



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ • УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

# ЗБОРНИК РАДОВА

Година 17 •  
Број 16 •  
Децембар 2014 •

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC • THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UZICE

## COMPILATION OF WORKS

VOLUME 17 • NUMBER 16 • DECEMBER 2014



Универзитет у Крагујевцу • Учитељски факултет у Ужицу  
**ЗБОРНИК РАДОВА 16**

**За издавача**

Др Радмила Николић

**Уредник**

Др Радмила Николић

**Редакција**

*Проф. др Драго Бранковић*,  
Универзитет у Бања Луци,  
Филозофски факултет, Бања Лука;  
*Проф. др Данијела Василијевић*,  
Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу;  
*Проф. др Мирко Дејић*, Универзитет  
у Београду, Учитељски факултет у  
Београду; *Проф. др Драгољуб Зорић*,  
Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу;  
*Проф. др Љупчо Кеверески*,  
Универзитет „Св. Климент  
Охридски“, Педагошки факултет,  
Битола, Македонија; *Проф. др  
Миленко Кундачина*, Универзитет у  
Крагујевцу, Учитељски факултет у  
Ужицу; *Проф. др Снежана  
Маринковић*, Универзитет у  
Крагујевцу, Учитељски факултет у  
Ужицу;

*Prof. dr Milan Matijević*, Sveučilište u  
Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu,  
Hrvatska; *Проф. др Миомир  
Милинковић*, Универзитет у  
Крагујевцу, Учитељски факултет у  
Ужицу; *Проф. др Видан Николић*,  
Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу; *Prof.  
dr Petar Sotirov*, Uniwrsytet „Marii  
Cuire-Sklodowskiej“, Lublin, Poljska;  
*Доц. др Јелена Стаматовић*,  
Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу; *Доц.  
др Данијела Судзиловски*,  
Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу; *Prof.  
dr Eva Szoradova*, Universitet  
„Konstantin Filozof“, Pedagoški  
fakultet, Nitra, Slovačka; *Prof. dr Mara  
Cotič*, Univerza na Primorskem,  
Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

**Рецензенти**

*Проф. др Миленко Кундачина*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у  
Ужицу; *Проф. др Радмила Николић*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски  
факултет у Ужицу; *Проф. др Снежана Маринковић*, Универзитет у Крагујевцу,  
Учитељски факултет у Ужицу; *Проф. др Видан Николић*, Универзитет у  
Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу; *Проф. др Драгољуб Зорић*,  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу; *Проф. др Крстивоје  
Шпијуновић*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу; *Проф. др  
Љубинко Милановић*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу;  
*Проф. др Горан Шекељић*, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу,

Проф. мр Обрад Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу;  
Проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду;  
Проф. др Драгана Бјекић, Универзитет у Крагујевцу, Технички факултет у Чачку;  
Доц. др Лидија Златић, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу;  
Доц. др Јелена Стаматовић, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу;  
Доц. др Вера Радовић, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду;  
Доц. мр Весна Здравковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

**Лектори**

Др Љиљана Костић  
Др Видан Николић

**Преводиоци**

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

**Компјутерски слог**

РЦ Учитељског факултета у Ужицу

**Издавач**

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ  
Трг Светог Саве 36, 31000 Ужице

**Штампа**

„Свен“, Ниш

**Тираж**

200 примерака

Ужице, 2014.

*Излази једанпут годишње*



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

**ЗБОРНИК радова** = Compilation of Works / Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет у Ужицу ; уредник Радмила Николић. - 1998, бр. 1- . - Ужице : Учитељски факултет у Ужицу, 1998- (Ниш : Свен). - 25 cm  
Годишње.

ISSN 1450-6718 = Зборник радова - Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет Ужице  
COBISS.SR-ID 146220551

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

- Др Видан Николић** (изворни научни чланак)  
*Архаични израз **научити (некога) калему** као показатељ односа према почетном читању и писању у нашој традицији* ..... 11–24
- Др Миомир Милинковић, мр Мирјана Чутовић** (изворни научни чланак)  
*Значај иновативних приступа при обради басне* ..... 25–44
- Др Драгољуб Зорић, Милица Маглов** (прегледни научни чланак)  
*Реалистично и модерно у роману **Сеоска учитељица** Светолика Ранковића* ..... 45–54
- Др Радмила Николић** (изворни научни чланак)  
*Учеиће студенаца у процесу самовредновања (теоријско-методолошка основа)* ..... 55–62
- Др Снежана Маринковић, др Љиљана Костић**  
(изворни научни чланак)  
*Филозофија васпитања Душана Радовића* ..... 63–74
- Др Данило Ж. Марковић** (изворни научни чланак)  
*Еколошка безбедност у савременом „мегадруштву“* ..... 75–82
- Др Јелена Стаматовић, др Миленко Кундачина**  
(изворни научни чланак)  
*Значај напредовања у професионалном развоју наставника* ..... 83–92
- Др Данијела Василијевић** (прегледни научни чланак)  
*Интерактивна табла, предности и ограничења* ..... 93–108
- Проф. др Горан Шекељић, др Милован Стаматовић**  
**др Ђорѓи Ђеорѓиев** (прегледни научни чланак)  
*Проблеми у дефинисању хипотетичког простора моторичких способности дечака* ..... 109–122
- Др Сунчица Мацура-Миловановић, др Наташа Вујисић-Живковић**  
**др Мојца Печек** (прегледни научни чланак)  
*Потреба за припремом будућих учитеља за образовну инклузију ромских ученика* ..... 123–136
- Др Биљана М. Павловић, др Драгана Ј. Циговић Сарајлић**  
(стручни чланак)  
*Традиционалне призренске игре са певањем у основношколској настави музичке културе* ..... 137–152

<b>Мрс Бранка Радуловић, др Слободанка Марков, др Маја Стојановић др Оливера Гајић</b> (изворни научни чланак) <i>Упоредивање ефикасности наставних метода кроз когнитивно оптерећење ученика при обради наставне јединице „Вискозност у течностима: Њутнов и Стоксов закон“</i> .....	153–164
<b>Др Жана Бојовић, др Љиљана Митић</b> (изворни научни чланак) <i>Ставови наставника о усаглашеност садржаја уџбеника са вредностима естетске културе</i> .....	165–176
<b>Др Сања Маричић, др Далиборка Пурић</b> (изворни научни чланак) <i>Заступљеност садржаја из књижевности за децу у предшколском математичком образовању</i> .....	177–190
<b>Др Лидија Златић</b> (изворни научни чланак) <i>Ефекти програма комуникационе компетенције на развој вербалне ненасилне комуникације студената будућих учитеља</i> .....	191–204
<b>Др Јасна Максимовић, Радица Благојевић-Радовановић</b> (стручни чланак) <i>Примена аугментативне и алтернативне комуникације у инклузивном образовању</i> .....	205–212
<b>Мр Данијела Судзиловски, Марија Ивановић</b> (стручни чланак) <i>Музичка писменост студената на почетку иницијалног образовања...</i>	213–224
<b>Др Светлана Терзић</b> (стручни чланак) <i>Елативно значење синтетичког облика суперлатива <i>малейшии</i> и његови српски еквиваленти</i> .....	225–234
<b>Др Исидора Кораћ, др Јелена Сладојевић Матић</b> (изворни научни чланак) <i>Компетенције наставника – перспектива наставника и ученика</i> .....	235–248
<b>Др Јасна Адамов, Станислава Олић, др Мирјана Сегединач</b> (стручни чланак) <i>Ставови наставника о реалним и виртуелним експериментима у настави хемије</i> .....	249–260
<b>Др Фахрудин Маврић, Адем Маврић</b> (прегледни научни чланак) <i>Разлике у нивоу когнитивних способности између ученика који преферирају кошарку као изабрани предмет</i> .....	261–274
<b>Доц. др Живорад Миленовић, Бојана Базић, Мирјана Симић</b> (изворни научни чланак) <i>Невербална комуникација у настави и свакодневном животу</i> .....	275–288
<b>Мр Гордана Љубичић</b> (стручни чланак) <i>Утицај предзнања на успешно праћење наставе енглеског језика на нефилолошким факултетима</i> .....	289–298
<b>Мр Кристинка Селаковић</b> (прегледни научни чланак) <i>Примена уметничког дела у настави ликовне културе на млађем школском узрасту</i> .....	299–312

<b>Марина Илић</b> (прегледни научни чланак) <i>Школа по мери, Далтон план и Пројект метода као реформски покушаји индивидуализације наставе</i> .....	313–324
<b>Mr Goran Lapat</b> (izvorni naučni članak) <i>Satoprocjena korisnosti rezultata cjeloživotnog učenja odraslih Roma</i> .....	325–340
<b>Александар Игњатовић, Горана Старијаш</b> (прегледни научни чланак) <i>Права деце и настава природе и друштва</i> .....	341–350
<b>Слободан Павловић, Драган Маринковић, Данило Радановић</b> <b>Сајонела Влошак</b> (прегледни научни чланак) <i>Моторички простор деце предшколског узраста</i> .....	351–358
<b>Мр Неда Арсенијевић</b> (прегледни научни чланак) <i>Заступљеност вокално-инструменталне наставе у образовању учитеља у првој половини XX века</i> .....	359–372
<b>Мр Александра Милошевић</b> (pregledni naučni članak) <i>Стил рада савременог наставника</i> .....	373–384

## II. КРИТИКЕ И ПРИКАЗИ

<b>Јелена Стаматовић:</b> <i>Двадесет година Учитељског Факултета</i> [Учитељски факултет у Ужицу 1993–2013, Учитељски факултет, Ужице, 2013, 226 стр.] .....	387–388
<b>Ана Савковић:</b> <i>Документациона и информативна публикација</i> [Проф. др Миленко Кундачина и проф. др Радмила Николић: <i>Библиографија радова наставника и сарадника Учитељског факултета у Ужицу</i> , Учитељски факултет, Ужице, 2014, 294 стр.] .....	389–391
<b>Милутин Ђуричковић:</b> <i>Нова историја</i> [Миомир Милинковић: <i>Историја српске књижевности за децу и младе</i> , Bookland, Београд, 2014] .....	392–394
<b>Марина Илић:</b> <i>Стање и перспективе развоја часописа „Учитељ“</i> [Мирјана Илић и мр Ана Савковић, <i>Часопис „Учитељ“ 1983–2013</i> , Савез учитеља Републике Србије, Београд, 2014, 214 стр.] .....	395–397
<b>УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ</b> .....	398–400

## CONTENTS

### I. STUDIES AND ARTICLES

- Dr Vidan Nikolić** (*original scientific article*)  
*The Archaic Term to Teach (Someone) a Spool as an Indicator of the Attitude towards the Initial Reading and Writing in Our Tradition* ..... 11–24
- Dr Miomir Milinković, mr Mirjana Čutović** (*original scientific article*)  
*The Importance of Innovative Approach when Interpreting a Fable* ..... 25–44
- Dr Dragoljub Zorić, Milica Maglov** (*survey scientific article*)  
*Realistic and Modern in the Novel “A Village Teacher” by Svetolic Rankovic* ..... 45–54
- Dr Radmila Nikolić** (*original scientific article*)  
*Students` Participation in the Self-Evaluation Process (Theoretical and Methodological Foundations)* ..... 55–62
- Dr Snežana Marinković, dr Ljiljana Kostić**  
*(original scientific article)*  
*Dusan Radovic`s Philosophy of Education* ..... 63–74
- Dr Danilo Ž. Marković** (*original scientific article*)  
*Ecological Safety in the Contemporary Society* ..... 75–82
- Dr Jelena Stamatović, dr Milenko Kundačina**  
*(original scientific article)*  
*The Importance of Making Progress in Teacher Professional Development* ..... 83–92
- Dr Danijela Vasiljević** (*survey scientific article*)  
*Interactive Whiteboard, Advantages and Limitations* ..... 93–108
- Prof. dr Goran Šekeljić, dr Milovan Stamatović**  
**dr Ćeorgi Ćeorgiev** (*survey scientific article*)  
*Problems in Defining a Hypothetical Space of Motor Skills* ..... 109–122
- Dr Sunčica Macura-Milovanović, dr Nataša Vujisić-Živković**  
**dr Mojca Peček** (*survey scientific article*)  
*The Need to Prepare Future Teachers for Inclusive Education of Roma Children* ..... 123–136
- Dr Biljana M. Pavlović, dr Dragana J. Cicović Sarajlić**  
*(professional article)*  
*Utilization of Traditional Prizren Dances with Singing in Elementary Music Culture Curriculum* ..... 137–152

<b>Mrs Branka Radulović, dr Slobodanka Markov, dr Maja Stojanović dr Olivera Gajić</b> (original scientific article)	
<i>Comparison of the Efficiency of Teaching Methods through Cognitive Loading of Students when Processing a Teaching Unit „Viscosity in Fluids: Newton`s and Stokes`s Law“</i> .....	153–164
<b>Dr Žana Bojović, dr Ljiljana Mitić</b> (original scientific article)	
<i>Teacher Attitudes towards the Harmonization of Textbook Contents with the Values of Aesthetic Culture</i> .....	165–176
<b>Dr Sanja Maričić, dr Daliborka Purić</b> (original scientific article)	
<i>The Representation of the Contents of Literature for Children in Preschool Mathematics Education</i> .....	177–190
<b>Dr Lidija Zlatić</b> (original scientific article)	
<i>The Effects of the Program of Communication Competence on the Development of Verbal Nonviolent Communication of Students, Future Teachers</i> .....	191–204
<b>Dr Jasna Maksimović, Radica Blagojević-Radovanović</b> (professional article)	
<i>The Application of Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Education</i> .....	205–212
<b>Mr Danijela Sudzilovski, Marija Ivanović</b> (professional article)	
<i>Musical Literacy of Students at the Beginning of Initial Education</i> .....	213–224
<b>Dr Svetlana Terzić</b> (professional article)	
<i>Elative Meaning of the Synthetic Superlative Form <i>малейший</i> and Its Serbian Equivalents</i> .....	225–234
<b>Dr Isidora Korać, dr Jelena Sladojević Matić</b> (original scientific article)	
<i>Teachers` Competences – Teachers` and Students` Perspective</i> .....	235–248
<b>Dr Jasna Adamov, Stanislava Olić, dr Mirjana Segedinac</b> (professional article)	
<i>Teachers` Attitudes towards Real and Virtual Experiments in Chemistry Teaching</i> .....	249–260
<b>Dr Fahrudin Mavrić, Adem Mavrić</b> (survey scientific article)	
<i>Differences in the Levels of Cognitive Competences among the Students Who Choose Basketball as an Optional Subject</i> .....	261–274
<b>Doc. dr Živorad Milenović, Bojana Bazić, Mirjana Simić</b> (original scientific article)	
<i>Non-Verbal Communication in Teaching and Everyday Life</i> .....	275–288
<b>Mr Gordana Ljubičić</b> (professional article)	
<i>The Effects of Prior Knowledge on Successful English Language Learning at Non-Philological Faculties</i> .....	289–298
<b>Mr Kristinka Selaković</b> (survey scientific article)	
<i>The Use of a Work of Art in Teaching Art to Primary School Children</i> .....	299–312



<b>Marina Ilić</b> ( <i>survey scientific article</i> ) <i>School-to-Measure, Dalton Plan and Project Method as Reform Efforts of Teacher Individualization</i> .....	313–324
<b>Mr Goran Lapat</b> ( <i>original scientific article</i> ) <i>Self-Assessment of the Usefulness of the Outcomes of Lifelong Learning of Roma Adults</i> .....	325–340
<b>Aleksandar Ignjatović, Gorana Starijaš</b> ( <i>survey scientific article</i> ) <i>Children`s Rights and Teaching about Nature and Society</i> .....	341–350
<b>Slobodan Pavlović, Dragan Marinković, Danilo Radanović</b> <b>Sajonela Vlošak</b> ( <i>survey scientific article</i> ) <i>Motor Area of Preschool Children</i> .....	351–358
<b>Mr Neda Arsenijević</b> ( <i>survey scientific article</i> ) <i>Representation of Vocal and Instrumental Instruction in Teacher Education in the First Half of the Twentieth Century</i> .....	359–372
<b>Mr Aleksandra Milošević</b> ( <i>survey scientific article</i> ) <i>Work Style of a Contemporary Teacher</i> .....	373–384
<b>II. REVIEWS</b>	
<b>Jelena Stamatović:</b> <i>Twenty Years of Teacher-training Faculty</i> [Учитељски факултет у Ужицу 1993–2013, Учитељски факултет, Ужице, 2013, 226 стр.] .....	387–388
<b>Ana Savković:</b> <i>Documentation and Informative Publications</i> [Проф. др Миленко Кундачина и проф. др Радмила Николић: <i>Библиографија радова наставника и сарадника Учитељског факултета у Ужицу, Учитељски факултет, Ужице, 2014, 294 стр.]</i> .....	389–391
<b>Milutin Đuričković:</b> <i>New History</i> [Миомир Милинковић: <i>Историја српске књижевности за децу и младе</i> , Bookland, Београд, 2014] .....	392–394
<b>Marina Ilić:</b> <i>Status and Prospects of the Development of „Teacher“ Journal</i> [Мирјана Илић и мр Ана Савковић, Часопис „Учитель“ 1983–2013, Савез учитеља Републике Србије, Београд, 2014, 214 стр.] .....	395–397
<b>INSTRUCTIONS FOR THE ASSOCIATES</b> .....	398–400

# ***I. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ***





**Проф. др Видан В. Николић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **АРХАИЧНИ ИЗРАЗ *НАУЧИТИ (НЕКОГА) КАЛЕМУ* КАО ПОКАЗАТЕЉ ОДНОСА ПРЕМА ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ У НАШОЈ ТРАДИЦИЈИ\***

**Апстракт:** У овом раду се говори о архаичном изразу **научити (некога) калему** као показатељу односа према почетном читању и писању у традиционалној култури нашег народа. **Калем** је старо оруђе за писање – направљен је од цевастих стабљика разних биљака, трске или житарица.

Израз **научити (некога) калему** значи „научити (некога) да пише“. У „народној педагогији“ и у народној поезији (као и другим изворима) јавља се примарно и фигуративно значење везано за лексему **калем** (писаљку) и израз **научити (некога) калему**. Тежиште теме је на писмености жене у нашој традицији и њеном учешћу у поучавању других у почетном читању и писању.

О калему (писаљци) као „кривцу“ за несавршено писање, сведоче латинске изреке: (а) „culpantur calami“ – *грешни каламус*, који је крив ако неки песник или писац (писар) напише нешто рђаво; (б) „lapsus calami“ – *грешка у писању*, која се и данас користи за језичку грешку.

**Кључне речи:** *фразеологија, израз научити (некога) калему, калем – врста писаљке, почетно читање и писање, народна педагогија, писменост женске деце.*

„Прво што је створио Господ – био је калем [писаљка].“  
*Кази Ахмед*, арапски калиграф из XVI века

„Човек се од животиње разликује по језику, а културан човек од варварина по писму.“  
*Victor Gardthausen*, немачки палеограф (1845–1925)

**1.** Предмет рада је анализа архаичног израза **научити (некога) калему**, а циљ је да се покаже како се у „народној педагогији“ у оквиру породице или ро-

---

\* 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.



На годину режем антерију“.	
Хасанаги љуба одговара:	
„Ах, не лудуј, ага Хасанага,	
Што ме свекар уз кољено сједа,	20
Вехте сам му дворе поновила,	
Што свекрва анумом дозива,	
Анума сам па ме [и] дозива,	
Што заове подвиш руке дворе,	
Ако дворе и ваља да дворе,	25
Заовам сам браћу поклонила,	
У добро их срећу опремила;	
Што ђевери шећер кавом поје,	
Ако поје и треба да поје,	
<b>Ђевере сам књизи научила,</b>	30
<b>Научила књизи и калему.</b>	
Што ми на дан по жут дукат дајеш,	
И на мјесец по ниску бисера,	
Ако дајеш и треба да дајеш,	
Три сам куле блага донијела“.	35

(Босански вјестник, 1866, Сарајево, 17. септембра, год. I, број 24, стр. 1919, број песме V).

3. Пошто се у раду бавимо значењем једног израза, потребно је одговорити на два питања: (1) шта је израз (фраза, фразеологизам) и (2) да ли конструкција **научити (некога) калему** испуњава одређене (пред)услове да буде фраза?

### 3.1. Шта су фраземи?

„Frazemi su jezičke jedinice značenjskoga karaktera koje se kao cjeline reprodukuju u govornom aktu, raspoložuci pri tome najmanje dvjema punoznačnim (autosemantičkim) riječima, od kojih barem jedna upućuje na semantičku pretvorbu, jedinice koje, zbog sposobnosti uklapanja u konteskt, poput svake druge riječi, mogu vršiti sintaksičku funkciju u rečenici“ (Matešić 1982: VI).

3.2. Да ли ова конструкција „испуњава“ услове да буде израз / фразем / фразеологизам?

Према дефиницији фразема датој у Матешаићевом *Frazeološkom rječniku*, проистиче да архаични израз **научити (некога) калему** као језичка јединица „испуњава“ релевантне (пред)услове да буде израз, фразем:

„1. reproduciranje – значи да се фразем појављује у готову облику, као чврста веза ријечи усталјена дугом употребом; 2. формално устројство – значи нераščланјив скуп ријечи, од којих су најмање двије пунозначне (autosemantičke); 3. идиоматичност

– значи семантичку pretvorbu најмање једног члана чврстог skupa речи, тако да значење frazema никада не одговара зброју значења његових чланова; 4. uklapanje u kontekst – значи да се frazem у rečenici појављује као њезин прост члан, тј. frazem nije skup riječi u vidu vlastitog teksta“ (Matešić 1982: VI).

#### 4. Која значења има лексема **калем** у нашем језику?

**4.1.** „**ка̀лем** м (ка̀леми и ка̀лемови) (грч. kalamos, сламка, трска) **(1)** *шупаљ дрвени, метални и сл. ваљак на који се намотава конац, пређа и сл.; конац, пређа и сл. заједно с тим ваљком, мосур.* **(2)** *агр. косо одсечена границица питома биљке (воћке, винове лозе, руже и сл.) с пупољком који се цепа, ставља под кору дивљаке биљке исте или сродне врсте ради добивања оплемењивања биљке.*

**(3)** *мед. в. вакцина.*

**(4)** *заст. а. зашиљена писаљка, перо од трске. б. покр. држало, држаље пера“ (Речник САНУ, књ. 9, 114–115).*

#### 4.2. Ова лексема се јавља и у Његошевом језику:

„**ка̀лем** м грч.-тур. *трска за писање, писаљка.* – Тефтер каже, **калем** хесапио / – више војске нег’ у Бунапарт!“ (Речник Његошева језика, 1983, књ. 1, стр. 335). [**хеса̀пити** = *рачунати*, Речник Његошева језика, 1983, књ. 2, стр. 472].

#### 4.3. Етимологија:

**(1)** „**ка̀лем (ка̀лам)** м (грч.) 1. *olovka; pero od trstike [...]*“ (Škaljić 1973: 387).

**(2)** „**ка̀лемли**, indecl. adj. (грч.-тур.) [...] 2. *pismen*; каже се: »он је ilumли и ка̀лемли« тј. он је учен и pismen“ (Škaljić 1973: 387).

**(3)** „**мур̀еџеф, мур̀еџеп** *m* (ар.) *crnilo*, врста црног mastila, tinte. (..) – »Јово пише, а Marija veze, / Nesta Jovu mrka mureџера«; – »kalem ima, mureџера нема«“ (Škaljić 1973: 475).

**5.** Да би се разумела основна и фигуративна значења лексеме *калем* (писаљке), потребно је вратити се у даљу прошлост, тј. да се види оно што показује палеографија. Како показују остаци материјалне културе, најстарија оруђа (прибор) чиме су људи писали били су разни штапићи, шиљасто камење, преломљене шкољке, парчићи животињских костију и слично.

**5.1.** „Оруђа за писање била су условљена материјалом на коме се писало. Постоје две основне технике писања: urezivanje znakova на неку тврду површину и писање znakova неком врстом боје. За urezivanje teksta у неки тврди материјал као што су kamen, kost, дрво и сл. користила су се оруђа – dleto, чекић, шилци. За писање по неком мекшем материјалу (glinene pločice, povoštane pločice, olovo) upotrebljavale су се различите врсте pisaljki – tzv. *stilusi*“ (Furunović 1999: 123).

## 5.2. Калем су се правили од различитих материјала:

(1) „Нарочито је много држао везир до своје збирке калема, тј. писаљки... Те писаљке су од трске, понајвише бамбусове, зашиљене и расцепљене на врху у облику пера“ (Андреј, Књиж. 5, 66 – према: *Речник САНУ*, књ. 9, 115).

(2) „Kalam (arapska reč) – kalamusi su oruđa za pisanje napravljena od cevastih stabljika raznih biljaka, trske ili žitarice, na vrhu koso odsečenim.

Njima se pisalo na papirusu tako što bi se kalam najpre umočio u mastilo.

Mastilo (tinta) je pravljeno od čađi, smole i vode kojima je, kasnije, dodavan prah od drvenog uglja“ (Furunović 1999: 124–126).

(3) „*Пера* којим се писало по пергаменту или хартији прављена су обично од крила неке птице: гуске, лабуда и сл. Употребљавало се и перо од трске звано *калам* (од грчког *κάλαιος*), доцније **калем**“ (Богићевић 1975: 53).

## 5.3. Међутим, помиње се и стари назив за средство за писање:

(1) „Чремошник, говорећи о начину и средствима писања у босанским канцеларијама, помиње *стило* (од латинског: *stilus*). Стилом, а Чремошник га изричито назива ‘оловно држаље’, извлачене су линије на повељама, или је служило за вјежбање“ (Богићевић 1975: 53).

(2) „Такође се у руским и српским споменицима помиње хараксало којим се на пергаменту или на свескама од хартије (тетрад или каракса) извлачио бочни оквир. То би одговарало Чремошниковом стилу. Карски сматра да се хараксало, као дио прибора за писање, свуда употребљавало“ (Богићевић 1975: 53).

Међутим, од свих ових термина за средство за писање, као да је народном певачу најподеснији поетски фокус била лексема **калем** (уп. т. XXXX).

5.4. Као оруђе за писање калем (каламуси) употребљавали су се још у великим светским цивилизацијама: стари Египћани, Грци, Римљани и Арапи; а касније се преносе и на друге „млађе“ културе (па се јавља и у средњем веку у српским државама).

Калем је имао облик данашњег пера: врх комадића трске најпре се укусо пререзао, а затим мало на врху разрезао да би се притискањем на подлози за писање добила дебља и тања црта слова. Калем је задржавао малу количину мастила у које се умакао, а онда је повлачењем остављао траг по површини подлоге на којој се писало.

5.5. Љубитељи калиграфског писања персонифицирали су калем као објекат писања:

„Ljubav prema kalamu (peru) iskazivali su naročito arapski kaligrafi, među kojima i jedan od vodećih, Kazi Ahmed, iz XVI veka, rekavši: ‘Prvo što je stvorio Gospod bio je – kalem’“ (Furunović 1999: 128).



6. Лексеме које су означавале средства за писање, дефинишући њихову основну функцију: остављање физичких трагова на подлогама за писање, временом су метафоризацијом добијале и нова фигуративна значења.

**6.1. Стилус** – од средства за писање до ознаке стила:

„**STIL** – Jedan od danas najčešće upotrebljivanih termina nauke o književnosti književne kritike; potječe od latinske riječi *stilus*, koja je izvorno označavala drvenu, koštanu ili metalnu pisaljku kojom se pisalo po navoštenim drvenim pločicama. [...] Taj prvotni naziv za instrument pisanja stao se doskora upotrebljavati za način kako je tko pisao, za rukopis: ako se pisaljkom rukovalo vješto i brzo, stil mu je bio izvježban (*exercitatus*), za nevješta писаца reklo bi se da mu je stil spor i zbrkan (*tardus et confusus*). Kasnije se upotreba imenice *stilus* proširila i na sadržaj, odnosno vrijednost pisanja. U tom smislu kaže se danas za čovjeka koji piše jasno, skladno, elegantno da ‘ima stila’“ (*Rečnik književnih termina* 1985: 759).

**6.2. Калем** – од средства за писање до метафоризације у изразима:

(1) „**калем** – вештина писања и читања, писменост; образованост, ученост.

– Ријетки су тада учени људи уопће, а поготово они, који калем и у суд уведе. – Млого што-шта [смо] заборавили метнути, кд људи прости и без калема, није нам ни замјерити“ (*Речник САНУ*, књ. 9, 115).

(2) „**узети на (под) калем** покр. *исписати, пописати*“ (*Речник САНУ*, књ. 9, 115). – Колико ли јада и белаја... на три дана земља препатише (претрпи), то се не може ни на какав калем узети (исписати, пресудити). – Све се узе под калем... од шеснаест до шездесет година. Гдје су два у кући, једноме је ваљало под пушку (*Речник САНУ*, књ. 9, 115).

(3) Латинска изрека „*culprantur salami*“ (грешка у писању) – због свог несавршенства као оруђа за писање, чак је и у временима пре наше ере била у употреби фраза „*culprantur salami*“, тј. о *грешном каламасу* који је крив ако неки песник или писац (писар) напише нешто рђаво (Фуруновић 1999: 127).

(4) Латинска изрека „*lapsus salami*“ (омашка пера – грешка у писању) – Тада је вероватно настала и латинска изрека „*lapsus salami*“ – грешка у писању, која се и данас користи (ur. Vilhar 1991: 143; Furunović 1999: 127).

(5) За добро учење читања потребна је и умешност ученика и спремност учитеља да пренесе знање:

„**Literae discuntur facile, si et tantum sumas, quantum opus sit, et habes, qui docere fideliter possit.** – Књига се лако учи, ако толико узмеš колико треба и ако имаš ко би те pouzdano mogao poučiti“ (Vilhar 1991: 148).

(6) Велики римски песник Хорације (65–8. год. пре нове ере) у једној сентенцији симболично саветује младим песницима:

„**Saepe stilum vertas, iterum quae digna legi scripturus.** – Često okreni pisaljku pa ćeš ponovo napisati nešto što вреди читати. (Pisaljke su u starih Rimljana bile od metala i s jedne strane, one kojom su pisali, zašiljene, a s druge strane pljosnate; ta strana je služila za brisanje, jer su pisali na tablicama prevučеним voskom, pa se to lako moglo brisati. I baš to ima pesnik u vidu: Treba često ispravljati i doterivati da bi delo ispalo dobro)“ (Vilhar 1991: 255–256).

7. Пошто смо на почетку рада пошли од жене (чак и у муслиманској средини) са израженом патријархалности у средњем веку, поставља се питање како су се женска деца сама *учила калему*, али и како су жене *училе калему* друге у породици, тј. како су друге подучавали читању и писању.

7.1. Како потврђују средњовековна житија српских краљева, краљица Јелена Анжујска, Францускиња на српском двору, жена краља Уроша Немањића, увела је један за то време необичан обичај: да девојке из угледних властелинских породица прођу кроз школу и да се науче читати и писати. Тај детаљ као литерарни мотив користи Добрило Ненадић у роману *Дивље звезде*, наравно, дајући му и свој уметнички печат:

„Око Илндана је почео да пристиже, из свих крајева простране рашке земље, нови нараштај краљичиних питомца. Стизале су одасвуд: са севера и са југа, са истока и са запада. Шаролике поворке су се надметале која ће коју да засени гиздавошћу и сјајем.

Device су биле у првом цвету младости. Од својих врšnjака деčака нису се скоро ни разликовале. Први наговештаји женских дражи били су скривени на наборима тежких тканина њихове одеће кројене по грчком узору. Пратили су их очеви и браћа, у пуној ратној опреми, на бојним конјима, као да су кренули у рат а не на подвorenje краљјци.

Давно заведен обичај да краљјца подучава кćери знамените рашке гоподе није било могуће ничим променити upркос томе што Јелена доиста више није била у станју због болести и старости, да се натеже са свим тим закопчанам и стидљивим, преплашеним и ćутљивим плачљјивicama које су по први пут у животу одвојене од материнских skutа.

Краљјца је то решила на прост наћин: васпитање нових нараштаја властелинских кćери поверила је својим штићеницama и усвојеницama које својевремено није могла да уда“ (Nenadić 1985: 47–48).

7.2. У историјским подацима имамо сведочења да су и жене у српском средњем веку биле писмене (неке су се истакле у средњовековној књижевности: Јелена Балшић, Јефимија), али се претпоставља да су само жене на двору и у манастиру биле „књигољубиве“ (в. Томин 2007).

7.3. Како је напред речено, о женској писмености је у прошлости било изражен став – „за жену није да буде писмена“.

Један мотив из приповетке *Школска икона* Лазе Лазаревића сведочи о томе тешком почетку, чак и у селу Србије друге половине 19. века када је школство у Србији добило посебан замањ.

„– Мислим и кажем да се дијете даде у школу.

– Какву школу? Ко је још видио да женско чељаде иде у школу?

– Е, идите у варош, господар и газда Станоје, па ћете видјети. Тамо иду све дјеца, и мушко и женско, и тако је сад вријеме дошло да ће и по селима почети, па је гриота да дијете задоцни. Него ја тако мислим и кажем да се дијете васпитава и никако другачије.

Згледаше се сељаци.

– Шта велиш, куме? – рече Нинко попу.

– Нијесам, – вели поп, – никад на то мислио. Да видиш, није луда ова учитељева“ (Лазаревић 1963: 74).

**7.2.** Наша народна књижевност показује (чак и у стереотипним почетицама и лирских и епских песама) да су се често „слале књиге“ (писма) на релацији између дворова или љубавне поруке момка и девојке или као позив јунаку на двобој.

(1) „Али њему **ситна књига** дође...“ (*Бановић Страхиња*)

(2) „Цар испроси по **књигам’** ђевојку...“ (*Женидба Душанова*)

(3) „**Књигу пише** жура Вукашине...“ (*Женидба краља Вукашина*)

(4) У песми *Од Нијемаца бан и жена Момчила војводе*:

„Често **књига за књигом доходи** / Од Њемачке од земље богате...“ (Богишић, 2003, бр. 97, стр. 265).

(5) „Л’јепа Ружа **писаше** брату Јанку у Косово“ (Богишић 2003: 65, бр. 22).

**8.** И у малим фолклорним формама писменост се јавља као важан културолошки слој.

(1) Народне изреке:

(а) „Благо ономе ко зна књигу, јер он има двоје очи“ (Миодраговић 1914: 287)

(б) „Слијеп је код очију ко не зна читати“ (Миодраговић 1914: 287).

(2) Загонетке:

(а) „Највише зна, најмање говори? (Књига)“ (Кнежевић 1957: 252).

(б) „Тијело ми дрвено, а срце камено? (Писаљка)“ (Кнежевић 1957: 253).

**9.** „Отац“ модерне српске азбуке, Вук Стеф. Караџић, у *Огледу српскога буквара*, каже о писму:

„Што су гођ људи на овоме свијету измислили, ништа се не може испоредити с писмом. Пријатељу или знанцу своме, који је на далеко преко бијела свијета, послати мисли своје на комаду артије; читати, што су други писали прије двије иљаде година, и написати, да могу други послје неколико иљада година читати; то је наука, која ум љуцки готово превазилази, и могло би се рећи, да је онај, који је први њу измислио, био више Бог, него човек. Писмо је отворило пут уму љуцком, да се приближи к Богу по могућству своме“ (*Даница*, 1827, стр. 115).

**9.1.** О једноставности и ефикасности писма, говори Звонимир Кулунџић, један од најревноснијих истраживача историје књиге (и писма):

„Pismo је по својој једноставности и ефикасности, по далекосежности свог домета, постало не само instrumentом, него и дјелатним фактором цивилизације и културе cjelokupног рода људског, и то у толикој мјери, да би оно од свих елеменета, који нам за то стоје на raspolaganju, најбоље могло послужити као основ за њихову дефиницију (Kulundžić 1957: 21).

**9.2.** Кулунџић, даље, не говори о писму само као техници фиксирања фонетског (фонолошког) система у језику, него и као активном фактору који утиче на формирање мисли:

„Međutim, ако задемо још дубље у ту проблематику, доћи ћемо до закључка, да писмо није само instrument, да оно није само само техника фиксиранија фонетског језика, него да је оно и активни фактор, који битно утјеће на формирање наше мисли. Govorena ријеч често је непrecizna, нејасна, neorganizovana, razvodnjena, а написана реченица је по својој природи disciplinovana misao, neuporedivo затворенија cjelina, ослобођена неважећих елемената, svedena на битне елементе, који је најпотпуније и најпластичније изражавају“ (Kulundžić 1957: 22).

**10.** Ако имамо сведочанства да је макар на двору и манастирима била веома развијена писменост (чак и код познатих жена: Јефимија, Јелена Балшић) (уп.: Томин 2007), онда је след историјских догађаја у српској прошлости условио губитак државности и потпуно гашење институција образовања и васпитања и повремено оснивање манастирских школа које су се често губиле пред најездом освајача (на пример, сеоба Рачанске школе). То је активирало самоучку писменост која је у неким крајевима била веома развијена (на пример у ужичком крају, управо због деловања манастира са развијеним преписивачким школама: Рача, Рујно, Мркшина црква).

**10.1.** Колико се ценио самоук у (не)писменој средини?

„Самоук се много више цени него онај који је у школи учио. Понос је рода и села и на сваком кораку указује му се пажња и част. Цени се она неодољива и несавладива жеља и тежња да се научи читати и писати, велики напори при срицању слова, слогова и речи и тежња да и друге из своје средине научи.

Сматра се да ђак – самоук има у себи нечега пророчкога, светачкога и да је он једини у стању да чита, разуме и тумачи староставне књиге. Због тога је на кр-ским славама његово место почасно и нарочита му се пажња указује“ (Карановић 1927: 3).

**10.2.** Милан Карановић је говорио о самоучкој писмености посебно у породици Дивљана у селу Црна Ријека испод Јахорине. Из те чувене породице самоука потиче чувени певач-гуслар (аед и рапсод) самоук Илија Дивљан(овић), који је за Богољуба Петрановића скупљао и певао лирске и епске песме. „Самоук је, чита и пише по старом правопису, боље од многи попова“ (Карановић 1927: 8).

По неким подацима и породичним предањима, породица Дивљана се доселила из Петнице у Црној Гори и директни су потомци Караџића (дакле, одакле су и преци Вука Караџића дошли у Тршић).

**11.** По оном најважнијем сегменту који истражујемо у нашој теми, а то је да невеста у новом дому обучава мужевљевој породици у читању и писању, могу се сасвим једноставно повући паралеле између јунакиње Хасанагинице (у балади *Хасанага и Хасанагиница*) и женске чељади у породици Дивљана у Црној Ријеци испод Јахорине.

Ево шта о томе каже М. Карановић:

„Готово сва женске у роду изуче читати, а многе и писати. Зову их Дивљануше, а често с поносом Караџићке. Удавале су се у родове по Гласинцу, око Фоче и Требевића. У родове где су се поудале изучиле су читати и писати најпре деверове, чак и своје ђувегије па и осталу кућну чељад. Девојци Дивљануши-Караџићки, кад се удаје, означе на сваком сватовском дару цедуљом за кога је дар. На свадби се износе дарови, ћајо (чауш) које приказује дарове, подноси млади а она чита ћаји за: свекра, свекрву, ђувегију, деверове, кума, старог свата и ћајо телали. И данас се то прича на Гласинцу, а тада се на далеко гласило и причало, јер на целој свадби тада нико није знао ни читати, ни писати“ (Карановић 1927: 10).

**12.** Од материјала на којима се писало у средњем веку били су познати (а) пергамент и (б) хартија:

(1) „ПЕРГАМЕНТ (лат. *charta pergamena*). Животињска кожа, прерађена као материјал за писање, потискује папирус почев од IV в. Доминира у раном средњем веку, а од XII в. постаје ређи, уступајући место хартији. У јужнословенским земљама излази из употребе тек средином XIV в.“ (*Нова енциклопедија у боји*, Вук Караџић, Београд 1978, књ. II, стр. 1365).

(3) „ХАРТИЈА (грч. *charte*). Материјал за писање (потом и за штампу, амбалажу итд.), пронађен у Кини више векова пре н. е. и раширен по Азији, Африци и Европи током средњег века. Производња хартије дуго је монопол арапских земаља, али је најкасније у XII в. освајају и европски народи (Шпанија, Италија). Најстарији рукописне књиге на хартији су из IX в.; у јужнословен-

ским земљама јавља се тек у XIII в.“ (*Нова енциклопедија у боји*, Вук Караџић, Београд, књ. II, стр. 1856).

*Хартија* (папир) је први пут употријебљен у Босни за израду писма Твртка Дубровнику од 7. фебруара 1376. или 1377. године.

У старим српским повељама папир се редовно назива хартија (хъртіа). Дубровчани су хартију називали према талијанском *bombacina* (бумбажина).

(3) О узајамној употреби папира и пергаментa, говори Константин Јиречек:

„Поред пергаментa, почело се већ рано писати и на папиру. Бугарске повеље у XIII веку, а исто тако и многе српске повеље XIV века, па чак и хрисовуље царева Уроша и Стефана, писане су на хартији. Писма и канцеларијске књиге у Дубровнику пишу се, од XII века, такође на папиру. Опажа се, од XV века, да се повеље и званичне књиге почињу опет више да пишу на пергаменту, који је трајнији и издржљивији“ (Јиречек 1984: 301).

13. „Постојале су и *мастионице* у којима се држано мастило. Оне се у разним облицима виде на сачуваним фрескама које приказују светитеље и апостоле. Прављене су од дрвета, метала и других одговарајућих материјала“ (Богићевић 1975: 53).<sup>3</sup>

„**murècef** pored -*čep* m (Vuk, narodna pjesma = *mirečip*, Kosmet) ‘1. crnilo, mastilo, 2. crvena boja od jagodica, 3. biljka vinopija’ – *muričep* ‘biljka grozdojoja, vinojoja’. Balkanski turcizam arapskog podrijetla (ar. *muräkkäb* ‘sastavljen, miješan’ > tur. *mürekkep*) iz terminologije pisanja (tip *jazija*); bug. *murekép*, arb. *myreqép*“ (Skok 1972, knj. II, 485).

14. Пошто нас посебно интересује женска писменост, тј. женски калем (или речено модерним језиком: женско перо), да видимо шта о томе сведочи дистих из једне епске песме (Hörmann 1888, knj. I: 433).

„По папирu **kalem** poletio,  
Fata sjedi, sitnu knjigu piše“.

15. У антологијској лирској песми *Два цвијета у бостану расла* (Љубавни растанак) дата је номенклатура прибора и подлоге за писање у метафори и хиперболи.

[ЉУБАВНИ РАСТАНАК]

Два цвијета у бостану расла:  
плави зумбул и зелена када.  
плави зумбул оде у Дољане,  
Оста када у бостану сама.

---

<sup>3</sup> На надгробним споменицима у Србији, Радојко Николић је пронашао записе о самоучкој писмености и записе о женској писмености, али и цртеже пера и мастионице (Николић 1979).

Поручује зумбул са Дољана:  
„Душо моја, у бостану кадо,  
како ти је у бостану самој?“

Одговара из бостана када:  
„Што је небо – да је лист артије,  
**што је гора – да су калемови,**  
што је море – да је црн мурећеп,  
пак да пишем три године дана,  
не би’ моји исписала јада!“

(Владан Недић, *Антологија народних лирских песама*, СКЗ,  
Београд 1969, стр. 164–165, бр. 234).

**15.** У белешци „Што је небо да је лист хартије“, Тихомир Ђорђевић говори о хиперболи у лирској народној песми *Љубавни растанак*.

Метафорични мотив калема познат је код многих народа, чак се јавља и у Курану као симбол.

Немачки песник Х. Хајне пише песму *Erklärung* (у циклусу), коју Алекса Шантић преводи под насловом *Исповест*, калем се хиперболично пореди са скандинавским јелама (Ђорђевић 1939).

**16.** Жеља родитеља је увек била да им деца „буду добри ђаци“. З то су били везани многи ритуали (чак се задржао обичај до дана данашњег посипање воде када дете први пут пође у школу).

Дакле, жеља родитеља да им детету школа иде од руке, у народним веровањима полази се од првог тренутка. Ево једног таквог сведочанства:

„Kada žena dijete začne i u tom času pomisli ona ili muž joj na koga pametna i učena čovjeka, biće dijete učeno; a ako nehote [nehotično, slučajno] pomisli na koga lolu ili pijanca, biće dijete kao što je on“ (Hangi 1907: 108).

Антун Ханди, даље, каже да су се за лако учење код наших муслимана у Босни препоручивала различита јела, на пример био је добар лешник, али се није препоручивао орах (Ханги 1907: 108).

**17.** За нашу тему може бити интересантан израз **умије књигу као ластавица**, а везан је за необичан обичај у коме се у потпуности примењује аналогија.

„Ако се дјетету **zihin** [tur. *talent, jaka memorija*] теško отвара, покушaj и ово: Gledaj da uhvatiš kućnu lastavicu [ptica selica Rodondo], ulij joj u kljun neko-liko kapi čiste, bistre vode, pa onda odmah saspí onu vodu iz kljuna u usta onoga djeteta koje slabo uči. Tako uradi dva, tri puta, pak će dijete postati oštroumno i pamet će mu se otvoriti, jer lastavica svojom pjesmom Boga hvali, pak će i njemu Bog

помоћи, te će i ono onako brzo govoriti, kako brzo lastavica vrkuće. Odatle dolazi da se u narodu često чује да неко **умије књигу као lastavica**, да зна нешто као lastavica i t. d.“ (Hangi 1907: 135).

**18.** Ако би се пажљивије истражила самоучка писменост, и посебно писменост женске деце, вероватно би се дошло до позитивних резултата како су у народној педагогији, без притиска учених учитеља, развијани модели трансфера знања почетног читања и писања.

