



4'1'2



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 25



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:  
Учитељски факултет,  
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs  
E-mail: [inovacije@uf.bg.ac.rs](mailto:inovacije@uf.bg.ac.rs)

Телефон: 011/3615-225 лок. 155  
Факс: 011/2641-060

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

Издаје четири пута годишње.

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

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

Тромесечно.

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

4'1'2

# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 25

**Издавач:** Учитељски факултет, Београд

**Редакција:**

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

**Секретар редакције:** Невена Буђевац

**Лектор и коректор:** др Горан Зељић

**Преводацац:** Марина Цветковић

**Дизајн насловне стране:** Драгана Лацмановић

**Техничко уређење:** Зоран Тошић

**Штампа:** АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на  
листи научних публикација  
Министарства просвете и науке  
Републике Србије

# САДРЖАЈ



др Грозданка Гојков	<i>Плуралистички концепти и јачање еманципаторног пошеницијала ученика</i> .....	5
мр Александра Стошић	<i>Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника</i> .....	22
Тамара П. Боровица	<i>Лав Семјонович Виошски – биографија једног тенија</i> .....	31
др Зорана Опачић	<i>Ка изучавању миша у основношколском узрасту</i> .....	39
др Синиша Стојановић, др Марина Јањић	<i>(Не)правилна артикулација јласова предшколаца</i> .....	47
др Веселин Мићановић	<i>Информациона технологија у функцији унапређења квалитета почетне наставе математике</i> .....	55
Музафер Сарачевић, Данијела Милошевић, Сеад Машовић Саша Степановић	<i>Упоредна анализа усвојености савладавања традива на традиционалан начин и путем интернета</i> .....	67
др Игор Дунђеровић, Јелена Давидовић Ракић мр Гордана Степић	<i>Мишљења наставника о узроцима и начинима превеније школској неуспеху ученика</i> .....	78
др Игор Дунђеровић, Јелена Давидовић Ракић мр Гордана Степић	<i>Образовни профил и савови о каријери</i> .....	90
мр Томаш Зацлона, др Виолета Верета мр Валерија Јанићијевић	<i>Оспособљености учитеља за коришћење образовних сајтова у припреми и реализацији наставе</i> .....	107
мр Маријана Папрић	<i>Знаковно писање као иновација у образовању глувих и људи са оштећењем слуха у Пољској</i> .....	116
др Мирсада Цаферовић	<i>Између поучног и уметничког – функционални појмови у настави књижевности</i> .....	126
Бојана Чернош	<i>Место и улога мајерне (српског) језика у систему шексцова уџбеника српског (руског) језика</i> .....	134
Магдалена Ивковић	<i>Конструктиван приступ решавању конфликта (писање сценарија – прича у сликама)</i> .....	141
др Буба Стојановић	<i>Обрада круга моделовањем и експериментом</i> .....	153
др Мирослава Ристић	<i>Мотивација за учење: теорије, принципи, примена (приказ књиге)</i> .....	162
	<i>Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави (приказ књиге)</i> .....	166
	<i>Корисне веб локације</i> .....	169



## CONTENTS

Grozdanka Gojkov, PhD	<i>Pluralistic concept and strengthening emancipatory potential of students .....</i>	5
Aleksandra Stošić, MA	<i>Music culture textbook – support in students' and teachers' work .....</i>	22
Tamara P. Borovica	<i>Lev Semionovich Vygotski – biography of a genius .....</i>	31
Zorana Opačić, PhD	<i>Towards understanding a myth in the primary school age .....</i>	39
Siniša Stojanović, PhD	<i>In / correct articulation of sounds of pre-schoolers .....</i>	47
Marina Janjić, PhD	<i>It functioning in improving the quality of initial mathematics teaching .....</i>	55
Veselin Mićanović, PhD	<i>Comparative analysis of the scores of achievement in traditional way and with the aid of the internet .....</i>	67
Muzafer Saračević, Danijela Milošević, Sead Mašović	<i>Attitudes of teachers towards conditions and ways of prevention of school failure of students .....</i>	78
Igor Dundžerović, PhD	<i>Educational profile and career attitudes .....</i>	90
Jelena Rakić-Davidović	<i>Training of teachers for using educational sites in preparation and realisation of teaching .....</i>	107
Gordana Stepih, MA	<i>Sign writing as an innovation in educating deaf people and people with hearing impairments in Poland .....</i>	116
Tomasz Załona, MA	<i>Between the instructive and the artistic – functional terms in teaching literature .....</i>	126
Wioletta Wereda, PhD	<i>Place and role of the mother tongue (serbian) in the system of texts of textbooks of the foreign (russian) language .....</i>	134
Valerija Janičijević, MA	<i>Constructive approach to conflict solution (writing scenarios – picture story) .....</i>	141
Marijana Paprih, MA	<i>Teaching about the circle and disc by modelling and the experiment .....</i>	153
Mirsada Džaferović, PhD	<i>Motivation for learning: theory, principles, application (review of book) .....</i>	162
Bojana Černoš	<i>Methods of teaching Serbian language and literature in classrooms (review of book) .....</i>	166
Magdalena Ivković	<i>Useful WEB sites .....</i>	169
Buba Stojanović, PhD		
Miroslava Ristić, PhD		

**др Грозданка Гојков<sup>1</sup>**  
Учитељски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Плуралистички концепти и јачање еманципаторног пошеницијала ученика<sup>2</sup>



**Резиме:** У тексту се даје осврт на концептуалне промене у педагогији и дидактици и сагледава њихова веза са савременом филозофијом науке и знања, што чини основу плуралистичких концепата у еманципаторној дидактици и за сагледавање значаја овога за јачање еманципаторног пошеницијала ученика као субјекта у процесу учења. Постмодерни плурализам посматра се као један од улова повезивања педагошкој „шреба“, као особеној средству подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целиовише личности сваког човека, као фактор очовечења, кроз коезистенцију индивидуалној и социјалној. У раду се разматрају постмодерне теорије о знању, а дају се и критички осврти на „либерализацију“ образовног процеса, која, рушећи нормативизам мишљења, претендује на нестандардно мишљење, а „нова рационалност“ тежи ка одустајању од рационалности као такве. Део рада односи се на дидактички ујао преходног, односно на сагледавање могућности да се ујошребом конструкта, као што је когнитивни стил, може утицати на подстицање еманципаторног пошеницијала. Посматрају се могућности подстицања плурализма на когнитивном плану из ула остварења еманципаторног пошеницијала. Дати су налази из ранијих истраживања ауторке ових скромних рефлексија као аргументација за могућности да се у овом смислу може даље истражити, који наговештавају пошребу да се прихвати значај плуралности, са уважавањем неухвативости и диосинкразије, као главним обележјем људске природе, а ово даље дидактику усмерава ка истрајању за новим присиујима учењу у настави, којима би се еманципација могла манифестовати и у реалним наставним ситуацијама, а не само у ствариетијама образовања.

**Кључне речи:** плурализам, постмодерна дидактика, парципациивна еистемологија, когнитивни стилови, еманципација.

<sup>1</sup> g-gojkov@open.telekom.rs

<sup>2</sup> Текст је рађен у оквиру пројекта под насловом „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“, бр. 179036, који финансира Министарство просвете и науке РС у периоду 2010–2014. год.

## Теоријске основе плуралистичких концепата и еманципаторног потенцијала и појмовна одређења

Концептуалне промене у педагогији и дидактици, изведене из мреже метафора о односу савремене филозофије науке и учења у настави, огледају се за сада више у вредносном суду о релативној снази такмичарских парадигми (метафоричких шема), а мање као активност разјашњавања метафора којом би се открила скривена стварност. Ова констатација, изведена као закључак из ставова у савременој дидактичкој литератури (Гојков, 2002) упућује на потребу да се размотри питање плуралистичких концепата, њихове теоријско-филозофске основе, као и њихов значај за јачање еманципаторног потенцијала ученика као субјеката у процесу учења. Промене на друштвеној сцени, као и свету рада, сада већ глобалистичких размера, промовишу идеје о плуралистичком концепту друштва, што даље на пољу педагогије и дидактике отвара бројна питања. Дидактика се још једном освешћује и уверава да јој постојеће теорије не дају задовољавајуће одговоре, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле ближе животу у учионици (Гојков, 2011). Плуралистички концепти са основама критичке филозофије етаблирали су се у еманципаторној педагогији, односно дидактици, преко ставова Хабермаса, посебно његовим скретањем пажње на опасност од искључиво техничке цивилизације, која је лишена међусобне везе између теорије и праксе, „пошто јој прети цепање њене свести и цепање људских бића у две класе – социјалне инжињере и станаре затворених институција“ (Habermass, 1974). Да би се превазишла оваква ситуација, критичка теорија примењена у педагогији може се видети као начин за долажење до еманципације кроз критичку само-рефлексију која је по Хабермасовој оцени преки-

нута кроз неадекватну комуникацију која промовише технократску доминацију, те критичка теорија треба да помогне појединцима да открију и баве се сопственим развојним потребама. Пост-модерни плурализам посматра се као један од углова разбијања система целовитости и јединствености педагошких сазнања у повезану јединствену целину, јединствену науку о васпитању, педагогију, и открива се значај повезивања педагошког „треба“, као особено средство подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целовите личности сваког човека, као фактор очовечења, кроз коегзистенцију индивидуалног и социјалног. Тако је под утицајима ставова „Франкфуртске школе“ у дидактици дошло до тога да је општепродирући утицај позитивизма резултирао у широко распрострањеном расту инструменталне рационалности и тенденцији да се сви практични проблеми виде као техничка питања. Из овога произилази њихово сватање да је то створило илузију „објективне стварности“ над којом појединац нема контролу, отуда верује се, и смањена способност појединца да размишља о ситуацијама и начинима како да их сам промени. Тако су поборници „Франкфуртске школе“ сматрали да би основни задатак њихове теорије био да раде на ослобађању науке од позитивистичке „доминације мисли“ кроз њихово сопствено разумевање и активности. Овакви ставови означени су у теорији као „критичка теорија“ чији се један од значајних задатака види као покушај да се превазиђу неке од слабости ортодоксног марксизма, док други наглашавају да је она део дуге расправе о херменеутичкој филозофији. Неки је аутори пак подводе под покушај синтезе неовитгештајнске са европском филозофијом. За овај наслов значајно је питање како је критичка теорија створила идеје које се разликују од гледишта позитивистичке и интерпретативистичке друштвене науке, и које данас чине теоријско-методолошке основе еманципаторне дидактике, чије је главно обележје плурализам. На овом месту значајно би било задржати се на Хабермасовим епистемо-

лошким уверењима која добрим делом стоје у основи еманципаторних циљева данашњег учења.

Хабермас је своју теорију знања називао теоријом „знања конструисаних интереса“, истичући тиме свој став о немогућности да је знање произведено неком врстом „чистог“ интелектуалног чина у коме је субјекат „незаинтересован“. Још експлицитније, знање по њему никада није резултат „ума“ који је отуђен од свакодневних предмета. Потребе, жеље и интереси су по Хабермасу у основи интереса за стицањем знања. За Хабермаса је, дакле, знање конструисано активношћу појединца када је мотивисан природним интресима: техничким, практичним и еманципаторним (Habermas, 1984). Инструментално знање је резултат техничких интереса, потребе за контролом над природним објектима, коме Хабермас не умањује значај, него наглашава да је то само једна врста легитимације знања. У склопу овога, он наглашава да се знање не може свести само на научно знање без схватања друштвеног значења. Зато сматра да *verstehen* методе нуде знање које служи „практичном интересу“ разумевања и разјашњавања услова коминикације. Тако да „практични интерес“ ствара знања у виду интерпретативног разумевања које информише и води практично просуђивање. За еманципаторну дидактику су даље значајни ставови о немогућности Хабермасовог приступа да обезбеди адекватну основу за друштвене науке. Њиховим свођењем на објашњења субјективних значења онемогућена је свест о објективном значењу, које карактеришу друштвени живот и саме условљене објективним контекстом који чини опсег намера појединца, као и могућности њиховог остварења. Егзистенција се овим схвата као процес саморазумевања који искључује критичко испитивање садржаја, тако да интерпретативни приступ не може да процени до које мере постојећи облици комуникације могу бити нарушавани преовлађујућим друштвеним, културним и политичким условима. Тако да, корак даље, еманципаторни интерес значи нешто више од уског ба-

вљења субјективним значењима како би се дошло до еманципаторног знања, којим се иначе бави критичка друштвена наука у циљу да дâ појединцу неку врсту саморазмишљања које га води до разјашњавања услова који спутавају у сазнавању и како их превазићи. Хабермасово епистемолошко уверење састоји се у ставу да човек не антиципира свет, него настоји да пронађе нови свет кроз критику старог (Gojков, оп. цит.).

Критика Хабермасове критичке друштвене науке нагласила је његов неуспех у детаљном објашњењу епистемолошких основа сазнавања, посебно се ово односи на разјашњавање мерила рационалности по којима би еманципаторно знање као појам критичке друштвене науке, могло да се прихвати или не као ваљано. У критикама је тако изражен став да су тврдње критичке друштвене науке о могућности да се дође до „истине“ у интерпретацијама друштвеног живота биле, у ствари, „елитистички“ покушаји да се научнику дозволи да кроз призму својих стандарда оцењује исправност разумевања. Такође, неки критичари ових Хабермасових ставова сматрају да је он у научним дисциплинама вођеним техничким и практичним интересима окренут ка формалним условима знања, али еманципаторни интерес и дисциплина вођена њиме нису формалне него независне и информативне. Овај интерес истиче ослобађање као циљ проучавања друштва, или директније, могло би се рећи да Хабермас кришом улази у своју нормативну предрасуду под маском објективне анализе разума као саморазмишљања; критика је независна нормативна теорија која не може бити поткрепљена обраћањем формалним условима разума и знања (Bernstein, 1979). А све ово упућује на закључак да је један од највећих Хабермасових неуспеха у разјашњавању епистемолошког оквира којим би се потврдила предност, исправност тумачења критичке друштвене теорије којима се замењују идеолошки обојена тумачења. Стандарде рационалности, којима би критичка друштвена наука оправдала своје поступке, Хабермас

није успео да да. Иако се даље окретао и анализи језика, развијајући теорију комуникацијске компетенције, као изванредан израз етичке теорије самоостварења, критичари сматрају да је она корак ка измештању људских идеала у језик. Но, слободна и отворена комуникација, као нормативни захтев, у тежњи за рационалном аутономијом, оправдавају науку вођену еманципаторним интересом, дају нормативни легитимитет друштвеној критичној науци. Неки ово сматрају само експлицитним признавањем неостварених идеала, који за сада само активност језика кроз дискурс који подразумева вођење ка истини у демократској расправи, подразумева. Док се за поменуте циљеве рационалне дискусије у науци (захтеви за истином, снага бољег аргумента) сматра да никада нису били под знаком питања, сматра се да је само мали број академских дискурса стварно слободан, отворен, те да ретко достижу овај идеал. Могло би се рећи да се овим потврђује Хабермасова теза о природној вези истине и друштвене правде.

Могло би се даље рећи да је епистемологија критичке друштвене науке конструктивистичка, јер се на знање гледа као на развој подстакнут процесом активне конструкције и реконструкције теорије и праксе; она укључује и теорију симетричне комуникације (дискурс који покушава рационално да превазиђе принуду, с једне стране, и самообману, са друге стране), а објашњава и како се знање односи према пракси (Gojkov, оп. цит.). Такође је значајно поменути да критичка друштвена наука зависи од значења и тумачења оних који је примењују, као и да истиче значај критичког саморазмишљања, чија је улога да направи дистинкцију између идеја и тумачења која су искривљена од оних која нису, као и да користи метод критике, како би препознала друштвени поредак над којима учесници немају контролу и који ремети рационалну промену. На крају, критичка друштвена наука је практична, како њени заговорници сматрају, јер је усмерена на помагање практичарима да прева-

зићу проблеме. Од бројних проблема Хабермасове критичке теорије науке издваја се Берштајново (Berstein, оп. цит.), по коме Хабермасов рад не оличава конкретно критичку друштвену науку, него је само расправа о њеној могућности. Тако он сматра да није довољно вратити се идеји саморазмишљања, која је вођена еманципаторним интересом и није довољно развити критику практичног разлагања и претварања рационалности у облик инструменталног разума.

Неколико претходних рефлексивних дато је овде како би се направио увод у оно што је у теоријском смислу следило, водило ка критичкој педагогији, еманципаторној, а ишло је нешто испред и у извесном смислу утирало пут и пост-модерни, која се даље добро наслања на идеје претходно изнете. Дакле, овим се чини први корак ка стварању контекста за посматрање филозофске и теоријске основе критичке, односно еманципаторне педагогије, па и дидактике, као и за неке обриси филозофских, друштвених и политичких струјања који нису могли да заобиђу ни дидактику и без чијег укључивања у контекст није могуће до краја разумети питања плуралистичког концепта и еманципације ученика у процесу учења. За наслов којим се бавимо значајан је концепт у критичкој теорији који се бави односом између делова, односно између појединаца, група или организације, и целине, друштва уопште. Партикуларно постоји само у и кроз свакупност односа чији је део. Разумевање тоталности, која у себи садржи и објективне и субјективне светове, мора да претходи разумевању њених делова, пошто целина доминира над деловима. Тако да су ствари које се разматрају као изоловани делови недовољне и некомплетне, јер сваку коначну ствар чини и сама та ствар и њена супротност. Спознаја коначне ствари може се постићи само разумевањем низа односа који је окружују. Тако процеси образовања постоје само у контексту, на пример, наставника, ученика, родитеља, интересних група, класа и организационог оквира школа. За еманципаторну дидактику значај-



но је да њена филозофија образовања све учеснике процеса (наставници, просветна администрација, као и истраживачи) не види као непристрасне посматраче који се не баве исходом образовања. Овај исход зависи од формалног проношења контролисаног знања, што представља политички процес смештен у оквиру дихотомије чињеница – вредност. Критичка педагошка теорија зато одбацује позитивистичке претпоставке о „објективном“ социјалном искуству и уместо тога се слаже са Грамсијем и Фрериом у томе да је пракса неизбежно утемељена на теорији. Фреира (Freire, 1972) је као објективизам описивао одвајање објективности и субјективности и порицање овог другог, док порицање објективности представља субјективизам. Његова концепција еманципаторне педагогије може се повезати са епистемологијом за какву се залажу критички теоретичари.

Како је претходно већ речено, критичка теорија је утирала пут постмодерни, односно плурализму као основном њеном обележју. Многи аутори сматрају да епистемолошка основа постмодерне педагогије, па и дидактике, има своје корене у новом, постмодерном таласу прилагођавања националних педагогија изазовима глобализације, који, између осталог, намеће либерализацију образовног процеса, рушећи нормативизам мишљења. Рушење нормативизма мишљења претендује на ново схватање образовног процеса и тумачи се (Silantjeva, 2011) као принципијелно нестандардно мишљење, са амбицијама да зађе иза граница које је достигло човечанство, откривајући нове хоризонте и нивое бића. Суштина овога огледа се у прилагођавању образовања стандардима „новог света“ високих технологија, чулне оријентације, еманципаторне феминизације..., што је по оцени Силантјеве појава која захтева озбиљну анализу. „Либерализација“ образовног процеса, рушећи нормативизам мишљења, претендује, према Силантјевој, на нестандардно мишљење, а „нова рационалност“ тежи ка одустајању од рационалности као такве, а као циљ об-

разовања јавља се стандардизација у новом виду, наметањем нових тоталитарних правила, којима формализам, тј. рационализам знања уступа место апсолутној идеји плурализма и толерантности, која иманентно тежи ка нивелисању класичне рационалности „супротстављајући јој се у равни научних дискурса и простору општеприхваћених узајамних деловања“ (Silantjeva, 2011).

У групу ставова који, такође, са доста скепсе посматрају ова питања могли бисмо сврстати и оне који ово посматрају из угла односа постмодерне и метафизике. Заговорници постмодернизма често овај однос виде као нешто што окончава метафизику, онтологију, епистемологију, на основу тога што ове врсте дискурса претпостављају непроменљиву, универзалну реалност и метод истраживања. Ц. Бек (Beck, 1999) пак сматра да је корисније прихватити модификовану концепцију ових поља, пре него се од њих треба сасвим ограничити. Разлог за ово је чињеница да живимо у променљивом, исцепканом „постмодерном“ свету, те нам је потребна било каква стабилност коју можемо наћи. А испитивање општих интелектуалних, моралних и других образаца, колико год да је ограничено и релативно, представља легитиман облик „метафизике“.

Критички осврти на постмодерну сматрају да је иронија постмодерне у томе што она, упркос самој себи, највише брине о томе шта можемо рећи о општој природи реалности. По оцени Бека и др., ово је довело до масовног и слављеног оживљавања метафизике. Постмодернисти верују да су они окончали метафизику и да су, како Бек (Beck, 1998) каже, бацили мердевине, пошто су дошли до свог положаја који је без темеља. Он, као и други које наводи (Л. Бајер и Д. Листон), примећује да су постмодернистичке анализе парадоксалне, јер садрже „становишта без упоришта и говоре ни о чему“ (Beyer, L. & D. P. Linston, 1998). А не би се могло рећи да и сами постмодернисти увек поричу да је управо ово оно што раде. Дерида (2001-б) признаје да он „прецр-

тава/оповргава“ сопствене тврдње; али признати грешку није исто што и превазићи је. Зато се сматра да је постмодерна с правом довела у питање универзално, непроменљиво јединствено биће или „субјекат“ који има потпуно знање и контролу над оним што мисли, каже или ради. Испоставило се да је биће под јаким утицајем културе која га окружује, да се заједно са том културом мења, и да је фрагментарно као и та култура. Тако Рорти (Rorty, 1982) описује „морално биће“ као „мрежу веровања, жеља и емоција иза којих нема ничега... стално се преплићући..., али не на основу неких општих критеријума..., већ и на начин – 'погоди или промаши' у ком се ћелије поново прилагођавају тако да одговоре на притиске средине“ (Рорти, 1985). Међутим, претерано је тврдити да, зато што је биће ограничено, условљено и на овај начин несигурно, нема свој значај, идентитет или капацитете. Појединци можда нису значајнији од култура, али нису од њих ни мање значајни (иако не неограничено) способност за самоспознају, самоистраживање и саморегулацију. Нема, дакле, основа за наглашавање култура, заједница и занемаривање појединца. Исто се мисли и о тенденцији постмодерне да наглашава мање групе (етничке, социоекономске класе, пол и сл.) науштрб појединца, јер се појединци истих група могу значајно разликовати, као и супротно, те их је зато могуће само делимично одредити према различитим категоријама којима припадају.

Ако овде покушамо да направимо копчу овога са педагошким струјањима и дидактиком, онда бисмо могли размишљати о појави педагошке струје по којој наставници морају дидактички бити усмеравани не ка поучавању, него ка повлађивању тренутним интересовањима ученика. Мишел сматра да је у Француској, чак и на универзитету, узела маха педагошка струја која одбија да се од „младих захтева мисаони напор“; заступају се становишта да студенте, пре свега,

треба заинтересовати и забавити, допустити им да по својој вољи, у интерактивним разменама, непрекидно мењају угао посматрања, држећи се тако „демократских“ начела, омогућити им да испричају свој живот, показати им да су тековине логике заправо злоупотреба моћи. Сматра се, такође, да је потребно студентима показати да не постоји ништа што заслужује промишљање, да нема предмета подложних мисаоним процесима; све се своди на самопотврђивање и одбрану властитог ега у односима међу једнакима (Гојков, оп. цит.). Дифур сматра да је ово један од примера како је неолиберализам у своју корист изокренуо слободне реформске идеје, од краја шездесетих година до данас, тако да су школе и универзитети, по његовој оцени, заблуделе и неодлучне јединке чији је однос према знању постао сасвим успутна, споредна ствар. Тиме се формира нов, млак и попустљив образовни систем чију тајну по њему зна само постмодернизам; он је нека врста чудне мешавине омладинског дома културе, институције за социјално старање, школског забавног парка и сл. Али, сматра оштри Дифур (ибидем), стваралачке и образовне снаге у француским, америчким и др. школама обезбеђују се на школама и универзитету где је присутан строги критички образац и класичан модел усвајања знања, без великих педагошких иновација и застрањивања намењених огромној већини. Серијско фабриковање јединки, без чврстог идентитета и моћи просуђивања, није, дакле, препуштено случају. Значи ли ово да плурализам значи окретање вредностима које задиру у суштину јединствености јавног школског система, ремете основе традиције којој се у име плурализма оспорава легитимитет и сл.? Можда би овде требало рећи да оваква тумачења плурализма замишљају испарцелисани школски систем према погледима на свет, а одрицање нормативне педагогије претварају у традицију, што је педагогију довело до питања чији значај још није до краја сагледан. Отвара се овде питање: какво место припада плурализму унутар организовања наставе, пре

свега из аспекта циљева и садржаја. Питање плурализма у друштву у дидактичкој стварности искључује нормирање и обавезност. Значи ли ово да аутори који нагињу ка неограниченом плурализму прихватају идеје које у основи имају анархију као принцип вишег реда и у којој мери у овом контексту има смисла питање обавезног консенсуза о васпитању и образовању, садржајима, поступцима? Критичари овога сматрају да се негирањем нормативног предзнака у дидактици питање циљева учења избегава или замагљује нагомиланом емпиријом или организационим проблемима. Ипак, иза свега овога је постулат функционалног и критичког процеса демократизације у школи и друштву, што води ка „дидактици оријентисаној ка ученику“, која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање (Kron, 1996). Али овако аргументована дидактичка оријентација не инсистира баш потпуно на друштвеним склоповима индивидуалног делања, те да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до демократског самосхватања друштва, остваривањем самоодређења и суодређења у инситуцији школе као супсистему. У овом смислу имамо постулате комуникативне дидактике Шефера и Шалера у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума. И тако екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења чине предзнаке „отворене дидактике“. Метатеоријске расправе о дидактици оријентисаној ка ученику трају већ годинама, а у неке од констатација спадају следеће:

- „самоодређење“ се не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире, као једино важећи организациони критеријум који се може остварити само ако се одмах манифестује;
- појмови „самоодређења“ и „еманципације“ недовољно су објашњени; није анализирано у ком односу стоје с осталим

појмовима (индивидуалност, личност...), нити је ово стављено у однос *s'ens sociale*.

Критичари екстремних плуралистичких ставова у овим схватањима виде како се самоодређивање претвара у превласт наклоности. Не, обавеза, радост влада сценом, сматрају они, а самоодређење тиме доспева у област апсолутне омиљености, али и истовремено остаје једини критеријум. Тако се даље „самоодређење“ у смислу Кантовог императива посматра као отуђивање особе од свега што је везано за обавезе, те одагле настају захтеви за новом „педагошком аутономијом“ из које произилази и „отворени курикулум“. И тако дигнут до догме од оних који на терен дидактике и педагогије улазе не познајући основне педагошке теорије и њихове домете и ограничења, отворени курикулум трпи данас све више критике; дискусија о мери индивидуалног деловања на рачун друштвености, из угла дидактике и њених тема (као што су дискутоване: отворени курикулум, самоодређење и др.) још траје, а њени обриси све више указују на опасност да индивидуализам постане доминантна карактеристика нашег времена, јер трпи опасност да његово захуктало продуцирање угрози друштвени карактер људског бића (Kostić, 1997). Зато се данашње дискусије све више слажу с оценама по којима, рецимо, питања курикулума често завршавају констатацијом: да се култура неког времена, доведена на појмове, изражава у његовим наукама, чији систем не треба одржавати ради самога себе, него везано за способност деловања особе која је способна да одлучује, те се одређени наставни садржаји изводе из помињаних дуплих димензија (Gojko, оп. цит.).

Најзад, могло би се поставити и питање: у којој мери давање предности токовима анархистичке епистемологије има ознаке избегавања сваког догматизма методе и теорије, догматизма образовања рационалног појма и рационалистичке методе, сваког принципа мишљења који се не

мења и сл.? Дакле, стоји ли иза овога поперовска оријентација, по којој постоје начини да се у различитим културама, традицијама и историјским епохама стварају различите парадигме рационалности, које уводе нове парадигме, забране, преформулацију и сл. Или ти напади на догматизам модерне научне мисли нису отишли даље од сумњи у данашњу мисао? Морамо ли ми данас сумњати у способност модерне да своју филозофију, способност самокритике и самокоректуре, стави у функцију недогматике, прихвати став да све методологије (и оне најјасније и најистинитије) имају своје границе; и на крају се сложити с Фајерабендовим правилом "Anything goes" (све је могуће) и тако изразити плурализам, који надилази, релативизује и оставља по страни дидактичке критике, односно оставља неразјашњене и несагледиве последице (Гојков, оп. цит.).

Све претходно доводи нас до утицаја постмодерне на метатеоријске концепције педагогије из кога се на карти теорија науке виде манифестоване три основне струје, па су и главне позиције науке уређене у ове три струје: дијалектичка, дијалектичко-материјалистичка полазишта; херменеутички оријентисана позиција (педагогија као друштвена наука); емпиријско-аналитичка полазишта науке о сазнању. Представници ове три струје су међусобно заратили. Позната је „свађа о позитивизму“ с краја 60-их година прошлога века, која је избила између „Франкфуртске школе“ (Адорно, Хабермас и др.) и критичког рационализма (Попер и др.). У међувремену су дискусије доспеле у мирније воде, што је олакшало боље сагледавање разлика и сличности. За сваку од три главне струје могу се навести педагошке теорије и дидактички модели који се својим теоријским оквирима позивају на те основне позиције. Удубљивање у ово није нам могуће на овом месту (шире видети у Гојков, 2006), али би овде било значајно нагласити тесну везу ових ставова са дидактиком ради бољег разумевања савремених плуралистичких тенденција и њихових утицаја на јачање еманципаторних

потенцијала ученика. Тако су, рецимо, Т. Адорно, М. Хоркхајмер, В. Бенцамин, Ј. Хабермас и др., делујући са позиција критичке теорије друштва (дијалектички оријентисано полазиште), настојали да докажу да је у време просветитељства настала обавеза „разума“ у модерним емпиријско-аналитичким наукама постала инструментализована: оријентација ка добробити појединца и друштва замењује се рационалношћу сврхе која је постала инструмент власти малобројних. А, даље педагогија је из херменеутичких позиција науке трпела утицаје прагматизма, а од Хусерлове феноменологије пут директно води ка егзистенцијализму (К. Цасперса) и фундаменталној онтологији М. Хајдегера и све до Сартровог егзистенцијализма и у новије време до тзв. Концепата животног света. А у педагошкој пракси карактеристична је критика школе у циљу еманципације, властити циљеви су у знаку еманципације итд., а педагози и данас неуморно цитирају два основна појма „Франкфуртске школе“: дискурс и еманципацију. Пренето на дидактику, однос наставник – ученик иде данас преко теорије и модела аутора као што су: Клафки, Моленхауер и Бланкерц, заступника критичке теорије у дидактици до 80-их година као рецепција ове теорије, а након врхунца опада, а педагошка мапа Европе својим теоријама и моделима постала је скоро непрегледна (Гојков, 2005). Но, иако данас још увек траје расправа око појмовног одређења „еманципације“, а тиме и око критичке педагогије у Европи, плуралистичким концептима настоји се јачати еманципаторни потенцијал ученика. Можда ће изгледати као сувишно удаљавање, али је утисак да би требало да се осврнемо још на тренутак на постмодерну и њену функцију као научно-теоријског становишта, која се подудара с позицијама Куна и Фајерабенда у расправама о парадигмама, јер се у питање доводи објективност нововековних наука и упозорава на зависност научних резултата од парадгми (Кун), односно одређених дискурса (постмодерна). Постмодерна је поставкама о еквивалентности и инкомензурабилности (несамерљивости) научног знања с осталим врста-

ма знања надмашила Куна и у педагогији отворила, поред бројних других, и следеће питање: шта би били критеријуми разликовања научног утемељења и разликовања дискурса у научном утемељењу педагогије. Са овим се питањем среће и најновија научно-теоријска концепција, конструктивизам, која је, такође, значајна за савремене педагошке концепције (Gojkov, 2005). Тако је, има се утисак иза претходног да су различите педагошке концепције, данас актуелне на педагошкој сцени Европе, под утицајем различитих научно-теоријских концепата. Постмодерна је плурализмом гурнула класичну педагогију у дефанзиву, и уз помоћ других научних дисциплина које су се нашле на терену васпитања и ту настоје да имплементирају своје недомишљене теорије, промовише нове концепције које нису до краја разјашњене и у којима ни основни појмови, као што је помињано разјашњавање појмова „самоодређење“, „суодређење“ или „еманципација“, такође нису до краја расветљени. Но, критичко-еманципаторне тенденције стоје ипак данас у предзнаку нових педагошких таласа, па и дидактичких, те у еманципаторној дидактици доминирају плуралистички концепти. Осврнућемо се накратко на њих, свесни претходних дискурса, односно назнака о дометима и ограничењима који се у дискусијама могу назрети. Велике промене су се у овом времену догодиле на пољу знања. Постмодерно стање знања према многим ауторима (Welsch, 1988, Liotar, 1992) и др. има сасвим другачију суштину од претходног, односно од схватања знања у модерни. Према Велшу, постмодерно знање треба да развије различита тумачења на основу различитих дискурса, тј. језика. Знање се тиме усмерава на „радикалну плуралност“. Постмодерна, као историјско раздобље у коме се радикална плуралност прихвата као темељно устројство друштва, са плуралним обрасцима мишљења и деловања, дошла је након „краха“ који су доживели сви претходни постулати модернизма на политичком пољу, а пре свега „просветитељска догма“ еманципације човека као велики пројекат модерне. Лиотар (1993) иде

даље и сматра да науке више не могу да буду систематизоване под видом целине која онда гарантује истинитост у традиционалном смислу. Знање по њему у традиционалном смислу има негативан карактер (преношење великих прича, обележено је митским дискурсом и неупитношћу).

Могло би се иза претходног закључити да је концепт плуралности дошао шездесетих година двадесетог века у педагогију, а тиме и у дидактику преко критичке теорије франкфуртског филозофског круга, који је поставио темеље еманципаторној дидактици. Ј. Хабермас, као један од истакнутих заступника овога правца у теорији науке, критичкој филозофији, као и други (Адорно, Маркузе...), истицао је значај критичко-еманципаторног односа према стварности, а у дидактици ово је преведено на схватање по коме је смисао будућности, а тиме и живота и развоја човека, еманципована људскост (Habermas, 1988). Основна поставка Хабермасове теорије је интерес као трансцендални услов сазнања. Три врсте интереса по њему одређују човеково сазнање: а) технички интерес – тежња за располагањем објектима и од кога полазе емпиријско-аналитичке науке користећи инструментално резонување ради социјалне манипулације и контроле; б) практични – тежња за споразумевањем међу и в) еманципацијски интерес – настојање да се освоји и продуби знање и да индивидуа себе изгради као личност која ће се извући из традиционално-културног детерминизма и кренути ка самоодређењу. Еманциповани појединац своје сазнање заснива на критичкој науци; он је социјално биће које своју еманципацију остварује ширењем простора демократске расправе у којој се открива вредносни садржај будућности. Истина је, према Хабермасу, консензус остварен у демократској расправи (Habermas, 1988). За педагогију, па и дидактику, значајно је његово мишљење по коме је критичка педагогија заснована на еманципацијском интересу и зато је нормативна, па се васпитање схвата као комуникацијско деловање које настаје у слабостима тренутне стварности

пред хоризонтом будуће могућности (Kenig и Zedler, 2001). Како се из претходног текста види из Хабермасових схватања акценат је у дефинисању појма еманципације стављен на целокупни процес еманципације друштва у чији контекст је укључен и процес еманципаторског васпитања и образовања (Wulf, 1978). Дидактичари попут Клафкија, у оквиру критичко-конструктивне дидактике, истичу да еманципаторско образовање значи оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност (Klafki, 1993), а други, као К. Моленхауер, који се сматра оснивањем еманципаторне дидактике, а уз њега и други поборници овога дидактичког приступа попут Волфганга Лемперта, Клауса Шалера, Хервига Бланкерца, Хермана Гизеке и др., донекле различито дефинишу еманципаторну дидактику, а тиме и суштину подстицања еманципаторног потенцијала ученика. Тако Моленхауер и Лемперт истичу субјективни фактор у оквиру еманципаторског васпитања, држећи се Хабермасовог појма еманципације, наглашавајући да еманципација појединца кроз саморефлексију подразумева став у коме појединац има могућности да се дистанцира од друштвеног контекста или да активно учествује у његовој промени. Бланкерц (Blankertz, 1982). истиче значај еманципаторног васпитања у виду подстицања развоја зрелости, чије мерило је ослобађање човека окретањем ка самом себи, а слично њему као суштину појма еманципације и Хојер и др. истичу зрелост (Hoyer у Eidam & Hoyer, 2006)<sup>3</sup>. Шулц слично Моленхауеру, на-

3 Појам зрелост („*Mündigkeit*“) је појам који се непрекидно сусреће у свој литератури која се бави еманципаторском педагогијом и еманципаторским васпитањем. Буквалан превод речи „*Mündigkeit*“ је „пунолетност, пунолетство“. Међутим, у педагогији и у другим хуманистичким наукама ова реч се користи у свом проширеном значењу и значи социјалну, личну и предметну компетенцију и често је циљ васпитања. Када стекне ове компетенције, особа је способна за лични и социјални живот којим сама управља. Таква особа поседује способност за критичку дистанцу не само према свом окружењу него пре свега према самој себи. Способна је за самоодго-

глашава самоорганизовано учење кроз комуникацију и споразумевање са учеником о циљу, који се остварује у интеракцији, кроз рад у групама, те је по њему васпитање легитимно само као дијалог субјеката који су способни да делују, а

ворност и за суодговорност у свом окружењу. Гради свој лични идентитет без идентификације са објектима који леже ван сопствене личности. Критеријуми за ову „индивидуалну компетенцију“ су широки. Ево само неких груписаних из разних извора:

- Критику не само прихватати него је и желети;
- Бити спреман да и пред собом а и пред другима признаш грешке, страховања, неспособности;
- Бити свестан својих способности и граница;
- Бити конструктиван, служити за добар пример, држати реч;
- Препознавати разлоге свога чињења;
- Проценити ризике, али не потискивати реалност;
- Бити отворен према новим сазнањима, али бити и критичан;
- Покушати да препознаш себе, да прихватиш себе и свој стални процес промена;
- Свесно и активно учествовати у раду;
- Одлучно се борити против опасности;
- Тражити могућност за конструктивне радње и користити те могућности;
- Од непријатеља стварати противнике, од противника партнере, од партнера пријатеље;
- препознати смисао живота.

Зрелост (*Mündigkeit*) је појам у педагогији и праву који означава социјалну и правну способност за самоодговорну и социјално одговорну активност. У васпитању под зрелошћу се подразумева способност појединца да одговорно доноси одлуке како у сопственој активности тако и у оквиру друштва и заједнице у којој живи. Стога је у демократским друштвима зрелост (*Mündigkeit*) један од главних циљева васпитања. Од одраслих људи по правилу се очекује да су у стању да сами управљају својим животом и да су сами одговорни за њега. Способност да се свесно и одговорно реагује по сопственом нахођењу, може се сматрати минималном дефиницијом појма „зрелости (*Mündigkeit*)“. Свесно управљање сопственом личношћу није природан стадијум развоја, човек мора за то бити васпитаван. (Hoyer у Eidam & Hoyer (2006). *Erziehung und Mündigkeit: Bildungsphilosophische Studien*. (H. Eidam, & T. Hoyer, Hrsg.) Lit Verlag; Auflage: 1 (November 2006) S. 7).

не као подвргавање објеката наставе и васпитања намерама наставника и васпитача, јер се „ми у антрополошкој рефлексији доживљавамо као бића предодређена за слободу, са једнаким правом на самореализацију, као бића која се међусобно подржавају и одговорна су једна за друге“ (<http://www.dositej.org.rs>). Слично претходнима, и Гизеке под еманципацијом подразумева реализацију појединца, који у одрастању иде путем самопотврђивања, самоспознаје и самоодређења. Остваривање подразумева постављање циља, развој Ја-компетентности, способност за критичку рефлексију, супротстављање репресији и обликовање практичног, социјално одговорног интегративног партнерства и демократски стил у васпитању (Gizeke, 2004).

У претходним ставовима уочавају се велике сличности. Суштина им је у критичком односу према стварности, еманципацији индивидуа, аутономији, самоодређењу и солидарности, што у настави подразумева комуникацију и интеракцију (Benner, 2005). Могло би се, даље, закључити да се у еманципаторним погледима на васпитање и образовање уочава да међу новим компетенцијама посебно место заузима спремност за промене, без које тешко да би се могла прихватити плуралност. Психолози ову спремност објашњавају карактеристичним когнитивним, афективним и конативним функционисањем особе. У когнитивном смислу, ова компетенција се односи на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односи се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика (Ђуришић-Бојановић, 2008).

### **Подстицање еманципаторног потенцијала ученика**

Ако из претходног покушамо себи поставити питање о могућности подстицања плура-

листичког когнитивног приступа учењу, наилазимо на ауторе који заговарају могућности да се путем конструката какав је когнитивни стил може утицати на подстицање еманципаторног потенцијала, односно, у првом реду, на подстицање плурализма на когнитивном плану, а одакле даље ићи ка остварењу еманципаторног потенцијала. Дакле, неки аутори (Ђуришић-Бојановић, 2008) упућују на когнитивни стил и на могућности да се у њему траже начини, односно сматрају да је могуће подстицати плурализам у когнитивном стилу, односно плуралистички когнитивни стил. Јасно је да досадашња разматрања ове тематике нису јасно одређивала границе, као могућности, односно није било аргумената да би се могло закључити *pro et contra* плуралистичког когнитивног приступа, путем утицаја на когнитивни стил, или нешто друго (Gojkov, 1995). Когнитивни стил се данас све чешће опет узима због својих карактеристика, пре свега чињенице да је конструкт под који се настоје подвести не само интелектуалне него и друге карактеристике личности значајне за учење. Наравно, ово је само у недостатку бољега. Али, наду у овом смислу дају психолози (Ђуришић-Бојановић, 2009) који сматрају да је основна компетенција појединца у плуралистичком контроверзном друштву способност прихватања плуралистичких идеја. Прихватање плуралитета идеја је, дакле, основна психолошка карактеристика демократског функционисања појединца. А под овим се подразумева способност да појединац разматра различиту аргументацију унутар контроверзних тема и да прихвата постојање различитих идеја и различиту аргументацију. За дидактичаре је значајно уверавање психолога да је појединац способан да држи у свести две реалности, сопствену и саговорничкову, као и да преиспитује супротну аргументацију. Ова се способност сврстава у когнитивне аспекте личности, мада су питања везана за ово и сл. још отворена. Наиме, има и гледишта по којима је овде реч о персоналној варијабли (Липит и Вајт, према Ђуришић-Бојановић, оп. цит.). Дакле,

реч је флексибилности која се подразумева кад је у питању прихватање плуралитета идеја. Дискусије још трају око питања: зашто су неке особе отворене за нове идеје, а друге не; да ли је у питању ралика у когнитивном функционисању или су неке друге психолошке варијабле дистинктне (ибидем). Поборници когнитивно-развојног становишта (Colings, 1994, према Ђуришић-Бојановић, оп. цит.) сматрају да генерално не постоји препрека за прихватање плуралитета идеја ако је у питању начин мишљења појединца, јер оно укључује конвергентне и дивергентне димензије мишљења. Сматра се да преипитивање супротних аргумената укључује оба когнитивна стила (ибидем). Налази других истраживања (Стернберг, Григоренко и Зенгова, према Ђуришић-Бојановић, оп. цит.) тврде да холистички (дивергентни) и интегративни облик мишљења позитивно корелира са креативним, апстрактним, сложеним, необичним начинима решавања проблема, док је аналитички облик мишљења везан за једноставније, научене, конкретне приступе. Налази истраживања, такође, указују на везу између начина мишљења и особина личности, што је свакако у основи употребе когнитивног стила, као хипотетичког конструкта, који интегрише не само когнитивне него и друге карактеристике личности. Истраживања комплексног интегративног когнитивног стила воде у працу да особе са јаче израженим димензијама апстрактног мишљења могу боље да прихвате плуралност идеја, а из угла персоналних карактеристика личности са комплексним интегративним стилем. Констатовано је да се препреке за прихватање плуралитета идеја могу тражити у особинама личности. Налази ауторке овога текста (Гојков, 1995) иду у прилог потреби да се код студената развија комплексан когнитивни стил, или речено савременом терминологијом плуралистички, али остављају и отворено питање колики су домети дидактике када је у питању померање особина когнитивног функционисања. У поменутом истраживању (ибидем) нађено је сигнификантно слагање одређених ди-

мензија, или карактеристика когнитивног стила и дидактичких инструкција, што води ка закључку о њиховој кореспонденцији, која даље олакшава креативно решавање проблема, односно ефикасност у проблемским ситуацијама, што није довољно да се закључи да је могуће развијати плуралистички когнитивни стил, иако је у налазима других истраживања ово назначено као могуће. Теорија интегративне комплексности (Ђуришић-Бојановић, оп. цит.) изгледа да на први поглед даје обајшњење за доприносе разумевању природе когнитивних процеса који се интегришу у мање или више аутономне, а тиме и отворене за плуралност, но и она није успела да сагледа механизме којима се ова аутономија у когнитивном функционисању формира и поред покушаја да фокусира дидактичке поступке који погодују формирању аутономије, односно плуралности когнитивног стила. Тако да нама и даље остаје да трагамо за начинима којима би дидактика подстицала когнитивну аутономију, као основу плуралистичког стила, а тиме и доприносила остварењу савременог циља васпитања и образовања – еманципацији.

Но, чињеница да је постмодерно мишљење, конструктивистичка перспектива или треће доба обележено партиципативном епистемологијом, обавезује дидактику на прилагођавање на плурализам стилова живота, односно когнитивног функционисања, а ово значи потребу да се трага за индивидуалношћу, уместо за идентитетом, и за прихватање плурализма стилова у постмодерни, а и да иде даље од трагања за индивидуалношћу, до прихватања различитих идентитета у једној особи, као и да се изван личности може инсистирати на захтеву за способношћу сучељавања и толеранције индивидуалности других (Lencen, 1992). Неки од покушаја који иду у овом правцу све чешће су помињани трансформацијски покушаји у пракси да се на нивоу система примене разни педагошки правци (Валдорфска педагогија, Монтесори систем, Reggio педагогија и др.). Закључци ових покушаја односе се на констата-



ције да се није дошло до генералних стратегија, те се излази траже у акционим истраживањима, којима је, поред осталог, намењено и стварање субјективних теорија које су конкретни примери идеја реформске, постмодерне педагогије.

Налази експлораторних истраживања аутора ових скромних рефлексија иду у прилог питању: До које мере поштовати плурализам когнитивног функционисања у структурисању курикулума? Различити садржаји траже различите сложаје когнитивних способности, когнитивне стилове, али се могућност да се изгуби самопоштовање, морално-рефлектовано самовођење, самопромена и други прокламовани циљеви постмодерне педагогије, односно дидактике, не виде. Пре би се могло рећи да се налази слажу са схватањима (Ђуришић-Бојановић, оп. цит.) која подржавају тезу о потребама и могућностима подстицања плуралистичког когнитивног стила, који би даље, како је претходно наговештено, био у функцији јачања еманципаторног потенцијала. Методолошки део налаза који се овде помињу описан је у текстовима који се дају у попису литературе. Овде ће се само издвојити неколико налаза који аргументују претходну констатацију.

На првом месту би се издвојио налаз о когнитивним стиловима као релативно стабилним и флексибилним структурама, те у односу на специфичне околности, дакле, подстицаје у настави могу доћи до изражаја и мање изражене димензије когнитивног стила. Ово су шансе за наставнике да подстичу плуралност, односно што више димензија когнитивног стила појединца, њихове когнитивне могућности на часовима мењају, што зависи од наставног стила којим се подстичу промене у стратегијама учења. Зато је важно да наставник усвоји што више стратегија учења, којима ће, не само модификовати сопствене стилове учења и наставног рада, него ће ту бити и велике вероватноће да ће већи број ученика пронаћи и користити сопствене јаче стране, начине учења који им више одговарају и не само то него и да се

подстиче плуралност у смислу о коме говори Ђуришић-Бојановић, оп. цит.).

Као аргументација која подржава ставове Ђуришић-Бојановић, могу послужити и налази истраживања које се бавило трагањем за одговором на питање: У каквом односу стоје дидактичке инструкције и когнитивни стил даровитих у стицању знања стваралачким наставним стратегијама.<sup>4</sup> Налази који овде могу послужити односе се на димензије когнитивног стила:

4 Пошло се од претпоставке да креативне карактеристике когнитивних стилова кореспондирају са одређеним врстама дидактичких инструкција. А, радне хипотезе одnose се на следеће:

x1- Креативни приступи решавању задатака у настави зависиће од дидактичких инструкција.

x2- Позитивна веза између карактеристика когнитивног стила и специфичности дидактичких инструкција задржаће свој основни смер деловања и онда када се тестирана стабилност у односу на интелигенцију.

Независне варијабле: интелектуални капацитети ученика, дидактичке инструкције, когнитивни стил, а критеријска: исходи учења, изражени успешношћу ученика у решавању задатака који подразумевају креативни приступ.

У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене, није чињено, али су статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експерименталног метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашли смо у самој појави која се истражује, дакле у комплексности когнитивног стила.

Информације за посматрање претпостављених односа прибављене су:

Тестом интелектуалних способности – ДОМИНО тест „Д-48“ (невербални тест опште интелигенције, стабилан, слабо диференцира просечне, али добро раздваја изнад и исподпросечне, засићен је Г-фактором, поузданост му је висока и високо корелира са другим тестовима инте-

- Експлораторна факторска анализа указује на базне факторе, изворе варијација и коваријација на подручју когнитивног стила, односно конфирматорне анализе којом се дошло до скупа варијабли којима се репрезентују креативни елементи когнитивног стила у оквиру често средњих класификација врста, односно, димензија когнитивног стила (аналитичко-неаналитичан, дивергентно-конвергентни, зависно-независни од поља, имагинативно-интуитивни). Из овога закључујемо да посматране варијабле чине структурни модел креативних елемената когнитивног стила, те факторску

лигенције. Стандардизација теста на популацији у Србији рађена је на ученицима IV разреда гимназије.

Батерија тестова когнитивног стила садржи 28 тестова, односно 120 задатака, распоређених у оквиру пет група, према врстама когнитивног стила (дивергентни, конвергентни, аналитички, зависност – независност од поља, имагинативни...). Поузданост ове батерије, процењивана је „алфа“ коефицијентом. Истим коефицијентом испитивана је и еквивалентност учешћа делова батерије у мерењу когнитивног стила. Кронбахов коефицијент корелације, или тзв. „алфа“ коефицијент поузданости износи 0,741, што се узима као висока поузданост на нивоу 0,01.

Субтестови имају, наравно, нижу релијабилност, али задовољавајућу.

Дискриминативност субтестова рађена је преко X<sup>2</sup> теста. Субтестови који мере аналитичко-неаналитички и имагинативни когнитивни стил су дискриминативни на нивоу 0,01 A, они који се односе на дивергентан и конвергентан нису задовољили потребне нивое значајности. Дискриминативност је присутна, али у блажем облику (ниво значајности 0,1) још код субтестова који мере зависност – независност од поља.

Валидност укупне батерије и субтестова когнитивног стила рађена је поинт-бисеријским коефицијентом корелације и факторском анализом. Коефицијент валидности је 0,799, дакле композитна валидност батерије је висока. Високи комуналитети у факторској анализи, као и делови варијансе и коваријансе делова батерије су индикатори добре интерне конзистентности батерије, што је индикатор валидности батерије.

анализу узимамо као тест овога модела. Константовани показатељи факторске анализе омогућују следеће закључке:

- Све посматране варијабле сврстале су се у девет екстрахованих фактора. Комуналитети као делови варијансе су доста високи, што води ка закључку да је заједнички део варијансе посматраних варијабли исти, односно да је основа посматраних варијабли заједничка. Дакле, у основи различитих задатака налазе се слични когнитивни процеси. Ово је потврђено интерном конзистентности батерије којом је утврђиван когнитивни стил, а и индикатор валидности инструмента, те га у овом смислу можемо узети као потврду добре селекције тестова у батерији.

Поменута факторска анализа екстраховала је девет фактора који су именовани према способностима које су их дефинисале: независност, селекција пажње, неконвенционална реинтерпретација, конвергентна продукција, флексибилна контрола, дивергентна продукција, конструисање нових проналазака, имагинација, креативна генерализација, толеранција несклада.

Наведени фактори односе се, углавном, на креативне аспекте решавања задатака. Батерија којом је испитиван когнитивни стил била је тако усмерена. Намера је, дакле, била да се идентификују димензије креативности које се сврставају заједно, односно описују одређени когнитивни стил. Константовано је девет врста креативних когнитивних стилова (Гојков, 1995 и 2010). Задаци којима се дошло до ове факторске структуре били су груписани тако да су одражавали поједине врсте когнитивног стила које су се сретале у литератури. Дакле, у батерији је било задатака који припадају имагинативном когнитивном стилу, дивергентном, конвергентном... Очекивало се да ће се у факторској структури екстраховати пет, а не девет фактора колико се издвојило.

У ранијим истраживањима рађене су факторске анализе појединих врста когнитивног стила, релације између врста когнитивног стила, односно каноничка корелациона анализа. Уочена је висока међусобна повезаност врста когнитивног стила. А, након ових анализа, утисак је, да у суштини манифестација когнитивног стила, односно његових креативних аспекта, није сложај мањег броја општијих фактора (фактор оригиналности и флуентности), како је сугерисао Гилфорд. Манифестације креативних аспеката когнитивног функционисања које су претходно кратко скициране, више се слажу са налазима оних истраживања у којима се стваралаштво третира као мултидимензионална варијабла, мултифакторска појава. Когнитивни стил даровитих у овом истраживању манифестује се као дуга у којој се у различитим нијансама налазе идентификовани фактори. Дакле, нема чисте факторске структуре. У когнитивном стилу појединца уочавају се јаче или мање наглашени идентификовани фактори.

Ови су налази проверавани и кластер анализом, чиме је потврђена оправданост да се у интерпретацији когнитивног стила прихвати приступ по коме би се когнитивни стил дефинисао на основу димензија, а не по врстама које се обично срећу у литератури (зависност – независност од поља, дивергентни, конвергентни...). Аргументација за ово је чињеница да се испитаници групишу слојевито у оквиру сваке врсте когнитивног стила. Дакле, у оквиру једне врсте постоји по четири пет подгрупа, које имају своје уже специфичности. Назвали смо их димензијама. Ове би димензије, утисак је, одговарале факторима (утврђено је девет фактора когнитивног стила). Когнитивни стил испитаних разликује се појединачно у зависности од интензитета манифестовања одредјених карактеристика когнитивног стила, односно од онога што карактерише ове димензије (факторе) когнитивног стила.

Из кластер анализе закључује се да се испитаници разликују индивидуално, али да се, та-

кође, могу уочити тенденције груписања по сличностима когнитивног функционисања. Когнитивни стил као структура настоји да да оквир разликама, те се сличности манифестују у виду доминирања значајних карактеристика опажања, мишљења... А све ово потврђује тезе о могућностима да се развија плуралност когнитивног стила, односно може се узети као потврда ставова о плуралистиком когнитивном стилу Ђуришић-Бојановић (оп.цит).

### Закључак

Налази који задиру у питање могућности да се наставним стилем подстичу еманципаторни потенцијали иду у прилог констатацији да за ово постоје налази који подупиру овакве могућности, али да ово није једноставно, односно да се у досадашњим истраживањима није дошло до јасних и сигурних начина који би се, уграђени у наставни стил, могли наћи у инвентару успешних поступака. Идиосинкратичност, неухвативост, као најизразитије обележје људске природе, испољава се и овде у јасном обрису, те нама са садашњим методолошким моћима остаје нада да ћемо јој се кадгод више приближити, боље је упознати, како бисмо јој боље служили, или пак да се радујемо тој разноликости, неухвативости и уживањима у трагању за новим начинима којима би се неговале еманципаторне позиције у учењу, подржавале ефикасније стратегије учења појединца, како би се подстакли да самоспознају своје стилове учења и могућности да их модификују путем самоорганизованог учења. Досадашњи налази истраживања наговештавају потребу да се прихвати значај плуралности, са уважавањем неухвативости идиосинкразије, као главним обележјем људске природе, а ово даље дидактику усмерава ка трагању за новим приступима учењу у настави, којима би се еманципација могла и у релативним наставним ситуацијама манифестовати, а не само у стратегијама образовања.

## Литература

- Beck, U. (1998). *Was ist Globalisierung: Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* Taschenbuch: Verlag: Juventa; Auflage: 5.
- Bernstein, R. J. (1979). *Restauriranje društvene i političke teorije*, London: Basil Blackwell.
- Beyer, L. & D. P. Liston (1998). Discourse or Moral Action? *A Critique of Postmodernism, Educational Theory*, 42 (4).
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklärung bis zur, Gegenwart* Wetzlar.
- Derida, Ž. (2001b). *Vera i znanje*. Novi Sad: Svetovi.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008b). *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju*; u J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2009). *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*, Beograd: IPI.
- Geelan, R. D. *Skiciranje nekih postmodernih alternativa: Iza paradigmi i istraživačkih programa kao referentnih tačaka na naučno obrazovanje*, Univerzitet Edit Cowan, Australija. <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls>.
- Gilford, J. (1997). *Creative Abilites in the Arts*, Psychological Review, 1.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*, Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2011). Cognitive Stile of the Gifted and Didactic Instructions, *Didactica Slovenica*, Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko, 1–2, letnik 26.
- Gojkov, G. (2005). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*, Vršac: VŠV.
- Habermas, J. (1984). *Filizofski diskurs moderne*, Zagreb: Globus.
- Habermas, J. (1974). *Teorija i praksa*, London: Basil Blackwell.
- Hoyer u Eidam, H., & Hoyer, T. (2006). *Erziehung und Mündigkeit: Bildungsphilosophische Studien* . (H. Eidam, & T. Hoyer, Hrsg.) Lit Verlag; Auflage: 1 (November 2006) S. 7).
- Kenig, E. & Zedler, P. (2001). *Teorije o znanosti i odgoju*, Zagreb: Eduka.
- Klafki, W. (1993). *Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft und Gudjons H.: Erziehungswisen schheaft kompakt*, Begrman, Helbig, Hamburg.
- Костић, Н. (1997). Прологомена социологије разарања ума, *Иновације у настави*, 4–5, Учитељски факултет, Београд.
- Kron, F.W. (1996). *Grundwissen Pädagogik*, München, Basel: E. Reinhardt.
- Lyotard, J.F. (1993). *Das postmoderne Wissen* (Wien, Passagen [Original, 1979]).
- Monch, R. (1991). *Dialektik der Kommunikationsgese D.schaft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Lyotard, J-F. (1992). *The postmodern explained to children*. Sydney: Power Press.

- Potkonjak, N. (2007). *XX vek ni vek deteta ni vek pedagogije*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivity and Relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rorty, R. (1991). *Objektiviti, Relativism and Truth*, CUP.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.
- Rorty, R. (1985). *Postmoernist Bourgeois Leberalism u Hermetneutics and Praxis*, Robert Hollinger, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press,
- Silantjeva, M. (2011). *Autonomija morala kao stvaralački napora darovite ličnosti; obrazovni izazovi globalizacije i "odgovori" nacionalnih pedagogija*; u Zborniku: Darovitost i moralnost (ur. G. Gojkov i B. Vujašin), Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "M. Palov" u Vršcu, Univerzitet "A.Vlajku" Arad, Rumunija, Revivis, Ptuj, Slovenija i Univerzitet "Sv. Kliment Ohridski", Makedonija.
- Šulc V., *Nastavno-teorijska didaktika*, <http://www.dositej.org.rs>
- Welsh, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*, pp. 9–44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).
- Welsh, W. (1995). *Vernunft. Die zeitgen Ossische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft* (Frankfurt, Suhrkamp Lyotard, J-F. (1986). Defining the postmodern. *Postmodernism ICA Documents*, 4, 6–7)
- Winkel R. (1994). *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije u Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa.

### Summary

*This paper is on the conceptual changes in pedagogy and didactics, and its connection with the contemporary philosophy of science and knowledge, and this makes the basis of pluralistic concept in emancipatory didactics and for observing the significance of this emancipatory potential of students as a subject in the process of learning. Postmodern pluralism is seen as one of the aspects of connecting pedagogical "should be" as a special means of encouraging and developing individual abilities in creating the whole personality for each individual, as the factor of humanising, through coexistence of individual and social. We are discussing post modern theories of knowledge and critical review is given on "liberalisation" of the educational process, which, destroying normativism of thoughts, aims at non-standardised thinking, and "new rationality" tends to give up rationality as such. Part of this paper refers to the didactical part of the previous one, i.e. observing possibilities for using constructs, such as cognitive style, can initiate emancipatory potential. There are analyses of the previous research of the author of these modest reflections as argumentation for the possibility that in this respect, it can be searched for further on, and they just announce the need for accepting the significance of pluralism, respecting uncatchable idiosyncrasy, as the basic feature of the human nature, and further on, it directs didactics to search for new approaches to learning in the process of teaching, in which emancipation can be manifested in real teaching situations and not only in the strategies of education.*

**Key words:** pluralism, postmodernism, didactics, participative epistemology, cognitive styles, emancipation.

Прегледни  
рад

мр Александра Стошић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Београд



## Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника

**Резиме:** Краћким историјским приказом музичке литературе за ошћшеобразовне школе указујемо на честе промене које су условљаване схваћањем наставе музике, чиме ишћичемо велики значај програмских садржаја, али и писаца инструктивне и групе музичке литературе који су деловали на процес и смер наставе музике. Како је уџбеник „један од елемената у дизајнирању (обликовању, стварању) наставне ситуације, ситуације учења“ (Ивић и др. 2008) расправљамо о односу ученика и наставника у музичкој комуникацији условљеној одређеном ауторском концепцијом уџбеника, имајући у виду његове специфичности. Анализирамо улогу и значај приручника и звучног материјала као функционалног моста у синергијском деловању на тријаду: ученик – уџбеник – наставник. Један од циљева овога рада је и демистификовање улоге уџбеника као штампане медија у музичкој интеракцији која захтева звук.

