

УДК 378(082)

ISSN 2560-550X



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ • ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ЗБОРНИК РАДОВА

Година 20 •

Број 19 •

Децембар 2017 •

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC • FACULTY OF EDUCATION IN UZICE

COMPILATION OF WORKS

VOLUME 20 • NUMBER 19 • DECEMBER 2017

Универзитет у Крагујевцу • Педагошки факултет у Ужицу

ЗБОРНИК РАДОВА 19

Година 20 • Децембар 2017





Универзитет у Крагујевцу • Педагошки факултет у Ужицу
ЗБОРНИК РАДОВА 19

За издавача

Проф. др Снежана Маринковић

Уредник

Проф. др Снежана Маринковић

Редакција

Dr Robert Bonkowski, Šleski
univerzitet u Katowicama, Poljska;
Проф. др Данијела Василијевић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Доц. др Миломир Ерић, Универзитет
у Крагујевцу, Педагошки факултет у
Ужицу; *Доц. др Љиљана Костић,*
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Доц. др Јасна Максимовић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Проф. др Сања Маричић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Доц. др Оливера Марковић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Prof. dr Milan Matijević, Sveučilište u
Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu,
Hrvatska; *Проф. др Бране Микановић,*
Универзитет у Бањалуци, Филозофски
факултет, Република Српска;

Проф. др Снежана Мирасчиева,
Универзитет „Гоце Делчев“,
Факултет за образовне науке, Штип,
Република Македонија;
Доц. др Далиборка Пурић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Доц. др Кристинка Селаковић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Prof. dr Eva Szoradova, Univerzitet
„Konstantin Filozof“, Pedagoški
fakultet, Nitra, Slovačka;
Доц. др Јелена Стаматовић,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Проф. др Данијела Судзиловски,
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу;
Prof. dr Mara Cotič, Univerzitet u
Primorskoj, Pedagoški fakultet, Kopar,
Slovenija; *Проф. др Горан Шекелић,*
Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Ужицу.

Лектори

Др Љиљана Костић
Др Мирјана Стакић
Мср Александра Бјелић

Преводиоци

Мр Гордана Љубичић (енглески језик)
Др Светлана Терзић (руски језик)

Компјутерски слог

РЦ Педагошког факултета у Ужицу

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ
Трг Светог Саве 36, 31000 Ужице

Штампа

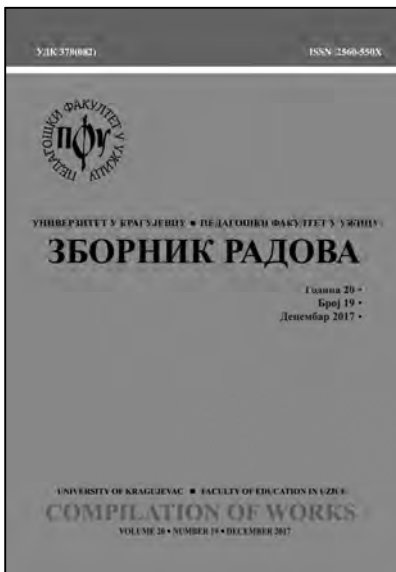
Издавачко предузеће ЕПОХА д.о.о. Пожега

Тираж

100 примерака

Ужице, 2017.

Издаје једанпут годишње



CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд
378(082)

ЗБОРНИК радова / Универзитет у
Крагујевцу. Педагошки факултет у Ужицу =
Compilation of Works / University of
Kragujevac. Faculty of Education in Užice ;
уредник Снежана Маринковић. - Год. 20, бр.
19 (2017 дец.)- . - Ужице : Педагошки
факултет у Ужицу, 2017- (Пожега : Епоха). -
25 cm

Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику. -
Je nastavak: Зборник радова - Универзитет у
Крагујевцу.
Учитељски факултет Ужице = ISSN 1450-6718
ISSN 2560-550X = Зборник радова
(Универзитет у Крагујевцу. Педагошки
факултет у Ужицу)
COBISS.SR-ID 254337804

Одлуком Матичног научног одбора за друштвене науке од 29. маја 2007. год.,
Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу, почев од бр. 7, сврстан је у
категорију М-52.

САДРЖАЈ

I СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Стаматовић, Александар Милошевић** (изворни научни чланак)
Место и реализација васпитних програма у савременој школи 9–20
- Марина Илић** (прегледни научни чланак)
Педагошке импликације Вајнерове атрибуционе теорије постигнућа за иницијално образовање учитеља 21–38
- Биљана Стојановић-Јовановић, Стеван Јовановић** (стручни чланак)
Школовање женске деце у Србији у првој половини XIX века 39–46
- Зорица Милинковић** (стручни чланак)
Домети и ограничења у примени студије случаја у педагошким истраживањима 47–58
- Миа Марић, Марија Сакач** (прегледни научни чланак)
Природа и квалитет релација деце и младих према старим особама у нашој средини 59–74
- Далиборка Пурић** (стручни чланак)
Усавршавање учитеља у функцији развијања интеркултуралности 75–92
- Мирјана Стакић, Мирјана Чутовић** (изворни научни чланак)
Читанка као мотивационо средство у настави српског језика 93–108
- Гордана Љубичић** (стручни чланак)
Dictionaries in Foreign Language Learning 109–116
- Сања Маричић, Ненад Милинковић** (изворни научни чланак)
Уџбеник у стварању услова за контекстуални приступ учењу садржаја алгебре у почетној настави математике 117–130
- Андријана Даниловић** (стручни чланак)
Улична уметност и злоупотреба уметности – грађење критичког посматрача 131–142
- Нина Стојановић** (стручни чланак)
Могућности примене пројектног модела рада у настави ликовне културе 143–152

Нада Милетић, Наташа Вукићевић (изворни научни чланак)	
<i>Ликовна интерпретација доживљаја музичког дела</i>	153–168
Марија Ивановић, Маја Ђалић (стручни чланак)	
<i>Опажање музичке форме на предшколском и млађем школском узрасту</i>	169–182
Горан Шекељић (изворни научни чланак)	
<i>Планирање и програмирање наставних јединица у физичком васпитању</i>	183–198
Милован Стаматовић (изворни научни чланак)	
<i>Допринос наставе физичког васпитања антропометријским променама телесног развоја (телесна висина и телесна маса) ученика у зависности од материјално-техничких услова за рад</i>	199–210
Живорад Марковић (изворни научни чланак)	
<i>Прецизност деце предшколског узраста – разлике по полу</i>	211–224
Бранка Арсовић, Лидија Златић (стручни чланак)	
<i>Рачунарске видео-игре као образовни медиј у млађем узрасту – предности и недостаци</i>	225–236
УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ	237–240



CONTENTS

I STUDIES AND ARTICLES

- Jelena Stamatovic, Aleksandra Milosevic** (*original scientific article*)
Position and Implementation of Educational Programs in Modern School 9–20
- Marina Ilic** (*survey scientific article*)
Pedagogical Implications of Weiner's Attribute Theory of Achievement for the Initial Teacher Education 21–38
- Biljana Stojanovic-Jovanovic, Stevan Jovanovic** (*professional article*)
Education of Female Children in Serbia in the First Half of XIX Century 39–46
- Zorica Milinkovic** (*professional article*)
Scopes and Limitations in the Application of a Case Study in Pedagogical Research 47–58
- Mia Maric, Maria Sakac** (*survey scientific article*)
Nature and Quality of Children and youth Relations to Elderly People in our Social Environment 59–74
- Daliborka Puric** (*professional article*)
Professional Development of Teachers in the Function of Developing Interculturality 75–92
- Mirjana Stakic, Mirjana Cutovic** (*original scientific article*)
A Textbook as a Motivational Means in the Serbian Language Teaching 93–108
- Gordana Ljubicic** (*professional article*)
Dictionaries in Foreign Language Learning 109–116
- Sanja Maricic, Nenad Milinkovic** (*original scientific article*)
The Role of a Textbook in Creating Conditions for Contextual Approach to Learning the Contents of Algebra in the Initial Teaching of Mathematics 117–130
- Andriana Danilovic** (*professional article*)
Street Art and the Abuse of Art – Building a Critical Observer 131–142
- Nina Stojanovic** (*professional article*)
Possibilities of Applying the Project-Based Teaching Model in Art Education 143–152

Nada Miletic, Natasa Vukicevic (<i>original scientific article</i>)	
<i>Visual Art Interpretation of the Experience of a Music Piece</i>	153–168
Maria Ivanovic, Maja Calic (<i>professional article</i>)	
<i>Perceiving a Music Format at Preschool and Younger School Age</i>	169–182
Goran Sekeljic (<i>original scientific article</i>)	
<i>Planning and Programming of Teaching Units in Physical Education</i>	183–198
Milovan Stamatovic (<i>original scientific article</i>)	
<i>Contribution of Physical Education Teaching to Anthropometric Changes in Body Development (Body Height and Body Weight) of Pupils, Depending on the Material and Technical Work Conditions</i>	199–210
Zivorad Markovic (<i>original scientific article</i>)	
<i>The Preciseness of Preschoolers – Differences by Gender</i>	211–224
Branka Arsovic, Lidia Zlatic (<i>professional article</i>)	
<i>Computer video-games as Educational Media in Younger Age – Advantages and Disadvantages</i>	225–236
INSTRUCTIONS FOR THE ASSOCIATES	237–240

I СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Јелена Д. Стаматовић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Александра М. Милошевић

Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

МЕСТО И РЕАЛИЗАЦИЈА ВАСПИТНИХ ПРОГРАМА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ*

Апстракт: Једна од критика савремене школе усмерена је на то да се акценат ставља на развој когнитивних компонената ученика, а да се мање пажње посвећује развоју других компонената ученика. Због тога је важно развијати квалитетне васпитне програме у школама који би требало да допринесу развоју ученика. У раду се пошло од циља да се испита постојање, место и реализација васпитних програма у основним и средњим школама у Златиборском округу. Применом анализе документације годишњих програма и извештаја о раду школе, анализирани су категорије елемената програма: циљеви, тематска структура и начини реализације. Резултати показују да у школама углавном декларативно постоје разноврсни програми (програми рада одељењског стрешине, програми професионалне оријентације, здравствени програми, еколошки програми, програми превенције насиља и програми рада Ђачког парламента). Ти програми само садрже тематску структуру у којој се јако мало учача диференцијација у односу на ниво школе (основна, средња), као и у односу на узраст ученика у оквиру основне школе и у односу на потребе узимајући у обзир околности у којима школе раде (средина, величина школе...). Имајући у виду овакво стање, јасно је да се озбиљније морају планирати стратегије креирања васпитних програма полазећи од потреба конкретне школе, узимајући у обзир могућности и развој потенцијала ученика у школи.

Кључне речи: *васпитање, васпитни програми, школа.*

УВОД

Квалитет васпитно-образовне делатности условљен је великим бројем чинилаца који нису само везани за школу већ и за породичну и друштвену средину. Станојловић истиче да је основна замерка савремене школе усме-

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

рена на запостављеност васпитне и усмереност на образовну улогу, где се когнитивни исходи сматрају једином вредношћу (Станојловић, 2013). Занемарује се чињеница да је школа васпитна установа и да треба да остварује задатке усмерене на развијање хуманистичких вредности и људских квалитета личности ученика.

Васпитни рад школе јесте основно питање целокупног развоја и напредовања ученика. Све већа актуелизација ове проблематике јесте производ садашњег тренутка када се дешавају нагле промене у друштву, а које се рефлектују и на развој и напредовање деце и младих. Стога је важно озбиљно се бавити питањима везаним за процес васпитања у школама. Актуелни начини остваривања васпитања нису се показали као довољно адекватни и актуелни да могу да прате велике и нагле промене у друштву, те се јавља потреба за мењањем и иновирањем васпитног приступа у школи, и наставника, као и дефинисање конкретних васпитних задатака у оквиру разноврсних активности у школи. Квалитет васпитног процеса углавном је условљен методама, поступцима, облицима и средствима којима се остварују унапред постављени циљеви и задаци. Организација васпитних активности подразумева да наставници полазе од питања како активности учинити што занимљивијим, ефикаснијим, квалитетнијим и успешнијим (Јовановић, 2013).

Недовољно придавање значаја васпитној функцији школе у претходном периоду изазвало је низ последица које се огледају у понашању ученика, њиховом прилагођавању на школу, њене захтеве, организацију, односе са наставницима, вршњацима и друго (Стаматовић, Бојовић, 2013).

Многа истраживања указују на значај и васпитну улогу одељењских старешина у раду са ученицима. Број дисциплинских проблема се смањује уколико се редовно одржавају састанци са одељењским старешином (Nelsen et al., 1993). Неки други аутори (Spivak, Prothrow-Stith, 2001) указују да ученици са непожељним понашањем и без развијених психосоцијалних вештина интеракције и комуникације често напуштају школу и склони су насиљу. Одељењски састанци их могу директно обесхрабрити у даљем насилничком понашању, а наставници могу подстаћи осећај припадности одељењу, колективу и систематски могу променити климу у школи. То је од кључног значаја, јер „напуштање школе може бити пре симптом институционалне него индивидуалне патологије“ (Kagan 1990: 105). Друга истраживања упућују на закључак да се ученици који имају проблеме у остваривању квалитетних интерперсоналних односа суочавају са емоционалним, бихевиоралним и академским тешкоћама. На пример, одбачени и агресивни ученици чешће постижу нижи школски успех и ниже самопоштовање у поређењу са својим вршњацима (Michelson, Mannarino, 1986). С друге стране, ученици који испољавају позитивне облике социјалног понашања прихваћенији су од стране вршњака и наставника, остварују боље школско постигнуће и сигурнији су у себе. Резултати лонгитудиналних истраживања показују да је социјална прилагођеност у детињству предик-

тор успешног функционисања појединца у каснијим периодима живота, док су лоши вршњачки односи и социјално неприхватљиво понашање повезани с академским неуспехом, ранијим напуштањем школовања, делинквенцијом, појавом психопатолошких проблема (Kupersmidt, Coie 1990; Parker, Asher, 1987). Јоксимовић закључује на основу емпиријских показатеља да је клима у разреду много повољнија уколико наставници дају свој допринос у подстицању другарства међу ученицима. Она истиче да постоје јасне разлике између наставника који показују толеранцију и разумевање за ученике, који подстичу ученике на међусобну сарадњу и солидарност чиме развијају другарство и креирају позитивну климу у одељењу и оних наставника који подстичу ученике на међусобно такмичење и тежњу ка престижу што резултира неповољном разредном климом (Јоксимовић, 1991).

У складу са наведеним резултатима истраживања и потребама савремених друштвених токова, намеће се потреба за креирањем различитих васпитних програма у школи који ће ученицима омогућити да развијају свестрану стваралачку личност и да формирају код њих универзалне (општељудске, хумане, генеричке, општедруштвене, културне) вредности, посебне (друштвено-историјске) вредности и појединачне (индивидуалне, персоналне) вредности. Да би се овај есенцијални циљ васпитања остварио, неопходно је развијати квалитетне, оперативне и мерљиве васпитно-образовне програме који ће подићи квалитет рада савремене ефикасне школе. Квалитетни посебни васпитни програми су они који су засновани на објективној самопроцени квалитета рада у свим областима, а школе које тачно познају своје предности и слабости, потенцијалне опасности и ризике, најбоље ће самостално креирати активности које воде ка унапређивању уочених недостатака (Ковачевић-Микић, 2013).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од потреба, околности и оквира у којима се данас налази школа поставља се јасно питање у којим областима рада је васпитна улога доминантнија, односно којим програмима школе планирају циљеве и исходе усмерене на развој личности ученика. Имајући у виду нормативне документе у Републици Србији којима се регулише рад школе наилази се на одређења, као што су посебни васпитни програми који се конкретизацијом креирају у програме одељењског старешине, програме рада ученичког парламента, програме превенције насиља, злостављања и занемаривања, еколошке програме, програме здравственог васпитања, друштвено-корисног рада. Имајући у виду значај реализације ових програма, пошли смо у истраживању од анализе истих у основним и средњим школама. Како су ови програми саставни део годишњих планова рада школа, циљ нашег истраживања је био да анализом годишњих планова и извештаја основне школе, утврдимо постојање и садржај посебних васпитних програма и њихове елементе: циљ, садржај, начин реализације и реализа-

торе. Методом анализе педагошке документације кроз наведене категорије анализирани су планови рада школе за школску 2016/2017. годину и извештаји рада школе за 2015/2016. годину. Узорком је покривено 49 основних и 20 средњих школа у Златиборском округу.

РЕЗУЛТАТИ ИСПИТИВАЊА

На основу анализе утврђено је да већина школа у годишњим плановима и извештајима о раду има наведене неке васпитне програме и то у различитим формама. Може се констатовати да је веома мали број школа чији посебни васпитни програми садрже све елементе. С обзиром на то да се посебни васпитни програми свODE само на садржаје, то нас је усмерило у анализи да се углавном бавимо садржајима. Оно што се може увидети анализом је да се многи садржаји преклапају у различитим васпитним програмима, односно да се исти садржаји реализују у неколико различитих програма. Оно што није могло да се уочи је да ли те садржаје реализују исте особе (наставници, стручни сарадници, сарадници ван школе и сл.), јер програми углавном не садрже опис активности и реализатора садржаја одређеног програма. Ситуација је иста и када су у питању програми и основних и средњих школа.

Даљу анализу, која се односи на садржај приказаћемо посебно за основне, посебно за средње школе, имајући у виду ниво образовања и потребе узраста. Програми који се наводе, када су основне школе у питању су: *програм одељењског старешине, програм професионалне оријентације, еколошки програм, програм здравственог васпитања, програм превенције насиља, занемаривања и злостављања ученика, програм друштвено корисног рада, програм стручног усавршавања и остали програми* (програм рада подмлатка Црвеног крста, програм безбедности ученика у саобраћају, програм рада Дечијег савеза). Резултати истраживања које су спровеле Стаматовић и Бојовић показују да наставници основних школа сматрају да у школама нису довољно заступљени васпитни програми, и да нису разноврсни (Стаматовић, Бојовић 2013: 490).

Садржаје који се према фреквенцијама највише налазе у *програмима рада одељењског старешине* сврстали смо у неколико категорија:

– Област везана за *учење* (технике успешног учења; мере за побољшање учења и рационална организација учења);

– *Понашање ученика и однос према школским обавезама* (правила понашања, узроци изостајања, понашање ученика ван школе, организација слободног времена);

– *Вршњачки односи* (другарство, развој колективне свести и солидарности, хумани односи међу половима, познавање личних и туђих потреба, шта замера себи и другима, односи у одељењу);

– Област везана за *насиље* (ненасилно решавање конфликта, појам насиља, врсте насиља, електронско насиље, како препознати насиље);

– Област везана за *личност ученика* (полне разлике, вредносни ставови, тешкоће преласка са разредне на предметну наставу, изграђивање самопоштовања, самопоуздање и лични развој, суочавања са неуспехом и превазилажење, љубав и заљубљивање);

– Област везана за *професионалну оријентацију* (како изабрати средњу школу, занимања која познајем).

– Област *здравственог васпитања* (здрави стилови живота, спорт и здравље, полно преносиве болести и репродуктивно здравље, болести зависности, лична хигијена, пубертет);

– *Права и обавезе* ученика (дечија права, права, обавезе и дужности ученика у школи);

– *Међусобни односи* ученика према породици, наставницима (међусобни односи у породици, усаглашавање захтева породице и школе, однос према старијима, однос према наставницима и радницима школе);

– *Социјално окружење* (медији и деца, позитивне вредности у друштву, правилно изабрана књига или филм, толеранција према разликама, секте).

На основу изнетог може се видети разноврсност садржаја. Међутим, анализирајући програме основних школа не може се уочити да постоји значајна разлика између садржаја који се реализују у млађим и старијим разредима, иако су потребе узраста прилично различите. Такође, овде говоримо и о школама из различитих средина, сеоске и градске, али нису уочене неке разлике у садржају, а претпостављамо да потребе и ученика и средине у селу и граду нису исте.

Када су у питању средње школе, садржаји које се реализују у оквиру *програма одељењског старешине*, такође се могу сврстати у исте области као и у основним школама:

– Област везана за *учење* (развијање позитивног односа према раду и учењу, технике успешног учења; учимо ли за оцену или за знање, мотивација за учење, проблеми и тешкоће у учењу);

– *Понашање ученика и однос према школским обавезама* (дисциплина у школи, изостајање са наставе, узроци и предлог мера, адаптација на средњу школу, дужност и одговорност ученика, однос младих према раду, учењу и обавезама, однос према школској имовини);

– *Вршњачки односи* (поштовање различитости, инклузивни принципи у разумевању и прихватању разлика, неговање другарства и пријатељства, шта ми се допада код себе а које особине поштујем код других);

– Област везана за *насиље* (превенција насиља, врсте насиља, електронско насиље, како избећи насиље, насиље у медијима, конфликти и начини превазилажења, насиље као проблем генерације);

– Област везана за *личност ученика* (како превазићи неуспех, заинтересованост за супротни пол, превазилажење адолесцентних криза, смисао и потреба за доживљавање лепог, шта је адолесценција);

– Област *здравственог васпитања* (значај хигијенских навика, здрави стилови живота, спорт и здравље, полно преносиве болести и репродуктивно здравље, болести зависности, поремећај исхране, концепт стреса и превазилажење стресних ситуација);

– *Права и обавезе ученика* (права детета);

– *Међусобни односи ученика* према породици, наставницима (однос према наставницима, матуранти о особинама наставника, предрасуде и сукоб генерација);

– *Социјално окружење* (конструктивно коришћење слободног времена, вредносни систем младих и моралне норме, шунд и кич, културне потребе младих, зашто смо радије на друштвеним мрежама, секте, ко су нам идеали и узор, критички однос према вредностима у медијима).

Садржаји програма одељењског старешине у средњим школама су такође разноврсни, међутим, могло се уочити да постоје потпуно исти програмски садржаји код многих средњих школа. Мање је присутна разноврсност и разлика међу школама код средњих у односу на основне школе. Јовановић и Ђурић наглашавају да садржаји, облици, методе и начини ангажовања одељењског старешине у реализацији програма рада зависе од узраста ученика, њиховог искуства, вредносних оријентација, интреперсоналних односа у колективу. Такође наводе да одељењски старешина има позиције и улоге од организатора активности до инструктора, саветника и консултанта (Јовановић, Ђурић 2015: 187). Таква се разноврсност није могла уочити у наведеним анализираним програмима.

Када су у питању *програми професионалне оријентације* у основној школи, могли су се препознати начини реализације и изнети су неки садржаји, међутим нема реализатора појединих активности у већини програма, као ни временске артикулације. Програми професионалне оријентације у основним школама реализују се кроз:

– *Информисање и саветовање* (упознавање са мрежом средњих школа, упознавање са областима рада и занимања, индивидуално професионално саветовање);

– Реализација *радионица* (теме су: шта ћу бити кад порастем, на преласку у средњу школу, како се бира занимање и препознавање афинитета и могућности, значај правог избора посла);

– Реализација *посета* (сајам образовања, посета средњим школама).

Анализирајући програме средњих школа, уочено је да доминирају облици саветовања, индивидуално и групно, а понуда садржаја је дефинисана преко следећих тема: избор занимања – фактори, доношење професионалних одлука; информисање о свету рада, врстама занимања, писање CV-а, предрасуде о појединим занимањима. Такође, планирају се посете сајму образовања и успешним предузећима од стране ученика и посета стручњака школи (промоција високих школа и факултета).

И у средњим школама, у *програмима професионалне оријентације* доминирају веома оскудна понуда садржаја и начина остваривања програма. Неки аутори који су се бавили проблемима професионалне оријентације ученика, дошли су до сазнања да у школама нема довољно разумевања на плану професионалне оријентације, и да постоји недостатак квалитетних програма за остваривање професионалне оријентације (Јоксимовић, Јоксимовић, 2007).

Програми еколошког васпитања у основним школама се реализују кроз акције (еко патрола, уређење дворишта и учионица, прикупљање секундарних сировина, изложбе); обележавање значајних датума везаних за екологију и посебна предавања ученицима о темама из области екологије. У средњим школама је акценат на еколошким акцијама и обележавању значајних датума везаних за екологију. Истраживање које је спровела Савковић, такође, указује на довољну разноврсност еколошких активности и да школе углавном не користе све могућности за њихову организацију. Најзаступљеније су следеће активности: школа у природи, кроз изборни предмет, посета животним заједницама, рад еколошких секција, обележавање еколошких датума, организовање еоквизова, конкурса и слично (Савковић, 2012).

Програми здравственог васпитања садрже углавном планиране акције и реализацију различитих садржаја у оквиру посебних предавања или на часовима одељењског старешине. Анализом програма у основној школи могу се издвојити два приступа: мере заштите здравља кроз систематске прегледе, вакцинацију и превентивна предавања на тему личног здравља, важност спорта за здравље, правилна исхрана, здрави стилови живота. Испитујући ставове учитеља о здравственом васпитању у основној школи Шумоња је дошла до резултата који показују да су најзначајније препреке у спровођењу здравственог васпитања неадекватна припремљеност учитеља и непостојање простора у наставном плану и програму за нове садржаје. Оно што су испитаници наводили као садржаје које би обрађивали у свакодневном раду односило би се на личну хигијену и исхрану, а најмање су спремни да обрађују теме из области прве помоћи, сексуалности и репродуктивног здравља (Шумоња, 2013).

Програми здравственог васпитања у средњим школама усмерени су, такође, на организовање акција (добровољно давање крви, сарадња са саветовалиштем за младе и сл.) и обраду тема везаних за физичко и ментално здравље ученика кроз предавања за ученике или посетом неких институција. У већини

програма у основним и средњим школама нису наведени начини реализације и носиоци тих активности, већ је само наведен тематски оквир.

Програми превенције и заустављања вршњачког насиља најчешће се разликују по томе коме су намењени, односно ко је реализатор планираних активности. Ти се програми односе на програме за рад са насилницима, са жртвама, намењени вршњацима, наставницима и целошколски програми (Попадић, 2009). Улога наставника у реализацији ових програма у смислу превенције је велика, међутим истраживањем праксе неки резултати показују супротно (Плут и сар., 2012). Наиме, у истраживању улоге наставнике у превенцији насиља, поменути аутори су дошли до резултата да наставници себе сматрају компетентним за борбу против насиља у школи, али превентивне методе које би требало примењивати у оквиру појединих васпитних програма и које су у њиховој надлежности, нису навели као значајне.

Анализирајући програме превенције насиља, занемаривања и злостављања ученика, можемо уочити да доминирају целошколски програми намењени наставницима и ученицима. У основним школама, у овим програмима акценат је на превенцији и реализују га углавном наставници и стручни сарадници кроз часове одељењског старешине и неке видове слободних активности. У програмима превенције насиља у средњим школама садржаји су везани за облике насиља, активности које доводе до насиља, развијање ненасилне комуникације и решавање конфликта. У овим програмима могу се уочити и делови који се односе на вршњачку медијацију и образовање. Марковић наводи да постоје бројни начини на које вршњаци могу бити ангажовани у циљу сузбијање насиља у школи. Ученици могу имати улоге медијатора, ментора, саветника, пријатеља и помоћи онима који трпе насиље или се могу наћи у ситуацијама насиља (Марковић, 2014). Јасно је да не постоји јединствен дијапазон мера и поступака који би утицали на смањење вршњачког насиља, те да школе морају саме проценити и планирати превентивне и интервентне мере које ће одговарати конкретном школском контексту. Марковић наводи и предлаже могуће мере и активности на нивоу школе које се могу применити: промена школске климе и стварање подстицајног окружења; доношење програма за борбу против насиља на нивоу установе, односно писаног документа са јасним циљевима школе у погледу борбе против насиља и стратегијама остваривања тих циљева; формирање школског тима за заштиту ученика од насиља; подстицање ученика да пријављују насиље; већа безбедност школског окружења; бележење ситуација насиља; истицање значаја подстицања школског успеха; квалитетна сарадња са родитељима и остваривање сарадње са локалном заједницом у циљу превенције (Марковић 2017: 160). У анализираним програмима није се могао уочити правац прилагођавања програма потребама конкретне школе, јер су веома опште постављени циљеви и активности и углавном су веома слични или исти у свим програмима који су анализирани. Мала је разлика у односу на основне и средње школе. Неки аутори наводе да квалитетни и ефикасни програми превенције насиља полазе

од школског контекста и то: школске климе, компетентности наставника за васпитно деловање и отворености школе за сарадњу са окружењем (Станисављевић-Петровић, Цветковић, 2012).

Програми рада ученичког парламента по својој структури, у већини анализираних у основној школи, имају дефинисане активности у оквиру акција (хуманитарне акције, културно-забавне активности) и реализација образовних радионица различитог садржаја (дечија права, превенција насиља, болести зависности, правила понашања и слично). У средњим школама структура програма је веома слична, углавном се наводе: планиране акције усмерене на обележавање значајних датума, организовање спортских такмичења, хуманитарних акција, културних манифестација, излета, сарадње са локалном заједницом у организовању неких активности ван школе, вршњачка едукација у превенцији насиља и реализација образовних радионица из области дечијих права и превенције насиља и злостављања (ненасилна комуникација, трговина људима...). Оно што је уочљиво јесте да су мале разлике у садржају и начину реализације активности ученичког парламента у основним и средњим школама. Имајући у виду узраст ученика и њихове специфичне потребе за очекивати је да постоје разноврснији програми ученичког парламента. Клеменовић је у истраживању рада ученичког парламента као одрази утицаја грађанског васпитања, испитивала наставнике грађанског васпитања у средњим школама о деловању овог облика ученичког удруживања. Наиме, наставници су наводили и афирмативна и негативна обележја рада парламента. Једна група наставника је наводила да се сваке године поправља квалитет рада парламента и да су похвалне активности усмерене на уређење простора и организовање омладинског живота на нивоу града. Такође, истицали су да структура чланова парламента донекле утиче на његов рад и да виде малу улогу ученика у доношењу одлука важних за њих у школи. Важност парламента виде у већој могућности ученика да учествују у раду школе, сматрају да је потребна већа иницијатива ученика, као и њихова већа одговорност. Наставници су наводили да је значајно афирмисати рад парламента (Клеменовић 2009: 1313).

Већина анализираних програма приказана је само кроз тематски оквир који се односи на садржаје и понегде конкретизовано ко су реализатори активности. Ниједан програм нема дефинисане циљеве и исходе, као ни временску артикулацију реализовања планираних активности што нас наводи на размишљање да ли се ради о формалним оквирима који постоје као програми или је њихова разрада и реализација остављена да је разради сваки реализатор индивидуално.

ЗАКЉУЧАК

Правовременим планирањем васпитног рада школе предупређују се многе могуће импровизације које не могу допринети остварењу постављених циљева. Како би школа одговорила на потребе ученика, родитеља и друштва, важно је да подстиче и унапређује васпитну компоненту свога рада кроз посебне васпитне програме чиме би се допринело развоју квалитета школског рада. Нормативна регулатива у Републици Србији оквирно дефинише улогу и значај васпитног деловања, као и појединих васпитних програма (*Закон о основама образовања и васпитања*, 2013; *Правилник о стандардима квалитета установа*, 2012). Анализом посебних васпитних програма у основним и средњим школама дошло се до закључка да програми већином нису довољно структурирани и не садрже све кључне елементе: циљ, задатке, садржаје, реализаторе и временску артикулацију. Углавном су то само тематски садржаји. У програмима основних школа није се могла уочити разлика у односу на програме намењене ученицима млађих и старијих разреда, као ни суштинске разлике програма основних и средњих школа. Оно што доприноси квалитету програма управо се одсликава у уважавању узрасних карактеристика и потреба ученика, што није наглашено у програмима. Такође, ретко се среће диференцијација у тематској структури садржаја програма у односу на потребе саме школе (величина школе, место где се школа налази – село, град, или неке специфичности својствене конкретним школама или врсти школе). Ово су суштинска питања која могу покренути многа размишљања и одразити се на импликацију у самој пракси. Наиме, јасно је да квалитет васпитних програма првенствено зависи од сврсисходног планирања, полазећи од стања у школи, потреба ученика, наставника, родитеља као и од околности и контекста у коме школа функционише. Хебиб наглашава виђење школе као места индивидуалног развоја, развоја потенцијала ученика и свих сфера његове личности (Hebib, 2013). Допринос томе могу дати добро креирани васпитни програми који су усмерени на развој ученика и његових потенцијала.

Литература

- Јоксимовић, С. (1991). Развој просоцијалне оријентације ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 23, 69–93.
- Јоксимовић, З. и З. Јоксимовић (2007). Улога основне школе у избору занимања, *Норма*, 12(1), 63–76.
- Јовановић, Б. (2013). Методе васпитања у концепцији хуманистичке педагогије. У: Н. Поткоњак (прир.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 211–232.

- Јовановић, Б. и И. Ђурић (2015). Одељењски старешина у систему васпитног рада школе, *Зборник радова Филозофског факултета у Косовској Митровици*, 45(1), 185–207.
- Kagan, D. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables, *Educational Psychologist*, 25, 105–125.
- Клеменовић, Ј. (2009). Образовање за људска права у систему средњошколског образовања у Србији, *Теме*, 33(4), 1303–1318.
- Ковачевић-Микић, Д. (2013). Креирање и остваривање посебних васпитних програма као развојни приоритет савремене основне школе. У: Н. Поткоњак (прир.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 495–506.
- Kupersmidt, J. B. and J. D. Coie (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence, *Child Development*, 61(5), 1350–1362.
- Марковић, М. (2014). Ученици као актери вршњачког насиља у школи, *Специјална едукација и рехабилитација*, 13(2), 237–253.
- Марковић, М. (2017). Превенција вршњачког насиља у школској пракси: преглед мера и активности, *Настава и васпитање*, 66(1), 157–168.
- Michelson, L. and A. Mannarino (1986). Social skills training with children: research and clinical application. In: P. S. Strain, M. J. Guralnick and H. M. Walker (eds.): *Children's social behavior: development, assessment and modification*. Orlando: Academic press, 373–406.
- Nelsen, J., Lott, L. and H. Glenn (1993). *Positive discipline in the classroom: A teacher's guide to classrooms meetings*. New York: Ballantine Books.
- Parker, J. H. and S. R. Asher (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk, *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Плут, Д., Павловић, З. и Д. Попадић (2012). Схватање наставника о школском насиљу и њихова процена личне и колективне снаге за ефикасно деловање, *Настава и васпитање*, 61(4), 597–609.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Retrieved October 7, 2017 from the World Wide Web <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>.
- Савковић, А. (2012). Еколошке активности у основној школи. У: Д. Голубовић (прир.): *Зборник радова Техника и информатика у образовању*. Чачак: Технички факултет. Retrieved October 15, 2017 from the World Wide Web <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/Zbornik%20radova%20TIO%202012%20-%20za%20stampu/Zbornik%20radova%20TIO%202012%20-%20Knjiga%201.pdf>.
- Spivak, H. and D. Prothrow-Stith (2001). The need to address bullying – An important component of violence prevention, *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2131–2132.

- Стаматовић, Ј. и Ж. Бојовић (2013). Улога наставника у васпитном деловању школе. У: Н. Поткоњак (прир.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 483–494.
- Станисављевић-Петровић, З. и М. Цветковић (2012). Примена програма превенције вршњачког насиља у школи, *Настава и васпитање*, 61(2), 280–293.
- Станојловић, Б. (2013). Могућности ефикаснијег остваривања васпитно-образовне функције школе. У: Н. Поткоњак (прир.): *Годишњак*. Београд: Српска академија образовања, 159–170.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Шумоња, С. (2013). Ставови учитеља према здравственом васпитању у основној школи, *Настава и васпитање*, 62(4), 682–694.

Jelena D. Stamatovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

Aleksandra M. Milosevic

College for Pre-school Teachers, Aleksinac

POSITION AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN MODERN SCHOOL

Summary

One of the critiques of modern school is to emphasize the development of cognitive components of pupils, while paying less attention to the development of other components of pupils. It is therefore important to develop quality educational programs in schools that should contribute to pupil development. The aim of the paper is to examine the existence, position and realization of educational programs in elementary and secondary schools in Zlatibor district. Using the analysis of annual program documentation and school performance reports, the categories of program elements are analyzed: objectives, thematic structure and modes of realization. The results show that in schools, there are generally declarative programs (work programs of homeroom teacher, professional orientation programs, health programs, ecological programs, violence prevention programs and work programs of the pupil parliament). These programs only contain a thematic structure in which there is very little perceived differentiation in relation to the school level (primary, secondary), as well as in relation to the age of pupils within the elementary school and in relation to needs, taking into account the circumstances in which schools work (school environment, school size...). Given this situation, it is clear that the strategies for creating educational programs must be planned more seriously, starting from the needs of a particular school, taking into account the abilities and development of pupils' potential in school.

Keywords: *education, educational programs, school.*

Марина Ж. Илић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ВАЈНЕРОВЕ АТРИБУЦИОНЕ ТЕОРИЈЕ ПОСТИГНУЋА ЗА ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Апстракт: У раду се анализира Вајнерова атрибуциона теорија постигнућа и њене импликације за иницијално образовање учитеља. Вајнерова атрибуциона теорија постигнућа, као једна од доминантних концепција у социјалној, клиничкој и педагошкој психологији, има широку примену у образовном контексту, у области тумачења академског и школског успеха и неуспеха. Циљ овог рада је да се размотри да ли и у којој мери Вајнерова атрибуциона теорија обезбеђује референтни оквир за разумевање каузалних објашњења студената за сопствене и туђе академске успехе и неуспехе и како та тумачења, односно перципирана каузална објашњења утичу на њихово когнитивно, бихејвиорално и афективно функционисање. Разматрајући теоријску и емпиријску заснованост Вајнерове атрибуционе теорије постигнућа изведене су следеће педагошке импликације за иницијално образовање учитеља: а) разумевање каузалних атрибуција академског успеха и неуспеха и предвиђање будућих афективних, бихејвиоралних и когнитивних реакција помаже студентима да унапреде сопствено учење и развој; б) каузалне атрибуције постигнућа студената и универзитетских наставника могу представљати значајно теоријско полазиште за конципирање педагошко-психолошке подршке учењу студентима; в) каузалне атрибуције постигнућа студената и универзитетских наставника су неопходан ресурс за унапређивање квалитета рада факулета и универзитетских наставника.

Кључне речи: *каузалне атрибуције, академски успех/неуспех, педагошке импликације, учитељ.*

УВОД

Вајнерова атрибуциона теорија представља једну од когнитивних теорија мотивације, која настоји да објасни људска тумачења узрока постигнућа и учинке тих тумачења (атрибуција) на емоције, мотивацију и будуће понашање. Премда се сврстава у ред когнитивних теорија мотивације треба напоменути да Вајнер (Weiner, 2000, 2010) појам каузалне атрибуције не своди са-

мо на когнитивни ентитет којим се означавају начини на које људи објашњавају узроке догађаја (успеха и неуспеха) у области постигнућа већ интегрише и афективну и бихејвиоралну страну човека у изградњи атрибуција.

Од настанка до данашњих дана Вајнерова атрибуциона теорија је изазивала различиту пажњу и интерес у академском и научном свету. Једни проучаваоци, а истовремено и најбројнији, настојали су да је емпиријски провере Вајнерову атрибуциону теорију на образовном подручју и укажу на импликације за будућа истраживања. Други су настојали да укажу на неодрживост поставки ове теорије. Трећи су настојали да изведу препоруке за педагошку праксу. Није изненађујуће да се Вајнерова атрибуциона теорија разматра у контексту факултетске наставе и такви покушаји већ деценијама трају. Међутим, неочекивано је да се веома позната и прихваћена теорија мотивације није доводила у контекст иницијалног образовања учитеља, који најпре искуствено доживе сопствене академске успехе и неуспехе, а касније и неуспехе и успехе својих ученика. Поред развоја компетенција студената за будући наставнички позив, иновирања и осавремењавања студијских програма на факултетима за образовање наставника, тежиште у иницијалној припреми за будући позив треба усмерити ка разумевању атрибуција академског успеха и неуспеха које конструшу и студенти и наставници. Такав приступ иницијалном образовању учитеља је условљен низом чинилаца, од којих посебно издвајамо само неке. Прво, доминантни систем награђивања карактеристичан за наш образовни систем, друштво и културу промовише вредности академског успеха. Од почетка укључивања у формални систем образовања и васпитања од ученика се очекује да буде добар и успешан ђак, од студента да буде успешан и у предвиђеном временском року заврши студије јер висока академска постигнућа и аспирације гарантују боље позиционирање на друштвеној лествици. Друго, за већину људи, укључених у неки од циклуса формалног образовања, заједничка су искуства академских успеха и неуспеха, као и покушаји тумачења сопствених и туђих постигнућа. Треће, како се перципира и тумачи сопствени и туђи академски успех и неуспех и како створене атрибуције у вези са тим одређују будуће понашање, афективно и когнитивно функционисање студената и универзитетских наставника су неретко занемарени аспекти факултетске наставе. Уобичајено у дискурсу о факултетској настави наставници говоре о ниским постигнућима и знањима студената, недовољној пролазности на испитима, вечитим студентима, тј. о академским неуспесима студената. С друге стране, слично универзитетским наставницима и студенти настоје да дају одговоре и објашњења истих социјалних догађаја, преваходно у вези са неуспехом на тесту, лошом оценом на испиту. При томе, и једни и други конструшу различита каузална објашњења, која најчешће међусобно не размењују, а која се најопштије гледано крећу на континууму од унутрашњих до спољашњих фактора.

У првој целини рада разматране су основне поставке Вајнерове атрибуционе теорије постигнућа почев од првобитног до ревидираног модела мотива постигнућа, са посебним освртом на најчешће критике упућене Вајнеровој

атрибуционој теорији и њихову оправданост. Посебно поглавље је посвећено Вајнеровој интраперсоналној и интерперсоналној теорији мотивације, као и емпиријским проверама Вајнеровог модела постигнућа у контексту факултетске наставе, у области тумачења академског успеха и неуспеха студената. На крају рада, изнете су препоруке за педагошку праксу у контексту иницијалног образовања учитеља, тј. наставу на факултетима (учитељски и педагошки факултети) који припремају будући наставнички кадар.

ВАЈНЕРОВ МОДЕЛ МОТИВА ПОСТИГНУЋА

Бернард Вајнер (Weiner, 2010) је са групом сарадника 1971. године развио атрибуциони модел мотива постигнућа. У основи Вајнерове атрибуционе теорије налазе се два постулата. Први постулат имплицира да „веровања о узроцима успеха и неуспеха посредују између непосредног ефекта спољашњих подстицаја на особу и њеног понашања у ситуацији постигнућа” (Havelka 2001: 149). Други постулат указује да су когнитивне, бихејвиоралне и афективне реакције појединца на академски успех или неуспех зависне од каузалних атрибуција (објашњења) исхода (Weiner, 2000).

У првобитном Вајнеровом моделу мотива постигнућа (Weiner, 1986, 2000, 2010) каузалне атрибуције су укључивале две димензије: локус каузалности и степен стабилности. Према локусу узрочности, фактори постигнућа могу бити опажени као интернални (унутар особе) или екстернални (изван особе). На пример, способност је интернални узрок, а срећа екстернални узрок. Степен каузалности се односи на трајање узрока током времена. Неки узроци су временски стабилни (таленат за одређену област), док су други нестабилни и привремени (околности). Вајнер и сарадници (Weiner, 2010) наводе четири фактора којима особа објашњава сопствена или туђа постигнућа и на основу којих предвиђа будућа постигнућа: способност, напор, тежина задатака и срећа. У ситуацији сопственог или туђег постигнућа појединац доноси закључке о његовим узроцима на основу перципиране способности за обављање задатка, перципираног напора уложеног за извршавање задатака, перципиране тежине задатка и јачине деловања случајних околности. На сличан начин, особа процењује улогу тих чинилаца у предвиђању будућег постигнућа. У Табели 1. дата је дводимензиона класификациона схема опажених детерминанти понашања у ситуацији постигнућа.

Табела 1. Дводимензионална класификациона схема опажених детерминанти понашања у ситуацији постигнућа
(Weiner et al., 1971; према: Havelka 2001: 149)

		Димензија локуса узрочности	
		Унутрашњи локус	Спољашњи локус
Димензија стабилности	Стабилни чиниоци	Способност	Тежина задатка
	Нестабилни чиниоци	Залагање	Срећа

Увидевши да недовољан напор (залагање) као интернални и нестабилни узрок неуспеха изазива већу тенденцију кажњавања него лоша стратегија учења, Вајнер је ревидирао првобитни модел мотива постигнућа укључивањем и треће каузалне димензије, коју је назвао могућност контроле (Weiner, 1974; према: Newstone, Fincham, 2003). Могућност контроле се односи на то да ли је перципирани узрок подложен контроли особе или не (Weiner, 2000). Перципирани узрок може бити под контролом особе (напор) или ван контроле особе (способност ученика). У Табели 2. дат је приказ тродимензионалне класификационе схеме опажених детерминанти понашања у ситуацији постигнућа.

Табела 2. Тродимензионална класификациона схема опажених детерминанти понашања у ситуацији постигнућа
(Weiner et al., 1971; према: Havelka 2001: 152)

	Унутрашњи локус		Спољашњи локус	
	Стабилан	Нестабилан	Стабилан	Нестабилан
Ван контроле	Способност	Спремност за рад	Тежина задатка	Стицај околности
Под контролом	Сталан напор	Повремен напор	Став наставника	Утицај других

Према Вајнеру, овај модел мотива постигнућа подразумева једну логичку анализу којом се руководе људи приликом перципирања узрока својих успеха и неуспеха. Када настојимо да трагамо за узорцима успеха или неуспеха, ми се крећемо дуж три димензије, тј. питамо се да ли је узрок успеха или неуспеха у нама, нашим карактеристикама или изван нас, у спољашњим факторима, да ли је узрок стабилан или се мења током времена и затим процењујемо да ли је узрок под нашом контролом или изван наше контроле.

Вајнерова атрибуциона теорија мотива постигнућа је деценијама била најпознатији теоријски оквир за разумевање и истраживање академског успеха и неуспеха што је оставило велики простор за њену критику. У циљу разматра-

ња оправданости критика упућених Вајнеровој атрибуционој теорији биће разматране најчесталије примедбе и замерке.

Многи аутори доводе у питање поставку о факторима успеха и неуспеха у оквиру тродимензионалног каузалног простора које Вајнеров модел мотива постигнућа претпоставља. Аргументи и оправданост ове критике проналазе се у емпиријским проверама Вајнеровог модела, у оквиру којих је потврђено да се узроци успеха и неуспеха приписују и неким другим разлозима које Вајнерова типологија не подразумева. То су: претходно знање, позитиван став према наставном предмету (Pavičić i sar., 2011), добро/лоше поучавање, интерес/досада, претходно знање/непостојање претходног знања (Scevak, Archer, 1995; према: Pavičić i sar., 2011). Вајнер (Weiner, 1986) тврди да упркос великом броју могућих перципираних узрока успеха и неуспеха, специфичан тип узрока који се приписује успеху и неуспеху је мање важан него латентна димензија који стоји иза перципираног узрока. Мањи број релевантних истраживања пружио је доказ да људи организују уочене узроке успеха и неуспеха дуж димензије намерно-ненамерно, а у оквиру таквих истраживања није обухваћен широк распон узрока изван области постигнућа (Hewstone, Fincham, 2003). Иако се најчешће издвајају три релевантне димензије у области постигнућа сматрамо да постоји основа и довољно аргумената за дебате о другим релевантним димензијама. У образовном контексту, димензија намерно-ненамерно чини се врло релевантном за атрибуирање успеха и неуспеха. Када се акција види као намерна она се другачије процењује од акције која није вођена намером особе (Kelley, Michela, 1980). У једном истраживању (према: Kelley, Michela, 1980) испитаницима су испричане хипотетичке приче о особи која са или без намере чини позитивна и негативна дела. Када је у процену укључена морална акција (нпр. помоћ изгубљеном детету) на евалуацију особе је више утицала намера него сам исход. Истовремено, оправдано је узимање у обзир и циљева актера и посматрача док комуницирају атрибуције. Док комуницирамо атрибуције ми изражавамо и одређене циљеве (нпр. да заштитимо самопоштовање, да одржимо добре и колегијалне односе са другима и слично), независно од тога како перципирамо сопствени или туђи успех и неуспех. Иако наставник уочи да је неуспех одређеног студента на колоквијуму последица довољно развијених способности писменог изражавања, да би заштитио самопоштовање студента може сугерисати да је писмени тест захтевао велико залагање и припрему.

Вајнеровом моделу мотива постигнућа се замера и то што емпиријске провере овог модела не подржавају једнозначно претпоставке о истом значењу свих фактора за све испитанике у свим ситуацијама постигнућа. Павичић и сарадници (Pavičić i sar., 2011) су испитујући ученичке каузалне атрибуције школског успеха и неуспеха открили различита значења појма „недостатак труда“. За неке ученике недостатак труда значи да нису уопште учили, за друге да нису били пажљиви на часу, за треће да нису погледали белешке, за четврте да се нису припремали. Поред тога, пронађено је да ученици једну кате-

горију објашњавају другом категоријом. На пример, ученици истичу да се нису довољно трудили јер немају способности. Вајнеров модел мотива постигнућа претпоставља да је недостатак напора унутрашња, нестабилна и контролисана категорија. Налази ове студије оправдано намећу следеће питање: Да ли ће недостатак напора у различитим значењима и даље бити унутрашњи, нестабилан и контролисани фактор успеха и неуспеха? Ако бисмо питали студенте након испита зашто нису довољно учили, једни могу рећи да немају талента за тај предмет, други да нису имали времена, трећи да не знају како да уче и да се организују и слично. У овој и сличним ситуацијама категорија – недостатак напора – не би имала иста значења за различите актере истог социјалног догађаја.

Вајнер (Weiner, 2000) је указивао на неслагање међу ауторима у вези са позицијом узрока у оквиру тродимензионалног модела с обзиром на перспективе различитих појединаца. Упркос супротним истраживачким налазима, Вајнер је сматрао да постоји општа сагласност да су способности унутрашњи, стабилни и неконтролисани узроци, док је срећа спољашњи, нестабилан и неконтролисани узрок. Испитујући атрибуције депресије, Кранц и Руде (Krantz, Rude, 1984) су пронашли да мали број испитаника сврстава узроке депресије (способност, напор, тежина задатка, срећа) дуж димензија на начин на који их је постулирао Вајнер. Поред тога, истраживања индивидуалних разлика у перцепцији стабилних узрока успеха и неуспеха довела су до два различита мишљења о интелигенцији – првог према коме је интелигенција фиксна и стабилна категорија и другог мишљења према коме је интелигенција нестабилна категорија, која се може унапређивати (Hewstone, Fincham, 2003). Слично томе, одређени ученици или студенти став наставника према њима сматраће стабилним, а други нестабилним узроком њиховог успеха или неуспеха. Јасно је да узрок истог социјалног догађаја, попут академског успеха и неуспеха, може бити и унутрашњи и спољашњи, у зависности од тога из чије се перспективе социјални догађај посматра. Узрок социјалног догађаја може да буде истовремено и унутрашњи и спољашњи чак и када исти догађај тумачи само једна особа. На пример, особа тумачи свој успех њеним способностима за језике и за њу је то унутрашњи узрок, али истовремено сматра да се језик усваја у одређеном социјално-културном простору, кроз интеркацију и комуникацију са другима. Дакле, разлика унутрашње/спољашње је релативна. Пошто каузалне атрибуције настају у интерперсоналном простору потребно је узети у обзир и саму релацију појединца и средине, односно однос и комуникацију са другим људима јер се у тим односима конструишу каузалне атрибуције.

Претходно изнети увиди и критике на рачун Вајнеровог модела постигнућа указују да перципирани узроци на димензијама које је Вајнер постулирао варирају од појединца до појединца, од ситуације до ситуације, од контекста до контекста. То даље имплицира да истраживачи не могу унапред претпоставити која се латентна димензија налази иза испитаникових перципираних узрока успеха и неуспеха већ да је потребно узети у обзир како сваки испитаник перципира узроке успеха и неуспеха.

ВАЈНЕРОВА АТРИБУЦИОНА ИНТРАПЕРСОНАЛНА И ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ТЕОРИЈА МОТИВАЦИЈЕ

У Вајнеровој атрибуционој теорији (Weiner, 2000) мотивација заузима посебно место и означава нужан услов процеса атрибуирања постигнућа. Иако је у људској природи да трага за узроцима социјалних догађаја Вајнер истиче да људи не покушавају да схвате исходе сваког догађаја, који доживе, већ првенствено оних који су за њих неочекивани, негативни или важни. Особа која доживи неуспех вероватно ће бити мотивисана да себи објасни разлоге тог постигнућа. Када особа која је углавном успешна доживи неуспех, тај догађај је за њу неочекивани исход и као такав довољно подстицајан да трага за разлозима негативног исхода. Фокусирајући се на везу између атрибуција и мотивације Вајнер (Weiner, 2000) описује две међусобно повезане теорије мотивације, *интраперсоналну* и *интерперсоналну теорију мотивације*.

Вајнерова интраперсонална теорија мотивације. Његов приступ интраперсоналној теорији мотивације је вођен „метафором о људима као научницима, који покушавају да разумеју себе и своје животно окружење и онда делују на основу тог знања” (Weiner 2000: 2). Атрибуциони приступ интраперсоналној мотивацији почиње догађајем који је завршен (успех или неуспех на испиту), а завршава се одређеном бихејвиоралном реакцијом. Између догађаја успеха или неуспеха и бихејвиоралне реакције је мотивациони процес вођен атрибуционалним закључцима између стимулуса (исхода) и одговора (бихејвиоралне реакције). Вајнер (Weiner, 2000) указује да су две основне одреднице интраперсоналне теорије мотивације: а) очекивања (мисли); и б) вредности (осећања). „Очекивање се односи на субјективну вероватноћу будућих успеха, а вредности се односе на емоционалне последице постигнутог циља или непостигнутог циља“ (Weiner 2000: 5). На пример, у погледу вредности студент може да осећа кривицу када падне на испиту јер није учио, али може и да осети стид кад падне на испиту због недостатка способности. У погледу очекивања, први студент може да очекује успех када поново изађе на испит јер верује да може да научи, док у другом случају може да верује да никакав додатни труд неће бити довољан и вероватно неће очекивати промену исхода у будућности. На Слици 1. дат је сажет приказ Вајнерове атрибуционе интраперсоналне теорије мотивације.



Слика 1. Атрибуциона теорија интраперсоналне мотивације (Weiner, 2000)

Везу између каузалних атрибуција и очекивања у ситуацији постигнућа Вајнер (Weiner, 2000) објашњава на следећи начин: очекивање будућег успеха и неуспеха је под утицајем перципиране стабилности узрока успеха или неуспеха. На пример, ако ученик приписује неуспех на тесту недостатку способности (стабилни узрок) може се очекивати да и у будућности поново доживи неуспех. Супротно томе, неуспех приписан настабилним факторима, попут лоше среће или недовољне припреме неће бити индикатор будућег неуспеха, тј. може се очекивати другачији исход у будућности.

Веза између каузалних атрибуција и емоционалних реакција у ситуацијама постигнућа је знатно сложенија. Према Вајнеру (Weiner, 2000), емоционални процес започиње тумачењем неког догађаја као успеха или неуспеха. То доводи до позитивне емоционалне реакције, односно осећаја среће ако је исход перципиран као успех или до негативне емоционалне реакције, тј. осећаја туге ако је исход перципиран као неуспех. Након тога долази до вредновања резултата и стварања каузалних атрибуција, при чему избор различитих узрока доводи до различитих емоционалних реакција као што су: понос, бес, стид, кривица. У Вајнеровој атрибуционој интраперсоналној теорији свака каузална димензија је повезана са специфичним емоционалним реакцијама. Прво, локус каузалности утиче на осећање поноса и на самопоштовање. „Неко може бити срећан након високе оцене на испиту, али понос неће доживети ако верује да наставник даје само високе оцене“ (Weiner 2000: 5). Друго, стабилност је повезана са самопоуздањем и беспомоћношћу. Треће, могућност контроле је повезана са осећајем стида и кривице. Узроци неуспеха који су подложни контроли изазивају осећај кривице, а они који нису подложни контроли изазивају осећај стида. Како ће се појединац понашати након створених атрибуција зависи највише од доживљеног исхода и перципираних узрока тог исхода. Логику ове анализе у ситуацији постигнућа Вајнер је илустровао једним истраживањем које је спровела Лар. Наиме, она је испитивала зашто афро-амерички студенти више напуштају колеџ од белаца. Према једном објашњењу, они приписују свој академски неуспех недостатку способности. Пошто је способност унутрашњи узрок, афро-амерички студенти имају ниско самопоштовање, а пошто су способности стабилни узрок, ови студенти предвиђају и даље академске неуспехе. Према другом објашњењу, афро-амерички студенти приписују свој неуспех спољашњим баријерама, посебно расизму и дискриминацији. Пошто је узрок њиховог неуспеха и даље стабилан, они имају нижа очекивања, а како се расизам и дискриминација перципирају као узроци контролисани од стране других код студената се јавља и емоција беса.

Вајнерова интерперсонална теорија мотивације. Његов приступ интерперсоналној теорији мотивације је вођен метафором о људима као судијама. Ова теорија укључује мисли и осећања других људи као резултат нечијег успеха или неуспеха (Weiner, 2000). На пример, родитељ може да буде бесан када његово дете падне на тесту јер није учило, али може и да буде сажалив

када његово дете падне на тесту јер нема развијене потребне способности. На Слици 2. дат је приказ Вајнерове атрибуционе интерперсоналне теорије у ситуацији постигнућа.



Слика 2. Атрибуциона теорија интерперсоналне мотивације (Weiner, 2000)

Када се разматрају каузалне атрибуције успеха и неуспеха треба имати на уму контекстуалну условљеност јер атрибуције се стварају и комуницирају у различитим интраперсоналним просторима (Weiner, 2000). Вајнер објашњава контекстуалну условљеност каузалних атрибуција следећим речима:

„Успех и неуспех у контексту постигнућа не јављају се у вакуму.

Сасвим супротно, постоји богат друштвени контекст [...] Ово социјално окружење укључује вршњаке, наставнике и родитеље који доживљавају срећу и тугу због постигнућа других, који изражавају бес и сажаљење, и који награђују, кажњавају, помажу или занемарују“ (Weiner 2000: 7).

У интерперсоналној теорији мотивације, трећа каузална димензија – могућност контроле – је од примарног значаја. Ако је узрок неуспеха контролисан од стране особе-актера онда се она сматра одговорном за негативан исход. Одговорност актера за негативан исход даје повода посматрачу за љутњу. На пример, родитељ је бесан када његово дете не успе јер се није трудило или учило. Бес или љутња, сматра Вајнер, доводе до антисоцијалних понашања, попут кажњавања и укора. Супротно томе, ако је узрок неуспеха ван контроле особе-актера онда се она процењује мање одговорном за негативан исход и вероватно ће изазвати осећање сажаљења према њој. Сажаљење, заузврат, изазива просоцијално понашање, попут пружања помоћи. Вајнер (Weiner, 2000) сматра да су веровања о правичности и правди кључ за разумевање различитих каузалних атрибуција које стварамо о исходима других. У једном истраживању које су спровели Вајнер и Кукла (Weiner, Kukla, 1970) испитаници су процењивали ученике на основу информација о њиховим способностима, труду и постигнућу. Показало се да ученик који је добио највише похвала и који је најмање добио казни је имао ниске способности, али се веома трудио. С друге стране, ученици са високим способностима који се нису трудили су посебно кажњавани. У другом истраживању Фарвел и Вајнер (Farwell, Weiner, 1996) су истраживали морални темељ евалуације постигнућа. Испитаници су процењивали

вали правичност евалуација наставника за неуспешне ученике. Показало се да ученици најнеправеднијим евалуацијама наставника сматрају оне када је недостатак способности оцењен више негативно него недостатак напора. Најправеднијим евалуацијама сматрале су се оне где је недостатак напора више негативно оцењен од недостатка способности.

Вајнерову интраперсоналну и интерперсоналну теорију мотивације треба критички преиспитати у погледу афективних, когнитивних и бихејвиоралних реакција, узимајући у обзир широк дијапазон различитих реакција на сопствени или туђи академски успех или неуспех. Постоје особе које су континуирано неуспешне у одређеним областима јер немају потребне способности али не осећају стид јер се не осећају кривим због тога. Исто тако, постоји много различитих афективних реакција родитеља на неуспехе њихове деце. Често у свакодневном животу чујемо родитеље који након неуспеха своје деце због довољног залагања кажу: „Нека је оно мени живо и здраво“. Дакле, из одређеног каузалног атрибуирања не мора нужно да следи одређена емоција коју Вајнер истиче. Поред тога, избор перципираног узрока може довести до јављања неке емоције потпуно различите од оне коју Вајнер издваја. Иста врста примедби може се упутити Вајнеровој теорији мотивације и у погледу бихејвиоралних реакција људи након каузалног атрибуирања академског успеха и неуспеха. На пример, неће сваки родитељ казнити своје дете зато што сматра да је пало на тесту јер није довољно учило. Неки родитељи ће, на супрот томе, мотивисати дете на различите начине да учи док други који ништа неће предузети, тј. неће имати неку одређену реакцију.

Психолошке последице, односно афективне, когнитивне и бихејвиоралне реакције које ова теорија претпоставља треба посматрати као могуће и потенцијалне реакције на властити и туђи успех и неуспех. Премда, на одређен начин поједностављује ситуације у којима се стварају каузалне атрибуције у домену постигнућа, не узимајући довољно у обзир сложености и варијације у каузалним атрибуцијама људи, Вајнеров модел мотива постигнућа, као и интраперсонална и интерперсонална атрибуциона теорија, могу представљати значајан референтни оквир за разумевање и тумачење начина на који студенти перципирају своје сопствене академске успехе или неуспехе. Свака ситуација стварања каузалних атрибуција је непоновљива, специфична, контекстуално условљена. У свакој ситуацији стварања каузалних атрибуција деловаће различит и специфичан склоп личних веровања и очекивања, што Вајнер назива антецедентима.

ЕМПИРИЈСКА ЗАСНОВАНOST ВАЈНЕРОВЕ АТРИБУЦИОНЕ ТЕОРИЈЕ У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Вајнерова атрибуциона теорија има широку примену у подручју клиничке праксе, образовања и саветовања (Hewstone, Fincham, 2003). У овом делу рада осврнућемо се на одређен број доступних и релевантних истраживања како бисмо сагледали колико је ова теорија подржана емпиријским резултатима у образовном контексту. Ради прегледности излагања прво ће бити изложени резултати истраживања у домену постигнућа у математици, потом у настави учења страног језика и, на крају, истраживања у области школског постигнућа уопште.

У домену постигнућа у настави математике, Боручович (Voruchovitch, 2004) је испитивала утицај пола, узраста и разреда на каузалне атрибуције успеха и неуспеха бразилских ученика. Показало се да су најчешћи узоци успеха у математици: улагање напора, добар наставник и лакоћа задатка. За неуспех у математици су утврђене следеће каузалне атрибуције: недостатак труда, тежина задатка и нервоза. Поред ових резултата утврђено је и следеће: а) успех у математици се приписује напору без обзира на пол, узраст и разред; б) узраст и разред су најбољи предиктори одређених врста каузалних атрибуција, тј. приписивање неуспеха недостатку напора значајно се повећава са узрастом и разредом, док се приписивање неуспеха недостатку среће смањује са узрастом; в) дечаци су склонији екстерналним објашњењима успеха и неуспеха него девојчице, тј. дечаци значајно више од девојчица неуспех у математици приписују чињеници да их наставник не воли.