### Извори и литература

- Антологија народних умотворина*, 1957, избор и предговор Миливоје В. Кнежевић, Нови Сад: Матица српска, Београд: СКЗ.
- Богићевић, Војислав (1975). *Писменост у Босни и Херцеговини од појаве словенске писмености у IX в. до краја аустроугарске владавине у Босни и Херцеговини 1918*. Сарајево: Веселин Маслеша.
- Богишић, Валтазар (2003). *Народне пјесме из старијих највише приморских записа*, сабрао и на свијет издао Валтазар Богишић. Горњи Милановац: ЛИО.
- Vilhar, Albin (1991). *Latinski citati*. Novi Sad: Matica srpska.
- Ђорђевић, Тихомир Р. (1939). *Белешке о народној поезији*, Београд.
- Јиречек, Константин (1984). *Историја Срба*, књ. 2: Културна историја. Београд: Слово љубве.
- Карановић, Милан (1927). Самоучка писменост. Историја рода са наслеђеном тежњом самоучкој писмености, Одштампано из Календара „Просвета“ за 1928. год. Сарајево: Штампарија Просвета.
- Караџић, Вук Стеф. (1975). *Српски рјечник*. Београд: Нолит.
- Караџић, Вук Стеф. (1969). „Оглед српскога буквара“, у: *Даница 1827*, Сабрана дела Вука Караџића, књига осма. Београд: Просвета.
- Kulundžić, Zvonimir (1957). *Knjiga o knjizi*, I том: Историја писма. Zagreb: NIP.
- Лазаревић, Лаза (1963). Школска икона, у: *Приповетке*. Београд: Култура.
- Матејић, Јосип (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Миодраговић, Ј.[ован] (1914). Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже свој пород. Београд: издање Задужбине Илије Коларца.
- Недић, Владан (1969). *Антологија народних лирских песама*. Београд: СКЗ.
- Nenadić, Dobrilo (1985). *Divlje zvezde*. Београд: Народна књига.
- Николић, Радојко (1979). *Камена књига предака (о натписима са надгробних споменика западне Србије)*. Београд; Задруга.
- Речник књижевних термина* (1985). Београд: Нолит.



- Речник Његошева језика* (1983) израдили Михаило Стевановић и сарад., књ 1–2. Београд: Вука Караџић, Народна књига, Просвета, САНУ, СКЗ; Титоград: ЦАНУ, Цетиње: Обод.
- Речник српскохрватског народног и књижевног језика*, Београд: САНУ.
- Томин, Светлана (2007). *Књиголубиве жене српског средњег века*. Нови Сад: Академска књига.
- Furunović, Dragutin (1999). *Istorija i estetika knjige*, knj. I. Beograd: autorsko izdanje.
- Hangi, Antun (1907). *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Naklada Daniela A. Kojona.
- Hormann, Kosta (1888). *Narodne pjesme Muslimana u Bosni i Hercegovini*, knj. I–II, Sarajevo.
- Škaljić, Abdulah (1973). *Turcizmi u srpskohrvatskom-hrvatskosrpskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.

**Проф. д-р В. Видан Николић**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

### **АРХАИЧНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ *ОБУЧИНИТЬ (КОГО-ТО) ТРОСТНИКОВОМУ ПЕРУ* В КАЧЕСТВЕ ПОКАЗАТЕЛЯ ОТНОШЕНИЯ К НАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСАНИЮ В НАШЕЙ ТРАДИЦИИ**

#### **Резюме**

В этой работе обсуждается тема об архаичном выражении **обучить (кого-то) тростниковому перу** в качестве показателя отношения к первоначальному чтению и писанию в традиционной культуре нашего народа. **Тростниковое перо** является старым инструментом для писания – изготовленным из трубчатых стеблей различных растений, тростника или зерна.

Выражение **обучить (кого-то) тростниковому перу** значит „научить (кого-то) писать”. И в народной поэзии (и в других источниках) появляется в основном и образном значении по отношению к лексеме тростниковое перо (перо) и выражение **обучить (кого-то) тростниковому перу**. Акцент делается на тему грамотности женщин в нашей традиции и ее участие в обучении других в начальном чтении и писании.

О тростниковом пере (пере) в качестве „виновника“ в несовершенной письменной форме, являюся свидетелями латинские выражения: (а) „culrantur salami“ – *греховная ошибка*, который виноват если какой-то поэт или писатель (писец) напишет что-то плохое; (б) „lapsus salami“ – *орфографическая ошибка*, которая до сих пор используется для языковой ошибки.

**Ключевые слова:** *фразеология, обучить (кого-то) тростниковому перу, тростниковое перо – вид пера, начальное чтение и писание, народная педагогика, грамотность детей женского пола.*



**Проф. др Миомир Милинковић**  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу  
**Мр Мирјана Чутовић**  
ОШ „Филип Филиповић“ у Чачку

## **ЗНАЧАЈ ИНОВАТИВНИХ ПРИСТУПА ПРИ ОБРАДИ БАСНЕ\***

**Апстракт:** У раду су приказани ставови и мишљења наставника о басни и утицају иновативних поступака приликом обраде басни. За потребе рада спроведено је анкетање међу наставницима разредне наставе, које је имало за циљ да утврди заступљеност басне у настави, као и њен свеукупни значај. Тврдње су се односиле на методичке поступке током обраде овог књижевног жанра. Анкетирано је 179 наставника из 14 основних школа са територије Моравичког и Златиборског округа, а анкета садржи 16 тврдњи. Своје мишљење наставници су изразили кроз скалу Ликертовог типа.

**Кључне речи:** *басна, теоријско и методичко проучавање, иновативни поступци, анкетање, ставови наставника.*

### **1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ**

У теоријској литератури постоје вишеструки приступи басни. Претпоставка је да је, и са становишта методичког приступа, басна као жанр, поготово када је реч о основној школи и њеним специфичним потребама, недовољно обрађена. Ефикасност наставе условљена је начином организације процеса наставе, тј. методологијом којом се наставник служи у преношењу знања и свестраном развијању личности ученика. На различитим приступима заснованим на природи жанра, али и на специфичним сазнајним и доживљајним моћима реципијента, тражени су основни принципи методичке обраде књижевног дела. Испоставља се да су неопходни нови методички приступи, који ће уважавати специфичност нашег времена и потребе ученика и укључивати и нова теоријска сагледавања басне као жанра. У савременој методичкој литератури пуно се пише о примени иновативно-проблемских поступака приликом интерпретирања наставних садржаја. Обрада садржаја на иновативан начин захтева више времена и труда од обраде градива на традиционалан начин, где је мотивисаност површна уз домини-

---

\* 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.

рање монолошке, дијалошке и текст методе. Оправданост примене савремене наставе књижевности, која афирмише иновативно проучавање књижевног текста, јесте та да су убедљиво бољи резултати које добијамо. Ученици су више-струко ангажовани, а њихова знања, умећа и стваралачке активности долазе до већег изражаја. Иновативност приступа у интерпретацији басне огледа се у флексибилном односу према методичким поступцима, наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању. Проблем истраживања чини се значајним јер ефекти наставе приликом примене иновативних метода код обраде басни у млађим разредима основне школе доприносе да басна заузме оно место у интересовањима ученика које јој по естетским, сазнајним и етичким компонентама припада.

## 2. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### Проблем истраживања

Проблем истраживања чини се значајним јер ефекти наставе приликом примене иновативних метода код обраде басни у млађим разредима основне школе доприносе да басна заузме оно место у интересовањима ученика које јој по естетским, сазнајним и етичким компонентама припада.

### Предмет истраживања

Главни предмет истраживања у овом раду је да се установи колико су наставници упознати са могућношћу и значајем коришћења иновативних метода приликом обраде басне.

У зависности од тога колико су басне које су тумачене на иновативан начин подстакле квалитетну и успешну рецепцију књижевноуметничког текста, утолико ће ученици бити подстакнути да стечена знања примењују код решавања других, сличних литерарних проблема.

### Задаци истраживања

Полазећи од циља истраживања, прецизирани су следећи задаци овог рада:

- (1) Утврдити ставове и мишљена наставника о басни и утицају иновативних поступака приликом обраде басни;
- (2) Утврдити заступљеност басне у настави, као и њен свеукупни значај.

### Основна или општа хипотеза

**Х:** Не само да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, њеном васпитном вредношћу која утиче на морална схватања и деце и одраслих, већ су сагласни са чињеницом да је примена иновативних поступака приликом обраде басни вишеструка.

### **Посебне хипотезе**

**X1:** Очекује се да су наставници основних школа довољно упознати са вредношћу басне као књижевног жанра и да су сагласни да обради басне треба посветити више пажње, јер је недовољно заступљена у *Наставном плану и програму*, као и да је степен применљивости знања на друге наставне области, након обраде градива иновативном методом, већи.

### **Независне варијабле**

У назначеном истраживању независним варијаблама сматраће се:

- пол наставника,
- године радног стажа наставника,
- школска спрема наставника,
- радно место наставника,
- школа.

### **Зависне варијабле**

Зависне варијабле у овом истраживању представљаће:

- Ставови наставника према басни као књижевној врсти и њихови ставови о утицају примене иновативног приступа приликом обраде басне.

### **Истраживачки поступци, методе и технике истраживања**

Између осталих метода у овом истраживању доминантно ће се користити анкетање. Анкетање је обављено међу наставницима Моравичког и Златиборског округа. Тиме су утврђени ставови наставника према басни и њихова опредељеност за евентуалне иновативно проблемске приступе у тумачењу басне. Констатована су њихова мишљења о заступљености басне у настави, као и могућност освежења наставних садржаја новим баснама.

### **Узорак истраживања**

У овом истраживању узорак су чинили наставници из четрнаест основних школа Моравичког и Златиборског округа. Укупан број испитаних наставника је 179. На основу наведеног, јасно је да се ради о намерном узорку.

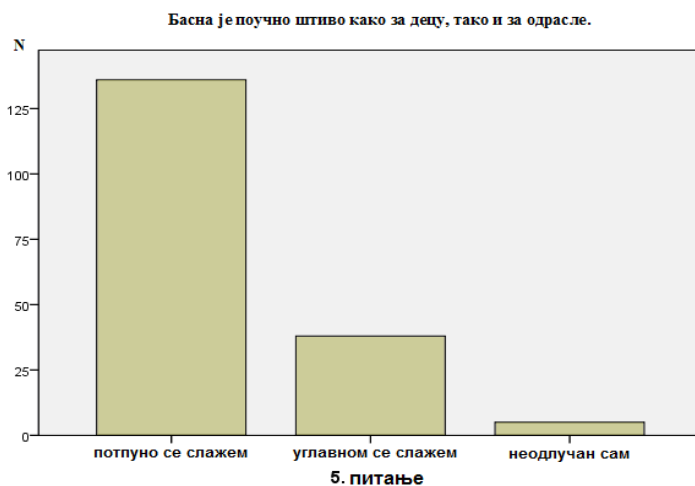
### 3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Ако се упоредним прегледом анализирају одговори испитаника различитих група (пола, радног искуства, стручне спреме, радног места и школе у којој раде) о басни у настави и наставним поступцима у њеној обради, ту ће се уочити доста велика сагласност у мишљењима појединих група наставника.

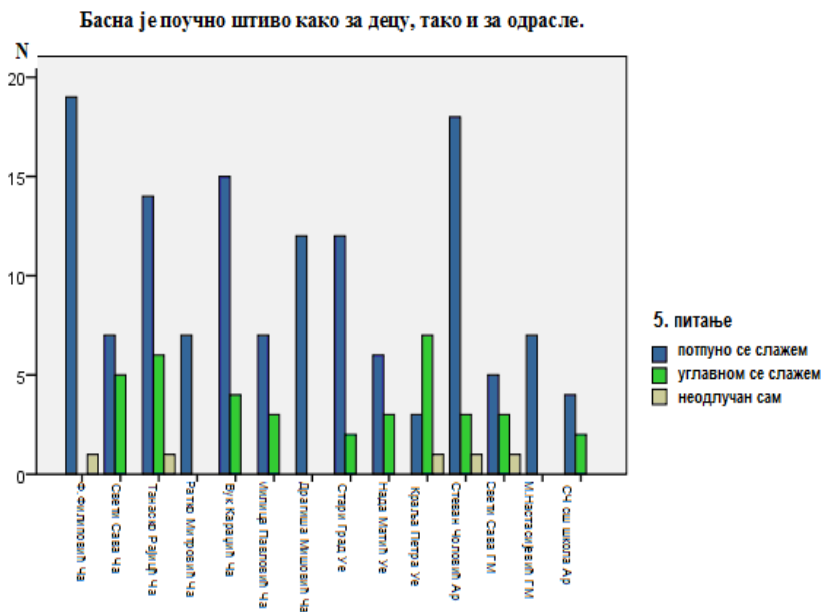
**Табела 1.** Упоредни преглед резултата упитника за наставнике различитих група

Питање	Пол		Радно искуство		Стручна спрема		Радно Место		Школа	
	$\chi^2$	p	$\chi^2$	p	$\chi^2$	p	$\chi^2$	p	$\chi^2$	p
1.	<b>14,333</b>	<b>0,006</b>	11,312	0,502	3,997	0,406	9,408	0,668	<b>71,128</b>	<b>0,040</b>
2.	<b>14,765</b>	<b>0,005</b>	9,233	0,683	<b>10,664</b>	<b>0,031</b>	0,410	0,580	<b>66,010</b>	<b>0,092</b>
3.	5,415	0,247	11,635	0,475	3,034	0,552	5,460	0,217	<b>70,551</b>	<b>0,044</b>
4.	1,307	0,860	<b>20,184</b>	<b>0,064</b>	6,651	0,155	<b>26,437</b>	<b>0,009</b>	52,374	0,459
5.	0,700	0,706	6,799	0,340	0,709	0,701	5,106	0,530	<b>40,368</b>	<b>0,036</b>
6.	1,344	0,854	<b>18,920</b>	<b>0,090</b>	7,369	0,118	14,341	0,279	59,100	0,232
7.	4,793	0,091	6,145	0,407	0,257	0,879	6,102	0,412	<b>36,102</b>	<b>0,090</b>
8.	2,332	0,675	15,050	0,239	5,649	0,227	4,353	0,976	<b>65,534</b>	<b>0,098</b>
9.	2,988	0,393	3,644	0,933	1,643	0,650	<b>18,963</b>	<b>0,026</b>	34,825	0,661
10.	5,199	0,267	10,306	0,589	3,605	0,462	16,508	0,169	58,538	0,248
11.	5,861	0,119	6,462	0,693	0,425	0,935	8,898	0,447	40,724	0,394
12.	2,237	0,525	5,549	0,784	1,543	0,672	1,573	0,238	<b>50,660</b>	<b>0,100</b>
13.	2,977	0,395	8,199	0,514	0,836	0,841	6,553	0,684	38,530	0,491
14.	3,894	0,420	12,137	0,435	3,661	0,454	7,087	0,852	58,746	0,242
15.	2,422	0,490	13,854	0,128	1,251	0,741	<b>18,847</b>	<b>0,027</b>	37,676	0,530
16.	1,106	0,893	<b>20,678</b>	<b>0,055</b>	<b>11,035</b>	<b>0,026</b>	6,909	0,153	59,013	0,235

**Басна је поучно штиво како за децу, тако и одрасле.**



**Графикон 1.** Ставови наставника о поучности басне за све узрасте



**Графикон 2.** Ставови наставника по школама о поучности басне

Подаци показују (*Графикон 1*) да наставници у великом броју имају позитиван став према тврдњи да је басна штиво које је намењено и деци и одраслима и да

је њена поучност веома важна. Чак 97,2% испитаника се у потпуности или углавном слаже са тврдњом да је басна штиво које сви могу читати и разумети. Мали број испитаника 2,8% је неодлучан у вези дате тврдње. То је и одредило да ово питање према прихваћености тврдње дате у њему буде на првом месту.

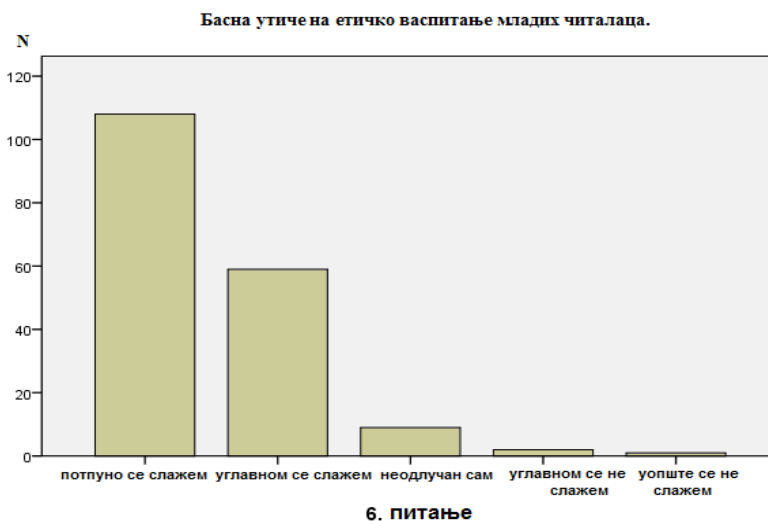
Статистички значајна разлика у ставовима испитаних наставника у односу на школу у којој раде испољила се управо у ставовима о поучности басне. Код других група испитаника нема значајних разлика. Вредност  $\chi^2 = 40,368$ ,  $df = 26$ , на нивоу значајности  $p = 0,036$ . Уочљива је појава да је у појединим школама ова тврдња исказана позитивно у високом проценту код свих испитаника. Тако су наставници из основних школа у Чачку и Ариљу значајно више бирали одговор „потпуно се слажем“, него наставници који раде у школама у Ужицу.

**Постављањем проблемских питања увећава се степен разумевања прочитаног.** – Подаци о ставовима наставника о важности постављања проблемских питања показују да су наставници Моравичког и Златиборског округа у великом проценту сагласни да се постављањем проблемских питања увећава степен разумевања прочитаног и да је интерпретација књижевноуметничких текстова таквом врстом наставе ученицима занимљивија.

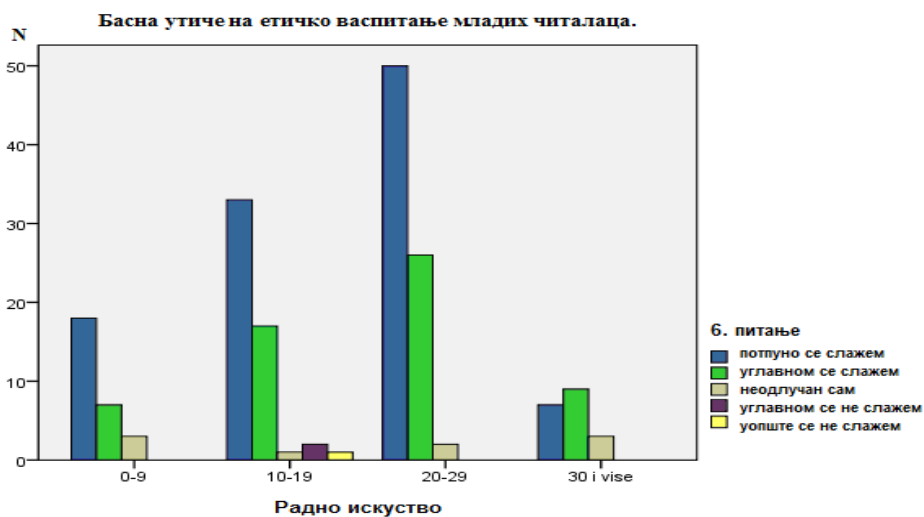
У великом броју 92,7% испитаних наставника се у потпуности или углавном слаже са тврдњом да се таквом врстом наставе ангажује већи број ученика у раду. Мањи број њих 7,3% је неодлучан или се углавном не слаже са тврдњом у вези важности постављања проблемских питања. Нађени износи  $X^2$  указују да ниједна независна варијабла (пол испитаника, радно искуство, стручна спрема, радно место, као и одређена школа) није утицала на јављање статистички значајних разлика у ставовима испитаника о важности постављања проблемских питања на увећање степена разумевања прочитаног.

**Подстицање ученика у раду доводи до испољавања њихових креативних способности.** – Посматрајући ту важност у раду, 95,6% испитаних наставника позитивно оцењује дату тврдњу и сматра да је подстицај један од битних услова испољавања креативних способности ученика. Са исказаном тврдњом у потпуности се слаже 55% испитаника и сви они раде у предметној и разредној настави, 31% испитаника који се углавном слажу да је подстицање важно код развијања креативности ученика такође ради у предметној и разредној настави. Мањи број испитаних наставника 4,5% је неодлучан у вези исказане тврдње или се не слаже са њом. Они раде на месту библиотекара или у продуженом боравку.

**Басна утиче на етичко васпитање младих читалаца.** – Занимљиви су и ставови наставника када је у питању басна и њен утицај на етичко васпитање младих читалаца. 93,3% испитана наставника се слаже да поука у басни у већој мери утиче на етичко васпитање ученика.



**Графикон 3.** Ставови наставника у целини о утицају басне на етичко васпитање младих читалаца



**Графикон 4.** Различити ставови наставника о утицају басне на етичко васпитање младих у односу на радно искуство

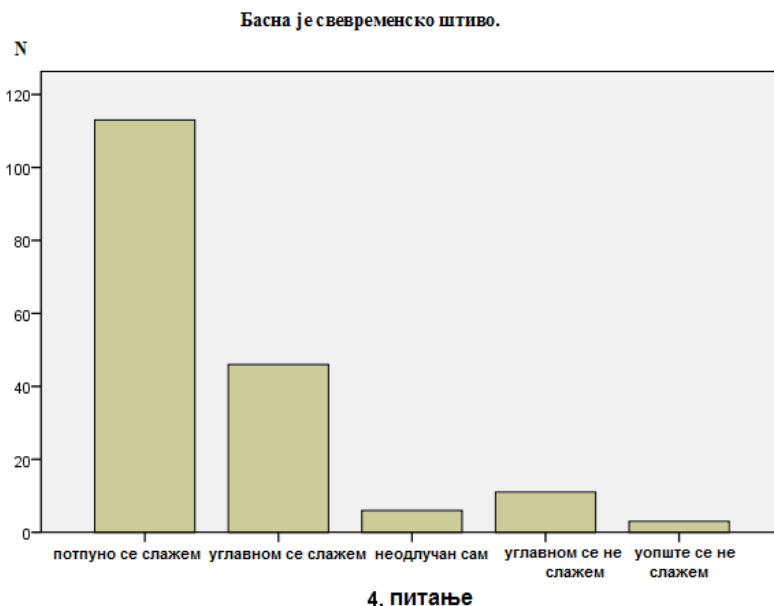
Провера утицаја независних варијабли на ставове о утицају басни на етичко васпитање указује да само код група испитаника различитог радног искуства имамо значајно различите ставове. Ако узмемо одговоре „потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“, налазимо да група испитаника која има рад-



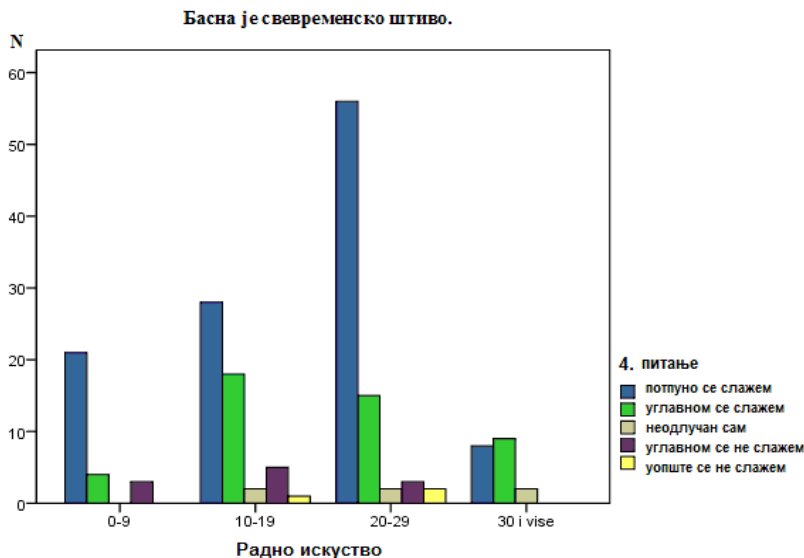
ни стаж од 20 до 29 година бира те одговоре у 97% случајева; испитаници који имају радни стаж од 10 до 19 година су иза њих са 92%; најмлађи по радном стажу (0–9 година) у 89% имају позитивне ставове; најстарији по радном стажу (30 и више година) слажу се са датом тврдњом у 84%.

**Поука коју износи басна може да помогне приликом решавања одређених проблема.** – Из проучених ставова наставника, о поуци која се може извући из басне и о њеној „помоћи“ у неким другим сличним животним ситуацијама, сазнаје се да су наставници у великом броју сагласни са представљеном тврдњом. Њих 96,1% има позитиван став сматрајући да је поука коју износи басна битна у решавању одређених проблема. Само 3,9% испитаника је неодлучно по питању поуке из басне и њеном утицају на друге сличне ситуације у животу. Значајне разлике у ставовима о овој тврдњи имамо само код варијабле школа у којој наставник ради. Док се у неким школама већина наставника „потпуно слаже“ са овом тврдњом, у другима је чешћи одговор „углавном се слажем“.

**О басни као свевременском штиву.** – Укупно 89% испитаника показује позитиван став истичући да је басна штиво које не застарева. 63,1% испитаника се у потпуности слаже са датом тврдњом, 25,7% наставника се углавном слажу, док се њих 3,4% изјаснило да је неодлучно према овој тврдњи. Они који се уопште не слажу са тврдњом су у мањини и чине тек 7% испитаника.



**Графикон 5.** Ставови наставника у целини о басни као свевременском штиву



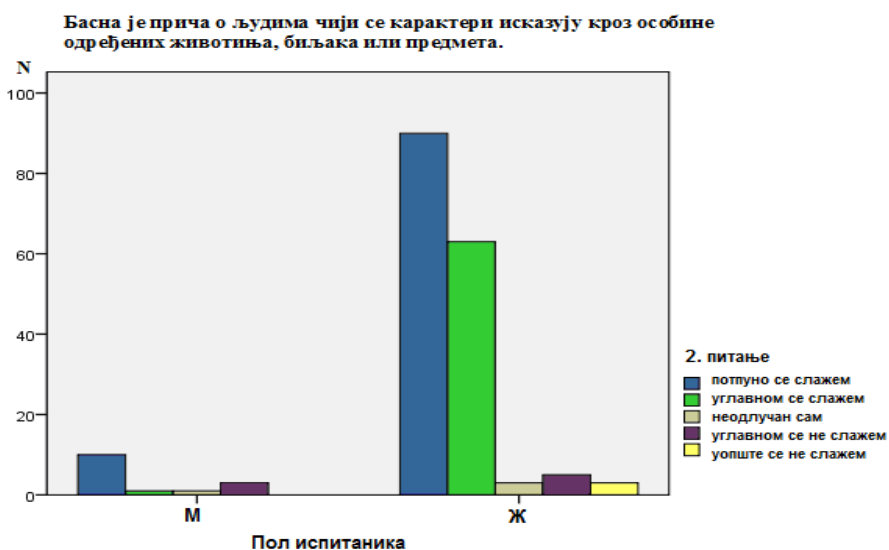
**Графикон 6.** Ставови наставника у односу на радно искуство о басни као свременском штиву

Провера утицаја независних варијабли на ставове о басни као свременском штиву указује да само код испитаника различитог радног искуства имамо значајно различите ставове. Ако узмемо одговоре „потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“ налазимо да група испитаника која има радни стаж од 20 до 29 година бира те одговоре у 92% случајева; испитаници који имају радни стаж од 10 до 19 година су иза њих са 85%; најмлађи по радном стажу (0–9 година) у 89% имају позитивне ставове; најстарији по радном стажу (30 и више година) слажу се са датом тврдњом у 89%.

**Басна је прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета.** – Ову тврдњу прихвата 92% испитаника, 8% је неодлучних и оних који је не прихватају.



**Графикон 7.** Ставови наставника у целини о басни као причи о људима



**Графикон 8.** Ставови наставника различите стручне спреме о басни као причи о људима

Провера утицаја независних варијабли на ставове о басни као причи о људима указује да се значајне разлике појављују код испитаника различитог пола, различите стручне спреме и школа у којима раде. Налазимо да има стати-

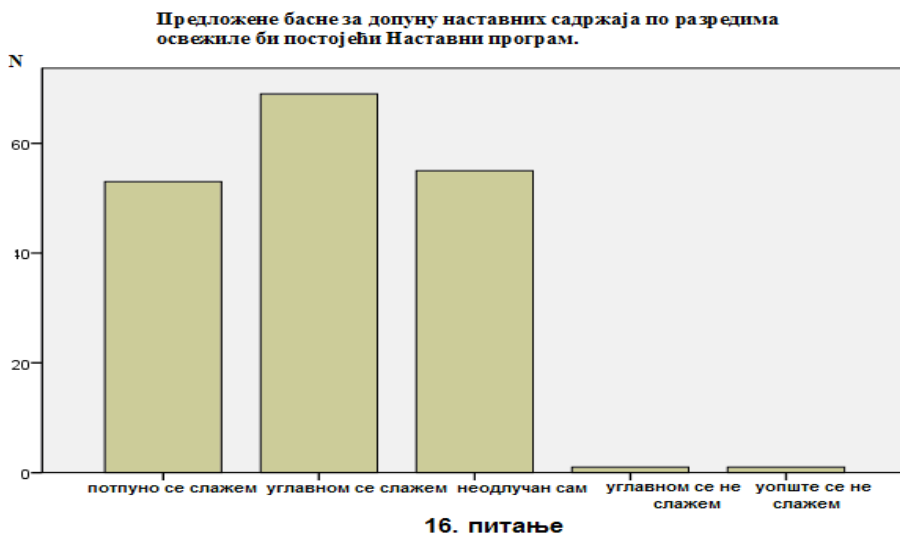
стички значајне разлике у ставовима наставника различитог пола код тврдње да је басна прича о људима чији се карактери исказују кроз особине одређених животиња, биљака или предмета. Наставници различитог пола се статистички значајно разликују у процени ове тврдње. Вредност  $\chi^2 = 14,765^a$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,005$ ;  $r_{cont} = 0,276$ ;  $p = 0,005$ . У односу на стручну спрему наставника који су се изјашњавали о датој тврдњи да је басна прича о људима, позитиван став („потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“) исказали су у великом броју наставници са високом школском спремом (92,2%). Око 7,8% испитаника нема јасан став или се не слаже са тврдњом да је басна прича о људима. Наставници који имају вишу стручну спрему изјаснили су се позитивно у проценту од 86,7%, док њих 13,3% нема став о исказаној тврдњи или се са њом не слаже. Ставови наставника се статистички значајно разликују и исказани су кроз следеће вредности:  $\chi^2 = 10,664$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,031$ ;  $r_{cont} = 0,237$ ;  $p = 0,031$ . Ставови наставника по различитим школама се статистички значајно разликују и у процени тврдње да је басна прича о људима. Вредност  $\chi^2 = 66,010$ ;  $df = 52$ ;  $p = 0,092$ ;  $r_{cont} = 0,519$ ;  $p = 0,092$ . Уочава се да до разлика доводи варијација одговора. У неким школама већина испитаника бира „потпуно се слажем“, у другима „углавном се слажем“.

**Мотивисати ученика приликом интерпретације басне представља кључ успеха.** – Преко 92% испитаника слаже се са овом тврдњом. И код појединих група наставника нема разлика, изузев код школа у којима раде. И код овог питања, школе се разликују по проценту избора питања „потпуно се слажем“ и „углавном се слажем“.

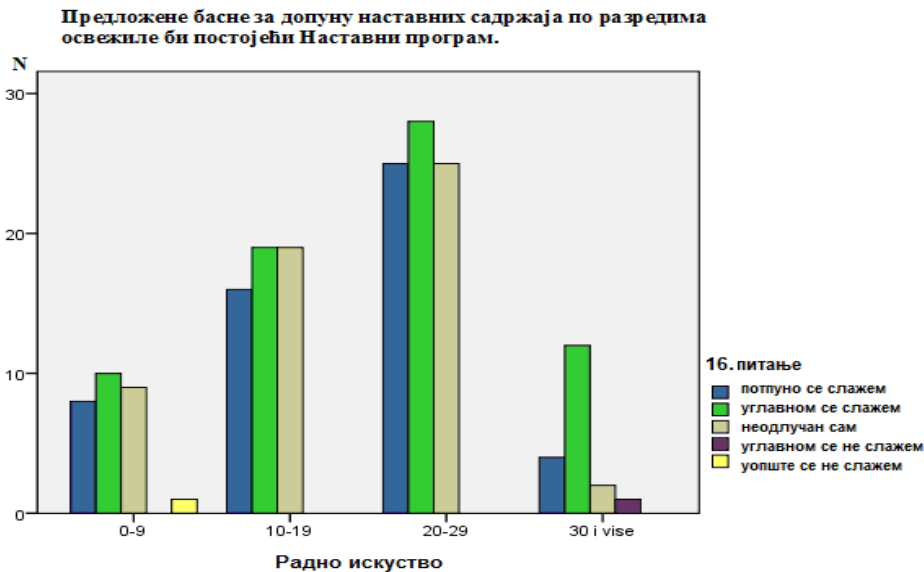
**Применом иновативних метода постижу се бољи резултати у настави.** – Како је и очекивано, велики број наставника – 87,7% (*Графикон 12*) се слаже са тврдњом да се применом иновативних метода у настави постижу бољи резултати. Следе ставови 12,3% наставника, који су неодлучни или сматрају да се применом иновативних метода и креативне наставе не постижу значајно бољи резултати. Ниједна од независних варијабли није утицала да се ставови наставника о примени иновативних метода значајно разликују.

**Потребна је измена и допуна наставних садржаја из предмета српски језик и књижевност.** – Са овом тврдњом се слаже 84% наставника; 12% је неодлучно а 4% се углавном не слаже са тим. Значајне разлике у ставовима налазимо само код испитаника на различитим радним местима.

**Предложене басне за допуну наставних садржаја.** – Укупно 58% испитаника се прихвата предложене допуне, 31% наставника је неодлучно.



**Графикон 9.** Ставови наставника око допуне наставних садржаја предложеним баснама из уџитника



**Графикон 10.** Ставови наставника о предложеним баснама као допуну наставних садржаја у односу на радно искуство

Наставници се статистички значајно разликују у ставовима око допуне наставних садржаја предложеним баснама из упитника у две групе: различито радно искуство и различита стручна спрема.

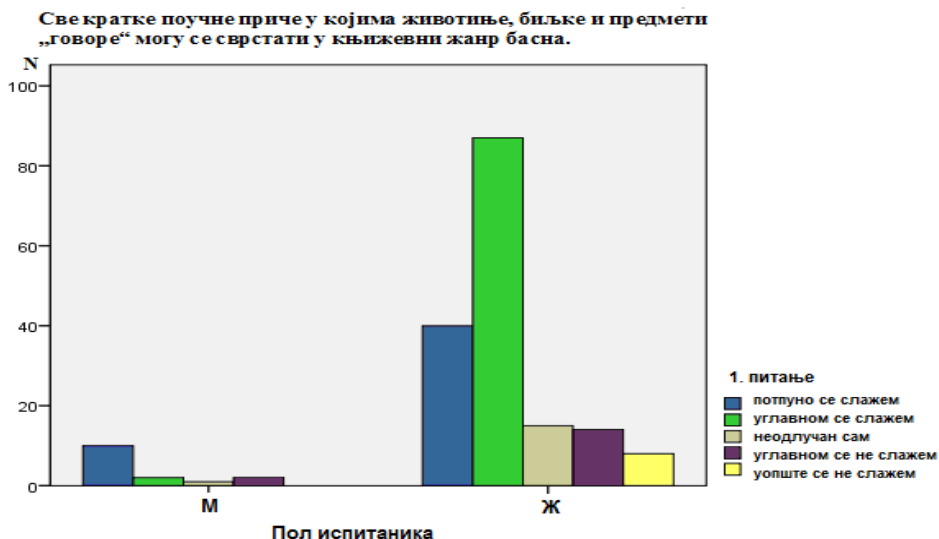
Наставници су, сходно свом радном искуству, ставове према исказаној тврдњи дали пажљивије и опрезније. Наставници са највише радног искуства су били најобазривији па су на дату тврдњу одговорили да се углавном слажу или да су неодлучни. 68,5% испитаних наставника се углавном слаже или је неодлучно у вези исказане тврдње, док се њих око 30% у потпуности слаже са тврдњом. Углавном су то испитаници са највише радног стажа.

Наставници различите стручне спреме значајно се разликују у ставовима о предложеним баснама као допуни наставних садржаја. Висока стручна спрема има више неодлучних у вези са овим питањем.

Све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ могу се сврстати у књижевни жанр басна. Тако 68% наставника прихвата ову тврдњу, 8,9% их је неодлучно, 13,4% наставника се не слаже са исказом.



**Графикон 11.** Ставови наставника у целини о дефиницији басне као књижевног жанра

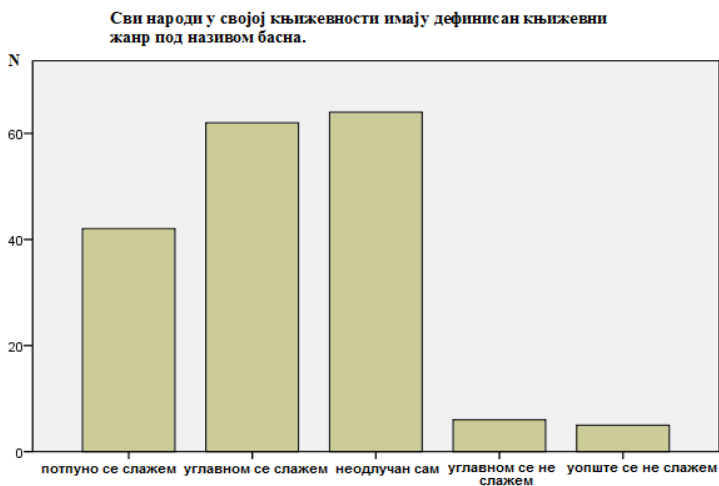


Графикон 12. Разлике у ставовима наставника различитог пола о дефиницији басне као књижевног жанра

Налазимо да су значајне разлике у ставовима о тврдњи да се све кратке поучне приче у којима животиње, биљке и предмети „говоре“ сврставају у књижевни жанр басна код испитаника различитог пола и школа у којима раде.

Испитаници мушког пола у великом броју (66,6%) се у потпуности слажу са датом тврдњом; док су испитанице женског пола са том тврдњом у потпуности сагласне у малом броју (24,3%).

Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом *басна*. – Тврдња где су наставници посебно били обазриви јесте тврдња која говори да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна. Највише њих 35,8% било је неодлучно у вези са тврдњом. Они који се уопште не слажу или се углавном не слажу са исказаном тврдњом су у проценту око 6,2% и њихов број варира по школама.



3. питање

**Графикон 13.** Разлике у ставовима наставника да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна

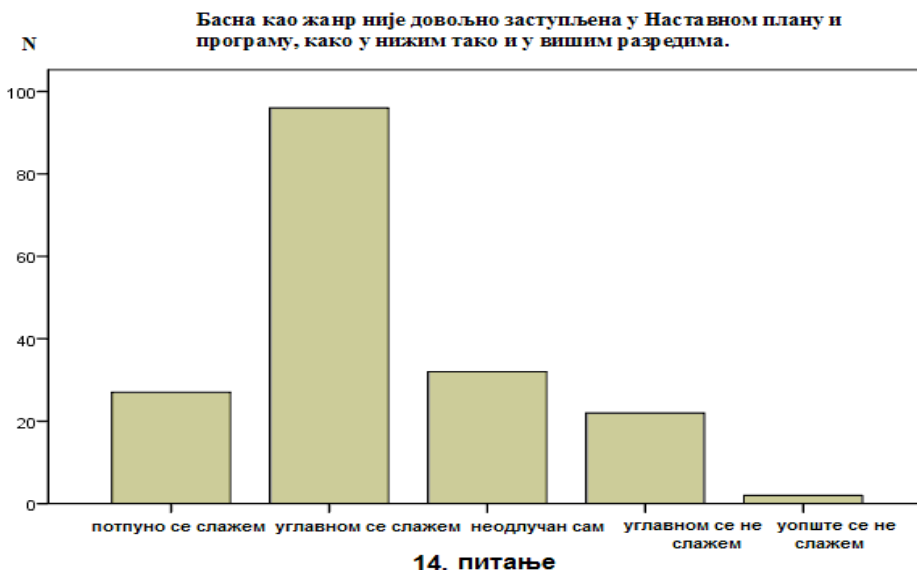
Ставови наставника различитих школа су приказани у Табели 2.

**Табела 2.** Разлике у ставовима наставника различитих школа да сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна

Сви народи у својој књижевности имају дефинисан књижевни жанр под називом басна						
Основна школа	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	Укупно
Ф. Ф. Ча	6	5	6	1	2	20
С. С. Ча	2	1	9	0	0	12
Т. Р. Ча	6	10	4	1	0	21
Р. М. Ча	2	1	2	0	2	7
В. К. Ча	4	8	6	1	0	19
М. П. Ча	4	2	4	0	0	10
Д. М. Ча	1	8	3	0	0	12
С. Г. Уе	2	5	6	0	1	14
Н. М. Уе	1	2	6	0	0	9
К. П. Уе	2	4	3	2	0	11
С. Ч. Ар	3	11	8	0	0	22
С. С. ГМ	4	2	3	0	0	9
М. Н. ГМ	2	2	2	1	0	7
СЧ сш Ар	3	1	2	0	0	6
Укупно	42	62	64	6	5	179



Што се тиче **заступљености басне у наставном програму**, интересантан је податак да око три четвртине или 68,7% испитаника заузело је став да је басна недовољно заступљена у наставном програму и слаже се са тврдњом да јој је као књижевном жанру потребно посветити више пажње. Следе испитаници који су неодлучни у ставу чији број није незнатан (17,9%); 12,3% испитаних наставника се уопште не слаже са датом тврдњом. Ниједна од независних варијабли није утицала да се ставови наставника по овом питању значајно разликују.



**Графикон 14.** Ставови наставника о заступљености басне у Наставном плану и програму

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Уз доста уложеног рада, а све у циљу излагања постојећих методичких приступа и анализе појединачних басни, изложен је увид у постојећу методичку литературу, која се бави могућим методичким приступом. Овај проблем је сложен и у теоријском смислу, али и практично. Суочавање са постојећим проблемом захтева више ослонаца: преиспитивање теоријских полазишта која последично одређују како ће се одредити улога ученика и наставника у наставном процесу и преиспитивање стицања знања које је репродуктивног карактера. С друге стране, за суочавање са овим проблемом, инсистира се на активности наставника који ће тражити начине и путеве, реконструкције постојећег начина стицања знања и мотивисање ученика. Различити типови проблема траже различите приступе, али сви они подразумевају активног наставника и ученика и њихов стваралачки однос према књижевном тексту.

Нови методички приступи ће уважавати специфичност нашег времена и потребе ученика и укључивати и нова теоријска сагледавања басне као жанра. Обрада садржаја на иновативан начин захтева више времена и труда од обраде градива на традиционалан начин, где је мотивисаност површна уз доминирање фронталног облика рада. Оправданост примене савремене наставе књижевности, која афирмише модел проблемске наставе књижевности (кроз указивање на проблемске ситуације у књижевном делу, кроз проблемско разматрање, постављање питања и формулисање задатака) – јесте та да се ради ефикасније, боље се економише временом, а и путеви сазнавања су краћи што обезбеђује квалитетније и трајније знање.

Ово истраживања показује да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, да познају њене карактеристике, слажу се да њена васпитна вредност може утицати на морална схватања и деце и одраслих. Такође су сагласни са чињеницом да примена иновативних поступака приликом обраде басне доводи до испољавања креативнијих способности ученика, већи број ученика се ангажује у раду на часу, постижу се бољи резултати рада, активира се њихова машта, увећава се степен разумевања прочитаног, а самим тим се подиже и свест ученика тако да своја знања могу користити и у другим областима. Анкетирањем које је спроведено међу наставницима, утврђено је да су наставници мишљења да је басну потребно више заступити у *Наставном програму*. Потврђена је хипотеза којом се претпоставља да су наставници довољно упознати са басном као књижевним жанром, њеном васпитном вредношћу која утиче на етичко васпитање, као и чињеницом да је примена иновативних поступака приликом њене обраде вишеструка.

## Литература

- Andrilović, Ćudina (1981). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Арзамошева, И. Н., Николаева, С. А. 2000: *Детская литература*, Москва, Академия.
- Бабрије (1963). *Басне*. Београд: Народна књига.
- Бајић, Јб. (2001). Припремање наставника за стваралачку наставу. Београд: *Књижевност и језик*, 48 (1–2), 75–83.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Басне које волим* (по Доситеју Обрадовићу) (2007). ур. Ненад Кебера, Београд: Лира.
- Brković, A. (1998). *Nastava – učenik – razvoj*. Učiteljski fakultet: Užice.
- Велика баснарица* (1972), по издању (*Das grosse Fabel Buch*), превели: Бранимир Живојиновић и др. Београд: БИГЗ и Просвета.
- Виготски, Ј. (1975). *Анализа басне*. Београд,
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vukasović Vuletić, V. (1920). *Basne i pričice u starini*. Nakladom Knjižare „Jadran“ u Dubrovniku. Štamparija DeGiulli i drug.
- Вуковић, Н. (1996). *Велики баснописци*, Езоп, Федар, Бабрије, Ла Фонтен, Лесинг, Крилов. Подгорица: Издавач ИТП „УНИРЕКС“.
- Garett, H. E. (1959). *Statistics in Psychology and Education*, New York: Longmans.
- Езоп (1958). *Басне*. Београд: Народна књига.
- Езоп (1966). *Басне*. Београд: Просвета.
- Караџић, С. В. (1977). *Српске народне приповијетке*, Београд: Нолит.
- Квашчев, Р. (1974). *Развијање стваралачких способности код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крилов (1959). *Басне*. Београд: Народна књига.
- Кундачина, М., Банђур, В. (2007). *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лагумџија, Н. (1991). *Басна у основношколској настави књижевности*. Загреб: Школске новине.
- Латковић, В. (1991). *Народна књижевност*. Београд: Научна књига.
- Ла Фонтен, Ж. (2009). *Лафонтенове басне*, сарадник Јовичић Драгана, Београд: Еуго-Giunti.
- Лесинг, Е. (1958). *Басне* (Наслов оригинала – Lessing FABELN). Београд: Народна књига.
- Мелегари, В. (1997). *366... и више басни*. Београд: ЕВРО.
- Милинковић, М. (2006). *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенда.

- Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Народна књижевност (2004). *Приче о животињама, басне и бајке*, приређивач Нада Милошевић Ђорђевић, Београд: Лирика.
- Обрадовић, Д. (1963). *Басне*. Београд: Просвета.
- Odabrane basne* (1963). *Ezop, La Fonten, Krilov*. Sarajevo: Svijetlost.
- Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Толстој, Л. (1961). *Басне*. Београд: Народна књига.

**Prof. Miomir Milinkovic, PhD.**

University of Kragujevac, The Teacher-training Faculty of Uzice

**Mirjana Cutovic, MA**

Elementary School „Philip Philipovic“, Casak

## **THE IMPORTANCE OF INNOVATIVE APPROACH WHEN INTERPRETING A FABLE**

### **Summary**

This paper presents the views and opinions of teachers on fables and influence of innovative approaches when interpreting a fable. For the purposes of this research, a survey was conducted among primary school teachers, which was aimed to determine the representation of fables in the classroom, as well as its overall importance. Claims related to the methodological procedures during the processing of this literary genre are given here. One hundred and seventy nine teachers from 14 primary schools in the Morava and Zlatibor District were surveyed. The survey consisted of 16 statements. The teachers have expressed their opinion through a Likert scale.

**Key words:** *fable, theoretical and methodological study, innovative, questionnaires, teacher attitudes.*



**Проф. др Драгољуб Зорић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице

**Милица Маглов**

Грађевинска техничка школа, Београд

## **РЕАЛИСТИЧНО И МОДЕРНО У РОМАНУ *СЕОСКА* УЧИТЕЉИЦА СВЕТОЛИКА РАНКОВИЋА**

**Апстракт:** У раду се разматрају одлике реалистичног и модерног у роману Светолика Ранковића *Сеоска учитељица*. Посебно су анализирани фабула, ликови, типови приповедања и описи да би се истакле разлике између реалистичног и новијег начина уобличавања грађе. Њихова интерпретација романа показала је да су у исказу Светолика Ранковића уочљиви елементи традиционалног (реалистичког) и модерног уметничког поступка. Од елемената који су у знаку реализма посебно су протумачени описи према непосредном посматрању, приповедање у трећем лицу, улога свезнајућег приповедача, слике света које настају на основу посматрања и анализе, а чиниоци који Ранковићев роман чине модернијим су унутрашњи монолози, доживљени говор, поетски описи... Захваљујући таквим новинама у *Сеоској учитељици*, Ранковић је антиципирао модерну књижевност.

**Кључне речи:** *фабула, описи, ликови, форме приповедања, доживљени говор, унутрашњи монолози, реализам, модерна, роман „Сеоска учитељица“, Светолик Ранковић.*

### **УВОДНА РАЗМАТРАЊА**

Појам *приповетка* био је скоро синоним за приповедну прозу у српском реализму. Поједини реалистички писци писали су само приповетке (Глишић, Стјепан Митров Љубиша, Лазаревић), а било је и стваралаца који су, поред приповедака, тежили и великој форми романа (Веселиновић, Матавуљ, Сремац) и „по остварењима те врсте данас се највише памте“ (Деретић 2004: 871). Светолик Ранковић је, по мишљењу проф. др Јована Деретића, једини реалиста чије је основно књижевно опредељење био роман.

Ранковић је написао три романа за време своје болести: *Горски цар*, *Сеоска учитељица* и *Порушени идеали*. „Писао је романе грабећи од смрти, не стижући да на њима брижљивије ради. Књижевна критика није поклањала велику пажњу његовим делима у време кад их је објављивао...“ (Глигорић 1970: 180). Проф. др Димитрије Вученов истиче да у последњој деценији XIX века интен-

живно ствара само још Јанко Веселиновић (пореди га с читавом генерацијом српских реалиста, прим. ауторâ) не напуштајући оптимистички однос према животу. За разлику од њега, Светолик Ранковић се јавља као сликар животних пораза, „порушених идеала, тмурног умирања живота, и даје нов тон приповедачкој прози из сеоског живота...” (Вученов МСМLXXXI: 23).

У романима Светолика Ранковића, по мишљењу књижевне критике, нема више ни трага од старе, патријархалне, идиличне Србије. „Он приказује скоро искључиво тамне стране живота на селу. Сељаци су у његовим романима, као и у већини приповедака, заостали, примитивни, подмукли, спремни на сваку опасину...” (Деретић 2004: 875). Проф. др Димитрије Вученов сматра да су околности у свим Ранковићевим романима јаче од људи и они постају жртве стицаја околности или устаљених односа чија је снага пресуднија од воље појединаца. „Тако у Ранковићевим романима човек није господар догађаја, није ни њихов узрок, јер је овај негде ван њега и независан од њега *in ultima linea*; човек није пресудан фактор у догађању него већим делом његова жртва...” (Вученов МСМLXXXI: 86).

Да би се истакле разлике између реалистичког и модерног романа, потребно је анализирати битне структуре Ранковићевог романа: фабулу, ликове, психологију, описе и форме приповедања. Роман *Сеоска учитељица* нема модерну фабулу, а спада у реалистичке романе и творевине које имају неке одлике модерног романа.

### **СЕОСКА УЧИТЕЉИЦА У СВОМ И НАШЕМ ВРЕМЕНУ**

У *Сеоској учитељици* насликан је живот просветних радника, а писац истовремено истиче и трагедију њиховог позива. Светолик Ранковић је обично узимао теме за своја дела из свакодневног живота. Као школски надзорник, писац је боравио у једном селу у близини Аранђеловца. У том селу упознао је једну учитељицу зле среће и њену судбину преточио у сугестивну слику. У уводним деловима романа приказане су социјалне прилике на селу, а у каснијим приповедним ситуацијама писац врши танане психолошке анализе стања у којима се налазе његови јунаци. Наш психолошки роман постоји од Боре Станковића, али на том плану не бисмо смели запоставити ни улогу Светолика Ранковића. Дакле, ово је социјално-психолошки роман.

На страницама *Сеоске учитељице* приказана је судбина Љубице Петровић. У уводним деловима уобличено је неколико мотива:

„Прижегло јесење сунце. По брезама што су крај пута отромбољиле своје танке и необично дуге пругасте гранчице понаместале се дугорепе свраке и понека врана, опустиле крила, отвориле кљунове, па само дахћу. Трава се осушила, па из ње бије и трепери она врела измаглица што се виђа обично усред лета (...).

Путом што води од железничке станице к општини орловачкој креће се тромо и уморно један путник...“ (Ранковић 1953: 5).

Дескриптивним елементима (доминација статичких мотива) писац нас уводи у тематику романа *Сеоска учитељица*. Ако је тачна тврдња теоретичара књижевности да тема упућује на оно о чему се у делу говори, онда је предмет Ранковићевог романа положај просветних радника Србије крајем XIX века.

Фабула је развијена према начелу „онога што се даље збива“. У село Орловицу стижу две младе особе, али писца много више занима личност учитељице Љубице. Она машта о мирном и срећном животу, коректним односима са сељацима, али ускоро следе разочарања. Сељаци на школу гледају као на кулук: „Нисмо те тражили, нити нам требаш“. Као и већина младих учитељица, Љубица је маштала о будућем животу са неким колегом, али учитељ Гојко, уморни путник из претходног цитата, није особа којој би она могла поклонити више пажње. Гојко је добар учитељ, деца га воле, постиже и леп успех, али је на свим другим плановима инфериоран. Да би створио заплет, Ранковић у радњу уводи писара Перу (оличење бирократске самовоље). У његовом лику уобличен је типичан представник власти прошлих времена (избачен је из школе, а сад је платодавац просветним радницима).

Од првог момента Пери се Љубица свидела, писар јој доноси скупочене поклоне, а учитељица добро зна да би могла остати без службе ако није у његовој милости. Служећи се унутрашњим монолозима, Ранковић представља најскривеније мисли сеоске учитељице:

„...Шта он хоће? (...) Нисам га добро ни разумела. Управо, он ми није ништа казао, него све онако... поиздаље. Час говори неке одвећ необичне комплименте... Хајде, већ то не мари (...). Али после, шта оно говораше о некаквом накиту, украсу, шта ли? (...) Па о оним учитељима... А она учитељица, вели, биће отпуштена... Ах...“ (Ранковић 1953: 47).

Писац је пратио њену моралну дилему (добрим делом условљена непријатељски наклоњеном средином) и успео да припреми читалачку публику на њен етички пад. У селу је неке ствари немогуће сакрити, веза са Пером је обелодањена, Љубица је осетила и нокте писареве жене, али то није крај њене страдалничке мисије. Остала је у другом стању па би у новонасталим условима могао да помогне и Гојко.

Учитељ Гојко је од првог момента заљубљен у Љубицу, али је био свестан да су његове шансе мале: „Није то за мене, за оваквог, хм... како да кажем... повученог, јест, баш туњавог... Туњав сам није вајде!“ Он је све време у подређеном положају, а у једној ситуацији је и бичеван пред Љубицом (подсмевала му се у том тренутку). Био је чак и затворен због „опорачавања власти“. И поред свега тога, спреман је да прашта. Брак са Гојком није донео Љубици ништа ново, осим честих потреса. Сиромашни учитељ не може да испуни њене бројне жеље. У тренуцима кад је потпуно разочарана браком, Љубица постаје љубавница младог учитеља Влајка. Када је Гојко сазнао за нову Љубичи-



ну везу, пао је у постељу из које се више није дигао. Брак са Влајком је у почетку много обећавао, али и ту се Љубица разочарала. Влајко одржава везе са младим сељанкама и, претрпевши читав низ удараца, учитељица на крају диже руку на себе (Зорић 1994: 85).

Роман Светолика Ранковића је тематски и мотивски богат. У њему је уочљива читава лепеза социјалних, психолошких и етичких мотива као што су: бирократска самовоља, злоупотреба положаја, морални падови, а најмања тематска јединица који се претвара у доминантан уметнички чинилац јесте мотив порушених идеала. Када је Љубица Петровић схватила да су сви њени идеали срушени, пуцала је себи у главу.

У уметничком поступку Светолика Ранковића уочљиви су елементи традиционалног (реалистичког) и модерног начина уобличавања грађе. Да би закључци о уметничким вредностима Ранковићевог романа били релевантни, потребно је уочити реалистичке црте у *Сеоској учитељици*, али и у којој мери његова уметничка слика света и његово приповедање одступају од реализма и задржати се на специфично ранковићевским компонентама приповедања и начину уобличавања ликова.

У основи романа је, као што смо видели, аутентичан догађај. Посматрање и анализа представљају основу на којој српски романсијер гради своју уметничку слику света, а при томе истиче и важност тековина савремених наука. Критичко анализирање је нужан посао у таквом односу према стварности (Зорић 1991: 190). Ранковић је своја дела градио и на прототиповима. Аутентични догађаји, прототипови и реална подлога представљају само полазну основу за уметнички доживљај – слике су углавном пропуштене кроз пишчеву уметничку призму.

Ранковић често приказује човека као друштвено биће, особу која зависи од објективних услова (типично реалистичка одлика). Ликови учитеља се најчешће доводе у везу са друштвеним околностима. Љубица је тек изашла из школске клупе, а у скамијама се идеалише па је старији и искуснији припремају за време које тек долази – разочарање је неминовно. Плате се врло нередовно издају, учитељи по неколико пута морају ићи платодавцу, а писар Пера делује онако како му прилике дозвољавају.

Личности Ранковићевог романа имају особине слоја коме припадају (реалистичка теорија о типичном), а поседују и индивидуалне црте. Писар Пера је типичан представник власти. Судаћи по материјалу уобличеном у делу, представници власти су били полуписмени и недовољно школовани људи, а радили су по сопственом нахођењу. Пера је, у суштини, опасан и перфидан човек, а такви су били и други представници власти у Србији крајем XIX века. Ранковићеви јунаци су обични људи, приказани у свакодневним ситуацијама; они не представљају само копије оних личности које је писац запазио и издвојио, већ имају шири, општији значај.

Описи у роману *Сеоска учитељица* настају према непосредном посматрању. Реалисти се често задржавају на детаљима да би дали слику спољашње средине, друштвене стварности. Опис учioniце у уводним деловима романа врло је карактеристичан: „Уђоше у школу, прво у Гојкову учioniцу. Соба беше пространа, али рђаво окренута, те не допираше унутра довољно светлости. Скамије старе, рађене још пре двадесет пет година; свака се искривила, расклиматала... Љубица седе на предњу клупу, и одмах се разлеже шкрипање, пуцкање суве даске“ (Ранковић 1953: 18). У овом кратком опису уочљиви су елементи који доприносе визуелном и акустичком оживљавању стварности, али је том дескриптивном секвенцом дата и слика друштвене стварности. Старе и расклиматане скамије намећу суморан утисак тескобног живота човека Србије крајем XIX века. Један детаљ овог ентеријера заслужује посебну пажњу: у учioniци нема довољно светлости. У овој слици могли би се пронаћи и елементи симболике: учитељи не могу да се снађу у мраку друштвене стварности.

Светолик Ранковић је догађаје развијао у реалистичком синтетичком редоследу збивања. Чини се да му је више одговарало приповедање о догађајима по реду којим су се збили, али то није правило кога се писац обавезно придржавао, па се у *Сеоској учитељици* преплићу хронолошко и ретроспективно приповедање (само понекад унесе неку ретроспективну секвенцу, мању епизоду из прошлости). Када Гојко размишља о прошлости, детињству на пример, јави се бол, скоро очајање: „Како да се не сећа! Зар би се то могло заборавити? Па шта би му остало за утеху из целог живота (...) Зар да се не сећа оног гнезда, у облику једне мале, накривљене, непокривене сиротињске дашчарице, са чијег се прага виде шумни валови дивотне Мораве? Чим сване, они сви, голотрби и босоноги малишани, његова браћа и сестре, поискачу испод прљавих, поцепаних поњава, па трче наниже, на реку...“ (Ранковић 1953: 62). Овакве ретроспективне секвенце обично имају наглашену функционалну вредност у приповедачком смислу.

Као и већина реалиста, Ранковић приповеда у трећем лицу. То је добро познати облик приповедања у коме се уметнички свет представља из перспективе писца или неког другог лица као свезнајућег или скривеног приповедача. Већина Ранковићевих савременика поставила је себи задатак да живот представи у свакодневним видовима и појавама. Посматрање и анализа омогућавали су реалистима да уоче законитости људског живота, критичка анализа била је нужна у њиховом уметничком стварању. Писац *Сеоске учитељице* је употребом трећег лица захватио садржаје материјалног света и омогућио себи као уметнику да буде у улози посматрача и тумача одређених појава. Казивање Светолика Ранковића у роману о трагичној судбини учитељице Љубице најчешће је у знаку онога што се дешава ван њега, у чему он непосредно не учествује. Објективност приповедања, према томе, произилази и из карактеристичног односа према уметничкој грађи.

\* \* \*

Шта је ново унео у свој роман Светолик Ранковић, по чему се ово дело приближава модерној романескној структури? Проф. др Јован Деретић у својој *Историји српске књижевности* бележи да је „модерно у његовој слици света, пре свега, у осећању човекове усамљености и отуђености, али и његовим књижевним поступцима“ (Деретић 2004: 880). На сличан начин и проф. др Димитрије Вученов коментарише новине у изразу Светолика Ранковића: „Песимистичан доживљај света и живота и човековог битисања (...) дисхармонично је звучао поред распеване свирке двојница Веселиновићевих јунака из зелених вајата, али је био ближи животној истини о људским судбинама“ (Вученов МСМЛXXXI: 23). Пошто се романи С. Ранковића типолошки могу сврстати у романе лика, неопходно је најпре истаћи битне црте његових личности.

Љубица је приказана као жртва друштвених и неких других околности и није идеализована. Писац на занимљив начин гради њен портрет: „Глава јој беше обрасла густом црном косом, а лице веома развијено, кошчато, због чега не силазаше са њега сталан израз грубости, али он ипак не уништаваше општи утисак примамљивости. Стас јој беше лепо развијен, али је она сама кварила његов изглед својим вечито погрбљеним леђима“ (Ранковић 1953: 10). Служећи се контрастом, писац је успео сугестивно да представи спољашњост своје јунакиње. За грађење њеног лика Ранковићу су били потребни и неки други моменти – представио је Љубичину породичну ситуацију. Потицала је из сиромашне породице – брат и сестра јој се школују, а Пера често истиче да млада учитељица зависи од њега. Писац је насликао и одређене негативности у њеном карактеру: сујетна је, поседује урођену грубост, воли да буде у центру пажње... У тренутку кад је Гојко болестан и кад је већ у агонији, она није потресена; напротив размишља о будућој срећи. Кад Пера туче Гојка због доставе, она се цинично подсмева учитељу и слично. Ипак, Љубица је несрећно створење које подноси ударце живота, а трагика је посебно истакнута чином самоубиства: „Она зину, подиже руку и осети хладан челик на врелим уснама... Пријатно је ово осећање, али она нема кад... Рука дршће... дршће... она подмеће и другу...“ (Ранковић 1953: 196).

Критика сматра да је лик Гојка књишког карактера – Ранковић је поводио за Достојевским и Толстојем (Зорић 1994: 85). Пишчево мишљење да човек за свако зло мора страдати је у суштини филозофија Фјодора Михајловича. Професор др Димитрије Вученов мисли да су Ранковићеве личности људи слабе воље, подложни туђем утицају, њихов живот се већим делом одиграва између жеља и стварности, а воља им није била довољно јака да донесу одлуку, да се определе одлучно и коначно. Међутим, сматра овај историчар књижевности, кад је реч о психологији Ранковићевих личности и слици њихових психолошких стања, „треба такође истаћи низ нових елемената које је Ранковић

унео у своје романе, антиципирајући модерну књижевност, ону из XX века, па чак и нама сасвим савремену...“ (Вученов 1970: 155).

Писца су посебно занимали емоционални вртлози у којима се налазе његове личности. Аутор *Сеоске учитељице* је желео да открије кризе, посебно Љубичине, и на моменте се служио унутрашњим монолозима. „Приказујући сукобе и ломове у човеку, Ранковић тежи, да их осветли и споља и изнутра...“ (Деретић 2004: 880). Иако у његовим коментарима и психолошким анализама има доста психологизирања и књишке реторике, писац *Сеоске учитељице* користиће се унутрашњим монолозима, који ће тек у модерном психолошком роману добити, како сматра проф. др Јован Деретић, пун израз. Унутрашњи монолози чине саставни део Ранковићевог уметничког поступка. Казивање једне личности пружа грађу за психолошко сликање, а садржи и емоционална стања ликова (Зорић, Маглов 2011: 75).

Традиционални монолози садрже јасне, сређене и прецизно формулисане мисли, док унутрашњи монолози садрже оне скривене, дубоко интимне мисли које су најближе подсвести: „Шта ово они говоре само о злу, кад је свет тако леп, сунце тако топло и весело греје, срце у грудима тако живо куца, и све, све је удешено за лепо и пријатно живљење?!... Зар ја да не прођем добро и моја будућност зар да не буде сјајна? (...) Какво зло? Само тек да се тако каже. Забринути и оптерећени злом људи се не смеју тако весело, а њему смех не силази са уста...“ (Ранковић 1953: 34). Из наведеног цитата очигледно је да Ранковић износи мисли одмах испод прага свести, најприсније и дубоко запретане; из поља тамне свести попут гејзира избија страх који је обојен именицом *зло*. Писац се не труди да од постојећих речи и слогова што верније дочара илузију подсвести, његов монолози је синтаксички организован и не одступа од норми књижевног језика.<sup>1</sup>

У роману *Сеоска учитељица* уочљив је још један начин приповедања који Ранковића приближава савременом стваралаштву. Доживљени говор је посебна врста казивања у трећем лицу, а ова приповедна техника много је ближа новијим формама приповедања (Зорић 1991: 122). Писци се нису често служили овом формом приповедања у другој половини и крајем XIX века. У Ранковићевом роману уочљив је, на неколико места, непосредан прелаз на изношење мисли и осећања Љубице и Гојка, а приповедање и даље тече у трећем лицу: „Да је онакав како је она замишљала свога нежењена колегу, не би јој тешко пале остале незгоде. Та она је одрасла у сиротињи: отац јој у једном оближњем селу шпекулише, продаје сељанима со и опанке, купује од њих коже јагњеће, вуну, воће и све друго што има доста муштерија у вароши, а не захтева велики капитал. *Тако се с муком школовала у Београду, па сад дошла овде, да не буде оцу на терету, а, богме, и да потражи своју срећу. Толике учитељице удате, управо све у целом срезу, све су за учитељима. Па како лепо живе...*“

---

<sup>1</sup> О унутрашњем монологу и његовој функционалности писао је др М. Пашић у књизи *Лељејска гора – роман тока свести*, Ужице, „Кадињача“, 1997.

(Ранковић 1953: 12). Овај цитат из романа сликовито говори о напорима писца који је желео да свој уметнички поступак подигне на виши ниво. Према томе, доживљени говор је казивање унутар приповедања у трећем лицу, само што нема пишчевих одредница типа: рече, мислио је, осећао је... и овде није лако закључити где престаје улога свезнајућег приповедача и где писац предаје реч свом јунаку (Зорић 1991: 122).

Доживљени говор је посебно ефектан у ситуацијама када писац представља стања и расположења у којима се налазе поједине личности. Сликајући Љубичине сукобе и ломове, Ранковић се служи доживљеним говором: „Сад јој стадоше ноге одскакати од земље, усне се трзаху јаче и јаче... обузела је дрхтавица. Сети се сад да има нешто страшно, ужасно... ту је око ње, где ли... не зна ни она... Не зна ни шта је ни о чем је, али је страшно... нечувено... страшније од свега досада... некаква катастрофа...“ (Ранковић 1953: 195). Кад се представљају психолошка преживљавања, слике су уметнички уверљивије ако се приповедање не прекида наративним одредницама. Овде није у питању принцип језичке економије већ способност писца да на особен начин продре у свет скривених осећања Љубице Петровић, у тамно поље њене свести, и то тако што се само на тренутак повуче и уступи реч главној личности романа. Захваљујући специфичном начину приповедања, стања људске душе представљена су тако уверљиво да читалац скоро постаје активни саучесник у Љубичиним ломовима и посрнућима.

Служећи се унутрашњим монолозима и доживљеним говором, писац уобличава своје ликове. Проф. др Јован Деретић је запазио да Ранковић приказује личности у развоју; по његовом мишљењу ниједан јунак на крају дела није онакав какав је био на почетку (Деретић 2004: 880), а еволуција његових јунака иде од позитивног ка негативном.

Поред описа који настају према непосредном посматрању и реалистичког задржавања на детаљима, Ранковић се служио још једним типом дескрипције који је ближи савременом начину приповедања. „Природа у његовим романима има значајнију семантичку и композициону функцију него у делима ових писаца (Лазаревић, Кочић, Типико, прим. аутора). Природа код њега контрастира слици стварности и унутрашњем расположењу његових јунака и тиме још више наглашава трагику човековог положаја“ (Деретић 2004: 879). У тренутку када Љубица осећа хладан челик на уснама, кад јој рука дршће, кад намешта кажипрст на обарач, кад нешто необично груну, простор се купа у сунчевој светлости: „А сунце трепери и блиста се... румене се веселом чаробном светлошћу његови зраци... Оно се спушта величанствено и мирно, као да оставља цео свет у срећи, као да нигде у свету нема боли ни чемера“ (Ранковић 1953: 197). После овог цитата очигледна је пишчева изванредна моћ запажања и његова способност да снажним контрастима представи судбоносне моменте.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У *Сеоској учитељици* Светолика Ранковића, социјалном и психолошком роману, представљена је трагична судбина младе учитељице која није могла да се снађе у суровим условима и бездушном односу према позиву просветних радника. У делу су уочљиви традиционални уметнички поступци (реалистички начин сликања и уобличавања грађе, приповедање у трећем лицу јединине, описи који настају према непосредном посматрању и слично), али и одлике модерног романа (личности у развоју, човекова усамљеност и отуђеност, унутрашњи монолози, елементи доживљеног говора). Роман *Сеоска учитељица* представља успелу уметничку слику „једног времена без милости“. Захваљујући плуралитету уметничких поступака, у делу Светолика Ранковића могли бисмо пронаћи ембрион модерне романескне структуре.

## Литература

- Вученов, Д. (1970). *О српским реалистима и њиховим претходницима*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Вученов, Д. (MCMMLXXXI). *Трагом епохе реализма*. Крушевац: Багдала.
- Глигорић, В. (1970). *Српски реалисти*. Београд: Просвета.
- Деретић, Ј. (2004). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Зорић, Д. (1991). *Живот и дело Милована Ђ. Глишића*. Ваљево: ГИП „Милић Ракић“.
- Зорић, Д. (1994). *Књижевност за студенте учитељског факултета*. Ужице: Учитељски факултет и Штампарија „Димитрије Туцовић“.
- Зорић, Д. и Маглов, М. (2011). *Књижевни мозаик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Пашић, М. (1997). *Лелејска гора – роман тока свести*. Ужице: Кадињача.
- Ранковић, С. (1953). *Сеоска учитељица*. Загреб: Српско културно друштво „Просвјета“.
- Речник књижевних термина* (1986). Београд. Нолит.

**Проф. др Драгољуб Зорич**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факультет Ужице

**Милица Маглов**

Стројително-техническа школа, Белград

**РЕАЛИСТИЧНОЕ И СОВРЕМЕННОЕ В РОМАНЕ *СЕЛЬСКАЯ*  
*УЧИТЕЛЬНИЦА* СВЕТОЛИКА РАНКОВИЧА**

**Резюме**

Автори објудуају карактеристике савременог и реалистичног в романе Светолика Ранковича *Сельская учительница*. Отдельно, они проанализировали содержание, образы, виды повествования и описания для того, чтобы подчеркнуть различия между реалистичными и новыми способами формирования содержания. Их интерпретация романа, показала, что в заявлении Светолика Ранковича видимые элементы традиционного (реалистичного), а также и современного художественного процесса. Из элементов, которые в признаке реализма, особенно протолкованы описания в соответствии с непосредственным наблюдением, повествование от третьего лица, роль всезнающего рассказчика, картины мира, которые появляются на основе наблюдения и анализа, а факторы, которые роман Ранковича делают более современным это – внутренние монологи, воспринятая речь, поэтические описания ... Благодаря таким новшествам в *Сельской учительнице*, Ранкович предвосхитил современную литературу.

**Ключевые слова:** *содержание, описания, образы, формы повествования, воспринятая речь, внутренние монологи, реализм, модерна, роман „Сельская учительница“, Светолик Ранкович.*



**Проф. др Радмила Николић**  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **УЧЕШЋЕ СТУДЕНАТА У ПРОЦЕСУ САМОВРЕДНОВАЊА (ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА ОСНОВА)\***

**Апстракт:** Улога студената у унапређивању квалитета високог образовања је важна у процесу самовредновања. У раду се наглашавају перспективе квалитета наставног процеса у високом образовању и улога студената у праћењу и процени њихових активности у настави. Анализирајући процес вредновања наставе од стране студената, дошло се до резултата који указују да се углавном примењује неколико врста инструмената у процени, а да доминирају упитници и скале процене за студенте. Најчешћи садржаји у инструментима односе се на активност наставника у учионици, активности студената, доступност уџбеника и литературе, као и степен учешћа студената у процесу самовредновања.

**Кључне речи:** високошколска установа, квалитет наставе, самовредновање студената, методолошка основа вредновања наставе.

Квалитет у процесу рада као захтев савременог друштва усмерен је на све области, па и на образовање. Сложеност образовања претпоставља различите приступе квалитету и указује на посматрање овог феномена мултидимензионално. У области високог образовања савремене тенденције усмерене су на квалитет као примарни задатак реформских процеса у Републици Србији. Тежња ка квалитету не може бити усмерена само на аспекте образовања који представљају резултат, већ и на све оне компоненте и аспекте који чине образовни процес. Неки аутори наглашавају повезивање сложености образовања и вишедимензионалност квалитета кога чини више елемената: квалитет процеса наставе, средина у којој се одвија процес учења, квалитет програма, квалитет наставника, квалитет постигнућа (Ивић и сар. 2008).

Усмереност на квалитет високошколског образовања посматраћемо у овом раду из перспективе квалитета наставног процеса. Узимајући у обзир поједине приступе и захтеве који се очекују од високошколске наставе, уочава се

---

\* 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.



тенденција да настава буде усмерена на студенте, да се подстиче сараднички однос између наставника и студената, да се што више примењују савремене наставне методе поучавања и учења (Ковачевић 2013: 579). Стога, промене се очекују у организацији наставе, а самим тим и промене у улогама које остварује универзитетски наставник. Потреба је да сваки појединац чији се рад прати и вреднује на одговарајући начин треба да буде у улози субјекта вредновања, а то се односи и на универзитетског наставника. На тај начин његова одговорност за постизање што бољих резултата постаје већа, а смањује се неприродни јаз између оних који остварују образовни рад и оних који треба да процене квалитет остварених резултата рад у образовним установама (Јовановић 2005: 575).

Несумњиво, улога наставника, његов значај и утицај на студенте може се сматрати великим и зато је важно како се успоставља комуникација, сарадња и процес учења у настави. Савремени токови у увођењу промена у универзитетску наставу усмерени су на већу интерактивност између наставника и студената, јасне и прецизне критеријуме оцењивања, промену наставних метода у раду, неопходност остваривања мотивације за учење код студената, као и подстицање студената на самовредновање свога рада и јасну слику о томе на који начин да студенти савладају програм и достигну потребне услове за савладаност предмета и програма. Ово би требало да доприноси ефикасности у студирању и остваривању циљева и исхода високошколског образовања.

*Квалитет наставног процеса.* – Унапређење квалитета наставног процеса је неопходност која претпоставља низ активности на различитим нивоима које реализују различити учесници. Промене које указују на квалитет наставе подразумевају формулисање стандарда наставног процеса и праћење и вредновање наставе. Дефинисање стандарда захтева озбиљан приступ, а дефинисани стандарди би морали да се поштују, као и да се планирају адекватни начини праћења реализације и поштовања стандарда (Николић 2011:30). Разматрајући питање квалитета универзитетске наставе, неки аутори наводе да то подразумева јасно дефинисане циљеве, задатке и исходе учења, али и компетенције које студенти треба да стекну током студија. Такође, квалитетна настава подразумева адекватне садржаје, дидактичко-методичке поступке усмерене према студенту, њиховим интересовањима и способностима, подразумева стварање подстицајне атмосфере за учење, као и сталну повратну информацију студенту о његовом раду и напредовању, њихово оспособљавање за самооцењивање резултата властитог рада и адекватну материјално-техничку основу наставе (Бранковић 2007). Квалитетна настава подразумева да су студенти активни у процесу наставе и тиме се доприноси усвајању трајних знања и развоју способности за доживотно учење, што је основа професионалног развоја, као и развој креативности и осећај успешности код студената (Бабић-Керкез 2007).

Различити аутори одређују различите и разноврсне важне критеријуме у мерењу квалитета високошколске установе. Мејер (Meyer 2005) истиче више критеријума ваљаности високошколске наставе и то: јасно структурирање наставе, висок удео стварног времена учења, подстицајно окружење за учење, ја-

сноћа садржаја, разноликост метода, индивидуално подстицање студената, јасноћа очекиваних постигнућа од студената. Квалитетна високошколка настава треба да омогући: јасноћу, припремљеност, ентузијазам, пријатељски однос, спремност за помоћ и отвореност према другим мишљењима (Mc Keachie, према: Лепчевић и Микрут 2010).

Диференцираност у приступима опису квалитетне високошколске наставе указује да је одређивање индикатора условљено различитим околностима у којима се настава реализује, али и потребама савремених дидактичких постулата, као и потреба самих студената. Квалитет високошколске наставе подразумева дефинисање стандарда и индикатора. Они морају бити прецизни, јасни и операционализовани како би се објективније процењивао квалитет. Дефинисање стандарда веома је сложен и одговоран посао.

Основно питање које се поставља пред универзитетског наставника и факултете односи се на обезбеђење квалитета наставе. Овај процес има неколико фаза усмерених на дефинисање постојећег стања у настави, дефинисање стања коме се тежи и управљање променама које доводе до жељеног стања. У основи стратегије обезбеђивања квалитета јесу процеси вредновања и самовредновања који треба да чине систем. Тај систем подразумева оперативност, економичност и лако спровођење. Остваривање ових карактеристика постиже се адекватним и правовременим следом етапа и корака. Са значајем и сврхом процеса вредновања и самовредновања морају бити упознати сви учесници у процесу наставе. Из угла високошколског образовања, самовредновање подразумева процес праћења, процењивања, анализу стања, препознавање и дефинисање добих и слабих страна, као и потребе за променама и унапређењем наставе. Реализација овог процеса има већу исходну вредност ако је остварују непосредни актери и ако су свесни неопходности реализације.

У теорији менаџмента и разноврсним приступима у моделима квалитета најчешће се наводи и предвиђа самооцењивање као први корак који отвара широк потенцијал за остваривање процеса самовредновања. Самовредновање се карактерише као неопходан услов успешности, а нарочито је прихваћен као начин осигурања квалитета, који подразумева одговорност појединца на прагу радног места (Stoll, Fink 2000). Посебно је значајно уколико се промене – усмерене на унапређивање – дешавају „изнутра“, од самог појединца који је свестан вредности промене и који континуирано себи поставља питање: *Како могу унапредити свој рад?* Укључивање студената у обезбеђивање квалитета наставног процеса је важно, јер кроз процену наставе од стране студената и повратне информације у остваривању самовредновања, могу се доносити одлуке о променама које мењају процес наставе и утичу на њен квалитет.

На многим универзитетима у Републици Србији једна од мера која има за циљ повећање ефикасности студирања је подстицање рада студената у процесу наставе уз континуирано праћење и вредновање свих студентских активности у оквиру студијских предмета које могу бити колоквијуми, семинарски радови, активност током наставе на предавањима и вежбама и друге активно-

сти. Овако постављени захтеви такође указују на квалитет наставе, односно показатељи су ефеката наставног процеса. Често се поставља питање коме је важно – наставницима или студентима – какав је квалитет наставе. Наравно да би требало да буде и једним и другим и зато је битно, због објективности, да у процесу вредновања и самовредновања учествују и наставници и студенти. Последњих година у Европи, али и у нашој земљи, све је јаснија потреба и значај учешића студената у процесу унапређења квалитета на високошколским институцијама. Како је и колико укључивање студената у процес обезбеђења квалитета у европским земљама и код нас, питање је које зависи од више фактора и околности. Оно што се може уочити односи се на заједнички приступ који одређује важност и поштовање положаја студента у академској заједници. Све се више студенти укључују у процес обезбеђења квалитета, како сопственог стицања знања, тако и процеса наставе и рада високошколске установе уопште. Захтев развоја високошколских институција и унапређење њиховог рада претпоставља развој културе квалитета на свим нивоима, али и међу свим учесницима у раду високошколске установе.

Европски стандарди у области квалитета високошколског образовања на веома високо место стављају улогу студената у активностима на осигурању квалитета. Полазећи од промена које су се догодиле у високом образовању у току двадесет првог века, можемо видети да је положај и улога студента добила другачију димензију у односу наставник–студент и у креирању процеса стицања знања. У процесу наставе студент је све више активни учесник, а све мање прималац знања и информација. Увођење реформских промена у начин студирања, кредит систем и активнији приступ истраживачком раду студената, отворило је могућност јачања позиције студената у њиховим улогама у процесу наставе као и у систему функционисања високошколске институције. Тиме се створила могућност да студенти износе своје мишљење и вреднују наставни процес и рад факултета, што може значајно утицати на квалитет наставе.

Вредновање квалитета наставе од стране студената један је од суштинских корака у систему обезбеђења и унапређивања квалитета наставе на факултетима. Међутим, то претпоставља тимски и конструктивни приступ у давању повратних информација о квалитету наставе. Развијенија култура квалитета даје већу одговорност студентима у приступу вредновању, јер су свесни да стварно могу да допринесу квалитетним променама усмереним на наставу, околности и атмосферу за стицање знања. Често се истиче колико је важно створити услове и околности у којима се студенти подстичу да размишљају о наставном процесу. Дакле, треба их подстицати питањима, применом самовредновања, критичким приступом настави (Brown i sar. 2003).

Мишљење и процена студената има своју сврху само ако се искористи за конструктивни приступ настави који ће допринети постизању оптималних ефеката и исхода. Резултати вредновања би требало да се рефлектују у раду наставника и сарадника. Наравно, не у смислу оцењивања њиховог рада, већ као почетни корак у проучавању сопствене праксе од стране наставника и са-

радника, који треба да анализирају повратне информација, уоче добре и слабе стране свога рада и дефинишу и одреде смер корективних мера ка квалитету. Стратегија увођења промена у наставни процес мора да буде као повратна информација студентима који су изнели своје мишљење и процене. То претпоставља континуитет и сталну сарадњу студената и наставника.

*Методологија вредновања наставног процеса.* – Како смо истакли, значај учешћа студената у процесу вредновања наставе, нужно се намеће питање које технике и инструменти доприносе већој објективности, односно који је начин добијања повратних информација од стране студената адекватан и објективан. За вредновање наставног процеса од стране студената, могуће је користити евалуацијске листиће, анкетне упитнике, структуриране групне расправе и слично (Hounsell 2003).

У процесу вредновања квалитета често коришћен инструмент је *SERVQUAL (service quality)*. Овај инструмент подразумева поређење очекивања и перцепције учесника. Састоји се од 22 питања и пет димензија квалитета (Лазибат и сар. 2010). Примена овог инструмента је показала неке недостатке када је у питању квалитет високог образовања, тако да се трагало за инструментом наменским за овај ниво образовања. Такав инструмент је *HEDPERF (higher education performance)*, који се састоји из 41 ставке и показује шест димензија квалитета (Лазибат и сар. 2010). Оне ставке које се односе на квалитет наставе усмерене су углавном на наставника и однос према студентима у процесу наставе. Повратне информације које се могу добити о активностима и ефектима наставе су од стране студената, наставника у виду колегијалне подршке или вредновање сопственог рада наставника. Такође, када говоримо о повратним информацијама о ефектима наставе, подаци могу укључивати анализу излазности студената на испите, пролазност на испитима, број студената који завршавају студије у односу на број уписаних студената, као и трајање студирања.

Наставници могу повратне информације добити посматрањем наставе, као и снимањем, односно видеозаписом са наставе. Међутим, самовредновање не можемо поистоветити са техникама прикупљања повратних информација. Самовредновање је процес који захтева аргументован и документован приступ повратним информацијама, свеобухватну анализу података и њихово вредновање. У литератури се наилази на различиту терминологију именована приступа и техника прикупљања података потребних за анализу рада наставника. Говори се о упитницима, дискусији, самоопажању, колегијалном праћењу, студентском вредновању наставе (Стаматовић и Игњатовић 2010).

Имајући у виду да стратегије реформе наставног процеса на високошколским установама подразумевају формулисање базичних стандарда и праћење и вредновање наставног процеса, може се рећи да ови процеси на универзитетима у Републици Србији теку паралелно и да се реализују у складу са нормативним захтевима. Ти захтеви одређују и улогу студената у вредновању рада факултета, студијских програма и наравно вредновање наставног процеса који подразумева и рад наставника и сарадника. У складу са принципима добровољности и партиципативности, факултети у оквиру универзитета само-

стално доносе стратегије за унапређење квалитета рада установе, а у оквиру тога и наставе (Јанићијевић 2005).

Анализирајући колико и на који начин су студенти укључени у вредновање наставног процеса у оквиру факултета у Републици Србији, покушали смо да сагледамо врсте инструмената који се примењују у том процесу и које се области наставе вреднују. Најчешће се примењују инструменти који углавном називају евалуациони упитници иако су у разноврсним формама и имају карактеристике различитих инструмената. Оно што се може уочити да доминирају форме комбиновања упитника и скала процене. У упитницима централно место припада питањима на која испитаници одговарају тако што уписују одговоре или су уз питање наведени могући одговори. Често се овај облик може наћи у инструментима вредновања наставе, а односи се на општа питања о студентима (година студија, успех на крају године, просечна оцена и слично). Такође, у форми питања се формулише оно што као крајњи циљ има повратну информацију о стању, а не о процени. Ипак је присутнији облик процене појединих компонената наставног процеса. Често се могу срести само скале процене у оквиру којих студент процењује степен изражености одређеног својства или појаве на одређеном континууму. Такође је присутан и облик скале рангова, где се захтева од студената поступак ранговања или распоређивања у низу, у односу на интензитет испољавања. Још једна варијанта скала које се могу срести у процесу вредновања наставе од стране студената је сумациона скала којом се мере ставови. У оквиру овог инструмента студенти се изјашњавају о наведеним тврдњама које изазивају прихватање или одбијање у одређеном степену који се најчешће обележава бројевима од 1 до 5. Тврдње у овим скалама се односе такође на различите компоненте наставе, и углавном се односе на активности наставника и студената у процесу наставе. Сваки од поменутих инструмената има своје предности и недостатке. Због тога је важно да у стратегији спровођења вредновања наставе од стране студената се прво дефинишу циљеви, односно општа намера овог процеса. Затим је важно да се узму у обзир стандарди и индикатори квалитетне универзитетске наставе и на основу њих конструирају садржаји инструмента који ће бити понуђен студентима.

Анализирајући садржај различитих инструмената који су намењени студентима у процесу вредновања наставе, покушали смо да извршимо класификацију у неколико категорија. Те категорије се се односиле на:

- активности и однос наставника према студентима;
- активност студената у току наставног процеса;
- уџбеници и литература;
- оцењивање (испити и предиспитне обавезе студената).

Вреднујући активност наставника и његов однос према студентима у процесу наставе у примењеним инструментима, најчешће су тврдње, ставови или питања усмерени на: (а) начин презентовања садржаја од стране наставника; (б) знања и комуникацијске вештине наставника; (в) контакт са студенти-

ма; (г) наставникова приступачност и уважавање студената; (д) начин подстицања студената у процесу учења на активност и (ђ) активан приступ у току наставе.

Студенти вреднују и своју активност у току наставног процеса. То се најчешће односи на облике рада студената у току наставног процеса (индивидуални рад на часу, различити облици дискусија и размене информација, групна истраживања или рад на часу и слично), на подстицајно окружење за учење које активира студенте у процесу наставе, као и мотивацију за рад у току наставе.

Процена уџбеника и литературе односи се углавном на: колико су студенти упознати са неопходном ужом и широм литературом, доступност литературе, обимност литературе и усаглашеност уџбеника и литературе са садржајем студијског предмета.

Када је у питању оцењивање студената, садржаји вредновања се углавном односе на: јасност и уједначеност критеријума оцењивања, континуирано праћење постигнућа студената и повратна информација о напредовању, оцењивање на испитима и однос у оцењивању према предиспитним обавезама студената. У великом броју инструмената који се примењују за вредновање наставе од стране студента присутно је питање, став или тврдња која се односи на оцењивање наставе конкретног предмета уопште или оцена, ранг или степен препоруке изучавања конкретног предмета.

На основу изнетог, може се видети да без обзира на форму и тип инструмента који имају за циљ вредновање наставе од стране студената, садржај је углавном сличан у оквиру поменутих компонената наставе. Оно што је суштина у процесу вредновања односи се на анализу и сврху добијених резултата. Наиме, анализа резултата је основа наставницима и сарадницима високошколских установа, за унапређење квалитета наставе. У томе се види конструктивна и развојна функција вредновања која је усмерена на планирање нових стратегија развоја наставног процеса. Предлози и корективне мере би требале да буду резултат заједничке анализе наставника и студената.

## Литература

- Babić-Kerkez, S. (2007). Osiguranje kvaliteta nastave razvijanjem kompetencija visokoškolske nastave, *Naša škola*, 3–4, 161–170.
- Branković, D. (2007). Kvalitet univerzitetskog obrazovanja i bolonjski proces, *Nauka i savremeni društveni procesi*, 355–367.
- Janićjević, N. i sar. (2005). Formulisanje standarda i unapredjenje kvaliteta nastave na univerzitetu u Beogradu, u: *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi-četiri godine kasnije*, Beograd: Zajednica univerziteta Srbije, UNESCO, Fond za otvoreno društvo, 35–42.

- Јовановић, Б. (2005). Вредновање васпитног рада школе, у: *Савремене концепције схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућност примене у савременој школи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 571–583.
- Ковачевић, В. (2013). Tradicionalno i savremeno u univerzitetskoj nastavi, *Nauka i tradicija*, Pale: Filozofski fakultet, 571–581.
- Lazibat. T. et. al. (2013). Merenje kvalitete visokoobrazovnih usluga iz perspektive studenata, [http://www.issuu.com/svijet\\_kvalitete.com/docs/mjerenje-kvalitete\\_visokoobrazone\\_](http://www.issuu.com/svijet_kvalitete.com/docs/mjerenje-kvalitete_visokoobrazone_);
- Lečević. J. & Mikrut. M. (2010). *Kvaliteta visokoškolske nastave*, [http://www.issuu.com/kvaliteta.net/docs/12shdmk\\_legcevicmikrut](http://www.issuu.com/kvaliteta.net/docs/12shdmk_legcevicmikrut);
- Мeyer, Н. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
- Николић, Р. (2011). Унапређење квалитета високог образовања кроз Болоњски процес, у: *Настава и учење-стање и проблеми*, Ужице: Учитељски факултет, 25–38.
- Стаматовић, Ј. & Игњатовић, А. (2010). Функције и модели самовредновања наставника, *Зборник радова*, Ужице, 13 (12), 85–94.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti dijelotvornost i kvalitet škola)*. Zagreb: Educa.

**Prof. Radmila Nikolic, PhD**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

**STUDENTS' PARTICIPATION IN THE SELF-EVALUATION PROCESS  
(THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS)**

Students' role in improving the quality of higher education is very important. In this paper emphasize the perspective quality of teaching process that involves activities of students in the teaching.