**Кључне речи:** уџбеник, приручник, звучни материјал, настава музичке културе, интеракција, музичка комуникација.

### Увод

Постоји велики број различитих дефиниција уџбеника, али се најчешће свде на његову улогу основне школске књиге намењене ученику и средства у раду наставника. У савременој школи под термином *уџбеник* не подразумева се само књига као штампани медиј, већ мала образовна технологија (Пољак, 1980), односно уџбенички комплет, па и електронски, тзв. е-уџбеник (Ивић и др., 2008). С обзиром на специфичност уџбеника музичке културе и саме природе предмет-

та која захтева звучну интеракцију, уџбеник, као штампани медиј, теоријски би требало посматрати заједно са пропратним звучним материјалом и приручником који сугерише начин и конструкцију знања, умења и начина рада у развоју музичких способности. Треба напоменути значај деловања одређене концепције уџбеника, односно специфичне дидактичке стратегије коју бира аутор, на спрегу његове методичке компетентности да знања и теорије из музичке уметности трансформише и прилагоди природном музичком нивоу ученика млађих разреда. Наиме, аутор уџбеника кроз уџбенички комплет даје своја методи-

1 aleksandra.stosic@uf.bg.ac.rs

чка стремљења утемељена како на базичној уметности, тако и на савременим теоријама психологије музике, дидактике, педагошке и развојне психологије, укључујући и лично искуство у раду са децом одређеног узраста. Поједини аутори, у жељи да буду иновативни у поступку структурисања и израде садржине уџбеника користе неверификоване поступке који нису резултат проверене методичке праксе, већ идеја аутора, његов стваралачки доживљај о одређеном предмету. Можда се чини да је претходни став престрог и да се некада мора ићи у сусрет новим и атрактивнијим моделима уџбеника који ће донети свежињу наставном процесу, међутим, уколико имамо у виду крајње кориснике уџбеника, њихов музички и природни развојни потенцијал који је веома осетљив у периоду конкретних операција (Пијаже), морамо бити веома опрезни, јер се грешке највише одражавају на ученику. Треба истаћи и занемарљив број часова музичке културе (са два часа смањен на један час недељно), што указује на то да се не схвата велики значај улоге музике у процесу когнитивног, афективног и дивергентног развоја управо у периоду када ученик достиже оптималан ниво природног музичког развоја који се касније рефлектује на културни, емоционални и социјални развој личности.

У даљем раду кратко хронолошки изложимо критичне године у којима су програмски садржаји и уџбеничка литература (не)посредно утицали на развој музичке наставе на млађем школском узрасту. Такође, покушаћемо да демистификујемо изузетан значај уџбеника као стожера у подупирању свих видова музичког развоја. (Не)постојање музички образовног кадра који би писао уџбенике и инструктивну, методичку литературу за наставнике, доводио је до пада или успона у самом процесу наставе, честог мењања програмских садржаја, па и самог назива предмета<sup>2</sup>.

2 Први назив *црквено певање* 1884. мења се у *певање*, затим, од 1959. године предмет добија назив *музичко васпитање*, а од 1984. године *музичка култура*.

## Развојни пут музичке наставе и уџбеник

Не намеравамо да хронолошки и у целисти прикажемо све наставне програме и уџбенике који су се појавили у одређеном периоду, као што су то радили многи музички стручњаци у својим радовима, већ желимо да представимо само оне које су битно утицали на смер музичке наставе, са посебним освртом на ХХI век, када долази до хиперпродукције паралелних уџбеника за један разред, различитих издавачких кућа, са великим одступањима не толико у избору музичког садржаја, колико у начину њиховог хоризонталног и вертикалног повезивања при решавању одређене музичке проблематике.

Почеци наставе музике у основним школама Србије везани су за период после Првог српског устанка, када је посебним законским акти<sup>3</sup> уведено *црквено ђојање*. Први званични наставни план и програм „Назначеније учебни предмета“, донет 1938. године, прецизира предмете који се предају у школи, између осталог и „упражњеније у пјенију црквеном“ (Ћунковић, 1971: 25). Предмет *певање* уведен је 1884.<sup>4</sup> године, где ученици поред духовних, почињу да певају и световне песме и уче *ноћно певање* („науку о ноћама“), данас под називом – *увођење у музичку писменост*, што указује и на нове интенције музичке наставе. Међутим, овако конципиран предмет трајао је само седам годи-

3 Акт попечитељства (1811); Општи школски закон (1844).

4 Код С. Гајића (1996) наилазимо на податак да „...Програмом наставе певања за нижу школу, 1883. године, предвиђају се „дечје песме у један глас“ (I раз.), и по „неколико световних песама“ (II, III, IV раз.), поред основног дела програма – учења црквених песама. Народна песма се, такође, може само наслућивати у „световним“ песмама. ...Међутим, у новом програму за вишу школу, донетом 1884. године, у наставном програму предмета певање, који је подељен на „црквено појање“, „световно певање“ и „Науку о нотама“, конкретно се дефинишу уметничке и народне песме (Гајић, 1996: 556–557).

на (до 1891. године), када је, због необразованог наставног кадра укинута<sup>5</sup>. Овоме додајемо да тада није постојала ни литература, како за ученике, тако и за наставнике. У стручној јавности, али и законским оквирима, бива покренуто питање „формирања уџбеничке литературе за наставне предмете“, чиме је наставницима наложено да „пишу књиге из области које предају, што је важило и за музичку наставу, теорију музике и нотну певање“ (Дробни, 2007: 13). Михајло Протић<sup>6</sup> „...приређивач је *Збирке дечјих њесама за нижу основну школу*, прве ове врсте у српској музичкој литератури“ (Стојановић, 2001: 58). Две године касније, 1891. године, излази друга збирка истог аутора. А „... све до краја Првог светског рата, а и касније, музика је постојала као школски предмет и убрајала се у `вештине`, заједно са предметима `Борба с мачевањем` и `Гимнастика`“ (Васиљевић, 1997: 221).

У периоду између два рата, за основне и музичке школе, програме и уџбенике писао је др Милоје Милојевић, први доктор музичких наука у Србији. Из жеље да музичкој настави додели већи углед, Милојевић је написао две књиге – *Основи музичке уметности* (1922). „Нови предмет више није носио одредницу вештине, али га је било уистину тешко предавати и по њему савладати школско градиво. Тако је запостављена основна смерница коју је поставио Мокрањац – усмерити музичку наставу `према нашим приликама и потребама` (Кухач, 1885)“ (Васиљевић, 1997: 221). Наш истакнути етному-

зиколог, музички педагог Миодраг Васиљевић прави заокрет у поставци нотног певања, заснивајући га на народном певању. Функционална метода, заснована на традиционалним основама, одговарала је и музичким и основним школама, а и данас имамо обресе ове методе у скоро свим актуелним уџбеницима. Само у ретким уџбеницима види се методичка спретност да се садржаји уџбеника и приручника прилагоде неопходним упутствима за учитеља, који, уз доследно поштовање принципа неопходних за коришћење функционалне методе, може доћи до ефеката који би дали резултате у почетној настави музичке писмености. У већини уџбеника, песме модели су приложене као било која друга песма која може решавати неки од програмских захтева, без икаквих назнака о начину рада, чиме се оставља могућност да се недоследно, па чак и погрешно користи. Међутим, прилично смо сигурни да овакав став тражи темељнију анализу, можда чак и експерименталну проверу у учионици, што свакако није тема овога рада.

Велике промене у школству настају у периоду 1954–1958, када се врши реформа која резултира и променом новог наставног програма 1959. године. Промена назива у *музичко васпитање* указује да се акценат са *певања* помера на допуну садржајима других музичких активности. Препоручени „уџбеник“, како у оригиналу стоји *Ми певамо*, приручник за ученике IV, V, VI разреда Боривоја Поповића и Арнолда Власка, употребљава се од 1962. године, а под новим називом *Музичко васпитање* од 1978. године Међутим, иако је програм налагао остале музичке области попут слушања музике, свирања на дечјим инструментима, аранжирање дечјих песама и музичко стваралаштво, садржај овог „приручника“ састојао се великим делом од инструкторних ритмичких и мелодијских вежби, са малим бројем песама и канона. Овако конципиран „уџбеник“ био је у употреби до 1986. године, када излази нови уџбеник, *Музичка култура за њети и шести разред* Надежде Ђирић и Горда-

5 Опширније код Стојановић, Г., *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног писања и читања*, докторска дисертација одбрањена на ФМУ, у Београду, 2001, стр. 4–5.

6 Оно што је веома иновативно за оно време и педагошки промишљено, код овог учитеља „солидног музичког образовања“, јесте захтев да „збирку дечјих песама сваки ученик на часу певања има пред собом тако да у току слушања и певања по слуху могу `истовремено очима да прелазе по нотама` и опајају мелодијско-ритмички ток одговарајуће песме“ (према Стојановић, 2001).



не Стојановић, који садржајно покрива све области програма, а 1988. године, уџбеник *Музичка култура за трећи и четврти разред*, Вишње Протић, у коауторству са Горданом Стојановић. Дуги низ година уџбеник музичке културе за први и други разред није постојао у оном смислу као што је егзистирао за трећи и четврти разред, па у неким срединама није била реткост да су часови музичке културе редовно замењивани и то најчешће часовима математике и физичког васпитања<sup>7</sup>. Оваква пракса правдана је недостатком уџбеничке и аудио литературе из ове области, као и немогућношћу школе да набави хармонски инструмент (хармоника, клавира), који би омогућио активну музичку комуникацију, нужну као потпору вокалном развоју, раду на почетном музичком описмењавању, као и деловању на почетке хармонског мишљења.

Од остале музичке литературе у последњој деценији двадесетог века, ту је књига *Музички буквар*<sup>8</sup> са пратећим аудио материјалом, намењена „...деци и одраслима – свима који су заинтересовани за владање музичким писмом, нотним текстом и опевањем из нотног текста“ (1991: 57). Затим, *Музичка радионица* (2000, допуњено издање 2004), аутора З. М. Васиљевић, Г. Стојановић и Т. Дробни, која се користила уместо уџбеника за први и други разред, намењена „првенствено ученицима“, али и као водич наставницима како би „...имали у виду све стручне

сугестије приликом планирања и организовања наставе музике у првом и другом разреду основне школе“ (Васиљевић и др., 2000: 77). Исти аутори, следећи методичко-педагошки правац започет у *Буквару* и *Музичкој радионици*, креирају уџбеник за први разред (2003), у издању Завода за уџбенике. Недуго затим излази из штампе уџбеник за други разред (2004) Гордане Стојановић, једног од аутора који се систематски бавио музичком проблематиком на млађем и старијем школском узрасту. Први пут у уџбеничкој литератури за основне школе излази пратећи *Приручник за наставнике* (2005), где се уочава доследност, али и модеран израз у пружању музичког материјала који ће најадекватније деловати у правцу развоја свих музичких способности, знања и умења предвиђених за дати узраст. До тада настава музичке културе зависила је искључиво од стеченог методичког и музичког знања, музичких способности, али и креативности и заинтересованости учитеља за музику. Наставу у трећем и четвртном разреду водио је талентовани учитељ, некада и на нивоу целог актива, а у неким случајевима и наставник музичке културе за старије разреде, најчешће када је почињало музичко описмењавање ученика. Часови музичке културе већином су се сводили на певање песама и евентуално слушање музике, без прецизније стратегије о хоризонталној и вертикалној повезаности музичких садржаја који су веома важни као звучне наслаге (Васиљевић, М., 1940; Васиљевић, З. М., 1987; 1996; 2006), односно музичке представе (Стојановић, 1996; 2000; 2005), како би се на њих наслонили када почне музичко описмењавање, што је посебна, веома опширна и једна од тема где се ломе „педагошка копља“ на млађем школском узрасту 130 година уназад, од када је први пут уведено нотно певање. Оно што је важно не заборавити, са аспекта теме нашег рада, јесте функционалност уџбеника у музичко-социјалном развоју ученика. Наиме, Брунер (према Ивић, 1982) сматра да „људско биће у развоју услед природе свог раз-

7 До ових података дошли смо упитником који је коришћен ради испитивања полифункционалности песме као средства у настави музичке културе (Стошић, 2007), али и анализом дневника методичке праксе студената Учитељског факултета из Београда, са скоро свих подручја Србије, у периоду 2000–2002 и 2004–2006. Интересантно је да су се албуми за слушање музике, касније касете, а данас компакт дискови, појавили први пут 1982. године, међутим, није их свака школа набављала, што је отежавало наставу музичке културе.

8 Књигу је написала еминентни универзитетски професор Факултета музичке уметности др Зорислава М. Васиљевић.

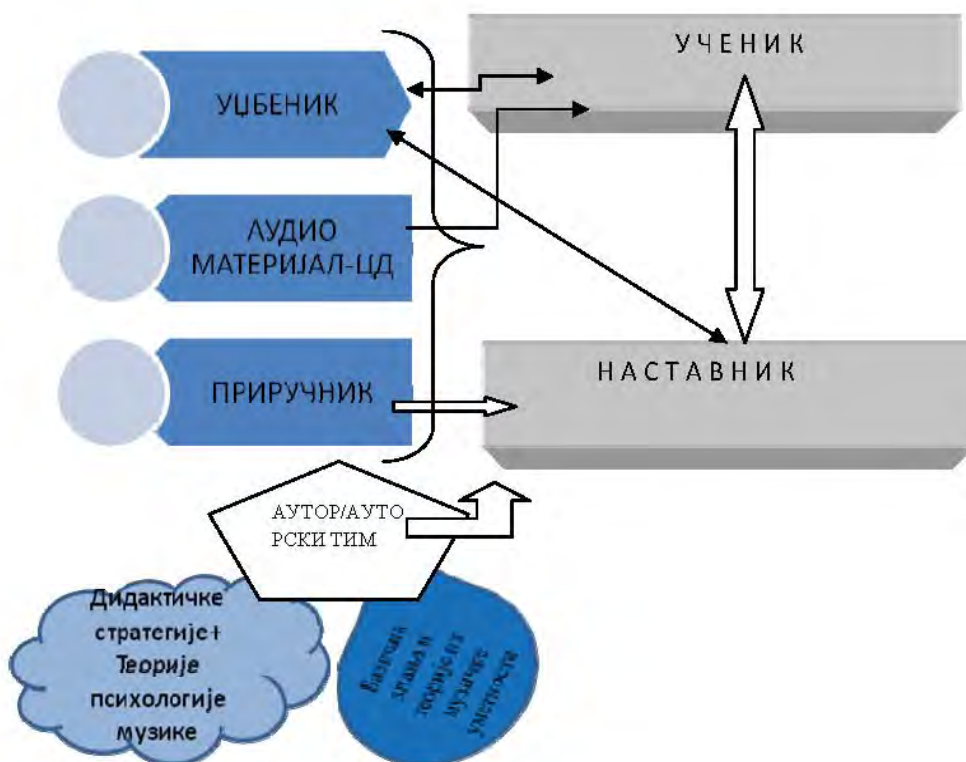
воја остаје немоћно без присвајања културе“. А уџбеник, нарочито за наставу музичке културе, не може се одвојити од продукта културе. Савремена проучавања процеса учења указују на посебност и моћ уџбеника у *културном обликовању (енкултурацији)*<sup>9</sup> ученика, али и могућношћу да се делује на *интеркултурни образац* личности детета. Комуницирајући са текстом, а основни текст у уџбенику музичке културе је *исма*, он комуницира са културним окружењем. Због тога, битно је истаћи став нашег еминентног музичког педагога и стручњака да полазиште у раду учитеља, а нарочито избор уџбеника који користи у раду са ученицима, мора проистицати из чињенице да „...настава у млађим разредима основне школе треба да се наслања на традиционалну музику, на напевима музичког наслеђа које дете може својим гласићем да подржава, како би надокнадио све оно што му је пре тога, у породици, било ускраћено, а затим да од те и такве песме и музике крене према Европи и свету“ (Васиљевић, 1997: 225). Самим тим улога уџбеника за млађи школски узраст постаје незаменљива, како за ученика, тако и за наставника. Изузетно је важно да основни материјал у уџбенику буде репрезент културе из које је дете, али и материјал који ће омогућити учење и комуницирање са садржајима других култура, богатећи његово музичко искуство другим музичко-ритмичким обрасцима, ширећи његова музичка знања, доприносећи општој култури и развоју личности детета. У том смислу може се рећи и да је традиција „...органички део културе једног народа“ (Аврамовић, 1992). Гледајући са овог аспекта, уџбеник музичке културе не може бити збирка претежно ауторских песама писца, јер то имплицира донекле везивање ученика за мелодијске обрасце који су страни дотадашњој дечјој култури, осим ако нису писани у духу мелодија које постоје у дечјој култури, али

и у музичком наслеђу. Почетни музички материјал мора се наслањати на музичко генетско наслеђе (Васиљевић, 1996; 2006), израстати из културе и музичког матерњег језика (Бјерквол, 1988, 2005). Анализа структуре уџбеника првих разреда различитих издавача<sup>10</sup> показује велику разноликост и несистематичност код бирања почетног музичког материјала за развој дечјих способности. А оно што посебно забрињава, према пробним испитивањима урађеним на семинарима обуке наставника за коришћење уџбеника (Ивић, Пешикан, 2008), јесте чињеница да велики број наставника није научен како да користи уџбеник, а додаћемо и како да одабере квалитетан уџбеник који може ићи у сусрет развојним музичким потребама и интересовањима ученика. На овом месту неопходно је споменути улогу и значај приручника музичке културе, који не сме бити само дизајнирани сценарио за корићење поједних наставних целина из уџбеника које ће наставник пресликавати на часу, односно узимати их у обзир као готова решења за наставне јединице. Он мора надрастати уџбеник сврсисходним објашњењем, чиме усмерава односе у наставној тријади У-Н-У (график 1), али оставља довољно слободе за креативан приступ одређеним садржајима при решавању било које врсте музичке проблематике. Због тога сматрамо да је приручник нека врста регулаторног филтера, који обезбеђује квалитетније разумевање потенцијала уџбеника, његових структурних елемената, чиме рашчлањује уџбеничке јединице и даје различите смернице за правилно вертикално и хоризонтално умрежавање музичких садржаја, како би се у потпуности црпео капацитет уџбеника, како од стране ученика, тако и наставника.

9 О овоме нису писали психолози учења, већ много више социјални и развојни психолози (Ивић, Пешикан, Плут).

10 Едука, Клет, Завод за уџбенике, Креативни центар.

График 1.



### Специфичност музичке комуникације и уџбеник

Све је већи број истраживача уџбеничке литературе који указују на чињеницу да је различитост природе појединих области знања важна за концепцију уџбеника. Уџбеник музичке културе не сме бити копија „стандардног“ уџбеника<sup>11</sup>, због специфичности које носи природа области уметности, односно процес фор-

11 „...Када су европске земље уткале у своје уџбенике нова научна сазнања, уџбеници музичког васпитања крчили су свој пут ка праву постојања и код нас. ...“ У решавању музичких проблема полазили су од теоретских поставки које, пошто се њене дефиниције науче, налазе примену у мелодијским примерима, песмицама, теоретском задатку. Приступ је био академски (аутор вероватно мисли на уџбеник Поповић-Власак који је био актуелан од 1978, прим. А. С.) и није био никако у служби

мирања музичких појмова и развоја музичких способности. Наиме, он мора бити организован и прегледан на сличан начин као остали уџбеници, како би се ученик лакше сналазио, али са одређеним специфичностима које су неопходне за саму суштину предмета. У том смислу, веома је битно да су илустрације дидактички функционалне ради побољшања вербалног текста (нпр. ликовни приказ правила по којима се музичка игра изводи, или пак како, на којим местима користити инструмент при свирању и слично), а не само са намером да мотивишу ученика или украсе текст песме, што је најчешће у већини актуелних уџбеника музичке културе. Иако се уџбеник „обраћа“ једном ученику, важно је нагласити да се музички развој на почетном сту-

ученика и његових могућности у оквиру музичке наставе“ (Терзић, 1998: 19).

пњу развија у *тpуи*, захтевајући *колeктивни одгoвор* у извођењу музичких активности. Самим тим, фронтални облик рада у настави музичке културе има доминантно место, а с обзиром на специфичности процеса наставе музике захтева медијатора, посредника који својом демонстрацијом утиче на активност ученика уз системску подршку музичког материјала из уџбеника. Још једна од специфичности уџбеника музичке културе јесте да је његов основни структурни елемент – песма, која је пандан основном тексту у уџбеницима других предмета. Зато је изузетно важан редослед којим се песме обрађују, али и поступност и систематичност у коришћењу полифункционалног потенцијала песме (Стошић, 2008). Наставник може допуњавати уџбеник или бирати другу песму која може да реши на исти начин одређену музичку проблематику, али га не може користити као збирку песама, где се песме бирају по искључиво једном критеријуму. Критеријуми за избор песама за извођење (певање, свирање), као и композиција за слушање, морају бити уграђени у уџбеник тако да су примерени узрасту, чиме се стимулише и благовремено подупире природни музички развој. Свакако да модерна школа мора ићи у корак са новим техничким окружењем, али само у смислу подржавања процеса учења, где класични уџбеник и даље остаје на истакнутом месту у процесу едукације, како је његова доступност, за сада, много видљивија у основним школама широм Србије. Међутим, још увек има подручја где уџбеник није доспео до ученика, иако је бесплатан у првим разредима. Ту мислимо на средине које се ригидно придржавају застарелих метода рада где ученик најчешће пева песме, евентуално слуша музику, преписује текстове песама са табле, најчешће уз илустровање, које искључиво има функцију да се попуни време које остане на часу. Изненађујуће је да се овакав у пракси коришћен поступак пренео и у уџбеничку литера-

туру<sup>12</sup> као један од доминантних концепцијских решења код више од половине аутора уџбеника, што свакако захтева дубљу анализу.

### Закључна разматрања

Савремена педагогија констатује да васпитање није само оно што ради наставник, ни само оно што ради ученик, већ оно између (међуљудски однос, интеракција, комуникација) (Трнавац, 1997). Улога уџбеника музичке културе у тој интеракцији постаје кључна избором и квалитетом музичког материјала, а још више координираном концепцијом коју нуди аутор/ауторски тим кроз методичко-дидактичку стратегију, чиме остварује потпору у квалитетнијем и ефикаснијем прилазу у развијању природних диспозиција ученика. Из досада наведеног сматрамо да би уџбеник музичке културе требало да буде један од главних ослонаца и покретача за рад наставника у предметној настави, а нарочито у примени интегративног приступа, односно централни елемент у асиметричној комуникацији У–Н, чија је рефлексивност у бираном материјалу којим он систематски делује, прати и унапређује музичка знања и способности у оквиру наставе музичке културе и других предмета. Зато је веома важно да учитељ који води процес музичке наставе буде не само музикалан, већ и

12 У анализи уџбеника првог разреда, аутора Ђалић и Суздиловски, износи се податак да је у *Музичкој сликовници*, уџбенику за музичку културу за први разред издавачке куће Едука, „...мали број часова и времена предвиђеног за наставу предмета Музичка култура, где се мора радити на развијању музичких способности...“, јер „по препоруци аутора они се претварају у часове ликовне културе“. Концепцијски је на сличан начин урађен и уџбеник издавачке куће Клет, *Чаробни свешти музике*, где се такође велики број часова узима за илустровање песама и композиција. Међутим, како овај проблем захтева детаљнију анализу и објашњење због чега ова врста међупредметних преплитања није у функцији ниједног од оба поменута предмета, остављамо то неким следећим анализама.

стручан, вичан и креативан у унутарпредметном и међупредметном повезивању, како би са успехом реализовао све области прописане наставним програмом, јер по садашњем плану, са једним часом недељно, не може развити елементарне музичке способности до границе која је могућа у овом интензивном, критичном периоду у музичком развоју. Како настава музичке културе и образује и васпитава, делује у правцу бољих и квалитетнијих социјалних односа, уџбеник мора претпоставити у свакој области лествицу више у сваком разреду, те систематски деловати на подизање нивоа различитих видова комуникације, а не искључиво музичке. Уз уџбеник, приручник мора бити *водич* за *сврсно* коришћење уџбеника, али и других музичких материјала (пре свега електронских, који га адекватно могу пратити). Како је музички развој каналисан природним, односно, фазе музичког развоја хијерархијски прате природни развој детета, поставља се питање како и у којој мери средина (родитељи, уџбеник, медији, културне институције) могу утицати да се он унапреди или заустави. Све је више супротстављених ставова о функцији, тзв. класичног уџбеника, књиге која

је једини извор знања за ученика, и е-уџбеника, медија који претендује да у будућности преузме функцију ефикаснијег и модернијег наставног средства. Међутим, по нашем мишљењу, није добро бити искључив у овоме, јер и један и други медиј могу функционално утицати на релацији наставник – ученик, са нешто измењеним улогама. Мултимедијални образовни софтвер доста унапређује когнитивни и афективни развој, а помаже и наставнику у креирању квалитетнијег наставног процеса (Conant, В., 1988). Наиме, класичан уџбеник са осталим пратећим елементима, у овом случају, приручник и носач звука – ЦД, који је свакако веома делотворан, нарочито у функцији утицаја на развијање интерпретативних способности, у смислу тачне интонације, прецизног ритма и темпа који одговара карактеру песме, не сме бити супротстављен електронском медију. Он добија улогу медијатора, чак *инијетратора* мултимедијских извора знања (Малић, 1986). То значи да се предности једног медија, у овом случају штампаног, надопуњују савременијим, мултимедијским окружењем, што утиче на нове могућности у искоришћавању свих аудитивних и аудиовизуелних медија.

## Литература

- Бјерквол, Ј. Р. (2005). *Надахнуто биће*. Београд: Плато.
- Васиљевић, З. М. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, З. М. (1997). Музичка настава у основној школи – некад и сад, *Настава и васпитање*. Београд, XLVI (2–3), 219–228.
- Васиљевић, З. М. и Стојановић, Г. (2000). *Музичка радионица*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, З. М. (2000; 2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Академија.
- Весић, Д. (2011). Драгутин Блажек као музички писац. *Зборник Матице српске за сценске уметности и музику*, (44), 165–184.
- Гајић, С. (1996). Народна музика у наставним плановима и програмима предмета музичка култура у основној школи од 1870. до 1995. године, *Настава и васпитање*. XLV (3), 552–569.
- Дробни, И. (2007). Методичке основе првих српских уџбеника за наставу музике, *Настава и васпитање*. (3), 296–313.

- Ивић, И, Пешикан, А, Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник, ојшћи сџандарди квалиџетџа уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Малић, Ј. (1986). *Конџејџиџа сугременој уџбеника*. Загреб: Школска књига.
- Пољак, В. (1980). *Дидакџичко обликовање уџбеника и џриручника*. Загреб: Школска књига.
- Стојановић, Г. (1996). *Насџава музичке кулџуре, џриручник за учиџеље и сџугентџе учиџељских факулџетџа*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2005). *Музичка култура, Приручник за насџавнике, за груџи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стошић, А. (2008). Полифункционалност песме у настави музичке културе, *Пегаџоџиџа*. 63 (1), 62–74.
- Стошић, А. и Јањић, М. (2011). Theatrical communication method in contemporary language and music teaching, *Teachers competences and the learning enviroment*. Belgrade: Universitet, Уџiteljski fakultet, 79–98.
- Терзић, Е. (1998). *Анализа и вредновање уџбеника музичке кулџуре у основној школи у Мађарској и Србиџи*. Београд: Центар за усавршавање руководиџаца у образовању.
- Трнавац, Н. (1997). Уџбеник – између ученика и наставника, *Вредносџи савременој уџбеника I*. Ужице: Зборник радова УФ, 78–90.
- Ђалић, М., Суздиловски, Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета музичка култура, *Узданиџа*. VIII (1), 151–166.
- Ђунковић, С. (1971). *Школсџиво и џросвета у Србиџи у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.

### Summary

Short historical review of music literature for general educational schools, we point at frequent changes which are conditioned by understanding teaching of Music, and in this way we stress a significant importance of curricular contents, as well as writers of instructive and other music reference books, who contributed to the process and direction of teaching Music. As a textbook, “one of the elements in designing (forming, creating) of the teaching situation, situation of learning” (Ivic, etc 2008), we are discussing the relation between student and teacher in music communication conditioned by certain authors’ concepts of the coursebook, taking into account its particularities. We are analysing the role and significance of the course book and sound material as a functional bridge in synergy dealing in the triade: student - textbook – teacher. One of the aims of this paper is demystifying the role of a textbook as a printed media in musical interaction which requires sound.

**Key words:** textbook, manual, sound material, teaching Musical culture, interaction, musical communication.

**Тамара П. Боровица<sup>1</sup>**  
 Филозофски факултет, Нови Сад

Прегледни  
рад

## Лав Семјонович Вигојски – биографија једној тенији



**Резиме:** У раду се, из уила иншерпретативне парадигме, анализира биографија једној од важнијих научника 20. века, Лава Семјоновича Вигојској. Вигојскова живојна прича једнако је занимљива колико и његова научна истраживања, ше као у његовој културно- историјској шеорији, огражава најважније друшћевне и историјске моменће периода у ком је живео. Поред кризе шемеља психологије, која крајем 19. и почетком 20. века пошреса како светску шако и совјетску психологију, ошварајући бројне проблеме мешодолошкој, ейсшемолошкој и научној карактера, друћа врсте кризе пошреса совјетску друшћевну стварност. „Крујни друшћевни преокрет“ до која долази почетком 20. века, заједно са Марксовом филозофијом и његовим учењем о човеку као историјском и социјалном бићу – бићу праксе, стварају друћацији и плоднији оквир за стварање јединствене научне психологије. Према Вигојском, ша психологија ће се бавиши специфичним психолошким проблемима човека- вишим психичким функцијама, сагледавајући повезаност историјске променљивости понашања и психе човека. Чврсто верујући у јаку везу између учења и развоја, као и у социокултуралну природу оба ова процеса, културно-историјска шеорија Вигојској указује да развој дејтећа зависи од иншерације дејтећовој индивидуалној сазревања и сисћема симболичких алаша и активности које дејте преузима од своје социо-културне средине. Учење се у свом сисћематичном, орјанованом и иншениционалном облику, у социокултуралној шеорији види као водећа сила развоја.

**Кључне речи:** Лав Семјонович Вигојски, културно-историјска шеорија, развој, учење.

„Желим да вам кажем нешто о особи коју описују на различите начине, као „изванредног научника“, „еминентног истраживача“, па чак и

1 tamara.borovica@gmail.com

2 Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)“ (бр. 179010), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

„генија“, а познати британски филозоф Стивен Тулмин (Stephen Toulmin), као „Моцарта психологије“. Овако Гита Виготскаја, ћерка чувеног руског психолога и научника Лава Семјоновича Виготског, почиње интимно и емотивно сећање на свог оца.

Она се, до своје позне старости радо сећала свога оца и говорила о њему и њиховим зајед-

ничким данима. Иако је имала тек девет година када је преминуо, Гитина сећања послужила су за најверодостојније биографије живота овог инспиративног научника и генија. И сама психолог и научник, добро је разумела истраживања и учења свог оца, те је на свој начин настаљала примену његових теорија. Такође, Гита је добро познавала и сарађивала са најближим Лавовим сарадницима. Са Александром Луријом је често разговарала о свом оцу и годинама његовог истраживања. Сама је била студент А. В. Запорожеца, а радила је са Н. Г. Морозовом, који су били ученици Л.С. Виготског и радили са њим у московском Институту за експерименталну психологију.

Лав Виготски је умро у ноћи између 1. и 2. јуна 1934. године, али име овог необичног човека и даље не бледи. Значај и актуелност његових теоријских и практичних остварења време ни најмање није умањило. У извесном смислу, Виготски као да живи данас. Ако не он лично, онда сасвим сигурно његова учења, настављана и завршавана од стране бројних следбеника широм света (психолога, педагога, културолога, лингвиста, наставника и других).

## Детињство и формативне године Л. С. Виготског

Лав Семјонович Виготски (Лев Семёнович Выготский) рођен је 5. новембра 1896, у малом граду Орше у тадашњем СССР а данашњој Белорусији. Убрзо након његовог рођења породица се преселила у Гомел. Породица Виготског је била једна од образованијих у граду. Лавов отац Семион дипломирао је на Институту за трговину и радио као управник Гомелске банке. Био је интелигентан човек, широких интересовања, а у Гомелу посебно познат као оснивач и један од истакнутијих чланова „Удружења за образовање“. Лавова мајка Цецилија, како је унука Гита описује, била је срце и душа породице (Vu-

godskaya, 1995). Иако веома образована за то доба, по професији учитељица, прихватила је улогу мајке и домаћице и одржавала породичну атмосферу топлотом и брижном. Лав је имао седморо браће и сестара, од којих је само једна сестра била старија. Породица је била веома блиска, уједињена бројним заједничким интересовањима, као што су историја, књижевност, позориште и уметност. Породична традиција је било вечерње окупљање и разговор о бројним темама или заједничко читање дела неког познатог писца или тек објављеног романа. Ову традицију, према сећању Гите Виготске, Лав је касније пренео и на своју породицу (Ибидем).

Лав је одрастао као друштвен и омиљен дечак, играо је шах, скупљао поштанске маркице, волео бити окружен вршњацима и својом браћом и сестрама, иако се, на изванредан начин, увек издвајао. Један од примера је Лавова фасцинација есперантом и одлука да га самостално научи, што је, сасвим очекивано, и учинио још као тинејџер. Међутим, године у којима Лав одраста нису биле ни лаке ни лепе. Посебно за дечака јеврејског порекла у тадашњем СССР-у. Године Лавовог детињства обележене су погромима над Јеврејима, чином насилног истребљења заједнице која се није уклапала. Алекс Козулин, један од најпознатијих стручњака за Виготског и његову теорију, у анегдотама о Лавовом животу говори о погрому чији сведок је био, тада седмогодишњи, Лав са својим оцем. Лавов отац је позван на суд да сведочи о насилном чину над својим суграђанима, о чему постоји писани траг. Совјетски Јевреји тог доба нису имали слободу кретања, власништва као ни избора занимања, јер су сматрани за претњу православном хришћанству (Козулин, према: Lowe, 2008). Чак и касније, након Октобарске револуције и грађења социјалистичког друштва, бити Јевреј није било пожељно јер су све религије у овом периоду најстроже забрањене.



У оваквом окружењу, Лав основно образовање стиче код куће, под надзором татора. Након тога уписује се у средњу школу за дечаке. Доследан и посвећен ученик какав је био, Лава наставници често издвајају и хвале његове способности: наставник математике предвиђа му сјајну каријеру математичара, наставник књижевности каријеру књижевника и тако даље. Иако се у све садржаје упуштао са озбиљношћу и зрелошћу достојном много старијих студената, Лавови омиљени предмети били су књижевност и филозофија. Страст која се, приметимо, одржала и у зрелијим годинама (Vygodskaya, 1995).

Лав је завршио гимназију 1913. године са изузетним успехом (златном медаљом у то доба) и започео избор каријере. Један од критеријума при одабиру професије којом би се млади Лав бавио била је отвореност Универзитета за пријем јеврејских студената као и могућност изласка из јеврејских насеља ради обављања посла (Vygodskaya, 1995). У то време у Русији само су неке од најцењенијих професија могле младим Јеврејима пружити луксуз слободног кретања градом и обављања професионалне дужности. Једна од њих је лекарска професија, па Лав, на наговор родитеља, уписује Медицински факултет у Москви. Морамо напоменути да слободан упис на жељени факултет никако није била привилегија руских Јевреја тог доба, напротив, термин „јеврејска лутрија“ означавао је дозвољену квоту од 3% Јевреја колико се смело уписати на одређени факултет. Наравно, Лав је, и поред великих брига породице, посебно родитеља, успео да „добије на лутрију“. Један месец студирања био је довољан да схвати да је медицинска погрешан избор за њега и да се пребаци на Правни факултет, такође у Москви. Међутим, право није било ништа више према укусу младог генија него што је то била медицина. Поново разочаран, Лав тражи могућност да задовољи своја интересовања и љубав према проблемима књижевности, критици уметности, филозофији и филозофској анализи уметности, што прона-

лази у програмима Народног универзитета Шанавски. Лав се уписује на историјско-филозофску групу Универзитета Шанавски 1914. године, настављајући паралелно студије права. У то време овај универзитет је био независна прогресивна установа, отворена за све студенте, без обзира на њихову националност, религијску или политичку припадност, која је, иако непрепозната од стране званичних институција, пружала квалитетно образовање. Наставу су организовали неки од водећих научника и стручњака Русије тог доба, те су полазници стицали завидан ниво образовања (Ибидем).

Сасвим је очигледно да из овог периода потиче Лавово интересовање за психологију. Ево и зашто. Наиме, као завршницу студија на Универзитету Шанавски, Лав је имао задатак да напише тезу. За тему своје тезе одабрао је анализу Шекспировог „Хамлета“ (књижевну, филозофску али и психолошку анализу), рад који је посвећено радио током лета 1915. и зиме 1916. Судбина овог рада је такође веома занимљива, јер иако дуго заборављена, Лавова анализа Хамлета по први пут је објављена 1968. (читаве 54 године након његове смрти), после чега непрекидно одушевљава критичаре и аналитичаре књижевности те броји неколико издања на више језика. Подсећамо да је Лав када је писао ову анализу имао само 19 година. Када је 1968. године она објављена као додаток његовој књизи *Психологија уметности*, уредник публикације, познати руски филолог В. В. Иванов написао је да је таленат младог аутора овде јасно уочљив као и да је Лав очигледно био много испред свог времена (Vygodskaya, 1995).

### **Л.С. Вигошки – револуционар, научник и стваралац „нове“ психологије**

Крајем 1917. године, Лав је успешно завршио образовање на оба универзитета и вратио се у Гомел, у то време под окупацијом немачких

војних снага (I светски рат). Тек почетком 1919. године, када се немачке снаге повлаче из Гомела и власт поново преузима Русија, успева да се запосли, прво као наставник книжевности, естетике, филозофије и руског језика у тек отвореној стручној школи, а потом и као наставник логике и психологије на локалном колеџу за учитеље. Свестран какав је био, Лав брзо прелази на позицију начелника за уметничко и естетско образовање при Департману за образовање града Гомела. Осим професионалне каријере, Лав неуморно пише књижевне критике, посећује позориште и објављује анализе најновијих представа у локалној штампи, води недељну књижевну групу која чита и анализира поетска и прозна дела класичних и тада савремених аутора. Једном речју, Лав постаје центар културног и уметничког живота интелектуалне елите Гомела.

У овом бурном и плодном периоду, Лав почиње да се бави и психолошким истраживањима, чији резултат су три научна рада представљена на Другом заједничком психоневролошком конгресу, у јануару 1924. године у Ст. Петербургу. Иако име до тада непознато познатој и поштованој, психолошкој и научној елити, чија само нека од имена су В. Бектарев и К. Корнилов, млади Л. С. Виготски представио је своја три рада стилем који Александар Лурија описује као „лаган, кристално јасан и, пре свега, логичан“. Тема овог представљања стручној публици била је веома актуелна и у жижи интересовања, чиме чињеница да је Лав успео рећи нешто ново и скренути пажњу на своје идеје најважнијој психолошкој елити тог доба, још једном указује на огромну храброст и иновативност младог генија. Једна од анегдота које се Александар Лурија сећа је, да је током својих презентација Лав грчевито држао папир у руци, међутим, када му је након говора пришао и честитао, уочио је да је то што Лав држи бео и потпуно празан папир (Козулин, према: Lowe, 2008).

Непосредно након овог конгреса, Виготски је позван да се прикључи московском Институту за експерименталну психологију, што он радо прихвата. Сели се у Москву, са својом новоизабраном супругом Розом (Роза Смикхова), те током наредних десет година, заједно са својим најближим сарадницима, Луријом и Леонтјевим (тим истраживача који је себе звао „тројка“) анализира психологију тог доба, истражује, ствара, пише... Овде настају сва данас позната дела Л. С. Виготског. Током 1924. и 1925. године Виготски вредно и са пуно ентузијазма ствара, радећи интензивно на формирању психологије која неће бити апстрактна наука о човеку или образовању, већ наука која ће ићи иза апстрактног научног знања и утицати на човекову стварност обликујући је (Козулин, према: Lowe, 2008). Чувена „тројка“, Виготски, Лурија и Леонтјев, свакодневно сарађује, продужујући дуге сате на послу вечерњим састанцима у Лавовој кући два пута недељно, где ради на развијању новог приступа разумевању психичких процеса (Lurija, 1979). Циљ њихових истраживања је био, како Лурија сматра, преамбициозан, али у духу револуционарног времена у коме су живели. Овим састанцима се ускоро придружује група студената, сарадника Института, од којих у будућности већина постају важна имена совјетске науке (Л. И. Бажович, Л. С. Славина, А. В. Запорожец, Н. Г. Морозова, Р. Е. Левина) (Лофанова, према: Lowe, 2008). У овом периоду Виготски се посвећује раду са децом са тешкоћама у развоју као и са глувонемом децом. Међутим, већ 1925. године по повратку са дужег путовања Европом, оболева од туберкулозе, са којом ће се борити наредних година. Прва мала победа болести над Лавом десила се већ 1925. године када није имао снаге за јавну одбрану тезе „Психологија уметности“ која је касније објављена као књига. Но преседан је направљен и Лаву је омогућено да предаје на установама високог образовања (Vygodskaya, 1995). Међутим, болест се није повлачила, а ни прогнозе нису биле сјајне. У периодима током те године, остатак Ла-

вовог живота се мерио у месецима. Александар Лурија, искрено забринут за здравље свог сарадника и пријатеља, уз помоћ приватних контаката и много труда, успева да Лаву илегално набави дозволу за лечење у најбољем санаторијуму, надајући се да ће уз најбољи могући третман Лав успети победити болест. Међутим, Лав одбија да прихвати ризик који би његово појављивање у санаторијуму могло изазвати по Лурију, и не прихвата овакву помоћ цепајући дозволу на комадиће (Vygodskaya, према: Lowe, 2008). Знајући колико озбиљно је болестан и слутећи скори крај, Лав почиње интензиван и посвећен рад на методолошком есеју „Историјско значење кризе у психологији“, раду који је објављен пуних 55 година након што је написан (Ибидем).

Успевши коначно да се опорави и поврати своје здравље, Лав се враћа на посао у Институт, а паралелно почиње и да предаје психологију у разним медицинским, психолошким и педагошким институцијама. Такође, 1926. године објављује своју прву књигу под називом *Педагошка психологија*, док истовремено ради на књигама *Мишљење и говор*, *Историја развоја виших менталних функција*, *Проблеми менталне регулације*, те уређује и пише предговоре за бројне књиге страних аутора (Фројда, Торндајка, Келера, Штерна итд.), неуморно објављује критике и научне чланке. Ево како Александар Лурија описује свог колегу и пријатеља: „Није претеривање рећи да је Лав Виготски био геније. Иако се више од пет деценија бавим науком, никада после нисам срео научника јасног ума попут Лавовог, његове способности да уочи једноставну структуру комплексних феномена, његове ширине знања у разним областима, ни његове способности да предвиди будућност развоја науке“ (Luria, 1979).

Сцена на коју Виготски ступа ових година, истиче Иван Ивић, аутор предговора за прво српско издање *Мишљења и говора*, није нимало охрабрујућа (Виготски, 1977: 10). Криза темеља психологије потреса како светску тако и совјет-

ску психологију, отварајући бројне проблеме методолошког, епистемолошког и научног карактера. Психологија као субјективна анализа духа или психологија као објективна емпиријска наука. Криза психологије тог доба видљива је и у различитим називима које је ова наука добијала, нпр. рефлексологија, реактологија, психоневрологија, психоанализа, емпиријска психологија, експериментална психологија итд. (Ибидем: 11). Совјетска психолошка сцена, укључујући Виготског, активно учествује у овим расправама и у стварању „нове психологије“. Осим тога, друга врста кризе потреса совјетску друштвену стварност, као „крупни друштвени преокрет“ до кога долази почетком 20. века (Октобарска револуција и формирање прве социјалистичке државе), заједно са Марксовом филозофијом и његовим учењем о човеку као историјском и социјалном бићу – бићу праксе, нуде сасвим другачији и знатно плоднији оквир за стварање јединствене научне психологије. Према Виготском, та психологија ће се бавити специфичним психолошким проблемима човека – вишим психичким функцијама, дакле неће прибећи „у име објективног проучавања лажном фокусирању на елементарне функције истоветне код животиња и код човека“, већ ће се усмерити на више психичке функције (мишљење и говор, интенционалност, емоције и сл.) сагледавајући повезаност историјске променљивости понашања и психе човека (Ибидем: 12). Иако Виготски није био једини светски а ни совјетски научник тог доба који је покушавао одговорити на наведене дилеме, изузетност његовог одговара на ова питања вероватно лежи у специфичној способности која га је издвајала од савременика – способност за психолошку анализу (Ибидем: 15). Ову способност Виготски дугује претходном бављењу проблемима књижевности и уметности, захваљујући којима је развио посебну осетљивост на сложене психолошке појаве. Такође, Лавова специфичност огледа се и у томе што је изузетно добро познавао Маркове ране радове и спремност да неке од његових поставки

угради у темеље своје „нове психологије“. Тим путем Виготски долази до закључка да корене виших форми свесног понашања човека треба тражити у социјалним односима појединца са спољашњом средином, као и да човек није само продукт своје средине већ и активан чинилац њеног настајања (Luria, 1979: 5).

### **Експериментални институт за дефектологију и утемељење дефектологије**

Све ово време Виготски не прекида да истражује психолошке феномене, фокусирајући се највише на психолошке проблеме развоја „нормалне“ деце и деце са тешкоћама у развоју. Такође, осетивши да му за дубље разумевање психолошких феномена недостаје боље познавање медицине, уписује се у медицинску школу и завршава три године медицинске едукације (Vygodskaya, 1995). Лав 1926. године оснива Лабораторију за проучавање психологије „ненормалне деце“ (данас бисмо рекли деце са тешкоћама у развоју), а већ 1929. године ова лабораторија постаје Експериментални институт за дефектологију, чије вођење преузима Виготски. Посебну пажњу у овом периоду заузимају консултације које је Виготски водио са децом која су у Институт долазила због процене нивоа сметњи у развоју. Вест о овим интересантним и посебним разговорима Л. С. Виготског и деце са тешкоћама у развоју, брзо се проширила Москвом, па није било необично кад публика није могла стати у амфитеатар који је Лав користио за ове прилике, већ су остављани отворени прозори како би се напољу могао пратити ток разговора. Гита Виготскаја сведочи о значају ових консултација за младе лекаре, психологе, учитеље и остале, који су по завршетку својих дневних обавеза журили да испрате начин на који је Виготски процењивао ниво тешкоћа у развоју појединог детета, а који су и након 30 или 40 година од његове смрти проналазили начине да Гити пренесу ова

своја сећања (Vygodskaya, 1995). Са друге стране, Лав Виготски је проводио сате и сате разговарајући и проучавајући тешкоће сваког појединачног детета, осмишљавајући препоруке за родитеље и учитеље како би подржали развој детета, и претварајући ове појединачне анализе у теорију развоја виших менталних функција, увек имајући на уму да „дете које има тешкоћу у развоју мора добити адекватну помоћ“. Није необично што се глас о овим анализама проширио широм Москве и још једном скренуо пажњу на овог необичног младог истраживача.

Специфичност Лавовог приступа била је у фокусирању на способности које дете са тешкоћама у развоју има, на његове унутрашње снаге које би могле помоћи развоју пуних потенцијала детета (Luria, 1979). Није га занимало шта дете не може да уради, већ, напротив, шта је то што дете може да уради, уз помоћ одраслог или самостално. Данас, скоро 80 година од смрти Виготског, овакав приступ препознајемо у инклузивном образовању, образовању које се ослања на специфичне потенцијале сваког детета и инсистира на укључувању све деце у друштво.

Л. В. Занков, такође Лавов ученик, у приватном разговору са Гитом Виготскајом се сећа како су необични били ови разговори Виготског и деце са тешкоћама у развоју, са колико поштовања се Виготски обраћао својим саговорницима третирајући их скоро као одрасле, колико је улагао у стварање поверења између саговорника, колико су деца била спремна да се отворе и одазову на указано им поштовање, те закључује да није необично што су резултати рада Виготског у области дефектологије поставили темеље развоју ове дисциплине у Русији (Ибидем).

Иако је Виготски радио и неуморно стварао током година живота у Москви, болест га није напуштала. Од туберкулозе је оболео 1920. године, 1925. и '26. је једва преживео, да би га 1934. године болест коначно савладала.

## Последњи дани и необична постхумна судбина

Лав Семјонович Виготски умро је 10. јуна 1934. године од последица туберкулозе са којом се борио више од десет година. У последњем нападну болести, лекари су инсистирали на хоспитализацији и болничком третману, што је Лав одбио објашњавајући да има обавезу према својим студентима да заврши семестар, након чега ће отићи у болницу. Међутим, живот је имао друге планове. У јуну га болест коначно побеђује. Лавов живот прекинут је изненада као велики губитак за његову породицу, пријатеље и сараднике, као и читаву научну јавност Русије и шире.

Но, то није крај. Одлуком Централног комитета Стаљинове власти 1936. године, сви радови Л. С. Виготског бивају означени као „педолошки материјал“ (у то време термин погрешно схваћен и доживљен као штетан по „ново друштво“) и најстроже забрањени. Органи Комитета су дословно све примерке Лавових књига и радова, што нађене у његовој кући, на Институту, у библиотекама и на универзитетима, кидали и спаљивали, подразумевајући и кидање текстова из часописа или зборника које би потом остављали у библиотекама. Џејмс Верш (James Wertsch), најпознатији амерички познавалац радова Виготског и уредник неколико издања његових књига у Америци, сматра да би наука Виготског вероватно свакако изгубила, јер да није умро природном смрћу нешто раније, велико питање је да ли би преживео немилост Стаљиновог режима (Верш, према: Lowe 2008). Агенти Комитета државне безбедности (КГБ), вођени од стране агента тајно запосленог на Институту, уништили су све трагове Виготскијевог рада које су могли наћи. Све што је остало од Виготскијевих бројних радова, преживело је захваљујући пожртвованости његових сарадника и пријатеља са Института за дефектолошка проучавања, који су књиге и рукописе сакривали испод гардеробе и на тај начин износили са Института. Посеб-

ну захвалност дугујемо Александру Лурији, великом пријатељу Лава Виготског, који не само да је његове радове кришом износио са Института на коме су заједно радили, када је то ситуација од њега захтевала, већ их је кришом изнео из СССР-а за Сједињене Америчке Државе, где су поједини радови први пут објављени (на енглеском језику) крајем 50-их и 60-их година.

Виготски и сви његови радови остају забрањени у СССР-у све до Стаљинове смрти, 1953. године. Дугих 20 година откако им је аутор преминуо. Но одмах по Стаљиновој смрти и паду режима, Лавови сарадници и студенти се удружују у заједничком циљу да објаве његове радове на руском језику. Ни ово није било лако. Три уредника су преминула пре него што су руска издања ових књига угледала светло дана (прво Лурија, потом Леонтјев, и на крају Запорожец). Коначно, уредништво је успешно завршио В. В. Давидов. Л. С. Виготски је када је умро имао само 37 година, али за собом је оставио 270 научних радова. Иако је од тада па до објављивања његових радова прошло више од 40 година, а скоро исто толико од када је, захваљујући великим жртвама храбрих и посвећених људи, научна јавност упозната са културно-историјском теоријом виших психичких функција до данас, значај ове теорије и учења Виготског не јењава. Више од 40 година анализа, критика, тумачења, тестирања, а његове идеје и даље инспиришу истраживаче развоја широм света. Са једне стране, наводи Ивић, у савременој психологији нема емпиријских налаза који би озбиљно доводили у питање основне поставке културно-историјске теорије Виготског. Са друге стране, ни један од експерименталних налаза из Виготскијевих истраживања није споран ни данас (Виготски, 1977: 25). Међутим, нама је интересантан аргумент познатог израелског стручњака за културно-историјску теорију, Алекса Козулина, по коме актуелност ових радова лежи у чињеници да је он пре скоро 100 година дао одговоре на питања која научна и стручна јавност тек данас

постављају, од којих се једно од најважнијих односи на јединицу учења, тј. ко је или шта је јединица учења, односно развоја. Приступ Виготског наглашава важност социокултуралних сила које обликују ситуације у којима се дешава раз-

вој и учење и указује на круцијалну улогу коју играју родитељи, учитељи, вршњаци и заједница у одређивању типова интеракције која се дешава између детета и његовог окружења.

### Литература:

- Luria, A.R. (1979). *Vygotsky*, in *The Making of Mind*, Cambridge: MA, Harvard University Press, преузето са <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1979/mind/ch03.htm>.
- Виготски, Л. С. (1977). Мишљење и говор, ур. Милош Стамболић, Београд: Нолит.
- Виготски, Л.С. (1996а). Научно наслеђе, у редакцији М.Г. Јарошевског, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996б). Проблеми опште психологије, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996ц). Проблеми развоја психе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vygotsky, L.S.(1978). *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskaya, G. L. (1995). His Life. in *School Psychology International*, Vol.16, #2, pp. 105-116, преузето 10.05.2012. са <http://webpages.charter.net/schmolze/vygotski/gita.html>
- Lev Vygotsky, One man's legacy through his life and theory, Documentary produced by Valerie Lowe, 2008.

### Summary

*In this paper, from the point of interpretative paradigm, we are analysing the biography of a significant scientist of the 20th century Lev Semionovich Vygotsky. Vygotski's life story is equally significant as his scientific research, so as in his cultural-historical theory denoting the most significant social and historical moments in the period he lived in. Apart from the crisis of psychology foundation, which in the end of the 19th century and at the beginning of the 20th century, shakes both world and Soviet psychology, creating many problems of methodological, epistemological and scientific character, and another sort of crisis shakes Soviet social reality. "Large social transformation" appearing at the beginning of the 20th century, together with Marxist philosophy and his learning about a man as a historical and social being – the practical being, create different and more fertile frame for creating unique scientific psychology. According to Vygotsky, this kind of psychology is going to deal with specific psychological problems of a man – higher mental functions, observing connectivity of historical changing of behaviour and psyche of a man. Believing in a strong relation between learning and development, as well as socio-cultural nature of the both processes, cultural-historical theory of Vygotsky points at the fact that development of a child depends on interaction of a child's individual maturation and the system of symbolic tools and activities that a child takes from his socio-cultural environment. Learning in its systematic, organised and intentional form, in socio-cultural theory is seen as the leading power of development.*

**Key words:** Lev Semionovich Vygotsky, cultural-historical theory, development, learn.

**др Зорана Опачић<sup>1</sup>**  
Учитељски факултет, Београд

Оригинални  
научни рад

## Ка изучавању митџа у основношколском узрасџу (Љубивоје Ршумовић: Ујгурме и зврчке из анџичке Грчке, 2010)<sup>2</sup>



**Резиме:** Митџ је изузетно корисно наставно шџиво које ученику џомаже да боље разуме кулџурне образце којима је окружен. Сџиоџа наставни џлан и џроџрам за 5. разред основне школе џредвиџа уџознавање ученика са џрчком митџолоџијом у оквиру наставе срџпског језика. Приџоведна збирка Љубивоје Ршумовића Ујгурме и зврчке из анџичке Грчке (2010), заснована на реинтерџреџирању анџичких митџова, може џослужити као корисни џрилоџ овој наставној шџеми. Ауџор се шџруди да џонуди онеобичени џрисџуџ џреџознаџљивом реџисџру анџичких митџема не би ли џриблиџио овај жанр младој читалачкој џублици. Раџ је џосвећен истраживању сџилских особености у интерџреџиацији митџова и моџућностима џихове џримене у настави.

**Кључне речи:** митџ, жанр, џрилаџоџавање митџа млађем узрасџу, књижевностџ у основној школи.

### Увод – мит у настави срџпског језика

Као „света прича“ чије значење упућује на нешто дубље, „почетак, чак извор из којег су потекле религија, умјетност, философија и зна-ност, па нема сумње да он иде у прафеномене џудског постојања“ (Солар, 19), мит<sup>3</sup> чини

1 zorana.opacic@uf.bg.ac.rs

2 Раџ представља истраживање у оквиру пројекта .... број ....., уз финансијску помоћ Министарства науке и просвете.

3 „Мит саопњава једну свету причу; доноси догађај који се збивао у првим временима, у фиктивном времену ‘почетка’. Другим ријечима, мит саопњава како је, захваљујући дјеловању наднаравних бића, једна стварност достигла постојање, била то цјелокупна стварност,

снажно продуктивно језгро у књижевности и уметности. Може се слободно тврдити да „књижевност ништа друго и не чини него што на свој начин реинтерџреџира митове, па је џези-на непрестана ‘чежња’ да се врати првобитним коријенима искуства и оном начину гледања, схваћања и изражавања, које је карактеризирало митску свијест“ (Солар, 181). Стога „смиао митологизма 20. века није само и није толико у разоткривању закрџљалости и изопачености са-

космос или само фрагмент: оток, биљна врста, џудско понашање или установа. Увијек се, дакле, ради о ‘стварању’: говори о томе како је нешто створено, како је почело постојати. Мит изриче само оно што се стварно догодило, говори о ономе што се у потпуности читовало“ (Елијаде, према: Солар, 160).

временог света [...] колико и у учитовању извесних непроменљивих, вечних исходишта, која се називу кроз бујицу искуствене садашњице и историјских промена“ (Мелетински, 302).

У том светлу, без макар и елементарног познавања митологије, тешко се може на прави начин разумети књижевни текст. Стога наставни план и програм за пети разред основне школе предвиђа упознавање ученика са грчком митологијом у оквиру наставе српског језика – и историје, с тим што у програму српског језика, за разлику од историје, избор митова није прецизиран (Српски језик: у поглављу *Научнопопуларни и информативни текстови* наведени су *Грчки митови (избор)* – стр. 9, док је за историју наведена: *Грчка култура: религија, олимпијске игре, митологија; митови о Миношауру, Ахилу, Одисеју* – стр. 123). У складу са тим, у читанке за пети разред укључују се одломци грчких митова: нпр. у Читанку за 5. разред ауторки Љ. Бајић и З. Мркаљ (Завод за уџбенике, 2007) укључен је мит о Прометеју, у верзији Густава Шваба (стр. 119–122). Такође, мотиви који потичу из грчког мита служе као допунска објашњења у тумачењу књижевних текстова: у Читанци за 4. разред (ауторки З. Опачић, Д. Пантовић, Завод за уџбенике, 2006), у одломку из научнопопуларног дела М. Миланковића *Кроз васиону и векове* приповедач експлицитно доводи у везу своју улогу водича кроз космичка пространства и мит о лавиринту и Миношауру: „Зато ћемо понети са собом једно клупче слично оном које је Аријадна дала Тезеју када је пошао у Лавиринт. Од танког, готово невидљивог конца. Ево, ја га већ испредам и правим на њему значке на којима ћемо читати преваљене даљине...“ (стр. 159). Символика грчког мита у овом тексту употребљена је вишеструко: Аријаднино клупче је сликовити оријентир и врста мерне јединице којом се означавају простор и време. У уџбеник су стога укључене допунске информације о митским јунацима у функцији бољег разумевања текста. Такође, коришћење грчког мита за сликовито појашња-

вање космосичког устројства може да мотивише ученика на даље проширивање знања.

Грчка митологија је, како наводи Мелетински, карактеристична по антропоцентричности: „главна пажња усредсређена је на људске судбине“ (Мелетински, 261–262). Хероји и богови грчког мита упечатљиви су у тој мери да су одавно прерасли у прототипове одређених људских мана или квалитета: „Свака генерација се радо препознаје и радо налази свој идентитет у некој великој митолошкој или легендарној фигури коју поново тумачи у функцији тренутних проблема...“ (Липовецки, 65). Ову чињеницу користи Љубивоје Ршумовић у својој приповедној збирци *Ујдурме и зврчке из античке Грчке* (2010<sup>4</sup>), заснованој на реинтерпретирању античких митова која може послужити као корисни прилог овој наставној теми.

