

ISSN 1840-0922

UDK 37

DOI 10.7251/NSK

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ

НОВА ШКОЛА

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

Година X

Свеска (1)

Бијељина, јун 2015.

**Радови са V научног скупа
са међународним учешћем**

**„СТАНДАРДИ И КРИТЕРИЈУМИ КВАЛИТЕТНОГ
ОБРАЗОВАЊА И ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ“**

Бијељина, 14.11.2014. године

ИЗДАВАЧ:

Педагошки факултет у Бијељини

Главни и одговорни уредник

Проф. др Владо Симеуновић

Секретар редакције

Мр Сања Милић

Редакција:

Проф. др Владо Симеуновић
Универзитет у Источном Сарајеву

Проф. др Ивица Радовановић
Универзитет у Београду

Проф. др Миладин Лукић
Универзитет у Источном Сарајеву

Проф. др Миленко Ђурчић
Универзитет у Источном Сарајеву

Др Татјана Думитрашковић
Универзитет у Источном Сарајеву

Др Милена Ивановић
Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Сања Милић
Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Лидија Гочевић
Универзитет у Источном Сарајеву

Мр Сузана Бунчић
Универзитет у Источном Сарајеву

Часопис **Нова школа** излази два пута годишње: у јуну и у децембру

Адреса часописа:

Ул. *Семберских ратара* б.б.

76 300 Бијељина

(Република Србска - БиХ)

Контакти:

Сајт: <http://www.pfb.unssa.rs.ba>

E-mail: novaskola@pfb.ues.rs.ba

Тел: +38755-415-400,

Факс: +38755-250-233

Претплата за један број износи:

- за установе	10 KM
- за студенте	5 KM
- за појединце	10 KM
- за иностранство	5 €
-	

Превод на енглески:

Др Татјана Думитрашковић

Лектори:

Др Милена Ивановић

Мр Сузана Бунчић

Коректор:

Мр Саша Ђукић

Техничко уређење:

Проф. др Владо Симеуновић

Штампа:

Дора, Бијељина

Тираж: 300 примјерака

Рецензентски савјет:

Др Иван Чарота, *Белорусский государственный университет, Бјелорусија*
Др Pia Brinzeu, *West University of Timisoara, Румунија*
Др Ана Цепкова, *Универзитет Новосибирск, Русија*
Др Слађана Јакимовић, *Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Македонија*
Др Сања Бошковић Данојлић, *Универзитет у Поатјеу, Француска*
Др Игор Лакић, *Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора*
Др Срето Танасић, *Српска академија наука и уметности, Београд, Србија*
Др Милан Матијевић, *Свеучилиште у Загребу, Хрватска*
Др Митар Новаковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Момчило Пелемиш, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Стево Пашалић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драго Бранковић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Ненад Сузић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Драган Мартиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Миланка Бабић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Радослав Грујић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Младен Вилотијевић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Драго Бранковић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Бранко Летић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Мр Сретко Дивљан, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*
Др Милица Андевски, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
Др Боријанка Трајковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
Др Тиодор Росић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*
Др Ивица Радовановић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Миле Илић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Радивоје Кулић, *Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Србија*
Др Урош Дојчиновић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Љиљана Јовковић, *Универзитет у Београду, Србија*
Др Петар Пенда, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Светозар Богојевић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Биљана Сладоје Бошњак, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранислав Драшковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Горан Јовић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драго Вуковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранка Ковачевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драгољуб Крнета, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Јелина Ћурковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Драгутин Мировић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Саша Кнежевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Љубиша Прерадовић, *Универзитет у Бањалуци, БиХ*
Др Сања Опсеница, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Златко Павловић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Мирко Бањац, *Универзитет у Београду, Србија*

Др Миленко Пикула, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Цвијетин Ристановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Даниел А. Романо, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Владо Симеуновић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Перо Спасојевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Далибор Стевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Десанка Тракиловић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Вељко Брборић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Срђан Дамјановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Стана Цвејић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Миленко Ћурчић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Миладин Лукић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Ненад Лалић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Бранка Брчкало, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Нина Милановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Оливера Петровић Томанић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Милена Ивановић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*
Др Татјана Думитрашковић, *Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ*

САДРЖАЈ

Срђан Дамјановић

СИМУЛАЦИЈА ЛИНИЈСКИХ И ЦИКЛИЧНИХ ПРОГРАМСКИХ СТРУКТУРА У ПРОГРАМСКОМ ЈЕЗИКУ VEE PRO	9
--	----------

Даниел Романо

ЈЕДАН ПРИМЈЕР ДИЗАЈНА ЗАДАТАКА У УВРЂИВАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ УМИЈЕЋА	18
--	-----------

Ивица Радовановић, Драгана Боговац, Лидија Гочевић

КВАЛИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ: КОНТРОЛА ИЛИ ПОТРЕБА?	38
---	-----------

Нина Милановић

ПАЛИЛОШКА ПОНАВЉАЊА И СТИЛИСТИКА РЕДА РИЈЕЧИ	50
---	-----------

Сања Милић, Владо Симеуновић, Сузана Лаловић

СИСТЕМСКИ РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ ПУТЕМ ЈАСНОГ ДЕФИНИСАЊА ИСХОДА У НАСТАВИ.....	67
---	-----------

Ана Вила, Сања Опсеница

ИСПИТИВАЊЕ ПРИСУСТВА ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИХ ПОРЕМЕЋАЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	78
--	-----------

Сузана Лаловић

ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА ХУМОР	90
-------------------------------------	-----------

Саша Ђукић

УПОТРЕБА АУТОМАТИЗАМА У ФИНИТИВНОЈ РЕЧЕНИЦИ (БЕКГРАУНДУ) АГЕНЦИЈСКЕ ВИЈЕСТИ	106
--	------------

Рада Мандић, Лидија Гочевић, Биљана Пашалић, Сњежана Симић, Сока Јовић, Весна Ђука

ПЛАНИРАЊЕ ПОРОДИЦЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ	117
---	------------

Даница Мојић

КАКО ПРИПРЕМИТИ ШЕСТОГОДИШЊАКЕ ЗА „ШКОЛУ БУДУЋНОСТИ“?.....	132
---	------------

Никола Кривокапић, Александар Пајкић

УТИЦАЈ МОРФОЛОШКИХ КАРАКТЕРИСТИКА НА МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КОД ДЈЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА	144
---	------------

Ријеч уредника	154
-----------------------------	------------

Срђан Дамјановић*

Универзитет у Источној Сарајеву

Факултет пословне економије Бијељина

УДК 004.432.2 VEE PRO

DOI 10.7251 / HSK1515001D

Оригинални научни рад

СИМУЛАЦИЈА ЛИНИЈСКИХ И ЦИКЛИЧНИХ ПРОГРАМСКИХ СТРУКТУРА У ПРОГРАМСКОМ ЈЕЗИКУ VEE PRO

Апстракт: У овом раду су представљени примјери симулације линијских и цикличних програмских структура на рачунару из предмета Принципи програмирања. Симулација је урађена у програмском језику VEE Pro. VEE Pro је линијски програмски језик првенствено намијењен за програмско повезивање рачунара са Hewlett Packard (односно данас Agilent) мјерним инструментима, али и програмабилним мјерним инструментима осталих најпознатијих свјетских произвођача. У раду су представљене основе програмског језика VEE Pro. Због своје једноставности у писању програма и лакој праћењу тока извршења програма, овај програмски језик може да послужи почетницима за савладавање првих корака у програмирању.

У овом раду је представљена симулација неколико основних програмских структура, које се изучавају на првим часовима упознавања са основама програмирања. Представљене су симулације просте линијске, разгранате и цикличне програмске структуре. Поменуте симулације се могу уз мале дораде користити у настави и у основним и средњим школама на часовима Информатике. Програмски језик VEE Pro би се могао искористити и за симулацију лабораторијских вјежби из предмета Основи електротехнике на Педагошком факултету у Бијељини.

Кључне ријечи: програмски језик, симулација, структура, учење, школа.

Увод

VEE Pro је линијски програмски језик првенствено намијењен за програмско повезивање рачунара са Hewlett Packard (односно данас Agilent) мјерним инструментима, али и програмабилним мјерним инструментима осталих најпознатијих свјетских произвођача. Због своје једноставности у

* srdamjan@yahoo.com

писању програма и лако праћењу тока извршења програма, овај програмски језик може да послужи почетницима у програмирању за савладавање првих корака у програмирању. Овај програмски језик до сада има више успјешних верзија програма. Основне предности употребе програмског језика VEE Pro су:

- 1) Једноставност до крајњих граница што је једна од особина која га издваја од осталих развојних програмских пакета;
- 2) Велики број готових и разноликих објеката за управљање;
- 3) Функционалан и разнолик графички интерфејс за унос и приказ података;
- 4) Виртуелни генератори функција, импулса и шума са промјенљивом амплитудом и фреквенцијом;
- 5) Подржава комуникацију са свим програмима из Windows окружења, јер су све његове функције и сервиси на располагању, тако да се не губи вријеме на програмирање онога што Windows већ садржи;
- 6) Могућност повезивања са свим Hewlett Packard (односно данас Agilent) мјерних инструментима, али и програмабилним мјерним инструментима осталих најпознатијих свјетских произвођача.

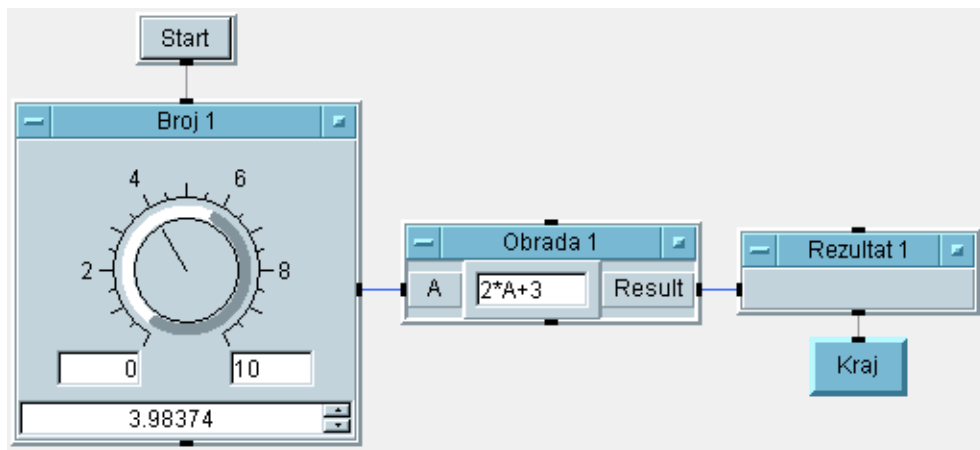
Програмски језик VEE Pro може да послужи за писање програма, који представљају симулацију на рачунару лабораторијских вјежби из предмета Основи електротехнике. Ово је посебно интересно за студенте на Педагошком факултету у Бијељини, који на располагању немају лабораторију са мјерним инструментима. Генератори функција, генератори импулса, генератори шума, калибратори, осцилоскопи, спектрални анализатори и дигитални мултиметри су изузетно скупии мјерни инструменти, да би се у лабораторији на факултету поставило 10 радних мјеста са овим инструментима. У програмском језику VEE Pro постоје објекти, који вјерно симулирају ове инструменте, чија је јединична цијена од неколико стотина па до неколико десетина хиљада конвертибилних марака.

Методологија

Главни циљ овог рада је да се представе могућности коришћења програмског језика VEE Pro приликом извођења теријске наставе из предмета Принципи програмирања на Педагошком факултету у Бијељини. Један дио студената који слушају наставу из предмета Принципи програмирања се тек на факултету први пут срећу са прављењем алгорита и програмирањем. Студентима је поготово тешко да схвате и разумију разлику између линијских и цикличних програмских структура, као и појам гранања у програму. Због тих студената је у програмском језику VEE Pro припремљено

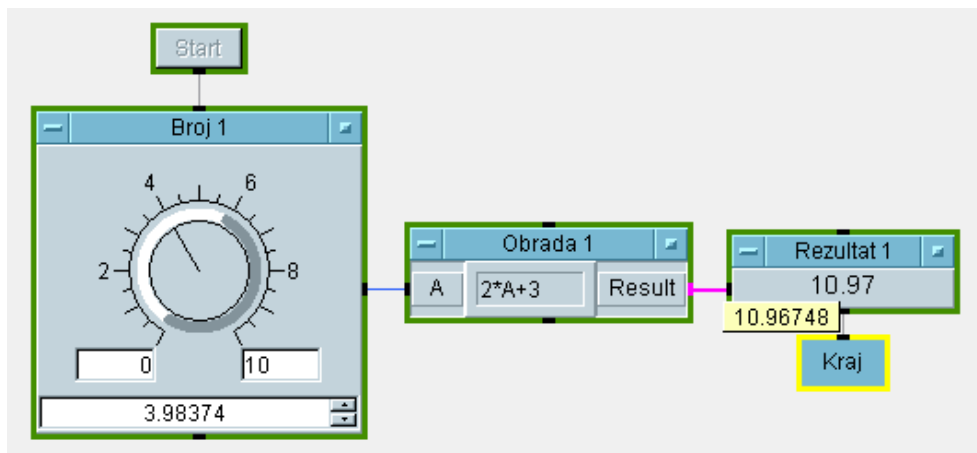
неколико симулација поменутих програмских структура. Приликом писања програма у програмском језику VEE Pro користе се готови програмски блокови у виду правоугаоника. Ови програмски блокови се повезују линијама, које уједно одређују и ток извршавања програма. На крају програм умногоме подсјећа на алгоритам, представљен преко стандардног дијаграма тока. Главна мана алгоритма је што се он не може покренути на рачунару, тако да студенти не могу да виде и провјере резултат који су добили. Симулацијом алгоритма преко програмског језика VEE Pro студенти могу да виде резултате који се очекују од алгоритма. Друга велика предност коришћења ових симулација је што се програм може извршавати корак по корак, од једног до другог програмског блока. При томе нема временског ограничења за задржавање на појединим блоковима. На тај начин се може радити детаљна анализа резултата обраде сваког програмског блока.

На Слици 1. приказана је симулација просте линијске структуре. Карактеристично за просте линијске структуре је да се сваки блок ове структуре извршава само једном, при једном покретању програма. Први елемент програма је блок **Start**, који представља почетак програма. Други елемент је **Блок 1**, који представља симулацију потенциометра, преко кога се генеришу бројеви у распону од 0 до 10. Трећи блок **Обрада 1** представља блок обраде у коме се улазна вриједност у овај блок множи са 2 и на ту вриједност додаје се број 3. Четврти блок **Rezultat 1** служи за приказ резултата обраде. Задњи блок **Kraj** означава крај програма.



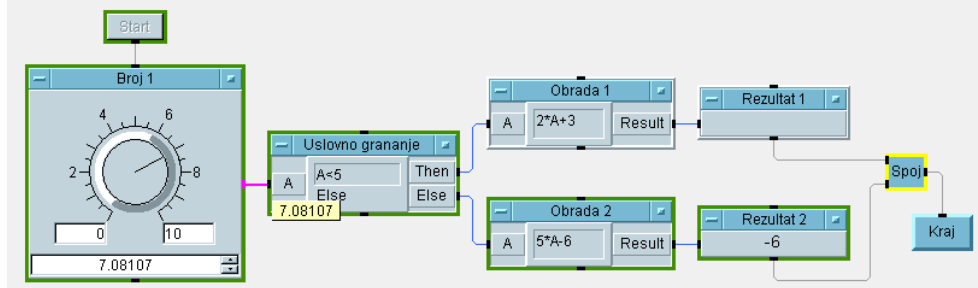
Слика 1. Изглед програма просте линијске структуре прије покретања

На Слици 2. приказано је како изгледа програм, када се извршава корак по корак. Жутим оквиром се означава блок до кога је стигло извршење програма (блок **Kraj**). Доласком миша на линију која спаја два блока у сваком тренутку се може проверити вриједност коју програм има на крају тог блока. На овој слици се види да је иза блока **Obrada 1** резултат обраде 10.96748, а да се у слиједећем блоку за приказ резултата тај број заокружује на два децимална мјеста.

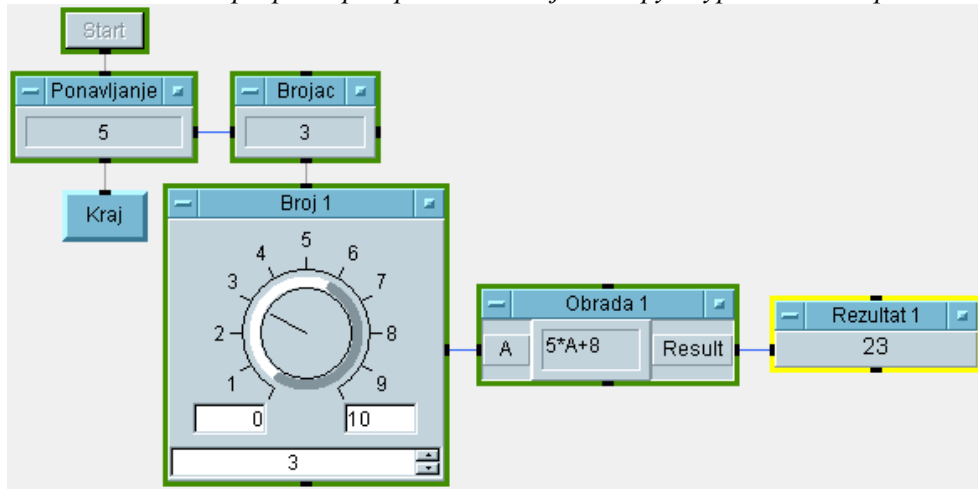


Слика 2. Изглед програма просте линијске структуре након покретања

На Слици 3. приказана је симулација једне разгранате линијске структуре. Разграната линијска структура је карактеристична по једном или више блокова условног гранања. Ако је услов гранања у блоку **Uslovno grananje** испуњен, онда се даљи ток програма одвија кроз два горња блока **Obrada 1** и **Rezultat 1**, који чине једну просту линијску структуру. Ако услов гранања на слици није испуњен, онда се даљи ток програма одвија кроз два доња блока **Obrada 2** и **Rezultat 2**, који чине другу просту линијску структуру. У примјеру са Слике 3. није испуњен услов гранања у блоку **Uslovno grananje**, па се програм извршава преко доње линијске структуре, док се горња линијска структура неће уопште извршити.



Слика 3. Изглед програма разгранате линијске структуре након покретања



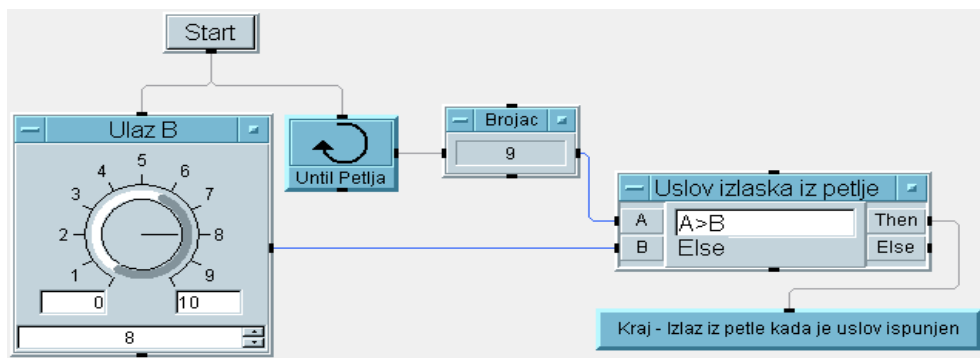
Слика 4. Изглед програма цикличне структуре након 3 циклуса

Низ алгоритамских корака у којем се један или више алгоритамских корака може извршити више од једанпут, при једном извршавању алгоритма, представља цикличну структуру или циклус. На Слици 4. приказана је циклична програмска структура, код које је блоку **Ponavljanje**, постављено да се пет пута понавља линеарна циклична структура **Brojac**, **Broj 1**, **Obrada 1** и **Rezultat1**. Крај програма наступа када се поменути блок изврши пет пута, што је приказано на Слици 5.

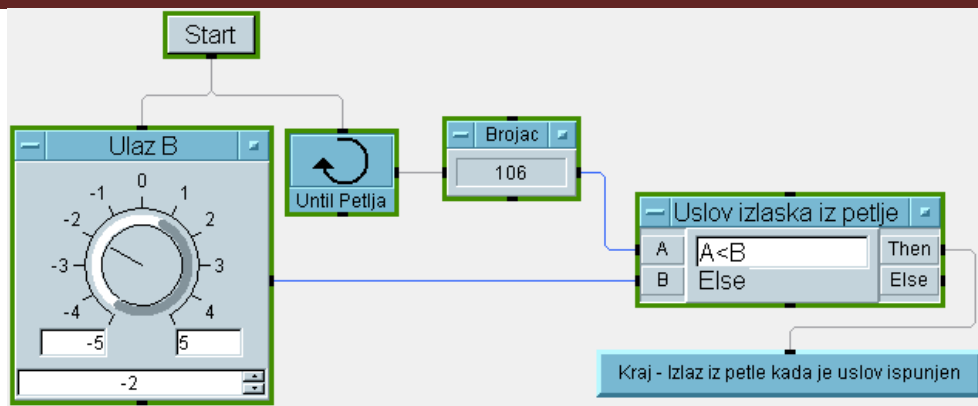


Слика 5. Изглед програма цикличне структуре након 5 циклуса

На Сlici 6. приказана је симулација UNTIL петље. Ова програмска структура је карактеристична по томе што се неки програмски блокови понављају све док не буде испуњен логички услов за излазак из петље, постављен у блоку **Uslov izlaska iz petlje**. UNTIL петља је карактеристична по томе што се може десити да логички услов никада не буде испуњен. У том случају би се петља бесконачно понављала и програм се не би никада завршио. То представља велику опасност за програмере, јер доводи до блокирања рада рачунара. На Сlici 7. је приказана UNTIL петља, која се никада неће завршити, јер никада неће бити задовољен логички услов за излазак из петље.



Слика 6. Изглед програма са петљом која има излаз на крају



Слика 7. Изглед програма са петљом која нема краја

На сличан начин се може направити програм за симулацију петље са излазом на врху петље (While петља).

Закључак

Основни допринос који се очекује од примјене симулације линијских и цикличних програмских структура на рачунару из предмета Принципи програмирања на Педагошком факултету у Бијељини је упознавање студената са логиком функционисања програма. Ово је посебно значајно за студенте који се први пут срећу са програмирањем у свом школовању. За професоре је изазов да управо те студенте заинтересује за овај предмет. Управо су ове симулације оно што треба да разбије сувопарност предавања, када студенти виде алгоритамске шеме на табли. Студентима су алгоритми често нејасни јер не могу да их покрену на рачунару да би добили очекивани резултат. Кроз ове припремљене симулације студенти се настоје провести кроз програмске структуре од почетка до краја кроз све програмске блокове. При томе се визуелно врло лако уочава који се програмски блок тренутно извршава, који блок му је претходио и који је наредни програмски блок који ће се извршити. Заустављањем програма на сваком програмском блоку може се посебно детаљно појаснити разграната и циклична програмска структура. Лако се могу мијењати логички услови у блоковима гранања и практично визуелно показати у ком смјеру ће се програм даље извршавати.

Програмски језик VEE Pro се показао као врло једноставан за учење, а са друге стране посједује велики број готових објеката, који представљају симулацију класичних програмских блокова. Међутим, овај програмски језик има и велики број готових блокова, који симулирају разне мјерне

инструменте. То су објекти који симулирају аналогне и дигиталне мултиметре, генераторе функција, генераторе импулса, генераторе шума, калибраторе, осцилоскопе, спектралне анализаторе и друге. Ови инструменти су у пракси углавном вишефункцијски и имају високу цијену, тако да факултети углавном данас нису у могућности да набаве више ових мјерних инструмената за потребе извођења лабораторијских вјежби. Руковање са овим реалним инструментима је често компликовано, јер се од руковаоца тражи детаљно упознавање са техничком документацијом, а за то је потребно доста времена као и искуства. Студенти Педагошког факултета на смјеру наставника Техничког образовања и Информатике обично немају довољно знања да би могли успјешно да савладају рад са овим инструментима. Са друге стране, рад у програму са објектима који представљају симулацију ових реалних инструмената је прилично једноставан. Чак и у случају када студент није довољно спреман за неку вјежбу и у раду направи грешку, та грешка ће бити само у програму и то неће проузроковати велику материјалну штету.

Друга предност ових лабораторијских вјежби је што се оне могу изводити на било ком рачунару, у било које вријеме и што се могу понављати велики број пута, како би студент што боље савладао неке проблеме. На овај начин факултет може да уштеди значајна финансијска средства, а да се квалитет наставе и знање студената подигну на значајно виши ниво.

Надамо се да ће студенти бити заинтересовани да кроз пројекте и дипломске радове уз помоћ програмског језика VEE Pro припремају нове симулације програмских структура.

Литература

- Дамјановић, С., Катанић, П. (2011). *Програмски језик VEE PRO*. Источно Сарајево: Електротехнички факултет.
- Дамјановић, С., Катанић, П. (2014). *Програмски језик VEE PRO*. Бијељина: Факултет пословне економије.
- Дамјановић, С., Катанић, П., Поповић, Б. (2011). Симулација лабораторијских вјежби из предмета електрична мјерења у програмском језику VEE Pro. *Зборник радова са Симпозијума ИНФОТЕХ 2011*, Е-V-10, 793 – 798.

Simulation of Linear and Cyclic Program Structures in the Programming Language VEE PRO

Summary

This paper presents the examples of computational simulations of linear and cyclical programming structures within the subject of programming principles. Simulations were carried out in the programming language VEE Pro. The VEE Pro language is primarily utilized to enable the interfacing of computers with Hewlett Packard (now Agilent) measuring instruments, as well as programmable measuring instruments from other world manufacturers. This paper presents the basics of the programming language VEE Pro. Due to the simplicity in executing and analyzing programs, VEE Pro is well suited for programming beginners.

This paper presents several simulations of basic programming structures, which are routinely taught in an introductory course. The mentioned simulations can be modified to suit an elementary or middle school settings where Computer Science is taught. The VEE Pro programming language can also be used for the simulation of laboratory practices in Fundamentals of Electrical Engineering course at the Faculty of Education in Bijeljina.

Key words: *programming language, simulations, structures, learning, school*

Даниел А. Романо*

УДК 37.016:51

Универзитет у Источном Сарајеву

DOI 10.7251/NSK1515002R

Педагошки факултет у Бијељини

Оригинални научни рад

ЈЕДАН ПРИМЈЕР ДИЗАЈНА ЗАДАТАКА У УВРЂИВАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ УМИЈЕЋА

Анстракт: У овом тексту описани су принципи дизајна задатака на примјеру класификационог испита из математике одржаном на Машинском факултету Универзитета у Бањој Луци 1.9.2014. године. Кроз анализу тих задатака идентификују се нека осјетљива мјеста дизајнирања испитних задатака. У тексту се износи хипотеза да се наставничко разумијевањем процеса дизајнирања испитних задатака отвара могућност установљивања студентских размишљања при рјешавању тако дизајнираних задатака.

Кључне ријечи: дизајнирање задатака, рјешавање проблема.

Увод

Анализирање успјешности у рјешавању математичких задатака кандидата који се пријављују на Машински факултет у Бањој Луци је прилика за утврђивање математичких умијећа свршених средњошколаца у нашем образовном систему. То, наравно, није наш научни интерес. Наш научни интерес је како дизајнирати задатаке за то тестирање и које повратне показатеље можемо прикупити тако дизајнираним задацима. Наш научни интерес је поткрепљивање наше хипотезе да постоји провалија између прокламованих циљева математичког образовања у нашој друштвеној заједници и установљених математичких умијећа тестираних кандидата. Наш научни циљ у овим анализама је разумијевање чинилаца који доводе до тога. Остављајући по страни компетентност реализатора наставе математике који су подучавали тестиране ученике, превасходни циљ ових анализа је разумијевање зашто примјењиване дидактике доводе до овог јаза.

Методологија примјењена у осмишљавању и избору и/или дизајнирању питања и задатака за овај математички тест на класификационом испиту на Машинском факултету Универзитета у Бањој Луци у складу је са детерминацијом елемената математичких умијећа према чувеној књизи *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*“ (National Academy Press, Washington, DC, 2001.) Цереми Килпатрик, Џејн Свафорд и Брадфорд

* bato49@hotmail.com

Финдел: *Разумијевање концепата, Процедурална флуентност, Стратегијске компетенције, Адаптивно закључивање и Оперативна склоност*. Усвајање математичких концепата и њихово флуентно кориштење у процедурама, али и подстицај развоја разних облика математичког мишљења требало би да су главни циљеви школског математичког образовања. Дакле, задаци су изабрани и дизајнирани тако да омогућавају установљивање постојања елемената математичких мишљења (на примјер: логичког, аритметичког, рано-алгебарског, алгебарског и геометријског мишљења...) у когнитивним равнима тестираних кандидата на основном и напреднијем нивоу.

У литератури постоји више таксономија математичких задатака релативно блиских једна другој. Крис Сангвин, у свом тексту [19], нуди промишљања о миљеу у коме би требало дизајнирати испитне задатаке. Он је мишљења да би значења објеката, концепата и процеса са њима требало да су заснована на анализама онога шта се стварно захтијева од ученика/студената да ураде.

Проблем дизајнирања наставних материјала а посебно дизајнирања математичких задатака за утврђивање успјешности ученика/студената у овладавању математичких умијећа, процјењује се, привлачи недовољну пажњу научне и академске јавности. Ми смо становишта да би сваки наставник прије упуштања у разумијевање парадигме дизајнирања математичких задатака за тестирање својих ученика/студената требало да је свјестан сљедећих питања:

- (а) Идентификација математичког проблема који ће бити постављен ученицима /студентима посредством задатка;
- (б) Идентификовати који циљеви наставе математике би могли бити остварени ученичким/студентким рјешавањем конкретног изабраног или дизајнираног задатка;
- (в) Идентификовати принципијелно-филозофска опредјељења наставничког подучавања и ученичког/студентског учења која су инволвирана у конкретни изабрани или дизајнирани задатак; и
- (г) Идентификовати ниво комуникације у дидактичком тространику „наставник – задатак – ученик“ посредством очекиваних исхода али и комплексности конкретног изабраног или дизајнираног задатка.

Овај текст, иако у основи намијењен академској јавности и менаџменту Машинског факултета у Бањој Луци, вјерујемо, може бити користан студентима другог и трећег циклуса студијских група за образовање реализатора наставе математике на свим нивоима образовања.

Скоро свака наставна лекција из математике прати одређену форму коју су својевремено (1999) Џејмс Стиглер и Џејмс Хајберт ([20]) идентификовали као „рјешавање структурних проблема“ (structured problem solving). У нашој наставној пракси готово увијек се ова активност поједностављује фокусирањем на рјешавање једног или више нелинеарно сложених (или, унутар SOLO – таксономије, мулти структуралних) задатака. Активности при рјешавању таквих задатака уобичајено се разлажу у слиједеће четири фазе:

1. Претстављање проблема,
2. Ученичко/студентско разумијевање и рјешавање проблема,
3. Упоредивање добивених рјешења и процјењивање њихове прихватљивости, и
4. Наставничка сублимација.

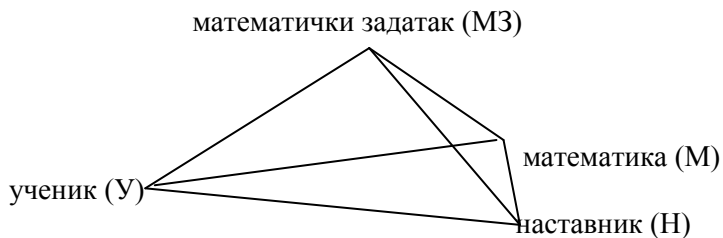
Под синтагмом „представљање проблема“ уобичајено се подразумева наставниково обраћање ученицима/студентима с циљем да им помогне да разумију контекст задатка и шта се очекује као прихватљиво рјешење тог задатка. То не укључује било какво упутство о томе како се задатак може ријешити. Умјесто тога, од ученика/студената се очекује да самостално и независно један од другог покушавају пронаћи рјешење постављеног задатка унутар неког реалног времена и за то вријеме бар неки од ученика/студената би требало да конструишу рјешење задатка.

Ова концепција претпоставља да ће ученици/студенти током самосталног рада понудити различите процедуре у поступку рјешавања постављеног задатка. У трећој фази упоређују се не само методе које су ученици /студенти изабрали за рјешавање већ и рјешења датог задатка уз обавезно процјењивање прихватљивости понуђених рјешења. Дакле, с циљем помагања свим ученицима/студентима да разумију употребљене математичке концепте и примијењене процедуре подстиче се развој елемената математичког мишљења. Да би се потстицао развој мишљења требало би да је задатак разумљив за већину ученика/студената уз минималне наставничке интервенције и требало би да је рјешив (али не превише брзо) бар неким од њих.

У четвртој фази наставник може рећи нешто по чему су изабране стратегије софистиране и зашто али би такође требало да истакне математичке и образовне вриједности разматраног задатка.

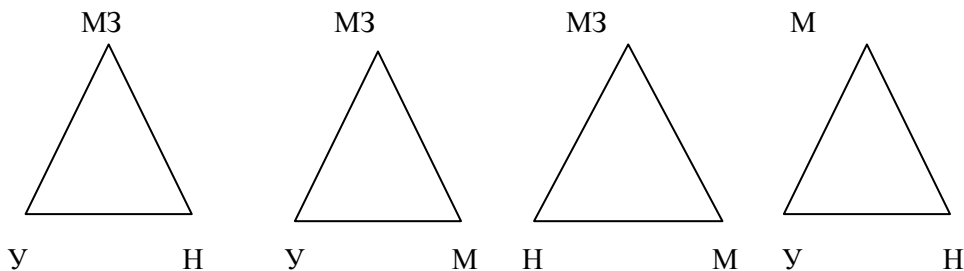
Себастијан Ризет и Рудолф Штрацер ([16], Rezat and Strässer 2012) идентификовали су ученичке/студентске математичке активности као један од концепата инструменталних аката Виготског (Vygotsky), при чему се ученичка/студентска интеракција са математичким идејама реализује посредством математичких задатака. Чини се да је екстремно важно уочавати

функционалне везе математичких задатака са подстицањем ученичког/студентског учења и настојањима наставника у подучавању ученика/студената математици. У контексту претходног, поменути истраживачи математичког образовања реконцептуализовали су добро познати дидактички тространик (наставник – ученик /студент – математика) у социо – дидактички тетраедар чија су тјемења наставник (Н), ученик /студент (У), математика (М) и математички задатак (МЗ). Ова реконцептуализација дидактичких веза поентира постојање више вишеслојних веза него раније представљених, у овом случају, странама тог тетраедра.



Скица 1.

Може се казати да свака од тих страна, у овом случају, сваки од тих тространика, поентира постојање посебних аспеката гледања на математичке задатке унутар математичког образовања ученика/студената.



Скица 2.

Дидактичка улога наставника је доста добро описана као оркестрација ученичких/студентских активности посредством тространика *наставник – задатак – ученик / студент*. Тространик *ученик/студент – задатак – математика* репрезентује њихове неопходне активности при учењу математике, док тространик *наставник – задатак – математика* добро представља дидактичке активности наставника у подучавању

ученика/студената математици (конструисање тзв. „фундаменталне ситуације“ унутар Теорије дидактичких ситуација математичког образовања).

Сангвин и Поинтон ([14]) су развили једну таксономију математичких питања са намјером да покрију класификацију математичких задатака:

1. Описивање чињеница,
2. Експонирање рутина израчунавања или у раду са алгоритмима,
3. Класификација математичких објеката,
4. Интерпретација ситуација или одговора,
5. Доказивање, показивање и процјењивање (општа аргументација),
6. Проширивање концепата,
7. Конструисање примјера,
8. Анализа погрешака.

Овај аспект рјешавања задатака намеће одређене захтјеве при дизајнирању тих задатака.

Дизајнирање математичких задатака

Активности који су укључене у формирању хипотеза истраживања могу се категорисати на основу тога да ли се односе на (1) наставни програм, (2) ученике / студенте, (3) математику, или (4) задатке. Међутим, утврђивање ученичке / студентске успјешности углавном се фокусира на то да ли су изабрани задаци у складу са циљевима истраживања. Истраживачи математичког образовања праве дистинкцију између „учити како се рјешавају задаци“ и „учити математику посредством рјешавања задатака“. То имплицира да се ученици /студенти упознају са већим бројем математичких концепата али и њиховим флуентним кориштењем фокусирањем од јадан до три задатка истог типа. Ако су добро изабрани, они омогућавају ученичко/студентско сагледавање нових математичких идеја у тим задацима кориштењем евентуално нових математичких објеката, процеса са њима али и увјежбавање процедура са њима. Ученичким /студентским самосталним радом у рјешавању задатака подстичу се како њихов развој *стратешких компетенција, адаптивног закључивања* али и наставничког установљивања елемената *оперативних склоности* код ученика/студената.

Тако имамо следеће принципе дизајнирања задатака ([8], [9]):

- Прикладност и математичка значајност кориштених термина у сагласности са циљевима постављања задатка;
- Контекстност задатка од интереса за ученике /студенте;
- Захтјевност задатка је у складу са циљем постављања задатка;

- Постављање питања у задатку омогућава проналажење различитих стратегија за његово рјешавање;
- Стратегије примјенљиве у постављеном задатку примјенљиве су и за рјешавање неких других математичких задатке или реалних животних проблема и
- Задатак има потенцијал да се у току његовог рјешавања уоче, и евентуално прихвате, неке пожељне социјалне и социјано-математичке норме.

У тексту [10] појављују се слиједећи принципи дизајнирања задатака:

Принцип 1: *Постоји стварно утапање концепта задатка у ученички/студентски реални свијет.*

Принцип 2: *Постоји могућност идентификације и спецификације математички важних питања из општих тврдњи.*

Принцип 3: *Формулација бар једног алгоритма рјешавања задатка је изводљива коришћењем знања и вјештина доступних ученику / студенту на том нивоу образовања уз конструисање неопходних претпоставки и скупа неопходних датих података.*

Принцип 4: *Математичка рјешења постављеног базног проблема су у доброј корелацији са математичким знањима и вјештинама ученика/студената.¹*

Принцип 5: *Процедура процјењивања успјешности је изводљива како за математичку коректност, тако и прихватљивост рјешења уз уважавање захтјева контекста датог задатка.*

Дидактички принцип: *Проблем може бити структуриран у низ мање комплексних питања уз могућност реинтеграције у реалне ситуације.²*

Брајан Доиг, Сузан Гровес и Такиашира Фуџи ([6], [7]) истичу слиједеће четири врсте задатака које се уобичајено користе:

- (1) задаци који се непосредно односе на неки математички концепт;
- (2) задаци посредством којих се подстиче флуентност математичких процедура;

¹ Комотније говорећи, унутар школског система математичког образовања, Принцип 3. и Принцип 4. поентирају обавезно чврсту високу корелацију наставних планова и програма математичког образовања ученика са постављеним задацима.

² Ово може бити реализовано као прикладни подстицаји од стране наставника, или уз наставничке интервенције примјеном технологије „scaffolding- а“.

- (3) задаци у којима се прецизно испитују могућности и
 (4) задаци у којима се установљава разумијевање или недовољно
 разумијевање концепата и процеса са њима.

Један примјер дизајнирања задатака са анализом успјешности

У овом дијелу описан је дизајн задатака на примјеру класификационог испита из математике одржаном на Машинском факултету Универзитета у Бањој Луци 01.09.2014. Кандидати су претходно имали могућност да се упознају са сличним задацима и њиховим рјешењима на тестирањима реализованим ранијих година на овом факултету. Значајнијим поентирањем разумијевања математичких објеката и процеса са њима у изабраним окружењима и препознавање елемената разних облика математичког мишљења код тестираних кандидата у односу на вјештине рада са алгоритмима, овај избор и/или дизајнирање ових задатака уочљиво дистанцира од уобичајене праксе избора задатака за пријемни тест из математике на осталим техничким факултетима у нашем региону.

Кроз анализу тих задатака идентификује се нека осјетљива мјеста дизајнирања испитних задатака.

Задатак 1. (5 бодова)(Утврђивање постојања аритметичког мишљења)

Дати су објекти: $2, -2, 0, \frac{3}{7}, e, \alpha, \pi, \sqrt{2}, 7 - 4i, \sqrt[3]{7}, \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$. Који од њих су природни, који цијели, који рационални, који ирационални, а који комплексни бројеви?

Одговор: 1.1. Природан број је: 2

1.2. Цијели бројеви су: $2, -2, 0$

1.3. Рационални бројеви су: $2, -2, 0, \frac{3}{7}$

1.4. Ирационални бројеви су:

$\pi \approx 3,14159\ 26535\ 89793\ 23846\ 26433\ 83279\ 50288\ 41971\ 69399 \dots$ (π је ирационалан број и дефинише се као количник обима и пречника било које кружнице. π је такође познат и као *Архимедова константа* (не треба га мијешати са Архимедовим бројем) или *Лудолфов број*).

$\sqrt{2}, \sqrt[3]{7}$ (Корјенови простих бројева су ирационални бројеви.)

$e = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n \approx 2.71828\ 18284\ 59045\ 23536\ 02874 \dots$ (Број e , као математичка константа, још је познат као и *мали Ојлеров број* и/или *Неперова константа*.)

Скуп $\left\{\left(1 + \frac{1}{n}\right)^n \mid n \in \mathbb{N}\right\}$ реалних (заправо, рационалних) бројева је монотонно растући и ограничен одозго низ у пољу $\mathbf{R}$ и, према томе, има јединствену граничну вриједност (супремум) и означавамо је (малим) словом e .

1.5. Комплексни број је: $7 - 4i$.³1.6. Симбол α није број.