At the University of the Republic of Serbia aims to increase efficiency by encouraging the study of students in the continuous monitoring and evaluation of their activities. On the other hand, students are given the role of those who measured teaching in the process of quality assurance. Analyzing the implementation of evaluation of teaching by students in Serbia, we have obtained show that the application of several types of instruments and mostly dominated by questionnaires and scales. Contents of instruments are in the field of activities of teachers in the classroom, student activities, textbooks and literature and assessment of students.

**Key words:** *teaching, quality of teaching, student's evaluation.*



**Проф. др Снежана Маринковић**

**Доц. др Љиљана Костић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ФИЛОЗОФИЈА ВАСПИТАЊА ДУШАНА РАДОВИЋА\***

**Апстракт:** У раду се говори о филозофији васпитања песника Душана Радовића кроз његово стваралаштво за децу и кроз виђење школе и образовања. Тежиште теме је на анализи песничког стваралаштва Душана Радовића из перспективе обраћања деци и песничког казивања. С друге стране, бавимо се његовим записима, исказима о школи, образовању, знању, учитељима, наставницима, уџбеницима, букварима. Све наведено наводи нас да о Радовићу, песнику и човеку, размишљамо и као о мислиоцу који је, живећи и пишући, развио својеврсну филозофију васпитања и образовања.

**Кључне речи:** Душан Радовић, дете, филозофија васпитања, образовање, књиге за децу.

Особеношћу своје поезије и храброшћу да се супротстави традиционалном начину писања, Душан Радовић заузима посебно место у развоју српске књижевности за децу. Критички ишчитавајући дотадашњу продукцију за децу, Радовић је „на волшебан начин измирио традиционално и модерно и наговестио неслућене могућности модерног поетског говора“ (Милинковић 2014: 15). Његове песме *Страшан лав*, објављена 1949. године, и песме *Писмо за ловца* и *Да ли ми верујете*, објављене недуго затим, „први су изданак модерне српске поезије после Другог светског рата и прво певање изван прописаних и идеолошки подразумеваних конвенција“ (Витезовић, 1997). Приступајући конвенционалним темама на нов, оригиналан начин, он је индиректно и полемисао с педогозима, родитељима, педагозима, васпитачима и учитељима. Овај рад има за потребу да се бави филозофијом васпитања кроз дело и мисао Душка Радовића. Намера нам је да говоримо о филозофији васпитања, а не о педагошким идејама из разлога што се „о односу филозофије и педагогије, као две дискурзивне праксе, у последњих неколико деценија, говори на много начина, често

---

\* 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.



противречних, и у низу случајева полази се с крајње непомирљивих позиција. Сама полазишта у расправи о овом проблему, у већини случајева, условљена су како традиционалним представама о филозофији и педагогији, тако и покушајима њиховог осмишљавања насталим у последње време“ (Узелац 2012: 2).

У овом раду, заправо, говоримо о Душану Радовићу као мислиоцу, о његовој филозофији васпитања и образовања. Он је живео у складу са оним како је мислио и говорио (о чему је најречитије певао у својој песми *Мали живот*). Можда у томе лежи тајна Радовићевог успеха, савршене једноставности и као песника, и као мислиоца и као човека. У књизи интервјуа *На острву писаћег стола*, Радовић каже: „Суштина једноставности је у буквалности њеног значења. Дела без тог првог, буквалног значења су куће без врата и прозора“ (Радовић, 1995).

Радовић се децом бавио, на различите начине, преко тридесет година. Зато његово име носе вртићи, основне и средње школе – у Сремчици, Београду, Нишу, Бору, Новом Саду, Пироту, Угљевуку итд. Дечје позориште у Београду носи његово име. Писао је приче, песме, скечеве, афоризме, скице, најаве, одјаве, сонгове, сценарија за радио и телевизију, приказе, хумореске. Радио је у листовима за децу: *Змај*, *Пионер*, *Кекец* и другим. Био је главни уредник *Пионирских новина*, уредник Програма за децу Радио-Београда, уредник Програма за децу Телевизије Београд, уредник листа *Полетарац*. Његова песма *Здравица* била је химна Дечјег фестивала „Радост Европе“ коју су певала деца широм Европе. Био је и опсерватор живота у Београду и Србији у седмој и осмој деценији 20. века. Његови луцидни и свевременски коментари-афоризми, обједињени у тротомној књизи *Београде, добро јутро*, одавно су добили антологијски карактер. Оригиналан и аутентичан, бритког ума и непоткупљив, Душан Радовић је на специфичан начин полемисао с писаним и неписаним законима, различитим професијама, појединцима, друштвеним групама, родитељима, учитељима, наставницима и професорима, остајући доследан наслову своје прве песничке збирке за децу – *Поштована децо*.

О Душану Радовићу као педагогу можемо говорити из два угла: (1) из онога шта и како је писао за децу и (2) из онога шта је и како говорио у својим афоризмима, интервјуима, есејима о школи, учењу, настави књижевности и учебницима. И овде видимо континуитет и доследност у ономе што је радио (писање за децу) и у ономе што је говорио о школи, дечјој природи, васпитању.

## 1. СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ ДУШАНА РАДОВИЋА ИЗ УГЛА ФИЛОЗОФИЈЕ ВАСПИТАЊА

Када је писао за децу, Душан Радовић им се обраћао као у наслову збирке својих песама – *Поштована децо* – за коју је 1955. године добио награду „Невен“ за најбољу књигу године. Текстови његових песама указивали су на поштовање свих атрибута детињства, а то су биле слободе: растења („Све што расте, хтело би да расте. / Нека расте, и треба да расте“); мишљења („Седи да

разговарамо“); изражавања („Деца воле чудне ствари / као што су оџачари, / као што су кочничари, / као што су, као што су... / Деца воле смешне речи / као што су пападаћи, / као што су сумарени, / као што су, као што су“); памети, игре и откривања.

Радовић полемише с традиционалном књижевношћу за децу и традиционалном педагогијом. Давао је поуке деци, али није био дидактичан. Тачније, његова поезија укључила се у дечје образовање и васпитање, али на посве другачији начин, не сувим саветима и поукама, већ „иронијом, пародијом, парадоксом и цинизмом“ (Радовић 1984: VI). Разумевајући децу, знао је да она радо не прихватају родитељске савете и придики. Насупрот Змају, који није могао да се одупре обавезама лекарске професије, те је деци експлицитно пружао савете, готово наређивао („Морамо се купати / прљавштину стрести / нечистоћа привлачи / рђу и болести“), Душан Радовић је своје поуке прекривао парадоксом и апсурдом, мудро се играјући с децом (*О стиду и срамоти, Крокодил, Прича о незахвалном мишу, Одело не чини човека* и др.).<sup>1</sup> Он је био свестан отпора који деца пружају свима који желе да се наметну као ауторитети, што и потврђује:

„Деца не подносе васпитање.  
Морате крити од деце да их васпитавате.  
Па ако на крају и приметете  
да су преварена и васпитана – биће им криво,  
али ће тада већ бити касно“ (Радовић 2007: 87).

Персонификацијом је скривао своје педагошке поруке, слутећи да ће их деца радо прихватити:

„Хтела је да види шта је доле,  
нагла се преко стола и – пала.  
Ко?  
Једна виљушка радознала“ (Радовић 2006: 30).

Давао је позитивне моделе понашања деци не држећи им придики већ појачавајући до апсурда оно што она желе или како желе уобичајено да се понашају. Пример за то проналазимо у песми *Да ли ми верујете*:

„Умивао се један дечак  
свакога дана без престанка,  
па су му уши расле, порасле,  
па му је кожа постала танка.  
– Да ли ми верујете?

---

<sup>1</sup> Колико је Радовић разумео дечју природу, потврђују и речи Миливоја Ненина: „Радовић је ценио Змаја као песника за децу, али је Радовић другачији песник. То се може илустровати и оним да је Змај био чика Јова Змај, а Душан Радовић је постао Душко Радовић. Јер, док Змај описује игру и остаје на тој дистанци (не улази у игру), о чему нам и то чика Јова говори, дотле Радовић улази у игру и за децу постаје Душко“ (Ненин 2003: 131).

Мајка је стално викала ‘доста’,  
ал’ он је хтео, он је хтео...  
Умивао се сваког дана,  
па се одједном разболео.  
– Да ли ми верујете?’ (Радовић 2006: 25).

Радовићево обраћање деци није имало ни животне ни песничке патетике (*Прича само за рђаву децу, Зашто деца чачкају нос*). Он је деци признавао страхове, неки од њих су били и његови, као на пример страх од паса или мрака. Помагао је малим читаоцима да се изборе са „страшним“ бићима, производима уобразиље, која су измишљена с циљем да се њима плаше деца (*Вештице и духови*). Он је бранио право ученика на грешку (кроз њу видимо како дете мисли), право детета на незнање. У збирци *Разне глупости*, он наводи пример:

„Шта одговори ђак који не зна одговор на питање  
ЗАШТО ЈЕ КАРАЂОРЂЕ ПОДИГАО  
ПРВИ СРПСКИ УСТАНАК?  
Прво, сигурно да је имао разлога.  
Друго, да није имао разлога, он то не би радио.  
Треће, нико ништа не ради без разлога,  
а најмање Карађорђе“ (Радовић 2007: 38).

У најкраћем, Радовић је поезију за децу сасвим одвојио од демагогије и поставио је филозофију васпитања, која се једноставним језиком може звати животом. У вези с тим је говорио: „Тешко је бити дете и бити добар. Лакше је бити одрастао и разумети децу“; или: „Кад сам био мали, ја сам био мали, нисам знао да сам мали јер сам био мали“ (Радовић 2007: 87). Јасно је разликовао свет деце од света одраслих:

„Благо нама децама  
што смо такви мали  
па не знамо јоште  
да л нам штогод фали.  
Чим почне да фали, ниси више мали.

Не треба нам новаца,  
не треба нам власти.  
Нама треба сува леба  
и на леба масти.

Благо нама децама  
док смо ваки чисти,  
спреда и одстраг  
још увек смо исти.  
Чим почне да фали,  
ниси више мали“ (Радовић 2006: 94).

Учио је песнике да избегавају празне вербалне игре руководећи се начелом да добра песма мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају (уп. Обрадовић, 2001). Овај Радовићев увид потпуно је у складу са увидом Виготског о ефектима учења и интервенцијама одраслог у зони наредног развоја.

Душан Радовић је био учитељ песницима који су дошли после њега, јер од тада ништа више није било исто. „Радикални заокрет у стварању за децу почиње са појавом Душана Радовића и његове песничке збирке *Поштована децо*, 1954. године“ (Милинковић 2010: 18). Учио је песнике да прихвате децу онаква каква она јесу, а не како одрасли мисле да би она требало да буду. Због тога је своју поезију растеретио императива да у њој деци представи идеалне облике понашања, својствене одраслима и њиховом поимању света. Он приступа деци другачије, не с претенциозношћу и нефлексибилношћу, већ с разумевањем, о чему сликовито говоре и симпатије којима је пропратио песму о Јулки љутој на „мачке, на тачке и уопште на свакакве ачке“ (Радовић 2006: 29).

Радовићева поезија афирмише врлине, љубав, алтриузам, племенитост. Међутим, он не гради идеализоване портрете својих јунака. Напротив, залаже се за природност и искреност – не треба по сваку цену прихватити клишетиране образце понашања: пионир не треба да буде непогрешив и савршен, он сме да буде и плашљив и лош ђак, јер једно је морати, а друго моћи – императиви који намеће заједница, друштвене или политичке групације не могу се поштовати по сваку цену. У предговору *Антологије српске поезије за децу*, коју је приредио, Радовић пише: „Песници за децу више не заслађују детињство, већ га бране од сладуњавости и лажи“ (Радовић 1984: VI). Његова поезија раскида са стереотипима – као што живот није бајка, ни принц не мора да буде идеалан; на његовом месту, у животу, могу се наћи и разбојник Кађа и капетан Џон Пиплфокс. „Увођење деце у свет одраслих имитацијом тог света и приближавањем том свету је утопија педагогије коју је Радовић упорно рушио својим књижевним делом“ (Јовановић 2001: 18).

Радовићева филозофија васпитања није имала педагошку наметљивост, била је јасна, духовита, убојита и исказана као „мале педагошке опомене“: „Деца се лако праве, теже кваре, а најтеже поправљају“ или:

„Да ли вас деца нервирају?  
Јесте, деца су *грозна*!  
Зато вам предлажемо да овог тренутка  
зграбите капут  
и излетите из куће! [...]  
По вашем мишљењу – ви сте сјајни!  
По вашем мишљењу – ваша жена нема  
разлога да буде  
незадовољна!  
То је све тачно!  
Али је жену тешко убедити да има ваше  
мишљење! [...]

Децо!  
Немојте тући своје родитеље  
и кад заслуже! [...]  
Поучите своју децу:  
ако не буду вредна и паметна,  
проћи ће као и ви!  
Ако вас је неко увредио – туците децу!  
Ако сте негде забрљали – туците децу!  
Уопште – ако не можете или не смете да тучете  
неког другог – туците децу!“ (Радовић 2006: 294).

О васпитању Радовић говори и у *Тужној песми*. Он брине о човеку, „окренуо је свет наопачке, афоризму дао душу, ироничан је, благо насмешен, говори о нама, а све то без крупних речи, без насртаја“ (Ненин 2003: 137). Тако је знао читаоцима да помогне у борби с предрасудама:

„Најлепше ствари дешавају се другима.  
Међутим, они то не знају.  
Они мисле као и ми:  
Да се најлепше ствари дешавају другима“ (Радовић 2007: 61).

На исти начин Радовић указује на снагу учења по моделу: „Отац-лопов каже свом сину: Ја сам се надао да ће бар од тебе испасти човек“ (Радовић 2006: 295). Социјалне теорије учења указале су да се моделовање односи на учвршћивање, обликовање или промене у понашању појединца и да је понашање појединца, резултат посматрања понашања других.

Радовићева филозофија васпитања је компактибилна са виђењем детета и детињства које налазимо у радовима Виготског и његових следбеника у предшколској педагогији, која је у складу са хуманистичким приступом образовању по коме дете има предност и пред школом као институцијом и пред наставним планом и програмом. Д. Радовић јасно поставља принципе:

„Дете у школу долази са неким знањем и искуством, дете је било мање и мање развијено када је ‘учило’ и научило да хода, да говори, да једе, да се облачи, да комуницира; дете је и пре школе морало да одгонета и одгонетало је најразличитије ‘апстракције’; дете није слепо и без инстинката: оно је принуђено да стално и активно решава мале и крупне проблеме свог опстанка; дете природно, спонтано учи и научи све што му је као малој животињи корисно и потребно“ (Радовић 2006: 348).

Исто, али речено језиком науке, говоре развојне теорије о уделу претходног искуства у учењу (Доналдсон 1982; Крњаја 2009; Пијаже 1983).

И пре него што се појавио пројекат „Руке у тесту“, који је имао за циљ да популарише науку на млађим узрастима, Душан Радовић је уз помоћ илустрација Душана Петричића приредио сликовницу *Никола Тесла – Прича о детињству* где се живот, дело и идеје Николе Тесле приближавају малој деци и помоћу које се код детета предшколског узраста развија радозналост за чуда природе, појаву

као што је електрицитет. Овај текст је слободан превод писма на енглеском језику, које је Никола Тесла, пред крај живота, упутио дјевојчици Поли.

Песник Радовић је певао и за тинејџере, уважавајући њихову потребу за самосталношћу, разумевајући њихов бунт према ауторитетима, наметнутим правилима. Његови стихови намењени тинејџерима, који су писани пре више од тридесет година по тексту, ритму, одговарају реп музици која је један од омиљених музичких праваца младих и који је настао између 70-тих и 80-тих година 20. века. Специфичност хип-хоп културе којој припада реп јесте у томе што су теме песама свакодневне животне приче оних који немају социјалну и друштвену моћ. У овој музици као и у Радовићевом целокупном стваралаштву највише се цени искреност и како је та искрена прича преточена у стихове:

„Не волим цркву, не трпим попа,  
за учитељем пертла ми пуче!  
Нико не даје шта да се клопа  
а сви би хтели да нас уче! [...]

Боли нас дугме, прслук нам пуца  
– шта је правилно а шта нормално?  
Правилно је – док срце куца!  
Све је нормално, док живиш стално“ (Радовић 2006: 109–110).

## 2. ШКОЛА И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ УГЛА ФИЛОЗОФИЈЕ ВАСПИТАЊА ДУШАНА РАДОВИЋА

Основни задатак школе по Радовићу јесте да дете научи да мисли, а тек онда да га образује и васпитава. Само са дететом које уме да мисли могу се остварити и остали васпитни и образовни задаци. Мисија школе, онако како је види Душко Радовић, јесте у сагласности са увидима класика педагогије. Франсоа Рабле важност мишљења исказује у реченици: „Формирана глава вреди више него пуна“. По Песталоцију, крајња сврха наставе је развијање дечјег мишљења. Ушинског је на првом месту занимао развој дечјег мишљења и подстицање мотивације за учење. Мишљење класика педагогије и Душка Радовића можемо сажети у реченици да добро образовање учи децу како да мисле, а не шта да мисле. Своје ставове пропратио је и стиховима:

„Како деца мисле?  
Деца мисле  
само  
кад погреше.

Греше и мисле.  
Греше и мисле.  
Греше, греше,

мисле, мисле  
и науче  
да  
мисле“ (Радовић 2007: 68).

Радовић духовито саопштава да би било добро када би школа могла да прихвати обавезу не само да учи већ и да научи дете. Школа је, по његовом мишљењу, прва велика и организована институција. За нашу школа карактеристична је стална и оштра противуречност између њеног догматског институционализма и либералних програмских начела. О педагошкој теорији и пракси, Радовић се изражавао критички и аргументовано:

„У Београду има бар једно десет институција које се баве педагошком теоријом. Не знам колико се у пракси виде резултати њиховог рада, управо, прво би требало да се виде у уџбеницима, а не виде се. Сви људи који се баве педагогијом толико су професионално деформисани да су одавно престали да посматрају шта се све у свету дешава. Они посматрају искључиво шта се дешава у свету школе, педагогије. Међутим, постоје читави простори који су далеко више напредовали него педагогија, ова школска педагогија, које наши педагози-теоретичари уопште не прате, не користе се огромним фондовима тих искустава, па се тако наша педагогија и наши уџбеници врло споро развијају, још увек су страшно конзервативни, још увек нису на нивоу културе и цивилизације овог времена“ (Радовић 2006: 378–379).

О школским методикама мисли да су наивне и архаичне. Доказ за то су школски уџбеници који би требало са много више духа, маште и лукавости да се обраћају потрошачком друштву. Прве књиге не могу бити инвентари информација о свету, већ „уџбеници доброг запажања, мишљења и изражавања“ (Радовић 2006: 348). У свим својим есејима, интервјуима, опсервацијама Радовић говори о важности књига за децу, телевизије, штампе, медија, свега онога што чини културно окружење за децу, тачније културно-потпорни систем (уп. Виготски 1928; Плут 2003). Уџбеник је важан културни ослонац развоја детета, он је културна инфраструктура развоја (Плут 2003). Радовић прецизно говори о уџбенику као посебном жанру (уџбеник је први репрезент школе, посебна врста књиге која има функцију не само да каже већ и да деци „понути кључеве за разумевање ствари и појава“); о моћи и немоћи уџбеника („није задатак првих књига да децу уче основним хигијенско-здравственим навикама и нормама понашања. То би пре био задатак породице и учитеља, у директном контакту са децом. Књига је мала и немоћна да се преко ње остварују тако трајни и свакодневни утицаји“); процедури одобравања уџбеника (провери концепције уџбеника, спречавању конфликта интереса, овлашћењима и одговорностима рецензента, јавној дискусији пре одобравања уџбеника, анализи постојећих уџбеника кроз јавне, отворене разговоре пред телевизијским камерама); садржајним вредностима уџбеника (сваки прилог мора имати једну носећу вредност у функцији која му је дата, вештина излагања у уџбенику јесте пре свега вештина уочавања битног); језику уџбеника („језик мора бити чист,

прецизан познат и близак деци“, „речи и облици морају бити искључиво они којима се дете већ служи“); методама учења уграђеним у уџбеник; дидактичкој апаратури уџбеника; илустрацијама и техничкој опремљености уџбеника („без обзира на то да ли илуструје предмет, положај, покрет, однос, појаву-илустрација мора бити максимално прецизна у значењу и именовању“ и, пошто је простор у уџбеницима ограничен, не сме се уступати општим сликама природе, учионице, улице. Виђене, познате и очигледне ствари не треба доказивати. Сlike без духа и маште, без активног и занимљивог садржаја, не могу бити повод за активан и садржајан рад). Све оно што је Радовић теоријски разматрао у вези са уџбеницима, начин на који је објашњавао и наводио примере који се тичу уџбеника и уџбеничког текста, сагласно је са оним што спада у савремену теорију уџбеника (уп. Ивић 1976; Ивић 1977; Ивић и сар. 2008; Лазаревић 2003; Лазаревић 2004; Маринковић 2004; Пешикан 2003; Пешић 1998; Пешић 2005; Плут 2003).

Од свих књига за децу Радовић се највише и најдубље бавио буквари-ма. Посветио им је више од једне деценије свога живота, прикупио је око 40 буквара из целог света и за њих каже: „Буквари су сви, готово без изузетка, исти и лоши. Све друге књиге су маштовитије, занимљивије и поучније“ (Радовић 2006: 352). Сматрао је да се они рутински праве, по узорима старим преко 150 година и да је велики проблем у њима и са њима што не користе методолошка открића модерне штампе, карикатуре, илустрације, филма, цртаног филма, стрипа и пре свега модерне рекламе. Савремена пропаганда је по њему далеко испред школе јер добро познаје онога коме шаље поруку и коме се обраћа. Желео је да припреми буквар „слободан од догми, ближи детету и игри, поетски у поступку и решењима“ (Радовић 2006: 352). У његовој оставштини налазимо идеје за концепт таквог буквара изражен кроз отворена питања о језику, природи учења детета и кроз предлог појмова и тема које треба обрадити. Нека од отворених питања које Радовић поставља јесу:

„Где је мишљење најадекватније ‘преведено’ у језик? Шта су основне релације речи у реченици? Шта је у језику украс а шта суштина? [...] Шта је у односу на механизам мишљења, најрационалнији језик? [...] Који су облици најотуђенији од смисла? Каква је разлика између граматике мишљења и граматике језика? [...] Редослед вредности врста речи у изражавању детета? Да ли је важан број речи и појмова или добре комбинације?“ (Радовић 2006: 353).

Набројана су само нека од питања која је Радовић упутио сам себи и другима. Она су увек постављена из угла добробити за дете. Из истог тог угла Радовић је поставио и садржајну структуру свога концепта кроз једноставан назив *Шта би требало обрадити*. Ево шта садржи тај концепт:

„Имена (како се ко и шта зове)  
Бројеви, количине, вредности (колико је шта дугачко, тешко и високо)  
Време (колико је сати? трајање, прошлост и будућност, јуче, данас, сутра)  
Придеви (какво је што, од чега је што и чије је што)



Простор, Предлози (где је шта, близу, далеко, лево, десно, горе, доле...)  
Сличности и разлике (поређења, синтезе)  
Живо и неживо, Неживо и мртво, Глаголи (радње, дешавања, збивања, промене)  
Зашто? Како је шта постало и настало? Шта ко мисли? Како мисли?  
Искуство (како људи уче, које грешке не понављају)  
Како нешто ради? (Шта је унутра?)  
Узроци и последице (Шта се негде догодило, шта је било пре, шта ће бити после нечега)  
Проблеми и решења (Шта изазива нешто друго)  
Шта да ради неко (у некој ситуацији)  
Споразумевање (језик, говор, писмо, симболи)  
Речи – ствари и појаве (нешто као нешто друго)  
Рад, радници, алати, средства за производњу, стварање  
Сунце  
Небо  
Вода“ (Радовић 2006: 353).

Радовић сматра да је учитељ драгоцен и да је прерано дете већ у петом разреду оставити предметним наставницима:

„Оног тренутка када деца остају без свога учитеља, престаје васпитање а почиње образовање. [...] Кад се одговорност за дете подели на десетак предметних наставника, укупан збир њихових одговорности мањи је од одговорности једног правог учитеља. [...] Учитељи су стручњаци за децу а предметни наставници сваки за свој предмет“ (Радовић 2006: 388–389).

Настављајући своја размишљања, он напомиње да би било добро, мада зна да је то утопија, да учитељи прве четири године раде као учитељи, а следеће четири године само као разредне старешине, тако би учитељ био у служби школског родитеља деце. Можда би било мање насиља у школи и на улици, можда би се на овај начин предупредили и неадекватна понашања и неуспех ученика. Можда би ово што личи на утопију и луксуз било лековито и за школу и за друштво. Једна овако једноставна идеја можда би била реформаторска у подручју социјализације и васпитања деце.

\* \* \*

У стваралаштву за децу Душана Радовића доминира „топла и хуманистичка визија света која почива на поштености и часном животу“ (Ненин 2003: 130). Величајући врлине, поштење, честитост и племенитост, Радовић је читаоцима оставио у наслеђе своје књижевно дело које је и данас веома актуелно. Специфичност његовог односа према деци („Патетика и егзалтација нису за децу. Деца то не разумеју. То воли школа, слободна деца не“), критичко сагледавање окружења у коме је живео, незатварање очију пред проблемима свако-

дневице учинили су Душана Радовића нашим савремеником. Његова промишљања о васпитању и критика образовног система у Србији имала су истовремено и опомињујући и визионарски карактер, јер ни после три деценије од смрти великог песника нисмо озбиљно схватили поруку коју нам је оставио у својим текстовима.

### Извори и литература

- Витезовић, М. (1997). *Мајсторе, добро јутро: записи о чудесном Душану Радовићу*. Београд: Дерета.
- Доналдсон, М. (1982). *Ум детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, И. (1976а). Скица за једну психологију основношколског уџбеника: развој интелектуалних способности деце и уџбеник, *Психологија*, 1–2.
- Ивић, И. (1976б). Скица за једну психологију основношколског уџбеника: облици учења и уџбеник, *Психологија*, 3–4, 61–74.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник – опити стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Јовановић, С. (2001). *Поетика Душана Радовића*. Београд – Научна књига комерц.
- Крњаја, Ж. (2009). *Контекст у учењу и подучавању*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Лазаревић, Д. (2003). Уџбеник и уважавање различитости: ослонци у критичком и креативном мишљењу, у: Шефер, Ј., Максић, С., Јоксимовић, С. (прир.): *Уважавање различитости и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 126–133.
- Лазаревић, Д. (2004). Уџбеник у функцији подржавања интелектуалне даровитости ученика. *Зборник 10: Радови са Међународног научног скупа „Стратегије подстицања даровитости“*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 125–133.
- Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.
- Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*. Београд: Bookland.
- Ненин, М. (2003). Велика једноставност Душана Радовића. У: *Ствари које су прошле. Огледи о српским писцима XX (и XXI) века*. Нови Сад: Дневник – Библиотека Матице српске, 127–141.
- Обрадовић, С. (2001). Дух и интелект у поезији за децу Душана Радовића. *Норма*, 7 (1–2), 97–106.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, Ј. (2005а). Проблемски дискурсе уџбеника, *Психологија*, 3, 225–236.

- Пешић, Ј. (2005б). Социокултурни приступ уџбенику. *Психологија*, 4, 369–381.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1982). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за психологију.
- Радовић, Д. (1984). *Антологија српске поезије за децу*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Радовић, Д. (1995). *На острву писаћег стола* (прир. М. Бећковић и М. Максимовић). Београд: БИГЗ – Српска књижевна задруга.
- Радовић, Д. (2006). *Баш свашта: сабрани списи* (прир. М. Максимовић). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радовић, Д. (2007). *Јесен, песме и афоризми*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Узелац, М. (2012). *Филозофија образовања I. Филозофске основе савремених педагошких педагошких теорија* (електронски извор). Вршац: Висока школа за образовање васпитача.

**Prof. Dr. Snezana Marinkovic**

**Doc. Dr. Ljiljana Kostic**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

## DUSAN RADOVIC'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

### Summary

The paper discusses the poet Dusan Radovic's philosophy of education expressed through his work for children and his views of school and education. The focus of the topics is on the analysis of poetic creativity of Dusan Radovic from the perspective of his addressing children and his poetic narratives. On the other hand, we deal with his records, statements about school, education, knowledge, primary school teachers, subject teachers, textbooks, primers. All stated leads us to think about Radovic, as a poet and a man, and as a thinker who, living and writing, developed a specific kind of philosophy of education.

**Key words:** *Dusan Radovic, child, philosophy of education, education, children's books.*



Проф. др Данило Ж. Марковић  
Српска Академија образовања у Београду

## ЕКОЛОШКА БЕЗБЕДНОСТ У САВРЕМЕНОМ „МЕГАДРУШТВУ“

**Апстракт:** У раду се разматра еколошка безбедност као значајан проблем савремене цивилизације, почев од њеног појмовног одређивања до указивања на најзначајније проблеме њеног остваривања. У контексту оваквог приступа, указује се потреба редефинисања појма животне средине човека, с обзиром на продор човека стваралаштвом у космичке просторе. Разматрање се завршава указивањем на потребу да се еколошка безбедност у систему природа–друштво“ од нарушавања његове структуре и функција разматра и са становишта повезаности еколошке и социјалне безбедности.

**Кључне речи:** екологија, безбедност, мегадруштво, човек, друштво.

1. Двадесети век протекао је у знаку уједињавања човечанства у „светско мегадруштво“, корених социјалних потреса са многим противуречностима глобалног карактера. Међу тим противуречностима, и проблемима, *значајно место заузимају еколошки проблеми као глобални проблеми*. Наиме, период између XX и XXI века представља период раздвајања између две етапе у развоју човечанства. Једна, одлазећа етапа, одвијала се у условима неограничених могућности земље. Друга, долазећа и текућа етапа, отпочиње у условима антропогене угрожености земље.<sup>1</sup> Раст материјалне производње, омогућен научно-техничким прогресом, праћен је брзим исцрпљивањем природних ресурса и нарушавањем односа у еко-системима и између еко-система. Нарушавање еколошке равнотеже и исцрпљивање природних ресурса тражило је усаглашавање човекове производне делатности са законитостима у природи, али и до оживљавања борби за животни простор, нових геополитичких пространстава ако треба и употребом војне силе.<sup>2</sup>

Разматрање и решавање еколошких проблема у савременом „мегадруштву“, у нашој савременој цивилизацији, треба разматрати у контексту њених основних карактеристика. Она се означава као цивилизација знања, информатизације, али и као цивилизација ризика, баш с обзиром на последице

---

<sup>1</sup> Ковалев, А. (2008): *Человеческое общество*, Москва, URSS, стр. 4.

<sup>2</sup> Анисимов, О. С. (2009): *Экологические аспекты: цивилизационный подход*. Москва: *Вестник* Международной Академии Наук (Руская секция), специальный выпуск, стр. 4.

које могу настати због нарушавања еколошке равнотеже, како у животној тако и у радној средини.<sup>3</sup> У оваквом приступу треба превазилазити постојеће стереотипе и стандарде, водећи рачуна о променама у природи и човековој делатности која највећи број промена и изазова, које постају све бројније, снажније у „потресима“ у екосистемима и између екосистема у њиховим „заједницама“. У ствари, постоји потреба изграђивања и развијања еколошке безбедности као значајне компоненте цивилизације безбедности.<sup>4</sup> Јер, природа, уз све промене које у њој производи човек својом делатношћу (као природно – друштвено биће), представља објективну реалност у бесконачно многобројним својим појавним облицима – који постоје ван и независно од сазнања. Она је саздана на начин који људска свест не би могла да измисли. У њој сви облици неорганског и органског света чине неодвојиву заједницу. Човек живи у њој и са њом је везан нераскидивим везама. *Природа је прави оквир човека и његовог друштва.*<sup>5</sup> Зато човек моделирајући и присвајајући природу својим потребама мора водити рачуна о законитостима које постоје у њој. *Присвајање природе од стране човека без вођења рачуна о законитостима које постоје у њој може довести, и доводи, у питање егзистенцијалне услове живота и опстанка човека и друштва.* У ствари, људско друштво може омести нормалне процесе у природи, али тиме неће уништити природу, пошто еколошки систем има своју унутрашњу саморегулацију, већ уништити самог себе, јер неће моћи да опстане у поремећеном стању еко-система. Зато сваки друштвени систем треба да се усклади са природном средином тако што ће своја средства рада и начин присвајања природе, своју производњу, прилагодити условима своје природне средине.

Усклађивање човекове произвођачке активности, са стањем у екосистемима и односима у којима се они налазе, треба да обезбеди да човек живећи у средини која је све више вештачка, урођен у своју сопствену креацију, у своје дело, које је било његов циљ, не буде и његов крај.<sup>6</sup> У овом погледу човечанство узето у целини представља моћну снагу, пред којом искрава проблем очувања односа у екосистемима и у биосфери, и људски род поприма одговорност за очување биосфере као оквира живота, па и живота човека. *У овом смислу човечанство је одговорно за очување еколошке безбедности, тј. очувања природе у њеним животним функцијама и разноврсности.* Изграђивање такве еколошке безбедности претпоставља не само научна сазнања о законитостима у природи, већ и изграђивање једне нове етике као допуне универзалним димензијама науке и технологије, како би се еколошком безбедношћу осигурала будућност људске врсте на планети Земљи.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Опширније о овоме аутор је писао у раду „Индустријски ризик – проблем савремене цивилизације“, *Зборник радова* „Основна питања међународне сарадње у заштити од индустријског ризика и унапређивање квалитета радне и животне средине“. Ниш, 1999, стр. 7–16.

<sup>4</sup> Анисимов, О. С. (2008): *Цивилизациона безбедност: сушност и становљење*, Москва.

<sup>5</sup> Станковић, С. (1996): *Организација и поредак у живим системима*. Београд, „Дијалектика“.

<sup>6</sup> Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно. Југословенска ревија*, Београд, стр. 50–51.

<sup>7</sup> Марковић, Ж. Д. (2009): *Безбедност глобалног „мегадруштва“ и еколошко образовање*, Бе-

2. У контексту оваквог приступа, треба потпуније дефинисати еколошку безбедност полазећи од општег појма *безбедности којим се означава стање заштићености одређене појаве од нарушавања њених структуралних и функционалних веза чија повезаност и укупност одређују посебност и постојаност те појаве*. Полазећи од оваквог појмовног одређења безбедности, *еколошка безбедност* у најширем смислу речи дефинише се као постојање заштићености човека од негативног дејства фактора природе средине. Међутим, овакво њено одређење је непотпуно и неприхватљиво. Оно претпоставља постојање човека независно од природе и смисао његовог постојања своди се на заштиту од природе, на заштиту од спољашњег дејства. Међутим, сâм је човек део природе и његово окружење јесте целокупност средстава његовог постојања. „Зато еколошку безбедност треба формулисати као обезбеђење животно важних интереса човека природним ресурсима и његову заштићеност од негативног фактора природне средине.<sup>8</sup> Ово усмеравање у дефинисању еколошке безбедности треба да изрази став о човеку као универзалном носиоцу општих закономерности самопостојећих природних форми живота и субјекту општеприродних процеса развоја у систему човек-планета, јављајући се његовим кључним фактором. Осмишљавајући свој развој човек обезбеђује саморазвитак природе у целини, у крајњој мери тај систем као систем „човечанство – планета“ што се појављује *неосфером*. У оваквом приступу мења се смисао дубине представе о еколошкој одговорности човека за своје понашање у односу на окружујућу природну средину. У традиционалном смислу та одговорност одређује неопходност очувања природе као средине живљења за будућа поколења човечанства и очувања човечанства, што карактерише антропоцентрички пут сазнања.<sup>9</sup> У овом смислу одговорност за утврђивање и остваривање еколошке безбедности сноси човек и институције његовог друштвеног организовања, а пре свега држава као усмеравајућа сила (снага) друштвеног развоја управљајући ризиком у савременој цивилизацији.<sup>10</sup>

Под *еколошком безбедношћу* се подразумева степен заштићености становништва, животињског и биљног света, природне околине у целини од последица антропогеног деловања и од елементарних несрећа и катастрофа. *Катастрофа* означава изненадан догађај, брзопролазећи процес с тешким последицама, рушењима и жртвама. Са становишта теорије система, то је нагла промена структуре система која доводи до рушења неке његове области. Разлог за такву промену може да буде спољашњи утицај на разматрану област система, или пражњење њене унутрашње напетости која премаша јачину структуре. Процеси који доводе до наглог преображаја великог или малог броја ком-

---

оград, *Зборник радова „Безбедност у посмодерном амбијенту“*, стр. 11–18.

<sup>8</sup> Пер-Аконов, А. А. (1998): *Безопасность человека*. Москва: Издательство МНЭПУ, стр. 181.

<sup>9</sup> Панов, В. И. (2009): *Экологическая ответственность человека: трансцендентальный аспект*. Москва: *Вестник Международной Академии Наук (Русская секция)*, специальный выпуск, стр. 37.

<sup>10</sup> Марковић, Ж. Д. (2007): *Одржив развој и управљање ризиком, Зборник радова „Управљање ванредним ситуацијама“*, Ниш, стр. 69–87.

поненти природног комплекса, деформишу структуру планете са већом или мањом дубином и обухватају велике или мале површине, стално се дешавају у историји Земље. У старије доба, услед постепеног успоравања процеса унутрашњих преображаја планете – релаксације, оне су чешће. На неки начин *катастрофе* представљају закономерне етапе формирања система које доприносе њеном прогресивном развоју. У овом контексту може се говорити о природности и неизбежности катастрофа.

Са појавом техногенезе нове геолошке снаге, новог фактора развоја планете, нагло је порастао број катастрофа које доводе до пораста броја људских жртава. То је била последица пораста броја становника на Земљи и у вези са тим раста потреба цивилизације за природним ресурсима и развоја техногенезе са наглим порастом интензивности што изазива појаву великог броја изазваних промењених и вештачки створених процеса који често доводе до катастрофа. Катастрофе се деле на еколошке, производне и саобраћајне и техногене. *Еколошка катастрофа* је већа производна или саобраћајна хаварија, која доводи до ванредно неповољних промена у животној сфери, а по правилу масовном угрожавању биљног и животињског света, тла, ваздушне средине и природе у целини. *Производна или саобраћајна катастрофа* је већа хаварија, која је довела до људских жртава и значајног материјалног губитка. *Техногена катастрофа* је нагло, непредвиђено ослобађање механичке, хемијске, термичке, радиационе и друге енергије.

**3.** Стварајући своју животну средину, човек је био принуђен да стално балансира, покушавајући да искористи природне ресурсе и да њиховим балансирањем избегне штетне последице. Притом што се друштво више развијало, човек се више среће са негативним последицама своје произвођачке (прерађивачке) делатности, па чак и са катастрофама. У савременом друштву еколошка безбедност може се обезбедити, и обезбеђује се, комплексним мерама правног, организационог, научног, техничког, еколошког, васпитног карактера координираним мерама државе у свим облицима њеног организовања, и координираним мерама држава и међународне заједнице у целини. Али, *да би се спречило настојање потенцијалних природних и техногених опасности у облику катастрофа, неопходно је благовремено проучавање фактора формирања једних или других процеса, укључујући и техногени утицај, прогноза њиховог развоја и разрада мера за њихово спречавање, сузбијање и регулисање.*<sup>11</sup> У овом смислу треба истаћи да системски прилаз анализи технолошког ризика захтева: разматрање извора ризика самог инжињерског система, његовог потенцијално опасног производа и отпада производње, тј. читавог циклуса производње – његовог природног и социјалног окружења као једне целине. Овакав приступ инжињерском систему функционисања треба да буде пропраћен и сазнањем, да и без нарушавања технолошке процедуре коришћење у технолошким процесима

---

<sup>11</sup> Косоножкин, В. И. (2009): Устойчивое развитие и теория биотической регуляции. Москва, Вестник Международной Академии Наук (Русская секция), специальный выпуск, стр. 89–90.

потенцијално опасних компоненти, доводи до озбиљног загађења околине, ризичног по здравље људи и материјалних и културних вредности. Управо зато потребно је проучавање свих компоненти и карактеристика ризика са становишта очувања еколошке безбедности. У контексту оваквог приступа, потребно је имати у виду и најновија сазнања о свемиру, које се постојано проширују и траже нова промишљања о човековој природној сфери и еколошкој безбедности.

Сазнања о физичкој и временској величини свемира, у смислу да је његова историја много дужа и разноврснија него што се раније сматрало, довели су до новог промишљања односа човечанства и свемира. Ова сазнања довела су и до новог промишљања односа човека и његове животне средине. Поставило се, пре свега питање, с обзиром на знатно увећану човекову моћ утицаја на природу (у смислу њеног присвајања) да ли је потребно обуздавање човека, пошто се прешло у њеном присвајању преко човекових потреба. Уз то је истакнут захтев за проширење бриге за нељудски род. У оваквом приступу настало је и схватање које је означено као „дубока екологија“. То се схватање исказује кроз три става. *Први*, изражава велику бригу због последица не обуздавања човека према природним системима који се деградирају. *Други*, људска бића и људске активности се третирају у изолацији, а не као део природе. *Трећи*, заједничка брига, када је у питању човекова природна средина, односи се на краткорочне погледе о којима људи расправљају о последицама свог деловања. Међутим, ако је требало да ови ставови доведу у питање натопоцентричну перспективу човека они нису прихватљиви, и нису прихваћени, уз указивање на потребу одбацивања сировог концепта о човековим потребама који их грубо изједначаје са неком врстом потреба, чиме се удовољило екстравагантном употребом ресурса. У ствари, погодан и осветљен антропоцентризам обезбедио би могућност за удовољење етичке обавезе и бриге за нељудски свет. Та брига се заснива на сазнању и схватању о повезаности квалитета живота на нашој планети у контексту његове повезаности са структуром и променама у космичком простору,<sup>12</sup> квалитета човекове животне средине и друштва у којем човек живи, тако да сваки од ових елемената има себи својствен карактер и потребу.

Еколошка безбедност као стање заштићености витално важних интереса личности, друштва и државе, у склопу узајамног утицаја друштва и природе, може се разматрати на различитим нивоима с обзиром на постојеће делове планете Земље, постојеће државе и њихове савезе и њиховог окружења, а најпотпуније на глобалном нивоу, с обзиром на јединство земље као планете и космичког простора.<sup>13</sup> Међутим, проучавање еколошке безбедности на глобал-

---

<sup>12</sup> Батырбекова, Г. Е., Кенесов, Б. Н., Алижанова, М. Б., Наурызбаев, Б. К., Зебрева, А. И. (2009): Неопходность формирования экологического сознания в сфере ракетно-космической деятельности. Москва, *Вестник Международной Академии Наук (Русская секция)*, специальный выпуск, стр. 173–175.

<sup>13</sup> Хруцкий, К. С: (2009). Биокосмологическое основание современной глобальной экологии. Москва, *Вестник Международной Академии Наук (Русская секция)*, специальный выпуск,



ном нивоу није условљено само овим природним јединством, већ и уједињавањем човечанства, процесом глобализације, у „светско друштво“ у „мегадруштво“. *Тиме је створена могућност разматрања и регулисања еколошке безбедности на одређен начин, и са становишта глобалног друштва.* У оквиру глобалног „мегадруштва“ постоје Светска заједница (као социјално-економски систем) и *Међународна заједница* (као организација држава).<sup>14</sup> Између ових заједница постоје вишезначни и сложени односи, врло често недовољно усаглашени. Међутим, постоји минимум сагласности по питању глобалних еколошких проблема. Та сагласност се исказује у активностима усмереним на изградњавање *глобалне еколошке политике* која треба да обезбеди еколошку безбедност. Ове активности се на одређен начин испољавају у делатности ОУН-а и њених специјализованих организација.

У овом погледу посебно су значајне три конференције ОУН-а о проблемима животне средине. *Прва* конференција одржана је 1972. године у Стокхолму. Она је дала импулс за разраду светске (глобалне) политике. Конференција је подстакла у овом погледу низ активности, од установљавања права на здраву животну средину, преко одговорности за здраву животну средину (тачније остваривање еколошке безбедности), давања основа за међународно еколошко право, до афирмације биосферног приступа у развијању новог типа развоја човечанства. *Друга* конференција о животној средини одржана је 1992. године и на њој усвојена стратегија одрживог развоја. *Трећа* конференција ОУН-а о животној средини одржана је 2002. године у Јоханесбургу, и представљала светски самит о одрживом развоју.<sup>15</sup> На овим конференцијама разматрани су еколошки проблеми и њихово решавање са становишта остваривања еколошке безбедности, посебно на глобалном плану. Међутим, *не може се рећи да се еколошка безбедност остварује како на глобалном тако и на регионалном и национално-државним нивоима.* Њено неостваривање, тачније потпуно неостваривање, има узроке како у сложености и динамици „система друштво – природа“ на глобалном плану, у разним противуречностима у светској заједници и међународној заједници, тако и у регионалним заједницама и у национално-привредним структурама. Зато остваривање еколошке безбедности као значајне претпоставке очувања „оквира живота“ на планети Земљи, захтева научно истраживање и критичко промишљање свих природно-друштвених оквира остваривања еколошке безбедности са становишта очувања биолошког оквира живота људског рода и остваривања услова живота човека који одговарају његовом људском достојанству као слободном, стваралачком и вредносном бићу.

Сва ова разматрања о еколошкој безбедности у условима савременог глобализирајућег друштва указују на три основна закључка. *Прво*, остварива-

---

стр. 48–51.

<sup>14</sup> Глазичев, С. Н., Егорова, Л. В. (2009): Глобална еколошка политика ООН: становиште, проблеми, перспективе. Москва, *Вестник Международной Академии Наук* (Руская секция), специјални изданање, стр. 48–51.

<sup>15</sup> Марковић, Ж. Д. (2003): Актуелност заштите животне средине и достојанства човека, у условима глобализације, Ниш, *Економске теме*, 2, стр. 35–43.