Приповедна замисао Ршумовићеве збирке открива се поређењем са Гревсовом интерпретацијом *Грчких митова* (Гревс, 1990): Ршумовић, наиме, нема намеру да ремоделира митове или да у њих угради битно другачију симболику и значење. То је видљиво из чињенице да се приповедач у највећој мери придржава митског наратива, у тој мери да се у неким случајевима запажају чак и истоветне формулације као и у Гревсовој збирци. Ршумовићева збирка је очигледно намењена млађем читалачком узрасту и настаје из едукативне потребе да се деца упознају са мотивима који чине саму основу цивилизацијског искуства. Из тог разлога аутор се труди да одабере препознатљиве митеме и да их, различитим поступцима, приближи младим читаоцима. Стилске особености ове збирке и позиција из које се приповеда томе свакако иду у прилог.

4 У раду користимо наводе према 2. издању из 2011.



## Ршумовићева интерпретација античког мита

Као савремени класик књижевности за децу, Љубивоје Ршумовић се последњих година враћа прози (и почео је као прозни писац, збирком *Тандара мандара и још једна прича* 1966, али је најзначајнији као песник за децу)<sup>5</sup>. Већ и сам наслов збирке којом се бавимо у раду заснован је на уобичајеном књижевном поступку овог аутора: употреба (међусобно римованих) колоквијалних израза изазива привидно снижавање тона („ујдурма“ – турцизам, превара, подвала, смицалица; „зврка“ – чврга, колоквијално такође може означити смицалицу<sup>6</sup>) чиме се свет античког мита представља у суштини верно (пошто су митолошке приче заиста и засноване на сталним обртима, смицалицама и казнама / „чвргама“ између богова и људи, као и између самих богова), али у хумористичком кључу Исти поступак примењен је на наслове поглавља и сваке засебне приче. Приметна је језичка продуктивност: именички неологизми („збрз“, „жест“, „лепрш“, „љуљ“ и сл.) означавају многобројне изразе за приповедање и доводе се у везу са глаголом који је био основа за причу, а који неретко потиче из жаргона („арла“ од „арлаукати“ – „Арла о нимфама“ – „Могли бисмо *арлаукаши* о неправди...“ – 61; „пабир“ од „напабирчио“ – „Пабир о Лаоконту“; „коврљ“ од „доковрљати се“, „отковрљати се“ – „Коврљ о Лиховој стени“; „заћор“ од „заћорити се“ – „Заћор о Гигу“; „ољут“ од „ољућен“ – „Ољут о Финеју“ – „краљ Агенор *ољућен* је божјом неправдом“ – 85 и тако редом). (Ршумовић на прозу примењује свој поетски поступак. На пример, у песми „Одакле су делије“ од глагола се изводе несвакидашњи прилози: „где се седи *селије* / где се жели *желије* / где се мисли *челије*...“.) Хуморис-

5 Године 2008. објављује бајку *Тајна ледене њећине*, а 2009. приповедну збирку *Сунчање на месечини*, конципирану слично као и збирка о којој говоримо у овом раду.

6 *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска, 2007.

тички изрази служе да бар донекле ублаже самовољно и често окрутно поигравање богова са људима. Приповедач свесно бира приче у којима тематизује варљиву срећу и несигурност људске судбине како би на примеру грчког мита, схваћеног као универзалне приче о људској судбини која „животу даје целовитост и смисао“ (мит је „догађај који се, у извесном смислу, збио некада, али се он збива и у свим временима“ – Армстронг, 85–86), указао младом читаоцу на сложеност животне стварности, чињеницу да појединац само донекле може управљати својим животом. (И ова особеност већ је присутна у ауторовој поезији. Упозоравање младог читаоца на тешкоће које чине саставни део живота те, сасвим извесно, пред њим стоје у будућности, јесте мотив који сусрећемо у песми „Иза првог угла“: „Кад би човек знао за све што га чека / не би се ни рађо у виду човека / већ би био птица или вредна чела / или само жбун негде крај села“.)

Аутор се, међутим, не труди да обесхрабри младог читаоца. У „Одмрсу о Омфали“ приповедач указује како и богови могу испаштати за своје грешке и грехове: „Греше сви који мисле да антички богови и њихова родбина нису одговорали за своје поступке и да нису кажњавани за злочине које би починили“ (157). За митску причу која затвара збирку свесно је одабрана она о Пандориној кутији, зато што пружа наду и уверење да је појединац, ипак, сâм заслужан за сопствену судбину:

Од тада су смртници изложени свим пошастима и недаћама које постоје. Али у сваком, ипак, остаје и живи Варљива Нада, која нас уверава да ће све проћи и да ће бити боље.

Хоће ли нам бити боље?

Треба се надати да то не зависи само од богова, него у највећој мери од нас самих („Сврш о Пандори“, 247).

Приповедни тон близак је параболи. Ова околност изнова сведочи о едукативној намени

текста и потреби за уопштавањем значења – за моралним закључивањем.<sup>7</sup> Из тог разлога у повести античког света монтирају се закључци у форми пословичког или афористичког поентирања:

Одвајкада се знало да је децу најлакше квалитетно васпитати личним примером, и тако их научити да се понашају у животу. Али то је обавезивало и родитеље да се у сваком тренутку и на сваком месту понашају уљудно.

Смртни и скромни људи су водили рачуна о том, али богови нису.

(„Жац о Хермафродиту“, 144).

Ови вредносни коментари потичу из разноврсних и међусобно разуджених извора: приповедач посеже за фолклорним обрасцима па употребљава пословице („Заклела се Земља Рају – све ће шајне да се знају, тако каже стара српска пословица“ – 150), али и филозофске максиме, мисли књижевника и просветитеља: „У античком добу између богова и људи није било расправе о врхунском добру. Волтер мисли да је то у реду...“ – Ршумовић 2011, 100; „Музика је *груа иланеша*, поручио нам је малтене јуче Алфонс Доде, француски књижевник, аутор чувеног *Таршарена Тарасконца*“ – „Заљуљ о Орфеју“, 169 – при чему млади читалац сасвим сигурно никад није чуо за аутора, а још мање за његово дело. Увођење нових информација у уводник приче само по себи има мотивациону, па тим и сазнајну улогу.<sup>8</sup> Овим *ујадницама* успостављају се бочне везе са непрегледним пољем историје књижевности и цивилизације, изнова са циљем

7 „Једна појава, да тако кажемо, мора да буде ослобођена ограничења специфичног периода и пренесена у животе савремених следбеника [...] Захваљујући обредној пракси и етичкој реакцији, та прича се не односи само на један догађај из далеке прошлости већ је постала жива стварност“ (Армстронг, 85–86).

8 Тежња за контекстуализовањем ставља конкретни мит у контекст шире космогонијске слике и учвршћује везу са осталим причама.

да се млади читалац заинтригира и подстакне на нова сазнања.

Тако се Минојев поступак да пружи уточиште Дедалу (у причи „Јар о Миноју“) процењује из перспективе онога ко добро зна последице Минојеве одлуке те у то име наводи пословицу, а затим је коментарише: „У то време се још није знало да су *добар и лош браћа рођена*, и да је опасно чинити дела која се тешко могу вратити“ (102). Минојев и Дедалов однос осцилује од гостопримства до издаје и освете, а осветољубивост и незахвалност које уништавају животе обојици јунака сведоче о јаловости ових мана. Патња и губици који их сналазе указују се као врста логичног, мотивисаног исходишта за њихово понашање. Ипак, завршни коментар ове приче има улогу релативизовања: „*Нема ни највеће сласти ни највећих мука које могу шрајати чистијавој животи, врховно добро и зло су само варке*, како би много касније рекао Волтер“ – 108.

Приметна је тежња за контекстуализовањем у шири митолошки контекст. Наиме, честе су допунске информације о узроцима поступка јунака, родбинским односима или претходним сукобима, чиме се успоставља веза са осталим митским мотивима. Истине за вољу, ове информације често оптерећују приповедање и у свести младог читаоца могу изазвати супротни ефекат. У интерпретацији неких познатих митова приповедни глас заузима позицију онога ко жели да прошири знање младог читаоца: нпр., приповедајући мит о Психи и Амору („Батрг о Психи“), приповедач упознаје читаоца са чињеницом да је овај грчки мит заправо предложак за ауторску бајку *Лейошица и звер* (ова прича потиче из Апулејевих *Метаморфоза*<sup>9</sup>). Стога ћемо се усредсредити на обраду неких познатијих мито-

9 У периоду француске обнове бајке у 17. веку античка фабула добија препознатљиви облик бајке у верзији Габријел Сузан де Вилнев, а затим и Шарла Пероа. Међутим, ауторка чије се име највише везује за коначни облик бајке јесте Жан Мари Лепренс де Бомон, француска просветитељка из 18. века.

ва за које постоји већа вероватноћа да се могу употребити у наставној пракси.

Прометеј, чије име значи промишљеност (Гревс, 131), „творац људског рода“, „најмудрији у својој раси“ (Гревс, 127–128), оличава појединца који својим знањем, образованошћу<sup>10</sup>, али и лукавством надилази људску меру. Он надмудрује лакомог Зевса који треба да пресуди које делове бика треба приносити боговима на жртву тиме што смешта кости у већу, а месо у мању врећу. Зевсов гнев и сујета расту како схвата да се „снага и способности људи стално увећавају“ (128). Његова одлука да одузме ватру људима је хировита; а неконвенционални изрази који се примењују у обраћању људима дају му карактер размаженог детета: „па им је одузео ватру, иронично им довикујући: – Нека вам сад онај уштогљени Прометеј помогне!“ (Разлози за озлојеђеност у Ршумовићевој верзији нису објашњени, преко њих се прелази опаском „то је ражестило Зевса, који је одраније био нешто бесан на Прометеја“ – 25. Ршумовић свесно поједностављује причу како би истакао основни мотив.) Наслов „Жест о пријатељу људи“ истиче главну Прометејеву особину и доминантну емоцију, бес („жест“ од „жестити се“). Не мирети се са божанском охолошћу, Прометеј противречи Зевсовој забрани те људима односи ватру са Олимпа, а то плаћа, као што је познато, на суров и дуготрајан начин. Прометејева судбина у Гревсовој збирци није самостална приповест, дата је у оквиру приче о Атланту и Пандориној кутији. Ни окивању Прометеја на кавкаским планинама и његовим мукама није посвећено много пажње. У Ршумовићевој верзији однос Зевса и Прометеја представљен је као надјачавање титана и врховног бога, при чему обојица делају жестоко и одлучно.

10 Богиња Атена га је научила архитектури, астрономији, математици, пловидби, медицини, металургији и осталим корисним знањима и вештинама које је пренео на људе – оваква формулација јавља се и у Гревсовој и у Ршумовићевој верзији.

Исто осећање које покреће делање два супротстављена јунака проистиче из разнородних побуда, а то је добра прилика да се покаже како постоји више врста гнева („Кад је ово чуо и Прометеј се ражестио, али жестином друкчијом од Зевсове.“): Прометејев гнев је праведнички, он проистиче из честољубља, као потреба да се бране морална начела, да се спречи неправда, а Зевсов гнев проистекао је из његове надмености, искључиво у одбрану личног ауторитета. Прича о митском јунаку који се жртвовао због људске добробити јесте прича о моралном делању, о одбрани сопствених начела, о храбрости, неустрашивости.

Супротно томе, мит о Нарцису („Недрж о Нарцису“) описује негативни модел понашања којим се постиже обрнута поука. Нарцисов карактер (Наркис у Гревсовој варијанти) спада у архетипске слике људске природе. Опчињеност собом, сопственим физичким изгледом, онемогућава појединца да живи као социјално биће и укида његову способност емпатије, самим тим и његову људскост – а то све рађа гнев богова. Удес који стиже Нарциса слика је суштинске пропасти отуђеног појединца који није у стању да вреднује друге. Овај мит представља прави пример продуктивног обрасца пошто на својеврстан начин сведочи о савременом друштву. По Липовецком, данашња цивилизација, оптерећена култом вечне младости, култом тела, егоистична и отуђена, најпрецизније се може описати као *нарциситичка*:

... постало је могуће да се живи без идеала, без трансцендентног циља. [...] Живети у садашњости, само у садашњости, а не више у функцији прошлости или будућности, управо то губљење повијесног континуитета [...] одликује и зачиње [...] нарцистичко друштво. Данас живимо сами за себе, не бринући се за наше традиције и наше потомство [...]. Савремени нарцисизам се развија уз зачуђујуће одсуство трагичног нихилизма; он се масовно јавља у атмосфери површне апатије, упркос катастрофичној стварности која се нашироко комента-

рише у медијима [...] нарцисизам укида трагичност и појављује се као досад непостојећи облик апатије сачињен од површинске осетљивости на свет и истовремено од дубоке равнодушности према њему (Липовецки, 67–70).

Ршумовићев „Недрж о Нарцису“ је прича о искривљеној самоперцепцији и егоизму који уништавају појединца. Из уводног исказа („овај недрж покушаће да се *држи* чињеница у пригодном случају Нарциса“ – 224) видљива је намера да се приповедање не удаљава од предлошка. И поред уметничке стилизације фабуле, делови текста су готово идентични са Гревсовим фабулирањем; неретко се употребљавају истоветна поређења (нпр. површина воде у којој се Нарцис огледа у оба случаја „чиста је као сребро“). Са друге стране, на појединим местима искази се колоквијализују, очигледно у интересу читалачке публике. У Гревсовој верзији Нарцис одбија да *леће* са Ехо („Али он је грубо одгурну и побеже: „Пре ћу умрети него што ћу *лећи* са тобом – викнуо је он“ – Гревс, 85), а у Ршумовићевој одбијање добија благо хумористичку интонацију пошто Нарцис не жели да се *љубака* с њом („Пре ћу умрети него се *љубакаши* с тобом – рече и побеже“ – 227). Благо поједностављивање примећујемо и у Тиресијином пророковању Нарцисове судбине (у Гревсовој верзији „Нарцис ће доживети дубоку старост под условом да никада не *уиозна* себе“ (Гревс, 249), а у Ршумовићевој: „Твој син ће доживети дубоку старост, под условом да сам себе *никада не види*“ – 225). Иако се изрази *уиознаши* себе и *видети* себе суштински односе на исти процес, пророчанство је у првом случају двосмисленије, а у другом очигледније. Такође, употреба израза *видети* себе може представљати дискретну опаску на устројство савременог доба, на култ младости, о чему смо већ говорили.

Приповедач који заузима позицију резонера нуди исходиште за исправљање самољубивости: егоизам појединца може се кориговати је-

дино уз помоћ заједнице / ближњих.<sup>11</sup> Ову тврдњу приповедни глас доказује причом о Нарцисовој судбини:

Човеку није дато да увек зна своје врлине, нити да распознаје своје мане, па се понекад догоди да му се око тога замрси свест, врлине се лако одену у грубо обличје мана, а мане узму заводљив изглед врлина. Ако нема у околини неког добронамерно храброг или искрено истинољубивог да му размрси те заврзламе, може се догодити да човек полуди („Недрж о Нарцису“, 224).

Указивање на потребу за корективним понашањем заједнице доживљава се као нужна противтежа нарцистичкој култури.

## Закључак

Као прича која се, шире гледано, „збива у свим временима“, мит је изузетно корисно поставно штиво које ученику помаже да боље разуме културне обрасце којима је окружен. Ршумовић обликује своју збирку са видљивом намером да овај књижевни жанр приближи младој читалачкој публици. Поједностављивањем прича и применом хумористичког дискурса аутор онеобичава приповедање у стилском погледу, а језичком инвентивношћу преводи удаљени свет античких богова и хероја у свет близак и разумљив детету. Приметна је, такође, тежња да се увођењем бочних информација млади читалац заинтригира и подстакне на нова сазнања.

У Ршумовићевој интерпретацији митови су схваћени као моралне приче у којима упечатљиви карактери античких јунака представљају прототипове људских врлина и мана. Припо-

<sup>11</sup> Зрелост појединца огледа се управо у упознавању самога себе. Изнова, овај мотив срећемо и у Ршумовићевој поезији. Последња, касније додата строфа песме „Кад би ми неко рекао“ пева управо о томе: „Кад би ми неко рекао / како је себе стекао / који је бол преболео / да би себе заволео“).

ведни глас заузима позицију резонера који поступке јунака тумачи као примере моралног/неморалног делања, чиме их обликује као позитивне/негативне вредносне моделе. Будући да не одступају од митских наратива, а стилски су пријемчиве младим читаоцима, приче о ујдур-

мама и зврчкама из античке Грчке могу се користити као корисни прилози у наставној пракси, у оквиру прописаних садржаја у петом разреду основне школе, али и као допунски текстови којима се потпомаже разумевање књижевних дела на основношколском узрасћу.

## Литература

### 1.

- Ршумовић, Љубивоје (1973). *Ма миџа ми рече*. Нови Сад: Раднички универзитет Радивој Ђирпанов.
- Ршумовић, Љубивоје (1980). *Хајде да расћемо*. Београд: ЗУНС.
- Ршумовић, Љубивоје (2000). *Весћи из несвесћи*. Нови Сад: Прометеј.
- Ршумовић, Љубивоје (2011). *Ујдурме и зврчке из античке Грчке*. 2. издање. Београд: Лагуна.

### 2.

- Армстронг, Карен (2005). *Краћка историја миџа*. Превела с енглеског Зорица Ђерговић Јоксимовић. Београд: Геопоетика.
- Бајић, Љиљана; Зона Мркаљ (2007). *Чићанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Гревс, Роберт (1990). *Грчки миџови*. Превела Гордана Митриновић Омчикус. Београд: Нолит.
- Касирер, Ернст (1998). *Језик и миџ (прилои проучавању проблема имена бојова)*. Превео с немачког Сретен Марић. Сремски Карловци / Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Липовецки, Жил (2011). *Доба празнине (оілеги о савременом индивидуализму)*. Превела с француског Ана Моралић. Сремски Карловци / Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Мелетински, Е. М. (1983). *Поећика миџа*. Превео Јован Јанићијевић. Београд: Нолит.
- Министарство просвете и науке (2007). *Правилник о наставном плану за дрући циклус основној образовања и васпићања и наставном програму за V разред основној образовања и васпићања*. <http://www.mprn.gov.rs/propisi/propis.php?id=135>
- Опачић, Зорана; Даница Пантовић (2006). *Прича без краја (чићанка за четврти разред основне школе)*. Београд: Завод за уџбенике.
- *Речник српској језика* (2007). Нови Сад: Матица српска.
- Солар, Миливој (1998). *Едијова браћа и синови (предавања о миџу, миџској свијесћи и миџском језику)*. Загреб: Напријед.

### **Summary**

*Myth is an extremely useful teaching material which helps better understanding of the cultural patterns which it is being surrounded by. This is why the curriculum for the 5th grade includes parts from the Greek Mythology within teaching Serbian. Collection of tales by Ljubivoje Rsumovic Rumours and Quips from Ancient Greece (2010), is based on reinterpretation of antic myths and it can serve as a useful addition to this teaching topic. The author tries to offer unusual approach to the known register of antic myths, so that he can make this genre closer to the young readers. The paper is devoted to the research of stylistic particularities in interpretation of myths and possibility of their application in teaching.*

**Key words:** *myth, genre, adjusting the myth to the younger age, literature in a primary school.*

др Сениша Стојановић, др Марина Јањић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Врање

Оригинални  
научни рад

## (Не)правилна артикулација гласова предшколаца



**Резиме:** Развој говора почиње рођењем детета, његовим првим гласом. Наставља се појачаним говорним активностима и експанзијом у гласовним варијацијама за време усвајања артикулационе базе мајерне језика. Стоја је и ова прва, прелиминарна фаза, веома важна основа за постојећи правилни говорни развој у лингвистичкој фази која почиње изговором прве речи (уједно и реченице) у првој години живота. До поласка у школу, у првих шест-седам година, дете ће у постојећој овладајућој структури језика своје заједнице. Или би бар тако требало бити. Овај рад посвећен је артикулационим одступањима у говору предшколаца који су измерени и класификовани у децембру у Врању. Циљ овог истраживања је да се испитају нивои правилне артикулације и утврде учешћности и врсте поремећаја у артикулацији предшколаца. Добијени резултати су охрабрујући, но аутори предлажу рад на корекцији утврђених аномалија како би се њихов проценат минимизирао.

**Кључне речи:** артикулација, дислалија, деца, развој говора.

### Увод

Један од најважнијих задатака приликом одгајања и васпитања деце од рођења до поласка у школу јесте рад на развоју, усавршавању и неговању културе говора. Родитељи и васпитачи требало би да дете стално подстичу да говори, да негује правилне и лепе говорне облике и да истовремено исправљају све девијације које се јављају на путу дечјег говорног развоја. Дечји вртићи, поред породице и непосредног животног окружења, представљају изванредно место у

коме се говорне вежбе могу систематски и свакодневно организовати и укључивати у остале програмске активности. Добром организацијом и радом, децу у вртићу треба „говорно“ припремити да без стрепње, несигурности и страха пођу у основну школу и у њој покажу добре резултате. Психофизичке особености предшколске деце пружају велике могућности да се на њих васпитно делује и њихов раст и развој правилно усмерава. Организован рад, добри узорци у говору и довољан број подстицаја да дете говори и развија свој говор, могу резултирати правилном артикулацијом и већим изражајним могућностима детета.

<sup>1</sup> marinajanjicvr@yahoo.com

Упркос томе, у току овладавања говорном вештином код одређеног броја деце јављају се говорне неправилности и њих је највише у предшколском узрасту. Говорни поремећаји подразумевају „одређене неправилности у изговарању и језичком изражавању који могу да захвате све модалитете говора и гласа, артикулацију, структуру језика, читање и писање, а проузроковане су утицајем средине или патолошким променама у говорном систему“ (Ђорђевић и сар., 2010: 130). У истом наводу класификација говорних поремећаја обухвата:

1. поремећаје атрикулације – дислалију, тј. неправилан изговор гласова;
2. поремећаје ритма и темпа говора (муцање, успорено или убрзано говорење);
3. поремећаје гласа – дисфонију, то јест, поремећаје у образовању гласа настале треперењем гласних жица и модификовањем тона у резонаторима и атрикулаторима;
4. језичке проблеме – аграматизам, тј. поремећаје у употреби језика – тешкоће које се јављају у схватању говора других или у уобличавању сопствених мисли помоћу говора.

По Арсићу (Арсић и сар., 2010: 117) преваленија свих говорно-језичких поремећаја износи око 19%, од чега 8% чине поремећаји у језику, 6,4% у говору, а 4,6% има и језичке и говорне поремећаје. Успех у отклањању говорних мана ће бити већи уколико се са отклањањем говорних поремећаја отпочне што раније.

Мере на кориговању говорних поремећаја најбоље је почети примењивати одмах по откривању говорног поремећаја. Уколико је неки говорни поремећај могуће предвидети или наслутити, са вежбама треба почети и раније. У неким случајевима се препоручује чекање како би време и узраст довели до спонтаног побољшања говора. Када је реч о поремећају артикулације, препоручују се превентивне предвешбе ради

развоја говорних покрета, слушног опажања и језичког мишљења. Наравно, поједине гласове не треба форсирати. На пример, недостатак гласова *p* и *љ* у трећој години не треба да забрињава, већ треба мало сачекати да сазри психомоторна основа, коју можемо убрзати предвешбама. Гласове *ц – њ* и *џ – џ* треба исправљати раније, између пете и седме године, како би се на време образовала правилна аудитивна представа свих гласова. Код постојања расцепа и деформација вилица и зуба, треба предузети медицинску интервенцију или упоредо с тим аудитивним предвешбама радити на развоју унутрашњег говора, језичкој изградњи и стварању артикулационе покретљивости.

На откривању говорних поремећаја, поред запажања васпитача у току свакодневног рада, потребно је извршити тестирање на почетку школске године, евидентирати говорне поремећаје, организовати рад на њиховом отклањању, па резултате сагледати и оценити тестирањем на полугођу и на крају године сагледавати постигнуте ефекте и дати коначну осену.

Говор је ментално-физиолошка особина човека и може се неговати, култивисати и мењати. Његову акустичку слику чине елементи дикције који, усклађени са прозодијским нивоом, граде мелодију реченице. Настаје радом говорних органа, те уланчавањем гласова, као најмањих конституитивних језичких јединица, у речи, синтагме и реченице. „Говорне константе које језичком изразу дају експресивност, лични печат и социјални контекст, доприносећи тиме мисаоно-логичкој целовитости поруке, јесу прагматички елементи говора, нарочите акустичке говорне вредности, у које спадају: интонација, интензитет, темпо, паузе и ритам“ (Јањић, 2008: 29). Говорни ритам дете учи одмалена, од мајке, укућана и околине, а касније наставља у вртићу. Да би његов говор био тачан, важно је да оно има развијену способност говора примерену свом узрасту како би помоћу речи испољавало



без тешкоћа своје потребе, радозналост и мисли. На течност дечјег говора много утичу емоције и афективна стања која умногоме одређују темпо и ритам говора. Тако се дешава да у пријатном узбуђењу дете говори брзо, раздрагано, опуштено, а при непријатном занеми, постаје несигурно у говору или замуцкује.

Од тога како васпитач говори са децом, којом брзином, јачином и пријатношћу гласа, зависиће и говор деце у групи. Могућности за неговање говорног ритма и темпа у вртићу су велике јер деца воле игру, музику и живу реч, па су комбинације вежби за неговање говорног ритма и темпа многобројне.

Ако се у овом периоду не води довољно рачуна о развоју детета и његовом подстицању да говори, па оно осети да му средина у којој живи не посвећује довољно пажње, може доћи до застоја у говорном развоју или неправилном развоју говора. Зато, у овом периоду говорног развоја деци треба причати, читати приче, песмице, разговарати са њима о догађајима који их занимају и истовремено их подстицати да и сама говоре. Притом их треба пажљиво слушати и тиме подстицати њихову жељу и потребу да говоре. Васпитач, својим смиреним, топлим, лаганим говором треба да послужи као добар говорни пример, да придобије дете за сарадњу и да га подстиче на говор.

Дете у говору не треба прекидати ни пожуривати, већ га стрпљиво и смирено слушати до краја. Ако у току говора дете запне у трагању за новим изразом, треба му помоћи да га пронађе и да заврши реченицу. У случају да оно неку реч изговори неправилно, не треба инсистирати да се неправилно изговорена реч изговори правилно, јер ће чести такви случајеви негативно утицати на његов даљи говорни развој, па ће се оптеретити и почети да размишља о свом говору и мислити да он није добар.

Ритмичке вежбе, приче, песмице и драматизације које се изводе групно, доприносе раз-

воју говора и побољшању говорне функције, јер стварају пријатну атмосферу, дете се не осећа изоловано, заједно са другом децом учествује у свим активностима, добија самопоуздање, охрабрено је и добија жељу да самостално иступа. Ритмички покрети тела преносе се и на ритам говора, јер је дете опуштено и ослобођено напетости.

У целини гледано, правилан развој говорног темпа и ритма деце врло је важан период њиховог говорног развоја. То је период кад правилним односом према детету, његовом говорном развоју и његовој личности уопште, можемо спречити или отклонити поремећај супraseгментне културе говора ако је примећено да поремећај постоји.

### Поремећаји у току говорног развоја

Сви који се баве децом, понајпре родитељи, а потом и васпитачи и дечји лекари, имају тешкоће да код предшколске деце између прве и седме године живота на време препознају абнормалне појаве у њиховом говорном развоју и да их одвоје од нормалног развоја. Свако би волео да његово дете од најраније младости говори чисто и правилно, али притом се заборавља да се дечји говор развија постепено, да прати раст детета и развој његових умних способности. Једна група родитеља је исувише брижљива и склона преувеличавању и најмањих грешака у говору детета иако за то не постоје оправдани разлози. Други су немарни, не труде се да запазе промене и карактеристике говора свог детета и олако прелазе преко говорних неправилности деце, очекујући да се то реши само по себи. Најтежи случај јесу родитељи који, иако су сведоци озбиљних говорних поремећаја који отежавају комуникацију, социјализацију, учење и свеопшти напредак детета, не предузимају ништа, било из незнања или због инертности. Врло је важно да се говорни поремећаји прате пажљиво,

стручно, без преувеличавања али и без одлагања интервенције ако је она неопходна. Није добро да се нестручно лице ангажује у спонтани развој говора јер може изазвати нежељене последице. Предузимање усмерених, превентивних мера може спречити говорне поремећаје и потпомоћи нормалан развој дечјег говора.

Говорни поремећаји код предшколске деце јављају се у виду лакших или тежих одступања од нормалног говора њихових вршњака. Већина говорних поремећаја јавља се између друге и пете године живота детета. Поремећаји артикулације (изговора гласова) запажају се у доба образовања гласова. Пошто се вокали и пловиви јављају раније, од прве до друге године, а глас „с“ и њему слични, обично од треће године па надаље, често се догађа да у периоду најинтензивнијег говорног развоја родитељ изјави како му је дете чисто говорило до треће године, а од тада је почело да „врска“, „шушка“, „говори кроз нос“ и слично. У ствари, с појавом гласа „с“ и осталих гласова тежих за артикулацију почела је да се запажа говорна тешкоћа код деце. Јер, док је дете изговарало само вокале и још неколико других гласова, с којима се не „врска“, говорни поремећај није ни могао да се манифестује и примети.

Поремећаји у артикулацији могу се открити приликом планираног организованог испитивања стања артикулације деце (тестирањем) или ослушкивањем изговора гласова код деце у свакодневном раду са њима. Та одступања у изговору гласова могу бити разноврсна, а односе се на дванаест критичних гласова нашег фонетског система и то: *с, з, ц, ч, ш, ж, џ, р, љ, њ, ђ, л и љ*. Најчешћи типови артикулационог одступања код наше деце јесу: **дисторзија** (ротацизам, врскање, шушкање, уњање), **супституција** (замена гласова унутар речи) и **омисија** (изостављање гласова у речи) (Ђорђевић и сар., 2010: 133). **Дислалија** јесте заједнички назив за поремећаје изговора гласова у облику испуштања, замене,

оштећења, као и за поремећај у изговору речи. На предшколском узрасту дислалије као поремећаји у артикулацију учествују са око 60% у укупном броју, док на узрасту од седам година тај број пада на 20–25%, што се тумачи физиолошким сазревањем.

## Метод истраживања

**Проблем нашег истраживања** јесте из области развоја говора предшколског детета и односи се на поремећај артикулације говора, будући да се он најчешће јавља на том узрасту. Стога, **предмет овог истраживања** јесу говорни поремећаји артикулације – начина на који се образују поједини гласови, у припремним предшколским групама. За потребе овог истраживања артикулациони поремећаји организовани су у три основне групе познате као омисија, супституција и дисторзија.

**Циљ истраживања** је да се поремећаји артикулације и њихова учесталост детаљније сагледају у припремним предшколским групама (у години пред полазак у школу). На основу утврђеног циља и предмета истраживања, **задачи** овог истраживања су:

- утврдити ниво артикулације између одређених група гласова;
- упоредити ниво артикулације између дечака и девојчица;
- утврдити учесталост и врсте поремећаја у артикулацији код деце припремних предшколских група.

**Узорак** у овом истраживању се може означити као погодан или несистематизован јер га чине деца која су била тренутно присутна и на располагању у вртићу. Истраживање артикулације гласова код деце у припремним предшколским групама извршено је у Дечјем вртићу „Пчелица“ у Врању и обухватило је укупно 51 дете у три групе (просечно 17-оро деце по групи).

**Истраживачке варијабле** у овом истраживању сврстане су у две основне групе и то:

- независне варијабле – узраст (припремна предшколска група) и пол испитаника и
- изговор или артикулација гласова у српском језику (правилан изговор, поремећаји и учесталост) који су сврстани у шест основних група и то: вокали, назали, латерали, фрикативи, африкати и пловиви.

У овом истраживању коришћена је **декриптивна метода**, иначе карактеристична по томе што се често користи комбиновано са другим методама – у овом случају са **методом теоријске анализе**.

Коришћена је **техника** тестирања деце путем „Теста за испитивање артикулације“. Тест као инструмент истраживања преузет је интегрално из књиге *Вештина говорења* Смиљке Васић (1980). Основни принципи у Тесту су следећи:

1. Испитаницима се показују по три сличице које садрже речи у којима се налази одређени глас у сва три положаја – на почетку, у средини и на крају речи.
2. Сличице се показују према гласовним групама, а гласови су сложени фонетским редом.
3. Сваки добро изговорени глас добија 1 поен.
4. Погрешно изговорен глас (погрешна артикулација гласа) не добија поен.
5. Пошто наша фонематска структура има тридесет гласова, а сваки глас се јавља у три положаја (иницијалном, медијалном и финалном), то значи да максимални број поена на тесту може бити деведесет.

6. Оцена артикулације испитаника кроз број освојених поена представља фонематски капацитет испитаника.

7. Приликом оцењивања код погрешно изговореног гласа бележи се и врста артикулационог одступања, која се може уписати описно или фонематском абецедом означити којом је фонемом замењен глас.

**Упитник** је осмишљен тако да садржи све податке о испитанику, податке о бодовима – поенима и збирне податке. За збирне податке састављен је образац списка. Озбиљно урађен тест даје објективну слику стања за свако дете и групу у целини. Тест се примењује индивидуално и може се применити без обзира на узраст деце. За свако дете се обезбеђује примерак теста.

## Резултати истраживања и дискусија

У овом поглављу дати су резултати истраживања у складу са полазним задацима истраживања. У збирним табелама за сваку од три анкетирание групе дати су подаци о анкетираној деци и број освојених поена по појединим групама гласова. Сумиран је укупан број поена за целу групу и деобом на број анкетирание деце израчунат просечан број поена на нивоу целе групе.

Ови подаци имају практичан значај ради детаљнијег увида у грешке артикулације и предузимању мера на њиховом отклањању.

Резултати у *Табели 1* показују да су испитивани предшколци без грешака у артикулацији у првој (*пловиви*), петој (*назали*) и шестој (*вокали*) гласовној групи. Будући да се ради о резултатима који су у корелацији (од истих испитаника), на релативно малом узорку (N = 50) значајност разлика по наведеним групама гласова тестирана је t-тестом по обрасцу за мале зависне узорке (Круљ и сар. 2007: 199). У случају

Табела 1. Пројорција правилној изговора по групама гласова

Број испитаника без артикулационих поремећаја	Групе гласова					
	I	II	III	IV	V	VI
	ПБТДКГ	ЦЂЂЧЦ	ФВСЗШЖХРЈ	ЛЉ	МНЊ	ИЕАОУ
N	50	28	29	35	50	50
p (пропорција)	1	0,56	0,58	0,7	1	1
Укупно	50	50	50	50	50	50

овог истраживања, значајна разлика, на основу правилне артикулације испитаника, постоји између прве и дуге групе гласова ( $t = 4,28$ ,  $df = 48$ ,  $p < 0,001$ ), друге и пете ( $t = 4,04$ ,  $df = 48$ ,  $p < 0,001$ ), прве и треће ( $t = 4,19$ ,  $df = 48$ ,  $p < 0,001$ ), шесте и треће ( $t = 3,57$ ,  $df = 48$ ,  $p < 0,001$ ).

Други истраживачки задатак односио се на разлику у артикулацији између дечака и девојчица. У Табели 2 дат је број дечака и девојчица са артикулационим поремећајима по васпитним групама у оквиру вртића у коме је реализовано истраживање.

Табела 2. Поремећај артикулације код дечака и девојчица по васпитним групама

	1		2		3		укупно
	Са	без	Са	без	Са	без	
дечаци	7	1	5	1	4	3	21
девојчице	5	5	8	1	4	6	29
укупно	12	6	13	2	8	9	51

Значајност разлика рачуната је  $\chi^2$  теста у табели 2x2 након што су резултати сумирани. Вредност  $\chi^2$  теста ( $\chi^2 = 2,04$ ,  $df = 1$ ,  $p > 0,005$ ) показује да разлика није статистички значајна. То значи да у овом истраживању резултати на тесту артикулације нису повезани са полом испитаника, тј. да не постоји значајна разлика између дечака и девојчица.

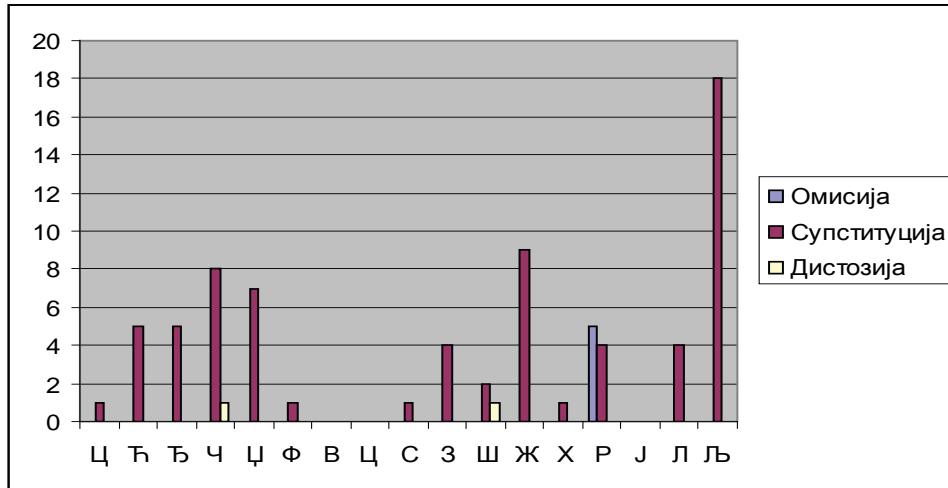
Када се ради о учесталости и врстама артикулационих поремећаја, као основ класификације узете су три основне групе и то: оmissија (испуштање или недостатак гласова), супституција (заменавање гласа) и дисторзија (артикулационо-акустичко одступање приликом изговора одређеног гласа) са одговарајућим варијацијама у зависности од гласова унутар гласовних група.

Табела 3. Поремећаји артикулације према групама гласова

	африкати	фрикативи	латерали	$\Sigma$
	ЦЂЂЧЦ	ФВСЗШЖХРЈ	ЛЉ	
Оmissија		4		4
Супституција	26	22	23	70
Дисторзија	1	1		2

Табела 3 показује да је највећи број грешака у артикулацији у оквиру фрикатива, африката и латерала. Овакви истраживачки налази у складу су са научно утврђеним редоследом развоја појединих група гласова (Арсич и сар., 2010: 133). Ради потпунијег сагледавања типова артикулационих поремећаја, урађена је даља анализа артикулације појединих гласова унутар наведених група према варијетету или виду основних типова артикулационих поремећаја (оmissија, супституција, дисторзија).

График 1. Грешке у артикулацији појединачних гласова



Најчешће грешке у оквиру *суиститиуције* су у изговору *африкаџа*, *фрикаџива* и *латерала*. У оквиру *африкаџа* испитивана деца у највећем броју случајева замењују Ћ у Ч, Џ у Ч, Ђ у Џ, Ч у Џ, Ђ у Ч и Ђ у Ђ. У оквиру латерала најчешће замене гласова су Ј у Л и Ј у Љ. Мали проценат испитиване деце (8%) изоставља глас Р (*омисија*), замењује Р у Л, Ш у Ж, С у З.

На основу графика јасно се уочава да је супституција као вид артикулационих поремећаја најзаступљенија и то подједнако у наведеним групама гласова са највећом фреквенцијом грешака. Омисија (испуштање гласова) јавља се у групи фрикатива и код гласа Р, као што се је и могло очекивати.

### Дискусија и закључак

Добијени резултати у складу су са научно утврђеним, релативно стабилним узрасним критеријумима у погледу развоја и сазревања артикулације гласова у нашем језику (Арсих, Ђорђевић, Ковачевић, 2010: 133). Према наведеним критеријумима, прво се развија правилан изго-

вор *вокала* (три до четири године), *илозива*, *назала*, а затим изговор *фрикаџива*, *африкаџа* и *латерала*. Наиме, истраживање је показало да испитивана деца (припремна предшколска група) правилно изговарају све гласове у оквиру вокала, плозива и назала. Такође, ово истраживање, на основу броја артикулационих грешака, потврђује даљи редослед развоја правилног изговора гласова код деце. Наиме, мањи је број грешака у правилном изговору гласова у оквиру фрикатива у односу на африкате. Изузетак чине латерали, где постоји мањи број грешака у односу на африкате.

Поред тога, резултати истраживања показују да не постоје разлике у артикулацији између испитаника у односу на пол. Наиме, дечаци и девојчице показују приближно исти број грешака по наведеним групама гласова.

У испитивању артикулационих поремећаја, као основ класификације узете су три основне групе и то: омисија (испуштање или недостатак гласова), супституција (заменавање гласа) и дисторзија (артикулационо-акустичко одступање приликом изговора одређеног гласа) са одговарајућим варијацијама у зависности од гласова унутар гласовних група.





**др Веселин Мићановић<sup>1</sup>**  
 Филозофски факултет, Никшић

Оригинални  
 научни рад

## **Информациона технологија у функцији унапређења квалитета њоучејне наставе математике**



**Резиме:** Информациона технологија налази своје мјесто у наставном процесу као важан чинилац друштвеног напретка. Почејна настава математике ствара темељ укључујући математичког образовања, због разумевања и усвајања асистирајућих математичких садржаја представља врхунац математичког образовања које се испољава у развоју способности решавања математичких проблема и разних задатака, али и математичке културе ученика. Многи математички садржаји могу се много уједначеније објаснити и анализирати применом савремене информационе технологије. Ако знамо да анализа претходи процесу асистиравања, онда је информациона технологија веома примјенљива у њоучејној настави математике јер оспособљава ученике да што више сами анализирају, синтетизују, асистирају и систематизују презентиване појмове. У том процесу посебно су важне организационе способности учитеља. Да би коришћење информационе технологије било у функцији квалитета, њоучејно је у иницијалном образовању учитеља обезбједити развој компетенција које гарантују њену функционалну примјену.

Због тога смо у раду анализирали концепте класичне и модерне њоучејне наставе математике кроз примјену информационе технологије асистирајући на значају унапређења њеног квалитета. Обавили смо квалитативно истраживање на двије циљне групе: студенте завршне године Студијског програма за образовање учитеља и учитеље – практичаре у њоучејној настави математике.

**Кључне ријечи:** информациона технологија, њоучејна настава математике, учитељ, ученик, математички садржај.

### **Увод**

Информациона технологија је данас интегрисана у свим областима људског рада. Полазећи од развоја информационе технологије, њен утицај на васпитно-образовни процес сагле-

давамо кроз примјену у настави. У развоју математичких способности ученика планира се и препоручује информациона технологија за математички домен знања. Као и примјена других наставних средстава, тако и информациона технологија претпоставља дидактичко-методичку концепцију примјене у наставном процесу. Да

<sup>1</sup> vele-nk@t-com.me

би учитељи у почетној настави математике могли да користе информациону технологију, морају бити за то квалитетно припремљени у току иницијалног образовања. Учитељ мора бити компетентан како би могао успјешно да планира када ће и у којем обиму моћи да користи информациону технологију за боље разумијевање и квалитетније усвајање појединих математичких појмова.

Савремена настава математике на свим нивоима школовања захтијева динамичност процеса учења. Захтјеви савременог доба воде ка интеграцији нових знања и технолошких достигнућа у самом процесу наставе. Наставник треба да буде оспособљен да разради могућности коришћења информационе технологије и стваралачки је инкорпорира у процес реализације математичких садржаја.

Иновативност и инветивност, као и креативност и стваралаштво, јесу у организационом смислу много важнији за наставнички профил личности, него за саме ученике јер су они креатори ових способности код ученика. Зато је битно истаћи да у образовању будућих наставника разредне наставе – учитеља, нарочито у њиховом методичком оспособљавању, треба претендовати на организационим аспектима информационе технологије у процесу едукације ученика. То значи да у методици наставе математике треба да буде заступљено подручје примјене информационе технологије у реализацији математичких садржаја. Неопходно је код будућих учитеља, који реализују математичке садржаје на почетном нивоу, развити вјештину организације часа и реализације почетних математичких садржаја уз подршку информационе технологије.

Примјена информационе технологије у иницијалном методичком оспособљавању учитеља треба да се реализује на прави начин, кроз методичку праксу. Једино практични модели припреме и непосредне реализације матема-

тичких садржаја кроз подршку информационе технологије обезбиједиће њену адекватну имплементацију у будућем наставном раду. Из тих разлога неопходно је да информациона технологија буде адекватно укомпонована у програм методичког оспособљавања учитеља.

Будући да се ученици у почетној настави математике налазе на нивоу конкретних операција, неопходно је наставу на овом узрасту темељити на конкретном искуству дјецe без формалних дефиниција које немају упориште у реалном дјечјем искуству (Дејић, 2007: 103). Зато посебну пажњу треба посветити процесу усвајања математичких знања примјеном информационе технологије која подржава мултимедијалну примјену презентације планираних математичких садржаја. На узрасту дјетета које нема развијену способност апстраховања, многи математички садржаји који се у почетној настави математике најтеже реализују могу се примјеном информационе технологије учинити уочљивијим и разумљивијим. Такви би, на примјер, били многи појмови из области геометрије, аритметике, алгебре и сл. Важно је истаћи да такав приступ усвајању математичких садржаја није пука симулација учених појмова, већ је у питању озбиљан систематичан приступ заснован на уочавању битних карактеристика изучаваног појма, на примјер броја, међусобног положаја и односа страница датог четвороугла.

За успјешну примјену информационе технологије у почетној настави математике неопходно је осигурати да:

- учење буде са разумијевањем;
- учење буде занимљивије;
- активност ученика буде већа;
- доминира дивергентно мишљење ученика.

Да би се уопште могло говорити о квалитету почетне наставе математике, неопходно је осавременили традиционални начин рада, који,



морамо признати, доминира у нашим школама. Ученици, или, боље речено, већи број ученика у традиционалној настави не стиже да учествује у наставном процесу јер им традиционални приступ не оставља довољно простора и времена да размишљају и откривају везе и односе међу ученим појмовима. „Настава је, често, формализована, вербализована и недовољно очигледна што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом“ (Мандић, 2003: 33). На часу учествују само они који су бржи, а често код тих бржих је присутно конвергентно мишљење. Зато настава математике уз примјену информационе технологије треба да промовише дивергентно мишљење потенцирајући код ученика да трага за рјешењем које им не треба серверати готово.

Ако информациона технологија нуди могућности наставнику да је искористи у реализацији планираних математичких циљева тако што ће ученике ставити у ситуацију да истражују и откривају, а не узимају готово, припремљено, онда њој оправдано ту припада мјесто. Информациона технологија уводи се у наставни процес с циљем „да се олакша и прилагоди процес учења појединцу, а истовремено подстакне његово ангажовање“ (Мијановић, 2002: 244). Процес увођења информационе технологије у почетну наставу математике постепено се афирмише као један од најзначајнијих у савременој наставној пракси, па је стога неминован. Посебно је присутан код млађих учитеља, што упућује на констатацију да с иновацијама и примјеном информационе технологије у иницијалном образовању учитеља и њеном све већом тенденцијом примјене у свим сферама човјековог живота долази „ера“ њене примјене и у реализацији математичких садржаја и циљева.

Свијест о важности примјене информационе технологије, код учитеља који реализују почетну наставу математике развија се у складу са степеном познавања и спремности да се она

користи. Разумијевање значаја и могућности њеног коришћења у правцу квалитетније организације наставе су од кључног значаја у формирању савременог погледа према овако организованој настави. Велики подстицај овом процесу представљају савремене тенденције у области образовања и организације тог процеса у развијеним земљама, а то су:

- образовни систем мора имати што квалитетнију развојну подршку информационе технологије;
- информациони систем мора бити свеобухватан;
- образовни систем мора задовољити савремене потребе, оспособити кориснике за што једноставнији и што бржи приступ потребним информацијама.

Иако се споро одвија, процес укључивања информационе технологије у стицању почетних математичких појмова је прогресиван. Све је већи број учитеља који иду у том правцу, како у процесу припремања тако и практичне реализације почетне наставе математике. Велики проблем на том путу представља оскудица квалитетних образовних софтвера који подржавају реализацију планираних математичких циљева на овом узрасту. Претпостављамо да би информациона технологија нашла своје право мјесто у почетној настави математике уколико би постојали лиценцирани математички софтвери који су усклађени са важећим наставним планом и програмом овог предмета за млађи школски узраст. То значи да одговорност за њену „примјену“ не треба тражити само код учитеља, већ, напротив, и код надлежних институција које подржавају наставни процес.

Полазећи од чињенице да је основно образовање обавезно, схватамо да квалитетне промјене у процесу стицања знања зависе од институција које се баве обезбјеђивањем услова и контролом квалитета тог процеса. Сагледавајући могућности примјене информационе

технологије у почетној настави математике, схватамо да квалитетне промјене и унапређење процеса стицања почетног математичког образовања зависе од степена њихове примјенљивости у наставном раду. Зато је неопходно:

- интензивирати активности стручног и методичког усавршавања учитеља у почетној настави математике за коришћење информационе технологије у наставном процесу;
- створити услове за примјену информационе технологије у реализацију почетне наставе математике;
- поставити захтјеве за примјену информационе технологије, која стоји на располагању сваком наставнику, у наставном процесу;
- на најбољи могући начин употријебити информациону технологију на часу у почетној настави математике.

## Методологија истраживања

### *Предмет и циљ истраживања*

*Предмет истраживања* је мишљење учитеља практичара, с једне стране, и студената завршне године Студијског програма за образовање учитеља на Филозофском факултету у Никшићу, с друге стране, о важности коришћења информационе технологије у реализацији почетне наставе математике и њеном доприносу у повећању квалитета те наставе. *Циљ истраживања* је да се на бази искуственог мишљења постојећих практичара и мишљења будућих практичара предочи слика о мјесту и улози информационе технологије у почетној настави математике сада и у блиској будућности у нашим школама. Зато је потребно утврдити везе између мишљења учитеља практичара који реализују наставу математике у прва два циклуса основне школе и студената завршне године Студијског

програма за образовање учитеља о значају, могућностима и примјени информационе технологије у почетној настави математике.

**Узорак истраживања.** Како се истраживање односило на утврђивање нивоа информисаности и методичке оспособљености будућих учитеља (студената завршне године) и учитеља практичара о донетима информационе технологије у почетној настави математике у функцији повећања квалитета усвајања и примјене стечених знања, то смо за узорак истраживања узели двије фокус групе са једнаким бројем испитаника, по 10 у свакој групи.

### *Метод истраживања*

У истраживању смо примијенили квалитативно истраживање с примијењеним истраживачким методама теоријске анализе и неекспериментално емпиријско проучавање, а коришћена техника групног интервјуа помогла нам је да кроз присутну динамичку интеракцију учесника фокус група добијемо што реалнију слику о проучаваном проблему.

Водич за разговор у фокус групи дат је у форми полуструктурисаног проблемски усмјереног интервјуа. Проблемска питања која су чинила садржај разговора дефинисана су у складу са постављеним проблемом, а односила су се на иницијално образовање, методичко оспособљавање, процјену сопствене оспособљености за примјену информационе технологије у реализацији почетних математичких садржаја и циљева, утврђивање степена примјенљивости информационе технологије у практичној реализацији почетне наставе математике, степена подршке коју школа нуди кроз обезбјеђивање потребних предуслова за њено коришћење, утврђивање властитог става према коришћењу информационе технологије у почетној настави математике и утврђивање спремности за додатну едукацију око оспособљавања за њено успјешније коришћење исте у свом раду код реализа-

ције почетних математичких појмова. Истраживање је осмишљено на основу Халмије (2005) *Стратегије квалитативних истраживања у примјењеним друштвеним знањима*, а обављено је почетком јуна 2011. године. Разговор је текао по принципу постављања недирективних питања и праћен је инструкцијом поткрепљивања реченог примјерима у наставној пракси како би идентификовали проблем и детаљније га анализирали. Разговор у обје фокус групе сниман је уз помоћ диктафона, а затим је урађена његова транскрипција како би избјегле могуће грешке у записивању по сјећању.

## Резултати истраживања

Резултати до којих смо дошли указују на озбиљне проблеме неусклађености потреба и очекивања организације процеса учења у 21. вијеку и тренутног стања организације почетне наставе математике у нашем образовном систему. Идентификовани су бројни проблеми у укључивању информационе технологије у реализацију математичких циљева и садржаја у млађим разредима основне школе. Мишљења испитаника о понуђеним питањима сумирали смо и издвојили она која су доминирала у фокус групама од стране највећег броја испитаника.

### *Иницијално образовање учитеља о информационој технологији*

Образовање из информационе технологије и њена примјена у настави које су будући наставници у разредној настави (учитељи) стицали на основним студијама током оспособљавања за овај позив доста је различито. Наиме, учитељи који су по старом програму (двогодишње студије) оспособљавани за овај позив нијесу имали током студија посебну обуку из информационе технологије. Са трансформацијом овог студијског програма, 1993. год., уведене су двије нове наставне дисциплине, Информатика и Об-

разовна технологија, које су код нових генерација учитеља шириле ниво информатичке и технолошке писмености. Овим се постепено стварала основа за методичко оспособљавање учитеља за примјену информационе технологије у свом раду. „Евидентно је да наставници морају бити добро оспособљени из информатике, али и да познају методiku информатике, тј. да познају не само садржај, него и методе и облике рада којима ће та знања на најбољи начин пренети ученицима“ (Мандић и Ристић, 2006: 13). О томе сами учитељи практичари, који су различите старосне структуре, кажу следеће:

*Ми који смо завршили двогодишње студије нијесмо имали прилику да се током оспособљавања за овај позив нешто детаљније едукујемо о информационој технологији. Тек неки од нас који су се накнадно одлучили да се дошколују имали су предмете који су покривали ову област.*

или:

*Ми који смо завршили по новом Наставном плану и програму имамо не само представу шта је то информациона технологија, већ знамо и да је примјенимо у свом раду. Тако многи од нас покушавају да осавремене свој рад ујаво примјеном информационе технологије у наставној пракси.*

О овом проблему студенти завршне (четврте) године студија и они који су одслушали све предмете истичу:

*Знамо шта је то информациона технологија и умјемо да је примјенимо у настави. На њој почива савремена настава и сматрамо да би више пажње требало посветити њој него рецимо неким застарјелим системима учења. Многи од нас та знања смо самоиницијативно проширивали у жељи да идемо у корак с временом, а не зашто ишто наставни програми то од нас траже.*

Дакле, није спорно да садашњи концепт образовања будућих учитеља нуди опште образовање о информационој технологији, али је спорно што се том и те како важном питању не поклања већа пажња. Није довољно само пону-

дити информацију и студенте упознати са појмом информационе технологије, већ је потребно та знања преточити у способности да се она користи у наставној пракси.

### **Методичко оспособљавање учитеља о примјени информационе технологије у настави**

Ниједан студијски програм који се бави образовањем наставног кадра нема тако богату методичку обуку будућих наставника као Студијски програм за образовање учитеља. Током студија, учитељи имају методичку обуку из седам различитих области, међу којима је и *методика наставе математике*. Свака од тих методика бави се организацијом наставе и планирањем реализације прописаних циљева и садржаја. Постоје различита техничка рјешења реализације истих циљева и садржаја, а на наставнику је да одабере најуспјешније. Студенти се, између осталог, обучавају за примјену различитих наставних технологија у свом раду. Да се ради на побољшању квалитета у образовању учитеља потврђују следећи одговори. Наставници који имају радно искуство имају подијељено мишљење. Они који су раније завршили студије истичу следеће:

*Ми током студија из свих методика, ја сам тим и из методике наставе математике, нијесмо поминали информациону технологију, нити смо је користили у раду. Више смо се базирали на традиционалном начину организације часа и реализације планираних садржаја него на осавремењивању наставног рада увођењем савремене технологије у раду.*

Међу млађим наставницима који су скорије завршили факултет влада усклађено мишљење које се разликује од њихових старијих колега:

*Ми смо у току обуке за практичну реализацију наставних јединица из појединих методика користили информациону технологију у раду уколико би планирани циљ и садржаји то подржавали. Истина, то су били ријетки примјери, али су сви студенти морали да хости-*

*тују том часу. Предметни професори би нас подстицали и охрабривали у томе, а осталим колегама (студентима) би на тим примјерима објашњавали позитивне ефекте њене примјене.*

Студенти на самом завршетку студија имају јединствено мишљење:

*Доста смо часова реализовали примјеном информационе технологије. Из неких методика више, из неких мање. Интересантно је да су нас млађи професори форсирали у томе. Доста су нам помагали око саме припреме практичног предавања. Чини нам се да нам је припрема за овакве часове захтијевала више напора и времена, али смо били пресрећни огушељењем ученика на овим часовима. Очигледно да су пресацићени традиционалним радом и да осјећају потребу за савременијим приступом у раду. То нам је била сатисфакција да се трудимо да задовољимо њихова очекивања и потребе.*

Дакле, хронолошки посматрано, јасно се може уочити који је приступ у обуци студента доминирао раније, а који данас. Уколико су студенти из било које методике прошли обуку у коришћењу информационе технологије у припремању и практичној реализацији наставних садржаја, онда можемо очекивати да ће та искуства пренијети и примјенити и у другим методикама.

### **Оспособљеност учитеља за примјену информационе технологије у почетној настави математике**

Бројни су фактори који утичу директно или индиректно на примјену информационе технологије у почетној настави математике. Један од кључних је, свакако, оспособљеност учитеља да је користе. Уколико се током студија развију компетенције за коришћење ове технологије у наставном процесу, постоји велика вјероватноћа да ће је будући учитељи у пракси примјењивати и обрнуто. Мали је број учитеља који се самоиницијативно стручно усавршава на овом пољу, тако да без организованих инсти-

туционалних активности не можемо очекивати напредак у свему овоме. Међу практичарима влада подијељено мишљење:

*Слабо смо или скоро уопште нијесмо оспособљени за примјену информационе технологије не само у почетној настави математике, већ уопште. Има учитеља који је користе у реализацији математичких садржаја и циљева, али су то ријетки примјери.*

и:

*Ми смо прилично оспособљени да користимо информационе технологије у настави математике, али нам школа ништа не нуди по том иштању, па смо приморани или да је позајмљујемо од некога у школи или да је набавимо у сојственој режији.*

Студенти су много оптимистичнији, што потврђује њихов став:

*Користили смо савремену информациону технологију у реализацији часова из методике наставе математике. Прилично смо оспособљени, али се морамо још мало додатно самообразовавати како бисмо били сигурни у сојствене активности на том пољу.*

Очигледно је да је свима (практичарима и студентима) неопходна подршка у раду. Потребно је учитеље кроз разна стручна усавршавања охрабрити, развити већу сигурност и оспособити их да самостално користе информационе технологије у раду.

### **Практична примјенљивост информационе технологије у почетној настави математике**

Развојем и коришћењем новије информационе технологије (компјутерски системи, ласерски канали, микроелектронски уређаји и сл.) у почетној настави математике обезбјеђује се основа за савременији приступ процесу учења (Левајковска, 2005: 319). Вјероватноћа је већа да ће они учитељи који су оспособљени да користе информационе технологије у наставном процесу настојати да је примјене у реализацији математичких циљева и садржаја, него што се то може

очекивати од оних који нијесу оспособљени или су само дјелимично оспособљени да је користе. Учитељи још у процесу израде годишњег плана рада за наставу математике предвиђају оне математичке циљеве и садржаје који се могу веома успјешно реализовати примјеном расположиве информационе технологије. Међу интервјуисаним учитељима који имају радно искуство влада подијељено мишљење. Једни истичу следеће:

*Ми информациону технологију уопште не примјењујемо у настави математике. Више се базирамо на традиционалном исписују реализацији планираних математичких циљева и садржаја јер нам то гарантује усјех у раду.*

Други имају пак другачије мишљење:

*Ми нијесмо били довољно оспособљени за организацију наставе математике уз примјену информационе технологије. Када смо се одлучили да осавременимо свој рад кроз њену примјену, морамо признати да смо више експериментисали. Данас нам је пуно лакше, имамо искуство у томе, добро испланирамо све кораке и ти часови су нам веома усјешни. Не користимо је превише, само онда када смо сигурни да ћемо је усјешно примјенити.*

Студенти имају јединствено мишљење и истичу да своје искуство граде на бази методичке обуке:

*Ми смо обавезни да један број часова планирамо и реализујемо уз примјену информационе технологије. Истина, професор нам помаже у том процесу многи више него у припремању других часова. То смањемо графоцијним искуством, које ће нам помоћи да самостално припремамо и реализујемо наставу математике на овом узрасу на савременији начин.*

Морамо бити свјесни да велики значај у процесу усвајања нових математичких знања има мотивација ученика, компетентност учитеља, квалитет и организација васпитно-образовног процеса, примјена савремене информационе технологије и сл. Учитељ мора стално да иновира свој рад. Зато је на њему да осјети климу у разреду и изабере најуспјешнији пут којим

се постиже квалитет наставе математике. Уколико себе види некомпетентним да побољша квалитет наставе математике примјеном информационе технологије, треба да предузме кораке на сопственом усавршавању како би елиминисао факторе ризика.

### **Школа као чинилац поспјешивања коришћења информационе технологије у почетној настави математике**

Опремљеност школе у техничком смислу јесте значајан чинилац у стварању основе за коришћење информационе технологије у наставном процесу. Набавком и инсталирањем неопходне информационе технологије која се може примјенити у организацији почетне наставе математике, створени су услови за методичку трансформацију математичких садржаја, моделовање наставе и примјену савремених образовних система у реализацији математичких садржаја (Мићановић, 2008: 353). Уколико школа обезбиједи средства и набави информациону технологију, онда ће вјероватно уложити напор и обучити наставнике да је користе у настави. Међутим, ако школа нема средстава за иновирање наставног процеса, онда се ни од наставника не очекује да нешто више ураде у вези с тим.

