



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 22



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 122
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарии Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 22

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: Александра Смиљанић

Лектор и коректор: др Зорана Опачић

Преводац: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

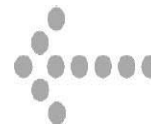
Техничко уређење: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

*Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије*



САДРЖАЈ



dr Przemysław Piotrowski, dr Stefan Florek	<i>Малолетњи деликвенци: поремећена рационалност и нови начини њихове рехабилитације</i>	5
др Петар Пијановић	<i>Укршћање бајколикост и митског нарашћава у роману „Мали принц“ Анђеоана де Сент-Етзијерија</i>	25
мр Сања Благоданић	<i>Квалитетни низа задатка објективног типа у настава и груписа</i>	40
мр Душан Станковић	<i>Интерактивни електронски извори информација у функцији подизања квалитета настава и груписа</i>	51
др Сања Филиповић	<i>Значај когнитивних и креативних фактора у ликовном развоју деце</i>	62
Вишња Мићић	<i>Интертекстуални приступ књижевном делу – методички аспект</i>	73
др Мара Ђукић, др Светлана Шпановић	<i>Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настава</i>	88
др Ана Вујовић	<i>Евалуација и самоевалуација у настава страног језика</i>	99
мр Нака Никшић	<i>Неговање народне традиције у настава музичке културе за млађе разреде основне школе</i>	107
др Милица Радовић-Тешић	<i>Мали појмовник драматичких и лингвистичких термина</i>	113
мр Радмила Стојановић	<i>Музички таленат и успешност (приказ књиге)</i>	125
др Станоје Ивановић	<i>Водич кроз истраживачки рад (приказ књиге)</i>	128
In memoriam	<i>Проф. др Вук Милашовић</i>	131
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	164



CONTENTS

Przemysław Piotrowski, PhD Stefan Florek, PhD	<i>Juvenile robbers: their disturbed rationality and innovative ways of restoring it</i>	5
Petar Pijanović, PhD	<i>Interweaving Fairy-Tale and Mythical Narrative in the Novel Little Prince by Antoine de Sant-Exupery</i>	25
Sanja Blagdanić, MA	<i>Quality of the Set of Tasks of Objective Type in Teaching Natural and Social Sciences</i>	40
Dušan Stanković, MA	<i>Interactive Electronic Sources of Information Functioning in Teaching Improvement of Natural and Social Sciences</i>	51
Sanja Filipović, PhD	<i>The Importance of Cognitive and Creative Factors in Art Development of Children</i>	62
Višnja Mičić	<i>Inter-textual Approach to the Literary Work – Methodological Aspect</i>	73
Mara Đukić, PhD Svetlana Španović, PhD	<i>E-Portfolio as Means of Evaluation in the Primary School Teaching</i>	88
Ana Vujović, PhD	<i>Evaluation and Self-evaluation in Foreign Language Teaching</i>	99
Naka Nikšić, MA	<i>Folk Tradition in Teaching Music Culture in Lower Grades of the Primary School</i>	107
Milica Radović-Tešić, PhD	<i>Small glossary of grammar and linguistic terms</i>	113
Radmila Stojanović, MA	<i>Musical Talent and Success</i> (Review of the book)	125
Stanoje Ivanović, PhD	<i>Guide through the Research Work</i> (Review of the book)	128
In memoriam	<i>Vuk Milatović, PhD</i>	131
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	164



dr Przemysław Piotrowski, dr Stefan Florek
State Higher Vocational School in Nowy Sacz, Poland

Оригинални
научни рад

Juvenile robbers: their disturbed rationality and innovative ways of restoring it



Summary: The selected research results obtained by the authors allow drawing a few conclusions on the psychosocial factors underlying juvenile robbery and suggested preventive and remedial measures. Aggressive behaviour is an important element of robbery. Aggression may be a useful tool in the fulfilment of material as well as other needs; e.g. seeking stimulation and the achievement of a high position in the hierarchy of a group of hooligans or criminals. It seems that the main motive for robbery in the case of juveniles is connected with the kind of socialization they have experienced.

Despite many years of developing various methods of crime rehabilitation their effectiveness is considered surprisingly low. The research results on juvenile robbers conducted by the authors indicate that underestimating the biological determinants of crime may be the cause of this state of things. The rationalization of the juvenile delinquents therapy process should involve not only increasing the accuracy of the psychological diagnosis, but above all introducing neurological diagnosis and possibly psychiatric diagnosis. What is also important is the individualization of the methods of therapy on the basis of this complex diagnostic process.

Key words: juvenile robbers, robbery, rationality, irrationality, criminal behaviour, psychological aspects, rehabilitation.

In the criminological literature of the last decade or so relatively little attention has been devoted to the psychosocial basis of robbery. It is surprising considering the fact that robberies represent quite a high proportion of punishable offences and are also recognised as acts constituting a serious hazard to the legal order. On account of their violent nature they contribute significantly to the increase of the fear of crime. From the point of view of the psychology of criminal behaviour robbery constitutes an interesting area of inves-

tigation. There are some interesting issues, only seemingly unambiguous, those concerning the motivational basis of this kind of acts, the role of the cognitive processes in a criminogenic situation and types and functions of aggressive behaviours displayed by offenders.

This study presents selected research results of authors' experiments in which juvenile robbers took part. The following questions are in analysis: the main motive for the committed crime and cognitive factors such as planning and estimating the

expected profit and the potential risk of the act before committing a crime. The role of selected situational factors in the origin of robbery has also been considered. The second part of the study is a discussion of the rationality of the perpetrators and a presentation of an innovative and original concept of prevention and therapy based on the construct of rationality.

Robbery: criminological and legal aspects

Under the Polish Penal Code of 6 June 1997 robbery belongs to the group of crimes against property (chapter XXXV). Article 280 of the penal code concerns robbery and articles 281 and 282 larceny with the use of violence in flight and extortion respectively.

The term 'robbery' refers to numerous forms of criminal behaviour: from a bank robbery and a mugging of a taxi driver to property theft accompanying a street fight and the extortion of money from younger students by their older schoolmates. The term is interpreted in various ways in legal systems of individual countries. In the criminological literature a few important common features of the different types of robbery are pointed out.

First of all, it must be noted that due to the specific character of this act it is difficult to classify robbery, which can be defined as an act combining crime against property and crime against person. On the one hand we are dealing with a theft, which points to the economic basis of the crime, on the other hand there is the importance of the element of violence towards the victim, who is brought to the state of helplessness by the perpetrator with the use of threats, physical force or bullying.

However, irrespective of legal classification, in the course of committing a robbery there is a direct confrontation between the perpetrator and the victim. The course of events is usually difficult

to predict in such a situation. Robbery is a risky action and it requires both offender's determination and ability to control the victim's behaviour (Bartol, 1995). It carries the potential risk of injury both for the victim and the perpetrator.

According to statistics, violence committed in the course of robbery has solely potential rather than real character; it limits itself to threats towards the victim. Goode (1997) states that victimization research indicates that around one third of robbery victims sustain injuries and only a few per cent of them require hospitalization (compare: Bartol, 1995; Conklin, 1998). Obviously, regardless of that, the consequences and the scale of the psychological trauma of the victims are considerable and difficult to estimate.

Robbery is typical for big cities: according to an FBI report in 1995 in the USA robbery rates per 100 thousand inhabitants were at 876.9 in cities with the population larger than one million, whereas in towns with the population of less than 10 thousand it was at 69.2 and in rural areas at 18.6. (see: Goode, 1997). The specificity of a big city is that it offers anonymity to the perpetrator and in most cases he or she does not know the victim before committing a crime.

Robbery: psychological aspects

As Gierowski (2000, p.724) points out, commenting on the controversies appearing in criminological literature: "not every crime is [...] an aggressive act and not every aggressive act is a crime". It is widely assumed, however, that a considerable part of criminal acts are aggressive in character. The direct reason for it does not have to be a high level of aggression of the perpetrator but, for example, a particular configuration of situational variables. The issue of aggressive character of the crime is further complicated by the fact that we can talk about various forms and manifestations of aggression. Considering the function

of aggressive behaviours they can be divided into hostile and instrumental (Krahe, 2005). In the case of robbery more often than not we are dealing with instrumental aggression. It means that aggressive behaviour is a means to an end, the end being satisfying a need which is different from harming the victim. Such behaviour is not usually the direct consequence of frustration. Nor does it have basis in anger.

Victimization, which follows robbery, can lead to a significant lowering of the victim's mental well-being. Situations of direct confrontation with an aggressive assailant and the accompanying fear for one's health can result in developing symptoms characteristic for posttraumatic stress disorder.¹ In this sort of situations victims suddenly lose control over a certain area of life, which they previously considered familiar, and they lose essential resources. Thus, no wonder robberies and media publicity surrounding them significantly increase the level of the fear of crime.

Representatives of criminal environment point to completely different features of robbery; they consider committing robbery as a form of rank elevation confirming how determined and strong their character is.

Research methodology

Below we present a fragment of a research project with the participation of 54 juvenile robbers put on probation (age average 15.3). The juveniles were within the jurisdiction of the Region-

al Court in Krakow and the District Court in Nowy Sacz.

The data from the interview conducted by the authors were used as the basis for this article. Among other issues, the questions concerned the main reason for the committed crime, possible alcohol or drug use on the day of the robbery as well as the level and various forms of the perpetrator's regular physical activity in the period preceding the crime (open-ended questions). The interview also included questions about the possible planning of the act and what this planning involved (a closed question with 13 answer categories; multiple choice). The last of the questions chosen for analysis concerned the estimation of the profits and the risk potentially performed by the perpetrator before the robbery. After declaring that such an estimation took place the subjects of the study assessed the profits on a 6-degree scale (from 0 – small to 5 – very big) and the risk (from 0 – small to 5 – very big).

Research results

A. Motivation

According to Gierowski "the subject of motivational diagnosis can be equivalent to the processes which have a stimulating influence on activity" (2000, p.726). Thus defined the motives are the internal factors inspiring, directing and integrating an individual's behaviour. In order to establish the reasons for action (motivation) we ask the fundamental question "why?". This was the question the juveniles in the study were asked during the interview with reference to the main motive for the committed crime. The results obtained (only with reference to the subjects' main motive) are illustrated in Figure 1.

On the basis of the data provided it can be concluded that the subjects of the study declare the material motive of robbery to be the main one (39%). This result is in accordance with widely-

¹ It should be noted that there is not much research dealing with victims' reactions to such crimes. However, according to the research conducted by Davis and Friedman (1985) about 75% of burglary, robbery and assault victims display emotional stress in a few weeks following the event, whereas in about 32% of the victims some elements of PTSD remain up to four months after the crime.

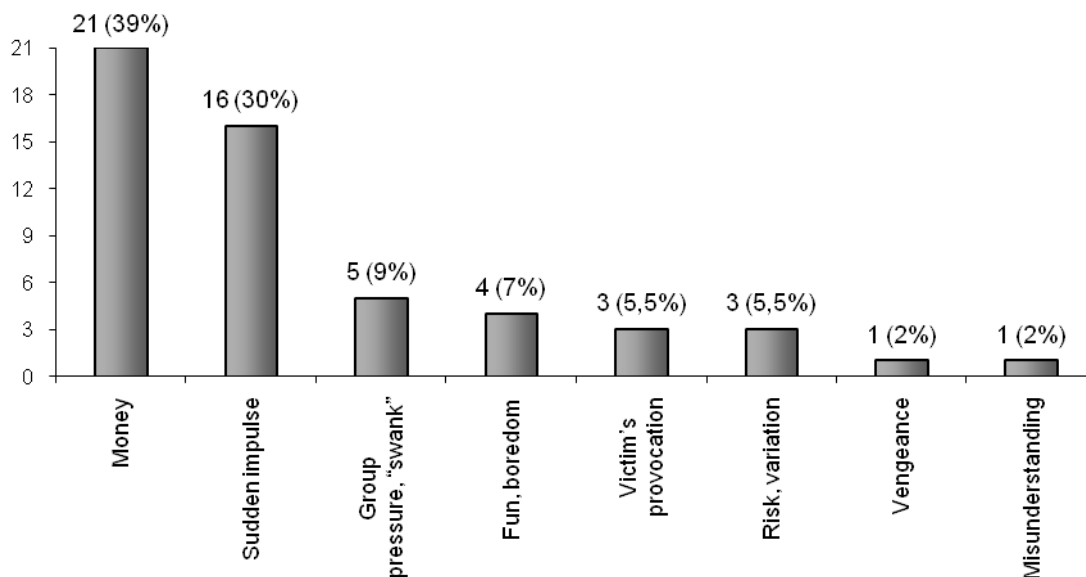


Fig. 1 Motives declared by juvenile robbers

quoted research studies carried out in the United States by Feeney (1997), in which 35% of the juveniles pointed to the material motive for the act. It is worth noting that 30% of the perpetrators admit that the act was irrational in character (sudden impulse, stupidity). Two categories of answers: fun/boredom and risk/variety describe two different aspects of the same factor – the need for stimulation. In total, these motives amount to 12.5% of the answers. The next most numerous category of answers is group pressure and the need to impress one's friends (9%).

The analysis of the juveniles' motivation conducted with the factor of socialization conditions taken into account (the symptoms of family dysfunction and various forms of the subjects' demoralization were considered) allowed to distinguish two groups of perpetrators. As shown in Table 1, those whose socialization conditions are difficult predominantly declare the material motive of the act (65.4%). However, it is worth pointing out that in the case of more than half of the juvenile robbers participating in the study the sociali-

zation conditions were favourable to the individual's development.

Tab.1. Socialization conditions and motivation of juvenile robbers

MAIN MOTIVE	SOCIALIZING CONDITIONS (FAMILY, DEMORALIZATION)	
	FAVOURABLE (N=28)	UNFAVOURABLE (N=26)
MATERIAL	4 (14,3%)	17 (65,4%)
OTHER THAN MATERIAL	24 (85,7%)	9 (34,6%)

A. Cognitive factors

I. Planning

A great majority of juvenile robbers seem to be characterized by 'situational attitude' in the course of the committed act. Only a little more than 25% of them had planned some aspect of the course of the crime (in the quoted research by Feeney - 32%; 1997, p. 404). The largest group of them tried to plan what the object of the crime

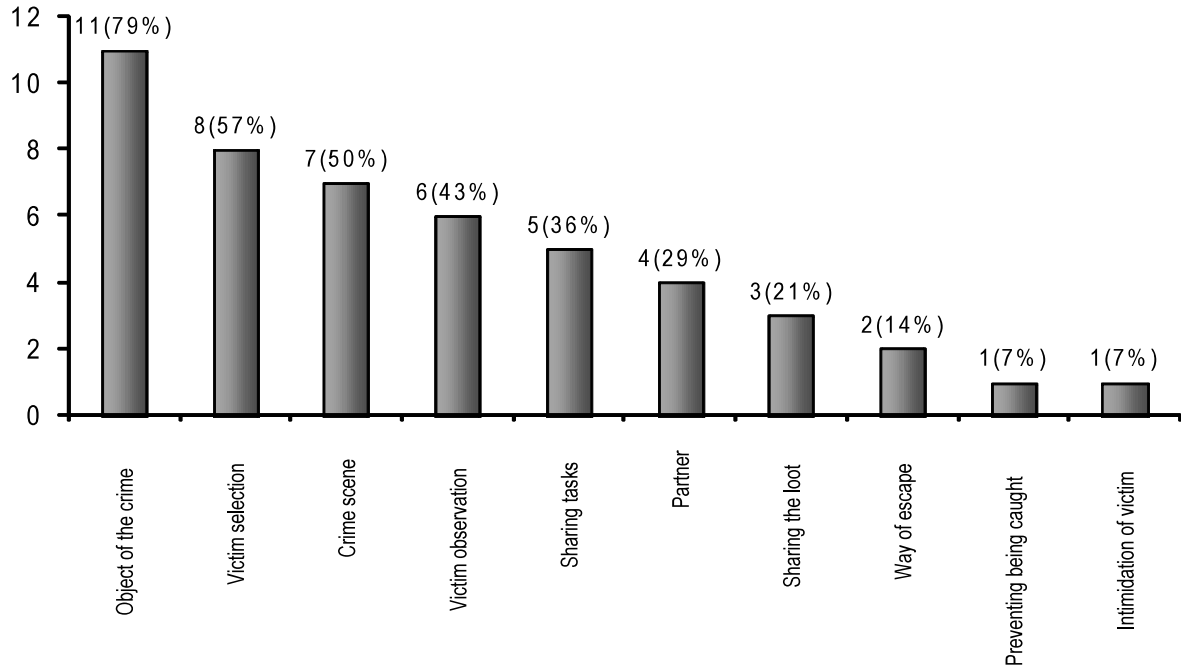


Fig. 2. Planning a robbery by juveniles.

would be (79%). It is worth noting that the object stolen from the victims the most often is the mobile phone. As a matter of fact, this has been an observable trend for the last few years in many countries in and outside Europe (comp. Harrington & Mayhew 2001; Smith 2003). Less frequently the planning included selecting the victim (57%), choosing the crime scene (50%), systematic observation (43%), sharing tasks (36%), choosing an accomplice (29%), sharing the loot (21%), the way of escaping (14%), preventing being caught (7%). The data concerning juvenile robbery planning are seen in Figure 2.

II. Profits and risk estimation

The results obtained point to the fact that only a little above one third (35.2%) of the juvenile robbers in the study estimated the profits and/or the risk before committing the crime. Whereas only 11.1% of the juveniles estimated both the

profits and the risk. It is surprising that the risk as it was estimated before committing the crime was higher than the expected profit, however the difference is not statistically significant (compare Figure 3).

The last result is contradictory to the reports from the widely-quoted research of American criminologists, whose results point to a tendency of common criminals to concentrate on potential profits and not the risk involved (compare: Tunnell, 1992; Nagin and Paternoster, 1993).

B. Situational factors

The data obtained in the course of the interview allowed to determine the relative importance of situational factors in the etiology of juvenile robbery. Here the authors want to point to only two of them, namely the use of psychoactive substances and the role of regular physical activity.

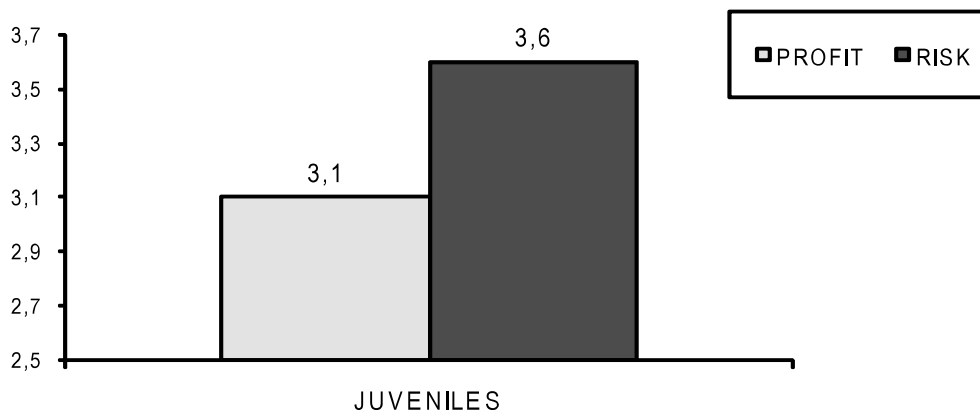


Fig. 3. Profit / risk estimation in juvenile robbers.

Before committing the crime 14.8% of juvenile robbers were under the influence of alcohol. One of the subjects was under the influence of drugs when he was committing the crime.

Regular physical activity mentioned above could have the form of active sport practice or going to the gym. Two thirds of the juvenile subjects (66.7%) declare being involved in those forms of activity for at least one year before committing the crime; at the same time it is worth stressing that 13 of them practised combat sports. It can be assumed that considerable fitness of the majority of perpetrators is one of the factors increasing the conviction about their ability to cope in the face of physical confrontation with the victim.

Internal and external rationality, irrationality

The concept of rationality has been appearing in philosophical discourse and later in science in many ways and contexts. Despite the long tradition of its use and perhaps as a result of it, the concept is rather vague. We talk about rationality with the reference to reasoning, acting, theory or person and even nature and the universe. Undertaking the issue of juvenile delinquents' rationality we are going to focus on the processes which

determine the rationality of thinking and acting, thus the rationality of a person.

In the philosophical and scientific tradition there is a deep-rooted conviction that people are rational creatures, at least in principle, in the scope of their actions and above all in their thinking. After all, the distinctive feature of the *Homo Sapiens* species – the ability to think is directly linked to rationality. It is thus assumed that man pursues his chosen goals with a selection of measures and actions well thought out in accordance with the principles of logic. In economic tradition what is recognized as rational is an activity aimed at the optimization of utility, i.e. an activity which leads to the greatest possible gain at the lowest possible expense, with the consideration of the probability of occurrence of desirable and undesirable events. This kind of rationality, however, seems to be “Olympic” rationality, because only divine creatures would be able to make decisions in a limited time based on such complex criteria (Nosal, 1993).

In the psychological context, what can be considered rational is an activity in which the selection of measures (actions) is optimal for the adopted goals; at the same time all the goals are defined in such a way that the goals themselves and the actions taken in their accomplishment are not mutually exclusive. Being aware of the sub-

ject's goals, it could be then determined if his/her actions are rational. However, it seems that nobody is completely rational in this sense, as with limited mental resources humans possess it is not possible to determine the optimal measures for the accomplishment of their goals. The reality is simply too complex so, as a result, it is difficult to predict all the consequences of an action; not to mention a real possibility of drawing mistaken conclusions even in the case of solving a relatively simple problem. As Peter Wason (1966) pointed out, professional logicians may make cardinal mistakes in their reasoning in certain circumstances; in the case of average people it is a problem of the majority. Herbert Simon noticed the issue and he argued that when it comes to 'bodily' creatures, and humans are those, we can only talk about limited rationality.² Nonetheless, in cognitive science there has been so much evidence supporting Simon's claim that the thesis about 'bounded rationality' has become almost an axiom.

The concept of 'bounded rationality' corresponds, to a certain degree, to the concept of internal rationality, which may prove to be very useful in the context of the problem of decision-making in juvenile delinquents. Even though some decisions may be considered irrational from the point of view of external rationality (e.g. committing a robbery in order to seize property of insignificant value), if the individual is able to justify their action (e.g. with the desire to get money to buy alcohol) such decisions can be substantiated in terms of internal rationality. Strauss assumes that the subject is 'internally' rational if they are able to justify their actions with their proper arguments (Strauss, 2003). We can observe a similar understanding of rationality in Harvey Siegel (2004), who claims that "a conviction, an action or a decision is as rational as they can be justified

with a reference to the appropriate rule or principle" (Harvey 2004, p. 597). Matthew Bedke (2008) defines this rationality as 'procedural rationality'.

External rationality in this perspective refers to 'full' rationality of actions, which can be confirmed by an external observer referring to traditional criteria of rationality. In real life situations such rationality is rarely people's experience. The concept of internal rationality is close to the concept of bounded rationality; the subject may be considered to be internally rational irrespective of how limited their rationality is in external sense. For a subject's actions to be considered internally rational he or she must only be able to justify them (more or less in accordance with the principles of logic) in terms of a measure in the accomplishment of the chosen goal. It may be assumed that the degree of how logical the justification for an action is determines the level of internal rationality. On the basis of these theoretical findings the actions of the majority of juvenile robbers seem to be at a low level of internal rationality and when considered in terms of external rationality they are usually irrational.

Research conducted by the authors brings in arguments for an even more radical thesis, namely that in the case of a certain group of robbers it is difficult to talk about rationality even in this extremely 'toned down' meaning and one would have to consider their actions as irrational. It does not mean, obviously, that all their actions are irrational and this irrationality seems to manifest itself above all in the sphere of morality. Earlier research on juvenile robbers also contributes to this conclusion.

De Haan and Vos (2003) point out that juvenile robbers' actions are particularly irrational when the robbery is not preceded by consideration but is a result of an undetermined 'impulse' to act

² There are very important reasons (Kurt Godle's theory of incompleteness refers to them) which make it impossible to create perfectly rational artificial information processing systems.

and juvenile delinquents are not able to clearly define its motives.³

Most street robberies originate from an ensuing opportunity and are committed by impulsive young people who do not plan to commit a crime (after: de Hann, Vos, 2003). One third of street robbers in the study by Feeney (1986) had not planned to commit the crime which simply “happened”. More than a half of street robbers had not considered the possibility of being detained by the police (*ibidem*). The quality of some robbers’ reasoning is well illustrated by Andy’s case (de Haan, Vos, 2003), the perpetrator of an unsuccessful robbery in a perfume shop. Afterwards, when reflecting upon his behavior he stated that he would never look at perfume again. Taking empirical data into account it must be accepted that there are strong arguments in favour of the thesis on juvenile robbers’ irrational behavior.

Feelings and rationality of the criminal from the evolution perspective

On the basis of the traditional view of rationality, defined to a large extent by Cartesian philosophy, it is assumed that emotions disturb the cognitive processes of calculation of the potential profits and expenses of a given action and thus lower the perpetrator’s rationality. The more emotions the less rationality. Not only is it a very simplified but basically wrong perception of the relation between emotions and rationality. With the limited mental resources humans possess an efficiently functioning emotional sphere is an essential condition to effective decision-making. Our organism is not aware of the ‘arguments’ justifying its actions. In many situations emotions and instinctive reactions allow us to consider these actions rational (Dennett, 1999). This way the ra-

tionality programmed in organisms in the process of evolution is manifested. We can say that in nature we are dealing with external rationality on a large scale, however, there is little internal rationality.

In the filogenetic perspective, emotions and instinctive reaction mechanisms precede such complex cognitive processes as reasoning and decision-making. Instincts, emotions and feelings were the most important regulators of social behavior before man became a thinking and internally rational being. The role of emotions and feelings as the basic regulators of behavior has not been completely abolished together with the development of human cognitive competences. They still constitute an essential element in the decision-making process and in turning decisions into actions (Damasio, 1999); and in the sphere of morality, as evolutionary psychologists argue, they have a prominent role (Buss, 2005).

Human morality, just like behaviour of other species in the order of primates, is based on family altruism and reciprocal altruism (direct and indirect), which had developed long before language and reasoning. Thus, even though the ability to think and make decisions may modify human actions in the moral sphere, these actions are above all based on genetically determined affective competencies. From the evolutionary perspective we can clearly observe that serious dysfunction in an individual’s social adaptation have their source in the sphere of moral emotions such as empathy, shame, guilt. Dysfunction in this sphere makes an individual capable of committing cruel acts and thus menace the community they live in. A fit of passion gets the upper hand over the cognitive sphere (and to a certain extent over the volitive sphere) resulting in irrationality of thinking and acting. Disturbance in the sphere of moral emotions are linked to specific deficits in cognitive processes. Assuming, just like evolutionary psychologists do, that the ability to experience

3 It is worth noting that the juvenile robbers interview by the authors of this article have pointed to this undetermined motive.

moral emotions is determined genetically – from the beginning of the ontogeny process dysfunction in this sphere will have a negative effect on the development of the cognitive sphere, which is not isolated from others.

Neurobiologists in their studies undermine the conviction that purely cognitive processes lacking the affective ‘background’ are sufficient to make decisions and act effectively. Cognitive and emotional processes in a ‘normal’ human who is adapted to his environment are inextricably linked and the process of making decisions which are morally significant is based on a feedback cycle between the brain system responsible for cognition and the one responsible for emotions. It can be concluded that what may be at the root of some criminals’ internal irrationality is the innate dysfunction of the brain system responsible for affective reactions – the limbic system and the prefrontal cortex (Damasio, 1999). Criminals’ internal irrationality results in external irrationality.

The basic source of an offender’s external irrationality seems to be the deficits in the sphere of moral emotions and feelings and, to a lesser degree, making the wrong decisions, i.e. limited internal rationality. An offender’s external irrationality can be considered from the evolutionary perspective in terms of potential solutions to the iterated prisoner’s dilemma. It consists in the fact that in a situation in which cooperative individuals who punish ‘betrayal’ dominate in the population, an offender who has an inclination to betray eventually benefits the least in social interaction. Research results have confirmed this conclusion – criminal offences result not only in institutionalized punishment, criminals (juveniles in particular) are victims of violence more often than others (Bradshaw, Rosenborough & Umbreit, 2006).

To introduce the essence of antisocial behaviour in the context of psycho-evolutionary theories the problem should be ‘reversed’ and the following question should be asked: why do people

behave morally? Research on the evolution of behavioural strategy in non-zero-sum games. In the struggle for environmental resources the best are the groups whose members get into interpersonal relations with one another and follow the principle ‘tit for tat’ and always begin the game with cooperation. As Robert Frank argues, acting upon this strategy is possible due to moral emotions which are developed on the basis of innate affective reaction patterns; they are determined genetically and controlled by specialized structures in the central nervous system (CNS).

The action strategy based on cooperation is profitable for the *Homo sapiens* species. The process of natural selection led to the domination of individuals with a genetic material, which encodes the desirable properties of the nervous system; among others the ability to cooperate within a group and to experience moral emotions, which create favourable conditions for cooperation between individuals. Selection is only one of the two factors driving the evolution process. The other one are mutations within the genotype. The biological sense of mutation comes down to seeking alternative solutions, which sometimes lead to a greater level of adaptation to the environment. Since mutations occur randomly they often result in the lowering of this level. If we consider the ability to experience moral emotions from this perspective; the inability to develop them may be treated as an expression of genetic variation generated by constant mutations.

Obviously, appropriate emotional functioning and the presence of moral emotions are not tantamount to stopping all antisocial behaviour. An individual may behave antisocially under the influence of a calculation of their life situation (more or less accurate considering the degree of internal rationality), certain action patterns acquired in the family or peer group (conditioning and modelling processes), or acting under the influence of psychoactive substances.

The analysis of human moral behaviour determinants, even as superficial as this one, provides us with a fundamental insight into two possible patterns of criminal behaviour determined by two different factors: genetic material and learning processes taking place in social environment. It seems that the literature on this subject supports this thesis (which is 'a priori' in a way).

Two types of juvenile offenders: from bounded rationality to irrationality

Two patterns of delinquency can be distinguished after Moffitt (1993): those offenders who committed their first crime at the end of their adolescence or later (late-onset offenders) and those who did this earlier on (early-onset offenders). The comparison of those two groups of juvenile delinquents reveals a lot of interesting connections.

The former group is characterized by poor impulse control; stopping reactions in people who belong to this group is only possible in conditions of strong engagement of conscious information processing. Juvenile offenders who belong to this group are characterized by lower than average intelligence quotient and tend to seek stimulation in new situations (Carroll et al., 2006). In the group of late-onset offenders one can observe volitional sphere dysfunction in the case of tasks and situations which are considered unpleasant (Ross, 2008) and a tendency to overestimate the passage of time in comparison with the rest of the population (Carroll et al., 2006), which, together with the high impulsivity, can result in the feeling of 'boredom' and seeking stimulation. It is also typical for juveniles from this group to come from the so called pathological environment. Since among the psychological traits specific for the late-onset offenders it is hard to point to those which could be directly connected with antisocial behaviour,

we can conclude that the decisive factor triggering such behaviour is the family and peer influence.⁴

The psychological characterization of juveniles who belong to the latter group (early-onset offenders) is more complex. Apart from those traits which they share with juveniles from the group of late-onset offenders, a lot more characteristics appear. Those connected with affective functioning deserve special attention: less empathy and lower guilt together with the tendency to manipulate others (after: Rayner, Kelly & Graham, 2005). Besides those characteristics there is a number of traits connected with various mental functioning spheres, mainly with the course of cognitive processes: poor mental inhibitory (Carroll et al., 2006), higher cognitive impulsivity (Hayes, 2005), serious attention deficits connected with hyperactivity (Ruchin et al., 2001, Ross, 2008), problems with predicting action consequences (Koolhof et al., 2007). Some of the cognitive processes disorders observed in juveniles from the group of early-onset offenders are directly connected with their functioning in the social sphere. They include disorders connected with recognizing the mimics expressing anxiety and anger, defining eye fixation correctly or linguistic abilities (verbal communication). What is interesting, offenders in this group are also characterized by slower heart rate in the state of relaxation (Carroll et al., 2006).

There are data indicating that antisocial behaviour of juveniles from this group is caused by genetically-based neuronal disorders (Carroll et al., 2006). It is indicated by a high percentage of individuals with ADHD in this group (Rayner, Kelly & Graham, 2005) as well as with other neuropsychological disorders (Olvera et al., 2005). Particular deficits (including cognitive deficits) are manifested in tasks requiring efficient functioning of the prefrontal cortex, which plays the key role in experiencing moral emotions (Damasio, 1999;

4 Including that of the juveniles who belong to the early-onset offenders group (Carroll et al., 2006).

Klimasinski, 2000; Koolhof et al., 2007). Research conducted on monozygotic and dizygotic twins, who committed crimes also point to the genetic determinants of criminals' functioning disorders (Kerry, Vernon, Livesley, 2000).

There are sufficient grounds to identify this group of juvenile criminals with the criminals with sociopathic personality. Most of the traits recognized in early-onset juvenile offenders are also diagnosed in sociopaths (Petrila, Skeem, 2003; Jakubik 2000). However, we must do it with caution as some researchers assume that sociopathic individuals are characterized by normal or higher than average intelligence quotient⁵ (Klimasinski, 2000; Jakubik, 2000). Juveniles who belong to the group of early-onset offenders are characterized by lower IQ, which might indicate that sociopaths are only a subgroup of early-onset offenders.

Even though early-onset offenders constitute only about 5% of the population of criminals they commit more than half of all the crimes in the USA. Furthermore, the criminals acts they perpetrate are much more serious (Carroll et al., 2006). Behavioural problems in childhood in 30% of the cases forerun future antisocial behaviour. Research results also indicate that rehabilitation of criminals who belong to this group is not very effective (Carroll et al., 2006). This situation may be treated as an additional premise supporting the thesis that pathological behaviour in their case is not so much the result of a learning process but rather the effect of purely somatic factors.

Carroll et al. (2006) suggest that adolescents who start committing crimes at a later age may be influenced (may imitate) the juveniles from the group of early-onset offenders. If this conjecture is correct it seems particularly important to take adequate rehabilitation actions towards the latter group of juvenile offenders.

Different psychological characterizations of the early and late-onset juvenile offenders seem to define simultaneously the boundaries between offenders whose criminal actions can be explained by limited internal rationality and those whose crimes are irrational. This distinction is especially important with reference to the results of the research study of the juvenile robbers obtained by the authors. The analysis of the results allows us to distinguish two groups: criminals coming from pathological families, in the case of whom the main motive for committing the crime was financial profit (obtaining money) and criminals from the remaining families who committed robbery driven by an indefinite impulse for action.

The results obtained as well as the analysis of other research findings allow us to assume that in the case of the first group we are dealing with criminals who are internally rational (at least to a certain degree), whose antisocial behaviour is environmentally determined. In the case of the second group we are dealing with irrational criminals whose criminal behaviour is likely to be the effect of neurobiological factors.

Diagnosis: rationality versus irrationality of actions; pathology of the environment versus pathology of the nervous system

Summing up the discussion on the specificity of neurobiological, affective, cognitive and social functioning of juvenile offenders, in general terms we can assume that criminal behaviour is the result of the interaction of unfavourable factors. They can be divided into (1) neurobiological factors (largely genetically determined) and (2) environmental, usually resulting from the fact of development in a pathological family or social group. The two types of factors are probably closely linked with each other because usually individuals with neurological dysfunctions form dysfunctional families. The participation of these factors

⁵ Particularly in the American literature on the subject these individuals (if they commit serious crimes) are called psychopaths

in the origin of antisocial behaviour translates into juvenile offenders' internal rationality or irrationality.

It may be assumed that obvious irrationality of actions will be more closely linked with the influence of neurological factors (more serious structural and functional disorders of the central nervous system. Committing a crime on an impulse with difficulty pointing to its motive (justifying the action) can certainly be seen as one sign of such internal irrationality. Retaining internal rationality, even in the case when the action may not be seen as fully rational in terms of external rationality, can signify that environmental factors were dominant in the origin of antisocial behaviour (Ruchkin et al., 2001).

Rehabilitation possibilities are above all determined by the scope of the neurological dysfunctions and these dysfunctions should be thoroughly diagnosed in the case of juvenile offenders. Defining the scope and the specificity of these dysfunctions should determine the most effective (rational) model of therapy.

Due to the fact that there is feedback between the negative neurological and environmental factors in all the cases it is advisable to use complex therapy which includes influence on various spheres of mental and social functioning of an individual. Simultaneously, the force and the scope of the influence directed at these spheres should be diversified because of the individual differences clearly represented in the dimension of rationality versus irrationality of actions.

However, the essence of the above-mentioned suggestion is highlighting the necessity of conducting not only complex psychological diagnosis of juvenile offenders but also neurological and neuropsychological diagnostics. Its results should be the basis of preparing individualized strategy of therapeutic influence directed either at changing the reasoning and behaviour (in the case of 'rational' offenders) or at earlier neurolog-

ical and psychiatric therapy which should be an important introduction to psychological and pedagogical therapy (re-education).

It can be also noted that obligatory, thorough psychological examination of children and teenagers may not only be important in juvenile crime prevention but also extremely useful in the prevention of mental illness and disorders.

Preventive and therapeutic measures

The analysis of the results obtained by the authors as well as other studies concerning juveniles' antisocial behaviour lead to the conclusion that therapeutic measures should be multidimensional (Martens, 2003). As part of a multidimensional, integrated therapy elements of various therapies are usually used: cognitive behavioural therapy, functional family therapy, aggression replacement training; in the course of which socially not adapted individuals take up various forms of activity. However, bearing in mind how complex the factors determining juvenile crime are, it seems necessary to adopt an even more complex model of therapeutic influence which could be called holistic (or neuropsychological) therapy.

Holistic therapy should be individualised; with reference to each offender a specific programme is created, resulting from diagnostic examination and directed at restoring normal functions in each sphere: somatic (neuronal) – N, affective – A, cognitive – C, behavioural – B and interpersonal – I. When it is impossible for institutional reasons, therapeutic measures should be diversified according to the group to which the criminals belong: (1) with their internal rationality retained or (2) without their internal rationality. In the case of the former group, therapists should concentrate on the spheres C, B, I and with the latter group actions should be preceded by measures aiming at restoring normal functions in the spheres N and A.

The neuronal sphere

The influence on the criminal's neuronal sphere should be preceded by thorough diagnosis including: the techniques of brain activity imaging (in particular the functional magnetic resonance imaging, which is especially useful in revealing prefrontal lobe dysfunction), neuropsychological tests and psychiatric examination. This kind of therapy should be performed by specialized physicians (a neurologist and a psychiatrist) and besides pharmacotherapy it should use the techniques based on neurofeedback (Martens, 2003)

The affective sphere

The influence on the affective sphere should concentrate on developing empathy and moral emotions. Particular attention should be directed at increasing the level of emotional intelligence with the special focus on the aspects to which the juvenile offenders are the least adopted. It concerns empathic capabilities and the ability to adjust one's mood to the situational context in terms of a positive and a negative mood.

One of the practically tested forms of juvenile offenders' rehabilitation which brings certain effects is mediation offender-victim mediation. It encourages the development of empathy in juveniles. Even though this form of offender therapy involves certain benefits for the victims (Bradshaw, Rosenborough, Umbreit, 2006), it should not be ignored that it also poses considerable risk, thus its potential application ought to be preceded with prolonged preparation of the offenders and their victims.

Using drama in the course of rehabilitation programmes is an interesting attempt to influence the offender's affective sphere. One of such programmes is "Insult to Injury" where offenders learn how to define and create strategies to cope in situations in which they are tempted to commit a crime. In the course of this programme people who had committed crimes took part in drama

forms illustrating masculinity, pride, shame, the victim's experience, power and control (Blacker, Watson, Beech, 2008). Using drama is not only attractive for young people but also relatively "accurate" in terms of ecology.

However, it should not be forgotten that, as far as the conclusions concerning juvenile delinquency drawn in this paper are accurate, the above-mentioned techniques of rehabilitation aimed at the affective sphere in the group of early onset offenders can only be effective after normal neuronal functioning has been restored as a result of medical therapy.

The cognitive-behavioural sphere

The meta-analysis of over fifty research experiments and quasi-experiments has indicated a high level of effectiveness of behavioural-cognitive therapies in rehabilitation (Landenberger, Lipsey, 2005); they are considered to be the most effective method of influencing juvenile delinquents (MacGill, 2007).

One of the therapies which belong to this group is a therapy prepared by Yochelson and Samenow (after: Hall, 2003; Mottern, 2007). It consists in correcting reasoning errors, which is characteristic for offenders. These errors include: "closed thinking", which is not prone to change when influenced by feedback, uncritically recognizing oneself as a victim and blaming others, perceiving oneself as a good person linked with the imperceptibility of one's own destructive behaviour, enhancing one's ego at the expense of others, avoiding effort, adopting the "I'm not able to do it" attitude, lack of interest in responsible actions, inability to learn on one's past mistakes and the inability to postpone gratification, denying one's own anxiety and aggressive reactions to other people's anxiety, rejecting social rules, power thrust and using power to control others, perceiving people and things as objects to get.

Within cognitive therapy based on reasoning errors prisoners are instructed how to recognize these errors and how to employ mental restrains at the moment of recognition. The use of this therapy results in lowering the percentage of violating parole conditions and recidivism (Hall, 2003).

An interesting suggestion for complementing the therapy based on the behavioural-cognitive model may be the therapy based on the concept of "cognitive change" (Giordano, Cernkovich and Rudolph, 2002). The first and the most fundamental stage of this change is "opening up to change" which includes among other things expressing the will to change one's former lifestyle – developing an awareness of its downsides. The second stage of cognitive turnaround is defining the specific change-anchoring points (taking up a job, school or getting involved in an interesting activity). What is important here is the availability of a change-anchoring point and its appeal (the value a particular person attributes to it). Not only must a person undergoing change accept the change-anchoring points but also understand that for their attainment they must abandon their former behaviour. The third stage of cognitive change involves creating a "replacement self" which will displace the previous "self". Creating this new version of "self" encourages evaluation which consists in admitting that the "New self" cannot behave in the former, "old" way. The "New self" can have the function of a more or less global construct and constitutes a sort of "filter" for decisions. The fourth stage of cognitive change, the capstone, consists in changing the perception of criminal behaviour. Criminal behaviour offers specific kinds of reinforcement (theft can be a source of thrill, physical violence is an opportunity to relieve the tension through aggression). The process of abandoning criminal behaviour can be finalized only when the offender stops attributing positive value to antisocial behaviour. The four cognitive transformations are interconnected and

constitute coherent cognitive structures able to inspire and direct behaviour.

The interpersonal sphere

The techniques of behavioural-cognitive therapy presented above are largely directed at levelling the deficits in the sphere of interpersonal relations. In the case of juvenile delinquents it would be extremely beneficial to complete them with the so called Functional Family Therapy.

In the case of juvenile delinquents from the group of late-onset offenders (without neurological dysfunction) dysfunctional family seems to be the fundamental factor triggering antisocial behaviour. Thus, it is not surprising that, as meta-analytical research on the effectiveness of crime prevention shows, Functional Family Therapy is an effective tool of rehabilitation (Greenwood, 2004).

It is worth adding that, taking into account the obtained results, Functional Family Therapy will be particularly useful in the case of juveniles from pathological environments. Here, family dysfunction seems to be the fundamental factor determining their antisocial behaviour. In the case of the other group of juvenile delinquents (favourable environmental conditions) it can be important complementation in the rehabilitation therapy, especially if it will focus on making the family aware of the neurobiological aetiology of the antisocial behaviour of its member. Pointing to the factors which are commonly considered as independent of will, and as a consequence reducing the scope of the moral blame put on the offender by the other members of the family, can result in re-accepting the offender if this acceptance was weakened after committing the crime.

Summary and conclusions

The selected research results obtained by the authors, quoted above, allow to draw a few

conclusions on the psychosocial factors underlying juvenile robbery and suggested preventive and remedial measures.

The first reflection concerns the diversity of needs which can be satisfied with the use of aggressive behaviour, which is an important element of robbery. Aggression may be a useful tool in the fulfilment of material as well as other needs. In the case of men in adolescence the most important need is the accomplishment of a satisfactory position in the peer group as well as seeking stimulation. Nonetheless, there are motives whose function may be satisfying both of these needs, e.g. readiness to get involved in risky behaviour is connected with seeking stimulation and, at the same time, is one of the traits facilitating the achievement of a high position in the hierarchy of a group of hooligans or criminals. It seems that the main motive for robbery in the case of juveniles is connected with the kind of socialization they have experienced. Those who do not come from pathological environments (in the broad sense of the phrase) much more frequently commit the crime not for material reasons but, for example, thoughtlessly subduing to peer pressure or seeking stimulation. Considerably more often those young people point out that committing the crime was in their case a result of a sudden, irrational impulse. The other group of offenders has assimilated the norms and patterns of deviant behaviour to a much greater extent. For them, a robbery is a means to improving their unfavourable material situation.

Surprisingly often, robbery is a situational crime which is not preceded by planning and the decision-making process does not take into account any calculation of the potential profit and risk. The analysis of the results obtained leads to the conclusion that with reference to robbery the theory of rational choice is not confirmed. A more relevant conception is that of Katz, the theory of the "seduction of crime" (Katz, 1988).

The fact that robbery often seems to be a "situational" crime which is not accompanied by the offender's reflection is also important from the point of view of crime prevention. The prevention of the second degree should be highlighted here. Rehabilitation programmes should be directed, among other things, at raising the potential offenders' awareness on the determining factors of the decision-making process and encouraging self-control of the people from high risk groups. Deficits in self-control and, broadly speaking, self-regulation are an important factor in the origin of antisocial behaviour. According to Dishion and Patterson (2006) the ability to exert self-control over one's behaviour, cognitive processes and emotions is an important element of an individual's self-regulation. Adopting the developmental perspective, one can point to various aspects and forms of self-regulation which are important in individual stages in life. For example, for a child starting school the ability to control negative emotions and doing homework on their own are two important manifestations of self-regulation. In adolescence, it will be essential that a more and more autonomous teenager does not forget his or her long-term life goals connected with studying and getting a profession. Finally, at the time of early adulthood self-regulation manifests itself in the ability to function in a social context which will "fit" the individual's talents (comp. Dishion and Patterson, 2006, p. 530). The sooner in the juveniles' development risks to correctly functioning self-regulation processes are identified and eliminated, the bigger the chance to stop their crime career.

Despite many years of developing various methods of crime rehabilitation their effectiveness is considered surprisingly low. The research results on juvenile robbers conducted by the authors as well as an overview of other empirical research results provided in the literature on the topic and the analysis of the essence of antisocial behaviour from the psycho-evolutionary perspective

indicate that underestimating the biological determinants of crime may be the cause of this state of things. It can be assumed that central nervous system dysfunctions not only result in irrational behaviour in some of the offenders but also make rehabilitation methods which assume their rationality fail. Hence, the rationalization of the juvenile delinquents therapy process should involve not only increasing the accuracy of the

psychological diagnosis (among other things completing it with neuropsychological tests) but above all introducing neurological diagnosis (with the use of the modern techniques of brain activity imaging) and possibly psychiatric diagnosis. What is also important is the individualization of the methods of therapy on the basis of this complex diagnostic process.

References

- Bartol, C.R. (1995). *Criminal Behavior: A Psychosocial Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bedke, M. (2008). Practical Reasons, Practical Rationality, Practical Wisdom. *Ethical Theory and Moral Practice*, 11(1), 85-111.
- Biggam, F.H. & Power, K.G. (1999). Social Problem-Solving Skills and Psychological Distress Among Incarcerated Young Offenders: The Issue of Bullying and Victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 307-326.
- Blacker, J., Watson, A. & Beech, A. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18, 129-137.
- Bradshaw, W., Rosenborough, D. & Umbreit, M.S. (2006). The Effect of Victim Offender Mediation on Juvenile Offender Recidivism: A Meta-Analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 87-98.
- Buss, D. M. (2005). *Murderer Next Door. Why Our Mind Is Designed to Kill*. New York: Penguin Press.
- Byrnes, E.C., Boyle, S.W., & Kjosness, J.Y. (2005). Enhancing Interventions with Delinquent Youths: The Case for Specifically Treating Depression in Juvenile Justice Populations. *Juvenile Offenders and Mental Illness*. Retrieved 13.03.2009 from: <http://www.haworthpress.com/web/JEBSW>, 49-71. The Haworth Press, Inc.
- Carroll, A., Hemingway, F., Bower, J., Ashman, A., Houghton, S. & Durkin, K. (2006). Impulsivity in Juvenile Delinquency: Differences Among Early-Onset, Late-Onset, and Non-Offenders. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 519-529.
- Charland, L. (2008). Decision-Making Capacity. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved 14.03.2009 from: <http://plato.stanford.edu/search/searcher.py?page=2&query=rationality>).
- Clarke-McLean, J.G. (1996). Social Networks Among Incarcerated Juvenile Offenders. *Social Development*, 2, 203-217.
- Conklin, J.E. (1997). *Criminology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Damasio, A.R. (1999). Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg. Poznań: Rebis.
- Davis, R.C. & Friedman L.N. (1985). The Emotional Aftermath of Crime and Violence. In: Figley Ch.R. (ed.), *Trauma and Its Wake* (pp. 90-112). New York: Brunner/Mazel.
- Dennett, D. (1997). *Natura umysłów*. Warszawa: Wydawnictwo CiS.

- Dishion, T.J. & Patterson, G.R. (2006). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. In: D. Cicchetti i D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology* (pp. 503-541). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Enns, A., Reddon, J.R., Das, J. P. & Boukos, H. (2007). Measuring Executive Function Deficits in Male Delinquents Using the Cognitive Assessment System. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(4), 43-63.
- Feeney, F. (1997). Robbers as Decision-Makers. In: D.V. Canter & L.J. Alison (Eds.), *Criminal Detection and the Psychology of Crime* (s. 397-415). Aldershot: Ashgate – Dartmouth.
- Gierowski, J.K. (2000). Psychologiczne wyznaczniki przest pczó ci. In: J. Strelau (Ed.), *Psychologia. Podr cznik akademicki* (pp. 710-729). Gda sk: GWP.
- Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. & Rudolph, J.L. (2002). Gender, Crime and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation. *The American Journal of Sociology*, 4, 990-1064.
- Goode, E. (1997). *Deviant Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Greenwood, P. (2008). Prevention and Intervention Programs for Juvenile Offenders. *The Future of Children*, Vol. 18, 2, 185-210.
- Hall, S.T. (2003). Faith-Based Cognitive Programs in Corrections. *Corrections Today*, 12, 108-121.
- Harrington, V. & Mayhew, P. (2001). *Mobile phone theft*. London: Home Office.
- Hayes, S.C. (2005). Diagnosing intellectual disability in a forensic sample: Gender and age effects on the relationship between cognitive and adaptive functioning. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(2), 97-103.
- Jakubik, A. (2000). *Zaburzenia osobowo ci*. Warszawa: PZWL.
- Jang, K.L., Vernon, P.A. & Livesley, W.J. (2000). Personality disorder traits, family environment, and alcohol misuse: a multivariate behavioural genetic analysis. *Addiction*, 95(6), 873-888.
- Jones, A.P., Forster, A.S. & Skuse, D. (2007). What do you think you're looking at? Investigating social cognition in young offenders. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 17, 101-106.
- Katz, J. (1988). *Seductions of Crime: Moral and Sensual Attractions of Doing Evil*. New York: Basic Books.
- Kerry, L. Jang, P., Vernon, A. & Livesley, J.W. (2000). Personality disorder traits, family environment, and alcohol misuse: a multivariate bahavioural genetic analysis. *Addiction*, 95 (6), 873-888.
- Klimasiński, K. (2000). *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Koolhof, R., Loeber, R., Wei, E H., Pardini, D. & Collot, D.A. (2007). Inhibition deficits of serious delinquent boys of low intelligence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 17, 274-292.
- Krahe, B. (2005). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Landenberger, N.A. & Lipsey, M.W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatement. *Journal of Experimental Criminology*, 1, 451-476.
- MacGill, V.R.D. (2007). A complexity perspective on work with offenders and victims of crime, *Practitioner*, 9(1-2), 56-66.
- Martens, W.H.J. (2003). Multisystemic therapy for antisocial juveniles: suggestions for improvement. Letter to the editor. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108, 318-318.

- McDougall, T. & Jones, C., (2007). Dialectical behaviour therapy for young offenders: lessons from the USA (Part 2). *Mental Health Practice*, 11(2), 20-21.
- McMurran, M. & Ward, T. (2004). Motivating offenders to change in therapy: An organizing framework. *Legal and Criminological Psychology*, 9, 295–311.
- Mishna, F. & Muskat, B. (2001). Social Group Work for Young Offender with Learning Disabilities. *Social Work with Groups*, 24(3/4), 11-31.
- Moffitt, T.E. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mottern, R. (2007). Working with Forensic Clients in Quality Education: Tools of the Trade. *International Journal of Reality Therapy*, 2, 33-35.
- Naglin, D. & Paternoster, R. (1993). Enduring Individual Differences and Rational Choice Theories of Crime. *Law and Society Review*, 27, 467-496
- Nosal, C.S. (1993). *Umysł mened era. Problemy - decyzje – strategie*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo „Przecinek”.
- Olvera, R.L., Semrud-Clikeman, M., Pliszka, S.R. & O'Donnell, L. (2005). Neuropsychological deficits in adolescents with conduct disorder and comorbid bipolar disorder: a pilot study. *Bipolar Disorders*, 7, 57–67.
- Peggy, C., Giordano, S., Cernkovich, A. & Rudolph, J.L. (2002). Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 4, 990-1064.
- Petrila, J. & Skeem, J.L. (2003). An Introduction to the Special Issues on Juvenile Psychopathy and Some Reflections on the Current Debate. *Behavioral Sciences and the Law*, 21, 689-694.
- Platt, J., Kaczynski, D. & LeFebvre, R. (1996). Project Advance: A Comprehensive Model Program for Juvenile Incarcerates. *Journal of Correctional Education*, 4, 168-172.
- Polish Penal Code of 6 June 1997
- Rayner, J., Kelly, T.P. & Graham, F. (2005). Mental health, personality and cognitive problems in persistent adolescent offenders require long-term solutions: a pilot study. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 16(2), 248 – 262.
- Ross, T. (2008). Current issues in self-regulation research and their significance for therapeutic intervention in offender groups. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(1), 68 – 81.
- Ruchkin, V., Koposov, R.A., Eisemann, M., & Hagglof, B. (2001). Conduct problems in Russian adolescents: the role of personality and parental rearing. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 19-27.
- Siegel, H. (2004). Rationality and Judgment. *Metaphilosophy*, 35(5), 597-613.
- Smith, J. (2003). *The nature of personal robbery*. London: Home Office.
- Strauss, D.F.M. (2003). How „rational” is „rationality”? *South African Journal of Philosophy*. 22(3), 247-266.
- Tunnell, K.D. (1992). *Choosing Crime: The Criminal Calculus of Property Offenders*. Chicago: Nelson-Hall.
- Vaughn, M.G. & Matthew, H. (2005). Self-Report Measures of Juvenile Psychopathic Personality Traits: A Comparative Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 152-162.
- Wason, P.C. (1966). Reasoning. In: B.M. Foss (Ed.), *New horizons in psychology*. Harmondsworth: Penguin.

МАЛОЛЕТНИ ДЕЛИКВЕНТИ: ПОРЕМЕЋЕНА РАЦИОНАЛНОСТ И НОВИ НАЧИНИ ЊИХОВЕ РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ

Резиме и закључци: Наведени резултати истраживања до којих су дошли аутори чланка помогли су у извођењу неколицине закључака о психосоцијалним факторима који леже у корену малолетничке љачке, као и у предлагању превентивних и корективних мера.