ње еколошке безбедности постаје актуелан проблем у развијању присвајачке моћи човека према природи, да би се очувао баланс природних ресурса на планети који у својој укупности представљају биолошки оквир живота уопште, и посебно људског рода. *Друго*, да се најновијим сазнањима о универзуму, о космосу, и човековом продору у њему шири оквир човекове природне животне средине па у том смислу повећава број чиниоца који одређујуће утичу на остваривање еколошке безбедности. *Треће*, ако безбедност представља заштитеност система од нарушавања његове структуре и функција, онда безбедност „система друштво–природа“ треба промишљати са становишта повезаности еколошке и социјално-политичке безбедности у планетарним размерама и у разним појавним облицима друштвеног битисања тог система. Са становишта ових закључака, потребно је, и могуће, критичко промишљање и вредновање облика државно-политичког организовања односа у савременом друштву у његовој светској и међународној заједници, технолошког и социјалног развоја савремене цивилизације и односа у њој и њене перспективе.

### Литература

- Анисимов, О. С. (2008). *Цивилизациона безбедност: сушност и становление*, Москва.
- Анисимов, О. С. (2009). Еколошеческие аспекты: цивилизационный подход. Москва: *Вестник* Международной Академии Наук (Руская секция), специальный выпуск.
- Батырбекова, Г. Е., Кенесов, Б. Н., Алиижанова, М. Б., Наурызбаев, Б. К., Зебрева, А. И. (2009). Неопходность формирования экологического сознания в сфере ракетно-космической деятельности. Москва, *Вестник* Международной Академии Наук (Руская секция), специальный выпуск, 173–175.
- Глазичев, С. Н., Егорова, Л. В. (2009). Глобальная экологическая политика ООН: становление, проблемы, перспективы. Москва, *Вестник* Международной Академии Наук (Руская секция), специальный выпуск, 48–51.
- Ковалев, А. (2008). *Человеческое общество*, Москва, URSS.
- Косоножкин, В. И. (2009). Устойчивое развитие и теория биотической регуляции. Москва, *Вестник* Международной Академии Наук (Руская секция), специальный выпуск.
- Мајор, Ф. (1991). Сутра је увек касно. *Југословенска ревија*, Београд.
- Марковић, Ж. Д. (1999). Индустриски ризик – проблем савремене цивилизације, у: „Основна питања међународне сарадње у заштити од индустриског ризика и унапређивање квалитета радне и животне средине“, Ниш, 7–16.
- Марковић, Ж. Д. (2003). Актуелност заштите животне средине и достојанства човека, у условима глобализације, Ниш, *Економске теме*, 2, 35–43.

- Марковић, Ж. Д. (2007). Одржив развој и управљање ризиком, у: „Управљање ванредним ситуацијама“, Ниш, 69–87.
- Марковић, Ж. Д. (2009). Безбедност глобалног „мегадруштва“ и еколошко образовање, у: „Безбедност у посмодерном амбијенту“, Београд, 11–18.
- Панов, В. И. (2009). Еколошка одговорност човека: трансцендентални аспект. Москва: *Вестник Международной Академии Наук (Русская секция)*, специјални издаток, 37.
- Пер-Аконов, А. А. (1998). *Безопасность человека*. Москва: Издательство МНЭПУ.
- Станковић, С. (1996): Организација и поредак у живим системима. Београд, „Дијалектика“.
- Хруцкий, К. С. (2009). Биокосмолошко основица савремене глобалне екологије. Москва, *Вестник Международной Академии Наук (Русская секция)*, специјални издаток, 48–51.

**Prof. Danilo Z. Markovic, PhD**

Serbian Academy of Education, Belgrade

## **ECOLOGICAL SAFETY IN THE CONTEMPORARY SOCIETY**

### **Summary**

This paper deals with ecological safety as a significant problem of contemporary civilizations starting from its conceptual determination to signifying the most important problems of its implementation. Within the context of such an approach, the paper points out the need to redefine the human environment considering the new breakthrough into the space. The final considerations indicate the need to analyze ecological safety within the „nature-society systems“, from violating the global structure and functions from the standpoint of its connection with social safety.

**Key words:** *ecology, safety, mega society, human being, society.*



Доц. др Јелена Стаматовић  
Проф. др Миленко Кундачина  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## ЗНАЧАЈ НАПРЕДОВАЊА У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ НАСТАВНИКА\*

**Апстракт:** Професионални развој наставника зависи од више услова, али се издвајају мотивација наставника и дате могућности за развој и напредовање. Квалитетно планирање професионалног развоја доприноси квалитетном развоју школе и наставника. У раду је представљено истраживање које је имало за циљ да се дође до сазнања о важним питањима везаним за напредовање наставника у професионалном развоју. Узорак истраживања су чинили 786 наставници основних и средњих школа и васпитачи предшколских установа у пет округа западног дела Републике Србије.

Резултати су указали на значај напредовања, али на декларативном нивоу, значај мотивационих фактора везаних за напредовање и стицање стручних звања наставника. Истакнута је важност информисања и повезаност са наставниковом упознатошћу са условима и процедурама напредовања и стицања звања.

**Кључне речи:** професионални развој наставника, напредовање наставника, мотивација наставника, основна школа, средња школа.

### ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Професионални развој наставника последњих десетак година јесте питање којим се баве како теоретичари, тако и носиоци образовне политике, законодавци, али и сами практичари. Посматрајући овај процес из различитих углова, може се видети да су различита његова одређења. Неки аутори су разматрање овог појма усмерили на однос наставника према професији, његову свест о томе шта је то што ради, како ради и у ком смеру треба да свој рад унапређује (Бјекић 1999; Беара 2010; Окановић 2006). У одређивању професионалног развоја наглашава се активни приступ наставника, односно низ различитих активности које имају основа у његовом мишљењу и понашању, а усме-

---

\* Рад је настао у оквиру Пројекта *Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе*, број 179026, који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС.

рени су на остваривање непосредне и посредне користи за индивидуе или школу, која тежи ка квалитету. Такође, наводи се као суштинска карактеристика професионалног развоја континуитет у смислу развијања свеукупних потенцијала наставника у циљу унапређивање васпитно-образовне праксе (Станковић, Павловић 2010). Ови аутори наводе различите моделе у којима се професионални развој посматра као поправљање дефицита којим се компензује превасходно недостатак знања и вештина, а водећу улогу има стручно усавршавање као репаративни процес, затим наводе модел професионалног развоја као трансформативног процеса, такозвани развојни модел у коме наставник има активнију и одговорнију улогу. Индивидуалистички модел професионалног развоја посматра наставника као издојеног и аутономног практичара који је одговоран за сопствени развој и квалитет васпитно-образовне праксе, док организацијски модел подразумева да је развој школе као организације условљен развојем наставника. Развој наставника као професионалаца треба да буде усмерен на стално преиспитивање, освешћивање и продубљивање својих знања неопходних за развој и унапређење свога рада. То омогућава континуираност у стручном усавршавању које је усклађено са потребама наставника, школе, образовног система итд. (Кундачина, Стаматовић 2010). Поглед на наставничку професију у савременом приступу у основи има концепт перманентног, доживотног образовања. То значи да завршетак базичног образовања наставника управо је почетак њиховог развоја у професији. Најчешће се стручно усавршавање сагледава као део система професионалног развоја наставника и повезано је са напредовањем и развојем у професији. У образовној нормативној регулативи у Републици Србији стручно усавршавање је обавеза наставника од кога се очекује да уноси иновације у свој рад и тиме га унапређује.

Стално стручно усавршавање омогућава професионално и социјално напредовање наставника. Обезбеђивање напредовања у професионалној каријери као и низ других погодности (функције, звања, материјална стимулација итд.) за наставнике који завршавају одговарајуће програме усавршавања отвара широк простор за нова интересовања, подстиче њихов потенцијал, усмерава их на стално преиспитивање и самовредновање сопствене праксе и даље професионално усавршавање. Напредовање наставника је сегмент који прати фазе професионалне каријере и који може посредно или непосредно да утиче и подстиче професионални раст и развој. У том процесу наставник не треба да буде сâм, важно је обезбедити му подршку – што подразумева обезбеђивање континуитета у професионалном развоју као и јасно и добро координисано образовање и професионални развој са адекватним ресурсима и подршку у професионализацији посла наставника (Пешикан и сар. 2010: 289). Међутим, подршка подразумева и напредовање наставника кроз звања или додатне компетенције (што је случај у многим европским земљама). У већини случајева услов за напредовање наставника јесте похађање одређених програма стручног усавршавања. Наставници подршку очекују и од управе школе, односно ангажовање директора у подстицању професионалног учења наставника кроз креирање атмосфере која је адекватна за професионални развој у школи (Станковић и сар.

2013). Мотивација наставника за укључивање у програме усавршавања усмерена је више на спољашње мотиве који се испољавају кроз обавезу остваривања предвиђених броја сати за одређени временски период, док је мање усмерена на унутрашње мотиве који се односе на стицање нових знања и побољшање сопственог рада (Кундачина, Стаматовић 2010). Спољашњи подстицаји за усавршавање кроз награђивање наставника и повећање плате или напредовање кроз добијање звања постоје у неким земљама, али то није универзална пракса. Напредовање кроз стицање звања регулисано је у Републици Србији *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Овај нормативни документ регулише сва питања везана за организовање и спровођење стручног усавршавања, као и процедуре стицања звања наставника.

Мотивисаност наставника и информисаност о начинима, процедурама напредовања, облицима усавршавања, понудом садржаја може да утиче на њихову личну амбицију у професионалном напредовању. Резултати истраживања спроведеног у Републици Србији показују да су наставници углавном задовољни постојећим статусом, а њихова информисаност о процедурама и околностима у стицању звања не утиче на њихову амбицију за напредовањем (Кундачина, Стаматовић 2010).

Да би се школе покренуле да постану организације за учење, потребно је да се осигура мотивација наставника да стварају нова знања у професији, могућност да активно учествују у иновацијама и механизме за брзо преношење оправданих иновација у оквиру својих школа и међу школама (Hargrивs 2003). Оно што се пред школе поставља као велики изазов јесте да сви наставници (не само најмотивисанији) континуирано уче током читавог радног века и своје лично усавршавање усклађују са потребама школе. Ефикасан професионални развој је сталан, подразумева обуке, праксу, добијање повратних информација и омогућава адекватно време и пружање подршке (*Наставници су битни*, 2010).

Спремност наставника за професионалним развојем подразумева усмереност у избору различитих облика активности које омогућавају учење, развој компетенција и професионализма. Наставници се опредељују за различите активности из разноврсних интринзичних и екстринзичних разлога. У том контексту велики значај има информисаност о свим питањима везаним за стручно усавршавање, напредовање – и то: процедуре и услове, као и повезаност унутрашње мотивације и одговорности за сопствени рад.

Истраживање које смо спровели апострофира неколико услова који доприносе континуираном професионалном развоју наставника. Питање напредовање наставника, њихове амбиције и стална информисаност неки су од услова неопходних за развој. Полазећи од контекста праксе и реализације концепта професионалног развоја и стручног усавршавања, намера нам је била да сазнамо како у пракси наставници остварују напредовање и који су разлози и мотивациони фактори напредовања.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду усмерили смо се на испитивање мишљења наставника о важности напредовања у професији и информисаност о важним питањима везаним за напредовање. Задаци истраживања покривају следећа конкретнија питања: (1) испитивање степена важности *напредовања* у професионалном развоју; (2) испитивање упознатости наставника са *условима и процедурама* стручног напредовања; (3) испитивање *мотивације* наставника за усавршавањем и напредовањем. Узорак су чинили 786 испитаника: наставника основних школа (64,50%), средњих школа (21,88%) и васпитача (13,61%) у пет округа Републике Србије (Мачвански, Колубарски, Златиборски, Моравички и Рашки). Техником анкетирања обухваћен је цео узорак, а конструисан је анкетни упитник за потребе истраживања. Циљ је био да се сагледа мишљење наставника и васпитача о проблему истраживања. Питања у упитнику су груписана око категорија: (а) професионално напредовање наставника; (б) мотивација и амбиција наставника у професионалном развоју и (в) информисаност (обавештеност, размена информација и доступност информација).

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Када се говори о професионалном напредовању наставника, значајан услов представља њихов однос према томе колико га сматрају важним и ко има користи од тога. Резултати показују да већина наставника сматра важним напредовање, и то 41,60% веома важним, 48,09% важним, 5,21% наставника не види сврху напредовања и 5,09% наставника је неодлучно. Упоредијући мишљење наставника о важности напредовања у односу на године радног стажа, намера је била да се утврди како наставници с обзиром на радно искуство гледају на напредовање у струци (*Табела 1*). Може се видети да у категорији „не видим сврху“ највећи број је наставника који имају од 11 до 20 година радног искуства и највише је неодлучних, док је најмање најмлађих наставника по стажу. Већина наставника који имају до 10 година стажа и они преко 30 година веома важним сматрају напредовање. То су наставници на почетку и на крају професионалне каријере. Вредност *хи-квадрат* теста указује да постоји статистички значајан утицај година радног стажа на мишљење наставника о важности напредовања наставника у професионалном раду; међутим, вредност Крамеровог показатеља ( $V = 0,10$ ) указује да је то мали утицај.

**Табела 1.** Повезаност радног искуства наставника и мишљења о важности напредовања

Године радног стажа	Важност напредовања				
	Веома важно	Важно	Не видим сврху	Неодлучан сам	Укупно
1–10	130 48,5%	122 45,5%	7 2,6%	9 3,4%	268 100,00
11–20	102 39,7%	122 45,5%	18 7,0%	15 5,8%	257 100,00
21–30	56 32,0%	98 56,0%	9 5,1%	12 6,9%	175 100,00
Преко 30	40 47,1%	34 40,0%	7 8,2%	4 4,7%	85 100,00
Укупно	328 41,7%	363 46,2%	41 5,3%	40 5,2%	785 100,00%

$$\chi^2 = 21,07 \quad df = 9 \quad p = 0,01$$

Професионални развој наставника подразумева да буду отворени за све информације које су му неопходне, да су мотивисани да на различите начине дођу до информација. Доступност информација у школи и могућност протока и размене олакшава заједничку визију запослених према развоју који подразумева како лични план, тако и ниво школе. Како наставници долазе до информација везаних за услове и процедуре у професионалном напредовању – указују резултати нашег истраживања. Већина њих размењује информације са својим колегама (48,1%), нешто мање наставника наводи да информације добија од директора школе (20,3%), преко стручних листова и часописа (15,7%), стручних сарадника (7,9%), неких других извора (3,6%), а најмањи број наставника информације добија преко средстава масовних комуникација (3,4%).

У претходном разматрању навели смо да је стручно напредовање у Републици Србији нормативно утврђено кроз *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Звања која наставници могу добити су следећа: *педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник*. Стицање стручних звања прати одређене услове и процедуре. Резултати указују колико наставници познају називе, услове и процедуре стручног напредовања (Табела 2). Види се да скоро половина наставника „добро познаје“ називе стручних звања који се могу добити у стручном напредовању (44,1%), а у категорији „нимало не познајем“ највише наставника навело је процедуре добијања звања (22,1%).



**Табела 2.** *Познавање назива, услова и процедура стручног напредовања*

Стручно напредовање	Ниво познавања			
	Добро познавање	Довољно познавање	Потпуно непознавање	Укупно
Називи	354 44,1%	325 40,5%	76 9,5%	755 100,00
Услови	237 29,6%	402 50,1%	116 14,5%	755 100,00
Процедуре	197 24,6%	374 46,6%	177 22,1%	755 100,00

Пошли смо од претпоставке да добра информисаност у школи доприноси да наставници боље познају све везано за питање напредовања (називи, услови и процедуре). Резултати су потврдили ову претпоставку. Наиме, добра информисаност у школи утиче на *познавање назива* стручних звања наставника ( $\chi^2 = 137,93$  за  $df = 4$ ;  $p = 0,01$ ,  $V = 0,30$  – што указује на средњу величину утицаја); добра информисаност у школи утиче на *познавање услова* за напредовање наставника ( $\chi^2 = 215,35$  за  $df = 4$ ;  $p = 0,01$ ,  $V = 0,38$  – што указује на велики утицај); добра информисаност у школи утиче на *познавање процедура* за стручно напредовање ( $\chi^2 = 145,10$  за  $df = 4$ ;  $p = 0,01$ ,  $V = 0,31$  – што указује на средњу величину утицаја).

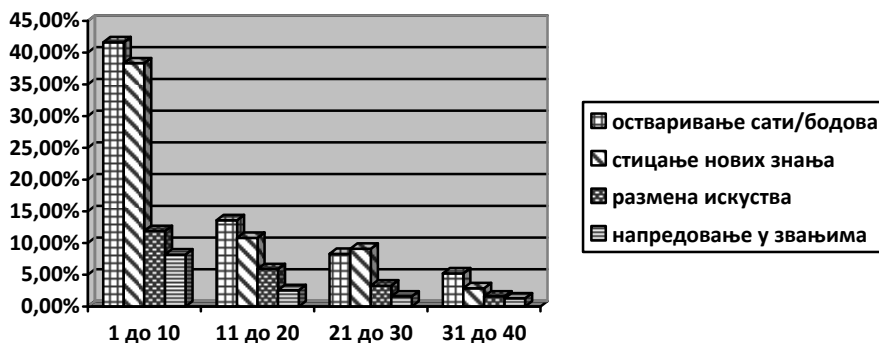
Мотивисаност наставника за професионални рад огледа се у његовој спремности да се што више посвећује раду; да је свестан своје одговорности; да улаже веће напоре и да свом послу прилази стваралачки и конструктивистички. Мотивисаност наставника на развој у професији условљено је низом чинилаца. У неким истраживањима о радној мотивацији наставника, као мотивациони фактор наставници су наводили могућност за учење и развој (Петровић 1992). Интринзични мотиви наставника као унутрашња потреба да прате и учествују у развоју и напредовању ученика, често бивају водећи мотиви за избор своје професије. Значај напредовања наставника зависи и од тога колико су задовољни својим послом. У раду се амбиција наставника за напредовањем посматрала у односу на то колико су наставници задовољни статусом (звањем који имају), и амбиција према вишим звањима, која могу добити (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник). Резултати су показали да је сваки други наставник задовољан својом позицијом и не жели да напредује у звањима (50,40%), прво звање жели да добије 17,5% наставника, прва два звања по нивоу жели да добије 10,2%, прва три звања 8,1% наставника, а највише звање 13,8% наставника. Даље, интересовало нас је колико почетна мотивација за избор професије (да ли је посао наставника жељено занимање) утиче на амбицију наставника да се у послу развија, напредује и стиче виша звања. Резултати су дати у *Табели 3*.

**Табела 3.** *Мотивација за избор професије наставника и амбиција за напредовањем*

Позив наставника је жељено занимање:	Амбиција за напредовањем наставника					Укупно
	Задовољан садашњим звањем	Задовољан бих био звањем педагошког саветника	Задовољан бих био звањем самосталног педагошког саветника	Задовољан бих био звањем вишег педагошког саветника	Задовољан бих био звањем високог педагошког саветника	
Да	332 49,4%	118 17,6%	73 10,9%	54 8,0%	95 14,1%	672
Не	48 58,5%	14 17,1%	4 4,9%	7 8,5%	9 11,0%	82
Укупно	380 50,4%	132 17,5%	77 10,2%	61 8,1%	104 13,8%	754

$$\chi^2 = 4,34 \text{ за } df = 4; p = 0,36$$

Резултати показују да почетна мотивација за избор занимања није повезана са амбицијом наставника за напредовањем и стицањем звања. Професија наставника и све улоге које остварује у свом раду могу да мотивационо утичу на наставника да се усавршава и развија, без обзира да ли је то било његово жељено занимање. На *Графикону 1* приказани су резултати који показују мотиве наставника за усавршавањем. Највећи број наставника има екстринзични мотив усмерен на формално задовољавање услова који су прописани нормативно – који је то број сати који мора да оствари кроз различите програме усавршавања. Једино у категорији наставника који имају од 21 до 30 година радног стажа не доминира овај мотив, већ мотив за стицање новог знања. У осталим категоријама овај мотив је на другом месту, док је на трећем месту потреба наставника да размене искуства и знања. Мотив за напредовањем најмање је заступљен у свим категоријама наставника (по годинама радног стажа). Израчунавањем *хи-квадрат* теста види се да не постоји статистички значајна разлика у мотивима за усавршавањем у односу на године радног стажа наставника ( $\chi^2 = 10,41$  за  $df = 9; p = 0,32$ ).



Графикон 1. Мотиви за усавршавањем и године радног стажа наставника

Амбиција и мотивација наставника у професионалном развоју може утицати на околности и услове његовог усавршавања и напредовања. Са друге стране, концепција професионалног развоја и стручног усавршавања као његовог дела, може утицати на мотивацију и амбицију наставника.

## ЗАКЉУЧЦИ

На основу изнетих теоријских анализа и резултата истраживања, дошло се до одређених закључака. Теоријски приступ наглашава активну улогу наставника у свом професионалном развоју, континуитет и развијање свих наставникових потенцијала. Остваривање развоја и напредовања наставника у свом раду подстиче његове потенцијале. У том процесу важно место заузима подршка наставницима у установама у којима раде, континуирано информисање на различитим нивоима.

Резултати истраживања показали су да је напредовање важно за већину наставника, али да је та важност на декларативном нивоу, јер то пракса недовољно показује. Наставници на почетку своје каријере и они који завршавају свој радни век више значаја дају напредовању од наставника који су на средишњем свом радном веку. У истраживању се наглашава важност информисања наставника и улога школе у томе. Информисање је важно и у процесу напредовања наставника у звањима. Наставници су упознати за звањима, условима, нешто мање са процедурама добијања звања које су описане у нормативним документима. Овакав резултат је логичан с обзиром на то да је најмањи број наставника навео као извор информација службена документа и стручне часописе и листове.

Мотивисаност и амбиција наставника за добијање звања није иста код свих испитаних наставника. Око половине наставника не показује амбиције за напредовањем, а веома мали број тежи да достигне највише звање. Резултати су такође показали да мотивација за избор занимања не утиче на наставникову мотивацију за напредовањем. У процесу усавршавања највећи број наставника полази од спољашњих мотива који се односе на нормативну обавезу.

Систематичнији приступ професионалном развоју наставника омогућио би да се превазиђу неки од недостатака које смо констатовали у овом истраживању. Мотивација и амбиција наставника може да се подстиче и подржава већ у процесу припреме студената за професију наставника. Концепт доживотног учења треба да буде у основи професионалног развоја наставника, од базичног образовања, преко фазе увођења у посао, континуираног стручног усавршавања и напредовања.

### Литература

- Беара, М.; Окановић, П. (2010). Спремност за професионални развој наставника: Како је измерити?, *Андрогошке студије*, 17 (1), 47–60.
- Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Valenčić Zuljan, M. (2006). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja, *Sodobna pedagogika*, 65 (2), 122–142.
- Кундачина, М.; Стаматовић, Ј. (2011). *Стручно усавршавање наставника и васпитача акредитованим програмима*, Ужице: Учитељски факултет.
- Наставници су битни, како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике* (2010), Београд: Министарство посвете Републике Србије.
- Петровић, Д. (1992). Радна мотивација и самопроцена успешности наставника средњих школа, *Психологија*, 25 (1–2), 126–137.
- Пешикан, А., Антић, С., Маринковић, С. (2010). Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво, *Настава и васпитање*, 59 (2), 287–296.
- Станковић, Д., Павловић, Ј. (2010). Модели професионалног развоја наставника, у: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 17–39.
- Станковић, Д. (2013). Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: перспектива наставника основних школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 86–107.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*, New York in London: Teachers College Press.

**Doc. Dr. Jelena Stamatovic**

**Prof. Milenko Kundačina, PhD**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

## **THE IMPORTANCE OF MAKING PROGRESS IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

### **Summary**

Professional development of teachers depends on many conditions, but the most distinguished ones are teachers' motivation and their opportunities for development and advancement. Quality planning of professional teacher development contributes to better development of school and teachers. This paper presents research that is aimed to acquire knowledge on important issues related to the promotion of teachers in professional development. The study sample consisted of 786 primary and secondary school teachers and preschool teachers in five districts of the western part of the Republic of Serbia.

The results point to the importance of progress, but at the declarative level, to the importance of motivational factors related to progression and expert knowledge of teachers. The importance of information and connections with teachers' familiarity with the conditions and procedures for advancement and acquiring the title are emphasized.

**Key words:** *professional teacher development, teachers` professional progress, teacher motivation, primary school, secondary school.*



**Проф. др Данијела Василијевић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА, ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА\***

**Апстракт:** Интерактивна табла се јавља као образовна иновација 90-их година прошлог века у развијенијим земљама света. Њихова искуства, студијске анализе и експериментална истраживања указују на важне, несумњиве предности ове техничко-технолошке иновације, која нуди функционалнији, креативнији и инвентивнији приступ садржајима, настави, ученику и учењу, али и на потенцијална ограничења, заснована на формалистичком методичком приступу настави.

У раду се дају одговори на питања: шта је електронска, интерактивна табла, указује на њене могућности, значај, предочавају предности, са аспекта ученика и наставника, али и потенцијална ограничења.

**Кључне речи:** *школска табла, интерактивна табла, настава, наставник, ученик, учење, наставна технологија.*

### **УВОД**

Још 1858. године Попечитељство просвештенија Кнежевине Србије шаље Распис свим окрузима о новим стандардима за градњу школа и уређењу учионица у којем, између осталог, стоји: „Да школа има две црне табле, једна за рачун, а друга за писање са линијама снабдевена, и ове да буду тако постављене, како би сви ученици у њу без засијавања очију гледати могли [...]. Свака школа треба да има: велику штицу, црне таблице за краснописаније, нужне земљовиде, столицу и сто за учитеља, један ормар под затвором за остављање школских ствари, један дивит са пескаоницом и лењир, два протокола и икону, која ће Светог Саву представљати“ (Спасић 1859, глава V). Интересантан пример јесу и нормативи из 1899. године, којима се регулишу правила о грађењу школа и школском намештају. „Овим нормативима предвиђа се пожељан изглед учионица: катедра или сто за учитеља, школска табла, али не на ногаре,

---

\* 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.

већ зидна, и то у прва два разреда, једна шпартана табла за писање и једна истачкана за цртање; у вишим разредима: једна истачкана табла и једна без линија и тачака, орман за одлагање учила и наставна средства, клупе за 2 до 4 ученика са наслоном, седиштем, нагнутом радном плочом и даском за одлагање књига испод радне површине, термометар у циљу регулације оптималне температуре у просторији, икона Св. Саве и слика владара“ (Василијевић 2010: 65). И у другим школским нормативима деветнаестог и двадесетог века прецизирају се изглед, врста, употреба школских табли, као и њихово позиционирање у учиници, како би била прегледна свим ученицима.

Трансформација школских табли, од њихове појаве до краја двадесетог века и није била драстична, односила се првенствено на форму, формат, квалитет материјала од којих су сачињене. Реч је о школским таблама без линијског система, таблама са линијама, намењеним првенствено почетном читању и писању, настави српског језика и књижевности, мрежним таблама „са квадратићима“, школским таблама комбинованим са рачунаљкама за наставу математике. Нешто касније појављују се и табле са нотним системом, затим троделне зидне табле са пет радних површина. Крајња „крила“ табле чине покретни делови повезани шаркама за фиксирани део. Покретне партиције користе се са обе стране, најчешће су то разноврсни линијски системи, али могу бити и фланелне, магнетне површине за наставне апликације, ученичке радове или, пак, беле табле за писање фломастерима. Беле табле, као саставни део школских табли или самосталне јединице, поред писања и цртања, служе и за пројекције садржаја са графофолије, дијапозитива, дијаслика, дијафилмова, у новије време и компјутерских садржаја.

Табле са термоштампачем представљају технолошки искорак у односу на зелене и беле табле; омогућавају штампање садржаја на папиру А4 формата; када се страница попуни, садржај се може одштампати и обрисати притиском на дугме, чиме се попуњена страница замењује новом, празном страницом. Јављају се у две верзије: 1) табле са причвршћеним штампачем у дну радне површине и 2) табле повезане са рачунаром и штампачем, као екстерним јединицама. Предност оваквих табли је у томе што ученици могу пажљиво пратити излагање наставника, неоптерећени су преписивањем садржаја и вођењем бележака. У почетку су на располагању биле само две празне површине које се ротирају на иницијативу наставника. Сличан принцип рада има и пано за писање. „Плоча за писање има термокопир уређај који ради на принципу телефакс технике. Оно што је на табли написано потискује се помоћу сензора слике и у дигиталном облику шаље до копир уређаја који пребацује текст на копију у А4 формату“ (Вилотијевић 1999: 441).

Прве електронске табле су употребљаване за обуку кадрова у мултинационалним компанијама осамдесетих година прошлог века. Тек почетком двадесетог века интензивније се уводе у процес образовања, јер су значајно технички унапређене, постају једноставније за употребу, финансијски су прихватљивије и садржајно опремљеније. Масовнија примена електронских и интерактивних табли у свету забележена је 2002. године у Енглеској, Шкотској, Новом Зеланду,

Канади, САД. Само у Великој Британији је у овој години продато 27.000 паметних табла, а 2004. године тај број се удвостручио. Последњих година електронске табле се постепено уводе и у образовни систем Републике Србије.

## ШТА ЈЕ ИНТЕРАКТИВНА ТАБЛА?

Интерактивна табла („паметна табла“) је својеврстан сложен технички уређај који своју функционалност остварује у информационо-комуникационом систему сачињеном од рачунара и бим-пројектора. Табла је са рачунаром повезана преко УСБ улаза или бежично, посредством Bluetootha, Infrareda и Wi-Fi-ја. Врло често интерактивна табла се изједначава са електронском, мада електронска табла не мора бити интерактивна, може да функционише независно од рачунара.

**Слика 1.** *Новија верзија, електронске табле са штампачем и интерактивне табле*



Читав систем чини таблу осетљивом површином. Радна површина (десктоп), односно садржај рачунара помоћу бим-пројектора, емитује се на белу површину – таблу. Пројектован садржај постаје динамична форма осетљива на додир. Уз помоћ специјалне оловке или притиском прста садржај постаје интерактиван, могуће је управљати рачунаром, вршити корекције презентованог садржаја, памћење, штампање и сл. Наставник може на радној површини (табли) да користи документе различитих програма, да делове садржаја увећава, подвлачи, маркира, записује на маргинама, додаје цртеже, шеме, графиконе, бира подлогу за писање и њен карактер (празан папир, линије, квадратиће, број линија на страни и сл.), линијски систем за наставу музичке културе постаје интерактиван садржај на коме се могу бирати и померати ноте, додиром нотне ознаке чути звук жељеног инструмента, одслушати цела композиција по нотном запису, геометријски облици су „расклопиви“, елементи су покретљиви,

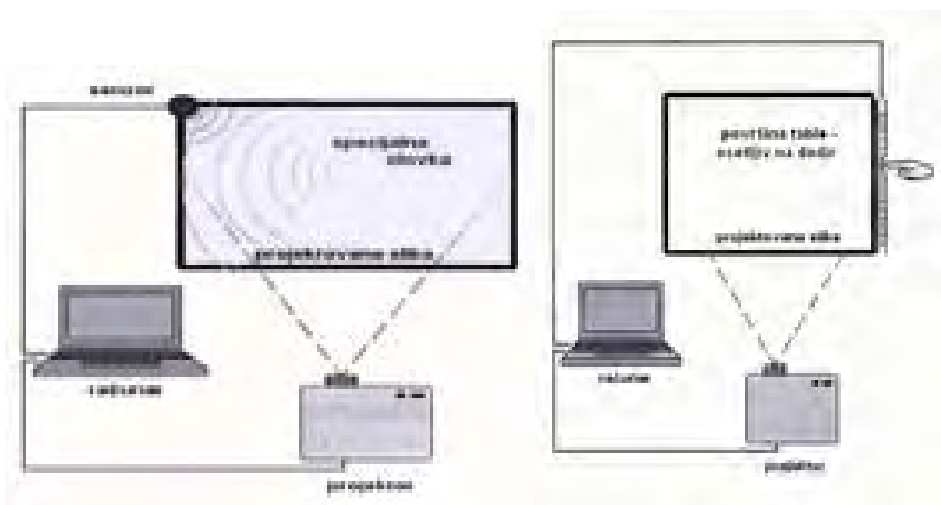


разноврсне дидактичке игре посебно добијају на значају; погодна је за приказивање филмова, презентација, фотографија, анимација, експеримената, омогућено је повезивање садржаја табле са другим документима, програмима, интернет странама, специјална оловка остварује и функције миша (десни, леви клик, померање...); наставник је у позицији да снима измењени садржај, презентацију или, пак, да је задржи у првобитном облику, сходно властитим потребама. Такође, могуће је и снимање екрана у реалном времену, постављање на интернет; остварива је комуникација посредством и-мејла, чет, телефонирање, видео-конференција...

С обзиром на начин управљања, електронске табле се могу поделити на тврде и меке.

Тврде табле (hardboard) се углавном препознају по белој табли (whiteboard), која је издржљивија, јер поседује „вечну“ површину осетљиву на додир, којом се, најчешће, управља специјализованим оловкама. Систем чини и рачунар, пројектор, површина за пројектовање, специјализована оловка и сензор. Посебна предност тврдих табли јесте у постојаној површини за рад, неосетљивој на физичка оштећења, али и на случајне контакте настале услед неопрезности наставника или ученика; не рефлектују светлост (нема „засијавања очију“); немају покретне делове; економски су прихватљивије у односу на друге електронске табле.

Слика 2. Тврда и мека електронска табла



Softboard или мека интерактивна табла јесте радна површина, мекана, осетљива на додир, за коју није потребна додатна специјализована оловка, мада су предавачу на располагању и неколико тастера у боји. Мека табла функционише помоћу мноштва сензора позиционираних испод површине табле.

**Слика 3.** *Мека табла*



Позиција извора слике категорише електронске табле на оне којима је пројектована слика са предње стране (front-projectioninteractivewhiteboards) и електронске табле чија је пројектована слика са задње стране (rear-projectioninteractivewhiteboards). У пракси углавном доминирају електронске табле са чеонном пројекцијом због једноставности употребе и економске приступачности.

**Слика 4.** *Електронска табла са раздвојеним пројектором / два примера кратки и класичан*



За разлику од класичног модела, пројектор са кратке удаљености (Ultra-ShortThrowProjector) монтира се непосредно изнад интерактивне табле и, како му и сам назив говори, ефикасно и квалитетно пројектује слику са мале удаљености. Тиме се, за разлику од јефтинијег, класичног модела, избегава засењавање предавача и ометање пројекције садржаја.

Електронска табла са пројектованом сликом са задње стране интегрише пројектор у властити систем и емитује слику посредством специјалних огледала и објектива. Постоји и модалитет, настао у комбинацији телевизије и површине осетљиве на додир. Кључна предност је што светлост пројектора не засењује предавача, што је случај са претходним моделом уколико је класичан пројектор у питању. Ипак висока цена чини их мање популарним.

**Слика 5.** *Електронска табла са интегрисаним пројектором*



Потпуна функционалност електронских табли, поред системске подршке, условљена је и одговарајућом софтверском подршком. На пример Smart табле имају око 7.000 разноврсних наставних садржаја, расположивих наставних средстава, медија из области различитих наставних предмета, намењених наставницима и ученицима на свим нивоима образовања.

Додатна опрема може значајно утицати на унапређивање квалитета наставног процеса, што у великој мери зависи од компетенција наставника, његове мотивисаности и спремности на осавремењавање наставног процеса. На пример, реакцијски системи омогућавају брзу повратну информацију о постигнућу сваког појединачног ученика. Функционишу по принципу респондерске наставе. Наставник креира питања двочланог или вишеструког избора, ученик самостално посредством индивидуалних реакцијских апарата сличних даљинским управљачима, бира један од понуђених одговора. Пријемник прослеђује радијске сигнале до рачунара, тачније софтвера за обраду података, где се добијени подаци сортирају, анализирају, сумирају за сваког ученика посебно. На електронској табли се може графичким приказом илустровати постигнуће разреда у целини, група ученика, парова, самостално постигнуће сваког ученика, као и преглед постигнућа која се односе на појединачна питања (ајтем анализа).

**Слика 6.** *Реакцијски систем*



Наставник брзо и ефикасно остварује увид у рад сваког ученика, његово разумевање обрађених садржаја. Сходно повратној информацији врши корекције наставних поступака, мотивише ученике, подстиче на додатни или допунски рад.

Бежична табла пружа фантастичне могућности добре интеракције на релацији ученик – бежична табла – рачунар – интерактивна табла. Омогућава ученику да са удаљености, писањем по властитој бежичној табли, креира садржај интерактивне табле. Посебно је погодна за рад са децом са посебним потребама.

**Слика 7.** *Бежична табла*



У последње време доступан је и систем Wiimote WhiteboardWiimote Whiteboard који зид учионице претвара у интерактивну таблу, који не застоје за много скупљим „правим“ интерактивним таблама. Обавезну пратећу опрему чине: инфра-ред оловка (IR pen), bluetooth-адаптер, Wii контролер и носач, одговарајући софтвер.

**Слика 8.** *Систем Wiimote WhiteboardWiimote Whiteboard*



## ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА ИНТЕРАКТИВНИХ ТАБЛИ

Пратећи методичке активности наставника у енглеским основним школама након две године активне употребе интерактивних табли у настави, група аутора (Lewin, Somekh, & Stephen, 2008) уочава неколико фаза трансформације педагошког рада наставника:

- 1) користе класичну наставну технологију употребом интерактивних табли;
- 2) откривају нове могућности интерактивних табли;
- 3) искуснији наставници на креативан и интуитиван начин обогаћују, унапређују класичну наставну технологију.

И Бјурден (Burden 2002) диференцира три фазе употребе интерактивних табли у настави:

1. *Инфузија*: интерактивне табле се користе првенствено као наставно средство, служе као подршка методичким активностима наставника;

2. *Интеграција*: Нова технологија је имплементирана у наставни програм и у функцији је остваривања циљева и задатака наставе. Акцент је на методици рада заснованој на активном укључивању ученика у наставни процес.

3. *Трансформација*: Употреба нове технологије оријентисана је на унапређивање квалитета процеса учења, оријентисана је ка ученику и процес активне изградње знања путем интеракције.

Кључно је питање да ли је употреба нове информационе технологије развојног или линеарног карактера. Већина аутора (Rudd 2007) сматра да се наставници, углавном, задржавају у првој фази педагошке имплементације интерактивних табли. Интерактивне табле користе искључиво као дидактички медиј, а мање за колаборативно и интерактивно учење. Интересантно је да је све више оних који сматрају да наставницима више недостају дидактичко-методичке компетенције које ће операционализовати у новим условима (Jewitt, Moss, & Cardini 2007), а не технолошке вештине, јер оне нису пресудне за педагошке промене и иновативни приступ наставном процесу и процесу учења (Lewin, Somekh & Stephen 2008).

И други аутори на сличан начин разматрају имплементацију нове технологије која се посматра са позиције наставника (Beauchamp 2004; Somekh & Haldane 2005; Glover et al. 2007). Мишљења смо да се не треба потпуно одрицати традиционалне наставне технологије, да би се обезбедио иновативни приступ настави, иако има аутора који имају супротно мишљење (Betcher & Lee 2009). Суштинска разлика је у разумевању појма традиционална наставна технологија, која у нашем контексту има позитивну конотацију; подразумева разноврсне наставне системе, социолошке облике наставног рада, наставне методе и наставна средства.

## ПРЕДНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА ИНТЕРАКТИВНЕ ТАБЛЕ

Указујући на могућности интерактивне табле, већ смо делом предочили и њене предности. У којој мери и на који начин ће електронска табла бити у функцији унапређивања наставе, процеса учења и знања ученика, у највећој мери зависи од наставника, његове спремности и обучености за истраживање и проналажење креативних могућности интерактивне табле и њених софтверских пакета. С позиције наставника кључне предности су: оживљавање презентованих садржаја чинећи их мобилним, динамичним објектима; подржавање мултимедијалног приступа настави, заснованог на очигледности; мотивација ученике на рад и наставног градива; интерактивност у односу на садржај, али и на релацији ученик – садржај – електронска табла – наставник; подстицање и развој разноврсних активности ученика (бојење, цртање, решавање задатака, објашњавање, демонстрирање, писање...) подржане различитим социолошким формама рада, наставним методама и наставним системима; интеграција мноштва техничких уређаја у јединствен систем; обрисани садржај се може поново позвати; урађено запамтити и користити на неком од наредних часова, слати другим корисницима (нпр. одсутним ученицима), постављати на интернет; садржај презентације или запис на табли ученици могу снимити на своју преносиву меморију; нема заморног преписивања, чиме се ученици подстичу на пажљиво праћење предавања; брза и ефикасна провера знања ученика (реакцијски систем); подржава све моделе и функције класичне табле; наставник пажљивије може да посматра ученике, прати њихову активност, погледом није везан за рачунар; посебне предности електронске табле долазе до изражаја комбиновањем са пратећом опремом, електронске табле, реакцијски систем, бежичне табле, „паметне оловке“, оптичке камере и сл.; отворена је за виртуелни свет; умрежене електронске табле подржавају програмирану наставу, наставу на даљину; подстичу и развијају квалитет планирања наставника (софтверским пакетима се подржава планерска улога наставника – електронско планирање); омогућавају брзо и ефикасно прилагођавање садржаја рада новонасталој ситуацији; подстичу развој ИКТ компетенција наставника, оспособљавају за комплекснији рад заснован на интеграцији информатичких знања и способности (нпр. рад са више програма); омогућују размену добре праксе и искуства; њихове погодности се могу посебно искористити у раду са децом са посебним потребама; подједнако су интересантне ученицима различите узрастне доби; погодне су за представљање готових продуката ученика, насталих на часовима, на родитељским састанцима...

Као посебне предности интерактивне табле у настави, ученици најчешће наводе: занимљивост и динамичност предавања; већа мотивација и боље разумевање комплекснијих садржаја; примена разноврсних наставних средстава усмерених на развој функционалних знања ученика; већа активност; повећавају се могућности за задовољавање различитих стилова учења, подстиче креа-

тивност ученика у току припремања властитих презентација; ученици се упућују на тимски рад; креирање база ученичких радова-колекција добрих идеја; подстицање и развој дигиталних компетенција ученика...

Примена интерактивних табли у наставном процесу посебно доприноси подстицању, мотивисању ученика на рад и учење, јачању концентрације и усредсређености на изучавани садржај (ВЕСТА 2008; Cogill 2002; Hall & Higgins 2005; Levy 2002; Morgan 2008; Thompson & Flecknoe 2003), што доприноси већој активности ученика и бољој интеракцији на релацији ученик – садржај – електронска табла – ученици (Higgins, Beauchamp & Miller 2007; Miller, Glover & Avris 2004; Smithetal, 2005).

Интерактивна табла пружа могућност организовања наставног процеса заснованог на кооперативном учењу, али омогућава и аутономно учење развијањем одговорности ученика за властите поступке (Somekhetal 2006), неговањем критичког мишљења (Hennessyetal 2007). Предности интерактивних технологија су посебно евидентне у домену припреме, односно изградње наставног материјала на самом часу, чак и уз активно учешће ученика, брзе и ефикасне демонстрације креираних наставних средстава и сл. (Kennewelletal 2007).

Бројне студије експерименталног карактера усмерене су на испитивање ефеката интерактивне табле на постигнуће ученика основне школе у различитим наставним предметима у САД (Zittle, 2004), у Енглеској (Lewin, Somekh & Stephen 2008). Показало се да су ученици који су учили у условима савремене информационе технологије, у односу на своје вршњаке у класичним учионицама, боље разумели сложене концепте и феномене (Hennessyetal 2007; Mildenhall et al. 2008), али и да су разлике између искуснијих и мање искусних наставника у раду са електронском таблом постале евидентне, да су у почетку боље напредовали просечни и одлични ученици, а након две године сви ученици су показали значајан напредак на националним тестовима у Аустралији (Lee & Boyle 2004).

Истраживања оријентисана на испитивање подобности интерактивних табли на различитом школском узрасту ученика дају предност примени ИТ у основној школи, а посебно у раду са децом са посебним потребама (Bell 2002; Goodison 2002).

Анализирајући ставове наставника, у разноврсним студијама, према интерактивној табли и њеној примени у настави, група аутора (Miller, Glover & Avris 2005) дошла је до закључка да наставници са лакоћом изводе наставу подржану ИТ, али да је време припремања часова значајно продужено, чиме се остварује већи квалитет наставног рада; наставници увиђају већу мотивисаност и пажњу ученика, бољу концентрацију; посебно цене могућност укључивања разноврсних медија у свакодневни наставни рад; садржајнија наставна средства; подршку различитим стиловима учења и индивидуализованом приступу ученицима. Посебан допринос унапређењу наставе дали су наставници који су прошли одговарајућу методичку обуку засновану на унапређивању

ИКТ вештина (ВЕСТА 2008; Betcher & Lee 2009; Higgins et al. 2005; Miller et al. 2005, Ofstedreport 2002; Underwood et al. 2004).

Најчешће критике везане за употребу електронских табли односе се на: 1) додатно усавршавање наставника које, по њиховом мишљењу изискује пуно времена и солидне ИКТ компетенције (Hall & Higgins 2005); 2) недостатак дигиталних дидактичко-методички обликованих медија (Bennett & Lockyer 2008; Lee & Boyle 2004; Levy 2002; Solvie 2004); 3) шареноликост садржаја више одвлачи пажњу ученика, него што их усредсређује на суштину истраживаног проблема; 4) припрема предавања захтева доста додатног времена (Miller, Glover & Avris 2005; Bennett & Lockyer 2008; Lee & Boyle 2004; Levy 2002; Solvie 2004); 5) почетно одушевљење наставника које овај медиј ставља у центар пажње, постаје сам себи сврха, нема иновативних приступа, нити се негује критичко мишљење (Levy 2002; ВЕСТА 2008); 6) софтвери нису компатибилни; 7) могуће техничке проблеме, слабу видљивост из даљине (Hall & Higgins 2005), док код модела са предњом пројекцијом садржаја, наставник може заклањати пројекцију или пак неприродно држати тело током часа због ове сметње;

Има мишљења да примена ИТ афирмише фронтални облик рада (Lewis 2003; Somekh & Haldane 2005). Међутим упоредне студије су показале да се истовремено повећава заступљеност фронталног и групног облика рада, као и осталих видова интеракције (Lewin et al. 2008; Smith et al. 2005).