У другој студији Цао и Бишоп (Сао, Bishop, 2001) су спровели компаративну студију са циљем упоређивања атрибуција школског успеха и неуспеха у математици између кинеских и аустралијских ученика. Пронађене су значајне разлике у атрибуционим обрасцима између њих. Кинески ученици виде окружење и напор као важне факторе сопственог успеха у математици, док су за аустралијске ученике задатак и окружење најпресуднији за успех. Ученици из Кине неуспех у математици приписују недостатку напора више него другим факторима, док аустралијски ученици на првом месту издвајају тежину задатка. Утврђене разлике у каузалним атрибуцијама успеха и неуспеха у математици аутори сматрају последицом система вредности и вредносних уверења у кинеском и аустралијском друштву.

Павичић и сарадници (Pavičić i sar., 2011) су истраживали каузалне атрибуције успеха и неуспеха у настави енглеског језика код ученика средње школе. Према резултатима истраживања ученици свој успех првенствено приписују лакоћи задатка, потом способностима, напору и срећи, док је недостатак труда најучесталија атрибуција неуспеха. Иако су се ученичке каузалне атри-

буције успеха и неуспеха кретале дуж димензија које претпоставља Вајнерова атрибуциона теорија, пронађено је да ученици истом фактору приписују различита конотативна значења, што отежава сагледавање места и улоге сваког фактора постигнућа.

Мори и сарадници (Mori et al., 2010) су спровели једну компаративну студију са циљем да испитају како тајландски и јапански студенти тумаче своје успехе и неуспехе у учењу енглеског језика и да ли постоје разлике у атрибутивним одговорима с обзиром на земљу из које су студенти и с обзиром на исход. У овом истраживању, показало се да су најчешће атрибуције за успех код тајландских студената: интерес за оценом, утицај наставника, атмосфера на часу и труд, док су за јапанске студенте најчешће атрибуције успеха: утицај наставника, ниво знања, атмосфера и интересовање. Што се тиче неуспеха, најчешће атрибуције за тајландске студенте су: способности, напор, стратегија и припрема, док су за јапанске студенте најчешће атрибуције неуспеха: припрема, напор, стратегија и способности. Утврђен је значајан ефекат земље из које студенти долазе на каузалне атрибуције успеха и неуспеха, тј. јапански студенти су склонији да успехе приписују лакоћи задатака, а неуспехе недостатку напора, неадекватној стратегији и припреми него тајландски студенти. У овој студији се показало да и тајландски и јапански студенти приписују свој успех утицају наставника и атмосфери, тј. факторима који су спољашњи, стабилни и неконтролисани, док неуспех више приписују унутрашњим узроцима. Добијене резултате Мори и сарадници (Mori et al., 2010) тумаче у светлу вредности источњачке културе, коју красе скромност и неодвојивост појединца од заједнице. Наиме, то што студенти преферирају да успехе приписују спољашњим факторима указује на њихову скромност. У тајландској и јапанској култури скромност као врлина се негује кроз образовање и васпитање, тиме што се деца уче да је сваки њихов успех истовремено успех породице и шире заједнице.

У другој сличној студији спроведеној у Малезији, Мори и сарадници (Mori et al., 2011) су испитивали утицај стварног и опаженог нивоа стручности студената у настави језика на каузалне атрибуције успеха. Резултати овог истраживања су показали да студенти са високо развијеним језичким способностима, који себе опажају као високо компетентне особе, академски успех у језику најчешће приписују властитим напорима и способностима у односу на студенте са просечним и ниским језичким способностима. У случају академског неуспеха у настави језика, студенти са развијеним језичким способностима показују тенденцију да личне неуспехе објашњавају атмосфером на часу, односно факторима који су изван њих у друштвеној средини, док су недостатак способности и неуплаћавање напора и труда (унутрашњи фактори) најчешћи разлози академског неуспеха код студената са неразвијеним језичким способностима.

У контексту наставе страног језика у Ирану, Пишгадам и Модареси (Pishghadam, Modarresi, 2008) су утврдили значајне разлике у каузалним атри-

буцијама успеха и неуспеха с обзиром на пол студената и смер који су похађали. Показало се да студенти значајно више од студенткиња своје успехе и неуспехе у настави језика тумаче емоцијама (задовољан, разочаран итд.) и селф-концептом. У погледу студијског смера, утврђено је да студенти психологије значајно више од студената осталих смерова академске успехе и неуспехе тумаче емоцијама и селф-концептом, док студенти који студирају језике своје успехе и неуспехе углавном објашњавају унутрашњом мотивацијом.

Нашеми и Захиби (Nashemi, Zahibi, 2011) су испитивали да ли атрибуциона веровања студената о успеху у неуспеху утичу на њихова постигнућа из енглеског језика. Показало се да је напор најбољи предиктор високог постигнућа на тесту из енглеског језика, док је тежина задатка најбољи предиктор нижих постигнућа на тесту.

Буган и сарадници (Bugan i sar., 2001) су испитивали утицај пола и мотива постигнућа ученика на каузалне атрибуције школског постигнућа уопште. Утврђен је делимичан утицај пола на атрибуирање школског успеха, тј. девојчице значајно више од дечака приписују сопствени неуспех недостатку способности. Израженост мотива за постигнућем сама по себи нема значајан утицај на атрибуирање школског постигнућа.

Борожа и Мирков (Борожа, Мирков, 2011) су спровеле истраживање са циљем тестирања хипотезе о утицају каузалних оријентација студената на испољавање одбрамбеног понашања након испитног неуспеха. Након испита из психологије 158 студената је одговарало на питања о очекиваној оцени на тесту из психологије и попуњавало Упитник атрибуције успеха на тесту и Скалу генералних каузалних оријентација. Резултати показују да је атрибуирање испитног успеха унутрашњим факторима условљено очекиваном вишом испитном оценом и аутономном каузалном оријентацијом, док је спољашња каузална атрибуција била израженија код студената са контролишућом каузалном оријентацијом. Студенте са израженом аутономном каузалном оријентацијом, који приписују очекивани испитни успех сопственом знању и напору (унутрашња атрибуција успеха), карактерише усмереност на учење, раст и развој, пошто из ситуације атрибуирања успеха и неуспеха извлаче информације за унапређивање сопственог постигнућа у будућности, без довођења у питање осећања личне вредности. Приписивање испитног успеха спољашњим факторима, попут карактеристика теста или услова у којима се одвијао тест, карактеристично је за студенте са израженом контролишућом каузалном оријентацијом, чије је понашање детерминисано спољашњим притисцима или очекивањима. Приписивање академског неуспеха спољашњим факторима представља покушај избегавања одговорности за последице сопствених поступака и извођења закључака о личној некомпетентности (Борожа, Мирков, 2011).

Премда се не могу извести закључци о емпиријској заснованости Вајнерове атрибуционе теорију у образовном контексту, што због чињенице да је у приказ и анализу укључен релевантан, али недовољан број истраживања, тако

и због констатације да су истраживачи полазили од веома различитих претпоставки и истраживачких циљева (разумевање каузалних атрибуција успеха и неуспеха, предвиђање будућег понашања студената, испитивање индивидуалних и крос-културних разлика у стварању каузалних атрибуција итд.), да су каузалне атрибуције успеха испитиване на веома различитим узорцима испитаника, и у оквиру веома различитих активности учења и наставних или студијских предмета. Ипак, могуће је уочити неке заједничке тенденције у приказаним истраживањима. Већина анализираних истраживања је потврдила да у ситуацији атрибуирања сопственог успеха и неуспеха ученици или студенти разлоге успеха и неуспеха тумаче према каузалним димезијама које је Вајнер постулирао. Међутим, поред тих фактора добијени су и специфични фактори којима испитаници тумаче сопствене успехе и неуспехе, попут: интересовања, атмосфере на часу, припреме и стратегије. Поред тога, већини приказаних истраживања се могу упутити приговори у погледу занемаривања значења које испитаници приписују сваком појединачном фактору успеха или неуспеха. У неким студијама студенти су атрибуирали свој успех или неуспех према врло различитим активностима повезаним са учењем енглеског језика као страног језика. На тај, начин, добијене разлике могу да буду резултат разлика у садржају и наставним методама, а не само у пореклу студената и исходу активности у учењу страног језика.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ВАЈНЕРОВЕ АТРИБУЦИОНЕ ТЕОРИЈЕ ЗА ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА

Ради систематичности и прегледности излагања, педагошке импликације Вајнерове атрибуционе теорије за иницијално образовање учитеља биће организоване у неколико група: а) педагошке импликације произишле из Вајнерове поставке о факторима успеха и неуспеха у домену постигнућа (тродимензионални каузални модел); б) педагошке импликације произишле из поставки Вајнерове интраперсоналне теорије мотивације; и в) педагошке импликације произишле из поставки Вајнерове интерперсоналне теорије мотивације.

Вајнерова поставка о факторима постигнућа унутар тродимензионалног каузалног простора помаже универзитетским наставницима који припремају будући наставнички кадар да боље разумеју каузалне атрибуције академских успеха или неуспеха својих студената, да боље предвиде њихове афективне, когнитивне и бихејвиоралне реакције и будућа постигнућа и да на основу тог сазнања и увида иницирају одговарајуће мере и планирају одговарајуће активности у функцију даљег учења и развоја студената. Ово је посебно важно када су у питању негативни исходи учења студената који континуирано доживљавају неуспехе током студирања. Борожа и Мирков (Борожа, Мирков, 2011) су утврдили да одбрамбена понашања студената након неуспеха умањују отвореност за даље учење и напредовање. Исто тако, одбрамбено понашање универ-

зитетских наставника након академског неуспеха студената умањује потенцијале унапређивања факултетске наставе и иницијалног образовања наставника.

Основне поставке Вајнерове интраперсоналне теорије мотивације указују на потребу и неопходност упознавања студената са феноменом каузалних атрибуција успеха и неуспеха и њиховим образовним импликацијама. Као будући учитељи важно је да студенти разумеју феномен каузалних атрибуција постигнућа као би касније у непосредном раду са ученицима били успешни у решавању проблема који проистичу из различитих приступа атрибуирању школског постигнућа (нпр. несугласице са ученицима и родитељима ученика у вези са постигнућем ученика). Исходи учења и студирања, као и свеукупне иницијалне обуке за наставнички позив детерминисани су не само квалитетом рада, стратегијама и стилевима учења студената, већ и начином на који студенти разумеју и тумаче сопствена академска постигнућа, каква им значења придају и како процењују њихову функцију у даљем образовању и усавшавању.

Вајнерова поставка интерперсоналне теорије мотивације о контекстуалној и друштвеној условљености каузалних атрибуција које се конструишу и коригују унутар одређеног социјалног простора указује да исход постигнућа никада није само когнитивни ентитет који постоји на интраперсоналном плану, већ интерперсонални феномен који укључује емоције, понашање, когницију и мотивацију различитих друштвених актера. Будући да су академска постигнућа студената значајни индикатор квалитета факултетске наставе, као и рада студената и наставника, издваја се и препорука да универзитетски наставници подстичу студенте да освесте и слободно изразе своје каузалне атрибуције академских успеха и неуспеха. Потребно је да постоји култура и пракса међусобне комуникације каузалних атрибуција у домену постигнућа између наставника и студената. С једне стране, иницијатива, отвореност и спремност да се саслуша каузална атрибуција успеха или неуспеха студената мора кренути од самог наставника, чак и у ситуацији када изнета атрибуција није прихватљива и повољна за самог наставника. С друге стране, исту отвореност треба да испоље и студенти. У подржавајућој атмосфери конструисане атрибуције постигнућа, ма колико да буду дијаметрално супротне, биће искрено изнесене и конструктивно употребљене. Припрема за улогу учитеља као фасилитатора и партнера процеса учења подразумева, између осталог, да студент најпре искуствено научи да постигнуће независно од исхода ментално, афективно и бихејвиорално обради на интраперсоналном, а касније и на интерперсоналном плану. Из тих разлога, Вајнерова атрибуциона теорија може имати широку примену у конципирању и реализацији педагошко-психолошке подршке учењу студената на учитељским факултетима.

Сумирајући различите педагошке импликације Вајнерове атрибуционе теорије могу се издвојити следећи принципи важни за унапређивање иницијалног образовања учитеља, а првенствено наставе и учења на учитељским и педагошким факултетима: а) разумевање каузалних објашњења узрока успеха и

неуспеха и предвиђање будућих афективних, бихејвиоралних и когнитивних реакција помаже студентима да унапреде сопствено учење и развој; б) каузалне атрибуције постигнућа студената и универзитетских наставника могу представљати значајно теоријско полазиште за конципирање педагошко-психолошке подршке учењу студентима; в) каузалне атрибуције постигнућа студената и универзитетских наставника су неопходан ресурс за унапређивање квалитета рада факулета и рада универзитетских наставника.

Иако користан оквир за унапређивање иницијалног образовања учитеља, мада не пружа коначне и целовите одговоре на атрибуције постигнућа у различитим ситуацијама наставе и учења, у различитим културним условима (Gonzalez, 2011), Вајнерова атрибуциона теорија често није довољно компатибилна актуелној образовној пракси.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Упркос свој популарности и широкој примени у различитим областима, а пре свега у домену постигнућа, Вајнеровој атрибуционој теорији су упућене и могу се упутити бројне критике. Међу најзначајнијима су следеће: недовољна емпиријска заснованост, занемаривање контекста у коме се каузалне атрибуције јављају, поједностављивање ситуација у којима се стварају каузалне атрибуције.

Интересантно је да Вајнер у својим теоријским разматрањима не превиђа ни контекст ни сложеност ситуација у којима се стварају каузалне атрибуције, као ни вишеструку детеминисаност узрочних закључака људи о социјалним догађајима. Из тих разлога, можемо приметити да Вајнерова атрибуциона теорија мотивације може имати значајне импликације за образовање учитеља и представљати значајан теоријски оквир за разумевање каузалних објашњења студената учитељских факултета у домену постигнућа, али да не може да објасни све ситуације успеха и неуспеха. Ипак, не треба пренебрегнути ни чињеницу да је Вајнерова атрибуциона теорија једна од свеобухватнијих теорија атрибуције јер повезује когницију, емоције и понашање са мотивацијом.

Литература

- Boroža, B. i S. Mirkov (2011). Uticaj generalnih kauzalnih orijentacija na izvođenje odbrambenih atribucija nakon ispitnog neuspeha, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 223–238.
- Boruchovitch, E. (2004). A Study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students, *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 53–60.
- Bugan, A., Bajs, M. i Z. K. Stamać (2001). Kauzalno atribuiranje školskog postignuća srednjoškolaca s obzirom na spol i izraženost motiva za postignućem, *Diskrepancija*, 2(4), 51–62.
- Cao, Z. and A. Bishop (2001). Students' attributions of success and failure in mathematics: findings in China and Australia, *24th Annual MERGA Conference*, Sydney, 147–155.
- Farwell, L. and B. Weiner (1996). Self-perceptions of fairness in individual and group contexts, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 867–881.
- Gonzalez, A. S. (2011). Attribution theory and culture: Using focus groups to uncover parameters of influence, *Language Studies Working Papers*, 3, 29–37.
- Hashemi, M. R. and R. Zabihi (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test, *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 954–960.
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hewstone, M. and F. Fincham (2003). Atribucijski pristup i istraživanja: osnovna pitanja i područja primene. U: M. Hewstone i W. Stroebe (eds.): *Uvod u socijalnu psihologiju: europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 159–193.
- Kelley, H. H. and J. L. Michela (1980). Attribution theory and research, *Annual Review of Psychologist*, 31, 457–501.
- Krantz, S. E. and S. Rude (1984). Depressive attributions: selection of different causes or assignment of dimensional meanings, *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 193–203.
- Mori, S., Gobel, P., Thepsiri, K. and P. Pojanapunya (2010). Attributions for performance: A comparative study of Japanese and Thai University Students, *JALT Journal*, 32(1), 5–28.
- Mori, S., Ming, T. S., Mobd Nor, N. F., Suppiah, V. L. and O. S. Imm (2011). Attribution tendency and its relationships with actual and perceived proficiency, *Journal of Language Studies*, 11(3), 199–217.
- Pavičić Takač, V. i R. Varga (2011). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(26), 39–49.

- Pishghadam, R. i G. Modarresi (2008). The construct validation and application of a questionnaire of attribution theory for foreign language learners (ATFLL), *Iranian Journal of Language Studies*, 2(3), 299–324.
- Weiner, B. and A. Kukla (1980). An attributional analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1–20.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective, *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas, *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.

Марина Ж. Илич

Универзитет в Крагуеваце, Педагогички факултет в Ужице

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ АТРИБУТИВНОЙ ТЕОРИИ ДОСТИЖЕНИЯ ВАЙНЕРА ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В статье анализируется атрибутивная теория достижения Вайнера и ее последствия на первоначальное педагогическое образование учителей. Атрибутивная теория достижения Вайнера в качестве одного из доминирующей концепции социальной, клинической и педагогической психологии, широко используются в контексте образования в области интерпретации научного и школьного успеха и неуспеха. Целью данной работы является рассмотрение в какой степени атрибутивная теория Вайнера обеспечивает существенную рамку для понимания каузальных атрибутов студентов для своих собственных и чужих академических успехов и неуспехов, и как эти интерпретации то есть воспринимаемые каузальные объяснения влияют на их когнитивное, бихейвиоральное и аффективное функционирование. Учитывая теоретическую и эмпирическую обоснованность атрибутивной теории достижения Вайнера сделаны следующие педагогические последствия для первоначального образования учителей: а) понимание каузальных атрибутов академического успеха и неуспеха и прогнозирования будущих аффективных, бихейвиоральных и когнитивных реакций помогает студентам улучшить свое собственное обучение и развитие; б) каузальные атрибуты достижений студентов и университетских преподавателей могут представлять значительный теоретический фон для проектирования педагогической и психологической поддержки обучения студентов; в) каузальные атрибуты достижения студентов и преподавателей университетов являются необходимым ресурсом для повышения качества работы факультета и преподавателей университетов.

Ключевые слова: каузальные атрибуты, академический успех/неуспех, педагогические последствия, учитель.



Биљана Стојановић-Јовановић

Висока здравствена школа струковних студија у Земуну

Стеван Јовановић

Висока здравствена школа струковних студија у Земуну

ШКОЛОВАЊЕ ЖЕНСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА

Апстракт: У раду се говори о школовању женске деце током XIX и првој половини XX века с обзиром на то да у XVIII и почетком XIX века у Србији није постојао образовни систем у правом смислу те речи, веома мало девојчица и девојака имало је прилику да похађа часове. У првој декади XIX века, мисао о образовању жена први пут на овим просторима прихваћена је од стране власти али само делимично. Од 1842. до 1858. године развијала се мрежа женских државних школа, али споро. Прва женска основна школа није имала посебно прописани наставни план и програм, учило се све што и у мушкој школи, изузев граматике, земљописа, историје и стилистике, али се прописивало плетење и везење. Писменост у Србији порасла је са 4,2% 1866. године на 11% 1884. године. Најрадикалније реформе замишљене су 1882. године, а да су заиста и спроведене представљале би велики корак напред за женско образовање. Почетком XX века обухваћеност женске деце школовањем и поред законске обавезе била је свега 17%, а удео жена међу неписменима и даље висока посебно због недовољне обухваћености сеоског подмлатка основним школовањем. С урбанизацијом, као једним од показатеља напретка, растао је и број писмених девојчица и младих девојака, али само у градовима.

Кључне речи: *образовање женске деце, образовни систем, XIX и XX век, Србија.*

Почетком XIX века у Србији није постојао образовни систем у правом смислу те речи, па чак ни рудиментарна мрежа основних школа. Веома мало девојчица и девојака имало је прилику да похађа часове. Неписменост је била готово општа (Karavovich 1995: 5–9). Међу првима који су се залагали за образовање жена у Срба био је и Доситеј Обрадовић, међутим, као министар просвете, није био вољан да спроведе у дело отварање школа за девојчице. Димитрије Давидовић образован Србин из Угарске (који је и сам касније био министар) је тражио 1821. године да се у Србији отвори прва приватна школа за девојчице, што би представљало почетак успостављања мреже женских школа (Karavovich 1995: 5–9), али у Србији, која се тада још борила са централном турском влашћу, његово залагање остало је непримећено (Karavovic 1995: 28).

Влада Милоша Обреновића све до 1830. године није поклањана пажњу образовању. На самом почетку женско образовање наилазило је само на отпор или, у бољем случају, запостављање, а жене, по Милошу Обреновићу, не треба да знају ни да пишу ни да читају, јер им то није потребно. Оне се неће, говорио је он, бавити трговином или било каквим другим занимањем (Ђорђевић 1946: 28). У годинама које су претходиле владавини уставобранитеља (1842–1858), један мали број девојчица и девојака стицао је кућно образовање, а у Београду је било оних које су ишле у школу са дечацима. Од укупно 211 ученика 1832. године било је свега шеснаест девојчица (Трговчевић 1994: 227). Прве које су покренуле иницијативу о отварању ове врсте школа биле су сестре Катарина и Софија Лекић.

Катарина и Софија Лекић биле су аустријске поданице и учитељице женске деце. Оне су 1. маја 1842. године поднеле захтев славном Управитељству вароши Београда за отварање школе за женску младеж, која би пружала како образовање девојкама у женском раду („штриковању, шлинговању шава“, везу са свилом и златом) тако и у српском читању и писању. Иницијативу за отварање овакве школе су покренули и чиновници и богати трговци који су желели да њихове ћерке буду образоване. Управитељство вароши Београда је 13. јула 1842. године одобрило сестрама Катарини и Софији Лекић отварање женске школе. Оне ће, по уговору са дечјим родитељима, учити женску децу женским пословима, читању, писању и рачунању. У овом саопштењу, поред сестара Лекић, спомиње се и Наталија Петровић, којој се исто одобрава отварање такву школу, али под условом да она, осим женских послова, подлеже и Школској дирекцији, којој ће од стране Попечитељства просвештенија бити наложено да с времена на време извештава Попечитељство о томе шта се деци предаје.

Што се сестара Лекић тиче, истим актом је донесено да Наталија Петровић има надлежност над радом и да она врши њихово педагошко усмерење (Васојевић 2014: 160). Школовање женске деце се помиње у првом Школском закону Кнежевине Србије из 1844. године, као и у свим каснијим законима, али се предвиђају посебно школе за женску децу; ако их није било, девојчице се нису могле школовати заједно са дечацима после навршене десете године живота (Трговчевић 1994: 221–227). У складу са тим, требало је само у градовима да се оснују посебне женске школе, али је било јасно да се то неће десити јер су недостатак новца и квалификованог наставничког кадра ограничавали развој образовања у Србији све до пред крај XIX века. Године 1845. Србија је имала 181 државну школу, од којих је тек једна била женска, и она је основана септембра 1845. у Параћину (Трговчевић 1994: 227–229).

Посебна Уредба о женским школама под називом *Устројеније девојачки училишта* донета је у јулу 1846. године. Држава је одлучила да оснује прву државну женску школу, пошто није могла да надзире рад приватних, којом се предвиђало шестогодишње школовање. За рад те школе није постојао посебно прописани наставни план и програм. У њој се осим општеобразовних предме-

та, училе вештине везиване само за женски пол – ручни рад у поподневном боравку, певање и лепо понашање (Перовић 1998: 143). По наставном програму тих школа школовање девојчица требало је да траје дуже од школовања дечака, а наставни програм донекле је личио на програм за дечаке, изузев што су девојчицама ускраћени часови граматике, стилистике, земљописа и историје а истиче се потреба за господским, специфично женским наставним садржајима (Николов 1997: 76). Задатак и циљ ових школа био је да девојчице усвоје најнужнија знања и да се подуче за најнужније женске послове. У школу су се примале девојчице узраста од шест година. Постојала су три разреда, од којих је сваки трајао две године, тако да је укупно школовање износило шест година.

Настава је била конципирана у две смене (преподневна смена била је намењена за описмењавање, а поподневна за учење женских радова). Учитељи су могли бити само женска лица која сведочанством потврђују владање, а путем испита верификују знања. Ова школа се налазила у кући код Саборне цркве, а за учитељицу је постављена Наталија Петровић, која је у претходном периоду, по одобрењу Попечитељства, радила у приватној женској школи са сестрама Лекић. У истом периоду су отворене школе у Параћину, Београду и Доњем Милановцу, тако да се може закључити да је почело ширење мреже образовања женске деце у Србији.

Упоредо са државним школама, наставила је да се шири мрежа приватних школа, нарочито у Београду. Многе угледне породице су желеле да на овај начин пруже својим кћеркама много боље образовање. Године 1847. постојало је неколико регистрованих приватних школа (једну од њих водила је Марија Милутиновић-Пунктаторка (Ћунковић 1970: 38). Ширење и напредовање женске образовне мреже довело је до још једног резултата Матија Бан, професор тадашњег Лицеја, почео је 1847. године са издавањем првог женског листа у Србији под називом „Женски воспитатељ“ (Васојевић 2014: 161).

ШКОЛОВАЊЕ ЖЕНСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ У ДРУГОЈ ПОЛОВИНИ XIX ВЕКА

У другој половини XIX века 1858. године било укупно 18 женских школа, а међу њима и једина приватна женска школа (Трнавац 1997: 57). Школа је основана 1853. године и била је нека врста више приватне девојачке школе – *Воспитателно заведеније за женску децу* – коју су похађале девојчице из угледних београдских кућа. Школу је водио брачни пар Шпачек (Шпачеков завод). Међу предавачима били су познати научници и књижевници: Милан Ђ. Милићевић, Јован Дероко, Ђура Јакшић и др. Ђура Јакшић је у овом заводу почео да ради 1. августа 1858. године, где је остао до 30. јула 1860. године. Школа је уживала изванредан углед и била је прва те врсте у Србији, али је затворена 1862. године после 10 година рада (Трнавац 1997: 57).

У првим јавним захтевима за женско образовање тек насталог слоја средње класе у Србији 1863. године било је покушаја да се ускладе наставни програми у основним школама за девојчице и дечаке; већ 1865. године и једни и други похађали су четворогодишње програме, а 1871. и наставни програм је постао исти, осим што су се девојчице и даље бавиле ручним радом у поподневним часовима (Трговчевић 1994: 221–227). Године 1863. донета је важна одлука: основана је прва државна женска средња школа у Београду. Школа је имала два јасно формулисана циља: да образује женску младеж у знањима вишим него што се у основним школама учи и да припреми одрасле девојке за учитеље основних женских школа (Перовић 1994: 143).

Школовање је требало да траје три године, а наставни програм састојао се од следећих предмета: Науке хришћанске, Српског језика са литературом, Опште и српске историје и земљописа, Рачунице, Педагогике са методиком и дијететиком, Краснописом, Женским радом, Играњем и Вештином готових јела. (Перовић 1994: 144). Већ 1866. године у програм Више женске школе укључена су још три предмета: Популарна физика, Хемија и Домаћа технологија (Николова 1997: 76). Године 1870. девојкама је дозвољено да слушају предавања на Великој школи – будућем универзитету (Николова 1997: 79).

Године 1879. биле су уведене и неке знатније новине: школа је и даље имала за циљ образовање женске младежи, али је њена главна сврха сада била да припрема учитељице. Школовање је, са практичним радом, трајало пет година, а уведени су, поред осталих предмета, и музика (певање и свирање), као и страни језици (руски, француски и немачки) (Перовић 1994: 160). Историјат школовања жена на највишим школама и Универзитету у Србији води нас до прве студенткиње, Драге Љочић, која је искористила могућност да се као ванредни студент 1871. године упише на Велику школу у Београду, да би следеће године наставила школовање у Цириху. Наредне две редовне студенткиње које су се уписале на Велику школу, учиниле су то тек шеснаест година касније (Божиновић 1998: 58). Промене у овом погледу су допринеле да је писменост у Србији порасла је са 4,2% у 1866. године на 11% у 1884. године (Трговчевић 1994: 227).

Снажна модернизаторска струја која је обележила седамдесете године XIX века довела је до тога да је 1880. године прва ученица могла да се упише у мушку гимназију. Међутим, реч је заправо била о рођаци једног владиног чиновника. Уписивању девојчица у мушке школе снажно су се противили наставници и професори, као и њихови ученици. Још један добар пример крхкости напредних реформи одозго представља и хировита одлука коју је 1894. године донео тадашњи министар просвете да се девојчицама забрани упис у гимназије. Начелно говорећи, правна регулатива у вези са образовањем како мушкараца тако и жена била је, због своје модерности, у великом раскораку са тадашњом српском стварношћу малобројним и нејаким грађанством, зависном

и неодлучном интелектуалном елитом, економски заосталим и углавном сиромашним и неписменим становништвом.

Тензија између модерног и традиционалног поготово се огледа у школству, односно на примеру реформи у школству, које представљају пример парцијалне модернизације. Друштво једноставно није било довољно развијено да прихвати промене које је школство подстицало, а развој самог образовања био је угрожен заосталошћу и сиромаштвом друштва (Трговчевић 1994: 228).

И каснији закони су били слични и задржавали се на изменама које су приближавале нивое општег образовања у мушким и женским школама, али је и остајало одвојено школовање да женско дете борави изван куће, за његово остварење нису постојали ни материјални услови. Тиме се он није могао у потпуности применити, па је 1898. обавезно школовање смањено на четири године, а девојчице су образовање могле да наставе у девојачким школама које су трајале две године (Перовић 1994: 160).

Све ово, у поређењу са напретком који је остварен на пољу женског образовања у другим европским земљама, делује као значајан помак. Међутим, и даље је било много неједнакости и неусаглашености. Много мањи проценат девојчица био је обухваћен системом образовања него што је то био случај са дечацима (и то у друштву у ком је неписменост и иначе била изузетно висока). Доминантно схватање женске улоге не само да је наглашавало да женама није потребно образовање него им је понекад и порицало право на писменост; као и у Енглеској, Француској или Аустро-Угарској, и у Србији је била изражена правна, грађанска и професионална неједнакост између мушкараца и жена, што је била готово непремостива препрека и за оне жене које су тражиле и избориле се за своје право на образовање. У Србији крајем XIX века број писмених жена, у односу на почетак истог, био је знатно већи. Већина је била из града – 1895. године у градовима је било 37% писмених жена, а 1,3% на селу, једна трећина од укупног броја живела је у Београду (Перовић 1994: 162).

ШКОЛОВАЊЕ ЖЕНСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ XX ВЕКА

Србија је почетком XX века била у групи европских држава са највећим бројем неписмених, и имала је свега 7% писмених жена (Трговчевић 2003: 160).

Међу државним службеницима године 1900. су једну петину чиниле жене: укупно их је 2124 радило послове бабица, телеграфскиња, учитељица и сл. (Стојановић 1998: 1). Број жена постепено се и на студијама повећавао тако да 1900. године дипломира и прва жена архитекта Јелисавета Начић, потом и Ангелина Нешић, Видосава Миловановић и др. Настанком Београдског универзитета 1905. године девојкама је и правно дозвољено редовно студирање,

тако да су уочи Првог светског рата оне чиниле 10% уписаних студената. Као резултат овог с тешкоћама развијаног женског школства почетком XX века у Србији је било 165 женских основних школа, 45 занатских школа, 12 гимназија, три више женске школе, две женске учитељске школе и неколико приватних завода. Обухватност женске деце школовањем била је 17%, а удео жена међу неписменима и даље висока. Стално растао број младих девојака које су биле писмене, посебно у већим местима, те је, према подацима о склапању брака између 1900. и 1908. године 61,18% невеста у градовима било писмено, у Београду чак 83,59%, док је и даље у селима њихов број био изузетно низак. То нас наводи податак да је свега 3,97% жена било писмено (Трговчевић 2003: 127).

У години оснивања Београдског Универзитета, 1905/06. од укупно уписаних студената било је 13,1% а током школске 1921/22 20% студенткиња. (Божиновић 1998: 59). Могућност доједукације и постојање мешовитих школа за децу оба пола Законски се уређује 1906. године (Перовић 1994: 170). Прва женска гимназија отворена је 1905. године. Године 1912. када је донет закон који је прописивао интеграцију, односно упис девојчица у мушке гимназије тамо где није било одговарајућих школа за њих, било је тринаест таквих институција (Николова 1997: 76). У Србији је током прве половине XX века неписменост била и даље веома изражена, нарочито код женског становништва због недовољне обухваћености сеоског подмлатка основним школовањем (Исић 2001: 132–148). Почетком XX века, жене у Србији су стекле право на све видове образовања упркос отпору патријархалне средине, на тај начин су стекле и право на рад, иако још увек мање вреднован него онај од стране „јачег“, мушког пола. Жене су образовањем постепено улазиле у сферу, резервисану за припаднике мушког света (Матијевић 2011: 5). Према подацима статистичког билтена 1931. године у Југославији је од укупне женске популације старије од 10 година 56,4 одсто било неписмено. Тај проценат је 1948. године смањен на 34,4% (Стојановић 1998: 1).

ЗАКЉУЧАК

У Србији проблем образовања женске деце протеже се кроз читав XIX век, споро је развијана мрежа женских државних школа, а није их било ни у свим окрузима. Крајем века број писмених жена се повећавао, али већина је и даље била неписмена и необухваћена школским системом. Почетком XX века Србија је имала свега 7% писмених жена и била је у групи европских држава са највећим бројем неписмених. Са урбанизацијом, као показатељем напретка, растао је и број писмених жена у млађој популацији, али само у градовима. Образовање је једно од фундаменталних обележја модерног доба те су се школовањем женске деце остваривале две улоге надградња и употпуњавање опште културе девојака, кроз образовање у наукама и уметностима али и усавршавање у вештинама које красе једну узорну мајку и домаћицу.

Литература

- Божиновић, Н. (1961). *Женско питање у Србији у 19. и 20. веку*. Београд.
- Васојевић, А. (2014). Прве српске учитељице, *Узданица*, XI(1), 159–175.
- Ђорђевић, Т. (1946). *Србија пре сто година*. Београд.
- Исић М. (2001). *Писменост у Србији између два светска рата*. Београд.
- Karanovich, M. (1995). *The Development of Education in Serbia and the emergence of its intelligentsia*. Colorado: Boulder, 1838–1858.
- Матијевић, Н. (2011). *Жене – образовањем до елите: Ситуација у србији у XIX веку* (осврт на књигу Љ. Трговчевић „планирана елита“) 2010. године.
- Николова, М. (1997). Школовање женске младежи у Србији до 1914. У: *Србија у модернизацијским процесима 19. и 20. века*. Положај жене као мерило модернизације. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Перовић, Л. (1994). Политичка елита и модернизација у првој деценији независности српске државе. У: *Србија у модернизацијским процесима 20. века*. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Стојановић, Д. (1997). Жене у смислу разумевања нашег народа. У: *Србија у модернизацијским процесима 19. и 20. века*. Положај жене као мерило модернизације. Београд. Институт за новију историју Србије.
- Трговчевић, Љ. (1994). Образовање као чинилац модернизације Србије у XIX веку. У: *Србија модернизацијским процесима XX века*. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Трнавац, Н. (1997). Индиферентност према школовању женске деце у Србији. У: *Србија у модернизацијским процесима 19. и 20. века*. Положај жене као мерило модернизације. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Ђунковић, С. (1970). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.

Biljana Stojanovic-Jovanovic

Medical College of Applied Sciences, Zemun

Stevan Jovanovic

Medical College of Applied Sciences, Zemun

EDUCATION OF FEMALE CHILDREN IN SERBIA IN THE FIRST HALF OF XIX CENTURY

Summary

This paper discusses the education of female children in the nineteenth and early twentieth century, having in mind the fact that in the XIII and the beginning of XIX century there was no educational system in Serbia in the true sense of the word, and that only a few boys and girls had the opportunity to attend classes. In the first decade of the nineteenth century, for the first time in this region, the idea of women's education has been accepted by the authorities, but only partially. From 1842 to 1858, a network of women's public schools started to develop, but slowly. The first schools for females didn't have specifically prescribed curricula; they were practically the same as in the schools for boys, except for grammar, geography, history, stylistics, knitting and embroidery. Literacy in Serbia rose from 4.2 percent in 1866 to 11 percent in 1884. The most radical reforms were envisaged in 1882, but if they had actually been implemented, that would have been a major step forward for women's education. At the beginning of the twentieth century the coverage of girls being educated, despite the legal obligation, was only 17 percent, and the proportion of illiterate women was still high, particularly because of inadequate access to basic education of rural youth. With urbanization, as one of the indicators of progress, the number of literate young women grew, but only in cities.

Keywords: *education of female children, the education system, XIX and XX century Serbia.*

Зорица Милинковић

Предшколска установа „Радост“, Чајетина

ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА У ПРИМЕНИ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Апстракт: Суштина студије случаја, као врсте педагошких истраживања, састоји се у сагледавању свих важнијих аспеката једне појаве или ситуације, узимајући за јединицу проучавања појединца, групу, организацију, локалну заједницу, целу културу, или било који састав који се сматра засебном целином. Студији случаја у процесу васпитања треба посветити посебну пажњу јер она доприноси целовитом и продубљеном проучавању случаја. Циљ рада је разматрање кључних карактеристика студије случаја, при чему ће се посебна пажња усмерити на анализу домета и ограничења ове врсте истраживања у педагогији. Сходно томе, у раду се разматрају термилошке дилеме у вези са називом студија случаја, указује се на битне карактеристике студије случаја, које представљају и њене позитивне стране, анализирају се могућности примене студије случаја у истраживањима у педагогији.

Кључне речи: *студија случаја, истраживање, квалитативна истраживања.*

УВОД

Студија случаја доприноси развоју педагогије као науке о васпитању јер омогућава интензивно и продубљено проучавање свих питања која се тичу васпитања, проучавајући изабрани случај целовито и детаљно. Она продира у суштину ствари, појава и односа настојећи да открије њихов најдубљи смисао и значење, што доприноси повећењу квалитета сазнања који се студијом случаја добија.

Када говоримо о термилошким дилемама у вези са називом студија случаја, оне су многобројне. Неки о њој говоре као о методи, а неки као о врсти педагошких проучавања и истраживања. Ми ћемо сагледати ставове различитих аутора. Након тога указаћемо на карактеристике студије случаја. Најчешће се наводи да студија случаја доприноси очувању целине случаја и наглашава јединственост и непоновљивост. Њена посебна снага је у томе што пружа богате изворе за прикупљање података.

Централни део рада посвећен је могућностима примене студије случаја у истраживањима у педагогији, у оквиру ког ћемо истаћи и њене домете и ограничења. У домену открића су највеће предности студије случаја, као и у богатим дескрипцијама које нам даје. Као најчешћа критика наводи се немогућност вршења генерализације на основу појединачног случаја чиме се угрожава научност овог приступа. Могућности примене студије случаја су разноврсне. Она се може примењивати у области медицине, педагогије, социологије, психологије, етнологије... У проучавању педагошких проблема студија случаја се може примењивати у области наставе, може се односити на одељење, групу ученика, школу, школско подручје и тако даље.

ТЕРМИНОЛОШКЕ ДИЛЕМЕ У ВЕЗИ СА НАЗИВОМ СТУДИЈА СЛУЧАЈА

Бројне су термилошке дилеме у педагошкој и методолошкој литератури у вези са називом студија случаја. За први део назива, „студија“, дилеме се јављају у погледу коришћења различитих термина, док су за други део назива, „случај“, дилеме везане за то да ли се под њим подразумева проучавање појединачног или вишеструког случаја.

Синоними за назив „студија случаја“ су: „историја случаја“, „метод случаја“, „анализа случаја“, „рад на случају“, „проучавање појединачног случаја“ и тако даље. Поменути називи зависе од епистемолошко-методолошког истицања једне или друге компоненте у процесу истраживања („анализа“, „историја“, „проучавање“, „метод“), као и од става истраживача да ли је реч о врсти или о методи истраживања (Банђур, Поткоњак 1999: 199).

Наредна термилошка дилема у вези са називом студија случаја везује се за његове две варијанте. Наиме, неки аутори говоре о методи појединачног случаја („single case method“), а неки о методи вишеструког случаја („multiple case method“). У разликовању ове две варијанте методе случаја се тражи решење за уопштавање резултата (Богдановић, према: Пејчић 1995: 603). Основна разлика између њих је што се метод вишеструког случаја примењује у ситуацијама када једна студија обухвата више од једног случаја, при чему следи логику истраживања – нови случајеви се проучавају у теоријски прецизно одређеним условима (Шевкушић 2011: 124).

Иако је дефинисање студије случаја и даље отворено за расправу, може се рећи да у новијој литератури постоји слагање да је ово самостална истраживачка стратегија. Широко прихваћена дефиниција приступа је да је студија случаја „интензивно, дубинско, детаљно проучавање или истраживање појединачног случаја у коме је фокус на посебностима“ (Шевкушић 2008: 240).

Поред тога што су термилошке дилеме многобројне, сви аутори употребљавају термин „случај“ на основу чега закључујемо да у мноштву различитих термина постоји нешто што им је заједничко и што представља срж, суштину. На самом крају можемо нагласити да је највећа и најважнија улога истраживача који се бави студијом случаја, јер од њега зависи како ће је назвати. Истраживање случаја је изазов који зависи од вештина и стручности истраживача (Yin, 2014).

КАРАКТЕРИСТИКЕ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА

На почетку морамо истаћи да су неке студије случаја квалитативне, а неке квантитативне, и да су оне комплементарне. Иако метод случаја није увек, и не мора бити, засновани на квалитативним подацима, његова изворна примена и већ традиционални третман је као „врста квалитативне анализе“ (Богдановић, према: Пејчић 1995: 595). Полазна основа студије случаја укорењена је у квалитативној истраживачкој филозофији. Филозофија квалитативног истраживања полази од претпоставке да постоји вишеструка реалност, да постоје субјективни феномени које је потребно тумачити више него мерити (Савићевић 2011: 160).

Примена методе студија случаја подразумева употребу разноврсних статистичких техника, попут: анализе садржаја, посматрања, интервјуисања и слично. Стога, може се закључити да се до података долази из различитих извора: употребом докумената, посматрањем, изјавама извештача и тако даље.

Оно што је важно за свако научно проучавање и истраживање је да оно пролази низ етапа које су међусобно логички повезане и следе једна другу. Током одвијања студије случаја Јин (Yin, 2007) наводи четири фазе: (1) припрема за прикупљање података; (2) прикупљање података; (3) анализирање података студије случаја; (4) извештавање о студијама случаја. У оквиру прве етапе потребно је изабрати проблем који ће бити предмет педагошког проучавања и истраживања. Неопходно је водити рачуна о постојању методолошких, материјалних, временских и кадровских могућности за проучавање случаја (Банђур, Поткоњак 1999: 288). Одабир случаја је сложен процес у ком главну улогу има истраживач који треба да донесе одлуку кога да посматра, шта и где да посматра, кога да интервјуише и које изворе да користи. У прилог томе Савићевић (Савићевић 2011: 163) каже: „На истраживачу је да изврши избор истраживачке средине, времена када ће истраживати, као и избор људи и догађаја“. Друга етапа јесте етапа спровођења, реализације. Основна начела која су важна за свако прикупљање података у студијама случаја су: коришћење више извора података, базе података студије случаја и ланац доказа којим се повезују постављена питања и доношени закључци (Yin 2007: 103). У фази прикупљања података најчешће се користе технике интервјуисања и посматрања. Када се

спроведе припрема за прикупљање података и када се прикупе подаци, следи етапа анализирања података студије случаја. Анализа података обухвата разматрање, категорисање, табелирање, проверавање, како би се поставиле почетне претпоставке студије (Yin 2007: 127). „Циљ анализе података јесте да се дође до разумних закључака и уопштавања која су базирана на подацима који су добијени од испитаника“ (Савићевић 2011: 171). Анализирање података студије случаја подразумева и интерпретацију резултата добијених студијом случаја. Интерпретација резултата истраживања је целовит одговор на питање да ли је проблем истраживања решен онако како је планирано и да ли су реализовани циљ и задаци истраживања (Банђур, Поткоњак 1999: 239). Након анализе и интерпретације резултата следи извештавање о студији случаја, односно изношење закључака, што представља последњу, завршну етапу у реализацији студије случаја. У извештају се даје приказ целокупног истраживања. „Извештавање има за циљ да да обавештење о томе до чега се студијом случаја дошло“ (Ристић 2006: 415). Фазама кроз које је потребно проћи у процесу истраживања студије случаја осигурава се квалитет самог истраживања. Квалитет истраживања зависи и од самог истраживача чија је улога у свим фазама у реализацији студије случаја од пресудног и непроцењивог значаја. Он поставља питања о условима, интеракцијама између учесника, развија концепте и ствара везе међу њима (Гојков 2007: 60).

Карактеристика студије случаја око које постоји несумњива сагласност у литератури јесте њен холистички карактер. Студија случаја у холистичком приступу омогућује проучавање целовитог случаја, неистргнутог из контекста (Гојков и сар. 2002: 266). У очувању целине проучаване појаве Гуд и Хет (Gud, Het, према: Пејчић 1995: 599) виде основно својство метода случаја. Када говоре о очувању целовитости случаја, они наводе услове који треба да се испуне применом овог метода. Први услов је ширина, а други ниво података, и ова два услова се односе на што потпуније прикупљање релевантних података о случају. Наредни услов, који аутори сматрају важним за очување целине, садржи захтев за формирање индекса и типологија. Као последњи, четврти услов, наводе интеракцију релевантних података. „Целина је више од суме њених делова“ (Cohen i sar. 2007: 181), а на основу претходно реченог закључујемо да наведеним условима треба да се обезбеди целовитост случаја. Природа васпитања захтева методологију истраживања која ће у обзир узети њене специфичности, а пре свега овом феномену приступати целовито. Самим тим, може се закључити да студија случаја управо тежи томе, да случај проучава продубљено, целовито и интегрално.

Ристић (Ристић 2006: 395) наводи да, поред тога што студија случаја припада холистичком приступу, који олакшава проучавање целовитог случаја, она припада и идиографском приступу, усредсређена је на појединачан случај и подесна за проучавање његових особености, непоновљивих својстава. Студија случаја припада идиографском приступу, јер наглашава јединственост и непоновљивост, а такође и холистичком, који случај сагледава у

целини. Будући да је једна од основних карактеристика васпитања динамичност процеса у коме учествује много чинилаца, постоји потреба да се појаве проучавају као јединствене.

Као једна од кључних карактеристика наглашава се могућност приступа да се служи разноврсним изворима података, као и да искуствену основу комплетира стварањем нових извора података (Шевкушић 2011: 121). Студија случаја је приступ истраживању који дозвољава субјективну перцепцију. У студији случаја се не мери, већ описује, просуђује, упоређује, слика, буди имагинација и на тај начин читалац доживљава стварност (Савићевић 2011: 159). Поменута карактеристика чини студију случаја погодном за примену у педагошким истраживањима, управо из разлога што је предмет проучавања човек са свим својим особеностима.

У квалитативној студији случаја доминантни су јаки феноменолошки интереси. Феноменологији су блиски појмови интроспекције и целовитости, па су у односу на то карактеристике студије случаја „посматрање, описивање и проницање у суштину“ (Фајгељ 2004: 111).

Проучавању неког случаја се не може прићи без одређеног теоријског становишта. Управо је у теоријској заснованости истраживања стварна снага примене метода случаја. Тиме се стварају услови за понављање, основа за поређења и основа за уопштавања, као и могућност да се уочи и разуме не само оно што је очигледно већ и оно што није (Богдановић, према: Пејчић 1995: 601).

Један случај даје јединствен пример стварних људи у стварним ситуацијама (Cohen i sar. 2007: 181). Међутим, суштина студије случаја није у томе што се проучава само један случај, него што се може проучавати и врло мали број случајева, али интензивно и продубљено (Фајгељ 2004: 246). „Студија случаја значи интензивно проучавање одређене јединице или састава који има карактеристике ентитета“ (Halmi 2005: 200). Ако узмемо у обзир да су субјекти који учествују у процесу међусобно различити, што доводи до непоновљивости васпитних ситуација, постоји потреба да се појаве проучавају појединачно.

За сва научна истраживања, па тако и за студију случаја, важно је да испуњавају захтев у погледу доследног вођења неком научном теоријом (Фајгељ 2004: 249). Студије случаја могу одредити узрок и последицу. Оне последице опажају у стварном контексту. Контекст је јединствен и динамичан, па тако студије случаја извештавају о сложеним динамичким интеракцијама које се одвијају између догађаја, људских односа и других фактора на јединствен начин (Cohen i sar. 2007: 181). Такође, оне дају fine детаље, могу се користити и да би допуниле друге, мање fine, често опсежне врсте истраживања.

Наведене карактеристике студије случаја су нешто што њу као метод истраживања чини пожељном у проучавању педагошких проблема. Све помену-те карактеристике уједно представљају и њене предности и чине је једном од водећих метода у квалитативним истраживањима.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА У ИСТРАЖИВАЊИМА У ПЕДАГОГИЈИ – ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА

Примена студије случаја у настави везују се за 1950. годину, када се почиње примењивати у Америци са циљем што већег приближавања наставе пословној пракси, а затим се афирмише и у осталим деловима света (Биличић 2005: 224).

Сврха интензивног проучавања студије случаја у педагошким истраживањима је двострука. Прво, студијом случаја се увећавају и унапређују знања у области педагогије. Друго, студија случаја нам даје могућности доласка до сазнања за решење неког проблема, као и побољшање стања случаја који се проучава и његовог развоја (Helmstadter, према: Ристић 1995: 358). Интензивним проучавањем се конституише сазнање у области педагогије, што доприноси и квалитету сазнања које се добија. Управо због тога што је студија случаја углавном ослоњена на квалитативно истраживање, то доприноси да нам добијени резултати омогуће увид у целину проучаваног случаја.

Студија случаја се може примењивати када се жели утврдити екстремни или јединствени карактер проучаване појаве, затим када се истражује појава која до тада није била предмет научног истраживања. Студија случаја се може користити када проучавање има прелиминарни карактер, односно када представља основу за даље истраживање (Шевкушић 2011: 123). Студија случаја се може примењивати у области медицине, педагогије, социологије, психологије, етнологије... У проучавању педагошких проблема може се примењивати у области наставе, може се односити на једно одељење, једну групу ученика, једну школу, једно школско подручје... Доста теоретичара сматра да се оваква истраживања могу примењивати у настави у терапеутске педагошке сврхе. Настоје се тачно утврдити узрок, околности, време и особине понашања односно неуспеха у школи ученика. Када се све то сазна, могу се са далеко више сигурности планирати и предузимати одговарајуће васпитне мере (Банђур, Поткоњак 1999: 202). На основу реченог, закључујемо да студија случаја има вишеструку примену у истраживању педагошких проблема, чиме се њен значај повећава.

Студије случаја се често користе у пружању помоћи појединцу да реши своје емоционалне, професионалне и друге проблеме, као и у пружању помоћи некој организацији да реши своје производне, организационе, развојне и друге проблеме. У оквиру студије случаја се прикупљају подаци о свим аспектима

животне историје испитаника (особе, организације) из свих расположивих извора (Ристић 2006: 358). Важно је повезати теорију и праксу представљајући ширину студије случаја (Yin, 2014).

Према мишљењу Патона (Patton, према: Пејчић 1995: 598), практична примена метода случаја у истраживањима вредновања има за циљ генерисање корисног обавештења за акцију и даје одговоре на питања која захтевају оцену, на пример, каква је била природа интеракције између ученика, какви су били њихови ставови према програму.

О могућности примене студије случаја у педагошким истраживањима као и о квалитету сазнања који се њиме добија говори и Халми (Halmi 2005: 202), који каже да се предмет проучавања индивидуалних случајева не ограничава искључиво на узорке слабе прилагођености, на пример поремећаји у понашању школске деце, већ за предмет проучавања имају и развој повољних животних ситуација, на пример проучавање добро организованих група. Управо ова констатација Халмија говори о широким могућностима примене студије случаја у педагошкој дисциплини.

Примена приступа не ограничава се само на проучавање „негативних“ случајева као што су непотпуне породице, школска деца која показују неуспех или неприлагођена понашања, одређене друштвене групе и слично. Проучавају се и „позитивни“ случајеви, на пример, даровити ученици или добро организоване и ефикасне установе (Шевкушић 2011: 122). Управо је у проучавању „позитивних“ случајева изузетан допринос студије случаја развоју педагогије као науке, јер се тиме утврђују услови у којима је такво стање могуће постићи, чиме се побољшава квалитет васпитања.

Студија случаја има дескриптивну употребу. Може се користити да би се дошло до информација којима се описују одређена својства личности, да се илуструју поједини облици понашања, да се демонстрирају методе и поступци васпитања и образовања, као и терапеутске технике, или да се објасне необичне појаве, односно да се дође до значајних хипотеза (Гојков и сар. 2002: 265). Многе студије случаја су не само дескриптивне већ и евалуативне. Савићевић истиче да у складу са филозофијом квалитативних истраживања студије случаја треба да прелазе фазу дескрипције и крећу се ка евалуацији. На том путу оне утврђују вредност поједине педагошке праксе или појединог програма образовања и учења младих (Савићевић 2011: 160).

Као и претходни аутори, и Халми (Halmi, 2005) наводи да студије случаја могу дати богате дескрипције које објашњавају идентификоване варијабле, социјалне феномене и друштвене процесе који заслужују интензивно проучавање. Према томе, примена студије случаја отвара могућности за корелацију са осталим врстама истраживања.

Студија случаја може бити извор хипотеза за будуће истраживање. Често се може користити и у пилот истраживањима како би се увиделе будуће

потешкоће у извођењу пројеката које се на време могу отклонити (Halmi 2005: 201). Друга погодност студије случаја за пилот истраживања је што се до резултата долази у кратком временском року (Биличић 2005: 226).

Као значајан домет студије случаја Халми наводи и то да оне могу имати за циљ дубинско испитивање и анализирање разноврсних феномена, као и то да већина проучавања појединачних случајева увек може послужити као типичан случај за многе друге случајеве и да он може дати целовит увид у класу појава из чијег контекста је случај извучен. Ипак, и када се проучи типичан случај треба се имати на уму и то да не можемо у потпуности бити сигурни у којој мери је тај случај типичан, па је зато ризично изводити генерализације. Једна од предности студије случаја је и то што оне имају могућност да оповргну неку универзалну генерализацију, и на крају, оне су саме по себи вредне као јединствен случај (Халми 2005: 201–202).

Предности овог метода су у домену открића, као и тежњи да се очува целина случаја, његов јединствен карактер и развој (Шевкушић 2008: 240). Добре стране методе случаја су што се њоме може захватити целина случаја, као и што даје примењива знања (Биличић 2005: 226).

Нисбет и Ват истичу да резултате који се добијају студијом случаја лако разуме шира публика јер се износе свакодневним, непрофесионалним језиком. Јединствена обележја студије случаја могу бити кључ за разумевање ситуације. Студије случаја су снажне по својој реалности и дају увиде у друге, сличне ситуације и случајеве чиме помажу у њиховом тумачењу. Битна предност је што не захтевају читав истраживачки тим, већ их може спровести један истраживач, као и то што могу обухватити непредвиђене догађаје (Nisbet, Watt, према: Cohen i sar. 2007: 184).

Шевкушић (Шевкушић 2011: 125–133) наводи да се заблуде о студији случаја могу свести на неколико критика. Као најчешћа критика, а сматра се и најозбиљнијом, наводи се да се не могу вршити генерализације на основу појединачног случаја, чиме се угрожава научност овог приступа. Затим се каже да је теоријско, уопштено знање, које је независно од контекста, много вредније од практичног знања, зависног од контекста. Приговара јој се и то да истраживач њоме настоји да потврди своје претходне претпоставке, због чега се каже да је пристрасна. Као један од аргумената за критиковање студије случаја наводе се тешкоће у вези са излагањем резултата јер није могуће укратко изложити специфичности случаја.

Фајгел (Фајгел 2004: 249), као најозбиљнију критику наводи немогућност вршења генерализација. Ово ограничење произилази из тога што је узорак објеката у студији случаја веома мали, најчешће је $n = 1$, а осим тога што су мали, узорци у студији случаја, по правилу, нису ни репрезентативни у односу на неку популацију, већ су често изузетни.

Богдановић наводи да се према методи случаја развија отпор јер му недостаје „строгост статистичког метода“. Приписује му се употреба мање поузданих истраживачких средстава, оних која се традиционално убрајају у квалитативни приступ: посматрање са учествовањем, писма, дневници, аутобиографије..., као и то да истраживање траје дуго, грађа постаје преобимна, а текстови у којима се приказују резултати предуги (према: Пејчић 1995: 596).

Поред већ поменутих, наилази се на још приговора који су упућени студији случаја. Како наводе Гојков, Круљ и Кундачина, опис и образложење избора случајева за проучавање може да заведе јер има интуитивну основу, затим избор информација о случају које ће бити саопштене имају нејасну и несигурну основу и објашњење, и на крају, налази студије случаја су јавни документ о особама и догађајима са последицама по описане особе. Такође, они наводе да студија случаја даје теже уопштене налазе и да јој недостаје контрола услова (Гојков и сар. 2002: 267). Једно од ограничења може бити и недовољна припремљеност истраживача за примену овог приступа, у процесу посматрања и интервјуисању (Савићевић 2011: 160).

На квалитет добијених резултата у примени студије случаја, у великој мери утиче и технички аспект истраживања, као што је начин употребе инструментата истраживања, припремљеност истраживача, објективност истраживача и слично.

Један од проблема студије случаја је објективност, јер се приликом спровођења студије случаја више инсистира на емпатији, разумевању, саучествовању и учествовању, што доприноси њеном излагању необјективности. Како би се објективност података из студије случаја побољшала потребно је користити различите методе прикупљања података (тестови, упитници...), као и коришћење више оцењивача који су обучени (Фајгел 2004: 248). Отвара се питање у којој мери су добијени резултати субјективне природе, као и на који начин их је сврсисходно користити у пракси.

Студија случаја је склона интерпретативној парадигми – „виђење ситуације очима судионика, бави се необичностима а не правилностима“ (Cohen i sar. 2007: 182).

Епистемолошко питање је шта се заиста може спознати проучавањем појединачних случајева. Одговор на ово питање даје Халми (Halmi 2005: 200) који каже: „Основни поступак у студији случаја састоји се у сагледавању свих важнијих аспеката једне појаве или ситуације, узимајући за јединицу проучавања: појединца, групу, организацију, локалну заједницу, целу културу или било који сустав који се сматра засебном целином или ентитетом“. Посебна вредност студије случаја је у богатству детаља које нам нуди.

ЗАКЉУЧАК

Сазнајне могућности студије случаја су бројне и оне доприносе унапређивању знања у области педагогије као науке о васпитању. Посебно се наглашавају интензивни и дубински карактер истраживања, а могућности њене примене крећу се од проучавања појединаца, група, установа, до најширих глобалних заједница. Њена суштина је интензивно и продубљено проучавање случаја при чему се служи разноврсним изворима података.

Примена студије случаја најчешће подразумева проучавање негативних случајева на пример, деца која показују неуспех у школи, али њоме се проучавају и позитивни случајеви како би се утврдили услови у којима је такво стање могуће постићи. Предности студије случаја су пре свега у домену открића, дубинском испитивању случајева и богатим дескрипцијама. Као најчешћа критика наводи се да се не могу вршити генерализације на основу појединачног случаја чиме се угрожава научност овог приступа.

Да би се студија случаја у истраживањима у педагогији могла успешно примењивати, можемо слободно рећи да је примарни услов за то истраживач који у студији случаја има велику одговорност. Његова улога посебно је наглашена кроз фазе реализације студије случаја. Пут до научних истина није једноставан и лак, тако да од истраживача захтева упорност, истрајност. Да би истраживач студије случаја био успешан у свом раду, неопходно је да буде широко педагошки образован и мора темељно познавати област којој случај припада. Истраживач мора бити добар комуникатор, што значи да треба да буде способан да изрази наклоност према испитаницима, да поставља адекватна питања и да буде пажљив слушалац.

Литература

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.
- Банђур, В. и Н. Поткоњак (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Војводине.
- Биличић, М. (2005). Метода случаја у знаности и настави, *Поморство*, 19, 217–228.
- Гојков, Г., Круљ, Р. и М. Кундачина (2002). *Лексикон педагошке методологије*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г. (2007). *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Милић, В. (1977). *Социолошки метод*. Београд: Нолит.

- Мужић, В. (1968). *Методологија педагошких истраживања*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пејчић, Б. (прир.) (1995). *Методологија емпиријског научног истраживања*. Београд: Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет.
- Ристић, Ж. (2006). *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Савићевић, Д. (2011). *Увод у методологију андрагогије*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Фајгељ, С. (2004). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Халми, А. (2005). *Стратегија квалитативних истраживања у примијењеним друштвеним знаностима*. Загреб: Наклада „Слап“.
- Cohen, L., Manion, L. i K. Morrison (2007). *Методе истраживања у образовању*. Загреб: Наклада „Слап“.
- Шевкушић, С. (2008). Квалитативна студија случаја у педагошким истраживањима: сазнајне могућности и ограничења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 239–256.
- Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Yin, R. K. (2007). *Студија случаја – дизајн и методе*. Загреб: Факултет политичких знаности Свеучилишта у Загребу.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*, Series No. 5. Thousand Oaks, CA: Sage.

Зорица Милинковић

Дошкольное учреждение „Радост“, Частина

ДОСЯГАЕМОСТЬ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА КЕЙСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме

Суть метода кейсов, в качестве вида педагогических исследований, состоит в рассмотрении всех важных аспектов явления или ситуации, принимая для единицы исследования личность, группу, организацию, местное сообщество, совокупную культуру, или любую группу, которая считается отдельным целым. Особого внимания следует уделять методу кейсов в процессе воспитания, поскольку он способствует всестороннему и углубленному изучению этого дела. Цель состоит в том, чтобы рассмотреть ключевые особенности метода кейсов, где особое внимание будет направлено на анализ достигаемости и ограничений такого рода исследований в педагогике. Соответственно, в настоящей работе рассматриваются терминологические дилеммы, связанные с названием метод кейсов, автор указывает на существенные характеристики метода кейсов, которые представляют и его положительные стороны, а также автор анализирует возможность применения метода кейсов в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: *метод кейсов, исследование, качественные исследования.*

Миња Р. Марић
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору
Марија Д. Сакач
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

ПРИРОДА И КВАЛИТЕТ РЕЛАЦИЈА ДЕЦЕ И МЛАДИХ ПРЕМА СТАРИМ ОСОБАМА У НАШОЈ СРЕДИНИ

Апстракт: С обзиром на све присутнији јаз између генерација дечјег узраста и младих, са једне стране, и старије популације, са друге стране, кроз овај рад ће настојати да се прикажу резултати савремених студија у нашој средини које се баве овом проблематиком, као и да се дају педагошке смернице од којих треба полазити у раду са децом и младима, како би се њихов однос према старима подигао на виши ниво.

Прегледом савремене литературе која се бави односом младих према старој популацији у нашој средини, али и директним увидом у актуелну ситуацију у друштву, уочава се негативан однос младих према старима и старењу, у свим кључним животним подручјима, као што су породица, васпитање, образовање, рад и сл. Неговање исправног односа према старијима и подстицање обостраног уважавања и поштовања кључно је, како за правилан психосоцијални развој деце и младих и њихову едукацију и васпитање у жељеном меру, тако и за квалитет живота и психичко благостање старије популације.