Први аспект размишљања илустрира се разноврсношћу појаве која бивају задовољене применом атресивног понашања, што је битан елемент љачке. Атресија може да буде корисно оруђе за задовољење материјалних и друштвених потреба. Најважнија потреба међу младима у фази адолесценције је постизање задовољавајуће положаја међу вршњацима, као и изражавање стимулације. Ипак, постоје мотиви чија функција подразумева задовољење обе ове потребе; нпр. свесно укључивање у ризично понашање повезано је са изражавањем стимулације; истовремено представља и одлику која иде у прилог постизању високог положаја у хијерархији групе хулигана или криминалаца. Чини се да је у случају малолетника главни мотив за љачку повезан са начином социјализације каквом су изложени. Они млади који не долазе из психолошких окружења (у ширем смислу) многи чешће почине овај злочин не из материјалних разлога, већ, на пример, недовољно подлежући приписку вршњака или изражајући стимулацију. Ови млади људи многи чешће напомињу да је њихов злочин почињен као резултат изненадне ирационалне нагона. Код групе групе преступника дошло је до асимилације норми и облика девијантног понашања у далеко већој мери. За њих љачка представља средство за побољшање недовољног материјалног положаја.

Изненађује колико често љачка представља сакривани злочин коме не претходи никакво планирање, док процес доношења одлуке не укључује никакву процену потенцијалног профита или ризика. Анализа добијених резултата упућује на закључак да када је у питању љачка, теорија рационалног избора није потврђена. Многи важнији се чини појам који уводи Кац, а то је теорија „примамљивости злочина“ (Katz, 1988).

Чињеница да се љачка често показује као „сакривани“ злочин који није праћен преступниковим размишљањем важна је и са аспекта превенције криминала. Овде нарочито треба истаћи групност и превенцију. Рехабилитациони програми треба, између осталог, да буду усмерени ка подизању свесних потенцијалних преступника о одлучујућим факторима у процесу доношења одлуке и подстицању самоконтроле код особа из високоризичних група.

Смањен степен самоконтроле и, уопште узев, саморегулације важан је фактор у основи анти-социјалног понашања. Према Дишону и Петерсону (2006) способност да се успостави самоконтрола над нечијим понашањем, когнитивним процесима и емоцијама важан је елемент саморегулације код појединца. Из угла развојне перспективе, можемо указати на различите аспекте и облике саморегулације који су битни у појединим фазама живота. На пример, за деце које полази у школу способности да контролише негативне емоције и самостална израда домаћих задатака две су важне манифестације саморегулације. У време адолесценције за све аутономније шинејцера биће од кључног значаја да не заборава своје дугорочне животне циљеве у вези са студирањем и будућим запошљавањем. Коначно, кроз рано одрасло доба саморегулацију одликује способност бићања у друштвеном контексту који потицаје шалентима појединца (видети Дишон и Петерсон, 2006: 530). Што се раније у развоју малолетника препознају и елиминишу процеси ризичног по исправно функционисање саморегулације, тим су већи изгледи да се стигне до краја њиховог девијантног понашања.

Упркос многим годинама развоја разних метода рехабилитације код случајева криминалног понашања, њихова ефикасност сматра се изненађујуће слабом. Резултати истраживања о малолетним љачкашима које је сировео аутор овог текста, преглед резултата других емпиријских истраживања на основу предметне литературе и анализа сушштине антисоцијалног понашања са психо-евољуционе тачке гледишта указују да могући узрок оваквог стања ствари лежи у заостављању биолошких предраслоба за криминално понашање. Може се претпоставити да дисфункције централног нервног система не само да резултирају ирационалним понашањем код неких преступника, већ подривају и рехабилитационе методе које се базирају на њиховој рационалности. Стога, рационализација терапеутичког процеса код малолетних делинквентна значи не само повећану прецизност код успостављања дијагнозе са психолошког аспекта (уопштењавајући је, између осталог, неуропсихолошким тестовима), већ пре свега подразумева увођење неуролошке дијагнозе (уз примену модерних техника снимања функције мозга) и евентуалне психијатријске дијагнозе. Такође је важна индивидуализација терапеутичких метода на основу овог сложене дијагностичког процеса.



др Петар Пијановић
Учитељски факултет, Београд

**Оригинални
научни рад**

Укршћање бајколиког и митског нарашћава у роману „Мали ђринци“ Антоана де Сент-Егзиперија



Резиме: У раду сагледавају жанровски, обликовни и значењски аспекти Егзиперијевог *Малог ђринца*. Пишћа жанра и пишћуика којим је дело траћено доведе се у везу са његовим обликом и идејама, односно моралним, антрополошким и филозофским исходима. Посебно се исћражује однос бајке и библијског митћа у склопу модерног романа или онај алузивни контекст који омоћућава да *Мали ђринци* пишћане ђарабола о нашем свещу и времену.

Кључне речи: бајка, мит, христћолика ђрича, рећлика, Нови завет, ђарабола, модерни роман.

За приповедно дело *Мали ђринци* Антоана де Сент-Егзиперија (1900–1944) често се каже да је роман-бајка. Чудесна прича или бајка приказује натприродна збивања која код читалаца не изазивају изненаћења. Фабула у бајци обраћује неки чудесан догађај, чији јунак на путу пуном препрека и неизвесности трага за нечим што представља вредност, па и суштину самог живота. Трагалац је до те мере посвећен таквој вредности и узвишеном циљу да је спреман заложити живот како би дао смисао путовању и успешно стигао на циљ. Стизање на циљ фигуративни је израз остварене замисли или подсвесне жеље.

Један пут и трагалац који су том моделу сродни, али му нису истоветни, описани су и у кратком роману Антоана де Сент-Егзиперија *Мали ђринци* (1943). Овај Егзиперијев ро-

ман неким својим одликама, пре свега основном идејом и улогом главног јунака, осведочава савремену ауторску бајку, што значи да својим фабулативним током понекад не иде трагом бајковног наратива. Наслећујући модел усмене чудесне приче и уједно га надграћујући чиниоцима библијског и модерног мита, а бајколично и митско саображавајући ауторској „доради“ и форми романа, *Мали ђринци* у једном слоју свога значења постаје алегоријски прикривена филозофска расправа о нашем добу, обезљућеном и отућеном човеку у овом свету.

На савременост Егзиперијевог бајке указује и мотив који покреће механизме чудесне приче. Тај иницијални динамички мотив на почетку романа не уводи у причу ликове из древног или нестварног света, из тамног вилајета, него pilota и авион који су симболи техничке

цивилизације. У далекој сахарској пустињи пилот данима покушава да отклони квар на мотору свог приземљеног авиона. У цик зоре уснулог пилота, који сам приповеда причу, буди необични дечак као „привиђење“ (Сент-Егзипери, 2008: 15) и моли га да му нацрта овцу.

Чудни захтев, који у другом поглављу *Малої принца* дечак поставља пилоту, враћа причу на њен почетак. А на почетку је приповедачева исповест о његовим раним сликарским покушајима које одрасли нису разумели. На том неразумевању деце и одраслих, односно на ауторовом покушају да изгради слику света на дечјој визури и вредностима, темељи се цела конструкција у овом делу.

У таквом схватању приче и сам необични дечак, то јест мали принц, плод је чудесне пишчеве маште. Бајковна имагинација у дечаковом лику изнедрила је нестварног посетиоца наше планете, пристиглог на Земљу са далеког астероида Б 612. Једна раван читања ове бајке-романа, утемељена на наивној машти и свести, те начину којим чудни гост са астероида разуме свет, омогућава да се дечак схвати и као пилотов/приповедачев двојник.

Таква могућност, подржана психоаналитичким удвајањем истог лика, то јест аутобиографском пројекцијом писца у приповедача и главног јунака, могла би дозволити да се у изненадној појави дечака види пилотов у заборав потиснути, алтернативни или детињи лик, чији поглед на свет и његове ране цртеже одрасли никако нису могли да разумеју. Неочекивана појава малог принца у пустињи могући је повратак оног дечака – неоствареног сликара у чијој је машти све било могуће па и то да он сам једном постане мали принц. Коначно, ту могућност писац додатно мотивише чињеницом да су пустиња и приземљени авион у квару велико искушење, смртна опасност за пилота и прилика да стварне људе замене чудна „привиђења“. У таквом стању, заглаван у своје дупло дно, тј. у

„привиђење“ или лице свог измаштаног двојника, пилот са њим, као са самим собом, у одсудном часу води расправу о свим битним питањима овога и онога живота.

Са том могућношћу или без ње, мотив цртежа, који причу из другог враћа у прво поглавље, изузетно је значајан. Значај је вишеструк. Прво поглавље открива дечакове невоље с одраслима. Његов цртеж слона у стомаку змијског цара одраслима је био налик шеширу. Тек кад би „нацртао змијског цара изнутра“ (Исто: 9), одрасли би „могли да схвате. Њима увек треба објашњавати“ (Исто). Овај приговор ствара раскол између дечјег света и света одраслих. На том искуству разлике темељи се и слика света у Егзиперијевом роману.

На другој страни, молба малог принца да му пилот нацрта овцу и неуспело цртачко искуство бившег дечака успостављају међу њима једну сасвим особену и на имагинаран начин блиску везу. Они се „однекуд“ познају; блиски су својим паралелним искуством које је са границе реалног и нереалног света. То значи да између пилотовог дара и дечакове молбе постоји условна узрочно-последична мотивацијска веза. Отуда се и чини да дечак, тражећи да му пилот нацрта овцу, куца на позната и већ отворена врата.

Из пилотовог приговора одраслима може се закључити следеће: исту ствар одрасли виде другачије од деце (1); слика приказана у свом спољном изгледу деци је јасна, док одрасли схватају тек унутарњи изглед ствари (2); због свега тога, одраслима *увек треба нешто објашњавати* (3). То неразумевање или неспоразум опредељује несуђеног сликара да већ са шест година одустане „од блиставе каријере“ (Исто: 10) и да постане пилот. По томе епизода о два цртежа постаје иницијални динамички мотив *Малої принца*.

Но, прво поглавље значајно је и због следећег: иронични приповедачев помен *блиставе сликарске каријере* добро разумева тек старији

читалац или велико дете. Том читаоцу намењен је и метанаративни слој приче који више тумачи, односно коментарише слику света и начин њеног пријема у свести посматрача него што о њој приповеда.

Тачка гледишта малог и несхваћеног сликара умногоме је подударна оној слици света или представи коју о свету стиче мали принц. Зато је он његов могући двојник који долази на Земљу са једне далеке планете. Обојица виде и разумеју оно што одрасли не могу видети ни разумети. Но, приповедач налази разумевање за одрасле: „Такви су они. Не треба се зато љутити на њих. Деца треба да имају разумевања за одрасле“ (Исто: 30).

Ово запажање потпуно обрће, то јест чини инверзним устаљени став о односу одраслих и деце. Изван матрице устаљених норми које се тичу самог жанра бајке јесте и приповедачева запитаност о техници којом он гради причу о малом принцу. Егзиперијев приповедач у роману поиграва се педагошким конвенцијама и устаљеним представама о детету које су производ традиционалне културе. Уједно заповеда и расправу са самим собом о томе како би требало да започне причу у роману.

Приповедач отуд примећује: „Волео бих да сам ову причу почео као бајку. Волео бих да сам рекао: ‘Био једном један мали принц који је живео на планети мало већој од њега и коме је био потребан пријатељ’“ (Исто: 30-32). Пишчева игра поступком и наглашена аутопоетичка свест, која се пита о начину причања приче, потпуно одударају од причања у класичној бајци. Наглашена ауторска свест приповедача још је читија у његовом следећем исказу: „Ја не бих волео да се моја књига прими неозбиљно. Осећам дубоку тугу док препричавам ове успомене. Већ се навршила шеста година откако је мој пријатељ отишао, са својом овцом. Покушавам овде да га опишем како га не бих заборавио“ (Исто: 32).

Шта открива овај навод из четвртог поглавља? Открива приповедачеву жељу да му књига не буде неозбиљна. Прича која следи уистину ће показати да испод површине наивне приповедачеве маште стоји и озбиљна скепса о природи света у којем живимо. Види се, такође, да прича у *Малом принцу* није линеарна као у бајци. У овој тачки приче та линеарност је нарушена јер читалац већ у четвртом поглављу сазнаје како се она завршила.

Оба та приповедна чиниоца нарушавају морфологију бајке, сведочећи како писац гради *Малој принца* на модерном сензибилитету и на иновираној бајковној схеми. На то указује и околност да приповедач улази у притајени разговор са читаоцем, тражећи од њега опроштај ако погреша у некој важној појединости везаној за опис главног јунака.

Композициони прелом приче у *Малом принцу* настаје у петом поглављу. Од тог поглавља прича добија ретроспективни ток. Уланчава се садржајем пре свега везаним за сазнања до којих дечак долази посећујући необичне мале планете и још необичнија створења која на њима живе. При томе, говорна реч малог принца у расправи са тим јунацима и приповедачем обилује монолозима. Некад добија и облик малих параболичних прича сатиричне поенте и моралне поуке.

Његова говорна реч није израз учењем стечене мудрости већ је плод исконског доживљаја света и племените разборитости. Док одрасли гледају на свет очима разума, чудни дечак изнутра доживљава свет очима свог срца и урођене доброте. Но, од те благородне воље и снаге, у њему су љубав, лепота и патња још дубље укорењене и проживљене. Искушеничка зебња и страх од пропасти имају у делу симболичке знаке. Те врсте је и параболо о баобабу, великом и злом дрвету, чије семе и растиње, раширени на планети, могу да донесу погубне последице и у коров да претворе цео свет. Параболична при-

ча о баобабу, датирана годинама у којима је могао настати *Мали принц*, налази могући смисао у алузији на фашизам и на све страхоте које је свету донело ово идеолошко зло.

Зле мисли и идеје последица су сличног – духовног короа који би могао да угрози свако људско биће и цео свет. На другој страни приче је антитеза дата у симболичкој слици руже: „јединствени цвет“ може бити и јесте пуни смисао оном створењу које *принци* ружу, што значи да је учини блиском себи, својој емоционалној и духовној суштини.

Од шестог поглавља прича је још више окренута оном што се већ догодило. У тој ретроспекцији приповедач се присећа разговора са малим принцом и његових свемирских пустоловина. Радња која тече упоредо са овом тече се приповедача, тј. pilota који у смртној опасности у пустињи покушава да поправи мотор на авиону. Сам разговор и пилотово дружење са малим принцом постају на тај начин и функција намере да се преократи време и да се стално одлаже најгора опасност.

У такав оквир уденута је у седмом поглављу и параболична прича о рату који се води између оваца и цвећа. Свој смисао та прича налази у дечаковој идеји о љубави и срећи. Пошто мисли да тако може да заплаши и предупреди опасност, „милионима година цвеће ствара трње“ (Исто: 52). Функција трња јесте покушај да одбрани ружу, као што њен цвет на далеком астероиду остварује свој смисао тиме што чини да мали принц „буде срећан“ (Исто: 53).

Прича о љубави принца и руже, са свим тешкоћама које ту љубав прате, прва је у ланцу прича којима приповедач оживљава сећање на свог малог пријатеља. У својој основи та чудесна или бајковна прича не тече нити се развија као у бајци. У бајци главни јунак, трагајући за драгим бићем или чаробним предметом, налази на велике и опасне препреке које треба да савлада како би срећно окончао своју потрагу. У

Малом принцу нема таквих изазова и сукоба са неприродним силама.

На почетку овога рада поменуто је да се Егзиперијев *Мали принц* обично разумева и тумачи као роман-бајка. Но, у раду је више пута речено да по неким својим елементима овај роман нема доследно изграђен бајковни склоп. Радња кратког романа тече у чудесном амбијенту чији је јунак принц, односно дечак који преваљује космичке раздаљине, посећујући чудна људска створења на сасвим малим планетама.

По томе је ова прича на трагу бајке. Међутим, од модела бајке одваја је то што Егзиперијев јунак у свом свемирском ходочашћу није трагалац чија је намера да нађе чаробни предмет нити се, што је у бајци уобичајено, сукобљава са неким како би тај предмет задобио. Такође је у роману видљиво да фабула, за разлику од приче у бајци, нема линеаран ток пошто се често враћа у прошло време и варира сличне ситуације.

Роман *Мали принц* разликује се од класичне бајке и тиме што су лични пориви главног јунака превладани његовим залагањем за изразито хуманистичке, односно опште људске вредности. Отуд је у бајци његово посланство постало *алегоризам* чији је смисао да се ходочашће превасходно не схвати као испуњење личног циља, већ као мисија за човека и свет у којем он живи. По тој идеји, стављањем општих испред појединачних вредности, овај роман укључује у свет свога значења и митско искуство, постајући тако у антрополошком смислу и роман-мит.

Због удвајања бајколиког и митског мишљења може се говорити о жанровском синкретизму *Малога принца*. То удвајање на тематском плану Е. М. Мелетински доводи у везу са околношћу да бајке „о посећивању *других светова*“ (Мелетински: 267), а то је тема и Егзиперијевог романа, подсећају на неке „митове и легенде“ (Исто). На митску подлогу приче у овом делу указује и чињеница да главни јунак не посећује

наш свет трагајући за чаробним предметом, већ трага за истином о свету. Трагајући за том истином, мали принц спознаје и самог себе па је тако његово ходочашће повезано и са иницијацијом. Тај обред посвећења, односно сазревања омогућава му да, откривајући своју суштину, нађе мотив и начин да се митски преображен врати својој ружи.

И роман *Мали принц* преображава се у синкретички жанр. Тај процес одликује „дери-туализација и десакрализација, слабљење строге вере у истинитост митских ‘догађаја’, развој социјалног измишљања, губитак етнографске конкретности, замењивање митских јунака обичним људима, митског времена – баснословно неодређеним“ (Исто: 268). Пут од митског ка бајковном мишљењу у делу *Мали принц* потврђује околност да овај кратки роман иде трагом новозаветног мита, али га десакрализује колико и реплицира.

Ово се нарочито огледа у његовој „социјалној“ компоненти, савременој теми, те хуманистичкој ангажованости главног јунака и приповедача. Исти преображај митског у бајколико мишљење потврђује и „преношење пажње са колективних судбина на индивидуалне и са космичких на социјалне“ (Исто), или, бар у овом делу, добро успостављен однос између ова два вида искуства.

Све ово указује на колебање приче *Малог принца* између бајке и мита. То колебање потврђује и сам крај романа који тајновитим преображајем малог јунака поново враћа причу у оквире новозаветне митопоетике. Но, и са таквим исходом, удвојеност искуства главног јунака потврђује чињеница да се он, пролазећи кроз иницијацију и налазећи себе, односно схвативши да је *припишомљен*, враћа својој ружи, на своју планету, а то значи и самом себи. Највиши духовни ниво таквог припитомљења добија свој параболични смисао у могућности се човек током свог живота морално самоусавршава и обо-

жи своје биће постајући тако све ближи Господу и са њим успостављајући везе.

То, такође, значи да је у роману *Мали принц*, као и у класичној бајци, на делу медијативна формула. Током приповедања отклања се неки „недостатак“ оног ко води радњу. Тако ће, спознавши себе, главни јунак моћи да се преображен врати на своју планету, а пилот, кад отклони квар на авиону, својој кући. Тај растанак последично производи и крај приче.

Иако у својој тематској и фабулативној подлози *Мали принц* има и елементе мита, у самој конструкцији овога дела претежнији су чиниоци бајке. Сама прича овде је плод измишљања блиског бајци а не нечег што би, као у миту, могло да буде веродостојно. То се види већ на почетку приче. Квар на авиону и невоља која задеси пилота у пустињи могли би да буду веродостојни и тема из овога света. Но, наставак приче у којој се појављује мали јунак са далеке планете поништава ту могућност и руши илузију веродостојне ситуације.

Прича отуд из свакидашњег живота скреће „у чудесно“ (Солар, 1974: 205), отима се захтевима реалистичког приповедања и у том простору остаје до самог краја. Но, иако *Мали принц* садржи и исказује митско искуство света, алегоријски подтекст овога дела то искуство доводи у везу са нашим светом и наслеђем хришћанске цивилизације. У таквом читању Сент-Егзиперијевог малог романа тај свет каткад је приказан у иронијској и сатиричној приповедној визури, као што је хришћанска мотивика десакрализована, а то значи оспорена наглашеном световном идејом принчевог земаљског ходочашћа.

Из свега се види да *Мали принц* оличава мешани жанр. Бајколико и митско у сталном су преплитању и порицању. Једнако се својим изведеним значењем искуство и облик бајке у овом делу приближавају нечему што разоткрива логику нашег света. Та трансформација није одлика бајке. У бајци ликови се не мењају, док се лик

главног јунака у овом делу мења уколико што, упознајући свет, и сам доживљава преображај.

Стога овај роман у *руху бајке* симулира збиљски свет и његову логику. По томе се прича отима апстракцији бајке и становиштем главног јунака приближава критичком превредновању темељних обележја новог врлог света и „достигнућа“ наше цивилизације. По томе његова наивна слика света постаје промишљена и објективна. То значи да је та слика више приближена оностраном мишљењу или погледу на свет него оностраном искуству бајке. Другачије речено, *Мали принц* не изражава само митско и бајковно искуство, већ, својим недословним значењем, излази из оквира чудесне приче, исказујући и реалистичко искуство овога света.

Жанровски синкретизам овог романа дозвољава да се тим поводом говори о епском и лирском елементу у овом делу, бајци са митским и басноликим цртама, моралистичко-философском трактату, параболичној митској причи и роману. Но, најпретежнији је удео бајке мита у Егзиперијевој алегоријској повести.

При томе, треба имати у виду сву сличност, али и разлику између народне и ауторске бајке. На ту разлику скреће пажњу и Макс Лити у свом делу *Евројска народна бајка* (1994), истичући да народна бајка меша чудесно са природним и далеко са блиским. У народној бајци људи саобраћају са оностраним бићима као са себи равним. Та бића споља су блиска човеку док су од њега психолошки удаљена. Народну бајку одликује мањак дубинске перспективе, крути и непроменљиви ликови и јунаци без унутарњег живота. У њој нема ни свесног тумачења света. Ликови су само фигуре или функције које проистичу из задате улоге.

Литијева запажања посредно стављају у однос народну и уметничку бајку. Њихов је јунак путник пред одређеним задатком. У радњи у којој нема чуђења, радозналости ни страха од оностране појаве, тај путник лако се креће ши-

роким пространством. У тој радњи јунак јесте изолован, али успоставља везе спајајући оностран и оностран свет.

Но, између народне и уметничке бајке запажају се и видне разлике. Линеарни пут јунака народне бајке аутори често замењују путем приче грађене логиком линеарно-повратне наративације, што се види и у делу *Мали принц*. Јунак уметничке бајке, па и Егзиперијев малишан, није само функција или фигура пишчеве замисли већ биће које мисли и осећа живот. Место и време радње у уметничкој бајци, па и у овом делу, нису апстрактни већ оријентационо одређени.

Психолошки моменат, стран народној бајци, у *Малом принцу* има своју улогу. Строгу линеарност народне бајке Егзипери укида тиме што радњу враћа у прошло време и варира мотиве на исту тему. По сродности или разлици бинарно повезује мотиве: пад у свет и успење, ружу и баобаба итд. На бинарној опозицији у бајци се одржава и јасно истакнут антибајковни свет. Он је конкретизован описом дечакове посете бићима налик човеку која живе на малим планетама.

Најзад, безлична, апстрактна и на епској формули грађена прича у народној бајци код Егзиперија је надомештена слојевитом или разлисталом причом пуном емоција и посебним лирским сентиментом исказане осећајности. Тако је једнодимензионалност народне бајке продубљена, апстракција надграђена и постала сасвим животна.

Осећању конкретног живота у *Малом принцу* погодује и то што писац налази добру меру у нијансирању светог и световног у својој причи. Дух и тон библијске параболе урастају у концепт профаног усмерења. У том концепту пред читаоцем се, помоћу алегорије, отвара стварност нашега доба уз антибајковну могућност да постане изгледна стварност новог врлог света те да бајколику причу о свету опет врати у мит.

И без тога, у *Малом принцу* је сасвим очито преплитање бајколиког и митског наратива.

За разлику од бајке мит је „предање у које се верује“ (*Речник књижевних термина*, 1983: 439). Однос мита и бајке Иво Тартаља још прецизније одређује тврдњом: „Митови у које се престаје веровати постају бајке, а бајке у чију се истинитост поверује постају митови“ (Исто: 440). Исти аутор из овога закључује: „Бајка се свагда разликује од мита по неверици којом бива слушана“ (Тартаља, 2007: 30). По критеријуму веровања или неверице, прича *Малога принца*, која своје изходиште има и у библијском предању, више је приближена ауторској бајци него миту, иако је мит њен прототекст.

На контрапункту бајке и мита, те мита и стварности, граде се и опозити у овом делу. Чине их бинарни парови: телесно и духовно, позитивно и негативно, земља (доле) и космички систем (горе), историја и вечни живот, пилот и принц, јава и сан, онострано и онострано, стварност и чежња за неким вишим циљем, сакрално и световно, бивши принц и препорођени принц, свесно и несвесно, субјективно искуство и искуство заједнице итд.

У овој релацији може се сагледати и хронотоп *Малога принца*. Обликују га конституенти простора (мали пустињски предео – планетарна прострaнства, чија је симболичка вертикала: астероид /мала планета/ – Земља /пустиња/ – бунар /врата подземља/) и времена (принчев једногодишњи боравак на Земљи – период од шест година колико је времена протекло од малиша-новог одласка – безвремено време мита).

Када је реч о овом чиниоцу романеског склопа, *Мали принц*, више својом бајковном функцијом него ликом, повезује све те елементе: просторне – по вертикали и хоризонтални свога ходочасничког пута и временске чиниоце – по томе што својим послањем и повратком на малу планету спаја историјско са митским временом. У истој функцији удваја се људско и анђеоско (христолико) биће малог принца.

Сличан опозитни однос успоставља се веом двеју ситуација у којима се рефлектује свет главног јунака. У једној ситуацији он својом невиношћу и наивношћу чита историју као причу, док у другој он историју рационализује и поуку саопштава употребом параболе. У недоследној равни онога што је смисао романа *Мали принц* рационалном анализом материјалистичке цивилизације у форми мита гради симболички модел овога света. Тиме он хуманизује мит и на наиван начин супротставља га вредностима модерног доба. Из тога проистиче да су за њега живот на Земљи и историја једна врста море које се принц ослобађа тако што се *перијодомљењем* и сам усавршава. Тај процес, још више, потврђује кроз преображај у самртном часу.

То обећава његов нови живот, односно даје наду пилоту и чини основаном његову веру у други долазак малог принца. Међутим, та вера, световна и пуна људске чежње, више је фигура једне утопијске наде него реплика новозаветне приче. У оба исхода она рачуна на кружни ток ствари у земаљским и свемирским оквири-ма, односно на повратност и цикличност свега у васељени. *Мали принц* својим склопом и идејама остварује ту симболизацију: кружном композицијом приче, то јест њеним оквиром, који се отвара мотивом пада или доласка, а затвара мотивом одласка, тј. могућношћу да би се принц могао вратити.

После бекства са свог малог астероида малишан ходочасти кроз свемир више упознавајући наличје него лице бића и живота на планетама. Управо је то наличје тамна страна његовог путовања и права слика онога што представљају човек и његов свет. Таква алегориска представа и жеља да се та слика мења, да се човек врати чистоти свог срца, љубави и срећи, мотивишу непомућени и хуманистички ангажман малог принца и његовог пријатеља са Земље.

Оно што је у приказу света и савременог живота несавршено и антибајковно пилот и

принц желе да мењају тако што ненаметљивом поуком из другог плана приче оплеменењују читаоца овог романа. Или: пројектују један свет у којем би лепота, љубав и склад постали исход и суштина људског живота. Зато *Мали принц*, својим минус-значењем и кроз алегорију, више представља очуђени наш свет и идеје како у њему живети и опстати него зачарани свет неког тамног вилајета.

Важан динамички мотив у склопу Сент-Егзиперијеве приче јесте дечакова одлука да напусти свој цвет и оде, односно побегне са своје планете. Зашто он то чини? Чини зато што тада није умео да се довољно радује ружи и да *препозна* њену нежност. Био је, како накнадно признаје, премлад да воли, да осети личну срећу и тугу у гласу цвета готовог да заплаче на њиховом растанку.

На путу кроз простор и време принц ће успети да препозна нежност лепог и напуштеног цвета и схвати да није смео да побегне. У часу свог отцепљења или одласка није знао да слобода подразумева одговорност и да без таквог схватања слобода нема пуног, срећног живота, па ни љубави. Његов је пут по планетама зато слабо освешћена, интуитивна потрага за сазнањем, за самим собом и пуноћом свог бића. Стога и планете које походи, кроз опис њихових житеља, постају степени себепознања. Тако схваћен, дечаков бајковни пут могао би да се разуме и као пут тражења који води дечака на седам планета.

Шта ће на том путу мали принц доживети и сазнати? Пре свега, он креће на путовање како би „испунио време и сазнао нешто ново“ (Сент-Егзипери: 70). Но, показаће се да дечак на том путу неће видети готово ништа лепо и добро па његова слика света и сазнање постају антиутопијски затамњени. У то ће га уверити већ прва планета на којој живе сами један краљ и стари пацов. У свом госту краљ не види дечака већ поданика којем у свакој прилици нешто наређује или забрањује; чак и то да једном постане ми-

нистар правде који би сам себи судио. Апсурди страшног краљевства и самовоље апсолутног монарха, који тражи да га и звезде слушају „без поговора“ (Исто: 75), натераће малог принца да брзо напусти ову планету.

Уланчане деонице принчевог свемирског ходочашћа за неко време оставиле су изван приче његовог пријатеља – пилота. Он је у овим деоницама само наратор који постаје исповедни глас малог принца. У тој улози обавештава читаоца о доживљајима свемирског путника кад овај стигне на другу планету на којој живи уображенко. Слично краљу, ни уображенко у свом госту не види дечака него свог обожаваоца. Иако живи сâм на планети, уображенко тражи од госта да му се диви и призна да је „најлепши, најотменији, најбогатији и најпаветнији на планети“ (Исто: 85). Парадокс уображенковог захтева и његов портрет, који се придружује отужној галерији одраслих, постају чити знак да нешто није у реду са планетама и да су оне у „квару“.

У то ће се малишан уверити и кад посети планету на којој живи пијанац. Он се не трезни како би заборавио свој стид због опијања. И на четвртој планети није ништа боље: на њој живи пословни човек који само рачуна и планира, увећава иметак и ни за шта друго нема времена. Воља за поседовањем и богаћењем једино га одржавају у животу. Невичан сањарењу, овај „озбиљни човек“ и не схвата да је роб своје воље, јадан створ и отуђена ствар.

Епизода о пословном човеку и његовом послу садржи и елементе антибајке новог врлог света. Њен је јунак пословни човек који се, у ствари, бави само собом. У томе и јесу његов бесмисао и отуђење. Самоћа и отуђење су болест нашега времена. Тако постављена параболична тема у Сент-Егзиперијевом тумачењу благо је осенчена егзистенцијалистичком зебњом, тј. визором човека у модерном друштву. Не нађе ли човек циљ изван себе, његов живот неће имати смисла.

И Жан-Пол Сартр, који филозофским и књижевним делом заснива и тумачи егзистенцијализам на теми отуђености човека и његовом спасењу, сматра да само улазак у људски свемир омогућава човеку да превазиђе своју напуштеност и отуђеност те да тако своје бивање учини сврховитим. И Егзиперијева слика живота на малим планетама које походи дечак – сатирична у својој основи, могла би бити под озрачјем Сартровог погледа на свет и његову отуђеност. Супротно томе – у могућности човека да избебре свој пут и да постане јединка људског свемира огледа се Сартров егзистенцијалистички хуманизам.

У параболичној причи *Малој принца* ту могућност нису искористити краљ и уображенко, пијанац и пословни човек. Они су заокупљени собом, а у њиховом послу мали принц не види никакав смисао. За разлику од њих и њиховог посла, посао фењерџије, који на петој планети свакога минута ревносно и по пропису пали и гаси фењер, „барем има неког смисла“ (Исто). Иако фењерџија стално понавља, чини се бесмислену, механичку радњу, паљењем фењера „као да је створио још једну звезду, или цвет“ (Исто), док гашењем „цвет или звезда утону у сан“ (Исто). И, што је важније од тога: „То је веома леп начин да испуни време“ (Исто).

Мотив „испуњеног времена“ враћа читаоца оном часу када принц одлази са своје планете како би „испунио време“ и пронашао своју суштину. Празно време треба попуни нечим што даје смисао животу. То је алегоричка или параболична поука Егзиперијевог ходочасника и његове приче о љубави и лепоти у свету.

Необичан утисак понеће мали принц и са планете на којој живи земљописац. Он је научник који зна где су мора, планете и градови, али нема радозналости нити потребу да истражује и сазнаје природу. Та чудна логика живота, коју су још драстичније осведочили краљ, уображенко, пијанац, пословни човек и фењерџија, испољиће

се у свом највишем степену на великој планети Земљи. Ту су стотине краљева, хиљаде земљописца, стотине хиљада пословних људи, милиони пијанаца и стотине милиона уображених. У каквом ли је тек стању та планета са толиком множином оних који су у људски свемир унели само своје мане и напуштеност!? И у којем мноштву, како рече змија, човек може да буде усањен и међу људима!?

Кад угледа врт са расцвалим ружама, малишан ће у први мах осетити да је врло несрећан јер је постао свестан своје велике заблуде: веровао је да има јединствен цвет, а имао је обичну ружу. Но, његова туга полако ће ишчезнути кад у потрази за пријатељима сретне лисицу и она му саопшти да не може да се игра с њим јер није *приишћомљен*. То значи да лисица и дечак *нису створили везе*, тј. да једно другом нису потребни. Тек тада принц схвата да је ружа са његове планете јединствен цвет који га је припитомио и који може дати пуни смисао његовом животу. У томе се огледа и параболични смисао приче о ружи и принцу. Ружа у симболици означава Венерин цвет и посвећена је љубави.

У овој тачки приче, тек у двадесет и првом поглављу романа, приповедачева потрага за сазнањем, истином и тајном сопственог бића, даје резултат и налази разрешење. Одгонетка тајне је у једном јединственом цвету и у љубави. Она се не исказује језиком, јер је језик, како запажа лисица, „извор неспоразума“ (Исто: 140). Суштина се може сагледати „само срцем“ (Исто: 145), а тек слобода као одговорност чини срећу потпуном. Дужност или одговорност према другима нужен је услов да појединац уђе у људски свемир, да попуни своје време и, постајући близак другоме, нађе самога себе. То је принчев науч, смисао његове пустоловне акције и исход његове потраге. Он кроз искуство других и кроз време сазнаје да је *приишћомљен*, што постаје добра мотивациона подлога његовом повратку на мали астероид.

Тиме је круг приче малог принца готово описан. Отуд је двадесет четвртим поглављем та прича, улазећи у своју финалну деоницу, враћена у „стварност“. У њој се време радње поново враћа и преклапа са временом приповедања. Мали принц и пилот опет су заједно, постајући делатни чиниоци приче која сада тече у актуелном тренутку.

Враћени у „стварност“ из чудесних простора принчеве приче, они траже бунар у пустињи у намери да умакну смртној опасности и да преживе. Један у мисли да су „очи слепе“ (Исто: 162) и да треба „тражити срцем“ (Исто), односно да само деца знају шта траже, а други уверен да је „чар лепоте у ономе што се не види“ (Исто: 156), они у потрази за истином постају пријатељи. У алегоричном читању приче, то је знак да је пилот удвајањем остварио пуноћу свога бића, да се вратио себи и својој суштини.

При томе, мали принц у свом ходочашћу свемирским пространством, уместо препрека са којима се суочавају јунаци класичних бајки, прелази прагове сазнања како би открио тајну своје судбинске везаности за једну ружу. Иако на планетама затиче одреда негативне ликове – у лицу представника овога нашег света, чудесна пишчева имагинација претвара их у бајковна бића и инверзијом приказаног света поучава малог принца какав човек не треба да буде.

У обрту те слике назиру се људи „чисте душе“ који постају мера света у којем вреди и има смисла живети. Читајући те приче или параболе у њиховом минус-значењу или у инверзији може се из њих извести посредна морална поука коју на директиван начин изричу Божије заповести. Јављајући се у модерном свету и о њему говорећи, мали принц доноси благу вест човеку и поуку како је немогуће живети у свету који је заборавио Бога и људске врлине.

Крај Египеријевог романа сажима и разрешава причу. У оном дану када пилот поправи авион навршава се и година дана од деча-

ковог *Њага* на Земљу. Тог истог дана загонетни принц се растаје од свог пријатеља и, преображен у смрти, враћа у своју онострану љубавну бајку. Растанак прати и пилотова нада да би се загонетни дечак једном могао вратити на Земљу. Отуд приповедач на крају уводи у причу читаоца којег моли, ако у афричкој пустињи некад сретне насмејано дете златне косе, да га о томе повратку обавести. То би била потврда не само овог земаљског друговања већ и пријатељства које, прелазећи границе овога нашег света, таште и самодоволне људске природе, постаје универзална вредност. Њоме се потврђују благородна присност и окрепљујуће везе међу људима.

Завршетак овога дела, али и цела мисаона конструкција *Малог принца* могу се разумети и као бајковита реплика библијске, посебно новозаветне приче. Као што долазак Божијег сина на Земљу постаје знак да су се пророчке речи обистиниле, да су знак чуда и библијске митопоетике, исто тако је Христов крај и поново рођени живот вечни знак божанске промисли. У истој митопоетској логици, и сценарио страдања Исуса Христа, који у *Новом завету* отелотворава принцип љубави, вере и наде, прате наговештај и предосећај велике драме.

Ту драму покрећу механизми чији је једини смисао да се писмо без остатка оствари, а Христ постане искупитељ људског греха и Спаситељ света. У задатом сценарију, као фигура зле силе, Јуда издаје Христа. На другој страни, али повезан са истим механизмом, сам Христос зна да се љубав према човеку и свету доказује искушењем и жртвом. Тако Божији син завршава на крсту, да би, преображен у смрти, васкрснуо и узнео се на небо. Тај чин алегорично означава ослобађање од материјалног или телесног ропства и потпуно одуховљење. Христово физичко бивство тим чином је претворено у своју духовну суштину и човекову наду да би се он поново могао вратити. Двадесет и шесто поглавље

Малога принца у битним тачкама понавља или реплицира овај сценарио.

И мали принц је као доносилац благе вести фигура љубави и наде. Као и Божји син, тако и он унапред осећа и зна свој земаљски крај, имајући и сам удела у својој физичкој смрти. То потврђује његов разговор са змијом који у потаји слуша пилот. Поистовећена са Сатаном, змија је у Библији фигура зле силе, као што је Јуда фигура издаје. Но, у механизму који доводи до Христове жртве и спасења света Јуда је његов покретач. У Малом принцу ту улогу има змија. Отуд се мали принц договара са змијом да га уједе, да тај ујед буде смртоносан и да се не мучи дуго.

Баснолики разговор са змијом не показује само да мали принц зна немумшти језик, већ да је он свезнадар и да руководи планом свог физичког нестанка. При томе је битно да без смртног уједа змије нема остварења плана нити принчевог повратка на малу планету, односно на своју звезду. План постаје сасвим јасан када у разговору са својим пријатељем принц каже како змије могу „да уједу и из задовољства“ (Исто: 176). То значи да њега змија не уједа из задовољства него по нужности или по договору.

Смисао те идеје јесте да се оствари злокобни и у исто време спасоносни план малог принца. Томе као реплика следи три пута рефренски поновљен пилотов исказ опозитног смера: „Нећу те оставити“ (Исто). Када дође судњи час по сценарију малог принца, он најављује пријатељу кобни чин: „Изгледаће као да сам умро, а то неће бити истина...“ (Исто: 177). Разлог је јасан: цвет као циљ превише је далеко а тело претешко. Да би циљ био домашен, нужна је метаморфоза у смрти. Она узноси малог принца и у изгледу га, кроз трептај звезде на небу, претвара у његову онострану суштину.

Отуд ће, након свих земаљских искушења и сазнања, уследити „тај корак“ (Исто: 179) – ујед змије („жута муња“) и пад без којег не би било успења ни спаса. Следећег дана на песку

није било трагова принчевог тела, што је био симболичан знак „да се вратио на своју планету“ (Исто: 183). Са својим цветом као знаком савршене хармоније мали принц постаје звезда и сама светлост. Тако је круг описан, а циљ постигнут.

У небеским сферама земаљско или трошно тело преображено је, узнето и овековечено у светлости која озарује малог принца и оставља траг на небу. Сама узвишена љубав принца и руже претворила се у трепераву рајску илуминацију, у највишу вредност и апсолут. Том озарењу, духовној светлости и крепкој нади у принчев *йоврашак*, који реплицира новозаветну причу о другом доласку Исуса Христа, посвећен је и његов земаљски пријатељ.

Иста нада у први долазак Месије стара је колико и библијска митопоетика. У древној „Књизи пророка Данила“ Јеврејима се најављује „долазак сина човечијег који ће их избавити испод туђинског јарма, настанак царства Божијег на земљи и васкрсавање људи на крају света. [...] Њене месијанистичке идеје извршиле су огroman утицај на првобитно хришћанство, а син човечији који се помиње у њој постао је назив за Исуса Назарећанина“ (Косидовски, 1983: 508).

Данилова пророчка прича обистињује се и приповеда у *Новом завету*. У библијској вертикали пророчка реч, као идеја о смислу живота и спасењу, постала је стварност наше цивилизације. И *Мали принц*, модерном репликом приче о паду или рођењу, смрћу као ускрснућу и другом Христовом доласку, тј. повешћу о месијанском ходочашћу главног јунака у роману, на нов, литерарно промишљен и узбудљив начин актуелизује библијску причу.

Реплика се не тиче само основне идеје. Она се огледа и у чињеници да је прича овога романа умногоме христоллика те да језиком и својом сликовношћу, тоном приповедања и поуком подсећа на библијско приповедање. Зенон Косидовски саопштава да су после вави-

лонског ропства рабини у „својим проповеди-ма и библијским коментарима“ (Исто: 501) користили „мидраш“, посебну врсту дидактичке приче с наравоученијем. / Том причом рабини су „помоћу алегорије лакше деловали на слушаоце. Као и све народне бајке, те приче се одликују живом и драматичном наратијом, богатом сликовношћу и фабуларним током који не зна за границе између стварности и маште, између јаве и сна“ (Исто).

Због веза са стварношћу, али и одсуства везе са историјом, те приче су у граничном приповедном простору који омеђују легенда, усмено предање и источњачка бајка. Мера алегоријског у тим причама, литерарна фикција и њихова намена повезују те приче са параболом и трактатом. Њихова морална и верска усмереност даје им обележје религиозне литературе.

Са свим тим одликама и по својој жанровској разуђености ове приче творе целовит систем библијске митопоетике. Изданак тог система чини мисаони и литерарни склоп *Малої принца* који на алегоријски начин казује о одговорности човека пред Богом, његовој патњи и кривици. Због овога Зенон Косидовски у библијски оквир укључује и „дидактичке приче“ (Исто: 509).

Те приче су, свакако, библијске параболе. Основни је циљ параболе, запажа Вук Милатовић, да „поучи, да истакне неку моралну, политичку или религиозну поруку“ (Милатовић, 2008: 16), при чему читалац или слушаалац „самосталним размишљањем долази до одређеног закључка који чини поучну поенту“ (Исто). И „приче Исуса Христа одавно су познате по својој лепоти причања и по морално-религиозним порукама. Жанровски гледано, то су праве параболе“ (Исто: 17). Исус Христос служи се параболом „из више разлога: (1) да би снажније и уверљивије деловао на своје слушаоце, (2) да би оригиналном проповедничком реториком, типичном за параболу, пробудио емоције код слу-

шалаца и подстакао их да размишљају, (3) да слушаоци боље разумеју одређену поруку или духовну истину и (4) да техником причања – тј. магијом причања пробуди доживљај слушаоца и усмери његову савест на објективну, праведну и хуману логику размишљања“ (Исто: 18).

Пошто је прича *Малої принца* христолика у својој замисли и остварењу, то је и логично што она слојевитост свога значења заснива на алегорији, односно на параболу. То потврђују приче о ружи, баобабу и овци, приче о планетарном ходочашћу малога принца а, посебно, повести о житељима седам малих планета, приче о сазнању срцем и очима, приче о паду на земљу, пустињи и пилоту, приче о лисици и припитомљењу, те приче о змији, жртвовању и успењу малог принца.

Свака од тих прича исходована је духовно-моралном поуком на сликовит и живописан, једном речи – христолик начин. Сви ови елементи остварују тематску и смисаону везу са јеванђељима, као што се библијска легенда о Исусу Христу налази у „подтексту *Малої принца* и представља значајно начело композиције, интегрише наративне фрагменте и пружа стамено смисаоно упориште. [...] Јеванђеоски мотив смрти, нестанка тела, те ишчекивања повратка, нарочито су знаковити у роману, јер га чине легендарном структуром и оснажују поруку да се смрт превазилази љубављу“ (Радловић, 2009: 73).

Бројне приче и епизоде везане за послање малога принца, његови поступци и реч јесу одјек библијског мита, симболички приказаног искуства и изражавања. У свему томе *Мали принц* се потврђује као реплика свете приче. Зато *Библија* и јесте алузивни контекст овог романа-бајке.

Но, у својој слојевитости роман *Мали принц* дозвољава и другачија читања исте приче. Другачијим, тј. световним аспектом, та прича сакрално допуњава профаним садржајима и смисаоним исходима. У једном општијем виду

она постаје универзална повест, односно модерна бајка о човеку и свету нашега доба. Та бајка поступком десакрализације заодева реплику библијског мита у рухо световне приче.

Још тачније – бајка у романескној форми сведочи о напоредном присуству светог и световног у параболи о судбини света те могућности човека да крајњи исход свију ствари претвори у принцип наде и љубави. По томе Егзиперијева христолика прича постаје и филозофски трактат о суштини и смислу свега оног што представља човек, његова пролазна историја и боравак на земљи.

У таквом укрштању могућих значења *Малог принца* пут или послање главног јунака може се сагледати у бар три равни. (1) На индивидуалном плану ходочашће малог јунака јесте покушај да нађе пут до себе. (2) Друга, тј. сакрална раван приче усмерава човека на пут обожења и руководи га да потражи Бога у себи. (3) Трећа или *световна* раван показује како мали принц открива пут који води ка човеку и свету.

И психолошки приступ *Малом принцу* као бајци осведочава световне аспекте овог Егзиперијевог романа. Поједини психолози, као Ерих Фром, покушавају да разоткрију универзални језик симбола „у сну, бајци, миту и ритуалима“ (Требјешанин, 1994: 174). Такав језик „путем слика и спољашњих догађаја представља свет унутрашњег стања и духовних искустава“ (Исто: 174). Говорећи тим језиком, бајка или њена прикривена прича „говори нам о унутрашњем, психолошком искуству, о нашим емоцијама, жељама, конфликтима и надама“ (Исто: 175). Дословним значењем своје приче Егзипери често казује какви човек и свет јесу, а недословним какви би они требало да буду. То се добро види у портретима седморице житеља који насељавају удаљене мале планете.

Алегореа изведена из тих прича врло уверљиво открива све грехе и невоље савременог човека отуђеног и изгубљеног у пустињи мо-

дерне цивилизације. Но, иста ова књига по прилици главног јунака казује и пут спасења који води чистоти људског срца, љубави и спасењу душе. Отуд *Мали принц* у својој алегоријској поненти јесте наук о изласку на пут себепознања и спаса.

О томе, поводом књиге *Значење бајки* Бруна Бетелхајма, пише и Жарко Требјешанин, истичући да само онај „ко може да постане несеквичан и праведан, само тај ће наћи пут до себе и вољеног бића“ (Исто). Исти аутор, парафразирајући став Мирче Елијадеа о бајци, запажа да је бајка „прича о тегобама и искушењима иницијације, односно приказивање пута од симболичке смрти до ускрснућа“ (Исто: 176). Иницијација и себепознање, симболичка смрт и ускрснуће јесу пут којим мали принц долази до себе, до своје духовне суштине и исконске љубави којом превазилази саму смрт.

Из свега се види да је Сент-Егзиперијев мали роман о пријатељству и љубави грађен поступком алегоризације приче која је обликована кружном композицијом. Круг основне приче затвара претпоследње, двадесет и шесто поглавље. Почетак јој је везан за место у пустињи на којем је приземљен авион у квару, док је крај на истом месту са којег ће одлетети поправљени авион. Такав оквир приче сасвим је реалистичан, мада са топосима који не припадају класичној бајци колико слици модерне цивилизације.

Но, такав оквир већ својим почетком постаје бајколик чудесним *пагом* малог ванземаљца у пустињу. И пад, као параболична асоцијација на Христов долазак на свет, и пустиња, као место искушења, духовног усавршавања, моралног уздизања и подвига, топоси су новозаветне повести. Кружна путања приче додатно се потврђује чињеницом одласка и наговештеног повратка малог принца на његову планету. Пустиња није случајно изабрано место на којем пилот и мали принц постају искушеници пријатељства и љубави. Када искушење постане проживљено

сазнање и новостечено искуство, односно поправљен авион и „квар“ у души оба јунака, они се преобраћени враћају у свој свет са надом да ракетом њихова веза није прекинута.

И без тога, пријатељство се отелотворује као универзална вредност тиме што ће по повратку на своју звезду, како каже мали принц, она за пилота „бити једна у мноштву. Тако ћеш волети све да их гледаш... све ће оне бити твоји пријатељи“ (Сент-Егзипери: 173). На једнак начин, пилот са жудњом очекује вест „да се вратио“ (Исто: 187) мали принц. Тиме се у космичкој вертикали и параболичној причи странац и усамљени или отуђени јунак у овом свету враћају себи. Тако они потврђују своју пуноћу и суштину као бића љубави и пријатељства.

То је могућа поука Егзиперијевог романа. У поуци су искуство и преображај малог принца дати у форми приче у причи. Она се уланчава низањем епизода у којима дечак описује своје путовање по планетама, да би та прича у причи, када буде окончана, поново вратила радњу у матицу романа.

Мисаона слојевитост *Малога принца* грађена је на антитези. Њене половине чине деца и одрасли, односно добро и зло у свету. На тај начин градећи слику света и често је свдећи на опозитну, тј. црно-белу слику, Антоан де Сент-Егзипери ствара причу са изразитом моралном тезом. Такву позицију ангажованог приповедача у неким деоницама, а посебно на крају романа, још више појачава емоционални, односно сентиментални тон приче.

Утопијска чежња, која сања будни сан о повратку, даје маха приповедачевој нади у преображај оностраног у онострану свет. И сам принц, бивајући на земљи и пролазећи кроз историју, искушава сопствено усавршавање и преображај. Кад постане свестан своје кривице, кривицу испуљује кајањем и прочишћењем своје душе. Пошто прође пут иницијације и земаљско чистилиште те оконча процес самоусавршавања, мали принц бива препорођен. Отуд су метаморфоза, бекство из историје у нови мит и повратак у небеске сфере, знак његове пуне савршености и одуховљења.

Кроз принчево бекство огледа се митологизам као друго, чисто лице историје која је суђена човеку као несавршеном бићу. Чистота срца дата је само детету које мање препознаје и одгонета, а више сања живот. Та сновна визира је гледиште и малог принца једнако занесеног идејом да поправи свет колико и да усаврши себе. Његово је ходочашће потрага за чистим срцем, чији је исход идеална љубав која може да преобрази и осмисли и саму смрт.

Приповедачева мисао-водиља у причи је носталгија за детињством и истина искрене, чисте душе која може да преобрази свет, подарујући му лепоту и смисао. Лирски разнежена, сентиментална и мудра исповест, у којој своју причу и истину о свету теже могу наћи мали а лакше велики читаоци, учинила је у Егзиперијевој речи и слици да *Мали принц* постане једна од најчитанијих књига нашега доба.

Литература

- Сент-Екзипери, Антоан де (2008): *Мали принц*, Београд, СКЗ.
- Косидовски, Зенон (1983): *Библијске лејенге*, Београд, СКЗ.
- Лити, Макс (1994): *Евројска народна бајка*, Београд, Bookland.
- Мелетински, Е. М.: *Поешика миша*, Београд, Нолит.
- Милатовић, Вук (2008): „Методичка употребљивост библијске параболе“, *Иновације у настави*, Београд, XXI, 4, 16.
- Радуловић, Оливера (2009): Библијски подтекст у роману *Мали принц* А. С. Екзиперија, *Узданица*, Јагодина, VI, 1, 73.
- *Светло писмо Сјароја и Новоја завјешта*, Београд, Британско и инострано библијско друштво.
- Солар, Миливој (1974): *Идеја и прича*, Загреб, Либер.
- Тартаља, Иво (1983): „Мит“, у: *Речник књижевних шермина*, Нолит, Београд, 439.
- Тартаља, Иво (2007): *До праесшешике*, Сремски Карловци – Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Требјешанин, Жарко (1994): „Савремена истраживања склопа, стила и смисла бајке“, у: М. Лити, *Евројска народна бајка*, Београд, Bookland.

Summary

This paper is on the genre formed and meaning aspects of Antoine de Saint-Exupery's Little Prince. The issues of genre and actions of the building up the story are in connection with his form and ideas, i.e. moral, anthropological and philosophical outcomes. Particularly, there is the research of the relation between the bible and biblical myth in the context of the contemporary novel or the sort of the allusive context which allows the Little Prince to become parabola in our world and time.

Key words: *fairy tale, chronological story, replica, New Testament, parabola, contemporary novel.*

Оригинални
научни рад

мр Сања Благданић
Учитељски факултет, Београд



Квалитет низа задатака објективност питања у настави природе и друштва¹

Резиме: Циљ овог рада и сprovedеног емпиријског истраживања је сагледавање квалитета низа задатака објективност питања које осмишљавају учитељи у настави природе и друштва. Конструисање питања за овај вид испитивања је комплексан захтев како у погледу моћних форми задатака, тако и у погледу задатака којима се захтевају различити нивои знања. Резултати истраживања које смо сировели анализом педагошке документације (471 задатак који су конструисали учитељи) указали су на доминацију есејских задатака краћког одговора, као и задатака којима се од ученика тражи препознавање и репродукција чињеница, док је веома мали број задатака који захтевају квалитативно више нивое знања.

Кључне речи: задаци објективност питања, квалитет знања, природа и друштво.

Увод

Низ задатака објективног типа (небаждарени, неформални тест знања, или, како се у пракси често зове, контролни задатак), један је од најчешћих видова вредновања ученичког (али и наставниковог) рада у оквиру одређених наставних предмета. Мада по форми задатака може веома да личи на стандардизовани тест знања, низ задатака објективност питања (НЗОТ) не мора строго да задовољи метријске карактеристике. Низ задатака објективног типа карак-

теришу „објективност и валидност и то само спољна, док им се поузданост и дискриминативност не утврђују и нису познати“ (Банђур и сар., 2008: 59). По својим особинама, НЗОТ припада критеријумским тестовима знања. Најчешће их конструише учитељ или група учитеља за потребе једног или више одељења исте школе. Иако није стандардизован, низ задатака објективног типа има своје предности које се првенствено огледају у прилагођености питања ученицима одређеног одељења, начину рада учитеља и карактеристикама средине које су веома изражене у моделовању садржаја у настави природе и друштва. Ова основна предност се губи у случају коришћења готових збирки задатака, односно

¹ Рад је настао у оквиру пројекта *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије*, број 149055.

збірки неформальних тестів знань, які будуть складатися з уривків з підручників або їх незалежно від підручника видаються різні видавці.