## ЗАКЉУЧАК

Употреба нове наставне технологије, сама по себи, не значи унапређење наставног процеса, процеса учења и процеса развоја ученика. Да ли ће доприносити остваривању постављених циљева и задатака, да ли ће бити у функцији унапређивања колективних знања и развоја индивидуалних потенцијала ученика, да ли ће бити базирана на ефектним стратегијама учења, у највећој мери зависи од наставника, његове спремности, мотивације и професионалне компетентности.

Компетенције наставника не могу се посматрати у затвореном кругу, већ у отвореном динамичном систему, зато што једном стечене компетенције нису довољне за континуирано, перманентно унапређивање наставног процеса, било да је реч о дидактичко-методичким или техничко-технолошким компетенцијама наставника. Ретки су наставници који достижу последњу фазу педагошке имплементације интерактивних табли у наставном процесу и да су у могућности да традиционалну наставну технологију имплементирају у савремену наставу, откривајући нове приступе наставним садржајима и ученицима кроз колаборативни и интерактивни рад у условима ИКТ-а, остварујући повратну, каузалну везу и креативну синтезу старе и нове наставне технологије.

Примена нове наставне технологије, укључујући и интерактивне табле, не може се остварити на „рушевинама“ традиционалне наставе; напротив, тра-



диционална технологија треба да буде темељ, покретач за нови стваралачки приступ наставним садржајима и ученицима, који је остварив у условима „класичне наставе“. Као што наставници који раде у учионицама опремљеним интерактивним таблама могу шаблонизовати наставу, учинити је формалистичком, тако наставници у класичним учионицама, применом традиционалне наставне технологије, могу подстицати стваралачко мишљење ученика кроз колаборативан рад. Испитујући интеракцијске односе између ученика од 7 до 11 година и наставника, група аутора (Smith et al. 2006) је открила већу ефикасност традиционалне наставе у односу на наставу подржану интерактивним таблама. Интерактивне табле нису гаранција квалитета наставног процеса, ту гаранцију собом носе наставници.

Предности електронских табли су несумњиве, пружају велике могућности за креативнији приступ настави и ученику, потребно их је на прави начин имплементирати у наставни процес, што јесте један од задатака савремене дидактике и методике.

## Литература

- Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 327–348.
- Betcher, C., Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching with IWBs.* (R. Redman, Ed.). Camberwell, Victoria: ACER Press.
- ВЕСТА (2008). *Harnessing technology schools survey 2007: Analysis and key findings.* Retrieved from
- Bell, M. A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons! *Teachers Net Gazette*, 3(1).
- Bennett, S., Lockyer, L. (2008). A study of teachers' integration of interactive whiteboards into four Australian primary school classrooms. *Learning, Media & Technology*, 33(4), 289–300.
- Betcher, C., Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution – Teaching with IWBs.* Victoria, Australia: ACER Press
- Birch, J. (2003). Using an electronic whiteboard. Retrieved from: <http://www.bucksict.org.uk/Teacher%20Resources/DownloadDocs/Curriculum/Whiteboards.doc>.
- Burden, K. (2002). Learning from the bottom up – The contribution of school based practice and research in the effective use of interactive whiteboards for the FE/HE-Sector. Discussion paper presented at LSDA, Making an Impact Regionally Conference, The Earth Centre, Doncaster. Retrieved from: <http://www.lsnlearning.org.uk>

- Василијевић, Д. (2010). Учионица и њен развој, *Зборник радова 12*. Ужице: Учитељски факултет, стр. 61–73.
- Cogill, J. (2002). How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching? Retrieved from: <http://www.virtuallearning.org.uk>
- Gillen, J., Kleine-Staarman, J., Littleton, K., Mercer, N., Twiner, A. (2007). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around inter active whiteboards in British primary classrooms . *Learning, Media and Technology*, 32 (3), 243–256.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., Door, V. (2005). The interactive whiteboard: A literature survey. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(2), 155–170.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5–20
- Goodison, T. (2002). Learning with ICT at primary level: Pupils' perceptions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 282–295.
- Hall, I., Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 102–117.
- Hennessy, S., Deaney, R., Ruthven, K., Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning, Media & Technology*, 32(3), 283–301. Retrieved from: [http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/LMT\\_IWB.doc](http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/LMT_IWB.doc)
- Higgins, S., Beauchamp, G., Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning Media and Technology*, 32(3), 213–225.
- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H., Wall, K. (2005). *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies*. Newcastle, UK: University of Newcastle on Tyne.
- Jewitt, C., Moss, G., Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teachers' design of texts for interactive whiteboards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 303–317.
- Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S., Beauchamp, G. (2007). Analyzing the use of interactive technology to implement interactive teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(1), 61–73.
- Le Breuilly, M. (2004). Benefits of the interactive whiteboard. *Primary English Magazine*, 9(5), 25–28.
- Lee, B., Boyle, M. (2004). Teachers tell their story: Interactive whiteboards at Richardson Primary School. Retrieved from [www.iwb.net.au/advice/publications/](http://www.iwb.net.au/advice/publications/)
- Levy, P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study. Retrieved from: <http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.html>

- Lewin, C., Somekh, B., Stephen, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13(4), 291–303.
- Lewis, H. (2003). Using an interactive whiteboard in the daily mathematics lesson: Implications for teaching and learning. *UWIC Education Papers*, 2, 41–52.
- Mildenhall, P., Swan, P., Northcote, M., Marshall, L. (2008). Virtual manipulatives on the interactive whiteboard: A preliminary investigation. *Australian Mathematics Teacher* 64 (1), 9–14.
- Miller, D., Glover, D., Avris, D. (2004). Matching technology and pedagogy in teaching mathematics: Understanding fractions using a ‘Virtual Manipulative’ fraction wall. Manchester, UK: British Educational Research Association. Retrieved from: <http://www.keele.ac.uk>
- Miller, D., Glover, D., Avris, D. (2005). Developing pedagogic skills for the use of the interactive whiteboard in mathematics. Staffordshire, UK: University of Keele, Department of Education. Retrieved from: <http://www.keele.ac.uk>
- Morgan, G. L. (2008). Improving student engagement: Use of the interactive whiteboard as an instructional tool to improve engagement and behavior in the junior high school classroom (Doctoral dissertation, Liberty University). Retrieved from <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=doctoral>
- Moss, G., Jewitt, C., Levacic, R., Armstrong, V., Cardini, A., Castle, F. (2007). The interactive whiteboards, pedagogy and pupil performance evaluation: An evaluation of the schools whiteboard expansion (SWE) Project: London Challenge (Research Report No 816). London, UK: University of London, Institute of Education, School of Educational Foundations and Policy Studies. Retrieved from: <http://www.dcsf.gov.uk>
- Ofsted report (2002). ICT in schools: Effect of government initiatives implementation in primary schools and effect on literacy (Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools). Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk>
- Правила о грађењу школа и намештају школском*, Београд: Учитељски весник, 1899.
- Распис, којим се прописује које све ствари школа мора да има*, Београд, 1858.
- Rudd, T. (2007). Interactive whiteboards in the classroom. Futurelab. Retrieved from: [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/other/whiteboards\\_report.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/other/whiteboards_report.pdf)
- Shenton, A., Pagett, L. (2007). From ‘bored’ to screen: The use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms. *Literacy*, 41(3), 129–136.
- Smith, F., Hardman, F., Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 32(3), 443–457.
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K., Miller, J. (2005). Interactive whiteboard: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 91–101.
- Solvie, P. (2004). The digital whiteboard: A tool in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 57(5), 484–487. Retrieved from: <http://www.readingonline.org>

- Somekh, B., Haldane, M. (2005). September: A typology of interactive whiteboard pedagogies. Paper presented at BERA Conference, UK, Wales, University of Glamorgan.
- Somekh, B., Underwood, J., Convery, A., Dillon, G., Harber, T., Jarvis, S. J., Woodrow, D. (2006). Evaluation of the ICT test bed project annual report. Retrieved from: [http://www1.prometheanplanet.com/french/staged/upload/pdf/Evaluation\\_of\\_the\\_ICT\\_Test\\_Bed\\_Project\\_2006.pdf](http://www1.prometheanplanet.com/french/staged/upload/pdf/Evaluation_of_the_ICT_Test_Bed_Project_2006.pdf)
- Thompson, J., Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an interactive whiteboard in Key Stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29–33.
- Underwood, J. D. M., Somekh, B., Cooke, A., Dillon, G., Lewin, C., Mavers, D., Saxon, D. (2004). Evaluation of the DfES ICT test bed project: First annual report 2003. Coventry, UK: BECTA. Retrieved from: <http://www.evaluation.icctestbed.org.uk>
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3, Организација наставе*. Ужице: Учитељски факултет.
- Wood, R., Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84–96
- Zittle, F. (2004). Enhancing native American mathematics learning: The use of Smartboard generated virtual manipulatives for conceptual understanding. Retrieved from: <http://education.smarttech.com>

**Prof. Daniela Vasiljević, PhD**

University of Kragujevac, University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

## **INTERACTIVE WHITEBOARD, ADVANTAGES AND LIMITATIONS**

### **Summary**

Interactive whiteboard appears as an educational innovation in the 90s of the last century in the developed countries of the world. Their experience, study analyses and experimental research indicate the important and undeniable advantages of this technical and technological innovation, which offers a more functional, creative and inventive approach to the content, teaching, learning and student himself, but also has the potential limitations, based on the formalist methodical approach to teaching.

In this paper we offer answer to the question of what an electronic, interactive whiteboard is. We point to its potentials, importance and advantages from the point of view of students and teachers, but also to its potential limitations.

**Key words:** *school board, interactive whiteboard, teaching, teacher, student, learning, teaching technology.*



**Проф. др Горан Шекељић**  
**Проф. др Милован Стаматовић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

**Проф. др Ђорѓи Ђеорѓиев**

Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Скопје, Факултет за физичка култура у Скопју

## **ПРОБЛЕМИ У ДЕФИНИСАЊУ ХИПОТЕТИЧКОГ ПРОСТОРА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЧАКА \***

**Апстракт:** На основу хипотетичког модела моторичких димензија, анализирана је батерија од 18 композитних моторичких тестова, за које се претпоставило да су ваљани индикатори 9 хипотетичких моторичких димензија. Тестирање је спроведено на узорку од 132 ученика четвртих разреда основне школе. Резултати у овом истраживању указују да претпостављени моторички базични вектори нису били дефинисани очекиваним варијаблама. То се догађа због комплексности проблема, различитих узорака и не-савршених мерних инструмената. На овом нивоу науке физичке културе не може се генерално утврдити сасвим тачна подела базичних структура у простору моторичких способности. Очигледно је да постоји већи број хипотетичких модела моторичких димензија у зависности од специфичности узорка и да се овај простор може представити виртуелно на више начина.

**Кључне речи:** батерија мерних инструмената, базични вектори, моторичке способности.

### **УВОД**

Истраживања факторске структуре моторичких димензија у свету датира од 1935. године. Упркос давним почелима и несумњивој важности, латентни део антропомоторичког статуса припада оној групи проблема који нису до краја разјашњени и о којима у стручним и научним круговима постоји доста несугласица, почев од дефиниције, структуре, методологије мерења па чак и

---

\* 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.

методике развоја (Крагујевић 1987; Берковић 1978; Перић 1994, Vonacin i Vlažević 2006; Šimonek 2006).

Досад је обављен велики број истраживања с циљем дефинисања латентних моторичких димензија, али у свету још увек није прихваћена једна генерална таксономија. Откривено је веома много разноврсних биомоторичких способности, чак је дефинисано и неколико наизглед стабилних модела (Курелић и сар. 1975; Zaciorski 1975; Dukovski 1984; Vonacin i Vlažević 2006; Перић 1994; Берковић 1978; Крагујевић 1987, Мекота 2000, Бала и Крнета 2006; Šimonek 2006). Ипак, још увек се не може говорити о коначном моделу латентне антропомоторичке структуре.

Моторичке способности процењују се десетинама стандардизованих моторичких задатака, систематизованих у неколико различитих батерија. Идеја се састоји у томе да моторичким задацима (тестовима) изазову сложени стимуланси и покрене низ неурофизиолошких процеса који омогућавају решавања моторног задатка. Уколико се моторичко испољавање одиграва под одређеним унапред дефинисаним условима, оно се може квантификовати. На основу добијених резултата се индиректно врши процењивање различитих латентних структура у моторичком простору. Свака моторичка способност може се проценити са неколико наизглед више или мање сличних моторичких задатака који би требало да изазову исте или бар веома сличне стимулансе. У научној јавности (Бала и Амброжич 2002; Стурза-Милић 2009; Шекелић и сар. 2010) преовладавају ставови да још увек нису у потпуности искоришћене могућности научне валидације моторичких структура, што значи да се применом ових тестова у методологији научних истраживања улази у простор са пуно непознаница. Зато је дефинисање структуре моторичких димензија и утврђивање валидности и поузданости мерних инструмената за њихово праћење и оцењивање једно од егзистенцијалних питања у науци физичке културе. Због тога и постоји интересовање у овом раду да се још једном изврши анализа структуре моторичких способности, да се уочи повезаност појединих обележја, да се дефинише број и структура вектора, одреди допринос фактора обележју и допринос обележја фактору, да се одреди положај сваке моторичке димензије у издвојеној новој факторској структури. На тај начин је било могуће проверити стандардни хипотетички модел за које се претпостављало да је детерминисан са 9 латентних димензија.

## МЕТОД

Мерење је реализовано 2009 године. Истраживањем су обухваћена 132 дечака, ученика четвртих разреда из три основне школе из Ужица. Истом батеријом тестова извршена је процена моторичких способности и код девојчица истог узраста. У овом раду нису анализирани резултати девојчица јер би у том случају рад био дупло дужи па ће резултати бити објављени у засебном раду.

Процена 9 моторичких способности извршена је батеријом од 18 тестова. Експлозивна снага процењена је тестовима скок у даљ с места (*sd*), бацање медицинке (*bm*). Репетитивна снага процењена је тестовима дизање трупа за 30 секунди (*dt*), исправљање трупа (*it*). Статичка сила руку и раменог појаса процењена је тестом вис у згибу (*vz*), и тестом динамометрија шаке (*di*). Спринтерска брзина процењена је тестом трчање на 20 m летећим стартом (*t20*), и тестом трчање на 30 m високим стартом (*t30*). Сегментарна брзина процењена је тестом тапинг руком (*tr*), и тестом тапинг ногом (*tn*). Флексибилност је процењена тестом дубоки претклон на клупици (*pk*), и тестом шпагат (*sp*). Равнотежа је процењена тестом стајање на једној ноzi затворених очију (*rf*), и тестом стајање на једној ноzi по дужини клупице (*rk*). Координација је процењена тестом двадесет искорака провлачењем палице (*pp*), и тестом одбијање лопте о зид за 15 секунди (*ol*). Прецизност је процењена тестом гађање хоризонталног циља лоптицом (*ghc*), и тестом гађање вертикалног циља – пикадо (*pi*). Тестирање је реализовано уобичајеном процедуром изложеној у Монографији Курелића и сар. (1975). Основни метод статистичке анализе је факторска анализа.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Факторска анализа омогућава да се утврди мањи број темељних варијабли које објашњавају повезаност у посматраним антрополошким просторима. Примењена фактографска анализа се по основу коришћене стратегије може класификовати у конфирмативне и може послужити у циљу научне валидације структуралне теорије верификације фактора и њихових узајамних корелација. Из матрице интеркорелације методом главних компоненти спроведеном између добијених статистичких серија екстраховано је пет карактеристичних групација сродних димензија. Укупно учешће свих шест фактора у објашњењу варијансе јесте 59,2%. Прва два фактора су најзначајнија, јер учествују са 38% у објашњењу варијансе.

**Табела 1.** Карактеристични корени и проценат учешћа сваке изоловане компоненте у објашњавању укупне варијансе

n	корен	%	збир
1	5,216	28,976	28,976
2	1,692	9,401	38,377
3	1,413	7,847	46,224
4	1,227	6,816	53,040
5	1,109	6,160	59,200
6	0,958	5,320	64,520
7	0,845	4,696	69,216
8	0,778	4,322	73,538
9	0,714	3,969	77,507
10	0,659	3,660	81,168
11	0,614	3,412	84,579



n	корен	%	збир
12	0,601	3,337	87,917
13	0,547	3,040	90,957
14	0,445	2,473	93,429
15	0,366	2,034	95,463
16	0,349	1,941	97,405
17	0,311	1,731	99,135
18	0,156	0,865	100,000

У овом раду извршена је процена моторичког простора батеријом од 18 тестова које требала да репрезентују 9 латентних структура. Након анализе података добијених факторском анализом (Табела 1) на комплексном мултидимензионалном склопу великог броја диспозиција, констатовано је да реално егзистира мањи број латентних моторичких структура од девет колико предвиђа дати модел. Добијени резултати указују да се тестиране варијабле могу груписати око 5 базичних вектора.

**Табела 2.** Структура 5 издвојених главних компоненти система и вектора манифестних варијабли (*qlt* – *komunalitet*; *#F* *kordinata faktora*; *cor* – *doprinos faktora obeležju*; *ctr* – *doprinos obeležja faktoru*)

	JJ1	qqlt	11#F	ccor	cctr	22#F	ccor	cctr	33#F	ccor	cctr	44#F	ccor	cctr	55#F	ccor	cctr
1	sd	725	699	488	94	310	96	57	-259	67	47	265	70	57	-59	3	3
2	bm	563	602	363	70	156	24	14	261	68	48	-216	46	38	-248	62	56
3	dt	450	625	400	75	-107	11	7	-155	24	17	88	8	6	-129	17	15
4	it	561	456	208	40	427	358	108	120	14	10	40	2	1	394	155	140
5	vz	580	549	302	58	251	63	37	-331	110	78	104	11	9	307	94	85
6	di	672	466	217	42	203	41	24	307	95	67	-494	391	199	-274	75	68
7	t20	763	-697	486	93	-244	59	35	356	127	90	-130	17	14	272	74	67
8	t30	801	-733	537	103	-81	7	4	419	176	124	-69	5	4	277	77	69
9	tr	676	451	203	39	-544	421	175	-162	26	19	-64	4	3	382	146	132
10	tn	626	473	224	43	-491	402	143	-148	22	16	-160	26	21	337	114	103
11	pk	629	510	260	50	238	56	33	408	411	118	133	18	14	357	128	115
12	šp	579	624	389	75	-40	2	1	331	380	77	-279	78	63	-35	1	1
13	rz	389	252	63	12	407	166	98	84	7	5	-161	26	21	356	127	114
14	rk	544	205	42	8	-223	50	29	395	156	111	535	401	234	-95	9	8
15	pp	402	-330	109	21	313	98	58	262	69	49	350	123	100	-57	3	3
16	ol	680	674	455	87	-352	124	73	182	33	23	-224	50	41	-134	18	16
17	ghc	472	522	273	52	-96	9	5	345	119	84	266	71	58	-23	330	0
18	pi	544	454	206	39	-406	400	98	153	24	17	378	143	117	-78	334	6
					1000			1000			1000			1000			1000

*Напомена:* сви резултати приказани у табелама помножени су са 1000.

Анализом података из *табеле 2*, уочава се да постоји и одређени број варијабли (оне код којих су вредности *cor-a* мање од 400) који нису сагласни са осталима тестовима и да нема фактора којем би они могли да припадну. На то указује комуналитет (QLT), на основу кога се може констатовати да су издвојени фактори јако мало сагласни са означеним тестовима. То су варијабле вис у згибу (*vz*), којом се процењује сила мишића руку и раменог појаса, варијабла стајање на клупици (*rk*) којом се процењује равнотежа и варијабла провлачење палице (*pp*) којом се процењује координација. Овакви резултати су мање више очекивани, јер се поред контролисаних варијација насталих под дејством хипотетских фактора, јављају и извесни утицаји који се не могу контролисати. То се догађа, јер према мишљењу Перића (2001) једним истраживањем је немогуће контролисати дејство свих фактора, немогуће је контролисати специфичност варијабли и потпуно елиминисати грешке у мерењу. Због тога се у факторској анализи мора рачунати да униквитет настаје због утицаја неистражених фактора, специфичитета варијабли и грешки у мерењу која могу настати и као последица недовољно стандардизованих инструмената и других чиниоца који испитивање чине недоследним. Услед тога се јављају велика одступања која су највероватније последица већих растурања резултата, великих опсега статистичких серија и великих распона у дистрибуцији фреквенција. Резултати истраживања указују на мале специфичности неких тестова што је узроковало мањи број фактора од очекиваног. Наиме, центроидна метода факторске анализе указала је да се 18 варијабли из моторичког простора мерене у овом истраживању могу груписати око 5 фактора. На овај начин се показало да редукција моторичких варијабли на 9 фактора који репрезентују групе сродних варијабли не репрезентује довољно добро имагинарни простор моторичких димензионалности овог узорка. На основу вредности варијабли измерених у овом истраживању (*Табела 1*), а на основу Гутман-Каисеровог критеријума према којима је потребно задржати само оне главне компоненте чији је карактеристични корен једнак или већи од јединице, детерминисано је 5 вектора која у себи носе највећу количину информација о мереним варијаблама. Тако се утврдило да је систем манифестних варијабли у овом раду могуће свести на петодимензионални систем фактора. На основу вредности корелације (*cor*) из *табеле 2* могуће је утврдити повезаност пет изолованих главних компоненти система и вектора манифестних варијабли. Овај податак садржи коефицијент корелације на основу којих се може утврдити како су вектори варијабли груписани око координатних осовина. Такође, из *Табеле 2* на основу *црт* вредности могуће је установити како су се главне компоненте пројектовале на сваку варијаблу понаособ.

Разматрајући матрицу склопа (*Табела 1*), уочава се прва главна компонента која објашњава 29% укупне варијансе система. Први фактор конституисан је од моторичких тестова за које се претпоставља да врше процену брзине, експлозивности и координације (*Табела 3*). Очигледно је да у овом фактору доминирају способности са тзв. *миогеним излазом*, што значи да је први фактор

конституисан од варијабле које превасходно зависе од контрактилних и механичких способности мишића па се овај вектор може назвати *миогени*.

**Табела 3.** *Варијабле које конституишу први фактор – миогени*

варијабле	сог
Трчање на 30m	537
Трчање на 20m	486
Скок у даљ	488
Одбијање лопте	455
Дизање трупа	400
Бацање медицинке	363

Други фактор, чији је допринос у објашњеном варијабилитету 9,5%, значајне пројекције, показао је на две варијабле из простора сегментарне брзине, репетитивне снаге и прецизности. Карактеристика овог фактора јесу антропомоторичке способности са неурогеним излазом. То значи да је успешност извођења тестова које конституишу овај фактор превасходно одређен нервним факторима за структурирање кретања, због чега га је могуће назвати *неурогени фактор*.

**Табела 4.** *Варијабле које конституишу други фактор – неурогени*

варијабле	сог
Тапинг руком	421
Тапинг ногом	402
пикадо	400
Исправљање трупа	358

**Табела 5.** *Варијабле које конституишу трећи фактор – вектор гипкости*

варијабле	сог
Претклон на клупици	411
шпагат	380

Трећи фактор, чији је допринос у објашњеном варијабилитету 7,8%, конституисан је са две варијабле које детерминишу гипкост, због чега се може назвати *вектор гипкости*.

**Табела 6.** *Варијабле које конституишу четврти фактор – вектор силе*

варијабле	сог
Динамометрија шаке	391
Равнотежа на клупици	401

Четврти фактор, чији је допринос у објашњеном варијабилитету 7,1%, значајне пројекције има на две варијабле које детерминишу равнотежу у моторичком простору.

**Табела 7.** *Варијабле које конституишу пети фактор – вектор прецизности*

варијабле	сог
Гађање хоризонталног циља	330
Пикадо	334

Пети фактор, чији је допринос у објашњеном варијабилитету 6,1%, конституисан је са две варијабле које детерминишу прецизност у моторичком простору.

Јасно је да је моторички развој активна последица развојних промена, те да се у датом тренутку специфичности развоја нервно-мишићног и укупног моторичког система непосредно пројектују на квантитативне и квалитативне карактеристике кретања (Кукољ 2003). Постоји сагласност и у томе да на развој и диференцијацију моторичких способности утиче много фактора, од којих су неки наследни, а други су последица средине и активности. Развојна психологија полази са становишта да свако људско биће има генетски детерминисане способности чији се развој може очекивати унутар широко одређеног простора, што зависи од услова средине и активности сваког појединца. Различита су мишљења када почиње диференцијација и коначно дефинисање моторичког простора. Истраживања Рајтермајера и Пројеа (1990), Планиншеца (1995), Рајтермајера (1993) извршена факторском анализом указују да постоји значајна диференцијација моторичких способности код деце већ од треће године, а да је од осме године структура моторичких способности слична структури одраслих. Истраживања Исмаила (1976), Проје (1980), Gallahue (1987), Перић (1994), Бала и Нићин (1997), Бала и Крнета (2006), Гајића (1985), Бала и Поповић (2006), указују да је моторичко функционисање деце до 7 година па чак и на целокупном млађем школском узрасту генералног типа, што значи да до тог периода још увек нема издиференцираних моторичких способности. Постојање генералног моторичког фактора, а не присуство јасно диференцираних способности код деце (Lurija, 1976), објашњава недовољном функционалном оформљеношћу секундарних и терцијалних моторичких зона коре великог мозга па CNS мора да ради интегрално. Дакле, до седме године живота латентни моторички простор треба посматрати са аспекта јединствене информатичке компоненте моторичког испољавања, који је факторски посматрано готово идентичан код девојчица и дечака, а чија ће диференцијација касније бити омогућена неурофизиолошким развојем све до дванаесте године, а у неким случајевима и касније.

**Табела 8.** Корелациона матрица и коефицијенти просте линеарне корелације између сваке од осамнаест примењених варијабли

	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
sd	1000																		
bm	369	1000																	
dt	451	305	1000																
it	341	323	165	1000															
vz	499	232	335	317	1000														
di	169	398	218	212	120	1000													
t20	-592	-342	-376	-305	-371	-280	1000												
t30	-602	-333	-427	-226	-392	-297	806	1000											
tr	131	74	271	167	200	75	-198	-281	1000										
tn	176	171	271	78	191	64	-180	-328	497	1000									
pk	352	309	196	366	316	230	-213	-170	127	164	1000								
šp	316	387	344	215	161	400	-314	-300	250	242	411	1000							
rf	181	90	72	240	184	221	-181	-126	-10	73	188	169	1000						
rk	72	49	90	58	-66	65	-110	-103	136	58	173	76	20	1000					
pp	147	-120	-194	-34	-175	-150	171	205	-278	-226	-13	-197	-30	24	1000				
ol	258	478	361	129	244	355	-293	-428	373	450	224	467	37	141	-234	1000			
ghc	329	274	270	223	215	171	-238	-216	138	194	301	305	55	218	-89	422	1000		
pi	234	216	329	35	139	39	-207	-235	290	208	195	252	9	276	-164	332	313	1000	

На основу статистичких анализа презентованих у Табели 8 уочава се да највећа корелација (806) постоји између теста трчање на 20 m летећим стартом (*t20*) и теста трчање на 30 m високим стартом (*t30*). Овако висока корелација је очекивана с обзиром да оба теста процењују исту моторичку способност – спринтерску брзину. Значајне корелације установљене су:

- простору сегментарне брзине (497), између тестова тапинг руком (*tr*), тапинг ногом (*tn*),
- у тестовима за процену експлозивности кранијалног и каудалног дела тела (369) процењиваних тестовима скок у даљ с места (*mtsd*), бацање медицинке (*mtbm*),
- као и између тестова дубоки претклон на клупици (*mtpk*), шпагат (*mtsp*), (411) којим се процењивала гипкост, и
- између тестова гађање хоризонталног циља лоптицом (*mtgh*) и гађање вертикалног циља – пикадо (*mtpi*), којим се процењивала прецизност (313).

Значајне корелације постоје између теста скок у даљ (SD) и трчања на 30 m (-602) и трчања на 20 m (-592). Негативни предзнак појавио се као последица методологије мерења. Наиме експлозивна снага доњих екстремитета процењена је тестом скок у даљ је процењен тестом у коме су вредности боље уколико је резултат већи. Брзина кретања процењена је тестовима трчања на 20 и 30 m где је резултат био бољи уколико су вредности на тесту изражене у секундама мање. Овакви подаци су сасвим очекивани с обзиром на већ много пута потврђене високу повезаност брзине и експлозивности.

Мале корелације (165) остварене су између тестова дизање трупа за 30 секунди (*mtdt*) и исправљање трупа (*mtit*), којима се процењивала репетитивна снага трупа. Што се може објаснити тако што су то тестови којима се процењује репетитивна снага различитих мишићних група, а оне не морају да буду подједнако развијене.

Слично је са тестовима (120) за процену силе, вис у згибу (*mtvz*), динамометрија шаке (*mtdi*). У тесту *mtvz* процењивала се сила прегибача у зглобу лакта, док се тестом *mtdi* процењивала снага прегибача прстију и корена шаке. Овакав резултат не чуди с обзиром на нека друга истраживања. На пример Поповић и сар. (2006) сматрају да су овакви налази пре последица методолошке природе мерења и метријских карактеристика тестова који су у већој зависности од конативних фактора (страх, мотивација), и да се може поставити питање да ли ове способности заслужују посебну факторизацију.

Изненађујуће мала корелација (20) установљена је између тестова стајање на једној ноzi затворених очију (*mtsz*) и стајање на једној ноzi по дужини клупице (*mtdk*), којим се процењује равнотежа. У истраживању Бале и Амброжича (2002) констатовано је да варијабле за процену равнотеже уопште добро не процењује хипотетички фактор равнотеже, него да одлично процењује фактор генералне снаге, па није чудо што је ова варијабла у њиховом истраживању са хипотетичког фактора равнотеже припала фактору опште снаге. Лоша дискриминативност тестова за равнотежу, поготову код деце млађег школског узраста, примећена је у радовима Шекелића и Марковића (2010) и Шекелића (2010). Равнотежа јесте способност задржавања равнотежног положаја код различитих покрета и позиција. Зависи од информација од видних анализатора, кинестетичких анализатора и вестибуларног апарата. Због тога се најбољи али и стабилни резултати код ове моторичке способности могу очекивати тек након 12-е године (Гајић 1985). Осим тога разликује се способност одржавања равнотеже у стању релативног мировања (статичка) и у кретању (динамичка). Сматра се да постоји разлика између равнотеже успостављене и одржаване у моментима када је вид активан и када није. У домаћој литератури заснованој на истраживањима руских аутора, издвајају се равнотежа и прецизност као засебна физичка својства. Постоје и друга размишљања. На пример према Перићу (2003), ако се сагледају физиолошки механизми на којима почивају те две моторне особине, онда се може закључити да код њих доминантну улогу игра структурирање неуромишићних шема. Због високе сличности са механизмима

на којима се темељи испољавање опште координације, равнотежа и прецизност могу се сматрати само специфичним видовима координације. Panjan & Sarabon (2010) који су се у својој ревији бавили анализом већине познатих тестова за процену равнотеже, сматрају да је релијабилност тестова ретко већа од 0,90, што објашњавају специфичним популације. То указује да се само једним параметром не може објаснити ова моторичка способност. Они, такође, сматрају да је динамичка равнотежа комплекснија за процену од статичке, да захтева бољу опрему и напредније методе, које се примењују у неким клиничким случајевима и напреднијим истраживањима као што су EquiTest and Balance System SD, и апликацијом тзв. *метода машинског учења* или применом алата машинских података.

Негативна корелација (-234) констатована је између два теста за процену координације – двадесет искорака провлачењем палице (*pp*), одбијање лопте о зид за 15 секунди (*ol*). Перић (1994) сматра да осим класичног повезивања појединачних покрета у сложене моторне целине на нивоу кинестетске усклађености моторних јединица, обухвата и низ других временских, просторних и механичких чинилаца уклопљених на нивоу неуромускуларне синергије моторних јединица. Због тога ниво координацијског испољавања неког моторног задатка зависи од тачности у односу на простор, време и силу, па је због тога у директној зависности од зрелости, развијености и увежбаности структура које учествују у њеној манифестацији. Шимонек (2006) сматра да постоји 7 основних способности којима се може окарактерисати координација (кинестетичка, просторна, ритмичка, брзина реакције, баланс, реорганизације кретања и способност учења нових покрета). Моторички задаци у ова два теста за процену координације се доста разликују, што упућује на могућност да успешност у ова два теста зависе од различитих структуре из моторичког простора (снага, брзина, експлозивност, равнотежа) и типолошки различите мишићне структуре.

## ЗАКЉУЧАК

Циљ овог рада је да укаже на потребу реконструкције батерије моторичких тестова на основу неког боље дефинисаног хипотетичког конструкта јер још увек није у задовољавајућој мери решен проблем мерења разних манифестних моторичких реакција. На то упућују резултати истраживања који указују на недовољну исправност ставова о природи одговарајућих индикатора за процену моторичких фактора на специфичном узорку испитаника. Резултати у овом истраживању указују да претпостављени моторички базични вектори нису били дефинисани очекиваним варијаблама. То се догађа због комплексности проблема, различитих узорака и несавршених мерних инструмената. На овом нивоу науке физичке културе не може се генерално утврдити сасвим тачна подела базичних структура у простору моторичких способности. Ово истраживање потврђује налазе и неких ранијих истраживања (Бала и Амброжич

2002; Перић 1904) да постоји већи број хипотетичких модела моторичких димензија у зависности од специфичности узорка и да се овај простор може на представити виртуелно на бесконачно много начина. Структура латентног моторичког простора преваходно зависи од природе узорка испитаника, њиховог узраста, пола, достигнутог нивоа психофизичких способности и других карактеристика узорка. Због тога је неопходно батерију моторичких тестова прилагодити специфичностима узорка који се користи у истраживању.

Ово, као и нека друга истраживања (Бала и Крнета 2006; Бала и Амброжич 2013), показало је да одређени тестови могу бити адекватни мерни инструменти за одређени узорак, док су за друге особе потпуно некомпетентни, због чега треба пазити да се батерије тестова користе селективно.

### Литература

- Bala, G. & Ambrožič, F. (2002). Rekonstrukcija baterije motoričkih testova na osnovu hipotetičkih faktora. In: Bala, G. (Ed.): *Deseti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Bala, G. & Ambrožič, F. (2013). Internal Metric Characteristics of Motor Tests on Physical Education Students, *Acta Univ. Carol., Kinanthropol.*, 39(1), 5–17.
- Bala, G. & Krneta, Ž. (2006). O metrijskim karakteristikama motoričkih testova za decu. In: Bala, G. (Ed.): *Interdisciplinarna naučna konferencija sa međunarodnim učešćem Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 13–21.
- Bala, G. & Nićin, Đ. (1997). Motor behavior of pre-school children under the influence of an unconventional sports education model. In: Bala, G. (Ed.): *Proceedings of the III International symposium Sport of the young*. Bled: Univerzitet Ljubljana, Fakultet za sport.
- Bala, G. & Popović, B. (2006). Motoričke sposobnosti predškolske dece. In: Bala, G. (Ed.): *Interdisciplinarna naučna konferencija sa međunarodnim učešćem Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*, Zbornik radova. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Berković, L. (1978). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Partizan.
- Bonacin, D. & Blažević, S. (2006). The avant-garde model of motor abilities. In: Bala, G. (Ed.): *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine, Antropološke karakteristike i sposobnosti predškolske dece*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 39–45.



- Dukovski, S. (1984). *Struktura i razvoj morfoloških i biomotoričkih dimenzija dece predškolskog uzrasta u Skoplju* (Doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Gajić, M. (1985). *Osnovi motorike čoveka*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Gallahue, D.A. (1987). *Development physical education for today s elementary school children*. New York: Macmillian.
- Ismail, A. H. (1976). Integralni razvoj: teorija i eksperimentalni rezultati, *Kineziologija*, Zagreb, 1 (2), 6–28.
- Kragujević, G. (1987). *Metodika fizičkog vaspitanja za pedagoške akademije i fakultete za učitelje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva.
- Kukulj, M. (2003). Razvoj motoričkih sposobnosti dece i omladine. *Dečiji sport od prakse do akademske oblasti*, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 102–118.
- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ. & Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Fakultet za fizičku kulturu / FFK – Institut za naučna istraživanja.
- Luria, A. R. (1976). *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Nolit.
- Mekota, K. (2000). Definicije a struktura motorických schopnosti (novejší poznatky a strety názoru). *Česka kinantropologie*, 4, 1.
- Panjan, A. & Sarabon, N. (2010). Review of methods for the evaluation of human body balance. *Sport Science Review*, 19, 5–6.
- Perić, D. (1994). *Operacionalizacija istraživanja u fizičkoj kulturi*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Perić, D. (2003). *Osnovi sportske lokomocije*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Planinšec, J. (1995). *Relacije med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostimi petletnih otrok*. Magistrski rad. Ljubljana: Fakultet za šport.
- Popović, B., Cvetković, M. & Grujičić, D. (2006). Trend razvoja motoričkih sposobnosti predškolske dece. *Interdisciplinarna naučna konferencija sa međunarodnim učešćem Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine. Zbornik radova*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Popović, R., Heroden, K. & Dolga, M. (2004). Upporedna analiza baterije testova za procenu statusa bazičnih motoričkih sposobnosti studenata fakulteta fizičke kulture. *Godišnjak 12*, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu.
- Proje, S. (1980). *Prediktivna vrednost poligona u utvrđivanju opštih i specifičnih motoričkih sposobnosti u nižem školskom uzrastu u sportskoj gimnastici*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Rajtmajer, D. (1993). Komparativna analiza psihomotorične strukture dečkov in deklic, starih 5–5,5 let. *Šport*, 41 (4), 36–40.
- Rajtmajer, D. & Proje, S. (1990). Analiza zanestljivosti in faktorska struktura kompozitnih testov za spremljenje in vrednotenje motoričnega razvoja predškolskih otrok. *Šport*, 38 (1–2), 48–51.

- Šekeljić, G. (2010). *Efekti nastavnih sadržaja sa elementima košarke na motorički prostor učenika mlađeg školskog uzrasta*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Šekeljić, G. & Marković, Ž. (2011). Metrijske karakteristike motoričkih testova za procenu ravnoteže, *Zbornik radova*, 13 (14), 257–268.
- Šekeljić, G., Stamatović, Marković, Ž. & Marković, J. (2013). Metric characteristics of the motor test used to estimate the force of arms and shoulders. *Facta Universitates series Physical Education and Sport*, 11 (1), 115–124.
- Šimunek, J. (2006). *Model of development of coordination abilities in the long-term sports preparation in volleyball*. Editura Universitatii din Oradea.
- Sturza-Milić, N. (2009). *Identifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Monografija, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Zaciorski, V. M. (1975). *Fizička svojstva sportiste*. Beograd: Savez za fizičku kulturu Jugoslavije.

**Prof. Goran Sekeljić, PhD**

**Prof. Milovan Stamatovic, PhD**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

**Prof. Ćorgi Ćorgiev, PhD**

University „St. Cyril and Methodius“, Skopje, Faculty of Physical Education in Skopje

## **PROBLEMS IN DEFINING A HYPOTHETICAL SPACE OF MOTOR SKILLS**

### **Summary**

Based on the hypothetical model of motor dimensions, a battery of 18 composite motor tests which were assumed to be valid indicators of 9 hypothetical motor dimensions was analyzed. Testing was conducted on a sample of 132 students of fourth grades. The results in this study suggest that the assumed motor base vectors were not defined by variables expected. This happens because of the complexity of the problems, of the different samples and imperfect measuring instruments. At this level of physical culture science, a quite accurate separation of basic structures in the area of motor abilities can not be determined generally. It is obvious that there are a number of hypothetical models of motor dimensions depending on the characteristics of the sample, so this space can be virtually presented in infinite number of ways.

**Key words:** *battery of measuring instruments, basic vectors, motor abilities.*



**Проф. др Сунчица Мацура-Миловановић**

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

**Проф. др Наташа Вујисић-Живковић**

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

**Проф. др Мојца Печек**

Универзитет у Љубљани, Педагошки факултет

## **ПОТРЕБА ЗА ПРИПРЕМОМ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ОБРАЗОВНУ ИНКЛУЗИЈУ РОМСКИХ УЧЕНИКА**

**Апстракт:** Циљ овога рада јесте да се укаже на значај ставова према ученицима ромске националне мањине са којим студенти будући учитељи улазе у иницијално професионално образовање, а у контексту инклузивног образовања дефинисаног као квалитетно образовање за све. Дат је преглед налаза једног броја истраживања ставова студената будућих учитеља, са посебним акцентом на податке добијене у истраживању ставова студената прве године педагошких факултета у Србији и Словенији, реализованог 2009–2013. године, које је показало да један број анкетираних студената улази у професионално образовање са предрасудама о узроцима школског неуспеха ромских ученика, социјалном дистанцом према ромским породицама и неприхватањем пуне одговорности за инклузију ромских ученика. Импликације налаза овог и других истраживања указују на потребу темељније припреме будућих учитеља за рад са децом која долазе из маргинализованих и социокултурно депривираних средина. Унапређивању постојећег стања могу да допринесу измене и допуне програма иницијалног образовања учитеља у домену стицања компетенција за инклузивно образовање. Једна од могућности ефикасне припреме студената за образовну инклузију ромских ученика односи се начин реализације професионалне праксе и крос-курукуларну распоређеност садржаја о инклузивном образовању.

**Кључне речи:** ставови, студенти будући учитељи, инклузивно образовање, ромски ученици, иницијално професионално образовање учитеља.

### **УВОД**

Претходно животно искуство и ваншколско знање ученика веома је значајно за њихово будуће учење. Учитељи треба добро да познају своје ученике како би им на адекватан начин помогли да направе мост између претходно стеченог искустава и знања, с једне, и нових информација и концепата којима треба да овладају у школи, са друге стране. Наведени задатак учитеља имају и наставници универзитета у раду са студентима будућим учитељима. Да бисмо,

као они који образују учитеље, ефикасно подучавали о инклузији и наставном раду са ученицима којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију, морамо добро да познајемо наше студенте. Специфичније, важно је да разумемо њихове почетне ставове и уверења који се тичу концепата инклузивног образовања, како бисмо премостили јаз између претходних искустава, евентуалних предрасуда и негативних ставова према појединим групама деце и нових знања и вредности која се односе на прихватање различитости као „нормалне“ и на право све деце на квалитетно образовање.

Наша мотивација да се бавимо истраживањем ове теме лежи у једном идеалу – да припремамо наше студенте да постану учитељи и стручни сарадници који су осетљиви на различитост између деце и да прихватају, позитивно вреднују и ефикасно раде са свима, а не само са ученицима чије су им социоекономске специфичности, култура и језик добро познати. У делу рада који следи указали смо најпре на неке податке о полагају ромских ученика у образовном систему, са којима, по нашој оцени, треба да се упознају студенти будући учитељи. Ова знања представљају основу за развој и јачање компетенција будућих учитеља за рад са ромским ученицима.

## ПОЛОЖАЈ РОМСКЕ ДЕЦЕ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

У бројним међународним и домаћим истраживањима, идентификовани су кључни проблеми у образовању Рома: искљученост из система редовног образовања, сегрегација и презаступљеност у систему специјалног образовања, нижи квалитет образовања, висока стопа апсентизма и образовно постигнуће које је у просеку значајно ниже од постигнућа осталих ученика (Бауцал и сар. 2005; Gimenez Adelantado et al. 2002; Symeou et al. 2009).

Упркос националним и интернационалним напорима да се унапреди приступ образовању за Роме, административни услови, резиденцијална изолација ромских насеља, услови становања у сиромаштву, скривени трошкови образовања и друго, стварају озбиљне препреке за приступ предшколском и школском образовању припадника ромске националне мањине. И поред законске регулативе која забрањује дискриминацију, социјални образац дискриминације и даље се репродукује у школској средини. Неприхваћеност ромских ученика од стране учитеља који своје предрасуде и негативне ставове доносе у учионицу постоји, као и неприхваћеност од вршњака, нарочито онда када учитељи не интервенишу у сукобима између ромских и неромских ученика, негирајући и прећуткујући насиље и дискриминацију према ромским ученицима (Мацура-Миловановић 2006б; Myers et al. 2010; Save the Children 2011; Symeou et al., 2009). Такође, постоји и притисак неромских родитеља на школске власти да не уписују ромске ученике; а школе се, у страху да ће се у њима смањити број ученика који припадају већинском друштву, повинују овим захтевима тако што оснивају посебна одељења за ромске ученике, смештају их у специ-

јалне школе или у школе за образовање одраслих (ERRC, 2004; Мацура-Миловановић 2006b). Негативне ставове према ромским ученицима подржавају и уверења појединих учитеља, наставника, школских психолога и педагога, да Роми немају афирмативан став према образовању, да су незаинтересовани за школовање своје деце и да је за ромску културу карактеристичан став одбацивања напорног интелектуалног рада (Gobbo 2009; Lloyd & McCluskey 2008; Luciak & Liegl 2009; Symeou et al. 2009).

У образовном систему Републике Србије, поред сегрегације, дискриминације и опште школске неуспешности, образовна ексклузија је једна од основних карактеристика положаја ромских ученика. У већини земаља западног Балкана и многим другим европским земљама велики број ромске деце не уписује основну школу или је из исте током школовања искључен (Macura-Milovanović et al. 2014). Нема поузданих процена о томе колико се ромске деце никад не упише у основну школу, нити података о томе колико њих напусти школовање, али, према подацима из различитих извора, извесно је да је тај број велики. Према *Истраживању вишеструких показатеља стања и положаја деце и жена у Србији 2010* (Републички завод за статистику, 2011) стопа завршавања основне школе деце која живе у ромским насељима у 2010. години износила је 62.7%. Током 2010. године на нивоу једне генерације (школска 2000/01–2007/08) број ученика који су напустили редовно школовање био је 5.99%, што је око 7% у односу на укупан број деце уписане у први разред, при чему је у групацији деце која су напустила редовно школовање или су га наставила у школама за образовање одраслих највише припадника ромске заједнице. Једно друго истраживање, *Анализа осипања из обавезног образовања – Улога институција и процеси на локалном нивоу* (2012), показало је, такође, да велики број ромских ученика који упишу први разред основне школе не заврши и осми разред.