Главни циљ рада представља приказивање актуелног односа деце и младих према старијој популацији у нашем друштву, путем налаза различитих студија које су се бавиле овим проблемом у нашој средини, пре свега, како би се подстакло креирање одговарајућих педагошко-развојних програма, којима би се побољшао квалитет односа младих према старима, чиме ће се значајно допринети едукацији и васпитању генерација које долазе.

Кључне речи: деца и млади, популација старих, социјална средина, породица, образовни систем.

УВОД

С обзиром на специфичне карактеристике развојног стадијума, као и на актуелне друштвене околности, популација деце и младих, баш као и узрастна група старих особа, представља посебно осетљиву узрастну и друштвену категорију становништва. Стиче се утисак да се проблемима и тешкоћама на инди-

видуалном и социјалном плану са којима се деца, адолесценти и старе особе суочавају, поклања недовољно пажње на глобалном нивоу, о чему сведоче како истраживачки налази, тако и директан увид у актуелну ситуацију у друштву (Ђорђевић *i sar.*, 2007; Гашић-Павишић, 2012; Марић, 2011а; Рађевић, Мијатовић, 2004; Шево, 2007).

Поред тога, посебно забрињава чињеница да стари данас на изврстан начин постају маргинализована друштвена група, нарочито у земљама које пролазе кроз период транзиције, коју прате интензивне социјалне промене, општа криза унутрашњих вредности, при чему се све већи значај придаје материјалним стварима, док су пажња, брига и разумевање, уопште, па тако и када је у питању старија популација, потпуно занемарени. Стереотипи и предрасуде према старим особама врло су присутне у нашој средини (Ђорђевић *i sar.*, 2007; Коматина, 2003; Рађевић, Мијатовић, 2004), а као нарочито изражен проблем, јавља се постојање дубоког степена међугенерациског неслагања и неразумевања, које неретко резултира и насиљем према старијим лицима (Srnić, 2010).

Старија популација са једне стране има своје специфичне потребе и захтева посебну пажњу друштва, а са друге стране, управо те специфичности ове узрасне групе стварају бројне предрасуде, отпоре и негативне ставове млађе популације (Рађевић, Мијатовић, 2004; Шево, 2007). Студије спроведене у нашој средини потврђују оно што се свакодневно може запазити у различитим социјалним контекстима, када је реч о односу према старим особама. Наиме, у породичном окружењу, у здравственом и социјалном систему, као и у образовно-културном домену запажа се недостатак осетљивости за потребе старих особа, као и занемаривање њихових специфичности и потцењивање могућности старијих људи (Despotović, 2012; Гашић-Павишић, 2012; Пешић, 2007; Рађевић *i* Мијатовић, 2004; Шево, 2007).

С обзиром на то да социо-демографски подаци и социјалне тенденције говоре да наша популација све више стари и да ће у наредним годинама и деценијама број старих особа бити знатно повећан, посебно у већим градским срединама (Пешић, 2007; Рађевић *i* Penev, 2001), брига о старима се мора озбиљно схватити од стране целокупне друштвене заједнице. Управо у том смислу, нарочит значај и улогу имају младе генерације које долазе и постепено изграђивање њихове свести о потребама и нужности бриге о старијим лицима.

Како на младима остаје преузимање одговорности у будућности за целокупан однос друштвене заједнице према старијој популацији, од великог је значаја испитивање њиховог односа и ставова према потребама и могућностима старих особа, те добијање јасног увида у постојање међугенерациског неслагања и чиниоце који доприносе том неслагању. Полазећи од потпуног увида у ставове деце и омладине према потребама и могућностима старих, могуће је и на одговарајући начин планирати примерене активности и развојно-едукативне програме са циљем приближавања младих старијима и спречавања свих оних негативних индивидуалних и социјалних последица које носи сукоб гене-

рација и неприхватање старијих особа као равноправних чланова друштвене заједнице.

Имајући све наведено у виду и полазећи од налаза претходних студија које су се бавиле проблематиком старе популације, основни задатак и циљ овог рада јесте приказивање односа и ставова деце и младих према популацији старих особа, и то посматрано кроз различите друштвене контексте – у породичном окружењу, здравственом и образовном систему, као и домену социјалне и културне подршке. Овај сложени и вишеструко условљени однос младих према старијим члановима друштвене заједнице биће приказан путем разматрања тренутне ситуације у нашем друштвеном окружењу. И то када је реч о задовољењу потреба и могућности старих особа, у контексту налаза претходних студија које су испитивале ову проблематику, односно, навођењем резултата истраживања, реализованих са основним циљем испитивања ставова деце и младих према потребама и могућностима старих особа, као и студија спроведених са сврхом евалуације ефикасних начина превладавања постојећег међугенерациског неразумевања и несклада.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ОДРАСТАЊА – ДЕЦА И МЛАДИ У САВРЕМЕНОМ СОЦИЈАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Услови одрастања и начин васпитања деце и омладине битно су се променили последњих година. Баш као и само друштво, које је још увек у фази интензивних промена и преиспитивања основних вредности, које још увек нису сасвим устаљене, тако су и раније смернице у погледу васпитања деце и младих у значајној мери напуштене и тренутно се одрасли налазе пред бројним недоумицама и дилемама у погледу васпитног деловања на генерације које су у периоду интензивног развоја (Марић, 2011а).

Темпо живота постао је врло брз, традиционални друштвени стандарди и етичке норме су у великом степену превазиђени и одбачени, а бројни негативни модели понашања значајно су присутни у животима деце и младих – у њиховом непосредном породичном и вршњачком окружењу, у ширем социјалном контексту, баш као и у домену медијске субкултуре и савремених електронских друштвених мрежа. Родитељима и наставницима постало је врло тешко континуирано усмеравати децу и младе у правцу подстицања друштвено пожељних образаца понашања, управо због претходно наведених чинилаца. Евидентан је пораст различитих видова неприлагођеног и проблематичног понашања међу децом и младима, које почиње да се јавља на све нижим узрастима. За то су посебно одговорни негативни модели понашања који су доминантни у непосредном социјалном окружењу у коме одрастају деца и млади (Марић, 2011а; Марић, 2011б; Марић, 2012а; Милић, 2011; Перуничић, Милић, 2011).

У порасту је појава негативних осећања на децјем и адолесцентском узрасту, попут опште забринутости за себе и своју будућност, несигурности, различитих страхова, нерасположења и тужних осећања, депресивности, безвољности, незаинтересованости, која се често тумачи као лењост детета, те основне сметње дуго остану непрепознате од стране околине (Marić, 2010; Marić, Novović, 2010). У експанзији су и употреба психоактивних супстанци међу децом и младима, насиље и различити видови делинквенције (Marić, 2011a; Marić, 2011b; Marić, 2012a; Vukosavljević-Gvozden i sar., 2010), који се често јављају као одговор на опште унутрашње задовољство, а још чешће су подстакнути вршњачким моделима из окружења (Marić, 2011a; Marić, 2012a; Stepanović i sar., 2009).

У општој социјалној клими у којој одрастају данашње генерације деце и младих све већи примат добија свет материјалних ствари, док се духовне вредности у значајној мери занемарују, те долази до ширења карактеристичног осећања изолованости и отуђења међу младима. У таквим условима унутрашње потребе за пажњом, разумевањем, прихватањем и безусловном подршком, која је основ правилног емоционалног и социјалног развоја деце и омладине, често остају делимично или у потпуности незадовољене, што се опет даље веома неповољно одражава на квалитет различитих социо-емоционалних односа које деца и млади остварују са значајним особама из окружења.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ СТАРИХ ОСОБА – СПЕЦИФИЧНЕ ПОТРЕБЕ, МОГУЋНОСТИ И ДРУШТВЕНО ОКРУЖЕЊЕ

Популација старијих особа припада врло специфичној узрасној категорији. Наиме, овај развојни стадијум одликују посебна врста осетљивости и постојање бројних ризика по физичко и ментално здравље, који потичу из унутрашњег, индивидуалног домена и спољашње средине.

Старост и старење нису речи истога значења. Тако се под старењем подразумева физиолошки процес својствен свим живим бићима, иреверзибилне природе, који започиње одмах по рођењу, и одвија се различитим темпом, у зависности од различитих индивидуалних и срединских чинилаца који делују у конкретном случају. Старост човека се дефинише и описује, пре свега, годинама живота. Према дефиницији Уједињених нација (УН), старост наступа након 65. године живота. Такође, и Светска здравствена организација (СЗО) 65. годину живота описује као почетак старости. Ова организација наводи критеријуме према којима се старост може поделити на три сегмента: рану старост – од 65. до 74. године живота, средњу старост – од 75. до 84. године и дубоку старост, која наступа почев од 85. године живота (Stanković, 2010).

Старо доба карактерише се посебном врстом парадокса – док са једне стране расту индивидуалне потребе за подршком окружења приликом суочавања са различитим врстама тешкоћа које доноси старост сама по себи, односно потребе за помоћи од стране околине приликом сналажења у свакодневним ситуацијама, са друге стране за ово старосно доба је карактеристичан управо изостанак ове социјалне подршке и неразумевање потреба старих од стране околине (Despotović, 2012; Gašić-Pavišić, 2012; Jovanović, 2009; Pešić, 2007; Rašević i Mijatović, 2004; Ševo, 2007).

Природан развојни ток доводи до бројних објективних психофизичких промена у старијем добу. У овом узрасном добу долази до пада нивоа психофизичке спремности, почињу да се јављају различите врсте тегоба и сметњи на телесном и здравственом плану. Код старијих постепено опадају менталне и телесне способности, већина хроничних обољења – хипертензија, различити метаболички поремећаји, као што је дијабетес типа 2, затим срчана обољења, као и канцерогена стања, јављају се управо на овом развојном стадијуму, што неминовно прати карактеристичан унутрашњи доживљај, односно, негативна осећања – свест о пролазности живота, страхови за сопствено здравље, страх од будућности, туга, апатија, безвољност и постепено повлачење (Jovanović, 2009; Pešić, 2007).

Поред повећаног ризика од развоја сметњи на телесном плану, дакле, у старијем добу расте и могућност појаве сметњи на менталном нивоу, па чак и развоја правих психичких поремећаја, попут депресивности, старосне деменције, психотичних епизода, као и суицидалних тенденција и извршења суицида (Jovanović, 2009; Milićević-Kalašić, 2010; Petrović, 2010). Когнитивне способности старије популације постепено опадају, баш као и физичке могућности, што сасвим очекивано доводи до негативних унутрашњих реакција. Управо овај склоп негативних дешавања на индивидуалном – физичком и менталном пољу, доводи до зависности од подршке окружења и појачане потребе за разумевањем и бригом од стране непосредне околине и ширег социјалног система. Старима је потребно пружити систематску бригу, како би се на одговарајући начин носили са променама које неминовно долазе, и кроз које ћемо сви ми проћи у одређеном тренутку.

Поред неминовног суочавања са променама на телесном и менталном плану, које старост свакако доноси, посебно забрињава однос околине према старим особама, поготово јер је тај чинилац који битно одређује квалитет живота и адаптацију у старим данима, подложен променама, али само уколико постоји свест о томе и воља да се помогне старим лицима. Усамљеност и осећај одбачености и излованости су стања која врло често прате популацију старих особа (Despotović, 2012; Gašić-Pavišić, 2012; Milićević-Kalašić, 2010; Pešić, 2007). Начин живота и услови у којима живе старе особе веома зависе од њиховог социјалног окружења. Док је млад човек у стању потпуно самостално да се брине о себи и задовољењу својих бројних потреба, стари људи су неретко

врло зависни од помоћи околине, чак и у задовољењу најосновнијих животних потреба (самостално храњење, кретање, облачење), уколико постоји тежа болест, односно инвалидитет.

Када је реч о односу породичног окружења, здравственог и социјалног система, као и образовно-културних могућности које стоје на располагању старима, актуелна ситуација у нашем друштву прилично је забрињавајућа и указује на општи недостатак осетљивости за потребе старих, у свим важним социјалним аспектима и доменама (Despotović, 2012; Đorđević i sar., 2007; Gašić-Pavišić, 2012; Pešić, 2007; Srnić, 2010). Породично окружење у позним годинама значајно делује на опште ментално стање и психофизичко здравље старих особа, но оно је често врло неповољно управо у овом периоду живота (Milić, 2012; Polovina, 2012).

Деца старих особа, по правилу, већ су засновала сопствене породице, воде своје животе, оптерећене бројним обавезама везаним за професионални и приватни живот, а неретко су и километрима далеко од својих родитеља (Polovina, 2012). У старости је један од најчешћих стресних догађаја и губитак брачног партнера, тако да старе особе неретко остају сасвим саме, без адекватне породичне подршке. Све ово утиче врло неповољно на њихово ментално и физичко здравље, при чему осећање усамљености и туге, често постаје окидач за појаву сметњи на телесном плану (Despotović, 2012; Pešić, 2007).

Адекватан здравствени и социјални систем, осетљив за потребе и специфичности старије популације императив је сваког савремено уређеног друштва. И у овом домену, као и када је реч о породичном окружењу, потребе старих за бригом и разумевањем постепено расту, док здравствена брига и социјална осетљивост нагло опадају, када је реч о старим лицима (Srnić, 2010; Ševo, 2007). Чини се да овакав несклад постоји и кад је реч о здравственој бризи у оквиру домова здравља, као и кад се ради о условима болничког лечења. Такође, старија лица су суочена и са материјалним тешкоћама, јер су њихова примања најчешће потпуно несразмерна са израженим потребама за лековима и појачаном негом од стране медицинског особља. Социјална компонента неосетљивости за основне животне потребе старих, овде нарочито долази до изражаја, те је неопходно још доста пажње посветити освешћивању комплетног друштва о значају бриге о старим лицима (Despotović, 2012; Gašić-Pavišić, 2012; Ševo, 2007).

Образовне и културне потребе не престају са одласком у пензију и завршетком професионалне каријере, већ напротив, позно доба би требало да пружи својеврсне могућности за задовољење ових потреба. Но, и у овом сегменту није повољна ситуација у друштву, и док се са једне стране апелује на неопходност и потребу за доживотним учењем и образовањем, већина предвиђених и организованих активности у овом домену намењена је искључиво млађој популацији, при чему су чак приметно занемарене и особе средњих година.

Говорећи о овом проблему старије популације, од нарочите је важности имати у виду чињеницу да перманентно учење и образовање, у најширем смислу те речи, представљају један од најзначајнијих чинилаца квалитета живота, општег задовољства животом и доживљаја психичког благостања, а у складу са тим и менталног и психофизичког здравља (Marić, 2012b). Налази претходних истраживања једнозначно потврђују постојање позитивне везе између учења и усавршавања у одраслом и старом добу, са једне стране, као и квалитета живота, општег задовољства животом и доживљаја психичког благостања, са друге стране, а које је истовремено један од главних чинилаца и предуслова менталног и општег психофизичког здравља у средњим и позним годинама (Marić, 2012b; Mirkov, 2012). Студије говоре да перманентно образовање позитивно делује на социјалну прилагођеност, смањује могућност појаве физиолошких и телесних сметњи и негативних осећања, а посредно позитивно утиче и на дужину живота (Shuler, Watson, 2009, према Marić, 2012b).

Упркос свим тешкоћама на личном и социјалном плану, нарочито је важно истаћи да на старост никако не смемо гледати а priori као на доба које неминовно мора бити обележено смањеним способностима, болешћу, страховима, резигнацијом и апатијом. И старији људи имају у довољној мери очуване капацитете за квалитетан живот и задовољство које произилази из лепих животних тренутака. Потребна је само повећана доза свести о њиховим потребама и могућностима од стране њихове социјалне средине, а посебно генерација које долазе и на којима остаје одговорност за промене у индивидуалној и систематској бризи о старијим лицима.

СТАВОВИ МЛАДИХ ПРЕМА СТАРИМ ОСОБАМА – АКТУЕЛНА СИТУАЦИЈА И МОГУЋНОСТИ ЗА ПОДСТИЦАЊЕ ПОЗИТИВНОГ ОДНОСА

Посматрано са културно-историјског аспекта, однос млађих нараштаја и друштва у целини, према популацији старих особа, мењао се постепено, како су се смељивале и развијале људске цивилизације. У време античке грчке цивилизације, старије особе су уживале све привилегије и велики углед међу млађим нараштајима, и биле су врло цењене и драгоцене у друштвеној пирамиди. Оне су називане „живим библиотекама“ и биле су ретке и значајне за друштво, првенствено због слабе писмености становништва и кратког трајања животног века у то време. Међутим, бројне касније културно-историјске епохе, неће бити ни приближно у толикој мери бити наклоњене старијима (Stanković, 2010).

Извесна врста сукоба генерација, младих и старих, деце и одраслих, чини се да је постојала у одређеном облику одувек, посматрано кроз различита времена и различита друштвено-историјска и културна уређења. Међутим, са-

времени услови и актуелни социјални контекст у које је тај однос данас смештен врло су специфични, те је и природа овог односа битно другачија у односу на претходне друштвено-историјске и временске одреднице. Наиме, оно што се евидентно запажа, када је реч о односу младих према старијој популацији у данашње време, то је значајно мимоилажење у схватањима и вредностима, као и неразумевање младих према потребама и очекивањима популације старих особа. Ово произилази из целокупне актуелне ситуације у друштву, као и из специфичних околности у којима су деца и млади одрастали последњих година, а о чему је било речи у претходном одељку (Marić, 2011a). Гашић-Павишић истиче да досадашње студије говоре да су негативни ставови деце и младих према старима и старењу постали глобални тренд, те да се ови ставови развијају још на раном предшколском узрасту и да у великој мери зависе од контаката које деца и млади остварују са старијим особама (Gašić-Pavišić, 2012).

Један од врло значајних чинилаца који доводи до негативног односа деце и младих према старости и старењу у најширем смислу, а посебно према старим особама у њиховој околини, како показују резултати истраживачких студија спроведених у нашој средини, јесу врло развијени стереотипи и предрасуде међу децом и младима према популацији старих особа и старењу, генерално (Đorđević i sar., 2007; Jovanović, 2009; Jovanović, 2010; Ševo, 2007). Ђорђевић и сарадници наводе да је још Батлер 1969. године први пут употребио термин „ејџизам“ (Batler, 1969, према Đorđević i sar., 2007), за означавање систематског стереотипизирања и дискриминисања старијих особа. Последице „ејџизма“, како наводе аутори, огледају се у домену дискриминације у професији и на радном месту, у неравноправном положају који старије особе имају у систему здравствене заштите, као и у стигматизацији у различитим социјалним односима (Đorđević i sar., 2007; Jovanović, 2009; Jovanović, 2010; Ševo, 2007).

Студије које су се бавиле односом деце и младих према старима и старењу у нашој средини прилично су малобројне. Циљ истраживања које је спровела Ћировићева са сарадницима био је управо да се испитају ставови деце према старима у нашој средини. У истраживању су учествовала 64 детета узраста десет година и 81 дете узраста четрнаест година, оба пола. Употребљен је сет инструмента за мерење имплицитних и експлицитних ставова деце према старима: Тест имплицитних асоцијација, Скала семантичког диференцијала, Скала за мерење ставова према старима, Фрабонијева скала за мерење ставова према старима и упитник о квалитету и квантитету контакта са старим особама. Обе узрастне групе испољиле су негативне имплицитне ставове према старима. Десетогодишњаци показују неутралне и умерено позитивне експлицитне ставове према старима, а ставови адолесцената су умерено негативни. Аутори су закључили да су налази овог истраживања сагласни са налазима претходних студија које говоре да ставови деце са одрастањем постају све негативнији, као и са истраживањима која указују на позитиван утицај контакта. Утврђено да се дечаци и девојчице не разликују по питању ставова према старима (Ćirović i sar., 2012).

Истраживање које је реализовао Давидовић са сарадницима 2007. године, показало је да скоро трећина деце старости од 10 до 16 година (29%) сматра да је старост ружна и непривлачна, из чега у одређеној мери произилази и њихов однос према старим лицима (Davidović i sar., 2007, према Đorđević i sar., 2007). Аутори сматрају да су предрасуде и негативни односи младих према старима у највећој мери стечени и научени путем посматрања понашања значајних социјалних модела у околини детета, што оставља велику могућност и пружа значајну шансу за постизање промене овог односа (Đorđević i sar., 2007; Jovanović, 2009; Jovanović, 2010; Maksić, 2012; Ševo, 2007).

Тако налази истраживачких студија које су се бавиле ефектима различитих школских програма и пројеката, који су имали за циљ да деца и млади путем контаката са старим лицима развију позитиван однос према њима, потврђују да одговарајућа едукација и примерени искуствени програми имају веома позитиван утицај, те су деца и млади обухваћени оваквим врстама програма, имала значајно позитивнији став према старим лицима, у односу на контролну вршњачку групу (Đorđević i sar., 2007). Темеље позитивног односа деце и младих према старим лицима неопходно је почети градити још у најранијим данима детињства, у примарној породици детета. Неопходно је стално указивати и сопственим примером показивати деци и младима на значај вредности које имају узајамно уважавање и међусобно поштовање, топла реч, пажња, разумевање, пожртвованост и саосађејност за потребе других, генерално, па тако и старих лица (Jovanović, 2010).

У време када смо сви на неки начин окренути искључиво себи и задовољењу сопствених жеља и настојања, што савремена западна цивилизација у великој мери промовише, а убрзан темпо живота све више намеће, постепено се заборављају основне људске вредности, што се свакако огледа и у односу који деца и млади данас имају према старој популацији. Аутори истичу да се решење за постојање међугенерациског сукоба и јаза налази у двосмерним активностима – са једне стране потребно је код старих особа подстицати индивидуални и социјални развој и окретање ка младима, док је код деце и младих неопходно развијати осећај толеранције, поштовање старијих и разумевање потреба старих људи. Тек у таквим околностима могуће је превазићи неспоразуме и конфликте, и развити жељене односе међу генерацијама (Jovanović, 2010). Такође, општу популациону едукацију о свим значајним психолошким, социјалним и здравственим аспектима старења и старости неопходно је спроводити доследно и систематски, укључивши неизоставно и школски контекст, односно, васпитање и образовање које се стиче у школи.

СТИЦАЊЕМ одговарајућих знања у школи, о карактеристикама старости и старије популације, постепено се руше стереотипи и предрасуде и гради позитиван однос и одговарајуће понашање деце и младих према старим лицима. На тај начин врло ефикасно је могуће промовисати интергенерациску солидарност и подстицати позитивне ставове и пожељна понашања деце и младих пре-

ма старијим особама (Rašević i Mijatović, 2004). Приликом креирања едукативних и искуствених програма и интервенција, посебно је важно имати у виду значај одговарајућег система социјалне подршке старим лицима, чији су неизоставан део деца и млади, и на којима остаје брига о старима у будућности, а у контексту деловања на квалитет живота и здравље старије популације (Despotović, 2012). Што су односи младих према старима бољи и што су разумевање и емотивна и функционална подршка младих на вишем степену, већи су и процењени објективни квалитет живота старих, као и субјективно задовољство и ниво психофизичког здравља старије популације (Despotović, 2012).

ПРИНЦИПИ И УЛОГА ПЕДАГОШКО-РАЗВОЈНИХ ПРОГРАМА СА ЦИЉЕМ ПОДСТИЦАЊА ПОЗИТИВНОГ ОДНОСА ДЕЦЕ И МЛАДИХ ПРЕМА ПОПУЛАЦИЈИ СТАРИХ ОСОБА

Улога педагошко-развојних програма, који се реализују у оквиру различитих пројеката, радионица и семинара, са циљем подстицања позитивног односа деце и младих према популацији старих људи (Agencija za evropske integracije i saradnju sa udruženjima, 2010; Gavrilović, 2008; Caspi, 1984, Chapman, Neal, 1990, Cuoper et al., 1991, Meshel, McGlynn, 2004, према Tomašić, 2011; Ševkušić-Mandić, 2003), добија све већи значај како у свету, тако и код нас. Примена оваквих програма дала је позитивне резултате, посматрано како са аспекта васпитања и развоја деце и младих, тако и са аспекта унутрашњег доживљаја и квалитета живота старих особа. Дакле, успостављање релација и добрих односа позитивно се одражава на обе стране. У основи великог броја ових програма којима је циљ успостављање међусобног контакта и позитивних односа деце и младих према старим особама, налази се Олпортова хипотеза тзв. оптималног контакта, према којој контакт међу припадницима различитих група доприноси изградњи позитивних ставова према члановима из друге групе (узрасне, расне, националне и сл.) и учвршћивању међусобног поверења међу члановима група, доводећи до смањења стереотипа и предрасуда према индивидуама из друге скупине (Allport, 1954).

Одлике кооперативног учења путем непосредног искуства, социјалних интеракција учесника и активирања позитивних ефеката групних процеса (Ševkušić-Mandić, 2003), нарочито долазе до изражаја приликом примене програма у којима заједнички учествују деца, млади и старије особе. Деца и млади на тај начин имају прилику да кроз сарадњу са старијима активно и самостално усвајају жељене образце понашања, а предности активне улоге у процесу сазнавања и учења су бројне – кроз сликовиту и интензивну комуникацију са старијима, деца и млади се развијају као личности, подстичу се иницијатива и самосталност деце, постепено се гради њихова способност одлучивања, баш као и способност емпатије и социјално-комуникационе вештине деце и младих (Ševkušić-Mandić, 2003).

Томашићева наводи налазе већег броја студија које су за циљ имале испитивање квалитета односа деце и адолесцената према старим особама, при чему су првенствено евалуирани различити педагошки програми подстицања међугенерациског контакта (Томашић, 2011). Налази ових евалуативних студија недвосмислено потврђују да деца предшколског, раног школског узраста, баш као и адолесценти, почињу манифестовати позитивне ставове према старијим особама након укључивања у непосредни међусобни контакт са њима, обично кроз реализовање заједничких активности, што се показало као нарочито делотворан метод (Caspi, 1984, Chapman, Neal, 1990, Cuoper et al., 1991, Meshel, McGlynn, 2004, према Томашић, 2011). Позитивне ефекте имали су програми који су у својој основи садржали радионичарски рад у који су била укључена основношколски, средњошколци и старе особе, као и програми који су обухватили пружање помоћи старим особама од стране деце и младих. И у оним студијама експерименталног карактера, где је била укључена контролна група деце и младих, који нису учествовали у програму, потврђени су позитивни утицаји међугенерациског контакта на децу, адолесцените и старе особе. Директан контакт са старим особама показао се много делотворнијим од слушања предавања о старима.

Циљ истраживања које је спровела Томашићева био је испитивање утицаја међугрупног контакта на експлицитне и имплицитне претпоставке и ставове адолесцената према старим лицима (Томашић, 2011). Налази ове студије су показали да адолесценти негативније опажају и доживљавају старије особе у односу на млађе, и када је реч о експлицитним, и када је реч о имплицитним ставовима и претпоставкама. Такође, значајним се показао квалитет контакта са старијима, који је повезан са експлицитним ставовима које деца и млади развијају према старим лицима. Закључак аутора је да деци и младима треба обезбедити квалитетне контакте са старијим особама, како са родбином, тако и са лицима са којима нису родбински повезани.

У нашој земљи је током 2007. године реализован значајан пројекат „У сусрет старима“, чија је основна идеја била да се млађе генерације на различите начине укључе у пружање помоћи старијим лицима у локалној заједници (Gavrilović, 2008). Полазећи од основног принципа „помоћ у кући“, припадници млађих генерација су старијима пружили укупно 37 различитих врста услуга – од куповине основних животних намирница, преко плаћања рачуна, одласка у апотеку по лекове, пратње приликом одласка старијег лица код лекара, па све до пружања емотивне и психосоцијалне подршке старијим особама. Евалуација спроведеног програма потврдила је његову сврсисходност и оправданост. Порасло је задовољство старијих лица квалитетом пружене подршке од стране младих, а и код млађих учесника програма, у знатној мери се развио позитиван однос према старим лицима, те је указано на неопходност спровођења оваквих и сличних програма у нашој средини и у будућности. Иначе овај пројекат је одобрен од стране Комисије Секретаријата дечје и социјалне заштите, што упућује на оправданост пројекта са етичке стране, која се односи

на питање укључивања осетљивих група популације (деца, млади, старија лица) у педагошко-развојне програме.

Током 2010. године у Београду је реализован педагошко-развојни програм под називом „Млади помажу старима“, у коме су били ангажовани млади без родитељског старања који су били у домском смештају или у хранитељској породици, као и стипендисти Фондације солидарности Србије, који су помагали старим лицима на листи чекања за „помоћ у кући“. Млади ангажовани у оквиру овог програма су пет пута недељно обилазили стара лица у својим домовима, куповали им потребне животне намирнице и лекове, помагали у спремању куће и ситним оправкама. Овим путем постигнуто је унапређење квалитета васпитања младих, они су развили позитиван, хуман однос према старим лицима и постали су осетљиви за њихове потребе, а такође су унапредили волонтерска знања и вештине. Када је реч о старим лицима, ефекти програма су се одразили на ниво задовољства старих лица, ниво социо-емоционалне подршке старима, као и целокупан квалитет њиховог живота (Агенција за европске интеграције и сарадњу са удружењима, 2010).

Позитиван друштвени тренд у нашој земљи, када је реч о настојањима да се превлада међугенерациски јаз и да се деца и млади људи у што већој мери приближе старим лицима, евидентан је не само на пољу праксе, већ и у подручју научног деловања. Тако је децембра 2012. године у организацији Института за педагошка истраживања и Геронтолошког друштва Србије одржана научна конференција националног нивоа, под називом „Однос младих према старима и старењу“. Конференција је организована у оквиру обележавања Европске године активног старења и међугенерациске солидарности, а обухватила је већи број тема које у различитим контекстима описују односе младих према старима и старењу – у породици, у школи и васпитно-образовном систему, у појединим професијама, у јавном сектору – здравство, социјална политика, култура и сл. На тај начин, у оквиру овог научног скупа, тема односа младих према старима и старењу позиционирана је у значајан педагошко-развојни контекст, чији је основни циљ давање доприноса изградњи солидарних, конструктивних и квалитетних међугенерациских односа у нашем друштву. Кроз већи број научних радова приказани су ставови деце и младих према старим лицима у нашем окружењу (Ćirović i sar., 2012; Gašić-Pavišić, 2012; Maksić, 2012; Marić, 2012c), односи младих и старих у породици и широкој социјалној средини (Milić, 2012; Polovina, 2012; Ljubičić, 2012), представљени су најсавременији видови међугенерациских програма и програма интеграције старих особа у друштво (Pejatović i sar., 2012; Urošević, 2012), као и могућности целоживотног учења које стоје на располагању старијим лицима у нашој средини (Mirkov, 2012; Marušić, 2012). Нагласак је стављен на педагошке импликације истраживања о односима деце и младих према старим особама.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ И ЗАКЉУЧЦИ

Значај односа деце и младих према старијим особама требало би да заузме посебно место у педагошкој пракси и раду са ученицима свих узраста. Од најранијег доба је потребно неговати и развијати позитиван однос деце према старијим особама у окружењу, пре свега у породици, али и према старим лицима, генерално. У томе посебну улогу играју родитељи, васпитачи, учитељи и наставници.

Позитиван однос деце и младих према старим лицима обострано је користан и са педагошко-развојног аспекта пожељан, те је неопходно систематски радити на подстицању и развијању квалитета овог односа. Улога целокупне друштвене заједнице у том смислу је велика, с обзиром да се креирањем и реализацијом одговарајућих педагошко-развојних програма квалитет ове релације знатно побољшава, чиме се доприноси не само правилном васпитању деце и младих, већ и квалитетнијем животу старих особа, односно, развоју целокупног друштва. Опште људске вредности као што су поштовање, разумевање, алтруистичка настојања, склоност саосећању и пружању социо-емоционалне подршке другима, потребно је путем васпитања и едукације неговати код деце од најранијег узраста, јер ће једино на тај начин деца и млади бити у могућности да израсту у зреле индивидуе, способне да и на будуће генерације пренесу ове примарне људске квалитете.

Литература

- Agencija za evropske integracije i saradnju sa udruženjima (2010). *Zvezde Beograda 2010. – Najbolji projekti organizacije civilnog društva finansirani iz budžeta grada Beograda u 2010. godini.*
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, MA: Perseus Books.
- Ђировић, И., Павловић, М. и С. Гашић-Павишић (2012). Ставови деце према старима. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу.* Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Despotović, M. (2012). Merenje uticaja socijalne mreže i socijalne podrške na zdravlje i kvalitet života starih, *PONS – medicinski časopis*, 9(2), 70–76.
- Ђорђевић, Z., Erceg, P., Despotović, N., Milošević, D. P. i M. Davidović (2007). Predrasude prema starenju. U: M. Tasić, M. Davidović, A. Milićević-Kalašić i G. Ševo (ur.): *Gerijatrijski praktikum.* Beograd: Gradski zavod za gerontologiju, kućno lečenje i negu, Kliničko-bolnički centar „Zvezdara“, 1–5.
- Gavrilović, D. (2008). Projekat „U susret starima“, *Socijalna misao*, 1, 143–146.

- Гашић-Павишић, С. (2012). Педагошке импликације истраживања о ставовима деце и младих према старијим особама. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Jovanović, S. (2009). Doprinos psihologije uspešnijem životu u starosti, *Gerontologija*, 1, 25–38.
- Jovanović, S. (2010). Tolerancija i međugeneracijska solidarnost – preduslovi uspešnog starenja, *Gerontologija*, 37(2), 285–293.
- Komatina, S. (2003). Dominantne predstave o starosti, *Stanovništvo*, 1-4, 147–160.
- Љубичић, М. (2012). Генерацијски сукоб: друштвена конструкција стварности? Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Максић, С. (2012). Лепо је бити млад, али није мали успех ни остарити, Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata, *Primenjena psihologija*, 1, 39–57.
- Марић, М. и З. Нововић (2010). Чиниоци који доприносе појави дисфоричних реакција у адолесценцији, *Педагошка стварност*, 3-4, 317–325.
- Марић, М. (2011a). Проблематично понашање деце и адолесцената – појам, учесталост, порекло и превенција, *Норма*, 16(2), 175–183.
- Marić, M. (2011b). Socio-demografski činioci i upotreba psihoaktivnih supstanci u adolescenciji, *Stanovništvo*, 2, 91–113.
- Marić, M. (2012a). Ličnost, emocionalna stanja i sredinski faktori kao činioci upotrebe cigareta u adolescenciji, *Nastava i vaspitanje*, 61(3), 478–493.
- Марић, М. (2012b). Перманентно образовање, опште задовољство животом и психичко благостање, *Андрагошке студије*, 1, 81–98.
- Марић, М. (2012c). Однос деце и младих према популацији старих особа посматрано кроз различите социјалне контексте, Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Марушић, М. (2012). Особности професионалног развоја наставника старије старосне доби. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Милић, А. (2012). Млади и стари у породици, Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.

- Milićević-Kalašić, A. (2010). Unapređenje mentalnog zdravlja starijih – od strategije do realnosti, *Gerontologija*, 37(2), 131–140.
- Mirić, J. (2011). Jedan pokušaj merenja nedisciplinovanog ponašanja u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 299–311.
- Мирков, С. (2012). Целоживотно учење у функцији личног развоја и квалитета живота. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Пејатовић, А., Пекеч, К. и Е. Кецап (2012). Комуникација између младих и старих у организованим образовним активностима. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Peruničić, I. i J. Mirić (2011). Rasprostranjenost imorala u stavovima učenika i studenata prema školskim prestupima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 283–298.
- Petrović, D. (2010). Kognitivno zdravlje i problemi ostarele populacije, *Gerontologija*, 37(2), 111–122.
- Pešić, Lj. (2007). Socijalni i zdravstveni problemi osoba u poznim godinama života, *Acta Medica Medianae*, 46(2), 45–48.
- Половина, Н. (2012). Однос остарелих родитеља и њихове деце у светлу међугенерациске етике породичног живота. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Rašević, M. i B. Mijatović (2004). Ka zadovoljenju potreba populacije starih lica, *Sociološki pregled*, 38(4), 481–506.
- Rašević, M. i G. Penev (2001). Demografska sadašnjost i neposredna budućnost Beograda, *Sociološki pregled*, 3–4, 261–276.
- Srnić, J. (2010). Nasilje nad starim osobama, *Temida*, 1, 95–111.
- Stanković, A. (2010). *Pozitivan stav produžuje život*. Pristupano dana 24. marta 2013., na <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/41/stav.htm>.
- Stepanović, I., Pavlović-Babić, D. i Z. Krnjaić (2009). Ispitivanje uzora i idola srednjoškolaca u Srbiji, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 401–417.
- Ševkušić-Mandić, S. G. (1998). Kooperativno učenje kao oblik aktiviranja učenika, *Nastava i vaspitanje*, 47(3), 355–374.
- Ševkušić-Mandić, S. G. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94–110.
- Ševo, G. (2007). Zdravstvene i socijalne potrebe starih. U: M. Tasić, M. Davidović, A. Milićević-Kalašić, G. Ševo (ur.): *Gerijatrijski praktikum*. Београд: Градски завод за геронтологију, кућно лећење и негу, Клиничко-болнички центар „Звездара“, 6–14.

- Tomašić, J. (2011). Doprinosi li međugrupni kontakt pozitivnijim implicitnim i eksplitnim stavovima adolescenata prema starijim osobama?, *Život i škola*, 26(2), 83–100.
- Урошевић, Р. (2012). Волонтирање као подржавајући контекст развијања међугенерациске солидарности. Зборник резимеа научне конференције *Однос младих према старима и старењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Геронтолошко друштво Србије.
- Vukosavljević-Gvozden, T., Opačić, G. i Z. Marić (2010). Iracionalne evaluacije i antisocijalno ponašanje adolescenata, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(2), 263–276.

Mia R. Maric

University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

Maria D. Sakac

University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

**NATURE AND QUALITY OF CHILDREN AND YOUTH RELATIONS TO
ELDERLY PEOPLE IN OUR SOCIAL ENVIRONMENT**

Summary

Given the present generation gap between the children and the youth on one hand, and the elderly population on the other, in this paper the results of recent studies in our community dealing with these problems will be presented, and the pedagogical guidelines from which we should start to work with children and young people in the aim of raising the quality of their relation to the elderly to a higher level will be provided.

By reviewing the literature dealing with the relationship of the young people to the elderly population in our community, and also by direct insight into the current situation in the society, we can observe a negative relation of the young to the old people and the aging, in all key areas of life, such as family, education, training, work etc. Fostering the correct attitude towards the elderly and encouraging mutual respect and understanding is crucial, both for the proper psychosocial development of children and young people, their education and upbringing in the desired direction, and for the quality of life and psychological well-being of the elderly population.

The main objective of this paper is to reveal the actual relationship of children and young people to older people in our society, through the findings of different studies that have dealt with this problem in our community, above all, to encourage the creating of appropriate pedagogical development programs that would improve the quality of relation of the young to the old people, which will significantly contribute to the education and upbringing of the future generations.

Keywords: *children and youth, the elderly population, social environment, family, educational system.*

Далиборка С. Пурић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ

Апстракт: Промене на глобалном плану и хетерогеност модерних друштава у националном, језичком, верском и другом погледу резултирале су афирмацијом интеркултурализма и потребом за интеркултуралним образовањем. У том процесу савремена школа као место сусрета националне и глобалне културе има важну улогу у стварању услова за стицање културних навика и успостављање дијалога међу различитим културама, чиме се омогућује њихов суживот. Образовање за различитост, као основа развоја мултикултуралног друштва, треба да буде инкорпорирано у програме образовања и професионалног усавршавања учитеља, у оквиру којих могу стицати знање о дистинктивним обележјима културног порекла својих ученика, као и вештине које су им неопходне да то знање преведу у ефикасну наставу.

Аутор у раду испитује могућности усавршавања учитеља у функцији подстицања интеркултуралности у оквиру програма стручног усавршавања у Србији. Резултати истраживања показују да програми стручног усавршавања запослених у образовању отварају могућност стицања основних знања и вештина у домену интеркултуралности. Недостаје системско праћење потреба савременог образовног система и савременог друштва, због чега је интеркултурално деловање суштински препуштено доброј вољи и ангажованости појединих наставника, а не бризи друштва у целисти.

Кључне речи: *интеркултуралност, програми стручног усавршавања, учитељ, усавршавање.*

УВОД

Савремена друштва данас карактеришу два паралелна, али супротна процеса – процес глобализације, али и глобални процеси диференцијације (Спајић-Вркаш, 1999), који резултирају афирмацијом интеркултурализма и потребом за интеркултуралним образовањем. Појаве и процеси глобалне природе (брзина технолошког развоја; раст информација и знања; демографски трендови; повећана међузависност држава у економском, културном, политичком смислу и слично) утичу на промене културне, социјалне, економске и политичке слике различитих делова света, и непосредно обликују нови

образовни контекст на локалном, националном, регионалном и међународном нивоу. У овом контексту образовање има критичку улогу у прихватању нове глобалне социјалне реалности, што имплицира потребу развијања интеркултуралних компетенција, повећање способности комуникације и сарадње кроз различите културе (Зуковић, Милутиновић 2008: 531–532). Суживот различитих култура постаје једно од најзначајнијих цивилизацијских питања, имајући у виду да је заједничка карактеристика свих модерних друштава њихова хетерогеност у националном, језичком, верском и другом погледу (Гајић 2011: 104). Концепт интеркултуралности, који подразумева динамичне и интерактивне везе и односе међу културама (Lafraya, 2011; Мрњаус 2013: 310), представља један од начина афирмације културне разноликости, односно једну од могућности продуктивног деловања у мултикултуралном друштвеном контексту.

Васпитнообразовни систем као место сусрета националне и глобалне културе мора пратити актуелне друштвене промене, у смислу стварања услова за стицање културних навика и успостављање дијалога међу различитим културама, прихватањем различитих перспектива и приближавањем супротности (Стојановић, 2012). Основни задатак интеркултурализма у образовању састоји се у развијању свести код младих о својој националној самобитности, али и толеранције према различитости, односно, у развијању осећаја припадности својој заједници и човечанству у целини (Млинаревић и др. 2013: 13). образовање за различитост и развијање нових – интеркултуралних компетенција ученика, које га припремају за интеркултуралну комуникацију и које му омогућују да развије интеркултуралну осетљивост према другима и другачијима, а самим тим и школа, која није једини али јесте кључни носилац овакве активности, представља стратешку одредницу развоја мултикултуралног друштва (Зуковић, Милутиновић 2008: 531–532). Концепт интеркултуралног образовања имплицира потребу за трансформацијом свеукупне школске климе, физичког окружења, курикулума, односа између наставника, ученика и заједнице (Зуковић, Милутиновић 2008: 532), а један од предуслова је сензибилизација наставника за уочавање и разумевање карактеристика и потреба припадника различитих група, нарочито у мултикултуралној средини (Гајић 2011: 106), то јест оспособљавање наставника, односно учитеља за развијање интеркултуралности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Идеја интеркултуралности означава „однос, прожимање, функцију и резултат односа, прожимања различитих култура у друштву“ (Шурбек 2012: 308), а односи се на све аспекте живота у друштву: политику, економију, екологију, миграције, здравље, медије, етику, при чему највећи значај има у образовању, због његове свеобухватне улоге. Интеркултурално образовање преузима улогу успостављања и одржавања равнотеже између општих

принципа и специфичности културног контекста и даје одговор на изазов како осигурати квалитетно образовање за све (Драндић 2012: 83). Овакво ново разумевање улоге образовања у мултикултуралном окружењу, поред динамичности савременог друштва, као и променљивости потреба учесника у образовном процесу, пред учитеље и друге запослене у оквиру васпитнообразовног система поставља захтев да буду „отворени за промене у парадигмама образовања, циљевима, формама, садржајима и методама наставе и учења“ (Гајић 2011: 106). Кључни елемент овог сегмента образовне политике представљају наставничке компетенције и проналажење најефикаснијих начина да се оне развију и континуирано подржавају.

Предметна, педагошка, дидактичко-методичка и психолошка компетенција нису довољне за рад у културно плуралном друштву и мултикултуралној школској средини. Пошто учитељи постају одговорни за подстицање социјалне интеграције деце различитог културног порекла, неопходно је развити њихове интеркултуралне компетенције, које омогућавају педагошко вођење „на такав начин да сви ученици развију самопоштовање и позитивну слику о себи као кључне предувјете образовног успјеха“ (Шурбек 2012: 311–312). Према одређењу Бајрама (Byram, 1997), под интеркултуралном компетенцијом подразумева се способност прихватања интеркултуралних ставова, знања и вештина у циљу бољег разумевања и поштовања различитих култура. У интеркултуралне ставове спадају: отвореност, радозналост, веровање, спремност релативизовања културних вредности и одсуство предрасуда. Знање се односи на познавање друштва и његове културе, док се под вештинама подразумева способност интерпретирања значења елемената друге културе, затим њихово упоређивање са властитом културом, као и способност усвајања нових знања о другим културама и ефикасно деловање унутар њих. Дакле, интеркултурална компетенција састоји се од пет кључних елемената: интеркултурални ставови, знање, вештине интерпретирања, вештине откривања и интеракције, критичка културна свесност и политичка култура (Хрватић 2007: 201, према: Byram and Zarate, 1997), а интеркултурално компетентна особа је она која има развијену способност медијације, интерпретације, критичког и аналитичког разумевања своје и туђе културе (Byram, 2000).

Интеркултурална компетенција има три димензије: (1) когнитивну или компетенцију знања (обухвата знање о себи и другима, језик комуникације и интеракцију); (2) бихејвиоралну или компетенцију вештина (укључује интерпретацију, повезивање, деловање и прилагођавање) и (3) афективну или компетенцију ставова (односи се на релативизовање себе, поштовање другог, отвореност и радозналост). Димензије интеркултуралности Пиршл (2005) одређује као: когнитивну, емоционалну и димензију понашања. Когнитивна димензија обухвата знање о свету и унутар света, емоционална се односи на радозналост, отвореност и склоности за одбацивањем лажних претпоставки, предрасуда и стереотипа, док се димензија понашања огледа у личном

искуству, моделу живљења, као и начинима вербалног и невербалног понашања током комуникације. Дакле, интеркултуралне компетенције представљају комбинацију знања, вештина и ставова усмерених на различитост ученика, са циљем прихватања других и другачијих, уважавања слободе, правде, једнакости и праведности у образовању.

Пошто се „прогрес интеркултуралности у школама и настави не огледа само у увођењу интеркултуралних садржаја у образовање већ у освешћивању ученика о сопственим компетенцијама, културном профилу и идентитету“ (Видосављевић и др. 2016: 198), интеркултурална компетенција учитеља представља основну претпоставку за стицање интеркултуралне компетентности ученика (Бедековић 2011: 143). Успешност интеркултуралног васпитања и образовања лежи, дакле, у ставовима и оспособљености учитеља за његову реализацију. У том смислу, темељни захтеви интеркултуралне компетенције, поред успешне комуникације постају осетљивост и самосвест, односно разумевање понашања других, као и начина њиховог размишљања и виђења света (Hrvatić i Piršl 2005; Шурбек 2012: 309–310), које долазе до изражаја у наставној пракси и у сваком интеркултуралном сусрету.

Значајне особине интеркултурално компетентног учитеља долазе до изражаја у саодносима између мултикултуралног окружења и школе отворене према различитости, а огледају се у: успешној вербалној и невербалној комуникацији; добром познавању своје и других култура; способности поштовања, разумевања и прихватања ученика који припадају другим културама; интерактивном односу са „другим“; континуираном надограђивању сазнања о себи, како на индивидуалном, тако и на нивоу припадајуће групе; способности повећане отворености, флексибилности, креативности и критичности и схватању последица дискриминације културно другачијих, као и способности развоја нестереотипног мишљења и антипредрасудних ставова (Hrvatic 2009, према: Млинаревић, Бруст Немет 2010: 155). Дакле, од учитеља као „трансмitera“ интеркултуралности очекује се да знају начела и вредности интеркултуралности, да буду осетљиви и отворени, да анализирају и преиспитују властите ставове, као и да буду спремни да унапређују своје компетенције како би били узор ученицима у процесу усвајања вредности, ставова и понашања, којима се осигурава стабилност културно сложених заједница.

Доказано је да недовољно развијене интеркултуралне компетенције учитеља негативно утичу на развој културног плурализма у школи (Banks, 2002; Boyle-Baise, 2002; De Valk, 2003, према: Magos, 2007). Иако својој улози у организацији наставе дају велики значај при развијању интеркултуралних компетенција ученика (Purić, 2016) и поред тога што преузимају одговорност за подстицање социјалне интеграције деце различитог културног порекла, истраживања показују да учитељи немају довољно знања о томе како ефективно радити са децом из различитих културних средина и различитог

порекла (Hrvatić 2007: 401; Шурбек, 2012). Такође, поједини аутори наглашавају да су код великог броја учитеља ставови према културно различитим ученицима под утицајем предрасуда и стереотипа, што може довести до дискриминације (Bender-Szymanski, 2000; Grougeon, Woods, 1990; Wright, 1992, према: Magos, 2007). Штавише, чак и само присуство етнички и културно различитих ученика у школи поједини учитељи сматрају додатним проблемом који изазива тескобу, осећај професионалне инсуфицијенције, као и жељу да се такви ученици преместе у суседне школе (Sedano, 2002, према: Magos, 2007).

Због сложених изазова које савремена друштвена кретања постављају пред васпитнообразовни систем и школу, све више се прихвата став према коме образовање учитеља треба да буде трајни процес који се не завршава са завршетком академског образовања, већ обухвата целоживотни стручни, професионални и лични развој (Млинаревић, Бруст Немет 2010: 155). Притом, целоживотно учење требало би да буде мотивисано не само професионалним усавршавањем, већ и социјалном и психолошком димензијом развоја појединца, односно личним осећајем задовољства које делује на самопоуздање (Рачић 2013: 94). образовање за различитост као основа развоја мултикултуралног друштва треба да буде инкорпорирано у програме образовања и професионалног усавршавања, у оквиру којих учитељи треба да стекну знања о дистинктивним обележјима културног порекла својих ученика, као и вештине које су им неопходне да преведу то знање у ефикасну наставу (Gay, 2000, према: Banks et al., 2001).

Полазећи од чињенице да интеркултуралне компетенције и интеркултурална осетљивост учитеља представљају полазиште за афирмацију интеркултуралних односа у мултикултуралном друштву, као и основу за културално одговорно образовање у школи у складу са потребама и изазовима савременог друштва, интересовало нас је какве могућности у смислу оспособљавања и усавршавања за развијање интеркултуралности учитељу у Србији пружају програми стручног усавршавања запослених у образовању.

МОГУЋНОСТИ УСАВРШАВАЊА УЧИТЕЉА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ У ОКВИРУ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Метод

У циљу испитивања могућности усавршавања учитеља у функцији подстицања интеркултуралности ученика у оквиру програма стручног усавршавања запослених у образовању, формулисани су следећи истраживачки *задачи*:
(1) утврдити да ли постоје програми стручног усавршавања који имају за циљ

усавршавање учитеља у функцији развијања интеркултуралности; (2) на које аспекте интеркултуралности се односе садржаји програма стручног усавршавања учитеља; (3) на које компетенције се односе и којим приоритетним областима припадају програми стручног усавршавања учитеља у функцији развијања интеркултуралности; (4) колико анализирани програми стручног усавршавања трају; (5) колико су програми стручног усавршавања учитеља у функцији подстицања интеркултуралности заступљени у: (а) укупном броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању; (б) укупном броју програма стручног усавршавања намењених учитељима; (в) броју одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању у појединим областима према којима су класификовани.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне *методе*, а обављено је *техником* анализе садржаја. *Узорак* истраживања представљају програми стручног усавршавања одобрени од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања и Педагошког завода Војводине, за период од 2012. до 2018. године. Анализирани су подаци о програмима стручног усавршавања наведени у „Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручног сарадника“ за школску 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017. и 2017/2018. годину.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

(1) Резултати анализе показују да постоје програми стручног усавршавања намењени учитељима, који имају за циљ унапређивање њихових компетенција у функцији подстицања интеркултуралности. Њихов број варира од 8 (одобрених за школску 2014/2015. и 2015/2016) до 9 (за остале анализиране школске године).

(2) За школску 2012/2013. и 2013/2014. годину одобрени су следећи програми стручног усавршавања учитеља у функцији развијања интеркултуралности¹:

1. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност;*
2. *Ни црно ни бело/стратегије за инклузију и сензитивизација за потребе деце из осетљивих група;*
3. *Обука васпитача, учитеља и асистената за рад са ромском децом;*
4. *Ромско дете и школа;*
5. *Ми и они други;*

¹ При навођењу програма стручног усавршавања поштован је редослед према коме су наведени у каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за одређену школску годину.

6. *Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини;*
7. *Роми кроз време;*
8. *Интеркултуралност и инклузија – изазов за школу;*
9. *Школа ромологије.*

Аспекти интеркултуралности на које се односе теме наведених програма јесу:

- контекст као фактор утицаја;
- познавање и поштовање средине;
- унапређивање квалитета живота посредством разноврсних доступних културних садржаја;
- односи већине и мањине;
- потребе мањинских и маргинализованих група;
- истраживања приватне, завичајне, локалне и регионалне историје и културе;
- породична култура;
- интеракција одраслих и деце (сарадња са родитељима);
- лични и групни идентитет;
- дефинисање и разрада кључних појмова – мултикултурално/интеркултурално; култура;
- развој културног идентитета;
- развој интеркултуралне осетљивости;
- вештине слушања и интеркултурални дијалог;
- развијање и неговање адитивне двојезичности, матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности;
- значај, улога и циљеви; фазе интеркултуралне трансформације школе;
- механизми настајања и ефекти стереотипа и предрасуда;
- дискриминација и опресија – механизми настајања и одржавања;
- образовни контекст и дискриминација – имплицитна и експлицитна дискриминација;
- промене – парадигме трансформације и толеранције;
- децентрација;
- механизми борбе против дискриминације и предрасуда у образовању;
- историја Рома, ромске културе и литературе, друштвени положај, образовање и културни идентитет Рома;
- елементи ромског језика, културе и митологије;
- мала антологија ромске традиције и стваралаштва;

- вредности ромске културе и језика у комплементарном односу према вредностима националних заједница са којима Роми живе у Војводини, са нагласком на интеркултурном дијалогу;
- интеграција елемената ромске културе, традиције и стваралаштва у наставни процес.

Програми стручног усавршавања учитеља који доприносе развијању интеркултуралности одобрени за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину су:

1. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност;*
2. *Различити, а једнаки – афирмација хуманих вредности;*
3. *Увод у интеркултурално учење;*
4. *Јачање капацитета васпитача и наставника усмерених на васпитнообразовну праксу базирану на интеркултуралности;*
5. *Романипен – ромска култура, традиција и обичаји;*
6. *Учење без дискриминације – улога наставника и школе;*
7. *Пређи преко... Упознај говор и културу Влаха;*
8. *Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности.*

Теме наведених програма односе се на следеће проблеме интеркултуралности²:

- однос према припадницима других култура;
- развијање интеркултуралности кроз сарадњу са породицом и локалном заједницом;
- отварање према онима који су другачији;
- изазови рада са децом која не говоре језик средине;
- адитивна двојезичност – усвајање, развијање и неговање матерњег и нематерњег језика код деце предшколског и основношколског узраста;
- лични и културни идентитет;
- интеркултурално учење: циљеви, основни појмови, предрасуде о култури и интеркултуралном учењу;
- принципи интеркултуралног учења и баријере за интеркултуралну комуникацију;
- теме и методе интеркултуралног учења;
- технике, дидактички материјали и средства за рад у интеркултуралној средини за учење;

² Формулација тема преузета је из каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању, а при редоследу навођења теме су груписане према сличности.

- увођење интеркултуралности кроз праксу засновану на уважавању права на различитост, планирању и креирању прилика за остваривање овог права у смеру од породица и деце ка пракси, уместо од праксе ка детету;
- преиспитивање постојећих ресурса у раду и радној средини као полазне основе за будуће планирање и спровођење праксе базиране на интеркултуралности;
- дискриминација, предрасуде и стереотипи;
- механизми настајања стереотипа и предрасуда;
- ефекти стереотипа и предрасуда;
- помоћ помагачима – однос наставника према властитим стереотипима и предрасудама;
- вештине слушања детета;
- толеранција;
- школа – окружење за учење без дискриминације;
- интеркултуралне компетенције запослених у васпитно-образовним институцијама;
- компетенције наставника за интеркултурално учење;
- познавање порекла, историје, разумевање обичаја, вредности и правила код Рома;
- истине и заблуде о Ромима и поруке пријатељства и подршке;
- особености говора и народне културе Влаха;
- корелација садржаја изборног предмета *Влашки говор са елементима националне културе* са другим наставним предметима.

За школску 2016/2017. и 2017/2018. годину одобрени су следећи програми стручног усавршавања учитеља који доприносе унапређивању компетенција за развијање интеркултуралности:

1. *Интеркултурно образовање;*
2. *Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултурност;*
3. *Учење без дискриминације – улога наставника и школе;*
4. *Пређи преко... Упознај говор и културу Влаха;*
5. *Интеркултурално образовање као инструмент јачања социјалне кохезије у школској средини: приступи, методе, технике;*
6. *ИДЕАЛ – Интеркултурално учење кроз драму;*
7. *Изазови интеркултуралног учења и наставе;*
8. *Афирмација индивидуалне вишејезичности у територијално вишејезичној Војводини;*
9. *Од мултикултуралности до примењене интеркултуралности.*

Аспекти интеркултуралности на које се односе теме наведених програма стручног усавршавања јесу:

- (субјективни) индивидуални идентитет – мапирање субјективне перцепције идентитета појединца;
- (субјективни) групни идентитет – мапирање субјективне перцепције идентитета групе;
- (објективне) културне сличности и различитости – разрада појма културног идентитета кроз мапирање идентитетских одлика групе;
- уочавање разлике између субјективне и објективне перспективе;
- дубинске одлике културе;
- културна интелигенција;
- медији/друштвене мреже и мултикултуралност;
- религијски аспекти мултикултуралности;
- отвореност за различитост;
- основи појмови интеркултуралности;
- интеркултурална осетљивост;
- развој интеркултуралне осетљивости;
- кључни појмови: мултикултурално и интеркултурално друштво, социјална кохезија, школска средина, интеркултурално образовање;
- интеркултурално образовање у образовно-васпитном процесу: међупредметне и предметне компетенције, планирање, школска документација; приступи, методе, технике и активности;
- интеграција интеркултуралних тема у курикулум;
- вредности и циљеви интеркултуралног учења;
- принципи интеркултуралног учења и баријере за интеркултуралну комуникацију;
- идентитети, предрасуде и став;
- предрасуде о култури и интеркултуралном учењу;
- стереотипи и предрасуде – механизми настајања, функције, ефекти;
- однос наставника према властитим стереотипима и предрасудама;
- културне различитости, дискриминација и искључивање;
- искуство маргинализације и импликације у образовном процесу;
- изградња поверења;
- вештине децентрације;
- креирање безбедног и подстицајног окружења за учење;
- интеркултуралне компетенције наставника;
- личност и учење језика;

- појам интеркултуралности и вишејезичност;
- утицај билингвизма на наставу;
- ставови родитеља у Војводини о учењу страних језика и језика из окружења;
- особености народне културе Влаха;
- корелација садржаја изборног предмета *Влашки говор са елементима националне културе* са другим наставним предметима.

Тежиште програма стручног усавршавања одобрених за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину је на раду са ромском децом, а ови програми се баве и унапређивањем интеркултуралних компетенција, сензибилизацијом за потребе деце из осетљивих група и за рад са децом у Војводини. Програми стручног усавршавања одобрени за период од 2014. до 2016. године у највећој мери усмерени су на толеранцију и хумане вредности као аспекте интеркултуралности, као и на учење и васпитнообразовну праксу утемељену на интеркултуралности, а баве се и упознавањем и афирмацијом ромске и влашке културе. За разлику од претходне четири године, програме стручног усавршавања за школску 2016/2017. и 2017/2018. годину карактерише померање тежишта ка интеркултуралном учењу и настави, односно интеркултуралном образовању и одсуство програма који се односе на рад са ромском децом.

Тематске области издвојених програма стручног усавршавања могле би се систематизовати на следећи начин: култура, мултикултуралност, интеркултуралност; културни идентитет; културна интелигенција; средина као фактор културног утицаја; интеркултурално учење; развој интеркултуралне осетљивости; развијање вештине слушања у функцији интеркултуралног дијалога; интеркултуралне компетенције наставника; интеркултуралност и вишејезичност; дискриминација, стереотипи и предрасуде; механизми борбе против дискриминације, стереотипа и предрасуда у образовању; упознавање елемената ромске културе и интеграција у наставни процес; упознавање елемената влашке културе и интеграција у наставни процес. Наведени програми стручног усавршавања отварају могућност стицања основних знања и вештина у домену интеркултуралности, односно, развијања когнитивне и бихејвиоралне димензије интеркултуралне компетенције (Seelye 1997: 34). Отвореност концепта целоживотног учења смањује могућност контроле самог процеса развоја личности, што са једне стране доприноси непредвидивости исхода учења, али са друге, значајно доприноси демократичном сазревању заједнице (Варга 2012: 335).

(3) Правилником о стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС* бр. 13/2012 и 31/2012, 85/2013, 86/2015, 81/2017) прописано је да се стручно усавршавање остварује по програмима који развијају компетенције у следећим областима: К1. *Ужа стручна област*; К2. *Поучавање и учење*; К3. *Подришка развоју личности детета и ученика*; К4. *Комуникација и сарадња*. Издвојени програми стручног усавршавања

учитеља у функцији интеркултуралности, одобрени за период од 2012. до 2018. године отварају могућност развијања свих компетенција, при чему у највећој мери доприносе подршци развоју личности детета и ученика (Табела 1).

Министар просвете, науке и технолошког развоја прописује листу приоритетних области стручног усавршавања. Одобрени програми у периоду од 2012. до 2018. године, омогућују стручно усавршавање учитеља у функцији интеркултуралности из следећих приоритетних области: *јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем (2012–2016); превенција насиља, злостављања и занемаривања (2014–2016); превенција дискриминације (2012–2016); инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и деце и ученика из друштвено маргинализованих група (2012–2016), као и индивидуални образовни план (2012–2014); стварање толерантне и недискриминативне средине за учење и развој сваког појединца, заштита од насиља, злостављања, занемаривања и дискриминације (2016–2018); избор, израда, прилагођавање и употреба уџбеника, другог дидактичко-методичког материјала и других извора знања за одређени наставни предмет, односно васпитно-образовну област (2016–2018)* (Табела 1). Анализирани програми отварају могућност развијања компетенција учитеља да мисли и делује на културно прикладан начин (Hammeret al., 2003). С друге стране, интересантно је да поједини програми који се односе на децу и ученике из друштвено маргинализованих група апострофирају инклузију, док развијање интеркултуралности стављају у други план, што отвара питање колико могу допринети развијању културне емпатије и отворености.