Учитељи који раде у школи имају и на ово питање подијељено мишљење. Већина њих о школи као чиниоцу поспјешивања коришћења информационе технологије у почетној настави математике истиче следеће:

*Школе у којима радимо углавном су приближно једнако опремљене наставном технологијом. Тачније, недостатак наставне технологије ставља нас у позицију да традиционално организујемо наставу математике. У таквим околностима ријетко се ко упушта у ситуацију да на неки дрући начин набавља и доноси потребну технологију за реализацију не само математичких, већ и друћих циљева и садржаја.*

Да има учитеља који се, без обзира на лоше организационо-техничке прилике у школи, додатно ангажују и осавременују процес стицања математичких знања потврђује следећа изјава једне учитељице:

*Ја често, без обзира што школа то не нуди нићи од нас захтијева, примјењујем информациону технологију на часу математике. Примјењивала бих је вјероватно чешће да постоји у учионици инсталирана ова опрема, овако ми буде најорно да је од куће доносим и сваки пут монтирам и демонтирам, јер љубим доста времена на то.*

Студенти на основу искуства из методичке праксе кажу следеће:

*Из методике наставе математике одржали смо више часова примјењујући информациону технологију у раду. Примјетили смо да у школи гдје смо изводили вјежбе влада оштри недостатак наставних средстава и помаћала. Ученици су се одушевљавали нашим часовима, што је за њих био прави доживљај. Пићање је колико ћемо и ми сјућра бићи у ирилици да држимо овакву наставу ако нам школа не помоћне у шоме.*

Очигледно је да школа треба да обезбиједи техничку подршку у организацији наставе. Учитељи јесу одговорни, али уколико немају потребну подршку, они нијесу у могућности да ураде нешто више на том плану. Међутим, све је ово ствар добре организације и спремности и школе и учитеља да ураде нешто више ради приближавања наставе животу и квалитетнијем презентовању планираних циљева и садржаја.

### **Мишљење учитеља о коришћењу информационе технологије у почетној настави математике**

„Свакодневни рад у образовању изискује промене у начину рада, примени метода, техника и средстава које доприносе бољем успеху ученика, наставника па и друштва у целини“ (Будимир-Нинковић, 2005: 105). Но, без обзира

што би природно било очекивати да сви наставници стално иновирају свој рад, ипак, када је у питању примјена ИТ у реализацији математичких садржаја у млађим разредима основне школе, постоје различита мишљења учитеља практичара о томе. Ми смо издвојили два различита, међу испитаницима усаглашена, мишљења. Доминара следеће мишљење:

*Немамо позитивно изражено мишљење о примјени ИТ у почетној настави математике. Смањено да ИТ не нуди неке значајне помаке у погледу квалитета наставе. Још ако узмемо у обзир колико је материјално скупа ова технологија, можемо се запитати да ли имамо уопште сврху ширити средства на њу и шта нам гарантује исплативост њеног коришћења у настави.*

Међу испитаницима из реда запослених заступљено је и следеће мишљење:

*Штета што су прилике у школи такве да свака учионица нема инсталирану ИТ коју наставник може несметано да користи на свим часовима. Много је практичније и економичније ако наставник не троши енергију и вријеме на свакодневно ношење, монтирање и демонтажу ИТ у учионици. Њена примјена у настави најчешће мотивише ученике и посљедица њихову пажњу. Многи математички садржаји на овом узрасу се лакше објашњавају и прилагодјавају нивоу разумевања ученика млађе школске узраста.*

Студенти на основу скромног методичког искуства у току обуке истичу следеће:

*ИТ у почетној настави математике омогућује много боља. Наставници могу на много једноставнији начин објаснити ученицима појмове који нам дјелују доста апстрактно. Потребно је чешће планирати њену примјену у наставном процесу јер се осјећа колико су ученици задовољни кад се реализација математичких садржаја планира уз њену примјену него када се ради на класичан начин.*

Начин реализације математичких садржаја од пресудног је значаја за њихово разумеје-

вање. Наставник треба да примијени различите поступке и различиту технологију у раду како би омогућио ученицима да успјешно овладају планираним појмовима. Информациона технологија није једино препоручљива и примјенљива у настави математике, али је једна од могућих алтернатива успјешне организације и реализације почетне наставе математике. На наставнику је да процијени моменат њеног коришћења.

Укључивање информационе технологије у почетну наставу математике није једноставно. Неопходно је имати компетентне учитеље, с једне и спремну опрему, с друге стране. Од велике помоћи и за ученике и за наставнике представља квалитетна припрема часа и функционална употреба информационе технологије на њему. Кроз примјену информационе технологије ученицима се придаје већа важност, учени појмови им се појашњавају и чине разумљивијим, што гарантује потпунији индивидуални развој сваког појединца.

### **Спремност за годашно стручно усавршавање у коришћењу информационе технологије у почетној настави математике**

Ниједна људска дјелатност није непромјенљива. Тако и наставничка дјелатност, ма колико она у датом моменту била савремена и свеобухватна, бива врло брзо промјенљива, јер је новија технологија и стратегија организације и реализације наставе условно приморавана на то. Зато, када је у питању наставни кадар, „велики проблем представља недостатак свеобухватних, савремених и практичних знања у областима које су се појавиле са новим технологијама“ (Перишић, 2003: 271). Учитељу у савременим условима припада једна потпуно нова улога у преношењу знања. Многе апстрактне и „неразумљиве“ садржаје ученици уз примјену информационе технологије много успјешније разумевају и усвајају. Учитељи су тога у потпуности свјесни, зато истичу:

*Сиремни смо за сваки вид стручне усавршавања који ће побољшати наставну праксу и планиране математичке циљеве, односно садржаје учинити достижним, односно разумљивим. Ми похађамо многе семинаре, али до сада ниједан нијесмо имали о овој теми. Добро би било да се заједно зашито.*

*Сматрамо да би најбоље било да се у нашим школама два процеса одвијају истовремено. Да се уредно одржавају учioniце савременом технологијом и да наставници пролазе обуку за њено коришћење у наставном процесу.*

Студенти који су још увијек у процесу стицања методичког образовања истичу:

*Ми посједујемо основна знања о информационој технологији и методологији њеног коришћења у настави. Међутим, требало би та знања ујединити кроз адекватна стручна усавршавања. Посебно би нам драго било да се обучимо а самостално проналазимо и креирамо најисцјешнији пут за разумијевање и преношење математичких појмова.*

Добро је да се учитељи не боје нове технологије и да се не затварају у своје оквире стечених знања и компетенција до којих су дошли током образовања за овај позив. Свјесни су значаја своје мисије и да од њихове процјене најадекватнијег начина преношења знања зависи успех ученика из ове области. Сматрамо да би надлежне институције које се баве питањима додатне едукације наставног кадра у школама требало да направе један такав каталог који би био од општег интереса и за образовни систем и за појединца.

## Закључне констатације

Информациона технологија спада у категорију најмоћнијих савремених наставних средстава која доприносе побољшању квалитета наставе. Сам процес поучавања и разумијевања презентованих садржаја бива знатно унапријеђен у односу на оне у традиционалној

школи. Савремена школа се данас не може замислити без примјене информационе технологије, а систем квалитета је управо зависан од примјене информационог система. Ова узајамна узрочно-последична веза говори о оправданости захтјева наставника за стручним усавршавањем из ове области.

Спроведено квалитативно истраживање које смо реализовали техником групног интервјуа показало је да знатан дио популације учитеља не посједује потребне компетенције за квалитетно планирање и коришћење информационе технологије у реализацији почетне наставе математике. Истраживање је показало следеће:

- Учители који се оспособљавају за овај позив током иницијалног образовања стичу основна знања о информационој технологији, али су та знања недовољна за њену практичну примјену у наставном процесу.
- Методичко оспособљавање учитеља у практичној примјени информационе технологије је прогресивно. Студенти млађих генерација током основних студија из разних методика пролазе практичну обуку у примјени информационе технологије у наставној пракси, што обезбјеђује стицање датих компетенција.
- Знатан број учитеља у пракси није оспособљен за примјену информационе технологије у почетној настави математике. Неопходно је планирати и организовати обуку у практичној примјени информационе технологије у реализацији почетних математичких садржаја.
- Међу учитељима практичарима постоји подијељено мишљење о практичној примјенљивости информационе технологије у почетној настави математике. Многи учители уопште не примјењују



информациону технологију у почетној настави математике, други је пак веома ријетко користе, док је веома мали број често користи у свом раду. Разлоге треба тражити више у компетенцијама него у условима које школа нуди. Добро је да студенти у току методичке обуке користе информациону технологију у реализацији практичних предавања у почетној настави математике, па се може очекивати да у будућности буду више ангажовани у њеном коришћењу.

- У великом броју школа не постоје објективни услови за примјену информационе технологије у почетној настави математике. Школи припада кључна улога у обезбјеђивању неопходних услова за примјену информационе технологије у наставном процесу. Зато је на њој да све те обавезе преузме и реализује на најбољи могући начин. Пожељно би било да свака учионица има ову опрему инсталирану и увијек спремну за употребу.
- Велики број учитеља нема позитивно мишљење о коришћењу информационе технологије у почетној настави математике.

Истина, знатан број учитеља жали што прилике у школи не одговарају овом захтјеву и нијесу у могућности да је чешће користе у реализацији почетних математичких садржаја. Будући учитељи (студенти) имају потпуно оптимистично мишљење о информационој технологији и њеној примјени у почетној настави математике.

- Учители су спремни да се додатно ангажују и стручно усаврше уколико им се обезбиједи услови за квалитетну обуку. Истина, извјестан број учитеља се самоиницијативно укључује у различите програме стручног усавршавања који се тичу имплементације информационе технологије у настави уопште, а самим тим и у почетној настави математике.

Истраживање је показало да и поред позитивне тенденције у погледу оспособљавања будућих учитеља да користе информационе технологије у свом раду постоје бројни проблеми које треба отклонити. Пут њиховог рјешења назире се у координираном раду самих наставника, школе (институције у којој ради) и надлежних институција које се баве организацијом наставе и испитивањем њеног квалитета.

## Литература

- Будимир-Нинковић, Г. (2005). Наставник и савремена образовна технологија, *Технологија информатике образовање*, Београд – Нови Сад, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примјену науке, технологије и информатике, 3, 100–105.
- Дејић, М. (2007). Сlike и предмети за давање смисла математичким појмовима у почетној настави математике, *Иновације у настави*, 20 (1), 103–116.
- Левајковска, С. (2005). Технологија учења природних наука у разредној настави, *Технологија информатике образовање*, Београд – Нови Сад: Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примјену науке, технологије и информатике, 3, 319–325.
- Мандић, Д. (2003). *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.
- Мандић, Д., Ристић, М. (2006). „Web“ портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе, Београд: Медиаграф.

- Мијановић, Н. (2002). *Образовна технологија*, Подгорица: НЈП „Побједа“.
- Мићановић, В. (2008). Организационо-технички услови примене рачунара у почетној настави математике, *Педагошка стварност*, 3–4, 350-363.
- Перишић, Ђ. (2003). Стратешки правци развоја техничког образовања – интервентне мере као предуслов за спровођење реформи, *Технологија информатика образовање*, 2, 270–277.

### Summary

*Information technology finds its place in the teaching process an important factor of the social progress. Initial Mathematics teaching makes the basis for the whole Mathematics education and therefore understanding and adopting abstract mathematical contents represent the peak of mathematical education expressing itself in development of ability of solving mathematical problems and different tasks, and also mathematical culture of students. Many mathematical tasks can be more successfully explained and analysed by application of the contemporary information technology. If we know that the analysis precedes the process of abstraction, then, the information technology is very applicable in the initial teaching and learning of mathematics, because it trains students to analyse by themselves, to synthesise, abstract and systematise the presented terms. In this process, organisational abilities of teachers are particularly significant. For the purpose of using information technology, either in the function of quality, it is necessary in initial education of teachers to ensure development of competencies which guarantee its fundamental application.*

*This is why we have analysed the concept of classical and modern teaching mathematics in the paper, through application of information technology stressing the significance of improving its quality. We have done the qualitative research in two target group: students completing the final year at the Faculty of Education, studying group for primary school teachers and practicing teachers in the initial teaching Mathematics.*

**Key words:** *information technology / initial teaching Mathematics / student / teacher / mathematical contents.*



Музафер Сарачевић<sup>1</sup>  
Данијела Милошевић<sup>2</sup>  
Сеад Машовић<sup>3</sup>

Универзитет у Новом Пазару  
Технички факултет, Крагујевац  
Градска управа, Нови Пазар

Оригинални  
научни рад

## Упоредна анализа усјешности савладавања градива на традиционалан начин и путем интернета



**Резиме:** У овом раду је сироведено истраживање усјешности савладавања градива студентима на студентском програму информатике на Универзитету у Новом Пазару. Вршено је истраживање за четири предмета на четири студентске године на поменутом програму са циљем да се утврди ниво посјетљивости студентима који студирају путем интернета и да се упореде са посјетљивостима који су студирали на традиционалан начин. У раду су наведене предности традиционалног и online учења као и уочени недостаци у току истраживања које је трајало две недеље. У току истраживања коришћене су метода теоријске анализе, експериментална примена и компаративна метода. Укључени су и психолошки и педагошки фактори који могу утицати на усјешност савладавања градива. Резултати истраживања показују да традиционалан начин учења и даље предњачи у односу на е-учење ако говоримо о засебним видовима образовања. Међутим, е-учење може и те како послужити као подршка класичном начину образовања, што је уосталом пракса на институцији на којој је сироведено истраживање.

**Кључне речи:** Е-учење, online учење, традиционално учење, универзитетско образовање, усјешност учења.

### Увод

У овом раду наведена је упоредна анализа успешности савладавања градива студената на традиционалан начин и путем интернета. Ис-

траживање је трајало две недеље и има емпиријско-теоријски карактер. Оно треба да пружи одговоре на питање постоји ли могућност имплементације система за е-учење у функцији ефикасности наставе на Департману за природно-техничке науке, Универзитета у Новом Пазару.

Теоријско одређење предмета има за циљ да опише основне појмове у оквиру проблема који се истражује. Операционално одређење

1 muzafers@uninp.edu.rs

2 danijela@tfc.kg.ac.rs

3 sekinp@gmail.com

предмета истраживања треба да прикаже ефикасност наставе која се утврђује на основу резултата који су добијени истраживањем као и да истакне могућности за унапређење учења. Такође, сагледане су предности и недостаци учења на даљину.

Проблем истраживања се односи на питање да ли се може створити модел учења на даљину у форми е-образовања тако да значајно утиче на ефикасност наставног процеса у високом образовању. Ужи проблем истраживања показује да ли већ успостављени систем учења на даљину у настави доприноси унапређивању стручних знања студената у решавању реалних проблема, повећању мотивисаности студената у наставном процесу, као и мотивисаности професора у припреми и изради наставних материјала за потребе е-образовања.

Основни циљ истраживања је да се на основу теоријских знања и примене модела е-учења у високом образовању укаже на статистички значајне могућности подизања нивоа ефикасности савладавања градива. Секундарни циљ овог истраживања је да се испита и утврди у којој мери учење на даљину у настави утиче на развој интелектуалних вештина и способности студената. Потребно је да се утврди где је већи степен и трајност непосредног знања студената у односу на традиционалан начин учења за исти временски период.

## Методe

### *Варијабле у истраживању*

Општа, односно главна истраживачка варијабла јесте прихватање савремених наставних метода у настави као и спремност предавача да те методе укључи и активно примењује у свом раду. Као срединске варијабле могу се навести окружење на универзитету и ван њега, а као психолошке варијабле наведене су мотивација

учења, типови личности и задовољство постигнућем.

### *Хипотезе*

Генерална хипотеза истраживања је да систем за е-учење у настави значајно утиче на ефикасност целокупног наставног процеса у високом образовању. Појхипотезе истраживања су да модел за е-учење доприноси:

- унапређењу стручних знања студената;
- већем степену развоја интелектуалних способности и вештина студената;
- повећању мотивације студената у наставном процесу у односу на класичан приступ истраживања.

### *Методe истраживања*

Методом теоријске анализе испитују се досадашња теоријска знања о савременој настави као и начини на које се прилагођавају садржаји и метода рада у четири изабрана предмета (Структуре података и алгоритми, Управљање процесима уз помоћ рачунара, Дизајн апликативног софтвера и Софтверско инжењерство). Дескриптивном методом прикупљени су ставови студената о иновативној настави. Експерименталном применом одређене су узрочно-последичне везе и однос између иновативне наставе, са једне стране, и резултата примене система за е-учење са друге стране. Применом компаративне методе упоређени су резултати почетног и завршног испитивања знања у експерименталним групама.

### *Инструментии истраживања*

У истраживању се примењују следећи инструменти и технике:

- Системско посматрање образовно-васпитних ситуација у традиционалној настави која се изводи уз помоћ експерименталне варијабле.

- *Анкеширањем* утврђујемо степен познавања и упућености студената у могућности студирања на даљину, прикупљање мишљења студената о предностима и недостацима овакве организације наставе.
- *Тестирањем* утврђујемо усвојена знања након примене експерименталног програма, односно финално испитивање знања на завршном сусрету где се утврђује однос постигнућа једне и друге групе.

### **Узорак**

Популацију у овом истраживању чине студенти Департмана за природно-техничке науке (један студијски програм, четири предмета, четири студијске године). Предвиђени узорак припада категорији намерних узорака. Истраживање је спроведено у летњем семестру 2010/11 године. Узорак је стратификован и чини га 81 студент од којих 41 студира традиционално а 40 *online*.

### **План обраде података**

План обраде података обухватио је анкетање студената пре и после спроведеног експерименталног истраживања. Анкета пре курса односи се на прикупљање ставова студената о дотадашњем познавању традиционалног и е-образовања. Пре почетка извођења наставе студенти који су похађали наставу на традиционалан начин су попуњавали анкетни лист у папирној форми, док су други студенти добијали анкетни лист на и-мејл адресу и попуњену је враћали на исти начин. Прва анкета се везује за традиционално учење и то на питања као што су: колико су студенти задовољни оваквим начином, шта треба побољшати, каква је комуникација са професорима и асистентима, да ли је доступна литература итд. Неколико питања односи се и на хибридно учење, јер се тренутно на Универзите-

ту примењује и тај вид учења (студенти похађају наставу традиционално, али комплетан материјал, анкете, дискусије, тестове имају и на систему за е-учење).

Традиционалан начин је обухватио активности на вежбама, дискусије са асистентом и колегама и конкретне задатке у току предавања/вежби. *Online* начин је обухватио форуме, вики странице, есеје-задатке итд. На универзитету су већ развијена два система за е-учење (*Google Edu Applications* и *Moodle*) и за посматрану групу предмета реализовани су портали за е-учење (Међедовић, 2011). Студент који студира на овај начин има рок да заврши предвиђене активности до краја текуће недеље. Анкета после курса односи се на прикупљање ставова о реализованом начину образовања са питањима као што су: како студент замишља овај вид учења, који су недостаци и предности, који су разлози за овај начин студирања итд. На крају, сви раде завршни тест и практичан задатак у рачунарском кабинету.

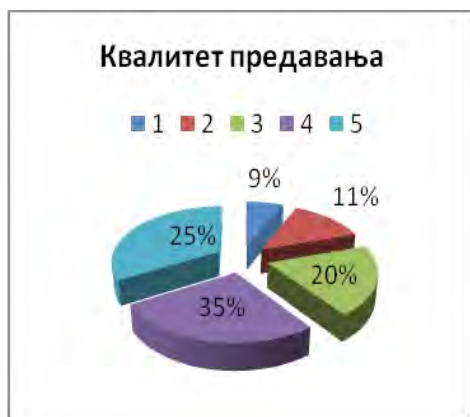
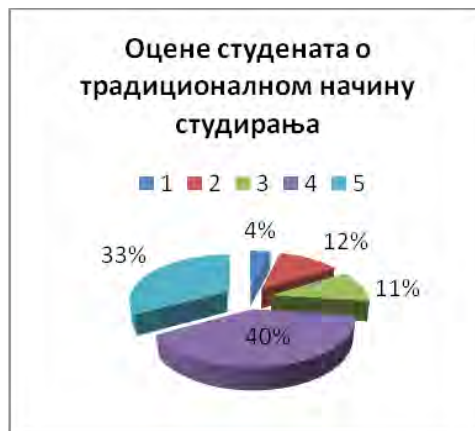
### **Резултати истраживања**

#### ***Резултати анкеширања студената (пре и после)***

На основу испитивања студената путем анкетних листића, добијени су следећи резултати (графикони од 1 до 5) који се односе на ставове студената о традиционалном начину образовања.

Резултати друге анкете дају резултате (графикони 6 и 7) о предностима и недостацима е-учења непосредно након завршеног *online* курса.

Графикони 1-5. Резултати анкетирања студената који су студирали на традиционалан начин



Графикон 6. Резултати анкејтирања студената који су студирали online



Графикон 7. Резултати анкејтирања студената који су студирали online



**Резултати испитнућа студената на завршном шесћу**

Резултати за прве две недеље показују да су вишу просечну оцену остварили студенти који су похађали online наставу (7.59), док су студенти који су похађали традиционално остварили просечну оцену 7.18. Резултат за завршни сусрет показује да су вишу просечну оцену оства-

рили студенти који су похађали традиционално наставу и остварили просечну оцену 7.50, док су студенти који су похађали online остварили просечну оцену 7.08.

Добијени резултати показују да су студенти који су студирали на традиционалан начин ипак постигли боље резултате без обзира на претходне две недеље. Коначно, сумирани резулта-

ти са завршног сусрета у протекле две недеље показују да су студенти који су студирали:

- традиционално остварили 7.335 (73,35% предвиђених активности);
- *online* остварили 7.338 (73,38% предвиђених активности).

Табела 1. Сумирани резултати по просечној оцени (2 недеље и завршни сусрет)

ГОДИНА	БР. СТУД.	ПРЕДМЕТ	ТРАДИЦИОН.	ONLINE
1	25	Структуре података и алгоритми	7.25	7.10
2	18	Управљање процесима	7.29	7.28
3	26	Дизајн апликативног софтвера	6.49	6.88
4	12	Софтверско инжењерство	8.32	8.08

## Дискусија

### Уочени сџавови о традиционалном учењу

У току испитивања, на основу исказа студената могло се доћи до сазнања да је главни недостатак традиционалног система учења просторно и временско ограничење. Са друге стране, предности оваквог начина образовања су следеће:

- социјални контакти међу студентима и студената са професорима;
- индивидуално и групно конструисање проблема и његово решавање;
- интеракција у настави, као и омогућена директна дискусија са другим колегама на студијском програму;
- професор преузима главну улогу мотиватора и покретача за разлику од е-

учења где је мотивација препуштена самом ученику.

Као главни недостаци традиционалног начина образовања из анкетирања се могу издвигнути:

- немогућност неограниченог понављања градива;
- неусаглашеност темпа предавања и обима градива по часу;
- тренутна доступност резултата као и доступност професора;
- немогућности да студент ради за време студирања независно од места одржавања студија, као и излагање студента трошковима путовања, становања и свим пратећим трошковима.

### Уочени сџавови о е-учењу

Е-учење може бити корисно у остварењу личних потенцијала које смањује разлике између појединаца и групе. Као главне предности студенти су углавном наводили следеће:

- могућност учења независно од времена и простора;
- омогућавање избора места, времена и трајања појединих сеанси учења;
- интензивнија и непосреднија интеракција између студента и наставника која се одвија путем рачунара (и-мејл, форуми, *chat*);
- Боља комуникација и групни рад на заједничким пројектима (применом алата за е-учење) између студената међусобно, чиме се развијају социјалне и комуникационе вештине.

Највећи изазов код е-учења јесте мотивисање студената да активно учествују у његовом извођењу. Многи програми за е-учење не успевају јер велики број полазника одустаје и никад не заврши програм до краја (Радосав, 2008).



Постоје бројни разлози за неуспех. Један од највећих проблема јесте сама природа парадигме е-учења као и његова имплементација у образовним установама (Сарачевић М., YUINFO 2011). Сходно томе, потребан је врло висок ниво самодисциплине и мотивације да савесно обауљају своје задатке у е-учењу (Батес, 2004).

### Психолошки и педагошки аспекти

При истраживању утврђено је да се код студената који су похађали наставу традиционално, јавља забринутост приликом решавања активности на вежбама, што је утицало на постигнуће у тој недељи. Утврђено је да код традиционалне наставе, студенти могу постати анксиозни уколико би у току недеље били превише испитивани.

*Мотивација* код студената који похађају *online* наставу је далеко мање изражена него код студената који похађају наставу на традиционалан начин. Код дискусија које су биле саставни део активности за сваку недељу, одговори студената (који студирају преко интернета) углавном су били већ готови материјали који се могу наћи на интернету, док су код традиционалних студената одговори много квалитетнији и оригиналнији. Дobar показатељ ове констатације је да су традиционални студенти постигли боље резултате на завршном сусрету, иако су у току претходне две недеље имали мање просечне оцене. Такође, као један од психолошких фактора навешћемо и личност ученика у процесу е-учења. Приметили смо да неки студенти очекују добру организацију предмета, стално мотивисање и помоћ од стране наставника (овим студентима више одговара традиционални начин студирања). Други су ипак мање зависни и на њих не оставља негативан утицај одсуство организације предмета или мотивисање од стране наставника и по природи су добри организатори (овим студентима одговара е-учење). Као још један битан фактор можемо навести и интерактивност у ко-

муникацији, који битно утиче на успешност постигнућа студента. Да би е-учење било успешно, на порталима су подржани следећи видови комуникације (Сарачевић М., ICONYL 2011):

- форуми, дискусије и брза размена података;
- богатство симулација и анимација;
- аудио комуникација;
- електронска пошта итд.

Студенти (преко интернета) имали су интрузивнију и непосреднију комуникацију са професорима од студената који су традиционално учили.

Педагошки аспекти е-наставе односе се на флексибилност времена и место похађања наставе. У е-настави није неопходно да су сви учесници у процесу образовања на истом месту и у исто време (Банђур, 1997). Индивидуални приступ студентима је основна карактеристика е-учења и он се односи на усмереност развијања мишљења и стицање нових вештина. Ако упоредимо ову предност са традиционалним образовањем, онда као главну предност можемо навести прилагођавање темпа и динамике рада индивидуи, као и већу количину информација у јединици времена, а сметње спољних фактора су сведене на минимум (Митић, 1999).

### Закључак

Иако данас постоји опсежна литература о обележјима успешне *online* наставе и о увођењу добре педагогије у окружење е-учења, резултати нашег истраживања указују да још увек постоје тек малобројне анализе о последицама *online* наставе на ученике и наставнике, а још мање о начинима на које овакав вид наставе може обликовати наставу у класичној учионици. *Online* настава је изазов и средство за побољшање и унапређење образовних процеса, као и један од темеља за нове и боље начине управљања

знањем. Интензивно увођење информационих технологија у образовне процесе постао је приоритет модерних високообразовних институција широм света. Препорука је да би требало константно вршити евалуацију овог система и његово усавршавање на основу искустава и ставова предавача и студената у пракси. Предавачи би требало да буду више укључени у стварање и развијање овог модела учења где би се *online* настава доста побољшала.

## Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1996). *Педагошка истраживања у школи*. Београд: Учитељски факултет, Центар за усавршавање руководилаца у образовању.
- Батес, А. (2004). *Управљање технолошким променама: стратегије за наставнике у високом образовању (на енглеском)*. Преузето 14.12.2010. са интернет адресе: [http://www.amazon.com/gp/reader/0787946818/ref=sib\\_dp\\_ptu#reader-link](http://www.amazon.com/gp/reader/0787946818/ref=sib_dp_ptu#reader-link)
- Међедовић, Е., Сарачевић, М., Машовић, С., Бишевац, Е., Камберовић, Х. (2011). Инфраструктура система за е-учење на Универзитету у Новом Пазару. *ИНФОТЕХ, Јахорина, БИХ, 10, Е-В-21, 842–845*.
- Митић, В. (1999). *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави*. Нови Сад: Будућност.
- Радосав, Д. (2008). *E-learning & ODL технологије*. Бања Лука: Паневропски универзитет „Апеирон“.
- Сарачевић, М., Машовић, С., Међедовић, Е., Хаџиахметовић, А. (2011а). Инфраструктура за реализацију и развој е-учења у образовном систему. *YUINFO, Копаоник, 17, 15–19*.
- Сарачевић, М., Машовић, С., Шемсовић, М. (2011б). Иновације у високом образовању са освртом на конкретан развој курса према ADDIE моделу за потребе реализације е-учења на универзитету. *ICONYL, Србија*.
- Сотировић, В., Адамовић, Ж. (2002). *Методологија научно–истраживачког рада*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.

## Summary

*In this paper we have done the research of the final scores of students' achievement at the studying programme of IT at the University in Novi Pazar. There has been research done at four subjects for four studying groups at the mentioned programme with the aim of determining the level of achievement of the students studying with the aid of the Internet and those studying in a traditional way. In the paper, we have stated all advantages and disadvantages of the both ways of learning in the research done in the period of two weeks. Methods used in the process of the research are the method of theoretical analysis, experimental application and comparative method. Psychological and pedagogical factors were introduced, which could influence the success of achievement. Results of the research show that the traditional way of learning is still exceeding the e-learning, if we talk about the separate aspects of education. Nevertheless e-learning can serve as the support to classical way of education, and this is also the practical way in the institutions which the research has been done at.*

**Key words:** *e-learning, online learning, traditional learning, university education, success of learning.*

## ПРИЛОГ 1.

Резултати за прве две недеље – традиционално студирање

ГОДИНА	БРОЈ СТУД.	ПРЕДМЕТ	1. НЕДЕЉА	2. НЕДЕЉА	ПРОСЕК
1	25	СТРУКТУРЕ ПОДАТАКА И АЛГОРИТМИ	6.30	7.60	6.95
2	18	УПРАВЉАЊЕ ПРОЦЕСИМА	6.80	7.43	7.12
3	26	ДИЗАЈН АПЛИКАТИВНОГ СОФТВЕРА	6.15	5.90	6.03
4	12	СОФТВЕРСКО ИНЖЕЊЕРСТВО	8.67	8.54	8.61

Резултати за прве две недеље – online студирање

ГОДИНА	БРОЈ СТУД.	ПРЕДМЕТ	1. НЕДЕЉА	2. НЕДЕЉА	ПРОСЕК
1	25	СТРУКТУРЕ ПОДАТАКА И АЛГОРИТМИ	7.08	7.48	7.28
2	18	УПРАВЉАЊЕ ПРОЦЕСИМА	6.9	8	7.45
3	26	ДИЗАЈН АПЛИКАТИВНОГ СОФТВЕРА	6.38	7.88	7.13
4	12	СОФТВЕРСКО ИНЖЕЊЕРСТВО	8.67	8.29	8.48

Резултати – завршни сусрет

ГОДИНА	БРОЈ СТУД.	ПРЕДМЕТ	ТРАДИЦИОН.	ONLINE
1	25	СТРУКТУРЕ ПОДАТАКА И АЛГОРИТМИ	7.54	6.92
2	18	УПРАВЉАЊЕ ПРОЦЕСИМА	7.47	7.11
3	26	ДИЗАЈН АПЛИКАТИВНОГ СОФТВЕРА	6.96	6.62
4	12	СОФТВЕРСКО ИНЖЕЊЕРСТВО	8.04	7.67

## ПРИЛОГ 2

*Резултати анкете бр. 1 – Online начин студирања*

	Да	Не
Да ли имате рачунар код куће?	100%	0%
Да ли имате интернет код куће?	100%	0%
Да ли имате интернет конекцију бржу од 256/64 кбитс?	85%	15%
Да ли користите електронску пошту?	100%	0%
Да ли сте регистровани на неком форуму?	83%	17%
Јесте ли заинтересовани за online наставу?	96%	4%
Да ли је неопходно да студент поседује ИТ вештине да би пратио наставу online?	85%	15%
Колико времена проводите на рачунару дневно?	1 сат	15%
	3 сата	55%
	више од 5 сати	30%
Шта по Вама представља online настава?	Настава уз помоћ ИТ.	15%
	Настава уз помоћ ИКТ-а у потпуности организована на даљину.	51%
	Комбинација наставе у учионици и наставе уз помоћ технологија.	34%
Ко је су предности online наставе?	Омогућује стално учење.	12%
	Место учења се може одабрати.	23%
	Одабирање свог начина учења – активно или пасивно учење.	25%
	Смањење трошкова станарине и осталих трошкова везаних за боравак у месту одржавања студија.	27%
	Могућност да ради за време студирања независно од места одржавања студија.	13%
Ко је су мане online наставе?	Одсуство усмених испита, есеја.	21%
	Мотивација е-ученика.	40%
	Проблеми узроковани недовољним познавањем технологија за примену е-образовања.	15%
	Губитак људског контакта, говора тела (невербалне комуникације), појава неразумевања.	15%
	Одустајање од учења након одређеног времена - проблем одржања заинтересованости за тему.	9%

**Резултати анкете бр. 2 – Традиционалан начин студирања**

	Анкетна питања	Оцене				
		1	2	3	4	5
1.	Квалитет предавања	1	2	3	4	5
		9%	11%	20%	35%	25%
2.	Квалитет вежби	1	2	3	4	5
		5%	7%	18%	30%	40%
3.	Ваша посећеност предавањима	1	2	3	4	5
		3%	13%	22%	41%	21%
4.	Ваша посећеност вежбама	1	2	3	4	5
		6%	11%	16%	38%	29%
5.	Редовност наставе	1	2	3	4	5
		0%	3%	21%	46%	30%
6.	Доступна је адекватна литература за учење	1	2	3	4	5
		17%	13%	11%	22%	37%
7.	Квалитет и обим наставног и испитног материјала	1	2	3	4	5
		10%	19%	20%	26%	23%
8.	Доступност додатних ресурса за учење	1	2	3	4	5
		5%	12%	19%	39%	25%
9.	Усаглашеност темпа предавања и обима градива, примерен обиму градива по часу	1	2	3	4	5
		17%	16%	21%	20%	26%
10.	Предавања се изводе редовно према распореду	1	2	3	4	5
		8%	10%	12%	50%	20%
11.	Вежбе се изводе редовно према распореду	1	2	3	4	5
		3%	11%	19%	52%	15%
12.	Стечено знање је применљиво у пракси	1	2	3	4	5
		3%	10%	14%	43%	30%
13.	Подстицај студената на активност, критичко размишљање и креативност	1	2	3	4	5
		19%	31%	17%	18%	15%
14.	Професионалност етичност и коректност у комуникацији са студентима	1	2	3	4	5
		5%	15%	22%	38%	20%
15.	Метод и поступност вредновања предиспитних обавеза	1	2	3	4	5
		19%	27%	12%	22%	20%
16.	Објективност оцењивања	1	2	3	4	5
		12%	21%	26%	13%	28%
17.	Консултације са наставником	1	2	3	4	5
		3%	7%	12%	27%	51%
18.	Доступност професора	1	2	3	4	5
		8%	2%	11%	24%	55%
19.	Доступност резултата	1	2	3	4	5
		17%	14%	21%	28%	20%
20.	Колико сте задовољни оваквим начином студирања	1	2	3	4	5
		4%	12%	11%	40%	33%
21.	Техничка подршка учењу	1	2	3	4	5
		11%	5%	29%	35%	20%

Оригинални  
научни рад

Саша Степановић<sup>1</sup>

Филозофски факултет, Београд



## Мишљења наставника о узроцима и начинима превенције школској неуспеху ученика

**Резиме:** Резултати у настави у најоштријем смислу се изражавају кроз категорије успеха и неуспеха. У школи, ученици се на основу унапред утврђених критеријума деле на успешне и неуспешне. Ово истраживање фокусира се на мишљења наставника о узроцима и начинима превенције неуспеха ученика. Уишребрили смо дескриптивну методу, одабрану у складу са постављеним циљем и задацима, док смо се у оквиру технике определили за технику анкетирања. Уишник је коришћен као инструмент истраживања. За ишребе овог истраживања конструисан је уишник састављен од осамнаест ишња, од којих је девет дашо у форми заворених ишња, осам ишња представљају комбинацију оворених и заворених ишња, а једно ишње је овореног ишја. Узорак овог истраживања чинило је 150 наставника основних школа на подручју града Београда, од ишја 95 жена и 55 мушкараца. Анкетирани наставници били су узрасно од 30 до 56 година. Обухваћени су наставници свих предмета (српски језик, математика, физика, хемија, физичко васпитање, биологија, музичка култура, ликовна култура, енглески језик) који предају ученицима од ишја до осмог разреда. Узорак је намеран, не заснива се на случајном одабиру, већ на избору из оног дела ишјације који ће, према истраживачевом мишљењу, највише допринети успешној реализацији истраживања. Дошли смо до резултата да је неопходно извршити промене у наставним програмима како би се они расперили, иштали флексибилнији и ирилатодили се узрасним способностима ученика. Такође, дошли смо до сазнања да су наставници свесни да њихова личности, ионашање у настави, ишручна и иедагошка компетенцији могу бити узрок неуспеха код иојединих ученика, ишја је значајан иодашак будући да је за иштизање задовољавајућег успеха ученика неопходно да наставници увиђају свој допринос у ишме и самим ишм иодшичу ученике у ишроцесу ишења.

**Кључне речи:** неуспех ученика, узроци неуспеха ученика, превенција неуспеха ученика, мишљење наставника.

### Школски неуспех ученика

Годинама су многи аутори настојали да пронађу одговор на питање како смањити број

неуспешних ученика, али конкретан одговор није пронађен. Иако су спроведена бројна истраживања, заинтересованост за проблематику неуспеха ученика не опада. Разлози за то крију се у последицама које неуспех у школи изазивају

<sup>1</sup> salenono@yahoo.com

ва са појединачног и друштвеног аспекта. На основу школског успеха ученик добија повратну информацију о томе како други (породица, наставници, вршњаци) вреднују његово постигнуће. Неуспех у школи успорава развој појединца, делује обесхрабрујуће и снижава иницијативу ученика, а може довести и до поремећаја у понашању. Последице неуспеха у школи далекосежне су за друштво, школу, наставнике, родитеље, али првенствено за појединца.

Школа је значајан чинилац у развоју појединца, као и друштва у целини. Један од циљева савремене школе јесте подизање образовног нивоа свих ученика. Традиционално схватање по коме су „главни кривци“ за неуспех сами ученици у данашње време се превазилази и јавља се захтев да се сагледа целокупни васпитно-образовни рад да би се учили могући узроци неуспеха ученика. Проблем неуспеха мора се посматрати из различитих перспектива пошто зависи од бројних фактора. Сумирањем резултата до којих су дошли бројни аутори, узроци школског неуспеха могу се сврстати у следеће категорије: друштвено-економски односи, породица, васпитно-образовни утицај школе и субјективни фактори ученика.

*Средина* у којој ученик одраста и култура којој припада утичу на образовне исходе ученика у школи. Концепција васпитања и образовања у великој мери зависи од друштвено-политичког система. Постоје земље у којима је образовање ученика примарна делатност, али и земље у којима оно зависи од одлуке сваког појединца (Шарановић-Божановић, 1984). Такође, примећене су значајне разлике кад је у питању успех ученика који живе у градској средини и оних који живе у сеоској средини. Деца из сеоских средина суочена су са разним потешкоћама по завршетку основног образовања, тако да не настављају школовање, док она из градских средина имају боље услове за наставак образовања. Класна разлика такође одређује успех у школи.

Сиромашни и мање образовани родитељи имају мање новца, времена и енергије да уложе у развијање дечјих потенцијала, тако да су деца из сиромашнијих породица мање спремна за полазак у школу и имају мање подршке за успех у учењу од деце из богатијих породица (Малинић, 2009). Морамо поменути и да степен развоја средине у којој дете живи утиче на његов успех у школи. Деца из недовољно развијених подручја често недостаје мотивација за учење, одакле произилази да неповољне средине представљају подлогу за негативан став према школи и низак степен амбиција.

*Породица* значајно утиче на развој младе личности и њена постигнућа у школском учењу. Најчешћи узроци неуспеха који могу потицати из породице односе се пре свега на социо-економски статус породице, образовни ниво, занимање и запосленост родитеља, структуру породице, васпитне стилове и ставове родитеља према образовању, као и на укљученост родитеља у образовање деце. Када се говори о социо-економском статусу породице, мисли се првенствено на материјални статус породице и позицију коју та породица заузима у једном друштву. Сматра се да су најпоузданији индикатори социо-економског статуса образовни ниво, занимање и породични приходи (Францис и Муњас, 1976, према: Малинић, 2009). Резултати досадашњих истраживања показују да деца из породица нижег социо-економског статуса постижу слабији успех у школи у односу на децу која потичу из породица са вишим социо-економским статусом. Такође, нижи образовни ниво родитеља проузрокује слабији успех детета у школи, док виши образовни ниво родитеља обично има за резултат бољи успех детета. У истраживањима се чешће наглашава утицај образовног нивоа мајке на школски успех детета, за разлику од образовног нивоа оца. Оваква ситуација највероватније је настала зато што од образовног нивоа мајке зависи свакодневни животни стил поро-

дице, као и зато што се мајке већином ангажују око свакодневних школских активности детета.

Поред образовног нивоа родитеља, сматра се да је запосленост родитеља битан фактор школског успеха. Обично се истиче запосленост мајке као могући чинилац школског неуспеха, јер се показало да млађа деца слабије уче уколико су им мајке запослене. С друге стране, сматра се да ученици који имају образованије родитеље са вишом радном квалификацијом постижу боље резултате у школи. Међутим, постоје и истраживања која указују на то да стални надзор и брига над радом деце, без обзира на ниво образовања и радну квалификацију родитеља, представља значајан фактор успеха (Николић, 1998). Кад се говори о структури породице, односно утицају величине и састава породице на школски успех, истраживања показују да је највећи број ученика који показују неуспех из многочланих породица, док јединци и прворођена деца углавном достижу одличан успех. Ова чињеница се може објаснити већом заинтересованошћу родитеља за школски успех једног или прворођеног детета (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973). Опажено је да деца из разведених породица имају више проблема у учењу и испољавају тенденцију раног напуштања школовања, у односу на децу која живе са оба родитеља. Код деце која живе у непотпуним породицама утврђено је погоршање школског постигнућа у 20% случајева (Милошевић, 2002). Насупрот овом налазу, постоје истраживања у којима није уочена повезаност између структуре породице и успеха ученика.

Истраживања су показала да је неуспех ученика често последица непожељних васпитних ставова родитеља, под којима се подразумевају одбацивање, избегавање, претерани захтеви и претерана заштита. Заинтересованост родитеља за школу, помагање детету при изради домаћих задатака, топао однос према детету и показивање задовољства и похваљивање приликом

постигнућа детета у школи од великог су значаја за успех детета. Ученици постижу боље резултате, имају позитивније ставове према школи и више образовне аспирације када их родитељи охрабрују, подржавају и награђују. Већина психолога слаже се с тиме да су за формирање зреле личности најважнија три фактора: љубав, осећај сигурности и постојање хармоничних односа између родитеља. Поремећај у односима између родитеља и детета проузрокује ниску мотивацију за постигнућем, неуспех у учењу и многе друге проблеме (Милошевић, 2002).

У новије време све већи број истраживача доказује да се ипак главни разлози неуспеха ученика налазе у самој школи. Кад се говори о васпитно-образовним чиниоцима који неповољно делују на успех ученика, првенствено се мисли на припремљеност наставника за васпитно-образовни рад и квалитет тог рада, организацију васпитно-образовног рада, примену савремених наставних метода и средстава, односе између ученика и наставника, и целокупну атмосферу у школи. У чиниоце који утичу на успех ученика убрајају се и наставни планови и програми, њихова адекватност и примереност узрасту ученика, преоптерећеност ученика школским обавезама, неповољан положај ученика у школи, недовољна материјално-техничка опремљеност школе и недовољна мотивисаност наставника за бољи рад и веће залагање (Коцић, 1988). Као најчешћи предиктори слабог успеха у школи разматрају се настава и активности везане за наставу, као и понашање и очекивања наставника. Настава често крије бројне слабости, које се појављују као узрок и сметња учењу. Бројна истраживања дошла су до закључка да многи фактори утичу на ефикасност наставе, а нарочито начин организовања процеса наставе, образовни садржај, личност наставника и индивидуалне карактеристике ученика. Многи аутори се слажу да се узроци слабог успеха ученика најчешће налазе у непотпуним и непрецизно дефинисаним циљевима, недовољно успешном управљању настав-



ним процесима, несистематизацији градива, лошој структури наставног часа.

### Типологија ученика који показују неуспех

Узимајући у обзир да се ученици међусобно разликују и да те разлике значе да је потребно више разноврсних приступа како би се ученицима пружила адекватна помоћ у решавању проблема неуспеха, приказаћемо различите типологије неуспеха ученика. Према једној типологији (Малинић, 2007), разликују се четири типа неуспешних ученика. Први тип су неуспешни бунтовници, ученици који знају да њихови родитељи придају важност образовању, али знају и да их родитељи не могу натерати да уче. Овде је неуспех облик отпора према ауторитету родитеља. Други тип су ученици који не верују у своје способности и сматрају да не могу достићи високе стандарде. Трећи тип су неуспешни ученици чије се вештине не уклапају у оквире конвенционалне учионице, где је настава прилагођена просечном ученику. У четврти тип убрајају се ученици који траже сигурност и поверење, али се плаше блискости и због тога избегавају било какву интеракцију.

Постоје аутори који разликују шест типова ученика који показују неуспех: 1) инертни ученици, који су лакоумни, немотивисани, неприступачни пред залагањима родитеља и наставника да им помогну; 2) анксиозни неуспешни, ученици који желе да буду бољи, али не могу ефикасно да уче због превелике напетости; 3) истраживачи идентитета, који су толико обузети откривањем сопственог идентитета да их то удаљава од испуњавања школских обавеза; 4) варалице, тј. ученици склони манипулацијама који не виде сврху успеха у школи; 5) тужни неуспешни, које карактерише депресивност и ниско самопоштовање и којима недостаје енергија за учење; 6) пркосни неуспешни, који неуспех

виде као чин побуне (Мандел, Маркус и Дин, према: Малинић, 2007).

Према трећој класификацији (Спек и Каринчова, 2000), издвајају се четири типа ученика који показују неуспех. Првом типу припадају дистанцирани ученици који су окренути појединачним активностима. Они могу бити добри кад за успех није потребно много комуникације са другим ученицима. Други тип чине пасивни ученици који покушавају да удовоље одраслима, чиме њихова сигурност опада, а анксиозност расте. Њима треба помоћи да освете своје жеље и потребе. Зависни ученици чине следећу категорију. Њима је потребан неко други да реши њихове проблеме и преузме њихову одговорност на себе. Ове ученике је важно укључити у дискусију о личним страховима како би се ослободили да самостално функционишу. Последњи тип су пркосни ученици, који су несигурни у себе и своју зрелост. Несамостални су, а према ауторитету испољавају непослушност и често улазе у конфликте. Овим ученицима треба помоћи да успоставе боље интерперсоналне односе и да схвате последице које се могу развити из конфликта.

Кад је у питању начин испољавања неуспеха, и ту налазимо различите класификације. Према једној класификацији (Јурић, 1989), постоје четири начина на који се школски неуспех може испољити: 1) ученик потпуно одбија школу; 2) ученик испољава мали интерес за школски рад; 3) ученик нема успеха због објективних потешкоћа (телесне, социјалне, културне потешкоће или потешкоће друге врсте); 4) ученик је неуспешан због претераних захтева или му је претераним захтевима ометена душевна равнотежа.

Потребно је имати у виду и то да се школски неуспех не јавља нагло, већ представља одређени процес састављен од више развојних етапа. Јан Конопници, пољски педагог, разликује четири фазе у развоју неуспеха (Ђорђевић,

1997). Прве две фазе представљају период прикривеног неуспеха, у којима се појављују прве потешкоће у савладавању и усвајању наставног градива. Оне постепено постају све изразитије, а истовремено се код ученика јављају први знаци незадовољства школом и негативан однос према њој. У трећој фази наставници уочавају незнање код појединих ученика и дају прве негативне оцене, тако да неуспех постаје јаван. Четврту фазу представља понављање разреда. Први показатељи неуспеха у школи јесу честе слабе оцене из већине наставних предмета, потреба ученика за допунском наставом, добијање опомена и укора и изостајање са наставе (Малинић, 2009). Најекстремнији облици школског неуспеха јесу понављање разреда и напуштање школовања, што оставља далекосежне последице на личном и ширем друштвеном плану. Можемо закључити да сви описани типови личности ученика који су неуспешни захтевају различите врсте интервенција у решавању овог проблема. У наставку рада указаћемо на могуће начине превенције неуспеха у школи.

### Превенција неуспеха ученика

Може се рећи да није довољно пажње посвећено превенцији школског неуспеха, што је вероватно последица тенденције да се само констатује његово постојање и прихвати овај проблем као појава која углавном проистиче из недовољног рада ученика. Стога је његово решавање препуштено појединачном деловању или се своди на вршење већег притиска на ученике, или на слабљење дотадашњег критеријума оцењивања (Максимовић, 2007). Стални неуспех ученика упућује нас на закључак да би овај проблем требало сагледати свестраније, а затим проценити које конкретне мере би могле допринети његовом сузбијању или ублажавању.

Превенција неуспеха ученика одвија се у две фазе. У првој фази се идентификују факто-

ри који проузрокују школски неуспех, а у другој се спроводе активности којима се сузбија деловање утврђених фактора. Методе за идентификацију неуспешних ученика могу се поделити у две категорије: статистичке методе и номинавање (Малинић, 2009). Међутим, у школској пракси познато је да се идентификација ученика који показују неуспех врши на основу учесталости слабих оцена из већине наставних предмета, потребе за допунском наставом, добијања опомена и укора, изостајања са наставе и на основу субјективне процене наставника. Треба узети у обзир и друге учеснике у васпитно-образовном процесу ученика, па тако би требало прикупити податке како од самог ученика, тако и од важних особа у његовом окружењу (родитеља, учитеља, разредног старешине). Познавање историје развоја детета (услови рођења, развој говора), историје развоја породице (менталне и физичке болести у породици), културног нивоа породице и ставова родитеља према образовању могу допринети прецизнијем идентификовању ученика који су неуспешни. Свеобухватна и благовремена идентификација неуспешних ученика даје добру основу за даљи рад са њима и решавање проблема неуспеха.

У превенцији неуспеха ученика, значајну улогу имају наставници, педагози, као и сарадња породице и школе. Уколико наставник показује ученику да верује у њега и да очекује добре резултате, ученик и сам почиње да верује у себе. Наставник који јасно показује своја очекивања и награђује залагање и напор у учењу може значајно да подстакне мотивацију ученика који показују неуспех. Многа истраживања су показала да свако дете има карактеристичан стил учења, који се развија кроз интеракцију наследних и срединских фактора. У складу са стиловима учења, наставник треба да користи различите наставне методе, које ће одговарати узрасту и могућностима ученика. Такође, педагог разним својим активностима може помоћи ученицима да боље организују време, развију радне

навике, изграде свест о важности стицања знања и постизања доброг успеха, а може и упознати ученике са ефикасним техникама учења. Ученицима који су неуспешни, педагог може помоћи и кроз форму индивидуалног и групног саветодавног рада. Сматра се да саветодавни рад школског педагога са ученицима који показују неуспех може смањити изостајање са наставе, мотивисати ученике, повећати образовне аспирације и довести до пораста самоефикасности (Малинић, 2009).

Да би васпитно-образовни процес био успешан и да би се избегао проблем неуспеха ученика, неопходно је заједничко залагање породице и школе. Начини сарадње породице и школе су разноврсни, а зависе од карактеристика друштва и културе. Ова сарадња подразумева интеракцију стручних сарадника, наставника и родитеља ученика који показују неуспех, усклађивање активности, очекивања и улога, промовисање учења и значаја школовања. За реализацију јединствених циљева породице и школе у превенцији неуспеха ученика неопходна је сарадња која се заснива на принципима партнерског односа, међусобног поштовања, поверења и разумевања родитеља, наставника и стручних сарадника укључених у рад са неуспешном децом. Важно је да родитељи имају реална очекивања и да исказују пријатељски однос према свом детету, да избегавају да их критикују и обележавају дете као неуспешно, као и да исказују разумевање. Као мера превенције неуспеха, родитељима се углавном препоручује да прегледају домаће задатке своје деце, да им говоре о значају академског образовања, да их надзиру у време које она посвећују учењу, као и да се интересују за школске обавезе детета.

### **Предмет и циљ истраживања**

Неуспех ученика представља веома сложен проблем, којем континуирано треба пос-

већивати друштвену и стручну пажњу. Неоспоран је значај изучавања друштвено-економских, породичних, школских и психолошких узрока неуспеха ученика, јер благовременим утврђивањем ових узрока могуће је предузети мере којима се спречавају негативне последице. У овом истраживању нећемо се бавити свим наведеним узроцима, већ ћемо пажњу усмерити на узроке неуспеха који потичу из школе, односно васпитно-образовног рада, и на узроке који се везују за личност ученика.

### ***Предмет истраживања***

Предмет нашег истраживања чини испитивање мишљења наставника о узроцима и могућностима превенције неуспеха ученика. Значај овог истраживања огледа се у томе што се наставници, као једни од главних актера васпитно-образовног рада, свакодневно сусрећу са проблемом неуспеха ученика, и што нам они, као практичари, могу дати прецизније податке о узроцима неуспеха ученика и начинима превенције овог проблема. Резултати овог истраживања могу да послуже као подстицај и путоказ у проналажењу ефикаснијих начина за превазилажење неуспеха код ученика.

### ***Циљ истраживања***

Циљ овог истраживања јесте испитивање мишљења наставника о најчешћим васпитно-образовним и субјективним узроцима неуспеха ученика, као и о могућим начинима његове превенције. Овај циљ је спроведен кроз следеће групе задатака: 1) испитивање мишљења наставника о најчешћим васпитно-образовним узроцима неуспеха ученика; 2) испитивање мишљења наставника о најчешћим субјективним узроцима неуспеха ученика; 3) испитивање мишљења наставника о најзаступљенијим начинима превенције које школа примењује у раду са ученицима који показују неуспех, као и ефектима тих начина; 4) испитивање мишљења наставника о

својој улози у раду са ученицима који показују неуспех и могућим мерама и активностима које би требало предузети ради превенције неуспеха ученика.

### Метод истраживања

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода, која је одабрана у складу са постављеним циљем и задацима, док смо се у оквиру техника определили за технику анкетирања.

Као *инструменти* коришћен је упитник. За потребе овог истраживања конструисан је упитник од осамнаест питања, од којих је девет дато у форми затворених питања, осам питања представља комбинацију отворених и затворених питања, а једно питање је отвореног типа. Питања у упитнику су према садржају груписана у четири тематске целине. Прва група питања (1–4) односи се на мишљење наставника о васпитно-образовним узроцима неуспеха ученика, док се друга група питања (5–9) односи на мишљење наставника о субјективним узроцима неуспеха ученика. Следећи део инструмента (10–12) обухвата питања којима желимо утврдити мишљење наставника о најзаступљенијим начинима превенције које школа примењује у раду са ученицима који показују неуспех. Последња група питања (13–18) везује се за утврђивање улоге наставника у раду са ученицима који показују неуспех и у испитивању мишљења наставника о могућим мерама и активностима које би требало предузети ради превенције неуспеха ученика.

*Узорак* овог истраживања чинило је 150 наставника основних школа на подручју града Београда. Кад је у питању пол испитаника, узорак се састојао од 95 жена и 55 мушкараца. Анкетирани наставници били су узраста од 30 до 56 година. Обухваћени су наставници свих предмета (српски језик, математика, физика, хемија, физичко васпитање, биологија, музичка култура,

ликовна култура, енглески језик) који предају ученицима од петог до осмог разреда. Узорак је намеран, не заснива се на случајном одабиру, већ на избору из оног дела популације који ће, према истраживачевом мишљењу, највише допринети успешној реализацији истраживања.

Ово истраживање је *реализовано* тако што је истраживач, уз помоћ стручних сарадника који раде у школама у којима се истраживање спроводи, поделио наставницима упитнике. Анкетирање је било анонимно.

С обзиром на велики број испитаника и начин прикупљања података, за потребе овог истраживања, поред квалитативне, коришћена је и квантитативна обрада података. Квантитативна анализа заснива се на фреквенцијама и процентима, док су квалитативном обрадом података упоређивани одговори према садржају.

### Резултати истраживања

Спроведено истраживање показало је бројне резултате, а ми ћемо изнети најрелевантније, који могу бити од користи за наставак испитивања проблема неуспеха ученика. Кад су у питању карактеристике наставних планова и програма, на основу добијених одговора (наставници су могли да заокруже више од једног одговора), дошли смо до закључка да највећи број наставника истиче преобимност наставних садржаја (47,3%) и непримереност градива узрасту ученика (46,7%) као најчешће васпитно-образовне узроке неуспеха ученика. Неразумљивост наставног градива је следећи васпитно-образовни узрок неуспеха ученика за који се одлучило 32,7% наставника, а затим следе некавалитетни уџбеници и приручници (24,7%) и недовољна материјално-техничка опремљеност школе (17,3%).

Многи аутори наводе да је фронтални облик рада у настави чест узрок слабог успеха ученика и понављања разреда. Желели смо да испи-

тамо и мишљење наставника о повезаности пре-тежне примене оваквог облика рада и неуспеха ученика. У овом истраживању 44,0% анкетираних наставника сматра да је примена фронталног облика рада одговорна за неуспех ученика, док већина (56,0%) не мисли тако.

Следећим питањем желели смо да установимо да ли наставници сматрају да њихова личност, понашање и стручна педагошка компетентност могу бити узрок неуспеха код појединих ученика. Највећи број наставника (57,3%) слаже се да њихова личност, стручна и педагошка компетентност, као и њихово понашање у настави могу бити узрок неуспеха код појединих ученика. Мањи проценат испитаних наставника (38,0%) није сигуран, док се 4,7% наставника не слаже са тим ставом.

Спроведеним истраживањем настојали смо да утврдимо и који од наведених узрока у вези са понашањем наставника и односа који наставник успоставља са учеником, по мишљењу наставника, представља најчешћи узрок неуспеха ученика. Ово питање се у великој мери надовезује на претходно. Анализом добијених података закључили смо да највећи број наставника (67,3%) као најчешћи узрок неуспеха ученика издваја успостављање неадекватних комуникација наставника са учеником. Нереална очекивања наставника у вези са успехом ученика представљају узрок за који се определило 24,7% анкетираних наставника, док се за непостојање емоционалног односа између наставника и ученика определило 8,0% наставника.

У другом делу нашег упитника, који разматра мишљења наставника о најчешћим субјективним узроцима неуспеха ученика, кренули смо од интелектуалних способности ученика, и питали смо наставнике да ли сматрају да су оне често узрок неуспеха ученика. Чак 68% наставника сматра да јесу, док 32% сматра да нису. Затим смо питали наставнике услед чега су ученици највише неуспешни у школи, односно, шта

још, поред интелектуалних способности, доводи до лошег успеха ученика. Више од половине испитаних наставника (56,0%) сматра да се у незаинтересованости ученика за школу налазе најчешћи узроци школског неуспеха. Следећи узроци школског неуспеха јесу нередовно учење, за које се определило 31,3% испитаника, лоша комуникација са наставницима (6,7%) и неоправдано изостајање са наставе (6,0%).

Такође, спроведеним истраживањем желели смо да испитамо мишљење наставника о одређеним факторима личности које највише поседују ученици који показују неуспех. Чак 70% анкетираних наставника одговорило је да је недостатак мотивације главни фактор неуспеха ученика, а затим следе емоционална нестабилност (17,3%), агресивност (6,7%), повученост (4,7%) и зависност (1,3%).

Следећим питањем желели смо да сазнамо са којим типом неуспешног ученика се наставници највише сусрећу у свом раду. Већина испитаника (52%) одговорила је да је то ученик који показује мали интерес за школски рад, односно константну незаинтересованост. За ученика који је неуспешан због несклада захтева који се пред њега постављају и његових психичких и физичких могућности определило се 25,3% наставника. Значајно мањи број наставника (14,0%) одговорио је да се најчешће сусреће са ученицима који нису успешни због објективних тешкоћа (телесних, социјалних, културних), и на крају само 8,7% наставника кажу да се најчешће сусрећу са ученицима који константно изостају са наставе.

Након испитивања наставника о васпитно-образовним и субјективним узроцима неуспеха ученика, желели смо да установимо да ли су за неуспех ученика, по њиховом мишљењу, одговорнији васпитно-образовни или субјективни узроци. Већина испитаника (62,7%) сматра да су субјективни узроци (ниво интелигенције, незаинтересованост, немотивисаност,

лењост) одговорнији за неуспех ученика, док се за васпитно-образовне узроке (организација наставе, наставни планови и програми, личност и понашање наставника, начин оцењивања) определило 37,3% наставника.