У далі тексті коротко будуть показані загальні принципи у формулюванні завдань, типи завдань, а також і різні рівні знань учнів, які можуть бути перевірені за допомогою низи завдань об'єктивного типу.

Загальні принципи формулювання і оформлення питань у низу завдань об'єктивного типу

Під час оформлення питань, які будуть складатися з уривків з підручників або їх незалежно від підручника видаються різні видавці, необхідно дотримуватися правил, які б забезпечили зрозумілість завдань і учнів, а також і результат, який буде досягнутий учнем, а не деяких інших факторів, які можуть полегшити або ускладнити вирішення завдання. Різні автори (Мужик, Вольфганг, Гольцман...) визначили загальні принципи складання питань. У далі тексті представимо, за нашим розумінням, основні рекомендації, які кожен вчитель повинен дотримуватися при складанні завдань:

- питання, які будуть перевірятися, повинні бути зрозумілими і релевантними;
- питання повинні бути сформульовані так, щоб релевантні фактори (якщо це, наприклад, складність учнів) не впливали на успіх у вирішенні завдання;
- уникати у завданнях використання негативних, а особливо подвійних негативних (Спроби не піддаються землі. ДА НЕ);
- не ставити надто складні, невизначені і невизначені питання, на які можуть бути дані більш точні відповіді;
- уникати використання слів, які можуть бути невизначені і невизначені інструкції для учнів;

- питання повинні бути правильно, граматично і стилістично правильними. Речення за довжиною і лексикою повинні бути пристосовані до віку і знань учнів.

Види завдань у нестандартизованому тесті знань

Класифікація завдань у тестах знань за кількістю авторів (Мужик; Савович і сар.; Вокер і Шмит...) є такою ж і зводиться до двох великих груп: закриті і відкриті форми завдань. У закритих формах є питання: питання з двома варіантами, питання з багатьма варіантами, питання з одним варіантом, питання з двома варіантами, питання з багатьма варіантами. Відкриті форми завдань є: питання з одним варіантом, питання з двома варіантами, питання з багатьма варіантами. Слід зазначити, що це не всі види завдань, які можуть бути використані, а також і деякі інші, які можуть бути використані, а також і деякі інші, які можуть бути використані.

Закриті форми завдань відносяться до завдань, які будуть перевірятися, а також і деякі інші, які можуть бути використані, а також і деякі інші, які можуть бути використані. Відкриті форми завдань є: питання з одним варіантом, питання з двома варіантами, питання з багатьма варіантами. Слід зазначити, що це не всі види завдань, які можуть бути використані, а також і деякі інші, які можуть бути використані, а також і деякі інші, які можуть бути використані.

мена за решавање, док је приликом оцењивања могућ знатан уплив субјективности оцењивача.

Квалитет знања у низу задатака објективног типа

Приликом конструисања НЗОТ-а треба посебну пажњу обратити на квалитет знања који се тражи од ученика. Није добро уколико је највећи број задатака усмерен ка испитивању чињеничног знања кроз његову репродукцију. Бројни аутори су се бавили одређивањем квалитета знања. Један од најчешће коришћених извора у овом смислу је Блумова таксономија (Bloom, 1981) васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју, која се показала као веома употребљива за осмишљавање задатака који од ученика захтевају различите нивое знања. Блум је компетенције ученика поставио хијерархијски у шест нивоа: *знање* (ученик опажа и иманује информације, зна датуме, податке, места, чињенице), *схваћање* (ученик интерпретира податке, преводи их из једног контекста у други, упоређује, групише...), *примена* (користи информације и методе у новим ситуацијама, решава проблеме), *анализа* (испитује структуру, увиђа међусобне односе делова неке целине), *синтеза* (користи већ усвојене податке за стварање нових идеја, повезује знања из више области) и *евалуација* (процењује и бира на основу одређених рационалних критеријума, вреднује вредност података).

Без обзира на касније критике и ревизије Блумове таксономије, наведене категорије су опстале, уз мање или веће замјерке, као врло применљиве у наставном раду, па и у конструкцији задатака.

В. Пољак (Пољак, 1985) и М. Вилотијевић (Вилотијевић, 1999) истичу пет нивоа квалитета знања: *присећање* (ученик је у стању да се присети да су некада чуо нешто о том садржају, али није сигуран на шта се тај садржај односи),

препознавање (ученик тачно препознаје одређене садржаје, зна којој области припадају, али не уме тачно да објасни значење тог садржаја), *репродукција* (ученик је у стању да самостално понови или преприча одређени наставни садржај, али није у стању да примени усвојено), *оперативно знање* (појединац који познаје одређени садржај на овом нивоу у стању је да усвојено знање образложи и примени у новим ситуацијама, у школи и ван ње) и *стваралачко знање* (ученик који влада знањем на овом нивоу у стању је да научене принципе из једне области примени у некој другој области).

Вељко Банђур (Банђур, 1991) даје нешто другачији приказ нивоа знања. На најнижем нивоу не налази се присећање, већ креће од препознавања као најнижег нивоа. Он наводи следеће нивое знања: *препознавање* (ученик на овом нивоу зна само којој области припада одређени садржај); *репродукција* (репродуковање научене информације, дефиниције, правила, теореме...), *разумевање* (односи се на схватање значења чињеница и генерализација, способност за одвајање важног од неважног, објашњавање закона, теорема, дефиниција...), *критичка и стваралачка трансформација и примена наученог* (стваралачко реорганизовање научених садржаја, поређење, анализа и генерализација чињеница, као и примена стечених знања у новим ситуацијама).

За потребе овог рада нивое **препознавања и репродукције** (или присећања, препознавања и репродукције чињеница, односно ниво знања) сврстали смо, по квалитету, у најнижи ниво знања; **разумевање** (значења чињеница и генерализација) на средњи – други ниво знања, док је **критичка и стваралачка трансформација и примена наученог** (или оперативна и стваралачка знање, односно примена, анализа, синтеза и евалуација) сврстана у највиши – трећи ниво знања.

Било би погрешно сматрати неважним најнижи ниво знања. Он има битну улогу у грађењу знања ученика. Наиме, виши нивои знања базирани су на запамћеним чињеницама. Не може да постоји примена знања без познавања одређених информација које треба применити. „Чињеничне информације, уколико нису пренаглашене, представљају компоненту компатибилну с једном од основних дидактичких функција наставе – стицање квалитетних, трајних и применљивих знања. Претпоставља се да између ове две групе знања (...) постоји уска корелација, јер је функција мишљења неодвојива од функције памћења и обротно“ (Ничковић, 1970: 171). Дакле, подстицање и нижих и виших нивоа знања има своје место у настави, али нижи нивои знања не би требало да буду доминантно подстицани и вредновани, напротив. Подстицање и проверавање виших нивоа знања не захтева улагање напора само од стране ученика, већ и од стране наставника, који и сам мора добро познавати наставне садржаје и поступке помоћу којих може проценити ниво знања сваког ученика.

Предмет, циљ и задаци истраживања

Предмет овог рада и емпиријског истраживања односи се на низове задатака с циљем да се сагледа квалитет низа задатака објективног типа које осмишљавају учитељи у настави природе и друштва.

Овако осмишљени предмет истраживања операционализовали смо кроз следеће задатке:

1. Испитати колико су у низовима задатака објективног типа заступљени различити типови задатака;
2. Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у заступљености одређених типова задатака у зависности од узраста ученика (разреда);

3. Испитати колико су у низовима задатака објективног типа заступљени задаци који захтевају различите квалитете знања;
4. Утврдити постоји ли статистички значајна разлика у заступљености задатака који захтевају различите квалитете знања, у зависности од узраста ученика (разреда) и области на коју се односи одређени задатак;
5. Утврдити да ли се и колико често јављају грешке приликом формулисања задатака и које врсте грешака су најчешће.

Хипотезе:

1. У низовима задатака објективног типа заступљени су сви облици задатака, а највише есејски задаци кратког одговора;
2. Очекујемо постојање статистички значајне разлике у заступљености облика задатака тако да су затворена питања и питања допуњавања заступљенија у прва два разреда, док су у старијим разредима заступљенији есејски задаци;
3. У низовима задатака објективног типа заступљени су задаци који захтевају различите квалитете знања јер је наставни предмет природа и друштво погодан за конструисање таквих задатака;
4. Очекујемо да постоји статистички значајна разлика у заступљености задатака којима се захтева различит квалитет знања и то у корист трећег и четвртог разреда;
5. Очекујемо да се грешке у формулисању задатака јављају спорадично и да се највише јављају нејасна – вишезначна питања.

Метод:

За потребе овог истраживања, а у складу са предметом и задацима истраживања, коришћена је **дескриптивна метода**, а као истраживачка техника **анализа садржаја**. Подаци су сређени помоћу самостално конструисаних фреквенцијских табела.

Узорак овог истраживања чини педагошка документација – нивои задатака објективног типа из природе и друштва које су конструисали учитељи.

Узорком је обухваћен 471 задатак из природе и друштва. У *Табели 1* приказана је структура задатака по областима које чине садржај наставног предмета природа и друштво.

Табела 1. Распоред задатака по областима

	Област	Број задатака
1.	Биологија	115
2.	Физика и хемија	38
3.	Историја	70
4.	Географија	135
5.	Социологија	38
6.	Мерење времена	27
7.	Саобраћај	39
8.	Интердисциплинарни садржаји	9
	УКУПНО	471

Ови задаци били су саставни део 50 контролних задатака из свих области које чине предмет природа и друштво, а прикупљени су током методичке праксе студената треће године Учитељског факултета у Београду у децембру 2008. године.

Резултати истраживања

1. Облици задатака у низу задатака објективног типа

Облици задатака за које се учитељ определио приликом конструисања низа задатака објективног типа нису само небитна форма: различите форме питања погодне су, у мањој или већој мери, да испитају одређени ниво знања; одмерена разноврсност типова задатака у једном контролном задатку може позитивно да утиче на мотивацију ученика, у односу на испитивање у коме су, на пример, сва питања у форми есејских задатака кратког одговора (у нашем истраживању видели смо неколико оваквих примера).

Наше очекивање у овом делу истраживања било је да ће се показати значајне разлике у заступљености облика задатака кроз разреде. Наиме, за очекивати је да ће се у прва два разреда (а посебно у првом) јавити значајно мањи број есејских задатака, а посебно оних са продуженим одговором услед недовољне овладаности ученика овог узраста техником писања. У случају НЗОТ-а који би на овом узрасту имао велики број есејских задатака може се, с правом, поставити питање да ли би приказани резултати ученика искључиво били одраз њиховог знања или би на тај успех у одређеној мери утицао и обим задатака, односно недовољна брзина ученика приликом писања. И најмањи утицај овог фактора је недопустив.

Увидом у прикупљене податке који се представљени у *Табели 2* уочили смо да су се наша очекивања потврдила само у случају првог разреда, где су задаци есејског облика и задаци допуњавања заступљени са по 37,93%, док су задаци затвореног облика (двочлани избор, вишеструки избор, задаци спаривања и задаци сређивања) заступљени укупно са 24,14%. Сматрамо да би за ученике овог узраста било оправдано

постојање још више задатака затвореног облика, а смањење есејских задатака. Донекле са резервом треба узети податке за први разред због малог узорка задатака који су нам били доступни (свега 29 задатака). Један од разлога вероватно лежи у мањем броју писаних провера које се дају ученицима првом разреда крајем првог полугодишта, када су прикупљани подаци.

Ситуација у другом разреду умногоме одскаче од описане ситуације у првом разреду, а веома је слична стању у трећем и четвртном разреду. Број есејских задатака је знатно већи, чак их је 74,05%, а знатно је смањен број задатака затвореног облика (9,49%) и задатака допуњавања (15,82%). Веома слична ситуација видљива је и у трећем и четвртном разреду. Не можемо са сигурношћу да утврдимо због чега учитељи у толикој мери преферирају есејске задатке. Свакако су они врло погодна форма задатака јер се помоћу њих могу испитати различити нивои знања, али је нејасно због чега се толико мало користе други облици задатака. Интересантно је приметити да се није појавио ни један задатак сређивања, иако су ови задаци веома погодни за испитивање разумевања наставних садржаја: уочавање узрочно-последичних веза, развоја појава, редоследа величина и историјских догађаја.

Израчунати χ^2 ($\chi^2=31,91$; $df=6$) указао нам је да постоји статистички значајна разлика на оба нивоа значајности у заступљености типова задатака по разредима. На овај резултат највише је утицала разлика првог разреда у односу на остала три разреда.

Неко будуће истраживање могло би дати одговор на питање да ли су устаљени начин рада, недовољна информисаност учитеља или нешто друго разлог оваквој дистрибуцији типова задатака.

Ако упоредимо укупан број свих типова задатака (Табела 2) са резултатима истраживања (М. Кундачина и В. Банђур, према Банђур, Кундачина, Бркић, 2008) које се бавило типовима питања на микротестовима знања из природе и друштва, могу се уочити донекле сличне тенденције. Наиме, у оба истраживања су задаци допуњавања и есејски задаци кратког одговора (задаци присећања) били најзаступљенији, с тим што су у нашем истраживању есејски задаци кратког одговора били изразито доминантни (71,97%), док су у наведеном истраживању задаци допуњавања и задаци присећања (есејски задаци кратког одговора) били заступљени са 30,82%, односно 24,52%. Оно што је карактеристично за оба истраживања је мања заступљеност задатака затвореног типа, у односу на отворени

Табела 2. Заступљеност типова питања по разредима

	Типови питања	Разред – узраст ученика (f, %)				УКУПНО
		I	II	III	IV	
1.	Задаци двочланог избора	2 (6,90%)	7 (4,43%)	0	0	9 (1,91%)
2.	Задаци вишеструког избора	3 (10,34%)	3 (1,90%)	9 (4,48%)	2 (2,41%)	17 (3,61%)
3.	Задаци спаривања	2 (6,90%)	5 (3,16%)	1 (0,50%)	3 (3,61%)	11 (2,33%)
4.	Задаци сређивања	0	0	0	0	0
5.	Задаци допуњавања	11 (37,93%)	25 (15,82%)	23 (11,44%)	16 (19,28)	75 (15,92%)
6.	Есејски задаци кратког одговора	11 (37,93%)	115 (72,78%)	154 (76,62%)	59 (71,08%)	339 (71,97%)
7.	Есејски задаци продуженог одговора	0	2 (1,27%)	14 (6,95%)	3 (3,61%)	19 (4,03%)
8.	Комбиновани задаци	0	1 (0,63%)	0	0	1 (0,21%)
	УКУПНО	29 (6,16%)	158 (33,55%)	201 (42,67%)	83 (17,62%)	471

тип питања, док су у оба истраживања најмање били заступљени задаци сређивања.

2. Различити нивои знања у низу задатака објективне шийа

Један од најбитнијих захтева који се постављају пред учитеља је да код ученика, осим овладавања одређеним чињеницама, подстакне и овладавање вишим нивоима знања. Као што је већ објашњено у теоријском делу рада, за потребе овог истраживања издвојили смо три нивоа знања:

1. ниво – чињенично знање (препознавање и репродукција чињеница);
2. ниво – разумевање (значења чињеница и генерализација);
3. ниво – примена знања и критичка и стваралачка трансформација садржаја

Очекивали смо да ће се, као најучесталији, издвојити задаци првог нивоа, али смо такође очекивали да ће се јавити и значајан број задатака трећег нивоа, јер је развијање основних елемената логичког мишљења, функционална примењивост елементарне научне писмености, решавање једноставних проблем-ситуација, оспособљавање за сналажење у простору и времену... значајан део циљева овог предмета исказаних у Наставном програму за природу и друштво.

Резултати до којих смо дошли потврдили су да је чињенично знање доминантно, али у знатно већој мери од очекиване, односно да је веома мало задатака трећег нивоа.

Изречунати χ^2 ($\chi^2=7,28$; $df=6$) указао нам је да не постоји статистички значајна разлика ни на једном нивоу значајности у заступљености различитих нивоа знања по разредима. Овај резултат је у супротности са нашим очекивањем да ће се повећати број задатака трећег нивоа у трећем и четвртном разреду, и то из два разлога: већа когнитивна зрелост ученика и већи број научних појмова које су ученици требали да усвоје у претходним разредима им могу послужити као неопходна база за решавање проблемских ситуација, анализу, уочавање сличности и разлика, евалуацију... Увидом у резултате приказане у Табели 3 уочили смо да се у трећем и четвртном разреду није повећао број задатака трећег нивоа, већ се, чак, донекле смањило.

Следећи аспект ове анализе односи се на разматрање заступљености различитих нивоа знања по областима које чине наставу природе и друштва (Табела 4). Наиме, по логици научних дисциплина из којих су потекли, неке области су погодније од других за осмишљавање задатака трећег нивоа знања на млађем основношколском узрасту. Тако су садржаји природних наука

Табела 3. Заступљеност различитих нивоа (квалиитета) знања по разредима

	Квалитет знања	Разред – узраст ученика (f, %)				УКУПНО
		I	II	III	IV	
1.	Препознавање (1. ниво)	3 (10,34%)	1 (0,63%)	2 (0,99%)	2 (2,41%)	8 (1,70%)
2.	Репродукција (1. ниво)	19 (65,52%)	105 (66,46%)	153 (76,12%)	64 (77,11%)	341 (72,40%)
3.	Разумевање (2. ниво)	5 (17,24%)	42 (26,58%)	37 (18,41%)	12 (14,46%)	96 (20,38%)
4.	Критичка и стваралачка трансформација садржаја (3. ниво)	1 (3,45%)	4 (2,53%)	6 (2,98%)	3 (3,61%)	14 (2,97%)
5.	Примена знања у новим ситуацијама (3. ниво)	1 (3,45%)	6 (3,80%)	3 (1,49%)	2 (2,41%)	12 (2,55%)
	УКУПНО	29 (6,16%)	158 (33,55%)	201 (42,67%)	83 (17,62%)	471

Табела 4. Заступљеност различитих нивоа (квалитета) знања по областима

		Садржаји у настави природе и друштва (f, %)								
	Квалитет знања	Биоло.	Физика и хемија	Мерење времена	Истор.	Геогр.	Саобраћај	Социол.	Интер-дисц. садржај	УКУПНО
1.	Препознавање (1. ниво)	2 (1,74%)	3 (7,89%)	0	2 (2,86%)	1 (0,74%)	0	0	0	8 (1,70%)
2.	Репродукција (1. ниво)	80 (69,56%)	22 (57,89%)	15 (55,55%)	53 (75,71%)	110 (81,48%)	27 (69,23%)	28 (73,68%)	6 (66,67%)	341 (72,40%)
3.	Разумевање (2. ниво)	25 (21,74%)	10 (26,32%)	8 (29,63%)	14 (20,00%)	21 (15,55%)	8 (20,51%)	9 (23,68%)	1 (11,11%)	96 (20,38%)
4.	Критичка и стваралачка трансформација садржаја (3. ниво)	6 (5,22%)	1 (2,63%)	1 (3,70%)	0	3 (2,22%)	1 (2,56%)	0	2 (22,22%)	14 (2,97%)
5.	Примена знања у новим ситуацијама (3. ниво)	2 (1,74%)	2 (5,26%)	3 (11,11%)	1 (1,43%)	0	3 (7,69%)	1 (2,63%)	0	12 (2,55%)
	УКУПНО	115 (24,42%)	38 (8,07%)	27 (5,73%)	70 (14,86%)	135 (28,66%)	39 (8,28%)	38 (8,07%)	9 (1,92%)	471

(физика, хемија, биологија) најпогоднији у овом смислу јер о њима ученици имају доста искуственог, али и школског знања, па лакше могу да баратају појмовима различитог нивоа општости.

За разлику од њих, социолошки садржаји су базирани на апстрактним појмовима (групе, права и обавезе, држава...), историјски садржаји су прилично когнитивно захтевни (приказују догађаје који су временски и просторно удаљени, дати су као завршена форма, њихово разумевање захтева барем елементарно разумевање хронологије догађаја, појмова узрока и последице, појмови који се користе су често апстрактни,

нпр. друштво, држава...) па је теже осмислити задатке трећег нивоа на млађем основношколском узрасту.

Резултати до којих смо дошли су, у одређеној мери, у складу са нашим очекивањима. Задаци који су се односили на садржаје биологије, физике, хемије, мерење времена и саобраћај имају знатно већи број задатака трећег нивоа (6,96%-14,81) од историјских (1,43%) и социолошких (2,63%) садржаја.² Иако је овакав распоред ре-

² Највише задатака трећег нивоа налази се у категорији интердисциплинарних садржаја (22,22%), што је и

зултата логичан, ипак се мора истаћи да је неочекивано мали број задатака 3. нивоа биолошких (6,96%) и садржаја физике и хемије (7,89%), иако су ови садржаји веома погодни у том смислу. Издвојили су се задаци трећег нивоа који су се односили на садржаје из саобраћаја (10,25%) и мерења времена (14,81). Неочекивано је низак број задатака 3. нивоа у случају географских садржаја (2,22%), с обзиром на чињеницу да се значајан део садржаја односи на картографско описмењавање за које је релативно лако осмислити задатке који се односе на примену знања у новим ситуацијама.

Поредећи резултате до којих смо дошли у овом истраживању са већ поменутим истраживањем В. Банђура и М. Кундачине у погледу заступљености задатака који захтевају различите нивое знања, поново можемо уочити донекле сличне резултате. У оба истраживања убедљиво су најзаступљенији задаци препознавања и репродукције чињеница (74,11% у нашем истраживању, 57,41% у истраживању неведених аутора), за њима следе задаци разумевања наставног садржаја (20,38%, односно 26,45%), док су убедљиво најмање заступљени задаци трећег нивоа у којима се тражи примена или критичка и стваралачка трансформација садржаја (5,52% у нашем истраживању, 16,05% у истраживању неведених аутора).

Узимајући у обзир све податке, не можемо бити задовољни заступљеношћу различитих нивоа знања по областима наставног предмета природа и друштво, пошто нису искоришћени потенцијали одређених садржаја, а чињеничном знању учитељи неоправдано дају (тако убедљиву) предност.

логично јер су они сами по себи такви да траже од ученика комбиновање знања из различитих области уважавајући њихове посебности. Мали број задатака који су се односили на интердисциплинарне садржаје (свега 9) не даје посебно поуздане податке, па ћемо са великом резервом узети поузданост овог резултата.

3. Најчешће грешке у конструисању низа задатака објективног типа

Анализирајући 50 низова задатака објективног типа, односно 471 задатак уочили смо 64 лоше формулисана задатка, односно, у просеку, је 1,28 задатак лоше формулисан у сваком НЗОТ-у. Најчешће грешке смо сврстали у следеће категорије:

- **Нејасна (вишезначна) питања (N=23).** Овај проблем се најчешће јавља код задатака у којима треба једном или више речи допунити реченицу. Често на један тако формулисан задатак може да се да више тачних одговора, а на учитељу је одговорност да, уколико већ направи овакву грешку, онда и прихвати све могуће тачне одговоре, а не само један који жели да добије од ученика. Примери нејасних (вишезначних) питања: *Дивље животиње:* _____ (нејасно да ли их треба дефинисати или набројати); *Јабuka је* _____ (могући тачни одговори: воће, живо биће, укусна...); *Како људи користе минералну воду? Знаш ли назив некој вештачкој језера у Србији?* (Могућ тачан одговор: Знам.)
- **Уопштена питања (N=13).** Оваква питања стварају велики проблем не само приликом писања, него и приликом вредновања – ученицима није јасно објашњено шта је све потребно да напишу и шта ће се вредновати приликом оцењивања. Примери уопштених питања: *Шта је било у школи некада? Шта знаш о смуђу? Опиши животи нека и сад.*
- **Више питања у једном питању (N=12).** Оваква питања беспотребно оптерећују ученика и захтевају много времена за решавање. Најчешће су у форми есејског задатка. Потребно их је раздвојити на више питања или променити форму

задатка. Пример: *Шта је деценија, шта је век, а шта миленијум?*

- **Неодређено колико тачних одговора треба написати (N=9).** Најчешће се проблем јавља коришћењем речи *неке, неколико* које нејасно указују на потребан број одговора (2, 3, 5...). Пример: *Највиши назив неколико градова:* _____

- **Граматички и правописно неправилни задаци (N=7).** Иако овакве грешке вероватно неће утицати на успех ученика у решавању задатака, оне имају ширу улогу као модел који ученици треба да усвоје, односно да се о граматички и правопису не води рачуна само на часовима српског језика. Пример: *Заокружи тачне тврдње*

Ваздух:

а) налази се свуда око нас

б) сиве је боје

в) креће се

г) има сшалан облик

д) сабија се

ђ) при загревању се шири, а при хлађењу скупља

Династија Немањић је _____ века владала _____ државом.

трансформација садржаја). Разлози који леже иза овако једнолично осмишљених низова задатака објективног типа могли би се наћи (барем) у следећа два разлога:

- учитељи недовољно уочавају значај постојања различитих врста задатака по типовима и сложености;
- учитељи нису довољно обучени да саставе различите задатке (по типовима и сложености).

У складу са овим, решења која би довела до побољшања квалитета низа задатака објективног типа могла би се усмерити у овим правцима:

- Даље стручно усавршавање учитеља у овој области (доступна стручна, методичка и научна литература, семинари...) могло би да буде један од корака, јер направити квалитетан НЗОТ није ствар педагошко-методичког талента, него вештина која се учи и усавршава.
- Учинити доступним више примера добрих задатака који ће бити подстицај и модел за самостално конструисање задатака, али и осмишљавање наставних поступака којима ће се подстицати ученици да на различите начине промишљају наставне садржаје. У том смислу један од корака могла би бити широка дистрибуција *Годишње шесте за испитивање ученичких вештина на крају IV разреда основне школе за предмет природу и друштво* (пројекат Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања) која је реализована крајем маја 2009. године.

Закључак

Резултати који су представљени у овом раду указују да постоји доста простора за побољшање квалитета низа задатака објективног типа који се односе на садржаје наставног предмета природа и друштво, како у смислу разноврснијих типова задатака, тако и у смислу постојања већег броја задатака који захтевају више нивое знања (примена и критичка и стваралачка

Литература

- Банђур, Вељко и Лазаревић Живојин (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина – Београд, Учитељски факултет у Београду и Учитељски факултет у Јагодини.
- Банђур, Вељко (1991): *Савремене тенденције у вредновању рада ученика*, Педагогија 1-2, Београд, Савез педагошких друштава Југославије, стр. 9-14.
- Банђур, Вељко; Кундачина, Миленко и Бркић, Миленко (2008): *Тестови знања у функцији оцењивања ученика*, Ужице, Учитељски факултет.
- Bloom, Benjamin (1981): *Таксономија или класификација образовних и одговорних циљева*, Књига I – когнитивно подручје, Београд, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Вилотијевић, Младен (1999): *Дидактика 1*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет.
- Вокер, Кетрин и Шмит, Едгар (2006): *Паметни задаци*, Београд, Креативни центар.
- Мужих, Владимир (1964): *Тестови знања*, Загреб, Школска књига.
- Ничковић, др Радисав (1970): *Учење путем решавања проблема у настави*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Пољак, Владимир (1985): *Дидактика*, Загреб, Школска књига.
- *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 1/2005 и 15/2006.
- *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 3/2006 и 15/2006.
- Савовић Бранка и сар. (2007): *Примена тестова знања у основној и средњој школи*, Београд, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Summary

The aim of this paper and the completed empirical research is observing the quality of the set of tasks of objective type created by teachers in teaching Natural and Social Sciences. Making questions for this aspect of the research is a complex requirement, concerning both possible forms of tasks as well as tasks which require different levels of knowledge. The results of the performed in the research of the analysis of pedagogical documentations (471 tasks created by teachers), pointed at the dominance of essay-type tasks of short replies, as well as tasks which require from students recognizing and reproduction of facts, and a small number of tasks require qualitatively higher levels of knowledge.

Key words: tasks of objective type, forms of tasks, knowledge quality, Natural and Social Sciences.



мр Душан Станковић

Основна школа „Браћа Рибар“, Доња Борина

Оригинални
научни рад

Интерактивни електронски извори информација у функцији подизања квалиитета наставе природе и груписа¹



Резиме: У раду је учињен покушај да се практично, применом софтверског пакета са интерактивним електронским изворима информација у настави природе и груписа, превазиђу неке од слабости разредно-часовног система. Нарочита пажња је посвећена утврђивању значаја и педагошких ефеката који се остварују применом интерактивних електронских извора информација у настави. Сировођењем експерименталног истраживања утврђено је да овакав начин усвајања знања има значајне предности у односу на стицање знања фронталним извођењем наставе. На основу анкетирања ученика, закључено је да учење помоћу интерактивних софтвера има посебне дидактичке вредности, што оправдава постављене хипотезе истраживања и указује на потребу да се овакав начин реализације наставе више примењује у васпитно-образовној пракси.

Кључне речи: настава, интерактивни електронски извори информација, природа и груписа, индивидуализација.

Увод¹

Брз развој науке и технике и примена достигнућа из области електронике и информатике у свим сферама живота довеле су до измене садржаја и карактера људског рада. Нове технологије се примењују и у образовању, мењајући циљеве, садржаје, организацију и вредновање

наставног процеса. Ученицима је омогућено да уче помоћу компјутера, путем мреже, доступна им је интерактивна настава на даљину. Мења се положај актера у наставном процесу. Наставник постаје управљач и регулатор тока информација, организатор и водитељ, а ученик активни учесник, наставников сарадник, понекад и креатор процеса наставе и учења. Створили су се услови у којима информациона и комуникациона технологија у реалном времену, на захтев ученика, могу вршити индивидуализацију наставе. У оваквим условима ученици су марљиви

¹ Истраживање је проистекло из магистарског рада *Интерактивни електронски извори информација у настави природе и груписа* одбрањеног на Учитељском факултету у Београду, 2008. године.

вији, боље памте наставне садржаје, активнији су, брже стичу знања, размишљају, анализују, закључују, истражују, откривају, решавају проблеме. Интерактивни електронски извори информација данас постају драгоцен материјал за ученике и наставнике. Помоћу њих се може прилагодити темпо, редослед, садржај као и методе наставног процеса у циљу бољег уклапања у учеников стил и начин учења, интересе и циљеве. На крају, могућности наставе подржане информационом технологијом у односу на традиционалну наставу у учионици, могу приближити, па чак и надмашити ефикасност наставе на часу. У складу са тим подстакнути смо да креирамо интерактивни образовни рачунарски софтвер Мачвански округ и да га применимо у настави природе и друштва у трећем разреду основне школе. Намера нам је била да путем експерименталног истраживања откријемо *да ли су интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва ефикаснији у односу на класичне облике наставе* и утврдимо *да ли рад са интерактивним електронским изворима информација поседује одређене дидактичке вредности које га чине ефикаснијим у односу на фронтално извођење наставе*.

1. Проблем истраживања

Све чешће можемо приметити како се истичу слабости и недостаци традиционалне наставе (по парадигми Коменског), као и да се указује на потребу побољшања и осавремењавања наставног процеса. Настава је најчешће фронтална, са израженом предавачком функцијом и изостајањем повратне информације. Убрзани развој информационих и комуникационих технологија створио је услове за модернизацију и унапређивање образовно-васпитног рада. Потребно је користити савремене облике рада који би омогућили индивидуализацију наставног процеса и стално присуство повратне инфор-

мације, чиме би ученици напредовали у складу са сопственим могућностима. Због тога је потребно истражити ефикасност иновативних подухвата и нових поступака и решења у настави. Пред нас се поставља проблем истраживања: *да ли су интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва ефикаснији у односу на класичне облике наставе?*

2. Предмет истраживања

Да бисмо добили одговор на ово питање било је потребно емпиријски утврдити *ефекте и дидактичке вредности* интерактивних електронских извора информација у настави природе и друштва. То значи да смо за предмет истраживања фокусирали *ефикасност и дидактичке вредности интерактивних електронских извора информација у настави природе и друштва у трећем разреду основне школе*.

3. Циљ и карактер истраживања

Циљ истраживања је упоређивање ефеката учења помоћу интерактивних електронских извора информација у односу на учење фронталним обликом рада, као и утврђивање дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација. Природа проблема и постављени циљ истраживања определили су да ово истраживање има експериментални карактер.

4. Задаци истраживања

Из постављеног циља, произилазе задаци:

4.1 Испитати постоје ли статистички значајне разлике у претходно стеченим знањима између експерименталне и контролне групе.

4.2 Испитати постоје ли статистички значајне разлике у знањима ученика када је настава реализована применом интерактивних елект-

ронских извора информација и фронталним обликом рада.

4.3 Испитати дидактичке вредности интерактивних електронских извора информација.

4.4 Сазнати да ли постоје разлике у мишљењима о дидактичким вредностима интерактивних електронских извора информација с обзиром на општи успех ученика.

4.5 Сазнати да ли постоје разлике у мишљењима о дидактичким вредностима интерактивних електронских извора информација између дечака и девојчица.

5. Хипотезе истраживања

На основу циља истраживања поставили смо општу хипотезу: претпоставља се да интерактивни електронски извори информација имају значајне дидактичке вредности и да се њима могу постићи бољи ефекти учења него у фронталној настави. Руководећи се задацима истраживања било је могуће поставити и посебне хипотезе:

5.1 Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у степену стеченог знања у другом разреду између експерименталне и контролне групе.

5.2 Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у знањима ученика када се настава организује помоћу софтвера са интерактивним електронским изворима информација у односу на наставу организовану фронталним обликом рада.

5.3 Постоји основа за претпоставку да рад са интерактивним електронским изворима информација има одређене дидактичке вредности које га чине ефикаснијим у односу на фронтални облик рада.

5.4 Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у мишљењима о интер-

активним електронским изворима информација с обзиром на општи успех.

5.5 Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике између мишљења дечака и девојчица о интерактивним електронским изворима информација.

6. Методе, технике и инструменти

У истраживању је примењена *метода експеримента с паралелним групама* и *дескриптивна метода*. Методу експеримента с паралелним групама користили смо у делу рада који се односи на упоређивање ефеката наставе организоване радом са софтвером са интерактивним електронским изворима информација и наставе организоване фронталним обликом рада. Дескриптивну методу смо користили код утврђивања дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација, прикупљања података, обраде и интерпретације. Истраживање смо реализовали техникама *тестирања* и *анкетирања*. Тестирање смо спровели употребом тестова знања којима смо утврдили претходно стечена знања из наставне области која се обрађује у другом разреду и финално знање после спроведеног експеримента. Анкетирање смо спровели анкетним упитником за ученике експерименталне групе, пошто се код њих настава организовала помоћу софтвера са интерактивним електронским изворима информација.

7. Метријске карактеристике инструмената

Ради утврђивања метријских карактеристика тестова знања (валидности, релијабилности, објективности и дискриминативности) и због провере узорка експерименталног програма и експерименталне процедуре у целини, организовали смо и спровели *прелиминарно истраживање* на мањем узорку субјеката. Прелиминарним истраживањем била су обухваћена

одељења другог (15 ученика) и четвртог (17 ученика) разреда Основне школе „Браћа Рибар” из Доње Борине.

7.1 Валидност иницијалној и финалној шесџа

За одређивање валидности иницијалног и финалног теста знања определили смо се за Пирсонов коефицијент. Овим поступком утврдили смо степен корелације између резултата добијених на тесту знања из природе и друштва и оцена које су тестирани ученици имали на полугодишту. Иницијални тест су радили ученици другог разреда, док су финални тест радили ученици четвртог разреда. На основу обрађених података корелација иницијалног теста износила је 0.86, а финалног теста 0.95, те стога можемо сматрати да су иницијални и финални тест валидни.

7.2 Релијабилност (поузданост) иницијалној и финалној шесџа

За потребе одређивања релијабилности (поузданости) урађен је ретест поступак у оба одељења. За израчунавање корелације применили смо Пирсонов линеарни коефицијент корелације. Обрађивањем података утврдили смо да корелација иницијалног теста износи 0.90, а финалног теста 0.94. Како се тест знања може сматрати довољно релијабилним ако му релијабилност износи најмање 0.80, сматрамо да су иницијални и финални тест довољно релијабилни.

7.3 Објективност иницијалној и финалној шесџа

Објективност смо одређивали на следећи начин: Три оцењивача су независно бодовала резултате одељења другог (иницијални тест) и четвртог (финални тест) разреда. Корелацију смо утврдили Пирсоновим линеарним коефицијентом корелације. Сагледавањем корелација између X, Y и Z оцењивача утврдили смо да она

у сваком случају износи 0.99. Пошто је захтев да се коефицијент корелације између оцена које су дали разни оцењивачи приближи вредности +1 (да не буде мање од 0.98) може се констатovati да су иницијални и финални тест објективни.

7.4 Дискриминативност (осетљивост) иницијалној и финалној шесџа

Директним читавањем бисеријског коефицијента корелације, тј. апроксимативним поступком одредили смо дискриминативну ваљаност свих задатака иницијалног и финалног теста знања. На основу резултата констатовали смо да су иницијални и финални тест дискриминативни.

8. Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања чинили су ученици трећег разреда основних школа на територији Мачванског округа школске 2007/2008. године.

За истраживање је одабран узорак од 133 ученика из осам одељења трећег разреда са подручја општине Мали Зворник. Реч је о намерном узорку чију структуру показују Табеле 1 и 2.

Табела 1. Структура узорка по полу и школама

ШКОЛА	Одељење	Деча-ци	Де-вој-чице	Укуп-но
Основна школа „Браћа Рибар”, Доња Борина	III1	8	7	15
	III2	5	9	14
Основна школа „Стеван Филиповић”, Радаљ	III1	9	11	20

Основна школа „Бранко Радичевић”, М.Зворник	III1	10	10	20
	III2	9	11	20
	III3	11	9	20
Основна школа „Милош Гајић”, Амајић	III1	3	5	8
Основна школа „Никола Тесла”. Велика Река	III1	8	8	16
УКУПНО	8	63	70	133

Табела 2. Структура узорка ученика по општем успеху

Општи успех	f	%
Одличан	61	45.86
Врло добар	48	36.09
Добар	19	14.29
Довољан	5	3.76
Недовољан	-	-
УКУПНО	133	100.00

Од осам одељења трећег разреда, три одељења (III₁, III₂ и III₃ Основне школе „Бранко Радичевић” из Малог Зворника) чинила су експерименталну групу, док су одељења из осталих школа чинила контролну групу. Структура експерименталне и контролне групе приказана је у Табелама 3 и 4.

Табела 3. Структура експерименталне и контролне групе по полу

Пол	Експериментална група		Контролна група		Укупно
	f	%	f	%	
Дечаци	30	47.62	33	52.38	63
Девојчице	30	42.86	40	57.14	70
Укупно	60	45.11	73	54.89	133

Табела 4. Структура експерименталне и контролне групе по успеху на крају другог разреда

Успех	Експериментална група		Контролна група		Укупно
	f	%	f	%	
Одлични	30	49.18	31	50.82	61
Врло добри	23	47.91	25	52.09	48
Добри	7	36.85	12	63.15	19
Довољни	2	40.00	3	60.00	5
Недовољни	0	0.00	0	0.00	0

Да бисмо били сигурни у уједначеност група, сагледали смо и упоредили претходно стечена знања која су ученици експерименталне и контролне групе стекли у другом разреду. У ту сврху ученици експерименталне и контролне групе су радили иницијални тест знања. Испитаници су давали одговоре на постављене задатке из наставне теме *Моје место - насеље са околином*. Статистички обрађени, резултати теста су приказани у Табели 5.

Табела 5. Подаци за израчунавање *t* - теста

Група	N	M	σ
Контролна	73	14,27	3,72
Експериментална	60	14,88	2,87

Разлика између две аритметичке средине, групе ученика који су представљали експерименталну групу и оних који су представљали контролну групу није статички значајна, јер је израчуната *t* вредност (1,06) мања од граничних *t* вредности (1,98 и 2,63) на нивоима 0,05 и 0,01 уз 131 степен слободе. То значи да нема статистички значајне разлике у предзнањима ученика експерименталне и контролне групе и да можемо прихватити нулту хипотезу: *Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у стеченој знању у другом разреду између експерименталне и контролне групе*.

9. Организација и ток истраживања

За подручје истраживања изабрали смо наставу природе и друштва у трећем разреду основне школе. Овај наставни предмет је погодан за примену интерактивних електронских извора информација, а то се посебно односи на тему Природа-човек-друштво. Истраживање смо спровели у септембру и октобру школске 2007/2008. године. У ту сврху, ради уједначавања група, урадили смо иницијални тест којим смо испитали степен стеченог знања ученика у другом разреду из области Моје место - насеље са околином. Тест су радили ученици свих одељења трећег разреда у општини Мали Зворник. Експеримент смо замислили тако да три одељења чине експерименталну групу (III_1 , III_2 и III_3 из Основне школе „Бранко Радичевић”), а преостала одељења контролну (III_1 и III_2 из Основне школе „Браћа Рибар”, III_1 из Основне школе „Стеван Филиповић”, III_1 из Основне школе „Милош Гајић” и III_1 из Основне школе „Никола Тесла”, Велика Река). После иницијалног теста, током септембра и октобра школске 2007/2008. године, исте наставне садржаје из области Природа-човек-друштво (*Мој завичај – Мачвански округ*) експериментална група је усвајала помоћу софтвера са интерактивним електронским изворима информација, а контролна група класичним, фронталним обликом рада. За потребе извођења наставе са експерименталном групом креирали смо интерактивни образовни рачунарски софтвер *Мачвански округ* (Видети: Станковић, 2007: 29-42). Креирањем оваквог интерактивног софтвера ученицима је омогућено да на лак, занимљив начин, сопственим темпом и са сталном повратном информацијом савладају садржаје предвиђене наставним планом и програмом и упознају се са својим завичајем и округом у којем живе. Настава је извођена у Основној школи „Бранко Радичевић” у Малом Зворнику, у кабинету за информатику, где су ученици, у паровима учили помоћу интерактив-

ног софтвера. Експеримент је трајао четири седмице. Сваке седмице сва три одељења су имала по два часа. Ученици су се на овај начин упознавали са Мачванским округом осам школских часова, што чини укупан број часова предвиђен за ову тему. После завршетка експеримента уследило је финално тестирање контролне и експерименталне групе за потребе утврђивања ефикасности интерактивних електронских извора информација. Да бисмо утврдили дидактичке вредности интерактивних електронских извора информација, ученици експерименталне групе радили су анкетни упитник.

10. Статистичка обрада података

Податке добијене помоћу инструмената истраживања сређивали смо на следећи начин: значајност разлика у степену стеченог знања у другом разреду између експерименталне и контролне групе, као и утврђивање значајности разлике у знању после изведеног експеримента, на финалном тесту, између експерименталне и контролне групе одредили смо помоћу t -теста. За утврђивање значајности разлика у фреквенцијама користили смо χ^2 - тест. Јачину везе између посматраних обележја одредили смо преко коефицијента контингенције. Одређивана је и максимална вредност коефицијента контингенције. Податке добијене иницијалним и финалним тестом знања табелирали смо и израчунавали фреквенције, просеке, проценте и индексе скалних вредности.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Податке добијене техникама тестирања и анкетања анализовали смо према постављеним задацима истраживања.

1. Ефикасност интерактивних електронских извора информација

Да бисмо сазнали каква је ефикасност интерактивних електронских извора информација у настави природе и друштва и да ли постоји разлика у степену стеченог знања након обраде наставне теме Природа-човек-друштво, коју су ученици експерименталне групе обрађивали применом интерактивног електронског софтвера Мачвански округ, а ученици контролне групе фронталним извођењем наставе, ученици обе групе радили су финални тест знања. Након статистичке обраде добијени су резултати који су представљени у Табели 6.

Табела 6. Подаци за израчунавање t - тест

Група	N	M	σ
Контролна	73	16,66	7,96
Експериментална	60	34,88	7,52

Разлика између две аритметичке средине, групе ученика који су радили применом интерактивних електронских извора информација и групе ученика који су радили фронталним обликом рада је статички значајна, јер је израчуната t вредност (13,44) већа од граничних t вредности (1,98 и 2,63) на нивоима 0,05 и 0,01 уз 131 степен слободе. Уочава се да је експериментална група постигла бољи успех од контролне што је и статистички значајно на оба нивоа значајности. Прихвата се алтернативна хипотеза: *Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у знањима ученика када се настава организује помоћу софтвера са интерактивним електронским изворима информација у односу на наставу организовану фронталним обликом рада.* Мишљења смо да је сасвим оправдано да успех ученика експерименталне групе тражимо у оваквој организацији образовно-васпитног рада. Интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва показали су своју ефикасност и допринели бољем успеху ек-

сперименталне групе. Предпостављамо да разлози због чега је то тако леже у одређеним дидактичким вредностима интерактивних електронских извора информација (чиме смо се више позабавили у оквиру наше треће потхипотезе).

2. Дидактичке вредности интерактивних електронских извора информација

Трећом потхипотезом смо претпоставили да рад са интерактивним електронским изворима информација има одређене дидактичке вредности које га чине ефикаснијим у односу на фронтални облик рада. За проверу ове хипотезе ученици експерименталне групе попуњавали су анкетни упитник. Овим упитником имали смо намеру да сазнамо каква су мишљења ученика о интерактивним електронским изворима информација.

На питање: „Да ли на часовима учите, вежбате и проверавате знање помоћу компјутерских програма?” добили смо податке који су приказани у Табели 7.

Табела 7. Присушност компјутерских програма на часовима

ИСВ	Веома често	%	Само понекад	%	Никада	%
2,60	37	61,67	22	36,67	1	1,67

Колико се ученицима свиђа да уче, вежбају и проверавају знање помоћу компјутерских програма приказано је у Табели 8.

Табела 8. Интересовање ученика за компјутерске програме

ИСВ	Веома ми се свиђа	%	Понекад ми се свиђа	%	Не свиђа ми се	%
2,75	47	78,33	11	18,33	2	3,33

Подаци до којих смо дошли на основу питања: „Јеси ли сигуран да ћеш боље научити гра-

диво помоћу компјутерских програма?” приказани су у Табели 9.

Табела 9. Сијурност ученика

ИСВ	Сијуран сам	%	Не знам	%	Нисам сијуран	%
2,13	24	40,00	20	33,33	16	26,67

На постављено питање: „Да ли ти компјутерски програм омогућава да сазнаш баш оно што те интересује?”, добијени су резултати приказани у Табели 10.

Табела 10. Слободан избор градива

ИСВ	Да	%	Нисам сијуран	%	Не	%
2,80	48	80,00	12	20,00	0	0,00

На питање: „Да ли помоћу компјутерског програма можеш да учиш, вежбаш и провераваш своје знање онда када ти то желиш?” добили смо податке који су приказани у Табели 11.

Табела 11. Избор времена за учење

ИСВ	Да	%	Нисам сијуран	%	Не	%
2,75	47	78,33	11	18,33	2	3,33

Резултати питања: „Да ли ти компјутерски програм омогућава да одмах сазнаш јеси ли добро урадио задатак?” налазе се у Табели 12.

Табела 12. Повраћна информација

ИСВ	Да	%	Нисам сијуран	%	Не	%
2,70	44	73,33	14	23,33	2	3,33

На постављено питање: „Да ли ти компјутерски програм омогућава да савладаваш градиво брзином која теби одговара? добили смо резултате приказане у Табели 13.

Табела 13. Темпо савладавања градива

ИСВ	Да	%	Нисам сијуран	%	Не	%
2,78	48	80,00	11	18,33	1	1,67

Подаци које смо добили на основу питања: „Да ли ти компјутерски програм омогућава да бираш градиво и задатке које ти можеш да урадиш, који теби нису претешки?” приказани су у Табели 14.

Табела 14. Индивидуализација

ИСВ	Да	%	Нисам сијуран	%	Не	%
2,68	42	70,00	17	28,33	1	1,67

На питање: „Да ли, учећи помоћу компјутерског програма лакше долазиш до идеје како да решиш задатак?” добили смо резултате приказане у Табели 15.

Табела 15. Нове идеје за решавање задатака

ИСВ	Да	%	Не знам	%	Лакше ми је ако учим из књиге	%
2,62	44	73,33	9	15,00	7	11,67

Резултати приказани у Табели 16 добијени су на основу питања: „Да ли брже урадиш задатак ако учиш помоћу компјутерског програма?”

Табела 16. Брзина решавања задатака

ИСВ	Да	%	Понекад	%	Никада	%
2,63	38	63,33	22	36,67	0	0,00

На постављено питање: „Да ли док учиш, вежбаш и провераваш знање помоћу компјутерског програма тражиш помоћ учитеља?” добили смо податке приказане у Табели 17.

Табела 17. Самосталност у раду

ИСВ	Никада	%	Понекад	%	Увек	%
2,03	9	15,00	44	73,33	7	11,67

Резултати питања: „Да ли ти рад помоћу компјутерског програма даје нове идеје за самосталан рад код куће?” дати су у Табели 18.

Табела 18. Нове идеје за самосталан рад

ИСВ	Да	%	Понекад	%	Не	%
2,80	49	81,67	10	16,67	1	1,67

Анализовани резултати до којих смо дошли показују да применом интерактивних електронских извора информација у настави можемо отклонити одређене слабости и недостатке традиционалне наставе. Добијени подаци говоре да се ученицима свиђа да уче, вежбају и проверавају знање помоћу компјутерских програма, да им компјутерски програми омогућавају да сазнају баш оно што их интересује, да помоћу компјутерског програма могу да уче, вежбају и проверавају своје знање онда када то они желе, да им компјутерски програми омогућавају правремену повратну информацију, да могу бирати темпо савладавања градива, да је омогућена индивидуализација, да подстичу ученике да лакше и брже решавају задатке, да учење помоћу компјутерског програма отвара нове идеје за самосталан рад код куће. Овакви резултати наводе на закључак да рад са интерактивним електронским изворима информација поседује одређене дидактичке вредности које га чине ефикаснијим у односу на фронтално извођење наставе. Наша трећа потхипотеза овим је потврђена.

3. Утицај успеха ученика на мишљења о интерактивним електронским изворима информација

Дефинишући четврту потхипотезу желели смо да испитамо утиче ли успех ученика на мишљење о интерактивним електронским изворима информација. Да бисмо то сазнали, извршили смо сажимање категорија и поређење одговора одличних, врло добрих и добрих ученика. Претпоставили смо да избор под **а** иде у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација, избор под **б** говори о неопредељености, а избор под **в** не иде у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација. Обрадом смо дошли до података који су представљени у Табели 19. Израчунати индекси скалних вредности показују да су све три категорије ученика давале одговоре који иду у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација. Помоћу χ^2 теста испитивали смо да ли се одговори одличних, врло добрих и добрих ученика статистички значајно разликују. Подаци за израчунавање χ^2 теста представљени су у Табели 19.

На основу поређења израчунатог $\chi^2 = 6,16$ са граничним вредностима 9,488 и 13,277 уз одговарајући број степени слободе ($df=4$) на оба нивоа значајности 0,05 и 0,01 може се закључити да не постоји статистички значајна разлика између одговора које су дали одлични, врло добри и добри ученици. Добијени коефицијент

Табела 19. Подаци коншијенцијске таблице

Школски успех	ИСВ	а	%	б	%	в	%	Укупно
Одлични	2,65	289	68,81	114	27,14	17	4,05	420
Врло добри	2,54	172	62,32	82	29,71	22	7,97	276
Добри	2,63	16	66,67	7	29,17	1	4,17	24
Укупно	2,61	477	66,25	203	28,19	40	5,56	720

контингенције $C = 0,09$ знатно је нижи од максималне вредности коефицијента контингенције $C_{\max} = 0,82$ што говори о ниској повезаности модалитета посматраних обележја. Разлика није статистички значајна. Анализоване чињенице показују да не постоје разлике у мишљењима одличних, врло добрих и добрих ученика о интерактивним електронским изворима информација. Потврђена је нулта хипотеза: *Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у мишљењима о интерактивним електронским изворима информација с обзиром на оштри усљех.*

4. Утицај пола ученика на мишљења о интерактивним електронским изворима информација

Циљ пете потхипотезе односи се на испитивање пола ученика и његовог става о интерактивним електронским изворима информација. Да бисмо то сазнали извршили смо поређење одговора дечака и девојчица. Претпоставили смо да избор под **а** иде у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација, избор под **б** говори о неопредељености, а избор под **в** не иде у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација. Добијени подаци представљени су у Табели 20. Израчунати индекси скалних вредности показују да су дечаци и девојчице давали одговоре који иду у корист дидактичких вредности интерактивних електронских извора информација. Помоћу χ^2 теста испитали смо да ли се одговори дечака и девојчица статистички значајно разликују. Подаци за израчунавање χ^2 теста представљени су у Табели 20.

На основу поређења израчунатог $\chi^2 = 8,35$ са граничном вредношћу 9,210 уз одговарајући

Табела 20. Подаци контингенцијске таблице

Пол ученика	ИСВ	а	%	б	%	в	%	Укупно
Дечаци	2,66	248	71,26	81	23,28	19	5,46	348
Девојчице	2,56	229	61,56	122	32,8	21	5,65	372
Укупно	2,61	477	66,25	203	28,19	40	5,56	720

број степени слободе ($df=2$) на нивоу 0,01 може се закључити да не постоји статистички значајна разлика између одговора девојчица и дечака. Међутим, израчунати $\chi^2 = 8,35$ је статистички значајан на нивоу 0,05 јер је већи од граничне вредности 5,991 уз одговарајући број степени слободе ($df=2$). Мора се одбацити нулта хипотеза: *Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике између мишљења дечака и девојчица о интерактивним електронским изворима информација.* Пошто је одбачена нулта хипотеза, посматрали смо интензитет зависности посматраних обележја помоћу коефицијента контингенције. Добијени коефицијент контингенције $C = 0,11$ знатно је нижи од максималне вредности коефицијента контингенције $C_{\max} = 0,71$ што говори о ниској повезаности модалитета посматраних обележја.

Закључна разматрања

Сprovedено истраживање оправдало је свој циљ и показало је да је примена интерактивних електронских извора информација у настави природе и друштва могућа и оправдана. Применом интерактивних електронских извора информација постигли су се се много бољи резултати, него у условима у којима се настава одвијала фронталним обликом рада. Добијени резултати верификовали су постављену општу хипотезу истраживања према којој интерактивни електронски извори информација имају значајне дидактичке вредности и боље ефекте учења него фронтална настава. Анализом анкетног упитника који је попуњавала експериментална

група види се да се ученицима свиђа да уче и вежбају на овакав начин, да им је омогућено да сазнају оно што их интересује, да могу бирати време за учење, да на време добијају повратну информацију, да напредују темпом који њима одговара, да лакше решавају задатке. Осим тога овакав вид рада индивидуализује наставу, подстиче брзину решавања задатака и отвара уче-

ницима нове идеје за самосталан рад код куће. Све ово говори да су хипотезе истраживања потврђене и да овај облик рада треба више да се примењује у настави, чиме би се повећала ефикасност рада, а самим тим унапредио наставни процес.

Литература

- Станковић, Д. (2008): *Интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва*, магистарски рад, Београд, Учитељски факултет.
- Станковић, Д. (2007): *Интерактивни електронски извори информација у настави природе и друштва*, Образовна технологија, Београд, 4, 29-42.

Summary

In this paper we have tried to use software package with interactive electronic sources of information in teaching Natural and Social Sciences with the aim of overcoming some weaknesses of class-lesson system of teaching. We have paid special attention to determination of pedagogical effects which are realized by interactive electronic sources of information in teaching. Performing experimental research has proved that this kind of knowledge acquirement has some advantages in relation to gaining knowledge in formal teaching performance. Based on questioning students, it can be concluded that learning with the aid of interactive software has specific didactic values, and this justifies the stated hypothesis of the research and show the need of this way of teaching realization to be more applied in pedagogical-educational praxis.