Табела 1. Компетенције, приоритетне области и трајање програма стручног усавршавања учитеља у функцији унапређивања интеркултуралности

Школска година	Програм	Компетенција	Приоритет	Трајање програма
2012/2013. и 2013/2014.	66 ³	К3	П2	3 дана
	67	К3	П2	3 дана
	70	К3	П2, П3	3 дана
	372	К3	П3	2 дана
	408	К1	П2, П6	3 дана
	409	К1	П2, П6	3 дана
	410	К1	П2, П6	2 дана
	518	К3	П3	1 дан
995	К3	П2, П6	3 дана	

³ Нумерација програма преузета је из каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању за одређену школску годину.

Школска година	Програм	Компетенција	Приоритет	Трајање програма
2014/2015. и 2015/2016.	46	К3	П7	3 дана
	68	К3	П6	1 дан
	74	К3	П7	1 дан
	98	К4	П1	2 дана
	331	К3	П7	1 дан
	341	К1	П1	1 дан
	342	К2	П1	3 дана
2016/2017. и 2017/2018.	926	К3	П8	2 дана
	38	К3	П4	1 дан
	56	К3	П4	3 дана
	330	К3	П4	2 дана
	338	К1	П3	1 дан
	386	К2	П4	1 дан
	478	К3	П4	2 дана
	479	К3	П4	1 дан
941	К4	П4	1 дан	
953	К4	П4	1 дан	

(4) Издвојени програми стручног усавршавања планирани су у трајању од једног до три дана и вреде од 8 до 24 бода, а преовладавају једнодневни програми (Табела 1). Један програм присутан је у каталозима за свих шест анализираних школских година, а два идентична програма налазе се у каталозима за четири школске године, што значи да је за период од 2012. до 2018. године учитељима на располагању 22 различита програма стручног усавршавања у функцији интеркултуралности. С обзиром на то да је учитељ обавезан да у периоду од пет година оствари најмање 100 бодова за похађање одобрених програма, и то за сваку наведену компетенцију најмање 16 бодова, а за стручно усавршавање из приоритетних области најмање 30 бодова, издвојени програми у функцији интеркултуралности отварају различите могућности кумулативног комбиновања остварених бодова.

(5) (а) Програми намењени учитељима у функцији унапређивања интеркултуралних компетенција чине мање од 1% од укупно одобрених програма стручног усавршавања запослених у образовању за шест анализираних школских година (Табела 2).

(б) Заступљеност програма стручног усавршавања у функцији интеркултуралности у укупном броју програма намењених учитељима износи око 1,5% у периоду од 2012. до 2018. године. Имајући у виду да се од учитеља захтева висока интеркултурална компетентност у циљу креирања снажне мултикултуралне средине (Зуковић, Милутиновић 2008: 537), као и да су они у значајној мери упућени на програме стручног усавршавања у циљу

унапређивања компетенција које нису стекли или нису стекли у довољној мери током формалног образовања, могућности које им нуде ови програми су ограничене и недовољне.

Табела 2. Заступљеност програма стручног усавршавања у функцији интеркултуралности у укупном броју одобрених програма и броју одобрених програма намењених учитељима

Школска год.	БОП ⁴	Број П* ⁵	Заступљеност П* у БОП	БОПу ⁶	Заступљеност П* у БОПу
2012/2013. и 2013/2014.	1002	9	0,9%	606	1,49%
2014/2015. и 2015/2016.	923	8	0,87%	586	1,37%
2016/2017. и 2017/2018.	979	9	0,92%	664	1,36%

(в) Програми стручног усавршавања класификовани су у 18 (за школску 2012/2013., 2013/2014., 2016/2017. и 2017/2018.), односно 19 области (за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину). Програми намењени учитељима у функцији интеркултуралности одобрени за период од 2012. до 2014. године припадају областима: *васпитни рад* (3 од 160 програма, што чини 1,87%); *образовање деце са посебним потребама* (1 од 78 програма или 1,28%); *образовање и васпитање на језицима националних мањина* (3 од 8 програма или 37,5%); *опита питања наставе* (1 од 138 програма или 0,72%); *програми које је одобрио Педагошки завод Војводине* (1 од 28 програма, што чини 3,57%). Трима областима припадају програми одобрени за период од 2014. до 2016. године, и то: *васпитни рад* (4 од 132 програма, што чини 3,03%); *деца/ученици којима је потребна додатна подршка у образовању* (2 од 67 програма или 2,98%) и *образовање и васпитање на језицима националних мањина* (2 од 5 програма или 40%). За школску 2016/2017. и 2017/2018. годину одобрено је 9 програма, из области: *васпитни рад* (2 од 137 програма, или 1,46%); *деца/ученици којима је потребна додатна подршка у образовању* (1 од 57 програма, што чини 1,75%); *образовање и васпитање на језицима националних мањина* (1 од 2 програма или 50%); *опита питања наставе* (3 од 163 програма или 1,84%) и *програми које је одобрио Педагошки завод Војводине* (2 од 120 програма, што чини 1,67%).

Дакле, највећи проценат одобрених програма у функцији интеркултуралности је у области *образовање и васпитање на језицима националних мањина* (од 37,5% до 50% од укупно одобрених програма у овој области), што се могло и очекивати. Са друге стране, у областима које у великој мери могу до-

⁴ Укупан број одобрених програма.

⁵ Број одобрених програма стручног усавршавања у функцији интеркултуралности.

⁶ Укупан број одобрених програма намењених учитељима.

принети интеркултуралности, као што су *српски језик и књижевност, уметности, изборни и факултативни предмети*, којима припада и грађанско васпитање, не постоје програми стручног усавршавања у овом домену.

ЗАКЉУЧАК

Савремено мултикултурално друштво имплицира развијање интеркултуралних компетенција, неопходних за пуну и успешну партиципацију у свету различитости. Школа која тежи да буде у духу новог времена и сама мора бити оличење снажне мултикултуралне средине и на тај начин помоћи ученицима да ефикасно функционишу у сложеним условима данашњице (Зуковић, Милутиновић 2008: 537). У том смислу, актуелизује се потреба промишљања кључних аспеката деловања школе, иако је она само један од елемената развијања интеркултуралности, која представља део целоживотног учења и личног развоја (Мрњаус 2013: 321).

Иако је образовање у Србији фокусирано на стицање знања и изграђивање вредносних ставова у оспособљавању младих за суживот, актуелни образовни систем мало води рачуна о „Другима“, о чему сведоче анализе наставних програма и уџбеника (матерњег језика, историје, грађанског васпитања), намењених ученицима и студентима на свим нивоима образовања (Јевтић, Микановић 2012: 142). Једна од могућности превазилажења оваквог стања је развијање, увежбавање и практиковање интеркултуралне сензибилизираности учитеља, пред којим се поставља захтев за подстицање и стварање здраве интеркултуралне школске, а тиме и друштвене заједнице. Програми стручног усавршавања запослених у образовању, који у највећој мери доприносе развијању компетенција у области подршке развоју личности детета и ученика, иако нису заступљени у довољној мери, како у укупном броју одобрених програма, тако ни у броју одобрених програма намењених учитељима, отварају могућност стицања основних знања и вештина у домену интеркултуралности. Оно што недостаје су системске и холистичке стратегије реформе ради креирања снажне мултикултуралне средине, које би требало да се примењују у различитим сегментима рада школе (Зуковић, Милутиновић 2008: 537). Због тог недостатка, интеркултурално деловање у мултикултуралном друштву суштински је препуштено доброј вољи и ангажованости појединих наставника, а не бризи друштва у целости.

Литература

- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. and W. G. Stephan (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, Vol. 83, Issue 3, 196–203.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagojska istraživanja* 8(1), 139–151.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 6(18), 8–13.
- Byram, M. and G. Zarate (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner (eds.): *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Varga, R. (2012). Interkulturalna kompetencija kao kompetencija za cjeloživotno učenje. U: K. Posavec i M. Sabljic (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 334–343.
- Видосављевић, С., Видосављевић, М. и Ј. Круљ Драшковић (2016). Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу, *Зборник радова Учитељског факултета*, 10, Косовска Митровица, 185–201.
- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja, *Pedagojska istraživanja*, 8(1), 103–116.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: K. Posavec i M. Sabljic (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 83–92.
- Зуковић, С. и Ј. Милутиновић (2008). Школа у духу новог времена: образовање за различитост, *Настава и васпитање*, LVII(4), 530–538.
- Jevtić, B. i B. Mikanović (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.): *Obrazovanje za interkulturalizam*, Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstvene konferencije, 139–150.
- Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. (Preuzeto sa: http://youth-partnership-eu.coe.int/youthpartnership/documents/Publications/Others/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf , 16.10.2017).

- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102–1112.
- Mlinarević, V. i M. Brust Nemet (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.): *Obrazovanje za interkulturalizam*, Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstvene konferencije, 151–67.
- Mlinarević, V., Peko, A. i J. Ivanović (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja, *Napredak*, 154 (1–2), 11–30.
- Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugačijima“, *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309–325.
- Piršl, E. (2005). Interkulturalni odgoj i obrazovanje. (Preuzeto sa: www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Interkulturalni_odgoj.ppt, 31.11.2017).
- Правилник о стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника.* Службени гласник Републике Србије, бр. 13/2012, 31/2012, 85/2013, 86/2015, 81/2017.
- Purić, D. (2016). Interculturality in Readers in Serbian Language for Younger Elementary School Grades, *Journal Plus Education*, 64–79.
- Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja, *Savremene teme*, 6(1), 86–100.
- Seelye, H. N. (1997). Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence. U: A. E. Fantini (ed.): *New Ways in Teaching Culture. TESOL Series II*. Illinois: Pantagraph Printing, 22–27.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa, *Društvena istraživanja*, 4(42), 579–600.
- Стојановић, А. (2012). Улога школе у неговању различитости култура и моралних вредности постмодерне. У: Н. Хрватић, А. Клапан (ур.): *Педагогија и култура: зборник радова са другог конгреса педагога Хрватске*. Загреб: Хрватско педагошко друштво, 370–388.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. and R. Wiseman (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju u društvu znanja*. Sveska I. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41–57.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.): *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek, 99–130.
- Hrvatić, N. i E. Piršl (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 256–266.

Šurbek, B. (2012). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: K. Posavec i M. Sabljčić (ur.): *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, 307–315.

Daliborka S. Puric

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE FUNCTION OF DEVELOPING INTERCULTURALITY

Summary

Changes in the global plane and heterogeneity of modern societies in national, linguistic, religious and other terms have resulted in the affirmation of interculturalism and the need for intercultural education. In this process, a modern school, as a place of meeting of national and global culture, plays an important role in establishing dialogue among different cultures, thus enabling their coexistence. Education for diversity as the basis for the development of a multicultural society should be incorporated in the programs of education and professional development of teachers, within which they can acquire knowledge about the distinctive features of the cultural origin of their pupils, as well as the skills they need to translate that knowledge into effective teaching.

The author in the paper examines the possibilities of training teachers in the function of encouraging interculturality within the framework of professional training programs in Serbia. The results of the research show that the programs of professional development of employees in education open the possibility of acquiring basic knowledge and skills in the domain of interculturality. Systemic monitoring of the needs of the modern educational system and modern society is lacking, which is why intercultural activity is essentially left to the good will and commitment of individual teachers, and not to the care of society as a whole.

Keywords: *interculturalism, professional development programs, teacher, training.*



Мирјана М. Стакић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

Мирјана М. Чутовић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ЧИТАНКА КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Испитујемо садржај читанке за четврти разред основне школе као мотивационог средства у функцији учења српског језика. Циљ је да утврдимо мишљења учитеља о томе: 1) да ли садржаји у читанци мотивишу ученике да истражују и самостално уче и 2) да ли садржаји у читанци упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Истраживање је спроведено 2016. године на узорку од 153 учитеља. Резултати, по мишљењу учитеља, указују да садржаји у читанци у великој мери не подстичу ученике да истражују и самостално уче и не упућују их на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Сложена и значењима богата структура књижевног текста омогућава прављење бројних паралела и повезивање значењских слојева текста како са животним искуством ученика, тако и са знањима из других предмета и наставом граматике. Наведено имплицира да је неопходно побољшати квалитет читанке у сегменту методичке апаратуре који прати анализу и интерпретацију књижевних текстова. Квалитативна измена структуре уџбеника тицала би се побољшања мотивације ученика у методичкој апаратури читанке за учење (истраживање и самосталан рад), и повезивања наставе књижевности и са наставом граматике и са програмским садржајима других наставних предмета.

Кључне речи: српски језик, читанка, мотивација, корелација, настава граматике.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Уџбеник, као основно дидактички обликовано наставно средство, један је од најзначајнијих елемената васпитно-образовног рада који се користи како у организованом институционализованом васпитно-образовном раду, тако и у самосталном раду ученика. *Законом о уџбеницима* прописана је његова улога, као и његов утицај на формирање вредносних ставова ученика (*Закон о уџбеницима*, 2015). Сваки уџбеник је извор знања, али и „специфичан жанр културног производа који има формативну улогу у развоју јединке“ (Антић 2016: 31).

Проучаваоци овог наставног средства указују да његова кључна улога није пружање информација и обавештења, већ посредовање у комуникацији између ученика и наставних садржаја, као и између ученика и учитеља (Стојковић, 1987). Влаховић истиче неколико кључних мотивационих фактора савременог уџбеника: (1) *мотивациони потенцијали* који се односе на тражење што оптималнијих конструкцијских решења, која треба да мотивишу ученика на процес самосталног учења, доказивања, самопотврђивања; (2) *илустрација и дизајн*; (3) *адекватна организација и артикулација садржаја*; (4) *дидактичка решења* која омогућавају перманентно и брзо обавештавање о резултатима рада (Влаховић 2009: 1096–1099). Квалитетан уџбеник уводи ученика у процес усвајања знања, подстиче развој когнитивних и емотивних способности, мотивише на активни рад и учење и оспособљава ученика за самостално стицање знања и перманентно образовање (Мијановић, 1999; Решић, 2005b; Плут, 2003). Његовим посредством формирају се интелектуална умећа, знања и способности ученика (Ивић, 1984, према: Аврамовић, Вујачић 2010).

Будући да се у средишту нашег испитивања налази уџбеник читанке као мотивационо средство у функцији учења српског језика указаћемо на неке његове специфичности. Читанка најчешће „служи као основа обучавању у читању и осталим задацима језичке наставе“ (*Педагошка енциклопедија* 1989: 85). Њен садржај чине репрезентативни књижевни текстови или њихови одломци који су прописани наставним програмом за одређени разред и дидактичко-методичка апаратура која је усмерена ка њиховој интерпретацији и тумачењу, а у циљу реализације наставним планом и, програмом прописаних образовно-васпитних циљева и задатака. По Стојковић, структурни елементи читанке (основни текст и дидактичко-методичка апаратура) у складу су са структурним елементима осталих уџбеника, али у садржинском смислу одликују неке специфичности: (1) *врста садржаја у читанкама* (краћи књижевни текстови или одломци већих књижевних текстова); (2) *начин представљања тих садржаја*; (3) *могућност да се посредством естетских, етичких и педагошких вредности књижевних текстова у читанци делује на личност ученика* (Стојковић, 1984). Методолошка обликованост, дакле дидактичко-методичка апаратура, чини читанку различитом од других уџбеника, управо због употребе различитих метода и поступака у организовању и методичком приступу у анализи и интерпретацији књижевних текстова. Цветановић истиче да је „основна и најважнија функција садржаја у дидактичко-методичкој апаратури да се ученици уводе у доживљавање и тумачење књижевног текста“, чиме се остварују циљеви и задаци „целокупне наставе српског језика која обухвата и наставу граматике, правописа, говорну културу ученика“ (Цветановић 2007: 76).

Примарни задатак читанке, као основног методичког средства у настави књижевности, представља идејно, уметничко, језичко и читалачко изграђивање ученика. Она има „улогу поузданог саговорника ученику, који у комуникацији са књижевним текстом активира и подстиче његов емоционални, фантазијски, интелектуални и стваралачки потенцијал“ (Пурић 2016: 87). Дакле, са дидактичког аспекта, реч је о уџбенику који, уз помоћ садржаја који су усагла-

шени са основним законитостима процеса образовања, подстиче разноврсне активности ученика и реализује циљеве и задатке васпитно-образовног процеса који су предвиђени наставним планом и програмом. Прописани наставни циљеви и задаци из области књижевности, који се остварују анализом и интерпретацијом књижевних текстова у читанци, прожимају се са онима из области културе изражавања и граматике, тако да се усвајањем наставних садржаја обједињују и интегришу сви задаци наставе српског језика, ради постизања заједничког прописаног циља:

„да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на коме ће се усмено или писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и дуга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*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*, 2010).

Наставни садржаји читанке и књижевни текстови, одликују се сложеном значењском структуром која омогућава да се током анализе и наставног тумачења обухвате скоро сви сегменти живота и направе бројне паралеле да другим наставним предметима. „Текст је темељни програмски садржај који има водећу и интеграциону наставну улогу јер око себе окупља и групише одговарајуће садржаје и из осталих предметних подручја“ (*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*, 2010: 15).

У раду ћемо испитати да ли се књижевни текстови у читанци презентују на начин који мотивише ученике да истражују и самостално уче, повезују унутарпредметна и међупредметна знања, односно да ли методичка апаратура читанке као део њеног садржаја остварује мотивациону, усмеравајућу, самообразовну и интегративну функцију у настави српског језика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању читанке као мотивационог средства у функцији учења српског језика пошли смо од следећих задатака:

- 1) Утврдити мишљења учитеља о томе да ли садржаји¹ у читанци мотивишу ученике да истражују и самостално уче.
- 2) Утврдити мишљења учитеља о томе да ли садржаји у читанци упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију.

¹ Појам садржаји се не односи на прописане књижевне текстове, већ на начин њиховог представљања, односно на дидактичко-методичку апаратуру читанке.

Истраживање представља сегмент обимнијег истраживања² уџбеничке апаратуре за предмет Српски језик у млађим разредима основне школе, које је спроведено 2016. године на територији Републике Србије. Испитивање мотивационог деловања на ученике садржаја у читанци за четврти разред основне школе обухватило је узорак од 153 учитеља који раде у основним школама у општинама: Врање, Бујановац, Ниш, Лепосавић, Крушевац, Краљево, Чачак, Ариље, Ивањица, Чајетина, Ужице и Горњи Милановац. Анонимним анкетним упитником затвореног типа прикупљени су подаци и обрађени дескриптивном статистиком (статистички пакет IBM SRSS Statistic 20).

Зависну варијаблу истраживања представљала су мишљења учитеља о мотивационом деловању на ученике садржаја у читанци за четврти разред основне школе са циљем њиховог усмеравања ка истраживању и самосталном учењу и упућивања на унутарпредметну и међупредметну корелацију програмских садржаја. Независне варијабле истраживања су: 1) године радног искуства учитеља у настави и 2) конкретан уџбеник – читанка који у наставном раду користе. Испитаници су према првој независној варијабли подељени у три групе: I група – учитељи до 12 година радног искуства у настави; II група – учитељи од 12 до 25 година радног искуства у настави и III група – учитељи са преко 25 година радног искуства у настави. Најбројнији су били учитељи који припадају II групи (од 12 до 25 година радног искуства у настави) – 70 (45,8%); потом следе учитељи са преко 25 година радног искуства у настави (III група), њих 57 (37,3%), и најмањи је број учитеља у I групи који имају мање од од 12 година радног искуства у настави, њих 26 (17,0%). Друга независна варијабла, конкретан уџбеник који учитељи у наставном раду користе, разврстана је према издавачким кућама које акредитовану читанку за четврти разред основне школе издају и штампају. Уџбеници су, према другој независној варијабли, подељени у пет група: I група – читанка издавачке куће „Klett“;³ II група – читанка издавачке куће „Едука“;⁴ III група – читанка издавачке куће „Нови Логос“;⁵ IV – група читанка издавачке куће „Завод за уџбенике“;⁶ и V – група читанка издавачке куће „Нова школа“.⁷ Најзаступљенија у настави је читанка издавачке куће „Klett“, коју користи 81 испитаник (52,9%), а најмање су заступљене читанке издавачких кућа „Завод за уџбенике“ и „Нова школа“ – користе их у наставном раду по 11 учитеља или 7,2% (в. Табела 1).

² Део резултата који су прикупљени овим истраживањем употребљен је и за потребе научног скупа *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења* (3. новембар 2017, у организацији Учитељског факултета у Ужицу/Универзитет у Крагујевцу).

³ Жежель-Ралић, Р. (2015). *Маша и Раша, Речи чаробнице*. Београд: Клет.

⁴ Тодоров, Н., Цветковић, С. и М. Плавшић (2015). *Трешња у цвету*. Београд: Едука.

⁵ Станковић-Шошо, Н. и С. Чабрић (2015). *Бескрајне речи*. Београд: Нови Логос.

⁶ Опачић, З. и Д. Пантовић (2015). *Прича без краја*. Београд: Завод за уџбенике.

⁷ Ћук, М. и В. Петровић-Перић (2015). *Свет маште и знања*. Београд: Нова школа.

Табела 1. Конкретан уџбеник – читанка који испитаници у наставном раду користе

Издавачка кућа	„Klett“	„Едука“	„Нови Логос“	„Завод за уџбенике“	„Нова школа“	Укупно
Заступљеност у настави	81	35	15	11	11	153
	52,9%	2,9%	9,8%	7,2%	7,2%	100%

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализа резултата првог истраживачког задатка који се односио на испитивање мишљења учитеља о томе да ли садржаји у читанци мотивишу ученике да истражују и самостално уче показује да највећи број учитеља, њих 64 или 41,8% сматра да садржаји у читанци *подстичу у довољној мери ученике* да истражују и самостално уче. Број учитеља који изражава мишљење да садржаји у читанци *у великој мери подстичу ученике* да истражују и самостално уче (њих 31 или 20,3%) мањи је од броја испитаника који су *неодлучни* када је реч о овом питању (45 или 29,4%). Да садржаји у читанци *не подстичу* или *подстичу у малој мери* ученике да истражују и самостално уче, сматра 13 испитаних или 8,5% (в. Табела 2).

Табела 2. Мишљење учитеља о мотивационом деловању садржаја у читанци на ученике у циљу њиховог подстицања да истражују и самостално уче

Мотивационо деловање садржаја у читанци	Фреквенција	Процент
Не подстичу	1	0,7
Подстичу у малој мери	12	7,8
Неодлучан/а сам	45	29,4
Подстичу у довољној мери	64	41,8
Подстичу у великој мери	31	20,3
Укупно	153	100

Резултати првог истраживачког задатка показује да само 20,3% испитаних учитеља сматра да садржаји у читанци у великој мери подстичу ученике да истражују и самостално уче. Наведено је показатељ да наша наставна пракса, када је реч о квалитету уџбеника, још увек не прати њихово теоријско промишљање. Савремене концепције уџбеника афирмишу продуктивно стицање знања које се заснива на ученичкој рецепцији где ученик сам „декодира“ уџбеник без претеране помоћи учитеља, улазећи у његову суштину, приступајући градиву на увек нов начин (Францишковић 2011: 17). Имајући

у виду специфичности уџбеника читанке у настави српског језика, Пурић и Стојановић истичу да се посредством дидактичко-методичке апаратуре у читанци ученик уводи „у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, што представља објективне услове за развој субјективних, стваралачких потенцијала ученика“ (2013: 391). Наведено представља предуслов за реализацију и свих других програмских подручја, јер је разумевање основни услов за стицање знања. Аутори истичу и значај структуре уџбеника за стваралачку наставу, њен утицај за подстицање учења заснованог на самосталном истраживању које има велику трансферну моћ јер подстиче радозналост, машту, унутрашњу мотивацију, спонтане активности и дозвољава ученицима простор за извођење и самостално креирање наставе (Bašić, 2006; Златић, Петровић-Бјекић, 1999; Koludrović, Reić-Ercegovac, 2010). Као примарни захтев који се односи на развојну и образовну функцију уџбеника истиче се његова структура и организација садржаја која треба да обезбеди сталну активност ученика (Златић, Петровић-Бјекић, 1999). Иако резултати нашег истраживања указују да се мали проценат испитаних (8,5%) негативно изјаснио када је реч о овом питању (да читанка не подстиче или подстиче у малој мери ученике да истражују и самостално уче), наведени резултат је показатељ да је мотивационо деловање садржаја у читанци на ученике сегмент структуре уџбеника који је неопходно побољшати, у циљу постизања већег квалитета наставе и исхода учења.

Анализа мишљења учитеља различитог радног искуства показује да најпозитивније мотивационо деловање на ученике садржаја у читанци вреднују учитељи који имају преко 25 година радног искуства у настави (њих 16 или 28,1% сматра да садржаји *подстичу у великој мери* ученике, и 25 учитеља или 43,9% да садржаји *подстичу у довољној мери* ученике). Знатно негативније мишљење о наведеном питању имају учитељи који имају најмање радног искуства у настави (њих 5 или 19,2% сматра да садржаји *подстичу у великој мери* ученике, и 7 учитеља или 26,9% да ученике садржаји у читанци *подстичу у довољној мери*). Статистичку значајност проверили смо хи квадрат тестом и утврдили да је реч о разликама које нису статистички значајне јер се ($\chi^2 = 12,022$ уз $df = 8$ и $p = 0,150$) налазе испод граничних вредности (в. Табела 3).

Табела 3. Мишљење о мотивационом деловању на ученике садржаја у читанци у зависности од радног искуства учитеља

Године искуства у струци	Подстичу у великој мери	Подстичу у довољној мери	Неодлучан /а сам	Подстичу у малој мери	Не подстичу	Укупно
До 12	5 19,2%	7 26,9%	11 42,3%	3 11,5%	0 0%	26 100%
Од 12 до 25	10 14,3%	32 45,7%	24 34,3%	4 5,7%	0 0%	70 100%
Преко 25	16 28,1%	25 43,9%	10 17,5%	5 8,8%	1 1,8%	57 100%
Укупно	31 20,3%	64 41,8%	45 29,4%	12 7,8%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 12,022 \quad df = 8 \quad p = 0,150$$

Иако је реч о разликама које нису статистичке значајне, разлике у мишљењима учитеља у односу на године њиховог радног искуства у настави, које су установљене и у истраживањима уџбеника граматике за четврти разред основне школе (Стакић, Чуговић, 2016), иницирају додатна истраживања како би се утврдило њихово порекло и узрок. Сматрамо да оне представљају и резултат сагледавања промењене улоге и значаја уџбеника у савременом образовном систему са којим су учитељи са радним искуством до 12 година у настави имали прилике да се упознају у току школовања на учитељским факултетима. Реч је о сагледавању развојно-формативне улоге уџбеника као дидактичког средства које потпомаже сам процес изградње знања (Ивић и сар., 2008; Пешикан, Антић, 2007; Пешић, 2005а; Плут, 2003).

Испитивање утицаја зависне варијабле, избора конкретне читанке коју учитељи у наставном раду користе, показује да учитељи имају најпозитније мишљење о читанци издавачке куће „Нова школа“ у односу на читанке других издавачких кућа: 36,4% испитаних мисли да садржаји у читанци „Нове школе“ мотивационо *подстичу у великој мери* ученике и 54,5% испитаних да садржаји у истој читанци *подстичу у довољној мери* ученике да истражују и самостално уче. Статистичку значајност разлике проверили смо хи квадрат тестом и утврдили да је реч о разликама које су статистички значајне ($\chi^2 = 29,140$ уз $df = 16$ и $p = 0,023$), на нивоу статистичке значајности $p < 0,05$ (в. Табела 4).

Табела 4. Мишљење о мотивационом деловању на ученике садржаја у читанци у зависности од конкретног уџбеника

Издавачка кућа	Подстичу у великој мери	Подстичу у довољној мери	Неодлучан /а сам	Подстичу у малој мери	Не подстичу	Укупно
Klett	22 27,2%	36 44,4%	21 25,9%	1 1,2%	1 1,2%	81 100%
Едука	2 5,7%	16 47,7%	10 28,6%	7 20,0%	0 0%	35 100%
Нови Логос	2 13,3%	5 33,3%	8 53,3%	0 0%	0 0%	15 100%
Завод за уџбенике	2 18,2%	3 27,3%	3 27,3%	3 27,3%	0 0%	11 100%
Нова школа	3 36,4%	4 54,5%	3 27,3%	1 9,1%	0 0%	11 100%
Укупно	31 20,3%	64 41,8%	45 29,4%	12 7,8%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 29,140 \quad df = 16 \quad p = 0,023$$

Статистичка значајност наведене разлике потврђује налазе истраживања квалитета читанки за млађе разреде основне школе, које су спровеле Мркаљ и Плут, да међу издавачима постоје велике разлике „у начину на који су искористили материјал који пружају текстови“ (2007: 81). И Стакић и Чуговић указују на индивидуалне разлике у методичкој апаратури граматике истичући „да избор конкретног уџбеника утиче на његову примену од стране учитеља у припреми за час и осмишљавању задатака за вежбање“ (2016: 100). Будући да у методичкој апаратури уџбеника „нема деликатнијег посла од постављања питања“ (Плут 2003: 140), сматрамо да је мотивационо деловање радних налога на ученике важан сегмент дидактичко-методичке апаратуре на који је потребно да обрате више пажње будући аутори уџбеника и њихови издавачи.

Други истраживачки задатак односио се испитивање мишљења учитеља о томе да ли садржаји у читанци упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Анализа њихових одговора показује да свега 19 учитеља или 12,4% сматра да садржаји у читанци *упућују у великој мери* ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Највећи број испитаних сматра да садржаји у читанци *упућују у довољној мери* на унутарпредметну и међупредметну корелацију (80 или 52,3%), затим следе испитаници који су *неодлучни* када је реч о

овом питању (њих 38 или 24,8%), па испитаници који мисле да ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију садржаји у читанци *упућују у малој мери* (15 или 9,8%) и најмањи је број оних који имају сасвим негативно мишљење када је реч о овом питању (1 или 0,7%) (в. Табела 5).

Табела 5. Мишљење учитеља о упућивању садржаја у читанци на унутарпредметну и међупредметну корелацију

Упућивање садржаја у читанци на корелацију	Фреквенција	Процент
Не упућују	1	0,7
Упућују у малој мери	15	9,8
Неодлучан/а сам	38	24,8
Упућују у довољној мери	80	52,3
Упућују у великој мери	19	12,4
Укупно	153	100

Наведени резултат да тек 12,4% испитаних учитеља сматра да садржаји у читанци *упућују у великој мери* ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Важан је показатељ да је упућивање на корелацију у начину презентовања књижевних текстова у методичкој апаратури читанке сегмент структуре уџбеника који је потребно значајно побољшати. Значењски потенцијал књижевних текстова који улазе у састав читанке је велики. Јовановић истиче да се књижевни текст „обраћа целокупном човековом бићу: његовом интелекту, разуму и емоцији – заправо најдубљим основама човековог постојања“ (2006: 100). И Петровачки указује да ученик учећи из читанке доприноси „културном обликовању“ личности, тако што спонтано, уз помоћ маште, надограђује приказани предметни слој књижевног дела (2008: 188). Књижевни текстови представљају и основу за успостављање бројних унутарпредметних веза, од којих нарочито истичемо повезивање наставе књижевности са наставом граматике. Мркаљ и Плут истичу да књижевнотеоријски и граматички појмови представљају грађу коју читанке треба да организују, јер „текст носи драгоцен језички материјал за који се могу везати поуке из граматике и теорије књижевности“ (2007: 54). И у *Правилнику о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* истакнуто је да је функционално, знање из граматике ставити у функцију тумачења књижевног текста, чиме би се оно уздигло од препознавања и репродукције на нивое умења и практичне примене (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2006).

Методичка упутства за анализу књижевног текста која би усмерила ученике да уоче експресивно деловање лексема, које су у морфологији сагледали кроз категорију морфолошких јединица, функционално би објединила знања из књижевности са знањима из граматике. Ситуирање језичких правила у контекст реченица из књижевног текста омогућава да ученици

језичка правила не доживљавају као апстрактне категорије. Сегменти књижевних текстова представљају и добре језичке предлошке за упознавање ученика са одређеним фонетским, морфолошким или синтаксичким категоријама, јер се језичке појаве не могу проучавати изоловано, ван реалног језичког контекста у коме се јављају. У току процеса рецепције књижевни текст изазива естетске доживљаје и реакције, деца се емотивно вежу за судбине главних јунака и/или идентификују са њима, што пружа могућности да се, на пример, анализа ликова и њихова психолошка карактеризација повеже са реченицом и знањима из синтаксе. На пример, елиптична, непотпуна или експресивна реченица често је показатељ унутрашњег немира или интензивних психолошких преживљавања. Методичка апаратура читанке, која би у питањима и упутствима за анализу књижевног текста садржала усмерења и подстицаје да ученик повезује знања из граматике са знањима из књижевности и знањима из других наставних предмета знатно би допринела како квалитету језичког знања и језичке културе ученике, тако и квалитету њиховог општег образовања и стручног знања из других наставних предмета.⁸ Стога је неопходно да и савремена методичка апаратура за интерпретацију књижевног текста приступи знању ученика као целини и, уважавајући специфичну значењску структуру књижевног текста, умесним подстицајима и питањима, тежи повезивању знања током интегративног приступа књижевном делу.

Испитивање утицаја радног искуства учитеља у настави на њихово мишљење о упућивању ученика посредством садржаја у читанци на унутарпредметну и међупредметну корелацију показује да је реч о разликама које нису статистички значајне ($\chi^2 = 9,578$ уз $df = 8$ и $p = 0,296$) (в. Табела 6). Негативније мишљење о овом питању имају учитељи који имају до 12 година радног искуства у настави у односу на своје колеге са више радног стажа у настави. У категорији учитеља до 12 година радног искуства у настави само један или 3,8% сматра да садржаји у читанци *упућују у великој мери* ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију, да *упућују у довољној мери* сматра 14 учитеља или 53,8%. Такође, 19,2% испитаних учитеља у овој категорији заступа мишљење да садржаји у читанкама *упућују у малој мери* ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Код учитеља који имају преко 25 година у струци тај проценат износи 8,8, а најмањи је код учитеља чије радно искуство у настави износи од 12 до 25 година и износи 7,1%. Најпозитивније мишљење о упућивања ученика на унутарпредметну и међупредметну корелацију посредством у садржаја у читанци имају учитељи са највише радног стажа у настави (преко 25 година), њих 11 или 19,3% мисли да садржаји у читанци *упућују у великој мери*, ученике на унутарпредметну корела-

⁸ Бројна истраживања указују на позитивно деловање садржаја из књижевности на математичко образовање (Kolstad et al., 1996; Moyer, 2000; McDuffe, Young, 2003; Smith, 1995; Welchman-Tischler, 1992; Whitin, Gary, 1994).

цију, а 28 или 49,1% заступа мишљење да садржаји упућују у довољној мери ученике на унутарпредметну корелацију.

Табела 6. Мишљење о упућивању садржаја у читанци на унутарпредметну и међупредметну корелацију у зависности од радног искуства учитеља

Године искуства у струци	Упућују у великој мери	Упућују у довољној мери	Неодлучан /а сам	Упућују у малој мери	Не упућују	Укупно
До 12	1 3,8%	14 53,8%	6 23,1%	5 19,2%	0 0%	26 100%
Од 12 до 25	7 10,0%	38 54,3%	20 28,6%	5 7,1%	0 0%	70 100%
Преко 25	11 19,3%	28 49,1%	12 21,1%	5 8,8%	1 1,8%	57 100%
Укупно	19 12,4%	80 52,3%	38 24,8%	15 9,8%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 9,578 \quad df = 8 \quad p = 0,296$$

Иако разлике у мишљењима испитаника о корелативном деловању садржаја у читанци на ученике у односу на године њиховог радног искуства у настави нису статистички значајне, оне показују да корелативно, као и мотивационо деловање садржаја у читанци, најкритичније сагледавају испитаници са радним искуством до 12 година у настави, а најпозитивније испитаници са преко 25 година радног искуства у настави.

Анализа утицаја избора конкретне читанке коју учитељи у наставном раду користе на њихово мишљење о упућивању ученика посредством садржаја у уџбенику на унутарпредметну и међупредметну корелацију, показује да не постоје значајне разлике када је реч о утицају наведене зависне варијабле ($\chi^2 = 12, 279$, уз $df = 16$ и $p = 0,725$) (в. Табела 7). Иако није утврђена статистичка значајност, уочене разлике (рецимо: по 18,2% испитаника сматра да садржаји у читанкама издавачких кућа „Завод за уџбенике“ и „Нова школа“ упућују у великој мери ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију, док, код издавачке куће „Едука“ тај проценат је више него дупло мањи и износи 5,7%), показују да су читанке за четврти разред различитих издавачких кућа у појединим структуралним сегментима неуједначеног квалитета. Побољшање квалитета свих сегмената структуре уџбеника заједнички је примарни задатак аутора уџбеника и њихових издавача, нарочито у домену мотивације ученика за учење како би се побољшао функционални аспект и примељивост уџбеника у савременој настави.

Табела 7. Мишљење учитеља о упућивању садржаја у читанци на унутарпредметну и међупредметну корелацију у зависности од конкретног уџбеника

Издавачка кућа	Упућују у великој мери	Упућују у довољној мери	Неодлучан/а сам	Упућују у малој мери	Не упућују	Укупно
Klett	12 14,8%	45 55,6%	17 21,0%	6 7,4%	1 1,2%	81 100%
Едука	2 5,7%	17 48,6%	13 37,1%	3 8,6%	0 0%	35 100%
Нови Логос	1 6,7%	10 66,7%	2 13,3%	2 13,3%	0 0%	15 100%
Завод за уџбенике	2 18,2%	3 27,3%	4 36,4%	2 18,2%	0 0%	11 100%
Нова школа	2 18,2%	5 45,5%	2 18,2%	2 18,2%	0 0%	11 100%
Укупно	19 12,4%	80 52,3%	38 24,8%	15 9,8%	1 0,7%	153 100%

$$\chi^2 = 12,279 \quad df = 16 \quad p = 0,725$$

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Важну улогу у остваривању циљева и задатака наставе српског језика има мотивација, као и спремност ученика за самосталан рад и истраживање, те је задатак наставе да омогући што самосталнији рад ученика. Уџбеник треба да буде конципиран тако да омогућава индивидуалан рад ученика, да их подстиче, мотивише, упућује и омогућава примену стеченог знања, а садржаји у уџбеницима уређени на начин да подстичу ученике на размишљање, уочавање, рашчлањавање и закључивање. Форма и функција структуре уџбеника, „мора бити тако постављена да пре пре свега мотивише ученике за учење“ (Богавац 2009: 53) и „да омогућава самостално учење ученика“ (Антић 2009: 29). Структура дидактичко-методичке апаратуре читанке, по Миловановићу, подразумева њену разноврсност, као и адекватност у односу према књижевноуметничком тексту, узрасту ученика и програмским задацима (Миловановић, 2014). На

разноврсности садржаја дидактичко-методичке апаратуре у читанкама инсистира и Цветановић, јер апаратура помаже ученицима да уз помоћ наставника или самостално „разумеју и тумаче књижевни текст, уче и развијају своје способности“ (Цветановић 2012: 15). Из приложеног закључујемо читанка као да добар уџбеник треба да представља „практичан резултат примењене методичке теорије“ (Францишковић, 2011) и „културно-потпорни систем развоја“ (Плут, 2003) личности ученика.

Резултати нашег истраживања читанке за четврти разред основне школе као мотивационог средства у настави српског језика показују да садржаји у читанци, по мишљењу учитеља, у великој мери: 1) не подстичу ученике да истражују и самостално уче и 2) не упућују ученике на унутарпредметну и међупредметну корелацију. Будући да је дидактичко-методичка литература један од важних показатеља квалитета сваке читанке (Јевтовић, 2011), сматрамо да је потребно побољшати њену мотивациону и усмеравајућу функцију како би се обезбедила стална активност и интересовање ученика. Наведено се може постићи: 1) повећањем броја продуктивних, истраживачких, стваралачких и проблемских задатака; 2) смањењем репродуктивних питања у анализи текста; 3) увођењем у методичку апаратуру подстицајних одељака, који би у основи имали контекстуални приступ анализи и доводили у везу значењске слојеве књижевног текста са његовим ширим контекстом. Такви мотивациони садржаји би допринели бржем учењу и усвајању наставних садржаја из других предметних подручја, јер је настава која има елементе занимљивог и подстицајног ученику прихватљивија, наставни садржаји се уче са лакоћом, и учење је брже и квалитетније (Gjuran, 2008).

Да би се сагледала улога и значај читанке као мотивационог средства за учење у настави српског језика, поред испитивања корелативног и мотивационог деловања садржаја у читанци на самостално учење и истраживање ученике, ваљало би истражити и колико су питања намењена за анализу књижевних текстова ученицима актуелна и занимљива и да ли уважавају њихово читалачко и проживљено животно искуство (да ли се у питањима, упутствима и смерницама за анализу праве паралеле са другим, ученицима познатим, књижевним делима и наводе практични примери из живота). „Уџбеници не треба да се ослањају на способности појединих наставника и појединих ученика, већ треба да буду узор и водич свим наставницима и свим ученицима, задовољавајући све потребне критеријуме“ (Шефер и сар. 2008: 348). Побољшање не само сегмента мотивације, већ и свих елемената структуре у дидактичко-методичкој апаратури читанке, нужан је услов побољшања квалитета наставе књижевности, јер анализа књижевних текстова не сме да буде препуштена само личној инвентивности и креативности учитеља.

Литература

- Аврамовић, З. и М. Вујачић (2010). Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школских уџбеника, *Теме*, XXXIV(2), 447–461.
- Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, XXII(4), 25–39.
- Антић, С. (2016). Уџбеник у мозаику различитих перспектива. У: А. Пешикан (ур.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 21–34.
- Vašić, S. (2006). *Otvorena nastava kao teorijski konstrukt*, *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 21–31.
- Богавац, Д. (2009). Структура уџбеника у функцији трајних и примењивих знања, *Иновације у настави*, XXII(4), 50–56.
- Влаховић, М. Б. (2009). Уџбеник у сусрет сутрашњици образовања. У: Н. Поткоњак (ур.): *Будућа школа*. Београд: Српска академија образовања, 1090–1110.
- Gjuran, N. (2008). *Od motivacije igrokazom do učenja jezičnih sadržaja*, *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja, te medijske kulture*, 6(2), 279–289.
- Закон о уџбеницима*. Службени гласник Републике Србије, бр. 68, 2015.
- Златић, Л. и Д. Петровић-Бјекић (1999). Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе из угла активне наставе. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 295–310.
- Ивић, И., Пешикан, А. и С. Антић (2008). *Општи стандарди квалитета уџбеника: водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
- Јевтовић, Б. (2011). Питања и налози у три жанровски различита текста у читанкама и активност ученика, *Иновације у настави*, 24(2), 49–63.
- Јовановић, А. (2006). Разумевање књижевног текста у односу са другим наставним предметима – теоријско-методички аспект, *Иновације у настави*, XIX(1), 97–107.
- Kolstad, R., L. Briggs and K. Whalen (1996). Incorporating language arts into the mathematics curriculum: A literature survey, *Education*, 116, 423–532.
- Koludrović, M. i I. Reić-Ercegovac (2010). Podsticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
- Мијановић, Н. (1999). Теоријско-методолишки аспекти проучавања савременог уџбеника. У: Н. Лакета (ур.): *Вредности савременог уџбеника III*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 137–149.
- Миловановић, Б. (2014). Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова учитанкама за млађе разреде основне школе, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 8, 139–150.

- Moyer, P. S. (2000). Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection, *The Reading Teacher*, 54(3), 246–255.
- Мркаљ, З. и Д. Плут (2007). Квалитет читанки за млађе ученике основне школе. У: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 51–95.
- McDuffe, A. R. and T. Young (2003). Promoting mathematical discourse through children's literature, *Teaching Children Mathematics*, 9(7), 385–92.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Београд/Zagreb/Sarajevo/Titograd/Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva/Školska knjiga/Svjetlost/Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja/Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature/Zavod za izdavanje udžbenika.
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10, 2006.
- Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 2, 2010.
- Пешикан, А. и С. Антић (2007). Како уградити идеје активног учења у уџбеник, *Настава и историја*, 7, 147–167.
- Pešić, J. (2005a). Problemski diskurz udžbenika, *Psihologija*, 38(3), 225–237.
- Pešić, J. (2005b). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38(4), 369–381.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Филозофски факултет, Институт за психологију.
- Пурић, Д. и Б. Стојановић (2013). Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе. У: Р. Николић (ур.): *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 387–396.
- Пурић, Д. (2016). Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави. У: А. Пешикан (ур.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 75–90.
- Стакић, М. и М. Чутовић (2016). Ставови учитеља о уџбенику из граматике као мотивационом средству за самостално учење. У: А. Пешикан (ур.): *Настава и учење – Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Универзитет у Крагујевцу/Учитељски факултет у Ужицу, 91–104.
- Smith, J. (1995). A different angle for integrating mathematics, *Teaching Children Mathematics*, 1(5), 288–94.
- Стојковић, Љ. (1984). Теоријске претпоставке дидактичке анализе облика учења у основношколским читанкама, *Зборник 17 Института за педагошка истраживања*, 113–138.

- Стојковић, Ј. (1987). *Облици учења у основношколским читанкама*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Францишковић, Д. (2011). Читанка и методолошко обликовање програмског садржаја, *Методички видици*, 2(2), 12–17.
- Цветановић, З. (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција, *Иновације у настави*, XIX(3), 75–83.
- Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Шефер, Ј., Лазаревић, Е. и Е. Стевановић (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(2), 347–368.
- Welchman-Tischler, R. (1992). *How to Use Children's Literature to Teach Mathematics* (NCTM How to – Series). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Whitin, D. and C. Gary (1994). Promoting mathematical explorations through children's literature, *Arithmetic Teacher* 41 (March), 394–400.

Mirjana M. Stakic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

Mirjana M. Cutovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

A TEXTBOOK AS A MOTIVATIONAL MEANS IN THE SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Summary

We examine the content of the textbook for the fourth grade of the primary school as a motivational means in the function of learning the Serbian language. The aim is to define the teachers' opinions about: 1) whether the content in the textbook motivates students to explore and independently learn; and 2) whether the contents in the textbook refer students to internal and interrelated correlation between subjects. The survey was conducted in 2016 on the sample of 153 teachers. The results, in the opinion of the teachers, suggest that the contents in the textbook do not greatly encourage students to research and learn independently and do not refer them to a large extent to the internal and interrelated correlation between subjects. The complex and meaningfully rich structure of the literary text enables them to make numerous parallels and relations between the meaningful strata of the text both with the students' life experience, as well as with their knowledge from other subjects and grammar. The above implies that it is necessary to improve the quality of the textbook in the segment of the methodical apparatus used in the analysis and interpretation of literary texts. A qualitative change in the structure of the textbook would concern improvements in the methodical apparatus of the learner's motivation for learning (research and independent work), and making correlation of literature teaching with both grammar teaching and the curriculum content of other subjects.

Keywords: *the Serbian language, a textbook, motivation, correlation, teaching grammar.*



Gordana M. Ljubicic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

DICTIONARIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: Although many things concerning foreign language dictionaries have already been said and discussed in scientific papers, we can still add some facts that seem important at this moment. The main thing is the appearance of online dictionaries which are taking place of the print ones. The paper discusses the types of dictionaries and how their definitions have changed over time, compares the advantages and disadvantages of monolingual and bilingual dictionaries, as well as the print and online ones, and says something about the situation in our country as far as the dictionaries are concerned.

Keywords: *dictionary, print dictionary, online dictionary, translation, monolingual, bilingual.*

Nowadays, anybody who wants to learn a foreign language can do it in many different ways. The most common ones, of course, are the regular school classes, but there are also language courses, learning at home by watching TV programmes or reading literature in a foreign language, chatting on the Internet with other people (the native language speakers, if possible), and many others.

But whatever way a person chooses to learn a foreign language, he/she must have a kind of a support, something that will help him/her in his efforts to accept the correct pronunciation, to manage the correct spelling and to acquire the ability to read correctly. The support is best when coming from an expert, a language connoisseur, or from someone who is a native language speaker. But most of the learners are not in everyday contact with such people, and can not use this kind of help. On the other hand, the development of information technologies and especially of the Internet enables users to approach the vast source of the applications made for facilitating learning; the fact that can also be useful in mastering a language.

Still, even today, the most of foreign language learning is done at school, with the English language starting from the first class of primary schools. Here, the role of the teacher is the most vital one, and in the beginning, the children rely on his/her help in mastering the new words and phrases of the language. The teacher usually writes the unknown words on the board or translates them directly to the pupils and that seems to be enough. But, as the learning of the language progresses, the pupils are taught to become familiar with other kinds of help, the help that would make them self-reliable in learning. And that is where the dictionaries come in.

WHAT IS A DICTIONARY?

The definition in the Collins Cobuild Dictionary for Advanced Learners, the issue of 2001, says that „a dictionary is a book in which the words and phrases of a language are listed alphabetically, together with their meanings or their translations in another language“. However, a current definition found on the www.dictionary.com site says that dictionary is „a book, optical disc, mobile device, or online lexical resource containing a selection of the words of a language, giving information about their meanings, pronunciation, etymologies, inflected forms, derived forms, etc., expressed in either the same or another language; lexicon; glossary. Print dictionaries of various sizes, ranging from small pocket dictionaries to multivolume books usually sort entries alphabetically, as do typical CD or DVD dictionary applications, allowing one to browse through the terms in sequence. All electronic devices, whether online or installed on a device, can provide immediate, direct access to a search term, its meanings, and ancillary information“ (www.dictionary.com). The comparison of these two definitions ranging in a little more than fifteen years of time shows considerable differences. Fifteen years ago, a notion of a dictionary was solely that of a book, that is, either a hardback or a paperback issue. J. Baxter said that „indeed, a dictionary is the first thing an EFL student buys and learners carry dictionaries around, not grammar books as someone said“ (1980: 326). That might be true in 1980's, but nowadays, with many things changing everyday, the definition of a dictionary is much broader. We see that now a dictionary can be a CD or DVD device, or any other electronic device allowing the learner to browse the vocabulary terms of a language through. We can also assume that young people, being skillful with new electronic devices, will be more inclined to use the online dictionaries while the older population, used to concrete, material things, will rely on printed books. A random survey of the habits of our students about the use of dictionaries supports this opinion: only a few of them said that they had any kind of print dictionary at home, and most of them confirmed that they use online dictionaries whenever in need of looking up a new word, or that they simply go to Google Translator and solve the problem.

TYPES OF DICTIONARIES

There are different classifications of foreign language dictionaries in use today. First classification is to monolingual, bilingual or multilingual dictionaries. This classification is based on the languages the dictionary uses to give the word explanations. Monolingual dictionaries explain the meaning of a word in the foreign language the one is learning, so both the entry and the explanation are given in the same language. A bilingual dictionary provides a translation or explanation using another language, usually the mother tongue of the learner. There are also multilingual dictionaries in which the explanations are given in more than one language, but they are not in wide use.

We can argue which type of a dictionary is better for a foreign language learner: a bilingual or a monolingual one? The fact is that our university students, who are not the students of foreign language faculties, find the bilingual dictionaries quite satisfactory for the needs they have. The main advantage of a bilingual dictionary is its brevity and simplicity. Bilingual dictionaries save time: when the unknown word is being looked up or found in the printed book, the meaning is understood immediately; there is no need to decipher the words from the explanation. The process of learning is made faster, and the amount of the material mastered is made bigger. But, for the students of foreign language faculties, the things are different. It is their profession to know all the nuances of the language they are studying, and to practice the language in all aspects possible, so for them, the monolingual dictionary is a need, more a textbook than an aid. That is why they have to start using monolingual dictionaries from the very beginning of their studies. The main advantage of monolingual dictionaries is that they provide more comprehensive information about the target language. This information can include additional meanings of a target word, more examples of how the word is used in context, and, embedded in these examples, useful information about the grammatical behavior of the word. The best thing then might be, for all learners, to check the word in the bilingual dictionaries first, and if they need more details, to go to the monolingual ones. Also, to argue for strictly one type is a major misjudgment as both have their good sides, though it would seem that the natural progression is from a bilingual to a monolingual one. A monolingual is unquestionably richer in information, but it is becoming increasingly clear that each kind helps students in performing certain activities at different stages in distinct ways which are not mutually exclusive. R. R. K. Hartmann emphasizes this point precisely by stating that “the idea of weaning away students from bilingual dictionaries is unsound, and that by focusing on how the languages contrast semantically, syntactically, pragmatically and culturally, bilinguals may assist learners in ways that monolinguals cannot“ (2003: 153).

Another classification of dictionaries is by their content. The first and the broadest group of dictionaries are so-called *general-purpose dictionaries*. A general dictionary covers the total language. The dictionary of any size can be a general dictionary. It contains words from all spheres of human activities and all areas of life of the speakers of that language. Most of these dictionaries are “unabridged” or comprehensive dictionaries, meaning that they have not been shortened by the omitting terms or definitions. But if the dictionaries are in the abridged size, they are commonly called „desk“ or „college-sized“ dictionaries.

There are also *scholarly dictionaries*. These dictionaries are not written for practical use by the general public but with a scientific goal of completeness in their chosen area. *The Oxford English Dictionary* remains the supreme completed achievement in all lexicography.

Many *specialized dictionaries* have also emerged during the past few decades. When we talk about foreign language dictionaries then we must mention that each area of lexical study, such as etymology, pronunciation and usage, can have a dictionary of its own. Especially interesting are the „slang“ dictionaries; one of the best known being the work by Harold Wentworth and Stuart B. Flexner *Dictionary of American Slang* (1960).

As we mentioned above, due to the changes in our world, to the appearance of new technologies and the quick development of languages, and with the new words swarming from everywhere and coming into the everyday use, a new classification of dictionaries appeared: the one to *print and online dictionaries*. There are advantages and disadvantages of both types that should be taken into consideration.

The advantages of print dictionaries can be the following:

- a) They are more resourceful. There is not only the meaning of a word given, but very often its etymology, context in which it is used and some historical or cultural background.
- b) They are a book printed on paper. It can be a rather large book or a smaller one, but you can take it wherever you go. You need not worry about the Internet connection if you are having your holiday in some forlorn place, so having a book to rely on prevents you from stress.
- c) A print dictionary does not need electricity.
- d) They are very useful to people who are not used to modern appliances or technologies and cannot manage them easily.
- e) The entries are given in alphabetical order, which is very important for brain practice, and also for the students of a foreign language who should become familiar with the foreign language alphabet from the very start of language learning.
- f) Print dictionaries are very often colorful. There are symbols, illustrations or pictures that follow the words: so looking up a word in a print dictionary can be very amusing and educative in some other areas of human knowledge.
- g) Another advantage of using a print dictionary randomly or having a look around when performing a specific lookup, is seeing words you have forgotten about. In browsing a print dictionary you can see a word whose meaning you have forgotten and read the explanation. In doing that you are revising your knowledge and becoming able to use that word again in some different context.
- h) A print dictionary can be used as a textbook.

The only real disadvantage of print dictionaries is that they are often like language dinosaurs, finding it hard to follow the changes that are happening everyday in every language and to respond to them quickly. Very often, with time, many entries in these dictionaries become obsolete, or the words go through a semantic shift and their meanings change. Also, new words are formed every day but the print dictionaries remain the same. The print dictionaries are simply not quick enough. In our time, nearly all modern print dictionaries are descriptive, in that they seek to find the words people actually use and record them. They are no longer primarily prescriptive in the sense of granting „good“ words official status while keeping slang and neologisms out. Lexicographers do not include the words in print dictionaries as soon as they appear, but only after some time, if the new words have been used for a long enough period of time or if they have enough citations to show that they are widely used. As Erin McKean, a lexicographer who used to work for Oxford Dictionaries puts it: „Include a neologism too soon, and the word may have fallen out of fashion before the ink on the first print run is dry“.

One more disadvantage is that the print dictionaries must often take care about their size, because the size determines the price. So, they sometimes omit some rare and strictly specific words belonging to narrow scientific fields.

The online dictionaries appeared with the progress of new technologies. In the past, the process of coining new words was left entirely to lexicographers or language experts. Nowadays, with the development of modern technologies, the process is made more democratic. Everybody is allowed to coin a new word and give it a try on social nets. So, if the participants like the new word, accept it and use it, they would also vote for it to be included in the dictionaries. Twitter is a great place for lexicographers to look: new and vogue words will spread quickly through the medium, and it encourages informal and unedited use of the kind lexicographers see as a sort of petri dish for the language.

The main advantages of online dictionaries are:

- a) They are prompt and react immediately to language changes.
- b) These dictionaries are auto-updated, and this fact allows every new word or terminology to be added in the database of online dictionary.
- c) They have the translation feature, that is can translate from one language to another, which is very important for language learners.
- d) They are convenient: any input, and the website search engine will do the rest of the work.
- e) The font size of online dictionaries is far more legible than that of the print dictionaries, because of the space allowed.
- f) Many of these online dictionaries are available for free.
- g) You can have instant access to several dictionaries at once.

But there are also some drawbacks of online dictionaries. The main, certainly is the question of dependability of the source. Some of them are made by non-professionals, so the entries might be quite wrong. The point is, we should know how to distinguish a good online dictionary from a bad one. Many users are aware that online dictionaries cannot often be the most reliable source and they regard these dictionaries merely as a supplement to print dictionaries, and not as their replacement. But, it is fair to say that most of the major English dictionaries (with the exception of OED) have their respective free online editions. We can mention some of the greatest publishers in this area and their online issues: Merriam-Webster's Collegiate Dictionaries, The American Heritage Dictionary of the English Language, and Encarta World English Dictionary.

We said that online dictionaries have a translating function, but all the language users know the possible imperfections of this function. Very often, the translation is limited to only one use of the word, but there are also some comic situations in which the machine shows the lack of human nature and translates in a funny way; that is a drawback that can not only be amusing but a misleading and a dangerous one. Also, each website is full of banner-like information that very often distracts the user or draws his attention to something else.

The most popular online dictionaries (except the above-mentioned ones) are *Google Dictionary*, *Dictionary.com*, *The Free Dictionary* and *Urban Dictionary*.

WHAT IS THE PROBLEM WITH THE PRINT ENGLISH LANGUAGE DICTIONARIES IN SERBIA?

The problem with the print English language dictionaries in our country seems to be really pressing. There are some monolingual dictionaries that could be used in teaching and learning, but as we said before, most of our university students are not that good at English, so they find this type of dictionary very difficult to deal with. Besides, these monolingual dictionaries are rather expensive since they are mainly published in the UK and the United States. Also, they are hard to find in the bookshops of small towns outside Belgrade. As for the bilingual English-Serbian dictionaries, the situation is even worse. There have been some attempts to print the bilingual dictionaries that contain up to 100.000 words, but these dictionaries are rather skimpy and very often come from a not very reliable source. In any case, they are not good for university students, even for those whose field of study is not a foreign language. There is one exception and that is the Oxford English-Serbian Student's Dictionary published first in 2006. This dictionary contains 95.000 words, phrases and examples, 88.000 translations and 14.000 directions for the language use. It contains idioms and phrases used in contemporary English and many technical terms, differences in pronunciation between the British and American English and grammar explanations. Except for this dictionary, the only reliable one is still the

English-Serbo-Croatian Dictionary by Morton Benson which was published in 1978. Students at philological faculties use the dictionary by Rudolf Filipovic, which is older than Benson's and could be found exclusively in Croatia. Although Benson's dictionary is also an old one, and rather old-fashioned in some parts, it is still irreplaceable in some situations. So, in this area of lexicography nothing valuable is being done so far. It is no wonder, then, that students are directed, and even forced to turn to online dictionaries.

CONCLUSION

Because the situation with English-Serbian Dictionaries in our country is as it is, an effort should be made on behalf of the Serbian language experts to try and compose a reliable, useful and accessible dictionary of general type. The job is not easy, but if we want the print dictionaries not to lose their place in education, it must be done. We should direct our students to print dictionaries, recommend the good ones, and dedicate time at our classes to practice the use of the book. The mistake our students often make when translating a word, phrase or idiom is to reach for the first entry in a dictionary, without thinking about the other possibilities. It is how some funny and almost tragic situations happen. So, how to use a dictionary must become a part of our foreign language curricula.

References

- Baxter, J. (1980). The Dictionary and Vocabulary Behavior: a Single Word or a Handful? *TESOL Quarterly*, XIV(3), 325–336.
- Benson, M. (1978). *Englesko-srpskohrvatski rečnik*. Beograd: Prosveta.
- Collins, C. (2001). *Dictionary for Advanced Learners*. Harper Collins Publishers.
- Hartmann, R. R. K. (2003). Lexicography with Particular Reference to English Learners' Dictionaries, *Language Teaching*, 25, 151–159.
- Wentworth, H. and B. S. Flexner (1960). *Dictionary of American Slang*. Thomas.Y. Crowell Company.
- Oxford English-Serbian Dictionary* (2006). Oxford University Press.
- <https://economist.com/blogs/> How Dictionary-makers decide which words to include-The Economist.
- www.dictionary.com
- www.ted.com/talks/erin_mckean_redefines_the_dictionary, Erin McKean: *The Joy of Lexicography*.

Гордана М. Љубичић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

РЕЧНИЦИ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме

Иако је много тога о речницима страних језика већ речено и продискутовано у научним радовима, можемо додати још нека запажања која изгледају важна и релевантна у овом тренутку. Најважнији моменат је појава online речника који све више преузимају примат штампаних издања. Рад се бави врстама речника и тиме како су се њихови уноси мењали током времена, пореди предности и недостатке монолингвалних и билингвалних речника, као и online и штампаних издања, и даје поглед на ситуацију у којој се налази издавачка делатност у нашој земљи сада, посебно када су речници енглеског језика у питању.

Кључне речи: *речник, штампани речници, online издања, превод, монолингвални, билингвални.*

Сања М. Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Ненад Милинковић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УЏБЕНИК У СТВАРАЊУ УСЛОВА ЗА КОНТЕКСТУАЛНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ САДРЖАЈА АЛГЕБРЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ*

Апстракт: У раду аутори скрећу пажњу на методички приступ усвајања садржаја из алгебре у настави математике у млађим разредима основне школе. При томе полази се од става да настава алгебре у млађим разредима основне школе треба да буде заснована на реалним ситуацијама учења, да њени садржаји треба да произилазе из реалних ситуација и да буду контекстуално засновани. У том контексту скреће се пажња на уџбеник математике, као основну књигу за учење и разматрају његову улогу у стварању услова за усвајање садржаја из алгебре контекстуалним приступом учењу. У оквиру истраживања, заснованог на техници анализе садржаја, на узорку уџбеника математике за први, други, трећи и четврти разред основне школе, испитује се улога уџбеника у стварању услова за контекстуални приступ формирању појмова из алгебре и у стварању услова за вежбање и утврђивање садржаја из алгебре, на садржајима који су контекстуално засновани. Добијени резултати показују да уџбеници не стварају у потпуности услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре, као и да су контекстуално засновани задаци за вежбање, понављање, утврђивање у малој мери заступљени у уџбеницима.

Кључне речи: алгебра, контекстуално учење, почетна настава математике, уџбеник, математика.

УВОД

Садржаји алгебре представљају важан део наставног програма математике у млађим разредима основне школе. Бројни аутори истичу да алгебра представља капију за учење математике, али и баријеру, јер велики број ученика не добија кључ за ту капију (Cai 2004: 107; Lott, 2000; Moses & Cobb, 2001).