Циљеви задатка: Задатак је типа (1): Препознавање математичких објеката $(2, -2, 0, \frac{3}{7}, \sqrt{2}, 7 - 4i, \sqrt[3]{7}, e, \pi)$ и концепата $(\pi, e = \lim_{n \rightarrow \infty} (1 + \frac{1}{n})^n)$.

Дистрибуција успјешности:

Број бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	Σ
Број кандидата	3	9	12	9	5	4	3	45
%	6.67	20.0	26.67	20.0	11.11	8.89	6.67	100.0

Рефлексије: 53.33% тестираних кандидата није понудило никакве или је понудило скоро потпуно неприхватљиве одговоре на постављена питања. Дакле, преко половине тестираних кандидата не препознаје аритметичке објекте – природне и цијеле бројеве, док чак 26.67% кандидата не препознаје природне бројеве. Разломке не препознаје 73.33% кандидата. Препознавање ирационалних бројева и концепата је врло скромно – тек 26.67% кандидата.

Задатак 2. (3 бода) (Утврђивање постојања аритметичко-раноалгебарског мишљења) Одреди тачност /нетачност слиједећих исказа:

2.1. *Паран број* је природан број који се може представити као збир два иста природна броја.

2.2. *Паран број* је природан број који је дјељив бројем 2.

2.3. *Прост број* је природан број који је дјељив самим собом и бројем 1.

Одговор:

Исказ **2.1.** је дефиниција концепта *парног броја* и не може се говорити о тачности или нетачности дефиниције, већ о њеној коректности или некоректности. Ово је коректна дефиниција концепта *паран број*. Дакле, сваки паран природан број n има репрезентацију облика $n = a + a$, за неки природан број a . И, обрнуто, ако природан број n има презентацију претходног облика, тада је то паран број. Наравно, нису сви природни бројеви парни – преостале природне бројева називамо *непарним бројевима*. Уобичајено, скуп парних природних бројева означавамо са $2\mathbf{N}$. Дакле, $2\mathbf{N} = \{x \in \mathbf{N} : (\exists u \in \mathbf{N})(x = u + u)\} = \{2, 4, 6, \dots\}$

2.2. Тврдња 2.2. је тачан исказ: *Природан број је паран број ако и само ако је дјељив бројем 2.*

Заиста, будући да се паран број n се представља у облику $n = a + a = 2a$ значи да је

³ $7 - 4i$ је комплексан број а није реалан. Међу комплексне бројеве требало би сврстати и сваки горе поменути број јер је сваки реалан број истовремено и комплексан.

дјелив бројем 2. Обрнуто, ако је природан број дјелив бројем 2, тада се може представити у облику $n = 2a = a + a$ па закључујемо да је то паран природан број. Дакле, бројеви који нису парни, тј. непарни природни бројеви нису дјеливи бројем 2. Према томе, репрезентација непарних природних бројева је облика $2b+1$, при чему је $b \in \{0,1,2, \dots\}$ или облика $2b-1$, при чему је $b \in \{1,2, \dots\}$.

2.3. Исказ 2.3. је нетачан исказ јер сваки број дјелив је самим собом и јединицом. Коректан исказ гласи: *Прост број* је природан број већи од 1 и који је дјелив **само** самим собом и бројем 1. Ово је коректна дефиниција концепта *прост број*.

Циљеви задатка: Задатак је тима (4): Препознавање и разумијевање концепата парног броја (Питање 2.1. и Питање 2.2.) и (не)разумијевање концепта простог броја (Питање 2.3.). Разумијевање репрезентација овог концепата разврстава овај задатак у категорију подстицаја аритметичко-раноалгебарског мишљења.

Коментари: (1) Концепт парног, односно непарног, природног броја је екстремно важан јер се инсистирањем на разумијевању ових концепата и његовим својстава код ученика/студената подстиче развој елемената математичког мишљења: принципа искључења трећег (*Природан број је или паран или непаран.*) и принципа неконтрадикције (*Природан број не може истовремено бити паран и непаран.*)

(2) Концепт простог броја је фундаманетлан математички категоријалан појам и не може се редукovati на једноставније појмове.

Дистрибуција успјешности:

Број бодова	Ø	0	1	2	3	Σ
Број кандидата	1	5	5	28	6	45
%	2.22	11.11	11.11	62.22	13.33	100.0

Рефлексије: Како се види из понуђене таблице дистрибуције успјешности, тек 6 (или 13.33%) кандидата препознаје концепт простог броја. Већина кандидата није препознала коректну детерминацију концепта „паран број“ већ га поистовјећује (што је прихватљиво) са његовом фундаменталном одредницом: *Природан број је паран број ако и само ако је дјелив бројем 2.*

Задатак 3. (6 бодова) (Регистрација елемената алгебарског мишљења) Покажи да

3.1. Ако је природан број n паран, тада је и његов квадрат n^2 такође паран број. (Како се алгебарски записује ова импликација?)

3.2. Ако је природан број n непаран, тада је и његов квадрат n^2 такође непаран број. (Како се алгебарски записује ова импликација?)

Одговор.

3.1. Нека је n паран број. Тада се може представити у облику $n = 2u$ (за неки природан број u). Даље, је:

$$n^2 = (2u)^2 = 4u^2 = 2(2u^2) = 2u^2 + 2u^2.$$

Како је квадрат n^2 природног броја n дјељив бројем 2, он је такође паран природан број.

3.2. Нека је n непаран природан број. Тада се може представити у облику $n = 2u - 1$ (за неки природан број u). Даље, из

$$n^2 = (2u - 1)^2 = 4u^2 - 4u + 1 = 2(2u^2 - 2u + 1) - 1.$$

закључујемо да је n^2 такође непаран природан број.

3.0. Импликација 3.1. алгебарски се записује у облику: $n \in 2\mathbb{N} \Rightarrow n^2 \in 2\mathbb{N}$, док се импликација 3.2. записује у облику $n \in \mathbb{N} \setminus 2\mathbb{N} \Rightarrow n^2 \in \mathbb{N} \setminus 2\mathbb{N}$

Коментар: Задатак је типа (2): Подстицање флуентности рада са репрезентацијама. Овим задатком подстиче се развој алгебарског мишљења будући да је постављен захтјев „препознавање репрезентације парног броја и рад са том репрезентацијом“.

Дистрибуција успјешности:

Број бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	6	Σ
Број кандидата	7	28	0	1	4	0	1	4	45
%	15.56	62.22	0.0	2.22	8.89	0.0	2.22	8.89	100.0

Рефлексије: Знатан број кандидата (36 од укупно 45, или 80%) репрезентовало је да не влада вјештинама рада са репрезентацијама парних бројева. Ниједан од тестираних кандидата није понудио одговоре у којима се коректно користи импликација.

Задатак 4. (8 бодова) (Логичко мишљење)

Покажи да:

4.1. Ако квадрат n^2 природног броја n није паран број, тада ни сам број n није паран број. (Како се алгебарски записује ова импликација?)

4.2. Ако квадрат n^2 природног броја n јесте паран број, тада је и сам број n такође паран број. (Како се алгебарски записује ова импликација?)

Одговор: (Индиректно закључивање)

Нека је квадрат n^2 природног броја n није паран број, тј. нека је непаран број. Треба доказати да је n непаран број. Претпоставимо супротно од траженог: претпоставимо да је n паран број. Тада би, према претходном задатку, и квадрат n^2 природног броја n био паран број што је у супротности са претпоставком да је квадрат n^2 природног

броја n непаран број. Добивена контрадикција произашла је из претпоставке да је n паран број. Ако одбацимо ту претпоставку, остаје да је n непаран број. Ова импликације се записује у облику: $n^2 \in \mathbf{N} \setminus 2\mathbf{N} \Rightarrow n \in \mathbf{N} \setminus 2\mathbf{N}$.

Доказ друге импликације: „Ако квадрат n^2 природног броја n јесте паран број, тада је и сам број n такође паран број.“ добија се аналогно претходном доказу. Ова импликације се записује у облику: $n^2 \in 2\mathbf{N} \Rightarrow n \in 2\mathbf{N}$.

Одговор:

Доказ

- (1) Квадрат n^2 природног броја n је непаран број.
- (2) Број n је паран број.
- (3) $n = 2u$ (за неко $u \in \mathbf{N}$)
- (4) $n = 2u$ (за неко $u \in \mathbf{N}$) $\Rightarrow n^2 = (2u)^2 = 4u^2 = 2(2u^2)$
- (5) $n^2 = (2u)^2 = 4u^2 = 2(2u^2)$
- (6) Квадрат n^2 природног броја n јесте паран број
- броја.
- (7) Исакази (1) и (6) су у контрадикцији.
- (8) $\neg(2)$
- (9) Број n није паран број.

Аргументација

- Хипотеза
- Хипотеза
- Представљање парног броја.
- Закључивање.
- Примјена правила 'MP'
- Препознавање репрезентације парног природног
- Препознавање принципа неконтрадикције.
- Одбацивање хипотезе (2).
- Закључак.

Одговор.

4.0. Исакази $A \Rightarrow B$ и $\neg B \Rightarrow \neg A$ (Контрапозиција тврдње $A \Rightarrow B$) су логички еквивалентни. Тврдња $A \Rightarrow B$ је (не)тачна ако и само ако је тврдња $\neg B \Rightarrow \neg A$ (не)тачна.

4.1. Контрапозиција тврдње 3.1. „Ако је природан број n паран, тада је и његов квадрат n^2 такође паран број.“ гласи:

Ако квадрат n^2 природног броја n није паран број, тада ни сам број n није паран број. Будући да је тврдња 3.1. тачна тврдња (Показано у Задатку 3.), то је и ова тврдња тачна.

4.2. Контрапозиција тврдње 3.2. 'Ако је природан број n није паран, тада је и његов квадрат n^2 такође није паран број.' гласи:

Ако квадрат n^2 природног броја n није непаран број, тада ни сам број n није непаран број.

Будући да је тврдња 3.2. тачна тврдња (Показано у Задатку 3.), то је и ова тврдња тачна такође.

Циљеви задатка: Утврђивање разумијевања и коректне употребе логичких алата „принципа искључења трећег“, „принципа неконтрадикције“,

„двоструке негације“, „контрапозиције“ и „правила закључивања modus ponens“.

Коментар: Задатак је типа (3): Разумијевање процеса индиректног доказивања и његова примјена на примјеру.

Дистрибуција успјешности:

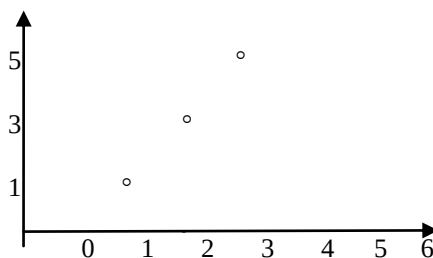
Број бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	Σ
Број кандидата	13	31	1	0	0	0	0	0	0	0	45
%	28.89	68.89	2.22	0	0	0	0	0	0	0	100.0

Рефлексије: Потпуно одсуство алата логичког мишљења код тестираних кандидата отвара многа питања о сврсиходности математичког образовања у нашем школском систему. Ово, као и наша ранија истраживања (на примјер, [17], [18]), сугеришу нам да је оправдано формирати хипотезу: „Велика већина свршених средњошколаца у нас не располаже у свом здраворазумском вокабулару елементарним алатима логичког мишљења.“⁴ Да се закључити да комплетна тестирана популација не располаже било каквим знањима о концептима директног и индиректног доказа и уз њих везаних логичких термина.

Задатак 5. (9 бодова) (Установљивање елемената напреднијег алгебарског мишљења)

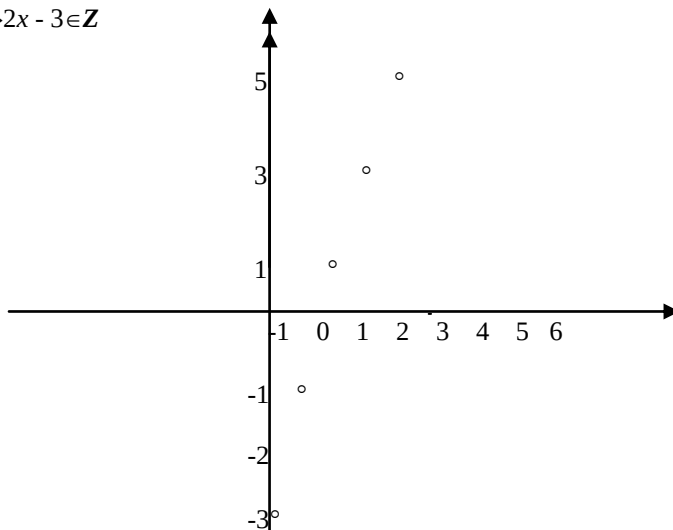
Скицирај графове слиједећих функција: 4.1. $f : N \times x \rightarrow 2x - 3 \in N$; 4.2. $g : Z \times x \rightarrow 2x - 3 \in Z$; 4.3. $h : R \times x \rightarrow 2x - 3 \in R$.

Одговор. 5.1. $f : N \times x \rightarrow 2x - 3 \in N$

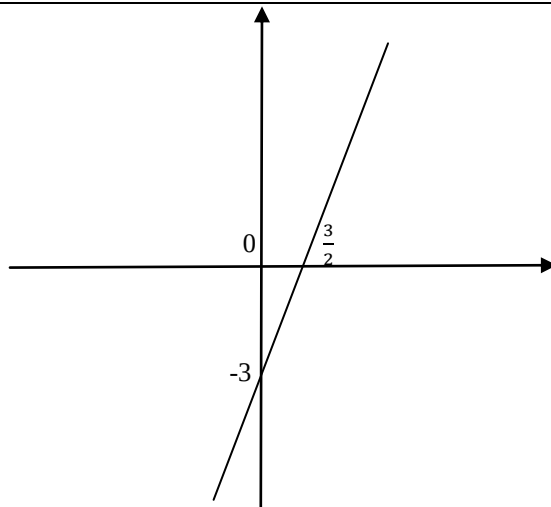


⁴ Наравно, ми се у овом тексту не бавимо потврђивањем или оспоравањем ове хипотезе.

Одговор. 5.2. $g: \mathbb{Z} \ni x \rightarrow 2x - 3 \in \mathbb{Z}$



Одговор. 5.3. $h: \mathbb{R} \ni x \rightarrow 2x - 3 \in \mathbb{R}$.



Циљеви задатка: Ово је класичан задатак посредством којег се установљава ниво разумијевања концепта функције у различитим окружењима (у полупрстену $\mathbb{N}$ природних бројева, у прстену $\mathbb{Z}$ цијелих бројева и у пољу $\mathbb{R}$ реалних бројева): да ли ученици/студенти гледају на „појам функције као на правило“ или гледају на „појам функције као релацијску везу између објеката“.

Коментари: (1) Задатак је типа (4). На концепт функције може се гледати као на најнижи праг математичке писмености кандидата.

(2) Потпуно разумијевање функција и рад са њима у различитим математичким окружењима омогућава кандидатима да замишљају их као акције, као процесе и као објекте у њиховој посебности. Концепт „функције“ је једна од централних идеја у калкулусима (математичким курсевима који се реализују на техничким факултетима у нас) и основни су алат значајног броја других подручја математике. Још је свјевремено Шломо Винер ([21], Shlomo Vinner 1983) узимао у обзир разлику у разумијевању концепта функције. Винер ([21]) је правио разлику између *концепта дефиниције* функције, с једне стране, и *концепта правила придруживања*, с друге стране. Он је уочавао да ученичко/студентско конструисање графова функција није конзистентно са математичком дефиницијом функције.

Дистрибуција успјешности:

Бр. бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Σ
Бр. кандидата	38	2	0	0	2	0	0	2	0	0	1	45
%	84.44	4.44	0	0	4.44	0	0	4.44	0	0	2.22	100.0

Рефлексije: Ова три питања у Задатку 6 требало је да послуже као индикатори установљавања концептуалног разумијевања.⁵ Такође, ова три питања омогућавају истраживачу да уочи да ли ученици /студенти поентирају функцију као *објект* или као *процес* или као *објект-процес*. Ово истраживање, али и наша ранија истраживачка искуства у утврђивању ученичких/студентских рефлексija на питања у вези са функцијама у различитим октужењима, сугришу да испитаници радије гледају на функцију као на објект него као на *процес* или *акцију*. Дакле, они на придруживање $f: x \rightarrow 2x - 3$ гледају као на објект $2x - 3$ у пољу $\mathbf{R}$ реалних бројева и тако оправдавају нашу хипотезу о њиховом неучавању функционалне везе $(x, 2x - 3) \in f$, односно $x \rightarrow 2x - 3$, између варијабле x и терма $2x - 3$ у различитим окружењима.

Задатак 6. (5 бодова) (Регистрација нивоа геометријског мишљења)
Одредити тачност/нетачност (односно, коректност/некоректност) слиједећих исказа:

6.1. *Многостраник* је затворена изломљена линија.

6.2. *Четвоространик* је многостраник који има само четири странице.

6.3. Правоугаоник је четвоространик.

⁵ О развоју концептуалног разумијевања, погледати текст [11].

6.4. Квадрат је правоугаоник.

6.5. Правоугаоник никад није квадрат.

Одговор.

6.1. Исказ 5.1. је коректна дефиниција многостраника/многоугла.

6.2. Исказ 5.2. је коректна дефиниција чествоространика/четвороугла.

6.3. Исказ 5.3. је тачна тврдња.

6.4. Исказ 5.4. је тачна тврдња.

6.5. Правоугаоник не мора бити квадрат (Кад су му сусједне странице неједнаке дужине) али може бити (Кад су му сусједне странице једнаке дужине.) Према томе, исказ 6.5. (генерално говорећи) није тачан.

Циљеви задатка: Циљ овог задатка је, у складу са Блумовом таксономијом, знање концепата математичког објекта многостраника и четвоространика као и разумијевање постојања спецификација унутар подкатегорије четвоространика.

Коментар: Задатак је на „нивоу 0“ и унутар „нивоу 1“ у складу са класификацијом ван Хиелеовим о нивоима разумијевања геометрије. Требало је да кандидати препознају (Питање 6.1. и Питање 6.2) два основна геометријска концепта те да знају да их прецизније детерминишу. Питања 6.3, 6.4. и 6.5 у овом задатку су тврдње о концепту четвоространика. Дакле, спадају у „ниво 1“ али и унутар „нивоа 2“.

Дистрибуција успјешности:

Број бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	Σ
Број кандидата	1	2	0	5	16	12	7	45
%	2.22	4.44	0.0	11.11	35.56	26.67	15.56	100.0

Рефлексије: Задатак је дизајниран тако да кандидати препознају дескрипције о многостраницима/или како већина ученика говори – о многоугловима. Очигледно је да су концептуална знања (на нивоу 0) присутна у одговарајућим когнитивним равнима тестиране популације будући да је 77.78% популације понудило прихватљиве одговоре на њих. На последња два питања, за чије прихватљиве одговоре требало експонирати геометријска знања унутар нивоа 1, понудило је само 19 (42.22%) кандидата. Нажалост, уочено је присуство кандидата који не препознају геометријску фигуру многостраника.

Задатак 7. (10 бодова) (Експонирање елемената напреднијег геометријског мишљења) Опиши класификацију четвоространика и за сваку од класа наведи примјере.

Одговор.

Класификација четвоространика врши се према слиједећим критеријима:

Критериј А: Број парова паралелних страница.

A2: Четвоространик има два пара паралелних страница – то су *паралелограми* (примјери: *ромб* и *ромбоид*).

A1: Четвоространик има један пар паралелних страница – то су *трапези*.

A0: Четвоространик нема ни један пар паралелних страница.

Критериј Б: Број правих углова као унутрашњих углова четвоространика.

B0. Четвоространик нема правих углова.

B1. Четвоространик има један прави угао.

B2. Четвоространик има два права угла. (На примјер – *правоугли трапез*)

B4. Четвоространик има четири права угла. (На примјер – *квадрат* и *правоугаоник*)

Критериј В: Међусобни однос сусједних страница четвоространика. (Четвоространик који има два пара једнаких сусједних страница је *делтоид*. На примјер, квадрат и ромб су делтоиди. Има делтоида који нису ни квадрат ни ромб.)

Циљеви задатка: Циљ овог задатка је класификација поткатегорија четвоространика разврстаних према једном или више предиката.

Дистрибуција успјешности:

Бр.бодова	Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Σ
Бр.кандидата	12	24	6	0	2	0	0	2	0	1	0	0	45
%	26.67	53.33	13.33	0	4.44	0	0	4.44	0	2.22	0	0	100.0

Рефлексије: Проблем разврставања објеката неке категорије, у овом случају категорије четвоространика, у поткатегорије према есенцијалним предикатима (једном или више њих) је сигуран индикатор за регистровање нивоа напреднијег геометријског мишљења код ученика/студената. Занемарљиво мали број (6.67%) тестирник кандидата експонирао је посједовање елемената мишљења вишег од „нивоа 0“ (по ван Хиелевој класификацији).

Задатак 8. (4 бода) (Регистрација скуповно-релацијског мишљења)

За скупове $A = \{2, 4, 6, 8, \dots\}$, $B = \{4, 8, 12, 16, \dots\}$ одредити: 7.1. $A \cup B$; 7.2. $A \cap B$; 7.3. $A \setminus B$; 7.4. $B \setminus A$.

Одговор.

$$8.0. A = \{2, 4, 6, 8, \dots\} = \{a \in \mathbf{N}: (\exists u \in \mathbf{N})(a = 2u)\};$$

$$B = \{4, 8, 12, 16, \dots\} = \{b \in \mathbf{N}: (\exists v \in \mathbf{N})(b = 4v)\}; \quad B \subset A.$$

$$8.1. B \subset A \Rightarrow A \cup B = A;$$

$$8.2. B \subset A \Rightarrow A \cap B = B;$$

$$8.3. A \setminus B = \{2, 6, 10, 14, \dots\} = \{x \in \mathbf{N}: (\exists u \in \mathbf{N})(x = 2u) \wedge \neg(\exists v \in \mathbf{N})(x = 4v)\};$$

$$8.4. B \subset A \Rightarrow B \setminus A = \emptyset.$$

Циљеви задатка: Основни циљ овог задатка је установљивање елемената скуповно-релацијског мишљења проналажењем одговора на питања да ли кандидати: (а) Разумију употребу витичастих заграда? (б) Разумију употребу графичког симбола ... (три водоравне тачке)? (в) Препознају предикате којима су детерминисани потскупови А и В скупа $\mathbf{N}$ природних бројева? (г) Знају концепте уније, пресека и разлике међу скуповима?

Дистрибуција успјешности:

Број бодова	$\emptyset$	0	1	2	3	4	Σ
Број кандидата	6	15	5	7	4	8	45
%	13.33	33.33	11.11	15.56	8.89	17.78	100.0

Рефлексије: Значајан број кандидата, 21 кандидат или 46.67% није понудило никакве (13.33%) или је понудило потпуно неприхватљиве одговоре (33.33%) на постављена питања у овом задатку. Већина кандидата (73.33%) није вична раду са разликом скупова.

Закључак

Проблеми у вези са дизајнирањем математичких задатака одавно су уочени као важна али доста комплексна и екстремно суптилна активност унутар заједница реализатора наставе математике и истраживача математичког образовања. Питања која се природно постављају су:

Да ли овако изабрани задаци одговарају циљевима тестирања?

Да ли су задаци добро дизајнирани да се недвосмислено установи сигнификантно постојање или непостојање изабраних показатеља?

Како утицати на процес подучавања студената посредством реализације математичких курсева Машинског факултета тако да се подигне ниво математичке писмености будућих студената?

Ова и слична питања била су предмет разговора на састанку ICMI-a 2013. године (Оксфорд, 2-22, јули 2013). Тада је прихваћен став заједнице

истраживача математичког образовања да је дизајнирање математичких задатака језгро квалитетног подучавања математике у свим нивоима образовања. Дизајнирање математичких задатака као самосталан проблем ([1]-[5]) или унутар парадигме „методичка знања неопходна за реализацију наставе математике“ ([12], [13], [15], [16], [22], [23]) повремени су предмет разговора унутар заједнице истраживача математичког образовања у посљедњих двадесетак година.

Дизајнирање задатака је битна наставничка/истраживачка активност у процјењивању математичке писмености кандидата али и у установљавању математичких способности и усвојених математичких вјештина. У овом тексту су поентиране двије стране дизајнирања задатака за класификациони тест из математике: очекујућа рјешења која би требало да нуде кандидати и, друго, вредновање успјешности кандидата у томе. Дакле, анализирање теста нема за циљ установљавање нивоа математичке писмености кандидата нити професионалних компетенција њихових наставника, већ превасходно истраживачко стицање искуства у разумијевању како и зашто се у примијењеним наставничким методама подучавања тестираних ученика отвара могућност за регистрацију некомплетних математичких знања, недовољно флуентних алгоритамских вјештина те скромна способност ученичког сналажења у рјешавању проблема, тј. недовољно изражене стратегијске способности.

Литература

- J. Ainley and D. Pratt, *The significance of task design in mathemaics education: Examples from propositional reasoning*, In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2005 (Vol. 1, pp. 93-122)
- C. V. Berg, *From designing to implementing mathematical tasks: Investigating the changes in the nature of the T-shirt task*, *The Mathematics Enthusiast*, 9(3)(2012), 347-358
- S. Breen and A. O'Shea, *Mathematical Thinking and Task Design*, *Irish Math. Soc. Bulletin* 66 (2010), 39-49
- S. Breen and A. O'Shea, *The Design and Implementation of Mathematical Tasks to Promote Advanced Mathematical Thinking*, *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, University of Rzeszów, Poland, 9th -13th February 2011.

- S. Breen and A. O'Shea, *Designing tasks to aid understanding of mathematical functions*, In: 4th Biennial Threshold Concepts Conference and 6th NAIRTL Annual Conference, 27-29th June 2012, Trinity College Dublin.
- B. Doig (2013), *Mathematical Tasks and Learning Goals: Examples from Japanese Lesson Study*, In V. Steinle, L. Ball & C. Bordini (Eds.), *Mathematics education: Yesterday, today and tomorrow* (Proceedings of the 36th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia). Melbourne, VIC: MERGA. © Mathematics Education Research Group of Australasia Inc. 2013, (pp. 715-718)
- B. Doig, S. Groves and T. Fujii (2011). *The critical role of task development in lesson study*, in Hart, Lynn C.; Alston, Alice S. and Murata, Aki (eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education*, pp. 181-199, Dordrecht: Springer.
- T. Fujii and M. Stephens (2001). *Fostering an understanding of algebraic generalisation through numerical expressions: The role of quasi-variables*. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent, & J. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 12th ICMI Study Conference: The Future of the Teaching and Learning of Algebra* (pp. 258-264). Melbourne: University of Melbourne.
- T. Fujii and M. Stephens (2008). *Using Number Sentences to Introduce the Idea of Variable. Algebra and Algebraic Thinking in School Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, Seventeenth Yearbook, pp. 127-140
- P. Galbraith (2006): *Real World Problems: Developing Principles of Design*, Conference Proceedings MERGA 29(2006), 229-236
- S. Groves and B. Doig (2002). *Developing conceptual understanding: The role of the task in communities of mathematical enquiry*. In: (..eds.) *Proceedings of the 26th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Norwich: University of East Anglia.
- C. Lewis (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Research for Better Schools, Inc. Philadelphia, PA.
- C. Lewis and J. Hurd (2011). *Lesson Study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann
- A. Pointon, and C. Sangwin (2003) *An analysis of undergraduate core material in the light of hand-held computer algebra systems*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 34(5), 671-686.
- V. Ž. Radović, O. Đokić i M. Trmčić (2013), *Didaktičko-metodička funkcija pitanja u početnoj nastavi matematike*, Pedagoška stvarnost, 59(3), 474-487
- S. Rezat and R. Strässer (2012). *From the didactical triangle to the socio-didactical tetrahedron: artifacts as fundamental constituents of the didactical situation*. ZDM, 44(5), 641-651

- Д. А. Романо (2013): *Резултати пријемног испита на Машинском факултету у Бањој Луци, одржаног 02.07.2012.* MAT-KOL, XIX (2), 15-19
- Д. А. Романо (2014): *Анализа резултата пријемног теста из математике на Машинском факултету у Бањој Луци одржаног 01.07.2013.* IMO, VI, Broj 10, 5-24
- C. Sangwin (2003), *New opportunities for encouraging higher level mathematical learning by creative use of emerging computer assessment*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 34(6), 813-829.
- J.Stigler and J.Hiebert (1999). *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- S.Vinner (1983), *Concept definition, concept image and the notion of function*. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 14 (3), 293-305.
- T.Watanabe, A.Takahashi and M.Yoshida (2008). *A critical step for conducting effective lesson study and beyond*. In F. Arbaugh & P. M. Taylor (Eds.), *Inquiry into Mathematics Teacher Education*. Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE) Monograph Series, Volume 5.
- M.Yoshida (1999). *Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Department of Education.

Daniel A. Romano

An example of mathematical tasks design in establishing students' mathematical proficiency

Summary

This paper describes some principles of mathematical tasks design at the example of classification entrance examination at Banja Luka Faculty of Mechanical Engineering. Through analysis of those tasks some of delicate points in designing of examination tasks are identified. The paper presents a hypothesis that teachers' understanding of the process of designing examination tasks opens up a possibility of evaluating student's thinking in solving so designed tasks.

Key words and phrases: task design, problem solving

ZDM Math. Subject Classification (2010): 97B40, 97C30, 97D60

AMS Math. Subject Classification (2010): B40, C30, D60

Ивица Радовановић*

Драгана Богавац

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

Лидија Гочевић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 37.014

371.3(497.6)

378.4.001.71(497.6)

DOI 10.7251/NSK1515003R

Оригинални научни рад

КВАЛИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ: КОНТРОЛА ИЛИ ПОТРЕБА

Апстракт: *Образовање само по себи представља друштвено добро. Дакле, оно повећава друштвену мобилност, омогућава лаку адаптацију појединца сталним друштвеним промјенама, које са собом носе све бржи напредак науке. Данас, на прагу трећег миленијума, функционисање образовног система далеко је од педагошке ефикасности. Та неефикасност видљива је када се направи анализа у којој мјери се знања и вјештине стечене у школи касније користе.*

Које услове морамо обезбиједити? Како побољшати квалитет образовања? Квалитет: контрола или потреба? То су кључна питања, којима се бави овај рад. Предикте проблема могуће је обезбиједити системским приступом финансирања образовања, оптималном мрежом школа, ваљаним курикулумом, обезбјеђењем континуитета (прелазак из једног нивоа у други). Образовање новог миленијума не смије да карактерише квантитативна експанзија већ квалитативан скок.

Кључне ријечи: *ефикасност, систематичност, интеракција, продукција, квалитет, школа, континуитет, перспектива.*

Увод

Релације педагошког дискурса, од полазних принципа ка педагошко имплицитном пољу јесу разгранате, захтјевне и сваки сегмент те вертикале мора бити лишен површности и импровизације. Креирати нове моделе, преиспитати методологију истраживања, разрадити дугорочне стратегије – то је једини пут ка бољој будућности за образовање.

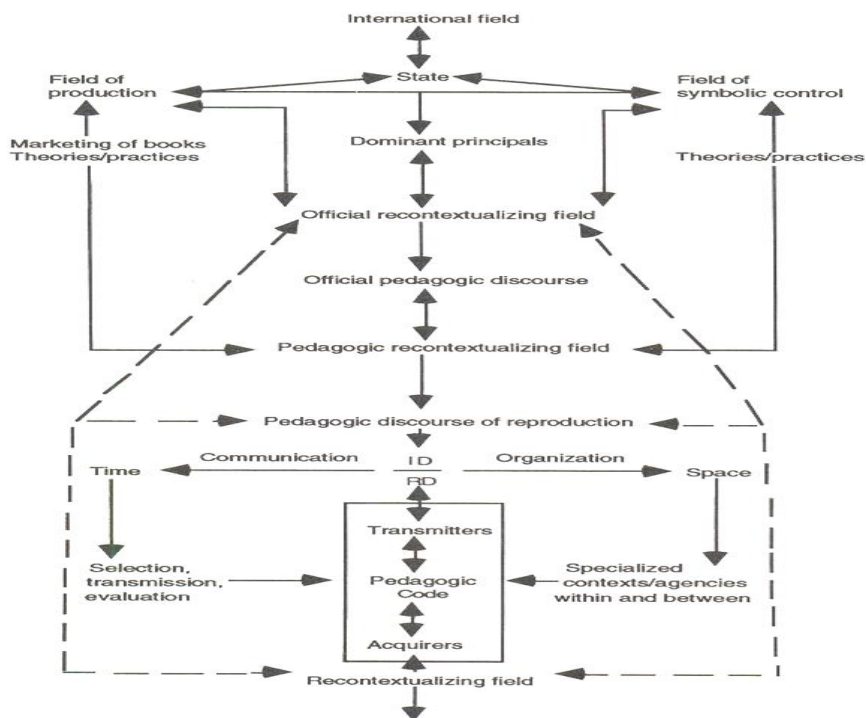
За обезбјеђивање квалитета развоја школе као дијела образовног система, неопходни су: радни механизми – промовисање промјена и иновација; завршни механизми – јачање идентитета појединих подсистема; и механизми иницијације, дакле постићи „размјену“ између „животне средине“ и школе.

* ivica.radovanovic@uf.bg.ac.rs

Промјене у образовању су сложене и сензибилне. Резултати досадашњих истраживања у области образовања дају основе за оптимизам. Прелазак из неповољног/дјелимично неповољног стања А у ефикасније стање Б могуће је ако, прије свега, постоји функционална интеракција унутар тријаде образовање, наука и технологија (али да се сачува човјек као вриједност).

Релације педагошког дискурса: од полазних принципа ка педагошко имплицитном пољу јесу разгранате, захтјевне и сваки сегмент те вертикале мора бити лишен површности и импровизације. Креирање нових модела, преиспитивање методологије истраживања, као и разрада дугорочне стратегије – једини су пут ка бољој будућности за образовање.

Компоненте и релације у оквиру педагошког дискурса су врло комплексне, сложене и међузависне, а Б. Берншајн их је врло прегледно поставио:



Слика 1: Релације педагошког дискурса (Bernstein, 1990).

Приказани модел (Bernstein, 1990) указује да за његово ефикасно функционисање треба обезбиједити озбиљан и креативан приступ.

У фокусу педагошког дискурса јесте и образовање. Данас је образовање најсложенија и најважнија друштвена појава, јер у значајној мјери утиче на токове садашњице, а истовремено многобројне промјене у друштву налазе свој одраз у њему. Стога је неопходан дубљи увид у значај који образовање има не само за развој појединца, већ и за друштво у цјелини. Образовање само по себи представља друштвено добро. Дакле, оно повећава друштвену мобилност, омогућава лакшу адаптацију појединца сталним друштвеним промјенама које собом носе све бржи напредак науке. Данас, на прагу трећег миленијума, функционисање образовног система далеко је од педагошке ефикасности.

Оквир квалитета у образовању

За обезбјеђивање квалитета у образовању треба бити отворен за идеје, различите начине у рјешавању проблема у намјери остваривања заједничке сврхе и реализације могућег.

Ми учествујемо у трци са осталима за стварање што боље образовне слике, но морамо бити свјесни да нам полазишта нису иста и због тога је неопходно максимално ангажовање свих актера у процесу. Услов за квалитетно образовање је, прије свега, прецизно дефинисање циљева и задатака, али истовремено и начин њихове реализације. Циљеви и вриједности не могу бити противурјечни. Овај приоритетни задатак, наравно, захтијева и анализу искустава других земаља. Циркуларна структура сегмената образовања мора бити отворена за новине, промјене.

Када је ријеч о расправама и анализама образовања, проблем квалитета свакако представља једно од централних питања. Категорија квалитета и његово вредновање представљају врло комплексно питање. Ту чињеницу потврђује мултимедијалност мјере квалитета.

Дакле, квалитет може бити атрибут, а када говоримо о образовању то подразумијева неодређени број његових карактеристика. Ако, пак, изражава „степен изврности или релативне изврности“ (R. Lewis, D. Smith, 1998) то подразумијева процјену вриједности образовања у односу на друге системе образовања. Уколико се процјењује квалитет образовања у равни „као добар или изузетан“, то подразумијева интуитивно посматрање компоненти образовања које су мјерљиве.

Пошто постоје различити приступи у поимању квалитета, често се сусрећемо са различитим расправама на тему образовања. Неслагање појединаца или група у погледу процјене квалитета образовања додатно

указује на то да је у питању заиста комплексна проблематика, која захтијева изналажење рјешења која ће у потпуности задовољити савремене потребе образовања. На путу остваривања тог циља несумњиво су најзначајније све процјене, од оних општих ка најспецифичнијим.

Стандарди прецизно одражавају дефинисане циљеве. Стандарди су ти који служе за процјену перформанси структурисаног система образовања. Праћење индикатора реализације циљева, а посебно идентификовање проблема који ометају њихово остваривање, такође је у функцији спецификовања стандарда. Рад на методологији усавршавања стандарда мора бити приоритетан.

Принципи квалитета и образовање

Квалитет као потреба у образовању има свој процес развоја и подржава сврху оптимизације. Кораци су временски ограничени и предвидљиви (Слика 2).

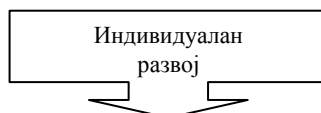
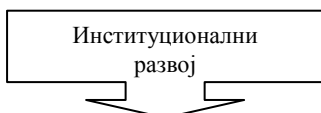
Мјере развоја, обезбјеђивања и одрживости квалитета у образовању могу се примјењивати на три нивоа образовног система: нивоу система, институционалном нивоу и индивидуалном нивоу.

Ниво система подразумева да резултати образовног мониторинга буду дио: међународних компаративних студија, процјена земаља (PISA), критика националних стандарда и сл.

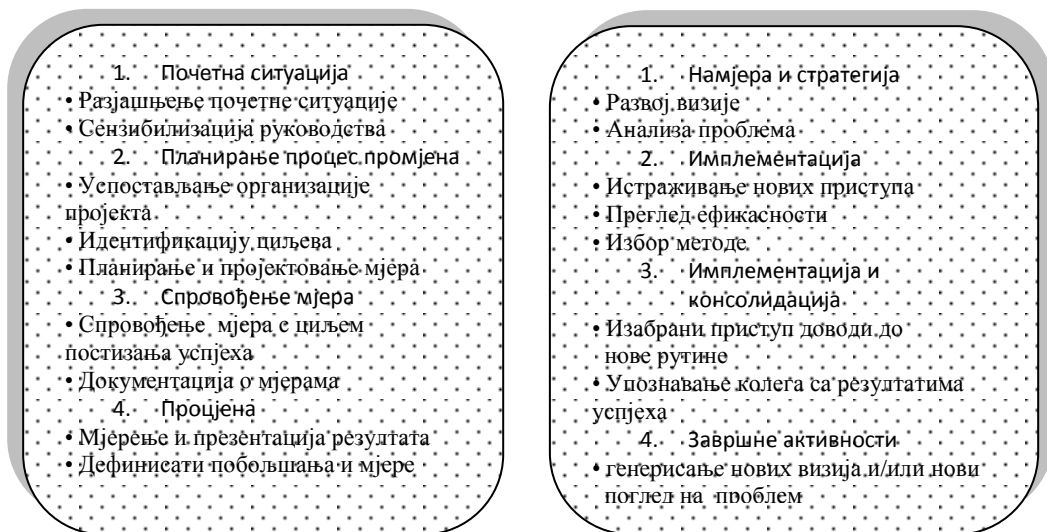


Слика 2: Кораци у квалитету

На институционалном нивоу се дефинишу концепти осигурања квалитета, као и више мјера за његову одрживост. Дакле, то подразумева да



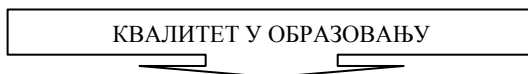
је неопходно да мјере, које морају бити у складу са стандардима квалитета, обухватају све нивое васпитно-образовног система.

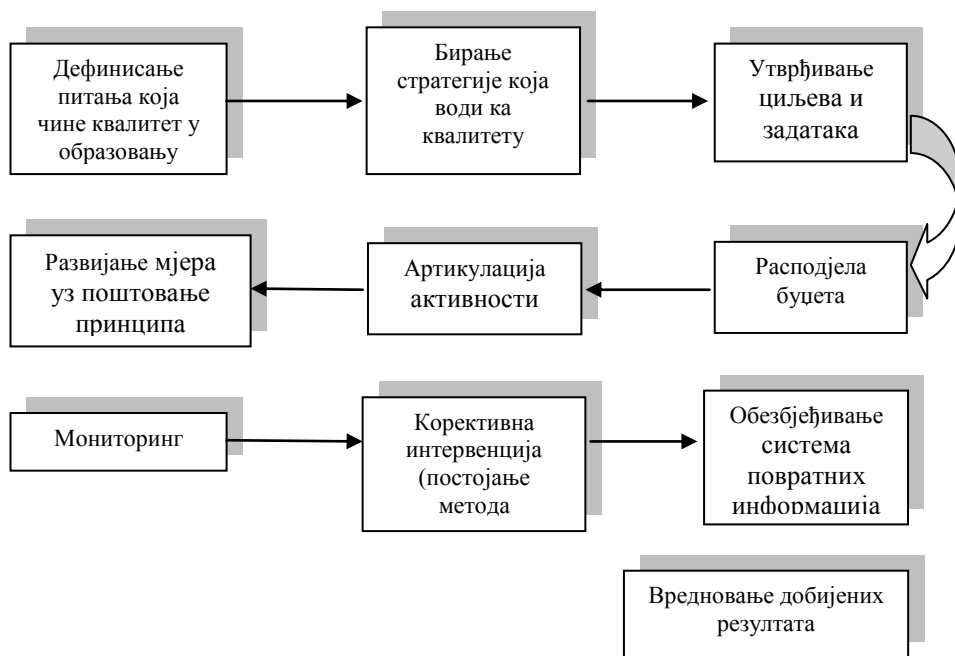


Слика 3: Нивои васпитно-образовног система

На индивидуалном нивоу актери у образовном систему: добијају повратне информације, анализирају стварно стање, постављају циљеве (пројектују жељено стање), предузимају мјере. Развојни пут квалитета на овом нивоу заснива се на принципима „рефлексije“ и „оснаживања“. Принцип рефлексije подразумијева процјену растојања између индивидуалних резултата (саморефлексija) и процјене споља са неутралне тачке гледишта. Принцип оснаживања заснива се на билансу између активности појединца, самоконтроле, перцепције могућег и дефинисаних циљева.