Key words: *teaching, interactive electronic sources of information, Natural and Social Sciences, individualization.*

Прегледни
рад

др Сања Филиповић
Учитељски факултет, Београд



Значај когнитивних и креативних фактора у ликовном развоју деце

Резиме: Развој стваралачког понашања личности није изоловани процес, већ је саставни део когнитивне, социјалне и моралне развоја деце, а сваки од развојних аспеката је саставни део развоја стваралачких капацитета. Интелектуални процеси су од великог значаја за разумевање визуелних естетских симбола, па су и когнитивне и креативне активности један од услова естетске комуникације и ликовне развоја деце.

Многи аутори сматрају да је креативност, као општељудски потенцијал и потреба, присутна у сваком деци, а да су деца која не испољавају креативне особности на извесан начин ометена или утрожена. Циљ овог рада јесте истражити узроке некреативне понашања деце, обзиром да васпитно-образовни рад подразумева поштовање целивитог развоја личности деце, хармоничан однос развоја интелектуалне и емоционалне аспекта личности деце.

Кључне речи: когнитивни фактори, креативни фактори, ликовни развој деце.

Увод

Између когниције и ликовних активности постоји дијалектичка повезаност, при чему је когниција услов ликовне активности, док се когнитивни развој подстиче ликовним стваралаштвом. „Будући да је стваралачки израз близак уметничком, који је глобалан, интуитиван и метафоричан, он има интегративну функцију у односу на деце искуство“ (Каменов, 2006: 298). Дакле, захваљујући стваралаштву, по Е. Камен-

нову, деца имају прилике да боље упознају своје могућности, стварајући позитивну слику о себи за шта је услов слобода у изражавању и стварању. Каменов сматра да деци треба омогућити активности које погодују развоју свих особина креативне личности, да је свако дете стваралац, а да је задатак одраслог да га као таквог прихвати и обезбеди му колико је могуће насметано испољавање те људске способности, као и њен развој као најважнији услов целовитог развојка личности.

Когнитивни фактори у ликовном развоју деце

Савремене психолошке теорије, као и теорије сазнања и теорије ликовне уметности дају велики значај когнитивним факторима у процесу ликовног стваралаштва. „Развој стваралачког понашања личности није изоловани процес, већ је саставни део когнитивног, социјалног и моралног развоја детета“ (Танај, 1989: 52), а посебно когнитивни развој.

Ж. Пијаже (1957) дао је значајан теоријски допринос когнитивном развоју деце. По Ж. Пијажеу је важно схватити да интелектуалне функције детета од 2-3 године нису *умањена когнитивна* интелектуалних функција десетогодишњака, који опет није *мање* издање интелекта одрасле особе. Когнитивни развој је, по Ж. Пијажеу, интринзични процес настајања, својеврсно *исказивање* неколико квалитативно различитих когнитивних структура или *интелигенције* којима дете успоставља и креира своје односе са светом. Ове структуре су карактеристичне за четири главна нивоа когнитивног развоја. *Сензомоторни ниво* (1-2 године старости) је развојна фаза у којој дете савладава свет предмета и појава и себе доживљава као засебан ентитет у свету који га окружује. *Интелигентна или симболичка фаза* (између 2 и 6-7 година старости) је период када дете активно истражује и савладава симболичке системе, перцептивне обрасце и комуникацијске вештине које му дотична културна средина налаже. *Конкретно-оперативна фаза* (од 7 до 11-12 године старости) је период када симболичке представе о физичкој стварности (нпр. језик) постају елементи и средства логичког мишљења. *Фаза формалних операција* у узрасту ране адолесценције па надаље је фаза у којој дете савладава и комплетира логичке представе апстрактног мишљења, у којој употребљавање речи и других симболичких представа постаје инструмент за инвенцију нових (сопствених) светова, представа и визија (Танај, 1989: 54).

Е. Р. Танај (1989) сматра да оно што би представљало свеопшти циљ и задатак образовања у целини јесте подстицање, у првом реду генеративних, образаца стваралаштва. Педагошка теорија и пракса морају водити рачуна о развојним стадијумима стваралаштва. Он прави паралелу између наведеног концепта развоја стваралачког понашања и обрасца когнитивног развоја Ж. Пијажеа. Нека истраживања развоја ликовности управо полазе од оваквог поређења, а говори се и о парадигми тумачења и проучавања ликовности код деце. За разлику од популарног мишљења, ликовност раног детињства има мало везе са уметничким стваралаштвом. Како наводи Ж. Пијаже, дете у прве две године живота је дубоко ангажовано развојем сензомоторних и моторичких способности, дете се заиста игра формама, бојама, првим речима, које ће постати тек предуслови за уметничку активност. У предшколском узрасту дететов капацитет за коришћење, манипулисање, експериментисање, трансформисање и разумевање разних симболичких система развија се страховитом брзином. Тај развој је исти код све деце, али се развија различитом брзином код сваког понаособ. Дете продире у свет симбола-речи, линија, боја, звукова, облика – активно се служећи њима. Дете продукује, ствара симболе и њихове комбинације, прелазећи њихове конвенционалне, појмовне или логичке границе. Овде Е. Р. Танај прави поређење са фазом експресивног стваралаштва И. Тејлора. Продукције на том узрасту одраслима заиста личе на уметничке продукције одраслих стваралаца, али не за дете јер оне не представљају неки систем. У позадини тих продукција, како наводи Танај, недостају когнитивни елементи и критеријуми, који карактеришу више ступеве стваралаштва. „Ликовно васпитање мора развијати когнитивне процесе, интелигенцију, просторно мишљење и тумачење симболичких знакова у ликовној уметности“ (Карлаварис, 1991: 99). Тек око 7-8 године дете улази у квалитативно посебну фазу уметничког

развоја, савладавање правила и шема, што И. Тејлор дефинише као продуктивно стваралаштво, а по Ж. Пијажеу то је фаза у којој су процеси интелекта конкретно оперативни када наступа интензивно асимиловање постојећих културних вредности и естетских норми, што омогућава ефективну комуникацију. „Тада настају прве скице уметничког процеса, акумулирају се прве шеме, рафинирају се вештине и правила игре“, каже Е. Р. Танај. И у овој фази намеће се питање да ли је дете уметник у овом узрасту? Е. Р. Танај сматра да још увек није, јер деца у овом периоду раде по принципу *шаблонизације*, тј. врло радо копирају, па чак и она деца која су у ранијој фази показивала изузетну маштовитост и уметничку сензитивност са високим степеном аутентичности ликовног израза. Е. Р. Танај констатује да се, на жалост, у овој фази велики број деце блокира те достиже зрелост са *закржљалим шаблонима* перцепције, копирања и комуникације из 8. године живота. Али, ова фаза шаблонизације чини неизоставни део развоја ликовности као и свака друга фаза. У овом периоду дететови перцептивни капацитети подлежу интензивном развоју. У периоду преадолесценције, између 8. и 13. године дете учи све и о свему. У фази адолесценције долази до наглог удаљавања од ранијих шема и шаблона, било да се ради о културним обрасцима мишљења, вредновања и акције или о обрасцима ауторитета родитеља, наставника, вршњака. У овом узрасту се интензивно развија критичко мишљење и трагање за новим, *сойсџивеним* световима. Дете тада напушта продуктивни ниво стваралаштва, када обдарени адолесцент улази у фазу инвентивног стваралаштва. То је доба између 13. и 18. године када се стваралачка личност исказује у пуном светлу својих когнитивних, емоционалних, мотивацијских и других капацитета (Танај, 1989: 56).

„По закону општег развоја све више се диференцирају способности које су све независније. Средина мање цени креативне способности, форсира практицизам, а делују и унутра-

шњи лични фактори који могу инхибирати креативне потенцијале. За разлику од односа према IQ, KS се често препушта спонтаном развоју јер су васпитно-образовни програми као и средина у целини мање заинтересовани да их стимулишу“ (Панић, 2005: 21). Суштина оваквог става може се сагледати кроз потребу да се поред интелектуалних развијају и креативне способности које су дијалектички повезане.

Креативни фактори у ликовном развоју деце

Развој креативности се код деце огледа у постепеном развијању појединих фактора креативности који се на предшколском узрасту нагло развија до шесте-седме године, да би на школском узрасту дошло до застоја, па чак и опадања креативних способности деце.

Б. Карлаварис (1991) сматра да се деца на предшколском узрасту према нивоу креативности налазе у фази експресивног и продуктивног стваралаштва (продуктивно у овом случају не значи откривање новог, већ стваралачку активност у оквирима конкретно-оперативних интелектуалних операција, а огледа се у савладавању модела и правила продуктивне активности), па се развој стваралачких, које се не морају развијати упоредо са тематско-оптичким развојем, као и са обликовним развојем, у многоме зависи од правилног педагошког приступа, и да ако нису адекватни узрасту и потребама детета, могу да успоре, као и да угуше креативност код деце (Карлаварис, 1991: 78).

Ј. П. Гилфорд (J. P. Guilford, 1957), психолог који је заступао идеје тродимензионалне структуре интелекта, сматрао је да мишљење може бити - *конвергентно* (логичко закључивање, тражење тачног решења) и *дивергентно* (стварање нових идеја, уживање у процесу тражења, трагање за што већим бројем тачних решења). Дивергентно мишљење имају креативне особе и карактеристично за њих је стварање

нових идеја. Особе које користе конвергентно мишљење, иако интелигентне, могу бити и нетолерантне и користе искључиво логичко закључивање (Гилфорд, 1957: 110). Према Ј. П. Гилфорду, аспекти дивергентног мишљења су: редефиниција, осетљивост на проблеме, флуентност ума, оригиналност, могућност елаборације и спонтана и адаптивна флексибилност. Да бисмо произвели ново дело, потребно је знање и искуство, а потом и повезивање раније неповезаних ствари, појмова, појава, у непоновљиви оригинални продукт високе друштвене вредности. Креативност је супротна конформизму, а конформизам или опортунизам је одсуство личног става и мишљења, преузимање затечених вредности. Ј. П. Гилфорд се са посебном пажњом бави компонентом креативности-оригиналности коју тумачи као способност провођења необичних, ретких, удаљених и духовитих одговора. Дакле, под оригиналношћу подразумева: 1) необичност, реткост одговора, 2) удаљеност асоцијација и 3) духовитост. Оригиналност, пре свега, значи способност да се произведу идеје које су статистички ретке у популацији у којој је индивидуа члан. Оригинални чин је, по Ј. П. Гилфорду, редак у популацији и вероватност јављања оригиналних, ретких одговора је веома ниска.

Р. Квашчев (1980) сматра да, када је у питању други операциони појам оригиналности који се односи на удаљеност асоцијација, оригиналније личности проналазе удаљеније везе између ствари и идеја, него што је случај са другим људима, који проналазе више очигледне везе између ствари. Ј. П. Гилфорд је помоћу два слична теста асоцијација проверио ове претпоставке (Тестови *Association 1* и *2*), а када се говори о трећој карактеристици оригиналности, а која се односи на давање духовитих одговора, Ј. П. Гилфорд сматра да оригинална идеја или одговор јесте онај који се оцењује као духовит. Ј. П. Гилфорд је на основу својих истраживања утврдио факторе оригиналности за које каже да „постоји могућност да се фактор оригинал-

ности покаже као особина темперамента и мотивације“ (Квашчев, 1980: 2). Р. Квашчев на основу резултата својих истраживања која се односе на чиниоце који подстичу стваралачко понашање личности, сматра да је могуће утицати на развијање опште шеме креативног процеса код личности. Под општом шемом креативног процеса подразумевала се широка когнитивна шема која се заснива на различитим менталним процесима од којих зависи развој различитих способности стваралачког мишљења. Општа шема креативног процеса, као широка ментална шема, када се једном развије, омогућава манифестовање различитих стваралачких способности. У истраживањима Р. Квашчева показало се да свестрано развијен и теоријски добро заснован систем вежбања може утицати на постепено развијање опште шеме креативног процеса код личности, тако да се после вишегодишњег вежбања ова општа шема заснива на менталним процесима који представљају основу за развијање великог броја стваралачких способности. Р. Квашчев сматра да садржину опште шеме креативног процеса чине когнитивне способности, способности конвергентног и дивергентног мишљења, резонувања и решавања проблема, тако да систем вежбања мора теоријски да обухвата целокупну садржину опште шеме креативног процеса и подстиче њен развој путем комплексно заснованог система усвајања знања (Квашчев, 1980: 194).

Е. Каменов (2006) у својој књизи *Васпитање предшколске деце* говори и о карактеристикама стваралаштва деце предшколског узраста и могућностима развијања стваралачких способности детета. Е. Каменов сматра да су напредак и успешност сваке друштвене заједнице непосредно условљени њеним односом према ствараоцима и стваралаштву. „Еманципација човека, насупрот отуђењу, деградацији и дехуманизацији, подразумева његово бављење слободним стваралачким радом, уношењем промена у своју околину и њено прилагођавање сопственим пот-

ребама и својствима“ (Каменов, 2006: 226). Овакав приступ је, по Е. Каменову, најважнији задатак хуманистичког васпитања и образовања. Креативност је по многим ауторима тешко разликовати од интелигенције, па се и стваралачки потенцијали посматрају и са овог становишта. Као основне особине креативне особе Е. Каменов издваја следеће:

- **флуентност** (способност стварања идеја и хипотеза која се сагледава кроз количину коју је неко у стању да створи у јединици времена или његову укупну продуктивност за решење једног проблема);
- **флексibilност** (еластичност мишљења, способност брзог и лаког прелажења са идеје једног типа, класе мишљења, на другу, удаљену од ње по својим садржајима, способност да се нова сазнања, оно што се запажа, брзо и успешно спајају и повезују са претходним искуствима). Њено одсуство назива се инертност, крутост, окошталост мишљења или функционална фиксираност. Флексibilност је истовремено способност њиховог превазилажења;
- **оригиналност** (способност да се запази нешто што други нису у стању, да се дође до несвакидашњих, необичних идеја или опажања ствари у новим односима, да се пронађу ретка и неуобичајена решења, одговори, аналогije, везе, метафоре и сл., који се разликују од стандардних и општеприхваћених прилаза и поступака);
- **неукалупљеност** (отвореност за нова искуства, идеје, путеве трагања за решењима, пријемчивост за непознато, осетљивост за приблеме и проицљивост, уздржавање од прихватања и давања стандардних одговора на сва слична питања, одступање од рутине, од

свакидашње, уобичајене логике и онда када на први поглед изгледа да већ постоји спреман, раније научен одговор);

- **проицљивост** (способност одвајања онога што је у једном проблему специфично од неспецифичног, преносивог на друге области, способност увиђања и успостављања нових односа и аналогija, асоцирање и оних појмова који су међусобно удаљени по значењу, комбиновање и синтеза идеја у нову целину која је више него њихов прост збир, процене и сналажења унутар широке скале могућности и алтернатива);
- **дивергентно мишљење** (прилажење једном проблему из више аспеката што захтева широк, разгранат ток мисли, а не усмерен у једном правцу, не вертикално, логички, већ бочно, трагање за више решења којима се одступа од јединог, најлакшег, већ познатог решења које одговара једнозначном, конвергентном мишљењу. Знања која се стичу пасивним путем, репродукцијом онога што је други казао, не одговарају продуктивном мишљењу какво је стваралачко и могу га, чак, ометати јер га укалупљују.
- **интелектуална иницијатива** (продуковање мисаоне делатности преко граница које одређује практична потреба и задовољавање критеријума који одређен резултат чини прихватљивим за друге. Супротна особина, духовна лењост (склоност да се иде краћим, лакшим провереним путем и задовољавање оним што је већ сазнато и стечено) велики непријатељ стваралаштва (Каменов, 2006: 296).

Е. Каменов наводи проблеме код разумевања стваралаштва при чему се често не прави разлика између неконвенционалног, стваралач-

ког и недисциплинованог, хаотичног мишљења и понашања, и неконтролисаног испољавања било којих емоција које се прикривају иза става - стваралачка слобода. Е. Каменов каже: „Дечје стваралаштво, као ни игра, ни у ком случају нису анархичне активности, лишене сваке врсте правила. Напротив, већ по труду који деца улажу, значаја који придају ономе што раде, ставовима које испољавају, очигледно је да њима управљају одређене унутрашње законитости које су строге исто толико колико и произвољне. Њихова карактеристика је да потичу од активности саме, од личности која се њоме бави и управља, чијим су унутрашњим мотивима вођене, а опирају се спољашњој интервенцији, туђем укусу, шаблонима који их нарушавају. С друге стране, техничко савршенство, само по себи, није мерило квалитета нечијег стваралачког израза, нарочито ако је лишено искрености и аутентичности, ако није унутрашње покренуто, већ је настало имитирањем или комформирањем туђем укусу и захтевима“ (Каменов, 2006: 298). Обзиром да је креативно мишљење способност да се *редефинишу* и *реорганизују* не флексибилан начин они облици и елементи које добро познајемо, могуће је направити разлику између старалаштва и понашања које је пре последица фрустрација или креативне немоћи, него стваралачког надахнућа.

Р. Квашчев (1980) је, такође, својим експерименталним истраживањима утврдио чиниоце који спутавају стваралачко понашање личности при чему су откривена четири групна фактора ригидности: семантичка ригидност, адаптивна флексибилност, спонтана флексибилност и ригидност у ослобађању од навикнутих активности. При томе је утврђено да постоји значајна повезаност између ригидног понашања и одређених особина личности, при чему треба издвојити: низак ниво развоја интелигенције, малу развијеност социјалне интелигенције, социјалну неприлагођеност, високоразвијене ригидне ставове, затвореност, конвенционалност, когни-

тивну конформираност, одсуство мотивације и потчињеност ауторитету. Веома важна констатација до које је Р. Квашчев дошао јесте да је ригидност пре свега когнитивне природе, односно да ригидно понашање личности зависи од нивоа развоја одређених когнитивних (сазнајних) особина. Психолози дефинишу ригидност као неспособност промене усмерености мишљења у току решавања проблема, неспособност прилагођавања личности у измењеним и новим ситуацијама, као истрајно понављање неодговарајућих активности (Квашчев, 1980: 195).

С. Рубеновиц (S. Rubenowitz, 1963) је доказао да су између осталог, ригидне личности више ауторитарне личности, испољавају већу нетолерантност и предрасуде, имају више ограничену сферу интереса и знања од флексибилних личности.

Е. Ковен и Г. Томсон (E. Cowen и G. Thompson, 1961) су доказали да ригидност прожима све аспекте индивидуалног понашања, при чему су ригидне особе неспособне да схвате комплексне релације и да их конструктивно интегришу.

Ф. Барон (F. Barron, 1969) је упоређивањем особина креативних и ригидних особа закључио да креативне особе поседују и особине као што су вербална флуентност, тенденције за креативан рад, склоност ка апстрактном мишљењу и ширину и богатство интереса, док код ригидних доминирају конвенционалност, стереотипност и неоригиналност у решавању проблема, уски интереси.

В. Панић (1997) у својој књизи *Психологија и уметност*, у одељку који говори о развоју стваралачких способности деце, говори о развоју креативности код деце, који је, према досадашњим мерењима све до 6-7 год. нешто бржи од развоја опште интелигенције, а да са поласком у школу крива опште интелигенције постепено расте у односу на криву креативности. Он такође сматра да млађи ученици у неким креативним ис-

пољавањима имају извесну предност, због свог глобалног схватања света у коме се налази, чиме лакше изналазе оригиналне везе свега са свачим (синкретизам). Ово се може потврдити на највишем нивоу мишљења „као повезаност свега постојећег, што је један од основних дијалектичких закона“ (Панић, 1997: 70). Интересантан је став В. Панића који сматра да се често греши у тумачењу креативности код неке деце која у недостатку вербалних способности изналазе друге видове комуникације, као што је визуелна комуникација путем ликовне уметности. Незадовољно дете трага за новим и бољим решењима, што доводи до продуктивности која се може погрешно протумачити као стваралачка флуентност. „Стваралачка решења нису бизарна решења која по сваку цену треба да одступају од уобичајених. Када би било тако, онда би необична и бизарна решења шизофреничара била - високо креативна“ (Панић, 1997: 70). Овде се поставља централно педагошко питање - како у току сазревања и школовања помоћи да сви фактори креативности сачувају своју виталност уз развој других функција којима погодују средински фактори (који, примећујемо, више погодују развоју IQ), као и питање како развојем логичког мишљења не блокирати флуентност, флексибилност и оригиналност дечијег мишљења. Модерна психологија би могла доста да уради ако би појам интелигенције проширила и на оне факторе који су носиоци креативних активности. В. Панић наводи пример истраживања Д. Беламарић (1976), која се бавила проблемом развоја ликовних способности деце, а у оквиру тога и проучавањем дечије способности трансфера једног креативног израза у други, из једне чулне области у другу. Као и код истраживања Б. Карлавариса (ликовне интерпретације неких појмова код предшколске деце) проучавани су вербални или музички изрази који се ликовно представљају (говорно-ликовни и музичко-ликовни трансфер). Резултати су показали да су деца способна да сваком облику, појави и догађају из спољног света дају

специфичан ликовни израз, који није само имитација спољашње форме. Ритам и звучне сензације били су први принципи организације и унутрашњег повезивања, и прва мера за стварање визуелних облика, а слични резултати су били и када су то деца изражавала цртежом и бојом или су стимулисана музиком. Налаз ових истраживања јесте да сва деца имају сензибилитет за однос елемената и унутрашње структуре који се лако трансферује у било који облик изражавања. Разлике које касније постају код старије деце и одраслих у погледу ових способности резултат су различитог утицаја средине која овај сензибилитет код детета уме да сачува или га у одређеној мери оштећује. Истраживање је показало да је ово губљење способности уживљавања и унутрашњег гледања само потиснуто и блокирано, а да је на каснијим узрастима, у раду са средњешколском децом, после увежбавања спонтаности и ослобађања од страха, могуће деблокирати овај урођени сензибилитет.

Р. Квашчев је такође указао на поступке спутавања стваралачких способности, сматрајући да су за њихов развој неопходне дидактичка иницијатива и методолошка помоћ. Покретање инвенције је облик борбе против интелектуалне крутости која спутава стваралаштво деце па Р. Квашчев наводи да треба избегавати устаљене поступке и рецептивну активност, а подстицати и прихватити оригиналне покушаје и самостална решења у васпитно-образовној делатности, чиме се подржавају креативне могућности деце и омогућује развијање стваралачких способности у одређеним областима васпитно-образовне делатности. Као саставни део стваралаштва Р. Квашчев наводи критичко понашање личности које зависи од одређених фактора и одређених психолошких карактеристика.

Е. Каменов (2006) сматра да на дечије стваралаштво не треба гледати као на урођену особину која ће се развити сама од себе, као што ни задатак васпитања не може бити само њено очу-

вање, и то у оном облику у коме се испољава код предшколског детета. „Организовани утицаји су неопходан услов његовог успешног развитака, од чега не може бити изузета ни креативност. Она представља општељудски потенцијал који треба подстицати и усмеравати на одговарајући начин (водећи рачуна да се не оштети или не потисне), у складу са променама које карактеришу развој, као и са специфичностима сваког узрасног периода“ (Каменов, 2006: 305). Овакав став потврђује чињеницу да није довољно децу препустити себи упркос њиховој урођеној особини као што је креативност, као и да *немешање* одраслих у старалаштво деце представља вид ометања јер изоставља подстицање креативности као неопходан услов за њен развој. Е. Каменов такође сматра да је дете немогуће подучити креативности, већ да стваралаштво треба градити *као особину и сав личност*, што је по Каменову могуће једино ако му се посвети целина васпитно-образовног процеса.

М. В. Кокс (М. V. Cox, 1992) у својој књизи *Дечји цртежи* нуди практична искуства свог истраживања која се ослањају на теоријске основе многих научника (Архајм, Берман, Кларк, Фримен, Ларк-Хоровиц...). У историји постоји веома мало дечјих ликовних радова који су сачувани, вероватно због статуса детета у прошлости као незрелог, несавршеног и инфериорног малог човека у односу на одрасле. Један од најстаријих цртежа за који се претпоставља да је дечији цртеж јесте цртеж људске фигуре на каменој плочици који потиче из млађег бронзаног доба, пре око 3000 година (Кокс, 2000: 13).

Када говоримо о одликама дечјег цртежа, можемо спонтано доћи до закључака посматрањем дечјих радова. Дете велику пажњу у свом ликовном изразу придаје симболици цртежа као средству комуникације са спољашњим светом. На велику жалост, спонтаност ликовног израза бледи са одрастањем све до периода адолесценције. Деца већ око осме-девете године на-

гињу ка визуелном реализму, покушавајући да што прецизније пренесу на папир информације из спољашњег света, буквално копирајући стварност. Да ли је васпитно-образовни систем узрок оваквом развоју на штету дечје креативности? Анализирајући могуће узроке који негативно делују на развој креативности, М. Кокс напомиње да се у различитим друштвима појам ликовне културе различито третира кроз васпитно-образовне планове и програме рада у овој области. У западном свету се *не сматра* важним цртање на реалистичан начин, за разлику од запањујуће технички тачних цртежа мале кинеске деце.

М. В. Кокс наглашава да један од најчешћих ставова о сврси уметничке активности јесте да се деци омогући *самоисказивање* као значајно средство за *развој креативности*, јер би она могла бити спутана уколико одрасли интервенишу, и да било каква реакција учитеља и васпитача, па чак и одговор на постављено питање детета може ометати креативност. Искључује се могућност било каквих упутстава или разговора који би детету помогли да нацрта нешто а да нема у свести „стереотипе“. М. Кокс је у дилеми јер је овакав став о образовању из уметности контрадикторан са ставовима који се примењују на осталим наставним предметима, који такође подразумевају креативан приступ, као што су матерњи језик или музичко, при чему би учење основних граматичких појмова и правила, као и учење нота такође могло угушити креативност и довести до стереотипа!

Овакво становиште које је више или мање опште, по М. Кокс има одређене предности јер је дете слободно да измишља и испробава сопствене идеје, без присиљавања да црта онако како то одрасли захтевају, што деци оставља могућност за истинску креативност. Негативна страна би била неуважавање чињенице да је детету пре или касније потребна обука како би могло да материјализује своје идеје, како не би изгубило интересовање. У таквим околностима дете

не напредује, губи интересовање, а самим тим нема ни самоисказивања, ни креативности.

Сходно овим закључцима треба пронаћи модул који би имао оптимално решење да се не угрози дечја креативност, а да ипак уз одређену обуку омогући напредовање како у ликовном изражавању тако и у општем развоју деце.

М. Кокс је велики део свог рада посветила истраживању дечјег цртежа као ликовне активности којом се деца најчешће баве, али и због става да се добра цртачка вештина сматра основом ликовне уметности. Она сматра да је цртање уметничка активност за коју је потребно савладавање одређених техника, које се као и у сфери музике и књижевности, морају да науче и вежбају, али не на уштрб дечије креативности. Упркос бројним дечјим цртежима који се често излажу на зидовима вртића и школа, цртање је у васпитно-образовним установама веома ретко активност чије подучавање се спроводи плански и осмишљено.

Е. А. Бранч (2000) је двадесетих година прошлог века издала серију приручника за наставнике: *Машиновићо цртање, Приручник за цртање оловком* (Evans Brothers, London), у којима су лекције приказане крајње немаштовито и ригидно, јер деца посматрају како наставник црта према унапред задатој теми, а потом идентично интеретирају његов цртеж (Кокс: 2000: 193). У другој фази развоја наставе ликовне културе прешло се на слободнији приступ са тежиштем на *слободи изражавања*, што је изазвало критике традиционалних школа да деца не треба сама да развијају своју оригиналност, другачије од музике или граматике. Постепено се изграђивао блажи приступ који примат даје дечјој урођеној креативности, да она не сме бити спутана *формалним подучавањем* ликовних критеријума које користе одрасли (Левенфилд, 1957: 184).

Б. Вилсон (B. Wilson, 1977) се супротставља оваквом ставу, тврдећи да је немогуће заштитити дете од визуелних утицаја савременог

мултимедијалног друштва западног света, и да ће дете, упркос одсуству формалне обуке, ипак апсорбовати неке конвенције које нас окружују. Б. Вилсон такође тврди да је могућност развоја оригиналног ликовног израза, без икаквог утицаја са стране немогућа, и да су графички развој и култура нераскидиво повезани.

Поред креативних фактора, треба навести и обликовне факторе који су један од услова стваралачког процеса, а односе се на опажање, моторику, интелект и емоционалност. Ови фактори су међусобно повезани омогућавајући настајање креативног резултата. Б. Карлаварис је направио поделу, сматрајући да сваки од ових фактора има свој квалитативни и квантитативни аспект.

Код опажања он разликује тачно опажање као квантитативни и осетљиво опажање - *сензитивитиет* као квалитативни фактор. У сфери моторике разликује моторичку спретност као квантитативну и моторичку осетљивост као квалитативни фактор. У сфери интелекта разликује визуелно памћење, као фактор који прикупља и задржава податке у свести, дакле квантитативни фактор и креативно-ликовно мишљење као квалитативно стваралачки фактор. У сфери емоција разликује машту као квантитативни фактор омогућавајући да се за емоције вежу одређене слике и емоционални став, који је подстицајан и представља квалитативни фактор (Карлаварис, 1991: 45).

Закључак

У нашој васпитно-образовној пракси може се наићи на став да деци треба пружити могућност да се баве одређеним активностима, између осталог и стваралачким, према индивидуалним интересовањима деце и да им треба понудити могућност, а да се они самостално опредељују да ли хоће или неће да учествују у некој активности. Полазећи од става Б. Карлавариса

да дечја игра није довољна сама по себи да би се дете увело у комплексан процес ликовног стваралаштва, већ да је игра само једна фаза процеса, а да су за стваралаштво потребне информације и искуство, могуће је закључити да треба сваком детету, а не само заинтересованим појединцима, пружити могућност за стваралачке активности.

Улога одраслог у подстицању креативних способности је од непроцењивог значаја када је у питању васпитно-образовни процес и остваривање програмских циљева чије је дефинисање услов структурисаности и систематичности васпитно-образовних програма, а посебно програма ликовног васпитања и програма ликовне културе. Е. Каменов смара да је улога одраслог у процесу ликовног стваралаштва од великог значаја и од тога зависи развој дететове личности у целини, а посебно његових стваралачких способности. „Стваралачко изражавање детета има смисла само ако се подстиче лична нота у њему и пружа му се могућност да се кроз ову активност потврђује и открива себе“ (Каменов, 2007: 110). Такође је значајно истаћи став Е. Каменова који сматра да не треба тежити простом убр-

завању развоја преласком на средства и форме карактеристичне за више развојне стадијуме у односу на развојни стадијум детета у коме се налази. „Напредовање у развоју се постиже кроз амплификацију, појачавање онога за шта је дете у том тренутку највише способно, а у складу са његовим могућностима, потребама и интересовањима“ (Каменов, 2007: 171).

Веома је важно истаћи улогу одраслог и значај његовог познавања свих когнитивних и креативних фактора као један од услова за креативне процесе, како би се они подстицали и развијали код деце у ликовном васпитању и образовању. Развој деце је интегрални процес па се дечје ликовно изражавање не може дефинисати само као ликовно-естетски феномен, већ и као део физичког, психомоторичког, когнитивног, емоционалног и социјалног развоја, што захтева структурираност, интегралност и повезаност васпитно-образовних садржаја, као и стручну оспособљеност васпитача, учитеља и наставника како би се у васпитно-образовном систему сваком детету омогућио оптималан развој свих, а посебно креативних потенцијала.

Литература

- Barron, F. (1969): *Creative Person and Creative Process*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Cowen, E., Thompson, G. (1961): Problem solving rigidity and Personality structure, *Journal of Abnormal and Social Psychology* -No/46, New York.
- Guilford, J. P. (1957): Creative abilities in the arts, *Psychological Review*, New York.
- Каменов, Е. (2006): *Васпитање предшколске деце*, Београд, Завод за уџбенике.
- Карлаварис, Б. (1991): *Методика ликовног одгоја 1*, Ријека, Хофбауер.
- Квашчев, Р. (1976): *Психологија стваралаштва*, Београд, БИГЗ.
- Квашчев, Р. (1980): *Погледање и слушавање стваралачког понашања личности*, Сарајево, Завод за уџбенике.
- Кокс, М. (2000): *Дечији цртежи*, Београд, Завод за уџбенике.
- Лекић, Ђ. (2000): *Педагошки правци и покрети у историји васпитања и образовања*, Приштина, Универзитет у Приштини.

- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert (1975): *Creative and Mental Growth*, New York, Macmillan Publishing Co., Inc.
- Панић, В. (2005): *Психологија и уметносћ*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rubenowitz, S. (1963): *Emotional flexibility-rigidity as a comprehensive dimension of mind*, Stockhlom, Almavist-Wiksell.
- Танај, Е. Р. (1989): *Ликовна култура у нижим разредима основне школе*, Загреб, Школска књига.
- Wilson, В. (1977): *An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people*, Art Education, New Jersey.

Summary

The development of creative behaviour of personality is not an isolated process, but it is an integral part of cognitive, social and moral development of a child, and each of the developmental aspects is an integral part of development of creativity capacities. Intellectual processes are of a great importance for understanding visual aesthetic symbols, so cognitive and creative activities are one of the conditions of aesthetic communication and art development of children.

Many authors consider that creativity as general human potential and need are present in each child, so children are those who do not express creative characteristics are in a way backward or endangered. The aim of this paper is studying causes of non-creative behaviour of children, considering the fact that pedagogical-educational work requires helping the whole development of children's personality, harmony relation of the intellectual and emotional aspect of the children's personality.

Key words: *cognitive factors, creative factors, art development of children.*



Вишња Мићић

Учитељски факултет, Београд

**Прегледни
рад**

Интертекстуални приступ књижевном делу – методички аспекти



Резиме: У овом раду покушаћемо да представимо неколико комплекснијих књижевних текстова из програма за млађи школски узраст, који се ослањају на друге текстове и тиме отварају могућности за интертекстуални приступ у настави. Циљ рада није исцрпна анализа ових текстова, већ расветљавање интертекстуалних веза, одређивање функције подтекста и давање предлога за рад у настави. Примери које ћемо упознати кроз овај рад заснивају се углавном на пародији и алузији. Поменућемо научне радове који се баве интертекстуалним приступом и који могу бити од користи учитељима или студентима учитељских факултета приликом припрема за наставу књижевности.

Кључне речи: интертекстуалност, подтекст, алузија, пародија, читалац.

Питање интертекстуалности у настави

Настава књижевности у млађим разреди-ма основне школе најчешће се изводи тако да се текстови обрађују као посебне целине, без међусобног довођења у везу – тематско-мотивску, значењску или хронолошку. Тумачење појединих књижевних дела остаје недоречено без успостављања оваквих веза са текстовима на које се ослањају. У овом раду даћемо осврт на текстове који су предвиђени наставним програмима за млађе разrede, а за чије је разумевање и тумачење потребно познавати друге текстове, било из програма, било изван њега. Учитељ који води час књижевности мора да познаје текстове на које се ослања дело које обрађује, тј. интер-

текстуалне¹ везе са другим текстовима. Остаје отворено питање до које мере ученици могу и

1 „Порекло речи интертекстуалност налази се у корену латинске речи ‘intertextere’ (уткивати, уплетати)“. (Шеатовић-Димитријевић, 2004: 11). Интертекстуални приступ књижевном делу подразумева откривање унутрашње везе са другим текстом или текстовима приликом тумачења, чиме се расветљава његово значење. „Значење текста образује се у узајамном односу са другим текстовима... Интертекстуалност се бави испитивањима непосредних утицаја, веза или свесним ослањањем неког писца на други текст, као што је то случај у пародији или у подражавању“ (Поповић, 2007: 295–296).

Студиозан преглед развоја појма интертекстуалности и интертекстуалних истраживања дала је Светлана Шеатовић-Димитријевић у првом поглављу књиге *Традиција и иновација – интертекстуалност у јесеништу Ивана В. Лалића*. Ова књига може бити корисна практичару у настави приликом упознавања појма интертекстуалност.

треба да буду упознати са тим. Уколико су текстови сложенији, довољно је ученике посредно упознати са њима, али уколико су примерени њиховом узрасту увек је боље упутити их непосредно на изворне текстове или њихове одломке.

У дефинисању појмовних одредница које су неопходне за разумевање интертекстуалне анализе књижевних дела у млађој настави ослонићемо се на класификацију интертекстуалних релација према Дубравки Ораић-Толић, изнету у књизи *Теорија књижевности* (1990). Четири основна типа интертекстуалних релација су: а) релација искључивања код које се веза остварује преко минус-сигнала (алузија); б) релација укључивања туђег текста у властити текст код које се веза остварује преко плус-сигнала (пародија, травестија, пастиш,...); в) релација пресека (реминисценције, топои, одједи...); г) релација подударања (цитат и цитатност, превод, интертекстуална крађа, тј. несвесно цитирање) (Ораић-Толић, 1990: 11-14). Примери које ћемо упознати кроз овај рад базирају се углавном на пародији и алузији.

Даћемо преглед присутности интертекстуалности у лектури за млађи школски узраст. Циљ рада није да да исцрпну анализу текстова, већ да расветли заступљеност оваквих текстова, а тиме и значај интертекстуалног приступа у настави.

Интертекстуалност у лектури

I

Најједноставнија интертекстуална веза, која подразумева недвосмислено ослањање на подтекст² присутна је у неким текстовима из програма за млађи школски узраст. Разматраћемо је на примеру песама „Два јарца“ Душка Трифуновића, „Мрав добра срца“ Бранисла-

² *Подтекст* - текст на који је ослоњено дело које је предмет истраживања (Константиновић, 2002: 11).

ва Црнчевића и „Аждаја своме чеду тепа“ Љубивоја Ршумовића у односу на народне бајке и басне „Два јарца“ и „Цврчак и мрав“.

Песма „Два јарца“ Д. Трифуновића је својеврсна басна у стиху чије се значење допуњује значењем истоимене басне. Деца могу уочити везу између ова два текста, с обзиром да басну по програму проучавају у првом разреду, а песму у другом. Ово је први пример системских садржаја кроз које ученици имају прилику да формирају свест о везама које могу постојати међу текстовима, али и значају читања и познавања различитих књижевних текстова.³

Дакле, познавање басне предуслов је за разумевање песме:

Преко дубоког потока наместили људи брвно.
Срела се на брвну два јарца.

- Склони се! – викну један.

- Склони се ти, ја нећу! – рече дрући.

- Е да видимо ко ће се склонити! – рече први и сави ројове сиреман за бишку. И дрући се исто тако нарођуши.

Грунуше ројовима један на дрући и оба падоше у воду.

„Два јарца“ по Доситеју Обрадовићу
(Вучковић, 2002: 14, подвукла В. М.)

У песми „Два јарца“ понавља се сукоб јарца из басне, али се разрешава на нови начин. У песми дата је реализација поуке басне (коју можемо илустровати пословицом: *Бољи је дојовор, него њојовор*). Тиме је разбијена алегорија и поништена типизација ликова, јер јарац престаје да буде тврдоглав када каже - *иуси људе да се бију*:

³ „С тим познавањем дела скопчано је и осећање другог књижевног ефекта, наиме разумевање алузија које налазимо код књижевника, алузија на изреке, стихове, замисли ранијих писаца. Те су алузије многобројне, и само онај који је упознат са великим бројем књижевних дела може их опазити и уживати у њима“ (Поповић, 1959: 29).

Два су јарца врло прости
пошли преко уској мости
један с једне стране друти с друге стране

...

Стали јарци па се мјере
онда поче да се дере
један с једне стране друти с друге стране

Склањај ми се ружна стоко
бацићу те у дубоко
вече једна страна вече друта страна

Кад су дошли насред мости
један рече - сад је гости
и са једне стране и са друге стране

Враћимо се свако себи
да до теуче дошло не би
ни са једне стране ни са друге стране

Враћаше се па се смију
цути људе да се бију
и са једне стране и са друге стране

Ви сте ову причу знали
нисте ни ви с крушке пали
један с једне стране друти с друге стране

„Два јарца“ Душко Трифуновић
(Радовић, 2004: 84 -85)

Животиње одбацују људске особине приписане им у басни и тиме решавају конфликт⁴.

У последњим стиховима аутор даје кључ за тумачење усмеравајући читаоца на причу коју зна: *Ви сте ову причу знали*. Читалац који је разумео поуку басне могао је да претпостави (тј. зна) и њену реализацију која се даје у песми.

Идиом *нисте ни ви с крушке пали* остварује своје преносно, али и своје буквално значење (Мићић, 2007: 431). Духовита буквализација идиома *нисте ни ви с крушке пали / једни с једне стране / друти с друге стране* ту је да искључи озбиљан тон, док се преносно значење идиома односи на читалачко искуство о басни. Рефрен је и графички подељен тако да један стих буде с једне, други с друге стране, чиме се појачава буквализација.

Поништавањем жанровских норми и давањем новог одговора на стару тему, Трифуновић приближава текст сензибилитету савременог детета. Оваквим текстовима подстиче се читалачка радозналост. Уколико читалац није разумео основне карактеристике и идеју подтекста, неће бити у стању да разбере басну у стиху.

Питање оригиналности интертекстуалног поступка у песми Д. Трифуновића не може бити предмет разговора у другом разреду основне школе, али свакако може бити интересантна тема за наставнике. Наиме, Доситеј Обрадовић у свом преводу Езопове басне „Лав и дивљи вепар“, о којој говори З. Константиновић, такође мења крај реализацијом поуке. Животиње које су се среле на извору и нису могле да се договоре око тога ко ће први да пије код Доситеја завршавају помирењем: „Онда се помирише и напише један с једне, а други с друге стране и одоше сваки својим путем“ (Обрадовић, 2003: 17). Осим идентичног интертекстуалног поступка (реализације поуке) у песми Д. Трифуновића

им додељене људске особине, враћају у свет животиња. Они у свом свету не налазе увреду у овој речи, нити прилику за конфликт. У овој синтагми садржана је критика савремене комуникације тј. занемаривање примарног значења речи којима је додељена негативна конотација.

4 Њихово међусобно оловљавање може се тумачити двојак. Приликом првог читања синтагма *ружна стоко* делује двоструко погрдно. Тек када прочитамо целу песму схватамо да реч *стока* нема негативну конотацију. Јарци се из једнодимензионалног света басне, у коме су

уочавамо цитат из Доситејеве верзије басне „Лав и дивљи вепар“ („Један с једне стране, други с друге стране“) у функцији рефрена. Дакле, Д. Трифуновић комбинује Доситејев модел интертекстуалности⁵, цитате из његових басни и поетику Ла Фонтенових басни у стиху, додајући рефрен, савремени контекст (уместо *лешинара - навијачи*, уместо *брвна – мост* и сл.), разбијање алегорије, буквализацију идиома и обраћање читаоцу као искорак ка поетици савремене поезије за децу.

Песма „Мрав доброг срца“ Б. Црнчевића може се назвати антибасном у стиху. У њој се говори о организованом мрављем свету и дану када се мрав који је највише певао и ђаламио, ...због нечеј осамио. Узрок његове патње, која је забринула три милиона мрава открива се тек у последњим стиховима: „Пре неколико дана – вели – мој је тата / Отерао гладног цврчка са врата. / И сада нећу ни да се макнем, / Док не доведете цврчка да са мном руча / Нећу ништа да такнем! // Па сада / у мрављем граду, / испод велике крушке, у хладу, / три милиона мрава трчка / и тражи цврчка“ (Радовић, 2004: 63–65). Ови стихови ослоњени су на басну „Цврчак и мрав“, негирањем њене поуке⁶: „Кад си лети свирао, а ти сад играј, да те глад прође. Наравоученије: ... Ленивац се није родио да живи, него да труне и да гније јоште за живота“ (Обрадовић, 1963: 119).

Мрав из басне у песми је стављен у нови, породични контекст - улогу оца. Он је изложен процени свог окружења. Његов син - *мрав добра срца* - супротставља се традиционалном ставу да свако треба да добије према својим заслугама. Стихом: „Нема мрава који је највише певао и ђаламио“ мотивисан је овакав његов поступак. Он

5 Видети детаљније у: *Нова културна оријентација у дијалозима Доситеја Обрадовића*, Константиновић, 2002: 26–39.

6 У овој песми, за разлику од претходне, није присутна реализација поуке. Реализација поуке би била да цврчак почне вредно да ради. Насупрот томе, у песми се помера систем вредности.

је у цврчку видео сличног себи. Као што видимо, лик доброг мрава је духовно изнијансиран, што није уобичајено за једнодимензионалне ликове у басни: „Три дана није реч прозборио... / Три дана ништа није ручао, / Сам је по граду лутао / И замишљено ћутао, / Или на степеништу чукао“. Оваква промена условила је да даљи ток песме буде негација подтекста. Из тога проистиче да се басна „Цврчак и мрав“ и песма „Мрав доброг срца“ могу читати једино у форми контраста.

Читалац који није прочитао ниједну верзију басне „Цврчак и мрав“⁷, не може у целини разумети песму. Улога учитеља је да припреми ученика за читање песме и усмери га на одређену, или све верзије басне. Поред Езопове и Доситејеве верзије басне ту је и Ла Фонтенова басна у стиху која је по садржини и форми најближа овој песми, па је и најбољи пример за анализу подтекста. Ученици би требало да прочитају басну пре него што се упознају са песмом.

Читалац који не повеже значење песме „Аждаја своје чеду тепа“ Љ. Ршумовића са народним бајкама, не може га разумети на прави начин („Оставићеш своју мајку, / и отићи у неку бајку, // Јешћеш људе као репе / најмилији мој акрепе. // Шта ће с тобом бити, ко зна, / лепотице моја грозна? // Бићеш личност негативна / ругобице моја дивна! / А твоја ће јадна мајка / целог века да се вајка!“ Радовић, 2004: 169–170). У песми је дат кључ за откривање интертекстуалног дијалога између ове две врсте. У стиховима: „Оставићеш своју мајку, / и отићи у неку бајку“⁸

7 Ова басна, као и многе друге била је подстицај за настајање пословица и изрека. Њихово значење се ослања на текст басне. Изреке: *Како си свирао, тако сад играј* и *Ко лежи свира, зими игра* значењски се ослањају на басну „Цврчак и мрав“. Само читалац који зна басну може да искористи ове изреке у новом контексту или одреди њихово значење.

8 У овим стиховима књижевни текст је третиран као просторна локација, па ликови (личности) одлазе из једног поетског света (лирске песме) у други (свет бајке) и обрнуто.

суров свет бајке се доводи у везу са безбрижним светом лирске песме. Песник даје аждајчету нову функцију најдражег бића, насупрот убицајеној која му је дата у бајци⁹. Зашто мајка аждаја брине (вајка се)? „То је песма о децјем одрастању и осамостаљивању. Као свака мајка, и аждаја жали због тог тренутка (завршни дистих), али на свој начин, непрестаним оксиморонским именовањем: ‘наказице моја лепа’, ‘најмилији мој акрепе’, ‘ругобице моја дивна’“. (Јанићијевић, 2007: 45-46) Њено дете ће *ошћити* у неку бајку у којој ће бити негативан лик¹⁰. С обзиром да у бајци добро најчешће побеђује, аждаја као негативан лик обично страда. Дакле, мајчина брига садржана је у предосећају кобне судбине њеног аждајчета као лика у бајци. У овој песми присутно је окретање перспективе. Када каже: „Јешћеш људе као репе“, аждаја не осуђује своје дете. Она позива читаоца да сагледа жртву лика коме је у бајци дата функција негативца¹¹. Ова песма у настави може да се повеже са народном бајком „Чардак ни на небу ни на земљи“¹² и судбином змаја¹³ у тој бајци: „И како га удари, змај остане на мјесту мртав, а царева кћи га стури с

9 Односно у паганском наслеђу из којег бајка црпи материјал.

10 Аждаја каже: „Бићеш личност негативна“. Овај стих песме, као и оксиморонски склопови о којима говори Валерија Јанићијевић, укрштају супротна гледишта мајке аждаје и читаоца, чиме се отвара питање да ли је аждајче лик или личност. За читаоца је лик, а за мајку, свакако, личност. Ово питање може бити подстицај за разликовање појмова лик и личност у настави књижевности.

11 Ова идеја садржана је и у стиховима друге Ршумовићеве песме „Био једном један вук: Ником није било жао, / мислили су да је зао“.

12 Бајка „Чардак ни на небу ни на земљи“ проучава се у трећем разреду основне школе, а песма „Аждаја своме чеду тепа“ у четвртог. Овакав редослед идеалан је за успостављање интартекстуалних веза приликом тумачења књижевних текстова у настави.

13 „Аждаја (тур.) мит. чудовиште, огромна прождрљива неман у облику великог крилатог гуштера, обично са више глава, змај...“ (Речник српског језика, 2007: 20).

крила“... (Милатовић, 2006: 70) Дакле, пре обраде песме ученици се могу подсетити ове бајке. Могу им се поставити следећа питања: Ко је бринуо за судбину овог змаја? Какав однос су они као читаоци имали према њему? Да ли су саосећали са њим пре читања песме? Зашто? Овим питањима ученике доводимо до битног својства ликова у бајци, да је њихов идентитет условљен (изједначен са) функцијом¹⁴. Ршумовић разбија устаљену функцију лика из бајке и даје нову димензију *вољеној дејстви*¹⁵. Тиме наводи активног (*комјешеншног*)¹⁶ читаоца поезије да укључује своје читалачко искуство о бајкама.

II

Пейељуа Александра Поповића пародија је најпознатије бајке на свету. Овај драмски текст ослања се највише на Пероову верзију, али дотиче и многе елементе српске народне бајке и бајке браће Грим. Поповић карикира специфичне делове сваке од поменуте три верзије бајке. На пример, стављање ногу у калупе за китникез: „Е, па то је за ваше добро, кћери моје!... Ходајте у калупима од китникеза!... Вежбајте!...“ (Поповић, 2001: 252) алузија је на део Гримовљеве бајке: „Одсеци палац, кад постанеш краљица нећеш морати да идеш пешице“ (Грим, 2002: 66-67) У тексту су присутни цитати (*конекшори*¹⁷ или *индикашори*¹⁸) који упућују читаоца на одговарајућу верзију бајке. На пример, реч *бунде-*

14 О функцијама ликова у бајци видети у: Јаковљевић Проп (1982)

15 Слично томе у песми „Зашто аждаја плаче“, из исте збирке *Још нам само але фале* мајка аждаја каже: „Мамек је и глуво и слепо / оно је мајци лепо“, или другим речима: и оно је некое лепо.

16 О значењу термина *комјешеншни читалац* детаљније видети у: Еко, 2003: 48.

17 „Знак у тексту чија је примарна функција на нивоу литерарног значења да укаже читаоцу на интертекст“. Детаљније видети у: Шеатовић-Димитријевић (2004): 19.

18 Детаљније видети у: Константиновић, 2002: 9.

ва у одломку: „Можда би бундева иза кућа у кукурузу порасла велика као фолксваген с покретним кровом...” (Поповић, 2001: 206) директно упућује на ПEROOУ верзију бајке.

Однос Поповићеве драме са различитим верзијама бајке може бити предмет посебног разматрања. У овом раду даћемо пресек интертекстуалних веза драме са бајкама. Усмерићемо се на занимљиву смену подтекста.

Функција оца у народној бајци је неутрална. Он се, осим на почетку¹⁹, готово и не помиње. Народни приповедач подразумева да отац бригу о Пепељуги препусти маћехи. Читалац, с друге стране, очекује од оца да заштити своје дете. У драми се исмева управо та неосетљивост за потребе ћерке јединице. Аутор на нов начин реализује лик оца. Он је присутан у свим сценама драме, али до последње без правог идентитета. Из сваке реченице коју отац изговара сагледава се маћехина манипулација:

Много се бринем хоће ли наћи виклере за Пејину...

...

Пејина нема свој правој шајшу, као што сам ја теби прави шајша... Теби је лако! А Пејина и Роза су сирочад!...

...

Твоја нова мама је према теби добра баш као да је и права!... Или хоћеш рећи да ти је мало оно што ти остало из Пејиној и Розиној шањира?!...

...

Не уздиши, Пејељуго! Радуј се!... Помисли, можда ћеш баш ти постати принцезина сестра!... А?!...

...

19 „Послије некога времена отац се ове девојке ожени удовицом, која доведе једну своју кћер... Потом маћеха навали на свога мужа да се крава она закоље; муж је из најпре жену од тога одвраћао, али најпосле, кад се жена није шћела оканити, пристане и он на то, и каже јој да ће је у тај и у тај дан заклати“.

Зар то није дивно?... Романшично! Пејељуга – сестра принцезе Пејине или Розе, али пре Пејине... Роза је мало шуњава... и мама иако каже... Шта кажеш?!

(Поповић, 2001: 208–209)

Ироничним тоном пародирана је улога оца. Тиме се разоткрива могући узрок његове небриге у бајци на коју се драма ослања.

У последњој сцени отац постаје активан учесник у радњи драме²⁰, али узрок ове промене није љубав према Пепељуги, већ сазнање да није вољен: „Пејина, Роза и ја њега уопште не волимо! Имамо само користи од њега!“ (Поповић, 2001: 251). Дакле, Поповић најпре исмева недостатак његове иницијативе, а затим мења функцију оца. Његова наивност у некој мери подсећа на ликове из тривијалне књижевности. Поред свих очигледних показатеља маћехине злобе оца активира тек експлицитно, а тиме и банално решење.

Драма је смештена у савремени контекст, па је појава *кориша* конектор који упућује читаоца да се овај део драме ослања на текст народне бајке: „У том пијевац скочи на корито пак запјева: ‘Кукуријеку, ево је под коритом.’“ (Опачић, Пантовић, 2007: 53) Елементи драме као што су: Пепељугина скромност и лепота, начин на који добија име²¹, лик принца, маћехе²², лењост сестара и сл. заједнички су свим верзија-

20 ... „морам вам рећи да у овој кући има још једна девојка... моја кћи Пепељуга! ... Пепељуга је под коритом...” (Поповић, 2001: 255).

21 Једино у народној бајци „Пепељуга“ сазнајемо њено име пре трагичног догађаја. Пепељуга се звала Мара.

22 Лик маћехе у драми је у паралели са овим ликом у бајкама. С друге стране, овде је њен манипулаторски однос према оцу (мужу) експлицитно дат, за разлику од бајки у којима се само наслућује. У драмском тексту *Маћеха* је њено име. Тако је називају цар и генерал, а на балу саму себена тај начин представља. Можемо рећи да Поповић тиме потенцира уједначеност њеног карактера..

ма бајке, па их можемо назвати универзалним елементима. Они су на исти начин присутни и у драми. С друге стране, постоје универзални мотиви бајке који се варирају. У народној бајци, за разлику од осталих верзија, маћеха има само једну ћерку. Пироова, Гримовљева и Поповићева Пепељуга одлази на бал, док Пепељуга у народној бајци иде у цркву, на литургију. Пред полазак на свечаност маћеха Пепељуги поставља услове. У народној бајци то је скупљање проса, у Гримовљевој сочива, док у драмском тексту Пепељуга треба да уради Пепинин домаћи задатак и преведе текст са француског језика.²³ Чудесни помагачи су у народној и Гримовљевој бајци голубови, у Пироовој кума вила, а у драми маркиза Лиза са слике. Губитком обуће мотивише се даљи ток радње, али се мења материјал од којег је ципела направљена. У народној бајци Пепељуга губи папучу, у Гримовљевој златну, код Пироа стаклену, а у драми свилену ципелицу. Као што видимо, варирање истог мотива у три верзије бајке на неки начин одређује Поповићев избор. Он бира варијанту која је присутна у бар две верзије бајке: бал уместо цркве, ципелу уместо папуче, две маћехине ћерке и сл. Домаћи задатак, као померање ка интелектуалном ангажовању Пепељуге и чудесан помагач - оживљена уметност у лику *маркиза Лизе* (која представља савремену куму вилу) изузетак су у односу на избор осталих мотива.