Након доношења *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) за децу из осетљивих група приступ образовању знатно је олакшан. Позитивни помаци препознају се у повећању обухвата деце припадника ромске заједнице основним образовањем за око 10%, као и у смањењу броја ромских ученика уписаних у специјалне школе на око 32% (*Ромска деца у специјалном образовању у Србији*, 2010).

## СЛАБИЈИ КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА ЗА РОМСКЕ УЧЕНИКЕ

Унапређивање приступа образовању ромске деце у последњих неколико година охрабрује, међутим, нужно се намеће питање због чега ромски ученици одустају од завршавања основне школе? Велики проценат ромске деце искључене из система образовања последица је бројних препрека које им отежавају или у потпуности онемогућавају завршавање обавезног основног образовања. Поред живота испод граница сиромаштва – са минималном или никаквом помоћи надлежних институција система, сегрегације у школе за образовање одраслих и специјалне школе, још једну препреку завршавању основног образовања

у редовним школама чини и нижи квалитет образовања за ромске ученике током основног школовања. Нижи квалитет образовања манифестује се кроз слабији квалитет наставе (подучавања), недовољно квалитетан однос појединих учитеља према ромским ученицима и одбацивање ромских ученика од стране вршњака.

На основу чега можемо да тврдимо да ромски ученици добијају слабији квалитет образовања у односу на њихове неромске вршњаке који похађају наставу у истим одељењима? Према истраживању Бауцала и сарадника (2005), образовно постигнуће ромских ученика је знатно ниже у односу на просечно. Подаци о оценама ромских и неромских ученика из математике и српског језика, прикупљени у оквиру *Националног тестирања ученика трећег разреда основне школе*, показују да постоји значајна разлика у постигнућима ромских и неромских ученика из ова два предмета. Са друге стране, резултати ромских ученика на стандардизованим тестовима *Националног тестирања* указују на то да после три године школовања 50% ромских ученика не савлада основна знања и елементарне појмове из математике и није способно да примени математичко знање у једноставним ситуацијама, а да 56% њих није стекло основна знања и вештине из српског језика (*Нав. дело*).

Поставља се питање како тумачити ове резултате? Према Бауцалу, једно од могућих објашњења слабијег успеха ромских ученика лежи у њиховом социјалном пореклу: они су из сиромашнијих породица и имају родитеље са ниским нивоом образовања. Међутим, анализа постигнућа ромских и неромских ученика са сличним социоекономским статусом показује да разлика у постигнућима и даље постоји – ромски ученици имају слабије резултате на стандардизованим тестовима од неромских ученика сличног социјалног статуса. Показало се, дакле, да се разлике у постигнућима не могу објаснити само социоекономским факторима и да се један део објашњења узрока који доводе до тога да ромски ученици постижу слабије резултате можда налази у нижем квалитету образовања за ромске ученике у основним школама. Конкретно, око 40% разлике између постигнућа ромских и неромских ученика може се објаснити нижим социоекономским пореклом ромских ученика, али око 60% ових разлика не може да се објасни породичним и социоекономским факторима, већ квалитетом образовања који добијају ромски ученици (Бауцал 2006).

Нижи квалитет образовања ученика Рома као да се „врти у зачараном кругу“: учитељи имају нижа очекивања од њих, а ово за последицу има да ученицима Ромима они пружају мање подршке и подстицаја. Наведену тврдњу потврђују налази *Националног тестирања* и то они који се односе на корелацију резултата ромских и неромских ученика на *Националном тестирању* и оцена које им дају учитељи. Наиме, ако учитељи имају иста очекивања од ромских и неромских ученика у њиховом одељењу и уколико их оцењују на основу истих критеријума, ромски и неромски ученици са истом оценом из математике требало би да имају исте просечне резултате на стандардизованом тесту из математике. Међутим, показало се да када се упореде резултати на стандардизованим тестовима ромских и неромских ученика, са оценама које су им дали учитељи, ромски ученици имају далеко ниже резултате на тестовима него

неромски ученици који имају исте оцене, што потврђује претпоставку да учитељи од ромских ученика очекују да покажу мање знања да би добили исту оцену (*Нав. дело.*), односно да им је дато мање квалитетно образовање.

Пракса снижавања очекивања од ромских ученика назива се још и „дидактичко квазиприлагођавање”, које, у суштини, доводи до лошијих школских постигнућа ученика. На пример, познато је да у неким школама учитељи „преводе” ромске ученике у следећи разред, чак и ако нису потпуно савладали прописани наставни програм за тај разред. Многи ромски ученици завршавају четврти разред а да нису научили да читају и пишу и функционално су неписмени. Овим вештинама неки од њих овладају касније, у шестом и седмом разреду, али је то за многе прекасно, и они се исписују из основне школе (*Једнака доступност за образовање Рома у Србији, 2011*).

Да учитељи мање подржавају и подстичу ромске ученике указује и упоређивање одговора ромских и неромских ученика на питања која су им била постављена у оквиру *Националног тестирања*. Према одговорима ученика, учитељи чешће оцењују домаће задатке неромских ученика, чешће им дају објашњења шта је тачно а шта није, неромски ученици чешће дају позитивну оцену свог односа с учитељима него ромски ученици, неромски ученици чешће него ромски ученици мисле да су учитељи строги према њима, неромски ученици чешће наводе да их учитељи грде кад покажу незнање, неромски ученици чешће него ромски ученици мисле да учитељи очекују од њих да покажу добро знање из математике (Бауцал и сар. 2005).

Према резултатима студије *Анализа осипања из обавезног образовања* (2012), један број ученика школовање напушта услед неприхватања од вршњака и наставника, или га ни не започиње управо услед страха родитеља од дискриминације. Као што се наводи у овој студији, ромска деца упишу основну школу, похађају је неко време, али је потом у неком тренутку напусте. Њихови родитељи углавном су незадовољни понашањем наставника, неромске деце и њихових родитеља и неприхватање од других најчешће наводе као разлог за прекидање школовања. Ромска деца такође оцењују да се други према њима у школи не опходе на адекватан начин и наводе различите проблеме које су искусили: вређање, понижавање, исмевање и физичко малтретирање од друге деце, као и неприхватање од наставника. Изјаве из студија случајева као, на пример, изјава да су се „осећали да је школама пре стало да их испишу него да их укључе у школовање”, довољно говоре о слабом квалитету образовања за поједине ученике (*Нав. дело*, стр. 56).

Када говоримо о положају ромских девојчица у нашем образовном систему, подаци добијени у истраживању *Ситуациона анализа образовања и социјалне укључености ромских девојчица у Србији* (2011) указали су на неколико чињеница: поред сиромаштва и трошкова образовања, неопходности да девојчице учествују у одржавању домаћинства и чувању млађе браће и сестара, један од разлога напуштања основне школе везан је за низак квалитет образовања за ромске девојчице – оне у својим изјавама указују на лош однос неромске деце и наставника у школи према њима.



Резултати социометријских испитивања такође указују на изразито слаб однос ромских и неромских ученика, доминантно обојен одбацивањем и социјалном дистанцом неромских у односу на ромске ученике. Индекс социометријског статуса ромских ученика, испитиван у оквиру акционог истраживања укључивања ромских ученика из насеља Депонија у Београду у образовни систем, био је најнижи у скоро свим одељењима основне школе коју су похађали (Мацура-Миловановић, 2006б). Деца са Депоније имала су највећи број одбацивања и од ромских и од неромских ученика и најмањи број избора и то само од ромских ученика. Ромски ученици у већини одељења имали су статус одбачене или изоловане деце и при том су били свесни свог статуса, који Гименез Аделантадо и сарадници (Gimenez Adelantado et al. 2002: 55) дефинишу као психосоцијалну релацију установљену између већине и ромске мањине, обликовану негативном социјалном контролом, која укључује ставове одбацивања, искључивања, страха и конфронтације, са оријентацијом ка сегрегацији.

Истраживање Мацура-Миловановић (2006б) показало је и да деца са Депоније имају негативан афективни доживљај школе. На овакав закључак указивала су њихова одређења улоге пожељног учитеља преко негативних атрибута („добар учитељ не бије“, „добар учитељ не мрзи Роме“), јасан негативни афективни доживљај учитеља од стране појединих ученика, као и школско искуство засићено осећањем одбачености и усамљености. Испитивање доживљаја школе ромских ученика показало је да они немају осећај припадања школи и прихваћености од вршњака и учитеља. Неоствареност социоафективних веза са учитељима и вршњацима чинила је да ова ромска деца, иако у школи, остају изван ње, као непожељни странци које остали, у најбољем случају, „трпе“.

## **СТАВОВИ УЧИТЕЉА И СТУДЕНАТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ПРЕМА РОМСКИМ УЧЕНИЦИМА**

Даље се можемо упитати одакле претходно описане слабости у односу учитеља према ромским ученицима. Не улазећи у разлоге који се тичу општег друштвеног контекста у коме постоје предрасуде и социјална дистанца према Ромима, као и многи случајеви отворене и прикривене дискриминације у области образовања, запошљавања итд., задржаћемо се на другим узроцима који доприносе томе да неки учитељи немају довољно квалитетан однос са ромским ученицима и неприлагођавају наставу у довољној мери и на адекватан начин ромским ученицима. Ти узроци односе се на чињеницу да учитељи током иницијалног образовања нису припремани за рад са децом из маргинализованих и осетљивих друштвених група, међу којима су ромска деца најбројнија. Први програми образовања учитеља стварани су у време када је основна претпоставка реализације наставе била да ће учитељ подучавати хомогену групу ученика, односно да ће његови ђаци бити уједначени у погледу предзнања, нивоа припремљености за школу, познавања језика на коме се изводи настава.

Међутим, одељења постају све хетерогенија, нарочито у последњих неколико година број ромске деце у првом разреду константно расте, али, већина њих није ишла у вртић, а похађање припремног предшколског програма (у трајању од девет месеци) недовољно је да компензује недостатак познавања српског језика и општу неприпремљеност за основну школу. Ромски ученици који због ових, као и других разлога, доживљавају тешкоће у учењу и социјалном укључивању, учитељима представљају оптерећење, јер је за индивидуализацију наставе и осмишљавање диференцираних задатака прилагођених предзнањима и нивоу познавања наставног језика ромске деце, потребно више труда, времена, енергије и посвећености. Пред учитеље – образоване да подучавају у хомогеним одељењима у којима се фронтални начин рада – једнообразни захтеви за све ученике и подршка родитеља код куће за школско учење подразумевају, постављају се нови изазови који траже нове компетенције. Поменимо само неке од њих: осетљивост на културне разлике и свест о томе да су вредности и поглед на свет учитеља само једни од многих; умеће коришћења нестандартних ваншколских знања и искустава ромских ученика, те коришћење интеракције између свих ученика у разреду као „оруђа” у процесу учења и наставе. Међутим, иницијално професионално образовање будућим учитељима још увек на већини факултета не пружа знања, вештине и ставове потребне за суочавање са овом врстом изазова у настави. Због тога они често искрено верују да је подучавање ромских ученика „узалудан посао”, да су други одговорни за школски неуспех ове деце – родитељи ромских ученика, педагошки асистенти или стручњаци других профила, а решења за унапређивање школског успеха ромских ученика виде у улагању већег напора од стране ромских породица у вези проблема деце у школи или у ангажовању додатних учитеља за подучавање ромске деце после наставе. Учитељи такође имају тенденцију да преносе одговорност за допунски рад са групама ученика (ромских и неромских) и сарадњу са ромским родитељима на педагошке асистенте (Завод за вредновање квалитета образовања, 2009). Подаци добијени у наведеним истраживањима сагласни су са резултатима других студија перцепције учитеља о узроцима школског неуспеха ромских ученика (Luciak & Liegl 2009).

На жалост, слична уверења и ставове имају и студенти будући учитељи, о чему говоре резултати лонгитудиналног истраживања ставова студената прве године педагошких/учитељских факултета из Љубљане, Јагодине и Београда (Мацура-Миловановић и Вујисић-Живковић 2011; Macura-Milovanović i Peček 2012; Peček i Macura-Milovanović 2012; Peček i Macura-Milovanović 2013). Резултати овог истраживања нису охрабрујући када је у питању осећај одговорности будућих учитеља за подучавање ромских ученика. Већина студената из Србије и Словеније сматра да је одговорност за учење и подучавање осетљивих група ученика пре свега на самом ученику и на његовим родитељима. Тако се, на пример, скоро половина (46,9%) анкетираних студената потпуно или делимично слаже са тврдњом да „родитељи треба да науче своје дете код куће оно што није научило у школи“. Даље, приликом рангирања најодговорнијих особа за успех ученика у учењу (рангирани су родитељи, ученик, учитељ,

стручна служба, педагошки асистент), скоро половина (48,2%) студената одговара да су најодговорнији родитељи, трећина (30,6%) сматра да је ученик најодговорнији, а свега 13,4% да је учитељ најодговорнији (Реџек и Мацура-Миловановић 2012).

Када је у питању сарадња учитеља са ромским родитељима, резултати показују да се нешто мање од половине студената из Србије (44.89%) не слаже или се делимично не слаже са формом сарадње која подразумева посете ромским породицама, а да се само 34.14% у потпуности или делимично слаже са овим видом сарадње са ромским родитељима. Ови резултати указују на то да студенти имају социјалну дистанцу према ромским ученицима у чијој се основи налазе предрасуде према Ромима (Мацура-Миловановић 2012).

Такође, показало се да већина студената будућих учитеља узроке школског неуспеха ромских ученика приписује ромским родитељима. Више од 80% студената сматра да незаинтересованост ромских родитеља за школовање деце, недостатак бриге за децу и недовољно интересовање за сарадњу са школом, имају снажан утицај на ниско постигнуће ромске деце у школи (Мацура-Миловановић и Реџек 2012). Истраживања реализована у другим земљама такође говоре о томе да студенти често опажају ученике из сиромашних и културно различитих група кроз тзв. хипотезу дефицита, која било имплицитно или експлицитно, криви средину, социокултурно и лингвистичко порекло ученика за њихов неуспех у школи (Minami & Ovando 2004).

Додајмо и то да је истраживање Мацура-Миловановић и Печек (2012) указало на то да већина студената (73,5%) сматра да су ниска постигнућа ромских ученика узрокована недостатком мотивације ромских ученика. До сличног налаза дошли су и други истраживачи (Lesar et al. 2006; Luciak & Liegl 2009; Мацура-Миловановић 2006а; Петровић и сар. 2010). На крају, важан је и податак да већина студената будућих учитеља сматра да је узрок школског неуспеха неприхваћеност ромских ученика од стране вршњака (Мацура-Миловановић и Реџек 2012; Петровић и сар. 2010), као и чињеница да резултати истраживања показују да су ромски ученици према мишљењу учитеља (Реџек et al. 2008) и истраживањима социометријског статуса ромских и неромских ученика у школама (Кајон и сар. 2007), најмање прихваћени ученици у својим одељењима.

Са друге стране, у погледу процењивања узрока који се односе на учитеље и њихов рад са ромским ученицима, будући учитељи су мање склони да одговорност за неуспех ромских ученика припишу учитељу: тако, на пример, 43.4% студената слаже се са тврдњом да је узрок неуспеха дискриминација ромских ученика од стране учитеља; 37.2% се слаже са тврдњом да су узрок неуспеха предрасуде учитеља према ромским ученицима; 10.7% се слаже са тврдњом да је узрок у томе што у школи нема садржаја који би били повезани са ромском културом и традицијом; 33.7% се слаже са тврдњом да је узрок недостатак бриге и заинтересованости учитеља за учење и напредовање ромских ученика; 32.8% студената се слаже са тврдњом да је узрок слаб однос учитеља према ромским ученицима (Мацура-Миловановић и Реџек 2012). У наведеном ис-

траживању дошло се до податка да већи проценат студента из Београда у односу на студенте из Љубљане верује да недовољне компетенције учитеља имају снажан утицај на неуспех ромских ученика, што је у сагласности са студијом Петровић и сарадника (2010), које је показало да студенти сматрају да учитељи нису довољно припремљени за рад са ромским ученицима.

## ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРОГРАМЕ ИНИЦИЈАЛНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

Резултати претходно наведених истраживања ставова студената указују на то да један број њих улази у професионално образовање са предрасудама, социјалном дистанцом и неприхватањем пуне одговорности за рад са ромским ученицима. Због тога је неопходна темељнија припрема будућих учитеља за рад са децом која долазе из маргинализованих и социокултурно депривираних средина. Унапређењу постојећег стања могу да допринесу измене и допуне у програмима иницијалног образовања учитеља у домену стицања компетенција за инклузивно образовање.

Први корак у овом процесу јесте да факултети за образовање учитеља осмисле листу компетенција која бу послужила као основа за развој студијских програма и употпуне је следећим: прихватање одговорности учитеља за учење и подучавање сваког ученика у одељењу; примена индивидуализованог приступа учењу; разумевање појма различитости као нормалности и поштовање индивидуалних разлика између ученика; неговање високих очекивања у односу на постигнућа и могућности учења сваког ученика; разумевање фактора који утичу на образовну и социјалну инклузију/ексклузију. Делом, наведени елементи укључени су у листу компетенција учитеља која је оформљена у оквиру TEMPUS пројекта *Хармонизација и модернизација програма образовања учитеља у Србији*, заједничким напорима свих педагошких/учитељских факултета.

Усаглашеност мишљења наставника педагошких/учитељских факултета о значају инклузивног образовања и укључивање наведених ставки у листу компетенција учитеља, несумњиво представља значајну новину у иницијалном образовању учитеља у Србији. Тиме припрема учитеља за инклузивно образовање почиње током студија, а не тек када се запосле (кроз систем стручног усавршавања и обуке Министарства просвете, науке и технолошког развоја). Међутим, морамо да нагласимо да остаје отворено питање студијског предмета у оквиру кога студенти треба да развијају компетенције за инклузивно образовање.

Најчешће описиван модел образовања учитеља за инклузију у литератури је тзв. *модел инфузије* – који се састоји из увођења обавезног или изборног предмета о инклузивном и/или специјалном образовању. Али, такви модели често не доприносе формирању инклузивних ставова, већ пре служе да оснаже смисао издавајања поједине деце који карактерише специјално образовање и во-

де уверењу да су ова деца одговорност оних који су похађали специјалистичке курсеве (Florjan & Rouse 2009). Због тога садржаје који се тичу инклузивног образовања треба укључити у што већи број предмета, а нарочито дидактичко-методичких, као што је то случај у тзв. *утканим моделима* (енгл. *embedded*) (Loreman 2010). На тај начин, повећавају се могућности за разумевање рада у инклузивним одељењима као уобичајене праксе, и смањује могућност да будући учитељи формирају уверење да је реч специфичној интервенцији која се односи на неку осетљиву групу ученика. То може бити начин да студенти приме поруку да је припрема за инклузивно образовање део мисије и визије факултета на коме студирају, а не само посебно интересовање појединих наставника.

Развијање компетенција за инклузивно образовање у оквиру иницијалног професионалног образовања учитеља подразумева и добро осмишљену стручну праксу. Студенти не уче само применом теорије, већ кроз конкретан и непосредан рад на решавању проблемских ситуација у реалном школском животу, праћених дискусијама и рефлексijом о томе шта су доживели и шта су постигли. Делотворне стратегије за стручну праксу укључују упућивање студената на пружање подршке ромским ученицима у учењу, интеракцију и директне контакте са ромским породицама, као и волонтерски рад. Искусвеним учењем студенти могу да стекну увид да *свако дете може да учи* ако се начин рада и захтеви прилагоде без снижавања очекивања. Истовремено, стичу самопоздање у раду, јер су свесни да када добро познају своје ученике и имају добар интерперсонални однос са њима, постају професионалци са највећом експертизом за њихово напредовање (Мацура-Миловановић 2010).

Када су у питању ромски родитељи и сарадња учитеља/школе са њима, неопходно је да се подигне ниво свести студената током студија да ромски родитељи често не могу да помогну својој деци у савладавању школског градива, што не значи да нису заинтересовани за њихово образовање. Такође је важно разумевање чињенице да образовни системи који се значајно ослањају на подршку родитеља у циљу подизања нивоа школског успеха деце, стављају децу из депривираних средина и мањинских група у неравноправан положај, будући да њихови родитељи немају времена, образовања, нити материјалних ресурса које би могли да уложе у образовање своје деце. Стога би студенти требало да овладају стратегијама за установљивање и одржавање односа поверења са ромским родитељима и заједницом. Такве стратегије укључују широк дијапазон различитих активности учитеља и стручних сарадника у школама, од заказивања родитељских састанака у време које одговара потребама ромских родитеља, до прихватања и поштовања културалних разлика на начин који уверава родитеље да су њихова деца у школи сигурна, поштована и да се о њима неко брине.

## ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања који указују на низак ниво личне одговорности за више образовно постигнуће ромских ученика и социјалну дистанцу према Ромима не могу се разумети изван социјалног и образовног контекста у коме су настали, као ни без разумевања школских искустава самих студената будућих учитеља и предрасуда и стереотипа о Ромима који су присутни у већинском друштву. Имајући у виду да су уверења трајна, дубоко укореењена и отпорна на промене, сматрамо да је веома значајно да се иста не игноришу, већ да се током студија развијају у правцу који ће подржавати припрему за наставни рад у инклузивним разредима.

За промене у студијским програмима образовања учитеља нужен је заједнички став и одлука наставника факултета да ће учинити највише што могу како би будући учитељи оптимално радили са маргинализованом децом и осигурали њихову социјалну инклузију. Иако учитељи не могу да промене обухват ромских ученика основним образовањем, они могу битно да утичу на повећање броја оних који у школи остају до завршетка основног образовања. Стога је улога учитељских и педагошких факултета фундаментална у адекватној припреми будућих учитеља за рад са децом припадницима мањинских и маргинализованих група у инклузивним школама.

## Литература

- Анализа осипања из обавезног образовања – Улога институција и процеси на локалном нивоу* (2012). Ipsos Strategic Marketing. Београд: Министарство просвете и науке.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students, *Psihologija*, 39(2), 207–227.
- Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д., Плут, Д., Гвозден, У. (2005). *Национално тестирање ученика трећег разреда основне школе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Denied a future? Summary*. London: Save the children, 2011.
- Евалуативно истраживање: Улога асистената за подршку ученицима ромске националне мањине као системске мере у унапређивању образовања Рома*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2009.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Gimenez Adelantado, A., Piasere, L. & Liegeois, J. P. (2002). *The Education of Gypsy Childhood in Europe*. Final report (Oppe Roma).

- Gobbo, F. (2009). The INSETRom Project in Turin (Italy) – Outcomes and Reflections, *Intercultural Education*, 20(6), 523–535.
- Истраживање вишеструких показатеља стања и положаја деце и жена у Србији* 2010. Београд: Републички завод за статистику, 2011.
- Једнака доступност за образовање Рома у Србији*. Фонд за отворено друштво. Београд: Фонд за отворено друштво, 2011.
- Кајон, Ј., Михић, В. и Франческо, М. (2007). Социометријски статус ромске и неромске деце у основној школи, *Педагошка стварност*, 53(1–2), 99–110.
- Lesar, I., Čuk, I. & Peček, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia, *European journal of teacher education*, 29(3), 387–399.
- Lloyd, G. & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: ‘Contradictions and Significant Silences’, *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331–345.
- Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education; in C. Forlin (Ed.): *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (235–255). London: Routledge.
- Luciak, M. & Liegl, B. (2009) Fostering Roma Students’ Educational Inclusion: A Missing Part in Teacher Education, *Intercultural Education*, 20(6), 497–509.
- Мацура-Миловановић, С. (2012). Осетљивост студената педагошких факултета на социокултурну различитост ромских ученика; у: Д. Тривић (у ред.): Први научни симпозијум са међународним учешћем „Теорија и пракса науке у друштву – од криза ка друштву знања” (130–143). Београд: Хемијски факултет Универзитета у Београду.
- Macura-Milovanović, S. (2010) Kako poučevati studente pedagoških fakulteta o interkulturalizmu?, *Socialna pedagogika*, 14(2), 177–194.
- Мацура-Миловановић, С. (2006а) Социјални аспекти инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем, *Педагогија*, 61(3), 304–320.
- Macura-Milovanović, S. (2006b). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem-analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macura-Milovanović, S. et al. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans, *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36–54.
- Мацура-Миловановић, С. и Печек, М. (2012). Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању, *Настава и васпитање*, 61(2), 247–265.
- Мацура-Миловановић, С. и Вујисић-Живковић, Н. (2011). Ставови будућих учитеља према инклузији: импликације за иницијално професионално образовање, *Педагогија*, 66(4), 633–647.

- Minami, M. & Ovando, C. (2004). Language issues in multicultural contexts; in J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.): *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed) (699–715). San Francisco: Jossey-Bass.
- Myers, M., McGhee, D. & Bhopal, K. (2010). At the Crossroads: Gypsy and Traveller Parents' Perceptions of Education, Protection and Social Change, *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533–548.
- Peček, M. & Macura-Milovanović, S. (2013). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices, *Teachers and Teaching* (in print).
- Peček, M. & Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia, *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 327–346. Peček, M., Čuk, I. & Lesar, I. (2008): Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups, *Educational Studies*, 34(3), 223–37.
- Петровић, Д., Вукићевић, Ј. и М. Костовић (2010). Како будући учитељи виде положај Рома у образовном систему? У: С. Мацура-Миловановић (уред.): *Социјална педагогија у настајању – тражење решења на проблем друштвено искључених група*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 209–231.
- Ромска деца у специјалном образовању у Србији. Презаступљеност, ниска постигнућа и утицај на живот*. Институт за отворено друштво и Фонд за отворено друштво – Србија. Београд: Институт за отворено друштво, 2010.
- Ситуациона анализа образовања и социјалне укључености ромских девојчица у Србији*. CARE и Новосадски хуманитарни центар. Београд: CARE Србија, 2011.
- Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. European Roma Rights Center – ERRC, 2004.
- Symeon, L., Luciak, M. & Gobbo, F. (2009). Teacher Training for Roma inclusion: Implementation, Outcomes and Reflections of the INSETRom Project, *Intercultural Education*, 20(6), 493–496.
- Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, 2009/72.



**Prof. Dr. Sunčica Macura-Milovanovic**

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences, Jagodina

**Prof. Dr. Natasa Vujisic-Zivkovic**

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Belgrade

**Prof. Dr. Mojca Peček**

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana

## THE NEED TO PREPARE FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION OF ROMA CHILDREN

### Summary

The aim of this paper is to highlight the importance of attitudes towards Roma pupils with whom students, future teachers, enter into initial professional education, and in the context of inclusive education defined as a quality education for all. An overview of the findings of a number of students future teachers' attitudes is given here, with special emphasis on the data obtained in the study of attitudes of first year students of pedagogical faculties in Serbia and Slovenia, implemented from 2009 to 2013. year, which showed that a number of the surveyed students was entering the professional education with prejudice about the causes of school failure of Roma pupils, a social distance towards the Roma families and with not accepting a full responsibility for the inclusion of Roma pupils. The implications of the findings of this and other research suggest a need for thorough preparation of future teachers to work with children who come from disadvantaged socio-cultural and deprived communities. Changes and additions to the program of initial teacher education in the field of competencies for inclusive education, may contribute to the improvement of the existing conditions. One of the possibilities for effective preparation of students for educational inclusion of Roma pupils refers to the way of realization of professional practice and cross-curricular content on inclusive education distribution.

**Key words:** *attitudes, students future teachers, inclusive education, Roma pupils, initial teacher education.*



**Проф. др Биљана М. Павловић**

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**Др Драгана Ј. Цицковић Сарајлић**

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Факултет уметности у Приштини – Звечан

## **ТРАДИЦИОНАЛНЕ ПРИЗРЕНСКЕ ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ У ОСНОВНОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ\***

**Апстракт:** У раду се разматрају традиционалне призренске игре са становишта основношколске наставе музичке културе. Циљ је да се утврди њихова васпитно-образовна функција у настави. Традиционалне призренске игре са певањем по лепоти мелодије, богатству ритма, занимљивим кореографијама спадају међу најлепше игре српског музичког фолклора. Анализирају се уџбеници и наставни план и програм да би се утврдило колико су игре ове средине заступљене у њима. Анализира се литература која обрађује традиционалне народне игре Призрена, утврђују се њихове карактеристике и одабирају примери погодни за обраду у млађим и старијим разредима основне школе. Примена традиционалних призренских игара са певањем допринеће упознавању косовско-метохијске народне музичке баштине и њеном очувању.

**Кључне речи:** *Призрен, Косово и Метохија, традиционалне игре са певањем, основна школа, настава музичке културе.*

### **УВОД**

У раду се говори о традиционалним призренским играма са певањем и могућностима њиховог коришћења у основношколској настави музичке културе. Анализирају се уџбеници и наставни план и програм како би се утврдило колико су у њима заступљене игре ове средине. Анализира се етномузиколошка литература и утврђује који примери традиционалних призренских игара одговарају захтевима наставе музичке културе у основној школи. Даље, у раду

---

\* Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

су размотрене карактеристике призренских игара са певањем, као и њихова васпитно-образовна вредност у настави.

Призрен је један од већих градова на Косову и Метохији. Налази се у јужном делу Метохије, у подножју Шар-планине. У средњовековној Србији Призрен је био један од најзначајнијих градова познат као *Српски Цариград*. За време Душановог и Урошевог царства био је престоница државе. Традиционална народна музика Призрена је изузетно богата и препознатљива по свом карактеристичном музичком изразу у песми, игри, инструменталној музици и народној ношњи.

Записе призренских традиционалних игара са певањем налазимо у етно-музиколошкој збирци Владимира Ђорђевића (Ђорђевић 1928) који је забележио 12 песама из Призрена. Пет песама из његових записа изводе се уз игру. У збирци Милоја Милојевића (Милојевић 2004), налазе се записи 34 народне песме из Призрена. Збирка Миодрага Васиљевића (Васиљевић 2003) садржи 113 призренских песама – уз већину ових песама се играло. Најдетаљнији опис игара овог поднебља дале су етнокореолози Љубица Јанковић и Даница Јанковић (Јанковић, Јанковић 1937), које су забележиле 17 призренских игара са певањем. Осим нотних записа народних игара, сестре Јанковић су описале корачке призренских народних игара, пружајући податке о стилу играња, народном животу и општедруштвеним приликама између два светска рата.

## **ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРИЗРЕНСКИХ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ИГАРА СА ПЕВАЊЕМ У УЏБЕНИЦИМА И НАСТАВНОМ ПЛАНУ И ПРОГРАМУ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

Српски музички фолкор Косова и Метохије изузетно је вредан и важан део културне и духовне баштине српског народа. Музичко-педагошка истраживања указала су на јединственост и посебност народног музичког стваралаштва Косова и Метохије, велику васпитну, етичку и естетску вредност (Павловић 2013). Анализираћемо уџбенике и наставни план и програм музичке културе да бисмо утврдили колико су у њима заступљене призренске традиционалне игре са певањем.

### **Анализа уџбеника музичке културе**

Уџбеници издавача *Завод за уџбенике и наставна средства*:

Уџбеници музичке културе – за 1. разред (Стојановић, Васиљевић, Дробни 2009), за 2. разред (Стојановић, Васиљевић 2007) и за 3. разред (Стојановић 2004) не садрже призренске традиционалне игре са певањем. Уџбеник за 4. разред (Стојановић 2005) садржи једну призренску игру са певањем – *Раз-*

*гранала грана јоргована*. Уџбеници за 5. разред (Стојановић, Рајчевић 2009), и за 6. разред (Стојановић, Рајчевић 2009) не садрже призренске традиционалне игре са певањем. Уџбеник за 7. разред (Оливера Ђурић, 2006), садржи песму *Симбил цвеће*, уз коју се игра. Уџбеник за 8. разред (Стојановић, Ћирић 2007), не садржи призренске традиционалне игре са певањем.

Уџбеници издавача *Креативни центар*

Уџбеници музичке културе – за 1. разред (Илић 2009), за 2. разред (Илић 2008) и за 3. разред (Илић 2005) – не садрже призренске традиционалне игре са певањем.

Уџбеник за 4. разред (Илић 2010) садржи једну призренску игру са певањем – *Разгранала грана јоргована*. Анализом уџбеника музичке културе издавача *Завод за уџбенике и наставна средства* и *Креативни центар*, утврдили смо да су у њима заступљене две призренске игре са певањем *Разгранала грана јоргована* и *Симбил цвеће*.

*Анализа наставног плана и програма за наставу музичке културе:*

Избор песама и игара у наставном плану и програму за 1. разред (*Правилник*, 2004) не садржи призренске традиционалне игре са певањем. Наставни план и програм за 2. разред (*Правилник*, 2004) препоручује једну призренску традиционалну игру са певањем – *Разгранала грана јоргована*. Наставни план и програм за 3. разред (*Правилник*, 2005) не садржи традиционалне призренске игре. Наставни план и програм за 4. разред (*Правилник*, 2006) садржи једну призренску игру са певањем – *Подуна мори подуна*. Наставни планови и програми за 5. разред (*Правилник*, 2007), 6. разред (*Правилник*, 2008), 7. разред (*Правилник*, 2006) и 8. разред (*Правилник*, 2006) не садрже призренске традиционалне игре са певањем. Анализом наставних планова и програма за наставу музичке културе од 1. до 8. разреда, утврдили смо да су у њима предложене две призренске традиционалне игре: *Разгранала грана јоргована* и *Подуна, мори, подуна*.

### **Карактеристике призренске народне игре**

Народни музички живот у Призрену одувек био је изузетно богат и разноврстан. Оно што посебно карактерише народну музичку традицију Призрена јесу игре са певањем. Готово свака песма изводила се уз игру. Високо развијена свест коју су Призренци имали о свом граду и о његовом значају у српској историји рефлектовала се на целокупни живот призренаца, њихово понашање, па и на игру. Љубица и Даница Јанковић, које су проучавале традиционалну игру Призрена, уочавају господствено држање призренаца у игри „што показује не само обичан локални понос него и вишу свест о себи и улози коју је Призрен играо у најсветлије доба наше средњовековне историје“ (Јанковић, Јанковић 1937: 94). Призренци у игри имају миран и природногосподствен став. Покрети руку су меки, а кораци одмерени и смирени. Играње старијих жена показује „аристократску стишаност којој по изразитости треба равну тра-

жити“ (Јанковић, Јанковић 1937: 94). Све то даје посебну драж призренској игри, па се може говорити о карактеристичном призренском стилу играња.

Анализирајући кореографске елементе у призренским играма, Љубица и Даница Јанковић уочавају да су у њима заступљени основни кораци као и у играма из Србије. Присутни су кораци са привлачењем, укрштени, са избацивањем ноге и други. Игра се у отвореном и затвореном колу. У прошлости су мушкарци играли одвојено од жена. У призренским играма играчи се држе збијени једни до других. Ухвате се за руке, које од шака до лакта приљубе једну уз другу. Овакво играње симболизује њихово међусобно држање и блискост у свакодневном животу. За време Турака, Призренци су своје куће правили једне до других – да би били ближи и безбеднији. Оваква атмосфера пренела се на игру. Још један разлог тог збијеног држања у игри је то што Призренци за време Турака нису имали већег простора за играње. Према сестрама Јанковић, „оро се због тога није могло ширити ни у кућама, ни у малим дворишћима“ (Јанковић, Јанковић 1937: 95). Међутим, ово збијено играње у ору ни мало не умањује лепоту призренске игре, већ казује о израженој колективној свести, народном јединству и међусобном поверењу.

Призренске народне игре са певањем се изводе у пратњи виолине, даира и грнета (кларинета). Овакав састав познат је под именом *чалгије*. Песме уз које се игра изузетно су мелодичне. У њима се срећу мелизми, прекомерна секунда и карактеристични ритам – *метаритам*. Текстови песама обилују локалним говорним специфичностима. Карактеристична је промена вокала „о“ у „ја“, па се срећу изрази *бија*, *видеја* и *купија* и слично. Честа су одступања од стандардног књижевног говора, на нивоу личних заменица, где је, уместо правилног облика генитива, у личним заменицама употребљен енклитички дијалектички облик *гу* (на пример: *Мајка ће гу шит кошуљу*). У текстовима су присутне стране речи, најчешће турско-персијског порекла, а честа је и интерјекција, која се огледа у узвицима *оф*, *аман*, *море*, *џан'м* и слично. Већина градских призренских песама је љубавне тематике.

### **Избор традиционалних призренских игара са певањем**

У настави музичке културе традиционалне народне игре са певањем имају вишеструк значај. Пре свега, значајне су за развијање свести о припадности свом народу. Доприносе развијању моралне и естетске компоненте личности ученика. Од великог су значаја у развоју музичких способности ученика: осећаја за ритам и мелодијску фразу, гласа, слуха, осећаја за темпо и динамику, музичког памћења, способности активног слушања и доживљавања. Извођењем покрета уз песму подстиче се креативност ученика. Доприносе ведром и веселом расположењу.

Складним и заједничким извођењем традиционалних игара изграђују се естетски критеријуми и доприноси развоју моторике. Преко њих ученици усвајају елементе ходања, упознају различита темпа, савладавају основне покрете

руку, тела и ногу, савладавају кретање удесно, улево, напред назад. Значајне су за естетско обликовање и правилну поставку тела. Извођењем призренских традиционалних игара у настави музичке културе, као и других садржаја козовско-метохијског фолклора, допринеће се очувању народног музичког стваралаштва Косова и Метохије, што је задатак од националног значаја. У наставку рада изложићемо неколико примера традиционалних игара са певањем из Призрена, које према својим ритмичко-мелодијским карактеристикама, литерарном садржају и кореографској структури одговарају интелектуалним, музичким и извођачким способностима ученика основне школе.

### Подуна, мори, подуна

Умерено

Забележиле: Љ. и Д. Јанковић  
Призрен

По - ду на, мо - ри, по - ду - на,

го - - - - ра зе - ле - на.

*Подуна, мори, подуна гора зелена, „Ни цвеће, мори, ни цвеће, ни Јела моја!“  
Понајви, мори, понајви, више планине. Тураше мори, тураше оцу у недра.  
Ту ми се, мори, ту ми се цвеће расади. Отац гу, мори, отац гу цвеће разбаци:  
Браше га, мори, браше га Јела девојка, „Ни цвеће, мори, ни цвеће, ни Јела моја!“  
Тураше, мори, тураше мајци у недра. Тураше, мори, тураше драгом у недра.  
Мајка гу, мори, мајка гу цвеће разбаци: „И цвеће, мори, и цвеће, и Јела моја!“*

Пригодна свадбена песма, уз коју се игра, са темом која одражава тренутке првих знакова наклоности код младенаца. Може се искористити за доживљавање половине ноте. У Призрену, на дан свадбе, у девојачкој кући није било свирача, већ су се само певале песме и изводиле игре са певањем (Јанковић, Јанковић 1937: 96).

### Град градиле беле виле

Умерено брзо Забележио: В. Ђорђевић  
Призрен

Град гра - ди - ле бе - ле ви - ле,  
ја - бла - не, ја - бла - не.

*Град градиле беле виле, јаблане,  
Троја врата наградиле:  
Прва врата од мермера,  
Друга врата од бисера,  
Трећа врата сва од злата.*

Митолошки садржај песме подстиче дечју машту, па ће се повести разговор о овој врсти песама. Игра са певањем *Град градиле беле виле* може се искористити за доживљавање *приме и секунде волта*. Ученици су при певању учили понављање, али треба да примете разлике у завршетку мелодије при првом извођењу и понављању. Након уочавања различитости, упознају ознаку којом се обележава ово понављање. У игри, учитељ треба да осмисли различите кораке у завршецима фраза, што ће допринети потпунијем доживљају приме и секунде волта.

### Текла ми је ладна вода

Разиграно Забележио: В. Ђорђевић  
Призрен

Те - кла ми је ла - дна во - да, Бис - три - ца, Бис - три - ца, Бис - три - ца.

*Текла ми је ладна вода Бистрица, Пије ли се ладна вода Бистрица,  
И до воде млада мома Милица, Љуби ли се млада мома Милица?  
Оздол иде млад на коња, ем, млад, ем добар: За тебе је ладна вода Бистрица,  
– Помоз богом, млада мома Милице, За тебе је млада мома Милица.*

*Опис корака:*

Лева нога, један мали корак напред; десна се привуче и тежина тела пређе на њу.

Лева нога, један мали корак напред, десна се одигне; десна нога, један корак удесно;

Лева нога, један укрштен корак иза десне ноге удесно; десна нога, један корак удесно;

Лева нога се полако привлачи десној; ноге задржавају исти положај.

При упознавању ученика основне школе са традиционалним народним играма одређеног поднебља, обавезно треба представити и народну ношњу, што ће и визуелно употпунити доживљај музичке традиције тог подручја. Призренска народна ношња одликује се префињеним стилем и колоритом. Нарочито је упечатљива женска ношња, која се по свом изгледу значајно разликује од ношњи из осталих делова Србије. Једна од карактеристика призренске женске ношње су димије, у чему се огледа утицај Турака. Препознатљива је и по чувеном призренском платну и богатом везу. Украшена је перлицама, шљокицама, ћилибаром и манистрима. У књизи *Народна ношња Срба*, аутора Ивана Терзића (Терзић 2008), налазе се фотографије костима призренске народне ношње – које учитељи и наставници могу да покажу ученицима.

### Горанине, ћафанине

Музички запис у два дела. Први део је означен као "Лежерно" и "Забележио: В. Ђорђевић Призрен". Музика је у 3/4 такта. Текст под музиком гласи:

Горанине, ћафанине,  
Горанине, ћафанине,  
Горанине, ћафанине.

Други део музике гласи:

Горанине, ћафанине.

– Горанине, ћафанине<sup>1</sup>,      Горанка ти појас нема.  
Горанка ти димије нема.      – Ако нема, ће гу купим.  
– Ако нема, ће гу купим.      Ће гу купим свилен појас,  
Ће гу купим јум-димије<sup>2</sup>.      Свилен појас, ал-шамију<sup>3</sup>,  
– Горанине ћафанине,      Ал-шамију џанфеслију<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> *ћафан* (тур.) – човек из клисуре

<sup>2</sup> *јум-димије* (тур.) – димије начињене од вуне и памука са шарама

<sup>3</sup> *шамија* (тур.) – марама за главу

<sup>4</sup> *џанфез* (тур.) – врста свилене тканине с преливима у две боје



Песма *Горанине, ђафанине* изводи се уз игру. Говори о горанској традицији, па је погодна за васпитање у духу интернационализма. Савремено друштво, које карактерише коегзистенција различитих култура – мултикултурност, потенцира значај интеркултурног васпитања и његову улогу у зближавању и међусобном повезивању нација и цивилизација. Однос према другим народима треба да буде заснован на разумевању, поштовању, уважавању, толеранцији и пријатељству. Традиционалне песме и игре представљају добру сазнајну и мотивациону основу за развој хуманистичких вредности и међусобног поштовања и уважавања. Приликом обраде игара са певањем овакве тематике, ученицима је неопходно предочити да „без међусобног разумевања, уважавања, солидарности и сарадње, ни један појединац, етничка група, народ и нација не могу самостално опстати у савременим условима, нити развити своје потенцијале“ (Јовановић, Парлић 2010: 156).

### Ој, Цоко, Цоко

Музички запис песме *Ој, Цоко, Цоко*. Напомена: *Разиграно* (надписано изнад прве нотне линије) и *Забележио: М. Мидојевић Призрен* (надписано изнад друге нотне линије).

Ој, Цо-ко, Цо-ко, цр-но о-ко, цр-ве-на ја-бу-ко, Цо-ко, Цо-ко,  
цр-но о-ко, цр-ве-на ја-бу-ко.

– Ој, Цоко, Цоко, црно око, црвена јабуко. – А ја, а ја кућу нећу, тебе душо, 'оћу!  
Цоко, Цоко, црно око, црвена јабуко. Цоко, Цоко, црно око, црвена јабуко,  
Цоко, Цоко, црно око, црвена јабуко, Иди питај на татка ти 'оће ли те дати.  
Иди питај на мајка ти 'оће ли те дати. – А мој татко дућан дава, мене не ме дава.  
– Моја мајка кућу дава, мене не ме дава. – А ја, а ја, дућан нећу, тебе, душо, 'оћу.

Игра *Ој, Цоко, Цоко* изводила се у девојачкој кући уочи припрема свадбеног веселја. Односи се на прошевину девојке, описану у ведром и шалљивом тону.

### Добро јутро, у кућу

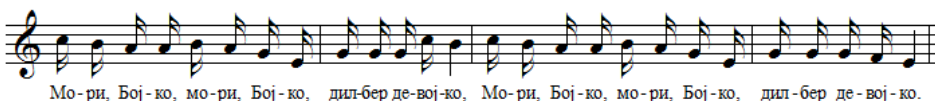
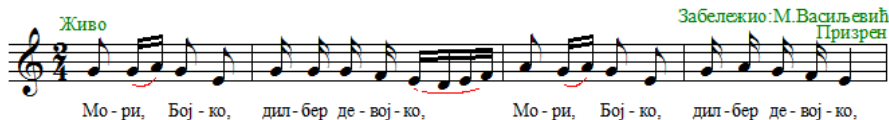
Музички запис песме *Добро јутро, у кућу*. Напомена: *Весело* (надписано изнад прве нотне линије) и *Забележиле: Љ. и Д. Јанковић Призрен* (надписано изнад друге нотне линије).

До-бро јут-ро, у ку-ћу,  
еј, Ла-за-ре, до-бро јут-ро у ку-ћу.

<i>Добро јутро, у кућу, Еј, Лазаре, Добро јутро, у кућу. Овде кућа богата, Еј, Лазаре, Овде кућа богата. Сас 'иљаду дуката, Еј, Лазаре,</i>	<i>Сас 'иљаду дуката,  Обрни се Лазаре, Еј, Лазаре, Обрни се Лазаре, Полони се Лазаре, Еј, Лазаре, Поклони се, Лазаре.</i>
---	--

У песми *Добро јутро у кућу* – ученици изводе покрете које текст захтева. У Призрену се у прошлости одржавао обичај *лазарица*. Описе лазаричког обичаја са Косова и Метохије налазимо у записима руског конзула Ивана Јастребова, који је крајем XIX века боравио на Косову и Метохији. Јастребов бележи да је у целој Старој Србији постојао обичај да се на Лазареву суботу окупи група девојака које обилазе домаћинства, пред којима певају лазаричке песме. „Једна од девојака има улогу *Лазара*. Облачи мушко одело и кити се цвећем. На капу веже шал, или мараму, и у руци држи штап. Друга девојчица, која је такође окићена цвећем, представља *Лазарицу*. Она облачи свечано одело, а на глави носи провидну мараму која се спушта до појаса. Остале две, три девојке су обучене у традиционалну ношњу и оне носе корпе за поклоне које ће добити од домаћица. За време обиласка кућа *Лазар* и *Лазарица* играју, а девојке певају пригодне песме“ (Јастребов 1886: 96).