Шематски приказ корака у процесу постизања квалитета у образовању би изгледао овако:





Слика 4: Кораци у процесу постизања квалитета у образовању

Квалитет образовања и развој школе

Дух данашњег времена симболизује и појам глобализације који на нов начин отвара многа питања о свијету, човјековом животу, његовом окружењу, образовању итд. Ријеч је о противрјечним глобалним мултидимензионалним процесима који обухватају универзализацију, либерализацију, интернационализацију, модернизацију итд., а који се неминовно одражавају и на васпитно-образовне системе појединих држава. Дакле, сви они који су укључени у процес образовања данас се налазе пред бројним изазовима глобализације, као што су: дехуманизација глобалног друштва, хомогенизација културе и образовања, тенденција да образовање буде у функцији материјалне добити, занемаривање моралне и духовне димензије, друштвено раслојавање на богате и сиромашне итд.

Не смијемо изгубити из вида да у плурализму различитости култура, националних и локалних идентитета посебну улогу имају васпитно-образовне

институције, међу којима значајно место заузимају школе. С обзиром на бројне функције ових установа, глобализација је представљала изазов за школски систем у цјелини и значајно утицала на промјене у креирању школских програма.

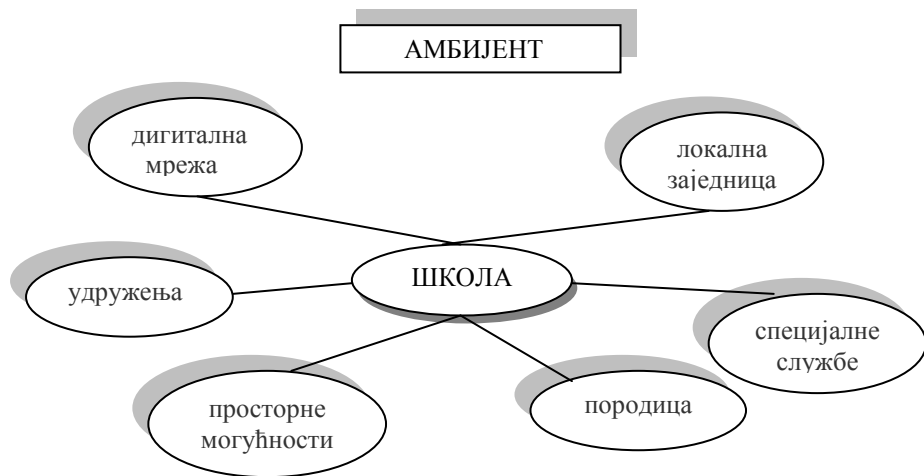
У свим овим процесима, који се и даље одвијају, школа се мора добро поставити према друштвеним проблемима који се брзо мијењају. Императив треба да представља: развијати мисаоне потенцијале сваког дјетета и приближавати им праве вриједности (праведност, поштење, племенитост, пристојност, алтруизам, искреност, толеранцију...). Притом треба бити обазрив јер је потребно уважавати нове генерације, њихов сензибилитет, нове стилове живљења. То значи да не треба на силу наметати одређене вриједности, већ дјечи и младима помагати да нађу сопствене.

Њемачки педагог Х. Пеукерт сматра да данашња педагогија мора себи прије свега поставити питање о нормативним посљедицама педагошке интеракције, тј. како васпитање може успјети као интеракција да би се, без туторства одраслих и у међусобном признавању и поштовању, незрелима помогло да сазру. Овај аутор се залаже за тзв. „демократске институције морално-рефлектираног самовођења и самопромјене“, које могу обуздавати аутодеструктивне тенденције, а да притом слободу не укидају, већ осигуравају (Пеукерт, према: Гудјонс, Х., 1994).

Савремени образовни контекст, поред осталог, објашњава се и тежњом ка демократизацији образовања. Одавно постоје тенденције да се развије демократски модел образовног система у чијој основи је принцип једнаке доступности образовања свима. Дакле, демократизација подразумијева поштовање и остваривање основних демократских процедура (које промовишу слободно изражавање мишљења, дискусију, исказивање критичког мишљења и др.) и вриједности (поштење, праведност, солидарност, толеранција, сарадња и др.) у свакодневном раду установе, што директно утиче на односе међу свим учесницима и обликује културу васпитно-образовне установе (Клеменовић, 2009).

Н. Хавелка (2000) истиче да, на нормативном плану, демократизација образовања подразумијева једнака права свих, без обзира на било која социјална обиљежја (пол, узраст, религију, социјални положај, етничку припадност и сл.). На територијалном плану потребан је развој мреже образовних установа које образовање чини доступним свим дијеловима популације, без обзира у којим регијама државе живе. На статусном плану, све образовне установе, укључујући предшколске, треба да имају изједначене основне услове за квалитетан педагошки рад. На финансијском плану, како наглашава исти аутор, доступност образовања огледа се у његовој релативној независности од материјалног стања појединца.

Квалитет школе мора подједнако да прати, како национални, тако и европски ниво стандарда. Значајно побољшање исхода образовања зависи од два основна услова: **први** – промјена наставне праксе и уочавање значаја практичног рада и **други** – школа у садејству са „животном средином“.



Слика 5: Развој школе

За обезбјеђивање квалитетног развоја школе неопходни су (Crispiani, 2010):

- Радни механизми – промовисање промјена и иновација,
- Завршни механизми – јачање идентитета појединих подсистема,
- Механизми иницијације, дакле постићи „размјену“ између „животне средине“ и школе.

Ако се школа отвори сувише лако ка спољној страни, неминовно ризикује да буде притиснута тежином преобилности животне средине. Од могућег ризика потребно је да се школа заштити механизмима затварања. Стога је неопходно управљање на два фронта:

Интерно: јачање институција кроз спремност за промјене;

Екстерно: укључивање институција и појединаца који могу допринијети квалитету едукативног процеса што представља опште добро, а реализација колективних циљева је истовремено и капитал појединаца.

Занимљиво је промишљање Пијера Криспијанија (2010) да би се могло говорити о увођењу квалитета, споштovati тај процес/потребу без пренаглашене контроле и тако пројектовати развој школе, за шта је важно да постоје:

➤ Територијални споразум (пакт) који се заснива на формалном потписивању обавеза о коришћењу ресурса, као и спремности да се дијеле заједнички циљеви и задаци.

➤ Образовни савез чине људи који „гурају“ напријед, који се залажу за опште добро (логика састанка).

Преузимање одговорности	Претендовање
– посвећеност и одговорност појединачних институција – постоји оквир у коме се мире ограничења (правила, норме, ..) што је предуслов организовани рад – захтијева се усклађеност обавеза, функција...(простор; различити нивои одговорности)	– обухвата акције – представља мрежу односа и где се поштује реципроцитет – претпоставља блискост између људи који су свјесни постојања одговорности
Логика система	Логика састанка
Познавање аргументације	Познавање комбинаторике

Слика 6: Преузимање одговорности/претендовање (Crispiani, 2010)

Школа да би унаприједила свој квалитет мора бити окренута ка извору промјена. Један начин размишљања, уколико га поједноставимо и уопштиме, сугерише да развој школе мора да буде инициран и вођен споља, јер школе немају капацитет и/или вољу да то чине саме. Према другом схватању, развој квалитета је превасходно задатак сваке појединачне школе и он мора да се ослања на њене интерне снаге. Школе морају саме да уче своје проблеме, њихове узроке и да се ангажују у њиховом рјешавању. То не значи да школе треба да буду остављене без подршке, већ да је суштинска улога других инстанци система да обезбиједи такво системско окружење како би интерно иницирано развијање школе имало шансе за успјех (Станковић, 2009).

Одрживост квалитета

Филозофија квалитета подразумева не само квалитетан продукт, већ стални рад и схватање да увијек постоји боље на одређеном пољу рада. Вриједносна анализа треба да буде метод у процесу који обезбјеђује квалитетно образовање. То подразумева континуирану идентификацију

недостатака и откривање нових структурних елемената који ће елиминисати слабости. Нова филозофија образовања захтијева поштовање принципа јединствености, флексибилности, кохерентности, хоризонталне и вертикалне повезаности, тимског рада и демократичности:

- Принцип јединствености подразумева да су васпитно-образовне вриједности јединствене за све образовне нивое;
- Принцип флексибилности омогућава да актери унутар сваког образовног сегмента реализују циљеве на најефикаснији начин с обзиром на специфичност организације, метод рада и расположивих средстава унутар сваког појединачно;
- Принцип кохерентности упућује на повезаност свих образовних елемената, што доводи до усклађеног функционисања образовног система у цјелини;
- Принцип хоризонталне и вертикалне повезаности односи се на постојање валидних критеријума на сваком нивоу образовне структуре;
- Принцип тимског рада подразумева развијање и имплементацију идеје у форми кооперативних тимова са заједничким циљем. Морају постојати системски напори унакрсно функционалних тимова.
- Принцип демократичности означава укључивање свих оних који могу да допринесу креирању квалитетног образовања.

Да би се, у коначном, обезбиједио квалитет у образовању:

→ не смије да постоји сумња у успјех;

→ не смије да постоји линеаран приступ јер не води ка успјеху;

→ морају се организовати истраживања која се базирају на потребама и питањима садашњег тренутка, а у функцији преиспитивања претходних модела. Морају, такође, постојати истраживања алтернативних перспектива;

→ мора постојати спрега између перспективе образовања и визије развоја и усавршавања друштва, која је императив;

→ и дилеме могу бити изазов. Оне се базирају на прихватању одговорности за избор.

Закључак

Образовање као друштвено добро новог миленијума не смије да карактерише квантитативна експанзија већ квалитативан скок, јер значајно утиче на токове садашњице. При анализи образовања, категорија квалитета и његово вредновање представља комплексно питање, и не би га требало занемарити. Исход и квалитет образовања зависи од два основна услова: први се односи на промјене наставне праксе и практични рад док се други услов базира на сарадњи школе са животном средином.

Упркос бројним изазовима глобализације, као што су: дехуманизација глобалног друштва, хомогенизација културе и образовања, тенденција да образовање буде у функцији материјалне добити, занемаривање моралне и духовне димензије, друштвено раслојавање на богате и сиромашне итд., обезбјеђивање квалитета у образовању заиста мора да буде потреба. Залагати се за квалитетно образовање и мјерећи вријеме ка будућности значи не поништавати јуче, сачувати вредности и стварати боље сутра. Перспектива образовања јесте изазов, али и храбар корак ка новим могућностима.

Литература

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*, Vol. 4: London.
- Crispiani, P. (2010). *Il managment nella scuola di qualita*. Roma.
- Pikering, Dž. (1971). *Izazov obrazovanju*. Beograd.
- Markuze, H. (1989). *Čovjek jedne dimenzije*. Sarajevo.
- Vujević, M. (1991). Antropocentrizam i tehnocentrizam u obrazovanju. *Pedagogija*, br. 1 – 2. Beograd.
- Bogavac, D. (1999). Obrazovanje i vaspitanje kao vrednost. *Pedagogija*, br.4. Beograd.
- Glaser, V. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Eduka.
- Marsh, C.J. (2004). *Planning, Management & Ideology*, Key Concepts for Understanding Curriculum 2, London, Routledge Falmer.
- Goldstein, H., Heath, A. (2000). *Educational Standards*, Oxford University Press, Oxford.
- Lewis, R., Smith D. (1998). *Totalni kvalitet u visokom obrazovanju*, knjiga II. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Станковић. Д. (2009). Укључивање наставника у развој школе. Преузето 29.7.2014. са <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2009/0579-64310902315S.pdf>

(1994) National Science Education Standards Преузето 26.8.2014.

<http://www.nap.edu/readingroom/books/nse/1.htm>.

Gudjons, H. (1994): *Pedagogija*. Zagreb: Educa.

Клеменовић, Ј., (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Вршац: ВШВ.

Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ivica Radovanovic, Dragana Bogavac, Lidija Gocevic

Quality in Education: Control or Necessity?

Summary

Education is in itself a social good. So, it increases social mobility, facilitates the adaptation of an individual to constant social changes which make faster progress of science. Today, on the threshold of the third millennium, the functioning of the education system is far from a pedagogical effectiveness. This inefficiency can be seen through an analysis of the extent to which the knowledge and skills acquired in school are used later.

What conditions do we provide? How to improve the quality of education? Quality: control or necessity? These are key questions that this paper deals with. Predictors of the problem can be provided by a systematic approach to education financing, the optimal network of schools, valid curriculum and by providing continuity (the transition from one level to another). The education of the new millennium can not be characterized by quantitative expansion but qualitative leap.

Key words: *efficiency, systematic, interaction, production, quality, school, continuity, perspective*

Нина С. Милановић*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 821.163.41.09:81'38

811.163.41'38(091)

DOI 10.7251/NSK1515004M

Оригинални научни рад

ПАЛИЛОШКА ПОНАВЉАЊА И СТИЛИСТИКА РЕДА РИЈЕЧИ

Апстракт: Лингвостилистича (стилематична и стилогена) анализа типова палилошких понављања на примјерима ексцерпираним из богатог корпуса прозних дјела српске књижевности 20. и 21. вијека¹ предмет је овога рада. Анализа је, наиме, обухватила типове полисиндетског понављања везника и, па и ни, затим све типове анафорских (приједлошка, прилошка, именичка, глаголска, замјеничка, придјевска анафора и понављање цијелих израза) и епифорска понављања, потом, симплоку,

*ninaceklic@yahoo.com

¹Примјери су ексцерпирани из следећих прозних дјела књижевноумјетничког функционалног стила: Албахари, Д. (Д. Албахари, М) – Давид Албахари, *Мамац*, Стубови културе, Београд, 2001; Албахари, Д. (Д. Албахари, КК) – Давид Албахари, *Кратка књига*, Народна књига, Београд, 1997; Албахари, Д. (Д. Албахари, СП) – Давид Албахари, *Светски путник*, Стубови културе, Београд, 2004; Албахари, Д. (Д. Албахари, МР) – Давид Албахари, *Мрак*, Народна књига, Београд, 1997; Албахари, Д. (Д. Албахари, СД) – Давид Албахари, *Судија Димитријевић*, Народна књига, Београд, 1996; Албахари, Д. (Д. Албахари, П) – Давид Албахари, *Пијавице*, Стубови културе, 2005; Албахари, Д. (Д. Албахари, Б) – Давид Албахари, *Брат*, Стубови културе, Београд, 2008; Андрић, И. (И. Андрић, СП) – Иво Андрић, *Сабране приповетке*, Завод за уџбенике, Београд, 2008; Басара, С. (С. Басара, ИУС) – Светислав Басара, *Изгубљен у самопслузи*, Дерета, Београд, 2008; Јосић Вишњић, М. (М. Јосић Вишњић, СНГ) – Мирослав Јосић Вишњић, *Стари и нови годиви*, Народна књига, Београд, 2005; Капор, М. (М. Капор, 111П) – Момо Капор, *111 прича*, Newpublic, Подгорица, 2001; Киш, Д. (Д. Киш, БП) – Данило Киш, *Башта, пепео*, Новости, Београд, 2004; Лалић, М. (М. Лалић, ЗП) – Михаило Лалић, *Зло прољеће*, Нолит, Београд, Побједа, Титоград, 1983; Матијевић, В. (В. Матијевић, ЧР), Владан Матијевић, *Часови радости*, Народна књига, Београд, 2006; Селенић, С. (С. Селенић, ТМ) – Слободан Селенић, *Timormortis*, Свјетлост, Сарајево, 1990; Селенић, С. (С. Селенић, П) – Слободан Селенић, *Пријатељи*, Матица српска, Нови Сад, 1982. Међу потврдама нашле су се и оне узете из два дјела научног функционалног стила: Кољевић, Н. (Н. Кољевић, ОТ) – Никола Кољевић, *Отаџбинске теме*, Задужбина Петар Кочић, Бања Лука, Београд, 1997; Поповић, Ј. (Ј. Поповић, ОДВ) – Јустин Поповић, *О духу времена*, Народна књига, 2005.

полиптон и анадиплозу, те палилошка понављања у функцији стилистичких конектора у тексту која показују изразите афективне вриједности у прозним дјелима српске књижевности. Наведена онеобичајења проучавали смо и са аспекта функционалне реченичне перспективе.

Кључне ријечи: палилошка понављања, конектори, стилогеност, стилематичност, функционална реченична перспектива, стилистика реда ријечи.

Иако се фигуре понављања остварују на свим нивоима проучавања језика, фонетском (фонолошком), морфемском, лексичком, синтаксичком, те на нивоу везаног текста, њихова анализа, у овом раду, односиће се на синтаксичка понављања која су у блиској вези са структурисањем дискурса као надреченичног јединства. Наиме, фигуре понављања најчешће се не могу изоловано посматрати у оквиру једне реченице, изузимајући контекст, већ искључиво контекстуално укључено, водећи рачуна о елементима формалне структуре дискурса – кохезији и конексији.

Са становишта лингвистике текста, фигуре понављања постају стилистички конектори као сигнали контекстуалне укључености и повезаности реченица у текст (Силић, 1984, стр. 109–132). Јосип Силић не издваја само стилистичке конекторе, већ и граматичке, лексичко-граматичке, лексичке и стилистичке. Стилистичке конекторе, које назива уопштено *анафором*, дијели на лексичке и синтактичке. Надаље, аутор набраја типове анафоре у зависности од тога да ли се језичке јединице понављају у оквиру једне реченице или у саставу текста. „Дакле, ми анафору тумачимо шире но обично: и у смислу анафоре (у ужем смислу) и у смислу епифоре (повнављање исте ријечи или друге ријечи с истим значењем), и у смислу епифоре (повнављање ријечи или низа ријечи на крају двију или више реченица), и у смислу епанафоре (повнављање ријечи на почетку или на крају реченице), и у смислу итерације (повнављање глаголске радње), и у смислу епизенексе (повнављање цијелих реченица), и у смислу изокола (подударање броја ријечи, синтактичке конструкције и ритма)“ (Силић, 1984, стр. 130).

У обимном корпусу у саставу различитих функционалних стилова, налазимо да се палилошка понављања реализују у дјелима књижевноумјетничког стила, и то чешће у поезији но у прози. Неке од стилских фигура понављања, попут *просаподозе* (повнављање исте језичке јединице на почетку и на крају једнога стиха или реченице) или *мезофоре* (повнављање исте лексеме или синтагме на средини двају или више узастопних стихова или двијуреченица) јављају се углавном у поезији, те их стога нећемо моћи ни поткријепити примјерима из прозних дијела српске књижевности. Анализа синтаксичких фигура понављања у овом поглављу

биће утемељена, углавном, на анафорским понављањима, њиховој информативној и афективној вриједности.

Под полисиндетом подразумевамо стално понављање везника да би се читаоцу задржала пажња на сваком појму појединачно, те да би се тако сваки од њих нагласио. Полисиндетска употреба везника јавља се у кумулативним низовима, те су ове двије фигуре блиско везане. Граматички конектори, међу које је убројан и полисиндет, у тексту могу имати двојаку улогу, могу и повезивати и развијати. Ако повезују реченице, онда их чине и смисаоно независним. Ако развијају, онда имају искључиво стилистичку функцију, па их називамо *стилистичкорепризним конекторима* (Силић, 1984, стр. 111) Такви су и конектори *и*, *ни* и *па* у сљедећим забиљеженим полисиндетским примјерима:

Полисиндет настао понављањем конектора *па*:

Прво *трешње*, па *вишње*, па *кајсије*, *све* је имало свој ред, ништа се није могло убрзати. (Д. Албахари, КК, 19); Замислио га је, такође, како грицка сламку, а онда му је извадио сламку из уста, покушао да стави *лулу*, па *графитну оловку*, па *чачкалицу*, да би на крају све то бацио на ђубре и, с напором, признаје, развукао му усне у осмех. (Д. Албахари, Б, 43).

Полисиндетско понављање саставног везника *па* у функцији је додавања нове информације. Понављањем везника наглашавају се лексеме које он додаје. Реченицом из Албахаријевог романа *Брат*: (Замислио га је, такође, како грицка сламку, а онда му је извадио сламку из уста, покушао да стави *лулу*, па *графитну оловку*, па *чачкалицу*, да би на крају све то бацио на ђубре и, с напором, признаје, развукао му усне у осмех. (Д. Албахари, Б, 43)), замишљајући портрет свога брата, наратор му у својој машти ставља у уста *сламку*, *лулу*, *чачкалицу*, *графитну оловку*. Тиме му мијења и карактер и могуће склоности. Итеративна употреба везника *па* одражава нараторову узнемиреност и неодлучност у замишљању *непознатог брата* прије сусрета с њим.

Полисиндетске структуре настале понављањем конектора *и*:

Све се, даље, одвијало прекомерном брзином, и *удаљавање кишних грдоба*, и *престанак падавине*, и *дуга*, која је само у једном трену досегла пуну величину, а онда ишчезла, остављајући тек мали

исечак да бледи на све чистијем небу. (Д. Албахари, КК, 31); Какве везе има свет са мојом књигом, а уколико доиста жудим за коментарима, онда је то *траг хлорофила на мојим панталонама, траг који памти и поклизнуће и немушти бес и јад бубамаре и моју предају*, али како описати, како записати хлорофил? (Д. Албахари, КК, 33); Али, када смо стигли на Трг Слободе, тачније: када се јака у мојим ушима претворила у речи говорника, све је то, *и усхит и енергија и наговештај просветљења*, почело да цури из мене. (Д. Албахари, МР, 140); Знам шта би Марко рекао: насмејао би се и подругљиво нагласио да свако жели да буде мученик: *и писац, и пекар, и поштар, и капаџија*. (Д. Албахари, П, 180); Али ту је *свијест, и сјећање, и навика да се дише, и бесмислена потреба* да се зна гдје је шта – па тетурам кроз полутаму, (...) (М. Лалић, ЗП, 11); Јесам ли рекао да је улица била *пуста, и дуга, и бела, и без звука?* (М. Капор, 111П, 164).

По својој експресивности издваја се сљедећи примјер ове групе:

Све се, на крају крајева, своди на срце, све увек води до срца, и лавиринт, и права линија, и спирала, и круг, све је садржано у истом очекивању новог откуцаја, све до тренутка када новог откуцаја више нама и када нам, ако желимо да будемо искрени, више то и није толико важно. (Д. Албахари, М, 133).

Ову полисиндетску конструкцију спецификује иницијална употреба истих структура које се дјелимично мијењају: *све се своди на срце, све увек води до срца*, да би се потом уопштени супституент *све* конкретизовао полисиндетским низом: *и лавиринт, и права линија, и спирала, и круг*. Након тога, лексема *све* опет се понавља и поново наговјештава да је ријеч о срцу, односно о *новом откуцају*. Писац, умјешно, дедукцијом разлаже општи појам, објашњавајући га низом елемената увезаних поновљеним стилистичкорепризним конектором *и*, да би се потом опет вратио на опште, и тако заокружио цјелину.

Полисиндетске конструкције настале понављањем конектора *ни*:

То би и он волео да зна, рекао је унук Ивана Матулића, али никакав траг није нашао, *ни у кутијици, ни међу дединим папирима, ни на страницама дневника*. (Д. Албахари, СП, 118); Није у њој било *ни приче, ни збивања, ни главних ни споредних ликова, и чак је*

изгледало да нема ни почетак ни крај. (Д. Албахари, СП, 128); У стварном искуству, рекао сам, ништа не помаже, ни сан, ни привид, ни затварање очију, и на томе је остало. (Д. Албахари, СП, 203); Тихо је подригнуо, не оклевајући, али ваздух, који му је шиштао кроз ноздрве, није уклонио ни бол ни мучнину ни тугу ни усамљеност. (Д. Албахари, СД, 83); Он више није ни имитација, ни симулација, ни импровизација, већ једноставно није ништа. (Д. Албахари, П, 184); Обично не траје дуго, али у часовима говорничке занетости, моје договорено нестајање са попршта постаје услов без кога нема ни приче, ни приповедача, ни аудитора. (С. Селенић, ТМ, 14); У другом су људи мрави, сити и гавански богати у својим сувим и пространим становима што су као саће по великим кошницама тако распоређени да у њих ни курјак, ни мећава, ни лукавством, ни силом продрети не могу. (С. Селенић, П, 24).

По својој афективности издвајамо следеће примјере ове групе:

(1) *Тамо, сутра, јуче, пре, после* – сви ти прилози су чисте фикције; никада нису ни тамо, ни онамо, ни јуче, ни пре, ни после, него само *овде* и *сада*. (С. Басара, ИУС, 104) и

(2) Зна, наравно, да је смешно говорити о страху од писма, али ништа друго није осећао: ни знатижељу ни недоумицу, ни незаинтересованост ни нелагодност, ни неодлучност ни несигурност. (Д. Албахари, Б, 7).

Примјер (1) је утемељен на контрасту између првог кумулативног низа и другога ослуженог полисиндетом. Најприје се у асиндетској структури набрајају мјесни и временски прилози *тамо, сутра, јуче, пре, после*, да би се касније они негирани, *ни тамо, ни онамо, ни јуче, ни пре, ни после*. С. Басара реченицу завршава закључком да сви они постоје само *овдје* и *сада*. Дакле, вријеме и простор не постоје нигдје и никад друго него у садашњем тренутку.

У полисиндетском низу примјера (2) карактеристично је понављање, не само репризног конектора *ни*, већ и понављање гласа *н* на почетку свих набројаних ријечи. Оваквим понављањем постигнута је својеврсна напрегнутост цијелог израза, који се због блиско постављених истих сугласника теже и изговара. Ријеч је, дакле, о још једној фигури понављања, *алитерацији*, „повнављању истих сугласника или слогова у више речи“ (Живковић, 1995, стр. 86).

Са становишта стилогене анализе уочљиво је да се понављањем конектора *и*, *па* и *ни*, мијења, најприје, структура цијеле реченица, па она постаје стилематична, потом се наглашавају поједине ријечи или изрази, понаособ, ремети се устаљена интонација и реченични ритам. Полисиндетом се успорава и смирује реченички темпо. Уједно се творе и кумулацијски низови којима се мултиплицира и синтаксичка позиција. Са аспекта функционалне реченичне перспективе, истакнуте ријечи су оне које су издвојене понављањем конектора (везника). Оне су *ново* у саставу рематских структура.

Ваља пак напоменути да полисиндет као фигура „вишка везника“, која најчешће има изузетан фонетски и акустички значај, може код невјештих писаца прерасти у плеоназам (Станојевић, 2002, стр. 55).

Наредна фигура понављања о којој ћемо говорити јесте *анафора*. Као вишеструко узастопно понављање истих или сличних језичких јединица, анафора заузима значајно мјесто у стилистичком преобликовању језичких структура у дјелима српске књижевности 20. и 21. вијека. На почетку анализе класификоваћемо анафорске конструкције према врсти језичких јединица које се најчешће понављају.

Приједлошка анафора:

Историја је била збир чињеница, осећања нису имала никакве везе с њом, и свако је морао да постави себе наспрам њих: *наспрам историје, наспрам чињеница и наспрам осећања*. (Д. Албахари, М, 31); Разгледао је моју бележницу, *без дотицања, без приношења очима*, али ипак повијен, искошене главе. (Д. Албахари, КК, 18); Београд се, скривен по подрумима и несигурним склоништима, *без струје, без воде, без хране и нових вести*, тресе и нада. (С. Селенић, ТМ, 7).

У реченици: Можда није у реду да то кажем, али хтела сам да побегнем *од твог оца, од тебе, од ове куће у којој се гушим, од овог несносног града, од свега*. (С. Басара, ИУС, 363) сталним понављањем приједлога *од* који сам по себи нема обиљежје стилогености, наглашава се експресивност ријечи, синтагми и реченица испред којих овај приједлог стоји. Оне су у овом примјеру градацијски поредане, али је и свака посебно истакнута. Она жели да побегне од свега појединачно, и од његовог оца, и њега, и куће, и града. И на крају *од свега*.

Прилошка анафора:

Поново седам, поново устајем, поново одлазим до прозора, поново ослушкујем. (Д. Албахари, М, 173); Некад је то била сенка штапа, некад петељка, једном паукова мрежа. (Д. Албахари, КК, 17); Бешумно се креће ходником, бешумно проналази своју собу, бешумно улази, бешумно се скида, *итд., итд.,* бешумно леже у кревет, и у углу своје ко-зна-из-којег-разлога неочекивано високе собе почиње да чита новокупљену књигу. (Д. Албахари, СД, 112); Увек негде свиће и увек негде шуме таласи. (С. Басара, ИУС, 17); Њене су очи два округла таванска прозорчића и несталне су боје. Понекад су прозрочно плаве, понекад сиве, понекад црне, а *неретко* преко зеница пролети понека сетна птица. (С. Басара, ИУС, 60).

Примјер прилошке анафоре: Никада није ништа имала, никада није ништа добијала, увек су јој одузимали, увек је давала и губила, а ако је постојало нешто чега је могла да се сети на крају свог живота, била је то несебична љубав два мушкарца, две љубави заправо, раздвојене и у исти мах спојене, прва се изливала у другу а друга уливала у прву, и то је било све за шта је понекад могла да помисли: То ће ме заштити. (Д. Албахари, М, 40) утемељен је на контрасту два поновљена прилога никада и увек, као и на супротним значењима глагола које уз њих стоје. Глаголи имати и добијати који стоје уз прилог никада опоненти су глаголским лексемама одузимати и губити које су наведене уз прилог увек. Оба прилога интензификују значења глагола, те тако утичу на афективност цијеле структуре.

Стилогеност анафоричних приједлога и прилога огледа се у могућности њиховог преобразовања у стилистички обиљежене форме, иако ове врсте ријечи саме по себи немају карактеристична стилска значења. Њиховим понављањем продубљује се значење цијеле структуре, али се наглашава и њихово основно значење.

Глаголска анафора:

Мајка је, међутим, била у праву: живот увек мора да се живи из почетка, у џепу можеш да имаш прегршт фотографија, и то је све, нема освртања, нема поређења, нема трања за сличностима и разликама. (Д. Албахари, КК, 18); Било је то деветнаестог дана после посете провалника, нисам тада то увидео, нисам схватао значај датума, нисам схватао право значење самог догађаја,... (Д.

Албахари, КК, 74); Могао сам да дишем, могао сам да мислим, могао сам да кажем шта год сам хтео. (Д. Албахари, МР, 123); Нема сна, нема јаве, нема неочекиваног присуства представљеног квалитетнијим мраком на лежају поред судије, опори мирис косе, један прамен који лута поред судијиног рамена, само је излучевина умишљеног свемира, сан који ће увек остати јава. (Д. Албахари, СД, 222); Нисам био уплетен ни у какве политичке догодовитине, нисам имао познанике на значајним позицијама у власти и култури, нисам био повезан ни са једном међународном хуманитарном организацијом, нисам понекад ни сам знао како се зovem. (Д. Албахари, П, 30); Климнуо је главом кад сам отворио врата; климнуо је када сам му рекао адресу; климнуо је када смо се зауставили у Улици Краља Петра; климнуо је када сам му пружио паре; климнуо је када сам, уз поздрав, изашао из његовог аута. (Д. Албахари, П, 180); Умео је да слуша, али га нису могле зауставити помпезне речи. Умео је да говори, али увек истинито и надахнуто. (М. Јосић Вишњић, СНГ, 123).

Глаголском анафором постиже се динамичност у приповиједању, али се оно уједно и цјепка и прекида, уколико је ријеч о пунозначим глаголима. Потврде које показују понављање помоћних глагола, и то углавном у одричном облику, најчешће имају функцију конкретизатора значења антецедентских или постцедентских конструкција. У примјеру: (Ако нешто постоји иза овог клозета, одговорио је Доналд закопчавајући панталоне, односно, испод њега, онда је то канализација или, можда, септичка јама, само то, ништа више, нема подземних светова, нема пакла, нема црне реке преко које кљаста бродари превозе мртве душе. (Д. Албахари, М, 136)) Д. Албахари веома сликовито негира постојање пакла потпуно га банализујући поређењем са канализацијом или септичком јамом. Понављањем глаголске лексеме нема појашњава се непостојање пакла, појединачно објашњава и конкретизује семантичко поље антецедента. Дакле, не постоји ништа од онога што људи замишљају као подземни свијет.

Именичка анафора:

Испред њега се увек налазила нека ограда: човек, животиња, речи, поза, став. У детињству: другови довољно снажни да га сачувају у честим дечачким тучама. У школи: смерност, љубазност, приклањање страни која ће сигурно победити. У животу: избор

професије која га је поставила наспрам свих, на други стран теразија. У љубави: избор Јелене. (Д. Албахари, СД, 101); Таписон у предсобљу, где је телефон, ипак је прљав, и судија може лако да одреди траг стопала, траг пса (чијег пса?), траг женске итикле, траг своје сузе. (Д. Албахари, СД, 157); Дан лишен суштине, помислио сам док сам прелазео на другу страну улице, дан без својстава, дан краја и дан пораза. (Д. Албахари, СП, 162);

Анафорично понављање именица увијек подразумева потпуну анализу односа поновљеног члана према другим елементима конструкције. У свим ексцерпираним примјерима поновљена именица јесте и главни члан зависне синтагме са неконгруентним атрибутом. Стилистички, посебно занимљив је први наведени примјер овога типа (Испред њега се увек налазила нека ограда: човек, животиња, речи, поза, став. *У детињству*: другови довољно снажни да га сачувају у честим дечачким тучама. *У школи*: смерност, љубазност, приклањање страни која ће сигурно победити. *У животу*: избор професије која га је поставила наспрам свих, на други стран теразија. У љубави: избор Јелене. (Д. Албахари, СД, 101)), додатно експресивно обојен употребом елипсе, и скоро таксативним набрајањем битних сегмената живота једнога човјека. Конструкција се окончава анафорично поновљеном именицом избор, која семантички више подсећа на прорачунати одабир ствари у куповини него на избор занимања и љубави у човјековом животу.

Замјеничка и придјевска анафора:

Недељом је – никада то нећу заборавити – облачила белу хаљиницу препуну некаквих машиница, некаквих чипкица, некаквих воланчића и осталих деминутива. (С. Басара, ИУС, 114); Ништа није слично, ништа није различито. (Д. Албахари, М, 180); Нешто се са њим догађало, нешто што никако нисам могао да одредим, нешто што је мени измицало, а вероватно и њему. (Д. Албахари, МР, 63); Неко је увек ослушкивао, неко гвирио из скровишта, неко стајао поред мене у лифту. (Д. Албахари, МР, 114); Једини ће они озбиљно узети моју тугу, моју пустош, моју самоћу. (С. Басара, ИУС, 168), Мада је могућа и превара, другим речима, град је врло вероватна превара; разграната мрежа његових улица, ширина тргова, дубоки сан спаваца, отисци аутомобилских гума у некада размекшаном асфалту, саобраћајни знаци, шкиљава светла фризерских радњи и бакалница, будне очи семафора, јефтине рибљи ресторани, све се сужава, све се

смањује, све се труди да умакне удару велике песнице. (Д. Албахари, СД, 114).

Наведени примјери замјеничке анафоре указују, углавном, на употребу неодређених и одричних придјевских замјеница које су са значењског аспекта у функцији буђења читаочевог интересовања за појмове, бића или ствари који су нејасни, нестварни, недефинисани, магловити. Анафора оформљена понављањем замјеница може имати и другу функцију. Наиме, иницијална употреба личних замјеница у служби је „истицања субјекта, упућености на себе од стране говорног лица, нарцистичког положаја тога лица, те указује на тежњу да се пажња са садржаја текста скрене на његов облик“ (Станојевић, 2002, стр. 62)

Понављање цијелих израза:

Утечем се Богу од проклетог шејтана, утечем се Богу, утечем се Богу, понавља Истреф, у себи, наравно, јер нико не плаче, нико не јаче, нико не кашље, нико се од Кибле не окреће, нико обема рукама не удара, нико у небо не гледа, сви поштују шеријат како не би био покварен ценазе-намаз, који само неки мушкарци клањају... (С. Селенић, П, 22); То су биле године кадровских комисија, морално-политичке подобности. То су биле године очајничког покушаја да се из градских и општинских, а посебно централних комитета дају упутства и да се држе ствари у својим рукама. То су биле године одређених црних листа. (Н. Кољевић, ОТ, 17).

Анафорично понављање цијелих израза може имати различите функције у тексту, од конкретно упућивачке до искључиво поетске. Њихова улога у тексту увијек је условљена и односом њиховим према осталим елементима, и то оним новим. У реченици: (То су биле године кадровских комисија, морално-политичке подобности. То су биле године очајничког покушаја да се из градских и општинских, а посебно централних комитета дају упутства и да се држе ствари у својим рукама. То су биле године одређених црних листа. (Н. Кољевић, ОТ, 17)) Н. Кољевић понавља сваки пут исти први дио реченице, и то у функцији нарације, и тако наглашава онај разликовни који у синтаксичком смислу чине неконгруентни атрибути који се односе на поновљену лексему *године*. Неконгруентни атрибути *кадровске комисије*, *морално-политичке подобности*, *одређене црне листе* описују године и

године комунистичке владавине. Анафорично понављање цијелог израза овдје је и у функцији градијског климакса.

Анафорична понављања остварују се у паралелним реченичним везама. Према критеријумима функционалне реченичне перспективе, поновљене јединице су *дато* у саставу *теме*, а оне које се мијењају постају *ново* у саставу *реме*. Све реченице утемељене на паралелним везама обједињене су истом темом иницијално позиционираном. Обрнути распоред теме и реме проналазимо у *епифоричним понављањима* која представљају стилистички маркиран распоред датог и новог (Ковачевић, 2000, стр. 294) На примјер:

Неће бити мање *досадно* ако напишем да је *досадно* и велика смисла не видим у овоме, али око мене је тако пусто и празно да је нужно да начиним безутјешну констатацију, само констатацију: да сам био и живио и да ми је било неизмјерно *досадно*. Откако знам за се мени је било *досадно*. По дану ми је било *досадно*, јер ми нису дали у постељу, а по ноћи, јер нисам могао спавати. (И. Андрић, СП, 9).

„За разлику од анафоре, када се понавља стара фраза, а потом даје објашњење, епифора следи после истицања нове информације и, углавном, има за циљ да осенчи, лиризује, новину, направи неопходни предах и наведе на пожељан закључак“ (Станојевић, 2002, стр. 69). Тако је и у наведеној Андрићевој реченици у којој се непрестано понавља лексема *досадно* као тематски, познати дио структуре. За њу су везани помоћни глаголи *јесте* и *бити*, најприје исказани презентом, а потом перфектом. Њиховим понављањем наглашене су, дакле, прилошке одредбе: *неизмјерно, по дану, по ноћи*, на којима је информативно тежиште реченице. Епифоричним понављањем лексеме *досадно* успорава се и прекида устаљени реченични ритам. Из цијеле структуре избија летаргија и монотонија. Очигледно је да је живот наратора учмао и једноличан, каква је и малограђанска средина у којој живи, што је и тема Андрићеве приповијетке *Поподне*.

У паралелним реченичним везама остварује се и *симпока* у којој је ново уоквирено датим, с тим што је у ових примјера лако уочљива могућа неподударност између датог и теме и новог и реме. На примјер:

Ако Бога *нема*, онда – *ни греха нема, ни зла нема, ни злочина нема*. (Ј. Поповић, ОДВ, 53).

У наведеном примјеру симплока је оформљена тако што се глаголска лексема *нема* са краја прве зависне реченице у инверзији, по аналогији распоредила на крај осталих реченица, с тим што је прво мјесто заузео везник *ни*. Онеобичајеним распоређивањем везника *ни* и глагола *нема* настала је симплока којом су наглашене лексеме *грех, зло, злочин*. Лексема *Бог* из прве реченице антепонована је глаголу, па је тако и наглашена. У семантичком смислу она је апсолутни супституент свих касније набројаних лексема. Ј. Поповић, дакле, постојањем једнога доказује постојање другог. Тема је теолошка, па је и оваква конструкција спој научног, библијског и pjesничког.