Као што видимо, Поповићева драма активира универзалне елементе трију верзија бајке *Пепељуга*, варијације њених универзалних мотива, али и неке појединачне специфичности. Поменули смо алузију на бундеву која се претвара у возило и која упућује на Пироа, пародију на скраћивање стопала код Грима и скривање под коритом као у српској народној бајци.

Не би требало заборавити лик цара, подмитљивог ађутанта, Пепинину наметљивост, као ни приказ *пољубљеног царства*, које симболично *поца по шавовима* и држи се на зихернадлама, рајснадлама и тракама. Ови елементи драме не ослањају се на бајке. Они су ту да дају драми сатиричну димензију. У првом делу Поповић полако уводи сатиричан тон кроз лик ађутанта - корумпираног чиновника. У другом делу сасвим излази из оквира бајки, поигравајући се друштвеним изопаченостима, чиме разоткрива корумпираност, извештаченост и помодарство у друштву (Пешић-Хамовић, 2003: 49). У последњем делу драме враћа се оквирима бајке.

Учитељ који у току анализе Поповићеве *Пепељуге* не усмери ученике на поменуте мотиве бајки, лишиће их сазнања о занимљивим трансформацијама подтекста, који се прилађава новом, сатиричном, контексту.

У одломку *Аутобиографије* која је предвиђена програмом за четврти разред, Нушић алудира на Шекспирову трагедију *Ромео и Јулија*. Одломак припада глави *Прва љубав*:

Ти мораш бити моја, па ако не на овоме а оно на ономе свету! – узвикнух ја ове речи које сам неколико дана раније чуо на позоришној представи.

- Како то може да буде? – ухватила она радознано.

- Ошроваћемо се, ако пристиђеш.

- А како ћемо се ошровасти?

- Тако, - наставих ја све одлучније – поћићемо ошров!

- Сушра после подне.

- Е, сушра после подне имамо школе. - присећује се она

- То јесте, - паде и мени на памет. - Не могу ни ја сушра, јер би ми забележили одсуство, а имам их већ двадесет и четвори, па би ме молили ићи из школе. Нећо ако хоћеш у четвртак после подне, онда немамо школе ни ја ни ти.

(Нушић, 1982: 226)

²³ Она је поред духовне и физичке лепоте интелектуално супериорна над сестрама. У тексту се на више места потенцирају Пепинина и Розина глупост и незнање.

Основни мотив трагедије²⁴ Нушић ставља у хумористички контекст. Открива како децја свест прелама значење озбиљног драмског текста (представе). Дечак поистовећује себе са драмским јунаком. Одлучује да проба ритуал тровања као доказ љубави. Хумористичан тон настаје у раскораку између идеје о тровању (смрти) и неозбиљности у њеном (не)разумевању. Јунаци брину хоће ли бити кажњени у школи када се врате после тровања. Тиме се сугерише да испијање отрова због љубави није схваћено као озбиљан (смртоносан) чин, већ напротив, као нешто уобичајено и пролазно.

Ученике можемо укратко упознати са садржајем Шекспировог дела, тим пре што је овај текст општепознато штиво.

Текстови Владимира Андрића су у великој мери засновани на пародији. На пример, у песми „Мало блато“ присутно је укључивање класичног текста у игролик контекст поезије за децу као и модификација његовог основног тона. Пародија на *Горски вијенац* овде је вербална и хумористичка, а не сатирична. Њена улога је да у свести читалаца активира познати Његошев стих: „Сирак тужни без иђе икога“ у контексту баналног самосажаљења песничког субјекта књижевности за децу:

*Сред шевара срце ми се ђара
несџа чара, ђресушила бара
нема блатџа моџа црноџ златџа
„сирџак џужни сувиџех сџоџала,,
дџа-џири сџџа сџџаџах ко замлатџа
све џо време џуџа ме је клоџала*

(Андрић, 2006: 20)

У песми „Мачка и салама“ пародија је нешто оштрија. Она је усмерена на патетичну атмосферу у песми „Опомена“ Десанке Максимовић: „Чуј, рећи ћу ти своју тајну: / не остављај ме никад саму / кад неко свира. / Могу

24 „У ову постељу смрти ја силазим / зато да видим лице моје госпе...“ (Шекспир, 1968: 152).

ми се учинити / дубоке и меке / очи неке сасвим обичне“ (Максимовић, 1985: 23). Песма гласи: „Мачка трепну на галаму / па рече у ноћну таму / Не остављај ме никад саму / ах' никад саму уз саламу“ (Андрић, 2006: 30). Овде имамо, с једне стране романтичну, а с друге профану бригу песничког субјекта због искушења која се пред њега стављају.

Нису случајно пародирани баш ови стихови и ова дела²⁵. Она припадају општепознатој културној (школској) традицији. Активирајући читалачко искуство, у контексту књижевности за децу, стихови: „Сирак џужни...; не остављај ме никад саму...“ стварају нови духовити оквир мењајући првобитан озбиљан тон (Мићић, 2008: 428).

Питање је како најмлађем читаоцу предочити ове везе? Текстови као што су *Ромео и Јулија*, *Горски вијенац* и „Опомена“ нису предвиђени за овај узраст. На учитељу је да преприча или прочита стих (одломак) за свест о подтексту на нивоу препознавања, али је немогуће да своје читалачко искуство пренесе деци. За најмлађег читаоца уочавање интертекстуалности имаће обрнут ток. Упознавање трансформисаних елемената претходиће упознавању изворног текста (подтекста). Читалачко искуство о хумористичком облику цитата у оквиру књижевности за децу активираће се приликом читања озбиљног текста (у наведеним примерима у функцији подтекста). Функција пародије и алузије овде је депатетизација озбиљног тона у општепознатој лектири, као читалачко искуство са којим ће савремени млади читалац ући у свет озбиљне књижевности.

У методици се ова појава може ставити у службу мотивисања ученика и буђења њихове радозналости за читање ових вредних, озбиљних дела, која се по тематици и сензибилитету

25 Обележавањем ових стихова наводницима, Андрић сугерише читаоцу да је у питању цитат који треба разумети и тумачити.

не поклапају увек са њиховим интересовањима. У том случају, циљ читања озбиљног текста биће и потпуније разумевање његовог новог значења у подтексту савременог дела.

III

У програму за млађи школски узраст присутни су текстови који се значењски ослањају на библијске текстове. У овом раду поменућемо само неке од њих: народну песму „Јетрвица адамско колена“, роман Бескрајна прича Михаила Ендеа, приповетку „Златно јагње“ Светлане Велмар-Јанковић и бајку „Себични цин“ Оскара Вајлда. На учитељу је да искористи знања ученика из веронауке или успостави сарадњу са вероучитељем, како би се тумачење ових текстова употпунило.

Песма „Јетрвица адамско колена“ представљена је програмом за четврти разред основне школе. Основна мисао ове песме садржана је већ у њеном наслову. Деминутив речи јетрва упућује нас на једно ново, у колективној експресији неуобичајено значење. Ова релација међу женама најчешће је представљена као ривалска, па нас ословљавање од милоште упућује на нови, сестрински однос. Занима нас да ли је из тог односа, можда, проистекао и однос Ковилке према сирочету. Певач га је мотивисао позивањем на детињство: „Ковилка је срца милости ва, / она знаде шта је сиротињство / од малоће сиротица ј’ била“ (Опачић, Пантовић, 2007: 87). Ни овим објашњењем не исцрпљује се разлог за њену надмајчинску бригу о Мирку, која је исказана и стихом: „јер за другу бољу не знам мајку“ (Опачић, Пантовић, 2007: 88). Потребно је разумети значење идиома *адамско колена*, који можда најбоље одређује лик јетрвице Ковилке. Први део синтагме односи се на Адама, створеног по лику Божјем²⁶, који је пре пада, у прво-

битном односу са Богом, био савршен у истинској љубави. Други део синтагме, реч *колена* односи се на поколења настала од таквог човека. Ковилкин однос према детету пресликава однос Бога према човеку. Отуда и потиче њена безусловна љубав према дечаку.

Друго тумачење (према народном веровању) говори да је адамско колена „осмо дете исте мајке, које је, ...по свему изузетно, али без среће у животу“ (Оташевић, 2007: 10). У њему не видимо мотивацију за ванредну љубав јетрвице према дечаку. Не видимо је као доминанту која одређује значење песме у целини, као ону коју препознајемо у хришћанском тумачењу. Зато је потребно ученицима протумачити део библијског текста на који се песма ослања (1 Мој. 1, 26-31; 1 Мој., 2, 1).

Роман *Бескрајна прича* Михаила Ендеа је у програму за четврти разред основне школе. Ученици би у настави требало да се упознају са одломком овог романа. Како би могао да процени да ли је одломак у читанци одговарајући за презентовање ученицима, учитељ мора познавати цео роман. У читанци Завода за издавање уџбеника, аутора Зоране Опачић и Данице Пантовић дат је одломак из романа који говори о Бастијановом уласку у Фантазију.

Услов за опстанак света Фантазије било је ново име за Детињу краљицу. Име је требало да да јунак романа, Бастијан Балтазар Букс, који тиме постаје становник Фантазије. Стварање шуме *Перелин* и задатак који се пред њега ставља може се упоредити са Адамовом улогом у стварању света: „Мораш свему овом дати име!“, шапну му Месечево Дете“. Библијски текст нам говори: „...па како Адам назове коју животињу, онако да јој буде име... И Адам надјене име сваком живинчету и свакој птици небеској и свакој звјери пољској...“ (1 Мој., 2, 19-20).

Учествовање у стварању је дар који дечак води кроз целу пустоловину. Од уласка у Фантазију и прве моћи до изласка из ње, Бастијано-

²⁶ И створи Бој човека по облику својему, по облику Божијему створи га; мушко и женско створи их (1 Мој., 1. 27).

ва пустиловина може се схватити као пресликавање искуства човечанства о којима проповеда Свето писмо. Ову аналогију тешко може уочити ученик четвртог разреда. С друге стране, учитељ је тај, који ће зависно од одабраног одломка, проценити да ли на часу доводити овај текст у везу са Библијом или не.

Приповетка „Златно јагње“ Светлане Велмар-Јанковић чији је главни јунак дечак Растко Немањић ослања се на житија, али и на предања о светом Сави као вучјем пастиру. Страх од вукова и његово бајковито превазилажење, према речима В. Јанићијевић, „аутор мотивише врло суптилно, ослањајући се на паганску (мотив вука) и на хришћанску (мотив златног јагњета)“ димензију лика Светог Саве у књижевности (Јанићијевић, 2007: 57–60). Припитомљавање вука и дружење са њим директна је алузија на легенде о Светом Сави. (Одељак под називом *Вучји светишци*, видети у: Цветановић, Бајић, 1991: 1–13)

Обрада овог текста у настави могла би да подстакне ученике да прочитају бар једну легенду у којој је свети Сава представљен као *вучји светишци*. На пример, легенда „Свети Саво чобан“, такође укршта хришћанску и паганску функцију светог Саве, а примерена је узрасту ученика четвртог разреда. Не само ова легенда, и не само легенда, већ целокупна национална традиција памти светог Саву као личност која сабира хришћански дух и паганско наслеђе врховног бога:

Свети Саво из малена чувао хајван²⁷, те је био вазда послушан и користиан. Вукови су му давали шешке муке хајвану, па се молио Боју, да га кушарише²⁸ од шоба зла. Онда је вук био жештоко и брзо зјејере, да му није могло ништа ушећи, ниши се од њега обраниши. Свети се Саво јадао, ал' га Бој услиши, те кад је једном сјакојно прибирао уз свиралу, а мислио о сјасу

душе, ето ти полети мимо њ њрдни вук, па га светишеш добро удари по задњој сирани свиралом. Тако је одма у задњој сирани усахнуо, те је и сада брз, ал' није ни за пола као прије, па му се може што јод кушарисаши, а особишо хајван.

(Босанска вила, 1897: 42)

„Свети Саво чобан“, народна легенда
(Цветановић, Бајић, 1991: 9)

На основу прочитане легенде ученици би могли да разумеју ауторкин избор да за централни мотив приповетке узме превазилажење страха од вукова. Као што је за дечака вук престао да буде страшан, тако је и у легенди престао да буде непобедив. Оваквим приступом ученик ће моћи да раздвоји (у народу прису-тну) паганску страну лика светог Саве, од доминантне хришћанске. „Јагње као симбол чистоте и невиности... амблем Христове жртве – супротстављено је митској симболици вука, паганског божанства доњег света“ (Опачић, 2002: 231).

Златно јагње - које симболизује Христа и његов принос човечанству (*Гле, Јагње Божије које узима на се тријехе свијеша!*, Јн., 1, 29) и глас у сну (који је најавио успешан сусрет са вуком) хришћански су елементи ове приповетке. Глас у сну је уобичајена формула житија присутна и у Теодосијевом *Житију светој Саве* у коме глас Богородице у сну најављује успех светог Саве на просветитељском путу у *земљи народа свој*. Ученике не можемо упутити на текст житија, јер би им био тежак за читање, али учитељ мора поздравити житија на која се ослања овај текст како би га сам разумео и посредно (препричавањем) упознао ученике са њим.

Растко је први пут угледао јагње на цртежу Христовог рођења, на свитку са молитвама. Оно је било нарочито лепо насликано, погледом усмереним на посматрача слике. То је било оно

27 Хајван - ђаво, овде и стока

28 Кушарисаши се - ослободити се

исто јагње²⁹ које се касније јавило у сну, носећи лепу вест о Растковом будућем подвигу.

У завршном делу приповетке ауторка упућује читаоца на *лажну лејенду* о Светом Сави и вуку (Опачић, 2002: 232). Према слободи аутора, ова легенда говори о тренутку Растковог монашења и о речима којима се златно јагње том приликом обраћа Сави:

„...у тренутку када је, у манастиру на Светој Гори, млади кнежевић Растко, вршећи свети обред, постао монах Сава, у простору изнад себе угледао је оно мало, златно јагње које му се, некад, јавило у сну. Лебдело је изнад њега и зачуо је глас и речи: „На теби је да сваком живом створу на земљи чиниш добро, јер слободан си од сваког страха осим страха од Бога живог“³⁰.“

(Велмар-Јанковић, 1998: 38)

Ауторка је спојила елементе легенде са описом из житија, па је и тумачење овог дела текста комплексније. Пред читаоца се ставља тежак задатак да раздвоји хришћанску подлогу у гласу јагњета од оне коју нам сугерише позивање на легенду. Обраћање златног јагњета у бајковитом делу приповетке може се упоредити са Савиним обраћањем Богу у одломку Теодосијевог житија.³¹

29 Јагње (старословенски, *а҃гнец*) средишњи део просфоре (квасног хлеба) крстолико означеног грчким словима ИС ХС НИ КА (Исус Христос побеђује). Агнец се копљем исеца из просфоре и приноси на Евхаристији, како би постало тело и крв Христова од чега се верни причешћују. Симболички представља Исуса Христа који као јагње (агнец) узима грехе света на себе и страда због његовог спасења.

30 2 *Ви сѣе наша ѳосланица наѳисана у срѣца нашим коју знају и чиѣтају сви људи, / 3 Показујући се да сѣе ѳосланица Христѳова, кроз наше служење наѳисана, не масѣилом, неѳо Духом Бѳга живѳа, не на каменим ѣаблицама, неѳо на ѣѣелесним ѣаблицама срѣца.*

31 „Пошто га благослови игуман, и узео једнога старца, одликована свештеничким чином, те узије на велики

Дакле, читање овог текста у настави подразумева појашњавање испреплетаних паганских и хришћанских делова. С једне стране, они се ослањају на народно предање, а са друге на житија о светом Сави. Не треба занемарити везу са историјским³² догађајима и каснијем Савином помирењу браће, које ауторка пророчки утврђива у ову причу.

У програму за трећи разред основне школе налази се бајка „Себични цин“ Оскара Вајлда. Према речима Александра Јовановића разлози за присуство ове бајке у програму су немерљиви, што књижевни, који се односе на тумачење текста и веза са другим текстовима, што културни који се односе на Библију као подстицај за уметничко стваралаштво, али и њен етички аспект (Јовановић, 2006: 102).

Хришћанске елементе у овој бајци читалац може разумети једино уколико их доведе у везу са библијским текстом и значењем Христове жртве која почива на љубави. Дечакове ране („Јер малишанови дланови и стопала били су прободени клиновима...“) директна су асоцијација на Христа. С друге стране, тумачење овог дела текста³³ јавља се као проблем у настави.

пирг у манастиру. Затворивши га за собом, рече благодаривши Бога:

„Узнећу те, Господе.

Јер си ме подигао!“

А јереј прочита молитву и постриже власи главе његове и у ризу га обуче анђелскога образа, и промени му име Растко у Сава.

А он... упућиваше благородне и похвалне речи ка Богу говорећи: „Испунио си жељу срца мојега...“ (Теодосије, 1990: 16–17).

32 Транссемиотички цитат - цитатни суоднос између уметности и не-уметности, у овом случају историје. (Детаљније у: Ораић-Толић, 1990: 21)

33 „Јер малишанови дланови и стопала били су прободени клиновима...“

„Ко се усудио да те повреди, реци ми, да узмем свој страшни мач и да га казним!“, повика поново цин.

Наиме, аутори читанки изузимали су крај ове бајке првобитно због цензуре која је налагала брисање текстова са хришћанским подтекстом. У последњем издању читанке за трећи разред аутора Вука Милатовића ова бајка освојала је у целини. Тиме је ученику омогућено да сагледа праву мотивацију и смисао преображаја себичног цина. Насупрот томе, аутор читанке Креативног центра одлучује се за изузимање комплетног краја бајке, чак и чињенице да див на крију умире, наводећи као разлог да је слика дечакових рана сурова за најмлађег читаоца. Овакав утисак се стиче када се акценат анализе бајке стави на дечакову жртву³⁴, уместо на љубав. Да би ученик трећег разреда разумео крај бајке потребно је вратити га на први сусрет дечака и цина, затим на цинову чежњу за дечаком, и најзад, на радост због поновног сусрета:

Кад је то видео, срце себичног цина је омекшало и испунило се нежношћу...

Полако се спустио низа степеннице, љажљиво отворио врата и ушао у башњу. Али, чим су га уледала, деца су се улашила и се разбежала се, а у башњи је отиш завладала Зима. Само мали дечак није побегао. Његове су очи биле љуне суза, ња није видео кад се цин појавио. Цин се прикрао иза његових леђа, узео га блато у и сипао на дрво. У тај мах дрво је процветало, ишчице су долетеле на његове тране и зацвркушале и мали дечак је зајрлио цина и пољубио га. Остала деца, видећи да цин више

није зао, пошрчала су у башњу, а са њима је дошло и Пролетје.

...

Свако поодне, кад су излазила из школе, деца су долазила у башњу и играла се са цинем, али дечака којег је цин толико заволео нису никад више видели. Цин је волео сву децу, али ипак је највише жудео за својим првим, малим пријатељем, и често је говорио: „Како бих волео да га видим...“

...

Сав срећан, цин пошрча низа степеннице и изађе у башњу.

(Милатовић, 2006: 90–92, подвукла В. М.)

Из ових делова текста јасно се издваја љубав као кључ који одређује значење краја бајке и дечакове жртве (то су ране љубави). Тек када повежемо ове елементе бајке, можемо се сложити на садржаје из Веронауке у којима се говори о преображају кроз Христов принос из љубави³⁵. Аналогно томе, себичног цина преобразила је не само дечакова, већ и љубав коју је сам осетио према другима. „Себичност, то јест одсуство љубави за друге, поручује нам ова бајка Оскара Вајлда, једнака је негацији живота...“ (Јанићијевић, 2007: 56–57) У хришћанском духу бајка се завршава срећно, преображајем себичне душе, спасењем тј. дечаковим позивом у Рај (дечаков врт). Како каже А. Јовановић, цинов врт (башта) у бајци паралела је рајског врта. Другим речима, врт је слика људске душе. Одсуство љубави донело је хладноћу и пустош како у врт, тако и у душу себичног цина. С друге стране, омекшало срце учинило је да врт оживи, као *просјор близине Божје*.

35 У настави нећемо моћи да упутимо ученике на изворне библијске текстове, али у сарадњи са вероучитељем и наставником ликовне културе (који би могао да припреми репродукције уметничких слика, фресака и икона за ову прилику) могуће је припремити разговор о значењу распећа, причешћа и преображаја, који би могао бољем разумевању бајке.

„Не!“, одговорио му дечак, „јер ово су ране љубави.“

„Ко си ти?“, упита цин. И обузет чудним страхопоштовањем, он клекну пред дететом.

А малишан му се осмехну и рече: „Ти си ме једном пустио да се играм у твојој башти, а данас ћеш ти поћи са мном у моју башту која се зове рај.“ (Милатовић, 2006: 92).

34 Тиме се код ученика уместо разумевања изазива сажаљење према дечаку, које одвлачи мисао на погрешну страну.

Закључак

Поменути текстови нису једини примери интертекстуалности у програму за млађи школски узраст, али су свакако довољан корпус за афирмацију овог приступа у настави. Циљ оваког приступа јесте потпуније тумачење књижевног текста, али и неговање активног (узорног, компетентног³⁶) читаоца, који укључује своје читалачко искуство. Стога је важно направити добар редослед изучавања текстова у настави. Интертекстуалност, као својство текста, требало би да утиче на одабир и место текстова у месечним плановима. (На пример, планирати читање басне „Цврчак и мрави“ пре обраде песме „Мрав добра срца“ и сл.)

Видели смо на претходним примерима да није довољно само препознати интертекстуалну везу, већ и утврдити нови квалитет и функцију подтекста уграђеног у књижевно дело. У песмама „Два јарца“, „Мрав добра срца“ и „Аждаја своме чеду тепа“ препознајемо начело семантичке деформације и очуђења познатих просветитељских и фолклорних текстова, негде по аналогији, негде по контрасту, тако да подтекст добија ново значење. У текстовима Владимира Андрића и Нушићевој *Аутобиографији* циљ трансформације општепознатих културних ци-

тата јесте њихова депатетизација. Сличну функцију, видели смо, има и поигравање мотивима различитих верзија бајки у драми *Пейељуа*. Насупрот томе, библијски подтекст у бајци „Себични цин“ ту је да прикаже деловање љубави. У роману *Бескрајна прича* аналогија са Светим писмом одређује значење Бастијановог учествовања у стварању света Фантазије и најављује његов пад итд.

Методичка обрада књижевног дела које је у интертекстуалној вези са другим текстом/текстовима, дакле, подразумева неколико незаобилазних корака: а) познавање/упознавање текста који се налази у подтексту, б) читање књижевног дела уз укључивање читалачког искуства, в) интерпретацију текста и препознавање подтекста, г) откривање значења подтекста у новом контексту, д) откривање функције подтекста, ђ) целовито тумачење текста, е) синтезу.

Дакле, феномену интертекстуалности у настави треба прићи озбиљно, како би тумачење књижевног текста било целовито и како би се настава књижевности усмерила ка стварању и неговању будућег компетентног читаоца.

36 Узорни или компетентни читалац наоружан је бескрајним енциклопедијским знањем, који је кадар да открије алузије и семантичке везе међу текстовима (Еко, 2002: 128).

Литература

а)

- Вујанић, Милица са групом аутора (2007): *Речник српскога језика*, Нови Сад, Матица српска.
- Еко, Умберто (2003): *Шест шећњи кроз нарашћивну шуму*, Београд, Народна књига.
- Јаковљевич Проп, Владимир (1982): *Морфологија бајке*, Београд, Просвета/Библиотека XX век.
- Јанићијевић, Валерија (2007): *Родови и врсте у настави књижевности*, Београд, Учитељски факултет.

- Јовановић, Александар (2006): Разумевање књижевног текста у односу са другим наставним предметима – теоријско-методички аспект: *Настава српског језика и књижевности – савремени пресек*, Београд, Учитељски факултет.
- Константиновић, Зоран (2002): *Интертекстуална комуникација*, Београд, Народна књига-Алфа.
- Мићић, Вишња (2007): Улога кратких народних умотворина у настави књижевности у млађим разредима основне школе: *Иновације у настави бр. 3/07*, Београд, Учитељски факултет.
- Мићић, Вишња (2008): Методички приступ књижевном делу Владимира Андрића -проучавање песничких поступака: *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина, Педагошки факултет.
- Опачић, Зорана (2002): Тајне везе спознаја у прози за децу Светлане Велмар-Јанковић, у: Воја Марјановић: *Књижевност за децу у књижевној критици*, Београд.
- Ораић-Толић, Дубравка (1990): *Теорија читаћности*, Загреб, Графички завод Хрватске.
- Оташевић, Ђорђе (2007): *Мали српски фразеолошки речник*, Београд, Алма.
- Пешић-Хамовић, Валентина (2003): Иронија и бајка у драмама за децу Александра Поповића, *Детињство*, бр. 3-4/2003, Нови Сад.
- Поповић, Богдан (1959): *Опеди*, Београд, Просвета.
- Поповић, Тања (2007): *Речник књижевних термина*, Београд, Логос арт.
- Шеатовић-Димитријевић, Светлана (2004): *Традиција и иновација – интертекстуалност у поезији* Ивана В. Лалића, Београд, Филип Вишњић.

б)

- Андрић, Владимир (2006): *Дај ми крила један круи*, Београд, Креативни центар.
- Велмар-Јанковић, Светлана (1998): *Књига за Марка*, Београд, Стубови културе.
- Вучковић, Мирољуб (2002): *Читанка за први разред основне школе*, ЗУНС, Београд.
- Грим, Јакоб и Вилхелм (2002): *Најлепше бајке*, Београд, Просвета.
- Кнежевић, Миливоје (1957): *Антологија народних умотворина*, Нови Сад/Београд, Матица српска/СКЗ.
- Ла Фонтен, Жан (2002): *Басне*, Бања Лука/Београд, Задужбина Петар Кочић.
- Максимовић, Десанка (1985): *Песме*, Београд, СКЗ.
- Марковић, Радул (2005): *Српске народне пословице и зајонке*, Београд, Војноиздавачки завод.
- Милатовић, Вук (2006): *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд, ЗУНС.
- Нушић, Бранислав (1982): *Аутобиографија*, Београд, Просвета.
- Обрадовић, Доситеј (1963): *Басне*, Београд, Просвета.
- Обрадовић, Доситеј (2003): *Басне*, Чачак, Легенда.
- Опачић, Зорана, Пантовић, Даница (2007): *Бескрајна прича, читанка за четврти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике.
- Радовић, Душан (2004): *Антологија српске поезије за децу*, Београд, СКЗ.

- Теодосије Хиландарац (1990): *Житије Светиої Саве*, Београд, СКЗ.
- Поповић, Александар (2001): *Пејевуџа*, у: Крављанац, Бранислав: *Антологија српске драме за децу*, Београд, ЗУНС.
- Шекспир, Вилијем (1968): *Ромео и Јулија*, Београд, Просвета.
- *Светио писмо Стариої и Нової завјети – Библија* (2007): Свети архијерејски синод српске православне цркве, Београд.

Summary

This paper is an attempt to present some complex literary texts from the curriculum for the younger school age, which refer to other texts and in this way realize the possibilities for inter-textual approach to teaching. The aim of this paper is not a thorough analysis of these texts, but clearing inter-textual connections, determination of functions of the underlying meaning and giving suggestions for teaching. Examples we are going to come across in this paper are mainly based on parody and allusion. We are going to mention scientific papers dealing with the inter-textual approach which can be useful for teachers or students of the Teacher Training Faculties when preparing Literature classes.

Key words: *inter-textuality, underlying meaning, allusion, parody, reader.*

Кратки научни
прилог

др Мара Ђукић
др Светлана Шпановић
Филозофски факултет, Нови Сад
Педагошки факултет, Сомбор

Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настави

Резиме: У овом раду, настављајући своја истраживања дидактичких иновација за које се очекује да могу бити у функцији квалитета и наше реформисане школе (тимска настава, контекстуално, интерактивно и самоусмерено учење, мултимедијални извори знања и модели ученика за основно образовање и иновативне форме евалуације основношколске наставе), аутори разматрају основне проблеме везане за примену електронског портфолија (E-portfolio) као новог средства евалуације у основношколској настави.

Рад почиње краћим приказом конструктивистичке перспективе, из које се сагледавају и основна обележја евалуације помоћу е-портфолија, који је за релативно краће време од када се користи у многим школама широм света постао веома популаран као израз ауθενичног, кумулативног и индивидуализованог евиденцирања, праћења и процењивања ученичких постигнућа. Затим су представљене предности и недостаци е-портфолија, а освешћена су и друга отворена питања и дилеме.

На крају, закључено је да позитивни резултати досадашњих истраживања и искуства стечена током коришћења е-портфолија представљају солидну основу за претпоставку како би имплементација ове иновације у комплексни систем вредновања била од великог значаја као израз унутрашње, педагошке реформе школе и као допринос квалитету образовања у Србији.

Кључне речи: е-портфолио, настава, вредновање, конструктивизам, иновације.

Увод

Познато је да су током последњих петнаестак година многе европске земље, као и држа-

1 Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом *Европске димензије промена образовног система у Србији* (Пројекат бр.149009), који се на Одсеку за педагогију, Филозофског факултета у Новом Саду реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије.

ве у другим деловима света, планирале, почеле, па и завршиле реформе својих васпитнообразовних система, било у целини, било у појединим деловима и/или на различитим нивоима. У тим реформским процесима акумулирана су интересантна искуства и добијени бројни показатељи о ефикасности и квалитету различитих иновација, односно резултати њихове примене у основном, средњем и високом образовању.

С обзиром на то да је и у Србији актуелна реформа основног образовања, очигледно је да изузетно расте значај који има упознавање и истраживање одређених иновација имплементираних у наставну праксу страних основних школа, иновација за које се претпоставља да ће бити у функцији квалитета и наше реформисане школе. При томе, у сваком конкретном случају неопходно је разумети одговарајуће теоријске основе, сагледати све карактеристике и специфичности, предности и недостатке, како би се на бази ваљане анализе процениле могућности увођења само оних иновација од којих се, према утврђеним компаративним предностима, може очекивати да ће изазвати адекватне промене (посебно у смислу афирмације, обезбеђења и унапређења квалитета васпитнообразовног процеса) у савременој основној школи у Србији. Поменутом општем циљу треба да допринесе и истраживање електронског портфолија (Е-portfolio) као иновације у основношколској настави, чији су почетни резултати представљени у овом чланку.

Дидактичке иновације – допринос квалитету образовања

Није тешко запазити да се у савременој дидактичкој научној и стручној литератури доста пише, баш као што се и у свакодневним стручним и лаичким дискусијама веома често говори о дидактичким иновацијама и/или иновацијама у настави. Иновација се најчешће одређује као сврсисходан напор за комплексно усавршавање васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. Такође, под иновацијом се подразумева намерно уношење промена у наставу и васпитно-образовни систем у целини, свесно усмерена промена која модификује постојеће стање у складу са друштвеним и педагошким захтевима и потребама, промена у целини структуре школског

система, или његових значајних делова како би се остварила побољшања која се могу мерити.

У сваком случају, иновације треба схватити и као процес, процедуру и као ефекат, резултат. Многи аутори прихватају једно шире одређење иновације, односно објашњење да је иновација нешто различито и боље од постојећег, с тим да је и ново, али у релативном смислу. То значи да се под иновацијом подразумева и поновно комбиновање познатих делова или квантитативна разлика у односу на постојеће стање, посебно и то да нешто може бити ново само за једну средину, односно за васпитно-образовни систем у тој средини, док је у другој средини то исто раније постало пракса или рутина (Ђукић, 2003).

Међу дидактичким иновацијама које, због својих бројних педагошких потенцијала, посебно у функцији квалитета образовања, изазивају посебну пажњу су: нови организациони облици наставног рада (тимска настава), савремени модели поучавања и учења у основношколској настави (контекстуално, интегративно и самоусперено учење), мултимедијални извори знања и нови модели уџбеника за основно образовање, као и иновативне форме евалуације основношколске наставе (портфолио). Данас, када су висок квалитет и осигурање квалитета у образовању постали приоритетни циљеви актуелних школских реформи широм света, постало је савим јасно да неопходни услов за њихову реализацију јесте - квалитетна евалуација.

Евалуација у образовању (обележја и развојне етапе)

Евалуација у васпитнообразовном домену подразумева систематичну, критичку анализу и праћење квалитета у образовању, с циљем да се обезбеди могућност правовременог и што делотворнијег утицаја на васпитнообразовни процес како би се постигла његова оптимална

ефикасност, ефективност и висок квалитет. У том смислу, евалуација је сваки поступак који доводи до оцене квалитета и/или корекције система образовања, а остварује се преко образовне статистике, образовних индикатора и посебних процедура и поступака процене образовног система у целини, појединих (свих) подсистема, образовних институција, субјеката, програма, процеса и исхода, а може се односити на једно или на више подручја: поучавање и учење, истраживање, сарадња с локалном заједницом, институција као целина, укључујући и менаџмент (Ђукић, 2008). Другим речима, евалуација је педагошка делатност којом се, на основу континуираног праћења и мерења утврђују развојне промене остварене реализацијом васпитнообразовног рада, при чему се посебно наглашава комплексни карактер вредновања (Вилоотијевић, 1992). Ради се о систему евалуације који се концентрише и конституише у оквирима следећих подсистема: вредновање обима и квалитета стручног (педагошког) рада, вредновање нивоа и квалитета педагошког процеса и васпитнообразовних активности (врста, број, обим, фреквенција активности, избор наставних садржаја, односно наставни програм у целини) и вредновање ефеката, тј. постигнућа ученика, изражених показатељима о реализацији наставног плана и програма.

Наглом развоју савременог евалуацијског система и сагледавању квалитета вредновања у функцији континуираног унапређивања квалитета образовања претходила је спора, вишедеценијска, постепена еволуција. За релативно кратко време, међутим, тачније за последње две деценије, дошло је до суштинског помака како у евалуацијској пракси, тако и у теорији. Данас су у пракси присутни докимолошки плурализам, стандардизација евалуационих принципа, односно процедура, као и комплексно вредновање педагошког рада школе. Програм комплексног вредновања педагошког рада школе обухвата све видове тог рада, као и све учеснике у васпит-

нообразовном процесу (пored ученика, наставника и остало школско особље, родитеље и др.), односи се не само на продукте већ и на процесе, на знање ученика, али и на њихова интересовања, ставове, радне навике, мотивацију и друго, при чему се користе различите методе, технике, инструменти и подразумева се самовредновање, уз континуирану повратну информацију (Вилоотијевић, 1992).

На теоријском нивоу основни правци промена водили су од субјективног ка објективном процењивању; од констатовања стања ка праћењу процеса (од сумативне ка формативној евалуацији); од парцијалног, једнодимензионалног ка интерактивном сагледавању релевантних чинилаца, услова и ефеката васпитнообразовног процеса (Ђерманов, 2004). Током протеклог столећа трансформисана су значења која су приписивана евалуацији и дошло је до промене схватања њене суштине и функције, преко својеврсне генезе три генерације објашњења, до данашње четврте генерације, коју одликује битно другачији приступ. За прву генерацију схватања карактеристично је то што се евалуација повезује са мерењем (тестирањем), па се чак и термини евалуација и мерење користе синонимно. Некада је ово значење евалуације било доминантно, а технички призив у значењу евалуације остао је до данас. Преношење пажње на евалуацију образовних програма (почеци курикуларне евалуације) обележје је друге генерације схватања о евалуацији. Нова, трећа генерација схватања о евалуацији у први план је ставила функцију процењивања, не одричући се ни ранијих техничких, ни дескриптивних функција. На тај начин су и образовни циљеви, ништа мање од исхода, постали предмет евалуације. Свака следећа генерација представљала је корак напред, па је временом евалуација постајала све софистициранија, да би се данас, као израз савремене четврте генерације појавила респонбилна конструктивистичка евалуација (Guba, Lincoln, 1989).

Конструктивистичка парадигма (студија примера, респонсибилна евалуација, демократска, плуралистичка, илуминативна, натуралистичка) подразумева приступ који се заснива на сазнањима хуманистичких и антрополошких наука. Циљ је описивање и интерпретација разноврсних перспектива различитих заинтересованих учесника у евалуацији (наручилаца, извођача, корисника), при чему евалуатор претежно користи квалитативне методе, на пример неструктурисани интервју и сл. У конструктивистичкој парадигми најважнија је претпоставка о постојању социјално конструисане реалности. Евалуацијским истраживањима уопштавају се вредности на више начина: кроз вредности истраживача које се испољавају приликом избора проблема и фокуса, кроз избор парадигме, кроз избор теорије која се користи током прикупљања, анализе и интерпретације резултата и кроз вредности које су неодвојиви део контекста (Guba, Lincoln, 1993).

Конструктивистичка перспектива (од различитих полазишта до разноврсних исхода)

Конструктивизам је етаблиран у савремену научну карту пре свега као одређена теорија сазнања. Главна теза конструктивиста гласи да човеково знање о свету није једноставна слика стварности, јер човек нема непосредан увид у ту стварност, нити му чула пружају реалну слику спољашњег света. Овим се у ствари негира свакодневни „наивни реализам“ по којем је свет заиста онакав какав се приказује при опажању. За разлику од објективиста који тврде да стварност постоји потпуно независно од човека, конструктивисти сматрају да је свет у великој мери творевина посматрача. Другим речима, „не види око, него мозак“. Основни предмет конструктивистичких проучавања, оно чиме се конструктивисти примарно баве, јесу конструкције на ос-

нову којих људи настоје да осмисле свет (Стојнов, 2001). При томе, подаци о свету се не уносе помоћу чула у ум, већ се производе конструкисањем. Конструктивисти истичу да се знање увек конструише у одређеном друштвеном контексту, односно да подразумева извесну друштвену праксу. Поред тога, они наглашавају значај партиципативног сазнања, а човека посматрају не само као реактивно, него и као проактивно биће.

По свему судећи, велико интересовање за примену основних поставки конструктивизма у области васпитања и образовања, онедавно постаје све веће. Конструктивизам је изгледа врло „привлачан“, јер нуди низ претпоставки о учењу и поучавању у настави, које су битно различите од традиционалних приступа заснованих на дидактичком троуглу у којем доминирају наставник и/или наставни садржаји. Једна од основних конструктивистичких претпоставки јесте она о значају средине за учење и поучавање. Поменута средина (околина, окружење) треба да је организована тако да подржава различите перспективе или интерпретације стварности, конструкције знања, активности сагледане у различитим контекстима и засноване на искуству ученика. Сматра се да су кључне карактеристике одговарајућег конструктивистичког окружења: аутентичност (реални проблеми и аутентичне ситуације) и ситуираност, разноврсност контекста (проблеми се представљају и сагледавају кроз многоструке повезаности) и различитост перспектива (проблеми се уочавају и решавају са разних аспеката и гледишта). При томе, основна улога наставника је да припремају овакве средине за учење у којима ће ученици учити и радити самостално (Palekčić, Vollstadt, Terhart, Katzenbach, 1999). Уместо настојања да „утисну“ структуре спољашње стварности у ученике, наставници треба да им помогну да сами конструишу смислену и концептуално функционалну репрезентацију спољашњег света.

Сходно реченом, сада и овде, поставља се можда најважније питање: Ако су резултати учења индивидуално конструисани, како их онда вредновати, односно који стандарди се могу применити да би се проценила сврховитост учења из ових когнитивно софистикованих окружења? Под претпоставком да је стварност зависна од људске менталне активности, да је значење одређено менталним процесима појединца, да су ови процеси утемељени у перцепцији и да извиру из искуства, онда то треба евалуирати – а не постојеће понашање, или производ тог понашања. Другим речима, треба вредновати по правилу сам процес стицања знања. Са конструктивистичког становишта процењивање како ученици напредују у конструкцији знања важније је од оцене резултирајућег производа. У том светлу, јасно је да би ефикасно вредновање требало да буде део наставе, то јест, требало би да постане део наставног процеса. Док ученици стичу знање треба им пружати евалуационе смернице тако да, поред наставника и сваки ученик, односно сви ученици знају како напредују. Метакогнитивна свест ученика о сопственом учењу која ће бити резултат овог процеса треба да унапреди учење и, наравно, сам његов производ. Нужна последица чињенице да конструктивистичко учење има више аспеката и перспектива, јесте да су резултати тог процеса вишеструки исходи, односно да се свака од разноврсних перспектива, модалитета, или димензија учења, најбоље представља различитим производима. Такође, сваки од ових производа може бити створен у различитом медију или моделу у оквиру тог медија, те се отуда мора вредновати на нешто другачији начини. Када се вреднују производи учења, то никада не сме да буде један производ, већ читава збирка продуката, тј. ученички портфолио (Ђукић, 2007).

Портфолио у евалуацији наставе: шта, како, зашто

Портфолио је почео да се користи у васпитнообразовном процесу, односно наставним процесу у појединим школама (основним, средњим и високим), посебно у САД и у Канади средином осамдесетих година XX века, као логични наставак раније познате праксе скупљања и стварања збирки ученичких радова, најчешће писмених састава из одређених, претежно језичких предмета (Bastidas, 1996). Портфолио подразумева систематски прикупљену колекцију ученичких радова који приказују и прате његов напредак, уложени труд и постигнућа у једној или више предметних области, који илуструју, показују и доказују његове вештине, способности и постигнућа. Веома брзо, препознати су одређени педагошки потенцијали портфолиа и различите могућности његове примене у домену васпитања и образовања. У релативно краátkо периоду од када се користи у школама, портфолио је постао популаран, пре свега као специфично средство аутентичног оцењивања ученика, као вид практичног, кумулативног и индивидуализованог праћења, проверавања и процењивања ученикових постигнућа (Шпановић, 2002).

Позната процедура за формирање портфолиа подразумева да ученик добије одговарајућу фасциклу, или регистратор у који одлаже своје радове и продукте учења, који ће бити узети у обзир приликом оцењивања. Наставник и ученик заједно одређују списак радова који ће се сматрати доказом остварености одговарајућих циљева и задатака учења и поучавања. То могу бити: писмени састави на задате теме и друге врсте литерарног изражавања, примери добро урађених задатака, решени проблеми, тестови, писани осврти са коментарима о изведеним вежбањима, појединим акцијама, активностима и сл. Ученик треба да редовно да сакупља радове, да континуирано бележи релевантне податке и полако пуни свој портфолио. Уобичајено је

да у нижим разредима основне школе сваки ученик поседује по један зборни портфолио, који садржи његове радове из свих предмета. Ученици виших разреда могу правити већи број портфолија; најчешће они имају посебан портфолио за сваки предмет.

Кад почне процес оцењивања, од ученика се очекује да одабере најбоље радове из портфолија, да напише своје размишљања о томе шта је научио у процесу израде портфолија, као и на који начин изабрани радови илуструју његова постигнућа, доводећи их у везу са наставним циљевима. При томе, од ученика се тражи и да сам процени коју оцену заслужује. Наставник прегледа сваки поједини портфолио заједно са учеником (власником портфолија), износећи своје коментаре, хвалећи оно што је добро урађено, помажући ученику да се усредсредди на оно што би требало поправити, да изабере и формулише нове циљеве учења и начине како да их досегне. Наставник користи сваку прилику да ученика научи како се и на којим критеријумима може донети оцена, како он сам то ради и на чему заснива оцену коју даје. Након усаглашавања ставова и препорука за даљи рад, наставник закључује оцену одлажући је у своју документацију и у ученички портфолио. Оцена и портфолио се затим, по правилу, шаљу родитељима како би и они упознали радове ученика и процену наставника, те сагледали колико та оцена кореспондира са њиховом, изложили своје виђење ситуације и предложили евентуалне сугестије о томе како виде перспективу даљег напредовања свог детета (Doolittle, 1994). О портфолију се може разговарати и на родитељским састанцима, посебно онда кад родитељима треба показати шта се све у школи (у)радило и кад им треба представити напредовање ученика.

Разлози због којих је релативно брзо прихваћена и широко распрострањена употреба портфолија у оцењивању ученика су вишеструки (Razdevšek-Pučko, 1991, Rautianen, 1999, Шпа-

новић, 2002). Између осталог, примери ученичких радова у портфолију дају наставнику богатiju и реалнију слику о ученичким способностима, док ученици добијају прилику да се свестрано изразе (не траже се од њих само одговори на задатке вишеструког избора у стандардизованим и нестандардизованим тестовима), нарочито кроз саморефлексију, што је вероватно један од најбољих начина учења. Поред тога, портфолио помаже наставнику да освести шта је све радио, шта је добро, а шта није, шта је постигао код појединих ученика, као и код сваког ученика понаособ, на чему још треба да ради, где је потребно уложити већи напор и сл. Наставници верују да портфолио користи свим актерима наставе, мада изискује више напора од других средстава и/или инструмената оцењивања. И ученици позитивно вреднују коришћење портфолија, истичући да добро документује њихов развој, као и да је то корисно не само због њих самих, већ и због њихових наставника, вршњака и родитеља (Conway, 2005).

Е-портфолио као ново евалуационо средство: основна обележја

Указујући на велику популарност коју портфолио као својеврсна дидактичка иновација данас има, поједини аутори оцењују да се ради о правом портфолију „буму“ (Batson, 2002). Поменути „бум“ се посебно односи на употребу портфолија у електронском облику, или е-портфолија. По свему судећи, неће проћи дуго времена, а досадашњи, обични портфолио у папирној форми (*Paper-based portfolio*) биће заборављен и замењен новим моделом, односно портфолијом у електронској форми, или електронским портфолијом (Е-portfolio). Док један број аутора сматра да је разлика између папирног и електронског портфолија само у формату складиштења докумената, други мисле да се не ради само о техничкој, спољашњој промени, већ о

суштински другачијем концепту. У сваком случају, уз помоћ е-портфолиа превазилазе се проблеми типични за папирну варијанту, а то су: тешкоће у дисеминацији информација, ограничене могућности за класификацију података и продуката, крута организација садржаја, малобројне врсте продуката који се могу прикупљати и др.

Типови датотека који се могу користити у креирању е-портфолиа су: текст, графика, видео, аудио, слике и анимација, док се у циљу финализације визуелних презентација е-портфолио може учинити доступним преко вебсајта, CD-а или DVD-а. Употребом мултимедијалне технологије у реализацији е-портфолиа ученицима се омогућује да боље организују садржај (да податке класификују, ређају, разврставају и премештају, да их лако ревидирају, допуњују и ажурирају), пружа им се много више простора за меморисање и складиштење радова, обезбеђује се брз и једноставан приступ свим заинтересованим лицима, отвара се могућност за вишеструку репрезентацију (мултимедијални материјали: видео, аудио, слике и графике), коначно, даје се ученицима прилика да усавршавају вештине коришћења информационе-комуникационе технологије (Chou, Chang, 2008). Финална презентација е-портфолиа по правилу служи и као начин да се другима (наставницима, друговима, родитељима, стипендиторима, будућим послодавцима и сл.) покаже сопствени ниво овладаности управо тим вештинама, уз представљање система знања, различитих способности и оригиналних идеја. Ученици могу да документују и „материјализују“ своје знање у производима, у које ће поред текста укомпоновати видео клипове, аудио компоненте и анимацију. Такво ново окружење веома подстицајно делује на ученике, мобилишући посебно њихову машту и креативност током израде е-портфолиа, интегришући све димензије знања и нивое учења. Поред наведених обележја, е-портфолио задржава и добре карактеристике традиционалног портфолиа,

укључујући саморефлексију, праксу заједничког (партнерског) вредновања, аутентичну репрезентацију, кооперативно учење, иновативне активности и изказивање индивидуалних разлика (Abrami, Barett, 2005).

Развој е-портфолиа: приступи и дилеме

Позната су два основна приступа развоју е-портфолиа: један је коришћење одговарајућих генеричких алата, а други употреба кориснички прилагођених информационих система (Chou, Chang, 2008). У вези са тим, а пре одлуке о избору једног од поменутих приступа, треба размотрити њихове предности и недостатке у односу на следеће критеријуме:

1. Планирање и утврђивање циљева: Е-портфолио треба да дозвољава ауторима, ученицима и наставницима да дефинишу циљеве учења и поучавања;
2. Оквир за креативност: Е-портфолио треба да одрази креативност ученика;
3. Комуникације: Е-портфолио треба да има алате уз помоћ којих ће се олакшати комуникација између ученика и наставника;
4. Алати за сарадњу: Е-портфолио треба да има алате који подржавају међусобну сарадњу ученика, као и сарадњу између ученика и наставника;
5. Рефлексивни процес: Е-портфолио треба да обезбеди могућност да ученик размишља о садржају, посебно колико одређени садржај подржава наставне циљеве;
6. Капацитет повезивања: Е-портфолио треба да има одговарајући капацитет за повезивање различитих радних продуката;
7. Организацијска флексибилност: Е-портфолио треба да буде довољно прилагодљив у односу на вишеструке сврхе;

8. Изложбена флексибилност и преносивост: Е-портфолио треба да омогући представљање радова у различитим форматима;
9. Подаци и информације: Подаци и информације у е-портфолију треба да су приступачни за евалуацију, при чему се мора чувати приватност ученика;
10. Исплативост: Почетни трошкови и трошкови одржавања е-портфолија треба да су економски оправдани (Gibson, Barrett, 2002).

Поред тога, од изузетног значаја су бројне дилеме које се отварају, а које је неопходно свестрано сагледати и разрешити пре прихватања е-портфолија, односно пре његове примене у евалуацији наставе. То су дилеме везане са вишеструким циљевима за чије остварење се може користити е-портфолио, а који су често међусобно инкомпатибилни, дилеме око угрожене личне приватности када је садржај портфолија изложен на Интернету, дилеме због превеликог значаја који добија информационо-комуникациона вештина у односу на све друге, дилема како се изразити (противречност између форме и суштине), дилема у вези са тешкоћама приликом усклађивања софтвера и дилеме које се јављају поводом агрегације података (Carney, 2002).

Предности и недостаци примене е-портфолија као средства евалуације

Употребом е-портфолија као средства евалуације у основношколској настави ученици се могу научити да процењују и вреднују свој рад, да увиде смисао учења јер се њихово знање преко продуката чини видљивим: на неки начин, оно се „материјализује“. Такође, ученици се стављају у ситуацију да уче како вредновати сопствене активности и знања из различитих области, чиме се успешно превазилази она уобичајена пракса да приликом оцењивања од стране настав-

ника, ученици само на познати начин испуњавају уобичајене писане налоге и/или дају усмене одговоре. У вези са овим, треба подсетити да је један од најоригиналнијих српских дидактичара, проф. др Славко Кркљуш, још пре више од две деценије, тврдио да оцењивање представља с једне стране темељ, а са друге, критеријум модернизације наставе. То значи да настава у којој се остварују сараднички односи између наставника и ученика, као најважнији, постаје оквир у којем се могу отклањати наслеђени отпори, негативне емоције и подозрење према оцењивању и оцени. Самооцењивање удружено са оцењивањем као саставним делом наставног процеса води оцени која неће бити ни привилегија ни казна, већ самонаграда у коју нико неће сумњати (Кркљуш, 1998).

Сходно томе, може се констатовати да примена портфолија у вредновању наставе несумњиво доприноси остварењу наведеног циља, уз то снажећи рефлексију властите праксе код оба актера наставе (ученика и наставника), нудећи размену активности уместо прекора и примедби, сведочећи о ефективности наставника и постигнућима ученика, чинећи евалуацију транспарентном. Коришћење портфолија као својеврсне колекције ученичких радова може унапредити сложену и деликатну операцију вредновања. Радови у портфолију одраз су свакодневних активности ученика који се реализују кроз практичан рад, истраживачке задатке и пројекте. Оваква континуирана провера помаже да процена ученичких постигнућа постане објективнија, јер се остварује током процеса учења и поучавања, а не само у изолованој, намерно створеној ситуацији усмене или/и писмене провере знања и то најчешће само знања на репродуктивном нивоу (Шпановић, 2002).

Већина слабости и тешкоћа које се могу јавити, а које су током коришћења портфолија као средства вредновања у образовању уочене, произилазе из тога што је у суштини, ипак реч

о субјективном облику евалуације, заснованом често на некохерентној мешавини различитих теоријских ставова, као и противречних аспеката из којих се сагледава настава, односно процеси учења и поучавања. Поред тога, е-портфолио може бити тежак за примену и изазвати различите отпоре код наставника, ученика и њихових родитеља. Портфолио захтева знатна материјална улагања и додатно време за сакупљање, организацију и вредновање радова, а е-портфолио и висок ниво комјутерских знања и вештина, како ученика тако и наставника. Запажено је и то да ученици у своју колекцију уносе радове које су уз помоћ родитеља или других „помагача“ припремили код куће, а често је дубиозно и да ли су финалне презентације у е-портфолиу резултат рада самих ученика.

Закључак

Иако за сада, у светским оквирима посматрано, још увек има мало темељних емпијских истраживања и ваљаних и поузданих емпијских података о свим васпитнообра-

зовним ефектима е-портфолиа као средства за евалуацију основношколске наставе, судећи по преовлађујућим позитивним резултатима добијеним у досадашњим истраживањима и уопштеним искуствима са његовом практичном применом у Сједињеним Америчким Државама, Канади (Lankers, 2004, Chang, 2008) Финској (Rautianen, 1999), Словенији (Razdevšek-Pučko, 1991) и на другим местима (Bastiadas, 1996), може се претпоставити да би имплементација ове иновације и у школама у Србији, обавезно праћена озбиљним евалуационим истраживањима, била од значаја као израз унутрашње, педагошке реформе и као допринос квалитету образовања, не само на нивоу основног, већ и на осталим нивоима образовања. Разуме се да залагање за употребу е-портфолиа не значи одбацивање осталих инструмената и техника провере ученичких знања: е-портфолио се препоручује као комплементарно средство. При томе, као увек, и у погледу односа према овој иновацији – *to metron par* (све са мером).

Литература

- Abrami, P. C, Barrett, H. (2005): Direction for Research and Development on E-Portfolio, *Canadian Journal of Learning and Technology*, Toronto, 31, 3.
- Bastiadas, A. J. (1996): Currently Teaching at the Universidad de Nario, *Teachers Portfolio*, Pasto, Colombia, 34.
- Batson, T. (2002): *The Electronic Portfolio Boom: What is All About?*, преузето 24.4.2008. са: <http://campustechnology.com/articles/39299>
- Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе*, Београд, Научна књига, ЦУРО, Педагошка академија.
- Gibson, D., Barrett, H. C, (2002): Directions in Electric Portfolio Development, преузето 11.5.2009. са: <http://electronicportfolios.org.ITFORUM66.html>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publication.

- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1993): Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry, U: Madaus, G.F, Stufflebeam, D, Scriven, M.S. (Eds.): *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster, Kluwer Nijhoff Publishing.
- Doolittle, P. (1994): *Teachers Portfolio Assessment*, ERIC/AE Digest, Washington Clearinghouse.
- Ђерманов, Ј. (2005): Иновативне форме евалуације васпитнообразовног процеса у реформисаној школи, У: Е. Каменов са сарадницима (ур.): *Реформа школског система у условима транзиције*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Ђукић, М. (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Нови Сад, СПД Војводине.
- Ђукић, М. (2008): Конструктивистичка евалуација наставе: *Дидактичке импликације*, у: *Зборник Огсека за педгогију*, Нови Сад, Филозофски факултет, бр. 21/22.
- Кркљуш, С. (1998): Оцењивање као компонента наставе, У: М.Ђукић (Пр.): *Дидактички диспут*, Нови Сад, СПД Војводине.
- Lankers, A.D. (2004): *Portfolio: A New Wave in Assessment*, преузето 11.5.2009. са: <http://www.thejournal.com/the/printarticle/?id=15332>
- Palekčić, M., Vollstadt, W., Terhart, E., Katzenbach, D. (1999): Nastavni sadržaji i znanje, U: Mijatović, A. (ur.): *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, HPKZ.
- Rautianen, A. (1999): Use of Portfolio and Other Modern Tools of Assessment in Finish School Practice, U: *Izobraževanje učitelja za prenovljeno šolo*, Ljubljana, Pedagoški fakultet.
- Razdevšek-Pučko, C. (1999): Portfolio-mapa za spremljanje procesa učenja, U: *Izobraževanje učitelja za prenovljeno šolo*, Ljubljana, Pedagoški fakultet.
- Стојнов, Д. (2001): Конструктивистички поглед на свет: представљање једне парадигме, *Психологија*, Београд, бр. 1-2.
- Carney, J. (2002): *Confronting the Dilemmas of Teaching Portfolios and New Technologies*, преузето 24.4.2008. са: <http://www.helenbarett.com.compfires.htm/>
- Chou, P. N., Chang, C.C. (2008): E-Portfolios: Review of an Inovative Tool, *Educational Technology*, Englewood Cliffs, New Jersey, LVIII, 12.
- Conwey, F. (2005): *Electronic Portfolio and Dimensions of Learning*, Преузето 11.5.2009. са: <http://www.thejournal.com/the/printarticle/?Id=17202>
- Cumminghan, D. J. (1991): Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue, *Educational Technology*, Englewood Cliffs, New Jersey, XXXI, 5.
- Шпановић, С. (2002): Улога и значај портфолиа у систему евалуације у настави, *Норма*, Сомбор, бр.3.

Summary

In this paper, we are continuing our research of didactic innovations which are expected to fornication in improving quality of the reformed school (team teaching, contextual, integrative and self-directed learning, multi-media sources of knowledge and models of course books for primary school education and innovative forms of evaluation of the primary school). The authors discuss the basic issues of applying electronic portfolio (E-portfolio) as new means of evaluation of the primary school curriculum.

The paper starts with the short review of constructivism perspective from which basis features of evaluation are observed by e-portfolio, which in relatively short time since using in many schools throughout the world, has become a popular expression of authentic, cumulative and individualized evidence of estimation the students' achievements. Then, advantages and disadvantages of portfolio are presented, and some other issues are discussed.

In the end, it has been concluded that positive results of the completed research and the experience in using the portfolio represent a firm foundation for the assumption so that implementation of this invention is a complex system of evaluating could be of a great importance as the sign of inner, pedagogical reform of the school as well as contribution to education in Serbia.

Key words: *e-portfolio, teaching, evaluating, constructivism, innovations.*



др Ана Вујовић

Учитељски факултет, Београд

**Кратки научни
прилог**

Евалуација и самоевалуација у настави странијезика¹



Резиме: Евалуација одувек заузима једно од најважнијих места у свим проучавањима процеса наставе и учења и изазива веома жучне расправе. Овде ћемо покушати да укажемо на основне одлике сумативне, формативне и проспективне евалуације, а затим на неке карактеристике евалуације и самоевалуације у настави странијезика. Самоевалуација углавном мотивише ученике и доводи до нешто бољих резултата у учењу, код ученика ствара осећање одговорности за сопствено учење и напредовање, што од њих ствара аутономније ученике.

Кључне речи: евалуација, самоевалуација, настава и учење странијезика, одговорност, мотивација.

У области наставе и учења евалуација је један од кључних момената који је значајан за све нивое образовног система, од макроевалуације читавог система до макроевалуације појединих активности. Сви ови нивои су заправо комплементарни и неодвојиви један од другог, па тако евалуација представља скуп метода и техника које показују да ли су постављени циљеви остварени и на који начин. Не процењује се само остваривање постигнутих резултата, односно да ли је ученик са неког нивоа прешао на виши, већ и начин на који су резултати постиг-

нути, разлози због којих нису постигнути, као и могуће промене и побољшања у самом процесу наставе и учења.

Тако се и разликују сумативна и формативна евалуација, у зависности од тога да ли се врше током процеса наставе/учења или на његовом крају.

- Сумативна евалуација је кумулативна, односи се пре свега на стечена знања појединог ученика или свих ученика једне групе или једног нивоа. Користи се на крају часа, после неких целина или на крају читавог циклуса наставе, а процењује се напредак ученика, степен овладавања циљевима целокупног програма или неког његовог дела. Од ње зависи коначна оцена, прелазак на

¹ Рад представља део научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055) Учитељског факултета у Београду, који финансира Министарство науке Републике Србије.

виши ниво учења или даље усмеравање ученика.

- Формативна евалуација је део самог процеса наставе/учења и схвата се пре свега као помоћ ученику и наставнику, као информација о степену савладавања циљева процеса наставе/учења. Врши се одувек, али без посебног оцењивања, само уз указивање на постигнуте резултате и посебно на потребна побољшања и начине њиховог постизања, што овакав вид евалуације чини мање формалним. Циљ је да се активност ученика учини што редовнијом и да им се помогне (исправкама, појачаним и новим вежбањима). Исправљање ученичких грешака може да послужи даљем успешнијем вођењу и организовању процеса учења (Rosier, 2002). Евалуирати значи и схватити смисао добијених резултата путем процењивања постигнутог напретка ученика и развоја њихових способности.
- Ређе се помиње и разматра такозвана проспективна евалуација која се дешава чак и пре самог процеса наставе/учења: наставник тада већ зна који су постављени циљеви, па о томе треба да обавести и ученике, затим да осмисли путеве којима ће се ти циљеви најефикасније постићи, дефинише методе, анализира публику – а онда увек буде способан да све унапред планирано прилагоди конкретној публици и ситуацији у учионици.

Тако евалуација испуњава две основне функције, које могу изгледати и контрадикторно, али су увек међусобно повезане:

- Педагошку функцију, јер наставника и ученика упознаје са постигнутим резултатима, али и са вођењем активности;

- Друштвену функцију која је сасвим очигледна у тренуцима школског или професионалног усмеравања, испита и конкурса, али која није ништа мање значајна ни на нивоу свакодневне евалуације и утицаја на оријентацију ученика.

Будући да су сви чиниоци који учествују у процесу наставе/учења, па самим тим и у евалуацији, сложени и променљиви, резултати сукcesивних евалуација могу мање или више варирати. Могуће су погрешке и недовољна објективност у самој процедури евалуације, па се инструменти и технике стално морају усавршавати и побољшавати како би се на најмању могућу меру свео неповољан и субјективан утицај испитивача или испитаника на резултате евалуације.

Наставници су ти који, на различите формалне и неформалне начине (нумеричким оценама, али и спонтаним похвалама и покудама), оцењују ученике и њихов напредак у учењу. Међутим, у педагошкој пракси чији је циљ развој аутономије ученика пуно пажње се поклања подстицању ученика на самоевалуацију. Будући да је реч о сложеном задатку, потребно је систематско увођење ученика, стрпљење и обученост наставника, али и време којим се, на жалост, често не располаже у довољној мери. Самоевалуација би требало да подстакне ученике да се не задовољавају минимумом у испуњавању школских обавеза, да буду самокритичнији и активнији, да стекну бољи увид у могуће критеријуме процењивања сопствених постигнућа. Истраживања показују да ученици самоевалуацију сматрају корисном допуном класичном начину оцењивања која им пружа прилику да избегну или смање неспоразуме који понекад настају између наставника и ученика када је реч о оцењивању (Жиропађа, 2008: 16). Мотивација и осећање самоефикасности по правилу јачају ако ученик добија признање за своје учење и ако

сам опажа да добро напредује, па је ово заправо и највећи значај самоевалуације. При том, често се у одељењу дискутује о оствареном напретку свих ученика појединачно, али и одељења у целини, па тако сваки ученик може да закључи да је и он, као и њему слични вршњаци, способан за исти или сличан напредак (Жиропађа, 2008: 18).

Често су оцене које дају сами ученици више од оцена наставника. Старији ученици су реалнији у самоевалуацији, као и они који су свесни да ће њихове оцене да се пореде са оценама које о њима дају други ученици. Валидност самоевалуације зависи и од стила учења, а ученици се понекад и надају да ће повећати своју коначну оцену ако сами себи дају неку вишу оцену. Од подстицања ученика на самоевалуацију може да се очекује да смањи штетно такмичарство и да развија унутрашњу мотивацију, што је битан услов за успех у учењу.

Један предлог Листића за самоевалуацију могао би да помогне сваком наставнику да узме у обзир своја знања и компетенције када је реч о евалуацији учења страног или другог језика (Лисије, 1992: 9-11).

1. Ситуације евалуације у комуникативном поступку: да ли мој начин евалуације привилегује (или не) добро манипулисање језичким структурама; да ли је заснован на аутентичном материјалу и на задацима које ученик треба да оствари; да ли је прихватљив и да ли даје релевантне резултате.
2. Практичне евалуативне активности: да ли оцењујем (или не) да бих побољшао квалитет свог наставног рада; да ли покушавам да одклоним тешкоће које ученици најчешће срећу приликом учења; да ли проверавам да ли су ученици способни за наставак учења; да ли оцењујем да бих ученике упознао са већ оствареним циљевима и да бих донео

исправне одлуке о проласку ученика на следећи, виши ниво учења.

3. Концепти педагошке евалуације: да ли разликујем сумативну и формативну евалуацију; да ли разликујем етапе у мерењу, просуђивању и одлучивању повезане са свим поступцима евалуације; могу ли да идентификујем све чиниоце у некој евалуацији; знам ли све етапе израде мерних инструмената итд.

Све ове активности требало би да покажу да евалуација није само давање оцена, већ је саставни део свих активности у процесу наставе и учења: мора се знати шта се и како и коме предаје да би се знало шта и како треба евалуирати.

Када је реч о настави/учењу страног језика, питању евалуације ваља приступити и на донекле другачији начин. Овде је сумативна или финална евалуација нешто што је, у највећој мери, лако остварљиво у свакодневној комуникацији са говорницима датог страног језика: евалуација је позитивна ако се комуникација успешно одвија. Осим тога, када је реч о учењу страног језика, оно се не мора вршити у оквиру неке образовне институције, већ и самостално (француски термини *autoapprentissage* и *apprentissage autodirigé*), што увећава значај самоевалуације.

Идеална евалуација била би она која обједињује формалну и формативну евалуацију са елементима самоевалуације, а која би се потврђивала у језичкој интеракцији. Та способност језичке интеракције обухвата:

- језичку компоненту која подразумева правилну употребу лингвистичких облика (фонетских, морфолошких, синтаксичких, лексичких...) и дискурзивну компетенцију која се односи на перцепцију типова дискурса (писаних и усмених) и на услове продукције;

- социокултуролошку компоненту која подразумева познавање конвенционалних друштвених и културних знакова и система, а који одговарају прихваћеним друштвеним правилима и нормама у интеракцији и ванјезичким елементима (држање, покрети, говор тела, мимика...) (Лескир, 1993: 41-42).

Значај ових елемената може зависити од конкретне ситуације у којој се страни језик учи и користи. Неће исти захтеви бити стављени пред ученика који учи страни језик у уобичајеној школској средини и пред стручњака који тај језик учи већ живећи у страној држави и радећи са странцима. Учење страног језика у оквиру школског система неминовно је под утицајем одлика и циљева образовног система саме те државе, њене образовно-васпитне традиције и њеног система вредности. Када је, пак, реч о учењу страног језика у страној средини, пре се може говорити о способности таквих ученика да се прилагоде свакодневним комуникативним потребама (у највећој мери везаним за професионалне активности) и културним специфичностима дате стране средине, па тако учине свој исказ разумљивијим (на пример, употреба парафраза, шема, мимике, гестова итд.). Стога, евалуација некога ко страни језик учи у својој образовној средини са оним који тај језик учи у страној средини у којој се он и говори, није и не може бити иста.

Такође се могу разликовати две различите групе циљева:

- једна која би процењивала да ли је ученик способан за успешну комуникацију на страном језику; важно је да он разуме саговорника или прочитани документ, као и да говори и/или пише на страном језику тако да га саговорник разуме; језичке грешке које ученик направи нису толико значајне ако је комуникација успешна;

- друга обухвата пре свега процењивање граматичке тачности исказа на страном језику и степен њихове усаглашености са важећом нормом.

Потребно је одредити шта се од ученика очекује, дефинисати циљ процеса евалуације и повезати разне задатке тако да се на што реалистичнији начин симулирају ситуације интеракције на страном језику како би се, с једне стране, увећала мотивација ученика, а са друге, дао већи кредибилитет финалној евалуацији.

Неопходно је, ипак, сачинити нека мерила за оцењивање која би била употребљива и релативно објективна у разним срединама и образовним системима. Тако *Заједнички европски оквир за живе језике* (2003: 197) предвиђа следеће типове оцењивања:

1.	оцењивање нивоа знања	оцењивање способности
2.	нормативно оцењивање	оцењивање према критеријумима
3.	владање компетенцијом	континуум или праћење
4.	континуирано оцењивање	оцењивање у одређеном тренутку
5.	формативно оцењивање	збирно оцењивање
6.	непосредно оцењивање	посредно оцењивање
7.	оцењивање постигнућа	оцењивање знања
8.	субјективно оцењивање	објективно оцењивање
9.	оцењивање према скали нивоа	оцењивање према контролном листићу
10.	оцењивање према слободној процени	оцењивање према „навођеном утиску“
11.	холистичко оцењивање	аналитичко оцењивање
12.	оцењивање низа задатака	оцењивање категорија
13.	узајамно оцењивање	самооцењивање

Уз традиционално оцењивање од стране наставника, овде се помињу и оцењивање од стране других ученика и самооцењивање као процена сопствене компетентности, јер су ис-

траживања потврдила да самооцењивање може да има позитивну улогу у процесу оцењивања, особито уколико није превелики значај испита. Уколико се у самооцењивању користе дескриптори са јасно дефинисаним критеријумима способности и ако се оно базира на конкретном искуству (полагање испита), оно добија на квалитету и веродостојности. Квалитет наставе такође утиче на развој способности самооцењивања. Добро структурисан приступ у самооцењивању даје исто тако добре ефекте као и оцењивање од стране наставника или тестирање (ЗЕО: 206). Ипак, најзначајније је што самоевалуација ученика мотивише на рад и развија активан однос према процесу учења, омогућавајући му да боље спозна слабије или јаче стране сопствених могућности. У трећем поглављу, у *Табели 2*, представљена је Скала нивоа за самооцењивање на свих шест нивоа предвиђених *Заједничким европским оквиром за живе језике* која се односи на разумевање, говорење и писање (дакле, на све четири језичке компетенције) и акценат ставља на комуникативне активности (ЗЕО: 34-35).

Самоевалуација подразумева и претпоставља да ученик преузима део одговорности за сопствено учење и развој, објективнији однос према себи и процесу наставе/учења, што је посебно важно за оне који се припремају да једног дана и сами буду наставници чија ће једна од кључних обавеза увек бити евалуација. Значај самоевалуације се поклапа и са напорима Савета Европе у промоцији самосталног учења током целог живота (у Србији се у оквиру програма TEMPUS развија програм DELFIS – Development of Lifelong Learning Framework in Serbia). И нека практична искуства у нашем систему образовања будућих наставника страног језика показују да је неопходно у процес оцењивања укључити студенте, и то кроз самоевалуацију и кроз евалуацију од стране колега. Овако се подиже самосвест о томе шта и како се ради, како би се стекло искуство у оцењивању и развили ваљани критеријуми за оцењивање.

Оцене студената, заједно са оценом наставника, дају најмању могућност погрешака и обезбеђују веома објективно оцењивање. Јасно је да је удео самоевалуације и евалуације колега мање присутан на почетним годинама студија будућих наставника, али ипак представља важан инструмент у развијању свести студената (Китић и Пауновић, 2008: 84, 88).

Вештина самоевалуације се постепено учи и развија у току процеса наставе/учења на свим нивоима и у свим узрастима, почев од лакших задатака (уочавање грешака у читању, прегледање диктата и сл.) до коришћења разних унапред договорених критеријума вредновања и процењивања, када ученици и/или студенти анализирају и доносе закључке везане за свој рад и рад колега, група или тимова.

Критеријуме евалуације и самоевалуације у настави/учењу страног језика одређује наставник уз помоћ ученика и/или студената, и они се могу мењати у зависности од природе активности, задатка, циља или потреба. Неки од критеријума могу бити:

- Описно процењивање и вредновање активности у којем се обраћа пажња на интонацију и изговор, а коментари се записују на посебном папиру и достављају се групи по окончању активности;
- Наставник и ученици заједно, у тишини посматрају видео снимак активности и након тога имају десет минута да оцене активност (од 1 до 5) и образложе своју оцену;
- Сви студенти учествују у процени неке ученикове презентације;
- У симулацији прес конференције неке познате личности анализирају се подаци о тој личности и припремају се питања, а затим ученици процењују свој рад и рад других екипа, уз обавезну што

детаљнију аргументацију (Благојевић и Кулић, 2008: 176).

Самоевалуација се, заправо, врши стално, свесно или несвесно, јер нико не може нешто учити, а да не зна да ли његова постигнућа одговарају ономе што је желео да постигне и да ли напредује ка циљу који је себи поставио. Иако тако свеприсутна у процесу наставе и учења, самоевалуација се често помиње само као део формативне евалуације или као посебна процедура у оквиру самосталног учења. Тако изгледа да се евалуација схвата као нешто строго и поуздано само ако је извршено од стране наставника, што јесте тачно уколико се под евалуацијом сматра само контролисање стечених знања. Заборавља се да појам евалуације не подразумева само неопходност контролисања стечених знања. Постоје, наиме, евалуација стечених знања и евалуација процеса учења, сумативна и формативна, интерна и екстерна. Неке евалуације односе се на ученика, друге на вештине, циљеве и начине учења, окружење у којем се учи.

За успешну самоевалуацију у процесу наставе/учења страног језика значајно је да ученик, поред учења језика, учи и како да управља сопственим учењем. Најчешће је наставник тај који врши евалуацију, али је неопходно да узме у обзир и самоевалуацију јер она открива ученикове представе, норме и критеријуме, а то му може помоћи у планирању циљева, техника и наставних средстава. Постављају се два питања:

- како учинити да информације које ученик даје буду што релевантније и
- како учинити да те информације заиста буду коришћене и да воде до релевантних одлука.

Прво питање односи се на представе које ученик користи како би оценио своје учење и стечено знање и садржи социјалне, психолошке и културне аспекте. Једна од актуелних тенденција у методици је и што систематичније објективизирање критеријума оцењивања. Друго пи-

тање се, пак, односи пре свега на начине организације учења и на то како информације које су резултат самоевалуације могу допринети бољем управљању процесом учења. Одговор на ово питање налази се у процесу наставе и учења у којем наставник и ученик деле одговорност и помажу један другоме.

Важно је да ученик схвати појам циља учења, као и разноврсност могућих активности при учењу. Да би био свестан тога шта ради док учи, требало би да размишља о следећем:

1. Шта желим да знам да урадим на страном језику? - Да разумем и изражавам се у свакодневној комуникацији, да нађем другове у страниј земљи, да читам часописе или стручну литературу итд.
2. Које ми од ових активности које се могу изводити на часу страног језика одговарају, а које волим: нимало / мало / веома? – Разговор са странцима, играње на страном језику, читање књижевних или стручних дела, гледање телевизије и филмова итд.

Важно је, такође, да ученик има у виду различите стратегије учења, па би требало увек да се пита, на пример, да ли више воли да слуша наставникова објашњења или да решава проблеме које им наставник даје, да ли више воли да учи сам, у пару, мањој или већој групи, да сам налази сопствене грешке, да учи и вежба граматику, да слуша аудио материјал, да чита или да бележи, да се игра итд.

Овакви или неки другачији упитници са јасним критеријумима (најбоље онакви какве начини сам ученик) могу му помоћи да боље руководи како процесом самосталног учења, тако и самоевалуацијом. Јасно је да самоевалуација није довољна сама за себе, поготово када је реч о знању страног језика које се неминовно потврђује у комуникацији са другима (особито када је реч о усменом или писменом из-

ражавању). Заправо, сучељавање самоевалуације и евалуације од стране других (француски термини су *autoévaluation* и *hétéroévaluation*) веома позитивно утиче како на процес наставе/учења, тако и на коначну оцену. Нека истраживања су показала да систематско прибегавање самоевалуацији омогућава ученицима да боље управљају својим учењем, а и води ка оним облицима наставе и учења у којима се активност, одговорност и доношење одлука дели између наставника и ученика (Картон, 1993: 33).

Када је реч о разумевању одслушаног или прочитаног документа, само разумевање није циљ за себе, већ средство да се постигне неки коначни циљ, а тај циљ је оно што утиче на то шта ће се разумети. Смисао неког документа – текста, увек је специфичан производ интеракције између документа и онога који га слуша или чита и може се стварати у зависности од ситуације и разлога због којег ученик неки документ жели да разуме. У ученицима страног језика бројна су вежбања која проверавају разумевање (усмено и писмено), али у њима су често измешане активности учења и провере. Осим тога, питања у ученицима углавном траже од ученика да разуме садржину документа у цели-

ни и остављају утисак да сваки документ може имати само један смисао који за све слушаоце или читаоце мора бити исти. У стварности, да би се научило како да се разуме неки документ, треба се усредсредити на задатке разумевања (на француском *tâches de compréhension*): не чита се да би се читало, нити се слуша да би се слушало, већ да би се испунио неки задатак који је задат још пре упознавања са документом (такав задатак може бити, на пример, класификација, набрајање, забележавање, спајање у парове, издвајање неких елемената итд.). На овај начин се избегава уобичајена дистинкција „разумео сам“ / „нисам разумео“, и омогућава се релевантна самоевалуација. Успех или неуспех у извршавању задатака разумевања зависи од неколико елемената, као на пример: да ли се документ односи на познату или непознату област; у каквом је језичком регистру документ; да ли интонација, акценат и брзина говора одступају од стандардних, као и да ли нека бука омета слушање (ако је реч о усменом документу) или се писани документ не види добро итд. Са овим елементима упознат је најбоље сâм ученик, од чијих особина и склоности такође зависи разумевање усменог или писаног документа.

Литература

- Благојевић, Савка и Кулић, Данијела (2008): „Евалуација комуникативне компетенције путем организовања драмских активности на часовима страног језика“, *Евалуација у настави језика и књижевности*, Филозофски факултет, Никшић, стр. 167-177.
- Carton, Francis (1993): „L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage“, *Évaluation et certification en langue étrangère, numéro spécial du Français dans le monde*, pp. 28-35.
- Жиропађа, Љубомир (2008): „Самоевалуација у настави страног језика“, *Евалуација у настави језика и књижевности*, Филозофски факултет, Никшић, стр. 15-22.
- *Заједнички европски оквир за живе језике* (2003): Подгорица, Влада Републике Црне Горе и Министарство просвете и науке.
- Китић, Слободанка и Татјана Пауновић (2008): „Евалуација у настави језика, лингвистичких дисциплина и методике наставе“, *Евалуација у настави језика и књижевности*, Филозофски факултет, Никшић, стр. 77-90.

- Lepage, Sylvie et Roselyne Marty (2008) : „Évaluer le FLE autrement“, *Le Français dans le monde*, 359, pp. 34-35.
- Lescure, Richard (1993): „Dimensions sociales et culturelles de l'évaluation“, *Évaluation et certifications en langue étrangère*, numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde*, pp. 36-42.
- Lussier, Denise (1992): *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.
- Mangouet, Gabriel (1993): „Les Fonctions de l'évaluation“, *Évaluation et certification en langue étrangère*, numéro spécial du *Français dans le monde*, pp. 19-27.
- Rosier, Jean-Maurice (2002): *La didactique du français*. PUF, Coll. Que sais-je?

Summary

Evaluation has always had an important place in studying processes of teaching and learning and this provokes discussions. We are going to try to show the basic features of summary, formative and prospective evaluation, and then to some characteristics of evaluation and self-evaluation in teaching the foreign language. Self-evaluation mainly motivates students and leads to better learning results, and creates the sense of responsibility of students for individual learning and advancement, and this makes autonomous learning.

Key words: *evaluation, self-evaluation, teaching and learning a foreign language, responsibility, motivation.*



мр Нака Никшић

Учитељски факултет, Београд

**Стручни
рад**

Неговање народне традиције у настави музичке културе за млађе разреде основне школе



Резиме: Неговање народне традиције је један од циљева наставе музичке културе у Србији. Остваривање овог циља изискује познавање облика материјалне и духовне културе, као и разумевање њихове улоге у музичком, сазнајном, афективном и моторичком развоју деце. У текstu који следи представљамо облике/форме народног стваралаштва који се могу користити у настави музичке културе и указујемо на могућности решавања одређене музичке проблематике преко ових садржаја. У текstu указујемо и на употребу даљег истраживања културе овог поднебља ради актуелизације програма.

Кључне речи: народна традиција, настава музичке културе, наставни садржаји.

Различитост међу људима у највећем степену је одређена особинама које се генетски преносе, али и разликама које се не могу генетски објаснити. То су културне разлике. Свака индивидуа рођењем постаје део одређене културе и мора се прилагодити одређеним правилима које та култура изискује. Култура је саставни део целокупног човековог друштвеног и индивидуалног живота, скуп свих значајних тековина, материјалних и духовних, без којих не би могло постојати људско друштво. Културно и природно наслеђе су управо тај историјски талог прошлих генерација које се одржава и опстаје у садашњости, који је дарован за добробит будућих генерација и који ће се преносити силама традиције.

У последње време, неговање народне традиције заузима веома важно место у наставним

програмима за млађе разреде основне школе. Таква тенденција нарочито је присутна у настави музичке културе, чији је један од циљева развијање осетљивости за музичке вредности упознавањем музичке традиције и културе својих и других народа (Службени гласник РС - Просветни гласник, 2004, бр. 10, стр. 57). Неговањем народне традиције васпитавамо младе генерације да чувају и негују своје обичаје и ентитет, што даље води развоју опште културе деце, међусобном разумевању, уважавању и поштовању.

Крећући од принципа поступности и доступности и од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем и од ближег ка даљем, деца прво упознају садржаје средине у којој расту, па тек онда садржаје других средина. Овакво становиште има своје утемељење у психологији музике и музичкој педагогији, о чему је у свету,

али и код нас доста писано (Мирковић-Радош, К. 1996; Васиљевић, М. 1941; Васиљевић, З., 2006. итд.), па ми овом приликом нећемо указивати на оправданост примене ових садржаја, већ ћемо се осврнути на народне садржаје који се могу користити у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, као и на могућност допуњавања наставе још неким облицима/садржајима народне традиције.

Прва искуства детета потичу из породице, и то од слушања мајчиног певања. Ова искуства, кроз дуг период до поласка у школу, проширују се у контакту са вршњацима, те деца богате своје звучно искуство бројалицама, разбрајалицама, брзалицама, пословицама, изрекама и песмама.

У настави музичке културе креће се са извођењем бројалица које деца већ познају. За говорне бројалице, као и остале умотворине (пословице и изреке) које се користе у настави музичке културе за млађи школски узраст (Стојановић, Г., 2006: 8-9), углавном је карактеристичан једноставан дводелан (*Пример 1*) или троделан ритам, те се од деце тражи да их изво-



Пример 1. Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2005): Гусен, гусеница, Музичка култура за 1. разред основне школе, ЗУНС, Београд, стр.6.

де уз покрете (корачање, плескање, свирање на предметима и ритмичким дечјим инструмен-тима) ради развоја ритмичких способности. Поред значаја који извођење бројалица има за развој ритма, стварање звучних наслага (таложeње ритмичких образаца) и развој гласа (при извођењу певаних бројалица), морамо поменути и њихов значај за развој говора и моторике.

Певање песама је основа рада у настави музичке културе на млађем школском узрасту. Садржаји програма предвиђају певање песама традиционалне музике које су примерене гласовним могућностима и узрасту ученика, као и певање једноставних модела и наменских песама. Певањем народних песама чувамо народну традицију, доприносимо стварању звучних наслага као звучне припреме за поставку музичке писмености, развијамо гласовне могућности детета, богатимо дечји речник и проширујемо знања.

Народне песме за млађи школски узраст одликује мело-поетска једноставност. Мелодија ових песама најчешће је малог обима - свега неколико тонова, без већих скокова, а ритмички је једноставна. Текст ових песама је, кроз дуг период постојања и певања, прошао кроз бројна „брушења“ и „чишћења“. Народна песма се брзо и лако памти јер су у њој честа понављања текста и мелодије (*Пример 2*). Она је ведро и живог карактера, а често је и шаљива.



Пример 2. Стојановић, Г. (2006): Дуње ранке, Музичка култура за 4. разред основне школе, ЗУНС, Београд, стр. 6.

На овом узрасту потребно је посветити извесну пажњу вишегласном певању ради развоја хармонског слуха. Ова проблематика успешно се решава певањем народних песама *Имам кућу од ивова друћа, Ој, Јело, Јелице* (двогласно) и *На крају села жућа кућа* (трогласно) и то на начин како је то описано у *Музичкој радионици* (Васиљевић, З., Стојановић, Г. и Дробни, Т., 2000: 89, 97, 98).

У I и II разреду постављају се звучни слојеви тако што се певањем песама *модела* (Пример 3) и *наменских* песама, методом обраде песме по слуху, стиче представа о тоновима. Звук који ученици памте у различитим песмама касније се повезује са нотним писмом (у III и IV разреду), те се тако деца поступно уводе у тајне певања из нотног текста. Српски етномузиколог и музички педагог Миодраг Васиљевић је, за потребе описмењавања на народним основама, у оквиру своје „Функционалне методе” моделовао постојеће народне песме на тај начин да оне „за своје почетне тонове и слоге имају одговарајуће тонове дурске лествице и одговарајуће слоге стварне солмизације” (Васиљевић, М., 1941: XV) Он је песмама које су у прошлости имале различите функције (нпр. *Ми идемо преко поља* била је у функцији обреда – додолска песма) дао функцију фиксирања основних то-

Додолска песма

Ми и - де - мо пре - ко по - ља, пре - ко по - ља,
ми и - де - мо пре - ко по - ља.

А облаци преко неба...
Облак брже, дода брже...
Росна киша понајбрже...
Да ороси наша поља...
Да уроде наша жита...

Пример 3. Стојановић, Г. (2005): Ми идемо преко поља, *Музичка култура за 3. разред основне школе*, ЗУНС, Београд, стр. 14.

нова, те је за сваку тонску висину компоновао по један или више модела, о чему је подробније писала Зорислава Васиљевић у делу *Методика музичке писмености* (Васиљевић, З., 2000: 70-76).

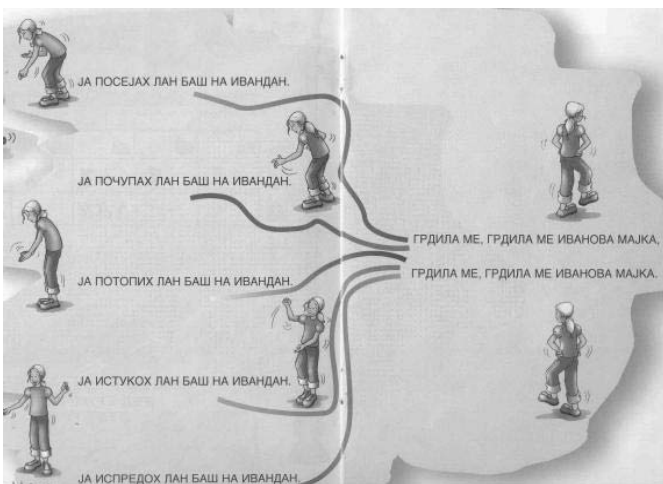
Поред песама модела, које су углавном настале од народних песама (има и изузетака, као на пример песма модел за тон си мало - Васиљевић, З., *Синоћ је куца лајала*), у настави музике на млађем школском узрасту, певају се и песме чија је улога/намена решавање одређене музичке проблематике. Те песме су тзв. *наменске песме* (Пример 4), а велики број њих су управо народне (мада их има и прокомпонованих).

1. Под о - ном, под о - ном го - ром зе - ле - ном.
2. И о - ном, и о - ном ви - шњом пла - ни - ном,
Под о - ном, под о - ном го - ром зе - ле - ном,
И о - ном, и о - ном ви - шњом пла - ни - ном.

Пример 4. Стојановић, Г. (2005): Ми идемо преко поља, *Музичка култура за 3. разред основне школе*, ЗУНС, Београд, стр. 4.

Деца се од најранијих дана сусрећу са елементима народне игре у оквиру породице и друштвене средине у којој расту и то на слављима везаним за животни циклус и обичаје који га прате. Активно учествујући у слављима, она несвесно упијају дух и лепоту народне музике, упознају њене карактеристичне ритмове и уче кораке народних игара. Култура нашег поднебља изнедрила је велики број народних игара од којих се неке изводе уз певање. Деца млађег школског узраста најприменије су једноставне игре уз певање које су игривог карактера, са опсегом мелодије који одговара обиму гласа старосне групе. У I и II разреду основне школе најчешће се изводе народне игре уз певање чији

је текст (мисли се на радњу текста) погодан за праћење покретима/драматизацију (Пример 5). Поред значаја који извођење народних игара са певањем има на развој музичких способности, не сме се заборавити и значај народних игара за когнитивни и моторички развој деце. Осим игара са певањем, на овом узрасту деца играју и различита кола (у III и IV разреду).



Пример 5. Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2005):
Ја посејох лан, *Музичка култура за 1. разред основне школе*, ЗУНС, Београд, стр. 24-25.

Наставним програмом предвиђено је да деца млађег школског узраста слушају (у оквиру активности слушања музике) народне песме и игре и да у оквиру те активности упознају карактеристике народне музике, облике (вокална, инструментална, вокално-инструментална) и народне инструменте. Упознавање звучних карактеристика народних инструмената води њиховој изради, што се може видети у уџбенику за I разред (Стојановић, Г., Васиљевић, З., 2005: 25).

У срединама у којима не постоји Орфов инструментаријум, деца, уз помоћ учитеља, могу направити инструменте од природних материјала на начин како је то чињено у прошлости. Такви инструменти су ћемане, чегртаљка, фрула, писак, зуљајка, бубњићи од дрвета и

коже, кастањете (Слика 1), лист, трава. Ови инструменти се, најчешће, праве веома лако. Српски етномузиколог и композитор Димитрије Големовић овако описује начин израде клепетаљке од кукурузовине: „Израђује се од младе одн. зелене стабљике кукуруза која се разреже уздуж на два или три дела (дуга до 30 центиметара), тако да се добију ‘крила’ . Да би се могла покретати, крила су заломљена близу ‘коленцета’ (задебљање на стаблици кукуруза). Звук - сличан кастањетама, добија се као последица наглог покрета руке у којој се налази инструмент, приликом чега крила ударају у средишњи део стабљике” (Големовић, Д., 1998: 47).



Слика 1. Дечија звучна играчка кастањете или клепетаљка од кукурузовине

Звучне карактеристике неких од поменутих инструмената (гуслице, писак, трава, зуљајка) не одговарају темперованом систему који се користи у настави музике, па се ови инструменти могу користити за посебне звучне ефекте у циљу стварања одређене атмосфере.

Имајући у виду да музичке активности учитеља нису довољне за стварање погодне атмосфере за реализацију народних садржаја, подстицаји за дечију активност и чулна сазнања морају се тражити и у другим областима. Реализација садржаја из народне традиције захтева интегративни приступ, а то значи да се активности из области музике морају допуњавати сазнањима из матерњег језика, света око нас, физичког васпитања и ликовне културе. Разговор о усменој традицији, обичајима, израда ношњи, израда инструмената и овладавање покретима потребним за извођење народних игара, морају се вешто интегрисати у музичке актив-

ности како би се код деце развила љубав према целокупној народној традицији, а самим тим и да би се код деце створила преференција за ову врсту музике.

Нажалост, народно стваралаштво у Србији није потпуно истражено. Сваки крај, због различите културно-историјске прошлости и бројних миграција становништва, има одређене културне специфичности које се огледају и у постојању различитих бројалица, брзалица, пе-

сама, игара, инструмената... Сваки учитељ би, у складу са својим могућностима, требало да буде истраживач и сакупљач народног блага, како би ради актуелизације програма научио децу народним садржајима који нису наведени у препорученом избору програма (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004), а који, својом образовно-васпитном и уметничком вредношћу, одговарају циљу и задацима програма.

Литература

- Васиљевић, М. (1941): *Ђачко повање*, Београд.
- Васиљевић, З. (2000): *Методика музичке писмености*, Београд, ЗУНС.
- Васиљевић, З. (2006): *Методика музичке писмености*, Београд, ЗУНС.
- Васиљевић, З., Стојановић, Г. и Дробни, Т. (2000): *Музичка радионица*, Београд, ЗУНС.
- Големовић, Д. (1998): *Народна музика Југославије*, Књажевац, Нота.
- Мирковић-Радос, К. (1996): *Психологија музике*, Београд, ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2001): *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе, Приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*, ЗУНС, Београд.
- Стојановић, Г., Васиљевић, М., З. и Дробни, Т. (2005): *Музичка култура за 1. разред основне школе*, Београд, ЗУНС.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2004): *Музичка култура за 2. разред основне школе*, Београд, ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2005): *Музичка култура за 3. разред основне школе*, Београд, ЗУНС.
- Стојановић, Г. (2006): *Музичка култура за 4. разред основне школе*, Београд, ЗУНС.
- *Службени гласник - Просветни гласник РС*, бр. 10, (2004).

Summary

Using folk tradition in teaching is one of the basic aims of Music culture teaching in Serbia. Realisation of this aim requires knowledge of the forms of material and spiritual culture as well as understanding their role in musical, cognitive, affective and motor development of a child. In the following text, we are presenting forms of the folk creations which can be used in teaching Music culture and we point at the possibilities of solving certain Music issues by these contents. In this text, we are showing the need of further research of culture of this are because of the actualisation of the programme.

Key words: folk tradition, teaching Music culture, teaching contents.



др Милица Радовић-Тешић
Учитељски факултет, Београд

**Стручни
рад**

Мали појмовник трамаџичких и линџисџичких џермина (наставак из бр. 2008/3, стр. 40–52)



Резиме: Циљ овога рада је да сџудентџима (и ученицима) понуди сисџематџизован и алфабетџски уређен појмовник трамаџичких и линџисџичких џермина који се сређу у оквиру насџавној садржаја предвиђеној за предметџ Српски језик на Учиџељском факулџету. Појмовник ће бити посебно добродошао сџудентџима чија месџа сџудирања не располажу великим библиџекама, ниџи библиџекама снабдевеним речницима, енциклопедијама, лексиконима. Овај вид презентџације трамаџичких и линџисџичких садржаја помоћи ће корисницима да сџручне садржаје усвајају из друџој уџла и на један експлицитџнији начин, џуџем сажетџо даџиџ дефиниџија, џо џоџреби џоџкређениџ конкретџним џимерима.

Кључне речи: појмовник, трамаџички џермини, линџисџички џермини, дефиниџије, појмови.

предикатив – именски део предиката који се назива и **именски копулативни предикатив** а означава садржај који се приписује субјекту на три начина: а) придевском јединицом конгруентном у роду и броју са субјектом: Саша је *уредан*; б) именичком јединицом која стоји у облику номинатива: Марија је *сџудентџкиња*; в) именичком јединицом у неком падежу који има квалификативно значење: То решење је *ог изузетџној значаја*. **Прилошки копулативни предикатив** је прилошки део предиката којим се означава месна, ситуациона или временска квалификаџија која се приписује субјекту: Учитељски факултет је *врло близу*.

предикативност – својство глагола у личном глаголском облику да се субјекту у ре-

ченици приписује нека ситуација (радња, стање или особина за одређено време или се показује лични однос према ономе што се приписује субјекту).

предикатска реченица – реченица у ужем смислу којом се именује синтаксичка јединица формирана помоћу глагола у личном (финитном) облику употребљеног у функцији предиката. Назива се и *финитна реченица*.

предлози – непроменљива врста помоћних (функционалних) речи које стоје испред одређених падежних облика самосталних речи и означавају ближи однос према другим речима у реченици. Ти односи могу бити: просторни (*џод кућом*), временски (*ог јуџра до мрака*), уз-

рочни (збој болесџи), циљни (ради ујиса на факултет) итд.

предложко-падежна конструкција – конструкција (у традиционалној граматичи и: синтагма) коју чини предлог и падежни облик именице са различитим конституентским вредностима: именичким, придевским или прилошким (страх од некоја; човек у годинама; дрво пред кућом итд.).

предње (тврдо) непце – део говорног апарата који чини меко ткиво, palatum, које се налази иза алвеола до последњих кутњака.

предњонепчани сугласници – палатали, сугласници који се творе на предњем непцу, palatum: ч, ц, ђ, ђ, ж, ш. **Предњонепчани сонанти** су: ј, љ, њ.

пређашње несвршено време – в. имперфекат.

пређашње свршено време – в. аорист.

презент – садашње време, прост глаголски облик који се гради додавањем личних наставка за 1, 2. и 3. л. јд. и мн. на презентску основу: -м, -ш, -О, -мо, -ише, -у (-ју, -е). Означава ситуацију, тј. радњу, стање или збивање који се врше у време када се о њима говори.

презентска основа – једна од две глаголске основе која се добија одбијањем наставка -мо од првог лица множине презента: *носи-мо, пише-мо*.

прелазни (транзитивни) глаголи – глаголи који својим лексичким значењем захтевају објекат у облику акузатива без предлога (у неким случајевима у облику партитивног генитива): *орати* (њиву), *чишати* (књигу), *волеи* (девојку), *пити* воду (воде).

префикс – (лат. praefiksum) предметак, творбени формант, творбена афиксална морфема која стоји испред речи одн. творбене основе и спаја се са њом чинећи нову реч са посебним значењем: *до-писати, пра-човек, не-весео*.

префиксација – префиксални творбени начин, творба речи помоћу префикса: *написати, коаутор, подофицир, сабеседник, помали, не-весео* итд.

префиксално-суфиксална творба – творба речи при којој се са творбом основом истовремено спајају префикс и суфикс: *забржје, доврашак, обесхрабрити, пошколеница*.

придеви – адјективи, променљиве несамосталне одредбене речи које стоје уз именице и ближе их одређују показујући какво је што – **описни** придеви, чије је што – **присвојни** придеви, од чега је што – **градивни** придеви, и показују на које се место одн. време односи оно што именица значи.

придевска промена – в. промена придева.

придевске заменице – заменице које имају функцију придева, имају три рода и два броја, одређују именице. Деле се на: присвојне (посесивне), показне (демонстративне), односно-упитне, неодређене, одричне и опште (одређене) заменице.

придевски део предиката – придев као део именског предиката: *Девојка је вишка и лепа*.

призренско-тимочки дијалекат – старији штокавски дијалекат екавског изговора који заузима простор у Србији између Призрена на југу и Тимока на северу. Источна граница се пружа јужно од Зајечара границом са Бугарском, јужна границом између Србије и Македоније, према Призрену и Баковици а западна и северозападна са Албанијом, испод Дечана и Вучитрна према Сталаћу. Северна граница је на Ртњу и Тимоку. Важније особине овог дијалекта су: неки његови говори чувају стари полугласник: *дбн, шбнбк*; вокално л дало је у једном делу овог дијалекта *лу*: *слуза, слунце*, а у другом делу је остало без промене: *слнце, слза*. Неки говори чувају л на крају речи: *казал*. Јављају се уг-

лавном два падежа: номинатив и акузатив. Инфинитив је нестало. Има само један акценат.

прилози – адверби, углавном непроменива врста речи које стоје уз глаголе, придеве, именице и друге прилоге одређујући их у нечему. Само неки прилози имају компарацију.

прилог прошли – глаголски прилог прошли: *видевши* / *видев*, *седевши* / *седев*.

прилог садашњи – глаголски прилог садашњи: *иђесући*, *ијевајући*, *чиђајући*.

прилошке одредбе – факултативни (необавезни) конституенти реченица или неличних глаголских јединица с прилошким (адвербијалним) значењем који проширују основну информацију исказану реченицом или неличним глаголским јединицама: одредбе за место, одредбе за време, одредбе за узрок, одредбе за начин итд.

прилошки предикат – врста предиката где функцију приписивања особине субјекту врши прилог: То је *ужасно*.

природни род – род по коме се бића природно потпуно разликују међусобно. Постоје два природна рода: мушки, женски. Средњи род који имају млада жива бића која немају уочљиве одлике мушког или женског пола.

присвојна заменица сваког лица – придевска заменица *свој*, *-а*, *-е*... која означава припадање сваком лицу.

присвојне заменице – врста придевских заменица којима се означава припадање 1-ом, 2-ом и 3-ем лицу: *мој*, *-а*, *-е*, *иђвој*, *-а*, *-е*, *иђтов*, *-а*, *-о*, *иђен*, *-а*, *-о*; *наш*, *-а*, *-е*, *ваш*, *-а*, *-е*, *иђихов*, *-а*, *-о*.

провинцијализам – некањижевна језичка особина локалног (дијалекатског) карактера, регионализам.

продуктивна реч – реч која својим творбеним обрасцем може послужити за чешћу творбу нових речи: *ијеваши* – *ијевац*, *веслаши* – *веслач*.

продуктивни афикс – афикс (префикс, суфикс, инфикс) помоћу кога се творе нове речи исте категорије: *ио-*, *не*, *иђра*; *-ач*, *-иђ*, *-ина*, *-о* итд.

прогресивна асимилација – једначење двају гласова у корист првог гласа: *мођа* – *мојеђа*.

проклитика – (фр. *proclitique*) неакцентована реч која чини акценатску целину са речју иза себе: *иђод руку*, *за брђом*.

промена (флексија) – општа особина именица, придева, заменица, бројева (деклинационих речи) и глагола (конјугационих речи) да се појављују у различитим облицима, са различитим наставцима уз основу речи.

променљиве речи – речи деклинације (именице, придеви, заменице, бројеви) и речи конјугације (глаголи).

проста реченица – реченица која има само субјекат и предикат: *Киша иђађа*, *Легена киша иђађа*.

просте речи – речи које гласовним склопом не можемо довести у везу са другим речима, нетворбене речи.

прости глаголски облик – глаголски облик састављен само од једне речи. Такви су: презент, аорист, имперфекат, инфинитив, императив, глаголски придев радни, глаголски придев трпни, глаголски прилог садашњи, глаголски прилог прошли.

просто-проширена реченица – традиционални термин за реченицу која осим субјекта и предиката има још неки члан – одредбу или допуну: Марко је отиђао на утакмицу.

прошло време – перфекат.

прошло несвршено време – имперфекат.

прошло свршено време – аорист.

психоллингвистика – грана лингвистике која се бави проучавањем психолошких и физи-

олошких појава у току говорног процеса и комуникације.

пуризам – (лат. *purus*, чист, правилан) тежња за чишћењем језика од страних речи и израза или дијалекатских особина.

р – алвеоларни вибрантни сонант.

радни глаголски придев – глаголски облик који се добија додавањем наставака *-о, -ла, -ло, -ли, -ле, -ла* на инфинитивну основу. Ако се инфинитивна основа завршава на сугласник онда се у облицима мушког рода између основе и наставка јавља непостојано *а*: *шрес-ао, шрес-ла*.

разговорни језички стил – један од видова остваривања употребе језика као средства комуникације. Карактерише га већа слобода у одступањима од књижевне норме.

разједначавање гласова – дисимилација.

растављање речи на слоге – преношење делова речи у нови ред уз поштовање правописних правила која се односе на растављање сугласничких група од два или више сугласника.

раставне (дисјунктивне) реченице – врста независних реченица у напоредном односу код којих оно што се њима казује стоји у алтернативном односу и реализује се само једна ситуација. Обележје ових реченица је везник *или*: *Данас ћемо ићи на ушакмицу или ћемо посећивати музеј*.

„Рат за српски језик и правопис“ – значајна расправа Ђуре Даничића објављена у години тријумфа Вукове реформе 1847. у Будиму којом се подржава Вукова реформа и указује на неоснованост аргумената против Вука које износе његови противници, првенствено Ј. Хацић.

редакција старословенског језика – уношење црта народног (националног) језика при преписивању старословенских текстова код појединих словенских народа, одступања од старословенског језика: српска редакција старо-

словенског језика, чешка или руска редакција старословенског језика.

редни (ординални) бројеви – врста бројева који означавају у коме се реду налази појам означен именицом уз коју стоје: *шрећи* (разред), *прво* (место), *осми* (ред), *хиљаду шрис-та осамдесет девет* (година).

редундантан – сувишан, ирелевантан, неважан.

рекција – управљање једне речи према другим речима у реченици. Нпр. рекција глагола *захтева* у реченици: *Држава захтева прекид сукоба* је прави објекат у акузативу без предлога, или: *Одвикао се од љушења* где глагол *одвићи* се захтева допуну у генитиву.

релатив – означавање једне врсте предикативности, поред индикатива и модуса.

релативне реченице – в. односне реченице.

ресавска школа – књижевна делатност калуђера на челу са Константином Филозофом у 14. веку, за време владавине деспота Стефана Лазаревића, у манастиру Манасији у Ресави.

ресавски говор – говорни тип екавског изговора штокавског дијалекта на подручју које обухвата слив реке Ресаве.

реторско питање – обавештајна реченица у облику упитне реченице: *Пишао ме је да ли идем на море*.

Рјечник хрватскога или српскога језика – историјски речник у 23 тома који је издала Југославенска академија знаности и умјетности у Загребу. Започео га је Ђура Даничић који је прву књигу издао 1880. а последња је изашла 1976.

рефлекс – замена, одраз: нпр. рефлекс старог гласа „јат“ у српским дијалектима: *јесма, ијесма*.

рефлексивна заменица – повратна заменица.

рефлексивни глагол – повратни глагол.

реч – утврђени гласовни скуп одн. најмање један глас који има значење или синтаксичку функцију; основна јединица именовања у језику. У морфологији речи се деле на *променљиве* (деклационе и конјугационе) и *непроменљиве*, у синтакси, са гледишта функције у реченици: на *конституентске* и *помоћне* (функционалне). Подела речи може бити по различитим основама.

речце – непроменљива врста речи којима се обично износи лични став према ситуацији у реченици: *вероватно, заиста, можда, збиља* и др.

реченица – најшира синтаксичка јединица усмене или писане комуникације, комуникативно целовита одн. завршена синтаксичка јединица састављена од речи. Као синтаксичке јединице реченице могу бити *комуникативне* (реченице у ширем смислу) и *предикатске* (реченице у ужем смислу).

реченична интонација – реченична мелодија која се манифестује подизањем и спуштањем тона. Свака реченица има своју посебну интонацију.

реченична инверзија – в. инверзија.

реченична перспектива – распоред реченичних конституената и употреба реченичне интонације и акцента као информативана актуелизација реченице.

речник – књига у којој се тумаче, пописују или евидентирају речи једног или више језика. Речници могу бити различити – општи, тезауруси који описују све речи једног језика или парцијални који се односе на један временски, територијални или употребни сегмент књижевног језика или дијалекта. Речници могу бити савременог језика, историјски, етимолошки, дијалектолошки, речници синонима, антонима, хомонима, жаргонски, речници страних речи, термилошки, једнојезични, двојезични, вишејезични итд. Први речник српског јези-

ка је *Српски рјечник* Вука Караџића (Беч, 1818, 1852). За савремени језик посебно су значајна још три једнојезична речника: шестотомни *Речник српскохрватскога књижевног језика* који је издала Матица српска из Новог Сада (1967–1976), вишетоми *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* који издаје Српска академија наука и уметности, а израђује Институт за српски језик (досад је изашло 17 томова а израда је у току) и једнотомни *Речник српског језика* (Матица српска, 2007).

род – граматички род; глаголски род.

романизам – особина или реч неког од романских језика у неком нероманском језику.

русизам – особина или реч руског језика у неком другом језику.

рускословенски језик – облик књижевног језика код Срба у Војводини у време аустроугарске власти који карактерише руска редакција црквенословенског језика.

с – зубни безвучни струјни (фрикативни) сугласник.

самогласници (вокали) – гласови при чијем изговору ваздух из плућа пролази кроз душник и покрећући гласне жице слободно тече кроз усну дупљу. У српском књижевном језику има пет самогласника (вокала): *и, е, а, о, у*. Деле се на самогласнике предњег реда: *и, е* и самогласнике задњег реда: *а, о, у*.

самогласничко р – сонант *р* у положају носиоца слога: *крв, њрви, крст, њрскати*.

самостална реч – реч која може имати самосталну службу у реченици: именице, именичке заменице, количински прилози и бројеви, самостално употребљене друге речи.

састављено и растављено писање речи – одељак у правопису српског језика који чини скуп правописних правила којима се прописује начин писања сложеница, полусложеница и скупова речи.

саставне (копулативне) реченице – врста сложених независних реченица у напоредном односу код којих је ситуација означена другом реченицом смисаоно истог смера са првом реченицом: *Укључио је шелевизор и легао ушакмицу*. Везници за означавање ових реченица су: *и, ња, ше, ни, ниш*.

саставни везник – један од везника саставних реченица.

свршени глаголи – глаголи свршеног глаголског вида: *рећи, скочити, викнути, зајевати, одсвирати*.

силазни акценат – в. акценат.

симбол – језички знак који у датом језику носи неко значење, означава неку појаву.

синегдоха – језички механизам пренесеног значења речи којим се део посебно представља као целина: *У школама се ученику поклања највећа пажња*. Није имао *крова* над главом.

сингулар – граматички број једнина.

singularia tantum – именице које имају само облике једнине: именице које означавају лична имена (*Марко, Весна*), географски називи (*Београд, Копачица*), градивне именице (*злато, млеко*), неке апстрактне именице (*радост, љевање*) и сл.

синхроничан – истовремен.

синхронија – савременост, истовременост. У језику: стање у датом тренутку.

синкретизам – синкретизам облика: једнакост облика за различита падежна и друга значења, нпр. у српском језику једнаки су облици датива, инструментала и локатива множине именица м. ср. и ж. рода: *својовима, јушима, женама*.

синоними – (грч. *synonimos*) речи различите по фонетском склопу а једнаке или блиске по значењу: *отаџбина – домовина, џиш – друм, вајра – ојањ, весео – радостан, журиш – хишаши*.

синонимија – појава синонима у језику.

синтагма – (грч. *syntagma*) синтаксичка јединица коју чине две или више речи синтаксички повезаних које означавају један појам или имају исту функцију у реченици. Синтагме имају главну реч и један или више зависних конституената. Зависно од тога шта чини главну реч, синтагме се деле на **именичке** (*висок младић*), **придевске** (*врло лепо*), **прилошке** (*изузетно способан*) и **глаголске** (*вршиш њенос*).

синтакса – (грч. *syntaxis*, састав) део граматике који проучава синтаксички систем језика, тј. принципе на основу којих се од речи формирају реченице као целовите јединице комуникације.

синтаксички – који припада синтакси, који се односи на синтаксу.

систем – у језику: организована целина, састав свих језичких јединица везаних сталним односима: граматички систем, лексички систем и др.

ситуација – радња, стање или збивање које се у реченици приписује субјекту.

скраћенице – речи које се по правописним правилима пишу скраћено: *ишг*. – и тако даље, *мр* – магистар, *кг* – килограм.

слагање – у синтакси: конгруенција; у творби речи: творбени начин настанка нових речи помоћу срастања двеју или више посебних речи, одн. њихових граматичких основа у једну реч, композиција. Срастање може бити просто (*данубиш, Београд*) и са спојним вокалом (*јујозајад, риболов*).

славеносрпски (славеносербски) језик – књижевни језик Срба у Војводини настао у другој половини 18. века мешавином рускословенског и српкословенског језика. Њиме су писали Захарија Орфелин и др.

славист(а) – онај који се бави проучавањем словенских језика и књижевности.