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Управо и истраживања показују да појмови променљиве и функције представљају озбиљне препреке многим ученицима (Toshiakaira, 2003) али и наставницима који ове садржаје треба да инкорпорирају у програм и методички их обликују тако да их ученици усвоје са разумевањем (Earnest, Balti, 2008).

Последњих година постоји повећано интересовање великог броја истраживача о развоју алгебарских појмова на млађем школском узрасту. Линс и Капут (Lins, Kaput, 2001) истичу да су до деведесетих година прошлог века истраживања у алгебарском образовању „била усмерена на *тужне приче* о томе шта деца *не могу* да постигну, више него на начин шта и како то *могу* да постигну“ (према: Зељић 2014: 12). Радови су базирани на истицању потешкоћа у учењу алгебре које се приписују развојним карактеристикама ученика, са једне стране, и апстрактном језику алгебре са друге стране.

У *Принципима и стандардима наставе математике* истакнут је концепт „алгебра за све“ („*algebra for all*“), где је нагласак на важности учења садржаја алгебре као почетног корака ка осигурању једнаких образовних могућности у млађим разредима основне школе и као основа и припрема за касније учење у вишим разредима и средњој школи (NCTM, 2000). Све је више истраживања која показују да деца млађих разреда основне школе имају велико интересовање за решавање алгебарских проблема, јер им се допада „мистерија“ рада са непознатима и да немају тешкоће са приказивањем непознатих и променљивих (Tsankova, 2003; Dobrynina, 2001). Исто тако истраживачки радови показују да деца млађег школског узраста могу успешно да усвоје алгебарске садржаје и да разумеју њихова синтаксичка правила (Blanton, Kaput, 2005; Carpenter, Franke, 2001). Успешно учење алгебре не подразумева учење скупа чињеница и техника, већ то учење треба посматрати као начин размишљања. Успех у алгебри „зависи од способности математичког размишљања као што су: генерализација, апстракција, аналитичко размишљање, моделирање и организација“ (Lew 2004: 93). Принципи и стандарди за школску математику указују да алгебра укључује: 1) разумевање обрасца, односа и функција; 2) представљање и анализирање математичке ситуације и структуре користећи алгебарске симболе и 3) анализирање промена у различитим контекстима (NCTM 2000: 37).

Разумевању наставе алгебре на раном узрасту најбоље доприноси став Карахера и сарадника који указује на то да се рана алгебра разликује од алгебре у средњој школи и шире, да се заснива на позадини контекста проблема, да постепено уводи формалне нотације и да је чврсто испреплетена са темама из наставног програма (Carragher et al. 2007: 235). Исти став налазимо и код Сухо-ве која истиче да је један од начина да се алгебра успешно инкорпорира у наставни програм математике за млађе разреде основне школе је да се угради у аритметику (Suh 2007: 247). Одвајање аритметике и алгебре лишава ученике посебног начина размишљања о математици, посебно пошто су основна својства која деца користе при израчунавању аритметике основа за већину симболичких манипулација у алгебри (Carpenter et al., 2003). Осим тога, непотпуна и

недовољно развијена аритметичка знања могу бити кочница у настави алгебре, јер су ови садржаји међусобно условљени. Алгебра је део почетне наставе математике, при чему је један од основних циљева наставе алгебре и развој алгебарског мишљења као јасног, прецизног и уопштеног начина размишљања. Методичка трансформација садржаја од једноставних до комплексних алгебарских сазнања, у почетној настави математике, заснована су на развоју значења алгебарске симболике и њеном коришћењу у математичком језику.

Сама комплексност садржаја алгебре, потешкоће које настају на путу усвајања ових садржаја, њиховом разумевању и коришћењу условљавају и специфичан избор метода, приступа, стратегија рада на путу методичке трансформације ових садржаја у раду са ученицима. У раду желимо да скренемо пажњу на контекстуални приступ у учењу алгебарских садржаја.

Контекстуални приступ у учењу садржаја алгебре у настави математике у млађим разредима основне школе

Појам контекста (lat. *contextum* – преплетено) представља термин који је потекао из лингвистике и теорије информација. Контекст се дефинише као „садржај који појединошћима унутар њега, или са којима је у вези одређује или допуњује смисао. Значење речи, смисао реченице или порука може се потпуно разумети у оквиру целине у којој се јавља“ (Крстић, 1988). У другој половини 20. века појам „контекст“ проширио се изван области лингвистике и постао део хуманистичких наука. Основни модел који је послужио за настанак контекстуалне наставе и учења проналазимо у теорији бихејвиоризма, у којој Торндајк види учење као резултат веза формираних између надражаја из спољашње средине и одговора на надражај кроз награду. Друга теорија која је створила основу у развоју контекстуалног учења и наставе јесте конструктивизам. Данас су идеје контекстуалног учења уграђене у многобројне теорије математичког образовања (на пример, *Теорија реалног математичког образовања*).

Са психолошког становишта појам контекста је когнитивни механизам људске психе који даје смисао и значење садржаја који се учи на основу конкретних примера, слика, појмова, манипулације предметима и друго. Контекстуална настава и учење је концепција наставе и учења која мотивише ученике да пронађу везе између знања и примене у њиховом животу, као и при учествовању у тешком раду које учење захтева (Berns, Erickson 2001: 2).

Контекстуално учење представља систем унутрашњих и спољашњих фактора и услова људског понашања и активности, које утичу на специфичности перцепције, разумевања и трансформације неке конкретне ситуације и који одређују значење и разумевање те ситуације у целини као и компоненти које она обухвата (Verbitsky, Kalashnikov 2013: 1). За појам контекстуално учење вежу се следећи термини: практично искуство, образовање у реалном контек-

сту, активно учење, интегрисано учење, пројектно учење, школа за каријеру, примењено учење (Berns, Erikson 2001).

Џонсон дефинише контекстуално учење као „образовни процес који има за циљ да помогне ученицима да виде смисао академских садржаја које уче повезивањем истих с контекстом свакодневног живота, односно, с контекстом својих личних, друштвених и културних околности“ (Johnson, 2002). Циљ контекстуалног модела учења и наставе, према мишљењу Ивановне и Витлејевне, јесте интеграција целовитог система когнитивног, социјалног и рефлексивног искуства, којим се обезбеђује способност особе за трансформације стварности, на основу вештина повезивања знања са његовим сопственим практичним акцијама и деловањима (Ivanovna, Vitalyevna, 2015). У првом плану је повезивање садржаја који се усваја са контекстом свакодневног живота и реалности која окружује ученика.

Када узмемо у обзир почетну наставу алгебре, улога контекста би се могла посматрати из угла садржаја наставе и угла самог процеса наставе. Из садржајног угла, контекст би се могао схватити као веза којом се остварује повезивање наставних садржаја математике са реалним животним ситуацијама средине која окружује ученика и даје смисао самом градиву. Са аспекта почетне наставе алгебре, контекст би представљао ситуације у којима се остварују интеракције и активности које означавају процесе учења и наставе алгебарских садржаја. У оквиру ових активности психолошки аспект контекста је посебно значајан, јер он обухвата психолошке карактеристике деце млађег школског узраста, њихове способности, знања, жеље, навике и друго.

Контекстуални приступ учењу у почетној настави математике значајан је из више разлога. Тежње у савременој методици наставе математике усмерене су ка идеји изградње појмова и решавања проблема у смеру од конкретног ка апстрактном. Затим, ученици су у стању да боље разумеју и схвате зашто нешто уче. Проблем усвајања математичких појмова крије се у чињеници да је настава математике врло често апстрактна ученику, и да ученик овог узраста тешко схвата суштину неког појма или процеса уколико није очигледан. Самим тим ученик ће у контекстуалном приступу учењу схватити где то „знање“ може искористити у реалној ситуацији у свакодневном животу. Контекстуално учење обезбеђује да ученици уче кроз њима смислене активности, односно, активности које разумеју и прихватају као „логичне“.

Ученици млађег школског узраста врло често осећају одбојност према елементарној алгебри, а разлог томе је што нису способни да виде значење у манипулисању алгебарским симболима. Овај проблем може се превазићи учењем алгебре у контексту који је њима близак и ситуацијама из којих ће алгебарски симболи да произађу. Улогу контекста у алгебарском образовању могу имати реалне ситуације, манипулација конкретним предметима реалног окружења или употреба слика које одражавају проблемске ситуације. У решавању математичких проблема контекст одликује: повећавање могућности приступа

проблемима, транспарентности и еластичности проблема и предлагање стратегије решавања проблема (Van Den Heuvel-Panhuizen, 2005).

Суштина наставе алгебре на млађем школском узрасту огледа се у повезивању алгебарских и аритметичких садржаја, при чему се у процесу учења иде у смеру од конкретног ка апстрактном. Тај пут је пут од аритметике ка алгебри („уопштеној аритметици“), односно пут од апстракције ка уопштавању односно, генерализацији. Ако се, поред овога, у обзир узму и позитивне карактеристике реалног математичког образовања, које се огледа кроз идеју контекстуалног учења и наставе, можемо рећи да је овакав приступ позитиван и пожељан у развоју почетних алгебарских појмова. Бројни елементи наставе одређују у којој мери ће контекстуални приступ учењу садржаја алгебре бити заступљен. Повезивање математичких садржаја са контекстом у коме ученик egzистира може ићи у два смера. Први смер, „указује на потребу да математички садржаји које ученици у почетној настави математике усвајају буду засновани на реалном окружењу и да потичу из тог окружења, а други смер претпоставља да се математички садржаји обрађени на апстрактном нивоу користе за решавање проблема који извиру из реалног контекста у коме ученик egzистира“ (Маричић, Шпијуновић 2017: 256–257). У раду смо пажњу усмерили на уџбеник, као основни извор садржаја за учење алгебарских садржаја у млађим разредима основне школе с циљем да испитамо његову улогу у стварању услова за контекстуални приступ учења садржаја алгебре. Управо и резултати истраживања указују да примена уџбеника конципираног према принципима контекстуалног учења резултира бољим образовним исходима (Romberg, De Lange, 1998). Пажњу смо усмерили на оба аспекта примене контекстуалног учења у настави алгебре: формирање основних алгебарских појмова у контексту реалних ситуација блиских ученику и вежбање ових садржаја кроз решавање проблема који су контекстуално засновани.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања одабран је из популације уџбеника математике за млађе разреде основне школе који су одобрени за употребу у настави математике у основним школама. Узорак су чинили уџбенички комплети за наставу математике две издавачке куће *Bigz* и *Klett* за први, други, трећи и четврти разред основне школе.

Циљ истраживања је испитати улогу уџбеника математике у стварању услова за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре. Циљ је конкретизован кроз два истраживачка задатка:

1) Утвдити улогу уџбеника математике у стварању услова за контекстуални приступ формирању појмова из алгебре.

2) Утврдити улогу уџбеника математике у стварању услова за вежбање и утврђивање садржаја из алгебре на садржајима који су контекстуално засновани.

Истраживање је засновано на техници анализе садржаја. Анализирани су садржаји о једначинама и неједначинама. Јединицу садржаја анализе чинио је садржај у уџбенику кроз који ученик стиче знања, формира појмове, упознаје се са новим садржајем и чинили су сви задаци који постоје у уџбенику и радној свесци.

Категорије садржаја за анализу су:

- Контекстуални приступ/задатак – садржај/задатак који је дат као реална, конкретна ситуација;
- Неконтекстуални приступ/задатак – садржај/задатак који је дат у чисто математичком контексту (математичка реченица, математички запис).

Од инструмената у истраживању коришћен је евиденциони лист у који су бележени резултати анализе садржаја. Анализу садржаја обавила су аутори рада.

С обзиром на то да је у истраживању коришћена техника анализе садржаја и евиденциони лист као инструмент, није постојала потреба за посебним статистичким техникама, већ су подаци интерпретирани кроз фреквенције и проценте.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Улога уџбеника математике у стварању услова за контекстуални приступ учењу алгебрских садржаја

Први задатак овог истраживања био је да испитамо у којој мери уџбеници математике за млађе разреде основне школе стварају основу за усвајање садржаја из алгебре контекстуалним приступом. Пошли смо од чињенице да основу за контекстуални приступ учењу и поучавању садржаја из алгебре треба да представља реална конкретна ситуација у оквиру које ученик стиче знања. Пажњу смо усмерили на уводне примере у уџбеницима, односно примере који су носиоци садржаја који се учи.

Добијени резултати показују да, у анализираним уџбеницима математике за први разред основне школе, само у једном уџбенику постоје садржаји који припадају области алгебре, док у другом уџбенику они не постоје као посебно издвојени, већ ученици непознати број у једнакостима одређују кроз садржаје аритметике. Садржаји који се односе на „Одређивање непознатог броја“ у уџбенику издавачке куће *Klett* уведени су неконтекстуалним приступом, на чисто математичким ситуацијама и исказани су математичким реченицама (в. Табела 1).

Табела 1. Заступљеност контекстуалног приступа у формирању алгебарских појмова у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе

Уџбеници	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	Контек.	Некон.	Контек.	Неконт.	Конт.	Неконт.	Конт.	Неконт.
Klett	0	1	1	6	2	3	0	4
	0%	100%	14,2%	85,7%	40,00%	60,0%	0%	100%
Бигз	0	0	6	0	0	5	0	5
	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%
Укупно	0	1	7	6	2	8	0	9
	0%	100%	53,8%	46,1%	20%	80%	0%	100%

У другом разреду основне школе, ученици се први пут упознају са идејом „непознатог броја“, односно појмом непознате изражене у облику слова који предствља непознату. Програм предвиђа да се једначине решавају паралелно са вршењем одговарајућих рачунских операција. Решавање једначина у другом разреду заснива се на *познавању рачунских операција и њихове међусобне повезаности*. Анализа садржаја уџбеника математике за други разред основне школе показала је да су сви алгебарски садржаји у уџбенику издавачке куће Бигз уведени на бази реалне ситуације, а у уџбенику Klett-а само један садржај, а сви осталих шест (85,71%) неконтекстуалним приступом (в. Табела 1).

Према наставном програму за трећи разред основне школе поред садржаја који се односе на једначине, предвиђа се усвајање и развијање појма неједнакости и неједначине. Анализа садржаја показала је да у уџбенику издавачке куће Бигз ниједан саржај није уведен контекстуалним приступом, а уџбенику издавачке куће Klett 40% садржаја. У уџбеницима математике за четврти разред основне школе обе издавачке куће ниједан садржај није уведен контекстуалним приступом. У оба уџбеника, у садржајима који се односе на учење алгебарских садржаја, доминантан је приступ по коме се садржаји из алгебре уводе у чисто математичком контексту.

Добијени резултати показују да уџбеници не стварају у потпуности услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре, већ је доминантнији приступ који је заснован на симболичким записима, упркос томе да су когнитивне способности ученика на овом узрасту оријентисане су на конкретне операције. *Графикон 1* јасно илуструје чињеницу да је контекстуални приступ доминантнији у односу на математички заснован само у другом разреду основне школе. Овакав приступ у уџбеницима може да доведе до неразумевања ових садржаја и учења напамет зависности између рачунских операција и њихових компонентата и правила на којима почивају садржаји алгебре.



Графикон 1. Однос броја наставних садржаја из алгебре предвиђених за усвајање контекстуалним и неконтекстуалним приступом учењу

Као што можемо уочити на графикону, осим у уџбеницима за други разред основне школе, ни у једном другом разреду није доминантан контекстуални приступ у усвајању садржаја алгебре. Оно што посебно морамо истаћи, односи се на чињеницу да у уџбеницима које смо ми анализирали, за први и четврти разред основне школе, ниједан садржај алгебре се не уводи на бази реалне, конкретне ситуације из свакодневног живота. Ова чињеница посебно забрињава, нарочито ако се у обзир узме узраст ученика и његове когнитивне способности и конкретан начин размишљања. Увек треба имати на уму да ученик знање најбоље гради на ако је оно повезано са претходним знањем и искуством и у ситуацијама учења које су му блиске. На тај начин учење постаје учење са разумевањем, а ученик конструише своја знања.

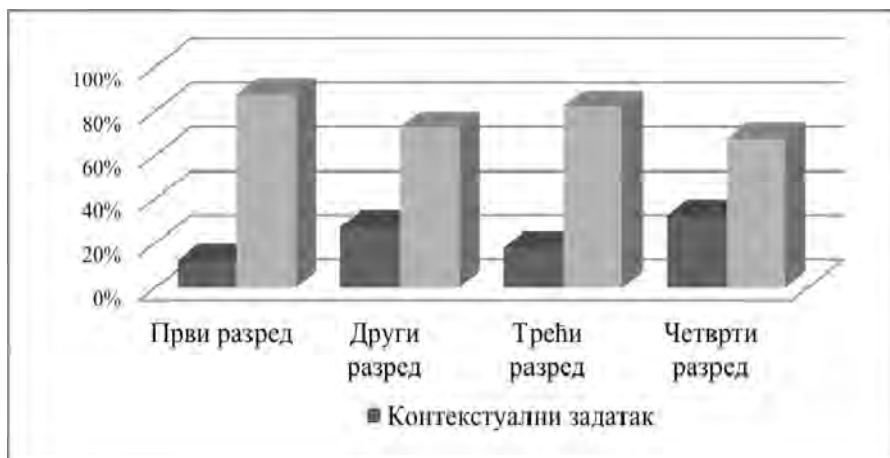
Улога уџбеника математике у стварању услова за вежбање и утврђивање садржаја контекстуалним приступом

Даља анализа садржаја била је усмерена на испитивање колико су садржаји (задаци) на којим ученик вежба, утврђује, понавља контекстуално засновани. У уџбеницима математике за први разред основне школе издавачке Klett-a само два задатка (12,5%) су контекстуална, док је преосталих 14 (87,50%) неконтекстуално засновано (в. Табела 2).

Табела 2. Заступљеност задатака контекстуалног и неконтекстуалног типа из алгебре у уџбеницима математике за млађе разреде основне школе

Уџбеници	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	Конт.	Неконт.	Конт.	Неконт.	Конт.	Неконт.	Конт.	Неконт.
Klett	2 12,5%	14 87,50%	19 28,79%	47 71,21%	14 17,28%	67 82,72%	23 30,56%	50 69,44%
Бигз	0 0%	0 0%	23 26,44%	64 73,56%	15 18,52%	66 81,48%	22 33,33%	44 66,67%
Укупно	2 12,50%	14 87,50%	42 27,45%	111 72,55%	29 17,90%	133 82,10%	45 32,37%	94 67,63%

У уџбеницима математике за други разред основне школе приближно је једнака заступљеност контекстуалних задатака у оба уџбеничка комплета (Бигз – 26,44%, Klett – 28,79%). У уџбеницима за трећи разред, такође је уједначена заступљеност контекстуалних задатака, али је мања, него у првом разреду (Бигз – 18,52%, Klett – 17,28%). У анализираним уџбеницима математике за четврти разред основне школе имамо највећу заступљеност задатака контекстуалног типа код оба издавача: Бигз – 33,33%, Klett – 30,56% од укупног броја задатака из алгебре.



Графикон 2. Однос контекстуалних и неконтекстуалних задатака по разредима у уџбеницима од првог до четвртог разреда основне школе

Ако посматрамо однос који постоји између задатака контекстуалног и неконтекстуалног типа по разредима, можемо рећи да је највећи број задатака контекстуалног типа у четвртом разреду, у ком је и најмања разлика између заступљености ова два типа задатака (Графикон 2). Ако се у обзир узме укупан број задатака које смо евидентирали у анализираним уџбеницима математике, на основу добијених резултата можемо рећи да у уџбеницима од првог до четвртог разреда тек приближно сваки четврти задатак (25,11%) представљају задаци који су базирани на реалном математичком контексту, док приближно три од четири анализирана задатка (74,89%) у уџбеницима чине задаци који су базирани на чистом математичком контексту.

ЗАКЉУЧАК

Увођење ученика у садржаје алгебре и успешно формирање почетних појмова из ове области је веома значајно. У којој мери на ком нивоу квалитета ће ови појмове ученици формирати у највећој мери зависи од методичког приступа који се у том циљу користи. Сами алгебарски садржаји, по својој природи веома су уопштени, прати их апстрактност, симболика, јер они представљају генерализације, исказане језиком симбола. Међутим, уопштеност алгебарских нотација пружа велике могућности за коришћење великог броја различитих контекста, односно реалних ситуација које изражавају ту алгебарску ситуацију. Контекст омогућава да се олакша и приближи алгебарски садржај ученицима млађег школског узраста да створи основу да ученик у конкретној ситуацији види, уочи и исказе природним језиком односе, а потом их пребаци на апстрактни ниво. Сви ови проблеми успешно се могу превазићи и учинити доступнијим ученичком резонувању управо кроз садржаје засноване на реалном контексту свакодневног живота.

Анализа садржаја уџбеника математике за млађе разреде основне школе показала је да уџбеници у потпуности не стварају услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре. У свим анализираним уџбеницима, осим у уџбеницима за други разред основне школе, усвајање ових садржаја није засновано на контекстуалном приступу учењу, већ је доминантан приступ који почива на математичким, апстрактним нотацијама, и који прати уопштеност и истицање правила на бази уочавања односа међу математичким реченицама. Осим тога, када је у питању избор задатака за вежбање и понављање, утврђивање контекстуални задаци су у малој мери заступљени у уџбеницима. Приближно, тек, сваки четврти задатак заснован је на реалном контексту. До сличних резултата долазе и други аутори (Милинковић, Ђуричић 2017; Маричић, Фелда, 2017).

Међутим, без обзира на уочене слабости, не можемо тврдити да уџбеници математике за млађе разреде основне школе представљају ограничавајући фактор у избору приступа који ће се користити у учионици када је у питању

увођење ученика у садржаје алгебре. С обзиром на то да учитељи имају изграђено знање да се појмови у почетној настави математике морају изграђивати поступно, да морају проистећи из конкретног, надамо се да ће они учење у учионици креирати на основу реалних конкретних ситуација и у том правцу. То је значајно из више разлога. На овај начин обезбеђује се боље разумевање садржаја, знање се гради и конструише у ситуацијама које су блиске ученику, које за њега имају смисла. На тај начин ученик схвата и корисност математике и њену примену у решавању проблема. За ученика учење има смисла, јер му делује корисно. Осим тога, реалне проблемске ситуације ретко захтевају и изискују искључиво сазнања из садржаја једног предмета. Мултидисциплинарност у савладавању садржаја помаже да се ти садржаји лакше препознају у свакодневним животним ситуацијама. Уколико је ученик у ситуацији да учи на различитим местима и користи различите изворе сазнања, значи да ће бити у стању да дубље и шире сагледа проблеме и сам контекст садржаја. Ово је време када ученици уче радећи на ономе што их окружује и што се налази у непосредној стварности. Ово је посебно значајно, ако се у обзир узме и значај формирања раноалгебрских појмова, који ће представљати основу за касније сложеније алгебрске нотације.

Резултати истраживања, могу бити од користи ауторима уџбеника у проналажењу решења за конструкцију уџбеника у коме би биле заступљеније ситуације учења проистекле из реалног контекста блиском ученику, али и учитељима у осмишљенијем и ефикаснијем коришћењу уџбеника и успешнијој организацији почетне наставе математике.

Литература

- Berns, R. G. and P. M. Erickson (2001). *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*. The Highlight Zone: Research@Work No. 5.
- Blanton, M. L. and J. J. Kaput (2005). Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning, *Journal for Research in Mathematics Education*, 36, 412–446.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics, *For the learning of mathematics*, 25(2), 2–23.
- Verbitsky A. A. and V. G. Kalashnikov (2013). *Contextual Approach in Psychology*, *European Scientific Journal*, 9(32), ISSN 1857–7881.
- Dobrynina, G. (2001). *Reasoning Processes of Grade 4-6 Students Solving Two – and Three-Variable Problems*. (Doctoral dissertation). Boston: Boston University.
- Ernest, D. and A. Balti (2008). Instructional Strategies for Teaching Algebra in Elementary School: Findings from a Research-Practice Collaboration, *Teaching Children Mathematics*, 14(9), 518–522.

- Зелић, М. (2014). *Методички аспекти ране алгебре*. Београд: Учитељски факултет.
- Ivanovna, B. N. and M. T. Vitalyevna (2015). *Competence contextual model of teaching and fostering at a general Academic school as an innovator*. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 1(13) (eng). Преузето: <http://cyberleninka.ru/article/n/competence-contextual-model-of-teaching-and-fostering-at-a-general-academic-school-as-an-innovator>.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- Krstić, D. (1988). *Психолошки речник*. Београд: Вук Караџић.
- Lew, H. C. (2004). Developing Algebraic Thinking in Early Grades: Case Study of Korean Elementary School Mathematics, *The Mathematics Educator* 2004, 8(4), 88–106.
- Lott, J. W. (ed.) (2000). Algebra? A gate? A barrier? A mystery! *Mathematics Education Dialogues*, 3(2), 1–12.
- Маричић, С. и Д. Фелда (2017). Уџбеник у стварању услова за контекстуални приступ учењу геометрије у Србији и Словенији. У: Н. Вуловић, А. Михајловић (ур.): *Методички аспекти наставе математике, четврта међународна конференција (зборник резимеа)* (17–18). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Маричић, С. и К. Шпијуновић (2017). Контекстуални приступ учењу и поучавању у почетној настави математике. У: Б. Микановић (ур.): *Бањалучки новембарски сусрети – Истраживања у психологији; Иззови васпитања и образовања у теорији и пракси*. Бања Лука: Филозофски факултет, 253–266.
- Миљинковић, Д. и М. Ђурчић (2017). Уџбеник као културно потпорно средство учењу математике у природном и друштвеном контексту. У: С. Маринковић (ур.): *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 377–394.
- Moses, R. P. and C. E. Cobb (2001). *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights*. Boston: Beacon Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards of School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Romberg, T. A. and J. De Lange (1998). *Mathematics in context*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Suh, J. M. (2007). Developing „Algebra-’Rithmetic“ in the Elementary Grades. *Teaching Children Mathematics*, 14, 246–253.
- Toshiakaira, F. (2003). Probing students’ understanding of variables through cognitive conflict: Is the concept of a variable so difficult for students to understand? In: N. A. Pateman, B. J. Dougherty and J. T. Zilliox (Eds.): *Proceedings of the 2003 Joint meeting of PME and PMENA*, vol. 1, 49–65.

- Tsankova, E. (2003). *Algebraic Reasoning of First Through Third Grade Students Solving Systems of Two Linear Equations with Two Variables*. (Doctoral dissertation). Boston: Boston University.
- Cai, J. (2004). Developing Algebraic Thinking in the Earlier Grades: A Case Study of the Chinese Elementary School Curriculum, *The Mathematics Educator*, 8(1), 107–130.
- Carpenter, T. and M. Franke (2001). Developing algebraic reasoning in the elementary school. In: H. Chick, K. Stacey, J. Vincent and J. Vincent (Eds.): *Proceedings of the 12th ICMI Study Conference*, vol. 1. Australia: The University of Melbourne, 155–162.
- Carpenter, T. P., Megan L. F. and L. Linda (2003). *Thinking Mathematically: Integrating Arithmetic and Algebra in Elementary School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carraher, D., Schliemann, A. D. and J. Schwartz (2007). Early Algebra Is Not the Same As Algebra Early. In: J. Kaput, D. Carraher and M. Blanton (Eds.): *Algebra in the Early Grades*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 235–272.
- Cobb, P., Zhao, Q. and J. Visnovska (2008). Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education, *Éducation et didactique*, 2(1), 105–124.

Саня М. Маричич

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

Ненад Милинковић

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

УЧЕБНИК В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ АЛГЕБРЫ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Резюме

В этой статье авторы обращают внимание на методический подход к принятию содержания из алгебры в преподавании математики в младших классах начальной школы. При этом у авторов исходное положение то, что преподавание алгебры в младших классах начальной школы должно основываться на реальных ситуациях обучения, что его содержание должно возникать из реальных ситуаций и быть контекстуально задуманным. В этом контексте они обращают внимание на учебник математики как на основную книгу для обучения и рассматривают роль учебника в создании условий для усваивания содержаний из алгебры контекстным подходом к обучению. В рамках исследования, основанного на технике анализа содержаний, на образце учебников для математики для первого, второго, третьего и четвертого классов начальной школы, авторы изучают роль учебников в создании условий для контекстного подхода к формированию понятий из алгебры и в создании условий для упражнения и закрепления содержаний из алгебры на содержаниях которые контекстуально обоснованы. Полученные результаты показывают, что учебники не полностью создают условия для контекстного подхода к изучению содержаний из алгебры и что контекстно-ориентированные задачи для упражнений, повторения и закрепления в небольшом объеме представлены в учебниках.

Ключевые слова: *алгебра, контекстное обучение, начальный курс математики, учебник, математика.*

Андријана В. Даниловић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

УЛИЧНА УМЕТНОСТ И ЗЛОУПОТРЕБА УМЕТНОСТИ – ГРАЂЕЊЕ КРИТИЧКОГ ПОСМАТРАЧА

Апстракт: Пажња стручне јавности, медија и широке јавности коју улична уметност привлачи у последње две деценије непрекидно расте. Од прапочетака, које означавају пионери њујоршке графити сцене до данас, улична уметност развила се у односу на графите у другачијем правцу и етаблирала се као легитимна и релевантна савремена уметничка пракса. Атрактивност дела и пажња коју изненадним сусретом она привлачи, препознате су и у огромној мери утилизоване у маркетиншке сврхе на разним нивоима. Имитирајући уметност у јавном простору, комерцијалне кампање, идеолошка пропаганда, језик мржње и демонстрације територијалности успевају да стигну до најшире публике, до свакога ко простор користи. Некритични посматрач тако у јавном простору постаје конзумент садржаја које би у сферама које може да контролише укинуо или критички сагледао. Како и улична уметност, и уличној уметности налик форме апелују на посматрача примарно на нивоу визуелне пријемчивости. Чини се да је обавеза одговорног образовног система да формира критичког посматрача који уме да разликује уметност од манипулације визуелним средствима, а настава ликовне културе намеће се као логичан простор за то.

Методом упоредне ликовне анализе илустративних примера уметничких и неуметничких интервенција, биће понуђени аргументи за тврдњу да се ликовни језик и језик материјала карактеристичан за уличну уметност користи у неуметничке сврхе. Деконструкцијом значењског слоја упоредно анализираних примера биће омогућено јасно уочавање разлике између уметничких и неуметничких тежњи и циљева визуелно сличних интервенција. Уобичајени наставни метод анализе уметничког дела биће посматран као функционални алат у оспособњавању појединца да критички сагледава сликовне садржаје.

Кључне речи: *ликовна култура, улична уметност, савремена уметност, неуметност, пропаганда.*

УВОД

Улична уметност је фраза која означава скуп различитих савремених уметничких пракси које повезује неколико заједничких својстава: да су радови намењени јавном простору, да су од њега неодвојиви како физички, тако и значењски, да настају независно од доминантног културног модела, односно, да нису условљени ставовима критике или институција културе, да врло често настају иницијативом појединца или групе без формалних дозвола, да су материјално безинтересна уметност утолико што се, будући да су физички део простора, не могу укључити у тржиште уметнина (Irvine, 2012; Riggle, 2010). У фокусу овог рада налазе се сликарске и сликовне интервенције, али се под појмом *улична уметност* подразумевају и скулпторске, перформерске и драмске интервенције.

Савремена уметничка теорија препознаје уличну уметност као легитиман и релевантан вид уметничког деловања. Различити теоретичари уметности различите аспекте овог феномена препознају као кључне, па начин на који се поједини аспекти природе дела из корпуса уличне уметности дефинишу у одређеној мери варирају. Ипак, две одлике уличне уметности кључне су за наше разматрање. Чињеница да се радови налазе у јавном и свима доступном простору, а не у затвореном галеријском или музејском, дефинише уличну уметност као суштински демократичну и неелитистичку. Присутност рада у јавном простору гарантује масовност публике и проширује њене оквире са заинтересоване галеријске, на публику коју чини сваки корисник јавног простора, односно – сваки заинтересовани или незаинтересовани пролазник. Стога публика дела постаје свако ко се нађе у јавном простору, а дело се обраћа, не искључиво за уметност заинтересованом појединцу, него свакоме. Приступ масовној и неселектованој публици свих старосних доба и друштвених групација нису констатовали само теоретичари уметности, већ и маркетиншки и медијски стручњаци, што је резултирало огромним бројем пропагандних кампања – од комерцијалних па све до идеолошких – које имитирајући уметност апелују на широку јавност, било као на потрошаче, бираче или као циљну групу неке друге врсте.

Управо због непрекидне изложености оваквим кампањама које су у јавном простору, те их, за разлику од телевизијских или онлајн садржаја, не можемо просто искључити или прескочити, чини се важним изградити систем критеријума на основу којих се може направити дистинкција између садржаја који имитирају уметност и теже циљевима који су тржишног или идеолошког карактера, и садржаја који јесу уметнички и теже хуманим и еманципаторским вредностима и циљевима.

ЛИКОВНА КУЛТУРА И УЛИЧНА УМЕТНОСТ – ИЗАЗОВИ И ЗНАЧАЈ ПРОУЧАВАЊА МЛАДЕ УМЕТНИЧКЕ ПРАКСЕ

Међу образовним и функционалним циљевима ликовне културе налазе се и развој естетских критеријума и критичког мишљења. Како улична уметност код посматрача примарно апелује на чуло вида, те тако ангажује његову пажњу и шаље поруку, чини се да би евентуални простор за разматрање и учење о овој уметничкој пракси требало да буде у оквиру наставе ликовне културе. Осим саме природе уметничког дела, које се не чува и не излаже под окриљем институција културе, суштинске разлике у односу на *традиционално* уметничко дело, које се као пример користи или изучава у оквиру наставе ликовне културе, нема. Треба ипак истакнути да, у погледу рушења баријере између публице и дела, улична уметност остварује хуманистички идеал опште доступности и демократичности. Слика, цртеж или попут графике мултиплицирани рад на улици, подлеже у погледу ликовне анализе истим параметрима као и радови намењени излагању у галеријским условима. Ликовна анализа, анализа мотива, идејне потке и поруке рада, изводљива је на основу истих параметара који се примењују при анализи уметничког дела галеријског формата, уз једину разлику просторног контекста као додатног фактора за разматрање, који се свакако узимају у обзир при разматрању било ког типа уметничког дела у јавном простору.

Теорија уметности, ликовна критика па и формалне институције *света уметности* (Danto, 1964), упркос чињеници да њихову валидацију улична уметност као категорија не подразумева као неопходну (Riggle, 2010), итекако препознају радове уличних уметника као вредне и релевантне. Стога конзервативни став, који *улично* по аутоматизму изједначава са безвредним или безначајним, не може бити одбрањен валидним аргументима. Евентуални аргумент против бављења темом уличне уметности у оквиру ликовне културе могао би се ослонити на често одсуство формалне дозволе за сам чин уметничког деловања и позивање на васпитни аспект ликовне културе. Текст *Теорија поломљеног прозора*, Киллинга и Вилсона (Kelling and Willson, 1982), који самоиницијативно интервенисање доводи у везу са порастом стопе ситног криминала, једна је од најчешћих референци при аргументовању конзервативних ставова у односу на уличну уметност, али ваља напоменути да су резултати социолошког истраживања, чији је текст сублимација, више пута од објављивања до данас оспорени (Harcourt and Ludwig, 2006; Sheldon, 2004). Уосталом, оно што је тема овог рада није сам чин настанка дела, већ садржај. Службеници система институција које доносе одлуку о томе где се и под којим условима може интервенисати, често нису опремљени критеријумима или овлашћењима да процене садржај дела, па тако на пример, комунални инспектори, на основу *Одлуке о комуналном реду* немају овлашћења да се баве врстом садржаја интервенција на зидовима и слично. Намеће се закључак да је за бављење садржајем присуство или одсуство дозволе потпуно ирелевантно. У односу на то, оспособљавање појединца да на исправан начин

чита визуелне садржаје који су свакако присутни у простору који користи и усмерени ка њему, представља приоритет у свету у коме је комуникација сликом један од доминантних модела комуникације.

УМЕТНОСТ И НЕУМЕТНОСТ

Да би појединац био оспособљен да разликује уметност од пропаганде, потребно је да разуме механизме на основу којих му се пропагандне поруке подмећу у форми налик уметности, односно да створи систем критеријума који му омогућавају да тумачи сликовни садржај са којим се сусреће. Упоредна анализа визуелно сличних примера послужиће као илустрација могућег модела грађења таквих критеријума. Поступак подразумева ликовну анализу, чиме ће бити предочени квалитети дела, али и визуелни механизми којима се манипулише при окупирању пажње. Анализа значења и поруке радова из којих проистиче и разлика у функцији, учиниће *уметнички* или *неуметнички* карактер дела очигледним.

Два рада која ћемо паралелно анализирати заснована су на истој типографској поруци, односно исписивању речи *слобода* на зидним површинама у јавном простору. Рад групе навијача ФК Слобода, у погледу колористичке схеме ослања се на често коришћен модел употребе црвене, беле и црне, који је међу визуелно најефектнијим. Ова схема користи се такође и као визуелни знак за узбуну, чиме гарантује пажњу посматрача. Реч *слобода* исписана је ћириличним фонтом који реферира на Мирослављеву ћирилицу, а грб клуба смештен је у леву зону изразито хоризонталне композиције. Визуелну ефектност и динамику овај, у основи типографски рад дугује ритму смењивања боја позадине. Саме форме графема вешто су исцртане и смештене у просторни оквир који задаје облик фасаде на начин који истиче монументалност композиције. Закључујемо на основу анализе ликовних елемената да је у питању веома успешан, ефектан и визуелно атрактиван рад изведен сликарским поступком, уз зналачке дизајнерске референце на традиционално писмо и употребу схеме боја која обезбеђује јасноћу опажања чак и из велике даљине.



Илустрација 1. Мурал навијача ФК Слобода,
Основна школа Стари град, Ужице

Рад уличног уметника Мане Меи (Mane Mei) такође је заснован на типографском решењу речи *слобода* у јавном простору. Без референци на неки постојећи фонт, овај рад конципиран је као апстрактна слика фрагментирана дебелим, црном контурном линијом која омеђава графеме. Динамика рада посматраног из велике даљине заснива се на динамици контурне линије, а при ближејем сусрету треперење и међусобни односи боја у пољима унутар графема обезбеђују други ниво унутрашње динамике рада. Слика је позиционирана тако да се рефлектује у воденој површини, чиме у функцију грађења визуелног утиска укључује задати просторни контекст. Закључујемо на основу ликовне анализе да је у питању веома успео, ефектан и визуелно атрактиван рад изведен сликарским поступком, који у обзир узима различите тачке из којих рад може бити сагледаван, уз вешту манипулацију односима боја, динамиком и просторним контекстом.

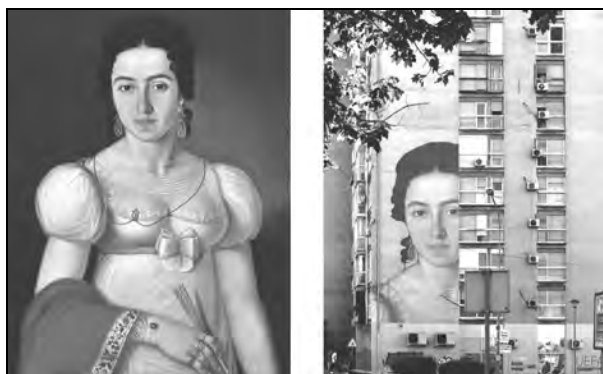


Илустрација 2. Мане Меи, интервенција на обали Купе реализована у оквиру фестивала *Re:Think* у Сиску у Хрватској

Дакле, два рада која деле мотив – реч *слобода* на први поглед делују као, у ликовном смислу, успели и квалитетни радови који шаљу исту поруку. Међутим, битно је размотрити још неколико фактора. Разматрање циља настанка радова, омогућиће нам да одредимо и њихову функцију: *Слобода* чији је аутор Мане Меи је *site specific* улична интервенција, ликовна игра у простору, која реч чије значење је неоспорно друштвено прихватљив идеал, кроз манипулацију бојама и линијом, смешта у јавни простор оплемењујући га и идејно и визуелно. Стога закључујемо да је циљ настанка овог рада уметничко ликовно истраживање и изражавање, а функција је оплемењивање заједничког простора. Рад *Слобода* навијача *ФК Слобода*, саму реч третира као властиту именицу, односно, назив клуба чији грб је један од елемента композиције, чиме се одмиче од њеног значења и одмах везује за контекст клуба и навијања. Употреба строге схеме боја које су уједно и боје клуба, доводи у питање аспект потребе за уметничким изражавањем аутора интервенције и усмерава нас додатно на сагледавање слике као дела клупске иконографије и вешто дизајнираног средства промоције. Информације које нам обезбеђује просторни контекст објеката у непосредној близини осликане фасаде, офарбаних у исту схему боја, говори да се сам мурал у концепцијском смислу не разликује од, мање комплексног обележавања територије навијачке групе бојама у функцији демонстрације моћи. Дакле, два визуелно веома успела рада која деле исти мотив, изведена истим сликарским поступком, настају из сасвим различитих побуда и са сасвим супротним циљевима. Један тежи уметничким циљевима, унапређењу и естетизацији заједничког простора у визуелном и идејном смислу. Други служи као средство промоције групе. На следећем нивоу, он је и средство којим се

систем вредности и ставови једне групе монументалном сликом представљају као доминантани у простору који користи много шира заједница. Она не мора неизоставно делити ставове мањине која слику поставља у простор. Стога су уметничка средства у овом примеру тек начин да се суштинско наметање вредности мањине већини учини пријемчивим и прихватљивим, што аутоматски искључује уметничке аспирације релевантне за функцију овог рада.

Референце на историју уметности, локалну или глобалну, честе су у уличној уметности, али и у неуметничким интервенцијама које се ослањају на ликовни језик уличне уметности. На основу примера која ћемо анализирати, размотрићемо како већ постојеће уметничко дело или његов фрагмент, реконтекстуализовани у урбану средину, могу постати или сасвим нови, вредан рад или средство пропаганде које се ослања на дело као гарант окупирања пажње посматрача, уз помоћ кога остварује неки неуметнички циљ.



Илустрација 3. *Жена са црвеним шалом, Павел Ђураковић и интервенција Жилијена де Казабјанке на солитеру у Булевару деспота Стефана у Београду*

Серија уличних интервенција француског уметника Жилијена де Казабјанке (Julien de Casabianca) под називом *Излажење (Outings)* заснива се на употреби фрагмената слика, портрета или фигура, значајних за историју уметности простора у коме спроводи конкретну етапу пројекта. У случају Србије, уметник је начинио избор ликова са слика које се чувају у Галерији Матице српске у Новом Саду, изоловао их из контекста оригиналног дела и као самосталне целине преместио у контекст градских фасада, у форми налепница различитог формата ограничене трајности. Његова по формату највећа интервенција у Београду је реконтекстуализовани портрет Јелисавете Василијевић (*Жена са црвеним шалом*), сликара Павела Ђурковића, изведен техником типичном за уличну уметност, која се суштински заснива на аплицирању папирних елемената (у овом случају штампаних) на зидну површину на начин сличан лепљењу плаката. Измештањем портрета из музејског контекста у простор града,

уметник сучељава естетику и ликовни језик портрета са почетка деветнаестог века са окружењем које чине солитери од ливених бетонских елемената. Контраст естетика и неуобичајеност призора који комбинује сировост бетона и рафинирани сликарски поступак фрагмента репродуковане слике, чине визуелни механизам уз помоћ ког овај рад окупира пажњу посматрача.



Илустрација 4. *Витез, Небојша Ђурановић, пропагандни мурал организације Двери, Борчански пут, Београд*

Мурал у београдском насељу Борча, на сличан начин, неуобичајеним контрастом естетике фрагмента слике Небојше Ђурановића *Витез* и просторног контекста окупира пажњу посматрача. Торзо средњовековног витеза, у просторном контексту лишеном икакве естетизације, гради ефекат неуобичајености призора о коме је раније било речи. Пажња посвећена материјализацији металног оклопа, те драперије и перјанице, као и валерско градирање позадине, са аспекта ликовне технике и анализе ликовних елемената илуструју намеру истицања уметничког у оквиру композиције коју чини још и типографска порука *Цело српство дигло се за живот Србије*. Избор фонта који асоцира на Мирослављеву ћирилицу, у смислену визуелну и логичку целину повезује сликовни и типографски садржај. Мотив средњовековног витеза и интонација поруке-буднице, граде заједно композицију патриотског карактера. Уместо потписа аутора мурала, у доњој десној зони зидне површине налази се лого наручиоца мурала, политичке организације Двери.

Оба предочена примера реферирају на већ постојећа уметничка дела и ослањају се на визуелни контраст fine моделације инкарната, материјализације и контраста архаичних естетика са контекстом савременог града. Пример интервенције која се ослања на репродукцију слике Павела Ђурковића, естетизује и мења атмосферу простора истицањем сликарских квалитета репродукованог дела, те без других видљивих намера или агенде, скреће пажњу на ремек-дела историје уметности нашег поднебља. Интервенција која реферира на

слику сликара-савременика Небојше Ђурановића, атмосферу и мотив слике која асоцира на дела историцизма утилізује као илустрацију поруке, а не као вредност саму по себи, сугеришући на тај начин специфично конзервативно поимање концепта патриотизма, што рад чини примером идеолошке пропагандне поруке. Логотип организације која је наручилац мурала потврђује ранији закључак да је у питању пропагандно средство. Осим самим механизмом на који ангажује пажњу посматрача, то јест, имитирањем уметности и имплицитношћу поруке, својим значењским слојем и циљем ни по чему се не разликује од предизборних плаката или билборда. Историја уметности обилује примерима у којима уметност има пропагандну функцију, од Рима па све до уметности тоталитарних режима, али разлика између наведеног примера пропаганде и поменутих категорија из историје уметности лежи у томе што се у случају борчанског зида организације Двери идеолошка порука не налази у делу већ у начину на које се оно у датом контексту ликовне и значењске целине утилізује.

Начин на који је извршена ликовна анализа примера, видели смо, не разликује се од ликовне анализе уобичајене у процесу наставе ликовне културе. Видели смо, такође, да радови између којих постоје упадљиве сличности на нивоу мотива и употребе визуелних средстава, већ у почетним корацима анализе значења јасно предочавају своју уметничку, односно неуметничку природу. Стога се алати који се и иначе користе у настави ликовне културе при оспособљавању појединца да разликује уметност од кича, тек незнатно допуњени, чине подесним за развијање способности разликовања уметности од неуметности на функционалном нивоу који је овде по среди. Значај способности појединца да критички сагледа слику у јавном простору која је пред њега из различитих разлога постављена, не лежи само у могућности да разликује уметност од кича и онога што Хузјак (Huzjak, 2000) назива „големим спектром клизних граница гдје се конзумент живота лако губи“ између та два пола, већ у чињеници да он престаје да буде пасивни конзумент информација подложен манипулацији.

Ваља напоменути да параметри на основу којих данас посматрамо ликовно наслеђе прошлих епоха на нивоу функције нису исти они на основу којих вреднујемо и анализирамо дела настала у савременом тренутку. *Да би се генеза савременог појма уметности могла разумети неопходно је направити пресек еволуције појма уметности са освртом на кључне историјске моменте који су доприносили његовом диференцирању или пак промени значења* (Džalto, 2009). Тек у 16. веку чине се први кораци да се оно што данас сматрамо визуелним уметностима из окриља гилди и заната премести у сферу интелектуалног, односно академски валидираног људског деловања. Подела уметности у 18. веку данашње визуелне уметности (сликарство, вајарство и архитектуру) престаје да перципира као занате (техне) и доноси нови концепт уметника-генија, односно онеобиченог надахнутог ствараоца. Многи од блиставих примера из историје уметности које данас проучавмо, у тренутку њиховог настанка сврставани су у пукe продукте мануелног рада, а чак и много млађи

примери често су били примарно дефинисани функцијом која данас није увек очигледна. На пример, у формалном смислу уметничко деловање званичног архитекте Трећег рајха Алберта Шпера проучавамо примарно као дело пропаганде, а не на основу његове архитектонске, уметничке вредности, јер нам је историјски контекст у коме његови пројекти настају близак. Перцепцију примарно пропагандне функцију портрета римских императора који су слати у провинције да би сугерисали присуство и материјализовали слику императора, у савременом тренутку ублажава временска дистанца. Ови примери говоре у прилог тези да функција и контекст у коме уметничко дело настаје у савременом тренутку преузимају примат у односу на естетску вредност и формалне уметничке карактеристике конкретног дела.

ЗАКЉУЧАК

Свакодневно изложен сликарским интервенцијама у јавном простору, савремени човек без свесног напора или одлуке усваја информације и идеје које му се путем слике пласирају. Тек оспособљен да критички сагледава визуелне садржаје, у околностима у којима је притисак који се на њега као на део *циљне групе* врши сликом интензивнији него икада, он престаје да буде пасивни конзумент информација. Одговорност за оспособљавање појединца да се брани од пропаганде која симулира уличну уметност, као бенигну и пријемчиву, лежи на настави ликовне културе. Алат да се критички став развије већ је у свакодневној употреби у процесу наставе ликовне културе, а од тога да ли ће релевантност уличне уметности бити препозната или игнорисана зависи и да ли ће појединац научити да у сопственом окружењу препозна садржаје упитних квалитета и циљева који му се, заогрнути у форму уметности, на сваком кораку намећу.

Литература

- Одлука о комуналном реду, „Службени лист града Београда“, бр. 10/2011, 60/2012, 51/2014, 92/2014, 2/2015, 11/2015, 61/2015, 75/2016 (чл. 3–5. нису у пречишћеном тексту) и 19/2017.
- Danto, A. (1964). The Artworld, *The Journal of Philosophy*, 61(19), 571–584.
- Džalto, D. (2009). *Decem concepti et termini*. Beograd.
- Harcourt, B. E. and J. Ludwig (2006). Broken windows: New evidence from New York City and a five-city social experiment, *The University of Chicago Law Review*, 271–320.
- Huzjak, M. (2000) Kič i kako ga prepoznati (o temi i sadržaju u umjetnosti). Zagreb: *Školske novine*, br. 39, 10.
- Irvine, M. (2012). The work on the street: Street art and visual culture, *The handbook of visual culture*, 235–278.
- Riggle, N. A. (2010). Street art: The transfiguration of the commonplaces, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 68(3), 243–257.
- Shelden, R. G. (2004). Assessing „Broken Windows“: A Brief Critique. *Center on Juvenile and Criminal Justice*, [http://198.170, 117](http://198.170.117).
- Wilson, J. Q. and G. L. Kelling (1982). Broken windows, *Atlantic monthly*, 249(3), 29–38.

Андријана В. Даниловић

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

УЛИЧНОЕ ИСКУССТВО И ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕ ИСКУССТВА – ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО НАБЛЮДАТЕЛЯ

Резюме

Внимание профессиональной общественности, средств массовой информации и широкой общественности, которое привлекло уличное искусство в последние два десятилетия, неуклонно растет. С самого начала пионеров – сцены граффити в Нью-Йорке до сегодняшнего дня, уличное искусство развилось по отношению к граффити в другом направлении и было установлено как законная и актуальная практика современного искусства. Привлекательность произведения и внимание которое оно в внезапной встрече привлекает замечены и в большой степени использованы с целью маркетинга. Имитируя искусство в публичном пространстве, коммерческие кампании, идеологическая пропаганда, язык ненависти и территориальные демонстрации способны охватить самую широкую аудиторию, то есть всех тех которые используют пространство. Некритический наблюдатель в общественном пространстве становится потребителем контента, который отменяет или критикует в тех сферах, которыми он может управлять. Так же как уличное искусство и искусство-похоже формы, привлекает зрителя прежде всего к уровню визуальной приемлемости. По-видимому, обязанность ответственной системы образования состоит в том, чтобы сформировать критического наблюдателя, который может отличить искусство от манипуляций визуальными средствами, а преподавание изобразительного искусства навязывается как логическое пространство для него.

По методу сравнительного изобразительного анализа иллюстративных примеров художественных и нехудожественных вмешательств будут предложены аргументы в пользу того, что изобразительный язык и язык материалов, характерных для уличного искусства, используются в нехудожественных целях. Разделение уровня значимости сравнительно проанализированных примеров станет очевидным понимание различий между художественными и нехудожественными устремлениями и целями визуально сходных вмешательств. Привычный метод обучения анализа художественного произведения, будет рассматриваться как функциональный инструмент, позволяющий человеку критически исследовать визуальный контент.

Ключевые слова: *изобразительное искусство, уличное искусство, современное искусство, неискусство, пропаганда.*

Нина Стојановић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА РАДА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Полазећи од чињенице да су савременом образовању потребне промене и увођење иновативних модела у наставу, у овом раду разматрали смо могућности примене пројектног модела рада у настави ликовне културе. Усвајање знања кроз активно учешће у наставном процесу, самостални истраживачки рад и лично искуство ученика, представљају главне циљеве пројектне наставе која се од идеје конструктивистичких теорија развила до нивоа целовитог система рада. Повезаност у структури процеса рада наставе ликовне културе и пројектне наставе отвара велике могућности за њихову интеграцију, што показују и резултати многих истраживања. Наиме, поред успешног повезивања и интеграције садржаја различитих наставних предмета, пројектна настава утиче на мотивацију ученика, развој креативности и унапређење социјалних вештина. Поред бројних предности пројектног модела наставе, јављају се и тешкоће у њеној реализацији: проблеми временске организације, нефлексибилност курикулума и недовољна оспособљеност наставника за овакав начин рада. Пројектни модел рада није честа појава у нашим школама и због тога су неопходна даља истраживања у циљу превазилажења тренутних тешкоћа, стварања могућности и обезбеђивања услова за примену овог модела у наставној пракси.

Кључне речи: *пројектна настава, настава ликовне културе, учитељ, ученик.*

УВОД

Једно од најактуелнијих питања савременог образовања јесте превазилажење проблема традиционалне наставе и проналажење адекватних и ефикасних начина учења и подучавања. Први корак на том путу огледа се у измени позиција и улога ученика и наставника у наставном процесу. Ученици од којих се до сада очекивало да пасивно усвајају и памте информације које даје наставник, сада постају активни учесници наставног процеса усмереног на самоваспитање и самообразовање. Наставник више не представља једини извор информација, већ је његова улога да буде координатор који ће усмеравати ученике да самостално долазе до одређених знања и информација. Напуштање моде-

ла традиционалне наставе довело је не само до формирања нових метода и облика рада, већ и до измене целокупног дидактичко-методичког система образовања. „Другачији дидактичко-методички приступи организацији и реализацији наставног процеса резултирали су појавом кооперативне, диференциране, тимске, хеуристичке, проблемске, респонсбилне, интегративне и многих других врста наставе. Један од таквих модела је и пројектни модел наставног рада” (Ристановић 2015: 72).

Иако се пројектна настава сматра савременим моделом васпитно-образовног рада, идеје и теорије на чијим се темељима развијала до данас појавиле су се почетком прошлог века. Значајни преокрет у схватању учења представљала је појава конструктивистичког приступа учењу и настави. Појам изграђивања (конструкције) знања постаје доминантан, и одређује се као стварање и унапређивање друштвено значајних идеја, путем средстава која повећавају могућности усавршавања друштва кроз индивидуалне доприносе и заједничке напоре (Scardamalia, Bereiter, 2003). Једна од кључних теорија која је допринела развоју конструктивистичког приступа настави јесте Пијажеова теорија конструктивизма. По Пијажеу, знање се активно конструише током константног процеса интеракције организма и околине (субјекта и објекта). Улога субјекта у сазнајном процесу је велика, јер знање настаје кроз сопствену активност особе која учи. Током учења не врши се интериоризација готових знања, већ се јавља активни процес њиховог стварања, одржавања и разрађивања (Ристановић, 2015). Друга важна теорија, која са Пијажеовом чини јединствену целину на којој почива главни циљ пројектне наставе, јесте социоконструктивистичка теорија Лава Виготског. У својој теорији он наглашава значај интеракције друштвених, културно-историјских и индивидуалних фактора људског развоја. Интеракција са особама из окружења стимулише развојне процесе и убрзава когнитивни развој, а учење и мишљење су део социјалног контекста. Дискутовањем, разменом идеја, изношењем ваљаних аргумената, проверавањем туђих аргумената, стварају се нови нивои концептуалног разумевања. Знање није пресликана стварност, већ производ конструисања, у великој мери одређен социјалном срединам, културом и историјом друштва у којем настаје (Пешикан, 2010).

Иако полазишта пројектне наставе налазимо у конструктивистичким теоријама, појам пројекта као начина образовања искуством, први уводе педагози Дјуи (John Dewey) и Килпатрик (William Herard Killpatric), који се сматрају утемељивачима пројектне наставе као посебне наставне методе. Утемељен на изграђивању знања и развијању способности кроз рад на истраживачким пројектима, овај модел је прошао развојни пут од наставне методе (пројект метод Дјуи и Килпатрика) до целовитог наставног система који предвиђа примену различитих метода наставе и учења (Ристановић, 2015). На том путу пројектна настава дефинисана је на разне начине од стране аутора који су се бавили овом темом. Полазећи од општих карактеристика, пројектна настава дефинисана је као модел организован око пројекта (Thomas, 2000). Нешто одређенији приступ и дефиницију пројектне наставе дали су Богнар и Матијевић (Vognar,

Matijević, 2002) који је дефинишу као врсту наставе у којој ученици раде на одређеним истраживачким или радним пројектима и наводе да врсте пројектата зависе од степена школовања и природе наставних циљева и садржаја. Међутим, ни овако дефинисана не може се сматрати свеобухватном јер изоставља један од фактора који се не може занемарити када је пројектна настава у питању. Улога наставника, као главног координатора оваквог модела рада је свакако важна, те сматрамо да се мора узети у обзир при дефинисању појма пројектне наставе. С тога, Мајер (Meuer, 2002) пројекат описује као заједнички покушај наставника и ученика да изаберу проблем или тему коју ће повезати с интересима учесника на друштвено значајан начин, заједнички га обрадити и доћи до резултата који за учеснике има употребну вредност.

Узимајући у обзир наведене дефиниције можемо рећи да је пројектна настава врста наставе организоване око пројекта – теме одабране у договору наставника и ученика, а чији је циљ да се путем заједничког истраживачког и практичног рада дође до знања која ће за ученике имати практичну употребну вредност у свакодневном животу.

Учење кроз истраживање и практичан рад ученика су основне наставне методе када је реч о настави ликовне културе. Специфичност овог наставног предмета се, осим самог карактера садржаја и процене резултата, огледа у активној улози ученика у наставном процесу. Ученици кроз наставу ликовне културе развијају разне интелектуалне способности путем стваралачке активности.

„Ликовна уметност може да обезбеди шансу за раст неколико виталних подручја – перцептуални раст кроз сва чула, креативни развој кроз флексибилност, машту, оригиналност, флуентност у мишљењу, емоционални раст, као и да изрази лепа и ружна осећања, интелектуални, друштвени и естетски развој. Такође, ликовно стваралаштво треба да обезбеди шансу да дете истражује“ (Lowenfeld 1975: 182).

Темељ уметничког изражавања је управо искуство ученика уз помоћ кога они интерпретирају и рedefинишу видљиво индивидуално искуство света који их окружује. Самостално стицање искуства, које се врши свесно, личном акцијом доприноси стварању животних и практично употребљивих знања.

Практична природа предмета Ликовна култура и динамика наставног процеса, отварају велике могућности када је у питању интегрисана настава. Универзалност визуелног језика омогућава како тематско, тако и структурално повезивање наставних садржаја. Иако има своју улогу у психофизичком развоју појединца, ликовна уметност може бити и одлично помоћно средство при разумевању и разјашњавању одређених садржаја који нису у директној вези са њом. Управо ти елементи наставе ликовне културе, попут активног, проблемског и учења путем истраживања, представљају одличне темеље за извођење квалитетне интегрисане наставе.

С тога можемо констатовати да циљеви наставе ликовне културе, такође имају своје корене у конструктивистичким теоријама, те да се самим тим поклапају са начелима пројектне наставе. У том циљу, у овом раду представитићемо могућности, као и евентуалне проблеме и недостатке примене пројектног модела рада у настави ликовне културе.

2. ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА

Питањем пројектне наставе и значаја њене примене у настави бавили су се многи аутори. Сумирајући резултате спроведених истраживања која су се бавила овим проблемом, приказаћемо закључке до којих су аутори дошли.

О позитивним ефектима пројектне наставе на разумевање садржаја, као и на развој способности критичког мишљења говоре резултати неколико истраживања (Крајсик et al., 1998; Toolin, 2004; Wilhelm et al., 2008). Ученици су применом овог модела рада показали знатно веће способности када је у питању разумевање одређених наставних садржаја, него што је то био случај са ученицима који су знања стицали путем традиционалних начина. Истраживачки карактер пројектне наставе условио је и значајне разлике по питању унутрашње мотивације ученика. Активна улога ученика у процесу усвајања знања доводи до пораста мотивације тако што ученици према својим потребама и могућностима долазе до потребних информација. О предностима пројектне наставе говори и Томас (Thomas, 2000), који сматра да су одговорност и способност руковођења властитим радом, као и позитивна, подстицајна комуникација, сарадња и социјализација ученика, битни фактори у остваривању мотивације код ученика. Осим индивидуалне одговорности коју ученик добија, пројектна настава ставља појединца у ситуацију где је сарадња међу члановима групе неминовна, и има за циљ развој социјалних и кооперативних компетенција. Позитивни ефекти групног облика рада огледају се у: узајамном помагању, размени потребних наставних материјала и средстава, давању повратних информација да би се унапредио будући рад чланова, разматрању и довођењу у питање закључака до којих је група дошла, како би се у што већој мери унапредио квалитет групног продукта.

Међутим, поред позитивних ефеката примене пројектног модела рада, аутори наводе проблеме и тешкоће пројектне наставе. Као први проблем који се може јавити, Маркс и сарадници (Marx et al., 1997) наводе изазове који се стављају пред учитеље. Улога учитеља се мења, он више не представља једини извор информација и не може у потпуности пратити њихово ширење међу ученицима, те је усмеравање ученика и помоћ у раду знатно отежана. Они, такође, наводе да овакав начин рада може довести до нарушавања реда и дисциплине у разреду, те да проблем настаје онда када треба створити равнотежу између давања слободе ученицима да самостално раде и одржавања реда у разреду.

Процена резултата рада, такође, представља тешкоћу приликом извођења овакве наставе, како због вредновања рада сваког члана групе појединачно, тако и због немогућности да се процени равноправност у погледу доприноса појединца групи. Поред потешкоћа које се могу јавити код учитеља, аутори као главни проблем наводе структуру самих курикулума у школама. У складу са тим, Крајцики сарадници (Krajcik et al., 1994) износе да услед обима и структурираности курикулума долази до проблема при имплементацији пројектне наставе, те да је главно ограничење курикулум који је утврђен на државном и локалном нивоу. Поред нефлексибилног курикулума, наводе се и проблеми везани за само функционисање школа у смислу временских ограничења у које се дужина трајања појединих пројката не би уклопила (Hertzog, према: Thomas, 2000).