У наставку истраживања поставили смо наставницима три питања која се тичу начина идентификације ученика који показују неуспех и превентивних мера ради његовог сузбијања. На питање који су најчешћи начини идентификације ученика који показују неуспех, 36,7% испитаних наставника одговорило је да се ученици који показују неуспех идентификују на основу честих слабих оцена из већине наставних предмета, а исто толики проценат сматра да се они могу идентификовати на основу субјективне процене наставника. Значајно мањи проценат анкетираних одговорио је „на основу добијања опомена, укора и изостајања ученика са наставе“ (16,0%) и „на основу потребе ученика за допунском наставом“ (10,6%). Кад су у питању најзаступљенији начини превенције неуспеха ученика, дошли смо до следећих резултата: допунска настава (70,7%), сарадња породице и школе ради превенције неуспеха ученика (53,3%), помоћ наставника (36,7%), сарадња стручних сарадника и наставника у циљу превенције неуспеха ученика (34,0%) и помоћ стручних сарадника (27,3%). Затим смо испитивали који од наведених начина превенције неуспеха ученика имају најбоље ефекте и притом добили следеће резултате: сарадња породице и школе ради превенције неуспеха ученика (41,3%), сарадња стручних сарадника и наставника у циљу превенције неуспеха ученика (28,0%), допунска настава (13,3%), помоћ наставника (13,3%) и помоћ стручних сарадника (4,0%).

Следећи задатак обухваћен нашим истраживањем односи се на мишљење наставника о улози коју они имају у раду са ученицима који показују неуспех. Желели смо да утврдимо да ли наставници сматрају да могу значајно да утичу

на превенцију неуспеха ученика. Добијени одговори показују да већина (70%) анкетираних наставника сматра да је то могуће. Наредно питање односи се на најважнију улогу наставника у превенцији неуспеха ученика, а добијени су следећи резултати: одређивање индивидуалног образовног плана (35,0%), веровање наставника у ученикове способности, кроз указивање поштовања и подршке (29,3%), извођење јасних и добро структурисаних предавања (22,7%) и организовање допунске наставе (12,0%). Питали смо, затим, наставнике које начине превенције најчешће примењују у раду са ученицима који су неуспешни. Они су истицали да је то индивидуална помоћ ученицима који су неуспешни (52,0%), затим допунска настава (34,0%), упућивање слабијих ученика на помоћ бољих ученика (7,3%), и повремена помоћ групама ученика који показују неуспех (6,7%). С обзиром на то да је сваки ученик индивидуа за себе, индивидуална помоћ ученицима који показују неуспех је с разлогом најзаступљенији вид пружања помоћи.

Кад је у питању сарадња наставника и стручних сарадника у процесу решавања неуспеха ученика, чак 68,7% анкетираних наставника сматра да је она веома важна. Значајно мање (27,3%) испитаника сматра да је она важна, али није неопходна, док за веома мало њих (4,0%) ефикасна превенција неуспеха не зависи од те сарадње.

Што се тиче мера и активности које би требало предузети ради превенције неуспеха ученика, поставили смо два питања наставницима: једно затворено и једно отворено у којем су наставници имали потпуну слободу одговора. Првенствено нас је занимало да ли наставници покушај хомогенизације према способностима за учење (разврставање ученика према способностима у посебне групе, од којих свака ради према посебним програмима) виде као једно од могућих решења у превенцији неуспеха ученика. Већина наставника, односно 76,7%, одгово-

рила је потврдно. На самом крају упитника, наставницима смо оставили могућност да искажу мишљење о предлозима мера и активности које би требало предузети ради превенције неуспеха ученика. Испитаници су различито одговарали на ово питање, због чега имамо велики број категорија. Најзначајнији предлози су да треба побољшати сарадњу између наставника, ученика, родитеља и стручних сарадника (13,3%), да наставу треба индивидуализовати (12,9%), смањити број ученика у одељењу (8,7%), осавременити процес наставе и опрему за рад (8,7%), прилагодити наставни програм узрасним могућностима ученика (8,0%), смањити обим градива (7,3%), укључити ученике у различите ваннаставне активности (5,3%), и, на крају боље организovati допунску наставу (5,3%)

### Дискусија резултата и закључци

Неуспех ученика често се јавља у школској пракси и представља комплексан проблем који је потребно свеобухватно испитати како би се открили узроци зашто се он јавља и утврдили најефикаснији начини за његову превенцију и ублажавање. Будући да се наставници сусрећу са овим проблемом, увидели смо потребу да испитамо њихово мишљење о најчешћим васпитно-образовним и субјективним узроцима који до њега доводе, као и о могућим начинима превенције.

На основу презентованих резултата истраживања можемо закључити да, кад се говори о васпитно-образовним узроцима неуспеха ученика, постоје одређени фактори који се издвајају у односу на остале. Ту се првенствено мисли на преобимност наставног градива, непримереност градива узрасту ученика и неразумљивост градива. Резултати указују да је неопходно извршити промене у наставним програмима како би се они растеретили, поставили флексибилнији и прилагодили се узрасним

способностима ученика. Што се тиче претежне примене фронталног рада, према резултатима спроведеног истраживања, може се рећи да она не представља значајан узрок школског неуспеха ученика. Такође, дошло се до сазнања да су наставници свесни да њихова личност, понашање у настави, стручна и педагошка компетентност могу бити узрок неуспеха код појединих ученика, што је значајан податак будући да је за постизање задовољавајућег успеха ученика неопходно да наставници увиђају свој допринос у томе и самим тим подстичу ученике у процесу учења. Као најчешћи разлог неуспеха ученика, повезан са понашањем наставника, испитаници су истакли успостављање неадекватне комуникације између наставника и ученика. Можемо закључити да је неопходно да и наставници и ученици овладају вештинама успешне комуникације како би лакше решили проблем школског неуспеха.

У другом делу приказа добијених резултата изнели смо мишљење наставника у вези са најчешћим субјективним узроцима неуспеха ученика. Истраживањем смо дошли до закључка да највећи број испитаника сматра да интелектуалне способности могу бити узрок школског неуспеха код појединих ученика. Поред интелигенције, испитаници су навели и незаинтересованост ученика за школу и недостатак мотивације као значајне узроке неуспеха ученика. Видимо да је неопходно пронаћи начине да се повећају интересовања ученика за школски рад и учење. Сматрамо да значајну улогу у томе могу имати сви учесници васпитно-образовног процеса, нарочито родитељи и наставници. Да је незаинтересованост за учење веома присутна показује и податак да се највећи број наставника сусреће са типом ученика који се мало интересују за школски рад. Дакле, потребно је усмерити све снаге да се пронађу начини како да се повећа интересовање и мотивација за учење како би се смањио проблем школског неуспеха.

У трећем делу приказа резултата истраживања дошли смо до податка да се неуспешни ученици најчешће идентификују на основу субјективне процене наставника и честих слабих оцена. Најбитније је да се такви ученици благовремено идентификују. Наставници увиђају да сарадња између породице и школе представља неизоставан фактор у циљу решења проблема школског неуспеха. Резултати истраживања показали су нам да већина наставника сматра да има значајну улогу у превенцији неуспеха ученика и да најчешће пружа индивидуалну помоћ ученицима који су неуспешни.

Једно од сазнања обављеног истраживања, које може имати велики практични значај, јесу предлози мера и активности које би, према мишљењу наставника, требало предузети ради превенције неуспеха ученика. Према броју одговора наставника, највише се издваја побољшање сарадње између родитеља, ученика, наставника и стручних сарадника у циљу превенције неуспеха ученика. Индивидуализација процеса наставе је такође мера за коју наставници сматрају да би могла томе допринети.

## Литература

- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Јурић, В. (1989). *Методика рада школској педагога*. Загреб: Школска књига.
- Коцић, Љ. (1988). *Чиниоци који нејовољно делују на усјех ученика*. Настава и васпитање, бр. 4, 317–341.
- Коцић, Љ. (1992). *Средина као чинилац усјеха ученика*. Настава и васпитање бр. 1–2, 52–63.
- Коцић, Љ. (2002). *Школа по мери Едуарда Клајаредга*, Зборник института за педагошка истраживања, бр. 34, 141–155. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крнета, Љ., Поткоњак, Н. и Ђорђевић, Ј. (1973). *Неусјех ученика у основним и средњим школама Београда*. Београд: Просветно-педагошки завод града Београда.
- Максимовић, Ј. (2007). *Прејлед метода и техника у истраживањима проблема школског неуспеха*. Педагошка стварност, бр. 9–10, 790–797.
- Малинић, Д. (2007). *Како помоћи неуспешном ученику*, Зборник института за педагошка истраживања, 1, 86–98.
- Малинић, Д. (2009). *Неусјех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. (2002). *Ушлицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постојануће ученика*, Зборник института за педагошка истраживања, 34, 193–212.
- Николић, Р. (1998). *Конципирање усјеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Шарановић-Божановић, Н. (1984). *Узроци и модели превенције школског неуспеха*. Београд: Институт за педагошка истраживања.



### **Summary**

*Results in teaching in the widest sense are represented thorough categories of success and failure. Based upon the predeternined criteria, shildren are divided at school into succesful and unsuccessful ones. This research is focusig on thoughts of teachers about the causes and ways of prevention of students' failures. We have used the descriptive method, chosen in accordcance with the stated aims and tasks, whereas in the area of techniques, we have chosen the technique of the questionnaire. The used quesitonnaire as the instrument of the reserch. For the needs of the research we have constructed the quetionnarie of 18 questions, and 9 of them had the form of sclosed queaitons, 8 questons are the combinaiton of open and closed queaitons and one quesiton is of an open type. The sample of this research included 150 primary school teachers in the area of Belgrade, out of which 95 women and 55 men. Intervieweed teacers were in the age between 30 and 56 years. Teachers of all subjects were included (Serbian, Mathematics, Physics, Chemistry, Physical Education, Biology, Music Culture, Art and English) who teach students in the grades 5 to 8. The sample was intenitonally taken, it is not chosen randomly, but it was taken from the part of populaition which will, according to the researcher's opinion, contribute mostly to the successful realisation of the research. We have the results which tell that it is neccessary to make changes in the curricula, so that they becone easer, more felxible and adjustable to the age of students. We have also anticipated that theachers are aware that their personality, behaviour in theaching, professional and pedagogical competence can be the cause of failure of some studednts, and this is a significant datum, because achieving sufficent marks of studdnts also determines the teachers to see their contriubiton and encourage the studnts in th process of leaning.*

**Key words:** *faulure of students, causes of students' failures, prevention of students' failures, attitudes of teachers.*

Оригинални  
научни рад

др Игор Дунђеровић<sup>1</sup>  
Јелена Давидовић Ракић  
Нови Сад



## Образовни профил и сјавови о каријери

**Резиме:** Практично полазиште истраживања налази се у чињеници да развоју каријере можемо прићи са два сјајалишта: када је он потреба груписа, али и организације, и са групој, персоналној, када се он посматра као задовољење потребе за развојем. Рад је усмерен на сагледавање значаја социјалних и личних фактора (особљености, образовања, друштвене позиције, црта личности) сјавова о развоју каријере, код три категорије испитаника: универзитетских наставника, дипломираних менаџера и студената менаџмента. Узорак испитаника чини 410 испитаника из Новог Сада (48.25%) и Источне Сарајева (51.7%). У оба града обухваћене су све три наведене категорије испитаника. Као основни, примењен је Survey method, а као допунски, Метод теоријске анализе. У истраживању су коришћени следећи инструменти за прикупљање података: 1. Упитник за прикупљање података о социјалним карактеристикама, те о неколико посебних сјавова према факторима развоја каријере, и 2. Скала за „мерење“ оштре сјава о вредности развоја каријере.

Резултати показују да испитаници сматрају да је неопходно планирање каријере на самом почетку професионалног развоја. Такође, сматрају да на нашим просторима не постоји систематско проучавање утицаја особина личности на професионални развој, поштово не природе утицаја нивоа образовања на формирање сјавова о вредности улања у професионални развој запослених. Свеобухватно ледано, резултати указују да постоји „просјор“ за деловање образовних институција у сфери професионалног развоја, односно развоја каријере. Међу најзначајнијим особинама за успешан развој каријере, испитаници издвајају: рад (26.23%), образовање и стручност (23.86%), предузимљивост (16.27%), високу интелигенцију (13.07%) и морални интегритет и независност (13.07%). Међу шест посматраних објекта задовољства, наставници и менаџери само у једном случају у најповољнијој већини (70.3%) показују задовољство, и то управо у случају задовољства властитим професионалним развојем. Више од две трећине студената изражава задовољство избором факултета. Више од 90% испитаних универзитетских наставника и менаџера изражава спремноћ на интезивнијој рад, додатно обучавање, студиска путовања итд., како би унапредили свој професионални развој. Имајући у виду природу радне улоге, разумљиво је да студенти нешто ређе показују ову врсту спремноћ да се ангажују.

Укујни емпијски подаци говоре да испитаници имају позитиван ошћи вредности однос према каријери.

**Кључне речи:** каријера, вредности, менаџер.

<sup>1</sup> cikota@neobee.net

## Увод

Управљање људским ресурсима данас представља једну од најважнијих функција сваке организације. У њеној основи су професионални избор и професионални развој кадрова. Организације су заинтересоване да привуку људе који ће обављајући одређене послове задовољити њихове потребе на пословном плану. Да би то постигле, оријентисаће се на избор кандидата који су довољно оспособљени, који имају пожељне особине, те који показују мотивацију да максимално раде, како би били успешни на додељеним пословима. Њихов даљи професионални развој/каријера тећи ће зависно и од тога колико су појединци и групе успешни на послу и колико им организација пружа прилику да стичу вештине/искуства и испоље креативне потенцијале на сложенијим и одговорнијим пословима.

Проучавању тока и фактора професионалног развоја запослених можемо приступити из два основна угла: с једне стране, кад развој у професији схватамо пре свега као инструмент задовољавања потреба организације и друштва – успешан професионални развој људи води стабилнијем напретку друштва и организација, и с друге, кад професионалне домете схватамо као инструмент развоја и задовољавања потреба појединаца и група – успешна каријера појединцу омогућава да се ефикасније испољи и развије личне потенцијале.

Полазећи од чињенице да организације имају интерес да се запослени оптимално професионално развијају, логичним се чини трагати за одговорима пре свега на два следећа питања: 1) да ли у нашим савременим организацијама егзистира систематски рад на управљању професионалним развојем запослених и 2) да ли у нашим друштвеним условима људски фактор, подједнако снажно као и организациони фактор, утиче на професионални развој запослених.

Када се професионални развој посматра као лична вредност појединца, као његово власништво, следи да је и одговорност за управљање каријером пре свега на појединцу. Он је тај који одређује циљеве, развија стратегију и планове како би их остварио. Анализирајући перципиране узроке код 50 успешних менаџера Прингл и Голд (Pringle & Gold, 1989) установили су изостанак личног учешћа у планирању каријере. Значај личног управљања каријером огледа се у повећавању способности да се конструктивно делује. Мада је јасно да се циљеви и стратегије разликују од појединца до појединца Гулд и Пенли (Gould & Penley, 1984) све стратегије написали су у следећих шест:

- *Страшеија моућности* – грађење способности и искустава који су неопходни за каријеру у постојећој организацији.
- *Веће залагање у раду* – како прековремени рад, тако и честа размишљања о питањима која су у вези са послом.
- *Самоистицање/самопрезентација* – односи се на јавно истицање личних успеха и захтева за повећањем одговорности.
- *Захтев за смерницама у каријери* – употреба менторских односа међу сарадницима, у смислу захтева за усмеравање од стране старијих колега унутар организације и ван ње.
- *Стварање мреже* – што више разноврсних контаката, са циљем да се добију информације.
- *Интерперсоналне везе* – изградња контакта са особама које могу утицати на ток напредовања у каријери.

Као могуће компетенције за управљање каријером Бол (Ball, 1997) издваја четири: 1. планирање; 2. залагање за лични развој; 3. успостављање равнотеже између посла и актив-

ности у осталим областима живота и 4. усавршавање.

Код дефинисања предмета и пројекције методологије за емпиријско истраживање пошли смо пре свега од истраживања<sup>2</sup> која је у књизи *Менаџмент људских потенцијала* приказала Ф. Бахтијаревић-Шибер (1999).

## Предмет проучавања

У овом раду предмет проучавања представља сагледавање система социјалних и личних фактора који детерминишу ставове универзитетских наставника, менаџера и студената менаџмента о вредности каријере. У фокусу интересовања јесте поређење ставова студената менаџмента (од којих очекујемо да су чешће носиоци нових вредносних оријентација, да су као млади људи мање оптерећени прошлим и да очекују оно што у свету већ постоји) са ставовима менаџера и универзитетских наставника, за које се верује да у нашим друштвеним условима имају релативно стабилан развој каријере, те да се од њих очекује да систематски код младих социјализују пожељне вредности, међу којима и назначену вредност каријере (да вреди бити менаџер, односно универзитетски наставник, да се треба посебно школовати за та занимања, да и једним и другим треба планирати професионални развој и најважније, да је неопходно изградити систем њихове систематске едукације у организацијама, односно на факултетима).

Предмет истраживања односи се на проучавање ставова универзитетских наставника, менаџера и студената менаџмента о вредности каријере. Проучавали смо три главне компоненте ставова: вредносну, као низ посебних уверења и оцена о постојећој пракси развоја каријере (колико су организације заинтересоване за оптималан развој каријера запослених, имају ли

ваљане програме едукације и развоја кадрова, да ли је развијен систем менторства, постоји ли издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији, омогућава ли бављење менаџментом удобан живот...); афективну, као бројне оцене преко којих су испитаници могли изразити свој емоционални однос према стварима и појавама које су важне за развој каријере (општим друштвеним условима за професионални развој, односом који према учешћу на различитим програмима едукације има средина у којој раде, могућношћу да кроз различите едукативне програме стичу нове вештине, пажњом која се у њиховој организацији односно на њиховом факултету посвећује развоју и мотивисању кадрова...) и вољну, као усмереност на активност у правцу сопственог професионалног развоја. Додатно смо сагледавали неке социјалноискуствене и неке уже психолошке одреднице посматраних ставова о вредности каријере. Унутар социјалноискуствених су: пол, степен образовања, врста професије, радно искуство и регионална припадност. Међу психолошким карактеристикама испитаника, за које смо сматрали да су значајне одреднице ставова, у жижи интересовања биле су: самопоштовање, самоефикасност, емоционална сигурност на послу те мотив постигнућа.

Истраживање има научни и практични циљ: научни, у том смислу што се проучава природа (смер и интензитет) повезаности између посматраних независних и зависних варијабли, и практични, јер је на основу добијених података и налаза могуће сугерисати идеје за унапређење праксе професионалног развоја у организацијама – оне које могу допринети развоју метода за сагледавање потреба на плану развоја каријере, унапређењу самих програма едукације, изградњи ефикаснијег система менторства и друго.

---

2 Hall, D.T. and Associates; Donnelly J.H. et al.; Dalton, G.W.; Thompson, P.H., Price, R.L.; и др.

**Метод****Варијабле истраживања**

Независне варијабле овог истраживања су пол испитаника, као и образовни профил (менаџер, универзитетски наставник и студент менаџмента), док је зависна варијабла став према каријери, операционализован са 18 тврдњи.

**Узорак**

Узорак се састоји се од 410 испитаника из Новог Сада (48.25%) и Источног Сарајева (51.7%). У оба града обухваћене су три категорије испитаника, и то: менаџери (33.7%), универзитетски наставници (31.2%) и студенти менаџмента (35.1%). С обзиром на полну структуру, међу испитаницима је 49.8% особа женског пола, а 50.2% особа мушког пола.

**Инструменти**

У истраживању смо користили следеће инструменте за прикупљање података: 1) упитник за прикупљање података о социјалним карактеристикама, те о неколико посебних ставова према факторима развоја каријере, и 2) скалу за „мерење“ општег става о вредности развоја каријере. Скала садржи 18 тврдњи, а задатак испитаника је да петостепеној скали Ликертовог типа изрази степен свог слагања са сваком тврдњом појединачно. *Поузданост* скале проверавана је на два начина: 1) применом „Сплит-халф“ поступка – корелација између половина скале је: 0.63 и 2) израчунавањем коефицијента поузданости целе скале помоћу Спирман-Брауновог поступка – вредност коефицијента је 0.66.

**Обрада података**

У циљу обраде података, коришћени су дескриптивни статистички поступци.

**Ток истраживања**

У складу са општом предметном оријентацијом, ово истраживање има превагду емпијски карактер. Код реализације теренског истраживања, као основни методолошки приступ користили смо тзв. Survey метод, кад смо уз помоћ више истраживачких инструмената прикупили релевантне податке, те након тога их уз помоћ одговарајућих поступака обрадили, приказали и објаснили. Истраживање је спроведено од децембра 2004. до фебруара 2005. године у Новом Саду и Источном Сарајеву. Мада су, у целини гледано, испитаници са видним задовољством прихватили да учествују у истраживању, био је приметан отпор једног броја испитаника менаџера. На пример, неколико њих је изнело гледиште да су оваква истраживања субјективна и да њихови резултати не говоре много о објективном стању ствари на терену.

**Резултати**

Резултате које смо добили у овом истраживању приказаћемо према целинама: на првом месту приказаћемо дистрибуције одговора на тврдње о вредности професионалног развоја, односно развоја каријере, потом о особинама важним за успешан развој каријере, те о задовољству појавама које су у спречи са могућношћу развоја каријере, уследиће подаци о нивоу спремности на лично ангажовање како би се унапредио, тј. постигао максималан професионални развој и, на послетку, биће приказан однос образовног профила испитаника и става према каријери, као и однос мотива постигнућа и става према каријери.

Како се види из *Табеле 1* више од четири петине испитаника (86.6%) сложило се са тврдњом да „На почетку професионалног развоја појединцима и групама треба планирати професионални развој – почев од увођења у посао, преко додатне едукације до делегирања на више

Табела 1. Дистрибуције одговора о вредности развоја каријере на чишавом узорку

Тврђе	АС	СД	Сасвим се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем
Моја организација стално показује интерес за оптималан развој каријера запослених, у првом реду жели да нађе талентоване појединце који ће је водити.	3.01	1.119	32 7,8	113 27,6	129 31,5	91 22,2	45 11,0
Бављење менаџментом омогућава удобан живот.	2.83	0.949	21 5,1	140 34,1	159 38,8	68 16,6	22 5,4
У већини наших организација егзистира систематски рад на управљању развојем каријере менаџера, развијен је систем менторства.	3.29	0.894	6 1,5	61 14,9	192 46,8	109 26,6	42 10,2
У већини организација постоји издиференциран систем критеријума проф. селекције и оријентације, пре свега као давање савета како би појединац више сазнао о својим вештинама и способностима.	3.35	0.886	3 0,7	63 15,4	174 42,4	128 31,2	42 10,2
Лични фактори (битне карактеристике менаџера) снажније него организациони фактори (битне карактеристике организације/друштва) утичу на управљање развојем каријере менаџера код нас.	2.39	0.909	48 11,7	218 53,2	86 21,0	51 12,4	7 1,7
Код већине наших менаџера у току каријере дођу до пуног изражаја њихове способности, мотиви и ставови, тежње да имају моћ утицаја у организацији, да су креативни, независни.	2.61	0.956	49 12,0	144 35,1	144 35,1	65 15,9	8 2,0
У нашој друштвеној средини развој каријере менаџера тече стабилније од развоја каријере људи у бројним другим делатностима.	3.10	0.890	6 1,5	104 25,4	163 39,8	116 28,3	21 5,1
У нашем друштву вреди бити менаџер.	2.70	0.857	19 4,6	157 38,3	178 43,4	40 9,8	16 3,9
На почетку професионалног развоја појединцима и групама треба планирати професионални развој – почев од увођења у посао, преко додатне едукације до делегирања на више организационе нивое.	1.81	0.753	148 36,1	207 50,5	42 10,2	12 2,9	1 0,2
У мојој организацији постоји добар систем вредновања квалитета рада и учинка менаџера.	3.23	0.997	18 4,4	67 16,3	174 42,4	105 25,6	46 11,2
У нашим организацијама озбиљно се ради на подизању самопоуздања и на смањењу стреса код запослених.	3.71	0.962	5 1,2	36 8,8	129 31,5	144 35,1	96 23,4
Код нас се систематски проучава природа утицаја личних особина и „гроздова“ особина менаџера на њихов професионални развој.	3.57	0.918	4 1,0	37 9,0	164 40,0	132 32,2	73 17,8
У већини наших организација постоји издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији.	3.30	0.866	5 1,2	60 14,6	185 45,1	125 30,5	35 8,5
Бављење менаџментом пружа одличне услове за стицање угледа у друштву.	2.51	0.899	36 8,8	193 47,1	127 31,0	42 10,2	12 2,9
Након додатне едукације менаџери имају знатно веће шансе за бољу зараду и брже напредовање у професионалној каријери.	2.39	0.991	69 16,8	180 43,9	110 26,8	35 8,5	16 3,9
У већини наших организација постоје ваљани програми едукације и развоја кадрова.	3.51	0.910	8 2,0	35 8,5	165 40,2	143 34,9	59 14,4
Већина наших менаџера улаже довољно труда и новца у лични развој.	2.93	0.934	19 4,6	119 29,0	162 39,5	92 22,4	18 4,4
Знање се вреднује и то је главни разлог зашто су запослени склони додатној едукацији.	2.98	1.087	31 7,6	114 27,8	134 32,7	93 22,7	38 9,3

организационе нивое“. Овај податак може се интерпретирати са два стајалишта: прво, када испитаници на овај начин изражавају актуелно незадовољство непостојањем планирања професионалног развоја, и друго, као допуна-спрега подацима о особинама битним за развој успешне каријере, у смислу подршке оним појединцима који показују амбицију, оспособљеност, предузимљивост и слично. *Резултати указује на то да се издвојила стрављена за смерницама у каријери (менторством), док, са друге стране, он обједињује две компетенције: планирање и усавршавање.*

Највећи проценат испитаника (50.0%) није се сложио са тврдњом у којој се износи да постоји систематско проучавање утицаја особина личности на професионални развој. Укупност одговора на тврдње о организационој пракси професионалног развоја показују да је друштво више усмерено на пословне приоритете организација, док се у „дрући план“ смештају људски ресурси који су носиоци-реализатори тих планова.

Овај наш став најбоље потврђује чињеница да мање од петине испитаника подржава следеће тврдње:

- У већини наших организација постоје ваљани програми едукације и развоја кадрова (10,5%).
- У већини наших организација постоји издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији (15,8%).
- У већини организација постоји издиференциран систем критеријума професионалне селекције и оријентације, пре свега као давање савета како би појединац више сазнао о својим вештинама и способностима (16,1%).
- У већини наших организација егзистира систематски рад на управљању развојем каријере менаџера, развијен је систем менторства (16,4%).

Додамо ли наведеним подацима и следећа два: да тек 35,4% испитаника подржава став да се „знање вреднује и то је главни разлог зашто су запослени склони додатној едукацији“ и да их исто толико подржава став да „моја организација стално показује интерес за оптималан развој каријера запослених, у првом реду жели да нађе талентоване појединце који ће је водити“, тада је више него јасно да наши резултати указују на то да постоји „простор“ за деловање образовних институција из области каријере, почев од професионалне оријентације, све до доживотног образовања.

Највећи број студената менаџмента (84.7%) сложио се с тим да је неопходно професионални развој планирати на самом почетку. Значај додатне едукације на успешност каријере менаџера уочава 84.1% студената менаџмента. Добијени резултат могуће је објаснити тиме што се на ову професију гледа као на изузетно динамичну и захтевну, те да је неопходно стално усавршавање. Да професија менаџера обезбеђује углед у друштву сматра 66.0% студената менаџмента. Могуће да је избор студија код испитаника био руковођен управо овим мотивом.

Да је професионални развој-каријеру неопходно планирати на самом почетку сматра 87.5% универзитетских наставника. Будући да постоји дугогодишња пракса у критеријумима и лествицама напредовања код наставника, могуће је да је ово искуство утицало на добијени резултат. Значајнију улогу у развоју каријере имају лични у односу на организационе факторе (71.1%). У једнакој мери наставници се не слажу са тим да у нашим организацијама не постоји интерес за подизање нивоа самопоуздања и истовремено смањења нивоа стреса код запослених; као и са тим да изостаје систематски интерес за „расветљавање“ релација између особина личности менаџера и њиховог професионалног развоја (56.2%). Могуће објашњење добијеног резултата је да они виде своје место, или пак личну одговорност, у смислу доприноса, у адекватнијем планирању развоја каријере менаџера.

Табела 2. Дистрибуције одговора о вредности развоја каријере на узорку студената

Тврђе	АС	СД	Сасвим се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем
Моја организација стално показује интерес за оптималан развој каријера запослених, у првом реду жели да нађе талентоване појединце који ће је водити.	3.19	1.003	4 2.8	36 25.0	46 31.9	45 31.3	13 9.0
Бављење менаџментом омогућава удобан живот.	2.56	0.764	5 3.5	70 48.6	56 38.9	10 6.9	3 2.1
У већини наших организација егзистира систематски рад на управљању развојем каријере менаџера, развијен је систем менторства.	3.10	0.751	1 0.7	24 16.7	86 59.7	26 18.1	7 4.9
У већини организација постоји издиференциран систем критеријума проф. селекције и оријентације, пре свега као давање савета како би појединац више сазнао о својим вештинама и способностима.	3.20	0.849	1 0.7	30 20.8	59 41.0	47 32.6	7 4.9
Лични фактори (битне карактеристике менаџера) снажније него организациони фактори (битне карактеристике организације/друштва) утичу на управљање развојем каријере менаџера код нас.	2.41	0.848	15 10.4	74 51.4	36 25.0	19 13.2	0 0
Код већине наших менаџера у току каријере дођу до пуног изражаја њихове способности, мотиви и ставови, тежње да имају моћ утицаја у организацији, да су креативни, независни.	2.47	1.024	24 16.7	58 40.3	37 25.7	21 14.6	4 2.8
У нашој друштвеној средини развој каријере менаџера тече стабилније од развоја каријере људи у бројним другим делатностима.	3.18	0.898	2 1.4	31 21.5	60 41.7	41 28.5	5 6.9
У нашем друштву вреди бити менаџер.	2.60	0.814	8 5.6	60 41.7	62 43.1	10 6.9	4 2.8
На почетку професионалног развоја појединцима и групама треба планирати професионални развој – почев од увођења у посао, преко додатне едукације до делегирања на више организационе нивое.	1.79	0.708	33 36.8	69 47.9	21 14.6	1 0.7	0 0
У мојој организацији постоји добар систем вредновања квалитета рада и учинка менаџера.	3.34	0.838	1 0.7	19 13.2	66 45.8	46 31.9	12 8.3
У нашим организацијама озбиљно се ради на подизању самопоуздања и на смањењу стреса код запослених.	3.63	1.022	4 2.8	16 11.1	39 27.1	55 38.2	30 20.8
Код нас се систематски проучава природа утицаја личних особина и „гроздова“ особина менаџера на њихов професионални развој.	3.36	0.951	3 2.1	22 15.3	56 38.9	46 31.9	17 11.8
У већини наших организација постоји издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији.	3.14	0.890	3 2.1	29 20.1	67 46.5	35 24.3	10 6.9
Бављење менаџментом пружа одличне услове за стицање угледа у друштву.	2.58	3.483	17 11.8	78 54.2	39 27.1	7 4.9	2 1.4
Након додатне едукације менаџери имају знатно веће шансе за бољу зарату и брже напредовање у професионалној каријери.	1.92	0.771	42 29.2	79 54.9	16 11.1	7 4.9	0 0
У већини наших организација постоје ваљани програми едукације и развоја кадрова.	3.34	0.940	4 2.8	18 12.5	64 44.4	41 28.5	17 11.8
Већина наших менаџера улаже довољно труда и новца у лични развој.	2.81	1.010	13 9.0	43 29.9	53 36.8	28 19.4	7 4.9
Знање се вреднује и то је главни разлог зашто су запослени склони додатној едукацији.	2.74	1.194	21 14.6	50 34.7	32 22.2	28 19.4	13 9.0



Табела 3. Дистрибуције одговора о вредности развоја каријере на узорку наставника

Тврђе	АС	СД	Сасвим се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем
Моја организација стално показује интерес за оптималан развој каријера запослених, у првом реду жели да нађе талентоване појединце који ће је водити.	3.23	1.158	7 5.5	30 23.4	41 32.0	27 21.1	23 18.0
Бављење менаџментом омогућава удобан живот.	3.40	0.950	4 3.1	15 11.7	50 39.1	44 34.4	15 11.7
У већини наших организација егзистира систематски рад на управљању развојем каријере менаџера, развијен је систем менторства.	3.50	0.922	0 0	16 12.5	54 42.2	36 28.1	22 17.2
У већини организација постоји издиференциран систем критеријума проф. селекције и оријентације, пре свега као давање савета како би појединац више сазнао о својим вештинама и способностима.	3.57	0.848	0 0	9 7.0	58 45.3	40 31.3	21 16.4
Лични фактори (битне карактеристике менаџера) снажније него организациони фактори (битне карактеристике организације/друштва) утичу на управљање развојем каријере менаџера код нас.	2.29	0.906	17 13.3	74 57.8	25 19.5	7 5.5	5 3.9
Код већине наших менаџера у току каријере дођу до пуног изражаја њихове способности, мотиви и ставови, тежње да имају моћ утицаја у организацији, да су креативни, независни.	2.85	0.785	6 4.7	29 22.7	74 57.8	16 12.5	3 2.3
У нашој друштвеној средини развој каријере менаџера тече стабилније од развоја каријере људи у бројним другим делатностима.	2.93	0.889	2 1.6	44 34.4	48 37.5	29 22.7	5 3.9
У нашем друштву вреди бити менаџер.	2.99	0.935	3 2.3	35 27.3	62 48.4	16 12.5	12 9.4
На почетку професионалног развоја појединцима и групама треба планирати професионални развој – почев од увођења у посао, преко додатне едукације до делегирања на више организационе нивое.	1.84	0.718	41 32.0	71 55.5	12 9.4	4 3.1	0 0
У мојој организацији постоји добар систем вредновања квалитета рада и учинка менаџера.	3.38	1.004	4 3.1	15 11.7	60 46.9	27 21.1	22 17.2
У нашим организацијама озбиљно се ради на подизању самопоуздања и на смањењу стреса код запослених.	3.82	0.891	0 0	4 3.1	52 40.6	35 27.3	37 28.9
Код нас се систематски проучава природа утицаја личних особина и „гроздова“ особина менаџера на њихов професионални развој.	3.84	0.930	0 0	0 0	56 43.8	37 28.9	35 27.3
У већини наших организација постоји издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији.	3.41	0.808	0 0	11 8.6	69 53.9	33 25.8	15 11.7
Бављење менаџментом пружа одличне услове за стицање угледа у друштву.	2.90	0.904	1 0.8	49 38.3	47 36.7	24 18.8	7 5.5
Након додатне едукације менаџери имају знатно веће шансе за бољу зараду и брже напредовање у професионалној каријери.	3.11	0.966	4 3.1	27 21.1	62 48.4	21 16.4	14 10.9
У већини наших организација постоје ваљани програми едукације и развоја кадрова.	3.62	0.834	0 0	8 6.3	54 42.2	45 35.2	21 16.4
Већина наших менаџера улаже довољно труда и новца у лични развој.	2.95	0.816	0 0	43 33.6	52 40.6	30 23.4	3 2.3
Знање се вреднује и то је главни разлог зашто су запослени склони додатној едукацији.	3.21	0.945	3 2.3	25 19.5	54 42.2	34 26.6	12 9.4

Табела 4. Дис­трибу­ције од­гово­ра о вред­но­сти раз­воја ка­ријере на узор­ку менаџера

Т в р д њ е	АС	СД	Сасвим се слажем	Слажем се	Нисам сигуран	Не слажем се	Уопште се не слажем
Моја организација стално показује интерес за оптималан развој каријера запослених, у првом реду жели да нађе талентоване појединце који ће је водити.	2.62	1.102	21 15.2	47 34.1	42 30.4	19 13.8	9 6.5
Бављење менаџментом омогућава удобан живот.	2.59	0.894	12 8.7	55 39.9	53 38.4	14 10.1	4 2.9
У већини наших организација егзистира систематски рад на управљању развојем каријере менаџера, развијен је систем менторства.	3.30	0.964	5 3.6	21 15.2	52 37.7	47 34.1	13 9.4
У већини организација постоји издиференциран систем критеријума проф. селекције и оријентације, пре свега као давање савета како би појединац више сазнао о својим вештинама и способностима.	3.30	0.923	2 1.4	24 17.4	57 41.3	41 29.7	14 10.1
Лични фактори (битне карактеристике менаџера) снажније него организациони фактори (битне карактеристике организације/друштва) утичу на управљање развојем каријере менаџера код нас.	2.47	0.968	16 11.6	70 50.7	25 18.1	25 18.1	2 1.4
Код већине наших менаџера у току каријере дођу до пуног изражаја њихове способности, мотиви и ставови, тежње да имају моћ утицаја у организацији, да су креативни, независни.	2.53	0.990	19 13.8	57 41.3	33 23.9	28 20.8	1 0.7
У нашој друштвеној средини развој каријере менаџера тече стабилније од развоја каријере људи у бројним другим делатностима.	3.18	0.865	2 1.4	29 21.0	55 39.9	46 33.3	6 4.3
У нашем друштву вреди бити менаџер.	2.54	0.756	8 5.8	62 44.9	54 39.1	14 10.1	0 0
На почетку професионалног развоја појединцима и групама треба планирати професионални развој – почев од увођења у посао, преко додатне едукације до делегирања на више организационе нивое.	1.80	0.830	54 39.1	67 48.6	9 6.5	7 5.1	1 0.7
У мојој организацији постоји добар систем вредновања квалитета рада и учинка менаџера.	2.98	1.097	13 9.4	33 23.9	48 34.8	32 23.2	12 8.7
У нашим организацијама озбиљно се ради на подизању самопоздања и на смањењу стреса код запослених.	3.68	0.959	1 0.7	16 11.6	38 27.5	54 39.1	29 21.0
Код нас се систематски проучава природа утицаја личних особина и „гроздова“ особина менаџера на њихов професионални развој.	3.54	0.905	1 0.7	15 10.9	52 37.7	49 35.5	21 15.2
У већини наших организација постоји издиференциран систем критеријума вертикалног и хоризонталног „кретања“ кадрова у организацији.	3.38	0.874	2 1.4	20 14.5	49 35.5	57 41.3	10 7.2
Бављење менаџментом пружа одличне услове за стицање угледа у друштву.	2.38	0.891	18 13.0	66 47.8	40 29.0	11 8.0	3 2.2
Након додатне едукације менаџери имају знатно веће шансе за бољу зараду и брже напредовање у професионалној каријери.	2.21	0.832	23 16.7	74 53.6	32 23.2	7 5.1	2 1.4
У већини наших организација постоје ваљани програми едукације и развоја кадрова.	3.59	0.925	4 2.9	9 6.5	47 34.1	57 41.3	21 15.2
Већина наших менаџера улаже довољно труда и новца у лични развој.	3.04	0.947	6 4.3	33 23.9	57 41.3	34 24.6	8 5.8
Знање се вреднује и то је главни разлог зашто су запослени склони додатној едукацији.	3.03	1.046	7 5.1	39 28.3	48 34.8	31 22.5	13 9.4

На основу Табеле 4 уочава се да далеко највећи број (87.7%) менаџера сматра да са планирањем каријере треба почети на самом почетку професионалног ангажмана. Да након завршеног формалног образовања, додатне едукације менаџерима омогућавају, осим бржег напредовања, и бољу зараду сматра 70.3% испитаника. Могуће објашњење добијеног резултата лежи у чињеници да се област менаџмента брзо развија, те да актуелни програми студија у недовољној мери покривају потребе актуелног пословања. Предност личним над организационим факторима у развоју каријере придаје 62.3% менаџера. Како је ово категорија менаџера, могуће је да на овај начин они, с једне стране, „покривају“ пропусте у свом управљању каријерама запослених, у лошој организацији посла, док, са друге стране, остављају простор за иницијативу запослених.

У захтеву да међу 10 наведених особина издвоје три, које сматрају најважнијим за успешан развој каријере, испитаници су дали одговоре које приказујемо у Табели 5. Као најзначајније особине за успешан развој каријере испитаници издвајају: рад, образовање и стручност, предузимљивост, високу интелигенцију и морални интегритет и независност. *Међу издвојенима прејознајемо сличности наших резултата са онима до којих је дошао и Бол (Ball, 1997), када се предузимљивости може изједначити са залагањем и када се рад и образованост моју изједначити са усавршавањем.*

Остале наведене особине (социјално порекло и положај родитеља, ослањање на везе, полна припадност, послушност и незамерање, физички изглед) практично су присутне у далеко мањем проценту, те можемо рећи да их најшири круг испитаника сматра небитним.

Интерпретирано у светлу локуса контроле, као карактеристичног тумачења узрока догађаја, видимо да испитаници, када је реч о успеху у каријери, тежиште лоцирају на унутра-

шње потенцијале појединца: у први план стављају значај знања и активистичке оријентације, те самим тим и спремност на преузимање личне одговорности. Потреба појединца да се ослања на сопствене снаге, уз максимално умањивање утицаја окружења, јесте одлика развијеног појединца и захтев модерног друштва. Посебно истичемо добијени резултат о значају образовања, било редовног, било као едукације у организацијама, кад је универзитетским наставницима, менаџерима у организацијама и студентима менаџмента широко јасно да су то пресудне одреднице успешног професионалног развоја/каријере. Оптимистички делују и њихове перцепције да су одмах након знања и рада важне три следеће особине: 1) предузимљивост, као спрега професије и личности, 2) интелигенција и 3) морални интегритет и независност, као одлике личности појединца независно од професије.

Табела 5. Перцепција особина најважнијих за успешан развој каријере

Особине	f	%
Рад	287	26,23
Образовање и стручност	261	23,86
Предузимљивост	178	16,27
Висока интелигенција	143	13,07
Морални интегритет и независност	143	13,07
Социјално порекло и положај родитеља	22	2,01
Ослањање на везе	22	2,01
Леп физички изглед	18	1,64
Послушност и незамерање	13	1,19
Полна припадност	7	.64

Табела 6 приказује резултате нивоа задовољства на подгрупи испитаника који су у радном односу (универзитетски наставници и организациони менаџери).

Табела 6. Задовољство стварима и појавама у организацији, на факултету

Појаве	Степен задовољства				
	Уопште нисам задовољан	Углавном нисам задовољан	И јесам и нисам	Углавном сам задовољан	Сасвим сам задовољан
1. Властитим професионалним развојем	6 2,3	12 4,5	61 22,9	152 57,1	35 13,2
2. Општим друштвеним условима за професионални развој менаџера, односно универзитетских наставника	48 18,0	105 39,5	84 31,6	23 8,6	6 2,3
3. Пажњом која се у вашој организацији, односно на факултету, посвећује развоју и мотивисању кадрова	50 18,8	71 26,7	74 27,8	60 22,6	11 4,1
4. Могућношћу да кроз различите едукативне програме стичете нове вештине	37 13,9	62 23,3	86 32,3	66 24,8	15 5,6
5. Односом који према учешћу на различитим програмима едукације има средина у којој радите	42 15,8	55 20,7	88 33,1	65 24,4	16 6,0
6. Коришћењем позитивних искустава других земаља	48 18,0	60 22,6	79 29,7	55 20,7	24 9,0

Међу шест посматраних аспеката (Табела 6) само у случају задовољства властитим професионалним развојем више од пола испитаника (70.3%) дало је позитиван одговор. Практично је врло критично кад тек четвртина до трећина испитаника испољава задовољство следећим стварима и појавама у организацији, односно на факултету: односом који према учешћу на различитим

програмима едукације има средина у којој раде, могућношћу да кроз различите едукативне програме стичу нове вештине, коришћењем позитивних искустава других земаља, те пажњом која се у њиховој организацији, односно на њиховом факултету, посвећује развоју и мотивисању кадрова. И најзад, врло је индикативно да далеко највећи број испитаника (57.5%) исказује незадовољство *ојшћим друштвеним условима за професионални развој*.

Наведени резултати о задовољству уклапају се у претходно изнете резултате о битним особинама за успешну каријеру, те представљају целину са поруком да кадрови у лошим општим друштвеним и организационим условима могу остварити релативно успешан професионални развој односно каријеру захваљујући јачем ослањању на своје личне-унутрашње потенцијале: с једне стране, на способности, знање, особине личности и радни активизам, и с друге, на одржавање оптимизма и задовољства оним што имају у својим организацијама.

Кад је реч о задовољству студената менаџера (Табела 7), више од три четвртине (77.0%) исказује задовољство *избором факултета*. Види се да нешто критичнији део студената (18.8%) показује незадовољство *ојшћим друштвеним третманом професије менаџера*.

Знајући да се последњих година на нашим просторима све више отварају факултети за менаџмент, добијене резултате можемо објаснити пре свега уверењем студената да су изабрали престижну професију, а делом и већом пажњом коју предавачи на овим факултетима посвећују студентима. Незадовољство третманом професије, и аналогно условима за професионални развој, могуће је аргументовати нашим традиционалним предрасудама према „појавама са запада“, али и недовољно јасним-неуједначеним критеријумима за напредовање, тј. професионални развој.

Табела 7. Задовољство стварима и појавама (одговори студентима менаџмента)

Појаве	Степен задовољства				
	Уопште нисам задовољан	Углавном нисам задовољан	И јесам и нисам задовољан	Углавном сам задовољан	Сасвим сам задовољан
Избором факултета	- -	7 4,9	26 18,1	65 45,1	46 31,9
Општим друштвеним третманом професије менаџера	2 1,4	25 17,4	44 30,6	61 42,4	12 8,3
Пажњом коју Ваши наставници посвећују мотивисању студента да стичу менаџерске вештине	2 1,4	15 10,4	36 25,0	71 49,3	20 13,9

Када је фокус на конативној/акционој компоненти општег става према каријери (Табела 8), у обе посматране групације испитаника, девет од десет испитаника изражава личну спремност на ангажовање: спремни су на интензиван рад, на укључивање у додатну едукацију, студијска путовања ..., како би унапредили свој професионални развој. Ово иде у прилог ранијем ставу да кадрови у нашим организацијама имају потенцијал, у овом случају, да су усмерени на рад и професионални развој, а да испољавање тог потенцијала отежавају лоши општи друштвени и организациони услови.

Табела 8. Колико сте спремни да се ангажујете (да интензивно радите, додатно се едукујете и студијски пућујете) како бисте унапредили свој професионални развој?

Ниво спрености на унапређење професионалног развоја:	Наставници и менаџери		Студенти менаџмента	
	f	%	f	%
Сасвим сам спреман	129	48,45	61	42,4
Углавном сам спреман	114	42,9	66	45,8
И јесам и нисам спреман	21	7,9	14	9,7
Углавном нисам спреман	2	,8	1	1,7
Уопште нисам спреман	0	,0	0	,0

Да се ради о значајној заинтересованости испитаника указује и податак да се две трећине испитаника (64.1%) одазвало молби, те су у виду слободних одговора изнели главне проблеме који у нашим друштвеним условима отежавају професионални развој, односно развој каријере. Овде ћемо изнети најчешћа гледишта универзитетских наставника и организационих менаџера. Далеко најчешће се наглашавају проблеми *који су у вези са оштим друштвеним ситуацијом*:

- лош положај друштва у свету – егзистира неповерење и ускраћивање подршке;
- лоши општи друштвено-економски услови за улагање у каријере запослених;
- поремећен систем вредности у друштву;
- традиционално неповољна друштвена свест (несхватање, недовољно позитивно вредновање, слаба интересовања, и сл.) о значају развоја каријере и уопште о значају људских ресурса;
- генерални отпор према способним и успешним људима, неуважавање рада и стручности;
- снажно уплитање политике;
- „царовање“ криминала, корупције и веза, те „владање“ на бази страха;

- навикнутост да на положајима имамо недовољно образоване и неспособне људе;
- „форсирање“ мушкараца у односу на жене;
- раскол приватног и државног;
- нема институција које се баве развојем кадрова и проучавањем услова за развој каријере.

Према учесталости и садржају, у другу групацију спадају одговори **који указују на организационе слабости које оштравају професионални развој запослених:**

- стање у организацијама је такво да су људи далеко више окренути преживљавању него развоју каријере;
- лоши критеријуми за вредновање рада, непризнавање резултата од стране претпостављених;
- непридржавање постојећих критеријума и законских одредби везаних за избор и развој кадрова;
- непостојање критеријума за избор и професионалну промоцију менаџера;
- лош систем или непостојање система за додатну едукацију менаџера;
- стално постоји сумња у добре намере менаџмента, менаџери се најчешће опажају као лопови;
- организације су ригидне на промене;
- организације нису у чврстој вези са друштвом/државом;
- развој каријере се схвата као лични интерес појединаца.

У најмалобројнију, али не и неважну групу одговора, спадају критичке **ојсервације које су у вези са слабостима организационих руководиоца**, као што су:

- незаинтересованост за едукацију;

- одсуство спремности да се ради тимски;
- окренутост моћницима;
- „форсирање“ полтрона;
- стереотипно посматрање одређених групација запослених;
- непотизам.

Целина одговора недвосмислено показује да посматрани универзитетски наставници и менаџери имају врло критичну свест (уверења и ставове) о општим социјалним условима за развој каријере. Управо се ради о перцепцијама оних проблема/тешкоћа на линији професионалног развоја кадрова које јасно потврђују наша теоријска полазишта о значају друштвених и организационих фактора. Разуме се, и перцепције слабости руководиоца у значајној мери указују на опште организационе слабости.

Мада се у овом раду уже не бавимо изворима посматраних ставова, кратко ћемо указати на значај неких њихових социјалних и психолошких одредница. Подаци у *Табели 9* показују да се посматране социопрофесионалне групе статистички значајно разликују у погледу општег става о вредности развоја каријере у нашим савременим друштвеним условима. Разлике се јављају између менаџера и студената менаџмента на једној, те универзитетских наставника на другој страни. Смер разлике је такав да универзитетски наставници знатно чешће него менаџери и студенти менаџмента имају изразитије позитиван општи став према посматраним аспектима вредности каријере (43,0% у односу на 28,3% и 23,6%):

Табела 9. Однос образовног профила и ставова према каријери

Образовни профил	Став према каријери (%)			Свега
	Мање позитиван	Умерено позитиван	Изразитије позитиван	
Менаџер	37,7	34,1	28,3	100,0
Универзитетски наставник	19,5	37,5	43,0	100,0
Студент менаџмента	40,3	36,1	23,6	100,0
Свега	32,9	35,9	31,2	100,0
Pearson Chi-square: 19,227; df = 4; p = .001				

Како објаснити овакву природу разлика? Највероватније се ради о чињеници да је питање развоја каријере на универзитету традиционално боље уређено него што је то случај са развојем каријера запослених у организацијама. То што студенти менаџмента имају једнако негативан став као и сами менаџери, тумачимо у првом реду као преузимање система ставова и вредности од својих наставника. Наиме, знатан број наставника на факултетима за менаџмент су бивши менаџери, па је логично веровати да они кроз предавање студенте упућују на праксу коју не карактерише потребна брига за развој каријере менаџера.

Да се ради о утицају јединствених традиционалних оквира праксе у правцу стварања исте слике о истом стању ствари упућују и подаци да у погледу општег става према каријери нема значајне разлике између испитаника из Источног Сарајева и оних из Новог Сада – Pearson Chi-square: 0,173; df = 2; p = .917. У истом смислу треба тумачити налаз да и остала социјално статусна обележја не утичу битно на ставове о развоју каријере менаџера. Кад све социјално-професионалне групе (по полу, по социјалном пореклу, по образовању родитеља...) ства-

ри и појаве у сфери отежавајућих услова развоја каријере менаџера опајају исто, то онда значи само једно, а то је да нађени ставови имају карактер објективне опште слике о лошој пракси развоја менаџерске каријере код нас.

Укупни подаци показују да четири од пет посматраних особина личности спадају у систем детерминанти општег става према развоју каријере запослених: самопоштовање, самоефикасност, емоционална сигурност у послу, те мотив постигнућа. Смер повезаности односно основни смер утицаја је такав да већи степен присуства ових особина води позитивнијем ставу о значају професионалног развоја. Другим речима, појединац ће развити позитивнији општи вредносни однос/став према каријери уколико више поштује своје квалитете, кад себе више доживљава ефикасним и емоционално сигурним у послу, те кад је више оријентисан на постизање значајних/високих пословних резултата. Разуме се, било је за очекивати да стрес стоји у негативној корелацији са општим ставом о развоју каријере.

Међу посматраним особинама личности, мотив постигнућа је најснажније повезан са ставом према каријери (Табела 10). То је и разумљиво кад знамо да оријентација на постигнуће истовремено значи и акциону усмереност, било да се ради о актуелном понашању на послу, било да се ради о укупним активностима на плану професионалног развоја, значи, на плану успеха у каријери. Види се да је код испитаника са изразито присутним мотивом постигнућа далеко више оних који имају изразито позитиван, него оних који имају мање позитиван, општи став према вредности каријере (40,6% у односу на 26,1%). Супротно, код испитаника који имају мање развијен мотив постигнућа, далеко је већи број оних који имају мање, него оних који имају изразитије позитиван став према каријери (48,3% у односу на 21,5%).

Табела 10. Однос мотивива постигнућа и става према каријери

Мотив постигнућа	Став према каријери (%)			Свега
	Мање позитиван	Умерено позитиван	Изразитије позитиван	
Изразитије присутан	26,1	33,3	40,6	100,0
Умерено присутан	28,2	34,7	37,1	100,0
Мање присутан	48,3	30,2	21,5	100,0
Свега	34,1	32,8	33,1	100,0
Pearson Chi-square: 41,025; df = 4; p = .000				

## Дискусија

У сагледавању односа друштва и организација према проблемима каријере, сматрали смо битним кренути од садржаја свести испитаника. У психологији општеприхваћена два следећа гледишта: 1) да се запослени у првом реду понашају у складу са оним како ствари и појаве у својој организацији опажају и вреднују и 2) да појединац своје понашање према околини/организацији мења преко промена „у својој глави“, значи, пре свега преко промена властитих ставова и вредности. У овом раду тежиште смо ставили на саму природу перцепција и ставова о вредности/ваљаности праксе професионалног развоја. У неком наредном истраживању, ваљало би сагледавати природу разлика које у погледу тих перцепција и ставова постоје међу групама које се разликују по неким важним личним обележјима: ниво образовања, социјално порекло, организациона позиција, самопоштовање, оријентација на постигнуће, оријентација на промене, наклоњеност стресу и слично.

Укупни емпиријски подаци говоре да испитаници имају позитиван општи вредносни однос према каријери, што значи да све посматране групе испитаника у далеко највећем проценту каријеру доживљавају као неку врсту личне

вредности и дају јој значај на тај начин што је стављају у ранг породице, сматрајући да им треба бити подједнако посвећен. Посматрајући све три компоненте става према каријери, резултати указују на високу усклађеност става код значајне већине испитаника: каријера се посматра као важна лична вредност; присутно је задовољство властитом каријером (код студената избором факултета); присутна је спремност на интезивно лично ангажовање у правцу развоја каријере.

Резултати даље указују да испитаницима недостаје обука о могућим стратегијама за управљање каријером. Углавном се ослањају на две стратегије: 1) стратегију понашања у складу с организационим могућностима и 2) стратегију повећаног залагања на послу. С друге стране, наши подаци имплицирају да још увек на овим просторима стратегија самоистичања/самопрезентације и стратегија интерперсоналног повезивања имају негативно конотативно значење. Добијени резултати такође указују на то да испитаници унутар четири могуће компетенције неопходне за управљање каријером препознају три: планирање, залагање за лични развој, те усмереност на усавршавање/едукацију. Непрепознавање важности компетенције за успостављањем равнотеже између посла и осталих активности опажамо и као резултат утицаја традиционалног обрасца понашања – кад организације не интересује ништа што се људима дешава ван посла, али и као конфликт улога, који може бити узрок стреса.

Општа су два закључка која можемо извести на основу анализе ставова о вредности каријере менаџера: *први*, да на посматраним нивоима менаџмента постоји општа ментална усмереност ка превазилажењу негативних услова за професионални развој кадрова у нашим савременим организацијама, у чијој основи стоји незадовољство и критичко вредновање низа апеката постојеће праксе, те вредносна оријента-



ција и акциона усмереност ка развоју сопствене каријере у области менаџмента, и *грути*, да на посматране ставове испитаника о каријери далеко више утичу њихове уже психолошке црте (самопоштовање, самоефикасност, емоционална сигурност у послу, те мотив постигнућа), него њихова социјалноискуствена обележја (пол, социјално порекло, образовање родитеља...).

И код нас све ширем кругу људи постаје јасно да се организације у развијеним светским друштвима крећу ка новим начинима рада, пре свега оних који су засновани на компјутерској технологији. Нови путеви рада и организационог развоја од запослених траже нова знања. Поготово савремена тржишна економија од поједица, група и колектива, ако хоће да се носе са изазовима долазећих промена, тражи нове компетенције. Стога, желимо ли се припремити за такву будућност и у нашој средини, морамо систематски кренути са развојем ставова да су нова знања основни ресурс економије, те да је неопходно утемељити партнерске односе између система образовања, с једне, и система привређивања, с друге стране.

На крају, за очекивати је да ће и на укупни професионални развој запослених у наредним годинама знатно више него до сада, утицати неки нови друштвени и организациони фактори, као што су: развој повољније социјалне климе у друштву и организацијама, специјалистичка обука у иностраним фирмама, утемељавање у развијеном свету познате праксе менторског рада, покретање стручних трибина и радионица (за развој мотивације постигнућа, за управљање конфликтима, превенцију стреса код запослених...) у које ће бити укључени стручњаци раз-

личитих профила. Зато, на основу свега што смо досад рекли, има смисла закључити да је и научно и практично оправдано субјективне факторе управљања професионалним развојем запослених проучавати преко испитивања њихових личних/психолошких карактеристика, у првом реду преко оних релевантних карактеристика (ставови, вредности, мотивација, самопоуздање...), које могу бити значајни покретачи изградње укупног система професионалног развоја људи у организацији.

### Закључак

На основу приказаних резултата могу се извести следећи закључци:

- међу посматраним категоријама испитаника доминира позитиван став према развоју каријере, с тим да је он позитивнији код универзитетских предавача, него код менаџера и студената менаџмента;
- све три категорије испитаника у највећем проценту изјашњавају се да је развој каријере неопходно планирати на самом почетку;
- међу најзначајније особине за успешан развој каријере издвајају: рад, образовање и стручност, предузимљивост, високу интелигенцију и морални интегритет и независност;
- све посматране категорије испитаника показују значајну спремност да се ангажују да би унапредиле лични професионални развој.

## Литература

- Бахтијаревић-Шиббер, Ф. (1999). *Менаџмент људских ресурсних потенцијала*, Загреб: Голден маркетинг.
- Ball, В. (1997). Career Management competencies – the individual perspective, *Career development International*, 2 (2), 74–79.
- Дунђеровић, Р. (2007). *Основи психологије менаџмента*, Нови Сад: ЦЕКОМ.
- Gould, S. and Penley, L. (1984). Career strategies and salary progression: A study of their relationships in a municipal bureaucracy, *Organisational Behaviour and Human Performance*, 34 (2), 244–265.
- Pringle, J. K. and Gold, U. O. C. (1989). How Useful is Career Planning for Today's Managers?, *Journal of Management Development*, 8 (3), 21–26.

### Summary

Practical starting point of the research is the fact that development of the career can be approached from two aspects: when it is the need of society, and the organization as well, and from the second, personal, when it is seen as fulfillment of the need for development. The paper is directed to observing social and personal factors (training, education, social position, personality traits...), attitudes of developing career within three categories of interviewees: university lecturers, graduated managers and students of management. The sample of the interviewees includes 410 interviewees, from Novi Sad (48,25%) and Eastern Sarajevo (51,7%). In each town, all three categories of interviewees were included. As the basic one, The Survey method was used, as an additional one The Method of Theoretical Analysis. In the research, we used the following instruments for collecting data: 1. Questionnaire for collecting data about socio-status characteristics, and some special attitudes towards the factors of developing careers and 2. Scale for «measuring» the general attitudes about the value of career development.

Results show that interviewees consider planning of the career necessary at the very beginning of the professional development, They also think that in our environment, there is no systematic studying of the personality traits on the professional development, particularly not conditions of the level of education on forming the attitudes about the value of investing into the professional development of the employees. Being thoroughly studied, the results point at the existence of “space” for the actions of the educational institutions in the sphere of the professional development, i.e. development of the career. Among the most important characteristics for the successful development of the career, the interviewees stress: work (26,23%), education and professionalism (23,86%), assertiveness (16,27%), high level of intelligence (13,07%) as well as moral integrity and independence (13,07%). Among the six observed objects of contentment, teachers and managers represent in only one case the majority (70,3%) show contentment, and especially in the case their own professional development. More than two thirds of students express content with the choice of faculty. More than 90% of the interviewed University lectures and managers express readiness for more intensive work, additional training, journeys for professional purposes..., so that they can improve their professional development. Bearing in mind nature of the working role, it is understandable that students rarely show this kind of readiness for engagement in professional activities.

Total empirical data tell that interviewees have positive general value relation towards career.

**Key words:** career, values, manager.



**мр Гордана Степић<sup>1</sup>**

ОШ „Михаило Петровић Алас“, Београд

Оригинални  
научни рад

## Оспособљеност учитеља за коришћење образовних сајтова у припреми и реализацији наставе<sup>2</sup>



**Резиме:** У раду су представљени резултати истраживања о оспособљености учитеља да користе образовне сајтове с циљем да се утврди степен рачунарских знања и вештина, као и ниво оспособљености учитеља за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова.