Једно од фреквентнијих стилистичких понављања које се среће у књижевноумјетничком функционалном стилу јесте и *полиптотон*. „Полиптотон се одређује као позиционо неусловљено понављање једне ријечи у различитим облицима у више реченица или стихова“ (Ковачевић, 2000, стр. 299) По дефиницији, постоје два битна обиљежја која полиптотон одвајају од осталих палилогија, а то су позициона неусловљеност и обличка различитост. Корпус нам је, међутим, понудио примјере које карактерише обличка различитост поновљених јединица, али које су по иницијалној позиционираниости најсличније анафори. Они показују исте афективне и информативне вриједности као и анафора, па их нећемо посебно појашњавати. Такви примјери су следећи:

Све се у њу уливало, свака недаћа и сваки неуспех, свако трпљење и свако страдање. (Д. Албахари, М, 14); И у томе сам открио једно значење нашег времена: та фослна смола из терцијера, тај отпад којем приписујемо вредност само зато што светлуца, и који нам је још дражи ако у себи крије неког слепљеног инсекта, та прошлост коју дарујемо као залог за будућност, такви смо ми. (Д. Албахари, КК, 25); Иста је то врста уметничког дела, исти је то мрак, иста крв, само је простор, тамо код нас, био мало већи. (Д. Албахари, МР, 131); Биле су то исте речи, иста реторика, исто осветничко подстицање мрак које сам слушао пре неколико година. (Д. Албахари, МР, 140); На мрачном небу, види, сада заваљен, један једини али бескрајно окрутан месец сведок је овој пустоши душе, овом смраду пути, овој хладноћи која се увлачи кроз полуодшкринут прозор. (Д. Албахари, СД, 115); То ме изнова уверава да је сваки текст, сваки запис, свака књига, све што је сачињено од речи, заправо начињено од песка, још боље, од воде. (Д. Албахари, П, 250); Никада је нисам видео, па ипак знам све њене карактеристичне покрете, њен ход, њене помало криве ноге. (С. Басара, ИУС, 32);

Свака улица, свако насеље, свака кућа обухваћени су системом. (С. Басара, ИУС, 195); Свако рођење, свака болест, свака женидба, сваки развод, свака смрт – све је то педантно бележено у одговарајуће протоколе. (С. Басара, ИУС, 197); Међутим, подударност између нашег првог и последњег сусрета, подударност која чуди, мада чуда не постоје, ту подударност сам морао запазити, иако њен настанак не умет да објасним, а значење, симболичко или другачије, да докучим. (С. Селенић, ТМ, 9); А тамо, у том другом краљевству – праг подрума је царина на којој се сва монета из оног првог мора до повратка депоновати – друга правила, други људи, друга боја очију, други језик. (С. Селенић, П, 31).

У примјеру: (Ништа није измицало њеном погледу, њеном додиру, њеној бризи. Једино о њој нико није смео да брине. (Д. Албахари, М, 176)) три пута је анафорично поновљена присвојна замјеница њена у различитим падежним облицима у функцији конгруентног атрибута у саставу објекатске синтагме. Редупликацијом лексеме њена информативно се наглашавају разликовни елементи низа, именице поглед, додир, брига. Она је, дакле, о свему мислила, све гледала, о свему бринула. Аутор нас понављањем лексеме њена уводи у наредну реченицу у којој више не говори о њеним поступцима, већ о њој. Контрастом са првом, у другој реченици истиче да о њој нико није смео да брине. Иако није чак ријеч о истој замјеници (њена/она) понављањем једне, у овом примјеру истиче се друга.

С друге стране, ту су и типичне полиптонске конструкције:

Он хода нестварним плочником и чека нестваран аутобусни сасвим нестварни људи забијају му лактове у леђа и слабине и заједно с њим цепте у нестварној топлоти раног јутра. (Д. Албахари, СД, 122); Дакле, једио сам се због тмурног неба, једио сам се што се једим, једио сам се што то признајем и што се једим због нечега што је изван моје моћи, и ко зна колико бих се тако једио да није зазвонио телефон. (Д. Албахари, П, 181); И упркос свему томе, рекао је Филип, он није ни једног тренутка подигао глас на Роберта, па ни на Алису, јер је све време мислио на Арисостелове речи да је лако наљутити се, али да није лако наљутити са на праву особу у правом тренутку, због правог разлога и на прави начин. (Д. Албахари, Б, 179).

Полиптотонско понављање глаголске лексеме *једити се* у реченици: (Дакле, *једио сам се због тмурног неба, једио сам се што се једим, једио сам се што то признајем и што се једим због нечега што је изван моје моћи, и ко зна колико бих се тако једио да није зазвонио телефон.* (Д. Албахари, П, 181)) у функцији је потврђивања психолошког стања јунака Албахаријевог романа *Пијавице*, који као да не може да се отргне од стања љутње која га непрестано надвлађава, све до тренутка када је зазвонио телефон и „извео“ га из тог зачараног круга једње на све и свашта. Рематским дијелом структуре обухваћени су постцедентски сегменти реченица смјештени иза поновљеног глагола.

Полиптотон је поред *анадиплозе*, као једине фигуре понављања која се може подвести под принцип ланчаних или линеарних веза реченице, фигура која, такође, учествује у структурама са условљеним реченичним везама, гдје једна реченица увијек произлази из друге. Код *анадиплозе* се, према критеријумима актуелног рашчлањивања, дато и ново налазе у уобичајеним позицијама, али тако што се у наредним реченицама ново преображава у дато, и тако редом. На примјер:

Глад роди *истанчаност*, *истанчаност* роди *љубав*, *љубав* роди поезију. (Д. Киш, БП, 188).

Овакав распоред језичких јединица лингвистика текста назива још и *рекуренцијом*, која је увијек условљена линеарним реченичним везама.

Фигуре понављања као типични текстуални, стилистички конектори у прозним дјелима српске књижевности 20. и 21. вијека, код којих су структуре са поновљеном лексемом или читавом реченицом организоване тако што су одвојене у нови ред као што се то чини у поезији²:

На дрвеној табли писало је кућа на продају. Белим словима. Журили смо да се у њу сакријемо. Њене ноге биле су дуже, једва сам успевао да умакнем да ме не нагази. Малена моја дивокозо, сећам се, пожелео сам да јој кажем. Али ноћ је још увек завидела боји њене косе.

²Код В. Кецмановића у роману *Топ је био врео* налазимо структуре са поновљеним везником на почетку реченице организоване тако што су одвојене у нови ред. Ријеч је, наиме, о парцелацији реченице.

На дрвеној табли писало је кућа на продају. Белим словима. Сада бих пристао да попијем мокраћу јазавца само да јој кажем прећутано. Али, пусти. Пивске флаше сам стискао уз себе. (...)

На дрвеној табли писало је кућа на продају. Белим словима. Осврнуо сам се да видим има ли кога да нас је видео. (...)

Звезде су постајале све мутније. Пепељуга је овога пута добро окаснила. Али то више није било важно. Желео сам себе да умирим њеним гласом. (...) На дрвеној табли писало је кућа на продају. Белим словима.

Привукао сам је уз себе и загрлио. Између нас су биле флаше хладног пива. Очајан сав, разумео сам све. И она је унутра видела човека и у њему препознала мене. Тако је било. (...) На дрвеној табли писало је кућа на продају. Белим словима. Журили смо да се у њу сакријемо. (В. Матијевић, ЧР, 5,6)

Цитирани примјер ексцерпиран из романа *Часови радости* Владана Матијевића, између осталог, подржава мишљење да су прва и последња реченица јаке позиције текста, те да их лингвистика текста издваја због њихове катафоричне и анафоричне функције. Прва реченица зове се и *инкоативна*, а последња *финитивна*. „Наиме, ове двије реченице, које на извјестан начин представљају оквир сваког текста, његову границу у односу на друге текстове, садрже у себи било елементе који упућују на оно о чему ће се у тексту говорити (инкоативна реченица), или рекапитулирају оно о чему се у тексту говорило (финитивна реченица)“ (Катнић-Бакаршић, 2001, стр. 270) С почетка, у тексту, биљежимо поновљени сегмент оформљен парцелацијом који није директно везан за наставак текста, изузев у првом и последњем пасусу. Он подсећа на уводну сцену која се непрестано понавља. Унутрашња структура омеђена овим реченица казује нам о љубави двоје људи колорисаној еротским набојем који се скривају у *кући на продају*. У њу, напуштenu, склањају се, бјежећи од очију пролазника. Писац нам имплицитно казује о тајној љубави двоје љубавника. Па и структурна конципираност текста у функцији је подражавања њиховог тајног односа. Стога и почиње и завршава се истим реченицама.

Наредни примјер додатно је стилистички маркиран употребом жаргонизма *стари*, који је овдје у функцији говорне карактеризације лика. Та лексема се у другим облицима понавља у забиљеженој структури. Реченице

су кратке и дају најосновније информације о сусрету оца и сина. Говор младића је аутоматизован, а језик сиромашан:

Мој стари каже да је јуче завршен хладни рат.

Мој стари је то читао у новинама, а новине не лажу.

Мој стари каже да су амерички и руски председник средили ту ствар око хладног рата...

Мој стари седи свако вече испред Градске кафане. (М. Капор, 111П, 128)

Мој стари је платио кафу и мој сок. После сам се ја дигао, а мој стари је остао још да седи.

Мој стари је прилично стар. Има око тридесет и осам година.

Мој стари је разведен од моје старе. (М. Капор, 111П, 130).

И слједећа структура настала је комбинацијом двају лингвостилистичких поступака: понављањем и инверзијом исте језичке јединице. Наиме, у иницијалној реченичној позицији нашао се предикат знају, и то испред субјекта, чиме се пореметио устаљени граматичко-семантички ред ријечи, а потом је анафорски поновљен у три реченице. Структура је потпуно поетски обојена:

Знају моје крупне очи, широк потиљак.

Знају мој скакутав корак.

Знају кажипрст, лакосан. (Мирослав Јосић Вишњић, СНГ, 8).

У раду о палилошким понављањима лингвостилистичком анализом обухватили смо, најприје, типове полисиндетског понављања везника *и*, *на* и *ни*, затим све типове анафорских (приједлошка, прилошка, именичка, глаголска, замјеничка, придјевска анафора и понављање цијелих израза) и епифорска понављања. И код полисиндета, анафоре и епифоре, поновљена ријеч или сегмент, према критеријумима функционалне реченичне перспективе, увијек имају тематски карактер, док дио текста који слиједи представља ново у саставу рематског дијела. Надаље, објаснили смо и симплоку, полиптон и анадиплозу, те палилошка понављања у функцији стилистичких конектора у тексту која показују изразите афективне вриједности у прозним дјелима српске књижевности. Стилематичне структуре оформљене палилогијом, и на реченичном и на нивоу текста, подстичу промјене у реду ријечи, поготово оне које се тичу информативне наглашености појединих реченичних чланова. Овакве структуре доводе и до промјена у реченичном темпу, мијењају јој интонацију и ритам. Иако их често запажамо у поезији, у прозним дјелима не представљају изразито

фреквентна стилистичка одступања, ако ни због чега другог, онда због саме структуре прозног текста.

Литература

- Живковић, Д. (1995). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Драганић.
- Зима, Л. (1988). *Фигуре у нашем народном пјесништву са њиховом теоријом*. Загреб: Глобус.
- Катнић-Бакаршић, М. (2001). *Стилистика*. Сарајево: Научна и универзитетска књига.
- Квинтилијан, М. Ф. (1985). *Образовање говорника*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Ковачевић, М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*. Крагујевац: Кантакузин.
- Силић, Ј. (1984). *Од реченице до текста*. Загреб: Либер.
- Симеон, Р. (1969). *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива I/II*. Загреб: Матица хрватска.
- Станојевић, Д. (2002). *Стилистика „Златног руна“*. Панчево: Мали Немо.

Nina Milanović

PALIOLOGY AND WORD ORDER STYLISTICS

Summary

Stilematic structures formed by palilogy lead to changes in word order on both sentence and text levels, especially when the information focus is on a particular constituent of a sentence. Such structures can also alter sentence intonation and rhythm. Although we often notice them in poetry, in prose they are not considered to be extremely frequent stylistic devices, most likely because of the very structure of a prose text.

Keywords: connectors, functional perspective of a sentence, stylistics word order

Сања Милић*

Владо Симеуновић

Сузана Лаловић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 37.042:159.928.23-057.874

371.314.6

371.311.5

DOI 10.7251/NSK1515005M

Претходно саопштење

СИСТЕМСКИ РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ ПУТЕМ ЈАСНОГ ДЕФИНИСАЊА ИСХОДА У НАСТАВИ

Апстракт: Ученичка постигнућа или васпитно- образовни исходи представљају јасно исказане компетенције, тј. очекивана знања, вјештине и способности, те вриједности и ставове које ученици треба да стекну и да могу показати послје успјешно реализоване наставне јединице, теме, наставног програма, степена образовања или васпитно-образовног циклуса. Рад се бави упоређивањем исхода из старог НПП и НПП из 2014. године у Републици Српској који су усмјерени на развој и подршку даровитим ученицима у разредној настави. У оквиру свих пет разреда, по предметима, урађена је детаљна анализа исхода и дати су одговори на следећа питања: Који програм је ефикаснији за развој даровитости? У којој теми (цијелини) је највише исхода вишег нивоа? Какве су укупне могућности остваривања наведених исхода? Да ли Дидактичко-методичка упутства представљају основу за адекватан приступ даровитим ученицима? Основни критеријуми који се користе у одабиру дефинисаних исхода који доприносе развоју даровитости усклађени су са Ревидираном Блумовом таксономијом знања и когнитивних процеса.

Кључне ријечи: ученичка постигнућа, исходи учења, Наставни план и програм, даровитост.

Увод

У посљедње вријеме у оквирима образовне дјелатност велика пажња посвећује се дефинисању и усвајању образовних стандарда и критеријума са тежњом да се циљеви и задаци наставе преведу на конкретан језик који ће што прецизније описати успјех ученика. У самом процесу креирања смјерница и упутстава, формулисања очекиваних исхода, осмишљавања

* sanamilic1@hotmail.com

инструмента за мјерење школског постигнућа, скоро да се у потпуности запоставља један од кључних чинилаца не само образовног, него и друштвеног проблема – даровитост и креативност. Феномен даровитости и креативности, истина, јавља се у јако малом броју случајева али уколико се на вријеме открију они који тај потенцијал носе у себи, друштво ће засигурно имати користи. Управо због тога што даровити највише доприносе развоју заједнице у којој дјелују, друштво је дужно да обезбиди услове у којима ће се такви појединци развијати и испољавати своје таленте. Прије свега, континуирана подршка даровитости која се очекује од сваког друштва, треба да се темељи на законским нормативима којима се регулишу сва питања даровитих, а тек онда је могуће говорити о томе гдје је мјесто даровитим и креативним у образовним стандардима.

Законска основа као подршка развоју даровитости

Посљедњих дјеценија све више пажње се посвећује уважавању индивидуалних способности, интересовања и склоности ученика.

Питања о даровитим ученицима присутна су у већини земаља, од одређивања законске регулативе до конкретизације појединих видова подршке која им се нуди.

Права дјеце на образовање према њиховим могућностима потврђена су и у међународно усвојеним документима: Општој декларацији о људским правима (1948), Конвенцији о правима дјетета (1989), Свјетској декларацији о васпитању и образовању за све (1990), Декларација из Саламанке (1994), Извјештајем УНЕСКО-ве међународне комисије о образовању за 21. Вијек који је објављен 2001. године под насловом: *Образовање – скривена ризница*, Бијелој књизи о политици за младе. Подаци који су саопштени у националним извештајима указују да су земље источне Европе раније почеле да се баве пружањем подршке даровитим ученицима, док земље западне Европе у новије вријеме артикулишу свој интерес и спремност на додатно ангажовање. Изузетак су земље северне Европе, гдје преовладава уверење да даровита дјеца не могу имати никакве привилегије али ни обавезе зато што су даровита, јер је задатак школе да максимално помогне развоју сваког дјетета (Ђорђевић, Б. и Максић, 2005).

Образовна подршка за даровите ученике и подстицање њихових талената у Републици Српској јавља се прилично касно. Разлике у постигнућима ученика прихватиле су се као реалност, али само када су у питању дјеца која заостају у развоју. Школе у Републици Српској захтијевају израду посебних планова и програма за оне ученике који не могу да савладају

основне програмске садржаје, док за даровите и талентоване ученике организују искључиво додатну наставу која је у функцији такмичења, у оквиру кога се остварује промоција школа и наставника који су у њој запослени.

Односи према даровитим ученицима основних школа у Републици Српској су утемељени кроз следећа законска акта: Стратегију образовања Републике Српске за период 2010 – 2014. године, Закон о основном васпитању и образовању („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08) и Закон о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974 /10), те Правилник о вођењу ученичког досијеа („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10), Правилник о оцјењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12), Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика и Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).

Иако се у наведеној регулативи може пронаћи низ недостатака, створене су законске претпоставке за подршку и развој даровитости у образовном систему Републике Српске. Тако, Законом о основном васпитању и образовању кроз неколико чланова захтијева се брига и посебан третман даровитих ученика.

Дефинисање васпитно-образовних циљева и исхода за даровите ученике

Најважније обиљежје васпитно-образовног циља је да описује дати аспект учења ученика. При дефинисању циљева мора се размислити о томе у каквом су односу према претходним, и како ће се рефлектовати на будући рад у који су ученици укључени и како ће циљеви дјеловати на њихове садашње способности, ставове и интересе (Симеуновић и Спасојевић, 2009). Дакле, дефинишући циљеве за сваки час треба се водити тиме да су то општи и посеби стандарди који ће се преформулисати и прилагодити образовној ситуацији сваког даровитог ученика.

Кроз дефиницање васпитно-образовних циљева часа за даровите ученике обавезно се полази и од чињенице да и ти ученици треба да стичу основна знања, вјештине и навике у складу са прописаним програмом да упознају свијет око себе, да разумију природне и друштвене појаве и људско мишљење, да се максимална пажња посвети њиховом психофизичком развоју како би били у стању не само да се прилагођавају стварности, него и да је мијењају.

У нашој школској пракси посебне циљеве и исходе већина наставника дефинише само у зависности од специфичних потреба школе, а само мали број њих дефинише за сваки час (Милић, Колунџић и Симеуновић, 2014). Разлог, највјероватније, лежи у томе што не постоји организована подршка даровитим ученицима на нивоу државе. Док наставници у основним школама у РС морају да посебно израђују планове и програме, а тиме и да дефинишу циљеве учења за сваки час за оне ученике који имају одређене тешкоће у развоју, у раду са даровитим није такав случај. С обзиром на то да планирање и програмирање и редовне наставе ствара огромне потешкоће и захтијева много времена и напора, овакав третман даровитих је и очекиван. Прије свега, у дефинисању исхода потребно је имати у виду да:

1. Исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је могуће посматрати;
2. Исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је могуће мјерити;
3. Ученик мора извести пред оцјењивачем активност предвиђену исходом учења;
4. Исходе учења треба дефинисати употребом ријечи које указују на мисаоне процесе и практичне поступке које је могуће опаžати и мјерити (Ђорић, 2011).

Као добра основа за планирање, организацију и вредновање наставних активности са даровитим ученицима може да послужи ревидирана Блумова таксономија у когнитивној области (Anderson & Krathwohl, 2001), јер подстиче наставнике и даје јасне смјернице у диференцирању захтјева. Ревидирану Блумову таксономију чине двије димензије, и то: димензија знања (врсте знања које се учи, продукти учења) и димензија когнитивних процеса (процеса који се користе за учење). Виши нивои укључују ниже нивое и представљају сложенија знања и сложеније процесе. Овладавање вишим нивоом подразумева да је овладано свим нивоима који се налазе испод тог нивоа. Димензије знања: процедурално и метакогнитивно знање односе се на дефинисање циљева за даровите ученике. Разлика између минималног, просјечног и изузетног савладавања предвиђених исхода учења дефинише се критеријумима оцјењивања. Критеријум оцјењивања претпоставља да исходи учења морају бити описани за сваку оцјену. Међутим, у НПП нису дати критеријуми оцјењивања што представља кардиналну грешку. Максимовић (2013) објашњавајући могућност избора инструмената за евалуацију исхода, истиче да тај поступак искључиво зависи од схватања развоја и могућности утицаја образовног процеса на развој те од приступа питањима знања и учења. Дакле, уколико се циљеви посматрају као стицање чињеничног, концептуалног знања, начини на који се евалуирају су,

углавном, везани за провјеру способности меморисања и репродукције. Уколико се циљ одређује као развој одређених вјештина процјена се врши на основу могућности дјетета да самостално обави ту вјештину. Уколико се тежи ка највишем нивоу, односно стицању структуралних знања, тада ће евалуација образовних исхода бити везана за утврђивање експерименталног начина мишљења, пробабилистичког и историјског мишљења.

Циљеви и задаци анализе

Циљ: Утврдити да ли је и у којој мјери нови НПП осигурао подршку даровитим ученицима. Овако постављен циљ операционализован ће бити кроз следеће задатке:

1. Извршити квантитативну анализу исхода, односно издвојити исходе у оквиру сваког предмета који одговарају класификација сазнајних домена и менталних и практичних способности из Блумове таксономије;
2. Извршити квалитативну анализу исхода, односно утврдити да ли дефинисани исходи учења за даровите ученике садрже четири основне карактеристике добро формулисаних исхода;
3. Анализирати Дидактичко-методичка упутства, те утврдити да ли представљају основу за адекватан приступ даровитим ученицима.

Резултати и дискусија ***Квантитативна анализа исхода***

Није тешко уочити да су исходи учења у новом НПП дефинисани тако да обезбјеђују ученицима минимално прихватљиви ниво знања који им омогућава прелаз у наредну школску годину.

Према Блумовој таксономији, захтјеви који се постављају пред даровите ученике почињу глаголима који указују на више менталне процесе, и то: **Анализирати:** упоредити, рашчланити, резимирати, открити, разликовати, препознати, приказати у кратким цртама, указати на важност, повезати, изабрати, одвојити, преиспитати, супротставити, препознати неизречене претпоставке, разликовати чињенице од закључака, разликовати узрок од последице, одредити релевантност података, категоризовати, комбиновати, саставити, модификовати, преуредити, реконструисати, реорганизовати; **Евалуирати:** процијенити, аргументовати, вредновати, упоредити, закључити, критиковати, објаснити, интерпретирати, просудити, повезати, резимирати; **Креирати:** конструисати, планирати, осмислити, поставити хипотезе, развити, створити, продуковати, реорганизовати.

Врло мало исхода за даровите ученике је дефинисано и у новом и у старом НПП. Разлике су минималне и на основу њих се може констатовати да ни стари ни нови НПП не дају адекватну основу за развој даровитости. Ипак, нови НПП је у минималној предности у односу на стари јер у новом НПП има више исхода за даровите и исходи су квалитетније формулисани. У новом НПП највише дефинисаних исхода за даровите ученике је у трећем разреду, од тога највише дефинисаних исхода је у Природи и друштву и Музичкој култури, а најквалитетније дефинисани исходи су у Ликовној култури.

Квалитатива анализа исхода

У новом НПП Републике Српске таквих исхода је врло мало а они су, углавном, невјешто формулисани. Тако, на примјер, у другом разреду из предмета Српски језик дат је исход: *Тумачи књижевни текст*. Кориштена је неадекватна терминологија јер дијете на овом узрасту никако не може тумачити књижевно дјело, већ га може само интерпретирати и то на одређени начин, што би требало јасно формулисати. Из овог се види непрецизност у захтјевима који се очекују од ученика.

На узрасту трећег разреда примарна је имагинативна и емоционална рецепција књижевног дјела, тако да је инсистирање на тумачењу као исходу преурањено и на овом узрасту погрешно. Термин *тумачење* појављују се у науци о књижевности кад се утврђује значење књижевног дјела, његова сврха, стил, форма, односно одговара се на питање у чему је смисао књижевног дјела. На овом узрасту не може се тражити од ученика да разумију смисао књижевног дјела, јер је књижевно дјело вишезначно и вишесмислено. Уз овај термин у рјечницима књижевних термина помиње се и термин *интерпретација*, синонимно, и овај други је нама интересантан јер може да значи и *разговор о тексту с циљем објашњења*. Читанка за трећи разред (важећа) и садржи одредницу *разговор о тексту*. Термин *интерпретација* у овом значењу се појављује у њемачким читанкама, у шведским се јавља *разговор о тексту*, односно *проматрање текста* у аустријским. У руским читанкама се користи термин *књижевна анализа* који је исто тако добар. Умјесто *тумачи прочитани књижевни текст* јасна и конкретна формулација исхода би могла да проистиче из сљедећег циља: *са наставником разговара о тексту, разумије текст и исказује свој доживљај текста (која осјећања је у њему пробудио, да ли му се допао, да ли му се свиђа неки лик)*.

Остали исходи би се могли према Блумовој таксономији кориговати на сљедећи начин:

1. разликује појмове прича, пјесма, стих, строфа, порука, дијалог и препознаје их на тексту.
2. разликује бајку и басну према основним карактеристикама;
3. препознаје и разликује главне и споредне ликове и њихове особине;
4. одређује ток, вријеме и мјесто радње;
5. уочава и упоређује особине и поступке ликова;
6. даје оригиналне и креативне наслове заједнички одређеним ужим цјелинама

Неки од примјера непрецизно дефинисаних исхода: Анализира у Првој књизи илустрације уз наслов Јесен, Зима, Прољеће, Љето (*први разред*), Посматра и анализира свој рад и рад својих другова (*први разред*), Идентификује слабости правила и креира добро правило (*други разред*), Разумије значај ликовне културе (*други разред*), На основу неког предмета креативно се изрази (*трећи разред*), Анализира услове за живот и развој домаћих животиња (*четврти разред*), Сазна на којем су нивоу његове психофизичке способности (*пети разред*).

Наравно, у НПП се може пронаћи и неколико јасно и прецизно дефинисаних исхода, који су мјерљиви, односно које ученик може да покаже оцјењивачу, као што су: Маштовито осмисли причу којој недостаје почетак или крај (1), Проналази и комбинује нове боје (1), Измисли мелодију на основу гласања појединих животиња (1), Записује и чита помоћу слова збир, разлику, производ и количник, те одређује вриједност израза са двије операције (3), Направи план коришћења свог слободног времена по дијеловима дана (3). Анализира поступак рјешавања једначина и неједначина са троцифреним бројевима (4), Анализира начин дијелења са остатком и начин провјере резултата (4).

Разлика између минималног, просјечног и изузетног саваладавања предвиђених исхода учења дефинише се критеријумима оцјењивања. Критеријум оцјењивања претпоставља да исходи учења морају бити описани за сваку оцјену. Међутим, у НПП нису дати критеријуми оцјењивања што представља кардиналну грешку.

Анализа Дидактичко-методичког упутства

Израда новог Наставног плана и програма за основно образовање у Републици Српској вјероватно је имала за циљ подизање квалитета наставног процеса и процеса учења на виши ниво. Детаљном анализом садржаја НПП чини се да аутори нису у довољној мјери консултовали Стратегију образовања Републике Српске за период 2010 – 2014. године. Један од стратешких праваца подразумеива сљедеће: „Реформа образовања наставиће

се у правцу европског образовног оквира кроз имплементацију Европских стандарда у образовању. Ниво достизања ових стандарда мјериће се скупом европских индикатора имплементираних у статистички образовни систем Републике Српске (стр. 37). Питање је: Зашто се прије било какве промјене НПП не покрене процес дефинисања стандарда знања у складу са The Program for International Student Assessment (PISA). У наведеном програму су све европске земље и земље региона. Тек након утврђивања нивоа математичких, језичких и других знања наших ученика у основним школама у односу на ПИСА стандарде можемо утврдити јасне правце промјена НПП.

У НПП су дати општи и посебни циљеви за наставне предмете и наставна подручја. Из прегледа се јасно уочава садржајна оријентација НПП, без стварног удубљивања у значај циљева и њихово јасно дефинисање на више нивоа. Наставни садржаји су дио циља и ако се тако схвати наставни процес, онда ће се избјећи стално враћање на старе парадигме у којима доминира фронтални облик рада са методом усменог излагања као преовлађујућом. Када се изврши анализа НПП, нигдје се не може уочити стварна веза између дефинисаног циља, садржаја којим се тај циљ остварује и исхода који потврђује оствареност циља. Уочавају се и велике материјалне грешке, па и неразумијевања процеса планирања те се стиче утисак да се буквално речено „неко нашалио“ у позивању на дидактичке теорије. Већ на првом дидактичком упутству (стр. 21) пишући о тематском планирању наставе, аутор се позива на теорију Хауарда Гарднера: „Тематско планирање има упориште у многим теоријама учења као што су Пијажеове теорије, теорија вишеструке интелигенције Хауарда Гарднера по којој постоји седам врста интелигенције“. Цитирана констатација, потпуно нетачна и бесмислена говори о неозбиљности, нестручности и недостатку педагошких и дидактичких знања. Гарднерова теорија, која иначе није теорија учења, не говори о тематском планирању на наведени начин.

Очигледно је да аутор недовољно познаје „Теорију поучавања и учења“ из које проистиче подјела планирања на одређене нивое, а теорије о којима говори треба ставити у контекст остваривања циљева учења. Нигдје нема ни покушаја да се циљеви разврстају макар на основном нивоу (образовни, васпитни и развојни), него су дати без јасног реда, чиме се даје до знања да нисмо направили искорак ка одређеном таксономском приступу у одређивању циљева.

У дидактичком упутству такође су дата разна набрајања свега и свачега, а нису ријетка ни непотребна понављања истих или сличних реченица, дефиниција и сл. Тако нпр. на страни 22. пише: „Препоручујемо да се у раду са ученицима првог разреда примјене сљедеће наставне методе: вербално-текстуалне наставне методе, демонстративно-илустративне,

лабораторијске методе, методе рјешавања проблема, кооперативне методе учења (сарадничко учење), интерактивне методе, амбијентално учење“. Поново се види један лаички приступ у коришћењу термина и мијешању дидактичких категорија.

Наводимо још неке грешке: Аутор наводи да дидактички „обликује“ учионицу, ваљда је мислио на уређење или опремање. Ово се повезује са емоционалном климом као да је то пресудни фактор за стварање климе разумијевања и сарадње у школи. Упутство садржи и неке непотребне констатације нпр. „Нема универзалне ни најбоље методе која ће увијек на успјешан начин посредовати између садржаја наставе и ученика“. Овдје се види да има неразумијевања у погледу схватања дефиниције наставних метода и метода учења. Методе нису посредник, него оптимално обликован начин рада ученика и наставника у сврху остваривања циљева наставе и учења!

У дијелу који говори о облицима рада, прво се помињу облици, а онда се наводи примјер да се за афективне садржаје користе игровне активности. Поставља се питање какве везе има игра као метод са социолошким формацијама рада ученика и наставника. О облицима и њиховој примјени се не наводи ниједна ријеч, иако се њиховом адекватном примјеном значајно унапређује процес учења.

У упутству су прескочене важне чињенице које би указивале на индивидуализацију наставног процеса, затим како организовати рад са ученицима са посебним потребама, како пратити напредак, како радити у комбинованим одјељењима којих је све више, како уважавати социјално-културне и антрополошке претпоставке учења.

Закључак

Израда новог Наставног плана и програма за основно образовање у Републици Српској вјероватно је имала за циљ подизање квалитета наставног процеса и процеса учења на виши ниво, али је направљен само незнатан помак. Системски развој даровитости путем јасно дефинисаних исхода могућ је и остварив уколико исходи омогуће успјешно планирање рада са даровитим ученицима те извођење часова по мјери даровитог ученика. То значи да исходе који се односе на развој даровитости и креативности треба описати тако да поред академских знања буде примјетна и тенденција ка функционалним знањима, а који се лако могу препознати у НПП. Наравно, врло битно је да се исходи којима се описују развојне промјене даровитих ученика могу реализовати помоћу датих садржаја из уџбеника. Исходи умногоме олакшавају процес вредновања рада даровитих ученика. На крају

школске године могуће је прецизно утврдити у којој мјери су остварени исходи.

Литература

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2005). *Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максимовић, А. (2013). Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода. *Иновације у настави*, 4 - 13, 93 – 99.

Милић, С., Колунџић Д. и Симеуновић, В., (2014): *Моделовање рада са даровитим ученицима*. Нова школа. IX(1), 85 – 98.

Gorana Đorić, 2011, „Ishodi učenja“, u: *Kultura kvaliteta: neki aspekti obezbeđenja kvaliteta u visokom obrazovanju* (приредила В. Лопичић). Универзитет у Нишу, стр. 71 – 95. ISBN 978-86-7181-078-4

Закон о основном васпитању и образовању („Службени гласник Републике Српске“, број: 01-1214/08)

Закон о школовању и стипендирању младих талената („Службени гласник Републике Српске“, број: 01- 974 /10),

Правилник о вођењу ученичког досијеа („Службени гласник Републике Српске“, број: 132/10) ,

Правилник о оцењивању ученика у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 44/12),

Правилник о утврђивању критеријума за избор надарених и талентованих ученика и

Правилник о избору и проглашењу ученика генерације у основној школи („Службени гласник Републике Српске“, број: 45/12).

Universal Declaration of Human Rights. General Assembly of the United Nations, 1948. <http://www.un.org/Overview/rights.html>, očitano 29.9.2013.

Delors, J. (1998). *Учење – благо у нама: Извјешће Унеско-у Међународнога повјеренства за развој образовања за 21. stoljeće*. Zagreb: Eduka.

Декларација из Саламанке, 7 – 10. јуна 1994.

European Commission White paper – a new impetus for European youth. Brussels, 2001.

Конвенција о правима дјетета. Генерална скупштина УН, 20. новембар 1989.

Свјетска декларација о васпитању и образовању за све. Тајланд 5 – 9 . марта, 1990.

UNESCO (1997). Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja. Beograd: Ministarstvo prosvete SR Srbije.

Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.

The Program for International Student Assessment (PISA).

Sanja Milić, Vlado Simeunović, Suzana Lalović

SYSTEM TALENT DEVELOPMENT TROUGH A CLEAR DEFINITION OF OUTCOMES IN THE CLASSROOM

Summary

Students' achievements or educational results are clearly stated competencies, i.e. expected knowledge, skills and abilities, and values and attitudes that students must acquire and be able to demonstrate after successfully completed teaching units, themes, curriculum, education level or educational cycles. The paper deals with comparing outcomes from the old curriculum and the curriculum from 2014. in the Republic of Srpska, which are focused on the development and support of gifted students in a class. Within all five grades, according to subjects, a detailed analysis of outcomes has been conducted providing answers to the following questions: Which curriculum is more efficient for the development of talent? Which topic provides outcomes of higher level? What are the overall possibilities of achieving outcomes of the above? Are the methodological guidelines the basis for an adequate approach to gifted students? The main criteria used in the selection of defined outcomes that contribute to the development of talent are in line with the Revised Blum's taxonomy of knowledge and cognitive processes.

Keywords: students' achievement, learning outcomes, curriculum, talent

Ана Вила

Дом за децу, Ветерник

Сања Опсеница*

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК 376.1-056.3:616.89-008.434.5

DOI 10.7251/NSK1515006V

Оригинални научни рад

ИСПИТИВАЊЕ ПРИСУСТВА ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИХ ПОРЕМЕЋАЈА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Анстракт: Познато је да је говор важан чинилац у развоју личности и њеној социјализацији, па одатле и стална потреба за новим истраживањима из области говорно-језичког развоја и његове патологије. Основни циљ овог истраживања као и целокупна проблематска оријентација овог рада била је да се сагледа заступљеност говорно-језичких поремећаја у односу на пол. Добијени подаци су указали да су чешћи говорно-језичких поремећаја код дечака у односу на девојчице. Објашњење за овакву полну неусклађеност може се поткрепити и тиме да је развој мозга код мушког пола спорији, те да су и развојни дефицити пет пута заступљенији код дечака него код женског пола. Мушки пол показује спорију матурацију доминантне леве хемисфере, посебно присутну у хромозомским поремећајима, те је генетски детерминисан говорни поремећај очигледнији код мушких чланова породице. Резултати рада отварају нова поља у испитивању диференцијације полова у погледу развоја говора и језика као и касније стечених комуникацијских способности и вештина.

Кључне речи: говор, поремећај, пол.

Увод

Основна карактеристика човека и оно по чему се разликује од других живих бића јесте комплексна способност говора, а самим тим и могућност изражавања мисли, жеља, хтења. Говор је реализација симболичког система комуникације, а језик је између осталог оруђе говора. Говор се дели на *рецептивни* (способност разумевања туђег говора) и *експресивни* говор

* sanjalopsenica@gmail.com

(способност говорне продукције). Разумевање туђег говора подразумева да у спонтаном говору изостају ирелевантни одговори, зачуђени погледи или неадекватно праћење упућених захтева. Експресивни говор има неколико нивоа организованости:

- фонолошки ниво који представља обликовање гласова и формирање речи;
- граматички ниво који укључује морфологију и синтаксу, где морфологија подразумева правила која регулишу стварање сложених речи и фраза, а синтакса је скуп правила којима се дефинишу релациони односи, тј. правила по којима је реченица у смисленом духу одређеног језика;
- семантички ниво који представља ниво језика обухвата значење појединих речи, али и значење порука изражених кроз комбинацију речи, а лексикон представља фонд индивидуалних речи ускладиштених и међусобно повезаних у сложене системе мрежа и
- прагматски ниво језика који се односи на улогу говора као средства комуникације.

Говорни поремећаји представљају одступање од говорних стандарда који су устаљени за одређени узраст у погледу начина и садржаја говора. Свако одступање, с аспекта говорника или саговорника, које скреће пажњу са садржаја на начин говора и тако ремети говорну комуникацију представља *говорни поремећај*. Језичке поремећаје дефинисало је Америчко удружење за говор, слух и језик (ASHA) као поремећаје усвајања, разумевања и изражавања говорног и писаног језика. Поремећај може укључивати све, једну или неке од фонолошких, морфолошких, семантичких, синтаксичких или прагматских делова језичког састава.

Према најновијим истраживањима код нас и у свету број говорних оштећења у популацији предшколске и школске деце креће се између 3,5 до 5%, па и до 10%. Највише у узрасту прва два разреда основне школе. Поремећаји артикулације и изговора обухватају 90% поремећаја, језички поремећаји око 10% оштећења, 4 – 5% одлази на муцање и поремећаје читања и писања, 2 – 4% обухватају оштећења слуха и 1% поремећаји гласа.

Артикулациони поремећаји или *дислалије* су немогућности или неправилности у изговору појединих гласова. Испољавају се као: *омисија* која подразумева недостатак гласа у речи, *супституција* што значи замена одређеног гласа неким другим гласом и *дисторзија* тј. неправилно изговарање одређених гласова. Поремећаји артикулације се могу поделити на: *функционалне поремећаје* (функционалне дислалије) и *органске поремећаје* (органске дислалије). Најучесталији артикулациони поремећаји

су: сигматизам, ротацизам, ламбдацизам, капацизам, гамацизам, делтацизам и етатизам.

Муцање (disarthia spastica) спада у групу поремећаја супрасегментне структуре говора. Супрасегментну структуру говора чине: говорни ток, ритам и темпо, трајање интензитета, висина гласа, акцентуација речи и мелодија исказа. Муцање се чешће јавља код мушког пола него код женског, а омер се креће од 2:1 до 9:1. Узраст на ком се муцање најчешће јавља (око 95%) је период од 7. године живота. Врсте муцања: *физиолошко муцање или пролазно муцање* (јавља се између 2. и 3. године живота), *примарно муцање* (садржи почетна обележја мишићне тензије, али још увек није право муцање јер дете није свесно свог неправилног говора), *секундарно муцање* (развијена форма муцања, где долази до напетости комплетне мускулатуре, а посебно орофацијалне регије где се видно уочавају како грчеви клонотоничног типа тако и тикови), *транзијентно или прелазно муцање* (прелази из једног у други облик муцања) и *абрутно или трауматско муцање* (најтежи облик који се испољава снажно, најчешће на предшколском узрасту).

Развојна дисфазија је развојни језички поремећај, односно поремећај развоја експресивног (језичке продукције) и рецептивног (језичког разумевања) говора, са специфичним патолошким обрасцима испољавања: дисторзијом и супституцијом фонеме и речи које добију облик парафазичке продукције који се не јављају ни у једном стадијуму језичког развоја, а које се задржавају веома дуго, док је социјални развој ове деце релативно нормалан, без губитка слуха, менталне ретардације, аутизма и других поремећаја. Према ИЦД-10 класификацији развојни језички поремећаји деле се на: поремећаје експресивног и поремећаје рецептивног типа. Развојна дисфазија експресивног типа је развојни поремећај у коме је експресивни говор детета знатно испод очекиваног за узраст. Развојна дисфазија рецептивног типа је развојни језички поремећај где је разумевање говора испод очекиваног за узраст.

Методологија

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ овог истраживања, као и целокупна проблематска оријентација овог рада била је да се сагледа заступљеност говорно-језичких поремећаја и њихово присуство у односу на пол.

Хипотезе

X₁: Говорно-језички поремећају су учесталији код дечака у односу на девојчице.

X₂: Најчешћи говорни поремећај је дислалија.

X₃: Деца са говорно-језичким поремећајима постижу лошије резултате на тестовима вербалне флуентности.

Методe и узорак истраживања

Сprovedено истраживање припада групи корелационих истраживања, у чијој се основи поставља питање индивидуалних разлика две групе испитаника. Наиме, истраживањем је обухваћено сто двадесеторо деце предшколског и раног школског узраста (од 5 до 9 година старости). Узорак је обухватао децу са говорно-језичким сметњама и без сметњи, при чему је у својој структури био подељен у две засебне групе: експерименталну (Е) деца са говорно-језичким сметњама и контролну (К) деца без говорно-језичких сметњи. У свакој групи било је шездесеторо деце. У циљу репрезентативности узорка начињено је уједначавање група по паровима, при чему су као основни критеријуми за уједначавање узети: ниво интелектуалног функционисања, пол и узраст (по месецу рођења). Прикупљање података је остварено током 2008/2009. године у Развојном саветовалишту Дома здравља „Нови Сад“, у основној школи „Прва војвођанска бригада“ у Новом Саду и дечијем вртићу „Радосно детињство“ у Новом Саду.

Циљна групација деце била су она која се редовно одазивају на третмане од стране логопеда. Важно је истаћи да испитивањем нису била обухваћена деца чији је интелектуални ниво нижи испод просека (деца са граничним интелектуалним способностима, као и ментално недовољно развијена деца), потом деца код које постоје подаци о психијатријским обољењима, као и деца са сензорним аудитивним сметњама (глува и наглува).