Иако се аутори готово једногласно слажу са добробитима које може пружити пројектни модел рада, увиђајући могућности и позитивне стране, негирају постојање тешкоћа које се могу јавити приликом извођења оваквог начина рада. Решења за превазилажење ових проблема постоје, али она захтевају одређене напоре, како од стране учитеља тако и од самих образовних институција. Учитељима је потребна надградња у смислу обуке за овакав начин спровођења наставе и адаптација на нове методе рада. С друге стране, када је у питању школа и структура курикулума, решења би захтевала преобликовање структуре рада, уз креирање нових идеја за праћење и вредновање индивидуалних и групних активности и резултата пројектне наставе (Dorplet, 2003), као и формирање флексибилнијег курикулума који ће пружити веће могућности за повезивање садржаја различитих наставних предмета и самим тим створити услове за реализацију пројектне наставе.

3. МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА РАДА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

„Имплементација пројектног модела рада у настави ликовне културе настоји да подстакне развој визуелног размишљања и других перцептуалних и когнитивних способности, посебно способност активног посматрања, визуелне меморије, маште, комбинаторике, флуентно и дивергентно мишљење, критичке процене, креативног изражавања, евалуације и закључивања“ (Tomljenović 2012: 126).

Приликом ликовне продукције, стручњаци разликују одређене фазе креативног процеса које су сличне етапама процеса пројектне наставе. Коберг и Багнал (Koberg, Vagnall, 1981) дали су систем УТМ (Universal Traveler Model) који има седам фаза креативног процеса. Компарација етапа приказана је у Табели 1.

Табела 1. *Етапе у процесу креативне продукције и пројектне наставе*

ЕТАПЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ	ЕТАПЕ ПРОЦЕСА КРЕАТИВНЕ ПРОДУКЦИЈЕ
1. Припремна фаза – избор теме – одређивање задатака и циљева – brainstorming – „Олуја идеја“	1. Прихватите ситуацију – изазов
2. Планирање – припрема за одабрану тему – избор средстава за рад – предвиђање тешкоћа и начин превазилажења истих	2. Анализирајте – откривање проблема
	3. Дефинишите – одређивање главне теме и циљева
	4. Замислите – генерисање могућих опција
3. Спровођење – праћење плана – документовање спровођења пројекта – белешке, фотографије...	5. Одаберите – избор између могућих опција
4. Представљање пројекта – презентација резултата пројекта – визуелна презентација – израда паноа, плаката, веб странице	6. Спроведите – материјализација идеје
5. Валоризација пројекта – процена остварености циљева и задатака пројекта – критичка анализа целокупног рада на пројекту.	7. Процените – преиспитивање, евалуација и поновно планирање.

Постојање овакве повезаности у структури процеса ликовне и креативне продукције и пројектног модела рада представља добар темељ за планирање пројектне наставе у оквиру наставе ликовне културе. Осим ових карактеристика које их чине сродним, постоје и важни аспекти у погледу наставног окружења и атмосфере. Наиме, настава ликовне културе се од других наставних предмета разликује по карактеру рада, у смислу опуштеније, флексибилније и динамичније радне атмосфере, као и по посебном односу између ученика и наставника. Може се рећи да су за овај наставни предмет карактеристичне измењене улоге наставника и ученика, те да се на часовима ликовне културе формира сараднички однос и повезаност између њих. Овакав однос има улогу да олакша развој добровољних и емоционалних карактеристика ученика, да код њих развије самоиницијативност, као и да им пружи одређену слободу у раду. Управо овакав однос је неопходан при реализацији пројектне наставе, где ће се ученицима дати одговорност и слобода да самостално долазе до решења за дате проблеме. Због тога неопходно је испитати могућности и ефикасност примене пројектног модела рада у настави ликовне културе. Позитивне ефекте примене пројектног модела рада у настави ликовне културе наводе аутори који су успешно реализовали пројекте у оквиру овог предмета у основним и средњим школама.

Један од таквих пројеката је Пројекат „Глагољски рукопис – слика у речима, реч на слици“, који је спровела Томљеновић (Tomljenović, 2012), у Основној школи „Шкуриње Ријека“ у Ријеци. Пројекат је имао за циљ унапређивање стратегија рада са студентима кроз корелацију/интеграцију садржаја предмета: Хрватски језик, Историја и Ликовна култура. Ученици су подељени у групе којима су додељени задаци на којима су радили. Прва група добила је задатак да прикупи материјале за израду постера за три подтеме: Илуминација глагољских натписа, Глагољски натписи у камену и Писана и штампана глагољска слова у текстовима; друга група је ангажована за исписивање прича глагољским писмом, док је трећа група морала да осмисли драматизацију где ће кроз покрет и глуму да визуализује садржај приче. Часови ликовне културе служили су ученицима за израду скица и постера, а потом и за моделовање керамичких релефа на којима су представљали Глагољско писмо. Презентација пројекта спроведена је кроз уметничку изложбу, која је, поред уметничке вредности, имала за циљ да представи материјално и нематеријално културно наслеђе обалског региона. Аутор наводи да је кроз овај пројекат остварена како тематска, тако и структурална корелација наставних садржаја, те да су успешно реализовани циљеви и задаци одређени пројектом. Кроз овај пројекат ученици су успешно овладали знањима и вештинама у оквиру три наставна предмета, као што су: усвајање терминологије везане за глагољско писмо, развијање вештина писања, упознавање са старословенским језиком, упознавање са временским оквирима у којима је ово писмо настало, развијање свести о уметничкој вредности глагољице и очувања културног наслеђа, развој способности визуелне комуникације – преношење порука уз помоћ слика и речи.

Томљеновић (Tomljenović, 2012) наводи и пројекат под називом „Облик и простор у креирању посуђа – традиционални артефакти нашег региона“, који је развијен као део опширније студије о улози музеја у настави ликовне културе. С тога је пројекат организован у виду тематских уметничких радионица у музеју. Након посете изложби археолошке колекције праисторијских и средњовековних артефакта, једна група ученика добила је задужење да моделује грнчарију традиционалним методама, пре појаве грнчарског точка. Друга група је била ангажована да из музејских каталога и књига пронађе информације о археолошким налазиштима изложених артефакта и начинима њихове израде. Завршна фаза пројекта подразумевала је дискусију о резултатима рада, евалуацију и презентацију пројекта у виду изложбе представљене у музеју. Кроз синтезу ликовне уметности и историје, остварени су планирани циљеви пројекта, попут: развијања уверења и ставова у оквиру уметничке стварности, процене садржаја и идеја, развијања истраживачке радозналости кроз креативан рад у музејским радионицама, увода у културно наслеђе, развоја визуелне перцепције, визуелног размишљање и израде уметничких радова (Томљеновић, 2012).

Реализовани пројекати у настави ликовне културе показали су могућности успешног повезивања и интеграције наставних садржаја више наставних предмета, повећану мотивацију ученика при решавању проблема, као и формирање дугорочног знања.

4. НЕДОСТАЦИ И ПРЕПРЕКЕ У ПРИМЕНИ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА РАДА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Пројектни модел рада у настави ликовне културе пружа велике могућности за интеграцију наставних садржаја различитих наставних предмета, како због метода и облика рада који су доминантни у настави ликовне културе, тако и у смислу активног наставног окружења, односно наставе окренуте ка ученику и његовом самосталном истраживачком раду. Међутим, извођење пројектне наставе и даље није честа појава у школама. Разлози нереализовања оваквог облика рада могу се посматрати са више аспеката. Пројектна настава подразумева обимнију и захтевнију припрему и организацију наставног рада, те њена припрема самим тим изискује и више времена. Осим времена потребног за саму припрему пројекта, јављају се и проблеми везани за временске оквири трајања пројекта, који углавном захтева више наставних часова на месечном, па чак и годишњем нивоу. То би могло довести до временских одступања од курикулума и немогућности реализације предвиђених наставних садржаја. Иако се курикулум наставе ликовне културе сматра флексибилнијим од курикулума осталих наставних предмета, проблем настаје услед смањења броја часова ликовне културе у старијим разредима. Поред недостатка времена, постоје и ограничења у виду недовољне опремљености школа материјалним и техничким средствима. Недостатак материјалних и техничких средства често су узрок слабе мотивације учитеља и наставника за увођење пројектног модела наставе. Осим тога, учитељи и наставници показују слабу заинтересованост за реализацију пројектне наставе и због недостатка практичног искуства у раду са овим моделом. Како би превазишли могуће препреке у смислу недисциплине на часовима, немогућности праћења протока информација у сваком тренутку, одређивања степена слободе која се даје ученицима и тешкоћа са уклапањем у норму и захтеве прописане наставним планом и програмом, учитељима је неопходно додатно стручно усавршавање. Њихова улога се увођењем оваквог модела наставе мења, те морају стећи одређене вештине које су неопходне за нову улогу координатора наставног процеса.

ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Превазилажење проблема традиционалне наставе и креирање нових наставних метода и облика рада су водећи циљеви савремене наставе и образовног процеса. Модел рада који обухвата систем метода за ефикасно усвајање и целоживотну практичну применљивост знања јесте пројектни модел рада, односно пројектна настава. Иако се сматра новим обликом рада, пројектна настава почива на конструктивистичким теоријама које говоре о значају знања стеченог кроз активно учење и самостални истраживачки рад појединца или групе на одређеном проблему. Стицање знања кроз лично искуство, истраживање и практи-

чан рад су процеси по којима се настава ликовне културе разликује од других наставних предмета, али и по којима је слична пројектном моделу рада. У складу са тим разматране су могућности примене пројектног модела рада у настави ликовне културе. На основу прегледа истраживања у којима је реализован овај модел рада у настави ликовне културе, можемо констатовати да је овакав начин рада показао позитивне резултате са више аспеката. Осим што пружа велике могућности за корелацију и интеграцију наставних садржаја различитих предмета, ученици су показали већу заинтересованост за одређене наставне садржаје, креативност и велику мотивацију за рад. Иако су позитивни ефекти пројектног модела рада у настави ликовне културе неоспорни, овај модел рада има своје препреке и недостатке, као што су: временски оквири трајања пројекта, нефлексибилност курикулума, недовољна опремљеност школа материјалним и техничким средствима и препреке везане за улогу и компетенције наставника. Наиме, учитељи при реализацији пројектне наставе наилазе на проблеме за које немају решење због неоспособљености и неприлагођености на овакав начин рада. Из тог разлога потребно је организовати стручна усавршавања која ће учитељима пружити потребна знања и вештине потребне за улогу координатора наставе.

Литература

- Bognar, L. i M. Matijević (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dopplet, Y. (2003). Implementing and assessment of PBL in flexible environment, *International Journal of Technology and Design Education*, 13, 255–272.
- Koberg, D. and J. Bagnall (1981). *The All New Universal Traveler: A Soft-Systems Guide to Creativity, Problem-Solving and the Process of Reaching Goals*. Los Altos, CA: William Kaufmann, Inc.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W. and E. Soloway (1994). A coolaborativemodel for helping middle grade science teacher learn project-based instruction, *The Elementary School Journal*, 94, 483–497.
- Lowenfeld, V. and W. Brittan (1975). *Creative and mental growth*. New York, USA: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. and E. Soloway (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy, *Elementary School Journal*, 97, 341–358.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристановић, Д. (2015). Утицај пројектног модела рада у настави природе и друштва на познавање специфичних вештина и алогаритама, *Узданица*, XII(2), 71–84.

- Scardamalia, M. and C. Bereiter (2003). Knowledge Building. In: J. W. Guthrie (ed.): *Encyclopedia of Education* (2nd edition). New York, USA: Macmillan Reference, 1370–1373.
- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Retrieved October 2, 2017 from the World Wide Web http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.
- Tomljenović, Z. (2012). Integrirana nastava – projekt u izornoj nastavi likovne kulture u osnovnoj školi, *Metodički obzori*: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 7(14), 119–134.
- Toolin, R. (2004). Striking a balance between innovation and standards: A study of teachers implementing project-based approaches to teaching science, *Journal of Science, Education and Technology*, 13(2), 179–187.
- Wilhelm, J., Walters, K. and S. Sherrod (2008). Project-based learning environments: Challenging persistence to act in moment, *Journal of Educational Research*, 101(4), 220–233.

Nina Stojanovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

POSSIBILITIES OF APPLYING THE PROJECT-BASED TEACHING MODEL IN ART EDUCATION

Summary

Starting from the fact that modern education requires changes and the implementation of innovative models in teaching, in this paper we considered the possibilities of applying the project-based teaching model in art education. Knowledge acquisition through active participation in the teaching process, independent research work and personal experience of students are the main goals of project-based teaching, which developed from the idea of constructivist theory to the level of a comprehensive system of work. The connection in the structure of the process of art education and project-based teaching opens great opportunities for their integration, which is shown by the results of many researches. Namely, in addition to successful connection and integration of contents of different school subjects, project-based teaching influences students' motivation, development of creativity and improvement of social skills. Despite the many advantages of the project-based teaching model, there are also difficulties in its realization: problems of time organization, inefficiency of the curriculum and insufficient training of teachers for this teaching model. The project-based teaching model is not a common occurrence in our schools, and therefore further research is needed in order to overcome the current difficulties, to create opportunities and provide conditions for applying this model in teaching practice.

Keywords: *project-based teaching, art education, teacher, student.*



Нада Милетић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

Наташа Вукићевић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

ЛИКОВНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДОЖИВЉАЈА МУЗИЧКОГ ДЕЛА

Апстракт: Интердисциплинарни приступ настави музичке и ликовне културе у раду је приказан са аспекта његовог значаја за музички талентоване ученике, односно ученике који похађају музичку школу. Циљ истраживања био је испитивање осетљивости ученика млађег школског узраста за препознавање изражајних карактеристика музичког дела кроз ликовне интерпретације. За сваког ученика је посебно одређиван степен разлике између употребљеног истог ликовног елемента на радовима инспирисаним различитим музичким композицијама. Истраживање је показало да су, по сваком појединачном параметру, ученици који похађају музичку школу показали већи степен испољавања доживљених разлика између две музичке композиције. Постојање наглашеног интерактивног односа ликовно-музичких активности и њиховог доживљаја указује на висок степен корелације између музичких способности и изражавања музичког доживљаја.

Кључне речи: музички доживљај, ликовна интерпретација, музички таленат, интеракција, настава музичке/ликовне културе.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Естетски доживљај света и уметничког дела се код деце, као и код одраслих, може пренети не само кроз креативне и уметничке, већ и кроз облике комуникације који у себи не садрже ни стваралачки ни естетски елемент. Естетски квалитет је већи ако тај израз доживљеног поседује стваралачке елементе. Ликовна интерпретација музичког дела је преношење доживљаја, не нужно и карактеристика слушаног музичког дела, ликовним елементима и средствима, односно превођење музичког на визуелни језик.

У педагошко-методичкој литератури често се развијање креативности код ученика везује искључиво за наставу музичке и ликовне културе. Такво једнострано сагледавање креативног развоја појединца произилази из општеприхваћеног схватања да се креативност развија искључиво кроз уметничко

стваралаштво. Без обзира на специфичности уметничких предмета о којима ће надаље бити речи, развој креативног мишљења ученика требало би да буде један од циљева васпитно-образовног рада у основној школи и читавог образовног система, почев од предшколског периода. Увођењем обавезног припремног предшколског програма, наглашена је улога и специфичних задатака као што су „неговање радозналости, поштовање индивидуалности и подстицање креативности“ (Гашић-Павишић 2009: 335).

Улога наставника је да у наставном процесу открије креативне могућности својих ученика, мотивише њихов развој а „овладавањем вештина учења и изражавања кроз ученику најпријемчивији начин, ученик ће бити у стању да те исте вештине примени и у другим областима“ (Ивановић 2007: 37). Један од тих пријемчивих начина овладавања вештинама изражавања покушали смо да представимо у овом раду.

Специфичност предмета Музичка култура односи се на захтеве музике као временске уметности: висок ниво концентрације, пажње и висок степен развијености меморије ученика. Важна карактеристика наставе музичке културе у разредној настави је и начин оцењивања ученичких постигнућа која обухвата континуирано праћење њихових активности и напретка на основу идентификације и рада на развијању музичких способности ученика (Вукићевић, Станојевић, 2009). „Вредновање знања у оквиру музичког образовања односи се на квалитативно посматрање процеса учења о музици“ кроз ученикове активности у области слушања, певања, свирања и дечјег музичког стваралаштва, при чему би требало узети у обзир и његов развој у когнитивној, афективној и психомоторној сфери (Ивановић 2007: 92).

Постоје разлике у дефинисању појма музичких способности, али се у раду нећемо бавити појмовним одређењем музичких способности, већ ћемо издвојити категорију *ученика који похађају музичку школу*. У специјализованим школама је већ извршена селекција на основу њихових наслеђених предиспозиција које се даље активирају и у потпуности остварују у оквиру повољних подстицаја средине (Мирковић-Радош, 1998). Значајан фактор у процесу музичког образовања и васпитања ученика, од практичног музицирања и усвајања елементарних музичких појмова до примене знања у области слушања, јесте музичко искуство, при чему ученици који похађају музичку школу не само да имају богатије искуство већ су континуирано изложени утицају музике са различитих аспеката. Иако у новијој релевантној литератури налазимо термине „музичари и „немузичари“, у нашем истраживању смо две групе ученика одредили као ученике који похађају или не похађају музичку школу. Значајна емпиријска истраживања међусобног утицаја два перцептивна медијума – аудитивног и визуелног (Коен и др., 2011), којима се у раду бавимо са аспекта музичке и ликовне наставе, „проверавана су најчешће у оквиру категорија музичара и немузичара, чиме се недвосмислено иде ка циљу повећања нивоа постигнућа ученика немузичара у односу на музички образоване појединце, односно, ка циљу унапређења процеса музичког образовања уопште“ (Вујошевић 2015: 405).

Настава ликовне културе је специфична по томе што се усвајање ликовних појмова реализује скоро увек преко дечјег ликовног стваралаштва.

Настава ликовне културе се планира тако да постојеће предности талентоване деце у ликовном изражавању ученици који не похађају музичку школу не доживе као недостижни квалитет. Степен усвајања ликовних појмова треба истовремено вредновати не искључујући квалитет који произилази из талента, али и не узимајући његов недостатак као нижу полазну основу за оцењивање. Грешке које настају у почетним фазама, у материјалном смислу, често остају на дечјим цртежима и на финалном раду (претамно подсликавање, композиција, однос величина). Зато треба планирати прецизнију градацију задатака у оквиру структуре часа како би се избегли „недостаци“ у завршној верзији рада.

Уважавајући наведене специфичности музичке и ликовне наставе, осим придржавања основних начела рада при одређивању структуре и артикулације часа, демонстрације повезивања музичких и ликовних елемената на различитим музичким и ликовним примерима у уводном делу која припрема ученике за ликовну интерпретацију музичког доживљаја, целовитост и логичка заокруженост часа ликовне/музичке културе остварује се структуралним повезивањем музичких и ликовних садржаја у свим етапама часа.

Подстицање емоционалног и естетског доживљаја музичког дела примарни је задатак наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Музички доживљај ученика је индивидуалан, као и начин његовог испољавања. Када је у питању узраст ученика млађих разреда основне школе, ученици се изражавају различитим средствима, од изражавања заокруженим музичким мислима и музичким целинама, до изражавања средствима других уметности. Примена различитих видова стваралачког изражавања условљена је различитим степеном развијености музичких способности ученика. Уважавање индивидуалних карактеристика ученика један је од принципа неопходних за остваривање успешне наставе, а у наставној пракси су непоштовањем различитости запостављени не само мање музикални ученици, већ и талентовани ученици – ученици који похађају музичку школу (Вукићевић, Станојевић, 2009). Поједини садржаји, као што је област дечјег стваралаштва, реализују се само у основној школи; то значи да ученици који похађају музичку школу нису у предности у смислу додатног искуства у стваралачким активностима у односу на остале ученике, и да на продукте њиховог изражавања утичу само урођени музичко-стваралачки потенцијали и музичко искуство стечено у музичкој школи. Из тог разлога, реализацију дечјег стваралаштва потребно је прилагодити свим ученицима диференцијацијом задатака. Најприхватљивији модел је индивидуализација наставе применом групног облика рада, при чему су задаци диференцирани према нивоу сложености у три категорије: највиши ниво представљају израда целовите мелодијско-ритмичке мисли и варирање дате формалне целине или кратког мотива, средњи ниво представља осмишљавање мелодијске линије на задати ритам и основни ниво су припремни облици рада у обла-

сти дечјег музичког стваралаштва – облици изражавања музичким целинама у виду допуњавања непотпуних музичких целина (ритмичке и мелодијске допуњаљке) (Плавша, 1968).

Ликовно изражавање ученика под утиском слушаног дела један је од облика дечјег стваралаштва који је могуће применити и у настави музичке и ликовне културе. Концепцијом часа коју предлагемо у даљем тексту овог рада и новим захтевима у раду на развијању ученикове способности препознавања изражајних карактеристика музичког дела, желели смо да укажемо на могућност интердисциплинарног приступа у реализацији поменутих предмета. „Повезивање садржаја различитих области, односно дисциплина/школских предмета, још више проширује могућности (...) подстицања дивергентног мишљења као основе стваралачког понашања“ (Шефер 2008: 23). Применом интердисциплинарног приступа реализацији наставе музичке и ликовне културе ученици који похађају музичку школу су додатно ангажовани, а истовремено се код њих подстичу остали аспекти уметничког развоја.¹

Подстицање слободног стваралачког изражавања ученика, испољавање њиховог музичког доживљаја и развијање музичких способности, захтева креативан приступ организацији наставе музичке културе. „Креативност као важан облик музичко-педагошке стратегије“ предуслов је успешне реализације дечјег музичког стваралаштва и програмских садржаја који предвиђају „конкретне методичке форме развоја дечје креативности“ (Плавша 1989: 26).

Креативни приступ у избору и реализацији програмских садржаја подразумева виши ниво повезаности различитих области рада, као што су поједини облици дечјег стваралаштва и подручје слушања музике, и у том контексту односи се и на избор композиција за слушање. Музичка литература представља неисцрпан извор могућности за покретање и интензивирање емоционалног и естетског доживљаја музичког дела који је код ученика индивидуалан. С обзиром на различите музичке способности ученика и бројне факторе који на испољавање музичког доживљаја утичу – музичко искуство, социјализација, особине личности, али и поседовање других уметничких талената, одређени број ученика ће свој музички доживљај најнепосредније и спонтаније изразити средствима ликовне уметности. Да би се омогућило да у разноврсном карактеру композиција ученици пронађу тип израза и расположења које им одговара, нарочито је важно проширити избор композиција са подручја вокалне и програмске музике на композиције у домену апсолутне музике.

¹ Уметност као уметност је Једна, тако да се на онтолошком плану појављује као јединствено биће. У свим уметностима, врстама, родовима, жанровима, књижевности, музици, сликарству, филму, плесу, постоји иста *супстанција естетског* (Петровић 1989: 434).

У апсолутној музици елементе музичког израза ученици доживљавају /препознају без успостављања асоцијација са ванмузичким садржајима; апсолутна музика нема исто значење за композитора и слушаоца, и то својство ученицима пружа бројне могућности различитих интерпретација музичког доживљаја (Вукићевић, Станојевић, 2014).

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог рада је ликовна интерпретација музичког доживљаја кроз интердисциплинарни приступ – повезивање садржаја музичке и ликовне културе у реализацији наставе ових предмета.

Истраживање је имало за циљ испитивање осетљивости ученика млађег школског узраста за препознавање изражајних карактеристика музичког дела кроз ликовне интерпретације. Тест испитивања осетљивости смо конструисали тако да се сви елементи могу једноставно пребројати и упоредити, а процењивач, аутор рада, у циљу објективне процене, није знао која деца похађају а која не похађају музичку школу. Разлике које постоје у доживљају две музичке композиције контрастне по карактеру, одређиване су на основу појединачних ликовних елемената наведених у опису истраживања. У складу са постављеним предметом и циљем истраживања, дефинисали смо следеће задатке:

1. Испитати да ли постоје разлике у ликовној интерпретацији доживљаја музичких дела различитих по карактеру, између ученика који похађају музичку школу и ученика који не похађају.
2. Испитати у ком сегменту ликовног израза су ученици који похађају музичку школу наглашеније исказали доживљај карактера музичке композиције кроз различити третман ликовних елемената.
3. Испитати да ли су у неком сегменту ликовног израза ученици који не похађају музичку школу наглашеније исказали доживљај карактера музичке композиције.
4. Испитати степен разлике између ученика који похађају и ученика који не похађају музичку школу у појединачним сегментима ликовног израза музичке композиције на основу упоређивања истог ликовног елемента на различитим радовима.

Основна претпоставка у истраживању је да се у ликовној интерпретацији музичког доживљаја идентификује степен ученикове способности препознавања изражајних карактеристика музичког дела. Карактер и садејство свих изражајних карактеристика музичког дела у највећој мери одређују и музички доживљај те композиције а доживљај се аналогно преноси на ликовне елементе у радовима.

Посебне хипотезе су одређене у односу на постављене задатке:

1. Претпоставља се да постоји разлика у ликовној интерпретацији музичког доживљаја између ученика који похађају музичку школу и ученика који не похађају.
2. Претпостављамо да ученици који похађају музичку школу прецизније дефинишу карактер композиције у сваком од сегмената у односу на ученике који не похађају музичку школу.
3. Претпостављамо да се редослед ликовних елемената по успешности којом изражавају карактер композиција разликује код ове две групе ученика.
4. Претпостављамо да ученици који похађају музичку школу имају веће постигнућа, тј. већи степен разлике доживљаја слушаних музичких композиција него ученици који не похађају музичку школу.

Као што је једна од карактеристика успешног часа ликовне културе вредновање дечјих радова без потенцирања вредности које се базирају на таленту, тако и процењивање креативног и уметничког квалитета ових радова није био задатак истраживања.

Узорак истраживања чине ученици два одељења четвртог разреда Основне школе „17. октобар“ у Јагодини, укупно 55, од којих њих 14 похађа музичку школу (ОМШ “Владимир Ђорђевић“ у Јагодини).

Инструмент није стандардизован, већ је посебно конструисан за потребе овог истраживања. Тест се састоји из:

- припремног дела, где је примењена метода избора слика (Maurice de Vlaminck – *Bougival*, Maurice de Vlaminck – *The Orchard*, Edouard Vuillard – *Suburb*, Edouard Vuillard – *Landscape – House on the Left*), које би по ликовним карактеристикама одговарале особеностима композиција коју слушају (Јоханес Брамс – *Мађарска игра бр. 5* и Франц Шуберт – *Серенада*);
- слушања две композиције различитог темпа, извођачког састава, музичког облика и ликовног представљања истих. Изабране композиције су: *Сањарење* Роберта Шумана и *Марш* П. И. Чајковског.

Основни дидактички принцип ликовног изражавања музичког доживљаја композиције јесте омогућити ученицима подстицајне услове за испољавање стваралачких потенцијала, које је најлакше идентификовати кроз слободну дечју експресивност; из тог разлога није задата ликовна тема. Како циљ овог рада није био мерење креативности, коју је тешко измерити, ми смо вредновали квантитативне, мерљиве ликовне елементе, без давања судова о њиховом креативном потенцијалу. Ученици су сами бирали којим ће ликовним елементима приказати темпо, динамику, карактер композиције, боју инструмента. Иако су свим ученицима постављени исти задаци спонтаног преношења дожи-

вљаја, претпоставка је да талентовани ученици могу да одреде и сложеније елементе музичког израза, па чак и да приликом анализе ликовних радова уоче и објасне везу између елемената ликовног и музичког израза. Са ученицима нису претходно анализиране могућности превођења музичких у ликовне елементе.

3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА И ДИСКУСИЈА

Да би се избегли ефекти преношења утисака доживљаја једне ликовне вредности на другу, као и на цео рад, аналитичко-синтетичком методом анализирани су ученички радови по седам независних критеријума. Сваки од критеријума подразумева вредновање једног ликовног елемента. За сваког ученика је посебно одређиван степен разлике између употребљеног истог ликовног елемента на радовима инспирисаним различитим музичким композицијама. То су следећи елементи:

A – засићеност површине

(густина и интензитет употребљених линија и боја);

B – тип композиције

(карактеристике организације простора на слици);

C – боја

(колористичка вредност боје и њена засићеност);

D – валерска вредност

(број употребљених валера);

E – врста линије

(прве, таласасте, оштре изломљене);

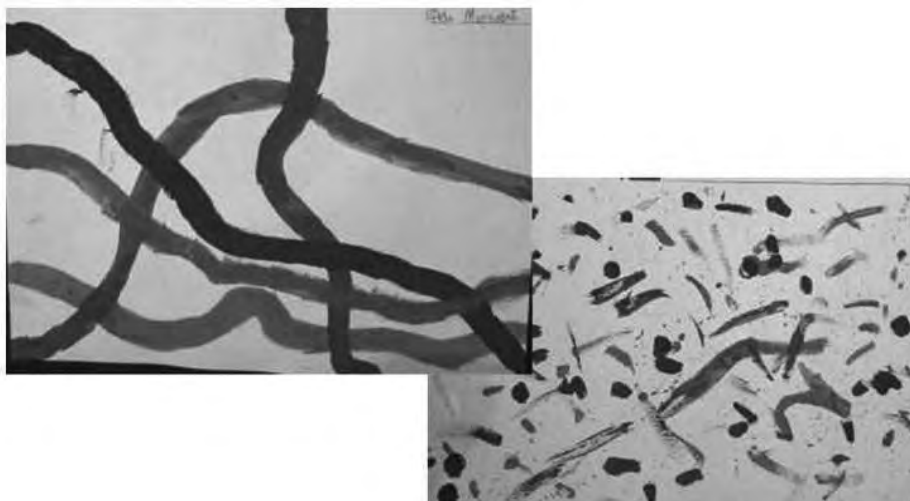
Φ – интензитет линије

(интензитет се огледа у њеној дебљини, густини боје, снази покрета којом је нанета на подлогу);

Г – однос линија и површина

(доминација линијског или плошног приступа у решавању композиције).

Степен разлике између ових елемената у првом и другом раду је изражен вредностима од 1 до 5, при чему вредност 1 означава да нема разлика у употреби датог елемента, а вредност 5 се односи на највеће разлике.



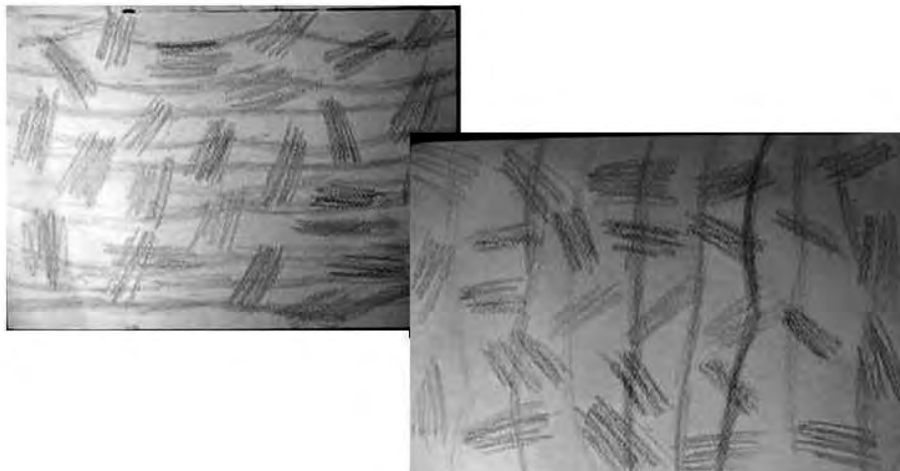
Ученик (музичка школа)	Засићеност површине	Тип композиције	Боја	Валерска вредност	Тип линије	Интензитет линије	Однос линије и површине	Σ
Бр. 47	5	5	4	3	5	5	5	32

Слика 1. Пример процене рада ученика који похађа музичку школу

Принцип оцењивања у овом истраживању није њихова ликовна и креативна вредност, већ степен разлике који постоји међу радовима истог ученика – већа разлика је оцењена вишом оценом.

Пример радова ученика бр. 47: *засићеност површине* на првом раду је сасвим ниска, линије остављају између себе велики простор који равноправно учествује у композицији. Површина другог рада је равномерно и доследно испуњена тачкастим потезима – овај ученик је добио 5 поена за направљену велику разлику. *Тип композиције*: прва је линеарна, друга тачкаста, енформел структура – велика разлика 5 поена. *Боје* су на оба рада углавном из скале топлих и земљаних, једина боја која их разликује је пинк на првом раду – 4 поена. *Валерска вредност* – на првом раду не постоји валерска градација у оквиру једнобојних линија, на другом постоји више валера сваке боје, али је ипак општа валерска гама оба рада слична, средњи валерски кључ, без великих контраста. *Тип линије* – дуге, заобљене и непрекидне у првом раду насупрот кратких, изломљених, тачкастих – 5 поена. *Интензитет линије* – снажни, широки потези настали равномерним притиском на папир на првом раду и лаки, лазурни, сензибилни, непрекидани на другом – 5 поена. *Однос ли-*

није и површине – празни простор испресецан линијама и страх од празног простора, без линија, испуњен ситним, тачкастим потезима – максимална разлика 5 поена (в. Слика 1).



Ученик (без музичке школе)	Засићеност површине	Тип композиције	Боја	Валерска вредност	Тип линије	Интензитет линије	Однос линије и површине	Σ
Бр. 18	1	1	2	1	1	1	1	8

Слика 2. *Пример процене рада ученика који не похађа музичку школу*

У овом примеру (слика 2) су радови ученика који је направио минималне разлике у ликовном приказу композиција. Још неколико примера процене радова налазе се на сликама у Прилогу.

Истраживање је показало да су по сваком појединачном параметру ученици који похађају музичку школу показали већи степен испољавања доживљених разлика између две музичке композиције, што се види из резултата који показују висок ниво разлике у третману ликовних елемената на два рада једног ученика, а настали су под утицајем две различите композиције. Самим тим, и укупни резултат (22,14) указује на њихову изразитију способност приказивања доживљаја у односу на ученике који не похађају музичку школу (14,24) (в. Табела 1).

Табела 1. *Степен испољавања доживљених разлика између две музичке композиције*

Ликовни елементи	Ученик похађа музичку школу	N	Mean	Std. Deviation
Засићеност површине	Не	41	2,00	1,32288
	Да	14	3,64	1,27745
Тип композиције	Не	41	2,05	1,44830
	Да	14	2,71	1,68379
Боја	Не	41	2,39	1,22225
	Да	14	3,57	1,01635
Валерска вредност	Не	41	1,36	0,82934
	Да	14	2,78	1,18831
Врста линије	Не	41	2,75	1,52939
	Да	14	3,35	1,64584
Интензитет линије	Не	41	1,56	0,94997
	Да	14	3,35	1,54955
Однос линија и површина	Не	41	2,12	1,59992
	Да	14	2,71	1,38278
Укупно	Не	41	14,24	5,82143
	Да	14	22,14	5,33288

Легенда:

N – број ученика; M – аритметичка средина;
Std. Deviation – стандардна девијација

Код ученика који похађају музичку школу на првом месту по исказаном доживљају музичке композиције је засићеност композиције (3,64) а остале вредности су рангиране на следећи начин: интензитет линије (3,35), врста линије (3,35), хроматска вредност боје (3,27), валерска вредност (2,78), однос линије и површине (2,71) и тип композиције (2,71). Карактер линије, њена врста и интензитет и хроматска вредност боје су ликовни елементи који најнепосредније изражавају врсту сензибилитета и у нашем истраживању су се нашли на врху листе. Сензуалистичка теорија естетске реакције истиче значај сензибилитета за рецепцију. По овој теорији, сваки чулни надражај има свој емоци-

онални тон. Естетски предмет делује са више димензија и изазива код сензибилних особа велики број емоционалних тонова (Панић 1998: 354). Сензибилитет као својство личности истовремено је извор и показатељ и урођених музичких способности.

Код ученика који не похађају музичку школу на првом месту по исказаном доживљају музичке композиције је врста линије (2,75) док су остале вредности распоређене на следећи начин: хроматска вредност боје (2,39), однос линије и површине (2,12), тип композиције (2,04), засићеност композиције (2,00), интензитет линије (1,56) и валерска вредност (1,36). Ученици су направили највеће разлике међу ликовним елементима (врста линије, хроматска вредност боје) који више од осталих ангажују свесну активност и намерно одлучивање. Употреба различитих врста линија, промена боје и успостављање другачијег односа линије и површине је одраз више мисаоних, а мање спонтаних активности ученика. Такође, место ликовних вредности које указују на спонтано изражавање емоционалног доживљаја (засићеност композиције, интензитет линије и валерска вредност) потврђује да су свесно одлучивање и конативна активност код ових ученика изнад сфере емотивног и спонтаног (Petrović 1989: 41).

За испитивање статистичке значајности уочених разлика, у нашем случају није могуће применити t-тест, будући да је нормалност расподеле (Sig. мора бити веће од 0,05) један од основних услова који мора бити задовољен приликом примене овог параметријског поступка. У наредној табели (в. Табела 2) је јасно видљиво да по појединачним елементима подаци у групама ученика (иде или не иде у музичку школу) не задовољавају овај услов.

Табела 2. Испитивање нормалности расподеле (*Tests of Normality*)

Ликовни елементи	Ученик похађа музичку школу	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Засићеност површине	Не	0,755	41	0,000
	Да	0,879	14	0,056
Тип композиције	Не	0,717	41	0,000
	Да	0,814	14	0,007
Боја	Не	0,880	41	0,000
	Да	0,854	14	0,025
Валерска вредност	Не	0,512	41	0,000
	Да	0,867	14	0,038
Врста линије	Не	0,842	41	0,000
	Да	0,804	14	0,006

Ликовни елементи	Ученик похађа музичку школу	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Интензитет линије	Не	0,639	41	0,000
	Да	0,849	14	0,022
Однос линија и површина	Не	0,685	41	0,000
	Да	0,906	14	0,140
Укупно	Не	0,897	41	0,001
	Да	0,944	14	0,470

Из тог разлога користили смо Ман-Витнијев тест (непараметријски поступак који је замена и прототип t-теста) који је потврдио да су добијене разлике у доживљају композиције код ученика који похађају музичку школу и ученика који не похађају у појединим категоријама (ликовним елементима) статистички значајне.

Табела 3. Резултати Ман-Витнијевог теста

Ликовни елементи	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Засићеност површине	111,000	0,000
Тип композиције	219,000	0,158
Боја	130,500	0,002
Валерска вредност	76,000	0,000
Врста линије	228,000	0,240
Интензитет линије	107,000	0,000
Однос линија и површина	202,000	0,077
Укупно	86,500	0,000

Разлика између ученика који похађају музичку школу и ученика који не похађају постоји у сваком сегменту ликовног израза музичке композиције. Уколико наведене елементе групишемо у односу на природу уметничког доживљаја, можемо уочити да је разлика статистички значајна за вредности које указују на *емоционално* и спонтано исказивање доживљаја: интензитет линије (0,00), валерска вредност (0,00), засићеност композиције (0,00), хроматска вредност боје (0,002). Разлике код осталих елемената који се односе на свесно, *интелектуално* поимање и планирано деловање – тип композиције (0,158), однос линија и површина (0,077), врста линија (0,240), нису статистички значајне и не зависе од музичког образовања ученика у специјализованим школама (в. Табела 3).

Резултати истраживања су показали да се у ликовној интерпретацији доживљаја музичког дела може идентификовати степен ученикове способности препознавања изражајних карактеристика слушане композиције. Поређење резултата ученика који похађају и не похађају музичку школу (22,14 и 14,24) указује на изразитију способност ликовног приказивања доживљаја музике код првих (в. Табела 1). Редослед ликовних елемената направљен по вредностима које су добијене анализом радова обе групе указује на разлику у ангажовању њихове емоционалне и когнитивне сфере личности у току стваралачког процеса. Код групе која похађа музичку школу ликовни елементи који најнепосредније изражавају сензибилитет нашли су се на врху листе. Код ученика који не похађају музичку школу, на врху листе резултата који показују њихову способност да изразе разлике између музичких композиција нашли су се врста линије, хроматска вредност боје и планирање односа линије и површине, што показује већу свесну ангажованост у односу на спонтано одлучивање (в. Табела 2).

4. ЗАКЉУЧАК

Применом интердисциплинарног приступа настави уметничких предмета обезбеђују се услови за развијање креативних потенцијала свих ученика. Свест о значају креативности за будућност обавезује нас да наставу музичке и ликовне културе креирамо према способностима ученика и да континуирано подстичемо креативно мишљење, емоционалну експресију, унутрашњу мотивацију, стваралачку активност и самостално истраживање.

Жеља за истраживањем спољашњег света, када није унапред препозната сврсисходност таквог истраживања код појединца препознаје се као радозналост. Код талентованих радозналост је јача од потребе за сигурношћу, а авантура креативног приступа привлачнија од сигурности провереног пута (Шефер 2005: 34). Неконвенционални приступ решавању музичког израза ликовним путем, тражење начина превођења једног медија у други је прилика да задовоље и развијају своју знатижељу.

Напросечно развијене способности *креативне генерализације и креативне диференцијације* се код талентованих огледају у комплексном приступу проблемима. Овакав начин истовремене организације ликовних и музичких активности даје могућност актуализације способности повезивања и спајања у једну целину елемената који се по уобичајеном поретку не повезују. Интердисциплинарност даје могућност талентованим ученицима да реализују и развијају своју способност синтезе стечених знања, појмова и представа на креативан начин. На овај начин потенцирају се и способности дедуктивног мишљења, аналитичко разлагање које је развијеније код музички талентоване деце.

Интердисциплинарним приступом настави уметничких предмета код талентованих ученика појачава се *флуо доживљај* и *остварење хедонистичких мотива* (Панић 1998: 448). Комбинацијом музичких и ликовних активности постиже се висок степен концентрације, губљење осећаја за време (оно неприметно пролази), искључује се осећај самосвести, потенцирана је директна и тренутна реакција на стимулацију. Присутан је доживљај равнотеже између могућности и изазова јер сваки ликовни рад је адекватно пренесен доживљај и нема погрешних решења. Сама активност подстиче унутрашњу мотивацију ученика, продукти рада су извесни и очигледни а осећај самоактуелизације не зависи од процењивача споља.

Истовремено активирање визуелног, аудитивног и тактилног чула деци обезбеђује симултани доживљај, пружа задовољство у креативном раду и представља снажно подстицајно средство у настави.

Резултати истраживања потврдили су општу хипотезу да се у ликовној интерпретацији музичког доживљаја може идентификовати степен ученичке способности препознавања изражајних карактеристика музичког дела. Висок степен корелације између музичких способности и изражавања музичког доживљаја види се кроз ликовну интерпретацију композиција што указује на постојање интерактивног односа између ликовно-музичких активности и доживљаја.

Литература

- Вујошевић, Н. (2015). Преглед новијих истраживања у области музичке перцепције и визуелне комуникације код музичара и немусичара. У: С. Пајић и В. Каначки (ур.): *Уметничко наслеђе и рат: Музика и медији*, књига III. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 377–385.
- Vukićević, N. i K. Stanojević (2009). Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students, *Gifted and talented creators of progress*. Bitola: Faculty of Education, 405–409.
- Вукићевић, Н. и К. Станојевић (2014). Ликовна уметност у функцији тумачења музичких феномена у настави музичке културе. У: С. Пајић и В. Каначки (ур.): *Паганско и хришћанско у ликовној уметности: Сатира у музици*, књига III. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 189–196.
- Гашић-Павишић, С. (2009). Евалуација доприноса припремног предшколског програма интелектуалној спремности деце за школу. У: Ђ. Комленовић и С. Гашић-Павишић (ур.): *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања. Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.

- Кoen, M. A., Evans, K. K., Horowitz, T. S. and J. M. Wolfe (2011). Auditory and visual memory in musicians and nonmusicians, *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(3), 586–591.
- Мirković Radoš, K. (1998). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Панић, В. (1998). *Психологија уметничког стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Petrović, S. (1989). *Воја и савремено српско сликарство*. Београд: Научна књига. Ниш: Prosveta.
- Плавша, Д. (1968). *Музичко васпитање*, први део. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Плавша, Д. (1989). *Музичко-педагошке дилеме и теме*. Нови Сад: Академија уметности.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2008). *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Nada Miletic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Natasa Vukicevic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

VISUAL ART INTERPRETATION OF THE EXPERIENCE OF A MUSIC PIECE

Summary

In this paper, interdisciplinary approach to teaching of music and visual art has been shown from the aspect of its significance for musically talented students. The aim of the research was to examine the sensibility of students in younger school age for recognition of expressive characteristics of a music piece through visual interpretations. For each student, a degree of difference between the same used painting element on works inspired by different music compositions was separately determined. The research has shown that, according to each individual parameter, the students who attend school of music showed higher degree of expressing experienced differences between two music compositions. The existence of emphasized interactive relation between music-visual activities and their experience indicates high degree of correlation between music capabilities and expression of music experience.

Keywords: *music experience, visual interpretation, music talent, interaction, teaching of music/visual art.*

Марија К. Ивановић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Маја Р. Ћалић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ОПАЖАЊЕ МУЗИЧКЕ ФОРМЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ И МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: Слушање музике и опажање и разумевање музичког дела комплексни су процеси који зависе од многих фактора. На то како ће музичко дело бити прихваћено и схваћено, у великој мери утичу узраст, музичко искуство, припрема пред слушање, као и сама реализација дате активности, то јест методски поступци који се користе у оквиру наставе музике. Опажање и разумевање музичке форме представља апстрактан, један од тежих задатака пред децом и ученицима, уколико не постоји припрема пред слушање музике, објашњење, или корелација са другим областима. Такође, опажање музичке форме, само по себи, најкомплекснија је ментална активност која укључује, поред способности музичке перцепције деце/ученика и когнитивну обраду података, односно способност апстрактног музичког мишљења. Циљ рада је да се истражи на који начин деца на предшколском и млађем школском узрасту опажају и разумеју музичку форму одређених композиција уз претходну припрему пред слушање музике. Истраживање је спроведено на узорку деце предшколског узраста и деце првог и другог разреда основне школе. Резултати су показали да деца са више слушачког искуства и она код којих су пре активности слушања музике били укључени интердисциплинарни садржаји боље препознају музичку форму.

Кључне речи: *слушање музике, музичка форма, перцепција и рецепција музичког дела, предшколски и млађи школски узраст.*

УВОД

Како су познати улога и значај музичког васпитања и образовања, те активности слушања музике као његовог сегмента, за развој дечјих музичких способности и музичке писмености, а кроз њих и утицај на музичке преференције, рад са децом на предшколском и ученицима на млађем школском узрасту захтева озбиљан, организован приступ и континуиран рад, са јасним циљевима и задацима. У области музичког образовања на предшколском и млађем школ-

ском узрасту још увек се већа пажња усмерава на музичко извођење¹, а мања на развијање музичке писмености, перцепцију и рецепцију музичког дела, али би деца/ученици свакако требало да науче како да слушају музичко дело, како да га разумеју и у њему уживају. У том смислу, активно слушање и упознавање музичких дела јесте важан чинилац који може утицати на когнитивни, афективни и психомоторни развој детета.

Слушање музике је музичка активност која, уз посредовање чула слуха, покреће и делује на човеков духовни живот у коме обухвата широку лепезу осећања и расположења (Терзић 2003: 203). Представља једну од примарних активности путем којих се музика учи, доживљава, али и ужива у њој. Стога је стварање слушалаца који ће имати сазнања о музици и имати вољу да слушају један од значајних циљева музичког васпитања и образовања.

Прегледом доступне научне литературе у области слушања музике и примене уметничког дела у припреми пред слушање музике унутар музичких активности и у настави музичке културе, можемо закључити да је тема актуелна у светској литератури (Deliege, 2007; Keler, 1985; McLean, 2005). У домаћој пракси спроведено је неколико емпиријских истраживања (Богуновић, 2013; Ивановић, 2007; Вујошевић, 2016) чији је циљ био да се одреди могући утицај уметничког дела на подстицање реаговања на музику, на перцепцију и рецепцију музичког дела, као и на развој у области музике код деце предшколског и ученика млађег школског узраста. У новије време, поједини аутори (Ивановић, 2007; Доброта, 2009; Терзић, 2003) истичу важност слушања музике, али уз могућност увођења интердисциплинарних садржаја у припрему пред слушање музике. Став наведених аутора је да ће активност слушања музике бити успешна уколико се слушаоци припреме за слушање, уколико у процесу слушања активирају сва чула и у стању су да искуства и знања која поседују ставе у функцију стицања нових искустава и знања. Дати циљ ће бити испуњен уколико наставник помогне детету/ученику да освести активност слушања музике – избором дела различитих уметности која ће бити посматрана/слушана и о којима ће бити дискутовано у сегменту припреме за слушање музике, посебно осмишљеним питањима и задацима које ће бити пред дететом/учеником, осмишљеним вођењем активности слушања музике, те разговором о слушаном музичком делу. Изузетно је важно да слушаоци стекну способност да могу да уоче, освесте и касније повежу музичке компоненте и карактеристике музичког дела које су слушали у циљу његовог разумевања и каснијег објашњења.

¹ Из искуства аутора у раду са децом предшколског и млађег школског узраста, сарадње са васпитачима и учитељима, те праћење и анализирање дневника методичке праксе студенткиња учитељског факултета констатовали смо да је слушање музике као активност у оквиру музичких активности/ часова музичке културе неправедно запостављено. Васпитачи и учитељи поседују више искуства и знања у области певања и обраде песме, док највише потешкоћа имају код слушања музике – на који начин да музичко дело представе деци/ученицима, каква питања да постављају, каква објашњења да дају.

Такође, усвајање музичких појмова и општа музичка писменост значајни су за рецепцију и касније критички став према музичком делу, за стварање суда и става, али и будући однос према музици.

Упознавање и разумевање музике је процес који траје читавог живота. Како наводе Ксенија Мирковић-Радош и Емилија Матић, ако је почетак тог сазнања у најранијим искуствима, онда би детету баш у том добу требало обезбедити обиље најразноврсније музике, обогатити музичке доживљаје, на основу којих ће, прерадом утисака стечених чулима, доћи до сазнања која ће омогућити разумевање музике и развијање љубави према њој. Доживљај ће бити снажнији ако је дете, увек када је то могуће, активно у музичком збивању (Мирковић-Радош, Матић 1986: 69). Мира Воглар тврди да су предшколска деца неусмерени и непробирљиви слушаоци. Могу слушати музику свих стилова и раздобља, од ренесансе и барока до музике двадесетог века (Voglar 1997: 36). Аутор говори о еклектичком укусу, тј. да се деца подједнако свиђа музика различитих стилова и епоха и да је могу слушати са истим степеном преферирања. Овде је заправо реч о спремности деце предшколског узраста за примање музике различитих стилова и епоха. С обзиром на то да у датом узрасту долази до формирања елементарног музичког укуса и преференција, требало би настојати да деца што мање дођу у додир са уметнички мање вредним музичким делима. Требало би да буду слушана само она музичка дела која одговарају њиховом узрасту. Музичка дела за слушање требало би да буду пажљиво одабрана, да буду релативно кратка, јасне форме и садржаја. Такође, развој музичких способности је најинтензивнији у овом периоду и представља основу даљег развоја. У овом узрастном периоду способност прихватања нових сазнања је велика и то би требало искористити на најбољи начин. Без обзира да ли је дете наследило веће или мање диспозиције, правилан рад са децом даће извесне резултате (Терзић 2004: 65). Из тог разлога, требало би од раног узраста усмеравати децу да слушају музику на прави начин, да разумеју њен језик и изражајна средства. Са пет до шест година деца могу препознати корачнице, успаванке, народне игре, а у најстаријој васпитној групи (6–7 година) веома истанчаним смислом за промене у карактеру музике, на свој начин да описују разлике у деловима исте композиције. Музиком се тако подстиче и негује деčја пажња и способност запажања промена, што је значајно за даље упознавање и бављење музиком, али и шире (Мирковић-Радош, Матић 1986: 56).

Циљ слушања музике у млађим разредима основне школе односи се на почетне активности у правцу развијања музичких преференција, усвајања појмова и развијања критичког односа према музици. Како би се постигао дати циљ, мора се плански прићи раду који развија навику и способност деце да усмере пажњу на садржај слушања. Садржаји који су прописани Наставним програмом требало би да се обрађују аналитички како би их ученици трајно усвојили и како би претходно стечена искуства применили у новим садржајима. Имајући наведено у виду, деца би, кроз осмишљене и континуиране активности слушања, требало да достигну другу и трећу етапу упознавања музичких

дела која се односи на способност тзв. селективног слушања музике (Маќјанић, Завршки, 1979). Слушајући извођење музичког дела, дете га, према сугестијама наставника, свесно рашчлањује на његове изражајне елементе (ритам, мелодију, темпо, динамику, боју инструмената, меру и форму). Овакво слушање назива се и аналитичко слушање.

МУЗИЧКА ФОРМА

Музика, као и књижевност или глума, припада *временским уметностима* (насупротив *просторним уметностима* – архитектури, сликарству и вајарству), а музичко збивање представља процес који се одвија у времену. У том процесу учествују међусобно тесно повезане и узајамно испреплетане, различите компоненте музичког израза: пре свега ритам и мелодија, код вишегласне музике и хармонија, затим динамика, агогика, тонски колорит итд. Њихова организованост, којом се музички ток рашчлањује у своје сукцесивне фразе (одсеке), а у исти мах се те фразе доводе у међусобни однос и повезују у целину, гради временску структуру музичког дела – музички облик. Слушалац перципира тренутак по тренутак, фазу по фазу музичког догађања, међутим, способност музичког памћења омогућује му да те утиске акумулира и мисаоно повезује, упоређујући одслушане фазе са тренутно слушаном и констатујући њихове међусобне односе (истоветност, сличност, различитост, контраст...). Тако су у његовој свести присутне најмање две равни – *музичка прошлост* и *музичка садашњост* (а у извесној мери чак и трећа: *музичка будућност*, тј. очекивање даљег тока збивања на основу ранијих искустава у слушању музичких дела) (Skovran, Perićić 1991: 7). Као највиши хијерархијски слој музичког тока који егзистира у музичком простор-времену, музичка форма представља специфично уопштавање структурних целина образованих према конкретним законитостима изградње музичког тока – принципа еквиваленције и нееквиваленције музичког садржаја, односно, обликотворних принципа понављања и промене на свим нивоима њихове структурне организације (Poročić 1998: 91). Управо због датих карактеристика музике, веома је тешко перципирати и разумети музичку форму. Разумевање музичке форме је сложен процес, у којем се непрекидно преплићу објективне звучне чињенице и субјективна активност слушаоца која те чињенице уређује и уопштава, тако да слушалац постепено стиче преглед над све крупнијим фазама и, најзад – над читавим делом.

Активну улогу слушаоца у процесу интеграције звука истакао је Стефен МекАдамс (Stephen McAdams, 1984). Он наводи да воља и фокусираност слушаоца играју изузетно важну улогу у одређивању коначних опажајних резултата. Слушање музике мора се узети у обзир озбиљно – као стваралачки чин од стране учесника (према: Neuhaus 2013: 109–110). Уколико говоримо о перцепцији и рецепцији музичке форме у процесу слушања музике код деце предшколског и ученика млађег школског узраста, Тилман и Биганд су доказали да

деца/ученици лако могу да схвате мање музичке структуре у временском размаку од 30 секунди (Tillmann, Bigand 2004: 216). Док слушају музику, аутоматски доживљавају структурне карактеристике и осетљиви су на структурне границе у музици (Bruderer, McKinney and Kohlrausch 2010: 115). Како наводи К. Мирковић-Радош, опажена музичка структура заснива се на некој врсти система репрезентација састављеног од више нивоа: тонови се комбинују у мотиве, мотиви у теме или фразе, које се потом организују у структуре виших нивоа. Претпоставља се, дакле, хијерархијска организација. Опажање тада полази од механизма издвајања компонената сложеног музичког спектра, а потом преко њихове интеграције води ка образовању апстракција вишег нивоа, све до опажања и оних најсложенијих хијерархијских склопова (Mirkočić-Radoš, 1996: 14–15). Стога је процесу перцепције и рецепције музичке форме код деце/ученика потребно приступити интеграцијом медија који су њима блиски, корелацијом са ликовним уметностима, да би се освестио појам просторности и форме у музици.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП ОПАЖАЊУ ФОРМЕ

Полазећи од става који Ирен Делиж истиче у свом есеју *О односима сличности у слушању музике*, да односи сличности дају слушаоцима осећај интуитивног разумевања онога што слушају, без потребе да проучавају композициона правила на којима је одређена музика базирана (Deliège 2007: 13), сматрамо да је у процес слушања музике и перцепције музичке форме потребно укључити ликовне садржаје у процесу припреме пред слушање. Дата дела ће деци/ученицима бити презентована на посебан начин – уз осмишљена питања и разговор који ће активирати дечја чула и начин размишљања и навести их да издвајају елементе ликовне композиције и да их доводе у смислену везу. Међутим, свакако би требало узети у обзир чињеницу да се дела ликовне и дела музичке уметности не перципирају на исти начин. Дела ликовне уметности су ближа деци и могу их лакше разумети. Стога је потребно искористити искуства која је дете стекло у опажању дела ликовне уметности у опажању музичке форме. У опажању музике веома важно је питање механизма груписања, односно организације музичких информација с обзиром на сложеност и брзо смењивање огромног распона звучних утисака који нас окружују и пред наш слушни систем постављају изузетно сложене захтеве тумачења звучног спектра, аналогно захтевима које поставља и визуелни систем (Mirkočić-Radoš, 1996: 14). Аутор даље наводи да су се општа гешталтистичка начела опажајне организације, установљена у области визуелног опажања (близина елемената, њихова сличност, континуитет, *добра* форма, феномен шаре и основе) показала као важне одреднице груписања и у оквиру појединих слушних дражи. Но, аудитивно устројство, односно груписање дражи у музици, иако у складу са поменутиим начелима, има и своје специфичности – оно није просто повезива-

ње различитих дражи, већ процес који најпре захтева рашчлањавање дражи на компоненте и атрибуте, а потом и њихову синтезу, слагање у нове целине на основу симултаног и секвенцијалног повезивања елемената. Према Слободи, опажање глобалне музичке форме, истовремено је условљено, али и условљава музичка очекивања која су основ афективног и емотивног реаговања на конкретно музичко дело (Sloboda 1991; 2005).

Укључивањем интердисциплинарних садржаја, интеграцијом садржаја ликовне и музичке уметности у оквиру музичке активности и наставног часа, деца/ученици стичу знања не само из области музике већ и из других домена. Тако активирамо и подстичемо децје/ученичко мишљење, машту и осетљивост за ликовну и музичку уметност и будимо свест о постојању и чувању уметничке баштине. Зато је контакт ученика са уметничким делима изузетно важан и неопходан у музичком васпитању и образовању на предшколском и млађем школском узрасту.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и циљ истраживања. Предмет емпиријског истраживања јесте усвајање музичких појмова – форме мале дводелне и троделне песме у области слушања музике код деце предшколског и ученика млађег школског узраста. За целовит развој деце/ученика савремена настава музике морала би истовремено да развија продуктивне, али и рецептивне способности. Предмет проучавања постављен је у контексту уверења да се развој музичке писмености, доживљавања и разумевања музичких дела, као и развијање естетских судова може подстицати адекватним и разноврсним стратегијама, методама и приступима, припремом пред слушање музике у коју су укључени интердисциплинарни садржаји, који подстичу активно слушање, перцепцију, рецепцију и уважавање уметничког дела.

Циљ истраживања јесте да се истражи на који начин деца предшколског узраста и ученици првог и другог разреда основне школе перципирају и разумеју музичку форму одређених композиција уз претходну визуелну и вербалну припрему пред слушање музике. Такође, циљ је и да се музичка дела приближе деци, да се развија музичка осетљивост према уметности и музичко дело стави у интересну сферу деце и ученика. У музичке активности и наставу музичке културе укључен је приступ перцепцији и тумачењу музичког дела кроз интердисциплинарне садржаје, а у функцији усвајања музичких појмова – музичке форме мале песме. Деца би требало да науче на који начин активно да слушају музику, да разумеју музичко дело, формирају критичко мишљење и естетски суд, али и да у музичком делу уживају.

С обзиром на одређење предмета истраживања, проблем истраживања јесте да се утврди да ли активно посматрање и разумевање уметничких дела у сегменту припреме пред слушање музике и касније, аналитичко слушање музике, подстичу развој музичке писмености – деца предшколског и ученици млађег школског узраста својим одговорима демонстрирају схватање музичке форме и сопствену способност аналитичког реаговања које је подстакнуто управо музичком формом. Проблем је усмерен на истраживање да ли је концепција интердисциплинарно замишљене музичке активности или наставног часа ефикаснија у односу на активности и наставу које не примењују активно, аналитичко слушање музике и посматрање уметничких дела.

Узорак истраживања има одлике случајног и групног, а изабран је из популације деце/ученика који су школске 2016/2017. године похађали припремни предшколски програм и први и други разред основне школе. Узорак је обухватио укупно 78 деце. Од укупног броја деце, њих 28 било је из припремне предшколске групе при Основној школи „Нада Матић“ у Ужицу. Други део узорака чинило је по 25 ученика првог и другог разреда исте школе. Родитељи су били обавештени о истраживању и дали су свој пристанак.

Ученици првог и другог разреда основне школе изабрани су јер су задаци музичке културе у области слушања музике, између осталих, и: стицање навике слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавање за разумевање музичких порука; развијање критичког мишљења; упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2011: 119). Деца која похађају припремни предшколски програм изабрана су јер се, према Пијажеовој теорији интелектуалног развоја, у датом узрасту психичке функције детета мењају и прилагођавају све већим захтевима. Из перспективе музичке уметности, овај узраст значајан је јер, уз адекватан рад и приступ музичкој проблематици, деца/ученици би могли да науче како да слушају и разумеју музику, али и да стекну добре основе за формирање музичког укуса и суда. Овакав став истакнут је и у *Правилнику о општим основама предшколског програма*, у коме се наводи да кроз уметничке активности могу да се оснаже дететова искуства и вештине у невербалном, визуелном, аудитивном, сензорном и вербалном доживљају и представљању себе и света који га окружује (2006: 130). Требало би код детета подстаћи интересовање за музику, способност њеног пажљивог слушања и доживљавања, уз препуштање атмосфери коју ствара (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 132).

МЕТОДЕ И РЕАЛИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Музичке активности које су биле реализоване у групи деце предшколског узраста, као и часови који су били реализовани у одељењима првог и другог разреда основне школе плански су организовани и трајали су четири недеље, то јест месец дана. Цео процес имао је своје фазе, циљно усмерене наставне методе, стратегије и поступке и одређени логички ред, јер су и музичке и ликовне активности специфичне области које су засноване на стваралачким процесима.