Полазиште за проучавање овој проблема били су наводи бројних истраживања да је мањак стручности, односно, недовољна оспособљеност наставника да користе рачунаре и интернет у наставном процесу једна од кључних препрека за имплементацију информационо-комуникационих технологија у наставни процес.

Резултати истраживања показују да је укупан степен информатичке писмености учитеља незадовољавајућег нивоа и да је оспособљеност учитеља да користе образовне сајтове у припреми и реализацији наставе недовољна. Учитељи који су завршили факултет оспособљенији су за коришћење рачунара и образовних сајтова у припреми и реализацији наставе од оних који су завршили средњу и вишу школу. Млађи учитељи показали су већи степен оспособљености и за коришћење рачунара и за употребу образовних сајтова у настави. Охрабрујућа је spremnost учитеља да се усавшавају у овим областима, што је један од предуслова да се користе образовни сајтови у припреми и реализацији наставе.

**Кључне речи:** образовни сајт, информационо-комуникационе технологије, информатичка писменост, дидактичко-методичка оспособљеност.

### Увод

Интегрисање информационо-комуникационих технологија ради подизања квалитета

1 stepicgordana22@gmail.com

2 Рад представља извод из магистарске тезе Оспособљавање наставника за коришћење дидактичких ресурса у Веб окружењу, одбрањена на Учитељском факултету у Београду 2011. године.

образовања представља неминован процес условљен друштвеним и технолошким променама. Модернизација наставног процеса применом информационе технологије остварује се преко наставника као организатора и реализатора образовно-васпитног рада у школи. Да би наставници могли да одговоре на наведене захтеве, треба да познају информационо-комуникационе технологије, да разумеју њихов педа-

гошки потенцијал и да су оспособљени да их интегришу у образовно-васпитни процес.

Проучавања о коришћењу технологије у учионицама одавно су показала да се она ретко употребљава у већини школа (Cuban, 2001). Уочен је несклад између техничко-технолошке опремљености школа и коришћења технологије у учионицама. Норрис и Соловеј (Norris and Solowey, 2008) указују на то да без обзира на побољшану инфраструктуру, рачунари су још увек ретки ресурси. Они се не користе често и ефектно колико би могли. Ова ситуација представља парадокс пошто и наставници и ученици све више користе технологију ван школе. Иако многи наставници користе данашње технологије на иновативне начине, они остају изузетак, не правило. Технологија се користи у већој мери за припрему наставе него за подршку учењу и поучавању (Balanskat, 2007; Russell et al., 2003). Већина наставника ће уложити потребан напор да интегрише технологију у наставу, када су убеђени да ће то допринети бољим исходима учења ученика (Means, 2010).

ИКТ у наставном процесу треба користити како због потребе да ученици стекну знања и вештине које ће им бити потребне у 21. веку, тако и због потенцијалних вредности ових технологија као алата у учењу (UNESCO, 2002). Марцинкијевич (Marcinkiewicz, 1996) констатује да је пуна интеграција рачунара у образовни систем далеки циљ, осим ако не дође до помирења између наставника и рачунара. Један од фактора који омета да се рачунари користе јесте недовољна припремљеност наставника (Becker, 2001; Cuban, 2001). Кнезек и Кристенсен (Knezek and Christensen, 2008) показују да на употребу ИКТ од стране наставника утиче њихов однос према ИКТ-и, ИКТ способности и доступност алата. Наставничке ИКТ компетенције нису ограничene на ИТ знања и способности. Компетентан наставник је способан да споји 1) садржај предмета са 2) одговарајућом методиком и 3) ИТ знањима и способностима. Термин тех-

нолошко-педагошко познавање садржаја (енгл. Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРСК) (Law, 2008) користи се да би се нагласила интеракција између поменута три домена. Да би се ИКТ увела у образовни процес, треба да буду формулисани програми за оспособљавање наставника за интеграцију ИТ, стандарди за наставнике (Thomas and Knezek, 2008), као и стандарди за програме за образовање наставника (Kirschner, Wubbels and Brekelmans, 2008).

### Предмет, циљ и задаци истраживања

*Предмет* овог истраживања је утврђивање степена информатичке писмености и нивоа оспособљености учитеља за коришћење образовних сајтова у припреми и реализацији наставе.

*Циљ истраживања* је установити степен рачунарских знања и вештина учитеља, као и ниво оспособљености за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова.

Пошли смо од *ојшће хийојезе* да рачунарска писменост учитеља није задовољавајућег нивоа и да су учитељи недовољно оспособљени да користе образовне сајтове у припреми и реализацији наставе.

*Задаци истраживања су:*

1. Утврдити колико учитељи познају основне појмове информационе технологије и колики је степен оспособљености учитеља да користе:
  - рачунаре и његове оперативне системе;
  - програме за обраду текста (Microsoft Word);
  - програме за табеларне калкулације (Excel);
  - програме за формирање базе података (Access);
  - програме за израду мултимедијалних презентација (Power Point);
  - интернет.

2. Проценити у којој мери су учитељи оспособљени да користе образовне сајтове у припремању и реализацији наставе;
3. Испитати како су се учитељи оспособљавали да користе рачунаре и интернет;
4. Утврдити у којој мери су се учитељи стручно усавршавали у областима оспособљавања за рад на рачунару и примене интернета у настави и који начини стручног усавршавања у овим областима су за њих најприхватљивији;
5. Испитати повезаност стручне спреме учитеља са нивоом рачунарских знања и вештина и са оспособљеношћу за коришћење образовних сајтова у припреми и реализацији наставе;
6. Испитати повезаност година старости учитеља са нивоом рачунарских знања и вештина учитеља и са оспособљеношћу да се користе образовни сајтови у припреми и реализацији наставе.

### Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање се темељи на дескриптивној методи. У прикупљању података употребљене су следеће истраживачке технике: анкетирање, скалирање и тестирање.

За потребе овог истраживања истраживач је самостално конструисао инструменте: анкетни упитник у комбинацији са скалом процене и критеријски тест рачунарских знања и вештина.

### Узорак истраживања

Узорак истраживања чини 184 учитеља из девет београдских школа. Реч је о намерном узорку јер су биране школе из седам градских општина које су различитог степена техничко-технолошке опремљености.

Основни показатељи структуре узорка с обзиром на битне карактеристике испитаника су:

1) хронолошка доб (утврдили смо аритметичку средину година старости испитаника, која износи 41.97 год. и поделили испитанике на млађе (од 26 до 41 год.) и старије (од 42 до 63 год.) и том приликом добили идентичан број испитаника у обе групе, по 92 испитаника у свакој групи;

2) стручна спрема испитаника (пошто је са средњом стручном спремом само шест испитаника, ради лакше обраде података, испитанике смо поделили у две групе: једну групу чине учитељи са средњом и вишом стручном спремом (33.7%), а другу учитељи који имају високу стручну спрему (65.2%), док су без одговора на ово питање била 2 испитаника (1.1%);

3) пол испитаника (нисмо обрађивали податке са становишта пола испитаника, пошто је удео испитаника мушког рода износио само 5.4%).

Истраживање је реализовано током јуна 2010. године.

### Резултати истраживања и њихова интерпретација

Резултате истраживања представљамо према редоследу задатака истраживања:

1. Оспособљеност учитеља да користе рачунаре и интернет испитивали смо на три нивоа: а) процене учитеља о степену оспособљености за коришћење рачунара; б) процене учитеља о оспособљености за коришћење рачунарских знања и програма који су у складу са стандардом ECDL и в) решавање критеријског теста знања који је обухватао познавање основних рачунарских знања.

а) Од укупног броја учитеља обухваћених овим истраживањем, њих 37% сматра да су у

потпуности оспособљени да користе рачунаре, делимично је оспособљено 56.5%, а уопште није оспособљено 6.5% учитеља.

б) Аритметичке средине процена везаних за коришћење рачунарских знања и програма крећу се у интервалу 2.32 за Access до 4.12 за Word. Учители су проценили да су скоро потпуно оспособљени за коришћење Word-а, интернет, OS Windows, основе ИТ и Power Point познају делимично. Нису сигурни да ли су оспособљени за коришћење Excel-а, док за коришћење Access-а углавном нису оспособљени.

в) Тест је конципиран тако да испитује најосновнија знања. Сва питања имала су попуњене одговоре. Само 20.7 % учитеља има максималних десет поена, односно само 37% има девет или десет поена на критеријском тесту знања. Присетимо се да је 37% учитеља рекло да је оспособљено да користи рачунар.

Ако се у обзир узме тежина, тачније лакоћа питања, очекивали смо да ће бар 80% учитеља дати тачне одговоре на девет или десет питања. Насупрот томе, резултати нашег истраживања показују да укупно 28.3% учитеља који раде у основним школама у главном граду, имају између једног и пет поена, од максималних десет, на критеријском тесту знања на којем се стандардом успешности сматра дато више од 70% тачних одговора.

Резултати добијени субјективном проценом наставника у великој мери се поклапају са објективном проценом знања на критеријском тесту знања, како, с обзиром на општу оспособљеност, тако и на познавање појединачних програма и рачунарских знања.

2. Испитивање оспособљености учитеља за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова био је посебан сегмент јер претпоставља оспособљеност учитеља да користе рачунаре и интернет као и да су методички оспособљени. Учители су проценили да су недо-

вољно оспособљени и за припрему и за реализацију наставе коришћењем образовних сајтова:

а) Мали број учитеља (9.8%) себе сматра веома оспособљеним за припрему наставе коришћењем образовних сајтова. Углавном је оспособљено 43.5% учитеља.

За припрему наставе уопште није оспособљено 14.1% учитеља, углавном није оспособљено 17.4%, док 15.2% учитеља није сигурно да ли су оспособљени. То је укупно 46.7% учитеља, што је скоро половина.

б) За реализацију наставе коришћењем образовних сајтова више од половине учитеља себе сматра неоспособљеним или недовољно оспособљеним (56.5 %), док се углавном оспособљеним сматра 33.7%, а веома оспособљеним само 9.8% учитеља.

Учители сматрају да су оспособљенији за припрему него за реализацију наставе коришћењем образовних сајтова (Табела 1).

Табела 1. Оспособљеност за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова

Оспособљеност за:	М	σ	број испитаника
припрему наставе	3.17	1.24	184
реализацију наставе	2.97	1.28	184
t-тест и значајност:	t = 4.97, df = 183, p < .000		

Овај налаз је у великој мери у сагласности са доказима из великог броја студија реализованих у Аустрији, Естонији, Данској, Финској, Ирсској, Норвешкој (Balanskat, 2007) које указују на то да наставници користе ИКТ првенствено за администрацију, организацију и планирање рада, а у много мањој мери при реализацији наставе, јер наставници немају педагошку визију интегрисања ИКТ у учионице.

3. Поред нивоа оспособљености, проучавали смо и процес оспособљавања учитеља да користе рачунаре и интернет. Учители су се упознавали са коришћењем рачунара и интер-

нета углавном самостално (59.8%) и током студирања (50%). Акредитовани семинари помогли су у оспособљавању једне трећине учитеља, док се четвртина учитеља изјаснила да је похађала школу рачунара. Мали број учитеља (9.8%) навео је друге начине оспособљавања (уз помоћ деце, рођака, пријатеља).

4. Главни облик стручног усавршавања учитеља у нашој земљи је акредитован семинар. Више од половине учитеља (53.3%) није учествовало на неком од акредитованих семинара, док се 46.7% учитеља изјаснило да су похађали неки од понуђених акредитованих семинара из области коришћења рачунара и интернета.

Најприхватљивији начин стручног усавршавања из рачунарске писмености и примене интернета у настави, према учитељима, јесте организовање семинара у школама у којима раде (60.9%), следе комбинација обуке у школи и подршке учитељима путем интернета (34.8%), размена искустава са колегама из школе и ван ње (директно или електронски) (3.3%), путем одговарајуће литературе и часописа (1.1%), и на крају преко акредитованог семинара преко интернета (0%). С друге стране, према истраживању Велса и Луиса (Wells and Lewis, 2006), 51% америчких државних школа користи Интернет за професионални развој запослених.

Наши учитељи не уочавају могућности које пружа интернет на овом пољу, претпостављамо, због необавештености о могућностима овог медија, неспособности да га користе, као и због малог броја семинара који се организују на овај начин (Каталог, 2009/2010).

Питали смо учитеље да ли сматрају да би стручно усавршавање наставника из области рачунарске писмености требало да буде обавезно. Да би то требало да буде сматра 156 учитеља, односно 84.8%, неодлучно је 20 учитеља (10.9%), док 8 учитеља (4.3%) сматра да не би требало да буде обавезно. Овај податак делује охрабрујуће

и потребно је искористити спремност учитеља да се усавршавају на овом пољу.

5. Резултати истраживања показују да су учитељи који су завршили факултет оспособљенији да користе рачунаре од оних који су завршили средњу или вишу школу (Табела 2).

Установљено је да су учитељи који су завршили факултет оспособљенији да користе сва рачунарска знања и програме (Табела 3), као и за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова (Табела 4).

Аритметичка средина резултата критеријског теста знања учитеља који су завршили факултет (8 поена) задовољава прихваћен критеријум успешности за критеријске тестове (минимум 70-80% тачних одговора), док је аритметичка средина резултата учитеља који су завршили средњу и вишу школу испод очекиваног и прихватљивог (4.16 поена на бодовној скали од 10 поена).

Можемо закључити да степен стручне спреме битно утиче на ниво оспособљености учитеља да користе рачунаре и интернет у настави, а условљен је програмском оријентацијом факултета на ове садржаје кроз барем два обавезна и неколико изборних предмета. Учитељи који имају високу стручну спремност (у ову групу сврстани су учитељи који имају завршен факултет, без обзира на то да ли су претходно завршили вишу школу, па се дошколовали) оспособљавали су се претежно на факултету, у школама рачунара и самостално, коришћењем литературе, док су се учитељи који су завршили средњу и вишу школу претежно оспособљавали на акредитованим семинарима, у школама рачунара и уз помоћ пријатеља и рођака, јер нису имали прилику да се оспособљавају током школовања.

Овај резултат слаже се са налазом истраживања (Franklin, 2005) којим је доказано да постоји значајна повезаност између нивоа припремљености наставника током програма припре-

ме наставника на факултетима и употребе рачунара у пракси. У истраживању је истакнуто да се 84% учитеља који су завршили један од најбољих колеџа за образовање наставника сматра да су добро или веома добро оспособљени да користе рачунар. Код нас 50% учитеља који су завршили факултет себе сматра у потпуности оспособљеним за коришћење рачунара, док друга половина сматра да су делимично оспособљени.

6. Млађи учитељи су оспособљенији за коришћење рачунара (Табела 5) рачунарских знања и програма (Табела 6), као и за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова (Табела 7).

Аритметичка средина резултата критеријског теста знања млађих учитеља износи 7.74 поена, а старијих 5.65 поена (од 10 максималних). Већина старијих учитеља (71.7%) није се оспособљавала током школовања, док се исти број млађих учитеља оспособљавао током студија.

Табела 2. Оспособљеност за коришћење рачунара учитеља различите стручне спреме

Стручна спрема	Оспособљеност за коришћење рачунара		
	нису оспособљени (12)	делимично оспособљени (102)	у потпуности оспособљени (68)
средња и виша (62)	19.4 % (12)	67.7 % (42)	12.9 % (8)
висока (120)	0.0 % (0)	50.0 % (60)	50.0 % (60)
$\chi^2 = 40.58$ $C = + 0.43, df = 2, p < .000$			

Табела 3. Оспособљеност за коришћење рачунарских знања и програма учитеља различите стручне спреме

Области	средња и виша (62)		висока (120)		t-тест и значајност
	М	σ	М	σ	
ИТ	3.10	1.43	3.93	1.00	t = 4.59, df=180, p < .000
Windows	3.19	1.41	4.23	0.69	t = 6.66, df=180, p < .000
Word	3.29	1.41	4.55	0.59	t = 8.4, df=180, p < .000
Excel	2.39	1.40	3.45	1.09	t = 5.65, df=180, p < .000
Access	1.94	1.20	2.53	1.25	t = 3.10, df=180, p < .002
Power Point	2.81	1.41	4.07	0.97	t = 7.08, df=180, p < .000
интернет	3.23	1.46	4.37	0.73	t = 7.01, df=180, p < .000
укупно	2.85	1.23	3.88	0.64	t = 7.43, df=180, p < .000

Табела 4. Оспособљеност учитеља различите стручне спреме за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова

Настава:	средња и виша (62)		висока (120)		t-тест и значајност
	М	σ	М	σ	
припрема	2.58	1.25	3.50	1.12	t = 5.04, df = 180, p < .000
реализација	2.32	1.16	3.32	1.21	t = 5.34, df = 180, p < .000



Резултати истраживања показују да су млађи учитељи оспособљенији да користе рачунаре и интернет у настави. То је, претпостављамо, резултат школовања на факултетима, веће доступности рачунара и интернета млађим учитељима и њиховог већег интересовања за упознавање и коришћење ИКТ. Ови резултати су у складу са налазима других истраживања (Becker, 2001; Wells and Lewis, 2006) у којима се истиче да наставници почетници у већој мери користе технологију у настави него искуснији наставници и да је у њиховој припреми употреба технологије наглашенија.

## Закључак

Испитивањем оспособљености учитеља на више нивоа и на различите начине установљено је да су недовољно информатички писмени и да оспособљеност учитеља да користе образовне сајтове у припреми и реализацији наставе није задовољавајућег нивоа.

Учитељи су се упознавали са коришћењем рачунара и интернета углавном самостално и током студирања. Не уочава се континуитет у њиховом оспособљавању. Савремена истраживања указују на значај континуиране обуке наставника у свим фазама професионалног развоја, да ИКТ треба уводити корак по корак, уз

Табела 5. Оспособљеност за коришћење рачунара учитеља различите старости

Старосне групе:	Оспособљеност за коришћење рачунара		
	нису оспособљени (12)	делимично оспособљени (104)	у потпуности оспособљени (68)
млађи (92)	0.0 % ( 0 )	43.5 % (40)	56.5 % (52)
старији (92)	13.0 % (12)	69.6 % (64)	17.4 % (16)
$\chi^2 = 35.60$ $C = -0.41, df = 2, p < .000$			

Табела 6. Оспособљеност за коришћење рачунарских знања и програма

Области	млађи (92)		старији (92)		t-тест и значајност
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
ИТ	4.02	1.02	3.26	1.30	t = 4.42, df = 182, p < .000
Windows	4.30	0.72	3.46	1.25	t = 5.62, df = 182, p < .000
Word	4.61	0.53	3.63	1.32	t = 6.61, df = 182, p < .000
Excel	3.46	1.06	2.67	1.42	t = 4.23, df = 182, p < .000
Access	2.52	1.18	2.11	1.31	t = 2.24, df = 182, p < .026
Power Point	4.04	0.96	3.20	1.43	t = 4.72, df = 182, p < .000
интернет	4.48	0.62	3.48	1.35	t = 6.44, df = 182, p < .000
Укупно	3.92	0.64	3.11	1.14	t = 5.9, df = 182, p < .000

Табела 7. Оспособљеност учитеља различитих година старости за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова

Настава:	млађи (92)		старији (92)		t-тест и значајност
	М	$\sigma$	М	$\sigma$	
припрема	3.61	1.08	2.74	1.25	t = 5.06, df = 182, p < .000
реализација	3.43	1.14	2.50	1.24	t = 5.33, df = 182, p < .000

педагошку и техничку подршку и дати наставницима довољно времена да упознају технологију и њену педагошку употребу (Balanskat, 2007). Било би корисно да свака школа има одговорну особу која би надгледала имплементацију програма након одговарајуће обуке (Probert, 2009).

Најприхватљивији облик стручног усавршавања за већину наших учитеља јесте реализација семинара у школама у којима раде. Већина, такође, сматра да стручно усавршавање из ових области треба да буде обавезно. Интернет доживљавају искључиво као предмет обуке. Истраживања указују да је ИКТ важно средство за професионални развој наставника (Balanskat, 2007; Wells and Lewis, 2006). Ако желимо да учитељи прихвате интернет и користе га у припреми и реализацији наставе, потребно их је за то оспособљавати кроз активности које су подржане у целисти или делимично радом на интернету. Једна од потребних мера јесте и изградња јединственог ресурсног центара за примену ИКТ у образовању. С тим у вези је и израда Web портала који ће пружати релевантне информације из ове области и различите дидактичке ресурсе чинити доступним већем броју наставника, уз неизоставно ту-

мачење значаја, педагошке вредности и адекватне употребе информационо-комуникационих технологија у настави.

Установљено је да су учитељи који су завршили факултет оспособљенији да користе сва рачунарска знања и програме, као и за припрему и реализацију наставе коришћењем образовних сајтова. Млађи учитељи су оспособљенији у оба испитивана сегмента. Ови налази указују на то да је потребно поштовати индивидуалне разлике између учитеља током њиховог оспособљавања да користе ИКТ. Различити типови учитеља захтевају различите врсте подршке (Balanskat, 2007).

Од наставника се очекује да схвате како информационо-комуникациона технологија о којој уче и помоћу које уче, може послужити да остваре специфичне циљеве у њиховој предметној области, као и да се оспособе да идентификују и изабере циљеве чија реализација може бити ефикаснија и квалитетнија, уз подршку одговарајуће технологије. Да би се то остварило, потребни су пажљиво структурирани програми професионалног развоја наставника, континуирано спровођени уз стално праћење и вредновање резултата примене и постигнутих ефеката.

## Литература

- Balanskat, A. (2007). STEPS: Study of the impact of technology in Primary schools. Retrieved Jun 02, 2010. from: [http://eacea.ec.europa.eu/lfp/studies/documents/study\\_impact\\_technology\\_primary\\_school/3\\_literature\\_review\\_steps\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/lfp/studies/documents/study_impact_technology_primary_school/3_literature_review_steps_en.pdf).
- Becker, H. J. (2001). *How Are Teachers Using Computers in Instruction?* Retrieved Jun22,2010.from:[http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/conferencespdf/how\\_are\\_teachers\\_using.pdf](http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/conferencespdf/how_are_teachers_using.pdf).
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Retrieved April10,2010.from:[http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/28/28745b9b-7870-4676-9b0e-a84b26278639.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/28/28745b9b-7870-4676-9b0e-a84b26278639.pdf).
- Franklin C.A. (2005). *Factors that influence elementary teachers' use computers*. Retrived May 22, 2010. from: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED490605>.
- *Кашалої програма сїалної сїручної усавршавања наставника, васпїишача, сїручних сарадника и дирекшїора: за школску 2009/2010*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.
- Kirschner, P., Wubbels, T. and Brekelmans, M. (2008). Benchmarks for teacher education programs in the pedagogical use of ICT. In J. Voogt and G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (435–449). New York: Springer.

- Knezek, G.A., Christensen, R. (2008). The importance of Information Tehnology attitudes and competencies in pramary and secondary education. In J. Voogt and G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in pramary and secondary education* (321–333). New York: Springer.
- Law, N. (2008). Teacher learning beyond knowledge for pedagogical innovations with ICT. In J. Voogt and G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in pramary and secondary education* (425–435). New York: Springer.
- Мандић, Д., Ристић, М. (2006). *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*. Београд: Медиаграф.
- Marcinkiewicz, H. R., & Regstad, N. G. (1996). Using subjective norms to predict teachers' computer use. *Journal of Computing in Teacher Education*, 13(1), 27–33.
- Means, Б. (2010). Technology and Education Change: Focus on Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 285–307.
- Norris, C. and Solowey, E. (2008). An instructional model that exploits pervasive computing. In J. Voogt and G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in pramary and secondary education* (849–861). New York: Springer.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53, 24–33.
- Russell et al. (2003). Examining Teacher Technology Use: Implications for Preservice and Inservice Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297–310.
- Thomas, L.G. and Knezek, D. (2008). Information, communications, and educational technology standards for students, teachers, and school leaders. In J. Voogt and G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in pramary and secondary education* (333–349). New York: Springer.
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. Paris: UN-ESCO.
- Wells, J. and Lewis, L. (2006). *Internet Access in US Public Schools and Classrooms: 1994–2005*. Retrieved Jun 20, 2010. from : <http://nces.ed.gov/surveys/frss/downloads.asp#FRSS16>.

### Summary

*In this paper, we have presented the results of the research about the competence of teachers for using educaitnal sites with the aim of estimation of computer knowledge and skills, as well as the level of training of teachers for preparation and realisation of teaching using educaitonal sites.*

*Starting point for the studying of this problem were the statements of many kinds of the research that a lack of professionalism, i.e. insufficient training of teachers for using computers and the Internet in the teaching process is the key obstacle in integratiion of informaiton – communicaiton technologies in the teaching process.*

*Results of the research show that the degree of informaiton literacy of teachers is insufficient nad that traing of teachers for using eduaitnal sites in preparation and realisation of educaitonal sites in preparation and realisaion of teaching is insufficient. Teachers, who have graduated at the University, are more trrained to use computers as well as using educaitonal sites in preparation and reaistion of teaching than those who completed a high or higher vocational school. Younger teachers have shown a greater degree of capability for using the computers, and using educaitonal sites in teaching. Readiness of teachers to improve their skills in all areas, is encouraging, and this is one of pre-condiitions for using educaitonal sites in preparation and realisa-tion of teaching.*

**Key words:** *educaitonal site, informaiton-communicaiton technologies, IT literacy, didactic-methodo-logical capability.*

Кратки  
научни прилог

**Tomasz Załona, MA**  
State Higher Vocational School,  
Institute of Economics in Nowy Sacz, Poland

**Wioletta Wereda, PhD**  
Faculty of Cybernetics, Institute of Organization and Management,  
Military University of Technology in Warsaw, Poland



## *Sign writing as an innovation in educating deaf people and people with hearing impairments in Poland*

### *Summary*

*Present-day trends in education and pedagogy present new tasks for education institutions which are expected to prepare students to live in an information society. The information-saturated world appears to be in stark contrast with the world of Deaf people. Their cognitive functions hindered by non-availability of auditory canal for reception of information tends to be a great obstacle to participating in a contemporary information society. Therefore, it is of tremendous significance to exploit available didactic innovations to provide equal opportunities for Deaf people and to prevent their social exclusion. One of the methods reinforcing education among Deaf people is SignWriting, that is the notation of signed language.*

### **Key words:**

### **Introduction**

In a today's world media plays an increasingly powerful role underlying the information society and knowledge based economy. Media experts highlight a determinist role of media in the development of civilization, as well as in social, technical and economic advances. The founders of the concept of information society (Bell, Mac-Muchan, Toffler and others) argue that the civilization progress was made possible due to increasingly refined forms of communication and media

advancement. As noticed by B. Siemieniecki, media pundits tend to divide civilization history into three periods: the epoch of the spoken language, the epoch of the written language and the epoch of the electronic language<sup>1</sup>. The 21<sup>st</sup> century, beyond doubt, should be classified in the third epoch of digital and electronic communication.

An unquestionable breakthrough which enabled people to record the heritage and to acquire

<sup>1</sup> *Pedagogika medialna, podręcznik akademicki [Media pedagogy, academic textbook]*, ed. by B. Siemieniecki, PWN, Warsaw 2007, p. 17.

knowledge, prodded the civilization advance into a new path, providing opportunities to gather and store information which was invention of writing. Writing became a specific extension of the memory and allowed for transferring and accumulating knowledge. Essentially, it used to be and still continues to be a driving culture-forming imperative underpinning the creation of the *archive of experiences*. The invention of writing facilitated to: store and record information, create literature, repeatedly reproduce information, codify information and gather it, thus simply and more completely process and transfer messages at a distance. Specifically, writing allowed to confront the thoughts of one individual with the ideas of the reader, which then affected the development and creation of logical and analytical thinking<sup>2</sup>. Writing exercised the influence on intellectual and mental evolution of people, and thus boosted the chances of tapping into cultural resources and multiplied the quantity of knowledge generated as well as accelerated the pace of its processing. Moreover, the invention of writing also shored up the development of individualized learning and self-development providing the foundations for contemporary educational systems. Principally, writing shifted a leading receptor for information reception in the process of learning from audible into visual, which is precisely the receptor used by the Deaf people when receiving information. However, Deaf people exploiting the visual receptor in the process of communication were not taught notation of the sign language on a large scale in Poland. Until recently there has been paucity of schemes, manuals and exercise books for learning SignWriting (SW)<sup>3</sup> – that is the notation of sign language. Two enti-

2 Ibid, pp. 18 – 21.

3 „SignWriting is a method of recording the sign language. It was developed in 1974 – invented by an American Valerie Sutton (for the needs of ballet) and it swiftly appeared to be a chance for creating writing for Deaf persons which facilitates and reinforces their communication, education as well as enhances their potentials for integration with a hearing world”;

ties responded to the urgency for providing such support that is the Centre of Analytical-Strategic Resources (Centrum Zasobów Analityczno Strategicznych Sp. Z o. o.) in partnership with the Polish Association of Deaf People, branch in Małopolskie province, which completed an innovative project co-financed with the EU funds entitled *Innovative training programmes a chance for educational advance*<sup>4</sup>. An overarching objective of launching innovation/project was creation of a scheme for learning SW as a tool to thwart social exclusion and bolster an educational process of Deaf people, and testing it in selected targeted groups. The authors of the article by referring to the scheme experiences emphasize the innovativeness of educating people with hearing impairments with the use of SW support.

### **Education of Deaf persons in Poland – facts and determinants**

In Poland there are about 45,000-50,000 people with significant hearing impairment<sup>3</sup> whereas the number of persons with moderate hearing impairment may run into as many as 900,000 in Poland (this number does not include persons with slight hearing impairment)<sup>5</sup>. However, as noticed by the authors of the report: *SIGNALL 2 Report – section on Poland*, hard-of-hearing persons represent a marginal percentage in the group of disabled people (according to the data collected by the Polish Central Office (Polish ac-

after M. Grabowska-Orządała, J. Lemirowska-Wronka, K. Podgórn, Zapisać ciszę. Podręcznik do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu SignWriting [To record silence. A manual for learning the sign language with the use of SignWriting] , Kraków 2012, p. 55.

4 A project co-funded by the European Union within the European Social Fund.

5 *SIGNALL 2 Report –section on Poland*, Foundation for Promotion of Entrepreneurship, electronic publication, p. 4. [http://www.frp.lodz.pl/projekty/zakonczone/signall2/download/REPORT\\_SIGNALL%20\\_PL.pdf](http://www.frp.lodz.pl/projekty/zakonczone/signall2/download/REPORT_SIGNALL%20_PL.pdf) (reading date 4 Sept 2012)

ronym: GUS) in 2004 it is 8.3% of the total disabled persons<sup>6</sup>). Hence, this stirs meagre interest in the problems of hard-of-hearing persons. The issues of disabled people are often addressed in the media, the initiatives are launched at the national as well as local level with the aim of removing architectural barriers which hinder the social integration for persons with debilitated motor skills of the body. Yet, information on problems of Deaf persons relatively rarely come under the spotlight in the media. Blind persons may enjoy publishing houses, Braille books. There is a high awareness of existence of that language. Still, Deaf persons have scant literature published in the sign language to be exploited, and if they desire to read they need to do so in a language foreign to them (Polish phonic language, in the event of Deaf persons, is deemed as a foreign language). In Poland the magazine *Świat Ciszy* (*The Silence World*) devoted to the issued of the Deaf people is periodically issued in Poland, though this is not the publication released in the sign language, texts are written solely in the Polish language.

Recent years, undoubtedly, have brought fundamental changes in perception of Deaf people in Poland as well as in approaches to their education. A landmark was the Act in sign language and other communication means signed by the President Bronisław Komorowski which came into effect as of 1 April 2012<sup>7</sup>. Pursuant to the Act, Deaf persons have the right to unrestrainedly use a communication form selected by them when communicating with the public administration organs, system units, medical entities, Police units, etc. Therefore, public institutions are obliged to also provide communication in sign language. So sign language became, to some extent, an official language, and the Deaf community won recognition as a cultural minority (recognition of the people

with hearing loss as a minority is manifested by the usage is capital-D in the phrase Deaf). Recognition of the sign language is tremendously important as this is the first and natural language to be used<sup>8</sup> by the Deaf person. Acquisition of the language structures of the Polish language and the speaking technique as well as lip reading is largely unattainable for a Deaf person<sup>9</sup>. In the event of numerous people with hearing loss, although undertaking prolonged speech exercises performed over many years, focused on shaping speech and its lip reading, they do not succeed in surmounting the language barrier and thus fail to actively acquire a sound language. So it comes as no surprise that a sign language has proved to be the most preferred communication form by Deaf persons, and the fact that it has been developed by them alone underlies the strong community bond, grounded on the language community, likewise in the case of ethnic minorities.

Sign languages applied by Deaf persons have been in use for over 200 years across the world, since the schools for Deaf children began to come into existence being the first centres for persons with hearing loss. Today they enjoy their history and tradition, and as each living language they also serve as a culture-forming material. Being junior to the sound languages, they gradually catch up to become fully-fledged languages – semantic systems to be used to continuous communication by a group of people on each topic.

A certain problem in the holistic approach to challenges and education of people suffering hearing impairment is posed by the fact that this group is highly diversified encompassing persons

---

8 M. Świdziński, *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych* [In which manner do Deaf people acquire a language: on sign and manually coded languages], in: *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce* [The sign language in the contemporary school system across the world and in Poland], ed. Iwona Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007, pp. 16-18

9 Ibid, p. 19.

---

6 Ibid, p. 4.

7 The Act on a sign language and other communication means as of 19 August 2011.

with inborn deafness, those with deaf parents, Deaf persons with hearing parents, as well as individuals who lost hearing and hard-of-hearing persons<sup>10</sup>. On top of that, the population is diverse in terms of varied degree of knowledge and usage skills of the Polish phonic language and the sign language. Specifically, children with various levels of competence of the Polish language and its lip reading, as well as with diverse competence of the sign language<sup>11</sup> enrol in Polish schools dedicated to educating Deaf children. The complexity of the problem at schools for deaf pupils is proved by the fact that simultaneously, *but on different communication fields there function languages with distinct modalities: acoustic languages (Polish, English) and visual-spatial languages (Polish Sign Language<sup>12</sup>, Language-Sign System<sup>13</sup>, Polish Sign Language of pidgin type)<sup>14</sup>*. Such complexities occur at the formal (during the lesson) as well as private levels. In the process of educating deaf children primarily three methods of communication have been pre-

---

10 I. Grzesiak, *Sposoby komunikacji osób niesłyszących / Głuchych a system kształcenia [Manners for communication among people with hearing loss/Deaf persons and the education system]*, in: *Język... [The sign language...]*, op. cit., p.12

11 Ibid., p. 13.

12”This is a natural language of Deaf persons in Poland and constitutes a fundamental means of communication among Deaf persons. This is the first language for children born of deaf parents. The importance is attached not only to signs but also to body language: position of the trunk and head (bending, turns) as well as mimics (face expression). This manner for information transfer among Deaf persons allows for appropriate communication process”; after: M. Grabowska-Orządała, J. Lemirowska-Wronka, K. Podgórn, *Zapisać [To write]* op. cit., p. 40.

13 LSM “consists in combining the elements of the Polish language and the sign language. Information in the process of communication is transferred by means of acoustic-articulated statements reinforced with signs and manual alphabet. The grammar of the Polish language is retained and signs stem from the set of gestures which have been artificially created and standardized, and are assigned to various concepts”; after: M. Grabowska-Orządała, J. Lemirowska-Wronka, K. Podgórn, op. cit., p. 40.

14 I. Grzesiak, op. cit., p. 13.

vailing so far in Poland: oralism, Language-Sign System (LSM), Polish Sign Language (PSL)<sup>15</sup>. Yet in Poland at schools for Deaf people regrettably the most widespread and favoured method over recent decades has been oralism (set of oral-acoustic methods), at times expanded with elements of the Language-Sign System. I. Grzesiak highlights that communication among Deaf persons is effected in various interpersonal contexts (deaf person-deaf person, deaf person-hearing person not using a sign language, deaf person – hearing person using a sign language PSL or LSM). Communication may be executed with the use of varied communication means in Polish variants which include:

- Polish sign language (PSL),
- language-sign system (LSM),
- Polish sign language of *pidgin* type (PSP),
- Dactylographic signs,
- SignWriting (SW), that is sign writing,
- Lip reading of the speech in the Polish language,
- Polish language in the written form.

Contemporary world standards for teaching persons with hearing loss promote bilingualism (sign and phonic language), whereas an acoustic language (national) is considered as a foreign language (second). These standards also incorporate the launch of sign writing – SignWriting - teaching for Deaf persons.

Up till 2010 under Polish educational circumstances, the SW notation was practically untapped in the didactic process. What is even worse, the sign language itself was not a separate subject. At present in Poland implementation of SignWriting in educating Deaf people is at the improvement and promotion phase. Until the completion of the project entitled *Innovative training programmes a chance for educational advance*, though ample efforts and involvement of the third sector, higher education institutions, scholars, persons operat-

---

15 Ibid., p. 15.

ing for the benefit of Deaf people, popularization (invention) of the writing among native signers fell short of delivering a satisfactory outcome.

### SignWriting as an innovation in educating Deaf persons

Innovativeness of the project entitled *Innovative training programmes a chance for educational advance* was manifested in few aspects. First, SignWriting in itself is a state-of-the-art and innovative solution, continuously developed and refined throughout the world. Second, innovativeness of the project lies in promoting and popularizing SignWriting in Małopolski region where previously it has been familiar to a narrow group of specialists and scholars. Third, an overarching objective of the project was to devise and establish a signature curriculum for teaching SW, based on the innovative methodology and adjusted to Polish didactic standards. One of the essential aspects of innovativeness was also managing the process of formulating the innovative curriculum. The adopted manner for managing the process of the curriculum tends to be an example of implementation of innovative management, so-called the model of *open innovation*, developed by H. Chesbrough which was put to practice in a range of enterprises across the world<sup>16</sup>. It posits that a traditional approach to management of innovations - *closed innovation* premised on the B + R departments within the enterprise appears to be less effective than outsourcing of innovations. An open model relies on the assumption of acquiring knowledge from numerous sources, including the collaboration with higher education institutions, and then combining it with internal exper-

---

16 K. Santarek, *Zarządzanie innowacjami w strukturach sieciowych – model open innovation [Management of innovations in network structures – model of open innovation]*, in: *Komunikacja i jakość w zarządzaniu [Communication and quality in management]*, ed. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, Volume II, p. 24.

iences of the organization<sup>17</sup>. The project involved exploitation of professional experience of scholarly circles, educators, surdopedagogues, and organizations operating for the benefit of Deaf people, and surveys conducted by the entity executing the project. For this reason, the path for formulating the curriculum was characterized by innovation, drifting away from a traditional path for creating curriculums. It is based on a close cooperation with a group of stakeholders as well as on scientific methods for formulating and testing a curriculum. This guaranteed a more effective manner for framing an innovative curriculum.

The first form of SignWriting was developed in the US in 1974. Though 38 years have passed since its invention, it has been still tested and refined, largely its notation to enhance transcription of gestures onto paper. SW has an original, 3D syntax making the sign text spatial and dynamic, including the notation movement. Sign languages are visual languages with a positional-spatial grammar<sup>18</sup>. Multifarious autonomous articulators are recorded in the text which may include: arms, forearms, palms, fingers, trunk, head, and face. SW reflects all elements (movements) of the sign language having various location, various phases and various dynamics<sup>19</sup>. Recording of the articulator's

---

17 Ibid., p. 26-27.

18 D. Nowak-Adamczyk, *Edukacyjna cyberprzestrzeń, czyli o nowoczesnych technologiach w kształceniu osób niesłyszących/Głuchych i słabo słyszających [Educational cyber space that is on cutting-edge technologies in educating Deaf people and hard-of-hearing persons]*, in: *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, No. 2/2010, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, p. 54.

19 M. Świdziński, *Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych [In which manner do Deaf people acquire a language: on sign and manually coded languages]*, in: *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce [The sign language in the contemporary school system across the world and in Poland]* ed. Iwona Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007, p. 21 and further.



movements and its values (parameter) are notated alongside with other articulators and their parameters in a single sign, which corresponds to the concurrent (simultaneous) nature of the sign language. Signed languages and their recording mostly imitate a reality; signs and sign phrases reproduce shapes of objects, their attributes, course of action (sequence of events) with spatial-time relations<sup>20</sup>. As noticed by M. Świdziński, a sentence in the PSL is analogous with a scene from the puppet theatre. For the scenes to be produced so-called classifiers become involved which serve as specific pronouns. Notation of the sign language needs to take into consideration such specifics, and has to be simple and intuitive, as well as pragmatic and ergonomic – easy for recording.

L. Długołęcka indicated the benefits yielded by the use of notation of a sign language<sup>21</sup>. In the first place she referred to the intellectual development of children. Essentially she noticed that learn SignWriting eagerly and relatively easily. It is of particular significance that Deaf people are given an opportunity to write in their own language. Noting down in the Polish language presents more difficulties as it is a foreign language for people with hearing loss. As noted by L. Długołęcka, a skill to write among Deaf children proves to be a reason for pride in them as well as to boost their self-appraisal and their self-esteem, quashing complexes in relation to hearing children. Additionally, the fact that children have a chance to write in their own language frequently has an impact on their growing interest in the writing of hearing people. Further, SignWriting proves to deliver excellent results in the education of both children as well as adults. It holds out an opportunity to prepare didactic material in the written form as in the case of teaching a foreign language. It is possible to develop dictionaries, exercise books, tests as well as

<sup>20</sup> Ibid. pp. 21-22.

<sup>21</sup> L. Długołęcka, *Pisać w języku migowym* [To write in the signed language], in: *Język... [The signed language...]*, op. cit., pp. 30-31.

complete textbooks and framed curriculums published in a print form. It allows for duplicating appropriate models and educational solutions and their continuous streamlining<sup>22</sup>. In addition, as stressed by L. Długołęcka, SignWriting is remarkably supportive in learning the Polish Sign Language (PSL) by hearing persons. The author points out positive experience in this respect from the Faculty of Polish Studies at University of Warsaw where students learning the PSL may make strides in a more efficient, effective and cheaper manner due to notation of the sign language. They have a possibility of recapitulation of broader availability to gestures and their meaning in the written form. Deaf people in Poland were granted a tool in the form of SignWriting fostering a versatile development of their community. As noticed by a wide range of researchers a language minority as represented by Deaf persons has the right to record their own language. Thanks to SW, sign languages (vocabulary, grammar) were offered a chance to be preserved in a written form constituting cultural heritage of Deaf persons. Moreover, it should be stressed that the sign language itself in the sign form will not suffice to provide deaf children with similar opportunities enjoyed by hearing children as such language is elusive. SW is useful for recording sign texts, stories, developing dictionaries, effective teaching a sign language to hearing persons, educating hearing-impaired children, study of foreign languages, as well as setting up computer systems and software.

### **Design experience of the testing phase for implementing the Signature SignWriting Curriculum for Deaf children and youth as well as surdopedagogues in Poland**

As part of the project entitled *Innovative training programmes a chance for educational advance* the Signature SignWriting Curriculum for

<sup>22</sup> Ibid., p.30.

Deaf children and youth as well as surdopedagogues in Poland was formulated and tested. M. Chronowska, M. Grabowska-Orządała, E. Mazurek, K. Podgórní are the authors of the programme formulated. The programme is designed for groups of 10-15 persons. It aims to teach notation SignWriting in relation to the Polish Sign Language. The teaching content is classified into general and specific conceptual categories dealing with several theme blocks embracing the crucial areas of the day-to-day life and related communication. As noticed by the authors of the programme: “in connection with the specifics of the following subject – teaching the recording of the PSL in notation of SW – selection of adequate teaching methods and work forms may transpire to be not so much difficult but limited”<sup>23</sup>. The authors chiefly underlined:

- Message method (presenting),
- Exercises method (consolidating),
- Programme method (with the use of the computer for exercises),
- Chat, talk,
- Project method (e.g. development of a short text in SW on the theme selected).

The programme established, textbook for learning sign language notation in Poland were being tested within the period spanning from September 2011 up till March 2012 in three groups: two groups of deaf youth and one group of surdopedagogues. The goal of the programme was not to teach the Sign Language but its notation. SW performs the function of the universal alphabet whereby it is likely to note down each gesture, syntax and grammar of the sign language. Content in the textbook was featured in three versions: recording in the Polish language, notation with the use of SW and in the form of the drawing with signs

---

23 M. Chronowska, M. Grabowska-Orządała, E. Mazurek, K. Podgórní, *Autorski Program Nauczania Sign Writing dla dzieci i młodzieży niesłyszącej oraz surdopedagogów w Polsce [the Signature SignWriting Curriculum for Deaf children and youth as well as surdopedagogues in Poland]*, Kraków 2011, p. 12.

sketched. Test implementation enabled refinement of the products designed and gathering experience and conclusions. A testing phase prompted slight corrections in notation of gestures of the Polish Sign Language, expansion of didactic forms and methods in the programme designed, and assessment of utility of SW when working with deaf persons. One of the key findings resulting from the testing phase was the conclusion that a number of problems faced by Deaf people may be overcome among others, by introduction of the SignWriting notation/recording into the curriculum of the Polish Sign Language. In the view of those executing the programme the launch of SW to the education of deaf and hearing people will accelerate the process of learning a sign language. Specifically, it has a tremendous importance in the group of Deaf children whose parents failed to teach the sign language which often results in acquisition of no language by a child. While executing the programme the attention was moved to the fact that learning the mechanisms of SW notation young people will be capable of acquiring newly learned information in a more effective way. It is clear that a contemporary school relies on the use of the written word and capabilities of writing by pupils. Without the writing and notation skill it appears unlikely to effectively learn various subjects, including a foreign language. SW provides a chance for noting down and writing in own language, and thus for speeding up the learning process by hearing impaired persons. Overall, a crucial objective of education should be modelling transfer competences in the area of writing and reading. Also, it appears that SW in an indirect way may affect the shaping of writing and reading skills in a phonic language through exercising writing down tiny graphic elements, as well as reading in a phonic language and graphic-spatial configurations. This reinforces the development of competencies and capabilities facilitating the learning of a foreign language (phonic), i.e. exercises for concentration, carrying out analysis and graphic synthesis, development

of the visual perception or taking notes in the Sign Language. After all, streamlining of the didactic process should be an anticipated consequence.

Undoubtedly, the project executed constitutes an example of the best didactic practices and it will be a potent imperative propelling the implementation of SW in the educating Deaf people in Poland. However, to bring the application of SW to the mainstream as a standard in Polish education of Deaf persons it is essential to embark on a myriad of promotional and mainstreaming initiatives.

## Conclusion

For a few years the Polish community of surdopedagogues has been holding a heated discussion, manifested in an increasingly growing number of publications, surrounding the urgency of shifts and recognition of bilingualism as the basis for education as encouraged by the world models<sup>24</sup>. Contemporary concepts of bilingualism are premised on the right to use the Polish Sign Language (PSL)<sup>25</sup>— as a natural communication language among Deaf persons who when possible learn a foreign language which is a phonic lan-

---

24 M. Czajkowska-Kisiel, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [Bilingual teaching of Deaf persons in Poland], „Szkoła Specjalna” 2006 No. 4, p. 265.

“This is a natural language of Deaf persons in Poland and constitutes a fundamental means of communication among Deaf persons. This is the first language for children born of Deaf parents. The importance is attached not only to signs but also to body language: position of the trunk and head (bending, turns) as well as mimics (face expression). This manner for information transfer among Deaf persons allows for appropriate communication process”, after: M. Grabowska-Orządała, J. Lemirowska-Wronka, K. Podgórní, *Zapisać* [To record] *op. cit.*, p. 40.

25 M. Grabowska-Orządała, J. Lemirowska-Wronka, K. Podgórní, *Zapisać ciszę. Podręcznik do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu SignWriting* [To record silence. A manual for learning the sign language with the use of SignWriting] (tentative version developed as part of the project), Kraków 2012, p. 40.

guage. An unquestionable innovation is introduction of the sign language notation to the education of Deaf people. A measure of importance of this innovation may be a degree of backwardness in relation to phonic languages. As early as between 3500 and 3200 BC the first writing was invented by the Sumerians. Unfortunately until now the Polish Sign Language being in use for about 200 years<sup>26</sup> has not become a widely used notation/recording.

---

26 M. Czajkowska-Kisiel, A. Klimczewska, *Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce* [A role of the sign language in shaping the identity of Deaf persons in Poland], [in:] *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych* [Social-cultural identity of Deaf persons], ed. E. Woźnicka, PZG oddział Łódzki, Łódź 2007, p. 75.

## Bibliography

- Chronowska M., Grabowska-Orządała M., Mazurek E. , Podgórní K., Autorski Program Nauczania Sign Writing dla dzieci i młodzieży niesłyszącej oraz surdopedagogów w Polsce [The Signature SignWriting Curriculum for Deaf children and youth as well as surdopedagogues in Poland], Kraków 2011.
- Długołęcka L., Pisać w języku migowym [To write in the signed language], in: : Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce [the sign language in the contemporary school system across the world and in Poland], ed. Iwona Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007.
- Grabowska-Orządała M., Józefiak J., Lemirowska-Wronka J., Podgórní K., Zapisać ciszę. Podręcznik do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu [To record silence. A manual for learning the sign language with the use of SignWriting], Kraków 2012.
- Grzesiak I., Sposoby komunikacji osób niesłyszących / Głuchych a system kształcenia [Manners for communication among people with hearing loss/Deaf persons and the education system], in: Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce [The sign language in the contemporary school system across the world and in Poland], ed. Iwona Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007.
- Nowak-Adamczyk D., Edukacyjna cyberprzestrzeń, czyli o nowoczesnych technologiach w kształceniu osób niesłyszących/Głuchych i słabo słyszących [Educational cyber space that is on cutting-edge technologies in educating Deaf and hard-of-hearing persons], in: Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego , No. 2/2010, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Pedagogika medialna, podręcznik akademicki [Media pedagogy, academic textbook], ed. B. Siemieniecki, PWN, Warsaw 2007.
- SIGNALL 2 Report – section on Poland, Foundation for Promotion of Entrepreneurship, an electronic publication, [.http://www.frp.lodz.pl/projekty/zakonczone/signal2/download/RAPORT\\_SIGNALL%202\\_PL.pdf](http://www.frp.lodz.pl/projekty/zakonczone/signal2/download/RAPORT_SIGNALL%202_PL.pdf) (reading date 4 Sept 2012)
- Santarek K., Zarządzanie innowacjami w strukturach sieciowych – model open innovation [Management of innovations in network structures – model of open innovation], in: Komunikacja i jakość w zarządzaniu [Communication and quality in management], ed. T. Wawak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, Volume II.
- Świdziński M., Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych [In which manner do Deaf people acquire a language: on sign and manually coded languages], in: Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce [The sign language in the contemporary school system across the world and in Poland], ed. Iwona Grzesiak, Wydawnictwo Stanisław Sumowski, Malbork 2007.
- The Act on a sign language and other communication means as of 19 August 2011.

мр Томаш Зацлона,  
др Виолета Верета

### ЗНАКОВНО ПИСАЊЕ КАО ИНОВАЦИЈА У ОБРАЗОВАЊУ ГЛУВИХ И ЉУДИ СА ОШТЕЋЕЊЕМ СЛУХА У ПОЉСКОЈ

У данашњем свету информатичкој друштва и економије заснованој на знању, медији итрају веома важну улогу. Стручњаци за медије наглашавају изузетну улогу медија у развоју цивилизације, као и за најпредак друштва, технике и економије. Бел, Макмухан, Тофлер и други оснивачи концепција информатичкој друштва имају став да је омогућен најпредак цивилизације тиме што постоје све бољи начини комуникације и развоја медија.

Писање је заправо продужено памћење које омогућава преношење и акумулирање знања. У основи, било је, а и наставља да буде покретачки императив за формирање културе која се крије под називом архива искуства. Изум писања је допринео складиштењу и чувању информација, стварању литературе, понављању информација и стварању кодова.

У Пољској има око 45.000-50.000 људи са озбиљним проблемима са слухом, а оних са мањим оштећењима има око 900.000. Овај број не укључује људе са минималним оштећењима слуха.

Иновативности програма под називом Иновативни програм за обуку – шанса за напредак у образовању има више аспеката. Као прво, само знаковно писње је уметничко и иновативно искуство које се стално развија и редефинише широм света. Као друго, иновативности пројекта лежи у промовисању и популаризацији знаковној писања.

Као део пројекта Иновативни програма за обуку – шанса за напредак у образовању осмишљен је и шестипан наставни план за знаковно писање за децу као и за сурдопедагоге у Пољској. М. Chronowska, М. Grabowska-Orzadka, Е. Mazurek, К. Podgórní су аутори програма. Пројам је осмишљен за групу од 10 до 15 особа. Има за циљ да се научи нотација знаковној писања у односу на пољски знаковни језик. Садржај наставних материјала је класификован у опште и посебно-концептуалне категорије које обухватају неколико блокова тема.

Савремени концептни билингвизма полазе од претпоставке да постоји право да се користи пољски знаковни језик (ПСЛ) – као природан начин комуникације међу глувим особама. Највећа иновација је предлажање знаковној језика у образовању глувих људи.

Кратки  
научни прилог

мр Валерија Јанићијевић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Београд



## Између поучној и уметничкој – функционални појмови у настави књижевности

**Резиме:** У раду се анализује природа и улога функционалних појмова у настави књижевности у основној школи, посебно у млађим разредима. Ови појмови уведени су у школске програме 1976. године и остали су до данас, претпостављамо са циљем да укажу на везу између књижевности и живота, и да на тај начин најлакше васпитају улогу књижевних дела.

У раду се даље тврди да природа функционалних појмова није јасно дефинисана и да се њиховим коришћењем књижевно дело своди на јуко средство за поучавање, уз заобилажење његове уметничке природе.

На крају рада се, на примеру анализе методичке апаратуре уз две њесме Драгомира Ђорђевића, указује до каквих недоумица и погрешака у настави књижевности може да доведе ујоредо постојање функционалних и књижевнотеоријских појмова. Из рада произилази предлој да функционалне појмове треба изоставити из програма за српски језик, тим пре јер се не јављају ни у једном другом наставном програму.

**Кључне речи:** наставни програми, функционални појмови, књижевнотеоријски појмови, настава књижевности, чишанка, методичка апаратура.

У програмима за српски језик од трећег до осмог разреда основне школе дати су функционални појмови. Занимљиво је и специфично да се ови појмови јављају само у програму за српски језик (тачније за наставу књижевности) и ни у једном другом, мада, с обзиром на њихов опсег и ширину – како су постављени што у програму, што у извесној методичкој литератури, могли би да се усвајају и у настави већине других пред-

мета. То што су прописани искључиво за наставу књижевности посебно је осетљиво питање с обзиром на сложену природу књижевног текста и отворена питања разумевања текста и наставе књижевности.

Када су се први пут јавили функционални појмови у програмима, шта они представљају и која би била њихова улога – то би укратко био садржај овога рада.

<sup>1</sup> valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs

Прегледом програма за основну школу након Другог светског рата, види се да су функционални појмови први пут ушли у наставу књижевности 1976. године, и то од трећег разреда, с тим што су у трећем и четвртном разреду покривали и књижевне и некњижевне појмове, док су у старијим разредима посебно наведени књижевни и функционални појмови. Тако је један од задатака наставе књижевности у трећем разреду:

Подстицање ученика на схватање и усвајање следећих функционалних појмова: песма, прича, бајка, басна, загонетка; писац, приповедач, песник, читалац: текст, проза, стих, строфа; одломак, одељак; слично, различито, супротно, изражајно; ред излагања; запажање, понашање, поступак; убедљиво, узбудљиво, неочекивано; сналажљивост, радозналост. (*Просветни гласник*, 1976: 285)

Док се за четврти разред наводи:

Подстицање ученика на схватање и усвајање следећих функционалних појмова: приповедање, описивање, машта, дијалог, јунак, лик; главно, споредно; утисак; расположење, интересовање; околност, ситуација, испољавање; подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак; дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, природи, раду); привлачност, искреност, правичност, племенитост; угрожавање и заштита (животне средине). (Исто: 286)

Даље, у програмима предметне наставе паралелно постоје књижевни и функционални појмови, али, у најмању руку можемо рећи, дискутабилно постављени. На пример, од књижевних појмова за пети разред набројани су:

Лирика и епика, стих и проза, народна и писана књижевност, приповетка (народна и уметничка), бајка и народна новела, лирска и епска песма; описна песма; лирске народне песме: о раду, шаљиве и обичајне;

епске народне песме преткосовског круга (циклуса). (Исто: 288)

Да би већ у следећем пасусу као функционални појмови били наведени:

Стил, сликовито; свест, машта, поистовећивање; духовне (карактерне) особине; родољубље (патриотизам), тајна (о чувању домовине од непријатеља); уметнички доживљај; став, гледиште, узрок, последица; тема, порука (идеја); композиција (дела, састава); заплет, обрт, расплет (радње); фантастично; лично, колективно; част, правичност, солидарност, честитост, духовитост, досетљивост, радозналост; неизвесно, загонетно. (Исто: 288)

Тако, функционални појмови опстојавају у програмима од 1976. до данашњих дана, с тим што је од 2005. године извршена подела на књижевнотеоријске и на функционалне појмове и у трећем и четвртном разреду. Данас се у програму за трећи разред, поред јасних, посебно издвојених, књижевних појмова, као функционални доносе:

Слично, различито, супротно, изражајно, запажање, понашање, поступак, убедљиво, неочекивано, сналажљивост, радозналост. (*Службени гласник РС*, 2005: 4)

Док су у програму за четврти разред у питању:

Главно, споредно, машта, збиља, утисак, расположење, интересовање, околност, ситуација, испољавање, подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак; дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, раду, природи); привлачност, искреност, правичност, племенитост. (*Службени гласник РС*, 2006: 6)

Функционални појмови се не губе ни у програмима за старије разреде: упоредо са књижевнотеоријским, они постоје у сва четири старија разреда.

Ако погледамо утицај теоријске методичке литературе на овакво конциповање програ-

ма за српски језик, видећемо да су у *Методички наставе српског језика и књижевности* Милије Николића, обрађени функционални појмови.

Занимљиво је да се у „Регистру појмова“ ове књиге, не налазе ни *термин*, ни *појам*, а нема ни *књижевни термин*. Реч *појам*, од значаја за нашу тему, јавља се једино у облику *функционални појмови* и то на три места. На 520. страни, у фусноти, аутор је покушао да да радну дефиницију функционалних појмова:

Поједине речи помоћу којих објашњавамо ученичка гледишта тешко се могу уклопити у говорну перспективу млађих ученика. То су речи које представљају *функционалне појмове* као *изненађење, неизвесност, поистовешћивање, прегосећање...* Ваљана настава појачано настоји да овакве речи, које су неопходне за стручно споразумевање и брзи интелектуални напор, што пре пређу у *активни речник* ученика. (Николић, 2010: 520)

Пратећи наведену методичку мисао Милије Николића, може се закључити да функционални појмови *именују појединачне аспектне емоционалне и интелектуалне стања ученика у сусрету са књижевним текстом*. На следећој страни на коју нас Регистар упућује, не сусрећемо термин *функционални појам*, већ остваривање *практичних (функционалних) сврха* обрадом књижевних текстова:

Ваља имати у виду да се обрадом басни не постижу само васпитни и образовни циљеви, већ да су оне посебно погодне за остваривање мноштва функционалних (практичних) сврха. (Исто: 544)

и дају се врло разнолики, разуђени и недовољно прецизно исказани *функционални циљеви*, како их аутор назива, односно како је у методичким наукама уобичајено – *функционални задаци*.

У поменутој фусноти на 520. страни, Милија Николић напомиње: „О методичком приступању функционалним појмовима у настави матерњег језика биће посебних обавештења у овој

књизи касније.“ Ова напомена се развила у посебно поглавље *Функционални појмови у настави матерњег језика*.

За Милију Николића, функционални појмови су свакодневне речи, различите семантичке носивости, а које, ако их ученици не познају, могу да изазову велике неспоразуме:

Сметње у наставној комуникацији појављују се најчешће тамо где се *најмање очекују*. Оне највише потичу из појединих *обичаја и готово свакодневних речи* које су ученицима неразумљиве, а да то наставник понекад и годинама не примећује. Чак и на часовима у нижим разредима основне школе наставници повремено употребљавају речи као што су *појава, однос, услов, околности, узрок, последица, сива, иледиште, неизвесно, морално, уопштено, нејасно* и сл. (Исто: 700)

По његовом мишљењу, упознавање ових речи, с једне стране, повећава информативност у настави, а са друге, богати ученички речник. Милија Николић је потом све ове речи разврстао у пет категорија:

Усвајање *функционалних појмова* систематски је програмирано од III до VIII разреда и обухвата појмовна подручја на којима је ученички речник доста сиромашан и у знатнијем заостајању за њиховим умним способностима и интелектуалним потребама. Посебно се настоји да се ученички речник појачано богати лексиком која означава осећања и душевна стања, карактерне особине, мисаоне операције, релације и односе, књижевне појмове и уметничке квалификанте. Који су то појмови и какву улогу могу имати у подстрекивању учења и наставне оперативности можемо видети из следећег прегледа.

#### 1. *Осећања и душевна стања:*

расположење, дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, природи, раду...), родољубље, част, слава, чежња, неизвесност, сумња, наслућивање, запрепа-



шћеност, усхићење, слутња, равнодушност, потиштеност, солидарност...