Истраживање се одвијало у следећим фазама:

1. Разговор са родитељима, потписивање текста информисаног пристанка.
2. Индивидуално спровођење тестирања испитаника путем неуропсихолошких тестова (прво Е групе, а потом К групе).
3. Анализа података, статистичка обрада података и закључне формулације.

Технике

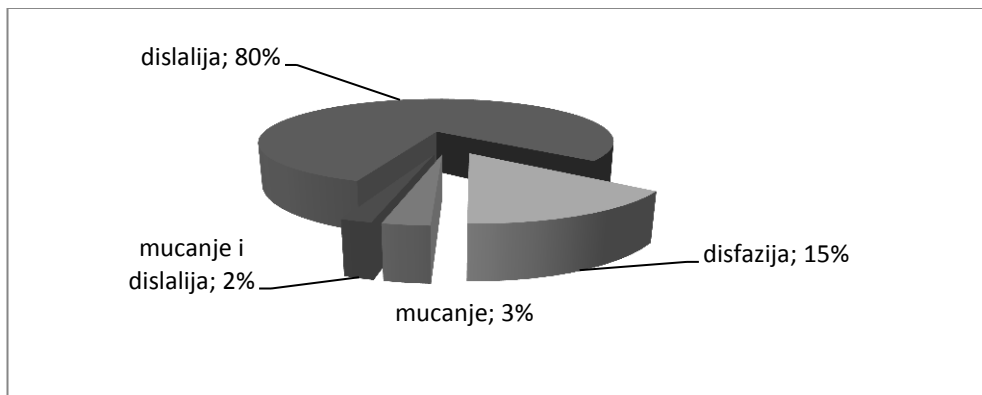
Иструменти истраживања који су коришћени:

- *Токен тест* (ТТ) који се користи за разумевања говора (De Renzi & Vignolo, 1962). То је тест сложеног разумевања усменог говора и веома је осетљив на суптилне поремећаје лингвистичких способности. Бодовањем теста препознају се сметње у говору код деце и на пријемном, а не само на експресивном нивоу.
- *Тест вербалне флуентности* је кориштен за испитивање вербалне флуентности
- *Тријажни артикулациони тест* се користио за испитивање стања артикулације гласова и овим тестом се проверавала правилност изговарања свих гласова српског језика.

Резултати истраживања

Резултати истраживања показују да од говорно-језичких сметњи у највећој мери су заступљене дислалије (80%), потом дисфазије у 15% случајева. Муцање је као изолована сметња регистрована у 3% случајева, док се у комбинацији са дислалијом јавља у 2% случајева.

Графикон 1: Приказ заступљености говорно-језичких сметњи



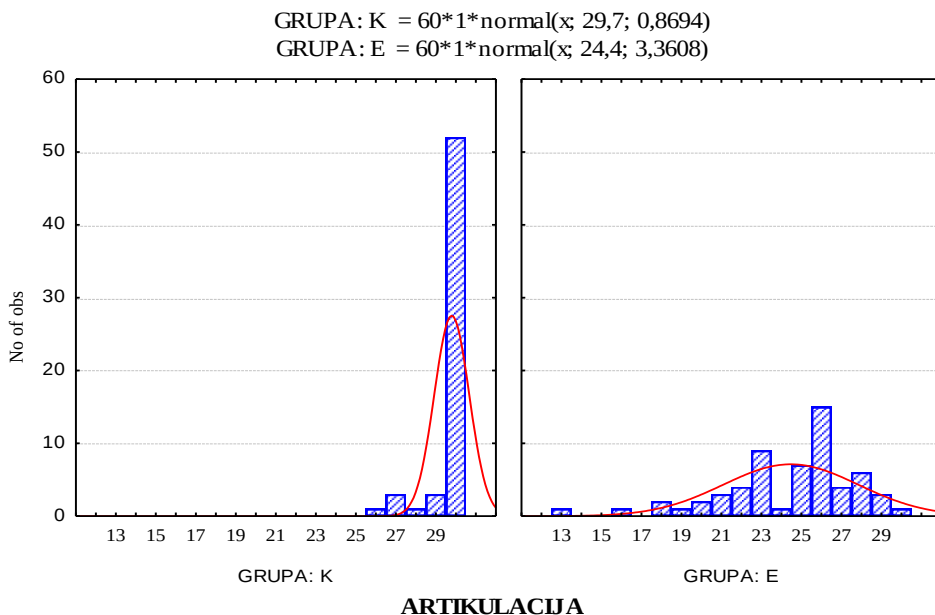
- Постигнућа на неуропсихолошким тестовима

Тријажни артикулациони тест – просечно постигнуће на тесту артикулације се између група статистички значајно разликује ($t=11,83$, $p < 0,001$), што доприноси прихватању постављене хипотезе.

Табела 1: Вредности разлика и дескриптивне вредности на артикулационом тесту

	Mean K	Mean E	t-value	df	p level	Valid n K	Valid n E	St dev. K	St. dev. E	F ratio Varian.	P variance s
Test artikulacije	29,700	24,4000	11,8261 3	118	0,000 0	60	60	0,86944 4	3,36079 1	14,9417 0	0,0000

Графикон 2: Нормална дистрибуција за К и Е групу у погледу артикулационог теста



- **Токен тест**

У погледу рецептивног говора могуће је уочити значајну разлику између група. Наиме, од укупно 22 ајтема, чија правилна реализација упућује на уредан пријемни говор, деца из посматраних група се значајно разликују. Просечно постигнуће на Токен тесту код деце из К-групе је готово потпуно

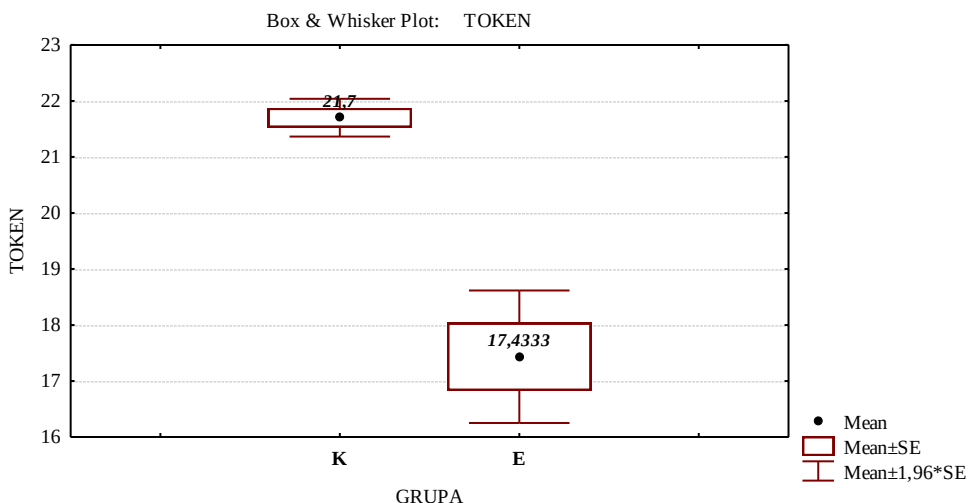
једнако са постављеним очекивањима и износи приближно 22 одговора ($AC=21,7$), док је у Е-групи тај број реализованих одговора око 17 ($AC=17,43$).

Табела 2: Вредности разлика и дескриптивне вредности на Токен тесту

	Mean K	Mean E	t-value	df	p level	Valid n K	Valid n E	St dev. K	St. dev. E	F ratio Varian.	P variances
Test Token	21,700	17,43333	6,795969	118	0,0000	60	60	1,331496	4,677268	12,33971	0,0000

Вредност т-теста је статистички значајна ($m=6,795$, $n < 0,001$) и упућује на значајно диференцирање узорка у погледу пријемног говора код деце са језичким потешкоћама и без тешкоћа.

Графикон 3: Нормална дистрибуција за К и Е групу у погледу Токен теста



Графички приказ најбоље осликава просечну вредност и границе одступања за сваку групу. Евидентна је усклађеност у одговорима К групе, као и склад између централне вредности и максималног скорa.

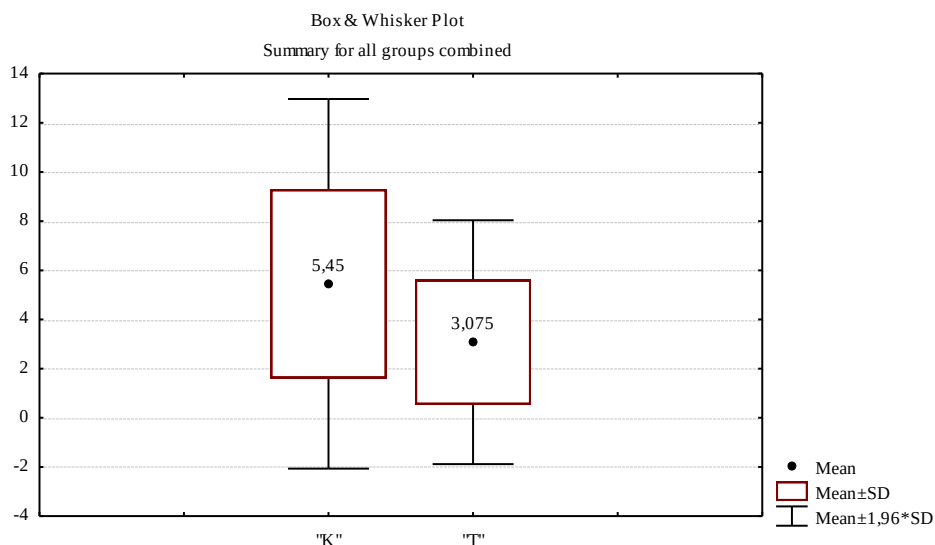
- Тест вербалне флуентности

Табела 3: Вредности разлика и дескриптивне вредности на тесту вербалне флуентности

fluentno st	Mean K	Mean E	t-value	Df	p level	Valid n K	Valid n E	St dev. K	St. dev. E	F ratio Varian.	p varianc es
K- marker	7,000 0	3,900 0	4,82479 4	11 8	0,00000 4	60	60	3,85324 0	3,14992 6	1,49641 3	0,12445 8
T- marker	4,000 0	2,150 0	4,28564 9	11 8	0,00003 7	60	60	2,64895 2	2,04048 0	1,68532 5	0,04714 1

У предвиђеном времену, деца из К групе производе просечно 7 речи - за први маркер и 4 речи – за други маркер; док деца из Е група у просеку могу да се сете 4 речи за први маркер и свега 2 речи за други маркер. То значи да се и у погледу вербалне флуентности групе између себе значајно статистички диференцирају.

Графикон 4: Нормална дистрибуција за укупан узорак у погледу теста вербалне флуентности



Евидентно је боље просечно постигнуће за први словни тест-маркер у односу на други. Дакле, очекивано је да деца постижу бољи резултат на прво задато слово.

Табела 4: Вредности разлика и дескриптивне вредности на тесту вербалне флуентности

	Mean K	Mean E	t-value	df	p level	Valid n K	Valid n E	St dev. K	St. dev. E	F ratio Varian.	P variances
Verb. fleuntnost	5,45000	3,07500	5,662598	238	0,0000	120	120	3,834496	2,531026	2,295215	0,000008

Дискусија и закључци

Проблеми у говорно-језичком изражавању ремете квалитет живота и имају негативан утицај деловања на организацију и начин функционисања како индивидуе, тако и његове породице. Зато се као значајан сегмент у квалитету живота поред здравља истиче и нормална способност вербалног комуницирања.

Говор и језик су добри индикатори целокупног дечијег развоја и когнитивних способности детета. Разумевање и производња изговорених речи типично почиње током прве године и расте великом брзином након тога. Индивидуалне разлике у могућностима деце која су тек проходила, да перцептивно дешифрију fine фонетске детаље говора приликом учења нових речи, повезана је и са рецептивним и са експресивним растом речника. Ако се говор не јави до прве године живота, ако постоји говор који је нејасан за социјалну средину, или ако се говор разликује од говора већине деце постоји разлог за забринутост.

Мушки пол показује спорију матурацију доминантне леве хемисфере која је одговорна за развој говора, а велики број научника тврди да је томе узрок тестостерон који успорава развој леве хемисфере мозга фетуса. Истраживања показују да девојчице развијају језик раније од дечака и постоје докази да девојчице показују већу способности вербалне флуентности. Многе студије указују на то да се кашњење у развоју говора, артикулациони поремећаји и друга слична стања чешће јављају код дечака него код девојчица. Такође, бројне студије указују и на другачији начин у подизању и васпитавању дечака у породици као и њихов однос ступања у интеракцију са својом околином. У објашњењу овакве полне неусклађености може се поћи од чињенице да су и неки биолошки индикатори на страни женског пола, нпр. међу спонтаним побачајима бројнији су мушки фетуси, смртност деце

изазвана болестима мања је код девојчица, жене су, генерално, дуговечније и сл. У прилог актуелног запажања на узорку говоре ранија истраживања у погледу школске успешности где су девојчице на свим показатељима социјалног аспекта зрелости биле успешније од дечака. Пол се може узети као један од неколико значајних фактора који су одговорни за неуроразвојне проблеме у четвртој години. Разлике постоје и међу самим дечацима, између вербалних и општих способности. То се објашњава пролонгираном матурацијом леве мождане хемисфере која их чини осетљивијим дужи временски период на разне утицаје и потенцијално омета развој.

Запажено је да варијације когнитивних (сазнајних) функција између полова одражавају различите хормоналне утицаје на развој мозга. Хормонални утицај на развој мозга остварује се рано, од самог почетка развоја мозга. Тако произилази да хормони организују понашање рано у животу. Ради се о разликама у начину на који јединке различитих полова решавају интелектуалне проблеме. Наиме, не постоје разлике у општем нивоу интелигенције између полова (IQ), него су разлике у интелектуалним функцијама друге природе. Мушкарци су генерално успешнији на тестовима математичког резонувања, боље решавају задатке у простору и сигурнији су у брзом идентификовању слагања предмета. Са друге стране, жене су успешније у вештини званој брзина перцепције, течније говоре, вештије су у налажењу речи које почињу специфичним словом и показују бољу идеациону флуентност. У основи ових когнитивних варијација код мушког и женског пола налазе се одређене анатомске разлике у структури мозга.

Код мушког пола су две хемисфере великог мозга више асиметричне за говор него код женског пола. То је условљено већом обимношћу *corpus callosum* код жена, посебно *splenijuma*. У том делу хемисфере комуницирају потпуније. Андрогени повећавају функционалну моћ десне хемисфере код мушког пола. Код мушког фетуса је нађено да је десни део кортекса дебљи од левог. У прилог томе иду налази да је пад говорних способности, афазија већа код мушког него код женског пола након повреде леве хемисфере. Износи се мишљење да је говор код жена више билатерално организован, а други сматрају да је центар за говор више напред код жена те је ређе захваћен патолошким процесом. Жене имају већу густину неурона у деловима темпоралне коре која је одговорна за говор, слично као у фронталном режњу. Зато жене имају већу вербалну флуентност.

Резултати овог истраживања, слажу се са досадашњим резултатима и показују да су говорно-језички поремећаји учесталији код дечака у односу на девојчице, да је најчешћи говорни поремећај дислалија, као и да деца са говорно-језичким поремећајима постижу лошије резултате на тестовима вербалне флуентности.

Импликације за будућа истраживања су да резултати радова везаних за говорно-језичке поремећаја имају вишеструку применљивост у клиничком раду и отварање нових поља у испитивању диференцијације полова у погледу развоја говора и језика као касније стечених комуникацијских способности и вештина.

Литература

- Geschwind, N., Galaburda, A. M. (1987). *Cerebral lateralization: biological mechanisms, associations, and pathology*. MIT Press.
- Голубовић С. (1997). *Клиничка логопедија I*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Голубовић С. (2004). *Гносогена патологија вербалне комуникације*. Београд: Савез дефектолога заједнице Србије & Црне Горе.
- Edwards, J., Fox, R. A., & Rogers, C. L. (2002). Final consonant discrimination in children: Effects of phonological disorder, vocabulary size, and articulatory accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 231 – 242.
- Јерковић, I. (1999). *Превремени полазак у школу – ризик или шанса*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Крстић Н. (1999). *Основе развојне неуропсихологије*. Београд: Институт за ментално здравље.
- Luoma, L; Herrgard, E; Martikainen A. & Ahonen, T. (1998). Speech and language development of children born at <32 weeks gestation: a 5-year prospective follow-up study. *Dev Med Child Neurol*; 40 (6): 380-7.
- Msall, M.E.; Buck, G.M.; Rogers, B.T., Duffy, L.C., Mallen, S.R. & Catanzaro, N.L. (1993). Predictors of mortality, morbidity, and disability in a cohort of infants <or=28 weeks' gestation. *Clin Pediatr(Phila)*; 32:521-7.
- Mills, D. L.; Prat, C.; Zangl, R.; Stager, C. L., Neville, H. J., & Werker, J. F. (2004). Language experience and the organization of brain activity to phonetically similar words: ERP evidence from 14- and 20-month-olds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1452 – 1464.
- Niegia, Б., Goulart, G. & Brasilia, M. C. (2007). *Prevalence of speech disorders in schoolchildren and its associated factors*, Rev saude Publica; 41 (5).
- Панић, В. (1987). Однос полова код новорођенчади са сниженим вредностима апар-скопа рођене после 38 недеље гестације, телесне масе на рођењу преко 2500 грама. *Медицински преглед*, 5-6, Нови Сад .
- Soares, C.B.; Salvetti, M.G. & Ávila, L.K. (2003) Opinião de escolares e educadores sobre

- saúde: o ponto de vista da escola pública de uma região periférica do Município de São Paulo. *Cad Saude Publica.*;19(4):1153-6162.
- Shaywitz, S. E; Shaywitz, B.A.; Fletcher, J.M. & Escobar M. D. (1990). *Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study*, 264(8), 998 – 1002, Jama.
- Shriberg, L.D.; Tomblin, J.B. & McSweeney, J.L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *I Speech Lang Hear Res.*;42(6):1461-81
- Werker, J. F., Fennell, C. T., Corcoran, K. M., & Stager, C. L. (2002). Infants' ability to learn phonetically similar words: Effects of age and vocabulary size. *Infancy*, 3, 1 – 30.

Ana Vila, Sanja Opsenica

TESTING THE PRESENCE OF SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN

Summary: *By observing the speech and language status of preschool age children for the last few years, a growing increase in speech and language difficulties can be seen, whether it is about the articulation difficulties, slow development in speech or difficulties related to the language use. The main objective of this research, as well as the entire problem-solving orientation of this paper was the perceive the presence of speech and language disorders in relation to gender. The data obtained indicated a predominant number of boys with speech and language difficulties in comparison to girls. The explanation for this gender discrepancy may be supported by the fact that the development of the brain in males is slower, and that the developmental deficiencies are five times more common in boys than in girls. Males show a slower maturation of the dominant left hemisphere, especially present in chromosomal disorders, thus, a genetically determined speech disorders are more evident in male family members. The results of this paper open up new fields in the study of gender differentiation in terms of speech and language development as well as later gained communication abilities and skills.*

Key words: *speech, disorders, gender*

Сузана Р. Лаловић*Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 82.09-7

DOI10.7251/NSK1515007L

Оригинални научни рад

ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА ХУМОР

Апстракт: Основни циљ овог рада јесте дефинисање књижевно-теоријског појам хумор. У првом дијелу рада хумор се прво проматра у односу на сличне појмове као што су комично и смијешно, да би се у другом прешло на конкретну анализу хумора. Он се сагледава кроз теоријска објашњења Александра Бошковића, Николаја Хартмана, Артура Шопенхауера и Луиђија Пирандела који истичу да је хумор нарочита врста посматрања за коју је неопходна непристрасност и дистанцирање од предмета, „свакодневних вредности и предрасуда“, али не дистанцирање у смислу емоционалне хладноће. Тако дефинисан хумор постаје нарочит облик перспективизма који поред осталог садржи и увиђајући елемент.

Кључне ријечи: хумор, теорије о хумору.

Уводна разматрања

Данашње значење појма хумор битно се разликује од оног које је овај термин имао у првобитној употреби. Ријеч *хумор* долази из латинског језика и изворно значи *течност, влагу, ликвор*, али је поред овог имао и значење *фантазије, хира* или *снаге*. У средњовјековној и ренесансној медицини под хумором су се подразумијевале четири течности људског организма: крв, жуч, флегма/слуз, меланхолија/црна жуч, што је касније у психологији послужило за настанак теорије о четири темперамента. Управо је из ренесансне медицине у којој се почео употребљавати за означавање особина личности и њиховог темперамента¹ хумор прешао у књижевност, гдје је и започело формирање овог појма у модерном смислу ријечи (Види: *Речник књижевних термина*, 1985, стр. 254 – 255). Тако је хумор по први пут у

* sulalovic712@gmail.com

¹У зависности од тога која од течности/хумора у организму односи превагу над осталима разликујемо сангвинички тип код кога доминира крв, колерика код кога преовлађује жуч, флегматика код кога доминира слуз и меланхолика са црном жучи као преовлађујућом течношћу.

ренесансној комедији и елизабетинској драми доведен у везу са комичним ефектима². На овај начин он постаје једна од одлика енглеске књижевности „у којој се образовала традиција хумора као енглеског националног карактера“ (Исто, стр. 254), а одакле је пренијет у остале свјетске језике у значењу способности *уочавања и приказивања смијешне стране ствари*.

Иако присутан и код усмених стваралаца, хумор је постао одлика писане књижевности, нарочито са дјелима Бокача, Раблеа, Гримелсхаузена и Сервантеса, чији је *Дон Кихот* (1605) постао један од образаца хумористичке књижевности.

Ново значење хумора³ донијело је и многе несугласице и противурјечности када је у питању термилошка усаглашеност. Дошло је до мијешања и изједначавања појмова као што су хумор, комично, иронија, смијех, тако да није било сигурно да ли ови појмови означавају различите врсте, или пак само варијације једног основног појма.

Ипак, хумор је убрзо у односу на остале појмове са којим је довођен у везу у критичким разматрањима добио повлашћено мјесто. Константно је, наиме, истицана његова узвишена природа у односу на комику и смијех. Тако ће Теодор Липс у складу са романтичарском поетиком у хумору видјети субјективни став узвишене јединке, *носиоца разумности и моралности*, која у посматраном свијету проналази комично. Шопенхауер је јасан по том питању: хумор је за њега „узвишеном слична врста смешног“ (Шопенхауер, 1981, стр. 123). Етјен Сурио износи сличан став, подразумевајући под

² Нарочито је у том смислу значајно име Бен Џонсон. Ренесансни драматург, пјесник и глумац, он је заједно са другим ауторима елизабетинске драме допринио стварању модерног појма хумор, приказујући у својим дјелима једностране ликове, сасвим у власти неке своје мане, али који су, с друге стране, свјесни својих пренаглашених опсесија, својих и туђих изопачености и мана и који сматрају да је смијешно и увесељавајуће да те настраности приказују у фикционалним дјелима. Џонсонова најзначајнија дјела су сатирични комади *Every man in his humor* и *Every man out of his humor, The Alchemist*.

³ Нама је у овом раду од вишеструког значаја била студија *Хумор* (2006) Александра Бошковића. Он је издвојио хумор као основну естетичко-филозофску категорију од које полази, а његово дефинисање засновао је на опозицији са другим врстама смијешног, преко којих се долази до битних разликовних обиљежја између хумора и њему сродних категорија. Његов рад је утолико значајнији што у њему налазимо јасно разграничење појма хумор од сличних појмова, али и због тога што се хумор схвата као емоција и што и то представља искорак у савременом тумачењу појма хумор, макар када је српско језичко подручје у питању. Бошковић у студији даје и преглед основних ставова о хуморном чији су аутори неки од најпознатијих свјетских мислилаца од Платона и Аристотела па до Умберта Ека и Николаја Хартмана.

хумором комично у умјетности, *поетско комично*, комично у свом најузвишенијем облику које у себи садржи одлуку да с радошћу прихватамо егзистенцију, ослобођени притиска материјалног свијета (Види: Сурио, 2000). Слично мишљење о узвишености хумора, додајући му квалитатив *префине умјетничке суштине*, износи и Исидора Секулић када каже: „Немојте сврставати хумор с лармом издртога смеја“ (Секулић, 1955, стр. 241), инсистирајући на томе да је смијеха у хумору веома мало. Својим ставом им се придружује и Марко Ристић сматрајући да је комика „само једна маска хумора, маска коју он ставља да би могао изаћи пред публику“ (Ристић, 1957, стр. 148). Примјера је безброј, али ми ћемо навести још само мишљење Михаила Бахтина за кога је хумор естетски феномен, најредукованији облик смијеха.

Као што можемо видјети из изнесених ставова, оно што је свима заједничко јесте издвајање хумора у односу на смијешно и комично, при чему се нарочито истиче умјетничко-естетско својство његово, које подразумева комику али је и надилази, а такође и смијех али у специфичном облику.

Покушавајући да утврди шта доводи до специфичне врсте смијешног које хумор раздваја од сличних категорија попут ироније, пародије, комике, Александар Бошковић долази до закључка да смијех уопште није сигнал за постојање хумора. То објашњава на следећи начин: „Постоји приличан број примера где је реч о смеху, а где нема говора о комичном, хумору или иронији. Глумци се, што је чест случај, могу изнуђено смејати – потребна им је само добра и одговарајућа стимулација. (...) Познато је, на пример, да се хипертрофичари смеју готово увек, да продавци, конобари, а сигурно и велики број људи других занимања, 'тренирају' осмех и смех за друштвене (најчешће економски усредсређене) потребе, а не из разлога што им је битан хумор“ (Бошковић, 2006, стр. 627). Вођен запажањима Умберта Ека како поједине дефиниције хумора укључује и оне „примјере за које нам здрав разум каже да нису комични већ трагични“ (Еко, уп: Бошковић, 2006, стр. 625), односно у потпуној супротности са оним што изазива смијех, он износи тврдњу да: „смех није критеријум за хумор ако се, с друге стране, увиди да нешто може бити хуморно иако није праћено смехом“ (Бошковић, 2006, стр. 627), односно да постоји нешто битно другачије и дубље од смијеха и осмијеха што је суштински за постојање хумора, као и да прави хумор увијек представља својеврсни меланж емоција.

Узимајући ово становиште за полазно истакли смо једну од битних карактеристика које одређују хумор, а то је његово емоционално исходиште.

На трагу ових тврдњи налазе се и запажања Исидоре Секулић која потпуно луцидно износи саму суштину модерног схватања хумора: „Хумор је фина и префина уметничка суштина, при супротном крају, али на истој

основи са трагиком“ (Секулић, 1955, стр. 243) и мало даље: „Хумор је алхемија духовитости. Један дах више шале или игре са вредностима и именовањима, и то више није хумор, него је већ репата иронија, подсмех уочљивости, карикатура, зубат виц, увреда. Један дах више туге у хумору, и то је већ грч јецаја или крика. Не може човек над хумором праснути у смех, и не може ни јекнути ни рикнути. Хумор се прима и испраћа – знали сте и сами, зар не? – само уз танак осмех и уз притајен уздах“ (Исто, стр. 245).

Жерар Женет износи сличан став. По његовом мишљењу „задовољство у комичном исто колико и осећање трагичног извор је естетског задовољства“ (Женет, 2002, стр. 188). Трагичка катарза је резултат „миметичког дејства прочишћења форме – (...) гледалац и сам осећа сажаљење и страх, али у једној форми сведеној на квинтесенцију, а сублимирано осећање које га тада обузме, и које ћемо одредити као естетско, прати уживање“ (Види: Бошковић, 2006, стр. 693).

Луиђи Пирандело у хумору види болну страну веселја, и смијешну страну људске боли (Пирандело, 1963, стр. 274). Свим поменутиим теоретичарима је заједничко да хумор схватају као емоцију у којој поред смијеха велику улогу играју сузе, односно сажаљење.

Хумор кроз историју

Да бисмо дошли до суштине хуморног и објаснили како га ми схватамо у овом раду, даћемо кратак преглед историјске мисли о овом појму.

Основу данашњег појма хумор дефинисали су представници њемачког романтизма: Фридрих Шлегел, Теодор Липс, Лудвиг Тик, Жан-Пол Рихтер и Новалис, који су изнијели своје схватање хумора које је данас познато као „романтичарска иронија“. Супротстављајући овај појам реторичкој иронији, односно ономе што се под иронијом уобичајено подразумева као мишљењу „супротном од онога што се говори“, они долазе до битних одлика хумора.

Према Шлегеловом схватању, иронија се спроводи тако што се ријечи и дефиниције помјерају изван домашаја њихове уобичајене употребе, чак до тачке на којој се ломе и преламају. Шлегелово схватање ироније проширује и продубљује овај појам у односу на оно како је дефинише римско говорништво, односно Квинтилијан, описујући је као реторичку фигуру којом се означава супротно од оног што се говори. Оваквој дефиницији он супротставља Сократову иронију, која у себи обједињује и реторичку и сазнајну и етичку функцију. Још једна од суштинских ствари по којој се препознаје „романтичарска иронија“ у односу на ону другу јесте то да ироничар није у надмоћној позицију у односу на објекат ироније, већа да

дијеле исту ситуацију. „Сократова иронија сапоставља најсупротније ставове и истовремено постаје у целости разиграна, а ипак сва озбиљна, у целости отворена и искрена, а ипак дубоко притворна; она се манифестује као „непрекидна самопародија, чије је кретање значења тешко наслутити“ (Бошковић, 2006, стр. 628). Шлегел запажа да је хумор и један емоционални пол те рефлексije „емоционални, сентиментални став“ и „осећајна форма свести“ (Види: Лома, 1995, стр. 89). Шлегел је, такође, запазио да се хумор услед своје субјективности која га повезује са трансцедентним и апстрактним може довести у везу са трагичним.

Директну везу „романтичарске ироније“ и хумора запазили су још Шлегелови савременици и сљедбеници Новалис, који у Шлегеловој иронији види изворни хумор чија је суштина „право само-поседовање“ као „истинско присуство ума“ (Новалис, 1960, стр. 428) и Жан-Пол Рихтер који у хумору вид дах разумијевања за људске настраности који се манифестује као сјетан и благонаклон смијешак према личним слабостима у којим се огледа људска природа која је далеко од идеалне (Рихтер, уп. Бошковић, 2006, стр. 697). Рихтер хумор дефинише као „меланхолију једног супериорног духа који долази до тога да се забавља чак оним што га растужује“ и даље „романтични хумор је озбиљни став некога тко упоређује мали свршени свијет са неизмјерном идејом: из тог резултира један филозофски смијех који је помијешан бољу и величином. То је универзално комично, то јест пуно толеранције и симпатије (Рихтер, уп. Пирандело, 1963, стр. 969).

Као што можемо видјети из претходно реченог, најбитније карактеристике које се данас узимају при дефинисању хумора утврдио је већ романтизам у оквиру дефинисања романтичарске ироније. Романтичарски дух оптерећен сазнањем о нескладу између духа и спољашњег живота у хумору види могућност њиховог трансцендирања. Ту се нарочито истичу субјективност која доводи у везу иронијско са трагичним, сазнајна и етичка раван које обезбјеђу раст јединке преко саморефлексије, као и саосјећајни став ироничара према потенцијалној жртви, што подразумева уплитање емоција.

Једна од најцитиранијих теорија о хумору дјело је Артура Шопенхауера. И он своје дефинисање хумора заснива на супротстављању иронији. Он прави оштру разлику између вриједносних аспеката ова два појма. Према његовом мишљењу, хумор је *двоструки контрапункт ироније*, односно „супротност иронији била би озбиљност која се крије иза шале, а то је хумор“ (Шопенхауер, 1981, стр. 121). Шопенхауер као карактеристику хумора истиче и „превагу субјективног над објективним при схватању спољашњег свијета“. Према његовом мишљењу, хумор настаје из парадоксалног покушаја да се реални свијет замисли истим појмом којим га

ми доживљавамо у нашем бићу, што резултира неподударањем које се изражава смијехом: „Јер, хумор, ако ближе погледамо, почива на субјективном, али озбиљном и узвишеном расположењу, које се и нехотице сукобљава с обичним спољашњим светом који се јако разликује од њега. Он не може тај свет да избегне, нити може да му се препусти; зато, ради компромиса, оно покушава да своје сопствено схватање и тај спољашњи свет замишља истим појмовима, који на тај начин бивају двоструко, час на једној, час на другој страни, неподударни с оним реалним што се помоћу њих замишља“ (Исто, стр. 121). Шопенхауер наводи и да се иронија и хумор разликују по томе што „иронија почиње озбиљно, а завршава се смијехом, код хумора је сасвим обрнуто“ (Исто, стр. 109). Називајући хумор „дететом смешног и узвишеног“ он истиче контрастну природу хумора који у себи спаја најудаљеније вриједносне тачке.

Ипак, најпознатију теорију смијеха и његових облика створио је француски филозоф Анри Бергсон. У свом раду *О смеху (есеј о значењу смеишнога)* (1900) он износи неке од општеприхваћених ставова о смијеху. У првом реду, то је мисао да је природна средина смијешног друштво, односно да смијех има превасходно „корисну друштвену функцију“ (Бергсон, 1920, стр. 6). Према Бергсоновом мишљењу, та функција се остварује прво у томе што је смијех сигнал припадања једној социјалној групи: „Наш смех је увек смех једне групе“ (Исто, стр. 5), односно у намјери смијеха да „се споразуме (...) са осталим смејачима, стварним или замишљеним“ (Исто, стр. 5). Још важније, сматра Бергсон, је својство смијеха да одржава будност и активитет човјека, а тиме и друштва, тако што га појединац доживљава као извјесну казну за аутоматизам и одсуство духа: „Та крутост је ‚смешно‘, а смех му је казна“, па се настоји поправити како би је избјегао: „Помоћу страха који задаје, он спречава ексцентрисање, држи стално у будном стању и међусобном додиру извесне активитете другог реда који би се могли издвојити и успавати, чини гипким све што би се могло издвојити и успавати“ (Исто, стр. 14).

Бергсон одриче постојање комичног и смијешног ван онога што је људско или је преко сличности са човјеком доведено у везу. А смијешно у људском је, према његовим ријечима, увијек продукт неке крутости, односно расијаности духа: „Смешна је извесна крутост механике, тамо где би желели наћи пажљиву спретност и живу гипкост једне личности“ (Исто, стр. 7). Доследно развијајући тезу да је основни извор смијеха живо увијено у механичко, Бергсон даље наводи облике смијешног у ријечима, у гестовима и покретима, и смијешне ситуације, а затим и најчешће начине на који се стварају. Комично у ријечима, како наводи Бергсон, постиже се убацивањем неке апсурдне мисли у утврђени реченички калуп. Смијешно у гестовима и

покретима, према његовим ријечима, представља „свако откривање без свог знања, нехотичан гест“, умножавање, понављање, односно оне појаве „по којим се једно душевно стање приказује без циља, без користи, ради самог ефекта унутрашње жеље“ (Исто, стр. 105). И, на крају, комичне ситуације Анри Бергсон окупља око три појма: „ђаво на отпонцу“, „пајац на узици“ и „лопта од снега“ (Види: Бергсон, 1920).

Мада, углавном, расправља о смијеху, Бергсон се у једном дијелу рада дотиче хумора и дефинише га управо преко разлике у односу на иронију. Према његовом мишљењу, иронија се састоји у томе да изриче „оно што би требало да буде, претварајући се као да верујемо да је то управо оно што постоји“ (Исто, стр. 93), а хумор у томе да се потанко и опсежно опише „оно што јесте, правећи се да верујемо као да би баш тако ствари требале да буду“ (Исто, стр. 93). Бергсон даље каже: „Тако дефинисан хумор је супротност иронији. Они су, и један и други, облици сатире, али је иронија говорничке природе, док хумор има нечег научничког. Иронија се појачава кад се уздижемо све више и више идејом о добру која би требало да постоји: зато се иронија може појачати изнутра, док не постане на неки начин говорништво под притиском. Хумор се појачава, напротив, силазећи све дубље и дубље у унутрашњост зла које постоји, да би му се појединости истакле са најхладнијом равнодушношћу“ (Исто, стр. 93 – 94). Он даље упоређује хумористу са „анатомистом“ односно патологом, из чега изводи „саму суштину хумора“, а то је прецизност, конкретност, техничке појединости, одређена фактографичност и закључује да је хумор „преношење⁴ из моралног у научно“ (Исто, стр. 94).

Као што можемо видјети, Бергсонови ставови у односу на остале теоретичаре које смо навели разликују се по томе што он одриче хумору осјећајно-емотивни моменат, за њега су осјећања највећи непријатељ смијеха, а за хумор је потребна извјесна хладноћа научника: „Смешно се, рекосмо, обраћа чистој интелигенцији, смех се никако не слаже са узбуђењем“ (Исто, стр. 102), али му не одриче рефлексију и естетски квалитет сматрајући да је тек друштво ослобођено брига у стању да се смије гледајући на себе као на неки умјетнички предмет. Као извориште смијешног у карактеру он види људску таштину истичући да се „она сама по себи једва може назвати

⁴ Под „преношењем“ Бергсон подразумева обрте и интерференције свих врста које сматра извјесном игром духа која се оспољава игром ријечима: „Постигли ћемо смешан утисак ако пренесемо природан израз једне мисли у неки други тон“ (Бергсон, 1920, стр. 90), а хумор је поред ироније, пародије, буфонерије само једна од врста тог „преношења“. Основни ефекти преношења, „два противна правца комичне маште“, су деградација и претјеривање.

пороком, па ипак сви пороци гравитирају њој“ настојећи да буду средства њеног задовољења. „То је дивљење самом себи за које се мисли да је изазвано код другог“ (Исто, стр. 129).

Жерар Женет у својим ставовима такође полази од тезе да хумор у себи садржи неку врсту помирљивости са свијетом који описује (Види: Женет, 2002, стр. 206). Он донекле прати Бергсонове ставове када каже да и иронија и хумор могу бити примјењиви у сатири или полемици, само што је, по његовим ријечима, хумор суптилнији, јер не подрива стварност већ оно што се сматра њеним правилом, и зато се хумор веома приближава нонсенсу. Томе у прилог он наводи веома сликовит примјер: „*Ви не тлачите Црнце*, било би иронично питање, насупротив томе: *Потпуно сте у праву што тлачите Црнце*, припада сфери хумора. Другим ријечима: „Иронија доноси антифразу на чињенички суд, а хумор на вредносни (...) он прихвата чињеницу без поговора *мири се са њом (...) са насмејаном препуштеном доброћудношћу, убеђен да је зрно лудила у поретку ствари (...) Претвара се да сматра ненормално нормалним*, и шире добро, оно што сматра лошим“ (Женет, 2002, стр. 207).

Насупрот већине досада наведених ставова о смијеху у којима мислиоци, углавном, заузимају резерве према одређеној врсти смијеха, Николај Хартман у својој *Естетици* (1953) ниједној врсти смијеха не одриче естетски квалитет. За њега су и смијех и подсмијех израз радости у комици живота. Ипак, он прави заокрет у тумачењу овог проблема тиме што у смијеху уочава два пола, естетски и етички. Док је могуће уживати у свакој врсти смијеха, јер је комичност ствар предмета, само хумор од свих врста смијешног посједује *карактерно условљен етос*. Другим ријечима, хумор се налази у очима посматрача, зато хумор увијек подразумијева и једну врсту дубље осјећајности, то је ствар писца, начина на који он комично схвата, како умије да га репродукује и пјеснички искористи. Према Хартмановом мишљењу, хумор је само један од начин искоришћавања комичног. Други начини су празно забављање у комичном, виц или искориштавање комике ради поенте, иронија и сарказам, који се сви од хумора разликују по етосу смијеха, а исти су по пријемчивости за комику. Етосом смијеха се, како наводи Хартман, „одређује унутрашњи став према комичноме и тиме само комично надобликује“, он се „не односи само на смех, већ чини читав један животни став човеков“. При томе хумор карактерише етос смијеха „топла срца, пуног љубави, ублажавајућег и саосећајућег“, а то му обезбјеђује „боју добронамјерности и доброродности“. Хумориста само посматра свијет, и добро и лоше у њему прихвата с насмијеном доброродношћу, знајући да је зрно лудила у поретку таквог свијета.

За наше схватање хумора нарочито су битни ставови Луиђија Пирандела и Михаила Бахтина јер смо се у раду највише користили њихових концепцијама, тим прије што обје теорије у смијеху виде „деконструктивно-продуктивну функцију“ (Перишић, 2010, стр. 133).

У свом тексту *О хуморизму* (1908) Пирандело покушава повезати комично и хумор једним заједничким термином, а то је *хуморизам*. Након тога он прави разлику међу поменутим терминима и истиче да се она састоји у томе што је комично запажање противног, док је хумор скоро-па-осјећање противног које долази послје рефлексije о узроку смијешног несклада, те је тако, по његовим ријечима, комично подврста хуморног. Он, такође, износи поставку да се трагично и комично међусобно прожимају у хуморизму, те да се може говорити о некој врсти катарзе путем смијеха у коме се називу и „*болна страна весеља, и смијешна страна људске боли*“ (Пирандело, 1963, стр. 17). Суштина хуморизма, према његовом мишљењу, је контрадикција између мисли о идеалном и савршеном свијету (наше представе о њему) и реалне слике свијета коју доживљавамо. Само што код хумористе та контрадикција не изазива бијес и негативна осјећања, већ милосрдно опраштање. Пирандело још додаје да је суштина правог хуморизма у томе што хумориста приказује „сваки пут детаљно, у живом облику, разлоге својих компромиса и својих опраштања (Исто, стр. 76).