У првој фази активности и наставних часова деца и ученици су посматрали четири уметничка дела. Приликом посматрања слика коришћен је Фелдманов метод ликовне критике који је погодан за млађи школски узраст јер можемо усмерити децу/ученике да, полазећи од посматрања и доживљавања, преко анализе, дођу до естетског суда. Циљ ове фазе био је да деца и ученици препознају начине на које су уметници створили посматрана дела, да се упознају са појмом форме, композиције, да схвате законитости слагања, повезивања елемената у процесу конструкције целине. У току ове фазе истраживања спроведено је интервјуисање учесника и разговор који су, уз сагласност учесника снимљени, а све у циљу квалитативног истраживања. У другој фази разговарало се о форми, композицији, начинима конструисања целине. Циљ ове фазе био је осветљавање појма форме, перцепције и осталих општих битних појмова везаних за форму и успостављање везе са формама које су ученицима познате из других области (нпр. геометрија, књижевност, визуелне уметности, архитектура итд.) са отварањем питања форме у музици (Ивановић 2007: 64). Деца и ученици су имали задатак да пронађу форму у окружењу, да покушају да је раставе на саставне елементе, да покушају да уоче сличности и разлике између датих елемената, евентуално да уоче логичност њиховог појављивања унутар дате целине. Следећи задатак је био да покушају да опишу како би дате форме из окружења представили музиком – да ли би се неки делови понављали, које би биле карактеристике музике. У овом сегменту истраживања од деце и ученика тражено је да се баве само формом музике. У трећој фази активности и наставних часова деца/ученици су активно слушали четири музичке композиције. Приликом слушања сваке композиције постојали су задаци посебно осмишљени за потребе истраживања, јер је циљ активности и наставних јединица које обрађују музичку форму упознавање деце/ученика са начинима артикулације унутрашњег живота музике, типови мање непојавности и везе са аперцепцијом и доживљајем слушаоца (Ивановић 2007: 64). Деца/ученици су свако музичко дело слушали четири пута. Прво слушање било је без унапред датих задатака. У наредна два слушања деца/ученици су били ангажовани да примете поједине музичке компоненте и изражајна средства. Питања и задаци су постављани пре сваког слушања и односили су се на препознавање музичких компоненти композиција (прво темпо, динамика, карактер, па извођачки састав

и мелодија), а у циљу препознавања музичке форме. Последње слушање било је тзв. синтетичко слушање, у коме је задатак био да се музичко дело реципира као целина која укључује компоненте и карактеристике које су претходно уочене. Завршетак истраживања био је резимирање сазнања до којих су деца/ученици дошли, а у вези са музичком формом – појмови и идеје, појавност, садржаји, сличности и контрасти, мала дводелна и троделна песма.

Одабир музичких и уметничких (ликовних) дела. Децу/ученике је требало припремити за слушање музике, јер су звучни примери који се слушају нови, њима непознати. Музика која се слуша мора да задовољи одређене наставне критеријуме, који се односе се на избор и садржај музичког дела, на дужину композиције, на предмет слушања (Sudzilovski, Terzić 2010: 206). Споменути критеријуми регулисани су Наставним програмом, у коме је дат предлог композиција које би могле да се слушају на часовима Музичке културе у основној школи или у оквиру музичких активности у предшколској установи.

Код избора композиција за слушање били смо опрезни, јер су деца/ученици у овом узрасту изузетно осетљиви. Оно што чују конкретно изамишљају. Све схватају озбиљно, па ако се о томе не води рачуна, може се десити да садржај песме или композиције има посебан утицај на дете – онакав какав нисмо желели (Voglar 1997: 33). Право дејство имаће само добро одабране, правилно изведене и организоване музичке делатности. Стога смо се определили за композиције (одломке) које су релативно кратког трајања (45–60”, са изузетком *Игре свирала* П. И. Чајковског), у форми мале дводелне и троделне песме, веселог карактера, динамичне.

За форму мале дводелне песме определили смо се јер представља заокружен облик. Њена унутрашња јединственост је: тематска (оба њена дела су до извесне мере слична, или други садржи делимично понављање првог), хармонска (може садржати и модулације, најчешће у ближе тоналитете, али се завршава у основном тоналитету) и структурна (делови су исте или бар приближно исте величине). Краткоћа дводелне песме не дозвољава знатније тематске и хармонске контрасте (Skovran, Perićić 1991: 76). Уобичајена схема троделне песме је аба: први и трећи део су истог садржаја, а средњи контрастира.

Уметничка дела за која смо се определили за сегмент припреме предслушање музике су у различитим техникама, другачије су текстуре, тематике, стила, занимљиве форме, јаких боја. Једноставност мале песме, као и дата уметничка дела учинила су нам се прикладна за децу/ученике и њихово почетно образовање о форми (у музици и ликовним уметностима).

Композиције које су коришћене у истраживању:

– Георг Фридрих Хендл – *Менует II (аб)* из *Музике за краљевски ватромет* у извођењу оркестра (трајање сса 100”);

– Роберт Шуман – *Дивљи јахач* Оп. 68, бр. 8 (аба) у извођењу клавира и кларинета (трајање сса 45”);

– Петар Иљич Чајковски – *Игра свирала (аба)* из балетске свите *Крико Орашчић* оп. 71а-7 у извођењу симфонијског оркестра (трајање сса 2.30”);

– Лудвиг ван Бетовен – *Клавирска соната* оп. 49, бр. 2, Пстав (*аба*) – тема ронда (трајање сса 60”).

Уметничка дела која су коришћена у истраживању:

- Бернард Коен – *Виђене ствари* (акрилик на платну);
- Микеланђело Пистолето – *Зелене завесе* (колаж на металу);
- Пол Џенкинс – *Феномен унутра + споља* (водене боје на папиру);
- Марк Шагал – *Шетња* (уље на платну).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Предмет истраживања захтевао је примену квалитативног и квантитативног методолошког приступа и анализе дејјих/ученичких одговора, са циљем да се испитају ликовне и музичке опажајне способности и повезивање слушања музике и посматрања уметничких дела, све у циљу усвајања појмова из области (музичке) форме. Овом приликом, у складу са предвиђеним обимом рада, биће изложени резултати квантитативне и квалитативне анализе закључних мишљења учесника истраживања.

С обзиром на то да деца/ученици нису имали претходна искуства са интердисциплинарно замишљеним и реализованим музичким активностима и часовима музичке културе, а нарочито у функцији прецепције и рецепције музичке форме, били су веома заинтересовани и активни, креативни у описивању ликовних дела, давању одговора, и касније, приликом процеса слушања музике и препознавања музичке форме, у тумачењу својих сазнања и начина помоћу којих су дошли до одговора. Пружићемо увид у неке од најзанимљивијих ситуација и одговора деце у вези са формом у ликовним музичким делима.

Анализа дејјих/ученичких одговора показује да је велики проценат деце/ученика (њих 71–91,03%) способан да гледа и да оно што види може да искаже речима. Машта је била доминантна јер су многе ликовне композиције биле апстрактне, што је, код деце покренуло маштовите интерпретације. Анализа одговора који се односе на ликовне елементе и композицијска начела такође указују на то да су деца способна да препознају облике и боје на уметничким делима – да препознају форму.

У вези са тумачењем музичких композиција и њихове форме, највише потешкоћа ученици су имали да препознају малу дводелну песму (*Менует II* Г. Ф. Хендла) због дужине самог слушаног примера и неискуства у аналитичком слушању.

Троделност композиције *Дивљи јахач* Оп. 68, бр. 8 приликом слушања приметило је 15 (53,57%) деце предшколског узраста, док су ученици школског узраста били успешнији (њих 41 или 82%). Првобитни проблем је био препознати макроформу аба. Деца су период који се понавља (део а) тумачила као два засебна одсека. Након аналитичког слушања и тумачења да ли се понавља идентично, закључено је да је одсек заокружена целина. Део б деца су опажала као контрастан на основу утиска да мелодија звучи *некако тише, пригушеније, као да се преместила у други глас*. На питање, да ли постоји разлика између делова у брзини и јачини извођења, деца/ученици (њих 75 или 96,15%) су рекли да не постоји.

Приликом слушања теме ронда из II става Бетовенове *Клавирске сонате* оп. 49, бр. 2 деца/ученици су такође приметили да је сличност три сегмента слушаног одломка значајна на пољу динамике, темпа и мелодије. Део б ученици другог разреда (њих 20 или 80%) доживели су као *некако згуснут, озбиљнији, узвишенији* – насупрот *веселом, покретном, широком, као да се деца врте у круг* претходом одсеку. Деца предшколског узраста (њих 19 или 67,86%) опажаласу део б као контрастан. На почетку слушања имала су потешкоћа да речима изразе на који начин се он доживљава различито у односу на део који му претходи и следи.

Игра свирала из балетске свите *Крцко Орашчић* П. И. Чајковског била је за децу/ученике најзанимљивија за слушање и дискусију. Велики проценат деце/ученика (њих 76 или 97,44%) без потешкоћа је препознао троделну форму и схему аба. Уочили су контрастирајући б део на пољу динамике, извођачког састава и карактера, општег утиска. Такву рецепцију најбоље представља одговор ученика другог разреда: *Појава труба као да уноси немир у музику. Некако делује застрашујуће у односу на весеље када свирају флауте*. Други ученик је закључио да *укључивање виолина са трубом делује страшно у односу на лепришаве флауте*.

На крају истраживања деца/ученици су научили да разликују делове унутар композиције (одломка) на основу темпа, динамике, мелодије и извођачког састава, општег утиска о музичким делима након аналитичког слушања које подстиче уочавање веза и односа унутар музичке форме.

ЗАКЉУЧАК

Атмосфера у току активности за време трајања истраживања била је подстицајна, што је довело да развијања креативности и усвајања појмова у вези са музичком формом. Зато је важно подстицати децу/ученике да што слободније изразе свој доживљај, како би продукт њиховог рада произишао из њихове искрености, креативности и оригиналности. На ликовним и музичким активностима/часовима деци/ученицима је пружена могућност да истражују различите медије, да науче да препознају и покажу до ког нивоа могу разумети форму у ликовној и музичкој уметности, имајући у виду да је приступ обради визуелних и аудитивних стимулуса различит, јер су визуелни садржаји због своје очигледности деци/ученицима ближи и лакши. Суштина оваквог слушања музике јесте да се освести свака од компоненти музике, сви изражајни елементи слушаног музичког дела, да дете/ученик уочи, препозна и на крају повеже различите музичке компоненте и створи целину, дође до одговора на који начин је композитор језиком музике представио своју идеју, како је инспирацију преточио у музику. На овакав начин могу се слушати идеала такозване апсолутне музике, без ванмузичког, програмског садржаја. Битно је да деца буду активни слушаоци, да могу да уоче и препознају музичке компоненте и изражајна средства и да на крају схвате на који начин они коегзистирају игра декомпактну музичку целину.

Како наводи Сњежана Доброта, позитивне реакције на инхерентна значења се појављују када добро познајемо и разумемо музичку синтаксу. С друге стране, позитивне реакције на конотирана значења се јављају када су конотације повезане с угодним, позитивним емоцијама. За разлику од тога, негативна искуства синхерентним значењима јављају се када не познајемо музички стил, односно музичку синтаксу, па услед тога музику сматрамо досадном (Dobrota 2009: 154). Такође, како истиче Мејер, музичка очекивања условљена су урођеном способношћу груписања чулних података, у складу са гештALT психологијом опажања, али и научношћу, стеченим музичким искуством у оквиру културе у којој је појединац одрастао и у оквиру које формира специфична музичка значења (Мејер 1986: 88).

Имајући у виду реализовано истраживање, закључујемо да су деца предшколског и ученици млађег школског узраста веома заинтересовани за слушање музике и разговор о уметничким делима уопште. Радознали су и у могућности су да компоненте и карактеристике уметничких дела перципирају и разумеју, за шта је потребно да буду стимулирани и вођени од стране наставника. Потребно је да се активности у раду са децом/ученицима организују плански, да се постављају задаци и питања која ће подстаћи, активирати и унапредити њихова чула, али и технике мишљења и повезивања знања и искустава у циљу закључивања и стицања нових знања. У току активности/часова, требало би омогућити такве услове и атмосферу да деца/ученици буду активни, да њихова радозналост и креативност буду подстакнуте.

Литература

- Vjerkvol, J. (2005). *Nadahmuto biće*. Beograd: Plato.
- Богунувић, Б. (2013). Стваралачки рад, иницијатива и сарадња младих у настави музичке културе, *Стваралаштво, иницијатива и сарадња у наставним предметима*, III. Београд: Институт за педагошка истраживања, 141–161.
- Bruderer, M., McKinney, M. and A. Kohlrausch (2010). The perception of structural boundaries in polyphonic representations of Western popular music, *Musicae Scientiae Discussion Forum*, 5, 115–155.
- Voglar, M. (1997). *Kako muziku približiti deci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вујошевић, Н. (2016). *Музичка форма у контексту општег музичког образовања – перцепција, организација музичке целине, методика*. (Докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.
- Deliège, I. (2007). Similarity relations in listening to music: How do they come into play?, *Musicae Scientiae Discussion Forum*, 4A, 9–37.
- Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju, *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 153–161.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.
- Keler, V. (1985). *Geštalт psihologija*. Beograd: Nolit.
- Маќјанић, В. и Ј. Завршки (1979). *Глазбени одгој за I, II и III разред основне школе*. Zagreb: Školska knjiga.
- Мејер, Л. В. (1986). *Емоције и значење у музичкој*. Beograd: Nolit.
- Мирковић-Радош, К. и Е. Матић (1986). *Музика и предшколско дете*. Beograd: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мирковић Радош, К. (1986). *Психологија музике*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- McLean, A. (2005). *Gestalt theory: Visual and Sonic Gestalt*, преузето 10.10.2012. године са <http://doc.gold.ac.uk/~ma503am/essays/gestalt/>.
- Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања* (2011).
- Neuhaus, C. (2013). Processing musical form: Behavioural and neurocognitive approaches, *Musicae Scientiae* 17(1), 109–127.
- Роповић, В. (1998). *Музичка форма или смисао у музичкој*. Beograd: CLIO.
- Правилник о општим основама предшколског програма* (2006). Beograd: Службени гласник – Просветни гласник, 1, 14/2006.

- Skovran, D. i V. Peričić (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings, *Psychology of Music*, 19, 110–120.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. USA: Oxford University Press.
- Sudzilovski, D. i E. Terzić (2010). Muzika u razvojnim etapama dece predškolskog uzrasta, *Zbornik radova*, 12. Užice: Učiteljski fakultet, 203–210.
- Терзић, Е. (2003). Слушање музике у првом циклусу обавезног образовања. *Зборник радова*, 4. Ужице: Учитељски факултет, 203–218.
- Tillmann, B. and E. Bigand (2004). The relative importance of local and global structures in music perception, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62, 211–222.

Maria K. Ivanovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

Maja R. Calic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

PERCEIVING OF A MUSIC FORMAT PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

Summary

Listening to music and perceiving and understanding a music piece are complex processes that depend on many factors. How a music piece of work will be accepted and understood is greatly influenced by the age, music experience, preparation before listening, as well as the actual realization of the given activity, that is, the methodical procedures used in the field of music education. Perceiving and understanding the music form is an abstract and one of a more difficult tasks facing children and students, if there is no preparation before listening to music, explanation, or correlation with other areas. Also, the perception of a music form, in itself, is the most complex mental activity, which includes, in addition to the ability of music perception of children/pupils, the cognitive data processing, that is, the ability of abstract musical thinking. The aim of the paper is to explore how children at preschool and younger school age perceive and understand the musical form of certain compositions with prior preparation before listening to music. The research was carried out on a sample of children of pre-school age and children of the first and second grade of elementary school. The results showed that children with more hands-on experience and those who had interdisciplinary content involved before music activities were better in recognizing the music form.

Keywords: *listening to music, music form, perception and reception of a music piece, pre-school and younger school age.*

Горан В. Шекељић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПЛАНИРАЊЕ И ПРОГРАМИРАЊЕ НАСТАВНИХ ЈЕДИНИЦА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ*

Апстракт: Циљ истраживања јесте да утврди колико су годишњи наставни планови у основним школама изграђени према важећим националним стандардима и упутствима. Истраживање је извршено у пет градских основних школа. Потребни подаци су добијени увидом у школску документацију (школске дневнике и годишње планове за физичко васпитање). Резултати истраживања указују да годишњи планови у свим школама поседују недостатке. Замерке се односе на: методологију израде годишњих планова, на насловљавање наставних јединица и на избор наставних садржаја. У намери да се учитељима помогне у обављању ове важне школске активности, у другом делу рада објашњен је начин годишњег планирања, а предметна подручја, тематске целине и наставне јединице представљене су табеларно.

Кључне речи: *физичко васпитање, наставне јединице, годишње планирање.*

УВОД

У пракси се често поистовећују програмирање и планирање. Наставни план је основни школски нормативни документ којим се прецизно утврђује који наставни предмети се изучавају у школи, којим редоследом се изучавају по школским годинама и који укупан фонд часова припада сваком наставном предмету. Програмом се регулишу садржаји наставе. Свака школа има један наставни план, а наставних програма има онолико колико и наставних предмета. Закон о основама система образовања и васпитања прописује да се образовно-васпитни процес остварује на основу школског програма. Школски програм доноси Школски одбор. Њиме се обезбеђује остваривање циљева и стандарда постигнућа. То је документ на основу којег се остварује развојни план и укупан образовно-васпитни рад у школи. Он представља

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

основу на којој сваки наставник и стручни сарадник планира и реализује свој рад. У њему су описани наставни садржаји и начин њиховог остваривања. Он, такође, омогућава праћење квалитета образовно-васпитног процеса и његових резултата и напредовање сваког ученика. Школски програм садржи циљеве школског програма, програме обавезних и изборних предмета по разредима са начинима и поступцима за њихово остваривање, програм допунске и додатне наставе, културних активности, школског спорта и спортских активности, програм слободних активности, излета, екскурзија и наставе у природи и друге програме који нису у директној вези са наставом физичког васпитања.

Школски одбор даје школама могућност аутономије у доношењу и дефинисању школског програма. То је могуће јер је тежиште образовног процеса померено са садржаја на циљеве и исходе образовања. Овакав став даје и одређени степен аутономије учитељу који сам бира адекватне садржаје и методе рада у складу са целокупним контекстом у коме се одвија образовни процес, што омогућава да његова стручност и креативност дођу до изражаја. Сваки стручни актив у школи може направити програм у складу са узрастом ученика и њиховим интересовањима, специфичностима поднебља, циљевима физичког васпитања. Уколико у неким школама не постоје услови за реализацију одређених програмских садржаја, онда је потребно да се испланирају садржаји који се у постојећим условима могу реализовати. То подразумева да се наставним програмом не могу предвидети наставни садржаји за које школа нема могућности и који се не могу реализовати. Нису дозвољена већа одступања од програма, па је алтернативна решења најбоље тражити у оквиру тематских целина. Такав програм, верификован од виших просветних инстанци, мора се спроводити, а његова реализација мора бити подложна контроли.

Учитељи и професори физичког васпитања врло често нису упознати са методологијом израде годишњих наставних планова. Грешке настају као логична последица непознавања наставних садржаја, предметних подручја, тематских целина, наставних тема и материјално-техничке опремљености школе, као и непознавање нивоа моторне оспособљености ученика. Због тога су годишњи наставни планови у многим школама лоше урађени. Увидом у школску документацију могу се наћи многобројне грешке које се односе на лош пропорционалан однос предметних подручја, лош одабир наставних тема и неправилно насловљавање наставних јединица.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте да утврди колико су годишњи наставни планови у основним школама изграђени према важећим националним стандардима и упутствима Министарства просвете, објављеним у Службеном гласнику РС – Просветни гласник од 18. фебруара 2005. године и Службеном гласнику РС – Просветни гласник бр. 3 од 22. фебруара 2006. године.

Истраживање је извршено у пет градских основних школа. Потребни подаци добијени су увидом у школску документацију (школске дневнике и годишње планове за физичко васпитање).

Процена квалитета годишњих наставних планова извршена је у односу на:

- примењену методологију израде годишњих наставних планова;
- подударност наставних садржаја у годишњим наставним плановима са наставним садржајима који су препоручни од стране Министарства просвете објављеним у Службеном гласнику РС – Просветни гласник од 18. фебруара 2005. године;
- планирање наставних јединица које се у школи могу реализовати с обзиром на материјално техничку опремљеност школе;
- насловљавање наставних јединица. Свака наставна јединица треба да садржи следеће податке: називе предметног подручја или тематске целине и наставних тема. Осим ових података, у назив наставне јединице потребно је (у загради) ставити тип часа (обучавање, увежбавање, усавршавање, понављање или провера).

У намери да се учитељима помогне у обављању ове важне школске активности у другом делу рада објашњен је начин годишњег планирања. Програмирана предметна подручја, тематске целине и наставне јединице представљене су табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Након увида у годишње планове и школске дневнике пет градских основних школа, може се констатовати да сви годишњи планови поседују недостатке и мањкавости у односу на методичке принципе и стандарде дате у упутствима Министарства просвете, објављеним у Службеном гласнику РС – Просветни гласник од 18. фебруара 2005. године и Службеном гласнику РС – Просветни гласник бр. 3 од 22. фебруара 2006. године. Анализа годишњих планова указује на следеће:

– Методологија израде годишњих наставних планова у четири од пет истраживањем обухваћених школа није у складу са препорукама Министарства просвете. На пример, општа препорука огледа се у томе да се наставни садржаји за трећи разред распореде по следећем принципу: један циклус за атлетику, један циклус за вежбе на тлу и справама, један циклус за тимске игре (рукомет, кошарка, одбојка, фудбал), један циклус за курсни облик (уколико је планиран за одређени разред у часовној организацији рада), теоријски део (2+2) за реализацију тема из здравственог васпитања. У четири школе активи учитеља од првог до четвртог разреда не држе се овог методолошког упутства. У две основне школе у годишњем плану нема читавих предметних подручја као што су *Тимске игре*, *Вежбе на справама и тлу* и предметно подручје које се односи на теоријски део. Уместо њих су убачени садржаји са различитим елементарним играма. Само у једној школи извршена је коректна пропорционална расподела која се односи на предметна подручја.

– У две школе, и то само за прва два разреда, у годишњим плановима у потпуности су предвиђени они наставни садржаји који су препоручни од стране Министарства просвете. У годишњим наставним плановима налазе се наставне јединице које не припадају ниједном предметном подручју или тематској целини. Тако, на пример у годишњим плановима за трећи и четврти разред могу се пронаћи јединице насловљене *Скокови у дубину са сандука висине 100 цм*. У овим разредима, из предметног подручја *Атлетике* предвиђено је да се у оквиру тематске целине *Скок удаљ* изучава техника скок удаљ згрчено, док се у оквиру тематске целине *Скок увис*, изучавају прекорачна техника и техника прескока увинућем. Дакле, скок у дубину није техника која је предвиђена да се изучава у трећем и четвртог разреду основне школе, па због тога не може бити ни наставна јединица. Скок у дубину може и треба да буде део наставних садржаја у оквиру ових тематских целина, али то не значи да треба да буде у наслову наставних јединица.

– У две школе су годишњим планом предвиђена предметна подручја која нису предвиђена за те разреде. На пример, у годишњем плану за трећи разред појављују се предметна подручја *Елементарне и штафетне игре* из којих је разрађено шеснаест наставних јединица. Неке од њих су: *Вучење и гурање у пару преко линије*, *Игре спретности (обруч, палице)*, *Потискивање рукама у пару (ограничен простор)*, *Вучење и гурање конопцем (у форми квадрата)*, *Елементарне игре (развијање сарадње)* итд. Предметно подручје *Елементарне и штафетне игре* предвиђено је у првом и другом разреду, али није за трећи и четврти разред, тако да ових шеснаест наставних јединица не треба да буду у годишњем плану за трећи и четврти разред.

Планирање наставних садржаја који се у школи могу реализовати с обзиром на материјално техничку опремљеност школе, урађено је у складу са могућностима школе у свим истраживањем обухваћеним школама. Одступања

која су направљена, дозвољена су јер су алтернативна решења направљена у оквиру тематских целина. Тако су нпр. из предметног подручја *Вежбе на справама и тлу* неке тематске целине, за које школа не поседује одговарајуће материјално-техничке услове, као што су вежба на круговима, вратилу или коњу са хватаљкама, замењене наставним јединицама из других тематских целина (вежбама на греди или вежбама на тлу) за које у школама постоје справе. У овим случајевима је испоштовано методичко правило да се замене наставних јединица врше у оквирима истих тематских целина.

– Ни у једној од пет школа насловљавање наставних јединица није у потпуности коректно урађено. Свака наставна јединица треба да садржи назив предметног подручја или тематске целине и назив наставне теме. Осим ових података, у назив наставне јединице потребно је (у загради) ставити тип часа (обучавање, увежбавање, усавршавање, понављање или провера). У великом броју наставних јединица које се налазе у годишњим плановима или су уписане у школске дневнике, налазе се подаци којима ту није место. Евидентиране су нпр. наставне јединице: *Хватање и додавање лопте у пару*, *Полигон препрека*, *Штафетне игре у мањим групама*, *Трчање у једној колони* у којима се налазе подаци о организационим облицима који ће се примењивати на часовима (парови, полигон, мање групе). Називи наставних јединица не треба да садрже овакве податке, поготово што се током часа примени више различитих организационих облика вежбања, па се поставља логично питање зашто би се у наслову наводио само један. Осим тога, информацијама овог типа место је на првој страни писане припреме за час, а детаљније се могу објаснити у делу припреме где се наводе методичко-дидактичке напомене за поједине вежбе.

– Назив наставне јединице не треба да садржи називе вежби или игара које ће бити део наставних садржаја. Увидом у школску документацију могу се наћи лоше насловљене наставне јединице, нпр.: *Вођење лопте десном руком у месту*, *Вођење лопте једном руком у трчању право*, *Шут на кош са 3 метра*, *Скокови у дубину са сандука висине 30 цм*, *Колут напред из раскорачног става у раскорачни став*, *Одбојкашко одбијање лопте прстима у пару на раздаљини од 2 метра*, *Елементарна игра „повезивање у ланац“*, *Прескакање вијаче суножним поскоцима у месту*, *Дизање и ношење трећег на палици* итд. Наслови наставних јединица не треба да садрже податке о томе којом руком или ногом ће се вршити неки моторички задатак. Још мање треба да садрже информације о растојањима или удаљеностима на којима се планира вршење моторне активности. Подразумева се да ће вежбе које се примењују у обучавању неког моторног умења бити поређане у складу са методичким правилима (од лакше ка тежој, од једноставније ка сложенијој, од познате ка непознатој итд.), због тога је непотребно стављати у наслов наставне јединице информације типа *у месту*, *у лаганом кретању*, *у вијугавом трчању*, *са 2 или 3м* и сл. Довољно је у наслову ставити: *Кошарка: вођење лопте (обучавање)*. Учитељ ће касније у припреми разрадити методски поступак којим ће доћи до жељеног циља. У том поступку ће примењивати

вати моторне вежбе као што су вођење лопте и десном и левом руком, и у месту и у кретању, и праволинијски и око чуњева, и у форми елементарних игара, и кроз штафетне игре итд.

ГОДИШЊЕ ПЛАНИРАЊЕ

Резултати истраживања су показали да анализирани годишњи планови нису стручно урађени и да не испуњавају потребне стандарде. Због тога ће у овом делу рада бити објашњен начин израде годишњег плана за четврти разред основне школе, како би се на тај начин помогло учитељима у извршењу ове важне школске обавезе.

Планирање наставе представља усмеравање, усклађивање, разраду програмских садржаја, пројектовање наставног рада с обзиром на садржаје који ће се обрађивати, услове у којима ће се настава изводити, опрему која ће се употребљавати, методе којима ће се реализовати настава и начин провере наставних постигнућа. У суштини то је припремање учитеља за наставу. У оквиру одељенских већа, потребно је израдити општи годишњи план рада, месечни план рада и припрему за сваки час.

Годишње планирање представља основу за остала планирања. Да би се извршило потребно је познавати следеће податке:

- програм физичког васпитања (наставне садржаје) који треба да се реализује током наставе, ванчасовних и ваншколских активности,
- циљ физичког васпитања,
- оперативне задатке предвиђене за узраст ученика (разред),
- годишњи фонд часова физичког васпитања предвиђен наставним планом и програмом,
- материјално-техничку опремљеност школе (сале, игралишта, базени, справе, реквизити),
- географско-климатске услове у којима се школа налази,
- антрополошке карактеристике ученика,
- ниво моторичких умења која су ученици стекли у претходним разредима,
- наклоности и интересовања ученика према одређеним наставним садржајима.

Годишњи план рада односи се на све видове физичког васпитања који се реализују током године. То подразумева часовне, ванчасовне и ваншкол-

ске облике рада. У годишњи план рада потребно је унети од стране Министарства просвете предвиђене наставне садржаје, систематизоване у предметна подручја, тематске целине, наставне теме и наставне јединице. Предметно подручје јесте скуп сродне наставне грађе која представља хомогену целину (атлетика, вежбе на справама и тлу, спортске игре, пливање, скијање...). У оквиру предметних подручја могућа је даља класификација наставне грађе на тематске целине. У оквиру атлетике издвајају се скокови, трчања, бацања; у спортским играма то су: кошарка, фудбал, одбојка, рукомет... Тематска целина се даље грана на наставне теме. Тако се, на пример, одбојка може даље гранати на одбијање лопте прстима, подлактицама, сервис, кување, блок, смеч итд. Из наставних тема врши се избор наставних јединица. То је део градива који се обрађује током једног часа и представља заокружену наставну целину.

У израда годишњег плана који се реализује кроз часовне облике рада, полази се од чињенице да се настава физичког васпитања реализује три пута седмично и да школска година траје 36 радних недеља. Годишњи фонд часова физичког васпитања износи ($36 \times 3 = 108$) 108 часова редовне наставе.

Планом треба предвидети:

- један циклус за атлетику,
- један циклус за вежбе на тлу и справама,
- један циклус за тимске игре (рукомет, кошарка, одбојка, фудбал),
- један циклус за курсни облик (уколико је планиран за одређени разред у часовној организацији рада),
- теоријски део (2+2) за реализацију тема из здравственог васпитања.

Табела 1. *Планирање предметних и тематских подручја и тематских целина у годишњем програму за четврти разред (Шекелјић и Стаматовић, 2014)*

Бр. наставне теме	Предметна подручја и тематске целине	Број часова
1.	АТЛЕТИКА	34 укупно
1.1.	Техника истрајног трчања и високи старт	13
1.2.	Техника спринтерског трчања и ниски старт	7
1.3.	Скок увис	3
1.4.	Скок удаљ	5
1.5.	Бацања	5
2.	ГИМНАСТИКА	34 укупно
2.1.	Партерна гимнастика	10
2.2.	Прескок	5
2.3.	Двовисински разбој	5
2.4.	Паралелни разбој	5
2.5.	Греда	5
2.6.	Кругови	5
2.7.	Вратило	5
2.8.	Коњ са хватаљкама	4
3.	ОСНОВИ СПОРТСКИХ ИГАРА	34 укупно
3.1.	Рукомет	8
3.2.	Кошарка	8
3.3.	Одбојка	8
3.4.	Фудбал	10
4.	РИТМИЧКО-СПОРТСКА ГИМНАСТИКА И ПЛЕСОВИ	10
5.	ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ	4
6.	АНТРОПОМОТОРИЧКА МЕРЕЊА	2

У нашем примеру није планиран циклус за курсни облик, што значи да годишњи фонд часова треба поделити на три дела јер је за сваку тематску област предвиђен по један циклус. Пре тога потребно је од годишњег фонда часова одузети четири часа за теоријски део (здравствено васпитање) и два часа за мерење моторичких способности – један час на почетку школске године (иницијално мерење) и један час на крају школске године (финално мерење). То значи да су од укупног годишњег фонда часова ($108 - 4 - 2 = 102$) остала 102 часа. Када се ови часови поделе на три целине, онда је за свако предметно подручје потребно планирати по 34 часа.

Наставно градиво по циклусима може да се остварује у континуитету за један временски период. То значи да се садржаји из, на пример, атлетике планирају у јесењем периоду, вежбе на тлу и справама у зимском и тимских игара у пролећном периоду. Планирати се може и у два периода. У том случају би се тематске целине из атлетике поделиле на два дела, па би се истрајно трчање и скокови планирали у јесењем периоду, а спринтерско трчање и бацања у пролећном периоду.

Вежбе из гимнастике реализују се на девет справа: на тлу, прескоци преко козлића, кругови, двовисински и паралелни разбој, вратило, коњ са хватаљкама, греда, кругови. Треба узети у обзир чињеницу да девојчице вежбају на греди и двовисинском разбоју, а дечаци на вратилу и паралелном разбоју. И девојчице и дечаци вежбају на партеру, на коњу са хватаљкама, круговима и имају прескок преко козлића. То значи да је годишњи фонд од 34 часа потребно поделити на шест делова, колико има и тематских целина. Одмах се уочава да 34 није дељиво са шест. Због тога се вежбама на тлу додају четири часа, будући да су најкомпликованије, па им треба посветити највише времена. Када се за вежбе на партеру испланира 9 часова, онда за вежбање на осталим справама остаје тачно по пет. Исту методологију израде годишњег плана потребно је применити за атлетiku и спортске игре.

Када се одреди укупан број часова за поједине наставне области, потребно је дефинисати наставне јединице. Наставна јединица треба да је дефинисана у свега неколико речи. Поштујући логику дедукције, принцип од општег ка појединачном, она треба да садржи назив предметног подручја, тематске целине и наставне теме. Током часа могу се планирати наставни садржаји из више наставних тема, па чак и тематских целина. На пример, из одбојке се могу планирати садржаји са моторним умењима из различитих наставних тема (сервиса, пријема сервиса, дизања и смеча). Понекад наставну јединицу могу чинити садржаји из различитих тематских целина. Тако се, на пример, могу комбиновати садржаји из атлетике и одбојке. Садржаји из атлетике би доминирали у уводној фази часа и евентуално у Б фази главног дела часа. Садржаји из одбојке би били доминантни у А фази главног дела часа и завршном делу часа. Осим ових података, у назив наставне јединице потребно је (у загради) ставити тип часа (обучавање, увежбавање, усавршавање, понављање или провера).

Табела 2. *Годишњи план за наставу физичког васпитања у 4. разреду*
 (Шекелић и Стаматовић, 2014)

ПРВО ПОЛУГОДИШТЕ				
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА
СЕПТЕМБАР	РУКОМЕТ	1.	Мерења моторичких способности	мерења
		2.	Рукомет – држање лопте, хватање и додавање	обучавање
		3.	Рукомет – вођење лопте	обучавање
		4.	Рукомет – држање лопте, хватање, додавање и вођење лопте	увежбавање
		5.	Рукомет – шут на гол	обучавање
		6.	Рукомет – елементи рукометне технике	усавршавање
		7.	Рукомет – елементи рукометне технике	усавршавање
		8.	Рукомет – мини рукомет	усавршавање
		9.	Рукомет – хватање, додавање, вођење, шут на гол	провера
ОКТОБАР	АТЛЕТИКА	10.	Атлетика – високи старт и техника истрајног трчања	понављање
		11.	Атлетика – високи старт и техника истрајног трчања	увежбавање
		12.	Атлетика – високи старт и техника истрајног трчања	увежбавање
		13.	Атлетика – истрајно трчање	увежбавање
		14.	Атлетика – крос трчање	увежбавање
		15.	Атлетика – крос трчање	увежбавање
		16.	Атлетика – техника ниског старта и спринтерско трчање	понављање
		17.	Атлетика – спринтерско трчање	увежбавање
		18.	Атлетика – крос трчање	усавршавање
	19.	Атлетика – крос трчање	провера	
ОКТОБАР	КОШАРКА	20.	Кошарка – држање лопте, хватање и додавање	обучавање
		21.	Кошарка – вођење лопте	обучавање
		22.	Кошарка – држање лопте, хватање, додавање и вођење лопте	увежбавање
		23.	Кошарка – шут на кош	обучавање

ПРВО ПОЛУГОДИШТЕ					
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА	
НОВЕМБАР		24.	Кошарка – основи кошаркашке технике	усавршавање	
		25.	Кошарка – основи кошаркашке технике	усавршавање	
		26.	Кошарка – мини-кошарка	усавршавање	
		27.	Кошарка – основи кошаркашке технике	провера	
			28.	Партер – вежба	понављање
			29.	Партер – колут напред и колут назад	усавршавање
			30.	Партер – став на шакама	понављање
			31.	Партер – предмет странце	обучавање
			32.	Партер – мост, вага и комбинације делова вежбе у партеру	увежбавање
			33.	Партер – вежба	увежбавање
			34.	Партер – вежба	увежбавање
			35.	Партер – вежба	увежбавање
			36.	Партер – вежба	увежбавање
	37.	Партер – вежба	провера		
ДЕЦЕМБАР	ЗДРАВ. ВАСП.	38.	Правилно држање тела	обрада	
	ГИМНАСТИК А	39.	Прескок – разножно	обучавање	
		40.	Прескок – разножно	увежбавање	
		41.	Прескок – згрчено	обучавање	
		42.	Прескок – згрчено	увежбавање	
		43.	Прескок – разножно	провера	
		44.	Двовисински разбој – вежба (дев.) Разбој – вежба (деч.)	обучавање	
		45.	Двовисински разбој – вежба (дев.) Разбој – вежба (деч.)	увежбавање	
		46.	Двовисински разбој – вежба (дев.) Разбој – вежба (деч.)	увежбавање	
		47.	Двовисински разбој – вежба (дев.) Разбој – вежба (деч.)	усавршавање	
48.	Двовисински разбој – вежба (дев.) Разбој – вежба (деч.)	проверавање			

ПРВО ПОЛУГОДИШТЕ				
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА
	ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ	49.	Правилна исхрана	обрада
		50.	Лична хигијена и хигијена здравља	обрада
		51.	Правилно држање тела	обрада

ДРУГО ПОЛУГОДИШТЕ				
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА
ЈАНУАР	ГИМНАСТИК А	52.	Греда – вежба за трећи разред (дев.) Вратило – вежба (деч.)	понављање
		53.	Греда – вежба за четврти разред (дев.) Вратило – вежба (деч.)	обучавање
		54.	Греда – вежба (дев.) Вратило – вежба (деч.)	увежбавање
		55.	Греда – вежба (дев.) Вратило – вежба (деч.)	усавршавање
		56.	Греда – вежба (дев.) Вежба на вратилу (деч.)	проверавање
		ФЕБРУАР	57.	Кругови – вежба за трећи разред
58.			Кругови – вежба за четврти разред	обучавање
59.			Кругови – вежба	увежбавање
60.			Кругови – вежба	усавршавање
61.			Кругови – вежба	проверавање
62.			Коњ са хватаљкама – вежба	понављање
63.			Коњ са хватаљкама – вежба	обучавање
64.	Коњ са хватаљкама – вежба		увежбавање	
65.	Коњ са хватаљкама – вежба		проверавање	
МАРТ	АТЛЕТИКА		66.	Атлетика – техника ниског старта и спринтерско трчање
		67.	Атлетика – високи старт и техника истрајног трчања	понављање
		68.	Атлетика – техника истрајног трчања	увежбавање
		69.	Атлетика – крос трчање	увежбавање
		70.	Атлетика – крос трчање	усавршавање
		71.	Атлетика – истрајно трчање	усавршавање
		72.	Атлетика – техника ниског старта и	понављање

ДРУГО ПОЛУГОДИШТЕ				
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА
	АТЛЕТИКА		спринтерско трчање	
		73.	Атлетика – штафетно трчање	увежбавање
		74.	Атлетика – штафетно трчање	усавршавање
		75.	Атлетика – техника ниског старта и спринтерско трчање	провера
		76.	Атлетика – скок увис прекорачном техником	обучавање
		77.	Атлетика – скок увис прекорачном техником	увежбавање
		78.	Атлетика – скок увис прекорачном техником	провера
		79.	Атлетика – скок удаљ згрченом техником	обучавање
		80.	Атлетика – скок удаљ згрченом техником	увежбавање
		81.	Атлетика – скок удаљ техника увинућем	обучавање
		АПРИЛ		82.
83.	Атлетика – скок удаљ згрченом техником			провера
84.	Атлетика – бацање лоптице од 200 гр			увежбавање
85.	Атлетика – бацање медицинке			увежбавање
86.	Атлетика – бацање медицинке			увежбавање
87.	Атлетика – бацање медицинке			увежбавање
88.	Атлетика – бацање медицинке			увежбавање
МАЈ	ОДБОЈКА	89.	Одбојка – одбијање лопте прстима и чекићем	обучавање
		90.	Одбојка – сервис и пријем сервиса	обучавање
		91.	Одбојка – елементи технике	увежбавање
		92.	Одбојка – елементи технике	увежбавање
		93.	Одбојка – мини-одбојка	обучавање
		94.	Одбојка – мини-одбојка	увежбавање
		95.	Одбојка – мини-одбојка	усавршавање
		96.	Одбојка – мини-одбојка	провера
		97.	Фудбал – вођење лопте (деч.) Ритмичко-спортска гимнастика – вежбе са обручем (дев.)	обучавање

ДРУГО ПОЛУГОДИШТЕ				
Месец	Наставна тема Мерења	Бр. часа	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ТИП ЧАСА
ЈУН	ФУДБАЛ РИТМИЧКО СПОРТСКА ГИМНАСТИКА А	98.	Фудбал – примање, додавање и одзимање лопте (деч.) Ритмичко-спортска гимнастика – вежбе са обручем (дев.)	обучавање увежбавање
		99.	Фудбал – шут на гол (деч.) Ритмичко-спортска гимнастика – вежбе са лоптом (дев.)	обучавање
		100.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Ритмичко-спортска гимнастика – вежбе са лоптом (дев.)	обучавање обучавање
		101.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Ритмичко-спортска гимнастика – вежбе са вијачом (дев.)	увежбавање обучавање
		102.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Ритмичко спортска гимнастика – вежбе са вијачом (дев.)	усавршавање
		103.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Плес – моравац (дев.)	усавршавање обучавање
		104.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Плес – моравац (дев.)	увежбавање
		105.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Плес – моравац (дев.)	увежбавање
		106.	Фудбал – мали фудбал (деч.) Плес – моравац (дев.)	провера
		107.	ЗДРАВ. ВАСП. Мерење	Здравствено васпитање – прва помоћ
108.	Мерење	Мерење – моторичких способности	мерење	

ЗАКЉУЧАК

Увидом у школску документацију може се констатовати да годишњи наставни планови из физичког васпитања не испуњавају стручне и методолошке критеријуме. Један од два основна разлога за то јесте што стручни активи у школама не познају довољно наставне садржаје који треба да се реализују у прва четири разреда основне школе. Други разлог је што стручни активи не познају довољно добро методологију израде годишњих планова. С друге стране, ни школска управа не врши озбиљнију контролу школске документације, тако да нестручно израђени наставни планови добијају потребну верификацију од школских управних одбора и тако постају званични документи по којима се реализује настава.

Литература

Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 3 од 22. фебруара 2006. године.

Службени гласник РС – Просветни гласник од 18. фебруара 2005. године.

Шекелјић, Г. и М. Стаматовић (2014). *Теорија и методика физичког васпитања 2*.
Ужице: Учитељски факултет.

Горан В. Шекелич

Универзитет в Крагуеваце, Педагогический факултет в Ужице

ПЛАНИРОВАНИЕ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЕДИНИЦ В ФИЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Цель исследования – определить, как годовые учебные планы в начальных школах были построены в соответствии с действующими национальными стандартами и руководящими принципами. Исследование проводилось в пяти начальных школах города. Необходимые данные получены путем анализа школьной документации (школьных дневников и ежегодных планов физического воспитания). Результаты исследования показывают, что ежегодные планы во всех школах имеют недостатки. Значения касаются: методологии подготовки годовых планов, наименования учебных единиц и выбора учебного содержания. В целях оказания помощи учителям в выполнении этой важной школьной деятельности во второй части настоящей работы объясняется метод ежегодного планирования, а тематические области, тематические единицы и учебные единицы представлены в виде таблиц.

Ключевые слова: *физическое образование, учебные единицы, ежегодное планирование.*

Милован В. Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ДОПРИНОС НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА АНТРОПОМЕТРИЈСКИМ ПРОМЕНАМА ТЕЛЕСНОГ РАЗВОЈА (ТЕЛЕСНА ВИСИНА И ТЕЛЕСНА МАСА) УЧЕНИКА У ЗАВИСНОСТИ ОД МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКИХ УСЛОВА ЗА РАД*

Апстракт: Овај рад је резултат педагошког истраживања уз примену класичног експеримента са паралелним групама (код ученика од 9 до 10 година). Предмет истраживања је био допринос наставе физичког васпитања антропометријским променама телесног развоја (телесна висина и телесна маса) у зависности од тога да ли се настава физичког васпитања реализује у школама које располажу свим потребним материјално-техничким условима за реализацију наставе или у школама које не поседују дате услове. Резултати истраживања су показали да нема статистички значајне разлике у антропометријским променама телесне висине и телесне масе између ових група.

Кључне речи: *настава физичког васпитања, материјално-технички услови, антропометрија, телесни развој, телесна висина, телесна маса.*

1. УВОД

Настава физичког васпитања и њен допринос свестраном и правилном психофизичком развоју школске деце и омладине углавном је позната и од непроцењивог је значаја. Ово се посебно односи на децу млађег школског узраста.

Кроз наставу физичког васпитања остварују се разни биолошки и педагошки (образовни и васпитни) задаци, који су у директној вези са психофизичким развојем детета.

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је у оквиру Оријентационог годишњег наставног плана и програма препоручило наставне области и садржаје који ће се реализовати у оквиру сваког наставног предмета, па и наставе физичког васпитања. Прописани су и одређени материјално-технички услови које школе треба да испуне да би се успешно реализовала настава физичког васпитања. Нажалост, све школе не испуњавају те услове.

Да ли постоји разлика у доприносу наставе физичког васпитања антропометријским променама телесног развоја (телесне висине и телесне масе) међу ученицима са којима се реализује настава у различитим условима по постојећем наставном плану и програму, покушаћемо да утврдимо овим истраживањем.

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у овом раду ће бити допринос наставе физичког васпитања телесном развоју (повећању телесне висине и телесне масе) код ученика од 9 до 10 година (ученици III разреда основних школа), која се реализује у школама које поседују потребне материјално-техничке услове за наставу и у школама које не поседују услове прописане нормативним актом, током једне школске године, по постојећем плану и програму, прописане од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

3. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња истраживања из области наставе физичког васпитања показују да су предмет истраживања углавном биле антропометријске димензије, моторичке димензије или њихове међусобне релације, како у манифестном, тако и у латентном простору. Међутим, проблеми квалитета наставе физичког васпитања, поготову истраживања где се пореди квалитет у различитим условима рада, у малом су броју или их уопште нема из појединих области.

Овим и сличним истраживањима из области физичког васпитања бавили су се поједини истраживачи: (Берковић, 1978; Вишњић, 1984; Иванић, 1988; Катанић, 2010; Крсмановић, 1985; Марковић, 2016; Милановић и сар., 2008; Стаматовић, 2002; Стаматовић, Шекелић, 2006; Ђелеш, 2007; Шекелић, Стаматовић, 2006).

4. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ОВОГ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања је да се утврди да ли постоји разлика у доприносу наставе физичког васпитања антропометријским променама у телесном развоју (телесна висина – ТВ и телесна маса – ТМ) између ученика из школа у којима се настава физичког васпитања реализује у прописаним материјално-техничким условима и ученика из школа које не поседују потребне материјално-техничке услове за реализацију наставе физичког васпитања. Ово истраживање би допринело изналажењу могућности за унапређивање процеса наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

На основу дефинисаног предмета и циља истраживања, произилазе задаци истраживања:

– утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у доприносу телесном развоју (расту телесне висине и телесне масе) између ученика са којима се реализује настава физичког васпитања у условима прописаним од Министарства просвете, науке и технолошког развоја (контролна група – К) и ученика са којима се реализује настава физичког васпитања у школама које не поседују те услове (експериментална група – Е), не узимајући у обзир фактор пола;

– утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у телесном развоју (расту телесне висине и телесне масе) између група (експерименталне и контролне) узимајући у обзир фактор пола (Ем/Км и Еж/Кж).

5. ХИПОТЕЗЕ И ИСТРАЖИВАЊА

На основу истакнутог циља истраживања, постављена је основна (радна) хипотеза од којег се пошло у истраживању:

Х₁: Настава физичког васпитања која се реализује у школама са потребним материјално-техничким условима за наставу физичког васпитања неће дати статистички значајније резултате у доприносу телесном развоју (раст телесне висине и телесне масе) код ученика од 9–10 година у односу на наставу физичког васпитања која се реализује у школама које не поседују потребне материјално-техничке услове.

Из основне хипотезе произашле су помоћне хипотезе:

Х₂: Настава физичког васпитања која се реализује у школама са потребним материјално-техничким условима не утиче статистички значајно на повећање телесне висине код ученика од 9–10 година, у односу на наставу

која је реализована у школама које не поседују потребне материјално-техничке услове.

Х₃: Нема статистички значајније разлике о утицају на повећање телесне масе између ученика који реализују наставу физичког васпитања у школама које поседују потребне материјално-техничке услове и ученика са којима је реализована настава физичког васпитања у школама које немају потребне материјално-техничке услове.

6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Место, време и организација истраживања

Истраживање је спроведено у току једне школске године применом експерименталне методе, планског и коректно организованог третмана, у коме су се мерили ефекти наставе физичког васпитања у одређеном временском интервалу. У суштини, истраживање је било класичан педагошки експеримент с паралелним групама. *Експериментална група* су били ученици трећег разреда основних школа које не задовољавају потребне услове за реализацију наставе физичког васпитања. *Контролна група* су били ученици основних школа које поседују потребне материјално-техничке услове за реализацију наставе физичког васпитања. Код обе групе ученика настава се изводила по истом – постојећем наставном плану и програму физичког васпитања, прописаном од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Резултати наставе физичког васпитања квантификовани су изабраним системом релевантних мерних инструмената, а добијени подаци су, потом, обрађени одговарајућим статистичким поступцима и анализама, што је омогућило извођење закључака с неопходним степеном вероватноће, а у вези са постављеним хипотезама.

Истраживање је обављено у четири основне школе. У две школе је настава физичког васпитања реализована у потребним материјално-техничким условима, а у друге две школе настава физичког васпитања је реализована у незадовољавајућим материјално-техничким условима. Све четири школе се налазе у ужем градском подручју Ужица.

Истраживачким третманом су били обухваћени ученици трећег разреда, здрави и који редовно похађају наставу физичког васпитања. Избор школа није случајан. Напротив, школе су одабране по критеријумима које захтева овакав рад (услови рада и социјална структура).

– Експеримент се обављао током једне школске године.

– Период иницијалног мерења резултата је од 10. до 25. септембра.

– Период примене експерименталног фактора је до 25. септембра до 25. маја, с прекидом рада у време зимског распуста ученика.

– Период финалног мерења резултата је од 25. маја до 10. јуна текуће школске године.

6.2. Узорак испитаника

Популација из које је изведен узорак је дефинисана као популација ученика трећег разреда основне школе, оба пола, која живи, условно речено, у градској средини, која је здрава и обухваћена редовном наставом физичког васпитања.

Истраживањем је било обухваћено око 240 ученика из 4 школе, по 120 ученика из експерименталне групе и 120 ученика из контролне групе. Приликом коначног формирања узорка и припремања материјала за статистичку обраду извршена је селекција узорка и сведен је број испитаника на по 110 ученика из експерименталне групе, односно 55 дечака и 55 девојчица и 110 ученика из контролне групе, односно 55 дечака и 55 девојчица.

Критеријуми за селекцију узорка су били следећи:

1. Да испитаници имају све скорове иницијалног и финалног мерења.
2. Да нису млађи од 9 година и старији од 10 година и 6 месеци.
3. Да су редовно похађали наставу физичког васпитања током школске године, односно да немају више од 10% изостанака с часова.
4. Укупан узорак испитаника је 220 ученика:
 - а) 110 ученика (55 дечака и 55 девојчица) – експериментална група.
 - б) 110 ученика (55 дечака и 55 девојчица) – контролна група.

6.3. Узорак варијабли и мерних инструмената са шифрама

За процену телесног развоја користиле су се две варијабле:

- телесна висина (ТВ) у сантиметрима,
- телесна маса (ТМ) у килограмима.

Опис мерних инструмената

1. Телесна висина (ТВ)

<i>Инструменти:</i>	Висинометар са тачношћу од 0,5 цм
<i>Задатак:</i>	При мерењу, испитаник стоји у усправном ставу на чврстој водоравној подлози. Глава испитаника треба да је у таквом положају да „Frankurtska ravan“ буде хоризонтална. Испитаник исправља леђа колико је могуће, а стопала саставља. („Frankurtska ravan“ је линија која спаја доњу ивицу левог обрвног лука са горњом ивицом левог спољњег слушног канала).
<i>Оцењивање:</i>	Испитивач стоји са леве стране испитаника и контролише висинометар. Очитава резултат на скали у висини доње странице троуглог клизача. Резултат се чита са тачношћу од 0,5 цм.
<i>Напомена:</i>	Испитаници, приликом мерења, морају бити боси, у шортсу и мајици.

2. Телесна маса (ТМ)

<i>Инструменти:</i>	Вага која омогућава тачност мерења од 0,5 кг и код које постоји могућност регулисања тачности мерења.
<i>Задатак:</i>	Испитаник стане на средину ваге и мирно стоји у усправном ставу.
<i>Оцењивање:</i>	Када се казаљка на ваги умири чита се резултат са тачношћу од 0,5 кг.
<i>Напомена:</i>	Испитаници приликом мерења морају бити боси, у шортсу и у мајици. Проверу тачности ваге вршити после сваких 10 мерења. Вага мора бити постављена на чврсту хоризонталну подлогу.

6.4. Статистичка обрада резултата

Да бисмо дошли до потребних резултата у овом истраживању: да ли постоји разлика у доприносу наставе физичког васпитања антропометријским променама телесног развоја (телесна висина и телесна маса) између ученика који су похађали наставу физичког васпитања у школама које поседују све материјално-техничке услове прописане нормативним актом и ученика који су похађали наставу физичког васпитања

у школама које не поседују све материјално-техничке услове за наставу, примењене су методе опште статистике:

- дескриптивна статистика,
- мултиваријанта анализа варијансе (MANOVA),
- анализа коваријансе (ANKOVA).

Од дескриптивних статистичких параметара за сваку варијаблу израчуната је *аритметичка средина* за иницијална и финална мерења (M_x и M_y), *стандардна девијација* (SD_x и SD_y) и *минималне и максималне вредности резултата* са иницијалног и финалног мерења (X_{min} и X_{max} , U_{min} и U_{max}) и прилагођена аритметичка средина (M_{yP}).

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике између контролне и експерименталне групе и разлике унутар група (дечаци и девојчице), узимајући у обзир фактор пола на иницијалном мерењу и на финалном мерењу, користили смо статистичку методу *мултиваријантну анализу варијансе* (MANOVA).

Код утврђивања нивоа статистичке значајности разлика између контролне и експерименталне групе користили смо *F-test*.

F-test се употребљава приликом испитивања значајности разлике између две варијансе: варијансе између група и варијансе унутар група, најчешће у анализи варијансе и у анализи коваријансе.

Када смо утврђивали статистички ниво значајности разлика између група унутар експерименталне и контролне групе, користили смо *F-test*.

T-test се користи када се жели утврдити статистички ниво значајности (p) разлике између две аритметичке средине.

Да бисмо у истраживању урадили ефекат експерименталног фактора, користили смо анализу коваријансе (ANKOVA).

Анализа коваријансе је статистички поступак који се користи за:

- статистичко уједначавање група и
- лонгитудинално праћење ефеката експерименталног фактора.

7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати овог истраживања добијени статистичком обрадом података приказани су табеларно. Редослед табела је усклађен с изабраним током интерпретације резултата.

Називи варијабла дати су – како је то у поглављу „Методологија истраживања“ већ наведено – помоћу шифри. Децимална места у бројевима су одвојена зарезом, а у неким табелама тачкама.

Групе у истраживању су обележене са: контролна група – „К“, и експериментална – „Е“. Групе ученика и ученица које се налазе у оквиру контролне и експерименталне групе подељене су по полу. Ознака за дечаке је „М“, а за девојчице „Ж“. Ознака „НЗ“ (није значајно) стављена је у табелама испод резултата који нису на нивоу статистичке значајности разлика.

Табела 7.1. Резултати анализе коваријансе (ANCOVA) за контролну и експерименталну групу (К/Е)

Р.бр.	Варијабла	Група	Мх	SDx	My	SDy	MyP	Fyx	P
1	ТВ	К	136,742	6,011	141,104	6,211	141,531	1,396	0,300 Н.З.
		Е	137,230	6,584	142,402	6,601	142,646		
2	ТМ	К	31,524	5,748	34,644	7,509	34,739	0,080	0,700 Н.З.
		Е	32,680	7,830	35,535	8,460	36,321		

Табела 7.2. Резултати анализе коваријансе (ANCOVA) за девојчице из контролне и експерименталне групе (КЖ/ЕЖ)

Р.бр.	Варијабла	Група	Мх	SDx	My	SDy	MyP	t	P
1	ТВ	Кж	137,460	6,144	141,820	6,260	142,033	0,5115	Н.З.
		Еж	137,502	6,327	141,201	6,541	142,180		
2	ТМ	Кж	31,342	7,224	35,112	7,820	35,526	0,7920	Н.З.
		Еж	31,908	7,118	35,901	7,645	36,012		

Табела 7.3. Резултати анализе коваријансе (ANCOVA) за дечаке из контролне и експерименталне групе (КМ/ЕМ)

Р. бр.	Варијабла	Група	Мх	SDx	My	SDy	MyP	t	P
1	ТВ	Км	136,290	5,115	140,560	5,780	141,120	1,114	Н.З.
		ЕМ	137,820	5,740	140,980	6,090	141,820		
2	ТМ	Км	30,830	5,702	35,133	7,011	34,624	0,680	Н.З.
		ЕМ	31,940	6,268	34,220	7,551	35,230		

Да би се на основу добијених резултата с иницијалног и финалног мерења утврдило која је настава имала већи допринос у телесном развоју, реализована по постојећем наставном плану и програму, користила се статистичка метода анализа коваријансе (ANCOVA).

Основни статистички показатељи, као што су аритметичке средине са иницијалног и финалног мерења (Мх и My), стандардне девијације (SDx и SDy), прилагођена аритметичка средина као показатељ нивоа раста (MyP), ниво утицаја експерименталног фактора – тестирана разлика између две варијансе: варијансе између група и варијансе унутар група помоћу *F-testa* (Fyx), код подгрупа *t-test* и нивоа статистичке значајности разлика (p), дати су у табелама (в. Табела 1, Табела 2. и Табела 3).

8. ЗАКЉУЧАК

Увидом у резултате добијене иницијалним и финалним мерењем и применом статистичких метода анализе варијансе и коваријансе, може се закључити да не постоји статистички значајна разлика резултата варијабле телесне висине (ТВ) и телесне масе (ТМ) на финалном мерењу између контролне и експерименталне групе.

Након обрађених резултата и применом анализе коваријансе може се закључити да експериментални фактор, односно настава физичког васпитања која се реализовала у школама које не поседују све потребне материјално-техничке услове, није статистички значајније утицао на раст телесне висине, у односу на контролну групу. Исто се може закључити када је у питању и телесна маса. Једино, ако се проанализирају табеле (в. Табела 2 и Табела 3), може се закључити да су девојчице више порасле у висину и добиле на маси од дечака у току трајања експерименталног процеса. Ово се може објаснити ранијим

уласком девојчица у пубертет, што у овом периоду убрзава њихов телесни развој у односу на дечаке. То се подудара с резултатима досадашњих истраживања (Јовановић, 1998) када је у питању телесни развој.

Овим се потврђује постављена хипотеза када је у питању телесни развој.

Полазећи од дефиниције и насловљености овог истраживања, као и постављеног циља истраживања: утврдити разлике у доприносу телесном развоју између наставе физичког васпитања која се реализује у школама са прописаним материјално-техничким условима и наставе физичког васпитања која се реализује у школама које не поседују потребне материјално-техничке услове за реализацију наставе физичког васпитања, по постојећем наставном плану и програму, може се закључити да не постоји статистички значајна разлика када су у питању наведене варијабле.

Литература

- Банђур, Б., Круљ, Р. и И. Радовановић (1996). *Статистика у педагошком истраживању*. Београд.
- Берковић, Ј. (1978). *Методика физичког васпитања*. Београд: Партизан/ Савез за физичку културу Југославије.
- Вишњић, Д. (1984). Осавремењивање наставе физичког васпитања као истраживачки задатак, *Физичка култура*, 3, Београд.
- Иванић, С. (1988). Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста 7–19 година (нормативи), *Билтен*, 13. Београд: Градска самоуправна интересна заједница физичке културе.
- Јовановић, А. (1998). *Динамика развоја морфолошких и антрополошких димензија ученика основних школа из Београда*. (Докторска дисертација). Београд: Факултет физичке културе.
- Катанић, М. (2010). Утицај различитих материјално-техничких услова и начина организације наставе на антропометријски и моторички статус ученика. (Магистарски рад). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Крсмановић, Б. (1985). Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставног програма. (Докторска дисертација). Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ђ. и Н. Вискић-Шталец (1997). *Структура и развој моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања/Факултет за физичко васпитање од 1–4 разреда основне школе/Завод за уџбенике и наставна средства.

- Марковић, Ј. (2016). Ефикасност алтернативног програма наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе. (Докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет.
- Милановић, Јб. (1997). *Настава физичког васпитања од 1–4 разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милановић, Јб., Стаматовић, М. и Г. Шекељић (2008). *Теорија и методика наставе физичког васпитања*. Ужице: Учитељски факултет, 212–215.
- Муџић, В. (1977). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: Свјетлост.
- Стаматовић, М. (1990). Физичко вежбање свакодневна потреба ученика, *Живот и школа*, 39(2), Загреб, 221–228.
- Стаматовић, М. (2002). Испитивање ефикасности наставе физичког васпитања код ученика четвртог разреда основне школе у зависности да ли се настава организује као „разредна“ или „предметна“. (Докторска дисертација). Београд: Факултет за спорт и физичко васпитање.
- Стаматовић, М. и Г. Шекељић (2006). Утицај различитих концепција наставе физичког васпитања на моторички статус ученика млађег школског узраста, *Зборник радова*, Интердисциплинарна научна конференција са међународним учешћем. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 301–310.
- Ћелеш, Н. (2007). Разлике морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика петих разреда урбаних и руралних основних школа Санског Моста, *Гласник Антрополошког друштва Југославије*, 97–109.
- Шекељић, Г. и М. Стаматовић (2006). Допринос наставе физичког васпитања промени морфолошког статуса ученика млађег школског узраста, *Зборник радова*, Интердисциплинарна научна конференција са међународним учешћем. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 311–318.

Милован В. Стаматович

Универзитет в Крагуеваце, Педагогически факултет в Ужице

**ВКЛАД ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИМ
ИЗМЕНЕНИЯМ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ФИЗИЧЕСКАЯ ВЫСОТА
И ВЕС ОРГАНИЗМА) УЧЕНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ
МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАБОТЫ**

Резюме

Эта работа является результатом педагогического исследования с использованием классического эксперимента с параллельными группами (для учеников от 9 до 10 лет). Предметом исследования был вклад преподавания физического воспитания антропометрическим изменениям физического развития (физическая высота и вес организма) в зависимости от того, реализуется ли физическое воспитание в школах, которые имеют все необходимые материально-технические условия для проведения занятий или в школах, у которых нет таких условий.

Результаты исследования показали, что не было статистически значимой разницы в антропометрических изменениях физического роста и веса организма между этими группами.

Ключевые слова: преподавание физического воспитания, материально-технические условия, антропометрия, физическое развитие, физическая высота, вес организма.