## 2. Карактерне особине:

сналажљивост, радозналост, привлачност, искреност, правичност, племенитост, честитост, досетљивост, духовитост, савесност, предострожност, хуманост, достојанство, себичност, лицемерје, агресивност, доследност, самокритичност, понашање, поступање, испољавање...

## 3. Мисаоне операције:

интересовање, запажање, поређење, процењивање, тврдња, анализа, синтеза, закључак, доказ, утисак, машта, наговештај, провокација, свест, поистовећивање, став, гледиште, борба мишљења, метод, истраживање, рефлексивност, меморија, рационално, документовано...

## 4. Релације и односи:

слично, различито, супротно, главно, споредно, уопштено, изузетно, околност, ситуација, објективно, субјективно, узрок, последица, подстрек, услов, лично, колективно, угрожавање, заштита, тајна, нијанса, детаљ, непосредно, посредно, перспектива, атмосфера, вишезначно, релативно, реално, фантастично, социјално, социјалистичко, морално, психолошко, противречно, неизвесно, загонетно...

## 5. Књижевни појмови и уметнички квалификативи:

песма, прича, бајка, басна, загонетка, писац, приповедач, песник, читалац, текст, проза, стих, строфа, одломак, ред излагања, приповедање, описивање, дијалог, тема, мотив, порука, идеја, композиција, заплет, обрт, расплет, јунак, лик, стил (све у предтеоријској употреби); сликовито, изражајно, убедљиво, узбудљиво, неочекивано, уметничко, стваралачко, драматично, елегично, сценско, декоративно, естетско, сугестивно... (Исто: 702–703)

Међутим, ова Николићева детаљна подела не чини проблем јаснијим. С једне стране, како су свакодневне речи као што су *расило-*

*жење, дивљење, доследност, слично, различито, нејасно, љубав, машта* и друге, стигле до појма, а са друге стране, како то да књижевни појмови представљају део функционалних.

Аутор додатно уводи и термин *функционални контекст* „у коме нови појам и његова језичка ознака постају јасни без посебног објашњавања и дефинисања“ (Николић, 2010: 704). Значи ли то да дете усваја појам препознавањем, да ли му треба сугерисати или заједно са њим доћи до бар неког благог облика дефиниције, заправо, како једна свакодневна реч може да постане *појам* без било каквог додатног напора да се она разјасни. Све у свему, Николићево увођење и разјашњење функционалних појмова поставља више питања, него што нуди одговора. Најпре, оно основно: да ли се увођењем функционалних појмова, овако широко заснованих, ишта добија у настави књижевности.

Ако се вратимо на данашње наставне програме за основну школу, у њиховом делу „Начини остваривања програма“ наставницима су дата и упутства у вези са функционалним појмовима, и она су сасвим у складу са њиховим дефинисањем у књизи Милије Николића. Из ових упутстава треба издвојити две ствари: да се функционални појмови не ограничавају на поједине разреде, и друго, а то је заправо прво, да то нису статичне психолошке и етичке категорије, да не траже теоријску дефиницију и лексикографско тумачење, већ је довољно да их ученици схвате и примењују у одређеним ситуацијама.

Сходно логици програма, књижевни и функционални појмови (тим редоследом и стављени једни до других) спадали би у област књижевности, иако би, са друге стране, истоврсност штампаних подналова могла да сугерише да их можемо схватити и као одвојене целине. Посматрајући „Начине остваривања програма“, они се више или бар подједнако односе и на наставу књижевности и наставу говорне културе.

Додатну нејасноћу могу да изазову сугестије у делу програма „Тумачење текста“ за трећи разред:

Симултано усвајање и употреба књижевних и функционалних појмова. Даље неговање ученичких навика да своје ставове доказују појединошћима из текста. (*Службени листник РС*, 2005: 3)

У овом духу дате су и сугестије у истом делу програма за четврти разред, иако се сами термини функционални и књижевни појмови не помињу.

Шта нам говоре две цитиране реченице из програма? Најпре да у настави књижевности не треба да постоји оштра граница између књижевности и живота. Штавише, књижевност треба да служи као илустрација за ванкњижевне ставове ученика. На то указује и захтев да се симултано усвајају и употребљавају књижевни и функционални појмови, при чему се функционални, како је речено и на почетку овог рада, односе на емоционална, морална и интелектуална стања младих читалаца у непосредној или у посредној вези са прочитаним текстом. Како ће се симултано усвајати и употребљавати једни и други појмови, програм не говори, а тешко да ишта и може да каже.

Шта су могуће последице оваквог концеповања појмова у програму наставе књижевности?

Приступ у методичкој апаратури у читанкама, посебно за млађе разреде, као да је произишао из овакве повезаности књижевнотеоријских и функционалних појмова. То је и логично, јер се аутори читанки ослањају на програме, њихов садржај и упутства за остваривање. То је и основни проблем наставе књижевности уопште и уџбеника који се у овој настави користе: у току обраде преовлађују или се чак искључиво постављају питања која текст покреће, а не питања која се односе на текст сам. Или, другачије речено, у настави књижевности, ванкњижевна пи-

тања знатно су бројнија него књижевна. У таквој настави књижевни текст је више средство, а знатно мање циљ.

Као илустрацију навешћемо две песме Драгомира Ђорђевића, модерног српског песника, чија је поезија пуна хумора, ироније, бунта, веома блиска духу савременог детета.

У питању је песма „Нигде реда нигде мира“, која се налази у читанци издавачке куће Креативни центар. Испевана је у шест катрена, у кратким четворосложним стиховима, што говори о ведрини и о одсуству било каквог трагичнијег тона. Настављајући оно што су у поезији већ започели Душан Радовић и Љубивоје Ршумовић, Драгомир Ђорђевић даје обрнуту перспективу из угла песничког субјекта – дечака који је, по свему судећи вршњак оних којима је ова песма намењена. Дечак преузима родитељску тачку гледишта и родитељски говор, али сматра да не секира и не узнемирава он ширу породицу кад узима кришом мед или туче млађег брата, већ они секирају њега када га својим надзором спречавају да то ради. Чак се у песми о правом спречавању и не говори, него о родитељској бризи и сталним погледима. Наравно да је таква пажња ограничавање слободе за дете, али онај који пева зна, упркос својим годинама да и не би смео да ради све што је навео. Зна, на пример, да туђи млађег брата свакако није пожељно понашање: „Када бијем / Млађег брата / Осврнем се / Гледа тата“.

Песма се завршава свесним појачавањем шаљивог тона: „Побећи ћу / Бар до Љига / Мој живот је / Моја брига“. Мотивисано узрастом песничког субјекта који, рецимо, живи у Београду, Љиг је заиста далеко („Бар до Љига“), а, са друге стране гледано, Ђорђевић активира мотив бекства, тако чест у књижевности за децу – када су јунаци бежали тако близу, а тако далеко (*Хајдуци* Бранислава Нушића, *Орлови рано леће* Бранка Ћопића и *Дружина њећ њећлића* Александра Вуча).

Завршна два стиха су вишеструко кодирана поента песме: она указују на бунт младог надгледаног јунака и његову тежњу да води рачуна о себи, мада му оно што чини не даје много права за то. Али, истовремено, он зна да и не може бити тако, те да свакако чезне за пажњом и погледима који му некад стварно, некад тобож сметају.

Након песме следе питања, односно задаци:

*Зашто је овај дечак незадовољан?*

*Да ли ће овај дечак решити своје проблеме ако побегне од куће? Објасни зашто.*

*Најбољи савет овом дечаку како да на други начин реши своје проблеме.* (Маринковић, Марковић, 2007: 76)

Питањима је аутор читанке једну шаљиву песму, модерног сензибилитета претворио у основу за усвајање моралних начела и пожељног понашања. Овакав тип питања више је у духу наставе предмета Грађанско васпитање и свакако да му не треба дати првенство на часовима књижевности.

Дете у песми „Нигде реда нигде мира“ јесте и није у проблему. Оно би да бежи и не би да бежи. У њему има више бунта него конфликта, а да је тако несумњиво сведочи основни тон песме који се нигде не доводи у питање. Аутори читанке су превидели ову „просту“ књижевну чињеницу и уместо да у песми искористе све њене *песничке моћности*, они је једноставно посматрају као грађу за неку врсту поучне радионице. Питања у методичкој апаратури и шаљиво-поучни тон песме су у потпуном нескладу, јер ако ова песма поучава, она *књижевно поучава*, на исти начин као, на пример, песма „Да ли ми верујете“ Душана Радовића.

Радовићеву песму још више Драгомир Ђорђевић призива у песми „Еј како бих“ укључену у читанке Креативног центра и Klett-а за други разред. У питању је опет „бунтовничка“ песма. Бунт је овде усмерен на неке од основних

„дечјих проблема“: купање, храна, школа, спавање. При чему деца, у ствари, имају проблема са одраслима који им одређују шта да једу, када је време за купање и спавање, и тако редом.

Мало дечје слободе, сопственог погледа на свет одређен правилима одраслих, мало бунта против тих правила, све зачињено хумором – и ето још једне од карактеристичних песама Драгомира Ђорђевића и модерне поезије за децу.

Али, и бунт је специфичан *ђорђевићевски бунт*. Не каже дечак, песнички субјект: писнућу, забранићу, наружићу школу, поцепаћу свеске, укинућу спавање – него све то другачије усмерава, са анафоричним – „еј, како бих“, које је златна смеша побуне и сете:

Еј како бих да не боли

Рек'о реч-две о школи

И уз звуке реске

Поцепао сцеске

Онај који пева, а тако је и у другим песмама, осећа да се ствари баш не могу много променити, и зна да их је у себи већ променио. Певање о непристајању и унутрашњој слободи је заштитни знак Ђорђевићевог певања. И, такође карактеристично за овог песника, завршни стихови су својеврсне песничке лозинке: дечак из песме узвикује да би *ко сваки прави живео на јави*. Ако бисмо трагали за стилским фигурама, онда бисмо у првом наведеном стиху могли да нађемо елипсу – *И ко сваки прави* (јунак), а у другом (*Живео на јави*) метафору – јер је јава овде полисемична, од дословног до недословног значења. Да не идемо у детаљну анализу, завршни стихови су дечаково залагање за слободу и противљење претварању у односу према старијима и њиховим правилима.

Али, све се то, по истом шаблону, гуши у наведеној читанци, у методичкој апаратури која стоји уз песму.

Први задатак:

*Найиши йрошйв чеџа се све дечак буни у овој йесми. (С. Маринковић, Љ. Маринковић, Марковић, 2007: 30)*

само је делимично усмерен на песму, а у суштини представља полазну тачку за друга два:

*Найиши у чему се слажеш са овим дечаком. У чему се не слажеш са овим дечаком. (Исто: 30)*

окренута моралним ставовима ученика који песму чита. Следе питања која као да су убачена уз присилу (зато што би требало ту да се нађе и које књижевно питање), без икакве везе са претходнима и без јасне функције:

*Изброј колико ова йесма има сйихова. Изброј колико ова йесма има строфа. (Исто: 30)*

Не можемо а да се не запитамо шта потом ради ученик када изброји колико има стихова и шта даље ради са бројем строфа. Чему то бројање ако не води ка повезивању дужине, тачније краткоће стихова и брзог ритма песме, односно њеног основног тона. Да ли ће затим ученици, наравно без именовања анафоре, прозборити о идентичном почетку свих првих стихова.

На крају се доносе задаци који се надовезују на оне с почетка и тичу се „преваспитавања“ дечака из песме:

*Посйави йри йишјања дечаку из йесме; Објасни дечаку из ове йесме шйа је шйо шйо је лейо у школи. (Исто: 31)*

као и вежба типична за радионице психолошког карактера:

*Добро се осећам када..., Љуш сам када..., Бринем се када..., Радујем се када... (Исто: 31)*

Значе ли ови задаци да ће ученици разумети наведену песму онда када *йревасйишјају* главног јунака и када буду на сасвим супротном становишту од песме саме. Значе ли у суштини ови задаци да књижевност разумевамо само онда када поништавамо суптилну игру дословног и недословног значења.

Нажалост, заводљиви, хуморни дух Ђорђевићеве поезије прогнан је из свих ових задатака.

Овако постављена методичка апаратура, а чији би основни задатак требало да буде да ученику помогне у сналажењу са текстом и да учитељу истакне битне моменте које не треба да заобиђе у обради на часу, нажалост је парадигма за готово све читанке у разредној настави.

Увођењем функционалних појмова, по свему судећи, хтело се да се књижевност доведе у битну везу са животом и људским искуством младих читалаца. Да се уз помоћ наставника нагласи да оно што се на часу обрађује утиче на животне ставове, схватања, а по могућству и на поступке ученика. Аналогно са математичким терминима, функционални појмови именовали би улогу књижевности у вредносним и животним ситуацијама својих читалаца (попут *математика* у *реалном окружењу*). Можемо рећи да *функционални појам* именује оно стање читаоца које је на средокраћу између животног и књижевног. Али, тим именовањем се читалачко искуство своди на свакодневно, а не уздиже се до књижевног.

Наставни програм, овим „појмовима“ придаје велику улогу, међутим, када се сведу на своју праву меру, они постају сасвим једноставни и једнострани и не могу да носе терет који им је намењен. То савесног наставника доводи у тешку ситуацију и присиљава га да упрошћава и банализује тумачење књижевног дела, као и сложен и веома значајан однос књижевности и живота, односно читалачког и личног искуства ученика. Зато је неопходно да се о именовању, садржају и улози функционалних појмова у наставним програмима поново размисли.

Неопходно је преиспитати коришћење термина *функционални појмови* и њиховог садржаја у програму за српски језик, јер, по свему судећи, они нису јасно дефинисани ни у теоријској литератури (могу бити све и ништа одређено). Можда најједноставније: функционалне појмове у програмима треба сасвим изоставити.

## Литература

- Јанићијевић, Валерија (2010). „Похвала нормалности или Поезија Драгомира Ђорђевића у разредној настави“, у зборнику радова *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Маринковић, Симеон; Марковић, Славица (2007). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, Симеон; Маринковић, Љиљана; Марковић, Славица (2007). *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Николић, Милија (2010). *Методика наставе српској језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике
- *Просветни гласник* (1976). Београд, октобар-децембар, број 6, 7, 8 и 9.
- *Службени гласник РС – Просветни гласник* (2005). „Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања“, Београд, 18. фебруар, број 1.
- *Службени гласник РС – Просветни гласник* (2006). „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, Београд, 22. фебруар, број 3.

### Summary

*In the paper, we are analyzing nature and role of the functional terms in teaching literature in the primary school, particularly in younger grades. These terms were introduced into the curricula in 1976 and they have remained so far, supposedly to point at the connection between literature and life and in this way to stress the pedagogical role of the pieces of literature.*

*It is stressed in the paper that nature of functional terms is not clearly defined and that its use leads the piece of literature to the simple means of teaching with skipping its artistic value. In the end of the paper, in the example of the analysis of the methodological apparatus with two poems of Dragomir Djordjevic, we are pointing at misunderstanding and uncertainties in teaching literature can be led by the comparative existence of functional and literal-theoretical terms. From this paper, we have a suggestion for functional terms to be abstracted from the Serbian language curriculum, even more because they do not appear in any other curriculum.*

**Key words:** *curricula, functional terms, literal-theoretical terms, teaching literature, reader, methodological apparatus*

Кратки  
научни прилог

мр Маријана Папрић<sup>1</sup>  
Земунска гимназија, Земун



## Место и улога мајерње (српског) језика у систему текстова учбеника страног (руског) језика

**Резиме:** *Задањак овог рада је да сагледа место и улогу мајерње (српског) језика у структурном систему текстова у учбенику блискородног страног (руског) језика. Познато је да је принцип поштовања мајерње језика ученика један од водећих у савременој методици наставе руског језика као страног, па је самим тим и поштовање његовог удела као могуће средства дидактичког обликовања учбеника, односно текста као централне компоненте његове макроструктуре, веома актуелно у савременој теорији учбеника страног језика. Ми смо у нашој анализи покушали да покажемо на који начин и у ком обиму мајерњи (српски) језик може учествовати у обликовању теоријско-својнајних, инструктивних и инструментално-практичних текстова у учбенику страног (руског) језика. Резултати наше анализе показали су да је мајерњи (српски) језик жељан елемент дидактичког обликовања текста на почетној етапи учења страног (руског) језика, нарочито теоријско-својнајних и инструктивних текстова. Мајерњи језик као структурни елемент текстостике, чини текст присутнијим и разумљивијим за ученика, учествује у формирању његове лингвистичке компетенције, упућује на самосталан рад и технике учења, а то је један од основних предуслова успешног учења и наставе уопште. Лингвокултуролошки материјали осмишљени на мајерњем језику ученика посредују у преношењу неопходних информација о земљи, култури и обичајима народа чији се језик учи, и представљају важан мотивациони фактор за учење страног (руског) језика.*

**Кључне речи:** *мајерњи језик, учбеник страног (руског) језика, учбенички текст, функције текста.*

Текст је водећи структурни систем учбеника и централна компонента његове макроструктуре, па је самим тим и питање о уделу мајерњег језика као могућег средства његовог дидактичког обликовања веома актуелно у савре-

меној теорији учбеника страног језика. Руски лингводидактичар Д. Д. Зујев дефинише текст као „основни вербални систем општег модела учбеника који је најближи врху његове структурне хијерархије – представља ‘основни скелет’ учбеника, открива његов садржај, омогућа-

<sup>1</sup> marijanap@yandex.ru

ва поступно и најпотпуније излагање и аргумен- тацију наставног градива у складу са програ- мом; текст је носилац основних информација, одређује суштину и обим садржаја образовања предвиђеног за усвајање” (Зујев, 1998: 82).

Ми смо у нашој анализи кренули од типо- логије текста коју је, полазећи од циљева, као и основних функција текста у настави, понудила К. Кончаревић:

1. текстови са доминантном образовном функцијом – теоријско-спознајни тек- стови;
2. текстови са доминантном комуника- тивном функцијом – инструментално- практични текстови;
3. текстови са доминантном развијајућом функцијом – инструктивни текстови (Кончаревић, 2002: 93).

**Теоријско-спознајни текстови** уводе ученике у науку о језику, упознају са основним појмовима структуре и функционисања страног језичког система, презентују најважније чиње- нице, правила и дефиниције. На овај начин тео- ријско-спознајни текстови учествују у форми- рању лингвистичке компетенције ученика. При- падају категорији научних текстова, али се могу веома разликовати по свом дидактичком обли- ковању као и језичко-стилским карактеристика- ма.

**Инструментално-практични текстови** представљају језички и говорни материјал пред- виђен за активно и пасивно усвајање и на тај на- чин учествују у формирању основних навика и умења како у продуктивним, тако и у реце- птивним видовима говорне делатности ученика. Ово се постиже одговарајућом пратећом апар- туром организације усвајања (питања, задаци, вежбања). Њихова основна функција је комуни- кативна, мада имају и информативну, лингво- културолошку, а понекад и васпитну вредност.

Основни циљ **инструктивних текстова** је развијање навика самосталног рада кроз упући- вање на одређене поступке и технике читања, учења, памћења и служења школском књигом. Њихова основна функција је развијајућа – ин- структивни текстови нуде упутства и готове ал- горитме који се односе на сам поступак учења, објашњавају зашто и како треба учити, како урадити или проверити неки задатак или веж- бање, одн. како извршити самоконтролу. Деле се на упутства-алгоритме, упутства-инструкције, упутства-савете.

Када је реч о структурном систему тексто- ва, сматрамо да би матерњи (српски) језик мо- гао бити важан чинилац његовог дидактичког обликовања, нарочито теоријско-спознајних и инструктивних текстова. Ово се пре свега одно- си на почетну етапу наставе страног (руског) је- зика. У пракси су, нажалост, ови текстови Ches- то потпуно изостављени из уџбеника за почет- ну етапу, или пак неправедно запостављени, тј. сведени на најмању могућу меру. Могућност обликовања ових текстова на страном језику на почетној етапи је веома ограничена, па је то, свакако, један од разлога за овакав став ауто- ра домаћих уџбеника. Наше је мишљење да би укључивање матерњег језика у систем теориј- ско-спознајних и инструменталних текстова у великој мери допринело остваривању њихових основних функција. Теоријско-спознајни текст треба да на приступачан, јасан и економичан начин даје основне информације о страном је- зику, а инструктиван текст да даје упутства и ин- струкције за развијање навика за индивидуалан рад са градивом. Један од начина да се то по- стигне јесте и шире коришћење матерњег језика као средства њиховог дидактичког обликовања. Некоришћењем теоријско-спознајних тексто- ва ученици се лишавају основних знања о стра- ном језику без којих нема формирања говорних навика и умења, па самим тим ни праве кому- никације на страном језику. Без инструктивних текстова нема правог самосталног рада, само-

контроле, па, самим тим, ни правог учења. Иостављањем ових текстова из текстотеке уџбеника намењеног почетној етапи аутор ризикује да постави веома лошу базу за формирање основних знања, навика и умења, без икакве перспективе за даљи саморад и самоучење и тако веома озбиљно наруши комуникативност као један од основних принципа савремене наставе страних језика.

**Матерњи језик и теоријско-спознајни текстови.** Обликовање теоријско-спознајних текстова на матерњем језику може имати и друге предности. Помоћу матерњег језика постиже се већа непосредност и динамика у обраћању ученицима, лакше се мобилишу њихова пажња, подстиче активан став према градиву и мотивација за његово усвајање. Теоријско-спознајни текстови могу бити нарочито подстицајни уколико наводе ученика да размишља, упоређује чињенице матерњег и страног језика и самостално изводи закључке. Они садрже и упућивачке коментаре који омогућавају ученику да се без већих потешкоћа сам креће кроз градиво и тако га доследно воде кроз саморад и развијају навике служења школском књигом. Ево неколико подстицајних примера:

*Упореди нашу и руску азбуку. Која слова руске азбуке не постоје у нашој азбуци? Којих слова српске азбуке нема у руској азбуци? Која писана слова, која постоје и у српској и руској азбуци, у руској азбуци имају другачије облике?* (ЗР-4, стр. 15); *У наведеним реченицама нађише прошло време. Знаш ли које су разлике у облицима прошлој времена између руској и нашеј језика? Упоредише* (РЈ-8, стр. 73); *Какве су по саставу реченице у којима се нечији говор преноси индиректно? На ком је месту зависна реченица? Постоји ли разлика у употреби зайетше у руском и српском језику?* (Станковић, 2002: 261); *У школском речнику пронађише именицу тог и обратише пажњу на њене облике уз бројеве* (Станковић, 2002: 83); *У овој лекцији ћемо разматрати инструментал и*

*упоређивати га са инструменталом у нашем језику. Пођимо од примера (...). Размислише и одговорише (...). У параграфу 51 у Граматички погледај табеле које се односе на облике именица у инструменталу. Уради и вежбе* (РЈ-6, стр. 71).

Теоријско-спознајни текстови могу садржавати кратка и неформална обавештења о томе шта је до сада обрађено, научено, а шта предстоји да се обради, чиме се успоставља веза са претходним градивом, а ученику имплицитно или експлицитно ставља до знања да ново градиво неће бити тешко за усвајање. Нпр: *Остало нам је још јениши* (РЈ-6, стр. 103); *(...) то сће већ учили* (ЗР-4, стр. 31); *Ви свакако знате да (...)* (ЗР-2, стр. 60); *Сигурно сће с лакоћом утврдили да (...)* (Станковић, 2002: 121); *До сада си срећало већи број оваквих примера (...)* (РО, стр. 189).

Теоријско-спознајни текстови могу бити неједнаког обима, односно дужине, од крајње концизних, сведених на минималну информацију, до текстова средњег обима, па и дужих. Ипак, мишљења смо да не треба ићи у крајност са излишним теоретисањем, нарочито на почетној етапи наставе, јер то у овој фази може дестабилизovati и демотивисати ученике за рад. Напротив, теоријско-спознајни текстови прихватљиве дужине и обима, у којима се аутор непосредно и лично обраћа ученику (2. л. јед.: *погледај, упореди, размисли...*) или исказује пријатељски, сараднички однос са њим (1. л. мн.: *данас смо научили, ово нам неће бити тешко да зајамимо...*) имају изразито мотивациони и аутоаукцијски карактер, што доприноси стварању психолошки повољне климе за усвајање наставног градива. Облик 1. л. мн. упућује на сараднички и пријатељски однос између писца и читаоца и може бити ученицима веома привлачан. Обраћање ученицима у 2. л. мн. (*обратише пажњу, погледајше...*), карактеристично за фронтални облик рада у разреду, помало је неприродно и непримерено за језик уџбеника будући да је његова основна намена развијање навика самос-



талног рада и културе служења школском књигом (Требјешанин – Лазаревић, 2001: 167).

Чешћим обраћањем у 1. и 2. л. постиже се природнија комуникација између аутора и ученика, подстиче емпатија, радозналост, активнији и емотивнији однос према предмету и наставним садржајима. Управо ову веома битну емоционално-експресивну функцију језика аутор ће лакше остварити на свом матерњем језику на коме су његове стилско изражајне могућности далеко веће него на страном језику. Инсистирање на искључиво објективном, стереотипном изношењу чињеница, без успостављања ближег контакта са читаоцем, учиниће уџбенички текст безличним и досадним, и емотивно потпуно одбити ученика.

Један од основних параметара језичке ваљаности уџбеничког текста јесте и разумљивост. Разумевање текста основни је предуслов за успешно учење, а његово обликовање средствима матерњег језика, нарочито на почетној етапи наставе, знатно би допринело остваривању ове његове важне функције. Писац уџбеника мора стално имати на уму своје потенцијалне саговорнике – ученике којима је уџбеник намењен, тј. њихове психолошке, социјалне и узрасне карактеристике, мотивацију за учење, као и општи развој њихових интелектуалних способности. Аутор мора непрекидно водити дијалог са учеником, што значи да „мора да обликује свој текст по мери ученика за кога пише, преиспитујући се стално да ли ће га ученик разумети. При том језички и стилски треба да изађе у сусрет ученику, као и да му разним средствима за повећање читљивости омогући добро разумевање текста, остварујући тако успешну комуникацију са учеником“ (Требјешанин – Лазаревић, 2001: 167).

У свему овоме матерњи језик игра веома важну улогу. Обликовањем теоријско-спознајних текстова на матерњем језику постиже се већа „дијалогичност уџбеника“, која има много шире значење од обичног успостављања дија-

лошке форме обраћања облицима 2. л. јед. и 1. л. мн.

Пожељно је да теоријско-спознајни текст садржи и елементе контрастивне анализе под условом да су они „дидактички транспоновани“ и прилагођени у педагошке сврхе. То значи да резултати контрастивних истраживања у настави страних језика морају бити изложени систематично, у оба смера и синхронијски, уз вођење рачуна о позитивном трансферу (фацилитацији) и интерференцији, нарочито при практичном усвајању генетски и типолошки сродних језика. Контрастивну анализу у настави страних језика одликује усклађеност и прилагођеност знању стеченом у настави матерњег језика, једноставност, приступачност, као и сведеност на функционално неопходну меру (Кончаревић, 2004: 84–85).

**Матерњи језик и инструктивни текстови.** Осим теоријско-спознајних текстова, средствима матерњег језика у уџбенику страног језика могу бити обликовани и инструктивни текстови. На њих, као веома важне чиниоце формирања способности саморада и самоучења, први су указали руски аутори међу којима издвајамо Ј. И. Пасова. Функција инструктивних текстова, како истиче Пасов, не своди се само на формирање умења учења. Њихова улога много је већа од давања вербалних инструкција и упутстава о томе зашто и како примењивати одређене поступке у учењу. Инструктивни текстови стварају снажан мотивациони и емоционални баланс, пружају неопходну подршку, помажу ученику да се лакше оријентише и стекне правилну представу о својим знањима и способностима и да на прави начин вреднује себе и резултате свога рада (Пасов, 1989: 107).

Кроз инструктивне текстове ученик се упознаје са различитим моделима когнитивног и метакогнитивног функционисања, што је посебно важно на основношколском узрасту, нарочито у нижим разредима, када су и могућности

за развој ових способности највеће. У овом узрасном периоду дете све више стиче свест о сопственим менталним активностима, одн. сопственом когнитивном функционисању, и ово сазнање му помаже да донекле и само усмерава, контролише и вреднује ове активности. Међутим, развој метакогнитивних способности и вештина не сме се одвијати спонтано и стихијски, већ мора бити плански вођен и усмераван од стране наставника и родитеља, при чему важну улогу мора имати и школски уџбеник.

Аутори домаћих уџбеника, међутим, као да су потпуно превидели ове важне функције инструктивних текстова, те смо их нашли једино у уџбеницима „Первый диалог“ и „Радость общения“ за прву и другу годину богословија, где су без изузетка обликовани на матерњем (српском) језику. У другим домаћим уџбеницима инструктивни текстови су, нажалост, потпуно изостали.

Као илустрацију наводимо одломак из једне веома подстицајне и корисне инструкције-савета коју смо пронашли у уџбенику „Радость общения“, а која може добро доћи свакоме ко почиње да учи страни језик:

*Умеће учења*

*Проћоворићии на стїраном језику свакако није лако. Најїре, мноїи осећају нелаћодностї, ња чак и стїрах од изражавања; већини људи, уз то, недосћаје и њошребна мошивација, све док се не нађу у стїраној земљи и док не буду їринуђени да се акћивно служе језиком. (...)*

*Сваки дијалоћ їружа нам изузетїну їрилику да усавршавамо владање језиком. У разћовору са неким ко добро зна руски чућемо речи и изразе које раније нисмо срећали и њочетїи да их и сами уїошребљавамо. Ако неку од стїих нових речи не разумемо, слободно можемо зайїишћитї саћоворника за разјашњење. Не шребда да осетїимо нелаћодностї ни уколико смо се нашли у сїћуацији да нешћо не умето да кажемо: шћада њокушавамо да своју мисао изрекнемо друћације, уз уїошребу неких друћих речи, оїиса, догаћних објашњења.*

*Најважније је битїи истїрајан, гржћитї се огређење, за шћу їрилику лоћичне шћакћике оїшћїења, и шћрудитїи се да, слушајући оне који руским језикуком владају боље од нас, усвоїимо шћо више (РО, стр. 40–41).*

**Матерњи језик и инструментално-практични текстови.** За разлику од теоријско-спознајних текстова, који могу бити дидактички обликовани како на матерњем језику, тако и на страном језику, инструментално-практични текстови као „јединице презентације језичког и говорног материјала“ реализују се на страном језику „што је још једна потврда њихове доминантне комуникативне функционалне усмерености“. Само у изузетним и ретким случајевима прибегава се њиховој паралелној презентацији на матерњем језику, што је методички оправдано када је реч о уметничком, односно поетском тексту.

Нпр. у уџбенику „Первый диалог“ уз текст о Сергијевом Посаду кроз који ученик почиње да се упознаје са Русијом и њеним светињама, аутор нуди одломак из текста о. Јустина Поповића „О рају руске душе“ на српском језику, а затим и једну од најлепших песама Ф. И. Тјутчева са паралелним преводом на српски језик. Сам аутор непосредно се обраћа ученику у 2. л. јед. и каже: „У їриближавању духу ове ћесме, њеним уметїничким квалїтетїима, може шћи њомоћи овај усћели їрейев Владимира Димїїријевїића“ (ПД, стр. 90).

**Матерњи језик и лингвокултуролошки текстови.** Лингвокултуролошки текстови, као посебан тип инструментално-практичних текстова са доминантном комуникативном функцијом, у домаћим уџбеницима традиционално се обликују средствима страног језика, што може довести до озбиљних потешкоћа на почетној етапи наставе. Не треба заборавити да управо кроз лингвокултуролошке текстове ученици први пут долазе у додир са аутентичном националном културом народа чији језик уче, па би их лишавањем ових текстова на почетној етапи, одн.

њиховим обликовањем средствима страног језика у фази када је њихов лексички фонд ограничен, лишени и могућности да сазнају нешто више о земљи, култури и обичајима народа чији језик уче, а самим тим и могућности додатне стимулације и мотивације за учење. Један од начина да се уџбеници за почетнике обогате лингвокултуролошким материјалима јесте да се они презентују на матерњем језику ученика, што је веома успешно примењено у уџбенику „Первый диалог“ где се у оквиру сваког параграфа у посебним рубрикама издваја по један или више оваквих текстова. Ево једног примера:

(...) различито се користе руско „Пријатног аппетита!“ и српско „Пријатно!“ Код нас је уобичајено да се ова формула изговори на почетку обедовања. Сви који присуствују заједничком обеду једни другима желе да им буде пријатно. Међутим, код Руса „Пријатног аппетита!“ рећи ће само она особа која не учествује у обедовању (рецимо, присутна је у шпезарији, послужује и сл. али сама не једе заједно са осталима), или особа која се касније прикључује другима.

И на расјанку Срби често кажу „Пријатно!“ што се код Руса никако не би могло уједначити (ПД, стр. 39).

На основу свега што смо у овом раду изнели, можемо закључити следеће: матерњи (српски) језик игра важну улогу у дидактичком обликовању текста у уџбенику страног (руског) језика. Он посредује у остваривању готово свих важних функција уџбеника и текста као централне компоненте његове макроструктуре. Матерњи језик помаже у реализацији информативне, општеобразовне, развијајуће, мотивационе, когнитивне и метакогнитивне функције уџбеника и уџбеничког текста. Матерњи језик је снажан мотивациони покретач, нарочито на почетној етапи учења страног језика када су језичка знања, као и представе о култури и обичајима земље чији се језик учи често веома ограничени. На овој етапи матерњи језик је значајна подршка и средство оријентације у новом градиву, предуслов за успешно учење, као и за формирање навика и умења самосталног читања, учења и служења школским уџбеником.

## Литература

- Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык.
- Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Кончаревић, К. (2010). Поощрение автономии учащихся в обучении русскому языку в инославянской среде при помощи учебника. У зборнику *Русский язык как инославянский. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении*. вып. II (128–133). Белград: Славистическое общество Сербии.
- Папрић, М. (2004). *Примена матерњег језика у препаративној и оперативној етапи наставе страног (руског) језика*. Магистарски рад, Београд: Филолошки факултет.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.

- Пассов, Е. И. Кибирева, Л. В. Колларова Э. (2007). *Концепција комуникативног иноязычног образовања*. Санкт – Петербург: Златоуст.
- Требјешанин, Б., Лазаревић Д. (ур.) (2001). *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## Корпус

### Серија *Здравствуйте, ребята!* – уџбеници:

- Несторов, Љ. Чангаловић, Р. Мирковић, С. (1993). *Здравствуйте, ребята! Руски језик – друга година учења*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за уџбенике (ЗР-2).
- Мишковски, О. (1995). *Здравствуйте, ребята! Руски језик – четврта година учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства (ЗР-4).

### Серија *Руски језик* – уџбеници:

- Квасневски, Ј. Несторов, Љ. Мишковски, О. (1990). *Руски језик за VIII разред основне школе*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника (РЈ-8).
- Мишковски, О. Несторов, Љ. (1992). *Руски језик за 6. разред основне школе*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника (РЈ-6).
- Станковић, Б. Несторов, Љ. (2002). *Граматика руског језика за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић, К. (2000). *Первый диалог. Уџбеник руског језика за први разред српских православних богословија*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве (ПД).
- Кончаревић, К. (2001). *Радость общения. Уџбеник руског језика за други разред српских православних богословија*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве (РО).

## Summary

The aim of this paper is to observe the place and role of the mother tongue (Serbian) in the structural system of the texts in the textbook of close foreign (Russian) language. It is known that the principle of respecting the mother tongue of the students is one of the leading factors in the contemporary methodology of teaching Russian as a foreign language, and at the same time it is the issue of its participation as possible means of didactical framing of the text book, i.e. the text as a central component of its macro structure, very actual in the contemporary theory of a foreign language. In our analysis, we have tried to show in which way and in which extent mother tongue (Serbian) can participate in framing theoretical-cognitive, instructive and instrumental-practical texts in the text book of a foreign (Russian) language. Results of our analysis have shown that mother tongue (Serbian) is a desirable element of didactical frame of the text in the initial phase of learning foreign (Russian) language, particularly theoretical-cognitive and instrumental texts. Mother tongue as a structural element of a text represents the text available and more understandable for a student, participates in forming his linguistic competence, points at individual work and techniques of learning, and this is one of the first pre-conditions of successful learning and teaching in general. Linguistic-cultural materials are created in a mother tongue and they mediate in transmitting necessary information about the country, culture and customs of the peoples whose language is being studied and they represent an important motivational factor for learning a foreign (Russian) language.

**Key words:** mother tongue, textbook of a foreign (Russian) language, textbook text, functions of the text.


 др Мирсада Џаферовић<sup>1</sup>

ОШ „Соња Маринковић“, Нови Сад

Стручни рад

## Конструктиван приступ решавању конфликта (писање сценарија – прича у сликама)



**Резиме:** Улога наставника у школи је од пресудног значаја за формирање квалитетних комуникацијских вештина ученика, посебно ако се узме у обзир недостатак слободне времена и презајослености родитеља, минимализам у дружењу (заједничкој интеракцији) између родитеља и деце, као и квалитет садржаја уз које деца проводе слободно време (интернет, цртани филмови, видео ирице, ријалити програми, серије и сл.). Сведоци смо повећаног броја конфликтних ситуација и насилништва, било у школи, на улици или у породици. Подстицање самопоуздања ученика, емпатије, медијације, самосталног решавања конфликта и проналажење заједничког решења без уилишања шреће особе (наставника) од суштинског је значаја за афирмацију пошенијала ученика, самопоуздања и комуникацијских вештина. Афирмацију самопоуздања деце/ученика кроз самостално доношење одлука, несвесно ситувају и родитељи одлучивањем у име свој деце (родитељ најбоље зна када је деце хладно, када шреба и мора да једе, с ким ће се најбоље играти, коме ће рећи „Извини“, ко је најбољи избор за „другара у клупи“ и сл.), али и наставници, који често одлучују о исходу бројних школских ситуација имплементирањем решења, нпр. у конфликтној ситуацији (наставник именује кривца за конфликт, санкционише укором или кажњавањем, слањем обавештења родитељу, захтевањем извињења и сл.). Остварење циља овог рада реализује се ослањањем на теорије конструктивизма и ненасилне комуникације (идејни творца Маршал Б. Розенберт), при чему се: дефинишу конструктивизам и ненасилна комуникација као теоријски концепти васпитно-образовног процеса, врши анализа трансмисивног и конструктивистичког приступа решавању конфликта са акцентом на анализу улога наставника и ученика у том процесу, али и пише сценарио/прича у сликама. Циљ овог рада је да укаже на могућности оспособљавања ученика да самостално реше конфликт након сагледавања више пошенијалних решења, а кроз писање сценарија, не уилићући шрећу особу, шј. намећања пошенијалног решења (било као суестичје или коначног решења), чиме се доприноси већем нивоу интеракције и позитивно утиче на афирмацију самопоуздања ученика.

**Кључне речи:** наставник, конфликт ученика, конструктивне шехнике решавања конфликта, медијација.

## Конструктивни приступ решавању конфликта у наставној пракси

Образовни систем је од свог постанка до данашњих дана преживео многе промене, реформе услед политичких, економских, друштвених кретања, али и под утицајем техничко-технолошких достигнућа. У оквиру школског система, мењала се сама организација и динамика рада, временска структура часа, простор, методе, технике, облици рада, наставна средства, али и улога наставника/учитеља. Нови облици и методе учења појављивали су се у различитим временским етапама. „Под утицајем конструктивизма и става да се ученику знање не може дати, нити директно пренети, у готовом и унапред одређеном облику, улога наставника у школи се знатно променила. Доминантна улога наставника овде није да предаје знање, већ да организује и да води процес учења ученика. Знање је индивидуална конструкција појединачног ученика и свако сам, кроз сопствену активност учења, мора да га конструише“ (Лаловић, 2009). Основна идеја конструктивистичког приступа процесу учења, јесте „... идеја конструкције знања о реалности која постоји, али коју субјект не може појмити као такву“ (Пешикан, 2000). Конструктивистичка теорија утиче на ученике да самостално бирају и прерађују информације, дефинишући хипотезе и закључке на основу сопствених менталних образаца (когнитивних структура) и искустава. Конструктивистички приступ учењу и усвајању градива другачији је и битно се разликује од традиционалне наставе где се учење реализује преко запамћивања садржаја без разумевања, с јединим циљем да се механички интерпретирају садржаји који се уче. У примени конструктивистичког методе, наставник има задатак да подстиче ученике да самостално откривају начела и законитости садржаја које уче. Садржаје који су предмет усвајања/учења, наставник прво трансформише у облик који је прилагођен нивоу постојећег знања уче-

ника. У конструктивистичкој теорији заговара се став да се процес учења или конструисања нових знања одвија путем сложене интеракције, садејства постојећег нивоа знања и актуелних знања која се усвајају. Активним упознавањем и продубљивањем садржаја који се уче, ученици кроз активан став истражују, изналазећи решење проблема. Наиме, „конструктивизам као теоријски концепт означава изградњу знања на темељу властитог искуства па је због тог начина стицања знања јединствен код сваког појединца“ (Пашић и сар., 2004). Једноставно је закључити да је у конструктивистичкој теорији једна од водећих улога наставника улога фацилитатора (лат. *facilis* – лак, лаган, олакшање). Овом улогом наставник подстиче и олакшава ученику активности као што су: постављање питања, истраживање (садржаја и литературе), постављање хипотеза које жели доказати, пружање могућности за рад са различитим материјалима, поређење и само дефинисање проблема и самостално изналагање решења. Задатак наставника је да уведе ученике у нову област учења, помажући им како најлакше да открију и стекну ново знање с циљем да самостално уче (eng. *learn to learn*). Акцент је на самосталном раду ученика на проблемима који су у директној вези са градивом које се учи. Значи, ученици морају решавати сложене задатке који су у директној вези са животном праксом и реалним светом. Поред „конструктивистичког разреда“, важно је уочити и „конструктивистичког наставника/учитеља“, али и „конструктивистички речник“ који се огледа у богаћењу речника и стварању нових појмова ученика кроз самосталан истраживачки рад током учења. Ученици, подстакнутим наставником/учитељем, слободно, кроз личну иницијативу јасно изражавају научно, одговарајући потпуним реченицама. Конструктивистичка теорија доприноси развоју хуманизације наставног процеса у реалној школској пракси.

Конфликти и свађе као саставни део свих људских односа, сами по себи нису „добри“, а ни „лоши“, те не чуди што се појављују и у првим школским данима између деце или наставника и деце, али и на релацији наставник – родитељ, или наставник – наставник. Као такав, „конфликт се може дефинисати као резултат сукоба понашања, мотивација, потреба, интереса, мишљења или супротних вредновања. Сукоб приказује једну, две или више особа, заједно или не у колективном систему и представља симптом који указује на поремећај, на замршене односе са спољним светом и другима“ (Каре, 2006). Протагонисти сукоба су, најчешће, особе које су њему склоне, а њихов културни модел – полазиште и способност за дијалог и вођење разговора – у основи се увек базира на појави конфликта, док се они увек налазе у попришту конфликтне ситуације. „Конфликт настаје оног тренутка када се стране суоче са својим различитим потребама, захтевима, очекивањима везаним за заједничке ствари. Конфликт је и свађа двоје деце око играчке, али и рат између две државе“ (Трикић – Коруга, 2003).

Данас различити протагонисти сукоба различито приступају његовом решавању. Неке од устаљених стратегија решавања конфликта јесу: избегавање, саветовање (моралисање), негирање конфликта, продубљивање кроз отворени сукоб, компромис по сваку цену (обично праћен уценом). Најчешћи исход оваквог приступа решавања конфликта је поларизован и црно-бели, тј. победничко-добитнички однос.

Када је реч о *позитивном приступу* конфликтну, сугерише се примена *теорије и метода ненасилне комуникације* (Rosenberg, 2006), а на конфликт се гледа као на прилику да се разговара, размени мишљење, чују и истакну потребе, осећања, очекивања. Овакав начин решавања конфликта доприноси (захваљујући примени метода ненасилне комуникације: активног говора и слушања са емпатијом, употреби ЈА по-

рука, уважавању, отворености у комуникацији, методе „покварена плоча“) побољшању квалитета интеракције између појединаца, појединаца и групе. Конструктивистички приступ за решавање конфликта користи осавремене форме комуникације и стратегије (Поглавље рада, 1.1). Наиме, искуство које стичу, протагонисти конфликта искористиће и позитивно употребити, како би у долазећем периоду избегли потенцијално исте грешке у комуникацији. „Шта је потребно за конструктиван приступ конфликту: децентрација – измештање и сагледавање из позиције другог, апстраховање проблема из сукоба, поглед са стране – латерални приступ проблему, јасно изражавање осећања, превођење на потребе, формулисање захтева или очекивања, тражење алтернативних начина задовољавања угрожених потреба за обе стране у сукобу, тражење и постизање консензуса и слављење“ (Трикић – Коруга, 2003).

Када је реч о конфликту у школи, можемо закључити да конструктивистички приступ решавања конфликта заговара директно и самостално решавање конфликта/сукоба од стране ученика. У зависности од ситуације, актера, озбиљности конфликтне ситуације и његове ескалације, зависи да ли ће се конфликту приступити одмах по његовом настајању/избијању, у блиској будућности, или је пожељно сачекати да се емоције протагониста сукоба смире како би се чули и разговарали. Реткост примене „писања сценарија за решавање конфликта“ у пракси, не проналази своје разлоге у његовим slabим резултатима или тежини (за ученике и наставнике), већ у својој иновативности. Наиме, у нашој педагошкој пракси, о овој методи се готово и не говори, нити се наставници информишу. Суштина конструктивистичког приступа је да ученици буду главни актери који ће тражити решење и пронаћи га, а медијација (лат. *mediare* – посредовање, посредовање треће особе у сукобу) коју ће применити мора бити на релацији „ученик – ученици – ученик“, а не

на релацији „ученик – наставник – ученик“. Наставник се као „трећа особа“ укључује тек када ученици сами не могу пронаћи решење и када они то захтевају. Да би се ученици оспособили да самостално решавају конфликте, такву нову улогу за њих треба и вежбати на часовима одељењске заједнице, кроз бројне слободне активности, током наставног процеса или часова грађанског васпитања.

С тога је *циљ* овог рада конструктиван приступ решавању конфликта путем писања сценарија са акцентом на заступљеност метода и интеграцију ненасилне комуникације.

### ***Самосталности ученика у процесу решавања конфликта***

*Процес самосталног решавања конфликта* од старне ученика афирмише се кроз следеће могућности ученика, које своје извориште проналазе у Розенберговој теорији ненасилне комуникације. У складу са примарним правилима поменуте теорије, аутор овог рада објашњава њену примену, прилагавајући је нашем основношколском систему и ученицима млађег школског узраста, и то кроз:

а) Самосталност ученика у решавању конфликта.

Актери конфликта покушавају самостално пронаћи пут за решавање конфликта објашњавајући сопствена опажања, потребе, жеље, разлоге због којих су ступили у конфликт. Важно је ставити акценат на осећања (Како се осећам/осећаш?), тј. битно је проверити колико су ученици у стању да чују другу особу у конфликту (њена опажања, потребе, жеље, разлоге због којих је ступила у конфликт). Учесници мењају „ципелице своје повређености“ сагледавајући себе, али и другу особу мењајући „улоге“.

б) Помоћ вршњака (пријатеља, председника одељењске заједнице и сл.).

Уколико, протагонисти сукоба нису у стању да „активно слушају и активно говоре“ или да преводе „ТИ поруке“ у „ЈА говор“, а његово решење није на помолу, тада помоћ могу потражити од друге особе, дела вршњачке групе у коју имају поверење, и то од ученика, пријатеља, председника одељењске заједнице, вршњака. Важно је буду свесни да се особа којој се обраћају за помоћ не бира по симпатији коју осећају или у складу са очекивањима да ће она бити на њиховој страни. Применом „ненасилне комуникације побољшава се унутрашња комуникација и помаже нам да преведемо унутрашње поруке у осећања и потребе (Rosenberg, 2006).

в) Помоћ наставника/учитеља.

Ако се ни у овој фази не нађе могуће решење, протагонисти сукоба/конфликта, помоћ траже од наставника/учитеља.

г) „Сервирање“ готовог решења од стране наставника.

Ако се ученици у конфликту и даље не чују, ни уз медијацију и помоћ наставника, а предложено решење сукоба није прихватљиво као конструктивно и компромисно решење конфликта за све у сукобу (свака од „страна“ износи своје разлоге с којима се друга страна не слаже), увидом у чињенице, наставник сам доноси одлуку о коначном решењу. Та одлука има задатак да подстакне ученике, мотивишући их да размисле да ли је било прихватљивије да су самостално и заједно донели компромисно решење, него што су прихватили наставникову одлуку – „сервирано решење“ које се обема странама у конфликту, можда неће допасти. Како је искуствено учење једно од најважнијих, за очекивати је да ће ученици, када се следећи пут нађу у конфликтној ситуацији, бити спремнији за компромис, јер ће им такво заједничко решење бити прихватљивије од одлуке наставника која им је „сервирана“ и ипак наметнута.



## Писање сценарија/прича у сликама као метод успешног превазилажења конфликта

Да би оболели пацијент успешно победио и најозбиљнију болест, неопходно је да се информише о њој, истражи симптоме, реакције, њену динамику напредовања, алтернативне лекове и терапију итд. Да бисмо успешно анализирали и интерпретирали садржај романа, неопходно га је прочитати, сагледати књижевни опус аутора, временску димензију настанка дела, инспирацију, животне прилике књижевника или инспирацију за ликове и сл. Да бисмо квалитетно преваладали конфликт, неопходно је упознати извор конфликта, узроке појављивања, актере, врсту али и спознати методичке поступке његовог успешног превазилажења. Једноставно, потребно је разумети конфликт.

Ради спречавања исхитреног деловања и интерпретације конфликтне ситуације која је најчешће обојена стереотипима, предрасудима и бурним емоцијама, што свакако утиче на доношење исправне одлуке у решавању конфликта, пожељно је вежбати поступак превазилажења конфликта путем свесно испровоцираног вештачког конфликта. Као пример може се користити метод под називом „Сценарио“. Тако новонастале „приче у сликама“ служе за покретање расправе о проблему или о некој конфликтној ситуацији, а могу појаснити различите тачке гледишта, различите интерпретације исте ситуације и понудити алтернативна решења“ (Gugel, 2010). Пожељно је да се поступак писања сценарија оствари путем организованог радионичарског рада. Наиме, радионичарски рад је форма групног рада, чија успешност зависи од тога колико познајемо односе унутар групе, какв је хијерархијски статус чланова групе, те са каквим проблемима се група сусрела. Предуслов за квалитетни радионичарски рад јесте угодан и пријатан простор, у којем ће ученици моћи да изразе оно што осећају или вреднују како код себе, тако и код других.

## Поступак формирања групе, њојеле задужења и писање сценарија

На првом окупљању (а након усвајања или понављања радионичарских правила рада, нпр.: поштовање времена, слушање саговорника, односи у групи и сл.), наставник/учитељ најављује да ће се ученици радионице бавити писањем сценарија. На почетку треба објаснити (кроз богаћење речника) појам „сценарио“. Као полазиште, деца излиставају асоцијације, на овај појам. Могући одговори ученика били би: сценарио је прича по којој се снима филм; сценарио је план за филм и сл.

Предавач/учитељ може и дефинисати појам цитатом: „Сценско приказивање у настави је драматуршко обликовање прикладних наставних садржаја“ (Поткоњак, 1986).

Овакав вид приказивања користи се када желимо одглумити, осликати, музички интерпретирати неки садржај, тј. на другачији начин јасно га приказати. Након формирања петочланих група (предлог је да групе броје од 3 до 7 ученика, а могу настати разбрајањем или према заједничким интересовањима), представници група извлаче цедуљице са задатком, тј. насловом конфликта за који треба да реализују сценарио, нпр. „Туча због крађе“, „Одбацивање“, „Осветољубива Тања“, „Љубоморни Саша“ и сл. Затим треба подсетити ученике на начин рада и функционисање у оквиру тима, о важности усаглашавања мишљења, на заједничку одговорност, право изношења предлога и сопственог мишљења, прецизирати када могу тражити помоћ треће особе (наставника).

Како је „метод писања сценарија“, аутора Гинтера Гугела (Günther Gugel, Institut für Friedenspädagogik Tübingen, 2010) обрађен и прилагођен ученицима средњошколског узраста, аутор овог рада прилагодио је поменути метод условима и могућностима наше ОШ, и то за ученике млађег школског узраста, конкретно, од трећег до осмог разреда.

Свака група, у складу са темом коју је одабрала, тј. насловом, пише кратку причу (5-10 реченица). Након тога, тимови осмишљавају појединачне сцене које ће фотографисати и глумити ученици у оквиру тима. Ако је текст краћи, могуће је за сваку реченицу поставити фотографију, која ће сценски дочарати приказ конфликта. Пожељно је да број фотографија буде од 5 до 7, како би се избегла опасност да се изостави приказ конфликта, а акценат пренесе на опис догађаја. Ученицима се може понудити помоћ у виду „Упутства за писање сценарија“ као евентуални подстицај за даљи рад (пожељно је да наставник припреми упутство за писање сценарија, као подсетник који би стално подсећао ученике). Могуће је да сви тимови пишу сценарио са истом темом. Након реализације „пројекта писања сценарија за успешно превазилажење конфликта“, тимови постављају своје паное/плакате сценарија, пореде их и траже сличности и разлике, као и одрживост решења (да ли су трајна или привремена). Сценарио осликава могући развој ситуације у будућем времену, децидирајући услове који морају бити испуњени да би се ситуација сценарија реализовала баш на одабрани начин. Полазиште сценарија практично одређује ток приче о конфликту. Ученици могу визуелизовати на хамеру, нпр. скицирањем, различите могућности даљег деловања док се не пронађе прави избор једног или више могућих решења, од којих би се касније једногласно или компромисом издвојило јединствено решење. Од именованих решења, прави се селекција како би се издвојила и обазложила потенцијална и могућа решења, али и прецизирала и објаснила решења од којих би требало одустати, која су неприхватљива. Из овога произилазе и одлуке које су или ће бити донесене. Поред тзв. „Упутства за писање сценарија“ (Прилог 1), као помоћ ученицима може се понудити и универзална листа питања за причу у сликама (Прилог 2), која треба да подстакне ученике на дубљу анализу, сагледавање узрочно-последичних веза

решења и донесених одлука. Након анализе задатка, давања упутства и инструкција, ученици самостално израђују сценарио. Време за писање сценарија може се предвидети у оквиру од 3 до 7 дана (у зависности од величине групе, њеног састава, саме теме која се обрађује), тј. до следећег окупљања када ученици презентују радове. Ученици се током писања сценарија могу обратити наставнику за помоћ или савет. Одмах по презентацији сценарија, присутни ученици дискутују о сценарију, решењу, усвојеном закључку.

### Закључак

Говорити о наставнику савременог друштва, значи сагледати све активности којима се он бави током припреме, реализације и евалуације наставе. Улоге наставника и ученика су у великој мери измењене у односу на период доминације трансмисивне наставе (вербална настава, *ex cathedra*, директна настава). Тадашњи ауторитаран наставник, у самом поступку решавања конфликта, имао је доминантну улогу, јер је процењивао ситуацију, доносио решење, одређивао казну. Наставна пракса данашњице нуди богат избор облика и метода рада, а циљ је да наставу учини динамичном, флексибилном, рационалном и економичном, а ученика стави у улогу активног учесника наставног процеса. Поред стварања повољне климе за самоактивност деце, наставник обезбеђује адекватне услове у којима се деца кроз нпр. „игру улога“ или сценски приказ суочавају са конфликтом, његовим протагонистима. Циљ активности је да ученици стекну искуство које ће им послужити у стварном животу, те да не реагују импулсивно улазећи у отворени конфликт. Задатак конструктивистичког наставника је да подстиче „конструктивистички речник“ ученика којим га усмерава ка самосталном деловању, истраживању и избору потенцијалних решења, у „конструктивистичком разреду“. Једноставно је закључити

да конструктивистички приступ конфликту заговара самостално решавање конфликта/сукоба од стране ученика. Предмет овог рада је анализа писања сценарија или приче у сликама, као једног од конструктивистичких приступа решавању конфликта. Као најважнији сегмент и полазиште у решавању конфликта применом методе „писањем сценарија ученика“, узима се момент „почетне сцене“. Подстицање тзв. ученичке медијације, самосталног решавања конфликта и проналажење заједничког решења без уплитања треће особе (наставника) од суштинског је значаја. Предност оваког приступа, тј. конструктивног решавања конфликта, огледа се подстицању ученика да самостално доносе одлуке, сучавајући се са сопственом одговорношћу и последицима својих одлука, што их свакако припрема за стварни живот, изван родитељске заштите и дома у коме живе. Важно је истаћи и позитивну интеракцију, коју ученици остварају између себе путем заједничког писања сценарија за конструктивно решавање конфликта. Обученост ученика на млађем школском узрасту да самостално примењују медијацију, само је наставак идеје изборног предмета Грађанско васпитање

и бројних слободних активности које подстичу хармоничне односе између ученика/деце. Као потенцијално ограничење за писање сценарија с циљем решавања конфликта од стране ученика, свакако се може навести недостатак техничких могућности у школи (за сваку групу неопходан је фото-апарат), али и заинтересованост наставника. Наиме, често помињана недовољна материјална примања наставника, увођење изборних предмета, описног оцењивања и бројних новонасталих обавеза око вођења школске документације и тимова у које се наставници распоређују (нпр. тим за естетско уређење школе, тим за сарадњу са родитељима, тим за заштиту ученика од насиља, тим за евалуацију рада школе и сл.) као последицу често имају и мању заинтересованост наставника за овакав начин рада. Ипак, спознаја ученика да сваки конфликт увек има више решења (а не само једно), помаже ученицима да науче да препознају стварни конфликт и одаберу најбоље решење. Конструктивистички приступ конфликту, путем писања сценарија од стране ученика јесте активност која ће до пуног изражаја доћи у савременој настави и времену које долази.

## Литература

- Андевски, М. (2008). Уметност комуницирања, Нови Сад: Секон books.
- Бин, Л. А. (2004). Учионица без насилништва, Београд: Креативни центар.
- Gugel, G. (2010). *The story in pictures-Institut für Friedenspädagogik Tübingen*. Retrieved november 11, 2010, from [http://www.dadalos.org/frieden\\_hr/grundkurs\\_4/bildergeschichte.htm](http://www.dadalos.org/frieden_hr/grundkurs_4/bildergeschichte.htm)
- Дјуи, Џ. (1966). Васпитање и демократија – увод у филозофију васпитања, Цетиње: Обод.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (1997). Активно учење, Београд: Институт за психологију и УНИЦЕФ.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2006). Школска педагогија, Ужице: Учитељски факултет.
- Каре, К. (2006). Изаћи из конфликта с другим, Београд: Кум.
- Круљ, С. Р., Качапор, С. и Кулић, Р. (2003). Педагогија, Београд: Свет књиге.
- Курпатов, В. А. (2008). Конфликти и комплекси, Београд: Дерета.
- Лаловић, З. (2009). Наша школа – Методе учења и наставе у школи, Подгорица: Завод за школство.

- Мандић, Т. (2003). Комуникологија: психологија комуникације, Београд: Clio.
- Милутиновић, Ј. (2008). Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мушановић, М. (2000). Зборник са скупа: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraženja, Конструктивистичка теорија и образовни процес, Марибор: Педагошки факултет.
- Пешикан, А. (2000). Психолошки приступ активном учењу историје на основношколском нивоу, Одбрањена докторска теза, Београд: Одељење за психологију, Филозофски факултет.
- Поткоњак, Н. и група аутора (1996). Педагошки лексикон, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Реферални центар (2010). Методика и комуникације е-образовања, Конструктивизам, Retrieved December 1, 2010, from <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/pedagogijkonstr.html>
- Росенберг, Б. М. (2006). Ненасилна комуникација, језик живота, Осиек: Центар за мир, ненасиље и људска права.
- Плут, Д. и Маринковић, Љ. (2004). Конфликти и шта с њима, Београд: Креативни центар.
- Ромен, Т. (2006). Силеције су прави гњаватори, Београд: Креативни центар.
- Томас, Г. (2006). Како бити успешан наставник, Београд: Креативни центар.
- Трикић, З. и Коруга, Д. (2003). Вршњачка медијација – од свађе слађе, Београд: Канцеларија немачке агенције за техничку сарадњу – ГТЗ.
- Хорнај, К. (1987). Наши унутрашњи конфликти, Подгорица: Побједа.