славистика – наука која се бави проучавањем словенских језика и књижевности.

сливени гласови – африкате.

словенски језици – група индоевропских језика коју чине следећи језици: *источнословенски*: руски, украјински и белоруски; *западнословенски*: пољски, чешки, словачки, лужичкосрпски; *јужнословенски*: словеначки, српски, хрватски, македонски, бугарски.

словенски просветитељи – в. Ћирило и Методије.

слово – графички знак (писани или штампани) којим се означава најмања говорна јединица, глас. Српска ћирилица има 30 гласова и 30 слова, а српска латиница има 27 посебних знакова, а 3 гласа (lj, nj, dž) се бележе са по два слова.

слог – најмања и основна јединица изговора која се остварује једним артикулационим (изговорним) захватом, а кога чине или један сам самогласник или самогласник са једним или више сугласника: *Бе-о-траг*, *Вр-шац*.

слоготворан – који може да буде носилац слога.

слоготворно р – сонант р у самогласничкој функцији: *црв*, *рђав*.

сложене реченице – језичке јединице које се састоје од две или више независних реченица. Деле се на независносложене реченице у напоредном односу и зависносложене реченице.

сложени глаголски облици – глаголски облици који се састоје од помоћног глагола (*јесам*, *бићи*, *хћећи*) у личном глаголском облику (обично енклитичком) и одговарајућег глаголског придева одн. инфинитива глагола који се употребљава. У српском језику пет је сложених глаголских облика: **перфекат** (*чићао сам*), **плусквамперфекат** (*бејаш чићао* или *био сам чићао*), **футур I** (*чићаћу*, *ја ћу чићаћи*), **футур II** (*будем чићао*) и **потенцијал** (*чићао бих*).

сложени глаголски предикат – глаголски предикат састављен од глагола непотпуног значења (нпр. *моћи*, *требаћи*, *хћећи*, *мораћи* и др.) или од фазних глагола (нпр. *почећи*, *настајати*, *сјати*, *прекинути* и др.) у личном облику и од инфинитива или презента са речцом *да* другог глагола: *Марко није хћео да се шаљичи*. – *Он је почео учити*.

сложенице – речи настале творбеним начином слагања (композиције): *трагоначелник*, *Београд*, *илавокос*, *данубићи*.

социолошка лингвистика – врста лингвистике која се бави односом између језичких и друштвених појава.

сонанти (гласници) – гласови при чијем стварању ваздушна струја која је покренула гласне жице пролази неометано упркос препрекама: *в*, *р*, *ј*, *л*, *љ*, *н*, *њ*. По месту артикулације могу бити: *двоуснени*: *м*, *уснено-зубни*: *в*, *алвеоларни*: *р*, *л*, *н* и *предњонейчани*: *ј*, *љ*, *њ*.

Сосир, Фердинанд де (1857-1913) – швајцарски лингвиста, творац модерне структуралне лингвистике.

спојни самогласник (вокал) – инфикс у сложеницама *-о-* или *-е-* који везују две творбене основе у једну реч: *лов-о-крадица*, *илух-о-нем*, *кућ-е-власник*.

спона (копула) – глаголски облик који везује субјекат и именски део предиката, предикатив.

средњи род – граматички род именица које се односе на млада бића, а завршавају се на *-о* и *-е* (*деће*, *йиле*, *момче*, *јаће*) и именице за неживо на *-о* и *-е* (*село*, *йисмо*, *йоле*, *име*), neutrum.

српска редакција – старословенски текстови са особинама, цртама српског народног језика. Особине српске редакције (упрошћен фонетизам, један полуглас уместо два, орални гласови уместо назала и др.) срећу се већ од 12. века.

српскохрватски (хрватскосрпски) језик – бивши књижевни језик широко засноване штокавске стандардизације који је функционисао у некадашњој Југославији после Другог светског рата до њеног распада у четири републике: Србији, Хрватској, Босни и Херцеговини и Црној Гори. Овај језик је био стандардизован на основу закључака Новосадског договора (1954) и имао је свој Правопис (1960).

стандардни језик – в. књижевни језик.

староцрквенословенски језик – један од назива старословенског језика.

старословенски језик – члан источне групе јужнословенске језичке заједнице, први књижевни језик Словена настао на основици језика македонских Словена. Писана документа старословенског језика сачувана су у преписима а писана су глаголицом (*Кијевски мисал*, *Зотрафско јеванђеље*, *Маријино јеванђеље* и др.) или ћирилицом (*Савина књија*, *Сујрасаљски зборник*, *Хиландарски огломци* и др.).

Стевановић, Михаило (1903–1997) – српски граматичар, академик, професор Универзитета у Београду. Један је од редактора *Правописа српскохрватског књижевног језика* (1960), аутор средњошколске граматике српскохрватског језика у више издања и аутор универзитетске граматике *Савремени српскохрватски књижевни језик*, I и II део.

стилистика – (фр. *stylistique*) део науке о језику који проучава индивидуалне и функционалне стилове употребе језика (разговорни, административни, новинарски, књижевноуметнички, научни) и експресивно изражајну особину језика.

струјни (фрикативни) сугласници – сугласници који настају трењем ваздушне струје о стране теснаца: *с, з, ж, ш, ф, х*.

структура језика – састав и распоред језичких јединица у систему облика и значења, систем облика и значења речи.

структурализам – учење структуралне лингвистике.

структурална лингвистика – лингвистичко учење које приступа језику као систему у коме су језичке црте међусобно повезане а не изоловане. Језик се схвата као систем знакова са комуникационом друштвеном функцијом. Творцем структурализма сматра се Фердинанд де Сосир.

субјекат – један од два главна реченична конституента који чини именичка јединица (реч, синтагма или зависна реченица) у номинативу (граматички субјекат) којом се означава носилац ситуације именоване и приписане предикатом. Субјекат може бити *трамашички* (у номинативу) и *лоџички* (у дативу, акузативу или генитиву).

субјекатска реченица – зависна реченица у служби субјекта: *Ко брзо даје*, двапут даје. – *Ко рано рани*, две среће граби.

сугласници (консонанти) – гласови који се стварају настајањем препрека у устима или на уснама при чему ваздушна струја савлађује те препреке. По месту артикулације и учешћу говорних органа у њиховом настанку деле се на: *уснене (лабијалне)*: *б, п, ф*; *зубне (денталне)*: *д, т, з, с и ц*; *предњонезичане (палаталне)*: *ђ, њ, ч, џ, ж и ш*; *задњонезичане (веларне)*: *к, г, х*. По начину артикулације могу бити: *експлозивни*: *б, п, д, т, к, г, х*; *фрикативни*: *ф, в, з, с, ж, ш*.

суплетивизам – граматичка особина појаве допунских (суплетивних) облика у морфолошком систему промене речи. Суплетивизам је заснован на значењским односима, тј. повезују се у једном заједничком значењу два различита скупа гласова. У српском језику суплетивизам се појављује у два вида: а) суплетивне речи су потпуно различитих корена од речи са којима чине дату промену: *човек* – *људи, добар* – *бољи, биши* – *јесам*; б) суплетивни облици су речи истог корена кога и облици с којима чине

дату промену, с тим што су то облици који припадају различитим врстама промене: *браћ* – *браћа*, *йиле* – *йилад*, *деће* – *геца* и др.

супротне (адверсативне) реченице – врста независнословених реченица у напоредном односу међу чијим садржајима постоји неподударност или супротност. Везници су: *а*, *али*, *но*, *нећо*, *већ*, *йа ийак*: *Саша је дошао, али није ни коћа нашао у кући*.

супротни везници – везници којима се везују напореднословене реченице супротног односа: *а*, *али*, *но*, *нећо*, *већ*, *йа ийак*.

суфикс – везана творбена морфема која се при извођењу речи додаје на творбену основу позади: *кој-ач*, *учићел-ица*, *београд-ски*.

суфиксација – творбени начин при коме речи настају додавањем суфикса на основу: *зиг-ар*.

т – зубни праскави безвучни сугласник.

тачка – интерпункцијски и правописни знак.

тачка и запета (зарез) – интерпункцијски знак.

творба речи – део граматике који се бави начинима стварања нових речи; уопште стварање нових речи. Четири су начина стварања нових речи: извођење, префиксација, слагање и комбинована творба.

текст – остварени говор, писан или штампан, који обично чини више реченица.

темпоралне реченице – в. временске реченице.

термин – реч која прецизно означава неки појам у науци или некој другој области.

терминологија – обично систематизован скуп, попис термина у некој области: граматичка терминологија, медицинска терминологија, рибарска терминологија итд.

тон – звук који настаје правилним треперењем звучних тела. Самогласници српског језика су тонови.

топоним – (грч. *topos*, место и *опота*, име) име географског места: *Дунав*, *Београд*, *Крађујевац*, *Мокрин*.

трајни глаголи – глаголи несвршеног вида.

транскрипција – преношење текста из једног писма у друго.

транслитерација – преношење текста који је написан једним писмом средствима другог писма.

трпни глаголски придев – прост глаголски облик који се прави код једних глагола од инфинитивне основе наставцима *-н*, *-на*, *-но* или *-ћ*, *-ћа*, *-ћо* одн. код других глагола од презентске основе наставцима: *-ен*, *-ена*, *-ено*.

трпно стање – в. пасив.

туђица – реч у српском језику из страног језика, посуђеница.

ћ – предњонепчани безвучни сливени сугласник.

ћирилица – једно од три модерна европска писма. Ћирилица је словенско писмо настало по угледу на грчко, највероватније у Македонији крајем 9. века, које је добило назив према Ћирилу који је саставио глаголицу. Вук Караџић је извршио реформу српске ћирилице те данас српска ћирилица има 30 знакова.

Ћирило и Методије – солунска браћа Константин (Ћирило) и Методије, византијски мисионари, који су на позив моравског кнеза Ростислава отишли 863. године у Моравску (данашња Чешка) да шире хришћанство на словенском језику; претходно су саставили азбуку глаголицу и превели делове Библије на старословенски језик.

узајамно-повратни глаголи – врста повратних глагола који означавају радњу коју врше два или више субјеката: *свађаџи се, руковаџи се, рваџи се*.

узвици – непроменљиве речи коју чине гласови или скупови гласова који се у језику употребљавају да означе лична осећања, расположења, стања: *ах, ох, јој, јаој, хез, ој; ии, њи; дум, бум, шрас, фију*.

узвичне (ускличне, екскламативне) реченице – независне реченице којима се исказује експресивни (емоционални) став према ономе што значи реченица: *Ала смо их победили!*

узвичник – интерпункцијски знак (!) који се ставља иза узвичних реченица или неких речи да означи њихов повишен тон.

узрочне (каузалне) реченице – врста зависних реченица које се употребљавају као одредба узрока у вишој реченици. Обележје су им узрочни везници: *јер, зато што, стога што, пошто, како, будући да*: *Није дошао јер је био болестан*.

уметнуте реченице – реченице које се умећу међу делове једне реченице или међу две тесно везане реченице: *Марко је, бар иако се прича, пред женидбом*.

упитне реченице – посебна врста независних реченица којима се тражи информација у вези са означеном ситуацијом и чија је комуникативна функција питање; њихово спољно обележје су упитне речце на почетку и знак питања на крају реченице: *Да ли данас има насљаве?*

упитник – интерпункцијски знак (?) који се пише иза упитних реченица.

управни говор – директни, непосредни говор пренесен у неизмењеном облику како је изговорен.

упрошћавање сугласничких група – губљење појединих сугласника у сугласничким скуповима: *радосџан – радосна*.

условне (кондиционалне, погодбене) реченице – врста зависних реченица којима се означава услов за реализовање ситуације означене вишом (главном) реченицом и које имају функцију одредбе услова. Везници којима се обележавају ове реченице су: *ако, уколико, ли, кад, да*. Оне означавају хипотетичке ситуације, модалне су: *Ако све добро научим, положићу испит*.

уснени сугласници – сугласници који се творе на уснама: *двоуснени: б, п, м и уснено-зубни: в, ф*.

учестали (итеративни) глаголи – имперфективни, трајни глаголи који означавају радњу која се у прекидима понавља у неограниченом трајању: *подвикиваџи, куцаџи*.

ф – струјни зубно-уснени безвучни сугласник.

факултативан – необавезан, повремен.

фемининум – (лат. *femininum*) женски род, именица ж. рода.

фигуративно значење речи – посебно значење које речи добијају у контексту и зависи од целокупне ситуације.

филолог – онај који се бави филологијом.

филологија – наука која испитује језик и књижевност писаних споменика.

филозофија језика – лингвистички правац који испитује језик са филозовског аспекта.

финитан – одређен.

финитни глаголи – глаголи завршносвршеног видског лика.

флексибилан – који подлеже флексији, променљив.

флексија – (фр. *flexion*) промена, мењање именских и глаголских речи при чему се уз основу јављају различити наставци. Именска флексија има систем падежа за једнину и множину.

Код глаголских речи флексија испољава лица (1, 2. и 3. л.) и број (јд. и мн.) те систем глаголских времена и глаголских начина.

флексивни језици – језици у којима се граматички односи исказују посебним наставцима који се спајају са основом.

фонема – глас који као говорна јединица има функцију да обележава разлике у значењу. Српски језик има 30 фонема: *шаћа – шеша, шума – љума, врх – врш* итд.

фонетика – део науке о језику који проучава гласове говорних органа и њихове промене. С обзиром на различите приступе проучавању гласова, фонетика се дели на: *описну, акустичку, физиолошку, историјску, дескриптивну, експерименталну* и др.

фонетски правопис – правопис који је заснован на начелу да сваком гласу у говору одговара посебан знак у писму, па се у писању обележава глас који се чује а не онај који је у вези са пореклом речи.

фонетски систем – сви гласови једног језика узети заједно као једна целина.

фонологија – део науке о језику који проучава фонеме као говорне јединице за обележавање разлике у значењу. За развој фонологије у 19. веку највећу заслугу има Прашка лингвистичка школа.

футур I (будуће време) – сложен глаголски облик за означавање радње, ситуације која ће се вршити у будућности који се гради од облика презента глагола *хшешш* (*ћу, ћеш, ће, ће, о. ћеш, ће*) и инфинитива глагола који се мења. Јавља се у два лика: *ја ћу љеваши – љеваћу; ја ћу ићи – ићи ћу*.

футур II (футур егзактни) – сложен глаголски облик, означава радњу, ситуацију која ће се (из)вршити пре неке друге будуће радње, гради се од облика презента помоћног глагола бити и радног глаголског придева глагола који се мења: (*кад*) *будем ишао...*

х – задњонепчани струјни безвучни сугласник.

хидроним – (грч. *hidro + onoma*) име реке или неке друге водене површине.

хипокористик – облик неких властитих и заједничких именица којим се изражава субјективни однос блискости, присности, симпатије и сл. према именованом појму, име одмила: *Милорад – Миле, Вукосава – Вука, сека, ујко, меко, шеленце, зека* и сл.

хипотакса – (грч. *hypostaxis*) зависан однос реченица у сложеној реченици: *Рекао је да ће доћи*.

хомониман – који се односи на хомоним: хомонимна реч.

хомоними – две речи истог гласовног склопа а различитог значења: *ираг* и *ираг, коса* и *коса*.

хрватскосрпски језик – в. српскохрватски језик.

хунгаризам – мађарска реч или конструкција у неком другом језику, нпр. српском.

ц – пискави сливени сугласник.

црквенословенски језик – старословенски језик у црквеној употреби.

црта – интерпункцијски знак (-) којим се издваја уметнути или накнадно додати део текста.

цртица – правописни знак (-) који се пише између делова полусложеница, између двочланих женских презимена, при растављању речи на слоге, при преношењу речи у други ред итд.

ч – безвучни сливени предњонепчани сугласник.

чакавско наречје – наречје српскохрватског и хрватског језика названо по упитној заменици за ствари *ча* којим се говори у средњој

и источној Истри и Хрватском приморју до Карловца.

ш – безвучни струјни предњонепчани сугласник.

шаторвачки језик – в. арго.

штокавско наречје – наречје коме припада народни српски језик, а назив је добило по упитној заменици за ствари *што*. Заузима највећи део српско-хрватске језичке територије. Простире се у целој Србији, Црној Гори; Босни и Херцеговини и великом делу Хрватске, источно и јужно од њених чакавских и кајкавских наречја. Штокавско наречје српског језика има два

изговора: екавско и ијекавско и дијалекте – новоштокавске: источнохерцеговачки (ијекавски) и шумадијско-војвођански (екавски дијалекат) и староштокавске: зетско-јужносанџачки (ијекавски), призренско-тимочки и косовско-ресавски (екавски) дијалекат.

шумадијско-војвођански дијалекат – новоштокавски дијалекат који се налази у основици српског књижевног језика екавског изговора а простире се у највећем делу северозападне Србије, Срему, Шумадији и највећем делу Бачке и Баната. Најважније су му особине: четири акцента и седам падежа.

Литература

- Клајн, И. и Шипка, М. (2006): *Велики речник српских речи и израза*, Нови Сад, Прометеј.
- Simeon, Rikard (1969): *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb.
- Симић, Р. и Јовановић, Ј. (2007): *Мала српска граматика*, Београд.
- *Srpskohrvatski jezik* (1972): *Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja*, Beograd, Interpres.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2008): *Грамматика српског језика*, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе, Београд.
- Стевановић, М. (1989): *Савремени српскохрватски језик, I–II*, Београд, Научна књига.
- Šipka, D. (1998): *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad, Matica srpska.

Summary

The aim of this work is to offer students systematic and alphabetically organized glossary of grammar and linguistic terms, which can be found within teaching contents of Serbian language at Teaching Education Faculty. This glossary is particularly useful for students studying in the towns with not many libraries, and at places where no encyclopaedias, lexicons and dictionaries can be found. This form of presentation of grammar and linguistic contents will help users to adopt professional contents from the other angle and in an explicate way, by short definitions, with definite examples, if needed.

Key words: *glossary, grammar terms, linguistic terms, definitions, terms.*

Приказ

МУЗИЧКИ ТАЛЕНАТ И УСПЕШНОСТ

(Бланка Богуновић: *Музички таленат и
успешност, Институт за педагошка
истраживања, Београд, 2008*)



У августу месецу протекле (2008) године објављена је књига *Музички таленат и успешност* аутора др Бланке Богуновић, у издању Института за педагошка истраживања у Београду. Монографија *Музички таленат и успешност* је прво објављено научно дело у нашој средини у којем се на холистички начин приступа психолошким основама музичке успешности младих музичких талената.

Ово дело је сублимација више-деценијског професионалног рада и искуства аутора, као психолога и музичара-*флаутисте*, сакупљања, проучавања и темељно анализираних података, који ће, надамо се, помоћи да се вредност музичког талента јасније сагледа и разуме. Читајући ову књигу, читалац ће добити исцрпне извештаје комплексних истраживања, који објашњавају „...утицај интеракције интрапсихичких и срединских обележја на достизање музичке успешности...“ (из рецензије проф. др Ксеније Радош), што је утицало да ауторка установи и опише „склоп општеважећих, као и уз-

расно специфичних одредница успешности“ (из рецензије проф. др Ксеније Радош).

Књига *Музички таленат и успешност* је намењена свим особама које на посредан или директан начин учествују у препознавању музички талентоване деце и дају допринос на њиховом развојном путу ка успеху, а како сам аутор наводи, то су: „психолози, музичари, наставници музике, педагози, ученици, родитељи, студенти, референтне институције и, наравно, сви други заинтересовани читаоци“ (Богуновић, 2008: 11).

Књига је веома прегледна. Подељена је у три јасне целине:

- Музичка успешност
- Чиниоци музичке успешности
- Интегративна разматрања чинилаца успешности.

Музичка успешност

У овој тематској целини се износе чињенице о образовном кон-

тексту учења музике, специфичности специјализованог музичког образовања, као и проблемима вредновања музичких постигнућа. О музичкој успешности се веома мало писало и истраживало. Међутим, ауторка износи податке студиозног лонгитудиналног и трансферзалног истраживања на два различита узраста, односно основношколском и средњошколском узрасту, обављеног у специјализованим музичким школама, што „указује на теоријске, методолошке и практичне доприносе новим сазнањима“ (Богуновић, 2008:61). У области психологије музике лонгитудинални метод истраживања (посебно на нашим просторима) није честа појава. Зато ћемо истаћи вредност истраживачког подухвата овакве врсте и вредност података које је др Бланка Богуновић успела да прикупи и обради. Ти подаци омогућавају сагледавање сложеност феномена музичког талента и успешности и његов развојни пут. Истраживање је потврдило да је у музичком образовању талената присутан строго селекциони процес. Ослањајући се на емпиријски

изведене чињенице, ауторка се веома озбиљно бави овом темом од самог почетка, односно од полагања пријемног испита, што је чин „улаза“ детета у процес музичког образовања (50 – 60 % пријављене деце не успева да положи пријемни испит) до завршетка средње музичке школе. Они који који се оцене као потенцијални музички таланти и уђу у процес музичког образовања, постепено се „осипају“, односно „...раслојавају у односу на (не)успехе које постижу“ (Богуновић, 2008:63). У овој тематској целини др Богуновић темељно образлаже и анализира све елементе који утичу на наведену тему и појаву.

Ипак, најупечатљивији подаци се налазе у поглављу које је формулисано као *Проблеми вредновања музичких ђацинућа*. Др Бланка Богуновић сматра да је посебно тешко проценити квалитет вокално-инструменталног музичког извођења и са таквом констатацијом ће се сложити сваки музички уметник, односно педагог. Тешкоће се односе на дефинисање једнаких критеријума бројних видова музичких постигнућа и то на различитим узрастима. Читаоцу је приређен списак музичких чиниоца које процењивачи (наставници, чланови жирија или публика) узимају у обзир за адекватну процену, али се износе и „немузички“ („ванмузички“) чиниоци који су укључени у процену, као и „грешка у мерењу“ (односи се на поузданост, тачност и исправност процене). Допринос овакве врсте је посебно драгоцен свима онима који су на било који начин укључени у музику, зато што објашњава и излаже комплексну структуру музичких и такозваних „немузичких“ елемената неопходних у процени музичких постигнућа, који се нала-

зе на једном месту, односно у овом поглављу.

Чиниоци музичке успешности ученика

Ауторка полази од претпоставке да су музичке способности неопходне за бављење музиком, али и да постоји читав склоп ванмузичких, психолошких и срединских чинилаца који могу да омогуће њихов развој и реализацију, и одабрала је да се њима бави у овом делу књиге. Како је тема веома широка и комплексна, ауторка је формирала три мање тематске целине: *Музичка и психолошка својства ученика*, *Породична средина ученика музике* и *Наставник музике*.

У првој тематској целини, где се анализирају *Музичка и психолошка својства ученика*, изнета су веома важна сазнања о музичким способностима, личности музичара и мотивацији ученика музике. Према речима аутора, „музичке способности, у најширем значењу овог појма, представљају примарни чинилац музичке успешности и услов без кога се не може говорити о учењу и освајању вокално-инструменталних извођачких компетенција“ (Богуновић, 2008:73). У даљем тексту се објашњавају теоријски приступи у истраживањима музичких способности, као и истраживању музичких способности у нашој средини (допринос истраживању на „домаћем“ терену су оствариле проф. др Ксенија Радош-Мирковић и др Бланка Богуновић). Читалац има увид у мултидимензионалну концепцију феномена даровитости, а затим следи анализа изложеног феномена преко упознавања истраживачког опуса великог броја научника. Ради илустрације издвојићемо неке од њих. Стерберг објашњава

појам „успешна интелигенција“ (способност даровите особе да избори постижање успеха у животу у складу са сопственом дефиницијом успеха, прилагоди се средини и обликује средину комбиновањем аналитичких, креативних и практичних способности), Рензули сматра да је даровитост условљена натпросечним способностима, високој посвећености задатку и креативности, а Монкс је оваквом концепту додао контекст средине, као што су породица, школа и вршњаци, што представља социјални контекст. Гарднер заступа становиште „да је даровитост појава раног или раније развијеног биопсихолошког потенцијала у доменима неке културе“ уз брзи напредак и високе резултате у одређеним пољима деловања. Наводе се доприноси Слободе и Хоува, као и Давидсона, Мантуржевске, Кемпа и многих других стручњака.

Породична средина ученика музике је простор који је др Б. Богуновић одредила за сазнања о крупном значају породице на развој музичког талента. Ауторка наводи следеће: „Породице ученика музике припадају вишим образовним слојевима“ „...//...“ У том смислу, родитељи имају више квалитативних могућности да обезбеде адекватне културно-васпитне и образовне услове и подстицаје за развој деце“ (2008:176). У тексту се износе бројни параметри који објашњавају велику улогу и значај породичне средине (посебно је издвојена улога мајке). Навешћемо неке од њих: *социодемографски профил породице, карактеристике породичног окружења у периоду пре и током раног музичког школовања деце, подстицаји у оквиру породичне средине, степен личног искуства родитеља са музиком, породични подстицаји*

и *пол/успрости* ученика, однос *родитељских активности, мотивације и вежбања*... Музичка успешност детета на различитим узрастима је повезана са подстицајима и подршком родитеља, са том разликом што је на раношколском узрасту ангажованост родитеља детерминисана у квантитативном и квалитативном смислу при вежбању инструмента, а у периодима одрастања утицај родитеља је и даље присутан, са истим резултатом, али на суптилнији начин. Дакле, за успешност музичког талента породична средина „...представља кључан чинилац у развоју унутрашње мотивације кроз читав сплет образовних, културних, естетских и васпитних поступака“ (Б. Богуновић, 2008:206).

Наставник музике је трећа тематска подцелина која поседује чињенице од фундаменталног значаја за музичку педагогију, посебно за индивидуалну наставу. После родитеља, наставници су „најутичајније особе у раном периоду музичког развоја, зато што они доприносе развоју музичких способности, али и музичком укусу и вредностима, они су модели за учење (role models) и кључни “промотери“ мотивационог развоја – у добром илошем смислу“ (2008:207). У музичком образовању наставник је и ментор и тренер. Настава је индивидуална, односно „један на један“. Број радних сати у заједничком, али и у индивидуалном раду је импозантан (подаци говоре да ученик проведе

између 2.500 и 10.000 сати вежбања музичког инструмента до 18. године!). Ауторка образлаже различите улоге наставника у почетној и свакој следећој фази музичког образовања, али и објашњава да је однос између ученика и наставника много шири, зато што се развија и ван граница редовних часова. Наставник је ту да охрабри ученика, подстиче излагање на јавне наступе, организује сусрете са музичким експертима, усмерава ученика ка мајсторским курсевима и упознаје са литературом. Истичемо чињеницу да се „начин рада наставника инструменталне наставе разликује у односу на онај који примењује наставник разредне наставе музике, а сасвим извесно од тога како ради наставник (других предмета) у школи општег образовања“ (2008:211).

Интегративна разматрања чинилаца успешности

У трећој целини се образлаже све оно што је потребно да се деси или „сложи“ како би се музички таленат правилно развио, односно разматра се интеграција *срединских чинилаца* (подстицаји и ангажовање родитеља, као и компетентност наставника, савесност и његова сарадљивост са учеником), *мотивације* (придавање важности задатку, уживање, иницијатива), и *вежбања* (трајање, учесталост) у корист *музичке успешности* (такмичења, јав-

ни наступи, овладавање, инструмент, одустајање). Анализирајући ову тематску целину, приметили смо да је најзначајнија *интеграција унутрашњих мотивационих извора самог ученика и вежбање*, што доводи до највиших инструменталних домета, односно високе музичке успешности.

Закључак

Музички таленат је комплексан феномен музичког потенцијала, који поред слушних и музичких способности подразумева и многе друге факторе, а један од најзначајнијих је дечија природна унутрашња мотивација, упредо са снажним подршком „значајних других“, док је музичка успешност „процес стицања знања и вештина и развоја личних и професионалних компетенција који траје током целокупног животног тока“ (2008:9). Желимо да објавимо да је књига *Музички таленат и успешности* стављена на листу предлога за награду града Београда 2009. године. Жеља нам је да скренемо пажњу јавности на ово научно дело, написано јасним стручним језиком, али и топлим тоном, што је додатни квалитет прве монографије психолога и музичара, др Бланке Богуновић.

др Радмила Стојановић,
Училишески факултет, Београд

Приказ



ВОДИЧ КРОЗ ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

(М. Кундачина, В. Банђур: Академско
писање, Училишњи факултет,
Ужице, 2007)

Књига М. Кундачине и В. Банђуре *Академско писање* попуњава значајну празнину у нашој методолошкој литератури јер систематично, целовито и информативно разматра и објашњава методолошку проблематику израде научних и стручних радова, од коришћења научних извора и одређивања структуре и садржинских елемената радова, преко одређивања теоријско-методолошких карактеристика, до решавања језичких и стилских проблема и евалуације самих радова. На овај начин је изложен цео научно-истраживачки процес, од почетних идеја и сазнања, до коначног стварања и презентације научно-истраживачког рада.

Ова проблематика изложена је у осам поглавља која хронолошки уводе у научно-истраживачки рад и олакшавају реализацију појединих фаза. Научно сазнање почиње упознавањем постојећих извора и систематизацијом поузданих и релевантних научних информација. Зато је важно како обезбедити најуспешнији приступ научним информацијама чији носиоци могу

бити различити. Аутори набрајају основне носиоце научних информација, по врстама и значају, од штампаних до електронских извора, дају инструктивна објашњења о њима и тако олакшавају избор, приступ и њихово коришћење.

Приказ научних и стручних радова по врстама и значају пружа информативан увид у њихове карактеристике, научну вредност и начин презентације, али истовремено садржи и довољно објашњења о томе како се они стварају. То је посебно разрађено у поглављу *Структура научног дела*, где су изложени не само елементи научног рада (уводни делови, основни део, методолошки део, завршни делови), него су детаљно приказани истраживачки поступци током израде рада. Међутим, овде се уочава извесна несразмера – теоријски аспекти научног рада су подређени методолошким питањима како у обиму, тако и у дубини експликације. Теоријски аспекти научног рада заслужују више пажње, а методолошки су, ипак, у функцији новог сазнања и теоријског осмишљавања и

излагања научног сазнања, а не као аутономна и самодоволна целина. Изложени приступ више је намењен емпиријском истраживању, а мање теоријском научном раду, поготово што се не разматра проблематика научног сазнања.

У поглављу о језику и стилу научних дела разматрају се одлике академског писања, начини научног изражавања и услови које треба задовољити током писања. Научно изражавање треба да је јасно, прецизно, логички засновано, уверљиво, али и, како се истиче у литератури, садржајно, концизно, мисаоно, систематично, прегледно, разумљиво, занимљиво, кохерентно и етички засновано. „Стил писања показује формално својство целокупног мишљења човека“ (Шопенхауер). Зато је уз познавање методологије израде научних и стручних радова, важно изграђивање стила писања, као и стила усменог излагања научних резултата, јер је и то показатељ научних и стручних способности истраживача.

Поред језика изражавања, важно је и познавање начина коришћења научних извора, упућивање научног рада научном апаратуром. То је, са једне стране, упућивање на изворе, али је и коришћење познатих знања и научних резултата који се инкорпорирају у рад. Цитирање и парафразирање туђих радова има више библиографских модалитета, зависно од избора, који треба да допринесу јасном разликовању изворног и уметнутог текста, али још више остваривању циља због кога се извор користи.

У посебном поглављу изложена је организација рукописа за штампу, од формирања рукописа и поје-

диних делова публикације, до припреме за штампу и самог објављивања рада.

У завршним поглављима књиге разматра се проблематика евалуације научних дела и научне етике, при чему се наводе врсте евалуације, поступци и облици евалуације (рецензије, прикази, критика) и начини евалуације научно-истраживачког рада. Аутори се залажу за етичност научно-истраживачког рада која подразумева одговорност и обавезе истраживача у неговању моралних вредности, поштења, хуманости и савести у научном раду.

Наведена тематика показује да су аутори обрадили цео комплекс

методолошких питања важних за научно-истраживачки рад и академско писање и да њихов инструктивни приступ у презентацији садржаја може бити користан за оне који се баве или ће се бавити овим радом. То овој књизи даје посебан значај. Томе свакако доприноси и исцрпна библиографија методолошке литературе, као и речник методолошких појмова.

др Стјаноје Ивановић
Училишњски факултет, Београд

In memoriam

ПРОФ. ДР ВУК МИЛАТОВИЋ

ЧОВЕК, ПРОФЕСОР, СТВАРАЛАЦ



(1943–2009)

ОПРОШТАЈ И СЕЋАЊА

Уважена породице Милатовић,

Драга Биљана,

Поштоване колеге: наставници, сарадници и радници Учитељског факултета,

Поштовани студенти,

Данас испраћамо нашег колегу и пријатеља Вука Милатовића на пут коначног повратка у замишљено Миокусовиће код Даниловграда. Смрт је по њега дошла прерано, чак толико прерано да још не верујемо да је стигла. Чини се да нам Вук још иде у сусрет у поткровљу факултета и да се тек спрема да одржи предавање или да даје потписе студентима за овај семестар.

Вук Милатовић је рођен 3. октобра 1943. године у селу Миокусовићи код Даниловграда. Основну школу завршио је у Слапу Зете, учитељску школу је похађао у Никшићу, а завршио у Сарајеву. Као и свим радозналим младим људима, жедним знања, никада му није било доста школе: завршио је Педагошку академију у Сарајеву, Филолошки факултет у Београду, на којем је магистрирао и докторирао. Уређивао је листове и часописе. Објавио је читав низ студија и монографија, основношколских, средњошколских и универзитетских уџбеника, приручника и читанки. Био је личност широких интересовања, јер се истовремено бавио и научним и уметничким радом. Да је друга прилика, свакако бих говорио о његовом *Књижевном делу Иве Андрића у настави*, најбољој методичкој студији о Андрићу у нас, али ћу овде издвојити *Буквар*, прву књигу српских првака у последње две деценије. Сви наши основци и средњошколци, као и неколико садашњих студентских генерација, учили су прва слова из ове књиге. Вук Милатовић је ушао у њихово памћење и у нашу школску историју: шта би један просветни делатник више могао да пожели.

Бринуо се о младима. За време свог руковођења препородио је Филолошку гимназију избором (пре би се могло рећи стварањем младих наставника), од којих су сада многи међу најбољима на Београдском универзитету. Исту бригу и менторски рад испољио је и на свом Учитељском факултету, како за своје асистенте, исто тако и за студенте магистарских и докторских студија. Њих ће Вуков нагли одлазак двоструко болети јер остају без омиљеног колеге и незаменљивог ментора, и то сада када им је најпотребнији.

Али, не опраштам се ја данас само од колеге са факултета и изузетног професора, него се опраштам и од свог пријатеља. Вука сам упознао пре четири деценије, првих дана октобра 1968. на Фило-

лошком факултету, на првим часовима књижевности. Били смо млади, са снажном жудњом за уласком у просторе књижевности и са варљивим осећањем да можемо све. Отада су нам се путеви непрестано укрштали, заправо, нису се ни раздвајали. Вук, већ афирмисани песник, као уредник студентског листа *Знак*, објавио је мој први текст. Заједно смо радили у Педагошкој академији, Филолошкој гимназији, на Учитељском факултету, учествовали на славистичким конгресима, ишли на екскурзије, годинама користили исти кабинет, приредили неколико хрестоматија и антологија. И увек ми је била лековита његова мирноћа, тај топао и пријатељски тон, поготово када се није слагао са неким мојим размишљањима и поступцима. Тај мирни и топли тон од јуче непрестано лебди нада мном, чини ми се и над свима нама, као да је Вук – и сам изненађен наглим одласком – заборавио да нам каже нешто битно или бар да нас поздрави.

Отишао је један велики професор Учитељског факултета, и празнина – стручна и људска – која остаје за њим тек ће се видети.

Нека је слава и хвала поштованом професору и мом пријатељу Вуку Милатовићу.

*Реч Александра Јовановића изговорена на испраћају
Вука Милашовића на последњи пут за завичај
15. јануара 2009. године.*

*Поштована породице Милатовић,
Поштоваоци и пријатељи Вука Милатовића,*

Вук Милатовића физички нема, али је и даље снажно присутан у српском образовању и култури. Он је својом стваралачком активношћу, књигама и педагошким радом утиснуо дубок печат у развој три истакнуте образовне институције у Србији – Педагошке академије, Учитељског факултета и Филолошке гимназије у Београду. Био је изузетно цењен професор, прво Педагошке академије, а затим овога Факултета, а Филолошку гимназију је утемељио, осмислио њен рад и организацију – под његовим руководством постала је једна од најугледнијих образовних установа у Србији. Издвојићу само неколике његове одлике по којима ће нам остати у сећању. То су стваралачка аналитичност, списатељска култура, огромна радна енергија и педагошко-методичко-водителјска тактичност и смиреност у раду са студентима. Било му је страно педагошко рутинерство, није се кретао традиционалном колотечином, него је увек тражио боље и нове путеве да мотивише ученике и студенте. Као педагог и изузетни методичар у себи је сједињавао високу стручност и моралну одговорност према себи, студентима и послу којим се бавио. У наставничком колективу био је и покретач вредних идеја, увек сараднички расположен. Дуго сам му био педагошки руководилац и прижељкивао да међу наставницима буде више таквих какав је био Вук. Остало ја да га помињемо као драгоцен пример, као образац мисаоног и истраживачки опредељеног педагога.

О Вуку Милатовићу треба говорити њим самим. Његова мисао, записана у књигама, и даље је делотворна. На њој се уче и васпитавају генерације младих. Сигуран сам да од њега нема читанијег писца на нашим просторима. Из његовог *Буквара* учило је да чита и пише тридесетак генерација основаца. Том милионском читалишту он је био учитељ, уводио је децу у свет. Учио их мишљу, знањем, добротој и љубављу. И био је учитељ учитеља, сјајан учитељ онима којима народ поверава свој подмладак. Зато је био вољен и омиљен.

Далеко би ме одвело набрајање свега што је Вук написао и објавио. Наводим само неколико наслова који довољно показују какав је и колики је његов стваралачки опус. Поред *Буквара*, аутор је књига *Методика наставе српског језика и књижевности*, *Методика наставе почетног читања и писања*, *Терија књижевности*, *Књижевно дело Иве Андрића у настави* и шест песничких збирки. Вукови прилози стваралачкој настави српског језика су немерљиви. Верујем да ће се наћи неки прилежан истраживач који ће проучити дидактичко-методичке идеје и решења Вука Милатовића и о томе објавити студиозан рад који ће користити и за стручно уопштавање и за педагошку праксу. Као личност богатог стваралачког формата он је то заслужио. Сам је говорио да стваралаштво условљавају четири елемента: дар, рад, знање и радне навике. И био је изузетан спој тих важних одлика. Иако даровит, знао је да дар није довољан за вреднија постигнућа и зато је своје стваралачком послу прилазио са огромном радном енергијом јер је био уверен да човек сам себе ствара. Много талента, много рада и много знања дали су дело које је вредан прилог нашем образовању, педагогији и култури уопште.

Као што је био богата стваралачка личност, богато је зрачио и својом људскошћу. Зато је увек био омиљен међу својим ученицима, студентима, колегама, сарадницима и познаницима. Оплећењивао је

околину колико знањем и духом, толико, и још више, својом добротошћу. Са њим сам радио или сарађивао више од тридесет година и то друговање носим у себи као велико богатство. Из њега је зрачила хуманост којом је везивао друге за себе. У послу велики професионалац, студиозан и максимално одговоран, а у односима са околином добра душа пуна чојства, како би рекао Марко Миљанов. Човек за незаборав. Чини ми се да је са њим отишао и део мене самога, али у мени и осталим његовим друговима и сарадницима остао је његов богати и светли лик.

Нема бољег споменика од онога који човек подигне самоме себи. А Вук Милатовић је себи подигао величанствен споменик вредним књигама из којих зраче богато знање, мисаоност и искуство што упућују и покрећу. У нашим срцима је исписао поруке човечности и племенитости и зато живи у нама као светао лик који опомиње и показује какав треба бити и у добру и у злу. Своју људску мисију честито је остварио и тиме нас задужио. Обогаћив нас је собом и зато му неизмерно хвала.

Слава великом човеку, великом ствараоцу, Вуку Милатовићу!

*Реч Млагена Вилошијевића
изговорена на комеморацији Вуку Милашовићу
на Училишњеском факултету 17. фебруара 2009. године.*

*Поштована родбину Вука Милатовића,
Колеџинице и колеџе,*

Пети је месец већ како Вук Милатовић више није са нама. Од своје породице, од нас, и из свога Београда, преселио се на вечност у своје Мијокусовиће, на мало гробље изнад Зете. Што би, кроз мисао умног владике Данила, рекао Вуков песнички предак и сабрат из 19. века:

„Ће је зрно клицу заметнуло,
онђе нека плодом и почине“.

Вук почива у готово митским пределима својих Мијокусовића, у родном месту одакле је кренуо у свет, да би се на вечност вратио у место рођења. Тиме је он описао свој круг, остављајући на овоме свету крупне земаљске трагове својих послова и дана.

Обдарен разним Божјим даровима и врлинама, једнако је био човек изузетног кова колико и стваралац у свим пословима којима се бавио. По томе је задужио нашу културу и просвету битним и лако видљивим доприносима, као песник, утемељитељ и директор угледне Филолошке гимназије, аутор бројних уџбеника и приручника, писац телевизијских сценарија, приређивач и уредник књига, сјајан методичар и уважени професор Учитељског факултета у Београду.

Свака од поменутих улога била је довољна за цео људски живот. Сви ти послови у збиру – а у сваком од њих Вук је налазио свој смисао и позвање – показују колика је била његова људска и стваралачка мера. Вук је по свему био изузетна појава: својим изгледом и понашањем, својим радом и стваралачком енергијом, душевношћу и ставом према животу. Црногорског рода и његошевског стаса, био је Црногорац по изузетку: кротак и лирске душе, тих и дискретан, поверљив и благе нарави. Мало шта је у Вуковој појави и ставу, држању и мери одавало виолентну монтањарску природу.

Вук је био посвећен доброти и раду, идеји да треба испунити свој животни круг и дати доказа да је имало смисла живети. Из свега је видљиво да је постојала и постоји очита спрега између личности Вука Милатовића и његове стваралачке биографије. Из те биографије, у овој тужној и свечаној прилици, издвајам само његово песништво, помало га доводећи у везу са личношћу самог аутора. Живот је у тој вези чест тематски мотив, а поезија сликовит лирски цртеж живота.

Свој доживљај света и човека који је осуђен људском судбином Вук је уградио и у своју поезију. Објавио је шест песничких књига: *Вечерамо сјрам звезда* (1973), *Црпјежи* (1986), *Тумачења* (1988), *Покрећач у сну* (1992), *Мала реторика душе* (1998) и *Светла сјрана јесени* (2002). Вукова је поезија лирска и медитативна исповест која трага за тајном и лепотом, чудима и смислом живота. Својим значењем његове песме исказују тајновит свет лирског јунака, тиху мелодију певања и притајену меланхолију песника који се пита о стварима овога и онога света. Одлика је Вукове поезије мисаона лиризација стваралачког поступка и јака поетичка освешћеност песничког чина.

Стишана емоција у тој поезији надиграва се са гласом који умује о свему што је предмет песме и певања. У овим одликама садржи се и модерност Вукове песничке речи. Она представља драматизовани лирски монолог песника који из великих тема црпи творачку снагу, надахнуће и мисао за своју *малу реторику душе*. Раскршћа његове песничке митологије су древна прошлост и садашњост, завичајни корени, огромни храст под којим Вук векује, знамења наше духовне прошлости (Обод, Острог, Биљарда), Београд, цео свет и његова културна мапа.

На мапи Вукове поезије су векови и историјска раскршћа, топоси наше старине и њене знамените личности. Једна од њих је и Доситеј о којем Вук Милатовић пева у истоименој песми. Песму треба поменути овде, у Филолошкој гимназији, јер је њен аутор, као и Доситеј, био мудар школски човек и књижевник. У овој песми наш велики писац и просветитељ је:

„Европејац са шеширом
Господствен у црном реденготу,
Нигде не може проћи с миром
Док гази заосталост и простоту

Навраћа до Велике школе,
Загледа у нова слова:
‘Хоће ли европски дух да заволе?’“

Последњи наведени стих из Вукове песме „Доситеј“ у ствари је питање које, пре више од два века, поставља себи али и нама, чувени попечитељ школских дела. Драму тог питања, која се осећа и данас, посебно добро зна српски народ, вековима бивајући исток западу и запад истоку. Вук нас својом песмом подсећа на то питање које и у овом времену тражи мудар одговор.

Из наше митске прошлости и епске традиције, коју модерно реплицира, Вуков лирски глас на уверљив начин окреће се и песничкој интими и префињеној мисли, чиме покушава да тумачи и одгонетне смисао људске јединке у свету. Но, Вук се више пита него што даје одговоре. Отуд је у њега мање одгонетки, а више недоумица, тамних места и реторских питања.

То се лепо види у песмама „Загонетање“ и „Слово у безвремену“.

На једно од питања одговор се наслућује на раскршћу кобне извесности судбине и слабе људске наде:

„Простор празан – све је Ништа!
О, ви, страшна губилишта
Да ли игде има спаса,

Да ли може да ојача
Душа наша од ужаса
Од лепоте и од плача.“

Ови стихови су, како је у свом огледу о Вуковој поезији написао Никола Милошевић, „тамно наличје свега постојећег“, или „порука о крхкости и пропадљивости свега оног што нас окружује, као уосталом и свега оног што јесте“.

Евокација Вуковог лирског опуса и гласа не може без заветне песме. Њен наслов је „Песник“ а објављена је, да ли случајно, на крају последње збирке *Светила сјрана јесени*. Подмукло деловање биографије у песниковом животу даје повода да се ова песма разуме као ламент, то јест као опроштајна песма. У њеном простору су снег на дну града, дремеж који пада са звезда, дух самоће и снужен лирски јунак загладан у ништа:

„Он гледа у снег – у белину,
У песму, у дух – ко у злато,
Ал' све му склизну у празнину,
И оста опет непознато.“

Све је у овом сонету тајна, казује песник, и тренутак који може да буде вечан и таман као „тамна звезда“. Вук је то слутио и знао како да осмисли свој животни круг у границама задате људске моћи. Такође је умео да тај осећај и сазнање преточи у стишану и мудру лирску мисао. Могло би се рећи да је Вук Милатовић писао како је осећао свет, мислио и живео. У томе је симетрија или пуни склад онога што у филозофији означавају појмови *биџи* и *чиниџи*. Та равнотежа израз је пуноће стваралачког бића, односно сагласја етике и поетике Вука Милатовића.

*Реч Петра Пијановића
изговорена на комеморацији Вуку Милашовићу
у Филолошкој гимназији 28. маја 2009. године.*

*Поштована породице професора Вука Милашовића,
Уважене колеџинице и колеџе, пријатељи нашег професора,
Драги сџуденти,*

Опраштам се од професора доктора Вука Милатовића као његов дугогодишњи студент на Педагошкој академији, Учитељском факултету, и последњих година, његов сарадник и асистент.

Вук Милатовић је био омиљени професор нама студентима. Његова блага реч и подршка много су нам значиле и током предавања и на испитима. Усмеравао нас је, мотивисао и водио ка новим методичким знањима. Од њега смо научили како да описменимо децу, да их уведемо у свет књижевности и језика, али, пре свега, како да будемо добри наставници. Његова методичка школа живи кроз генерације његових студената, сада наставника, у учионицама.

Вук Милатовић је био изврстан ментор. Умео је да нас асистенте, као и колеге на магистарским и докторским студијама, води ка самосталним научним сазнањима. Предано је радио са својим подмлатком: стрпљив када бисмо грешили, благ када бисмо посустали. Био је критичан, али у оној мери у којој је свако од нас то могао да поднесе и захтеван када би осетио да можемо више. Његова радост због наших успеха бодрила нас је да радимо више, боље и преданије. Он је био човек који је умео да пронађе и истакне оно најбоље у нама.

Сарадња са професором Вуком Милатовићем била је незаменљиво искуство које нас је трајно обогатило. Радити са њим значило је имати поред себе човека који има решење за сваки проблем и лепу реч када је тешко. Његово безгранично поверење ослобађало нас је од почетничких страхова. Имао је разумевања за наше слабости и учио нас како да се боримо са њима. Као и сви велики људи, желео је да се у сваком заједничком послу осећамо као равноправни сарадници – и ми смо се тако осећали. Било је задовољство радити са њим.

Хвала професору Вуку Милатовићу за све што нас је научио, што нас је подржавао и веровао у нас. Као што би он желео, наставићемо његовим путем и покушати да будемо достојни таквог професора, ментора и сарадника. Нека му је вечна слава и хвала.

*Реч Зорице Цветиановић
изговорена на комеморацији Вуку Милашовићу
на Учићелском факулћету 17. фебруара 2009. године.*

ЖИВОТ И ДЕЛО

Биографија Вука Милатовића

Вук Милатовић рођен је 3. октобра 1943. године у селу Миокусовићи код Даниловграда.

У скромном дому Милатовића, у сталној борби за егзистенцију, било је најважније да у кући увек има књига и да се чита. Овакво окружење градило је Вукову песничку душу, а касније је говорио да му је од раног детињства и само место рођења давало инспирацију за писање: шум река Зете и Сушице, вртлози које одсјај бреза прави у води, приче о вилама и многи митови везани за Миокусовиће – све је то утицало на поезију Вука Милатовића, чак и касније, као изграђеног песника.

Ипак, највише је, бар у детињству, утицао његов отац, Вукал (Вуле) Милатовић, песник и бием. Објавио је неколико збирки песама, а једна од њих чува се као раритет у цетињском музеју. Био је учесник балканских ратова и рањен је у леву руку. Након Првог светског рата одлази у Београд, у коме је живео у неколико наврата. Био је висок, снажан и наочит човек. Упознао је многе српске песнике који су волели његов оригинални народни дух. Посебно је друговао са Тином Ујевићем. Из тог дружења остала је анегдота о којој сведочи Бисерка Милатовић-Црвенко, рођена сестра Вука Милатовића:

Тин Ујевић је, као и наш отац Вуле, био велики бием. Једно време су делили стан у Београду. Након ноћи у кафани, Тин, који је дошао попио, шражио је од Вула да га води кући. Кад су стигли пред кућу, Вуле га је бацрио у снег, рекавши: „Сад ћу те ја ошрезниши.“ Тину је, врућем од њића, снег пријао, почео је да се смеши и шири руке, рекавши: „Вуле, пиши ове стихове:

*Ноћас се моје цело жари
ноћас се моје веће поше;
и моје мисли сан озари,
умрећу ноћас од лепоше.“*

Тако је први пут забележена чувена строфа из Ујевићеве „Колајне“.

Мајка Коса Милатовић, рођена Бањевић, такође је потицала из песничке фамилије. Њен стриц био је песник Мирко Бањевић. Мајка је Вуку била највећа подршка у самим почецима образовања и писања.

Прва четири разреда основне школе Вук завршава у родном селу, под Острогом, а више разреде у месту Слап на Зети. Школа је од куће била удаљена шест километара и деца су свакодневно пешачила до ње и назад. Био је одличан ђак, а већ у шестом разреду објавио је своју прву песму у листу *Змај*.

Након основне завршава учитељску школу у Никшићу и Сарајеву. Први посао добија већ са осамнаест година, када се запошљава као учитељ у месту Какањ, у Босни. Млад, сигуран у себе, амбициозан, испољио је велики таленат и знање у раду са децом. Када је прва инспекција дошла у школу, чланови су били толико одушевљени његовим предавањем да су замолили директора Милана Лончара да организује семинаре на којима би Вук подучавао остале учитеље из околине. Семинари *Како треба предавати* били су прави почетак онога што ће касније постати професионално опредељење Вука Милатовића.

Редовно пише и објављује поезију у сарајевским листовима. Тада настаје његова позната песма „Вечерамо спрам звезда“. Вуков рођени брат Илија већ је у Београду студирао физику. Био је велики заљубљеник у поезију и бавио се музиком. Брату је редовно слао књиге које су се тек појавиле у изложима београдских књижара. Тако је Вук у Босни био међу најобавештенијим песницима када је у питању домаћа и светска поезија.

Године 1968. Илија је био члан Главног акционог одбора студентских демонстрација. Понесен атмосфером младалачког револуционарног духа, Вук шаље поруку брату: „Крећем и ја хитно за Београд.“ Тако Вук прекида радни однос, напушта Босну и долази у Београд. У јесен уписује студије југословенске и опште књижевности на Филолошком факултету. У овој одлуци и великој животної прекретници пресудне су биле очеве речи које му је оставио у аманет – да мора да настави школовање, да заврши факултет и живи у Београду.

Од првих дана Вуковог живота у Београду, па све до смрти, са њим је сарађивао и друговао Александар Јовановић, садашњи декан Учитељског факултета. Било је то пријатељство дуго тачно четири деценије, каже Александар Јовановић:

Моја је генерација уписала факултети 1968. године, након великих студентских демонстрација и што за одличне и врло добре матуранте без пријемног испита. Били смо радознали и жељни знања, често и погрешно самоуверени, али је атмосфера на Универзитету била изузетна. Било је уобичајено да студенти слушају предавања, сходно свом интересовању, на више факултета, тако да су са нама на књижевности седели студенти Правног, Математичког, Филозофског, а на предавањима из филозофије и естетике на Филозофском факултету бар трећину су чинили студенти књижевности. Међу нама се Вук Милашовић издвајао озбиљношћу (био је шести година старији) и висином. Учили смо се на самом почетку студија, у октобру, а познатиство је полако прелазило у пријатељство, захваљујући и томе што смо обојица становали у Студентском граду. Вуку сам дужан јер је четири године касније, као уредник новоокренутог студентског часописа „Знак“ објавио мој додужи есеј о поезији Љубивоја Ршумовића. Био је то велики подстирак за мене и нека врста мале афирмације међу колегама, јер се тада тражио сваки часопис, сваки текст и свако ново име је одмах било примећено.

Убрзо по доласку на студије, Вук је постао један од најпознатијих млађих песника, шим пре што му је велику и несебичну помоћ давао знаменити српски песник Миодраг Павловић. Он му је помогао да објави прву збирку песама „Вечерамо спрам звезда“ у „Просвети“ 1973. године, чиме је Вук дефинитивно ушао у књижевност.

Пушеви су нам се пошом све време укривали: на пошдиломским студијама Филолошкој факултету, у Друштву за српски језик и књижевност, на Педагошкој академији, у Филолошкој гимназији, на Училишном факултету. Својом мирношом неједанш је обуздао моју импулсивност и захваљујући њему избегао сам многе наје одлуке, схватајући да је понекад дужи пут заправо бржи пут.

И Братислав Бата Милановић, новинар Радио Београда, песник, добитник Жичке хрисовуле за 2009. годину, упознао се са Вуком тих првих дана на Филолошком факултету. Дружили су се као студенти, а потом и као изузетно важни ствараоци у српској култури. Посебно су занимљива Милановићева сећања на узвеле песничке вечери у Студентском граду '68. и '69. године.

Првога дана септембра 1968, када сам ступио пошом у аулу Филолошкој факултету, крај табле на којој су истисана обавештења о пријему нових студенташа упознао сам Душка Новаковића. Лешели смо очима преко списка тражећи своја имена. Трудили смо о се да својим лицима дамо самоуверен израз, чиме смо прикривали осећај нелагодности шшом се из ушробе пењао у подирлац. Лице озарило најпре мени, а пошом и њему. Примљени смо обојица.

– Пишеш ли? – питао је Душко.

– Пишем, а и ти сигурно пишеш. Да не пишеш, не би ме ни питао – казао сам.

Тако смо се упознали и одмах пошшали нераздеојни. Мени је било седамнаест, а њему деведнаест година.