Пирандело истиче да је хумор ствар модернијих писаца, код којих су услед „нарасле осјетљивости и због прогресије (јао!) цивилизације опћенитија она расположења духа, они услови живота који су погоднији феномену хуморизма, или боље, становитом хуморизму“ (Исто, стр. 15), као и да су хумор и туга двије ствари по којима се народи међу собом највише разликују, односно да „сваки народ има свој властити хумор“ (Исто, стр. 21), јер се хумор остварује у језику као чувару „националне есенције“, али и да постоји нешто битно и суштинско што је карактеристика хуморизма уопште. У неколико наврата Пирандело као да описује Андрићев начин стварања: „свечан начин којим алудира на смијешне догађаје и изриче неку апсурдност; недужан и наиван изглед којим прави опажања пуна довитљивости и познавања свијета, *посебна доброћудност којом као да гледа с доброхотношћу (...)* грешке и злобе људске; фина иронија коју он употребљава са толико провидне једноставности и одвратности према јеткости; нарочита отвореност којом изгледа жељан оправдати људе и дјела у исти час кад је управљен на то да их најгоре мучи“ (Исто, стр. 21 – 22). Говорећи о Ариостовом *Бијесном Орланду*, Пирандело каже: „У удаљености времена и простора, пјесник види пред собом један чудесан свијет који су дијелом легенда, дијелом каприциозна измишљања пјевача изградили око Карла Великог. Он види цара, али нипошто као ону *мрачну ствар* Пулција,

како шета по главној дворани застрашен од силних војска Сарацена (...) Он схвата да је један цар овдје за *фарсу* или за казалиште лутака“, а затим додаје да би то био лаки смијех добијен бурлескним неотесаним наруживањем неке фигуре, и узалудно трошење грађе. Не желећи смијех поруге, Ариосто захваљујући „магији стила“, која личи на *игру* „која зачуђује и зачарава због своје ванредене гипкости“, гдје му грађа пружа могућност „у ономе што имају вјечнога људска осјећања и људске илузије, он се сав поистовјетује, док не пода саму конзистенцију стварности својој представи; гдје не може, гдје се самим његовим очима открива непоправљива иреалност онога свијета, он пружа напротив представи једну лакоћу, готово сањалачку, која се сва обвеселује једном врло суптилном дифузном иронијом“ (Исто, стр. 46 – 47). За Пирандела хуморизам у стилу неког писца је „магична моћ“ тог стила и једини начин да се савладају несводиви елементи неке грађе и учине кохерентним. На тај начин пјесник „запањује и смијеши се над запањеношћу, туђом и својих истих лица“ (Исто, стр. 49). Због ове особине хуморизам има субверзивну и подривајућу функцију да „разлаже, демистифицира, другим ријечима – да де-конструира, да стргне маску, да збаци реторичку одору“ (Роић, 1989, стр. 135).

Поистовјећујући хумор и оно што је још њемачка романтичарска филозофија означила „романтичарском иронијом“ Пирандело у њима види и извјесну оштрицу сатире: „Пјесникова је иронија једна врло танка пила, која има толико зуба, па и онај сатире, који гризе мало све, танано, танано, скровито, скровито“ (Пирандело, 1963, стр. 49).

Као што можемо закључити и Пирандело сматра да је хумор ствар писца и његовог начина на који посматра свијет и претаче га у књижевно-умјетничко дјело. Такође, наглашена је и тежња хумористе да пажљиво и детаљно описује предметни свијет уживљавајући се у њега, (хумор „раствара, унеређује, чини нескладним“) (Исто, стр. 25).

Пирандело сматра да је суштина умјетничког дјела у рефлексiji која је „готово облик осјећања, готово огледало у којем се осјећање прозорно гледа“, а да је у хумористичком дјелу то огледало „мрзле воде, у којој се пламен осјећања не огледа само, него се уроњава и гаси: сиктање воде је смијех који побуђује хумориста; пара коју испушта је често мало димовита фантазија хумористичког дјела“ (Исто, стр. 78). Алхемијско својство књижевног дјела, нешто што нам стално измиче а што чини његову суштинску вриједност, то је хумор по Пиранделу. Измаглица која остаје пошто се осјећање о опаженом разбије о „мрзлу воду рефлексije“. Зато је станиште хумора у књижевном дјелу, према његовим ријечима, у дигресији, у ауторском коментару, у позиву на овјешталу мудрост којом се разбија фантазија и кохерентност неког причања. Тиме се ствара „удвостручење у

акту концепције“ (Исто, стр. 79) које је плод пишневог духа у коме станује хумор. Пирандело даје и одговор на питање какав је то дух хумористе, па каже: „Сваки прави хумориста није само пјесник, такође је критичар“ у коме „једна наслијеђена или урођена меланхолија, тужне згоде, једно горко искуство живота, или такође један песимизам или скептицизам стечен студијем и разматрањем о судбинама људске егзистенције, о удесу људи, итд. могу одредити оно посебно духовно расположење које се обичава назвати хумористичким“ (Исто, стр. 79). У таквом човјеку, наставља даље Пирандело, „се не може родити једна мисао, а да му се одмах не роди једна друга противна, супротна; којему за један разлог за који би требао рећи *да*, одмах не ускрсну један и два и три који га присиљавају да каже *не*; и између да и не га држе неодлучна, сметена, читавог живот; човјека који се не може препустити једном осјећању, а да одмах не примјети нешто унутра што му прави гримасу и смуђује га и озлојеђује га и раздражује га“ (Исто, стр. 82).

Када су у питању ставови Михаила Бахтина, сумарно ћемо изнијети неколико општих запажања. Своје основне ставове о смијеху и његовој улози у историји културе Бахтин је најдоследније изнио у књизи *Стваралаштво Франсоа Раблеа и народна култура средњег века и ренесансе* (1978). Он сматра да је смјеховно виђење свијета подједнако важно колико и озбиљан поглед, ако не и важније, јер кроз смијех се тај свијет преиспитује: „Смех има дубоко значење погледа на свет, он је један од најбитнијих облика истине о свету у његовој свеукупности, о историји, о човеку; он је посебно универзално гледање на свет, које види свет друкчије, али не мање (ако не и више) битно но *озбиљност*“ (Бахтин, 1987, стр. 80). Захваљујући својој амбивалентности смијех прочишћава свијет од „догматизма, једностраности, окошталости, од фанатизма и категоричности, од елемената страха и застрашивања, од дидактичности, од наивности и илузија, од рђаве једностраности и једнозначности, од глупе бучности“ (Исто, стр. 138).

У вези са оваквом концепцијом смијеха Бахтин даље развија тезу о смијеху као одлици културе широких народних маса, којима је он средство побуне против институција моћи. Бахтин под народном културом заправо подразумијева „други свет“, „незванични свет“ (Види: Бахтин, 1978) којим је изражено народно супротстављање важећем, официјелном свијету, са његовим правилима, нормама и хијерархијом. Најпотпунијим и најчистијим изразом народне смјеховне културе Бахтин сматра карневал⁵. За Бахтина је

⁵ Иако није баш у потпуности одређено, највјероватнија претпоставка је да ријеч карневал потиче од латинских ријечи *carnem levare* или *carnelevarium* што би у преводу значило „одстранити месо“ или „лишити се меса“ („Carnival“, *Encyclopedia*

карневал вид универзалне народне слободе који се супротставља официјелном животу. Карневалски живот се одликује амбивалентношћу, инверзијом улога, материјалношћу, приказима неумјерених гозби, мноштва људи који су добили неке нове улоге и између којих се остварује тијесна веза у току ове светковине. Још једна од значајних особина карневала јесте присуство подразумијеваног другог свијета који је био маргинализован у периоду цијеле године, а који тек у вријеме карневала долази „на власт“. Тако карневал неизоставно у себи носи једну субверзивну и превратничку црту, јер подразумијева правило које се крши, али само у одређено доба године, у току самог карневала. Битна за Бахтиново поимање смијеха је и његова концепција непрестаног и незавршеног дијалога који се стално одвија. Према његовом мишљењу, не постоји ниједна сфера људске дјелатности, како она у прошлости тако и она у садашњости која је потпуна и завршена. С тим у вези Бахтин у науку уводи још један појам, а то је полифонија. Он сматра да је све непрестано у дијалогу, а да се на фону те непрестане полифонијске дијалогичности смијех јавља као опрека свему дефинитивном и завршеном. Карневал и хумор воде ка полифонији⁶, односно одликује их полифонична концепција истине. Полифонија се у карневалу остварује тако што је карневал сам по себи свијет у свијету. Карневализација ствара контекст у коме се чују различити гласови присутних и подразумијеваних свијетова (које

Britannica, [http:// www. britannica. com / EBchecked / topic / 96363 / Carnival](http://www.britannica.com/EBchecked/topic/96363/Carnival), 23. 6. 2011).

Као појам у свакодневној употреби карневал, углавном, означава прославу уочи почетка Ускршњег поста и раширенији је у западном хришћанству, а његова источна варијанта су покладе или месојеђе. Сматра се да је Италија колијевка карневала и да он свој настанак дугује хришћанству, мада неки подаци указују да је карневал постојао и у вријеме паганске религиозности у виду римских сатурналија и баханалија које су у вези са грчким дионизијским свечаностима. Углавном је везиван за средњи вијек и подразумијева слављење живота пред скори пост. Због тога је карневал обиловао разним врстама неумјерености и пражњења у храни, пићу, сексуалним уживањима, игри, музици. Карневалом се заправо означавала друга (неофицијелна) народна и скривена страна човјековог живота која је могла доћи до израза само у појединим дијеловима године као што је пред почетак поста

⁶ Полифонија или „говорна разноликости романа“ је још један термин Бахтинове филозофије који се односи на вишегласје као основну одлику језика и дискурса. Управо је у томе и суштина Бахтинове теорије карневала. Идеја хетероглосије и надилажења једног мета-гласа и мета-истине је била радо прихваћена од стране деконструктивиста и постмодерниста. Лако је примијенити ту теорију на различите маргиналне идентитете, било да је ријеч о родним, етничким, културним или неким другим идентитетима.

бисмо могли назвати и епистемама) међу којима постоји дијалог. Све оне су ту у карневалу ради преиспитивања истине.

Свијет карневала захтијева и карневалска правила, а то су: „специфична празничност без страхопоштовања, потпуно ослобађање од озбиљности, атмосфера једнакости, слободе и фамилијарности, смисао погледа на свет својствен непристојностима, лакрдијашка устоличења – свргнућа, весели карневалски ратови и туче, пародијски диспути, повезаност крваве кавге с порођајем, афирмативне клетве“ (Исто, стр. 271).

Имајући у виду Бахтинове поставке, можемо закључити да је карневал средњовјековном човјеку служио као једно од средстава да се побиједи страх, али и као начин да се изрази сопствена мисао која се косила са официјелном. Карневал слави уништење и нестајање старог, те долазак и стварање новог, односно обећава нов живот и раст. У карневалу је све континуитет, смјењује се живот и смрт, старо и ново.

Управо из карактеристика карневала као што су јавни простор, одређено вријеме у години када се одржава, те измијешаност, односно нове улоге које даје, као и употреба и присуство масе и масовног спектакла, произлазе и неки од основних поступака карневализације у књижевности.

Ово наше кратко освртање на значење термина хумор у културној историји завршићемо тезама Александра Бошковића. У већ помињаној студији Бошковић предлаже да се одговор на питање шта је хумор тражи у теоријама Ф. Шлегела, Ж. П. Рихтера, Шопенхауера, Пирандела, Н. Хартмана, Женета, Ека јер сви они излаз при дефинисању хумора проналазе у „његовој вези са емоцијама, а самим тиме са етиком“ (Бошковић, 2006, стр. 632). При дефинисању овог појма Бошковић је истакао да је нешто битно другачије од пресудног значаја за постојање хумора. Мислимо да је одговор на то питање у емоционалној сфери, хумору се не може смијати, већ се ствари могу процјењивати као хуморне: „То је драмска и естетска емоција *par excellence*“ (Бошковић, 2006, стр. 689).

Он у дефинисању хумора полази од Витгенштајнових анализа у којима се језику даје епистемолошки примат и асоцијативне теорије значења. Према Витгенштајновом схватању, ријечи и реченице саме собом не значе ништа, „ако хоћемо да одредимо значење речи, морамо одредити начин на који је реч употребљена као инструмент језика“ (Исто, стр. 677), односно да се свако значење ријечи и реченица објављује тек у њиховом ситуирању у одређени контекст. Асоцијативна теорија значења пружа увид у то да је асоцијативно мишљење примарни когнитивни процес. Асоцијације „показују да је начин на који се доносе процене зависан од вербалних и визуелних модела. Парадигма асоцијација се продужава увиђањем да перцепција никада није лишена лингвистичких асоцијација. Шта год да се опажа, никада се не опажа само за

себе, већ је увек праћено извесним асоцијацијама“ (Исто, стр. 638). Али је у њој Бошковић пронашао и оправдање тезе о субјективности при доживљавању и сагледавању хумора: „Једна парадигма асоцијација јесте приоритет и норма. Упитати за асоцијацију јесте питати за уобичајено, или примарно, насупрот секундарним, удаљеним или забаченим асоцијацијама. Тако можемо свакога упитати на шта њега најближе асоцира нека реч или ствар: убрзо ће се открити како је оно што је за некога дословно и буквално, за неког другог девијантно и одступајуће. Ту и лежи сва релативност и неухватљивост хумора“ (Исто, стр. 634).

Један од могућих одговора

Бошковић хумору прилази као једној од емоција, али да би га дефинисао он прво дефинише емоције у складу са налазима когнитивне психологије, па каже: „Будући да је емоција процена (употреба језика плус сликовито излагање) која узрокује телесни осећај и радњу, онда хумор није ништа друго до исказ (процена) која узрокује осећање и радњу у извесном контексту“ (Бошковић, 2006, стр. 636) из чега произлази да се на хумор може примијенити све оно што важи и за остале емоције. Прије свега ту мисли на субјективно исходиште, промјењивост која зависи од промјењивости перцепције субјекта и његове мисли о томе, немогућност постизања два или више пута истог хуморног ефекта, итд.

Цитирајући психолошко становиште да „смисао за хумор означава емоционалну зрелост“ (Grotjahn, уп: Бошковић: 1957: 81), Бошковић при рјешавању односа хуморно – озбиљно, предлаже да се пође од адресата који прима хумор, од његовог психичког стања које је основа за процјену хумора. За хумор је потребна „поетска дозвола“ која искључује буквалност и „непросветљену озбиљност“ пружајући „витални, живи, увиђајући хумор“ (Бошковић 2006, стр. 638). Он истиче и да је хумор нарочита врста посматрања, за коју је неопходна непристрасност⁷ и дистанцирање од

⁷ Бошковић затим ближе дефинише непристрасност: „У том смислу, непристрасност подразумева да се према обично корисној, вредној, али чак и некорисној, болној или штетној ствари или предмету субјекат односи као према неутралном, како би се та ствар (или предмет) ценила. Хумор и уметност се често одвајају од потрошачких и уобичајених сврха (у основи, глобално тржиште, економија и маркетинг се са овим ставом не би сложили). Сврха им је, може бити, да буду артефакти, тј. естетски предмети. Непристрасно посматрати не значи посматрати небрижно. Да би се хумор схватио не сме се бити индиферентан према девијацијама или грешкама које хумор

предмета, „свакодневних вредности и предрасуда“, али не дистанцирање у смислу емоционалне хладноће. За Бошковића, хумор управо подразумева и негативна осјећања, која се увиђају, али успијевају потиснути и у први план излази хуморно осјећање попут игре, ослобођено сврсисходности и утилитарности. „*Нешто је грешка, страх ме је, не могу да се дистанцирам изазива бијес у мени. Нешто је грепка, али није ме страх, прихватим је, могу да се дистанцирам хумор*“ (Види: Бошковић, 2006, стр. 646).

Веома битно за нас је то што Бошковић у хумор укључује и гротеску, као следећи степен хуморног. Гротеска, према његовом мишљењу, нагиње хумору тиме што у себи носи двогубост која и једно и друго суштински дефинише. Та двострукост значи видјети позитивно и негативно истовремено, али је тачно и то да се гротеска приближава тој двострукости погледа на ствари и објекте и њихове контрадикторне аспекте (уп: Кајзер 1995; 2004), управо зато што она представља немогућу хармонију различитих емоција. Све док се човек држи те перспективе, перспектива ужасног је потиснута, са гротескним хумором постоји прихватање негативних емоција. Бошковић као примјер наводи следеће искуство: „Ово је ужасна сцена или такав контраст боја и предмета да изазива језу, али ћу допустити да то искуство доживим“ (Бошковић, 2006, стр. 645).

Основно својство хуморног става је и према Бошковићевом мишљењу прихватање живота са свим грешкама и компромис са стварношћу.

Хумор извире из другачијег погледа на стварност, из одређене врсте *перспективизма* који у себи сажима умјетнички поглед на живот, научничку моћ запажања и прецизност, филозофски дух симпатије према свијету и његовој несавршености. Смијех хуморизма је помијешан са боли, јер је настао из поређења малог свршеног свијета и апстрактног и савршеног идеала, зато је он пун симпатије и толеранције.

Литература

- Bahtin, M. (1978). *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse* (preveli Ivan Šop i Tihomir Vučković). Beograd: Nolit.
- Bahtin, M. (1989). *O romanu* (preveo Aleksandar Badnjarević). Beograd: Nolit.
- Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog* (prevela s ruskog Milica Nikolić). Beograd: Zepter book world.
- Bergson, A. (1920). *O smehu*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Bošković, A. (2006). Humor, *Književna istorija* br. 130. Beograd, 625 – 672.

укључује. Хумор, дакле, није индиферентност, равнодушност, већ знак упозорења или приправност за понашање и догађаје“ (Бошковић, 2006, стр. 644).

Encyclopedia Britannica, „Carnival“ [http:// www. britannica. com / EBchecked / topic / 96363 / Carnival](http://www.britannica.com/EBchecked/topic/96363/Carnival), преузето: 23. 6. 2011).

Ženet, Ž. (2002). *Da umreš od smeha. Figure V*. Novi Sad: Svetovi.

Кажер, В. (1973). *Језичко уметничко дело*. Београд: СКЗ.

Липс, Т. (1975). О humoru. *Književnost*. Београд, год. XXX, knj. LX, sv. 5.

Loma, M. (1995). Arebeska i groteska po shvatanju Fridriha Šlegela. *Reč*. broj 10, Београд, str. 83–9.

Novalis (1960). *Schriften*, vol II. (eds. Richard Samuel, Hans-Joachim Mähl, Gerhard Schulz). Stuttgart: W. Kohlhamer Verlag.

Perišić, I. (2010). Uvod u teorije smeha. Београд: Službeni glasnik.

Pirandello, L. (1963). *Humorizam* (preveo Vladimir Rismondo). Split: Novinsko-izdavačko preduzeće „Slobodna Dalmacija“.

Ristić, M. (1957). *Od istog pisca*. Novi Sad: Matica srpska.

Roić, S. (1989). Jedan pojam traži teoretičara: prilog ponovnom čitanju Pirandellova ogleda o „Humorizmu“, *Republika, časopis za književnost, umjetnost i javni život*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske, 131 – 139.

Секулић, И. (1959). Тек две три речи о хумору. Огледи, Српска књижевност у сто књига. књига 67, Нови Сад – Београд, 315 – 319.

Surio, E. (2000). О смежном и комичном. (prev. Mihailo Vidaković). *Književnost*, br. 1–2.

Хартман, Н. (1978). Комично. *Естетика*, Београд: Бигз.

Šlegel, F. (1999). *Ironija i ljubav* (preveo Dragan Stojanović). Београд: Zepter Book.

Šopenhauer, A. (1981). *Svet kao volja i predstava I* (preveo Božidar Zec). Београд: Grafos.

Suzana Lalović

DEFINING THE CONCEPT OF HUMOR

Summary

The main goal of this paper is to define literary-theoretical concept of humor. In the first part of the paper humor is first considered in relation to similar concepts such as comical and funny while the second part of the paper offers a concrete analysis of humor. It can be viewed through theoretical explanations of Aleksandar Bošković, Nicolai Hartmann, Arthur Schopenhauer and Luigi Pirandello who all point out that humor is a particular kind of observation which requires impartiality and distancing from the subject of "everyday values and prejudices", but not in terms of emotional coldness. Thus defined humor becomes a special form of perspectivism, which among other things, includes the recognizing element.

Keywords: humor, theories about humor

Саша М. Ђукић*

Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 811.163.41'367

811.163.41:070.041(497.6)

DOI 10.7251/NSK1515008DJ

Оригинални научни рад

УПОТРЕБА АУТОМАТИЗАМА У ФИНИТИВНОЈ РЕЧЕНИЦИ (БЕКГРАУНДУ) АГЕНЦИЈСКЕ ВИЈЕСТИ

Апстракт: У раду ће бити анализирани аутоматизми, односно језичке јединице и њихове форме, који се често употребљавају да би олакшали и(ли) убрзали кодирање (настанак) и декодирање (пријем) одређене информације. Аутоматизми се јављају на „општим“ мјестима у структури вијести, али за анализу су изабрани аутоматизми у позицији посљедње, финитивне, реченице агенцијске вијести.

Кључне ријечи: аутоматизми, јаке позиције текста, агенцијско новинарство, функционални стил.

Појам аутоматизма

У просјечним новинским агенцијама у току једног радног дана десетак новинара, од дописника или са терена, прикупи и обради од 250 до 300 вијести разног садржаја. Овако велика продуктивност захтијева од писца текста (новинара) велику ангажованост и не оставља новинару довољно простора да дорађује (нарочито стилски) написане текстове које због других захтјева (атрактивности) треба објавити што раније¹. Продуктивност и атрактивност увелико одређују агенцијски стил, а да би их испунио, новинар у своје писање укључује **аутоматизме**², односно врло често употребљаване језичке јединице и њихове форме које су подређене правилима грађења (настанка, кодирања) и рецепције (декодирања) текста као продукта агенцијског новинарства.

* djukic55@gmail.com

¹Атрактивност је један од основних циљева новинарства, па тиме и агенцијског новинарства. Обезбједити информацију агенцијским корисницима што прије, тј. да њени корисници буду информисани прије него што се она појави у осталим медијима, један је од показатеља квалитетног рада агенције.

²Аутоматизација језичких средстава је уобичајена (узуална) употреба одређеног језичког средства које омогућује његово лако и непосредно перципирање без обзира на контекст и ситуацију (в. Simeon, 1969, стр. 134).

Аутоматизме не треба поистовјеђивати са фраземима (устаљеним изразима). Аутоматизми, као и фраземи, настају као устаљени скупови ријечи, али у фраземима, за разлику од аутоматизама, ријечи губе своје самостално значење и на основу међусобне устаљене везе остварују посебно, тј. ново значење. Супротно овоме, чланови аутоматизма задржавају своје самостално значење, ма колико аутоматизам био (не)фреквентан.

Због специфичности новинских агенција у медијском систему формира се агенцијски стил који се разликује по неким својим особинама од новинарског стила (тј. од стила који користе остали медији). Једна од најзначајних особина је управо присуство аутоматизама, а њихова неопходност се јавља у процесима:

- *аутоматизације поступка у настанку вијести* – новинар у кратком временском року мора да оперативно и доступно пласира информацију. Зато новинар тежи унификацији (смањивању разнородности текстова исте функционалне намјене) и стандардизацији (утврђивању и примјени правила за обликовање текстова ради економичности), рекло би се да је то скраћивање времена за декодирање, тачност и поузданост (в. Тошовић, 2002, стр. 247).
- *аутоматизације пријема и декодирања вијести* – новинари настоје да читаоци, слушаоци или гледаоци са што мање напора и у што краћем времену добију и декодирају информацију (ibidem).

У процесима аутоматизације кроз виšekратна понављања језичка средства прелазе у стереотипе и аутоматизме који се у текстовима (продуктима) новинских агенција јављају у два типа, и то:

- аутоматизми који се односе на шематску структуру дискурса (што би обухватало анализу јаким позиција текста: наднаслова, наслова, инкоативне и финитивне реченице, текстуални конектори),
- аутоматизми који се реализују на нивоу реченице (подразумијева синтаксичку анализу реченица; нпр. структурна анализа аутоматизама за навођење извора имајући у виду да се

на овом нивоу појављују се аутоматизми блиски фраземима и клишеима и сл.).

За лингвостилистичку анализу свакако су занимљиви аутоматизми који се јављају у јаким позицијама текста. Управо они аутоматизми који се појављују у једној од јаких позиција агенцијске вијести – позицији посљедње, финитивне реченице - биће предмет интересовања у овом раду.

За анализирани материјал, по принципу случајног избора, издвојено је 500 вијести (узорака) које је објавила Новинска агенција Републике Српске (СРНА) у периоду од 2007. до 2009. године.

О финитивној реченици и предмету анализе

Финитивна реченица (бекграунд)³ је посљедња реченица која долази у вијести⁴. По положају који заузима, једну од јаких позиција текста у ужем смислу⁵, она је значајнија од интертекстних реченица. Углавном се јавља у облику разгранате реченичне структуре са детаљним информацијама, што је, у појединим примјерима, знатно приближује лиду.

У теорији агенцијског новинарства постоји мишљење да добар бекграунд може бити значајнији за вијест од лида (главе вијести) и да његов изостанак може значити само једно – да још нема елемената за његово појављивање, односно да догађају није претходило ништа што би га позадински могло објаснити (Јовановић, Лазаревић, 2005, стр. 60). У овом дијелу вијести најјаче је изражена функција дјеловања, јер избор елемената којима се објашњава неки догађај значајно утиче на формирање закључака које ће читалац/слушалац формирати, а „бекграунд омогућава да се то ради суптилно и ефикасно (у стилу – ми ништа не тврдимо, само вам дајемо елементе да сами створите закључак)“ (ibidem). Бекграундом се често вијест допуњава и секундарним чињеницама помоћу којих се главни елементи догађаја стављају у одређени контекст. Оне су „мање значајни дијелови примарне чињенице, али и већ познате чињенице које омогућују да се схвати ново у информацији у односу на постојеће стање“ (Slavković, 1981, стр. 59).

Резимирајући наведене чињенице из теорије агенцијског новинарства за бекграунд могло би се закључити да преко „позадине догађаја“ бекграунд може да повеже двије или више вијести тематски блиске, односно са

³Термини *бекграунд* и *финитивна реченица* обиљежавају посљедњу реченицу у вијести. Оба термина, првенствено из стилских разлога, биће употребљавана као потпуни синоними.

⁴ О структури дискурса агенцијске вијести в. у Ђукић, 2013.

⁵ В. Катнић-Бакаршић, 2001, стр. 269.

лингвистичког аспекта да обавља конективну (и)ли интертекстуалну функцију, да је бекграунд подесан за изношење секундарних чињеница и да је у њему потенцијал „дјеловања“.

Наведени закључци послужили су као путоказ у потрази за типичним језичко-стилским средствима која би олакшала (аутоматизовала) настанак финитне реченице, а која треба да остваре неки од наведених циљева бекграунда. Обратиће се и пажња на учесталост у употреби поменутих аутоматизама, односно њихова фреквентност⁶ која ће бити статистички прорачуната.

⁶Статистичка анализа (детаљније в. у Ђукић, 2011) показала је да се аутоматизми не јављају истом фреквенцијом, што условљава њихову диференцијацију. Као критериј класификације аутоматизама послужили су резултати аритметичке средине. На основу тих резултата издвојени су: **апсолутни аутоматизми** који се реализује у сваком узорку (100% остварење). Језичких јединица са оваквим процентом је јако мало, што парадоксално дјелује. Наиме, апсолутни аутоматизам присутан је само на нивоу структуре вијести, односно вијест има перманентно шематизовану структуру која налаже распоред чињеница: од важнијих ка мање важним и сл. **Високофреквентни аутоматизми** – аутоматизми чија учесталост прелази 50%. То су типичне форме које је лако пратити, јер се у одређеном опсегу (нпр. наслова, инкоативне или финитне реченице и сл.) те структуре много више понављају од осталих. **Фреквентни аутоматизми** – аутоматизми са фреквентношћу од 10 до 50%. Можда није оправдано што овако велики проценат остаје у домену једне јединице, али резултати у већини анализа показују да доминира одређена структура (високофреквентни аутоматизам), а остале појавности су мањег обима. **Нискофреквентни аутоматизми** – аутоматизми чија је фреквентност до 10%. Јединице овог реда нису честе у употреби, али ипак су уочљиве или се на њих рачуна на основу неких других критерија. Нпр. када је вршена анализа структуре инкоативне реченице позната је чињеница да се реченица, као синтаксичка јединица, може јавити у два основна облика: просте (просто проширене) или сложене структуре, што је послужило као полазиште у анализи. Након проведене анализе резултати показују да је структура сложене реченице високофреквентна, јер се много чешће употребљава, док је проста реченица фреквентна. Или, у анализи међуклаузног односа у структури сложене реченице координирани однос присутан је у свега неколико примјера (2,07%), што га квалификује као нискофреквентни аутоматизам, док је субординирани однос знатно присутнији. Због мале учесталости, тј. ниске фреквенције, аутоматизми у овим формама постају стилски маркирани – односно својим одступањем од норме (шеме) ове форме су знатно изражајнија средства.

Интертекстуалне (конективне) финитивне реченице

Врло честа функција бекграунда у новинској вијести је „тематска кореспонденција“, тј. обједињавање и тематско повезивање више вијести. По овом принципу често настају „вијести у низу“.

Објашњавајући „позадину догађаја“ бекграунд повезује једну вијест, ону која је „најсвјежија“, са другом која је објављена раније тематски се везујући за њу, ако не у цјелини, онда бар у појединим секвенцама. Тако се актуелни догађај допуњује подацима који су дио ранијих текстова. У примјеру: *„Како је раније саопштено, злочин се догодио касно јуче у селу Здеглову општина Лебане, а полиција још истражује мотиве овог злочина (15-06-2009).“*⁷ – бекграунд повезује вијест из које је експерпиран, а која говори да је ухапшен извршилац тешког убиства, са вијешћу (или вијестима) које су претходно информисале о почињеном злочину и о потрази за осумњиченим. Наведене појединости о злочину (да се догодио у касне сате у селу Здеглову у Лебанама) у финитивној реченици биле су важне чињенице у претходним вијестима. Њихово понављање информативно допуњава главни догађај (хапшење осумњиченог), а сигнализано је аутоматизмом који је реализован имперсоналном реченицом у иницијалном (пропозиционалном) положају – *Како је раније саопштено,....* Употријебљени аутоматизам јасно разграничава раније објављене чињенице од актуелног догађаја, али уједно и помаже њиховом обједињавању у цјелину, односно врши конекторску функцију. На основу лексичких и граматичких особина, Силић (Silić, 1984: стр. 109 – 111) конекторе дијели на: граматичке, лексичко-граматичке, лексичке, и стилистичке, који се даље дијеле на основу семантичке разлике у функцији повезивања. Унутар наведених врста конектора, Силић разликује и пропозиционалне конекторе, као конекторе реченице „које не носе никакву нову обавијест, него упућују или на претходни текст или на слједећи текст“ (ibidem: 110).

По правцу хронолошког повезивања финитивна реченица анафорички функционише, јер присјећа на претходне догађаје – у наведеном примјеру на мјесто и вријеме почињеног злочина. Ово не мора бити једини правац повезивања. Исте конективне способности у повезивању текстова, али у катафоричком правцу имају и финитивне реченице са аутоматизмима чије је главно обиљежје употреба сложеног футура у основном значењу – да означи радњу која ће бити извршена после времена на које се мисли. Ради избјегавања стилске монотоније, новинар је склон употреби аутоматизма са

⁷У примјерима под наводницима курзивом ће бити наведени дијелови вијести, а у загради датум када је СРНА објавила наведену вијест.

конструкцијом да + презент, као синонимичном обликом инфинитивне компоненте сложеног облика футура.

Нпр.: *ЕИБ ће, додао је Белић, идућих година бити главни партнер Србије када је ријеч о одобравању средстава за националну инфраструктуру, локалну инфраструктуру, као и инфраструктуру знања и здравства (15-06-2009)“*; Он [Марти Ахтисари, бивши посредник у преговорима о статусу Космета – уметнуо С.Ђ.] *ће послје скупштинског засједања присуствовати сједници међународне управљачке групе, а у његову част и у знак обиљежавања „дана уставности“ филхармонија Косова вечерас ће приредити концерт (15-06-2009)“*; Он [предсједник Управног одбора Америчког универзитета у Тузли Денис Прцић – уметнуо С.Ђ.] *истакао је да Амерички универзитет, осим стипендијама, настоји да путем квалитетне наставе и пружања најмодернијих услова за образовање, будуће дипломиране студенте задржи у БиХ, како би знањем допринијели стварању бољег сутра у БиХ (15-06-2009)“*. У овим примјерима, користећи футур у основном значењу, финитивна реченица најављује догађај/е који није/нису од великог информативног значаја за актуелну вијест (зато се и не налазе у инкоативној реченици, тј. лиду), али о којима ће, највјероватније, бити извјештавано у блиској или даљој будућности.

Из наведених примјера може се уочити да појава бекграунда у вијести олакшава (аутоматизује) „тематску кореспонденцију“ и у анафоричком (повезивању са претходним догађајима) и у катафоричком (најављивању будућих збивања) правцу. Типичне језичке јединице, односно аутоматизми, са анафоричком конективном функцијом јесу зависне или имперсоналне реченице које не носе никакву нову информацију, него упућују на претходни текст. У бекграунду са катафоричком конективном функцијом као аутоматизми се јављају облици сложеног футура у основном значењу или конструкција да+презент као синонимични облик инфинитива. Овај тип бекграунда, са катафоричком функцијом, најављује будућа дешавања и, наравно, извјештавања о њима.

Финитивне реченице у форми секундарних чињеница

Врло често се у бекграунду износе чињенице које су мањег значаја за актуелну вијест, али које на неки други начин употпуњују примарну информацију. Наведене чињенице могу бити општепознате (географске, историјске, социјалне, политичке и сл.) широј јавности или да су потпуно спорадичне и корелативне само за дату вијест.

Нпр.: *Случај француске новинарке Флоранс Артман, како се додаје, заплашио је у толикој мјери бивше сараднике Трибунала да су неки од њих*

одустали од објављивања књига, док не виде како ће се завршити ово суђење (15-06-2009)“ – У вијести са овим бекграундом говори се о првом судском поступку против бившег званичника Хашког трибунала који је објавио књигу о раду овога суда. Интертекстне реченице у вијести су тематски везане за „посљедице“ објављивања књиге или помињу другу објављену књигу *Лов Карле дел Понте* која није процесуирана. Али у финитној реченици (наведеној на почетку пасуса) наводи се иноформација спорадичног значаја – о страху других аутора који су планирали да објаве књиге. Ова чињеница није од примарног значаја за актуелну вијест, али пружа секундарна сазнања која дају информативну нијансу примарној чињеници – озбиљност самог процеса који је изазвао страх код других аутора који су планирали да објаве сличне књиге.

Идентична ситуација (само радикалнија) по питању секундарности чињеница је и у примјеру бекграунда: *Манастир Светогермана Аљаског у Платини налази се у сјеверној Калифорнији (15-06-2009)“* – који је саставни дио вијести у којој се говори о духовном предавању у организацији Светосавске омладинске заједнице из Прњавора. У интертекстним реченицама се сазнаје да ће предавање бити одржано у Бањалуци и да ће на њему учествовати јеромонах Дамаскин из православног манастира Платина. Иноформација коју износи бекграунд у овом примјеру – локација манастира – тематски се тешко интегрише у вијест и знатно нарушава кохезивни однос међу реченицама.

Сличних примјера у анализираном корпусу има веома много. За све њих могла би се извући општа карактеристика – финитна реченица са намјеном укључења секундарних чињеница често дјелује као потпуно самостална (аутосемантична) реченица са ослабљеним кохезивним елементима према остатку вијести. На граматичко-структурном нивоу финитивне реченице у овој намјени су разнолике структуре: евидентирани су примјери од просто проширених до сложених реченица са мањим бројем клауза координираног или субординираног односа. На семантичком плану, бекграунд овог типа дјелује доста самостално (аутосемантично) па понекада у вијести оставља утисак „надовезане“ цјелине.

Финитивне реченице у конативној функцији

У конативној (апелативној) функцији језичка средства су усмјерена на реципијента поруке и имају за циљ да апелујући на реципијентова осјећања или мисли у њему изазову емотивну реакцију (Katnić-Bakaršić 2001: стр. 17).

Финитивне реченице са апелативном функцијом углавном се јављају у вијестима политичког предизборног садржаја и то у вријеме када је

апелација преко медија на потенцијале гласаче најинтензивнија. У функцији аутоматизама тада се јављају реченице са апелативном функцијом које се одликују интензивном употребом императива, вокатива, другог лица јединине или множине и сл.⁸.

У бекграунду: „*Ово је вријеме које је више од избора, зато треба да побиједи кандидат СНСД-а. Са РС имамо све, али смо без ње народ без отаџбине*“, рекао је Шпирић. (30-11-2007)“ – иако новинар само посредује информацију, тј. дословно преноси туђи говор, начином њеног обликовања (финитна позиција текста и форма цитата која још и истиче садржај) он сугестивно дјелује на читаоца/слушаоца. Наизглед ненаметљива финитна реченица која произилази из „објективно“ изречених чињеница од којих се новинар „ограђује“ цитатом ствара стилски врло ефектан крај са наглашеним закључком – поентом. Имајући у виду чињеницу да су финитне реченице у сваком типу дискурса јаке позиције тог дискурса и неријетко носе тежиште смисла (Katnić-Bakaršić 2001: стр. 129) онда није неочекиван и изненађујући покушај да новинар искористи стилске потенцијале финитне реченице. Сличног је закључка и В. Петровић (Петровић 1989: стр. 110) са аргументацијом да на „иницијалним или финалним позицијама одређених смисаоних целина на којима је информативно тежиште (...)“ преносе најважнији делови поруке, а у крајњој линији, њезин целовит смисао“.

Од језичко-стилских средстава у оваквом типу реченица доминирају вокатив, императив, „лично обраћање“ (друго лице јединине или множине), односно, језичке јединице које, по правилу, на неки начин дјелују на примаоца поруке, да код њега изазову одређене емоције или реакције и сл.

Закључак

У проведеној анализи бекграунда (финитивних реченица) потврђене су претпоставке које се односе на констатације теоретичара агенцијског новинарства (Јовановић, Лазаревић 2005; Slavković 1981) везаних за присуство и функцију бекграунда – укључивање позадине догађаја, навођење секундарних чињеница и могућност дјеловања, односно његов потенцијал за апелацију.

Покушавајући да се пронађу типична језичка средства која убрзавају (де)кодирање вијести, тј. формирани аутоматизми, може се закључити:

- за конективну функцију користе се аутоматизми који јасно разграничавају раније објављене чињенице од актуелног догађаја (типа:

⁸ О томе је писала Марина Катнић-Бакаршић (Види: Катнић-Бакаршић, 2001, стр. 17).

Како је раније саопштено...). Такви аутоматизми уједно помажу обједињавању појединачних вијести у цјелину, односно врше конекторску функцију у анафоричком и у катафоричком правцу. Аутоматизми са анафоричком функцијом јесу зависне или имперсоналне реченице које не носе никакву нову информацију, него упућују на претходни текст, а језичке карактеристике аутоматизама са катафоричком функцијом јесу облици сложеног футура или конструкција да+презент.

- у бекграунду се износе чињенице које су од мањег значаја за актуелну вијест, али које на неки други начин употпуњују примарну информацију. На граматичко-структурном нивоу финитивне реченице су разнолике структуре: од просто проширених до сложених реченица са мањим бројем клауза координираног или субординираног односа. На семантичком плану бекграунд дјелује аутосемантично, па оставља утисак самосталне цјелине.

- у апелативној функцији бекграунд је усмјерен на реципијента поруке и има за циљ да утиче на реципијентова осјећања или мисли и у њему изазове емотивну реакцију. Од језичко-стилских средстава у оваквом типу реченица доминирају вокатив, императив и друго лице једине или множине.

Уочљиво је да се у већини вијести употребљава бекгранд с циљем уношења нових информација, па би се могло рећи да је финитивна реченица са таквом функцијом високофреквентна, да је бекграунд у конективној функцији чест, тј. фреквентан, док је у апелативној функцији поприлично риједак, односно нискофреквентан.

И на крају, није лоше поменути још једну чињеницу - употреба бекграунда представља својеврсни аутоматизам, скоро апсолутни, који олакшава остварење једног од поменутих циљева бекграунда. Али постоје вијести и без бекграунда. Овај изостанак теоретичари новинарства правдају чињеницом да његов настанак није „спреман“, односно да догађају није ништа претходило што би га објаснило из „позадине“ или да новинар није имао времена да га архивски допуни. Ипак, у било којем случају, агенција ће убрзо реемитовати вијест у којој ће актуелни догађај допунити „позадином“.

Литература

- Velčić, M. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ђукић, С. (2011). Аутоматизми кохезивности у агенцијској вијести. *Узданица*. Јагодина, 71 – 81.
- Ђукић, С. (2013.) Дискурсна анализа агенцијске вијести. Зборник са научног скупа „Наука и традиција“. Филозофски факултет Пале, књ. 7/1, 143-156.
- Јовановић, Н., Лазаревић, Д. (2005). *Агенцијско новинарство (минимум речи – максимум чињеница)*. Факултет политичких наука Београд.
- Катић, Р. (1971). *Jezikoslovni ogledi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Катнић-Бакаршић, М. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- Ковачевић, М. (1998а). *Стилске фигуре и књижевни текст*. Београд. Требник.
- Ковачевић, М. (1998б). *Синтакса сложене реченице у српском језику*. Београд: Друштво „Рашка школа“.
- Ковачевић, М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура* (3. допуњено и измијењено издање) . Крагујевац: Кантакузин.
- Младенов, М. (1980). *Novinarska stilistika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Милановић, А. (2000). Стереотипности и креативности у структури новинске вести при генези српског новинарског подстила, *Српски језик* V/1-2, Београд, 623 – 638.
- Петровић, В. (1989). *Новинска фразеологија*. Књижевна заједница Новог Сада.
- Половина, В. (1999). *Семантика и текстлингвистика*. Београд: Чигоја.
- Šilić, J. (1984). *Od rečenice do teksta – Teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva*. Zagreb: Liber.
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva, I/II.*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Slavković, D. (1975). *Osnovi novinarstva i informisanja*. Beograd: Radnička štampa.
- Slavković, D. (1981). *Biti novinar*. Beograd: Radnička štampa.
- Тодоровић, Н. (1998). *Савремено новинарство*. Факултет политичких наука Београд.