Живорад Марковић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

ПРЕЦИЗНОСТ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА – РАЗЛИКЕ ПО ПОЛУ*

Апстракт: Циљ рада је био да се истраже евентуалне разлике у прецизности деце предшколског узраста. Истраживање је реализовано у Предшколској установи „Дечја радост“ у Свилајнцу у првом полугодишту школске 2017/2018. године. У овој установи предшколски узраст обухваћен је предшколским васпитањем и то програмом целодневног и полудневног боравка, по моделу А. У истраживању је учествовало 116 предшколаца, подељених на два субузорка у односу на пол и то: 62 дечака и 54 девојчице. За процену прецизности примењено је шест стандардизованих кретних задатака: котрљање лопте испод столице, набацивање обруча на сталак, гађање вертикалног циља, гађање вертикалног квадрата, убацивање лопте у кош и гађање чуњева. На скалираним подацима примењена је мултиваријантна анализа варијансе, дискриминативна анализа и Ројев тест. Вредности мултиваријантне анализе варијансе и дискриминативне анализе указују да између дечака и девојчица у односу на шест истраживаних моторичких варијабли постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница са нивоом статистичке значајности од $p=0,000$. Ројевим тестом констатована је статистички значајна разлика између дечака и девојчица у односу на свих шест истраживаних варијабли и она је у корист дечака.

Кључне речи: *прецизност, предшколци, пол.*

УВОД

Прецизност се најчешће дефинише као моторичка способност тачно усмерених и дозираних покрета и кретања (Курелић и сар. 1975: 11). Преци-

* Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Републике Србије“ под бројем Ш47015, а као део потпројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Републике Србије“ који се финансира од стране Министарства за просвету, науку и технолошки развој Р Србије – Циклус научних пројеката 2011–2017.

зност је способност да се активностима гађања или циљања погоди одређени статичан или покретан циљ, који се налази на одређеној удаљености. Најчешће се у литератури издвајају два аспекта моторичке прецизности: прецизност циљања (да се непосредно вођени предмет, или део тела, пласира на одређено место, циљ) и прецизност гађања (да се баченим, или лансираним, предметом погоди циљ). Прецизност као базична моторичка способност представља, уз координацију, најмање истражено подручје моторичког простора. Високо је генетички детерминисана способност (0,80), и постоји могућност да се поправи, али само уколико се тренира у склопу решавања специфичних моторичких задатака.

Зависи од центра за перцепцију и његове повезаности са ретикуларним системом и од перцептивне контроле мишићне активности која је оптичког и кинетичког карактера. Нићин наводи да је прецизност дуго сматрана сегментом координације, јер извођење прецизних покрета захтева добру координацију (Нићин, 2001). Поред повезаности прецизности и координације, истиче се њена повезаност са снагом, полом, узрастом, и утренираношћу. Прецизност је веома осетљива моторичка способност. Емоционално стање је веома битно за резултат, јер је фактор прецизности у негативној корелацији са неуротизмом и дисоцијативним синдромом. Прецизност је могуће развијати већ код предшколске деце, а свој максимум достиже око 25 године. У спортској пракси прецизност се јавља у три врсте: прецизност гађања, прецизност циљања и прецизност циљања–гађања (Нићин, 2001; Pržulj, 2000; Херодек, 2006). У области моторичког простора подручје прецизности је најслабије истражен сегмент. То је условљено карактеристикама моторичких задатака прецизности који, између осталог, захтевају најфинију регулацију покрета приликом акта погађања перципираног циља (Херодек, 2006).

Истражујући структуру моторичког простора код деце од шест до десет година Бала (Бала, 1981) није потврдио егзистенцију хипотетских моторичких димензија. Констатује да је моторичка способност код истраживаног узорка генералног карактера и да се може схватити као „моторичка интелигенција“. Постоји генерални моторички фактор који је квалитативно исти код дечака и девојчица предшколског узраста, али не по свим примењеним критеријумима. На основу добијених вредности аутор закључује да проблем структуралних разлика у моторичком простору дечака и девојчица у предшколском узрасту није у потпуности решен и да би га требало у будућим студијама детаљно истражити (Бала, 2002). Косинац и Катић нису констатовали статистички значајне разлике између дечака и девојчица предшколског узраста у моторичким способностима и морфолошким карактеристикама (Kosinac, Katičić, 1999). Јириме и Вишари истраживали су утицај антропометријских карактеристика и шаке на резултате тестова додавања и констатују да су антропометријске карактеристике значајније од параметара шаке и да значајније утичу на резултате тестова прецизности (Jirime, Visnapuu, 2008).

Хорват, Бабић и Јенко Михолић (Horvat i sar., 2013) на предшколском узрасту истражују утицај пола на моторичке способности. У истраживању је примењена батерија од осамнаест модификованих тестова за предшколски узраст, од којих су за сваку латентну димензију моторичких способности била предвиђена по три теста (координација, флексибилност, снага, агилност, прецизност, равнотежа). Утврђене су значајне разлике по полу између дечака и девојчица у мереним варијаблама моторичких способности. У већини варијабла боље резултате постизали су дечаци, осим у претклон у седу, у чему су девојчице биле боље. Резултати указују на то како је већ код деце од шест и по година дошло до појаве полног диморфизма у моторичким способностима. Постојање статистички значајних разлика у моторичким способностима између дечака и девојчица старости седам година констатовали су Taboriši и Halaši (Taboriši, Halaši, 2013), а на узрасту од пет и по година Cadenas Sanchez, Artero, Concha, Leyton i Kain (Cadenas et. al., 2015). Бала, Поповић и Сабо (Бала и сар., 2006) наводе да се разлика у моторичким способностима између дечака и девојчица у предшколском периоду дешава због моторичког потенцијалног капацитета, али и других фактора који помажу да се такав капацитет развија и манифестује. Цветковић, Поповић и Јакшић (Cvetković i sar., 2007) указују да се најјаснија диференцијација по полу у односу на моторичке способности појављује око пете године.

МЕТОД РАДА

Истраживање је трансверзалног карактера реализовано у Предшколској установи „Дечја радост“ у Свилајнцу у првом полугодишту школске 2017/2018. године. У овој установи предшколски узраст обухваћен је предшколским васпитањем и то програмом целодневног и полудневног боравка, по моделу А (Марковић, Шекељић, 2008).

Узорак испитаника

У истраживању је учествовало 116 предшколаца, подељених на два субзорка у односу на пол, и то: 62 дечака просечне старости 6 година (\pm 6 месеци), са просечном висином од 120,65 cm и просечне масе тела 22,5 kg и 54 девојчица просечне старости 6 година (\pm 6 месеци), са просечном висином од 117,40 cm и просечне масе тела 21,5 kg. Сви предшколци су били здрави на дан тестирања и имали писане сагласности од родитеља и директора предшколске установе.

Узорак варијабли

За процену прецизности предшколаца примењено је шест стандардизованих кретних задатака: *котрљање лопте испод столице* – (MKI), *набацивање обруча на сталак* – (MNOS), *гађање вертикалног циља* – (MGVC), *гађање вертикалног квадрата* – (MGVK), *убацивање лопте у кош* (MULK) и *гађање чуњева* (MGČ).

Процедура тестирања

Котрљање лопте испод столице – (MKI) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из пет покушаја, лоптом, која је величине рукометне, котрљањем по поду оствари што већи број поена. Један поен је успешно протурена лопта кроз ногаре столице, без додира ногара. Максимални скор поена је пет.

Набацивање обруча на сталак – (MNOS) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из четири покушаја набаци што већи број обруча на сталак висине 30 cm. Резултат се изражава бројем набачених обруча. Максимални скор поена је четири.

Гађање вертикалног циља – (MGVC) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из три покушаја оствари што већи број поена гађајући мету тениском лоптом постављену на висини од 1,4 m. Мета је са пет концентричних кругова. Погодак у најмањи круг доноси 10 поена, а у највећи два поена. Максимални скор поена је 30.

Гађање вертикалног квадрата – (MGVK) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из четири покушаја оствари што већи број поена гађајући мету тениском лоптом постављену на висини од 1,4 m. Мета је у виду обруча у коме се налази квадрат величине 20 cm. Максимални скор поена је четири.

Убацивање лопте у кош (MULK) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из три покушаја оствари што већи број поена гађајући импровизовани кош гуменом лоптом величине рукометне лопте. Кош представља корпа за отпатке причвршћена за столицу. Максимални скор поена је три.

Гађање чуњева (MGČ) – испитаник са растојања од 2 m покушава да из два покушаја тениском лоптицом обори што већи број од девет постављених чуњева. Максимални скор поена је осамнаест.

У обради података добијених емпиријским истраживањем на скалираним подацима примењена је мултиваријантна анализа варијансе, дискриминативна анализа и Rojev тест.

РЕЗУЛТАТИ

Увидом у Табелу 1 за варијаблу котрљање лопте испод столице код дечака најзаступљенији је модалитет два, једна протурена лопта са заступљеношћу од 45,2%, која је статистички значајна у односу на остале модалитете, а код девојчица модалитет један, ниједна протурена лопта, са заступљеношћу од 44,4%, која је статистички значајна у односу на остале модалитете (в. Табела 1).

Табела 1. Бројчана (н) и процентуална (%) заступљеност котрљање лопте испод столице у односу на пол

	MKL-0		MKL-1		MKL-2		MKL-3		MKL-4	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Дечаци	16,0	25,8	28,0	45,2*	12,0	19,4	2,0	3,2	4,0	6,5
Девојчице	24,0	44,4*	16,0	29,6	6,0	11,1	4,0	7,4	4,0	7,4

Најмање заступљен код дечака је модалитет четири са заступљеношћу од 3,2%, а код девојчица четири и пет са заступљеношћу од 7,4%. Карактеристика дечака за варијаблу котрљање лопте испод столице је модалитет два, једна протурена лопта, а за девојчице модалитет један, ниједна протурена лопта.

Табела 2. Бројчана (н) и процентуална (%) заступљеност набацивање обруча на сталак у односу на пол

	MNOS-0		MNOS-1		MNOS-2		MNOS-3	
	н	%	н	%	н	%	н	%
Дечаци	28,0	45,2	22,0	35,5	8,0	12,9	4,0	6,5*
Девојчице	32,0	59,3	18,0	33,3	4,0	7,4	0,0	0,0

Код дечака и девојчица најзаступљенији је модалитет један, што значи да 45,2% дечака и 59,3% девојчица није успело да набаци ниједан обруч на сталак. Модалитет један је и код дечака и код девојчица статистички заступљенији у односу на модалитет један, два и три набачена обруча.

Модалитет један је заступљенији код девојчица (ниједан набачени обруч), модалитет два (један набачени обруч) је заступљенији код дечака (35,5%), модалитет три (два набачена обруча) је заступљенији код дечака (12,9%) и модалитет четири (три набачена обруча) је, такође, заступљенији код дечака (6,5%).

Карактеристика дечака за варијаблу набацивање обруча на сталак је модалитет четири, а за девојчице модалитет један.

Табела 3. Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност гађање вертикалног циља у односу на пол

	Од 1 до 14		Од 15 до 21		Преко 21	
	н	%	н	%	н	%
Дечаци	16,0	25,8	18,0	29,0	28,0	45,2*
Девојчице	24,0	44,4*	18,0	33,3	12,0	22,2

Могуће је запазити да је код дечака највише заступљен модалитет три, преко 21, кога има 28 дечака (45,2%) од укупно 62, што је статистички значајно веће од учесталости од петнаест до двадесет један и од учесталости од један до четрнаест. Код девојчица је најзаступљенији модалитет један, од један до четрнаест, што је статистички значајно веће од учесталости преко двадесет један. Модалитет један од један до четрнаест је заступљенији код девојчица, модалитет два, од петнаест до двадесет један је заступљенији код девојчица и модалитет три, преко двадесет један је заступљенији код дечака. На основу добијених резултата могуће је издвојити карактеристике сваког пола у односу на гађање вертикалног циља логтицом, тако да дечаци имају више изражено својство преко двадесет један, а девојчице имају више изражено својство од један до четрнаест.

Табела 4. Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност гађање вертикалног квадрата у односу на пол

	MGVK-0		MGVK-1		MGVK-2	
	н	%	н	%	н	%
Дечаци	15,0	24,2	37,0	59,7*	10,0	16,1*
Девојчице	32,0	59,3*	22,0	40,7	0,0	0,0

Добијени резултати гађања вертикалног квадрата указују да је код дечака највише заступљен модалитет два, један успешан покушај кога има 37 дечака (59,7%) од укупно 62, што је статистички значајно веће од учесталости нула и од учесталости два. Код девојчица је најзаступљенији модалитет један, ниједан погодак кога имају 32 девојчице (59,3%), што је статистички значајно у односу на модалитет два и модалитет три.

Модалитет један, ниједан успешан погодак, заступљенији је код девојчица, модалитет два, један успешан погодак и модалитет три, два успешна поготка, заступљенија су код дечака. На основу добијених резултата који се тичу гађања вертикалног квадрата, дечаци имају више изражено својство један и два поготка, а девојчице више изражено својство ниједан погодак.

Табела 5. Бројчана (н) и процентуална (%) заступљеност убацавање лопте у кош у односу на пол

	MULK-0		MULK-1	
	н	%	н	%
Дечаци	38,0	61,3	24,0	38,7*
Девојчице	44,0	81,5*	10,0	18,5

Вредности у Табели 5 указују да је код варијабле убацавање лопте у кош код дечака највише заступљен модалитет један, ниједна убачена лопта (61,3%), што је статистички значајно веће од учесталости од модалитета два, једна убачена лопта (38,7%). Код девојчица је најзаступљенији модалитет један, ниједна убачена лопта (81,5%), што је статистички значајно у односу на модалитет два.

Модалитет један, ниједна убачена лопта заступљенији је код девојчица, модалитет два, једна убачена лопта, заступљенији је код дечака. На основу добијених резултата, и дечаци и девојчице у односу на убацавање лопте у кош, имају више изражено својство ниједна убачена лопта.

Табела 6. Бројчана (н) и процентуална (%) заступљеност гађање чуњева у односу на пол

	Од 1 до 2		Од 3 до 4		Преко 4	
	н	%	н	%	н	%
Дечаци	18,0	29,0	14,0	22,6	30,0	48,4*
Девојчице	20,0	37,0	22,0	40,7*	12,0	22,2

Код гађања чуњева, код дечака, најзаступљенији је модалитет три, преко четири, кога има 30 дечака (48,4%), што је статистички значајно у односу на учесталост модалитета један, од један до два и модалитета два, од три до четири. Код девојчица, најзаступљенији је модалитет два, од три до четири оборена чуња, кога имају 22 девојчице (40,7%), што је статистички значајно у односу на учесталост модалитета три, преко четири оборена чуња.

Модалитет један, од један до два оборена чуња, заступљенији је код девојчица. Модалитет два, од три до четири оборена чуња, заступљенији је код девојчица, а модалитет три, преко четири оборена чуња, заступљенији је код дечака. На основу добијених резултата, дечаци у односу на гађање чуњева, имају више изражено својство преко четири, а девојчице имају више изражено својство од три до четири оборена чуња.

Табела 7. Значајност разлике између полова у односу на стање прецизности

Анализа	н	F	p
Manova	6	5,841	0,000
Diskriminativna	6	5,788	0,000

Легенда:

н – број варијабли; **F** – вредност F теста; **p** – ниво статистичке значајности

Вредности мултиваријантне анализе варијансе и дискриминативне анализе указују да између дечака и девојчица, у односу на шест истраживаних моторичких варијабли, постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница на нивоу статистичке значајности од $p = 0,000$.

Табела 8. Значајност разлике између полова у односу на стање прецизности по варијаблама

Варијабле	χ	R	F	p	Kd
Котрљање лопте испод столице	0,239	0,246	7,216	0,008	0,017
Набацивање обруча на сталак	0,212	0,217	5,547	0,020	0,000
Гађање вертикалног циља	0,246	0,254	7,724	0,006	0,006
Гађање вертикалног квадрата	0,379	0,410	22,637	0,000	0,120
Убацивање лоптице у кош	0,216	0,221	5,765	0,018	0,000
Гађање чуњева	0,270	0,280	9,521	0,003	0,065

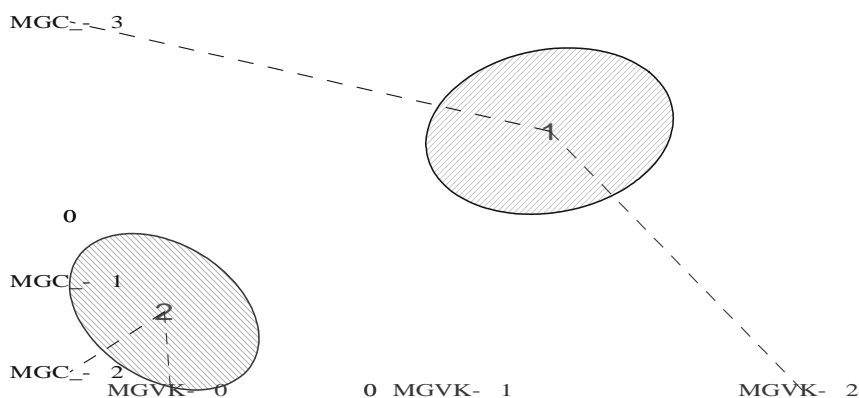
Легенда:

χ – ниво повезаности са другим групама; **R** – Ројев тест; **F** – вредност F теста; **p** – ниво статистичке значајности; **Kd** – коефицијент дискриминативности

На основу вредности Ројевог теста може се констатовати да између дечака и девојчица постоји статистички значајна разлика у односу на варијаблу котрљање лопте испод столице на нивоу статистичке значајности од $p = 0,008$, код варијабле набацивање обруча на сталак на нивоу статистичке значајности од $p = 0,020$, код варијабле гађање вертикалног циља $p = 0,006$, код варијабле гађање вертикалног квадрата $p = 0,000$, код варијабле убацивање лопте у кош $p = 0,018$ и варијабле гађање чуњева на нивоу статистичке значајности од $p = 0,003$.

Коефицијент дискриминативности упућује да је највећи допринос разлици између полова, односно да је највећа разлика код гађања вертикалног квадрата (0,120), затим код гађања чуњева (0,065) и котрљања лопте испод столице (0,017).

Елипсе интервала поверења омогућиће да се уочи међусобни положај карактеристика дечака и девојчица у односу на два најдискриминативнија (варијабле) стања моторичких способности, и то: гађање вертикалног квадрата и гађање чуњева.

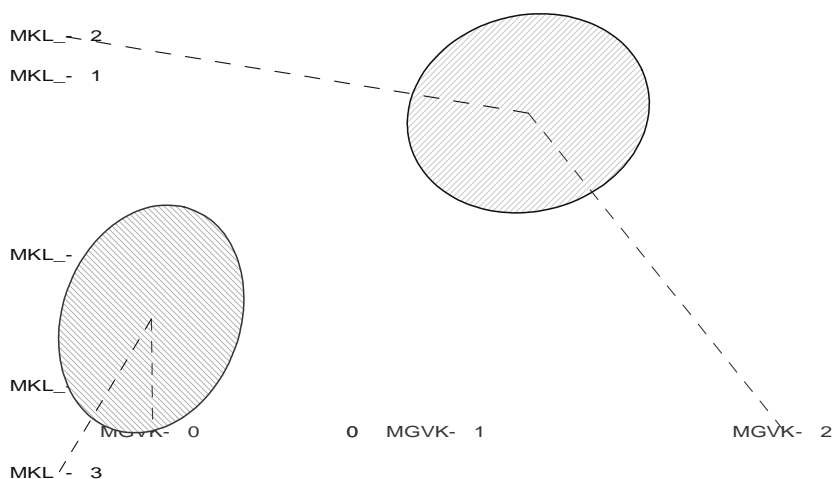


Графикон 1. Елипсе интервала поверења у односу на два најдискриминативнија стања – Гађање вертикалног квадрата (MGVK) и Гађање чуњева (MGC)

Легенда:

дечаци (1); девојчице (2); MGVK – 0; MGVK – 1; MGVK – 2; од 1 до 2 (MGC – 1); од 3 до 4 (MGC – 2); преко 4 (MGC – 3)

На апсциси (хоризонтална оса) представљене су вредности варијабле гађање вертикалног квадрата (MGVK) тростепеном скалом, а на ординати (вертикална оса) су представљене вредности варијабле гађање чуњева (MGC), које су, такође, представљене тростепеном скалом. Увидом у Графикон 1 може се уочити да је у односу на гађање вертикалног квадрата, код девојчица највише заступљен резултат нула, а код дечака највише заступљен резултат два. Када је реч о варијабли гађање чуњева, код девојчица је најзаступљенији резултат од три до четири, а код дечака преко четири.

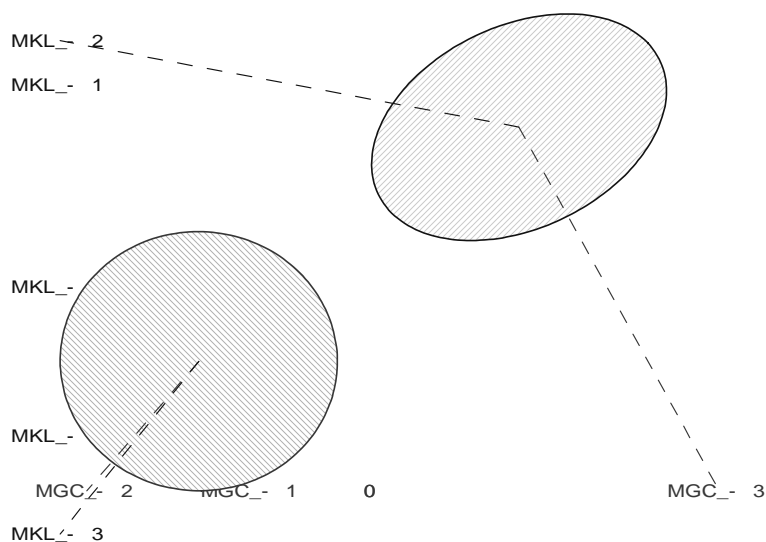


Графикон 2. Елипсе интервала поверења у односу на два најдискриминативнија стања – Гађање вертикалног квадрата (MGVK) и Котрљање лопте испод столице (MKL)

Легенда:

дечаци (1); девојчице (2); MGVK – 0; MGVK – 1; MGVK – 2; MKL – 0; MKL – 1; MKL – 2; MKL – 3; MKL – 4

На апсциси (хоризонтална оса) представљене су вредности варијабле гађање вертикалног квадрата (MGVK) тростепеном скалом, а на ординати (вертикална оса) су представљене вредности варијабле котрљање лопте испод столице (MKL), које су представљене петостепеном скалом. Код варијабле гађање вертикалног квадрата, код девојчица највише је заступљен резултат нула, а код дечака највише је заступљен резултат два. У односу на варијаблу котрљање лопте испод столице, код девојчица је најзаступљенији резултат три, а код дечака два.



Графикон 3. Елипсе интервала поверења у односу на два најдискриминативнија стања – Гађање чуњева (MGC) и Котрљање лопте испод столице (MKL)

Легенда:

дечаци (1); девојчице (2); од 1 до 2 (MGC – 1); од 3 до 4 (MGC – 2); преко 4 (MGC – 3); МКЛ – 0; МКЛ – 1; МКЛ – 2; МКЛ – 3; МКЛ – 4

На апсциси (хоризонтална оса) су представљене вредности варијабле гађање чуњева (MGC) тростепеном скалом, а на ординати (вертикална оса) су представљене вредности варијабле котрљање лопте испод столице (MKL), које су представљене петостепеном скалом. Код варијабле гађање чуњева, код девојчица највише је заступљен резултат од три до четири, а код дечака највише је заступљен резултат преко четири. У односу на варијаблу котрљање лопте испод столице, код девојчица је најзаступљенији резултат три, а код дечака два.

ДИСКУСИЈА

Добијени резултати у тестовима прецизности упућују да на развоју прецизности предшколаца треба радити од најранијих организационих облика васпитно-образовног рада у физичком васпитању, а ту се првенствено мисли на јутарње вежбање и усмерене моторичке активности у предшколским установама. Процењена прецизност помоћу теста котрљање лопте испод столице указује да је 45,2% дечака успело само једном да протури лопту, а 44,4% девојчица нема ниједан успешан покушај. Само 6,5% дечака и 7,4% девојчица има стопостотан учинак, од четири покушаја, четири успешна протурања лопте кроз ногаре столице. Ситуација је још непожељнија у набацивању обруча на сталак, где 45,2% дечака и 59,3% девојчица нема ниједан успешан покушај. Само је 4,0% дечака успело да моторички задатак испуни у потпуности, а ниједна девојчица. Код гађања вертикалног квадрата ситуација је забрињавајућа, ниједан дечак или девојчица нису успели да остваре максималан скор од четири поена, а ни од три. Ниједна девојчица није успела да погоди мету ни два пута од четири покушаја. На основу резултата може се констатовати да тест није примерен датом узрасту, пошто 22,2% дечака и 59,3% девојчица нема ниједан успешан покушај. Претходну констатацију поткрепљују и добијени резултати у тесту убацивање лопте у кош, у којем 61,3% дечака и 81,5% девојчица нема ниједан успешан покушај, а свега 38,7% дечака и 18,5% девојчица има по један успешан покушај. Нема дечака нити девојчица са два или три поготка. Гађање чуњева тениском лоптицом није поправило слику о слабирезултатима у тестовима прецизности. Од максималних 18 поена најбољи резултат код дечака је седам, а код девојчица шест оборених чуњева.

Мултиваријантном анализом варијансе и дискриминативном анализом констатоване су статистички значајне разлике између дечака и девојчица у односу на истраживани простор прецизности, док је Ројевим тестом констатована статистички значајна разлика у корист дечака код свих шест истраживаних варијабли.

ЗАКЉУЧАК

Може се констатовати да је прецизност као моторичка способност занемарена и није од примарног значаја у раду са најмлађим узрастом. Моторичка прецизност подразумева способност извођења покрета тачно усмерених и дозираних у простору и времену. Да би се такав покрет остварио, потребан је одговарајући ниво координације појединих радњи, анализа визуелних сигнала, добра снага, брзина протока информација, равнотежа, пажња, а зависи од утренираности, узраста, пола, удаљености мете, буке, галаме других, покрета рука-

ма и других радњи које утичу на прецизност извођења покрета, што је у овом истраживању имало одлучујућу улогу у добијању слабих резултата. Оно што се на основу добијених резултата може констатовати су статистички бољи резултати дечака код свих шест варијабли, а оно о чему треба размишљати је избор адекватних тестова при процени прецизности предшколског узраста или о условима амбијенталног окружења приликом тестирања који у великој мери утичу на пажњу деце и тиме на коначан резултат.

Литература

- Bala, G. (2002). Strukturalne razlike motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu, *Pedagoška stvarost*, 48(9-10), 744–752.
- Cadenas Sánchez, C., Artero, E. G., Concha, F., Leyton, B. and J. Kain (2015). Anthropometric Characteristics and Physical Fitness Level in Relation to Body Weight Status in Chilean Preschool Children, *Nutricion Hospitalaria*, 32(1), 346–353.
- Cvetković, M., Popović, B. i D. Jakšić (2007). *Razlike u motoričkim sposobnostima predškolske dece u odnosu na pol.* U: N. Smajlović (ed.): *Zbornik naučnih i stručnih radova II međunarodnog simpozijuma „Nove tehnologije u sportu“*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, 288–293.
- Horvat, V., Babić, V. and J. Miholić (2013). Gender Differences in Some Motor Abilities of Preschool Children, *Croatian Journal of Education*, 15(4), 959–980.
- Jurimae, T. and M. Visnapuu (2008). The Influence of Basic Body and Hand Anthropometry on the Results of Different Throwing Tests in Young Handball and Basketball Players, *Anthropologischer Anzeiger*, 66(2), 223–236.
- Kosinac, Z. i R. Katić (1999). Longitudinalna studija razvoja morfološko-motoričkih karakteristika dečaka i devojčica od 5. do 7. godina. U: *II međunarodna znanstvena konferencija*. Dubrovnik: Hrvatska, 144–147.
- Pržulj, D. (2000). *Antropomotorika*. Srpsko Sarajevo: Fakultet fizičke kulture.
- Strahonja, A. i V. Janković (1974). Metrijske karakteristike testova za procjenu faktora preciznosti ciljanjem, *Kineziologija*, 4(2), 69–75.
- Taboroši, A. and S. Halaši (2013). The Gender Differences in Anthropometric Characteristics, Body Composition and Motor Abilities of Junior School age Children. In: D. Madić (ed.): *Proceedings Book of 3rd International Scientific Conference Exercise and Quality of Life*. Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, 251–257.
- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе/ ООУР Институт физичке културе.

- Бала, Г., Поповић Б. и Е. Сабо (2006). Истраживања на предшколској деци у Новом Саду. У: Г. Бала (ур.): *Физичка активност дечака и девојчица предшколског узраста*. Нови Сад: Факултет физичке културе, 75–102.
- Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ђ. и Н. Вискић Шталец (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања/ Факултет физичког васпитања.
- Марковић, Ж. и Г. Шекељић (2008). Утицај боравка у предшколским установама на физички развој и физичке способности, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужцу*, 9, 79–94.
- Нићин, Ђ. (2001). *Антропомоторика*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Херодек, К. (2006). *Општа антропомоторика*. Ниш: СИА.

Zivorad Markovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

THE PRECISENESS OF PRESCHOOLERS – DIFFERENCES BY GENDER

Summary

The goal of this work was to study eventual differences in preciseness of the preschoolers. The research was realized in a preschool „Decija Radost“ in Svilajnac in the first term of 2017/2018 school year. 116 preschoolers participated in this research. They were divided into two sub samples according to gender: 62 boys and 54 girls. For the evaluation of the preciseness six standardized movement tasks were used: rolling of a ball under the chair, throwing of a loop onto the post, shooting of vertical targets, shooting of a vertical square, putting the ball into the basket and shooting of the clubs. Multivariate analysis of the variance was applied, discriminative analysis, Roy's test. The values of the multivariate analysis of the variance and discriminative analysis indicate that between boys and girls in relation to all six researched motor variables there is statistically significant difference and clearly defined imit with the level of statistical significance $p = 0,000$. The significant statistical difference was stated by the use of Roy's test between boys and girls in relation to all six studied variables and it is in favour of the boys.

Keywords: *preciseness, preschoolers, gender.*

Бранка Б. Арсовић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу
Лидија Ђ. Златић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

РАЧУНАРСКЕ ВИДЕО-ИГРЕ КАО ОБРАЗОВНИ МЕДИЈ У МЛАЂЕМ УЗРАСТУ – ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ*

Апстракт: Човек се остварује кроз рад и игру. Интелектуалне и друштвене предности игре, као дејче активности, су опширно документоване бројним истраживањима, као и педагошко-психолошким теоријама. Игра доприноси развоју психофизичких функција детета, способности и знања, ствара услове за формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности. Отуда се слободно може рећи да је игра посебан облик учења. Савремено доба карактерише информатизација и свеопшти продор информационо комуникационих технологија (ИКТ) у све сфере. Сведоци смо да деца свих узраста све чешће и више користе савремене технологије, а увелико стасавају генерације тзв. „дигиталних урођеника“ који су одрасли уз свакодневну употребу ИКТ. Ово је узроковало и промену самог вида игре, која се од активности, најчешће не одвија на отвореном, трансформише у активност уз рачунар. Рад разматра трансформацију коју је игра претрпела, и како се та трансформација у видео-игру одражава на образовни карактер саме игре. Разматрају се позитивни образовни ефекти видео-игара код деце, али и негативне последице савременог вида забаве.

Кључне речи: *ИКТ, рачунарске видео-игре, образовање, дете.*

УВОД – О ИГРИ

Човек се остварује кроз рад и игру (Тошић, 1999). Док рад асоцира на обавезе и одговорности, игра је продукт слободног размишљања и разоноде. Појам игре се поистовећује са радњом коју обављамо добровољно, независно од егзистенцијалних потреба, са циљем да се кроз надмудривање саиграча достигне задовољство слично оном које се доживљава у процесу стварања. Игра

* Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

је, као део слободног времена, првенствено везана за доба детињства, мада је срећемо у разним облицима и у каснијим периодима живота. Разлика између игре и других активности је у томе што је игра слободна, спонтана активност, која је сама себи циљ.

Развијање смисла за позитивно коришћење слободног времена и његово адекватно структурирање подразумева и усмеравање игара код деце на активан и сврсисходан начин. Специфичност дечјег узраста је у томе што слободно време детета има наглашено педагошко обележје, јер су све активности деце на предшколском, а касније и на школском узрасту формативне за његов развој, а дечија игра има јако важну улогу у њему. Игра доприноси развоју способности и знања детета, ствара услове за формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности (Јанковић, Дмитрић, 2011).

Уобичајен је став да је игра специфичан начин учења, а неки аутори игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Fagen, 1976; Loraune, 2004; Pickering, 1971). Деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у срећено знање (Копас-Вукашиновић, 2006).

Игра је основно и прво испољавање способности детета да своје стечено искуство претвори у нешто апстрактно и да своју свест употреби на нов, јединствен, стваралачки начин. Отуда се слободно може рећи да је она посебан облик учења. Природа, врста, трајање и карактеристике игре у великој мери зависе од узраста: у трећој, четвртој, а делимично и у петој години, преовлађују игре фикције (маште), док у шестој години, а посебно у седмој доминирају стваралачке игре. Крајем предшколског узраста у игри све више долази до изражаја кооперативна игра, а присутна је и стваралачка игра (огледа се у цртању, грађењу, слагању). Образовне активности са децом предшколског узраста се организују кроз игру. Игра је основни метод учења на предшколском узрасту. Дидактичке игре пре свега подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, мада се одражавају и на социјални развој. Могу бити игре с утврђеним правилима (пружају могућност договарања и усаглашавања пре почетка или у току игре), а могу подразумевати и прилагођавање утврђених правила дечијим потребама и могућностима или њихово креирање. Она је примерен и атрактиван начин учења за децу предшколског узраста, али се врло успешно може користити у наставним активностима млађих разреда основне школе (Копас-Вукашиновић, 2006).

Специјализација игара је карактеристична са повећањем узраста, што значи да се смањује разноликост игара, као и број играчака којима се дете игра. Време проведено у појединој игри се са узрастом продужава, док се укупно време посвећено игри смањује с повећавањем обавеза.

ИГРА У ИНФОРМАТИЧКОМ ДОБУ

У савременом друштву, продор информатичко-комуникативних технологија (ИКТ) је забележен у свим сферама, па је појава рачунара, смарт телефона, мобилних уређаја, друштвених мрежа и рачунарских видео-игрица значајно утицала и трансформисала и саму дечју игру. Сведоци смо да деца свих узраста све чешће и више користе савремене технологије, а увелико стасавају генерације тзв. „дигиталних урођеника“ који су одрасли уз свакодневну употребу ИКТ. Намеће се питање када детету треба допустити рад на рачунару? Одговор је – онда када дете покаже интересовање за рачунар или другу врсту ИКТ. Ипак, нека истраживања показују како рачунар није примерен за децу млађу од три године, јер до тог узраста дечја перцепција, као и моторичке и когнитивне вештине нису довољно развијене за корисно и продуктивно коришћење рачунара. То, међутим, не значи да, чак и након треће године, детету треба допустити неконтролисано коришћење и приступ рачунару. Улога и задатак је, родитеља код куће, а васпитача у вртићима и предшколским установама, да одреде и договоре правила коришћења, попут садржаја који ће се користити/прегледати и времена проведеног у употреби ИКТ.

Поставља се питање да ли употребом савремених технологија од стране деце долази до занемаривања игре као важног аспекта детињства. Будући да је информатичка писменост данас врло важна и неопходна, деци је, уз остале облике игре и учења, потребно омогућити приступ савременим технологијама. Међутим, само њихово правилно коришћење, на занимљив и квалитетан начин, обогаћује дететов развој. При том, тај вид игре не сме потиснути, нити заменити традиционалне облике игре код детета.

Већина истраживача је сагласна да су, за правилну и успешну примену ИКТ у млађем узрасту, од кључног значаја прилагођеност коришћеног садржаја узрасту детета, као и укључивање одраслих у тај процес (надзор родитеља, васпитача). Битно је да се користе садржаји, софтвери, игрице и апликације које су наменски прилагођени старосном узрасту. Тако се, на пример, до шесте године најчешће користе апликације које омогућавају бојење, цртање, дизајнирање, али и почетно учење слова, бројева и других појмова, уз подстицање логичког размишљања и резоновања. Деца предшколског узраста, па и раније (старија од три године), су способна да самостално користе ИКТ, па је самим тим утицај ИКТ на њих и већи (Лазвић, 2014).

Употреба ИКТ у предшколском узрасту најчешће се своди на коришћење рачунара за игру и разоноду. Управо су то начини кроз које деца предшколског узраста највише уче. Деца врло лако усвајају правила рада на рачунару, било да је реч о игрању игара, цртању, прегледању слика или првим покушајима писања, односно коришћења интернета.

Рачунарске видео-игрице су стигматизоване од стране јавности као апликације које су безвредно трошење времена, које уз то још и подстичу агресивност и недруштвено понашање код деце. Међутим, многи научници и психолози сматрају заправо да се од видео-игара могу имати бројне користи – најбитнија је да могу учествовати у образовању детета. Видео игре могу подстаћи децу на размишљање и резоновање вишег нивоа које ће им требати у будућности. Психолог Универзитета у Висконсину, Shawn Green (Шон Грин, 2015) сматра да видео игре мењају мозак. Он заступа тезу да играње видео-игрица мења физичку структуру мозга на исти начин као и учење читања, свирања клавира или сналажења помоћу мапе (Green et al., 2015).

Истраживања показују позитивне ефекте образовних рачунарских игара на дететов психомоторни развој (Gerkushenko et al., 2013). Кроз образовне игре, деца уче на једноставан и занимљив начин, развијају интелектуални потенцијал, вештине решавања проблема и способност сналажења у новим ситуацијама, стичу осећај компетентности и самопоуздања и развијају стратегије ношења са стресом (нарочито властитим неуспехом). Значајан је утицај и на развој перцепције и моторике – fine моторике и координације око-рука (Gerkushenko et al., 2013). Уопште узевши, образовне рачунарске видео-игре подстичу заиграност и истраживачки дух, креативност, памћење као и логичко размишљање и закључивање.

Родитељи су често забринути због могућих негативних утицаја употребе ИКТ, нарочито видео-игара, на агресивност код деце. Премда неки аутори сматрају да играње рачунарских игара узрокује агresiју, новија истраживања показују како играње чак и насилних видеоигара није толико опасно као што се то до сада мислило (Ferguson, 2014). Деца из стабилног друштвеног окружења не могу кроз агресивне видео-игре и сама постати агресивна, али оне могу имати негативан ефекат код већ агресивне деце и подстицати агресивно понашање код деце која су била жртве насиља (Ferguson, 2014). Тачније, знакови агресивности могу се јавити код врло малог броја деце играча што је занемарљиво у односу на позитивне ефекте рачунарских игара. Като (Като, 2010) чак наводи да играње одређених видео игара може користити код лечења болести попут астме (игра „Bronkie the Bronchiasaurus“) или образовања деце оболеле од дијабетеса (игра „Packy and Marlon“).

Постоје четири глобалне групе рачунарских видео-игара: акционе, авантуристичке, игре симулације и игре за размишљање (Лазић, 2014). Свака од наведене групе допушта даљу систематизацију и поделу на подврсте, а бројне су и игре које се по својим карактеристикама налазе у више наведених група. Дobar пример за то су игре-спортови. Најтипичнији представници видео-игара и, уједно, најзаступљеније игре јесу акционе. Управо њих деца најбоље познају, а родитељи се највише плаше. Прво што примећујемо при анализи ових игара је да оне подстичу играчеве рефлексе, тј. његову способност да брзо реагује. Акционе игре можемо поделити на три основне категорије: игре пуцања,

платформске игре и игре умешности (прецизности) (Лазич, 2014). Авантуристичке игре су сложеније игре и временски су захтевније, јер трају. Кроз игру, играч учествује у причи, која се састоји од више сегмената. Оваква игра је заснована на унапред осмишљеном сценарију, кроз који играч пролази. Игра поседује ниво интерактивности, који чини да крајњи исход зависи од одлука које играч током играња доноси у различитим ситуацијама (решавање загонетки, проналажење предмета, њихова одговарајућа употреба...). Бодовање је најчешће по снажљивости, брзини, способности предвиђања догађаја, итд. Игре симулације су познате широј јавности, првенствено разни симулатори возњи (аутомобила, авиона, мотора, тенкова...). У њима се играч суочава са свим реалним тешкоћама дате ситуације, али без реалног ризика физичке повреде. У играма за размишљање акценат је на интелектуалном напору који играч треба у њих да уложи. То су, првенствено, стратешке игре: шах, даме, „backgammon“ и друге игре са картама. Такође, разне друштвене игре су прилагођене рачунару. Тако, са/против рачунара се може играти *Monopol*, *Scrabble*, *Memory*, *Master Mind*, *Trivial Pursuit* (Лазич, 2014).

Доступност рачунарских видео игара повлачи питање њиховог утицаја на развој детета, у смислу развијања интелектуалних, когнитивних способности, али и у смислу развијања моторике и других физичких способности. Бројна су истраживања која заступају како тезу о користима играња видео-игара, тако и тезу о њиховој штетности. Истина је, како то обично бива, негде „на пола пута“.

ПРЕДНОСТИ: ПОЗИТИВНИ ЕФЕКТИ ВИДЕО ИГАРА

Када дете игра видео-игре користи бројне когнитивне и логичке функције, своје интелектуалне вештине и способности. У многим видео-игрицама вештине потребне за победу укључују апстрактно и размишљање високог нивоа. Неке од ових вештина се чак ни не развијају у редовним школским активностима, док се поновљеним играњем оне развијају и унапређују.

Главне предности играња компјутерских видео-игара подразумевају побољшање менталних вештина и других способности, а које укључују (Eichenbaum et al., 2014):

1. *Решавање проблема и логика* – када дете игра игру, као што су *The Incredible Machine*, *Angry Birds* или *Cut The Rope*, оно развија своје мисаоне способности, како би дошло до креативних начина решавања загонетке и других проблема у одређеним, кратким, унапред предвиђеним временским интервалима (Eichenbaum et al., 2014).

2. *Координација око-рука, фине моторне и просторно-оријентационе вештине* – код игара пуцања, карактер из игрице се може истовремено крета-

ти и пуцати. То од играча у стварном свету захтева да прати положај лика, где се креће, брзину, где циља, да ли погађа циљ итд. Сви ови фактори морају бити врло брзо размотрени и обрађени, па сходно њима играч мора координирати аудио-визуелну интерпретацију и реакцију са покретом својих руку и прстију. Да би овај процес био успешан, потребна је изузетна координација око-рука, као и напредне просторно-оријентационе способности. Истраживања такође сугеришу да деца могу научити вештине иконичног, просторног и визуелног опажања играњем видео игара (Gozli et al., 2014). Било је чак и студија са одраслима које показују да је играње видео-игрица узроковало побољшање хируршких вештина. Такође, стручњаци су одгонетнули разлог зашто су данас борбени пилоти вештији и спретнији. Пилоти нових генерација се обучавају на симулаторима, који су напредније верзије рачунарских видео-игара, чиме развијају своје координационе и просторно-оријентационе вештине (Вејјанки et al., 2014).

3. *Планирање, управљање ресурсима и логистика* – играч учи да управља ограниченим ресурсима и одлучује о њиховој најадекватнијој и најбољој употреби, на исти начин као и у стварном животу. Ова вештина је заснована на стратегијским играма, као што су *Sim City*, *Age of Empires* и *Railroad Tycoon*. Штавише, Америчка асоцијација за планирање, и креатори игре, тврде да је *Sim City* инспирисао многе играче да се баве каријером у урбанистичком планирању и архитектури.

4. *Мултитаскинг, симултано праћење многих варирајућих променљивих и управљање вишеструким циљевима* – на пример, у стратегијским играма, док играч гради град, може се појавити неочекивано изненађење у виду непријатеља. Оваква ситуација захтева флексибилност играча, који се мора прилагодити новонасталој ситуацији и брзо мењати тактику игре (Bavelier, Green, 2016).

Когнитивни истраживачи Bavelier и Green (Бавелиер и Грин, 2016) говоре о томе како видео игре могу помоћи у учењу, научити фокусирању и вишеструком истовременом деловању, тј. мултитаскинг. При том, издвајају следеће способности, умећа и компетенције, које се развијају и унапређују кроз играње рачунарских видео игара:

– *Брзо размишљање, анализирање и одлучивање*. Понекад, током игре, играч пролази овај циклус размишљање – анализа – одлука, скоро сваке секунде игре, стављајући себе, на тај начин, у ситуације сличне онима у реалном окружењу. Игре које симулирају стресне догађаје, као што су у акционим игрицама, могу бити алат за обуку за ситуације у реалном свету. Спроведена истраживања сугеришу да играње акцијских видео игара развија способност брзог доношења одлука (Bavelier, Takeuchi, 2016). Тако се видео-игре, тј. симулације, могу користити за обуку војника и хирурга. Код деце предшколског узраста, развијање способности одлучивања је од изузетног значаја, јер утиче на будуће самопоуздање у реалним ситуацијама. А сталним понављањем сличних

ситуација у игрици, дете, кроз стечено искуство, учи да препозна и пружи најбоље и најприкладније решење.

– *Тачност*. Акционе игре, подстичу способност бржег одлучивања, а без губитка тачности. У савременом свету, важно је брзо реаговати, без жртвовања тачности.

– *Стратегија и предвиђање*. Играч се мора бавити непосредним проблемима који искрсавају у датом моменту, а истовремено се водити својим дугорочним циљевима ка остварењу коначне победе у игри. Деца се уче фокусираности, тј. да током извршавања текућих задатака остају свесна свеопште слике ситуације и коначног, вишег циља. Ово је добра подлога за савладавање будућег школског градива, са којим се ученици постепено упознају, јер се код детета развија способност предвиђања где ће се стечене вештине и знања моћи користити у будућности.

– *Ситуациона свест*. Многе стратегијске игре захтевају од играча да постане и остане свестан изненадних ситуационих промена у игри и да им се прилагођава.

– *Унапређење читања и математичких способности*. Играчи млађег узраста могу бити мотивисани да унапреде или чак и да науче да читају, како би добили инструкције, пратили приче о игрицама и добили информације из текста игре. Такође, коришћење математичких способности је важно за победу у многим играма које укључују квантитативне анализе попут управљања ресурсима.

– *Упорност*. Играч обично не успе да пређе неке нивое из првог покушаја, али наставља да покушава док не успе и пређе на следећи ниво. Дете се тако учи истрајности и упорности у реалним, животним ситуацијама, где одустајање није могуће и пожељно.

– *Препознавање узорака*. Игре имају своју интерну логику, а играч то спознаје препознавањем шаблона.

– *Индуктивно размишљање и тестирање хипотеза*. Кроз бројне радове се провлачи теза да је играње видео-игре слично истраживачком раду. Наиме, попут истраживача, играч мора изнети хипотезу. На пример, играч мора стално проверавати комбинацију оружја и моћи које користи како би поразио непријатеља. Ако одабрана комбинација не даје задовољавајуће резултате, он мења хипотезу и покушава са следећом опцијом. Видео-игре су искуства заснована на циљу, која су основна за учење (Gee, 2010).

– *Мапирање*. Играч користи мапе у игри или их замишља, како би се кретао по виртуелном свету. На тај начин дете развија способности оријентације, имагинације и спознаје простора око себе.

– *Меморија и концентрација*. Играње акционих игара (нпр. са пуцањем) омогућава играчу да ефикасно процењује које су му информације још увек корисне и треба да их памти, а које се могу одбацити с обзиром на задатак који је у току. Такође, нека истраживања показују напредак код деце са поремећајем пажње, где је дошло до побољшања способности читања (коз читање упуштава игре, што им је помогло да се концентришу) (Bavelier, Takeuchi, 2016).

– *Унапређење способност брзог и тачног препознавања визуелних информација*. Показало се да су деца која редовно играју видео-игре боља у регистрацији визуелних података и стога су бржи визуелни ученици (Bavelier, Takeuchi, 2016). Такође су отпорнија на перцепцијске сметње и стога могу учити дуже време у ометајућим срединама.

– *Ризиковање*. Победа у свакој игри подразумева храброст играча да преузме ризике. Већина игара не награђују играче који играју сигурно. На овај начин дете се од раног узраста охрабрује на процену и преузимање ризика, као и доношење потребних одлука за даље напредовање. При том учи како да правилно одговори на изазов, фрустрације и да кроз поновљене ситуације у игри изнова размотри своје циљеве и стратегије.

– *Тимски рад и сарадња*. Многе игре, осмишљене са више играча као што је Team Fortress 2, укључују сарадњу са другим играчима на мрежи, како би се напредовало и победило. Ове игре подстичу на максимално искоршћавање сопствених, индивидуалних вештине у циљу доприноса тиму. Дете се учи сарадњи и раду у тиму и ствара тимски дух.

– *Менаџмент*. Симулационе игре управљања, као што је нпр. *Zoo tycoon*, науче играча да доноси одлуке о менаџменту и руководи ефектном употребом ограничених ресурса. Друге игре као што су *Age of Empires* и *Civilization*, чак симулирају управљање токовима цивилизације.

Постоје друге, бројне предности, које произилазе из коришћења рачунарских игара. Кроз играње видео-игара дете упознаје и овладава рачунарском технологијом и *online* окружењем. Од велике је важности препознати да живимо у високотехнолошком, софистицираном свету. Видео-игре омогућавају деци да се прилагоде и привикну концептима рачунарства. Ово је посебно важно за девојчице, које обично нису толико заинтересоване за високу технологију колико дечаки.

Видео-игре омогућавају заједничку игру родитеља и деце, па тиме учествују у грађењу добрих веза и односа на тој релацији. Неке игре које су атрактивне како за децу, тако и за одрасле могу бити нешто што деца и родитељи деле и играјући се проводе заједничко време. Дете може и подучавати родитеља у игрању, па се на тај начин стиче увид у способности, склоности и таленте детета, а само дете стиче самопоуздање.

Видео-игре чине учење забавним. Деца воле игре због боја, анимација, као и интерактивности и изазова и награда у случају победе. Најбољи начин за учење је када се ученик истовремено забавља. Зато су видео-игре добри, природни учитељи. Забава даје мотивацију детету да настави да вежба, што је једини начин да научи и усвоји одређена знања, умећа и вештине.

НЕДОСТАЦИ: НЕГАТИВНИ ЕФЕКТИ ВИДЕО-ИГАРА

За већину лоших ефеката видео игара се окривљује њихов често насилан садржај. Према истраживањима (Anderson, Bushman, 2001), деца која играју више насилних видео игара имају већу вероватноћу да повећавају агресивне мисли, осећања и понашања и смањују продруштвену помоћ. Такође, они који гледају доста симулираног насиља, као што су видео-игре, могу постати имуни на њега, више су склони насилном, а мање емпатичном понашању.

Међутим, о оваквом ставу се и даље расправља, јер до сада нема довољно доказа који указују да претерано коришћење видео-игрица доводи до дугорочне неосетљивости и недостатка емпатије.

Евидентно је да превише играња видео игрица чини дете социјално изоловано (Ferguson, 2014). Такође, дете може потрошити мање времена у другим активностима као што су израда домаћих задатака, читање, спорт и интеракција са породицом и пријатељима. С друге стране, истиче се да играчи обично не замењују свој друштвени живот ван мреже „онлајн“ играњем игара, већ га проширују (виртуелно). Лоши ефекти се могу одразити на здравље детета, укључујући ту гојазност, епилептичне нападе које изазивају светлосни и аудио ефекти у играма. Такође, честа је појава мишићно-скелетних поремећаја (тендонитис, компресија нерва, синдром карпалног тунела). У играма које се одвијају на мрежи, дете може бити под утицајем вулгарности (лош језик и понашање) других људи, што може дете довести у ризичан, па чак и опасан положај (Ferguson, 2014).

Неке видео-игре уче деци погрешним вредностима. Насилно понашање, освета и агресија су у таквим играма награђени, док преговори и друга ненасилна решења често нису постојеће опције (Ferguson, 2014). Жене се често приказују као слабије особе које су беспомоћне или сексуално провокативне. С друге стране, постоје сугестије да насиље и лоше понашање у виртуелном свету могу допринети бољем понашању у стварном свету. Играчи који играју насилне игре могу се осећати кривим за своје понашање у виртуелном свету, што их чини осетљивијим на моралне проблеме које су прекршили током игре. Често занемарен, али не мање битан проблем код дуготрајног играња видео-игара јесте забуна коју оне могу створити код детета, па дете почиње да меша стварност и фантазију.

Већина проблема који се јављају приликом играња рачунарских игара може се отколнити правилним надзором одраслих, било родитеља или васпитача и учитеља. Под надзором одраслих се регулише време проведено у игри, али се и контролише садржај игара, тако да се предупређује могућност изложениости детета шкодљивом утицају садржаја неких игара.

ЗАКЉУЧАК

Рачунарске видео-игре донеле су нове изазове у сферу образовања. Видео игре представљају технологију која може бити доступна у свакој учионици и образовном окружењу. Треба обратити пажњу на то да ентузијастична употреба видео игара не потисне употребу других ефикаснијих технологија. Видео и рачунарске игре имају предности које нису препознате у другим стратегијама учења. На пример, могућност одабира различитих решења за неке проблеме, а затим сагледавање утицаја донетих одлука на игру омогућава детету/ученику да експериментише са решавањем проблема у релативном безбедном окружењу (за разлику од реалног окружења, које може носити одређен степен ризика). Образовна примена видео-игара је област која допушта експериментисања и захтева даља истраживања, а у циљу побољшања процеса учења и креирања образовног окружења које би било прилагођено дечијим интересовањима, медијски актуелно и занимљиво.

Видео игре имају велики позитиван потенцијал, поред своје забавне вредности. Значајан напредак су игре специфично дизајниране за решавање одређених проблема или за учење одређених вештина. Међутим, било какво генерализовање изван ситуације играња остаје важно истраживачко питање.

Литература

- Anderson, C. A. and B. J. Bushman (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature, *Psychological Science*, 12, 353–359.
- Bavelier, D. and C. S. Green (2016). The Brain Boosting Power of Video Games, *Scientific American*, 315(1), 156–176.
- Bavelier, D. and L. M. Takeuchi (2016). Digital Game Features and Play Contexts: Impact on Learning and Development. L. In: L. Balter and C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*.
- Bejjanki, V. R., Zhang, R., Li, R., Pouget, A., Green, C. S., Lu, Z-L. and D. Bavelier (2014). Action video game play facilitates the development of better perceptual

- templates, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(47), 16961–16966.
- Gee, J. P. (2010). *What can we learn from video games*. Imagine.
- Gerkushenko, G. G., Sokolova Vladimirovna, S., Meshcheryakova Vladilenovna, E. and J. Meshcheryakova Vitalievna (2013). The Influence of Computer Games on Children's Play Activity Development, *World Applied Sciences Journal 24 (Information Technologies in Modern Industry, Education & Society)*, 177–182.
- Green C. S., Kattner F., Siegel M. H., Kersten D., Schrater, P. R. (2015). Differences in perceptual learning transfer as a function of training task, *Journal of Vision*, 15(5). PMID 26305737.
- Gozli, D. G., Bavelier, D. and J. Pratt (2014). The effect of action video game playing on sensorimotor learning: Evidence from a movement tracking task, *Human Movement Science*, 38, 152–162.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D. and C. S. Green (2014). Play that can do serious good, *The American Journal of Play*, 7(1), 50–72.
- Јанковић, М. и Љ. Дмитрић (2011). Примена рачунара у припремном предшколском програму, *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања 6*, Међународни симпозијум. Чачак: Технички факултет.
- Kato, P. M. (2010). Video games in health care: Closing the gap. *Review of General Psychology*, 14, 113–121.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деча предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 174–189.
- Lazić, V. (2014) Дејче игре у компјутерској култури, *Зборник радова Техника и информатика у образовању*, 5, Конференција са међународним учешћем, FTN Čačak, 30–31. мај 2014.
- Lorayne, H. (2004). *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
- Pickering, G. (1971). *Izazov obrazovanja*. Beograd: NU „Braća Stamenković“.
- Radich, J. (2013). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8, *Every Child*, 19(4), 18–19.
- Тошић, Р. (1999). *Математичке игре*. Ваљево: Агенција Ваљевац.
- Fagen, R. (1976). Modelling how and why play works; in J.S. Bruner et al. (eds.): *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 96–118.
- Ferguson, J. C. (2014). Action game experimental evidence for effects on aggression and visuospatial cognition: similarities, differences, and one rather foolish question, *Front Psychol*, vol. 5, Published online 2014. Feb 7.

Branka B. Arsovic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

Lidia Dj. Zlatic

University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice

COMPUTER VIDEO-GAMES AS EDUCATIONAL MEDIA IN YOUNGER AGE – ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Summary

Man is accomplished through work and play. The intellectual and social advantages of game, as a children's activity, are extensively documented by numerous researches, as well as by pedagogical-psychological theories. Game contributes to the development of psycho-physical functions of a child and his/her abilities and knowledge; it creates conditions for the formation of an emotionally stable, socialized and creative personality. Therefore it can be said that game is a special form of learning. The modern age is characterized by computerization and the general breakthrough of information-communication technologies (ICT) in all spheres. We are witnessing the situations in which children of all ages are more and more frequently using modern technologies, and that the generations of the so-called „Digital natives“ are growing up with the everyday use of ICT. This has also caused a change in the very nature of a game, which transforms itself from an activity usually performed outdoors into the activity performed in front of a computer. The paper considers the transformation that the game has suffered, and how this transformation in the video game reflects on the educational character of the game itself. The positive educational effects of video games on children are also considered, as well as the negative effects of the modern form of entertainment.

Keywords: *ICT, computer video games, education, child.*

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу јесте научни часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања, с циљем да се ове области унапреде и модернизују. Такође је циљ да се широким читалачком кругу (истраживачима, учесницима у педагошкој пракси и студентима) омогући приступ оваквим истраживањима. Битни критеријуми селекције радова јесу: квалитет аргумената, јасноћа презентације и образовни значај, као и да рад није претходно штампан.

Часопис излази једном годишње. Рок за предају радова је 31. август текуће године.

Језик. – Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику. Сваки рад треба да има резиме на српском, енглеском или руском језику.

Дужина. – Радови треба да буду дужине до 30.000 карактера (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 карактера (с празним местима). Редакција задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова. – Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце: „У нашем претходном раду...“). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста. – *Достављање рада.* Све рукописе треба доставити у електронској форми на адресу: **ucfak@ucfu.kg.ac.rs**, или на CD. Рад се доставља у Word формату с Times New Roman фонтом, величина 12. Табеле, графикони, слике и фотографије достављају се у jpg или png формату. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се **Serbian, cyrillic**. Писане верзије не враћају се аутору.

Елементи рада. – Текст треба да буде откуцан на А4 формату, са single проредом. Странице треба да буду нумерисане. На насловној страни навести име и презиме аутора, средње слово, институцију, место и наслов рада. Контакт адресу (електронску) и годину рођења навести у посебној напомени, везаној звездicom за презиме аутора. **Рад може имати највише два аутора.**

Назив и број пројекта у оквиру којег је чланак настао наводи се у посебној напомени, везаној звездicom за наслов рада. Ако је чланак био изложен на скупу у

виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба такође навести у напомени везаној за наслов рада.

Апстракт – Апстракт треба да је дужине до 1.400 карактера (с празним местима), у фонту Times New Roman, величина фонта 10. Објављује се на три језика (српски, енглески и руски), а прилаже на два начина: (1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) у посебном фајлу, преведен на енглески или руски језик. Уколико је рад на енглеском или руском језику, апстракт доставити на српском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи шест обавезних елемената: значај и контекст проблема, циљеве, узорак, методе, резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају теоријских радова и приказа апстракт треба да садржи основне истраживачке хипотезе, методолошки оквир рада и резултате истраживања.

Кључне речи (до пет) дати на језику приложеног рада, а пожељно је и на једном од два језика (енглеском и руском), у фонту Times New Roman, величина фонта 10.

Структура рада. – Рад мора да има уводни, централни (главни), завршни део, у коме се износе закључна разматрања, и литературу. Наслови поглавља и потпоглавља треба да буду нумерисани.

Цитати се дају под двоструким знацима навода (у раду на српском „...“; у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под једноструким знацима навода (‘...’).

Уколико је цитирани текст у раду дужи од три реда, треба га издвојити као посебан пасус и написати словима величине фонта 10.

За наглашавање се користи италики (не болд).

Графички прилози – Графичке прилоге достављати у црно-белој варијанти. Наслови табела, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени изнад, а наслови графикона и слика испод прилога. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi.

Резултати статистичке обраде података – Резултате статистичке обраде података у тексту наводити у загради: (F=27,35, df=12, p<0,01). У табелама податке у заглављу треба писати на језику рада или коришћењем статистичких ознака, а децималне бројеве писати са запетом.

Фусноте и скраћенице – Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце.

Референце – Списак референци треба откуцати single проредом. Имена српских аутора у тексту наводе се ћирилицом, док се у парентези и у списку референци наводе на писму на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи.

Имена страних аутора у *тексту* наводе се у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена, а затим у загради у изворном облику, уз годину публикавања рада: Пијаже (Piaget, 1975).

Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки: (Крњајић, 1996; Максић, 1998; Шевкушић, 1997).

Ако су два аутора, у загради се наводе оба: (Павловић, Шефер, 1995).

Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.* или *et al.* На пример, уместо (Јоксимовић, Мирков, Половина, Спасојевић, 1996) треба написати (Јоксимовић и сар., 1996).

При изворном преузимању делова текста навести презиме аутора, годину издања и број странице: (Максић 1998: 140).

Приликом упућивања на студију у целини, навести презиме аутора и годину издања публикације: (Максић, 1998).

Списак референци *на крају рада* треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменуте у тексту.

У радовима писаним ћирилицом референце се наводе азбучним редом по презименима аутора, док се у радовима писаним латиницом наводе абecedним редом.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и почетно слово имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача:

Максић, С. (1998). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

(б) Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Lazarević, D. (2003). Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju. U: J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40–70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена и почетна слова имена свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и број странице:

Николић, В. и Љ. Ђуровић (2012). Циљеви и задаци еколошког васпитања и образовања кроз призму Блумове операционализације, *Теме*, 36(2), 561–579.

Адамов, Ј., Олић, С. и М. Сегединац (2014). Ставови наставника о реалним и виртуелним експериментима у настави хемије, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужичу*, 16, 249–260.

(г) Web документ – име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта:

Degelman, D: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

(д) Навођење непубликованих радова (резимеи с научних скупова, рукописи, магистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно. Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке:

Жутић, Д. (2010). Методички приступ новели у наставним програмима за основну школу. (Докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.

(ђ) Рукописна грађа наводи се на следећи начин:

Ђорђевић, В. *Моја старост. Министар у ропству*. Архив Србије, Лични фонд Владана Ђорђевића, сигн. ВЂ-16.

(е) Називи докумената (закона, правилника, наставних програма) наводе се на следећи начин:

Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10, 2004.

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу (години) публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима а, б, с (1997а, 1997б).

Дозвола за цитате – Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публикавање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради наводи се презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци. – Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

Ауторска права. – Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Учитељски факултет у Ужицу задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