### Summary

*Role of a teacher at school is of an utter importance for forming communicative skills of students, especially if we consider lack of free time and working hours of parents, minimalism in socialising (common interaction) between parents and children and the quality of free time contents (The Internet, video games, reality programmes, serials, etc.). We are facing more and more conflict situations and violence, both at school, in the street and in the family. Encouraging self-confidence of students, empathy, mediation, individual conflict resolution and discovering new solution without interference of the third person (a teacher) is of an essential significance for students' potential affirmation, self-confidence and communication skills. Affirmation of children's self-confidence through individual decision making is unconsciously obstructed by parents' decision making on behalf of children (a parent best knows when the child is cold, when he/she should eat, who he/she is going to play with, who he/she could tell "Sorry", etc.), but also teachers who often decide upon the outcomes of many school situations by implementing solutions, for example in a conflict situations (a teacher names a culprit for a conflict, gives sanctions, informs the parents, requires explanations, etc). Realisation of the aim of this paper is shown by relying on the constructivists' theories and non-violent communication (creator Marshall, B. Rosenberg), and therefore constructivism and non-violent communication are defined, as theoretical concepts of pedagogical-educational process, the analysis of transitive and constructivists' approach of conflict resolution is applied with he stress on the analysis of the role of teachers and students in this process, but also writes scenario / picture story. The aim of this paper is pointing at the possibilities of training students to solve the conflict individually, after observing many potential solutions, and through writing scenarios, without interference of the third person, i.e. Posing potential solutions (either through suggestions or final solution) and in this way contributes to greater level of interaction and positively influences the self-confidence of students.*

**Key words:** teacher, students' conflicts, constructive techniques of conflict resolution, mediation.

## Прилози<sup>2</sup>

### Прилој 1. Пример уџивисћа за ученике/шимове који пишу сценарио

1. Напишите кратку причу на задати наслов (5–10 реченица);
2. Скицирајте/направите нацрт или план причања;
3. Осмислите појединачне фотографије којима ћете представити причу (5–7 фотографија);
4. Поделите улоге у оквиру групе;
5. Спремите пано вашег сценарија за презентацију: фотографије и реченице залепите на плакат који изложите;
6. Именујте понуђена решења сценарија, дефинишите исход конфликта – како се завршио конфликт који сте осликали и како се све могло завршити: наведите најмање три могућа решења;
7. Представите резултате ученицима у разреду;
8. Кључне сцене или сам исход (решење) конфликта можете сценски одиграти кроз улоге.

### Прилој 2. Могућа универзална лисћа пишања као помоћ ученицима

Питања за причу у сликама:

1. О чему говори прича?
2. Зашто ликови у твојој причи тако поступају, шта их мотивише да тако раде?
3. Које реакције и осећања испољавају актери/ликови током конфликтних ситуација?
4. На кога или шта треба да усмере своју пажњу? А да ли то ликови из сценарија и раде?
5. Уочите постоји ли разлика између потенцијалних погрешно одабраних и исправних понашања ликова у вашој причи/сценарију.
6. Када би се нашао у таквој ситуацији, како би ти поступио?

### Прилој 3. Пример конструктивистичког начина решавања конфликта<sup>3</sup>

(приказ сценарија ученика)

Тема: Прича у сликама

Наслов приче: *Михаило, нови ученик у одељењу*

Почетна сцена:

Михаило је нови ученик IV<sub>4</sub> разреда. Јутрос је био био веома узбуђен, јер иде на санкање са другарима из одељења. Биће то прилика да покаже колико је вешт на снегу и задобије њихове симпатије.

<sup>2</sup> Прилози од 1 до 4 су идејно решење и рад аутора овог текста, по угледу на теорију Гинтера Гугела (Gugel, 2010). *The story in pictures*. Institut für Friedenspädagogik Tübingen. Retrieved November 11, 2010. from [http://www.dadalos.org/frieden\\_hr/grundkurs\\_4/bildergeschichte.htm](http://www.dadalos.org/frieden_hr/grundkurs_4/bildergeschichte.htm).

<sup>3</sup> Фотографије ученика IV<sub>4</sub>, шк. 2010/11. године, ОШ „Соња Маринковић“, Нови Сад.

## УВОД

У почетку је све било сјајно. Сви су се лепо дружили, помагали, делили саонице, клиска...



И Михаило, нови ученик, одлично се уклопио. Санкао се, клизао, грудвао, уживао у играма на снегу.



## ПОЧЕТНА СЦЕНА

Изненада је почео да се чудно понаша: превртао је саонице, веома грубо гурао девојчице које су се спуштале низ брдашце...



...скакао је дечацима на леђа или им подметао ногу како би се оклизнули и пали.



Наташу и Нину је погодио великом грудвом снега у лице. Обе девојчице биле су веома повређене и много су се наљутиле.



Нина је плакала. Лице јој је било црвено. Наташа је предложила да кажу свима у одељењу шта је Михаило урадио, те да га избаце из игре.

„Нико му више неће дати своје санке“, поновљала је Нина кроз плач.

„Нека се врати тамо одакле је дошао“, потврдила је Наташа.



Одмах је обавестила све другаре из одељења како треба да се понашају према Михаилу. Сви су прихватили!



Иако окружен вршњацима, Михаило је остао сам. *Шта је даље било?* Како би се сада Михаило требало да понаша?

1. Наставити да се грубо понаша како би „натерао“ другаре да промене мишљење и прихвате га!

2. Игнорисати их и играти се сам!

3. Укључити другу особу од које би могао очекивати помоћ и разумевање!



Даља анализа конфликта према Прилогу 4. Ученици исписују четири могућа исхода конфликта, анализирајући узрочно-последичне везе понашања (поступака), потреба и осећања. У првом правоугаонику, дефинише се проблем које се истражује.

У наредна четири правоугаоника постављају се питања која се односе на исходе понашања, конфликта, потреба и емоција свих актера. Ученици самостално дефинишу питања.

На свако постављено питање, у наредне три колоне правоугаоника, ученици исписују одговоре (три могућа одговора која се односе на исход понашања и осећања), а трећа колона која носи наслов „ПРЕДЛОГ“, представља простор где ученици дају конструктивне предлоге решења конфликта. Предлог је да се Прилог 4 ради на нивоу групе.

Усвајање заједничког закључка и најбољег решења за превазилажење конфликта путем дискусије. Уписивање различитих опција даљег конфликта, његових последица и исхода. Препорука: Пожељно је решење конфликта (закључак) записати као позитивну поруку/слоган за превазилажење конфликта и поставити га на видно место (пано) у одељењу.

Прилој 4. Почетна сцена конфликтне ситуације: Шта је могао урадити Михаило?







**Бојана Чернош<sup>1</sup>**

ОШ „Душан Вукасовић Диоген“, Бечмен

Стручни рад

## Обрада крућа моделовањем и експериментом



**Резиме:** У раду је приказано на који начин применом реалистичној методичкој приступу, активној учењу, хеуристичке и експерименталне методе можемо обрадити гео теоријских садржаја везаних за усвајање појмова крућа и кружнице у млађим разредима основне школе.

Полазећи од Фројденшталових ставова везаних за реално математичко окружење (РМО) и Пијажеове теорије о начину перцепције и формирању теоријских појмова код деце, приказали смо нов методички начин обраде крућа. Кроз већ постојећа методичка решења у којима уочавамо облик везујући га за предмете из РМО, разматрају се и група методичко-дидактичка решења која би требало да допринесу унапређењу наставе математике на млађем школском узрасту. Ученици овог узраста у оквиру почетне наставе теорије упознају најпре крућ као теоријски облик у првом разреду док је за шрећи разред предвиђена дешљнија обрада крућа.

Током обраде теоријских садржаја потребно је код ученика развићи перцепцију, прецизност, сигурност и мошоричку. Кроз експерименталне радионице приказујемо своје методичко решење како деца могу веома лако кроз практичан рад да упознају сва својства крућа уједно развијајући и своје мошоричке способности. Учестовањем у експерименту деца својственим размишљањем долазе до решења, а иако научно традиво дуже таме. Након исцраживања примене новој модела обраде теоријских садржаја долазимо до закључка да је овакав начин рада интересан и близак ученицима. Подстице их на сарадњу и целокујно меншално и мошоричко ангажовање.

Ојсом експерименталних радионица желимо да помоћемо учитељима практичарима у реализацији наставних садржаја теорије.

**Кључне речи:** теорија, крућ, делови крућа, активно учење, посмаирање, издвајање, закључивање, развијање мошоричких активности, сарадња.

Геометрија је наука о простору. Она дефинише геометријске фигуре, утврђује и доказује разна њихова својства, проучава односе и транс-

сформације геометријских фигура. Три битна својства која проучава геометрија јесу: облик, величина и положај. Објекти којима се бави геометрија су апстрактни. У пракси се почиње

<sup>1</sup> bokulec@gmail.com

са поучавањем Еуклидове геометрије. Таквим приступом многи појмови остају недефинисани (тачка, линија, права линија, дуж...), за разлику од неких других (изломљена линија, кружна линија итд.). У почетној настави геометрије учитељ има задатак да ученике добро припреми за касније учење њених садржаја када ће је проучавати на основу дедуктивног закључивања.

Деца на млађем школском узрасту треба да усвоје интуитивна значења свих основних појмова предеуклидске геометрије и оспособе се за основно представљање геометријским цртежима. Појмови се боље схватају ако су прихваћени са више чула. Зато правимо моделе или користимо сликано окружење. Ова наставна дисциплина се схвата као хеуристичка. Током процеса усвајања појмова деца развијају своје опажајне и логичке способности. Наставни процес треба да буде добро организован, јасно и прецизно изложен са јасним образовним ефектима. За повећавање математике са реалношћу залагао се још пре тридесетак година Фројдентал (Freudenthal, 1968). Модел обраде геометријских садржаја, у коме водимо ученике од посматрања предмета из окружења, цртања објекта и геометријских фигура до постепеног развијања апстрактних представа о геометријским облицима и фигурама, примењујемо у нашим школама већ дуги низ година. Увођењем експерименталног рада у област геометрије код ученика подстичемо самосталну активност, међусобну сарадњу, унутрашњу мотивацију и усхићеност при проналаску решења. На овај начин ученици не прихватају готове шаблоне, не уче напамет, већ им у свести остају сопствена размишљања и активности. Дугогодишња истраживања у педагошкој пракси показују да су знања стечена на такав начин трајнија (Gordon, Jeannette, 2004).

Овим радом желимо да прикажемо на који начин применом реалистичног методичког приступа, активног учења, хеуристичке и експерименталне методе можемо обрадити део гео-

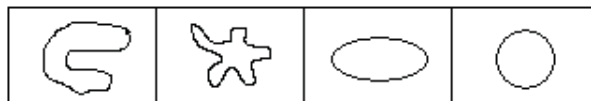
метријских садржаја везаних за усвајање појмова круга и кружнице у млађим разредима основне школе. Након истраживања примене новог модела обраде геометријских садржаја, долазимо до закључка да је овакав начин рада интересантан и близак ученицима. Подстиче их на сарадњу и целокупно ментално и моторичко ангажовање. Описом експерименталних радионица желимо да допринесемо успешнијем практичном раду учитеља и ученика у реализацији наставе геометрије.

### Круг као облик

Према Ж. Пијажеу (1978), дете на бази својих опажаја спонтано развија геометријске представе, најпре тополошке, пројективне и коначно метричке. Користећи се тим сазнањима, до формирања појма круга доћи ћемо пролазећи кроз неколико фаза.

#### *Различити облици затворених линија*

На цртежу су дати различити облици затворених линија. Затвореном линијом сматрамо ону линију при чијем цртању водимо рачуна да линија не буде прекинута (да би представљала тополошки круг).



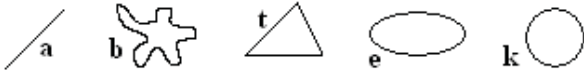
Сл. 1

Вежбом бојења истичемо битна својства затворених линија и то, конкретно, да оне ограничавају две области равни. Ученици боје слицице не прелазећи линије (Сл. 1) (Миличевић, 2001).

#### *Начин обележавања круга и кружнице*

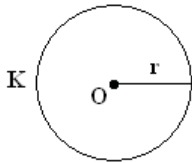
Већ је напоменуто да затворена линија ограничава две области равни: унутрашњу и

спољашњу област. Као трећу боју у претходној игри бојења уочавамо саму затворену линију. Линије обележавамо малим латиничним словима – a, b, t, e и k (Сл. 2).



Сл. 2

Унутрашња област затворене линије која је оивичена линијом представља неки облик. Облик који затвара линија k обележавамо великим латиничним словом K (круг). Посматрајући слику 3 уочавамо круг, K, кружницу k, и карактеристична својства која одређују круг K, центар O и полупречник r,  $K(O,r)$ .



Сл. 3

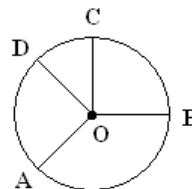
У литератури наилазимо на термин *кружница* или *кружна линија*, с тим што је први термин чешћи. Методички обрађујући круг, Марјановић (Марјановић, 2006) користи термин *кружна линија*. На овај начин задржавамо тополошко значење затворене линије која раздваја унутрашњост и спољашњост. Слично томе, наводи троугао и (линија облика троугла) троугаона линија; четвороугао и четвороугаона линија; правоугаоник и правоугаона линија. Ниједна од ових линија које представљају границу између две области нема посебан назив који означава облик ивице неке фигуре. На исти начин можемо рећи круг или кружна линија уважавајући чињеницу да за њу постоји и назив кружница. У ширем смислу, када говоримо о кружној линији, њено тополошко значење може бити веома широко, у том случају она може представљати било коју затворену линију. У даљем тексту,

линију која представља границу круга зваћемо *кружница*.

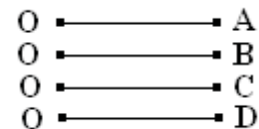
### Начин спецификација значења

На који начин приближити ученицима млађег школског узраста значење круга и кружнице? Суштина процеса учења јесте разумевање начина на који геометријски појмови настају и представљају се у човековој свести (Марјановић, 2008). Морамо планирати активности које ће ученицима помоћи да лакше асимилију карактеристична својства. Дакле, круг је одређен само онда када су нам познати његов центар и полупречник. У почетној настави математике ученици сами креирају свој систем појмова повезујући их и формирајући им постепено јединствено значење. Представу пречника, полупречника и центра круга било би добро формирати хеуристичком или експерименталном методом, тј. самосталним открићем ученика. Значи да ученика треба водити кроз активности посматрања, класификовања, издвајања и именовања, тј. симболичког записивања да би прошао кроз све оне процесе који воде стварању појма.

Уочавамо затворену линију (тополошки круг) (Сл. 4) у којој уочавамо четири дужи. Њих можемо мерити упоређивањем (Миличевић, 2001). Свака од ове четири дужи има једну заједничку тачку, коју можемо означити са O. Остале тачке дужи које припадају затвореној линији означаћемо редом: A, B, C, D. Посматрајући ову слику можемо рећи: Олга живи у кући O, а њени другови у кућама A, B, C и D. Питамо се до које је од ове четири куће (тачке) најкраћи пут (растајање) у односу на Олгину кућу (тачку O)?



Сл. 4



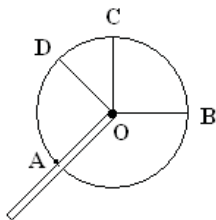
Сл. 5

Решавању можемо приступити на два начина:

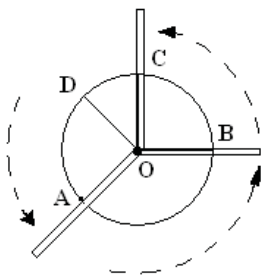
1. Представу о дужини путања које се простиру у различитим правцима можемо формирати тако што ћемо путање које су представљене ужадима или папирним тракама различитих боја поставити једну поред друге. Почетне тачке ових линија се равнају (Сл. 5).

На овај начин практично доказујемо да су ове дужи истих дужина.

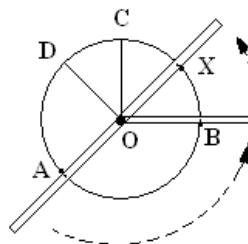
2. Такође можемо исећи папир. Затим чиодом причврстити папирну траку тако да врх чиоде пролази кроз тачку  $O$ . Папирну траку ћемо поставити у положај  $OA$  (Сл. 6), и на њој обележити дужину дужи  $OA$ . Не померајући чиоду, можемо око ње окретати папирну траку, доводити је у положаје  $OB$ ,  $OC$  и  $OD$  (Сл. 7). Приликом довођења траке у сваки од ових положаја, уочавамо да се обележена линија код тачке  $A$ , на траци поклапа са тачкама  $B$ ,  $C$  и  $D$ . Закључујемо да су дужи  $OA$ ,  $OB$ ,  $OC$  и  $OD$  истих дужина.



Сл. 6



Сл. 7



Сл. 8

Подстичемо их да запазе да је такође свака следећа дуж  $OX$  (Сл. 8), исте дужине са дужи-ма  $OA$ ,  $OB$ ,  $OC$  и  $OD$ . На основу запажања, можемо закључити да је полупречник  $r$ , чија је једна тачка центар  $O$ , а друга тачка било која тачка кружнице. Исте дужине у свим положајима, значи да је свака тачка на кружници једнако удаљена од центра круга.

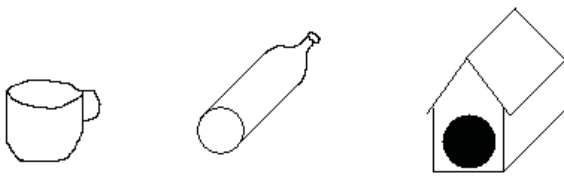
### Опажање у природној околини или сликаном окружењу

Круг је један од најзначајнијих и најинтересантнијих геометријских облика. Конструисање осталих геометријских облика не може се ни замислити без кругова. Круг је био значајан још у античко време. Један од митова говори да је, могућност за конструкцију круга открио Тал, млади Дедалов ученик.

- (1) Одмарајући у сенци дрвета Тал се играо границом цртајући по песку. Граница се на крају рачвала, а он је нехотице држао један крај непомично док је другим описивао кругове. Откривши да је нацртао савршен круг, поновио је исти поступак неколико пута, уочио је да су сви нацртани кругови исти. До малопре је то био обичан комад дрвета, а сада је постао прибор за цртање. Усхићено је отишао у радионицу и досетивши се направио металну справу која је имала могућност смањења и повећања растијања рачве (данашњи шестар) (Милани, 2011).

То је облик који је и данас веома интересант. Колико год се трудили, не можемо конструисати савршен круг без одговарајућег прибора, међутим, и за то је потребна одређена вештина и умешност. Вођени Таловим открићем, закључујемо да је веома битно развити перцептивне способности ученика ради постизања нових сазнања. Значајно је издвајање геометријских облика из реалног окружења, уочавање сличних објеката и процена њихове подударности. „Према гешталт психологији перцепција је неодвојива од интерпретације а интерпретација се такође посматра као облик мишљења и апстракције“ (Марјановић, 2008: 29).

### Кружница



Сл. 9

Кружница се јавља као ивица неког тела из сликаног окружења (Сл. 9). За ту сврху, уз цртеж појединих тела поставићемо захтев да се ивице поново исцртају коришћењем бојица. Такође, можемо прислањањем предмета кружног облика на површину папира или табле цртати кружнице. Да би пластичније и практичније деци приближили појам кружнице, можемо узети канап који ћемо омотати око ивица кружног дела предмета који лежи на равной подлози. Након тога, предмет ћемо подићи, док ће на равной подлози остати канап који описује ивицу круга, тј. модел кружнице.

### Подударни крућови

Користећи шаблоне кругова од картона, можемо поставити захтев да кружнице кругова

који су подударни датом кругу исцртају одређеном бојом (Сл. 10). Потребно је користити модел круга, прислањати га уз сваки цртеж и употребити кружницу модела са нацртаном кружницом. У случају да се нацртана кружница поклапа (подударна) са кружницом модела, прислонићемо модел и око њега подебљати бојом одређену кружницу.



Сл. 10

Приликом исцртавања линија истичемо да је то кружница, док поклапањем површине кружног шаблона са површином папира унутар кружне линије представљамо поклапање (подударање) кругова и свих делова који одређују те кругове.

### Експерименти

Дугогодишњим бројним истраживањима у педагошкој теорији и пракси доказано је да људи када гледају и слушају мање науче него када самостално извршавају неку задату активност, а да ће највише научити када се сами нађу у некој проблемској ситуацији и да на такав начин стечена знања најдуже трају (Gordon, Jeannette, 2004). Из тих разлога, одлучујемо се да овај део градива ученицима пренесемо кроз експерименте, захтевајући од ученика да самостално размишљају проналазећи решења. На овај начин, ученици неће прихватити готове шаблоне које ће тренутно научити напамет, већ ће им у свести остати и сопствена размишљања и активности које су морали да спроводе да би дошли до решења.

### **Подударни кругови и подударни делови круга**

МАТЕРИЈАЛ: исечен модел круга од папира, папир, оловка, индиго, канап, батеријска лампа, маказе, графофолија, шестар.

#### ЗАДАТАК:

- На које све начине можеш нацртати или направити подударне кругове кругу који је нацртан на ивици папира?
- Пресавиј круг тако да добијеш два подударна дела. Колико подударних делова може имати круг?

#### ПРЕТПОСТАВКА (ХИПОТЕЗА):

- Подударне кругове можемо добити преклапањем и прецртавањем.
- Круг може имати четири подударна дела.

#### НАЧИН РАДА:

- Подударне кругове можемо направити на следеће начине:
  - Пресавити папир и круг прецртати преко индига и тако добити један подударан круг, а ако поставимо више папира и индиго можемо добити више подударних кругова одједном.
  - Преко нацртаног круга поставити графофолију по којој можемо цртати нове подударне кругове. Померајући фолију, можемо нацртати више подударних кругова.
  - Исећи круг са папира и користити га као модел за цртање нових кругова.
  - Папир пресавити као лепезу и маказом исећи по нацртаној кружности. Тако можемо добити више подударних кругова истовремено.

– Светлост батеријске лампе усмеримо тако да се обруч светлости лампе подудара са кружношћу задатог круга. Не померајући лампу, испод светлости постављамо празан папир, и „водећи“ се ивицом светлости лампе цртамо подударан круг.

- Одредимо центар круга како је приказано у следећем експерименту, причврстимо канап за њега, обележимо на канапу полупречник. Причвршћивањем канапа на различита места и коришћењем растојања полупречника можемо нацртати више оваквих кругова.
- Исти поступак можемо применити и на цртање шестаром.

#### • Одређујемо подударне делове круга:

- Исечен модел круга од папира најпре савијамо на пола (одређујући два подударна дела), затим половину круга савијамо још на пола (одређујући четири подударна дела). Уочавамо да и четвртину можемо пресавити на пола. Када раширимо папир, уочавамо осам подударних делова. Можемо наставити са дељењем на пола сваког новодобијеног дела (од 8 до 16, од 16 до 32...) тако долазимо до закључка да круг можемо поделити на бесконачно подударних делова.

### **Како одредити делове већ нацртаног круга без мерења: центар, пречник, полупречник**

МАТЕРИЈАЛ: шаблони круга од папира.

#### ЗАДАТАК:

- На моделу круга самостално одреди делове круга (кружницу, пречник, полу-

пречник, центар), а притом не користи лењир и шестар.

- Пронађи на моделу круга дуж највеће дужине и докажи да је баш она најдужа.
- Утврди колико највише пречника може имати један круг.

#### ПРЕТПОСТАВКА (ХИПОТЕЗА):

- Кружницу можемо лако одредити прислањањем кружног модела на папир и исцртавањем кружнице око тог модела.
- Пречник, полупречник и центар не можемо одредити без конструисања.
- Не можемо утврдити да је то најдужа дуж без мерења.

#### НАЧИН РАДА:

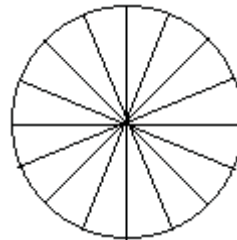
- Одређујемо кружницу, пречник, полупречник, центар:
  - **Кружница** ја заиста одређена ивицом модела, тако да прислањањем модела на папир можемо, пратећи ивицу модела, исцртати кружницу.
  - Савијањем кружног модела на пола, добићемо две подударне половине круга. Линеја која дели круг на два једнака дела је **пречник** круга, а уједно и најдужа дуж.
  - **Полупречник** добијамо када модел круга пресавијен на пола још једном пресавијемо на пола. Када модел раширимо, добијамо четири подударна дела круга, тј. пречник је подељен тачно на пола, а то је полупречник круга.
  - Тачка у којој се секу тако одређена два пречника круга јесте **центар круга**.

- Најдужа дуж у кругу:

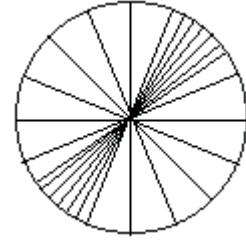
- Најдужа дуж у кругу је пречник. Како год да савијемо модел круга, а да тако пресавијена линија није пречник, она представља краћу дуж од пречника, што можемо утврдити доводећи те дужи пресавијањем до поклапања.

- Колико највише пречника може имати један круг?

- Пресавијамо модел круга од папира на два подударна дела, четири, осам, шеснаест... Када тако пресавијен модел круга раширимо, можемо уочити осам пречника (Сл. 11). Уочавамо да овако подељен круг можемо пресавити тако да на њему можемо видети још пречника (Сл. 12). На овакав начин можемо наставити пресавијање и закључити да круг може имати бесконачан број пречника.



Сл. 11



Сл. 12

#### *Да ли љава и ноге човека љрелазе исту дужину љуша ако се крећу кружницом?*

Ово питање је у свом делу поставио Перелман (Перелман, 1958). Методички, кроз експеримент, у почетној настави математике, ученицима то можемо приближити на следећи начин. У овом експерименту потребно је да ученици кружницу сагледају у тродимензионалном простору.

МАТЕРИЈАЛ: обруч, глобус, мека жица, пластична луткица, модел круга од папира, креда за писање.

#### ЗАДАТАК:

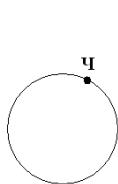
- Када човек хода по кружности, да ли дужу путању прелази глава или ноге?
- Знамо да је екватор највећа кружница која се може описати око земље. Када човек хода по замишљеној кружности екватора, да ли дужу путању прелази глава или ноге?

#### ПРЕТПОСТАВКА (ХИПОТЕЗА):

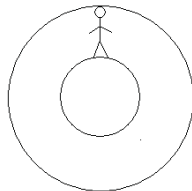
- Када ходамо кружницом, исту дужину путање прелазе и глава и ноге.
- И када ходамо екватором, и тада исту дужину путање прелазе и глава и ноге.

#### НАЧИН РАДА:

- Ходамо по кружности
  - Прислањајући обруч на бетон кредом исцртавамо кружницу. По тој кружности можемо да ходамо. Да бисмо уочили кретање оба објекта по истим путањама, можемо издићи обруч у висини главе. Уочавамо да исту путању прелазе и глава и ноге када усправно стојимо. То исто можемо урадити приказујући поступак са лутком. Када посматрамо одозго, лутки (човеку) можемо видети само теме. Значи да у овом случају човека који се креће по кружности можемо представити тачком (Сл. 13).



Сл. 13



Сл. 14

- Ходамо по кружности екватора
  - Уочавамо кружницу екватора на глобусу. Како човек хода Земљином куглом можемо видети користећи модел лутке. Ученици и тада могу уочити да је путања коју прелази глава дужа од путање коју прелазе ноге.
  - Од жице правимо модел круга екватора. Уочавамо да лутка њиме мора да хода нагнуто, а не усправно. Креду можемо прислонити на теме луткине главе и покушати да на бетону опишемо кружну путању коју прелази луткина глава у односу на ноге које се крећу по моделу кружнице од жице (Сл. 14). Прислањајући кружницу жице на нацртану кружницу на бетону доказујемо да је путања коју пређе глава дужа.

#### Закључак

Приликом реализације наставних садржаја геометрије мање је практично применљивих садржаја који би учитељима омогућили креативнији рад у тој области. Током писања магистарског рада дошли смо до закључка да је овакав начин рада веома интересантан и близак ученицима. Радом у групи, ученике подстичемо на сарадњу и целокупно ментално и моторичко ангажовање. До закључка најчешће долазе бољи ученици, међутим, подстакнути активностима својих другова, дешава се да то ураде и слабији ученици. На овај начин ученицима у свести остају сопствена размишљања и активности које су довеле до коначног решења. Овако стечено знање дуже се памти. Описом експерименталних радионица желимо да помогнемо учитељима да успешније, кроз практичан рад ученика, реализују наставне садржаје геометрије.



## Литература

- Gordon, D., Jeannette, V. (2004). *Revolucija u ucenju*. Beograd: Biblioteka EDUCA.
- Марјановић, М. (2008). Дидактичка анализа почетних геометријских појмова. *Настава математике*, LIII (1–2), 23–31.
- Марјановић, М., Поповић, Б., Зељић, М., Капс, М. (2006). *Математика – уџбеник за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милани, М. (2011). *Прича о Дегалу и Икару*. Београд: ProPolisPlus books.
- Миличевић, Б. (2001). Дуж. *Настава математике*, XLVI (1–2), 23–30.
- Перељман, Ј. (1958). *Занимљива теорија*. Београд: Народна књига.
- Пијаже, Ж. (1978). Како деца образују математичке појмове. *Настава и васпитање*, 1, 78–85.
- Freudenthal, H. (1968). Why to Teach Mathematics so as to Be Useful. *Educational Studies in Mathematics*, 1, 3–8.

### Summary

*In this paper we have shown in which way, by applying realistic methodological approach, active learning, heuristic and experiments method, we can analyse a part of geometrical contents connected to adoption the term of a circle and disc in lower grades of the primary school.*

*Starting from the attitudes of Freudenthal connected to real mathematical surrounding and Piaget's theory of the ways of perception and forming geometrical forms of children, a new methodological way of teaching about the circle has been shown. Through the methodological solutions, in which we observe the form connecting it to the form from real mathematical surrounding, there are more methodological-didactical solutions discussed which should contribute to improvement of teaching of mathematics in lower grades of the primary school. Students of this age, within the initial teaching of geometry, first get to know the circle as a geometrical form in the 1st grade whereas in the 3rd grade, more detailed teaching of the circle has been assumed.*

*During teaching geometrical contents, it is necessary to develop perception, preciseness, patience and motor skills. Through experimental workshops, the author shows methodological solution, how children can, through practical work, and at the same time developing motor skills, get to know all the features of the circle. Participating in the experiment, children with their own cognition come to solutions, and so memorise for a longer time what they have learnt. After the research of application of this model of teaching geometrical contents, we can conclude that this way of work is interesting and close to students. It encourages them to cooperation and thorough mental and motor engagement.*

*Describing experimental workshops, we want to help teachers-practitioners in realisation of the teaching contents of geometry.*

**Key words:** *geometry, circle, parts of a circle, active learning, observation, taking, concluding, developing motor activates cooperation.*

## Приказ



## МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ: ТЕОРИЈЕ, ПРИНЦИПИ, ПРИМЕНА

Биљана Требјешанин (2009). Београд:

Учишeљски факултeт

Књига *Мотивација за учење* Биљане Требјешанин скреће пажњу на себе већ самим насловом, односно избором теме. Одлука да се систематски и студиозно позабави темом коју стручњаци у нашој земљи – и поред њеног несумњивог значаја – још увек упорно избегавају и заобилазе, изузетно је значајна и, у неку руку, пионирска. Заправо, књига је настала првенствено са жељом да се помогне свима онима који се баве наставом, како истраживачима, тако и школским педагозима, психолозима, наставницима, студентима, па чак и образованим родитељима.

На самом почетку поставља се питање зашто је ова тема толико важна. У предговору књиге, образлажући повод и потребу да се објави једно овакво дело у области педагошке психологије, ауторка подсећа да је мотивација за учење пресудан чинилац не само за ефикасну наставу, већ и за постигнућа ученика. Осим тога, мотивација за учење се последњих деценија све чешће истиче као значајна компонента перманентног учења и образовања које је постало нужност

у савременом свету. Самим тим, она се намеће и као незаобилазан циљ процеса наставе, који ученике треба да подстакне на учење и развије мотивацију за самоучење и целоживотно самообразовање.

Међутим, и поред неоспорног значаја мотивације за учење, овој теми није поклањана већа пажња све до осамдесетих година прошлог века. Од тада се број теоријских разматрања и обављених истраживања у свету неслућено увећао, али код нас је ситуација остала непромењена. Значај ове књиге је управо у томе што представља сажет и систематичан преглед актуелних теоријских и истраживачких приступа и резултата до којих се у оквиру њих дошло и нуди могућности за њихову примену у школској пракси. Тиме монографија Биљане Требјешанин успешно попуњава зачуђујућу и нелогичну празнину која постоји код нас у литератури о мотивацији за учење. Књигу треба разумети и као позив ауторке на обимније проучавање ове тако значајне проблематике педагошке психологије, као и објављивање прегледних радо-

ва и синтеза сазнања до којих се већ дошло.

Основни текст књиге састоји се из два поглавља – уводног, у коме су представљени теоријски и истраживачки приступи мотивацији за учење, и другог, обимнијег, у коме ауторка разрађује теорије спољашње и унутрашње мотивације за учење и могућности за њихову примену у учионици.

Прво поглавље представља уводно разматрање о проблематици којом се монографија бави. Наиме, поглавље започиње краћом дискусијом о томе шта је мотивација, да би ауторка потом дефинисала и појам мотивације за учење као посебне врсте мотивације и опште диспозиције која се манифестује у релативно трајној усмерености на учење и овладавање знањем. Општу дефиницију мотивације за учење позајмљује од Брофија (Brophy), који је одређује „као тенденцију ученика да академске активности доживе као смислене и вредне и/или као средство за долажење до академске добити“ (Brophy 1983, према Требјешанин, 2009: 14).

У наставку излагања ауторка нас сигурним аналитичким ходом води кроз доминантне теоријске и истраживачке приступе мотивацији за учење. У настојању да идентификује карактеристичне приступе, ауторка се у опредељује за класификацију Перија (Perry) и сарадника, коју, иначе, заступају и врло утицајни аутори Пинтрич и Шунк (Pintrich & Schunk). Као разлог за своје опредељење, ауторка истиче да поменута класификација „најбоље одражава актуелне трендове у истраживању мотивације за учење“ (Требјешанин, 2009: 15). Према овој класификацији, можемо разликовати четири приступа истраживању и тумачењу мотивације за учење: бихејвиористички, когнитивистички, социјално-когнитивистички и социјално-културолошки. У оквиру сваког од поменута четири приступа, ауторка је сажето, али јасно и разумљиво, презентovala обимне и комплексне научне ставове, износећи, најпре, суштину конкретног приступа, историјске услове настанка, карактеристичне начине проучавања учења и импликације које је конкретна теорија имала на даљи развој теорије и праксе мотивације за учење.

Друго поглавље је знатно обимније у односу на прво и носи назив „Теорије мотивације за учење и могућност примене“. И поред оријентације на теорије мотивације која је истакнута у наслову поглавља, излагање није организовано кроз теорије, него су теорије излагане у оквиру разматрања унутрашње и спољашње мотивације и мотивационих уве-

рења. С тим у вези, ауторка на почетку излагања прави разлику између спољашње и унутрашње мотивације, најпре с обзиром на афективни однос према градиву, а потом и с обзиром на структуру активности, а тиме и квалитет и трајност наученог. У наставку, поменуте четири теорије, укратко изложене у уводним разматрањима, сада се подробно анализирају са становишта кључних мотивационих конструката, јасно, прегледно и са адекватним примерима.

Поглавље је структурирано у три целине. Прва је посвећена спољашњој мотивацији у оквиру које је изложена бихејвиористичка теорија инструменталног условљавања будући да је појам спољашње мотивације и потекао из бихејвиористичког теоријско-методолошког оквира. Механизми поткрепљења и казне разматрани су како са становишта могућности усмеравања понашања, тако и са становишта њиховог утицаја на истрајност понашања.

Повезаност садржаја са реалним контекстом остварена је разматрањем начина на који овај теоријски модел функционише у педагошки обликованим ситуацијама учења, што је оживљено бројним примерима. Ауторка наглашава да је кључ за подстицање и усмеравање понашања помоћу спољашњих стимулуса избор одговарајућег поткрепљивача, односно средстава кажњавања, и време и начин његове примене. Основно је одабрати поткрепљиваче који су погодни за одређеног појединца или групу појединаца. Зато ауторка у наставку де-

таљније разматра проблем проналажења одговарајућег поткрепљивача, односно казне, не само с обзиром на њихов квалитет, већ и с обзиром на избор одговарајућег квантитета поткрепљивача. Истовремено, даје преглед услова ефикасне примене средстава поткрепљења и казне у функцији подстицања учења, а своје ставове потврђује резултатима бројних емпиријских истраживања.

Посебно треба истаћи залагање ауторке да систематизује суштинске карактеристике спољашње и унутрашње мотивације и услове за делотворну примену поткрепљења и казне у оквиру сажетог и прегледног табеларног приказа.

Наредна целина овог поглавља бави се одређењем и суштинским карактеристикама унутрашње мотивације, као и теоријама мотивације које настоје да одговоре на питање шта чини психолошку основу унутрашње мотивисаних активности. У разматрању поменутих теорија ауторка лако води читаоце кроз својеврсни хронолошки преглед истраживања обављених у овој области од средине прошлог века па надаље. Овај сложени феномен обрађен је језгровито и научно засновано, али опет једноставним и разумљивим језиком, уз вешто избегавање сувопарности излагања.

С обзиром на исходиште унутрашње мотивације, ауторка је сада већ класичне теорије унутрашње мотивације сврстала у три групе: теорије засноване на претпоставци о именовању раз-

личитих нагона, оптимизацији несклада или узбуђења или пак осећање делотворности и самоодређења. У оквиру ове последње теорије – теорије компетенције и самодетерминације – посебна пажња је поклоњена разматрању резултата бројних истраживања чији је циљ био да се разумеју односи спољашње и унутрашње мотивације. На крају вешто вођеног и разложног излагања закључено је да је развој теорија унутрашње мотивације почео наглашеним супротстављањем теоријама спољашње регулације понашања, али је на крају завршио повезивањем ове две врсте мотивације, што је, заправо, сасвим разумљиво ако се има на уму чињеница да их је и иначе врло тешко одвојити у реалним ситуацијама учења и поучавања.

Значајно питање којим се ауторка бавила у својој студији јесу и фактори који утичу на унутрашњу мотивацију за школско учење. Након детаљне анализе аргументоване резултатима бројних студија, закључује се да је на развој унутрашње мотивације за учење „могуће и неопходно утицати, а значајна улога у томе припада школи, односно наставницима и наставном процесу“ (Требјешанин 2009: 66).

Међутим, да би наставник могао да се плански, систематски и организован бави мотивационом страном учења, неопходно је да познаје макар основне принципе на које је тај утицај могуће ослонити. Стога, у наставку излагања ауторка доноси основне принципе подстицања и развоја унутрашње мотивације за школско учење, подробно анали-

зирајући услове који у школским околностима воде осећању компетентности и личне узрочности, а засновано на резултатима карактеристичних истраживања у оквиру теорија унутрашње мотивације. Као нарочито значајне ауторка препознаје следеће области наставног процеса: наставни курикулум (односно садржај, методе и облике рада и задатке), васпитни стил наставника и међусобни психосоцијални односи ученика и наставника.

Ипак, имајући у виду сложеност проблема, наглашено је да истицање значаја школе за развој унутрашње мотивације за учење у ужем смислу ни у ком случају не значи да је школа једини одговорни фактор. Наиме, аутори који су се бавили проучавањем развоја унутрашњих мотива за учење недвосмислено су указали на значај како социјалних чинилаца, тако и генетских предиспозиција и узрасних могућности појединца и његових персоналних карактеристика. Своју усмереност искључиво на наставника као чиниоца који утиче на развој унутрашње мотивације ауторка објашњава не само посебним значајем који они имају, већ, пре свега, жељом да им помогне у обављању овог сложеног и важног задатка.

У последњој целини другог поглавља дат је осврт на утицај мотивационих уверења особе на њену мотивацију за школско учење. Свест о томе да се приликом објашњења понашања у обзир морају узети и фактори везани за личност (посебно они когнитивни) јавила се тек крајем педесетих и током шездесетих го-

дина када је до тада доминантну бихејвиористичку парадигму заменила парадигма когнитивне обраде података. У оквиру поменуте објашњавалачке оријентације, издвајају се углавном две врсте мотивационо значајних уверења: уверења о сопственој компетентности, односно ефикасности и уверења о могућности контроле догађаја, односно вероватноћи постизања жељеног циља сопственом успешно изведеном активношћу. Њима се прикључује и уверење о вредности постигнућа, односно томе колико је сам циљ вредан залагања и ангажовања, које многи аутори, такође, препознају као мотивационо значајно. Иако су ова уверења међусобно тесно повезана, ауторка их у циљу појмовног разграничења, у наставку излагања размотрени су најпре посебно, а затим и у садејству у оквиру мотивације за учење. Вешто водећи читаоца кроз резултате различитих научних студија, ауторка стрпљиво и пажљиво раслојава поменута уверења и осветљава њихову повезаност.

На самом крају ауторка поставља питање на који начин је теорије о принципима деловања мотивационих уверења могуће ставити у функцију подстицања мотивације ученика за школско учење. Уместо одговора, у тексту који следи указује се, с једне стране, на неке чиниоце и механизме формирања повољних мотивационих уверења, а с друге стране на могућност корекције неповољних уверења и мотивационих образаца ученика (путем посебних програма), засновано

---

на претходно размотреним теоријама мотивационих уверења.

Књигу затвара списак коришћене литературе, усмеравајући пажњу читалаца и на друга дела која се баве овом и сличним темама, подстицајна за настанак монографије.

Као једна од првих књига из подручја ове проблематике код нас, монографија *Моштивација за учење* Биљане Требјешанин представља значајан допринос богаћењу фонда теоријских знања о

мотивацији за учење. Ауторка је, логички развијајући идеје, јасно, прецизно и језгровито приказала комплексно питање мотивације за учење и истовремено указала на потребу за озбиљнијим проучавањем овог изузетно сложеног, али важног проблема наставе и учења. Посебна вредност дела огледа се у непрестаном настојању ауторке да трасира пут примене одговарајућих теоријских поставки у разреду. Зато сматрамо да ће књига, богатством својих

примера, вишеструко користити практичарима у циљу унапређивања властите образовно-васпитне праксе. Штавише, књигу топло препоручујемо свима онима који се баве наставним радом – било практично, било теоријски – због неопходности да се настава на свим нивоима образовања учини квалитетнијом и ефикаснијом.

*Мајдалена Ивковић*

## Приказ



## МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ у разредној настави

Вук Милашевић (2011). Београд: Учитељски  
факултет

Савремена настава језика и књижевности не трпи никакве клишее и моделе, захтева инвентивност, оригиналност, самосвојност и отвореност духа са којом је наступао и за коју се залагао проф. Вук Милашевић, а којом одише уџбеник објављен крајем прошле године, под називом *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Велики подухват приређивача, као и слух уредника и издавача за објављивање једног овако драгоценог, методички вредног уџбеника, који је право освежење у савременој науци, захтева све речи похвале. Ова књига представља врело методички проверених, пажљиво одабраних и добро укомпонованих текстова, научних и стручних радова великана методичке науке, редовног професора Учитељског факултета у Београду, пре тога професора Педагошке академије, оснивача Филолошке гимназије, великог прегаоца и љубитеља писане речи, Вука Милашевића, који је својим успешним педагошким и научним радом изнедрио бројне методичаре широм земље. Савремена настава језика, књижевности и језичке култу-

ре постала је богатија за још једно изузетно вредно научно и стручно дело које свеобухватно сагледава проблем методике наставе језика и књижевности у разредној настави. Значај ове књиге је утолико већи што се материјал сличне тематике са нагласком на методици језика и књижевности у *разредној настави*, дакле у млађим разредима основне школе, ретко може срести данас.

Ово вредно методичко штиво садржи седам поглавља која у потпуности сагледавају све сегменте методике језика и књижевности као комплексне научне и наставне дисциплине. Три поглавља – *Методика наставе српског језика и књижевности као научна и наставна дисциплина*, *Методика наставе њошећног читања и писања* и *Позориште, филм и телевизија у настави* – дата су у изворном облику, како наводе приређивачи, што је посебно драгоценост за студенте учитељских факултета који тек улазе у тајне методике као научне и наставне дисциплине, упознају проверене поступке обраде слова којима ће и сами уводити најмлађе у чаробни свет речи, откривају значај медија

(позоришта, филма и телевизије) које треба сачувати под налетом снажне техничко-технолошке револуције и нових, продорнијих медија: интернета, фејсбука, твитера и других називи „друштвених мрежа“ које нас свесно отуђују и удаљавају једне од других.

Прво поглавље, под називом *Методика наставе српског језика и књижевности као наука и наставна дисциплина*, доноси термилошко расветљавање појма методике, разматра теоријско-методолошка схватања методике као науке и одређује њено место у систему педагошких наука са посебним освртом на специфичност књижевнонаучних метода у односу на методику као наставну дисциплину.

Друго поглавље, *Методика наставе њошећног читања и писања*, детаљно разматра комплексност овог важног наставног подручја. Почев од појмовног одређења и значења, преко детаљно разрађених циљева и задатака, уз истицање методичке специфичности ове наставе, разматран је однос почетног читања и писања, истакнута значајна улога наставника у свему томе, а аутор

се посебно осврће на неке проблеме који све то прате. Детаљно је размотрен процеса читања, дата је свеобухватна анализа метода и поступака уз помоћ којих се реализује настава почетног читања и писања. Осим ових важних сегмената наставе, детаљно је описана структура наставе почетног читања и писања, истакнут је значај претходних испитивања, важност адекватне припреме за успешно савладавање слова и усвајање технике читања и писања. Велика пажња посвећује се распореду учења читања и писања. Детаљно су образложене предности и недостаци сваког поступка обраде слова са прецизно датом методичком структуром часа, што је од посебне важности студентима, али и учитељима практичарима. Значајна пажња посвећена је и процесу писања, захтевима правилног и лепог писања, писменим вежбама у оквиру ове наставе, као и учењу другог писма и могућностима за примену компјутера у настави почетног читања и писања.

Читање као сложен процес, који представља један од највећих феномена савременог човека, тема је трећег поглавља (*Методика наставе почетног читања и писања*), које се још бави изражајним вредностима читања, врстама читања, мерењем брзине и проучавањем технике читања књижевног дела уз вођење бележака. Због богатства и разноврсности аспеката са којих је сагледана настава почетног читања и писања као и сам процес читања и писања, ова књига, осим студентима учитељских, педагошких и других сродних факултета, будућим тумачима лепе речи и посленицима књижевне

уметности, биће драгоцени приручник и учитељима који се свакодневно у настави сусрећу са бројним дилемама при обради слова, развијању љубави према књизи и читању, као и тумачењу уметничког света књижевног дела и интерпетацији садржаја језика, којима се баве следећа поглавља: *Методика наставе књижевности*, *Настава усменој и писменој изражавања* и *Настава драматике и њавојиса*. Тиме се затвара круг комплексних методичких питања која се директно тичу књижевности и културе усменог и писменог изражавања предвиђених програмом у млађим разредима основне школе.

Проблем књижевног дела, рецепције и успешне наставне интерпетације тема је четвртог поглавља, под називом, *Методика наставе књижевности*. Почев од односа теоријске и методичке интерпетације књижевног дела, тумачења појма методологије проучавања књижевности, припреме за обраду и тумачење дела применом одређених наставних принципа, детаљно је сагледан сложен процес тумачења поетског света књижевног текста, полазећи од уметничког доживљаја, разумевања, сазнавања и вредновања. Оно што посебно чини вредном ову књигу јесу конкретно наведене могуће етапе које би чиниле методичку структуру часа обраде књижевног текста уз примену нормативних и стваралачких поступака у обради. Дат је општи модел обраде, али су понуђени и жанровски модели за обраду лирске и епске песме, бајке и басне, као и различити приступи у обради текста у зависности

од постављених васпитно-образовних циљева и задатака наставе књижевности. Разматрани су начини обраде текста помоћу истраживачких задатака, датог плана, тематско-мотивске структуре, доминантног књижевног лика, применом проблемског приступа и различитих поступака и облика рада. Садржаји у овим поглављима директно се тичу припреме и реализације кључних етапа у раду на књижевном делу, интерпетацији граматичких садржаја и наставе усменог и писменог изражавања

У оквиру *Наставе усменој и писменој изражавања*, наведени су сви облици изражавања: препричавање, причање, описивање и извештавање, као и остали облици усменог изражавања: казивање напамет научених текстова, вежбе разговора, обавештења, усмена молба и честитка и облици писменог изражавања: преписивање, диктат, писмени састави, писмо, честитка, молба и попуњавање образаца. Дати су могући модели методичке организације часова као узор и бројни примери практичног рада што ове проблеме чини јаснијим.

*Настава драматике и њавојиса* је назив следећег поглавља у оквиру кога је размотрена нормативна, функционална и диференцијална граматика. Наведени су принципи као и путеви сазнавања у настави граматике. Детаљно су размотрени задаци ове наставе, као и нивои учења и потешкоће које прате обраду и усвајање граматичких и правописних садржаја. Посебан акценат је на прожимању наставе језика, књижевности и говорне култу-

ре, чиме би се олакшало усвајање ових садржаја кроз стваралачке, језичке и лексичке вежбе, уз примену језичких игара.

Последње поглавље, *Позориште, филм и телевизија у настави*, има задатак да истакне значај медијске културе у животу савременог човека. У оквиру овог поглавља разматра се значај позоришта, филма и телевизије у настави и њихов допринос успешној реализацији васпитно-образовних циљева и задатака наставе.

Велику вредност имају универзални закључци дати у *Прилозима* – свевремена филозофска виђења живота која нуди најуспешнија интерпретација приповетке *Аска и вук* нобеловца Ива Андрића, истицање методичке употребљивости библијске параболе и значај стандарда за концепцију квалитетних уџбеника савремене школе, за које се залагао проф. Милатовић.

Важан део књиге представља списак литературе са преко двеста пажљиво одабраних, методички релевантних референци, што упућује истраживаче у нове изазове, нова тумачења битних методичких и књижевних питања. Не смемо изоставити ни библиографски додатак који броји 150 наслова књига, уџбеника, приручника, научних и стручних радова, предговора, поговора, приређених издања изашлих испод пера великог Вука Милатовића. Овом богатом библиографијом и садржајном биографијом крунисан је његов вишедеценијски научни и наставни рад, али и стручни, саветодавни, друштвени и општељудски допринос великог етузијасте,

вечитог оптимисте, борца за боље, лепше, вредније. Човека кога је путем његовог *Буквара*, *Читанке* и других приручника, који су доживели бројна издања, упознало много деце у Србији и другим српским крајевима. Кроз његов начин учења слова, првих слогова, повезивања у речи и реченице, сигурним кораком милиони младих ушли су у чудесан свет писмености, књиге и читања.

Поред основних садржаја који у потпуности разматрају проблеме методике наставе језика и књижевности у млађим разредима основне школе, књига садржи и новије научне и стручне радове аутора који су смерница нама методичарима на учитељским, педагошким и другим сродним факултетима у нова теоријска разматрања, практична истраживања и експерименталне провере; нашим студентима у разоткривање природе методике као научне и наставне дисциплине и учитељима практичарима за решавање бројних проблема при тумачењу књижевног дела, садржаја језика и језичке културе у разредној настави. Да су методичке идеје и виђења проф. Милатовића савремене и свевремене потврђује и текст *Информационе технологије у методици наставе српског језика и књижевности*, проф. Данимира Мандића, у коме се истиче да је Милатовић, изванредан познавалац методике наставе, дуго и студиозно радио на свему, па и на савременим дидактичким материјалима, који су изазвали позитивне реакције учитеља и наставника у школама. Све то говори о ширини овог врсног методичара који је имао слуха за све учесни-

ке наставног процеса: *ученике* (издавањем квалитетних уџбеника и приручника), *учишће* – *наставнике* (припремом материјала који се односе на планирање, праћење, евалуацију и реализацију наставе), *избор садржаја* и *саму наставну методологију*.

Имајући у виду позитивну рецензију великих имена књижевне науке, придружујемо се речима похвале свима на Учитељском факултету у Београду, а посебно младим колегиницама које су вешто и зналачки уобличи-ле и на једном месту представиле вредне методичке идеје, проверене поступке, ваљане смернице проф. Вука Милатовића. Живећи и радећи у духу Андрићевих идеја да знања морамо умножавати и прилагођавати новим захтевима и околностима, да морамо стално иновирати, маштати и смишљати нове „покрете“, потезе и приступе у „игри живота“, верујемо да ће овај изузетан методички уџбеник, кроз који су приређивачи приказали инвентиван методички, стваралачки и сатварачки дух проф. Милатовића, допринети да сви будући, а и садашњи методичари добију инспирацију за нова стварања, нове приступе књижевним делима, проблемима наставе језика, нова методичка решења за која се залагао и човек чије дело и дух наставља да живи кроз овај уџбеник, али и кроз методичка стремљења, ставове и виђења нас методичара, његових наследника.

гр Буба Стојановић,  
Учитељски факултет,  
Врање



## КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



### Отворени курсеви на Универзитету Јејл <http://oyc.yale.edu/>

Отворени курсеви на Универзитету Јејл нуде својеврсну интелектуалну стимулацију – којој можемо приступити путем видео снимка предавања првобитно намењених студентима на академским студијама. Курсеви садрже цео семестар предавања и сваки траје око сат времена. Можемо приступити силабусима различитих курсева и тако се информисати о задацима и додатној литератури.



### Сви музеји света <http://www.museum.com/>

Сви музеји света део су пројекта стварања базе података у којој ће сви они бити категоризовани. Локација је прегледна и

лако се користи, а састоји се од веза и ефикасне локалне машине за претраживање. Дванаест добро изабраних основних категорија подељено је на бројне поткатегије.



### Археолошки институт Београд <http://www.ai.sanu.ac.rs/>

Археолошки институт је основан 31. маја 1947. године. Циљ је био да се у једној научној институцији окупе све снаге са Универзитета, из музеја и других научних и стручних установа које су се, у разним видовима, бавиле проучавањем археолошких проблема и да се на тај начин рад на археологији у Србији организује што је могуће боље и систематичније. Рад Института је од почетка био усмерен у неколико праваца и обухватао је: 1) научни рад (теренски и кабинетски); систематско истраживање и рекогносци-

рање археолошких споменика; 2) реализацију рада кроз предавања, саопштења и публикације; 3) усавршавање научног кадра; 4) усклађивање археолошког рада у Србији и 5) сарадњу са другим установама у земљи и иностранству. На сајту можемо пронаћи информације о историјату Института, пројектима, публикацијама, документацији, запосленима као и контакт податке.



### Српско социолошко друштво <http://www.ssd.org.rs/>

Српско социолошко друштво је национална организација социолога у Србији. Ова организација више пута је мењала име, пратећи промене у друштвеном окружењу и у формама државног организовања. На сајту се

можемо упознати са историјатом друштва, његовим члановима, научним скуповима итд.



**Креативни дигитални пројекти**  
<http://www.computerhistory.org/>

Дигитална уметност је термин који покрива различите врсте уметничких радова у пракси примењивањем дигиталне технологије. Један од примера прихватања дигиталне уметности је Енди Ворхол, који је правио дигиталну уметност помоћу амига пајнт софтвера који је јавно увео у Линколн центар. The Creators Project, представља веб локацију на којој можемо пронаћи део стваралаштва новијег датума на пољу дигиталне уметности. Сајт садржи бројна представљања разноврсних уметничких инсталација као што су видео клипови и фотографије, најаве актуелних догађања, дебате итд. Сајт је прегледан и не садржи рекламе.



**Свет књига**  
<http://www.fullbooks.com/>

Дата локација нуди на хиљаде комплетних књига и текстова из различитих области интересовања. Претраживање је једноставно за кориснике који знају оригиналан назив дела.

**FullBooks.com**  
Thousands of Full-Text Free Books



- ▶ A - Ago
- ▶ Agr - And
- ▶ And - All
- ▶ All - Bar
- ▶ Bar - Blir
- ▶ Blir - Boy
- ▶ Boy - Can
- ▶ Can - Chi
- ▶ Chi - Com
- ▶ Com - Con
- ▶ Con - Cul
- ▶ Cum - Dia
- ▶ Dia - Dra
- ▶ Dra - Eng
- ▶ Eng - Exp
- ▶ Exp - Fir
- ▶ Fir - Fri
- ▶ Fri - Gin
- ▶ Gio - Gui
- ▶ Gui - Hill
- ▶ Hill - His

**Институт за књижевност и уметност**  
<http://www.ikum.org.rs/index.php>

Институт за књижевност и уметност израстао је из Центра за теорију књижевности и уметности Филолошког факултета у Београду. На предлог академика Војислава Ђурића, директора Центра, Извршно веће Скупштине Србије 15.09.1962. године донело је Уредбу о оснивању Института за књижевност и уметност. Основни правци делатности Института јесу књижевнотеоријска, књижевноисторијска, компаратистичка и поетичка истраживања. У Институту се систематски прате и проучавају кретања и развитак стваралачке критичке мисли код нас и у свету из области историје и теорије књижевности, компаратистике, естетике

и поетике; проучавају се проблеми методологије и терминологије науке о књижевности; стварају се основе за припремање историје књижевности; ради се на научним и критичким издањима писаца, изради библиографија и обради књижевне архивске грађе; објављују се зборници и монографије о књижевним покретима, школама и делима појединих аутора; припремају се научни скупови; организовано се подстичу различити облици научног рада и стручног усавршавања научних радника, посебно научног подмлатка.



**О вебу, доменима и хостингу**  
<http://www.sajtmaster.rs>

Ова веб локација има за циљ да кориснике информише и упозна са: предностима коришћења интернета; изградом и промоцијом веб локација; избором даваоца интернет услуга и свему што је неопходно за присуство на интернету.



**Амбасадори одрживог развоја и животне средине**  
<http://ambassadors-env.com/>

Амбасадори одрживог развоја и животне средине је удружење основано ради деловања у општем интересу унапређења, попу-



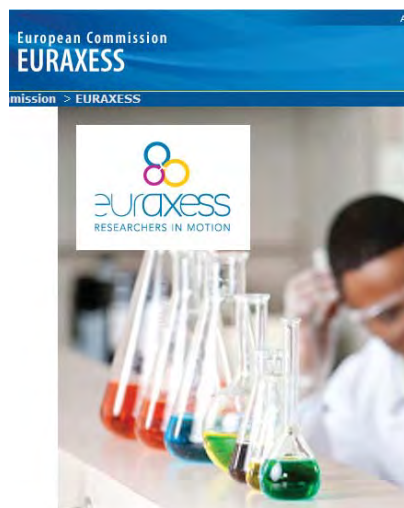
ту сова Србије млада организација, његови оснивачи су искусни орнитолози који су своја знања и вештине стицали кроз рад у бројним другим организацијама попут Друштва за заштиту и проучавање птица Војводине, Научно-истраживачког друштва студената биологије „Јосиф Панчић“, Удружења љубитеља природе „Рипарија“ и многих других сродних организација.



### Европски портал за мобилност истраживача (EURAXESS) <http://ec.europa.eu/euraxess>

EURAXESS портал је јединствени веб сервис који омогућава приступ потпуним и ажурним информацијама и услугама, намењеним истраживачима из Европе и ван ње, који желе да започну или наставе своју научну каријеру у европским истраживачким институцијама. Као део широке европске иницијативе у којој учествује 35 земаља, национална EURAXESS мрежа стоји на располагању домаћим и страним мобилним истраживачима тако што пружа услуге достављања широког дијапазона информација путем овог портала, неопходних за развој научне каријере у Европском истраживачком простору, али и непосредне помоћи у конкретним случајевима. EURAXESS

пружа подршку мобилним истраживачима, али и научним организацијама, у потрази за јединственим истраживачким компетенцијама. Ова иницијатива је једна од кључних у контексту напора које Европска Унија улаже у уклањање баријера слободном кретању знања унутар Европе, јачање прекограничне мобилности истраживача, студената, научника и предавача и искоришћење постојећих прилика за остваривање амбициозних каријера.



### Центар за промоцију науке <http://www.cpn.rs/>

Центар за промоцију науке је државна институција надлежна за промоцију и популаризацију науке. Основан је током пролећа 2010. Законом о научноистраживачкој делатности Републике Србије. Након што је 23. новембра исте године уписан у регистар као јавна установа, Центар је преузео све послове промоције и популаризације науке од надлежног министарства. Идеја за оснивање Центра потекла је из нео-

пходности да се грађанима приближе наука и технологија, што је предуслов за повећање научне писмености и технолошки напредак Србије у будућности. Након година кризе, наука је остала одвојена од друштва и шире јавности, тако да је постало нужно да држава подстакне премошћавање тог јаза. С друге стране, последњих година, у многим градовима Србије изродиле су се бројне појединачне иницијативе за промоцију науке. Како би подржала и оснажила такве активности, Република Србија је поверила Центру задатак да подстакне, ојача и увеже све ове иницијативе и створи један широки фронт за ширење културе науке.

Мисија Центра за промоцију науке је да популарише и промовише науку, да развија научну писменост, повезаност и афирмише идеје економије знања, да буди радозналост и подстакне младе да се одреде за пут науке.



*др Мирослава Ристић,*  
Учитељски факултет, Београд

## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у насџави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

**inovacije@uf.bg.ac.rs**



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у насџави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

### Стандарди за припрему рада

**Фонџи и обим.** Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

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

**Резиме.** Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

**Основни шексџи.** Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и препорукама за даља истраживања или за праксу.

*Референце у тексту.* На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

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

*Табеле, графיקони, схеме, слике.* Табеле и графיקони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Слике треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графיקони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

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

*Фусноће и скраћенице.* Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

*Списак литературе.* На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from [www://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf](http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf)

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 1999а, 1999б...

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