- Тодоровић, Н. (2002). *Новинарство: интерпретативно и истраживачко*.
Београд: Чигоја.
- Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.

Saša M. Đukić

THE USE OF THE WORDS AUTOMATICALLY REPEATED IN THE CONCLUDING SENTENCE (THE BACKGROUND) OF AGENCY NEWS

Summary

This paper will analyze language units and their forms which are often used to facilitate and (or) speed coding (origin) and decoding (reception) of certain information. These units and their forms appear in "general" places in the structure of the news, but we will only analyze the selected ones that appear in the position of the last sentence of the agency news.

Keywords: *strong text positions, agency journalism, functional style*

**Рада Мандић*,
Лидија Гочевих,
Биљана Пашалић**
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет Бијељина
Сњежана Симић, Сока Јовић, Весна Ђука

УДК 314.336(497.6)
618:314.33:342.7
DOI 10.7251/NSK1515009M
Оригинални научни рад

ПЛАНИРАЊЕ ПОРОДИЦЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ШКОЛЕ БУДУЋНОСТИ

Апстракт: Значај овог научно-истраживачког рада огледа се у у дефинисању и утврђивању структуре савремене породице у Републици Српској, која директно утиче на будуће стање предшколске и школске популације. Овај рад поред тога што указује на важност и значај планирања породице у функцији развоја школе будућности, има и за циљ да испита и утврди утицаје демографских детерминанти развоја (економске, социјалне, здравствене, културне, образовне, политичке и др.), на обликовање савремене породице, као и мотиве и разлоге за остварену, или неостварену репродукцију, добијене на основу ставова и мишљења испитаника. Све неповољније демографско стање код нас је резултат дјеловања неповољних трендова, што за посљедицу има старење популације, смањење радног контингента становништва, смањује се удио младих фертилних жена, долази до трајног напуштања села и прилагођавања породице модерном животу у граду. Тиме је занемарена улога жене као главног носиоца репродукције. Број рођења у једној години директно утиче на бројност предшколске и школске популације. Општа стопа наталитета је основни показатељ ученичких капацитета. За анализу ставова о планирању породице, методом случајног узорка укључили смо 500 испитаника женског пола, просјечне старости 27 година, из различитих руралних и урбаних цијелина. Значај овог рада огледа се у добијеним резултатима који говоре о потенцијалном броју дјеце која би сутра сједила у школским клупама. Сprovedено истраживање указује на садашње стање као и проблеме и могућа рјешења која би позитивно утицала на планирање породице у скорој будућности.

Кључне ријечи: породица, популациона политика, предшколска и школска популација.

* radazekanovic@gmail.com

Увод

Планирање породице је традиција стара колико и само људско друштво. Хронолошки посматран, развој човјечанства од настанка првог човјека до данас стално је праћен повећањем броја становника на Земљи. Међутим, данашњу демографску слику у Републици Српској углавном обиљежавају негативни трендови као што су недовољно рађање, смањена стопе наталитета, све касније ступање у брак, одлагање рођења првог дјетета, што за посљедицу има смањење броја становника.

Демографска будућност Републике Српске доста је неизвјесна с обзиром на дуготрајне негативне трендове, низак фертилитет мјерен стопом укупног фертилитета, дуготрајнији природни пад становништва, појаве секундарног негативног миграционог салда (Пашалић и Мандић 2014). Ове неповољности су изазване бројним историјским и дуготрајним дјеловањем негативних утицаја (рат, криминал, политичка превирања, миграције, незапосленост, неријешена стамбена питања и др.). Рађање као позитивна компонента утиче на ревитализацију и обнављање становништва као и његове старосне структуре. Мјерама популационе политике се подстиче и усмјерава на повећано рађање и продужење просјечног трајања живота. Тиме би се побољшао квалитет живота и обнављање генерација, а то нам указује на неопходност већег броја рађања, што ће резултирати већим бројем предшколаца, ђака и већим бројем запослених.

Промијењен положај жене у друштву мијења и структуру породице и битно утиче на остваривање функције материнства. Један од видова тих промјена је и смањење рађања, као и смањење смртности одојчади. С друге стране, величина породице све је више повезана за остваривање жеље за хуманим животом и саставни је дио настојања људи за бољим животним стандардом. Одлучивање о величини породице је у заједничком интересу родитеља и друштва. Планирање породице као трајни људски и друштвени напор у свакој савременој примјени обезбјеђује веома значајне социјалне, здравствене, економске, политичке и друге предности.

Развој становништва Републике Српске са врло различитим регионалним карактеристикама прате проблеми који доводе до непожељних демографских, економских и социјалних посљедица. Велике су разлике у нивоу обнављања становништва у појединим подручјима земље, што је непосредно посљедица различитих трендова стопе рађања (наталитета) и стопе смртности (морталитета), као и унутрашњих и спољних миграција, што зависи од економске, социјалне и културно-образовне развијености.

Посматрано са аспекта система образовања и васпитања, неопходно је обезбиједити да се у складу са савременим педагошким принципима и

научним достигнућима, у наставним програмима предшколског образовања и васпитања, основног, средњег и високог образовања, примјерено узрасту дјете и омладине и карактеру студија, прошире садржаји из области демографије и планирања породице и слободног и одговорног родитељства. То је битан предуслов за остваривање функције школе будућности на нашим просторима.

Методолошки оквир истраживања Матријал и методе

С обзиром да је основни циљ овог рада утврдити које демографске детерминате утичу на структуру савремене породице, стање у којем се тренутно налазе и оно које би у будућности допринијело повећању броја дјете предшколског школског узраста, при истраживању смо користили више метода рада како бисмо дошли до научног сазнања.

Имајући у виду сложеност фактора који утичу на структуру савремене породице, у складу са циљем и задатком истраживања, полазимо од хипотезе да друштвено окружење и његове промјене битно утичу на обликовање и улогу савремене породице, а потом и на функције школе будућности. Бројни социо-економски, образовни, културни, социјални и политички услови, као и сам стил и начин живота битни су фактори од којих зависи рађање жељеног броја дјете.

У истраживању се примјењује посебна методологија, која се разликује од уобичајених синтетичких приступа. У истраживању су коришћене научне методе које су међусобно комплементарне и које истраживање чине темељним и потпуним. У анализама овакве проблематике пожељно је комбиновање више истраживачких метода (*multi-method*). То је ситуација гдје се једна метода ослања на другу, а све с циљем ефективног истраживачког концепта.

Техника прикупљања података спроведена је анкетирањем, а као мјерни инструмент коришћен је анкетни упитник за испитанике (породице) у Републици Српској у коме је учествовало 500 испитаника у сљедећим општинама: Бијељина, Зворник, Милићи, Угљевик, Добој, Шамац, Модрича, Шековићи, Осмаци и Лопаре. Испитиване су жене у фертилној доби између 20 и 40 година старости што их сврстава у категорију младог зрелог становништво, с просјечно 27 година живота¹.

¹ Анкетирањем је обухваћена само женска популација у фертилном периоду (15 – 49 год.), која обезбјеђује биорепродукцију становништва.

Резултати и дискусија

Досадашњи трендови у Републици Српској показују да недовољно рађање настаје као последица смањења броја жена у фертилном периоду, продуженог школовања, повећања степена образовања становништва, све каснијег склапања брака, планирања породице, присуства контроле рађања, повећања стерилитета, миграција и сл. Наредна табела управо показује колико је помјерена граница рађања и колики је број живорођене дјеце према старости мајке.

Табела 1. Број живорођене дјеце према старости мајке

Година		<15	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50+
	Укупно									
1998	13 527	-	796	4.374	4.008	2.428	1.036	246	16	2
2000	14.191	1	722	4.356	4.310	2.411	1.126	262	12	1
2002	12.336	4	787	3.828	3.921	2.049	878	210	5	-
2004	10.628	4	697	3.551	3.547	1.838	776	144	8	1
2006	10.524	3	586	3.186	3.590	2.163	691	144	11	-
2008	10.198	4	536	2.759	3.642	2.241	745	169	6	-
2010	10.147	-	436	2.465	3.573	2.540	919	150	9	-
2012	9.978	1	452	2.179	3.505	2.630	1.015	184	12	-

Извор: Републички завод за статистику, Демографска статистика, Статистички билтен бр.16, Бањалука, 2013.

Званична статистика не располаже комплексним подацима у вези са ставовима о планирању породице и популационој политици. Због тога се спроведено анкетно истраживање о планирању породице које је вршено у последње три године на Педагошком факултету у Бијељини, може сматрати јединственим и веома значајним. Из анализе резултата спроведеног истраживања у погледу ставова жена у фертилном периоду, могу се извести бројни закључци о планирању породице и спровођењу пронаталитетних мјера.

Од 500 испитаника између 20 и 40 година старости највећи број анкетираних жена је у старосној категорији младог зрелог становништва (у просјеку 27 година). Овај податак говори о „поремећеном брачном тржишту“ и формирању породице у зрелим годинама, гдје економски фактор има доминантан утицај. Потврда томе је да у Републици Српској највећи број живорођених је од жена у старосној доби од 25 до 29 година.

Данашњу породицу у Републици Српској углавном чини мали број чланова, што се може утврдити на основу добијених одговора у спроведеном истраживању. Највећи проценат чине жене са једним дјететом, односно савремену породицу чине родитељи и њихово једно или двоје дјеце. Тако је у оквиру питања о реду рођења дјеце утврђено да највећи проценат припада рођењу првог (41,2%), потом другог дјетета (37,7%). Рађање трећег дјетета је испод потребног нивоа (17,9%), а четвртог и сваког наредног је врло ријетка појава (око 3%).

Табела 2. Живорођени по реду рођења дјетета²

Прво	Друго	Треће	Четврто	Пето	Шесто
41,2%	37,7%	17,9	2,8	0,2	0,2

Извор: Анкетно истраживање, Педагошки факултет, 2014.

Година рођења првог дјетета зависи од старости мајке. Жене у Републици Српској се касније опредјељују за материнство. Статистички посматрано, просјечна старост мајке при рођењу дјетета у Републици Српској помјерена је на 26.8 година.

Родитељство се у већој мјери доживљава као индивидуална потреба, него као улога која има ширу друштвену важност. Диференцираност индивидуалне мотивисаности и перцепције опште мотивисаности родитељства уочава се у различитим преференцијама појединих мотивационих фактора. Најчешћи разлог индивидуалне жеље за родитељством јесте „љубав према дјечи“ (88,8%), па тек онда слиједи заступљеност става „заснивање породице“ (11,2%). Доживљавање родитељства као смисла живота уједначено је присутно међу младима оба пола.

Већина испитаника, односно 490 или 98% одговорила је да су планирали рођење првог дјетета, а свега њих 2% да није. На питање да ли желе још дјеце у односу на постојеће стање у породици породице су се изјасниле са 50% да желе, а 50% да не желе. Према анализи одговора о оптималном броју дјеце утврђено је да се преферира двоје или троје, а само 1,3% жена је навело четворо дјеце као потребу идеалне породице. Свега 2% њих жели једно дијете, што је охрабрујући податак за будуће кретање наталитета.

² Резултати анкете су приближни стварном стању живорођених према реду рођења дјетета (подаци РЗС за 2013.годину)

Анализа репродуктивних норми обухвата интерпретацију ставова о оптималном, жељеном и очекиваном броју дјеце. Ријеч је о тежњама и жељама да се има одређени број дјеце и о процјени могућег репродуктивног понашања, имајући у виду лимитирајуће и инхибирајуће дјеловање реалних услова и контекста у којем се репродукција остварује. У погледу жељености преовлађују ставови о троје дјеце (39,51%) и двоје дјеце (37,76%), док су ставови о већем броју дјеце (четворо и више) присутни код скоро сваког петог испитаника (19,23%).

Испитаници имају издиференциранији став у погледу очекиваног броја дјеце. Преовлађујући су ставови да је број очекиване дјеце двоје (54,83%). Троје дјеце очекује 25,80% испитаника, док је број младих који очекују једно или више од троје дјеце знатно мањи у односу на број оних који очекују двоје или троје дјеце.

Објашњење очекиваног броја дјеце заснива се на евалуацији могућих чинилаца, с обзиром да је ријеч о испитаницима од којих још један број нема искуство родитељства. Млади сматрају да ће на њихову одлуку о могућем броју дјеце највећи утицај имати финансијски фактор (38,7%), док је њих 37,0% имало одговор друге природе. Одређени значај у погледу предвиђености за очекивани број дјеце имаће и адекватно рјешење стамбеног питања (8,5%), здравствено стање (6,5%) и професионалне обавезе (6,5%), те остали одговори 2,8%.

Највећи број испитаника у рубрици *очекивани број дјеце* одговорио је – двоје дјеце, што је 55% од укупног броја испитаника. Једна четвртина њих очекује да има троје дјеце (25%), док се 9% у овом тренутку одређује за само једно дијете. Преостали број се није изјаснио.

Према подацима из анкете највише испитаника је имало стално запослење (34 %), потом слиједе домаћице (28 %), док је незапослених 22,3%. Пољопривредом се бави 1,1% испитаника, а 12,3 % су они који се баве привременим, односно сезонским пословима.

Четвртина испитаника је истакла да ради у приватном предузећу (25%), затим у јавном (17%), властитом (9 %), а близу половине (49%) није навело ни једно од понуђених одговора.

Лоше финансијско стање је основни разлог за неостварени број жељене дјеце (38,7%). Њих 32% навело је разлоге друге природе, док су неријешено стамбено питање (8,5%) и здравствени проблеми (6,5%) наведени у мањем броју. Потешкоће у подизању дјеце навело је (6,5%), а у истом зносу и професионалне обавезе (6,5%).

Упркос свему, већина испитаника је одговорила да се налазе у добром материјалном стању, подразумијевајући под тим ријешено стамбено питање и једног запосленог члана породице. Анализирајући цјелокупну ситуацију у

којој живе, већина испитаника је задовољна начином на који опстаје у тешким животним условима, страхујући да може доћи и теже економско стање.

Табела 3: Оијена економског стања породице

Веома добар	Добар	Лош	Веома лош	Не може се оцјенити
15%	58%	18%	5,5%	2,5%

Извор: Резултати анкетног истраживања, Педагошки факултет, 2014.

Репродуктивно здравље према дефиницији Свјетске здравствене организације представља стање потпуног физичког, менталног и социјалног благостања у свему што се односи на репродуктивни систем, а не само одсуство болести и неспособности.

Здравствено прихватљив, односно репродуктивни модел репродуктивног понашања подразумева:

- да се трудноћа реализује између 18 и 35 година живота жене;
- да размак између два порођаја буде најмање 2,5-3 године;
- да се рађају жељена дјеца;
- да их буде највише четворо (Пашалић и други, 2006).

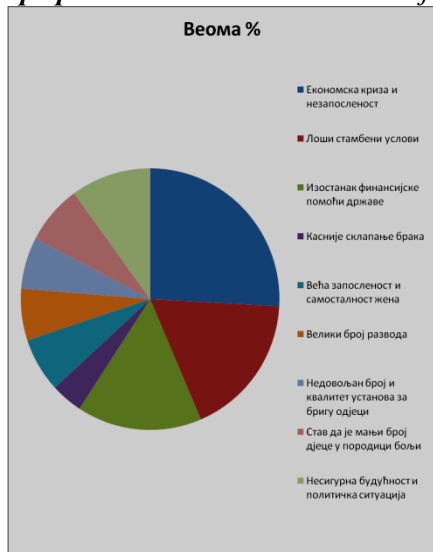
Табела 4: Репродуктивно здравље

Ванматерична трудноћа	Спонтани побачај	Мртворођено дијете	Намјерни прекид трудноће	Нису имали поремећаја
1,7%	15,3%	0,6	6,8%	75%

Извор: Резултати анкетног истраживања, Педагошки факултет, 2014.

Анализом наведених одговора долази се до сазнања да је репродуктивно здравље испитаника доста добро. Свега 1,7% породиља је имало ванматеричну трудноћу, 15,3% је имало спонтани побачај (неповољан податак), а 0,6% је родило мртво дијете. Намјерни прекид трудноће извршило је 6,8% породиља, док је 75% навело да нису имали одређених поремећаја.

Колико наведене појаве утичу на бројност чланова породице, испитаници су оцијенили на сљедећи начин: 29,3% се изјаснило да утичу, 35,3% да не утичу, и 35,3% не знају да ли је то био разлог или подстицај за довољан број рађања. Сматра се да одређене подстицајне мјере могу стимулативно дјеловати на рађање уколико су примања редовна.

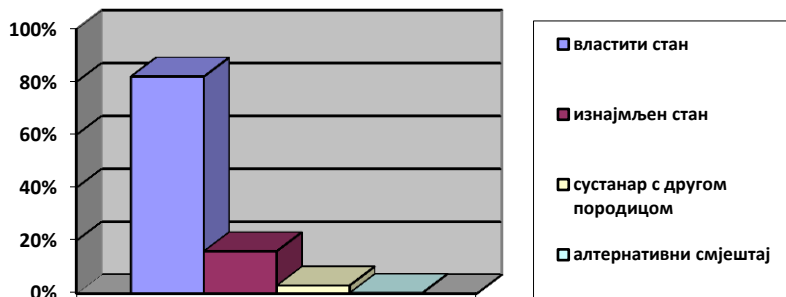
Графикон 1. Колико наведене појаве утичу на смањење броја рођења дјеце

Мало %	Нимало%
1,5	0
29,2	3,2
36,1	4,6
62,8	21,7
54,6	20,3
55,2	20,3
44,07	31,5
26,9	45
39,1	19,4

Извор: Резултати анкетног истраживања, Педагошки факултет, 2014.

Економска криза и незапосленост утичу и на унутрашње односе у породици, уносећи осјећај преживљавања, а не стабилног животног стандарда (98,5 %), што се може назвати условним фактором повећања породице. У великој мјери запосленост жена у приватним секторима, као и „амбиције за каријером“ лимитирају број жељене дјеце, углавном због немогућности породиљског одсуства и недовољног времена за бригу о дједи (25,6%). Несигурна будућност и политичка ситуација такође су допринијели неповољним трендовима развоја савремене породице.

Недостатак довољног стамбеног простора (68,4%), такође битно утиче на бројност чланова у породици, прије свега због саме скучености простора, као и нарушавања приватности и личних слобода и активности. Према анализи стамбеног простора највише породиља живи у властитој кући (80, 20%) са просјечном површином од 95 м², у изнајмљеном стану просјечне површине од 52м² живи свега 16,6%, породице сустанари с другом породицом на површини од 81м² чине само 3% испитаника а као корисник алтернативног смјештаја изјаснило се само 0, 2% породица.

Графикон 2. Стамбени простор породица.

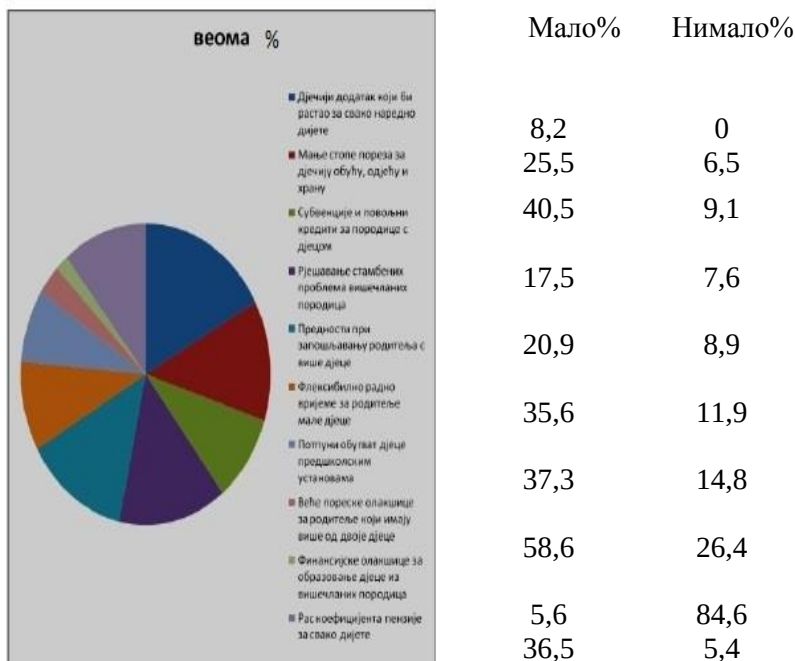
Извор: Резултати анкетног истраживања, Педагошки факултет, 2014.

Породица је институција о чијим потребама и захтјевима треба удовољити у смислу здравственог стања, школовања, запошљавања. Према анкети, 11,1% испитаница се изјаснило да би органи локалне власти требало да подстичу рађање у оквиру активирања локалне популационе политике, да је то задатак државне власти сматра 6,2%, а да је то заједнички задатак оба нивоа власти 82%. Дакле, подстицајне мјере у популационој политици задатак су свих органа власти у циљу достизања нивоа рађања за просту репродукцију становништва (2,1 дијете по жени).

Апсолутна већина анкетираних (64,1%) сматра да републички и локални органи власти могу, а и да треба да утичу на репродуктивно понашање појединаца и парова доношењем мјера популационе политике.

Посматрајући лошу економску ситуацију и перспективу развоја у будућности, 57,8% испитаника би жељело помоћ при подизању дјече и њиховом школовању у наредном периоду, док 35,6% испитаника сматра да помоћ државе није потребна, јер имају боље финансијско стање и дјецу рађају зато што су жељена, а не због материјалне помоћи власти, а само 6,5% њих је дало изјаву да те мјере не утичу на њихове ставове о жељеном броју дјече.

Графикон 3. Колико би свака од следећих подстицајних мјера омогућила боље услове за рађање и одгој



Извор: Резултати анкетног истраживања, Педагошки факултет, 2014.

Сасвим очекивано, највећи број испитаника је апострофирао дјечији додатак као најбитнији подстицај за повећање стопе рађања. У системским мјерама популационе политике у многим земљама свијета ово је једна од најефикаснијих мјера за подстицање рађања.

Послије одређивања кохорте жена којој треба створити оптималне услове за репродукцију, потребно је јасно артикулисати паритет, тј. број жена са потребним бројем живорођене дјеце који обезбјеђују замјену генерација (Пашалић, 2006). Стопу укупног фертилитета од 2,1 дјетета по мајци могуће је обезбиједити са различитим паритетима.

Табела 5. Модел оптимума рађања у Републици Српској, према реду рођења дјетета (2013.год.³)

Ред Рођења	Стање		Модел оптимума			Мањак
	% жена	број дјете	% жена	број дјете	%	број дјете
1	46,0	4 375	52,0	8 682	-49,6	-4 307
2	37,1	3 530	30,0	5 009	-29,5	-1 479
3+	16,9	1 605	18,0	3 005	-46,6	-1 400
Тотал	100,0	9 510	100,0	16 697	-43,0	-7 187

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

У Тбели 5. уочавамо да је једино прогресија од првог ка другом дјетету задовољавајућа. Највећи проблем је одсуство рађања уопште, а затим прогресија од другог ка трећем дјетету.

Питање одговора на проблем недовољног рађања у Републици Српској је, међутим, изузетно сложено услед недостатка сазнања у погледу достизања нивоа рађања потребног за обнављање генерација. Искуства развијених земаља указују да, без обзира на значајне разлике у економским, друштвено-политичким и вриједносним системима, као и институционалној основи популационе политике, постоји значајан степен униформности у погледу циљева, праваца мјера, као и дефинитивног израза примијењених мјера. Но, максимални утврђен ефекат је пораст завршеног фертилитета до 10%. Разматрање недовољне ефикасности мјера које се спроводе указује да политички одговор на ово питање мора бити интензиван, цјеловит, истраживачки, директан, дугорочан, стратешког типа.

Планирање породице и ефективно рађање у групи жена у фертилном периоду најдиректније утичу на демографски развој школске популације. Анализом опште стопе наталитета Републике Српске евидентно је да она спада у ниске стопе (око 7‰), што се односи и на бруто стопу фертилитета.

Стратешки циљ Републике Српске је достизање нивоа тзв. стационираног становништва (изједначен број рођених и умрлих), односно очување постојећег контингента становништва.

База података о рађању становништва Републике Српске постоји од 1996. године и на основу тих података могу се пратити ученички капацитети.

³ Постоји могућност да се примијени и модел завршног паритета у обезбјеђивању нивоа замјене генерација према удјелу мајки са троје дјете

Генерације ученика рођене од 1996. до 2003. године уписиване су у први разред основне школе у просјечном омјеру око 83%, што указује на чињеницу да је Српска емиграциони простор из које одлази знатан број репродуктивног становништва, а то се најдиректније одражава на смањивање основношколске популације у квантитативном и квалитативном смислу.

Укупно бројно кретање основношколске популације показује два тренда. Први је изражена стабилност у школским годинама од 1995/1996. до 1999/2000. године. Већ од наредне 2000/2001. године евидентан је нагли пад броја ученика у основној школи. Овдје се ради о генерацијама која су рођена у рату, као и посљедицама смањеног наталитета, односно емиграције виталног становништва из Републике Српске (Пашалић, 2007).

Табела 6. Бројно кретање основношколске популације у Српској⁴

Школска година	Укупан број ученика	Рођени за упис у школу	Уписани у I разред
2003/04.	125.856	(2003) 12.066	10. 707
2006/07.	116. 206	(2004) 11.917	10. 637
2011/12.	100.966	(2005) 11.638	10. 469
2012/13.	98.599	(2006) 10.524	10. 133
2013/14.	97. 300	(2007) 10. 110	9. 900
2019/20.	90.000	(2013) 9.510	8.900

Извор: Пашалић, С. (2012). Пројекције развоја школске популације. Гласник Антрополошког друштва Србије 47, стр.203-2012.

Поред константног смањивања укупне ученичке популације, индикативно је континуирано смањивање броја уписаних ученика у први разред у односу на број рођених генерација, које се шест година након рођења уписују у основну школу, што је посљедица природне депопулације и негативног миграционог салда у Српској.

У процесу неповољних демографских трендова у Републици Српској, који се најдиректније одражавају и на образовни систем у цјелини, посматрано из демографске перспективе, једно од стратешких питања је и шта треба да одликује школа будућности.

До 2020. године сви дјечаци и дјевојчице законом предвиђеног школског узраста (минимално 99% кохорте), без обзира на социо-економске,

⁴ Према пројекцијама демографског развоја школске популације, 2021. године укупан број основношколске популације смањиће се испод 90 000.

здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, вјерске и друге карактеристике, треба да буду обухваћени са квалитетним основним образовањем и васпитањем из којег осипање није веће од 2% (тј. (завршава основну школу 97% кохорте), не само на националном нивоу, већ и за категорије дјеце из осјетљивих група (сеоска, ромска, сиромашна дјеца и дјеца са сметњама и тешкоћама у развоју).

Стопа завршавања основне школе је 99%, међутим методологија рачунања овог податка је таква да он говори колико је дјеце изашло из деветог разреда, али не колики је проценат од уписане генерације завршио основну школу (не прати се кохорта). Стопа завршавања основне школе код дјеце са села је знатно нижа (97%, 2012), постоји тенденција мањег завршавања међу дјечацима и пораста стопе завршавања међу девојчицама. И међународна испитивања указују на тренд да су дјечаци мање успјешни у школовању.

Веома значајни индикатори за стварање савремене школе будућности су, поред демографског развоја, и подизање квалитета наставника и ученика.

Подизање квалитета наставника један је од најдјелотворнијих начина да се унаприједи квалитет образовања. Нажалост, и поред одговарајуће квалификационе структуре евидентна је ниска обученост наставника за савремени концепт учења/наставе и реализацију постављених циљева и стандарда. У пракси још увијек доминира стари концепт образовања наставника; постоји негативна селекција наставника (слабији студенти иду на наставничке смјерове на факултетима); неуједначен је квалитет обуке студената будућих наставника на факултетима, мало је практичног рада, недовољно психолошко-педагошко-методичке обуке, не постоји обука за савјетовање, за рад у комбинованим одјељењима и малим школама; полагање стручних испита и полагање за лиценцу измјештено је с наставничких факултета, па је тиме ангажован мањи број компетентних стручњака и нижи је квалификациони ниво за оцјену психолошко-педагошке обучености будућих наставника.

Коначно, образовање и наука би требало да буду приоритети за улагање и развој у Српској у наредном петогодишћу. Од ваљаности избора приоритета за наредни период зависиће будући развој земље, али и савремене школе будућности.

Закључак

Цјелокупну слику Републике Српске одликује све неповољно економско стање, поремећено брачно тржиште, одгођено рађање, „одлив мозгова“ (brain drain), што доводи до недовољног рађања и депопулације. Сprovedено истраживање указало је на проблеме породица у погледу

недовољног рађања у односу на жељени број дјеце у породици, као и на могућа рјешења која би довела до промјене структуре савремене породица што би резултирало повећањем броја дјеце предшколског и школског узраста. Када би све жене у фертилној доби родиле онолико дјеце коју би жељеле, занемарујући негативне трендове који на то утичу, број становника би се повећао скоро на ниво који би омогућио просту репродукцију у Републици Српској. Мјерама популационе политике треба подстицати рађање дјеце по реду рођења (од првог до четвртог), како би се постојеће стање у Српској приближило оптимуму (16 000 рођених на годишњем нивоу).

Економски развој је још увијек лимитирајући фактор планирања савремене породице, односно већег броја рађања. Промјене у општој стопи наталитета су у директној вези са друштвено-економским аспектима живота. Из године у годину број уписаних ученика у први разред је све мањи, а то у коначном смањује цјелокупну основношколску популацију. То су, сасвим извјесно, врло неповољни индикатори за стварање савремене школе будућности.

Квалитет образовања у велокој мјери зависи и од образовања наставничког кадра, који ће се моћи прилагодити захтјевима савремене школе будућности.

Литература и извори:

- Анкета о домаћинствима и сиромаштву у Републици Српској (2007). Бања Лука: Републички завод за статистику.
- Голубовић, З.(1981). *Породица као људска заједница. Алтернатива ауторитарном схватању породице као система прилагођеног понашања*. Загреб: Напријед.
- Маринковић, Д. и други (2008). *Анализа демографске ситуације и спровођења пронаталитетних мјера и активности у Републици Српској: пројекат*, Бања Лука, Министарство за породицу, омладину и спорт Републике Српске.
- Маринковић, Д. (2010). *Демографски развој и спровођење мјера популационе политике у Републици Српској*. Нови Сад: Матика српска бр. 131. 33 – 43.
- Маринковић, Д. (2014). *Демографске детерминанте популационе политике Републике Српске*. Бања Лука: Графомарк.
- Пашалић, С. и други (2006). *Демографски развој и популациона политика Републике Српске*. Бијељина: Младост.

- Пашалић, С.(2007): *Демографски развој школске популације и оптимализација мреже школа у Републици Српској*. Бања Лука: Министарство за породицу омладину и спорт, Републички савјет за демографску политику.
- Пашалић, С. Пелемиш, М., Мандић, Д. (2011). Транзиција малих сеоских школа и оптимализација мреже школа у Републици Српској. *Нова школа*, Педагошки факултет Бијељина,
- Пашалић, С. (2012). Пројекција развоја младе (школске) популације у Републици Српској. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, бр. 47, 203 – 2012.
- Pašalić, S., Mandić, R. (2014). *Influence of future demographic movements on development of Republic of Srpska*. Novi Sad: Matica srpska.

Rada Mandić, Lidija Gočević, Biljana Pašalić, Snježana Simić, Soka Jović, Vesna Đuka

FAMILY PLANNING IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF SCHOOLS OF THE FUTURE

Summary

The importance of this scientific research lies in defining and determining the structure of modern families in Republic of Srpska, that directly effect the future state of preschool and school age population. The aim of the research is to determine the influence of demographic determinants of development (economic, social, health, cultural, educational, political, etc.) on the shaping of the modern family, as well as the motives and reasons for realized or unrealized reproduction, obtained from the attitudes and opinions of the respondents. Unfavorable demographic situation in our country is the result of unfavorable trends, which results in aging of the population, reducing the working age of the population, reducing the proportion of young fertile women, and permanent abandonment of villages, so that families have to adapt to modern life in a city. All this neglects the role of a woman as the main carrier of reproduction. The number of births in one year has a direct impact on the number of preschool and school age population. The general fertility rate is the main indicator of students' capacity. In order to analyse attitudes about family planning, we used a method of random sampling which included 500 female subjects, average age of 27, from different rural and urban centers. The significance of this paper is reflected in the results that show the potential number of children that could sit in the future classrooms. The research conducted indicates the current state as well as the problems and possible solutions that would have positive impacts on family planning in the near future.

Keywords: family, population policy, preschool and school age population.

Даница Мојић*ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“
Бијељина

УДК 373.014.3(497.6)

373:371.212.2

DOI 10.7251/NSK1515010M

Оригинални научни рад

КАКО ПРИПРЕМИТИ ШЕСТОГОДИШЊАКЕ ЗА „ШКОЛУ БУДУЋНОСТИ“?

Анстракт: Кључни догађај у животу сваког дјетета јесте полазак у основну школу, јер се тиме његов живот мијења из темеља и потребно му је пружити максималну подршку да би што боље одговорило изазовима које школа поставља пред њега. Да ли је дијете од шест година спремно за све што га очекује у првом разреду? Како га у вртићу припремити за „излазак у свијет“? Да ли је данашња школа спремна за мноштво питања и маштарија једног шестогодишњака? Аутор покушава дати одговор на наведена питања и, уз осврт на психофизички статус шестогодишњака, према смјерницама које су Антропова и Кољцова дале у свом дјелу „Психофизиолошка зрелост дјеце“, показати да је спреман за излазак из вртића. Један од циљева рада јесте освијетлити улогу педагога у вртићу, као важне споне између породице, вртића и школе. Истакнута је и важност припреме родитеља за полазак дјетета у школу, о чему говори Митровић у књизи „Мама и тата полазе у школу“. Једном ријечју, намјера аутора је да подржи вјеровање у моћ раног дјетињства и спремност шестогодишњака да постану „ђаци прваци“ у школи коју ћемо с правом моћи назвати „школа будућности“.

Кључне ријечи: шестогодишњаци, вртић, психофизиолошка зрелост, педагог, „школа будућности“.

Увод

Прије десетак година у Републици Српској донесен је Закон о основном образовању, по коме дјеца са шест година полазе у први разред основне школе. У почетку су се ломила копља око тога, али је план и програм који се проводи у првом разреду успио да разуверји и најљуће противнике таквог „угрожавања дјетињства“. У пракси се показало да је први разред врло сличан некадашњој предшколској групи у вртићу, како по садржајима

* mojic.danica@gmail.com

активности, тако и по дидактичко-методичким особеностима васпитно-образовог процеса. Највећа замјерка може се упутити у погледу наставног кадра, који се још увијек није ослободио неких негативности традиционалне школе (фронталан рад, инсистирање на описмењавању, давање обимне домаће задаће и сл.). Нажалост, Законом није предвиђено да у првом разреду раде васпитачи, као најкомпетентније особе за рад са дјецом овог узраста. Увидјевши проблем, педагошки факултети су измјенама у наставним програмима методичке групе предмета кренули у његово рјешавање.

Полазећи од важности раног учења, нарочито у периоду од 4. до 7. године, аутори плана и програма за први разред узели су у обзир психофизичке карактеристике дјече овог узраста, које су најбољи показатељ зрелости за школу. Овом комплексном темом највише су се бавили руски психолози у Научно-истраживачком институту за физиологију дјече и адолесцената при Академији педагошких наука СССР, говорећи о морфофункционалном сазријевању основних физиолошких система организама дјече предшколског узраста. Обиље података до којих су дошли у својим истраживањима даје јасан увид у све што се дешава са дјечијим организмом на прелазу из предшколског у школско дјетињство.

Говорећи о припреми дјече за полазак у школу, незаобилазно је истаћи улогу васпитача и предшколског педагога, као и Програм предшколског васпитања и образовања, базиран на аспектима развоја и исхода учења.

Аутор се у раду бави и родитељима, као важном кариком у припреми дјече за полазак у школу, те истиче значај педагошког образовања и унапређивања њихових педагошко-психолошких компетенција. Једном ријечју, из више углова се освјетљава улога свих актера у припреми шестогодишњака за полазак у први разред основне школе.

Психофизиолошка зрелост шестогодишњака

Основни услов за полазак дјетета у школу јесте његова психофизиолошка зрелост, која се одређује на основу физичког раста и развоја, интелектуалног и социо-емоционалног развоја, као и развоја говора, комуникације и стваралаштва.

Када се говори о **физичком расту и развоју** дјече у шестој и седмој години, примјетно је да се њихово тијело реорганизује, убрзано расту тјелесна висина и маса, што је основни услов за развијање других органских система. На дјecu овог узраста нарочито неповољно дјелују лоши животни услови. Због тога у вртићу треба проводити здравствено-хигијенске активности, са надом да ће стечене навике дјеца пренијети у породицу. Добар

показатељ зрелости у физичком расту јесте „филипински тест“ (ако дијете прстима десне руке може преко главе, у усправном положају, покрити лијеву ушну шкољку) (Антропова и Кољцова, 1986, стр. 13).

Мишићно-коштани систем у шестој и седмој години није довољно развијен, те може доћи до деформације кичменог стуба, што погоршавају претешке школске торбе ђака првака. Равне табане најлакше је уочити у вртићу, тако да су превентивни прегледи неопходни. Уочене су и полне разлике, па се може рећи да је раст дјевојчица равномјернији и усклађенији. Шестогодишњаци би, поред трчања, ходања, скакања и других облика кретања, требало да знају да сами везују пертле, закопчавају дугмад, обуку се и сл. Предшколски педагог ово мора имати у виду приликом прављења протокола о напредовању дјете у вртићу и процјене њихове зрелости за школу. Дужност педагога је да васпитачима укаже на важност графомоторичких вјежби, јер „систематско вјежбање моторике руке стимулише морфолошко и функционално формирање оних области у хемисфери великог мозга које су важне за развој говора“ (Антропова и Кољцова, 1986, стр. 17).

Развој крвотока, органа за дисање и кардиоваскуларног система је неравномјеран, што упозорава на ризике од претјераног физичког оптерећења, тако да се физичке активности у првом разреду обављају најчешће кроз различите вјежбе, покретне и такмичарске игре.

Неуро-ендокрини систем се у овом периоду диференцира, нарочито хипофиза, надбубрежне и штитна жлијезда. Долази до промјена у специфичним нервним ћелијама, важним за рано учење.

Иако се кора великог мозга диференцира до пете године, долази до важних процеса у **централном нервном систему**. Развијају се чула, перцептивне функције и мождани анализатори, појачава се говорна комуникација, пажња. „Мишљење, говор, памћење, машта, емоције – све такозване психичке функције, њихов развој и сазријевање код дјете су органски повезани са сазријевањем мозга“ (Антропова и Кољцова, 1986, стр. 35). Машта, памћење и перцепција најлакше се формирају у играма улога, тако да васпитачи и предшколски педагог и даље треба да подстичу и обогаћују дјечије игре улога, како је и наведено у претходним поглављима.

У прошлости се **интелектуални развој** сматрао најважнијим предусловом за успјех, занемарујући утицаје учења, социо-економских услова и сл. Истраживања су показала да постоји корелација између интелектуалне способности, успјеха и других показатеља зрелости дјетета. Дошло се до закључка да систематско школско учење на узрасту 6 – 6,5 година подстиче развој интелектуалних способности и убрзава достизање зрелости. Важно је напоменути Лава Виготског и његову теорију о „зони

ближег развоја“, односно потреби да се дијете усмјерава да „надмаши само себе“. Виготски тврди да: „дијете раног узраста учи по свом програму, дијете школског узраста по школском програму, а дијете предшколског узраста учи у оној мјери у којој је програм учитеља постао његов програм“ (Виготски, 1971). Према томе, важно је добро познавати Програм предшколског васпитања и образовања, врло пажљиво треба формирати мрежу исхода и бирати одговарајуће учеће активности. Предшколски педагог, као најбољи познавалац основних одлика предшколског дјетињства, кључна је личност за тако озбиљан посао и неко ко може, на најбољи начин, помоћи васпитачу у планирању и програмирању учећих активности.

Говорећи о правилном **социо-емоционалном развоју и развоју личности** имамо на уму самостално дијете, које у интеракцији са социјалним окружењем развија своју самосвијест, самоконтролу, толерантност, саосјећајност, одговорност, способност дјеловања у тиму и сл. (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007, стр. 45).

Ниво **развијености говора, изражавања и стваралаштва** добар је показатељ зрелости за полазак у школу. Говор, као средство комуникације и одлика социјализованог дјетета, повезан је са мишљењем, памћењем и опажањем. Изражавање (ликовно, музичко, драмско) такође може бити мјерило зрелости. На примјер, дијете које је спремно за полазак у школу црта цијелу фигуру човјека, са мноштвом детаља (прсти, очи, одјећа са дугмадима и сл.)