Оглазили смо на књижевне вечери у Дом омладине, читали један другоме песме које смо прешходне ноћи написали, расправљали о поезији, тушали у Градској библиотеци, код Калемеџана, књије.

После неког времена Душко ме је упознао са Вуком Милашковићем. Стијао сам пред високим, сувоњавим младићем у шетеш оделу. Беспрекорно везана кравата висила је преко беле кошуље.

– Озбиљан критичар. И песник – рекао ми је Душко.

То је било важно. Нама је био пошребан критичар.

Вук је завршио Вишу педагошку школу, једно време радио као наставник, а онда одлучио да се упише на студије књижевности. Од почетка. Имао је двадесет пет година.

Са шпрењом смо Вуку показивали стихове, он је добронамерно давао сугестије, читао нам своје мнош зрелије песме. Били смо шри мускетара јуосветске. И држали смо до себе.

Следеће јесени ја сам напустио своју бабу-шешку у Змај Јовиној улици, Зору Карабаревић, и преселио се у Студентски трад. Душко је напустио мајку, Ксенију Цицварић, и дошао код мене, да буде илеталац. Прешао, као и ја, из блаштанаша међу будашвабе Студентској трада. Али, шакко су живели сви наши друшари. И знашно старији Вук Милашковић.

У соби поред моје станавао је студент славистике Новак Бошков, мали, шемпераментни Лала. Био је смеђ, душкос, мршав, а изнад испушчених јагодица светш су пошмашрале велике шлаве очи. И он је писао песме.

Новака није држало место. Залазио је свуда као чигра. Једне вечери дошао је код мене и казао да је у клубу, у Трећем блоку, основан јеснички клуб „Генерација 69“. Била је 1969. година. Позвао нас је да дођемо на следећи састанак. Тамо су у задимљеној просторији клуба седели Бранко Лешић, Радослав Брашић, Ејуб Шилићковић, Душан Говедарица, Новак Бошков, Бранка Криловић... И Лабуд Булашовић који је био главни уредник Радио-Студентског рада и обављао још неке послове у студентској организацији. Атмосфера је била младачка, реченице пуне духа...

Објавиши, тада, јесме на Радио-Студентском раду, или чистиши у Горњој сали мензе, било је много пробитачније него данас објавиши књигу код значајног издавача. Толико је било поклоника поезије у Студентском раду. Песници су били популарни. Нарочито међу девојкама. Филолошки, као један од најбројнијих факултета, заузимао је много места у највећем студентском насељу на Балкану. Седам хиљада студената – седам хиљада слушалаца на малом простору.

Отишао сам неколико пута у Генерацију 69. Вук и Душко још два-три пута. Онда смо на широким стазима закључили да клубови нису место за јеснике, да се шу, у празном ходу, губи време. Вук је био најверљивији. То је, уосталом, био његов став. Био је академски тип. А сви смо већ објавили понеку јесму у „Студенту“.

Две године касније, у „Просвети“, Вук је објавио књигу јесама „Вечерамо сјрам звезда“. Клубови су за њега били нешто деценијасно. Душко и ја ћемо објавиши прве књиге тек неколико година после њега.

Након дипломирања Вук уписује постдипломске студије 1973. године. Била је то генерација постдипломаца која је дала више значајних стваралаца у књижевности: Гроздана Олујић, Звонимир Костић, Зоран Живковић, Александар Јовановић, Петар Пијановић, Радивоје Микић, Александар Илић, Тома Јовановић, Стојан Ђорђевић, Васе Манчев, Владо Обад. А предавачи су били сјајни професори: Никола Милошевић, Светозар Петровић, Зоран Гавриловић, Иво Тартаља, Радослав Јосимовић, Мирослав Пантић, Милош Илић. Упоредо са студирањем, запошљава се у Математичкој гимназији 26. фебруара 1973. године.

На летовању у Комижи на Вису 1980. упознаје Мају Јелић, сплитског студента економије. Мајом се жени крајем исте године. Живели су на релацији Београд–Сплит. Даљина и раздвојеност нису најбоље околности за успешан брак. После три године Маја и Вук су се развели, али су и након тога остали у пријатељским односима, пуним обостраног поштовања.

У јесен 1980. Вук почиње да ради на Педагошкој академији за образовање учитеља, у школи из које је настао данашњи Учитељски факултет. Предаје, заједно са колегом и пријатељем Владимиром Цветановићем, Методику наставе српског језика и књижевности.

Од фебруара 1989. до марта 2001. директор је Филолошке гимназије, у којој је оставио неизбрисив траг. Захваљујући њему Филолошка гимназија постала је једна од најбољих средњих школа у Србији. Душан Бабић, садашњи директор, истиче:

Када је Вук Милашовић дошао у Филолошку гимназију, имао је 45, а отишао је са 58. Тако је наша школа имала среће да један посвећени преталац на пољу просвете своје стваралачки најплодније године проведе у њој.

Вук је дошао кад је идеја о филолошкој гимназији – специјализованој школи за надарене ученике из области филолошких наука – била у свом зачетку. Његов претходник, иакође значајан просветни посленик, покојни Жарко Бабић, оставио је темеље, означио контуре и ширасирао правац, а Вук је подигао школу – давао јој облик, душу, смисао. У најтежим годинама за наш народ и државу, а то значи за просвету, у деведесетим, кад су биле санкције, изолација, ратнови, Вук је традио елитну српску школу, у којој се учи десет страних језика – осам живих и два класична, где се млади подстичу да читају, мисле, превode, пишу песме и приче, праве позоришне комаде, склапају часописе, да се такмиче код нас и у свету. Тако је настала школа која је могла бити образац нашег односа са Европом и светом, која то, нека ми буде дозвољена та нескромност, може бити и данас: у исто време и српска и европска, и национална и космополитска. Вукова визија била је широка, ошворена за све велико у светској културној баштини, али увек кореном везана за национално шле, за ону дубинску, вишталну снагу народног шрајања без које нема великих резултата, ни националних, ни ошћелујских.

Упоредо са руковођењем у Филолошкој гимназији, ради на Учитељском факултету у Београду од његовог оснивања, најпре као ванредни, а касније као редовни професор. Заједно са Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем аутор је свих првих програма за предмете Српски језик, Књижевност и Методика наставе српског језика и књижевности.

Вук је био посвећен методици, посебно раду са студентима и њиховом првом уласку у учioniцу. На консултацијама и анализама студентских часова у школи поклањао је пажњу сваком детаљу. Такав је био и у раду са својим подмлатком, асистентима Зорицом Цветановић, Валеријом Јанићијевић и Вишњом Мићић. Од Вука су стално училе, а он их је мотивисао и водио ка самосталним научним сазнањима.

Са својим колегама и пријатељима Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем саставио је, на самом почетку рада Учитељског факултета, две стручне хрестоматије за студенте: *Књижевност – избор књижевнонаучних текстова* (1994) и *Методика наставе српског језика* (1995). За потребе студената Вук Милатовић пише и уџбеник *Методика наставе почетног читања и писања*, једину књигу у нас која у целини покрива ово наставно подручје, као и *Методику наставе српског језика и књижевности*, објављену у зборнику *Методика разредне наставе* који је приредио Ђорђе Лекић. То је сажето обрађена материја методике наставе књижевности, методике наставе граматике, говорне културе, наставе позоришта, телевизије, радија и филма. Аутор је и хрестоматије *Методика развоја говора* за студенте на смеру за образовање васпитача. Веома је значајна и његова методичка студија *Књижевно дело Иве Андрића у настави* (1996), у којој су Андрићева дела проучавана са становишта њихове примене, функције и тумачења у школској пракси.

Рано је почео да објављује радове из методике наставе српског језика и књижевности, писао је књижевне критике, есеје и приказе. Књижевне радове објављивао је у скоро свим значајним књижевним публикацијама: *Књижевност*, *Дело*, *Стиварање*, *Књижевне новине*, *Књижевна реч*, *Летопис майице српске*, *Српски књижевни гласник*, *Политика*, *Борба*; а методичке у стручним публикацијама: *Књижевност и језик*, *Просветни преглед*, *Школски час*, *Методика наставе српског језика и књижевности*, *Иновације у настави*, *Учићел*, *Методичка пракса*. Радио је неко време као секретар редакције стручног часописа *Књижевност и језик*, а био је један од уредника у часописима *Учићел*, *Методика наставе српског језика и књижевности* и *Методичка пракса*.

Вук Милатовић је један од ретких методичара који није запоставио обавезу да своја теоријска и стручна знања пренесе и на ученике млађих разреда основне школе. Тако је 1987. почео да сарађује са Заводом за уџбенике и наставна средства, пишући *Буквар за исељенике* (у коауторству са Смиљком Васић и Божидаром Тимотијевићем), *Читанку* и *Наставне листове за српски језик*, за трећи разред. Наредне године излази прво издање *Буквара* са Анастасијом Ивковић, које ће до данас доживети, са одређеним променама и осавремењивањима, 19 издања. Толико генерација широм Србије и других српских крајева упознало је прва слова, читало прве речи и реченице и улазило у необични свет комуникације уз помоћ ове за једно друштво и целу нацију најзначајније књиге. Треба посебно истаћи да је објавио и методички приручник за трећи разред, како би учитељима, посебно почетницима, помогао у осмишљавању и организовању часова српског језика и књижевности. Читанка и наставни листови такође су имали бројна издања и даље се објављују. На Малу Госпојину (славу ове издавачке куће) 2009. године постхумно је Вуку Милатовићу додељено признање за вишедеценијску успешну сарадњу и изузетан допринос у раду и развоју Завода за уџбенике.

О Вуку као аутору Завода за уџбенике, уредник Бранислава Марковић каже:

Такав аутор, сарадник, колеџа, само се могао замислити. Код њега је уџорак био уџорак, дванаест сати тачно дванаест сати. А ако је „нешто искрсло“, јављено је у догледно време да група страна може да испланира своје обавезе. Такав је био Вук Милатовић, са којим сам, осим деценијској пријатељској друговања, делила и заједнички посао на стварању уџбеника. Његов Буквар, Читанка, приручни материјали за ученике и учитеље, методичка уџуштва и монографије, али и збирке песама, остају иза Вука као сведоци једној великој радника, преданој и савесној ствараоца, човека коме је струка била светиња исто колико и породица и пријатељи. Свако наредно издање своје књиге или уџбеника пажљиво је ишчитавао, прегледао, увек нешто додавао и осавремењивао, ширећи се да оно што постоји својим именом задовољи све критеријуме и најстрожеј судије.

И још као да га чујем како тихо куца на врата моје канцеларије, онолики човек, а тих у сваком погледу, прво улази огромна шашина, па њешиви ноншалантно отрнутој манџила, па осмех којим најављује свој долазак.

Саставни део Вуковог бављења књижевношћу било је и приређивање књига. Приредио је Монтегве *Олеге*, Андрићеву књигу *Јелена, жена које нема*, Андрићеве приче за децу *Аска и вук*, Ујевићеве *Песме*, *Песме и приповешке* Вељка Петровића и многе друге. Веома је занимљива и значајна *Антологија српске родољубиве поезије* (2002) коју је Вук Милатовић приредио заједно са Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем. То је нов приступ антологијског представљања српске родољубиве поезије.

Веома важан сегмент живота Вука Милатовића била је поезија. Уз поезију је одрастао, поезију је волео, читао и писао. Објавио је шест књига песама. Последње две књиге *Мала реторика душе* (1998) и *Светла страна јесени* (2002) посебно су добро оцењене од књижевне критике и читалачке публике. Био је модеран песник, слојевитог песничког израза, занимљив и по много чему аутентичан. Трагао је за формама певања и новим стваралачким поступцима.

У јануару 2004. оженио се Биљаном Ерски (рођеном 16. априла 1978. у Београду), професором разредне наставе, а на Митровдан исте године родио им се син Вук. Рођење сина и срећан породич-

ни живот испунили су и умногоме променили Вука Милатовића. Постао је осетљивији и са још више пажње је приступао људима. На младе и њихове проблеме гледао је и из родитељске позиције.

Родитељство, успешан породични и стваралачки живот нагло су прекинути у ноћи 13-ог на 14. јануар 2009. године. Након операције бубрега на Клиничком центру у Београду, долази до компликација, услед којих Вук Милатовић умире у 01.30, на Светог Василија.

Испраћен је на последњи пут у завичај из капеле Светих врача Козме и Дамјана Клиничког центра. На испраћају су се од Вука опростили Александар Јовановић, декан Учитељског факултета и Душан Бабић, директор Филолошке гимназије. Пред капелом у Даниловграду од Вука се опростио Младен Вилотијевић, први декан Учитељског факултета и дугогодишњи Вуков пријатељ. Сахрањен је 16. јануара, по православном обреду, у породичној гробници у родним Миокусовићима.

Комеморација у помен Вуку Милатовићу одржана је на Учитељском факултету 17. фебруара 2009. На комеморацији су говорили: проф. др Младен Вилотијевић, проф. др Александар Јовановић, проф. др Петар Пијановић, проф. др Тиодор Росић, др Душан Бабић и др Зорица Цветановић.

Вукови најближи нашли су у његовом компјутеру кратку белешку, *Мисао о завежљају*, написану пред сам одлазак у болницу. У њој снуждени човек у себи, као највећи терет који га мучи и прати, *носи нешто неизвесно, тешко, нешто тешкобно и мучно*, док му је мисао *добро умотана у завежљај живота не тајне која се скрива дубоко и чврсто*. Овај запретани Вуков завет добио је снажан симболички набој крећући се у простору између песничке и животне чињенице.

др Валерија Јанићијевић,
Учитељски факултет, Београд

Библиографија др Вука Милатовића

- избор -

I Књиге

1. *Књижевно дело Иве Андрића у настави*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
2. *Теорија књижевности са теоријом писмености* (са Бранком Савићем), Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево, 2004.
3. *Методика наставе почетног читања и писања*, Тору, Београд, 2005.
4. *Усмено и писмено изражавање*, Цет/Рачунарски факултет, Београд, 2007.

II Уџбеници и приручници

Уџбеници и приручници за основну школу

1. *Буквар за иселенике* (са Смиљком Васић и Божидаром Тимотијевићем), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987.
2. *Наставни листови за српски језик за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1987, II издање: 1988, III издање: 1989, IV издање: 1990, V издање: 1991, VI издање: 1992, VII издање: 1993, VIII издање: 1994, IX издање: 1995, X издање: 1996, XI издање: 1997, XII издање: 1998, XIII издање: 1999, XIV издање: 2000, XV издање: 2001, XVI издање: 2002, XVII издање: 2003, XVIII издање: 2004.
3. *Читанка с основним појмовима за трећи разред*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1987, II издање: 1988, III издање: 1989, IV издање: 1990, V издање: 1991, VI издање: 1992, VII издање: 1993, VIII издање: 1994, IX издање: 1995, X издање: 1996, XI издање: 1997, XII издање: 1998, XIII издање: 1999, XIV издање: 2000, XV издање: 2001, XVI издање: 2002, XVII издање: 2003, XVIII издање: 2004.
4. *Буквар – моја прва књига за први разред* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1988, II издање: 1989, III издање: 1990, IV издање: 1991, V издање: 1992, VI издање: 1993, VII издање: 1994, VIII издање: 1995, IX издање: 1996, X издање: 1997, XI издање: 1998, XII издање: 1999, XIII издање: 2000, XIV издање: 2001, XV издање: 2002.
5. *Наставни листови уз Буквар за први разред* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1988, II издање: 1989, III издање: 1990, IV издање: 1991, V издање: 1992, VI издање: 1993, VII издање: 1994, VIII издање: 1995, IX издање: 1996, X издање:

- 1997, XI издање: 1998. XII издање: 1999, XIII издање: 2000, XIV издање: 2001, XV издање: 2002.
6. *Читанка за III разред – уџбеник на Брајевом писму за слеје*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.
 7. *Методички Буквар и наставне методе за I разред* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1990; *Методички приручник уз буквар и наставне листове*, II прерађено издање: 2003, III прерађено издање: 2006.
 8. *Оријентациони распоред васпитно-образовног рада за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990.
 9. *Оријентациони распоред васпитно-образовног рада за други разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990.
 10. *Оријентациони распоред васпитно-образовног рада за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990.
 11. *Говорим и пишем, српски језик за трећи разред основне школе* (са Славицом Јовановић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1992, II издање: 1993, III издање: 1994, IV издање: 1995, V издање: 1996, VI издање: 1997, VII издање: 1998, VIII издање: 1999, IX издање: 2000, X издање: 2001, XI издање: 2002, XII издање: 2003, XIII издање: 2004.
 12. *Од речи до реченице – српски језик за други разред* (са Славицом Јовановић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, I издање: 1995, II издање: 1997, III издање: 1998, IV издање: 1999, V издање: 2000, VI издање: 2001, VII издање: 2002, VIII прерађено издање: 2003.
 13. *Озвучени буквар за I разред на аудио-касетама*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
 14. *Читанка за III разред – уџбеник за ученике оштећеног вида*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
 15. *Озвучени буквар за I разред на компакт-диску*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000.
 16. *Буквар – моја прва књига за први разред* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2003, II издање: 2004, III прерађено издање: 2006, IV издање: 2007.
 17. *Наставни листови уз Буквар за први разред* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2003, II издање: 2004, III издање: 2006, IV издање: 2007.
 18. *Учим да пишем: свеска за лепо писање уз Буквар*, Беоштампа, Београд, 2003.
 19. *Наставни листови за српски језик за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2005, II издање: 2006.
 20. *Српски језик за III разред*, Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2005, II издање: 2006.
 21. *Читанка за трећи разред*, Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2005, II издање: 2006, III издање: 2009.
 22. *Настава српског језика и књижевности за трећи разред основне школе – приручник за наставнике*, Завод за уџбенике, Београд, I издање: 2005, II издање: 2007.
 23. *Буквар – CD-ром* (са Анастасијом Ивковић), Завод за уџбенике, Београд, 2006.

Уџбеници за ђимназије

1. *Читанка за први разред ђимназије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево, 2002.
2. *Читанка за други разред ђимназије и стручних школа*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево, 2004.

III Поезија

Књиђе песама

1. *Вечерамо сјрам звезда*, Просвета, Београд, 1973.
2. *Цршежи*, Побједа, Титоград, 1986.
3. *Тумачења*, Обод, Цетиње, 1988.
4. *Покрешиач у сну*, БИГЗ, Београд, 1992.
5. *Мала реџорика душе*, Белетра, Београд, 1998.
6. *Светла страна јесени*, Народна књига, Београд, 2002.

Песме објављене у ђериодици

1. „Одржавање реда“ (*Поезија*, бр. 7, Београд, 1997.); *Поља*, год. 18, бр. 166. (дец. 1972), Нови Сад, стр. 7.
2. „Завера“, *Поља*, год. 18, бр. 166, Нови Сад (дец. 1972), стр. 7.
3. „Подневни поглед“, *Поља*, год. 18, бр. 166, Нови Сад (дец. 1972), стр. 7.
4. „Повратак“, *Поља*, год. 21, бр. 198/199, Нови Сад (авг-септ. 1975), стр. 15.
5. „Двојнице“, *Поља*, год. 21, бр. 198/199, Нови Сад (авг-септ. 1975), стр. 15.
6. „Јавор“, *Поља*, год. 21, бр. 198/199, Нови Сад (авг-септ. 1975), стр. 15.
7. „Перспективе“, *Поља*, год. 27, бр. 265, Нови Сад (март 1981), стр. 164.
8. „Чаша“, *Поља*, год. 27, бр. 265, Нови Сад (март 1981), стр. 164.
9. „Острво“, *Поља*, год. 27, бр. 265, Нови Сад (март 1981), стр. 164.
10. „Сенка и грм“, *Лешојис Мајице српске*, год. 158, књ. 429, св. 4, Нови Сад (април 1982), стр. 643.
11. „Веверица“, *Лешојис Мајице српске*, год. 158, књ. 429, св. 4, Нови Сад (април 1982), стр. 644.
12. „Истрајност“, *Лешојис Мајице српске*, год. 158, књ. 429, св. 4, Нови Сад (април 1982), стр. 644.
13. „Грм“, *Лешојис Мајице српске*, год. 158, књ. 429, св. 4, Београд (април 1982), стр. 643.
14. „Песме“, *Браничево*, год. 34, бр. 1/2, Пожаревац, 1988, стр. 14–18.
15. „Велики поданик чип“, *Браничево*, год. 34, бр. 1/2, Пожаревац (јануар/април 1988), стр. 17–18.
16. „Субота“, *Браничево*, год. 34, бр. 1/2, Пожаревац (јануар/април 1988), стр. 14.

17. „Поезија“, *Српски књижевни гласник*, год. 2, бр. 9/10, Београд, 1993, стр. 88–92.
18. „У трагању за изгубљеним именима“, *Поезија*, год. 2, бр. 7, Београд, 1997, стр. 133–142.
19. „Фонтана Ди Треви у Риму“, *Књижевне новине*, 968/969/970, Београд, 1998, стр. 53.
20. „Почетак песме“, *Рашка*, бр. 32, Рашка, 1998, стр. 138–140.
21. „Демонска песма“, *Књижевне новине*, бр. 7 (04. 06. 1999), Београд, стр. 3.
22. „Речи на прозору / Метафора“, *Свишак*, бр. 19/20, Пожега, 1999, стр. 12.
23. „Светла страна јесени“, *Књижевне новине*, год. 54, бр. 1059, Београд (1–15. 06. 2002), стр. 13.

IV Научни радови у зборницима

1. „Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела“, *Методика наставе српског језика*, Учитељски факултет Београд, 1995, стр. 49–52. (*Књижевност и језик*, бр. 1/2, 1985, стр. 103–106)
2. „Разумевање и тумачење књижевног дела“, *Интерпретација књижевног дела*, Просветни преглед, Београд, 1985, стр. 5–20.
3. „Специјализована учioniца у настави књижевности“, *Нова образовна технологија*, Педагошка академија, Београд, 1989, стр. 413–416.
4. „Методика наставе српског језика и књижевности“, *Методика разредне наставе*, Нова просвета, Београд, 1991, стр. 63–151.
5. „Усмено и писмено изражавање и облици писменог изражавања“, *Методика наставе српског језика*, Учитељски факултет, Београд, 1995, стр. 249–263.
6. „Књижевни текст у настави богаћења речника и развоја језичке културе ученика“, *Језик и култура говора у образовању*, Институт за педагошка истраживања/Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998, стр. 436–444.
7. „Звук и значење као стваралачки атрибути“, *Пјесник и вријеме*, Научни скупови; књ. 80. Одјељење умјетности; књ. 25, Црногорска академија наука и умјетности, Подгорица, 2006, стр. 49–54.
8. „Стваралачки поступци у поезији Душка Радовића“, *Душан Радовић и развој модерне српске поезије*, Учитељски факултет, Београд, 2007, стр. 93–96.
9. „Концепција или стандарди за израду уџбеника“, *Уџбеник и савремена настава*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 11–16.
10. „Стваралачки поступци у настави књижевности“, *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, Учитељски факултет, 2007, стр. 56–63.
11. „Разумевање атипичног књижевног текста и школско постигнуће“ (са Аурелом Божином), *Зборник истраживања за педагошка истраживања*, вол. 41, бр. 1, Београд, 2008, стр. 165–179.
12. „Методика развоја говора као научна и наставна дисциплина“, *Иновације у основношколском образовању – од постојеће ка могућем*, Учитељски факултет, Београд, 2008, стр. 21–30 (*Методика развоја говора*, Учитељски факултет Београд, 2009, стр. 13–24).

V Научни и стручни радови у периодици

1. „Искуство света – искуство смрти“, *Знак – књижевни часопис студентима Филолошкој факултету*, год. 1, бр. 1, Београд, 4. април 1972, стр. 49–52.
2. „Ода која хода Душка Петровића“, *Знак – књижевни часопис студентима Филолошкој факултету*, год. 1, бр. 2–3, Београд, 3. јун 1972, стр. 94–95.
3. „Алхемичарски крокодил Миодрага Перишића“, *Поља*, год. 18, бр. 166, Нови Сад, 1972, стр. 25.
4. „Између историје и поезије (Уочи шрећних дешавања Љубомира Симовића)“, *Књижевна реч*, год. 2, бр. 12, Београд, март 1973, стр. 16.
5. „Инвенција есеја (Дневник ђене, Слово љубве Миодрага Павловића)“, *Књижевна реч*, год. 2, бр. 14, Београд, мај 1973, стр. 15.
6. „Сложеност песничког виђења или о поезији Миодрага Павловића“, *Књижевна реч*, год. 2, бр. 18, Београд, септембар 1973, стр. 9.
7. „Прва зима Драгише Драшковића“, *Поља*, год. 19, бр. 169, Нови Сад (март 1973), стр. 24.
8. „Песма ‘Свети Јован Канео’ Миодрага Павловића (интерпретација)“, *Савременик*, бр. 3, Београд, 1974, стр. 242–247. (*Интерпретација књижевног дела*, Просветни преглед, Београд, 1985, стр. 313–319)
9. „Поетика, књижа друга Данила Киша“, *Поља*, год. 20, бр. 190, Нови Сад (дец. 1974), стр. 24.
10. „Врш у Будви Бошка Богетића“, *Поља*, год. 22, бр. 212, Нови Сад (окт. 1976), стр. 24.
11. „Песме Мирослава Максимовића“, *Поља*, год. 25, бр. 243, Нови Сад (мај 1979), стр. 33.
12. „Писци, књиже, читаоци Чедомира Мирковића“, *Поља*, год. 25, бр. 248, Нови Сад (окт. 1979), стр. 34.
13. „Поетика унутрашњег, маргиналије за једну поетику“, *Књижевна критика*, бр. 6, 1980, стр. 74–80.
14. „Сјенке и ствари Слободана Калезића“, *Поља*, год. 26, бр. 254, Нови Сад (април 1980), стр. 168–169.
15. „Знаци духа поднебља, Мирко Магарашевић, Рад, Београд, 1979“, *Поља*, год. 26, бр. 261, Нови Сад (нов. 1980), стр. 398.
16. „Могућности методике данас“, *Просветни преглед*, бр. 1388 (38), Београд (8. 12. 1981), стр. 8.
17. „За усаглашавање програмских садржаја, расправа о програмским концепцијама наставе књижевности“, *Просветни преглед*, бр. 1376 (15. 9. 1981), стр. 6.
18. „Примена проблемског поступка, обрада Ђопићеве приповетке *Башта слезове боје*“, *Просветни преглед*, бр. 1390–1391 (40–41), Београд (24. 12. 1981), стр. 10.
19. „Песник интима: два момента у поезији Велимира Живојиновића Massuke“, *Браничево*, год. 27, бр. 1/2, Пожаревац (јануар/март 1981), стр. 15–27.
20. „Два нивоа интерпретације, методички приступ песми *Лав Душана Радовића*“, *Просветни преглед*, бр. 1402, Београд (3. 1982), стр. 10.
21. „Унутрашњи приступ књижевном делу“, *Просветни преглед*, бр. 1413–4 (23–23), Београд (12. 6. 1982), стр. 19.

22. „Не постоји коначна интерпретација“, *Београдско школство*, бр. 247, Београд (16.12.1982).
23. „Гробослови рода курјачкога Момира Војводића“, *Поља*, год. 28, бр. 279, Нови Сад (мај 1982), стр. 252.
24. „Методичка адекватност комплексног поступка“, *Учишело*, бр. 3, Београд, 1983, стр. 177–180.
25. „Поноћни дневник Чедомира Мирковића“, *Поља*, год. 30, бр. 300, Нови Сад (феб. 1984), стр. 109.
26. „Два проблема тумачења књижевног дела“, *Самоуправна школа*, Сремска Митровица, 1, 1986, стр. 71–76.
27. „Прилози обради домаће лектире“, *Учишело*, 5/24 (4), 1987, стр. 131–139.
28. „Завичај - пјесничко надахнуће“, *Стварање*, год. 43, бр. 8/9, Титоград, 1988, стр. 765–768.
29. „Однос националних литература у Југославији“, *Књижевност и језик*, год. 36, бр. 1, Београд, 1989, стр. 50–52.
30. „Методички приступ песми *Слеђена тишина Виситора* Душана Костића“, *Школски час*, бр. 7/2, Горњи Милановац, 1989, стр. 15–18.
31. „Актуелни проблеми наставе теорије књижевности“, *Школски час*, бр. 7/3, Београд, 1989, стр. 16–18.
32. „О неким аспектима сигналистичке поетике“, *Књижевност*, год. 44, књ. 88, бр. 1/2, Београд, 1989, стр. 207–213.
33. „Песник природе и детињства“, *Детињство*, год. 15, бр. 3/4, Нови Сад, 1989, стр. 120–121.
34. „Уметничка изграђеност приче *Маја код зубара*“, *Школски час*, бр. 9/3, Горњи Милановац, 1991, стр. 9–10.
35. „Стваралачки рад ученика (Владимир Цветановић: *Учишело и стваралачки рад ученика у настави мајерњеј језика*)“, *Иновације у настави*, бр. 9/3-4, Учитељски факултет, Београд, стр. 227.
36. „Језик и памћење“, *Свеске*, бр. 12, Заједница књижевника Панчево, 1992, стр. 25–27.
37. „Методичка интерпретација ликова у *Травничкој хроници* Иве Андрића“, *Иновације у настави*, бр. 12/1–2, Учитељски факултет, Београд, 1994, стр. 46–49.
38. „Методички приступ приповеци *Мост на Жели* Иве Андрића“, *Школски час*, 12/4, Горњи Милановац, 1994, стр. 11–17.
39. „Долина јорјована Тиодора Росића“, *Борба*, бр. 201, Београд, 1995, стр. 11.
40. „Методички приступ Андрићевој приповеци *Аска и вук*“, *Школски час*, бр. 2 (нова серија), Београд, 1996, стр. 14–25.
41. „Зашто не комплексна метода већ комплексни поступак?“, *Методичка пракса*, бр. 1, Београд, 1997, стр. 161–164.
42. „Методичка утемељеност наставе граматике“, *Школски час*, 16/3, 1998, стр. 63–73.
43. „Које средство користити у почетном писању“, *Методичка пракса*, бр. 2, Школска књига, Београд, 1998.
44. „Израда тематских речника“, *Школски час српског језика и књижевности*, бр. 16/4, Горњи Милановац, 1998, стр. 63–69.

45. „Методичке посебности наставе граматике“, *Српски језик*, бр. 4, Филолошки факултет, Београд, 1999, стр. 729–733.
46. „Митско приповедање о стварности“, *Полиџика*, бр. 30605 (09. 01. 1999), Београд, стр. 34.
47. „Простор завичаја и тишине“, *Стиварање* 9/12 (1999), Цетиње, стр. 905–906.
48. „Методичка питања наставе граматике, структура наставе граматике“, *Методичка пракса*, 1/2, Београд, стр. 12–25.
49. „Методика као аутономна и интердисциплинарна наука“, *Методика савремене наставе српског језика и књижевности*, бр. 1, Београд, 2000, стр. 7–13.
50. „Модели методичке интерпретације Андрићевог романа *Проклећа авлија*“, *Прилози настави српског језика и књижевности*, бр. 1-2, 2000, Бања Лука.
51. „Уметност Исидориног путописа“, *Исидоријана*, год. 6, бр. 8/9, Београд, 2000, стр. 34–40.
52. „Методика наставе књижевности као научна и наставна дисциплина“, *Методичка пракса*, бр. 3/4, Школска књига, Београд, 2001, стр. 5–15.
53. „Стваралачки прилази настави српског језика и књижевности“, (*Иновације у настави* 1/06, стр. 5–15) у темату *Методика наставе српског језика и књижевности – савремени пресек*, Учитељски факултет, Београд, 2006, стр. 5–15.
54. „Мерила стандардизације латиничног и ћириличног писма“, *Узданица*, год. 5, бр. 1, Јагодина, 2008, стр. 7–13.
55. „Методичка употребљивост библијске параболе“, (*Иновације у настави* 1/09) у темату *Наука – религија – образовање*, Учитељски факултет, Београд, 2009, стр. 67–71.

VI Предговори/поговори

1. „Јадиковка и бунт Тина Ујевића“, у: Тин Ујевић, *Изабране ђесме*, Рад, Београд, 1975, стр. 5–21.
2. „Чудесни свет бајке“ у: *Југословенске народне бајке*, Рад, Београд, 1976, стр. 5–19.
3. „Песнички реализам Антона Ашкерца“, у: Антон Ашкерц, *Изабране ђесме*, Рад, Београд, 1976, стр. 5–17.
4. „Мирнодопска визија рата“, у: Исмаил Кадаре, *Генерал мртве војске*, Рад, Београд, 1977, стр. 172–178.
5. „Андрићеви трагалачки немири за Јеленом“, у: Иво Андрић, *Јелена, жена које нема*, Рад, Београд, 1977, стр. 61–64.
6. „Песник и приповедач Вељко Петровић“, у: Вељко Петровић, *Песме и приповешке*, Рад, Београд, 1983, стр. 5–17.
7. „Песнички обрачун са животним парадоксима“, у: Никола Рацковић, *Трећа шачка*, Књижевна заједница Звездара, 1990, стр. 33–34.
8. „Загонетка детињства“, у: Иво Андрић, *Аска и вук: ђриче*, БИГЗ, Београд, 1994, стр. 5–9.
9. „Завичај – пјесничко надахнуће“, у: Жарко Ђуровић, *Салве сна: ђоезија*, Унирекс, Никшић, 1994, стр. 158–165.

10. „Роман мудрости, лепоте и трагичних људских судбина“, у: Иво Андрић, *На Дрини ћуприја*, Завод за уџбенике и настава средства, Београд, 1997, стр. 343–363.
11. „Стваралачка синтеза Иве Андрића“, у: Иво Андрић, *На Дрини ћуприја*, Завод за уџбенике и настава средства, Београд, 1997, стр. 7–18.
12. „Монтењ и стварност“, у: Монтењ де Мишел, *Опједи*, Рад, Београд, 1999, стр. 167–175.
13. „О смислу песме и певања“, у: Миодраг Д. Игњатовић, *Вилин коњиц: поезија*, Име, Београд, 1999, стр. 39.
14. „Речи о Милени“, у: Милена Исаиловић, *Лук обрве: џесме*, Нолит, Београд, 2001, стр. 79–80.
15. „Приповедачка уметност Лазе К. Лазаревића“, у: Лаза Лазаревић, *Приповећке*, БИГЗ, Београд, 2004, стр. 7–14.
16. „Немушти звук песме, трагични дух историје“, у: Душан Ђаковић, *Немушћа џјесан*, Народна књига – Алфа, Београд, 2004, стр. 61–64.
17. „Један лирски живопис“, у: Миломир Ђурковић, *Рањено џролеће 1999*, Тору, Београд, 2005, стр. 181–186.
18. „Разиграна машта и приповедачко умеће“, у: Тиодор Росић, *Злаћна јора: роман-бајка*, Српска књижевна задруга, Београд, 2006, стр. 75–76.
19. „Предговор“, у: Душица Милутиновић-Станисављевић, *Мермерна ојрада: џесме*, Народна библиотека Неготин, Мио књига, Београд, 2007, стр. 9–12.
20. „Лирика изнад живота“, у: Славица Тешовић, *Беле руже небеске*, Тору, Београд, 2007, стр. 5–8.
21. „Рецензија књиге *На мостовима Париза*“, у: Душица Милутиновић-Станисављевић, *На џариским мостовима: џесме*, Народна библиотека, Неготин, 2008, стр. 97–103.
22. „Поезија за децу Митра Митровића“, у: Митар Митровић, *Смехогром: изабране џесме за децу*, Чигоја штампа, Београд, 2008, стр. 207–214.
23. „Поезија за децу Благоја Рогача“, у: Благоје Рогач, *Празник у цвешу: изабране и нове џесме за децу*, Bookland, Београд, 2008, стр. 189–195.
24. „Предговор“, у: Јован Јовановић-Змај, *Велика џајна: изабране џесме (лекћира за јрви разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–7.
25. „Добрица Ерић: доживљај, језик и машта“, у: Добрица Ерић, *Дани румени као џрешње: изабране џесме (лекћира за дрући разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–7.
26. „Предговор“, у: *Шаљиве народне јриче и народне џословице: избор (лекћира за дрући разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–7.
27. „Браћа Грим и њихове бајке“, у: Јакоб Грим, Вилхелм Грим, *Изабране бајке (лекћира за џрећи разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–8.
28. „Стваралачка функција научно-популарног текста“, у: *Научно-џојуларни и информатјивни џексћови*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–7.
29. „Научно-популарни текст – информатјивност и занимљивост“, у: *Вожња на Месецу: научно-џојуларни и информатјивни џексћови (лекћира за четврћи разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008, стр. 5–7.

30. „Камен и надахнуће“, у: Ружица Комар, *Глас камена*, Књижевна уметничка заједница Зенит, Београд, 2009, стр. 5–6.
31. „Предговор“, у: Зборник радова *Методика развоја јовора*, Учитељски факултет, Београд, 2009, стр. 7–9.

VII Приређивачки рад

Зборници

1. *Интерпретација књижевног дела - поезија*, Просветни преглед, Београд, 1985.
2. *Методика наставе српског језика* (са Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем), Учитељски факултет, Београд, 1995.
3. *Књижевност* (са Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем), Учитељски факултет, Београд, 2002.
4. *Методика развоја јовора*, Учитељски факултет, Београд, 2009.

Бележничка

1. *Југословенске народне бајке*, Рад, Београд, 1976.
2. Антон Ашкерц, *Изабране песме*, Рад, Београд, 1976.
3. Тин Ујевић, *Изабране џесме*, Рад, Београд, 1981.
4. Иво Андрић, *Аска и вук: приче*, БИГЗ, Београд, 1994.
5. Иво Андрић, *На Дрини ћуприја*, ЗУНС, Београд, 1997.
6. Мишел де Монтењ, *Оледи*, Рад, Београд, 1999.
7. *Антологија српске родољубиве поезије* (са Владимиром Цветановићем и Александром Јовановићем), Учитељски факултет, Београд, 2002.
8. Јован Јовановић-Змај, *Велика шајна: изабране песме (лектира за први разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008.
9. Добрица Ерић, *Дани румени као шрењне: изабране песме (лектира за други разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008.
10. *Шаљиве народне приче и народне пословице: избор (лектира за други разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008.
11. Јакоб Грим, Вилхелм Грим (2008): *Изабране бајке (лектира за трећи разред основне школе)*, Српска школа, Београд.
12. *Научно-популарни и информативни текстови (лектира за четврти разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008.
13. *Вожња на Месеци: научно-популарни и информативни текстови (лектира за четврти разред основне школе)*, Српска школа, Београд, 2008.

Вишња Мићић,
Учитељски факултет, Београд

Вук Милатовић

Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела¹

Природне науке су много допринеле да се појам методе одомаћи у науци о књижевности. Скептици, верујући да је књижевно дело ирационално, што у одређеном смислу и јесте, поричу могућност научног разоткривања тог ирационалног. Књижевно се дело готово по правилу отима методама и поступцима тумачења. Сумња у коначност сазнавања књижевног дела не даје нам за право да посустанемо у трагању за најприкладнијим теоријама. Израз „најприкладније теорије“ подразумева поступак или поступке тумачења којима се суптилно књижевно ткање понајмање оштећује. Смисао аналитичког склапања није да отвори и раскомада књижевно дело и да, потом, над тим рушевинама говори о његовој лепоти. Сврха анализе је да повуче анатомски рез, не губећи из вида целокупност и лепоту дела.

Модерна су тумачења унела нешто више поузданости у науку о књижевности, утврдила су одређене појмовне системе, извршила систематизацију, али и отворила нови проблем назван – плурализам тумачењских поступака. Књижевно се дело с гледишта одређених методологија не посматра целим. Напротив, свака књижевна методологија представља специјалистички приступ књижевном делу, бави се, дакле једном врстом уметничких феномена а друге потискује у други план или их сасвим занемарује. Поставља се питање да ли свака од методологија, било да је реч о феноменологији, формализму, структурализму, семиотици итд., прави мање или више опростиве грешке с обзиром на своју једностраност – односно, на своју ускоспецијалистичку делатност. Плурализам тумачењских поступака не обезбеђује интегрално виђење књижевног дела. Књижевно дело својим сложеностима – ширином проблема које покреће, деликатношћу исказивања, богатством значења, начином организовања књижевне грађе итд., остаје недостижно, несагледиво, али изазовно за књижевног истраживача. Изграђивање књижевнонаучне стратегије подразумева прилагођавање тумача конфигурацији књижевног дела, његову способност да из часа у час мења своје кретање у ирационалним пределима људског духа. Тумач мора бити теоријски спреман да савлада све препреке, да се не спотиче, да се пробија и знањем, и луцидношћу, интуицијом, да буде сналажљив и недвосмислен, да му конфигурација дела намеће и ритам и методологију рада. То танано играње по жици прелази у стваралаштво посебне врсте, уметност тумачења. На крају, та особена духовна авантура не сме бити крунисана самозадовољством. Напротив, сазнање интерпретатора мора бити праћено свешћу о условљености и релативности тумачењских поступака, свешћу да ни најбогатија интерпретација не исцрпљује књижевно дело.

¹ Текст је објављен у часопису *Књижевности и језик*, 1-2, 1985, стр. 103-106.

Плурализам тумачењских поступака донео је велико охрабрење, али и неспоразуме. Покушај да се изграде канони тумачења, универзално применљиви на све врсте уметничких текстова, више су охрабрење него преокрет. Значи, и уз очигледно напредовање науке о књижевности данас говоримо о релативности метода и поступака интерпретације. Опредељење тумача за одређени теоријски концепт тумачења мора да проистиче из структуре књижевног дела. Ако смо добро схватили циљеве науке о књижевности, можемо поставити питање – да ли разне књижевнонаучне методологије не значе прелазак из једног појмовног система у други? Ако је тако, онда различита тумачења књижевног дела, сликовито говорећи, личе на освајање врха пирамиде – важно је стићи до њеног врха, мање је важно којом ћемо страном ићи. Ако нам свака страна пирамиде обезбеђује подједнак квалитет коначног сазнања, онда није битно да ли ћемо се определити за овај или онај поступак. У овом сликовитом представљању књижевних теорија, постоји једна околност која нас опомиње да ствари не упрошћавамо у њиховом уопштавању. Та околност је везана за аутохтону структуру и индивидуалност књижевног дела. Свако књижевно дело је свет за себе и морамо га тумачити уважавајући његову уметничку индивидуалност.

Прихватимо ли бар и делимично мисао да је свака теорија сива а да је само зелено дрво живота, учинићемо можда разумљивијим однос између књижевне теорије и књижевне уметности. Трагање за књижевним теоријама израз је човекове потребе и немира да разоткрије књижевно дело. Човек све то чини у име лепоте коју је немогуће разоткрити.

Принцип научности у науци о књижевности ни приближно није исти истом принципу у природним наукама. Књижевне теорије, без обзира на изграђеност њиховог појмовног система, не могу строго математички интерпретирати књижевно дело. Не могу, јер још не оперишемо мерном јединицом књижевног значења. Можда је трагање за таквом мерном јединицом ствар будућности, за сада је то узалудност која снажно подстиче машту теоретичара. Но, у алхемијским радионицама савремених теоретичара литературе има знакова охрабрења.

Теоријска интерпретација књижевног дела значи заснованост тумачења на једном методу, односно методологији, што се може назвати специјалистичким тумачењем, или на више метода или методологија, истовремено, што се може назвати интегрално или комплексно значење књижевног дела. Класична је методика књижевности изграђивала посреднички однос између књижевног дела и ученика као његовог конзумента. Она се бринула својом инструктивном природом за пријем књижевног дела од стране ученика па се граничила с педагошком комуникацијом или је педагошка комуникација чинила њену основу. Аподиктичност такве методике противљење је природи књижевног дела, специфичностима његове сложене естетске структуре. Класична методика је историјско-позитивистичка. Она уметничко подређује неуметничком, књижевно ванкњижевно. Њен компромис с педагогијом, односно с дидактиком, ишао је на штету књижевности као уметности. Њено појмовно свођење на вештину преношења знања, и само на то, компромитовање је методике. Класична методика занемарује отвореност књижевног дела. Њено аподиктичко суђење засновано је на архаично-догматским критеријумима. Она није схватила моделативност књижевног дела, посебно моделативност његовог тумачења. Она је изричито практицистичка. Методологија је допринела промени статуса методике. Модерна методика не пориче ваљаност педагошке комуникације, али се противи сваком облику педагогизације. У експанзији педагошких наука данас неки виде опасност за књижевно дело, јер оперишући властитим појмовним системом на терену литературе педагогија не води рачуна о њеним специфичностима. Отуда се савремена методика књижевности одупире педагогији, или је можда одбацује, а приближава се књижевној

методологији, односно књижевно-теоријском сазнању, тражећи у њима подстицаје за своју методичност. Књижевну методологију и методику књижевности посматрамо у њиховој узајамности.

Теоријску интерпретацију књижевног дела прихватамо као предрадњу сваке добре методичке интерпретације. Методика не може без методологије. Теоријска интерпретација књижевног дела, без обзира на то да ли је специјалистичка или комплексна, свој појмовни систем и своје појмовне категорије преноси на методику. Методика је у двострукој улози: (1) преузима теоријски концепт интерпретације и (2) покушава да га методички организује како би помогла ученику да на најбољи начин прими књижевно дело. Активности наставника на часу морају бити добро теоријски осмишљене. Без добре теоријске заснованости тумачења нема ни методичке. Теорија покушава да књижевно дело разоткрије у свој његовој сложености, а методика се конкретније бави путевима тог разоткривања у настави. Теорија и методика су полуга којима се подиже књижевно дело да би се боље осветлило. Неопходно је повести бригу о томе да та полуга, како рече један теоретичар, не буде тежа од терета који подиже.

Однос теоријске и методичке интерпретације однос је методологије и методике. Методика, не више као специјална дидактика, преузима богато сазнање методологије науке о књижевности, па је с правом неки називају наставном методологијом. Можда је израз наставна методологија прикладнији и за данашње схватање методике као дисциплине прихватљивији. Због тога би било добро размотрити могућност његовог озваничења. Сврха методичке интерпретације није да некритички подражава одређене теоријске мајсторије, поготову не теоријске егзибиције и помодарство, већ да теоријско сазнање, због његове научности, искористи на најбољи начин.

Аутономност методике подразумева њену теоријску и методолошку изграђеност. Методика не би тиме изгубила своје традиционално *како*, оно остаје али се доводи у чврсту везу са питањима *шћиа* и *заићио*. На тој методолошкој основи *шћиа* – *како* – *заићио* методика не би била само вештина, она би била ближа предмету испитивања, али и сврховитости тог приближавања. Методички прагматизам значи осиромашење и књижевности и наставе. Отуда потреба за стучношћу наставника. А шта је стручност? То је квалификовано познавање предмета испитивања. Квалификовано познавање естетског предмета посигурно се темељи на методологији науке о књижевности. Отуда потреба за методолошким изграђивањем методике.

ПЕСНИК

Далеко негде – на дну града,
У налетима, снег док сипа,
Док и са звезда дремеж пада,
И дух самоће обасипа,

Све јасноће и полутмине:
Снужден и сам гледа у ништа,
У опште сунце – у нигдине,
У она страшна губилишта,

У све што расте, што се руши,
Тражећ у духу то што треба:
Како се живот обездуши!
И поста јаче све од неба!

Живот је овај у сећању
Постао зима: мраз и пара,
Док пишућ зури у раздању
Привид га неки стално вара.

Он гледа у снег – у белину,
У песму, у дух – ко у злато,
Ал' све му склизну у празнину,
И оста, опет, непознато.

А, шта он снује – и шта хоће,
Док вечност шуми и снег сипа:
Подарити га – зна ли ко ће!
Дух га белине обасипа.

Мисао о завежљају

Рукама дубоко увученим у џејове, снужден, очићледно оћћерећен неким проблемом, ишао је улицом ћек овлаженом блаћом пролећном кишом. Ко зна шта се збивало у ћејовој лави, шта се ломило и мућило. Ишао је мирно, ћоћово безбрижно, исувише блаћо корачајући, али ћејов ћоћлед и ћоложај ћела одавали су човека који нешто носи у свом ћудском завежљају – нешто неизвесно, ћешко, нешто ћескобно и мучно. Очићледно, ћејова мисао била је добро умоћана у завежљај живоћне штајне која се скрива дубоко и чврсто.

Стручне информације



КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ

Немачки образовни сервер
<http://www.dbs.schule.de/start.html>

Немачки образовни портал централни је путоказ за информације о образовању на више страних језика. Он нуди свим заинтересованима основне и квалитетне информације и изворе – брзо, актуелно, свеобухватно и бесплатно. Као мета-сервер, он примарно упућује на информације о немачком систему образовања, које припремају, између осталог, немачка држава и републике, Европска унија, факултети, школе, републички институти, научна и стручна друштва, библиотеке, музеји и остали. Теме на порталу обухватају све степене образовања, од предшколског и основног до високошколског образовања, науке и стручног усавршавања.

Портал садржи рубрике селектиране по темама као што су: актуелне информације, информације из штампе, образовање плус, досијеи, савети редакције, манифестације, такмичења и нови мрежни – ресурси.

Посебну понуду сервера немачког образовног портала чини подпортал *Школски Веб*, који је конципиран специјално за ученике и наставнике. Као комуникациона платформа он посредује контакте и партнерства у пројектима између школа.



Каталог најбољих сајтова
<http://botw.org/>

Каталог *најбољих Веб сајтова* покренут је 1994. године на Бафало Универзитету као један од првих глобалних покушаја да се открију и каталогизују најквалитетније и највредније Веб адресе у преко петнаест категорија.



Arts
Movies Television Music ...

Bu
Job

Дневне вести из науке
<http://www.sciencedaily.com/>

ScienceDaily је портал са вестима из области науке који постоји од 1995. године. Свакодневно га посети преко 3 милиона корисника који на њему могу пронаћи најновије научне, технолошке и медицинске вести и открића, груписане по многобројним тематским областима. Подаци се допуњавају неколико пута током дана. Нуди бесплатну претрагу од преко 15.000 чланака.



Природњачки музеј у Лондону
<http://www.nhm.ac.uk/>

Природњачки музеј у Лондону својим посетиоцима омогућава да се суоче са скелетом огромног диносауруса који се налази у једној од галерија, посете прелепу башту

овог музеја или Дарвинов центар који садржи око 22 милиона животињских примерака. Локација нам омогућава да виртуелно посетимо музеј.



Друштво за заштиту биља Србије
<http://www.plantprs.org.yu/?lang=sr&topicgroup=&topic=actual>

Друштво за заштиту биља Србије основано је 4. новембра 1954. године. Друштво је последње године прошлог миленијума (1999) прославило 45 година, а Петим конгресом о заштити биља 2004. године обележило је пола века свог постојања. Тим поводом, на одржаним скуповима дат је детаљан приказ активности и предочени су историјски оквири у којима је Друштво основано, деловало и утицало на развој струке.

На сајту Друштва поред обиља историјских података можемо се упознати и са најзначајнијим догађајима у струци заштите биља уопште, можемо пронаћи податке о првом председнику и каснијим председницима Друштва почев од 1954. године па надаље јавним при-

знањима које је Друштво доделило, као и најзначајнијим стручњацима из области заштите биља.



Јеврејски историјски музеј
<http://www.jimbeograd.org/index.html>

Јеврејски историјски музеј у Београду је основан 1948. године. Музеј је у саставу Савеза јеврејских општина Србије и представља јединствену музејску установу у нашој земљи. Тематски је специјализован, а садржајно веома комплексан. Осим музејских збирки, поседује и значајан архив.

Делатност Јеврејског историјског музеја је разноврсна и динамична - овде се континуирано приређују изложбе, има добро развијену издавачку делатност, а као једини музеј овог типа свакодневно пружа стручну помоћ и информације истраживачима, научницима, студентима, уметницима, (...) и свим заинтересованим грађанима.



Осим са појединцима, Јеврејски историјски музеј одржава блиску сарадњу са домаћим и страним сродним установама. Веома су учестале и појединачне или мање групне посете сталној изложеној поставци Музеја, а у последњих неколико година приметан је пораст

и већих групних посета, углавном из иностранства.

Анимације биолошких процеса
<http://www.stolaf.edu/people/giannini/biological%20aniamations.html>

На овом сајту можемо пронаћи кратке анимације већег броја биолошких процеса које се могу употребити у интерактивној и е-настави.



Конференције у свету
<http://www.conferencealerts.com/>

Локација је намењена организаторима конференција и људима који желе да учествују на њима. На сајту можемо пронаћи податке о актуелним научним конференцијама и стручним скуповима које су разврстане по областима и земљама. Омогућене су претраге по датуму, граду, земљи и кључној речи. Обавештења можете добити и електронском поштом.



Практикум на Webu
<http://www.praktikum.co.rs/>

Практикум на Webu намењен је подршци корисника у раду са апликативним програмима софтверског пакета MS Office на пер-

соналним рачунарима. Овде ћете наћи описе техника, савете за ефикаснији рад, упутства за рад и подешавања програма, многа решења познатих проблема, разне пречице и коментаре збивања. Крајњи циљ и функција *Практикума на Вебу* су да софтвер којим се служите искористите што ефикасније и што једноставније.



Електронске бојанке за децу
<http://www.thecolor.com/popularcoloringpages.aspx>

Сајт *theColor* је база интерактивних online бојанки за децу са преко 192 боје. Бојанке су забавне, помажу деци да развијају вештине као што су појмови о боји, имена боја, разумевање слике, моторику. Бојанке можемо штампати, слати електронском поштом или архивирати у заједничком фолдеру.



Више од хиљаду страница је груписано у преко 90 категорија, од азбуке, енциклопедије живо-

тиња, фантазије, диносауруса, преко плажа и градова. Деца могу и да боје изабрану тему, а у исто време и да вежбају координацију покрета. Претраживач на локацији омогућује и претрагу по критеријумима посећености.

eNature
<http://www.enature.com/home/>

На порталу *eNature* можемо пронаћи водич са базама података у којима су смештени подаци од преко 5.500 биљних и животињских врста са фотографијама и пратећим стручним текстом. Због квалитетних садржаја, добре навигације и великог броја корисника портал *eNature* награђиван је више пута у САД.



Ирски универзитет нуди мастер дипломе из видео игара
<http://www.tcd.ie/>

Trinity College Dublin, један од најстаријих и најбољих универзитета у Ирској, у својој понуди има једногодишње мастер студије из видео игара. Овај курс подржаће неколико највећих софтверских компанија као што су Microsoft, Demonware и Radical Entertainment. Сваке године на курс ће бити примљено двадесет пет студената са дипломом из информатике или из неке друге сродне области. Курс ће водити најбољи предавачи, експерти за високософистицирану технологију. Студенти ће радити на појединачним дисертацијама као и на групним пројектима који су везани за развој видео игара. (Извор: *Belfast Telegraph*)



TRINITY COLLEGE DUBLIN
COLAISTE NA TRIONÓIDE, BAILE ÁTHA CLIATH

гр *Мирослава Ристић*
Учишески факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, приказе књига, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на дискети и не враћају се.

Адреса редакције је: *Училишњи факултет,*
Београд, Народној фронти 43
E-mail: *inovacije@uf.bg.ac.rs*



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

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 размаком од 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3 800 - 5 600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог 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.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се великим словима и одвојене су косом цртом.

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

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „i sar.” или „et al.”

Цитирање. 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. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача нпр. Рот, Никола (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болован), 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. Дегелман, Д. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <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. 1999а, 1999б...

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 могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем на паус папиру). Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Прилажу се на посебним листовима папира, без пагинације, класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије (на пример, табеле 1, 2, 3... графици 1, 2, 3...). Редни број слике или табеле, као и презиме аутора, уписати на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

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

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати, осим изузетно познатих.