На основу горе наведених психофизичких показатеља зрелости за школу, можемо закључити да се шеста година живота, условно, може сматрати границом између предшколског и школског дјетињства. Дисконтинуитет између предшколског и школског васпитања у Републици Српској превазиђен је деветогодишњим основним образовањем, које је донијело битно другачију концепцију рада у првом разреду, прилагођену шестогодишњацима. У изради плана и програма у првом разреду водећу улогу су имали предшколски педагози. Законом о предшколском васпитању и образовању у Републици Српској даје могућност и препоруку за укључивање све дјеце 5 – 6 година у неки од видова институционализованог предшколског васпитања и образовања, у трајању од најмање три мјесеца. Програмом су предвиђени потенцијални садржаји учећих активности, као и могући исходи учења, што, тимским радом, може довести до добрих резултата на плану припреме за школу. У претходне три године Програм припреме дјеце у години пред полазак у школу је успјешно проведен, уз подршку Министарства просвјете и културе и UNICEF-а. Нажалост, недостатак новца и капацитета у предшколским установама и даље

онемогућава укључивање све дјеце у програм, те је потребно тражити рјешења и више група формирати при основним школама.

Припрема дјеце за полазак у школу

Коменски је у свом дјелу „Материнска школа“ рекао: „Неразумно, дакле, поступају родитељи који воде дијете посве неприпремљено учитељу“ (Чордашић, 1959, стр. 4). Најбољу припремљеност за школу дјеца могу добити у вртићу, првенствено због друштва вршњака, затим због васпитача-стручњака за рад са дјецом предшколског узраста и развојних програма по којима се ради. Дјеца која су похађала вртић се много боље уклапају у школску средину, слободнија су у комуникацији, како са другом дјецом, тако и са учитељима, самосталнија су и посједују више систематизованих знања него друга дјеца. Учитељи најчешће „приговарају“ вртићу због недисциплине, која је резултат слободе кретања и говора у току активности, на шта су дјеца навикла, па им треба извјесно вријеме да се прилагоде правилима школског живота.

Најважнији задатак припреме за школу јесте што безболнији прелаз дјетета из једне васпитно-образовне институције у другу, као и припремање дјетета за успјешно испуњавање школских обавеза. „Васпитач у свом дјеловању мора узимати у обзир оно што ће му слиједити, као што учитељ треба да буде свјестан онога што је претходило његовом раду“ (Каменов, 19997, стр. 31). Припрема за школу треба да помогне дјечи која се спорије развијају да достигну свој максимум у погледу знања и вјештина неопходних за први разред. Припрема за школу је само један сегмент програма који се раде у вртићу и нипошто не смије бити учење специјалних знања и вјештина, као што су читање и писање, већ треба да унаприједи физички и моторни развој, социо-емоционални развој и развој личности, интелектуални развој и учење и развој говора, комуникације и стваралаштва.

Програми који се баве припремом дјеце за школу у Србији и у Републици Српској разликују се, јер је различита старосна граница за полазак у први разред. У Србији шестогодишњаци похађају обавезан припремни предшколски програм. Програм траје најмање шест мјесеци, по четири сата дневно, проводи се у вртићима, школама, мјесним заједницама, а реализују га васпитачи. По завршетку програма дјеца добијају потврду о завршеном припремном предшколском програму, неопходну за упис у школу.

Активности у оквиру припреме за школу подстичу дјецу да, путем сопственог искуства, боље упознају свијет око себе, као и да постојеће искуство сређују и долазе до систематизованих знања. Нарочито је важно да дјеца правилно и што више говоре, раде графомоторичке вјежбе да би

развили фину моторику, раде активности на развијању почетних математичких појмова, еколошке и саобраћајне активности. Највеће задовољство, али и велику корист за дијете, имају ликовне, музичке, драмске и плесне активности. Посебна вриједност припремних група јесте, с једне стране, у осамостаљивању дјете и стицању позитивне слике о себи, док, с друге стране, друштво вршњака доприноси унапређивању сарадње, самоконтроле, толерантности и задовољства због припадности групи. Као што је већ речено, први разред је најсличнији некадашњој старијој-предшколској групи, тако да васпитачи, као и раније, раде активности засноване на игри, водећи рачуна о потребама, интересовањима и развојним могућностима дјете.

Уколико се осврнемо на горе наведену сличност између припремне и најстарије вртићке групе, долазимо до закључка да дјеца која у Републици Српској похађају Програм припреме у години пред полазак у школу припадају некадашњој средњој групи, 5 – 6 година. На овом узрасту, припрема за школу, такође, подразумијева рад на развијању свих аспеката развоја, путем учећих активности, постављених кроз мрежу исхода учења.

Будући да је игра најважнија и најкориснија активност предшколског дјетета, дужност васпитача и педагога је подстицање и обогаћивање дјечије игре, стварањем повољних услова и обезбјеђивањем адекватних играчака и дидактичког материјала, како би подстицајно уређеном и опремљеном средином унаприједио дјечији развој.

Посебан значај треба дати новим тенденцијама у раду са предшколском дјецом. Један од најбољих програма који се појавио у посљедњих неколико година јесте НТЦ систем учења, којим се подстиче интелектуални развој дјете. НТЦ систем учења се савршено уклапа у свакодневно живљење у вртићу, обогаћује га и даје му потпуно нову димензију, а све у складу са општим циљем предшколског васпитања и образовања – цјеловитим развојем предшколског дјетета, у складу са својим способностима, особеностима, потребама и интересима.

Припрема дјете за полазак у школу у односу на аспекте развоја

У погледу **физичког и моторног развоја**, важно је радити на богаћењу моторичког искуства, омогућити дјецу да упознају сопствено тијело, његове могућности, а посебно је потребно организовати активности за развој fine моторике, координације покрета и сл. Приликом поласка у школу, већина дјете би требало да разликује боје, познаје просторне односе, геометријске облике и тијела. Не смије се занемарити рад на развијању

здравствено-хигијенских и еколошких навика и културе, нарочито код дјеце из осјетљивих група становништва.

Социјално-емоционални развој и развој личности је аспект развоја о којем се најчешће говори приликом припреме за полазак у школу и све већи акценат се ставља на социјализацију, уклапање у колектив и развијање групне припадности. Важно је радити на успостављању адекватне социјалне интеракције дјеце са свијетом око себе. Социјално искуство дјеце се може проширити кроз адекватне учеће активности тако што ће се „безболно измјестити дијете из породице на краћи временски период у току дана“ и укључити у групу вршњака. Васпитач, користећи методу храбрења и подстицања на активност, доприноси да дјеца постану самосталнија, имају више повјерења у сопствене могућности, буду отворенија у комуникацији са другом дјецом и одраслима. Важно је свакодневно радити на његовању позитивних емоција, буђењу радозналости, осјећања правде, другарства, саосјећања и сл. Имајући у виду да се све више и чешће јавља потреба за истицањем значаја очувања природе и животне средине човјека, не треба занемарити еколошке активности, те код дјеце подстаћи размишљање о потреби да брину за друге људе, жива бића, природу.

Како је у раду већ поменуто, у неким предшколским установама се примјењује НТЦ систем учења, као подршка дјечи да развију своје интелектуалне потенцијале до оптималног нивоа. Будући да је **интелектуални развој** једнако важан аспект развоја, потребно је радити на подстицању развијања самопоуздања, отворености за истраживање и нова сазнања, истрајности, предузимљивости, одговорности, спремности за сарадњу и тимски рад. Васпитач треба да помири родитељска очекивања са интересовањем дјеце и постављеним исходима учења, и да дјецу упозна са бројевима, геометријским облицима и тијелима, скуповима.

Посебну пажњу треба посветити графомоторичким активностима и примјењивати богат репертоар игара и активности (писање елемената слова, мотање вуне, пертлање, закопчавање дугмади, цртање, коришћење маказа, цртање, гужвање папира, плејдо тијесто, боцкалице, крстићи, ситне играчке и сл.). Овакав вид рада ће, на најбољи начин, помоћи у припреми за писање слова у првом разреду.

Четврти, али ништа мање значајан аспект јесте **развој говора, комуникације и стваралаштва** ни у ком случају не треба занемарити. Водити рачуна да се обогађује дјечији рјечник, проводити разноврсне говорне игре и активности како би већина дјеце правилно артикулисала и дискриминисала гласове, те индивидуално радити са дјецом која имају одређене сметње у говору.

Веома је значајно свакодневно организовати различите активности на подстицању дјечијег стваралаштва: говорног, драмског, плесно-музичког, ликовно-моделарског и сл. Велики допринос развијању дјечијег стваралаштва јесте упознавање дјеце са различитим материјалима, ликовним подручјима и техникама, као и упознавање са причама и пјесмама познатих дјечијих писаца.

Поред горе наведених активности током припреме дјеце у години пред полазак у школу не смије се занемарити улога родитеља, којима је потребно пружити прилику да, кроз индивидуалне разговоре са васпитачима и педагогом, изнесу своје мишљење, понуде идеје и, заједно са дјецом и васпитно-образовним радницима, раде на њиховом остваривању.

Родитељи треба да буду у прилици да прате рад и напредак своје дјеце путем паноа за родитеље, изложбе дјечијих радова, као и дјечијег портфолија, који садржи дјечије ликовне радове, занимљиве изјаве и коментаре дјетета, а све са циљем обостраног информисања, увида у напредак дјетета и заједничког планирања даљег рада на припреми дјеце за живот који је пред њима.

Педагог – спона између породице, вртића и школе

Успјех у припреми дјеце за полазак у школу зависи од више фактора. Један од неопходних услова јесте сарадња родитеља, вртића и школе, јер је свима у интересу да се дијете што боље припреми за изазове који га очекују. Неопходно је да сви међусобно сарађују: родитељи, директори, педагошко-психолошке службе, васпитачи и учитељи, дјеца. Предшколски педагог је најбоља спона између свих који су заинтересовани за припрему дјеце за школу, јер добро познаје карактеристике дјетињства, тако да стручним радом може помоћи васпитачима, родитељима и учитељима. Често у школама нису заинтересовани за сарадњу са вртићем, због обима послова (велики број ученика) или занемаривања важности познавања „историје“ сваког дјетета. Васпитачи и учитељи треба да упознају једни друге са програмима које проводе и да нађу додирне тачке, које ће моћи пружити ослонац при преласку са вртићког на школско учење. Драгоцјена је помоћ педагога у анализирању и упоређивању вртићког и школског програма. Сарадња између школе и вртића остварује се преко продуженог боравка, који омогућава свакодневни контакт млађе дјеце са школарцима. Заједно се играју, иду заједно на излете, пјевају у хору и сл.) Исто тако, са дјецом из припремне групе обавезно треба посјетити школу, најчешће на крају припремног предшколског програма. Постоје различити облици сарадње између школе и вртића, а неке од њих наводи Каменов у *Моделу основа програма васпитно-образовног рада*. Слажемо се с њим да је неопходно бар једном годишње организовати заједнички састанак

васпитача припремних група и учитеља првог разреда. Педагог ентузијаста могао би покушати да организује и заједничке педагошке и креативне радионице, заједничка савјетовања и стручно усавршавање, излете, процјену припремљености дјеце за школу и слично.

Припрема родитеља за полазак дјеце у школу

Познато је схватање о вртићу као допуни породичном васпитању, тако да је сарадња са породицом постала дио свакодневног живљења у вртићу. И даље се тежи ка партнерству, у правом смислу те ријечи. Поласком дјетета у вртић, родитељи први пут долазе у контакт са институционализованим васпитањем и образовањем. Уколико сарадња буде успјешна, може се очекивати да ће родитељи позитивна искуства пренијети у школу и остварити добру сарадњу са учитељима. Квалитет сарадње зависи од родитеља, васпитача, управе вртића и, нарочито, педагошко-психолошке службе. Једна од функција педагога односи се на сарадњу са породицом, тако да педагог може и треба, кроз свакодневне контакте, проширивати и унапређивати улогу родитеља у вртићу. Програм предшколског васпитања и образовања говори о стручној подршци коју вртић може пружити родитељу да би се унаприједиле педагошке компетенције родитеља и разријешиле родитељске дилеме о васпитању дјеце. Помоћ и подршка су најпотребнији управо родитељима будућих ђака првака. Један од најбољих видова помоћи јесу радионице за родитеље „Растимо заједно“, које се састоје од 11 везаних радионица, по два сата, гдје родитељи размјењују искуства, стичу педагошко-психолошка знања, овладавају вјештинама комуникације и сл. ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“ је један од вртића у којем се од 2011. године проводе ове радионице

Често су, при поласку дјетета у школу, родитељи уплашени и несигурни и своје страхове преносе на дијете, чиме један срећан догађај претварају у стресну ситуацију. Због тога је родитељима потребна помоћ, коју им најприје могу пружити педагози, путем индивидуалних разговора, предавања, педагошких радионица, препоручивањем одговарајуће педагошко-психолошке литературе и сл. Психолог М. Митровић, у свом дјелу *Мама и тата полазе у школу*, истиче кључне ријечи које сваки родитељ будућег ђака првака мора стално имати на уму: **љубав, пажња, разумијевање, досљедност, стрпљење, повјерење, подршка, подстицај** (Митровић, 2007: 11).

Сарадња са родитељима мора бити континуирана, са акцентом на њиховом педагошком образовању. Педагог треба да упозна родитеље са основним психофизичким особинама предшколске дјеце, како би они сами могли донекле да процијене зрелост свог дјетета за полазак у школу. У

периоду који је пред нама један од задатака васпитача и педагога биће израда скала за процјену напредовања дјеце, као и осмишљавање садржаја портфолија као „ковчега са благом“ које је дијете сакупило током свог боравка у вртићу. Портфолио ће, како смо већ навели, садржати неке анегдотске забиљешке о дјетету, занимљиве дјечије коментаре, дјечије ликовне радове, као и забиљешке васпитача и педагога о напредовању дјетета и спремности за полазак у школу. Ове забиљешке треба радити на основу скала процјене, интерног карактера, односно биће доступне само педагогу и васпитачу, јер и најмањи неспретан коментар о дјетету може довести до проблема у комуникацији са родитељима и прекида сарадње. Овако осмишљен портфолио провешће родитеље кроз дјетињство њиховог дјетета, хронолошки приказати његово напредовање и пружити „материјалне доказе“ спремности за школу (цртеж са нацртаном фигуром човјека, радни листови са успјешно урађеним графомоторичким вјежбама, запис васпитача да дијете зна да свеже пертле и сл.).

Већини родитеља није најјаснија припрема за школу која не подразумијева учење читања и писања. Поједини родитељи, из незнања или претјеране родитељске амбиције, тјерају дјецу да уче азбуку, да пишу, рачунају и сл. Педагог мора пажљиво упутити родитеље које грешке не смију чинити, да не би сопственом дјетету нанијели више штете него користи. Кроз различите учеће активности – графомоторичке активности, говорне игре и сл. васпитачи описмењавају дјецу, али не морају да их описмене. То је посао основне школе.

У Републици Српској је то нарочито тежак посао, јер поједини родитељи и даље сматрају да дјеца у вртићу треба да овладају читањем и писањем, иако имају мање од шест година и цијели први разред, који ће их, кроз игру, научити свему што је потребно у њиховом узрасту. Наравно, уколико дијете показује интересовање за читање и писање, потребно је поштовати његову потребу и пружити му услове за овладавање овим вјештинама, али не треба инсистирати на томе и прије времена га „гурати у ђачку клупу“.

Неразвијеност стручних служби у вртићима Републике Српске отежава посао васпитачима, јер морају сами да се боре са бројним предрасудама и да родитеље упућују у проблематику припреме дјеце за полазак у школу, што ће, надамо се, у предшколству Републике Српске у будућности радити предшколски педагози. Педагог треба упутити родитеље на стручну литературу која се бави припремом дјеце за школу, отворити им врата васпитне собе и омогућити да се, заједно са дјецом, припреме за школу. Родитељ мора знати који су аспекти дјечијег развоја, који су исходи учења и, на крају, на који начин их можемо остварити. Путем малих истраживачких

пројеката, педагог може доћи до врло занимљивих података, везаних за дјецу, родитеље и сл., што ће послужити као основа за даљи рад.

Закључак

Имајући у виду горе наведено, важно је имати на уму значај подршке родитељима шестогодишњака и помоћи им да припрему за полазак у школу дјеце схвате као заједнички рад на унапређивању дјечијег здравља и моторног развоја; развијању интелектуалног апарата; развијању говора, комуникације и стваралаштва; емотивне стабилности и позитивне слике о себи; подстицање радних навика и сл. Поред горе наведених активности, увијек треба имати на уму да је лични примјер родитеља и васпитача веома моћно средство васпитања предшколске дјеце, тако да, како код дјеце, тако и сами у себи, треба да његују љубав, самопоуздање, разумијевање, радозналост, повјерење и радост према животу. Поштујући дјечије жеље и потребе, дајући добар модел у понашању и стално се педагошки образовати, једини је пут за родитеља који жели помоћи свом дјетету да полазак у школу доживи као радост и нови квалитет свог дјетињства.

Говорећи о „школи будућности“, као специфично уређеној средини у којој раде стручњаци, са компетенцијама и вјештинама које захтијева савремено друштво, питамо се да ли су шестогодишњаци спремни за такву школу. Некада се чини да школа није спремна за шестогодишњаке, који могу још боље и више него што можемо и претпоставити. Могуће је да прави изазов лежи у припреми родитеља, предшколске установе и школе. Управо због тога, у раду је истакнута важност улоге васпитача, педагога и, на првом мјесту, родитеља.

Потребно је оснажити педагошко-психолошку службу, како у вртићу, тако и у школи. Важно је борити се да свака предшколска установа у вртићима Републике Српске запосли педагога, чије би улоге биле многобројне и захтјевне, али корисне за унапређивање дјечијег развоја.

Посебно је важно радити на оснаживању родитеља и пружати им сталну подршку, како би се остварило партнерство са породицом, засновано на међусобном повјерењу, обостраној информисаности и уважавању током цијелог предшколског периода, а нарочито у години пред полазак у школу, што ће резултирати осјећајем сигурности, како код дјеце, тако и код њихових родитеља.

Није лако створити „школу будућности“ и, напokon, одустати од „просјечног ђака, наставника, школе“, али морамо покушати и, сви заједно, тежити да успијемо још боље и више, како би свим нашим садашњим и будућим шестогодишњацима пружили шансу за свијетлу и срећну будућност

Литература

- Антропова, М. В. и Кољцова, М.М. (1986). *Психофизиолошка зрелост деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л.С. (1971). Учење и развој у предшколском узрасту. Београд: *Предшколско дете*, бр. 4;
- Каменов, Е. (1997). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом*. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, Републичка заједница виших школа за образовање васпитача.
- Митровић, М. (2007). *Мама и тата полазе у школу, Приручник за родитеље будућих првака*. Београд: Креативни центар.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвјете и културе Републике Српске, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чордашић, М. (1959). *Припремање детета за полазак у школу*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“.

Danica Mojić

HOW TO PREPARE THE SIX YEAR OLD CHILDREN FOR THE „SCHOOL OF THE FUTURE“?

Summary

The key event in the life of every child is his primary school enrollment because it changes his life from the ground up and he should be provided maximum support in order to better respond to the challenges that school sets before him. Is a six –year-old child ready for whatever awaits him in first grade? How to prepare him while still in kindergarten for "going out into the world"? Is today's school ready for a multitude of questions and fantasies of a six-year-old? The author tries to answer the above questions with reference to the physical and mental status of six-year-olds and according to the guidelines that Antropova and Koljcova gave in their book titled "Psychophysiological Maturity of Children," to show that these children are ready to leave kindergarten. One of the aims of the paper is to highlight the role of educators in kindergarten, as an important link between families, kindergartens and schools. The paper also points out the importance of parents to prepare children for school, and this is discussed in Mitrovic's book "Mom and Dad start school." In a word, the intention of the author is to support the belief in the power of early childhood and readiness of six-year-olds to become "first graders" in school that we could proudly call "school of the future".

Keywords: six-year-olds, kindergarten, teacher, "the school of the future"

Никола Кривокапић*
Александар Пајкић

УДК 572.7.087-053.4
796.012.1-053.4
DOI 10.7251/NSK1515011K
Оригинални научни рад

УТИЦАЈ МОРФОЛОШКИХ КАРАКТЕРИСТИКА НА МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КОД ДЈЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: *С обзиром да се током раста и развоја релације моторичких способности и морфолошких карактеристика мијењају, неопходно их је пратити у различитом узрасном добу. На узорку од 53 испитаника узраста 8 година, ± 6 мјесеци, измјерено је 8 морфолошких карактеристика и један моторички тест. Измјерене морфолошке карактеристике су: тјелесна висина, тјелесна тежина, средњи обим грудног коша, средњи обим опружене надлактице, средњи обим опружене подлактице, кожни набор трбуха, кожни набор леђа и кожни набор надлактице. Моторичка варијабла била је тест скок у даљ. У овом истраживању примјењена је трансверзална метода прикупљања података. На основу резултата регресионе анализе, може се закључити да измјерене морфолошке карактеристике на овом узорку испитаника немају статистички значајан утицај на резултат у скоку у даљ, јер је значајност коефицијента мултипле корелације износила ($P=0,786$) што се објашњава са око 10% заједничког варијабилитета. Добијени резултати обрађени су статистичким софтвером SPSS v21.0. Коришћени инструменти су били: мјерна трака, метар, дигитална вага и калипер.*

Кључне ријечи: морфолошке карактеристике, моторичке способности, млађи школски узраст.

Увод

Учење и усвајање великог броја различитих моторичких садржаја, развијање примарних моторичких способности и стицање основних хигијенских и животних навика, само су неки од основних циљева и задатака у раду с дјецом млађе школског узраста на часу физичког васпитања. За рјешавање моторичког задатка, поред когнитивног фактора, потребан је и

* nikola.krivokapic@live.com

ниво моторичких способности који ће обезбиједити реализацију замишљеног обрасца кретања (Мандић и сар. 2011). Такође, морфолошке карактеристике дјете млађег школског узраста врло су значајне за реализацију моторичких структура у којима оне представљају реалну биомеханичку основу (Родић, 2004). Ради лакшег утицаја на моторичке способности у млађем школском узрасту, односно њихове надоградње, битно је подстицати и у периоду дјетињства примјеном различитих моторичких игара (Бастјанчић, Лоргер, Топчић, 2011). Улагање у унапређење и развој моторичких знања у примарном образовању је од непроцјењиве важности, без обзира да ли се спроводе у организованом физичком вјежбању изван школе или током наставе у школи. С обзиром да је то напор који појединац улаже сходно сопственим и друштвеним потребама у складу са важећим нормама и вриједностима усавршава и напредује сопственом активношћу (Вишњић, Јовановић, Милетић, 2004), стеченим моторичким знањима омогућено је активно учешће у физичким активностима и то не само током раста и развоја, већ и кроз читав живот.

Информације о расту и развоју дјете могу се добити мјерењима и тестирањима релевантних антропометријских карактеристика и моторичких способности (Бала, Јакшић, Поповић, 2009). Истраживања (Јерковић, Вершић, Уљевић, 2011) наводе на закључак да раст и развој морфолошких димензија значајно утичу на правилан развој моторичких способности дјете, као и да се правилним развојем моторичких способности утиче на правилан раст и развој морфолошких карактеристика. С обзиром да се током раста и развоја релације моторичких способности и морфолошких карактеристика мијењају, неопходно их је пратити у различитим узрастним добима (Саболч, Лепеш, 2012).

Постојање статистички значајне релације између антропометријских карактеристика и моторичких способности утврђено је регресионом анализом и код дјевојчица млађег школског узраста (Родић, 2012). Те релације могу бити позитивне али и негативне, тј. одређене антропометријске карактеристике ће позитивно утицати на једну моторичку способности, док на другу тај утицај може бити негативан. Код ученика ове доби указује се на негативно усмјерену повезаност волумена и масе тијела, те поткожног масног ткива с димензијама експлозивне и статичке снаге (Катић, 1999, према Бабин и сар.). Дјеца са здравијом тјелесном масом биљеже боље вриједности у експлозивној снази, координацији и брзини (Пантелић, Костић, Ђурашковић, Узуновић, 2012), али не и у способностима статичке снаге и функционалних способности (Видаковић Самарџија, Павелић Караматић, Самарџија, 2011).

Данашња дјеца су виша и тежа, а моторика им је знатно лошија (Runhaar, et al., 2010). Ова појава је највјероватније проузрокована

промјеном: исхране, дневног садржаја активности, система вредности, итд. Овоме се може додати да гојазна деца имају слабију моторику од дјеце нормалне тежине (Lopes, Stodden, Bianchi, Maia, & Rodrigues, 2012), што је вјероватно посљедица мањег или већег обима и интензитета при физичким активностима.

Методологија

У овом истраживању примијењена је трансверзална метода прикупљања података. Сакупљене су информације о антропометријским карактеристикама и моторичким способностима, како би се утврдио њихов квантитативни ниво, али и међусобне релације. Испитивањем су обухваћена 53 ученика трећег разреда Основне школе „Јован Дучић“ у Бијељини. Испитаници су били узраста 8 година, ± 6 мјесеци.

С циљем процјене утицаја параметара на моторичке способности, одабране су сљедеће антропометријске мјере, према моделу морфолошких карактеристика:

- За процјену димензионалности скелета: тјелесна висина (cm) и
- За процјену волуминозности и масног ткива: кожни набор леђа, кожни набор трицепса, кожни набор стомака, тежина, висина, средњи обим грудног коша, средњи обим опружене подлактице, средњи обим опружене надлактице.

Као показатељ утицаја ових карактеристика на моторичке способности, узет је моторички тест скок у даљ из мјеста.

Тест скок у даљ из мјеста био је спроведен на равној површини са обиљеженим скакалиштем на коме је одскочиште на истом нивоу као и доскочиште. Скок се изводио суножно, док је доскок био такође суножни. Изводила су се два скока, а биљежен је бољи резултат. Резултати су биљежени у центиметрима.

Антропометријска мјерења су вршена у складу са постојећим IBP стандардима.

Добијени резултати обрађени су статистичким софтвером SPSS v21.0. Обрада података подразумијевала је израчунавање основних дескриптивних показатеља. Регресиона анализа је примијењена за утврђивање повезаности предикторских (морфолошких) варијабли са тестом за процјену моторичких способности скок у даљ из мјеста (критериј).

Резултати

У складу са методологијом педагошких истраживања, у Табели 1 приказани су резултати основних карактеристика варијабли: аритметичка средина и стандардна девијација.

Табела 1: Основни дескриптивни статистички

Варијабле	AS	SD	N
Скок у даљ (cm)	124,32	19,624	53
Кожни набор леђа (mm)	9,532	3,9539	53
Кожни набор трицепса (mm)	13,034	4,8443	53
Кожни набор трбуха (mm)	12,470	3,3995	53
Тјелесна тежина (kg)	31,628	6,1220	53
Тјелесна висина (cm)	135,708	6,5980	53
Средњи обима грудног коша (cm)	66,394	5,6973	53
Средњи обима опружене подлактице (cm)	17,034	3,7647	53
Средњи обим опружене надлактице (cm)	19,223	2,3079	53

Легенда: AS – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; N – укупан број испитаних.

Пројекцијом добијених резултата видимо да су испитаници били просјечне висине 135,7cm, док је тјелесна маса за овај узраст била благо повишена и имала је просјечну вриједност од 31kg. На основу приказаних вриједности аритметичких средина и стандардних девијација може се закључити да су испитаници изразили хомогеност у свим варијаблама.

У складу са методологијом у Табели 2 приказана је *Регресиона анализа за варијаблу скок у даљ из мјеста*

Табела 2 : Регресиона анализа за варијаблу скок у даљ из мјеста

Варијабле	r	r _{part}	Beta	t	p
Кожни набор леђа	-,006	,009	,017	,059	,953
Кожни набор трицепса	-,104	-,090	-,176	-,599	,552
Кожни набор трбуха	-,010	,026	,060	,172	,864
Тјелесна тежина	,051	-,024	-,073	-,160	,874
Тјелесна висина	,149	,109	,186	,729	,470

Средњи обима грудног коша	,102	,135	,343	,905	,371
Средњи обима опружене подлактице	,136	,152	,152	1,023	,312
Средњи обим опружене надлактице	,004	-,111	-,272	-,743	,461
	R=,310	R²=,096	F=,583	P=,786	

Легенда: r – Пирсонов коефицијент корелације; r_{part} – парцијална корелације; β – регресиони коефицијент; t – t тест за β ; p – статистичка значајност β ; R – коефицијент мултипле корелације; R^2 – коефицијент детерминације; F – F тест за R ; P – статистичка значајност R .

Пројекцијом приказаних резултата, можемо констатовати да је регресионом анализом критерија код анализиране групе испитаника утврђено да повезаност система предикторских варијабли није била статистички значајна, јер је значајност коефицијента мултипле корелације износила $P=0,786$ што се објашњава са око 10% заједничког варијабилитета. То значи да је за 90% варијабилитета критеријске варијабле одговорна нека друга карактеристика. Посматрајући варијабле појединачно, уочавамо да ниједна варијабла није показала статистички значајан утицај на критеријску варијаблу. На основу Пирсоновог коефицијента корелације, такође се може констатовати да ниједна предикторска варијабла није била статистички значајно повезана са критеријумом.

Дискусија

Резултати су показали да је за 90% варијабилитета критеријске варијабле одговорна нека друга карактеристика. Ипак, управо су ове варијабле са намјером одабране и да се испита њихов утицај на критериј.

На резултате тестова моторичких способности могу утицати бројни фактори (Cabri, 1999; Јарић и Кукољ, 1996; Wilson, 1996; према Кнежевић, Мирков, 2011). На испољавање снаге у тесту скок у даљ, утичу: величина и број активних моторних јединица, фреквенција пражњења мотоневрона, величина попречног пресека мишића, дужина мишића, дужина полуге на којој он дјелује, величина спољашњег оптерећења, брзина мишићне контракције, стање антагонистичке групе мишића и друго (Јарић и Кукољ, 1996; Pincivero et al., 2004; према Кнежевић, Мирков, 2011). Друге предикторске варијабле у овом раду као што су обим натколенице, обим

поткољенице, као и дужина ноге, дужина наткољенице, поткољенице, вјероватно би статистички значајније утицале на критеријску варијаблу.

Такође, требало би узети у обзир и организоване програмиране тренинге који ће подстаћи развој морфолошких карактеристика те у вези са тим побољшати резултате моторичких способности, јер мали број часова физичког васпитања у току седмице није довољан за правилан раст и развој организма (Миленковић, 2009). Познато је да примјена моторичких активности само у оквиру редовне наставе у већини случајева не изазива знатна побољшања на антрополошке карактеристике (Николић, Бокор, Бреслауер, 2008). Истраживање (Бреслауер, Делија, Јеленић, 2005) каже да постоје статистички значајне разлике између група испитаника у неким антрополошким варијаблама с обзиром на врсту ваннаставног спортског програма. Када се ради о експлозивној снази, системско физичко вјежбање доприноси значајном позитивном утицају на развој ове врсте снаге код ученика (Родић, 2000). Свака тренажна активност више или мање утиче на адаптивне промјене организма, а све то прате и промјене у морфолошком статусу појединца (Илић, Мудрић, Касум, Ћирковић, Гавриловић, 2012). Значај програмираног тренинга (Сиврић, Ерцег, Милић, 2014) указује на постојање значајних релација између морфолошких обиљежја и моторичких способности у иницијалном и финалном мјерењу. Такође, било би потребно континуирано спроводити и програме са циљем превенције гојазности (Видаковић Самарџија, Павелић Караматић, Самарџија, 2011). Под тим се подразумијевају и програми које би укључивали особине различите физичке тежине, а да се при том нико због резултата не осјећа мање способно.

У складу са истраживањима може се закључити да је улагање у унапређење и развој моторичких знања у примарном образовању од непроцјениве важности, без обзира спроводе ли се у организованом физичком вјежбању изван школе или током наставе у школи (Николић, Марковић, Жуљевић, 2014). Чак и само један додатни час седмично физичког васпитања знатно би утицао на побољшање моторичких способности (Џибрић и сар. 2011). Увидом у комплексност појединих садржаја и резултате експерименталног програма, учитељима се отвара могућност корекције или обogaћивања досадашњих наставних јединица (Селмановић, Милановић, Хржењак, 2008). Константно вјежбање и перманентно образовање у циљу унапређења физичког васпитања и здравља, посебно у области повезаности утицаја морфолошких карактеристика на моторичке способности, ће с временом дати значајно важне резултате који ће дугорочно бити исплативи.

Закључак

Већи узорак испитаника побољшава осјетљивост теста, а самим тим и осјетљивост резултата, тако да би можда већи број испитаника, него што је било у овом раду, утицало на повећање значајности утицаја предикторских варијабли на критеријску.

Са друге стране може се уочити да одређене предикторске варијабле у овом раду немају велику повезаност са тестом скок у даљ из мјеста.

Резултати добијени из овог узора испитаника нису потврдили постојање статистички значајне повезаности између одабраних морфолошких варијабли и критеријске варијабле скок у даљ. У даљем истраживању потребно је повећати број предикторских варијабли којима би се добило више информација о чиниоцима-факторима који су повезани с нивоом моторичке варијабле скок у даљ.

Литература

- Бабин Ј., Бавчевић Т., Моретти В. (2006). Каноничке релације латентне морфолошке структуре и варијабли снаге ученица у доби од шест до седам година. У *Зборнику радова 15. љетне школе кинзиолога Републике Хрватске „Квалитет рада у подручјима едукације, спорта и спортске рекреације“* (стр. 62 – 67). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Бала Г., Јакшић Д., и Поповић Б. (2009). *Тренд релација морфолошких карактеристика и моторичких способности предшколске деце*. Релације антрополошких карактеристика и способности предшколске деце (стр. 61 – 111). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Бастјанчић, И., Лоргер, М., Топчић, П. (2011). Моторичке игре дјеце предшколске доби. У *Зборнику радова 20. љетне школе кинезиолога Републике Хрватске „Дијагностика у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије“* (стр. 406 – 411). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Видаковић Самарџија Д., Павелић Караматић Ј., Самарџија Д. (2011). Утјецај морфолошких карактеристика на моторичке и функционалне способности ученица. У *Зборнику радова 20. љетне школе кинезиолога Републике Хрватске „Дијагностика у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије“* (стр. 263 – 269). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.

- Вишњић, Д., Јовановић, А.И., Милетић, К. (2004) *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања
- Ђурашковић Р., Костић Р., Пантелић С., Ранђеловић Н., Узуновић С. (2012). Моторичке способности ученица првог разреда основних школа различитог степена ухрањености. *Настава и васпитање*. LXI, бр. 4, 741 – 754.
- Илић, В., Мудрић, М., Касум, Г., Ћирковић, М. и Гавриловић, Д. (2012). Морфолошке и моторичке карактеристике ђудиста млађег школског узраста. *Физичка култура*, 66(2), 110 – 118
- Јерковић, З., Вершић, Ш., Уљевић, О. (2011). Морфолошка увјетованост моторичких способности код дјечака у пубертету. *Спорт и здравље*, vol. 4, 14 – 16.
- Катић, Р. (1999). Утјецај раста и развоја на повезаност морфолошких карактеристика и моторичких способности дјевојчица. *Школски вјесник*, 48 (1), 23 – 32.
- Lopes, V.P., Stodden, D.F., Bianchi, M.M., Maia, J.A., & Rodrigues, L.P. (2012). Correlation between BMI and motor coordination in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 38–43.
- Кнежевић, О., Мирков, Д. (2011). Сила и снага мишића опружача у зглобу колена. *Физичка култура*, 65 (2): 5 – 15., Факултет спорта и физичког васпитања Београд.
- Мандић, Д., Поповић, Б., Тумин, Д., Обрадовић, Ј., Пантовић, М., Цветковић, М. (2011). Утицај телесне композиције на извођење сложених кретних структура код девојчица узраста 11 – 12 година. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, vol. 46, 287 – 292.
- Миленковић, Д. (2009). Утицај морфолошких карактеристика, моторичких и функционалних способности на резултате програмских садржаја физичког васпитања из атлетике код ученика основних школа. *Физичка култура*, 63(2), 204 – 242
- Николић, И., Бокор, И., Бреслауер, Н. (2008). Утјецај експерименталног третмана на неке моторичке способности ученика четвртог разреда основне школе. У *Зборнику радова 17. љетне школе кинезиолога Републике Хрватске „Стање и перспектива развоја у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије“* (стр. 155 – 157). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.

- Николић, И., Мраковић, С., Жуљевић, С. (2014). Утјецај индекса тјелесне масе дјете и тјелесне активности дјете и родитеља на успјешност у моторичким знањима – манипулирање објектима. У *Зборнику радова 23. љетне школе кинзиолога Републике Хрватске „Кинезиолошке активности и садржаји за дјецу, ученике и младеж с тешкоћама у развоју и понашању те за особе са инвалидитетом“* (стр. 255 – 230). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Родић, Н. Р. (2000). Учинак различите примене програма физичког васпитања на развој експлозивне снаге ученика другог разреда основне школе. *Физичка култура*, 54(1 – 4), 56 – 62
- Родић, Н. Р. (2004). Утицај морфолошких карактеристика на моторичке способности ученика нижих разреда основне школе. *Настава и васпитање*, 53(1), 82 – 92
- Родић Н. (2012). Релације између морфолошких значајки и моторичких способности ученица првог разреда основне школе. *Acta Kinesiologica* 6. 2, 37 – 41.
- Саболч, Х., Лепеш, Ј. (2012). Разлике у моторичким способностима и тјелесној композицији између дјечака и дјевојчица од 7 година. *Спортске науке и здравље*, 2 (1): 75 – 79
- Селмановић, А., Милановић, Л., Хржењак, М. (2008). Анализа утјецаја додатног програма одбојке на промјене у варијаблама за процјену моторичких способности ученика 5. разреда основне школе. У *Зборнику радова 17. љетне школе кинезиолога Републике Хрватске „Стање и перспектива развоја у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије“* (стр. 185 – 191). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Сиврић, Х., Ерцег, М., Милић, М. (2014). Утјецај програмираног тренинга на релације морфолошких обиљежја и моторичких способности осмогодишњака. У *Зборнику радова 23. љетне школе кинзиолога Републике Хрватске „Кинезиолошке активности и садржаји за дјецу, ученике и младеж с тешкоћама у развоју и понашању те за особе са инвалидитетом“* (стр. 159 – 164) Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.
- Runhaar, J., Collard, D.C.M., Singh, A.S., Kemper, H.C.G., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. (2010). Motor fitness in Dutch youth: differences over a 26-year period (1980–2006). *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(3), 323–328.
- Џибрић, Џ., Појскић, Х., Ферхатбеговић, А., Ганић, Е., Хасанбеговић, С., Терзић, А. (2011). Ефекти наставе тјелесне и здравствене културе на базично-моторичке способности ученица. карактеристика на моторичке

и функционалне способности ученица. У Зборнику радова 20. љетне школе кинезиолога Републике Хрватске „Дијагностика у подручјима едукације, спорта, спортске рекреације и кинезитерапије“ (стр. 240 – 246). Загреб: Хрватски кинезиолошки савез.

Nikola Krivokapić, Aleksandar Pajkić

THE INFLUENCE OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS ON MOTOR SKILLS AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Summary

Considering that during the growth and development the relations between motor abilities and morphological characteristics change, they need to be monitored in different age periods. In a sample of 53 eight years old students, ± 6 months, eight morphological characteristics and a motor test were measured. The measured morphological features are: body height, body weight, circumference of chest, circumference of stretched upper arm, stretched forearm circumference, abdominal skinfold, back skinfold and skinfold of upper arm. Motor variable was long jump test. In this research a transverse modes of data collection has been applied. Based on the results of the regression analysis, it can be concluded that the measured morphological characteristics of this sample of respondents do not have a statistically significant impact on the result in the long jump, because the significance of the coefficient of multiple correlation was ($P=0,786$) which explains about 10% of the common variance. The results were processed by statistical software SPSS v21.0. The used Instruments were: tape measure, meter, digital scales and calipers.

Keywords: morphological characteristics, motor abilities, younger school children

Ријеч главног и одговорног уредника

Часопис *Нова школа*, по својој основној намјени, посвећен је прикупљању и промовисању савремених педагошких идеја из свијета и код нас од значаја за школу као основни ослонац система васпитања и образовања. Тематика часописа је флексибилно постављена и благовремено иновирана у складу са промјенама у свијету, тако да одговара ауторима у погледу слободе избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, прије свега новим идејама, промовисањем значаја и могућности раног учења у предшколским установама у погледу институционалног јачања подсистема предшколског васпитања и чвршћег вертикалног повезивања са основном школом, а затим и методиком предшколског васпитања и образовања.

Научни радници имају у оквиру часописа могућности да им радови буду ранжирани као и у другим међународним часописима са СЦИ листе, те на тај начин вредновани и доступни научној јавности као истински допринос промјенама у квалитету исхода теорије и праксе школског рада. Предност у избору прилога имаће оригинални научни радови који су усклађени са методолошким стандардима савременог часописа. Осим тога, часопис негује критичку оријентацију према теорији и пракси школа и предшколских установа, као и према примјени мјера у реформи образовања, у смислу одговорног избора реалних и времену примјерених концепција промјена у предшколском учењу и школским активностима.

Редакција се труди да оствари услове како би часопис био уврштен на листу научних публикација Министарстава науке и технологије Републике Српске и на листу међународних часописа.

Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у првој категорији часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини:

www.pfbn.unssa.rs.ba

Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензента. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу:

novaskolapfb@gmail.com

- 1. Дужина рукописа:** до 15 страница
- 2. Формат:** величина папира C5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single
- 3. Параграфи:** формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
- 4. Језик рада и писмо:** Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
- 5. Име аутора:** Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада.
- 6. Назив установе аутора** (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе.

7. Контакт подаци: Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог.

8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора.

9. Сажетак (италик, 10 пт): Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи.

10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак.

11. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.

10. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

11. Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Текст у табели 10 пт. Наслов табела, графикона, цртежа (италик, 10 пт).

12. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјелу чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

13. Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и *summary* на енглеском језику.

14. Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

Адреса редакције

Педагошки факултет у Бијељини

Семберских ратара б.б.

76300 Бијељина

Република Српска

E mail: novaskolapfb@gmail.com