### Мори, Бојко



*Мори, Бојко, дилбер<sup>5</sup> девојко,  
Мори, Бојко, мори, Бојко,  
дилбер девојко.  
Што си адет<sup>6</sup> погазила,  
Што си пошла за Турчина,  
За Турчина, за ећима<sup>7</sup>?*

<sup>5</sup> *дилбер* (тур.) – љупка, лепа.

<sup>6</sup> *адет* (тур.) – обичај, навика, традиција.

<sup>7</sup> *ећим* (тур.) – лекар.

Игра са певањем *Мори, Бојко* може се користити при обради шеснаестине ноте. Када се научи уз тактирање дводелне мере, ученици ће уочити четвороделну поделу јединице бројања, односно колико слогова отпевају на једном потезу тактирања, у рефрену. Након тога упознају како се обележава трајање шеснаестинске нотне вредности. Пошто се песма научи по слуху, приступиће се увежбавању корака игре који треба да буду једноставни и у складу са играчким способностима ученика петог разреда.

Већина призренских песама и игара са певањем припада хипомиксолидијској лествици и балканском молу, мада су заступљене и друге лествичне структуре и модални низови. Игра са певањем *Дуни ми, дуни* налази се у хипомиксолидијској лествици.

### Дуни ми, дуни

Умерено брзо Забележио: М. Васиљевић  
Призрен

Ду - ни ми ду - ни, ла - ђа - не,  
до - ђи ми до - - - ђи, дра - га - не.

<i>Дуни ми, дуни, лађане,</i>	<i>А тебе драги, бошчал'к<sup>8</sup>.</i>
<i>Дођи ми, дођи, драгане,</i>	<i>Дуни ми, дуни, лађане,</i>
<i>У моју башчу<sup>9</sup> зелену,</i>	<i>Дођи ми, дођи, драгане,</i>
<i>Под моју ружу румену,</i>	<i>Ситан сам бисер расула,</i>
<i>Куде ја везем дарове,</i>	<i>Оди га са мнош купити,</i>
<i>Сас белу свилу и злато,</i>	<i>А ја ћу тебе љубити.</i>

Песма *Ајде, Като*, уз коју се и игра, у оквиру је балканског мола. Ове лествице се не обрађују у основношколској настави музичке културе; али, при упознавању ученика са специфичностима косовско-метохијске традиционалне песме и игре, свакако, треба пружити основне информације о њиховој тоналној основи.

<sup>8</sup> бошчалук (тур.) – свадбени дар младин (обично чарапе, кошуље), увијен у велику мараму – бошчу.

<sup>9</sup> башча (тур.) – башта, врт.

### Устај Каго

Умерено Изводи вокално-инструментални састав  
Бело Платно



У - стај Ка - то, у - стај зла - то, спре - мај  
да - ро - ве, спре - мај, мо - ри, да - ро - - - ве.

*Ајде, Като, ајде, злато,* *„Удавам се што сам млада*  
*Спремај дарове, море, злато,* *Танка, висока,*  
*Спремај дарове!* *Удавам се што с'м лепа,*  
*„Ја сам млада и сирота,* *Бела, румена!“*  
*Немам дарове“*  
*Кад си млада и сирота,*  
*Што се удаваш?*

Веома битна компонента, која нарочито привлачи пажњу у призренским песмама и играма са певањем, јесте ритам. Многе мелодије засноване су на метаритму, који за основу има неравномерну ритмичку пулсацију (Васиљевић 2000: 239). Овај ритам карактеришу осминске или шеснаестинске нотне вредности, груписане по три и по две, као тродел и дводел. Дели се према броју потеза при тактирању на двосложни ( $5/8$ ,  $5/16$ ,  $5/4$ ), тросложни ( $7/8$ ,  $7/16$ ,  $8/8$ ,  $8/16$ ) и четворосложни ( $9/8$ ,  $9/16$ ,  $10/8$ ,  $10/16$ ,  $11/8$ ,  $11/16$ ) (Дробни, Васиљевић 2006: 12). Зора Васиљевић увиђа да главна одлика ритмова неравномерне пулсације, ритмова Оријента и донекле наше народне музике, нису односи дужина који карактеришу европске ритмове, него односи акцената, док трајања долазе у други план. У тумачењу овог ритма она уводи израз *мета*. Овај термин примењен је као супротан префиксу *изо*, а самим тим и као супротност класичним европским ритмовима, код којих је наглашавање подређено трајању (Васиљевић 1999: 11–12).

Метаритам је карактеристичан за подручје Балкана и среће се у музичком фолклору Македоније, Бугарске, јужне Србије и Косова и Метохије. Заступљен је и на Истоку. Са овом врстом ритма ученици основне школе ће се упознати у седмом и осмом разреду кроз једноставније песме у такту  $7/8$ ,  $5/8$  или  $9/8$ .

При упознавању ученика са песмама и играма са певањем које се одликују метаритмом, по мишљењу Зоре Васиљевић, треба поћи од примера у ритму  $7/8$  „јер се он лакше поставља и утврђује од двопотезног ( $5/8$ ), пошто у сталном смењивању дводела са троделом најјаче се истиче њихов дужински

однос када постоје два дводела. Чак је лакши ритам 9/8 са четири слога од 5/8-ског“ (Васиљевић 2000: 240).

У косовско-метохијским песмама у ритму 7/8, јединице бројања појављују се најчешће груписане као тродел и два дводела (3 + 2 + 2). Ова комбинација присутна је и у песмама јужне Србије и Македоније, док је у Бугарској чешћи случај прво два дводела, па тродел. Песма у ритму 7/8 ће се тактирати на три потеза, песма у ритму 5/8 на два, док ће се песма у ритму 9/8 тактирати на четири потеза. Пре савладавања песме саветује се увежбавање гласног бројања уз тактирање, што код ученика развија свесно владање дужином и крајним трајањем. Ритам 7/8 увежбавање се уз изговарање слогова пр-ва-и, дру-га, тре-ћа или пр-ва, дру-га, тре-ћа-и. Следи учење песме по слуху, уз тактирање. Пошто се савлада песма, приступа се учењу корака игре.

### Стојанке, мори

Умерено брзо Забележио: М. Васиљевић  
Призрен



Сто - јан - ке, мо - ри, душ - ман - ке, до - ма ли си, са - ма ли си? До - ма сам,



са - ма сам, до - ма мај - ка не ми је!

„Стојанке, мори, душманке,  
Дома ли си, сама ли си?“  
„Дома сам, с’ма сам,  
Дома мајка не ми је!

Отишла у Манета,  
Да купи свилење,  
Да везем мом драгом чевренце<sup>10</sup>.”

Игра *Стојанке, мори душманке* из реда је свадбених игара са певањем. Текст говори о нестрпљењу двоје младих, за чије се скоро венчање врше припреме. Тек након оваквог тумачења ученици ће моћи да доживе поруку и прави карактер песме. Призренске песме и игре са певањем често садрже прекомерну секунду, која се појављује у балканској лествици. У основној школи ученици се упознају са прекомерном секундом преко хармонског мола. Приликом обраде песама које садрже прекомерну секунду наставник подсећа ученике на знање о овом интервалу, уз констатацију да се често среће у народним песмама Косова и Метохије.

<sup>10</sup> чевренце (тур.) – марамица са везом

## ЗАКЉУЧАК

У раду су разматране призренске традиционалне игре са становишта основношколске наставе музичке културе. Анализирани су уџбеници музичке културе издавача *Завод за уџбенике и наставна средства* и *Креативни центар*, као и наставни планови и програми за музичку културу – да би се утврдило колико су у њима заступљене традиционалне игре са певањем, из Призрена. Анализом је утврђено да су призренске традиционалне игре запостављене у уџбеницима и наставним плановима и програмима. У уџбеницима наведених издавача налази се свега две традиционалне игре овог поднебља. То су *Разгранала грана јоргована*, предвиђена за обраду у четвртном разреду, и *Симбил цвеће*, која је предвиђена за седми разред. У наставним плановима и програмима заступљене су такође две игре са певањем: *Разгранала грана јоргована*, која је предложена за обраду у другом разреду, и *Подуна, мори, подуна*, која је предвиђена за обраду у четвртном разреду. Призренске традиционалне игре са певањем – по богатству мелодије, ритма, и лепоти кореографије, спадају међу најлепше игре косовско-метохијског и уопште српског музичког фолклора. Зато је зачуђујуће да им је поклоњено тако мало пажње у основношколској настави музичке културе.

Из тог разлога, анализирали смо етномузиколошку литературу и утврдили ко се бавио записивањем и проучавањем традиционалних призренских игара. У избору игара користили смо збирке Владимира Ђорђевића, Милоја Милојевића, Љубице и Данице Јанковић, Миодрага Васиљевића. Наведени су примери који могу да послуже при упознавању ученика са специфичностима призренског фолклора, као и при бради појединих наставних јединица из области музичког описмењавања. При обради игара, неопходно је упознати ученике са условима у којима су настајале и развијале се, и коју су улогу имале у животу људи у прошлости. Пожељно је представити и народну ношњу што ће и визуелно употпунити доживљај народне музичке традиције одређеног поднебља.

Истакнут је значај традиционалних игара у свестраном развоју ученика. Оне доприносе развоју осећаја за ритам и мелодијску фразу, гласа, слуха, осећаја за темпо и динамику, музичког памћења, способности активног слушања и доживљавања. Извођењем покрета уз песму, подстиче се стваралачки потенцијал ученика. Доприносе развоју моторике, естетског укуса, правилном држању тела, ведром расположењу Од непроцењивог су значаја у моралном и националном васпитању ученика. Коришћење традиционалних народних игара из Призрена у основношколској настави музичке културе треба да допринесе њиховом упознавању, очувању и неговању народног музичког стваралаштва Косова и Метохије.

### Извори и литература

- Васиљевић, З. (1999): *Теорија ритма*, Београд: Универзитет уметности.
- Васиљевић, З. (2000): *Методика музичке писмености*, Београд: Завод за уџбенике.
- Васиљевић, М. (2003): *Народне Мелодије с Косова и Метохије*, Приредила Зори-слава М. Васиљевић, Београдска књига. Београд: Нота, Књажевац.
- Дробни, И., Васиљевић, З. (2006): *Теорија музике за музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ђорђевић, В. (1928): *Српске народне мелодије* (Јужна Србија). Скопље: Српско научно друштво.
- Ђурић, О. (2006): *Музичка култура за 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Илић, В. (2005): *Музичка култура за 3. разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2008): *Музичка култура за 2. разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2009): *Музичка култура за 1. разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2010): *Музичка култура за 4. разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Јанковић, Љ., Јанковић, Д. (1937): *Народне игре*, II књига. Београд: Просвета.
- Јастребов, И. (1886): *Обичаји и песме турецких сербов*, Санкт Петербург.
- Јовановић, Б., Парлић Ј. (2011): Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања, у: „Настава и учење – стање и проблеми“, Ужице: Учитељски факултет, 149–164.
- Милојевић, М. (2004): *Народне песме и игре Косова и Метохије*, Приредио др Драгослав Девић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловић, Б. (2013): *Традиционално народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у настави музике*, Приручник за учитеље и наставнике музичке културе у основној школи, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Правилник (2004): Правилник о Наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, бр. 10, Београд.
- Правилник (2005): Правилник о Наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, бр. 1, Београд.

- Правилник (2006): Правилник о допуни правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, Београд, 3.
- Правилник (2006): Правилник о изменама правилника о Наставном плану и програму основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, Београд, 9.
- Правилник (2007): Правилник о Наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, Београд, 6.
- Правилник (2008): Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, *Просветни гласник*, Београд, 5.
- Стојановић, Г. (2004): *Музичка култура за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Протић, В. (2005): *Музичка култура за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2007): *Музичка култура за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Ћирић, Н. (2007): *Музичка култура за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З., Дробни, Т. (2009): *Музичка култура за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Рајчевић, М. (2009): *Музичка култура за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Рајчевић, М. (2009): *Музичка култура за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Терзић, И. (2008): *Народна ношња Срба*. Београд: Ком арт.



**Prof. Biljana M. Pavlovic, PhD**

University of Pristina – Kosovska Mitrovica

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavic

**Dragana J. Cicovic Sarajlic, PhD**

University of Pristina – Kosovska Mitrovica

Faculty of Arts in Pristina – Zvecan

## UTILIZATION OF TRADITIONAL PRIZREN DANCES WITH SINGING IN ELEMENTARY MUSIC CULTURE CURRICULUM

### Summary

The paper discusses the traditional Prizren dances with singing, and the possibility of their use in elementary music culture teaching. Music culture textbooks and curricula were analyzed to ascertain the representation of traditional Prizren singing dances. The conclusion derived is that they are under-represented and under-used in teaching, even though, according to their ethical and aesthetic values, they should be an important factor in teaching. The literature on traditional Prizren dances was analyzed, suitable examples selected for use in elementary school and their educational value determined. It was concluded that the use of traditional Prizren dances with singing positively contributes to a fuller experience and knowledge of Kosovo and Metohija's folk music heritage and its preservation.

**Key words:** *Prizren, Kosovo and Metohija, traditional dances with singing, elementary school, teaching music culture.*



**Мрс Бранка Радуловић**

Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет,  
Департман за физику

**Проф. др Слободанка Марков**

Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет,  
Департман за географију, туризам и хотелијерство

**Проф. др Маја Стојановић**

Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет,  
Департман за физику

**Проф. др Оливера Гајић**

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију

## **УПОРЕЂИВАЊЕ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВНИХ МЕТОДА КРОЗ КОГНИТИВНО ОПТЕРЕЋЕЊЕ УЧЕНИКА ПРИ ОБРАДИ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ „ВИСКОЗНОСТ У ТЕЧНОСТИМА: ЊУТНОВ И СТОКСОВ ЗАКОН“\***

**Апстракт:** Предмет овог рада је анализа утицаја наставних метода експеримента и мултимедијалног метода на когнитивно оптерећење ученика у настави физике. Циљ је да се испита ефикасност ових метода у односу на традиционални метод у когнитивном оптерећењу ученика.

У литератури се когнитивно оптерећење одређује као ограничење радне меморије као препреке за учење и указује на покушаје да се побољша дизајн квалитета наставе (Sweller 1994; Kalyuga 2009a). Теорија когнитивног оптерећења има за циљ да предвиди оно што учење чини успешним, као и начине на које се може ефикасно унапредити настава, односно инструкције. Мање когнитивно оптерећење има позитиван утицај на когнитивни развој ученика, те је стога важно да се проналазе нови и преиспитују постојећи начини на које оно може да се смањи.

Истраживање је спроведено на узорку од 190 ученика другог разреда гимназије, и то четири одељења природно-математичког смера Гимназије „Јован Јовановић Змај“ и два одељења природно-математичког смера Гимназије „Исидора Секулић“ у Новом Саду.

Главни закључак анализе јесте да је настава праћена експериментима проузроковала мање когнитивно оптерећење код ученика него мултимеди-

---

\* Рад је настао у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“ (179010) финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

јални метод и традиционални метод те се стога указује на предности овог метода у настави физике.

**Кључне речи:** *ученици гимназије, когнитивно оптерећење, настава физике, експеримент, мултимедијални метод, традиционални метод, Њутнов и Стоксов закон.*

## УВОД

Савремена методика наставе одликује се настојањем да се превазиђу традиционални, праволинијски и једносмерни приступи и да се развију и афирмишу нови начини и путеви стицања знања (Jackson at all 2008). Основна сврха методике наставе јесте да допринесе бољем поимању и већој ефикасности у разумевању и примењивању наставног садржаја од стране ученика. У том смислу, један од главних циљева методике наставе физике јесте да прати нове дидактичке трендове, да испитује ефикасност примењених наставних метода и резултате испитивања прикаже наставницима како би имали увид у могућности појединих наставних метода.

У циљу испитивања ефеката одређеног наставног метода до сада се углавном користило постигнуће ученика на иницијалном и финалном тесту. Развојем психологије и педагогије, дошло се до сазнања да ефикасност наставног метода може да се испита и кроз когнитивно оптерећење ученика, односно формулисање теорије когнитивног оптерећења. Циљ ове теорије јесте да предвиди исходе учења, узимајући у обзир могућности и ограничења људске когнитивне архитектуре. Ова теорија је вођена идејом побољшања дизајна наставе за ефикасно учење, односно сценаријем заснованом на знању о томе како људски мозак функционише (Plass at all 2010; Костић 2006). Полазећи од ове премисе, различити процеси стицања знања и разумевања су описани у смислу њихових захтева за људски когнитивни систем, који се посматра као активни, ограничен капацитет система за обраду података. Теорија когнитивног оптерећења се управо бави изучавањем ограничења радне меморије (Miller 1956; Doshier 2003) као препреке за учење и покушајима да се побољша дизајн квалитета наставе (Sweller, 1994; Kalyuga, 2009a). Разликују се три типа когнитивног оптерећења: интристичко, екстерно и везано (Carterette, Friedrnan 1996; Sweller at all 2011).

Интристичко когнитивно оптерећење директно зависи од унутрашње интелектуалне сложености задатка или наставног материјала, а не од примењене наставне методе. Прецизније, материјал који се састоји од већег броја интерактивних елемената, сматра се когнитивно тежим него материјал који садржи мањи број интерактивних елемената. То детерминише да неки делови наставног градива, по својој природи, захтевају веће когнитивно ангажовање ученика него други материјали. Значи, интристичко когнитивно оптерећење зависи од броја елемената и њихове међусобне повезаности у појави или материјалу. Такође, на повећање овог типа когнитивног оптерећења утиче недовољно јасно одређење самог појма који се изучава (Plass at all 2010; Sweller at all 2011).

За разлику од интристичког когнитивног оптерећења, на екстерно и везано когнитивно оптерећење може се утицати јер су они у директној активности од наставног метода. Екстерно когнитивно оптерећење је оптерећење које није неопходно да постоји, а да ипак дође до усвајања наставног градива. Оно зависи од начина на који се материјал излаже. Ова формулација екстерног когнитивног оптерећења указује да се узрок овог вида оптерећења налази у избору наставног метода и/или вербалне и комуникацијске способности наставника. Под *везаним когнитивним оптерећењем* подразумева се оптерећење које је проистекло из елемената наставног процеса као што су: навођење примера, класификација, диференцијација, интерпретација и слично. Стога, различити начини извођења наставе, чији је циљ да подстичу и усмеравају ученике да развијају своја знања кроз повезивање и увежбавање градива, могу произвести повећање когнитивног оптерећења.

Важан елемент при смањењу когнитивног оптерећења је добра организација часа и добра припрема часа. При доброј припремљености за час могу се избећи неке карактеристике самог наставног материјала које би могле изазвати додатно когнитивно оптерећење. Изостављањем карактеристика наставног материјала који нису нужне за сам процес усвајања знања, ученик се директније усресређује на наставни материјал. Стога је важно користити све расположиве могућности смањења непотребног когнитивног оптерећења како би се ученицима олакшао сам процес усвајања знања и вештина које су им неопходне за решавање разних проблемских ситуација (Chandler, Sweller 1996; Brūken at all 2003; Renkl at all 2003; van Merriënboer, Sweller 2005).

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду се испитује утицај метода експеримента и мултимедијалног метода на перцепцију когнитивног оптерећења ученика у настави физике. За анализу је одабрана наставна јединица „*Вискозност у течностима: Њутнов и Стоксов закон*“, која се изучава у другом разреду гимназија. Изабрана наставна јединица се изучава у оквиру области (*Особине течности*) значајне за разумевање особина течности, као и за примену и повезивање знања из хемије, механике и механике флуида. Садржај наставне јединице изучава се и на студијума орјентисаним ка природним и техничким наукама – што додатно упућује на значај истраживања о томе како различити методи наставе као резултат дају различите нивое знања и когнитивног оптерећења ученика.

Циљ овог истраживања је да се испита стварни ефекат увођења иновација у наставу, а конкретно, увођење експерименталног и мултимедијалног метода у наставу физике кроз испитивање когнитивног оптерећења ученика у односу на традиционалан метод. Значи, фокус рада је усмерен на утврђивање којим се наставном методом код ученика постиже најмање когнитивно оптерећење, што је директно повезано са постизањем квалитетнијег и применљивијег знања. У

литератури се указује да увођење иновација у наставу може и да додатно оптерети ученика и тако повећа когнитивно оптерећење чиме се губи на квантуму и квалитету знања (Sweller, Chandler 1994). Да би се испитао ефекат увођења иновација у наставу физике, урађен је педагошки експеримент са паралелним групама. Иницијални тест је служио за уједначавање група. Након уједначавања, ученици су подељени у три групе, контролну, експерименталну групе Е1 и експерименталну групу Е2. Контролну групу (К) чинили су ученици којима је предавано традиционалном методом експерименталну групу (Е1) су чинили ученици којима је предавано уз коришћење експеримента и експерименталну групу (Е2) чинили су ученици којима је предавано мултимедијалном методом. Наставне методе су изабране јер представљају методе које се најчешће примењују у настави физике у Републици Србији.

Настава праћена експериментима интегрише позитивне елементе традиционалне методе и уводи промену положаја ученика и наставника у намери да се повећа активно учешће ученика и стално праћење његовог напредовања. Настава постаје очигледнија и динамичнија чиме се повећава мотивација ученика (Jarrett, Ferry 2009; Jarrett et al. 2010). Овај вид наставе поред мотивације подстиче и креативност ученика. Визуализација и интерактивно симулирање проблема помаже ученицима да дођу до логичког искуства о појединим везама у просматраној појави, чиме се додатно развија логички начин мишљења. Значи, експерименти у настави физике омогућавају ученицима да кроз постављање и проверавање хипотеза стичу непосредно искуства о физичким законитостима и проблемским питањима.

Због убрзаног развоја индустрије, поготово информатичке индустрије, улога информатичког окружења постаје све битнија и значајнија за наставни процес. Да би се пратио корак са променама у том подручју, у наставни процес уведен је мултимедијалан метод. То указује на релевантност испитивања ефикасности мултимедијалног метода у овом раду. У литератури (Larri 2007; Mayer 2001; Muller 2008) се наводе позитивни резултати примене мултимедијалног метода у раду са ученицима. Поред осталог, наводи се да интерактивност и квалитет презентованих материјала уз коришћење мултимедијалних средстава даје знатно богатије садржаје у поређењу са наставом која се одвија у традиционалним учионицама. Нема сумње да нова технологија пружа могућност наставнику да подиже квалитет поучавања и да обезбеди бољу двосмерну комуникацију у настави. Коришћењем мултимедијалног метода, постиже се ангажовање већег броја чула, стога и подстицање и одржавање пажње код ученика, развијање радозналости и жеље за учењем, за активним учествовањем у наставном процесу и саморазвоју.

У циљу елиминисања утицаја наставника, односно његових вербалних и комуникацијских способности, све наставне јединице испредавао је један наставник, један од аутор овог рада. Свака наставна јединица обрађена је применом сва три испитивана наставна метода. Након обрађених наставних јединица ученицима је дат тест са циљем да се одреди квантум њиховог знања стечен на основу конкретног наставног метода. Тест знања је био типа вишеструког избора. У оквиру сва-

ког задатка финалног теста била је задата Ликертова скала у оквиру које су ученици субјективно оценили тежину задатка, односно колико су менталног напора уложили у учење избором броја на скали, у распону од 1 (веома лако) до 5 (веома тешко). Значи, примењена метода за мерење когнитивног оптерећења је метода самооцењивања (Paas et al 2003). Ова метода спада у групу емпиријских индиректних субјективних мера. У оквиру ње, ученици сами процењују колико су менталног напора уложили приликом учења на основу задате скале (de Jong 2010). Постоје различите скале. Најчешће се примењују скале са пет, седам или девет попуњених категорија у оквиру којих ученици проналазе нивое које сматрају одговарајућим. У овом раду је коришћена Ликертова скала са пет категорија, 1 – веома лако; 2 – лако; 3 – ни лако ни тешко; 4 – тешко и 5 – веома тешко. Дата скала је изабрана као погодна за испитане ученике због претпоставке да још увек немају јасно конструисану диференцијацију нивоа менталног напора те се стога сматрало непотребним уводити скале виших категорија.

Задаци истраживања су:

**1.** Утврдити да ли постоји разлика између ученика експерименталних (Е1) и (Е2) и контролне групе (К) у погледу њихових образовних постигнућа на финалном тесту у зависности од примењиваног наставног метода;

**2.** Утврдити да ли постоји разлика између ученика експерименталних (Е1) и (Е2) и контролне групе (К) у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примењиваног наставног метода;

**2.1.** Утврдити да ли постоји разлика између ученика експерименталне (Е1) и контролне (К) групе у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примене експерименталног наставног метода;

**2.2.** Утврдити да ли постоји разлика између ученика експерименталне (Е2) и контролне (К) групе у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примене мултимедијалног наставног метода.

Хипотезе овог истраживања су:

**X1.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталних (Е1) и (Е2) и контролне групе (К) у погледу њихових образовних постигнућа на финалном тесту у зависности од примењиваног наставног метода.

**X1.1.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е1) и контролне групе (К) у погледу њихових образовних постигнућа на финалном тесту у зависности од примене експерименталног наставног метода, те да ће ученици експерименталне групе (Е1) постићи значајно боље резултате од ученика контролне групе (К).

**X1.2.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е2) и контролне групе (К) у погледу њихових образовних постигнућа на финалном тесту у зависности од примене мултимедијалног наставног метода, те да ће ученици експерименталне групе (Е2) постићи значајно боље резултате од ученика контролне групе (К).

**Х2.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталних (Е1) и (Е2) и контролне групе (К) у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примењиваног наставног метода.

**Х2.1.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е1) и контролне (К) групе у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примене експерименталног наставног метода и да ће ученици експерименталне групе (Е1) исказати мање когнитивно оптерећење него ученици контролне групе (К).

**Х2.2.** Претпоставља се да постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е2) и контролне (К) групе у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примене мултимедијалног наставног метода и да ће ученици експерименталне групе (Е2) исказати мање когнитивно оптерећење него ученици контролне групе (К).

Подаци су прикупљени коришћењем теста знања припремљеним за ово истраживање. За конципирање питања за тестове знања коришћени су уџбеници из физике за други разред гимназије који се користе у Републици Србији. Питања за тестове знања су позитивно рецензирала три универзитетска професора која се баве области физике којима припада испитивана наставна јединица и три наставника која предају у гимназијама. За обраду су коришћени једнофакторска анализа варијансе, мултифакторска анализа варијансе, Вилкоксонов т-тест и дескриптивна статистика. За обраду података коришћен је програм Статистика 12. Истраживање је спроведено у фебруару 2012. године у Новом Саду.

Узорак истраживања су чинила четири одељења другог разреда природно-математичког смера Гимназије „Јован Јовановић Змај“ и два одељење другог разреда природно-математичког смера Гимназије „Исидора Секулић“ у Новом Саду. Узорак је чинило 190 ученика наведених школа.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Применом једнофакторске анализе варијансе, добијено је да постоји статистички значајна разлика између група  $F(2,184) = 6,89$ ,  $p = 0,0013 < 0,05$ . Да би се јасније уочила разлика међу групама, примењен је Тукејев тест. Применом Тукејевог HSD теста показано је да се средња вредност постигнућа ученика на финалном тестирању експерименталне групе  $E_1$  ( $M = 6,87$ ,  $SD = 1,52$ ) значајно разликује од средње вредности постигнућа ученика контролне групе ( $M = 5,79$ ,  $SD = 1,75$ ). Такође је добијено да се средња вредност постигнућа ученика експерименталне групе  $E_1$  ( $M = 6,87$ ,  $SD = 1,52$ ) значајно разликује од средње вредност постигнућа ученика експерименталне групе  $E_2$  ( $M = 6,16$ ,  $SD = 1,70$ ). Средња вредност постигнућа ученика експерименталне групе  $E_2$  ( $M = 6,16$ ,  $SD = 1,70$ ) не разликује се значајно од средње вредност постигнућа ученика контролне групе ( $M = 5,79$ ,  $SD = 1,75$ ). На основу добијених вредности,

сматра се да је потврђена полазна хипотеза да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика на финалном тесту у зависности од примењиваног наставног метода. Такође су потврђење подхипотезе постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е1), односно (Е2) и контролне групе (К) у погледу њихових образовних постигнућа на финалном тесту у зависности од примене експерименталног наставног метода, те да су ученици експерименталне групе (Е1), односно експерименталне групе (Е2) постигли су значајно боље резултате од ученика контролне групе (К).

На основу добијеног може се закључити да увођење експеримената (једноставних, демонстрационих) у наставу физике има веома позитивне ефекте на постигнуће ученика. О позитивним ефектима увођења експеримената у наставни процес природних наука, а поготово физике, говоре многи радови (Hart at all 2000; Нагл, Обадовић 2008; Radulović, Obadović 2012). У њима се истиче да визуелизација самих физичких појава ученицима омогућава да лакше савладају наставно градиво, што је показано и у овом истраживању.

Истовремено се показало да се применом мултимедијалног метода за наставну јединицу везану за вискозност течности не испољавају већи позитивни ефекти у односу на традиционалан метод.

Ради одређивања који наставни метод омогућује ученицима да постигну већи фонд знања са мањим когнитивним оптерећењем, испитано је когнитивно оптерећење ученика за изабрана три наставна метода (Табела 1).

**Табела 1.** Приказ перципираног когнитивног оптерећења ученика за испитивана три наставна метода

	К	Е1	Е2
Просечно когнитивно оптерећење	3,5	3,1746	3,43548
Стандардна девијација	0,82482	0,708011	0,738207
Коефицијент варијације	23,5663%	22,3024%	21,4877%
Распон	4,0	3,0	3,0
Скјунис – асиметрија	-0,873365	0,0585511	-0,480457
Куртозис – релативан степен спљоштености	0,765437	-0,638301	-0,454624

На основу вредности *скјуниса* и *куртозиса*, које су у распону од 2 до -2, може да се тврди да је расподела нормална, односно није ни спљоштена ни померана ка једном крају.

Приказани резултати у Табели 1 указују да су најмање когнитивно оптерећење перципирани ученици експерименталне групе Е1, нешто веће оптерећење су перципирани ученици експерименталне групе Е2, а ученици контрол-

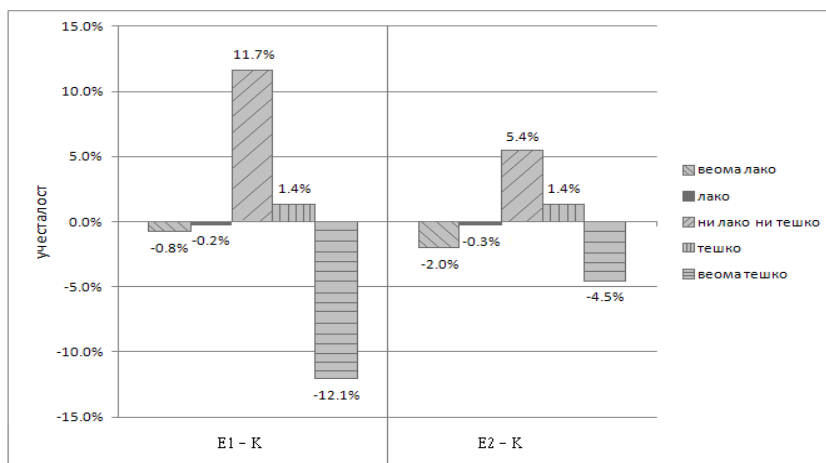


не групе су перципирали највеће оптерећење. Значај увођења експеримената у наставу физике, према резултатима овог истраживања, показао се као најподеснији метод за утврђивање когнитивног оптерећења будући да ученици виде појаву и стога је лакше разумеју. Другим речима, уколико се примењују експерименти у настави физике ученици лакше повезују појмове, који су у процесу усвајања, са већ усвојеним појмовима и тако добијене информације премештају у дуготрајну меморију одакле се могу позивати приликом решавања проблемских ситуација. Дакле, главна предност ове методе је да ученици не морају да улажу велике когнитивне ресурсе да би повезали два појма.

У овом истраживању показало се да је мање когнитивно оптерећења проузроковао мултимедијални него традиционални метод, али веће него применом експеримената. Добијени резултати у овом истраживању указују да коришћењем само табле и креде у наставном процесу ученици у већој мери ангажују ресурсе потребне за остваривање циљева специфичних когнитивних активности – што за последицу има повећање когнитивно оптерећење, односно теже постизање трајнијих знања и примене наученог. Дакле, традиционалан метод јесте важан, али за неке наставне јединице, као што је изабрана за ово истраживање, није у довољној мери ефикасан у односу на друга два метода.

Применом једнофакторске анализе варијансе, добијено је да постоји статистички значајна разлика између група  $F(2,184) = 3,23$ ,  $p = 0,0417 < 0,05$ . Овај податак потврђује полазну хипотезу да постоје значајне разлике између ученика експерименталних (Е1) и (Е2) и контролне групе (К) у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примењиваног наставног метода. Смер зависности показао је *Тукејев тест*. Овим су потврђене и подхипотезе да постоје значајне разлике између ученика експерименталне (Е1), односно (Е2) и контролне (К) групе у перцепцији когнитивног оптерећења у зависности од примене експерименталног наставног метода и да су ученици експерименталне групе (Е1), односно експерименталне групе (Е2) исказали мање когнитивно оптерећење него ученици контролне групе (К).

Дистрибуција оцене когнитивног оптерећења у циљу приказа како увођење иновација у наставу физике утиче на ученике приказана је на *Хистограму 1*. Група (Е1 – К) представља разлику у ученичкој оцени когнитивног оптерећења које је резултат коришћења експеримената у односу на традиционални метод, а група (Е2 – К) представља разлику у ученичкој оцени когнитивног оптерећења произашле из коришћења мултимедијалног метода у односу на традиционални метод.



**Хистограм 1.** Разлике у оцени когнитивног оптерећења с обзиром на примењене методе

Како се на *Грaфику 1* види, у одговорима на питања финалног теста значајније разлике у оцени когнитивног оптерећења показале су се у категоријама „ни лако ни тешко“, и „веома тешко“, док у категоријама „веома лако“, „лако“ и „тешко“ готово да разлике не постоје. Категорију „ни лако ни тешко“ одабрало је око 12% више ученика експерименталне групе E1 него ученика контролне групе. Истовремено је скоро два пута мање (око 5%) ученика експерименталне групе E2 него ученика контролне групе оценила такође као *ни лака ни тешка*.

Категорију „веома тешко“ одабрало је око 12% више ученика контролне групе него ученика експерименталне групе E1. Истовремено је око 5% више ученика контролне групе него ученика експерименталне групе E2 питања финалног теста оценила такође као *веома тешка*. Значи, два пута мање ученика из прве групе (E1 – K) од ученика друге групе (E2 – K) је питања финалног теста оценила на исти начин.

На основу изложених налаза може се констатовати да се за наставну јединицу „Вискозност у течностима. Њутнов и Стоксов закон“ значајно ефикаснијим показао наставни метод праћен експериментима. Како је напред речено, коришћењем експерименталних наставних садржаја који се предаје постаје очигледнији јер ученици имају прилику да сами изазову и посматрају изучавану физичку појаву. Стога, представљање наставних садржаја путем метода који изазивају мање когнитивног оптерећења ученика требало би да буде приоритет како у развоју методике наставе физике тако и у раду наставника физике.

У оквиру овог истраживања испитано је како тачност одговора на питања финалног теста и примењени наставни метод утичу на оцену когнитивног оптерећења ученика. Утицај је испитан применом мултиваријантних тестова. Мултиваријантна анализа фактора указала је да постоји статистички значајан

утицај предиктора *тачност одговора* ( $F(2,190) = 3,78$ ;  $p = 0,0231$ ) и *наставни метод* ( $F(1,190) = 48,08$ ;  $p = 0,0000$ ) на *когнитивно оптерећење ученика*. Наиме, показало се да су ученици који су тачно одговорили на питања финалног теста перципирали мање властито когнитивно оптерећење него ученици који су дали нетачан одговор.

## ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати овог истраживања показују да се увођењем експеримента и мултимедијалног метода у наставу физику смањује когнитивно оптерећење ученика у поређењу са применом традиционалног метода. При томе је примена експеримента у наставном процесу произвела најмање когнитивно оптерећење будући да наставни садржаји постају очигледнији, а сам наставни процес динамичнији. Такође, ученици којима је предавано путем овог метода, показали су веће постигнуће на финалном тесту него ученици друге две групе.

Значајно је да се истакне и да је више ученика експерименталне групе Е2 него ученика експерименталне групе Е1 питања финалног теста оценила као веома тешка. Такође, резултати јасно указују да примена традиционалних метода у настави физике захтева од ученика да у већој мери користе когнитивне ресурсе што отежава постизање трајнијих знања и примене наученог.

Како мање когнитивно оптерећење има знатан утицај на когнитивни развој ученика, односно на квалитет и трајност њихових знања, то је важно да се експеримент и мултимедијални метод примењују у настави физике увек када је то функционално. Такође је неопходно да се ефикасност метода експеримента и мултимедијалног метода испитају на већем узорку градива, као и на већем узорку ученика виших и нижих разреда средњих и основних школа.

## Литература

- Brüken, R., Plass, J. L., Leutner, D. (2003). Direct measurement of cognitive load in multimedia learning, *Educational Psychologist*, 38, 53–62.
- Carterette, E., Friedman, M. (1996). *Perceptual and Cognitive Development*, Handbook of perception and cognition 2nd Edition, Academic Press, INC.
- Chandler, P., Sweller, J. (1996). Cognitive load while learning to use a computer program, *Applied Cognitive Psychology*, 10, 151–170 DOI: 10.1002/(SICI)1099-0720(199604)10:2<151::AID-ACP380>3.0.CO;2-U
- de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought, *Instr Sci*, 38, 105–134.
- Doshier, B. (2003). Working memory, *Encyclopedia of cognitive science*, New York: Wiley, 4, 569–577.

- Hart, Ch., Mulhall, P., Berry, A., Loughran, J., Gunstone, R. (2000). What is the Purpose of this Experiment? Or Can Students Learn Something from Doing Experiments?, *Journal of research in science teaching*, 37 (7), 655–675.
- Jackson, J., Dukerich, L., Hestenes, D. (2008). Modeling Instruction: An Effective Model For Science Education, *Science Educator*, 17 (1), 10–17.
- Jarrett, L., Ferry, B. (2009). Adding Value To Physics Labs To Help Build Confident, Knowledgeable Teachers, *Uniserve Science Proceedings, Motivating Science Undergraduates: Ideas And Interventions*, 160–166.
- Jarrett, L., Takacs, G., Ferry, B. (2010). Adding Value To Physics Laboratories For Pre-service Teachers, *International Journal Of Innovation In Science And Mathematics Education*, 18 (1), 26–42.
- Kalyuga, S. (2009a). *Cognitive Load Factors In Instructional Design For Advanced Learners*, Nova Science, Inc., New York.
- Kalyuga, S. (2009b). Knowledge Elaboration: A Cognitive Load Perspective, *Learning And Instruction* 19, 402–410.
- Костић, А. (2006). *Когнитивна психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Lappi, O. (2007). Conceptual Change In Cognitive Science Education Towards Understanding And Supporting Multidisciplinary Learning, *Proceedings Of The European Cognitive Science Conference*, 149–154.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*, New York: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information, *Psychological Review*, 101 (2), 343–352.
- Muller, D. A. (2008). Thesis *Designing Effective Multimedia For Physics Education*, University of Sydney, Australia.
- Нагл, М., Обадовић, Д. (2008). Научни метод у настави физике у друштвено-језичком смеру гимназије, *Педагошка стварност*, 54 (7–8), 707–715.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory, *Educational Psychologist*, 38 (1), 63–71.
- Plass, J. L., Moreno, R., Brünken, R. (2010). *Cognitive load Theory*, Cambridge University Press.
- Radulović, B., Obadović, D. (2012). „Hands On“ Experiments in Treatment of theme Unit: Heat for Elementary School, Belgrade: Vinča Institute of Nuclear Sciences, University of Belgrade, 70–73.
- Renkl, A., Gruber, H., Weber, S., Lerche, T., Schweizer, K. (2003). Cognitive load during learning from worked-out examples, *Zeitschrift Fur Pädagogische Psychologie*, 17, 93–101.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design, *Learning and Instruction*, 4, 295–312, [http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5).
- Sweller, J., Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn, *Cognition and Instruction*, 12, 185–233.

Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*, Springer, New York.

van Merriënboer, J. J. G., Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions, *Educational Psychology Review*, 17 (2), 147–177.

**Мрс Бранка Радуловић**

Универзитет Нови-Сад, Факултет естественних наука и математике  
Кафедра физике

**Проф. Д-р Слободанка Марков**

Универзитет Нови-Сад, Факултет естественних наука и математике,  
Кафедра географије, туризма и гостеприимства

**Проф. Д-р Майа Стојановић**

Универзитет Нови-Сад, Факултет естественних наука и математике, Кафедра физике

**Професор Д-р Оливера Гаич**

Универзитет Нови-Сад, Факултет философије, Кафедра за педагогике

**СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПО  
КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКЕ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ЛЕКЦИИ „ВЯЗКОСТЬ В ЖИДКОСТИ: ЗАКОН  
НЬЮТОНА И СТОКСА“**

**Резюме**

Предметом настоящей работы является анализ влияния методов обучения эксперимента и способа мультимедиа на когнитивную нагрузку учеников в обучении физике. Цель состоит в том, чтобы проанализировать эффективность этих методов по сравнению с традиционными методами в когнитивной нагрузке учащихся.

В литературе, когнитивная нагрузка определяется как предел оперативной памяти в качестве барьеров на пути обучения и указывает на попытки улучшить дизайн качества обучения (Свеллер, 1994; Калюга, 2009а). Теория когнитивной нагрузки стремится предвидеть то, что делает учение успешным, а также предвидеть и способы, с помощью которых мы можем эффективно улучшить обучение т. е. инструктаж. Менее когнитивную нагрузку оказывает положительное влияние на когнитивное развитие учеников, и поэтому важно, чтобы находить и исследовать новых и существующих способов, в которых нагрузка может быть снижена.

Исследование было проведено на выборке из 190 детей во втором классе Гимназии „Йован Йованович Дракон“, в четырех классах направления естественных наук и математики и два класса направления естественных наук и математики Гимназии „Исидора Секулич“ в городе Нови-Сад.

Главный вывод из анализа является то, что обучение с помощью экспериментов вызвало менее когнитивную нагрузку у этих учеников, чем у учеников где проведены мультимедийный и традиционный методы и, следовательно, исследование указывает на преимущества этого метода в преподавании физики.

**Ключевые слова:** ученики, когнитивная нагрузка, обучение физике, эксперимент, мультимедийный метод, традиционный метод.



**Доц. др Жана Бојовић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

**Доц. др Љиљана Митић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Врању

## **СТАВОВИ НАСТАВНИКА О УСАГЛАШЕНОСТ САДРЖАЈА УЧБЕНИКА СА ВРЕДНОСТИМА ЕСТЕТСКЕ КУЛТУРЕ\***

**Апстракт:** Рад је базиран на истраживању ставова наставника и учитеља о усклађености учбеничког садржаја са актуелним културним променама. Истраживање је текло у три смера: (1) усклађеност учбеничког садржаја са вредностима естетске културе с обзиром на место где се школа налази; (2) усаглашеност садржаја учбеника са вредностима естетске културе с обзиром на ужу струку; (3) путеви редуковања учбеничког садржаја у смислу подстицања и развијања естетске културе ученика с обзиром на место где се школа налази.

У оквиру добијених резултата истраживања, добили смо статистички значајне разлике у ставовима наставника у погледу постојања естетских вредности у учбеничком садржају. Учитељ и наставници музичке културе, ликовне културе и српског језика мишљења су да у учбеницима ових наставних предмета није имплементирано довољно естетских елемената који ће ангажовати естетске способности, а које су предуслов формирања вредносног односа према естетској култури.

**Кључне речи:** *садржај учбеника, квалитет учбеника, естетска култура, социокултурно окружење.*

У остваривању друштвене улоге, школа као васпитно-образовна институција одликује се великим бројем функција, у оквиру којих је најизразитија образовна функција којој друштво поклања највише пажње. Зато је и природно што су структурне компоненте наставе најчешће у центру разматрања јер се циљеви и задаци институционалног васпитно-образовног рада остварују кроз организационе облике каква је настава, а самим тим, и неретко, постају пред-

---

\* 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.

мет разних анализа и критика са намером даљег унапређивања. Основна функција школе данас се испољава у њеној обавези да уз подршку чинилаца васпитно-образовног рада, постане средина повољна за остваривање свеукупног интелектуалног, моралног, физичког, радног и естетског васпитања младих. Упркос бројним напорима да се створе сви неопходни услови за несметано остваривање васпитно-образовне функције школе, актуализује се питање усаглашености компоненти наставе са надолazeћим променама у окружењу. Посебан акценат је стављен на усаглашеност наставних садржаја или, прецизније, уџбеничког садржаја са променењим естетским вредностима у смислу ангажовања и неговања вредносног односа према естетској култури.

### ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

У намери да укажемо на значај усаглашавања садржаја уџбеника са садржајем естетске културе, укратко смо изнели њихове основне одреднице. Уџбеник је био и остао уобичајено наставно средство учења, извор знања без којег је тешко замислити реализацију васпитно-образовног процеса. То је наставни медиј у облику школске књиге путем којег се ученици, током васпитно-образовног процеса, усмеравају од стране учитеља, усвајају знања и вештине, стичу одређени поглед на свет и уверења (Kadum 2008). У данашњим условима, стварање уџбеника се одвија плански и организовано под утврђеном законском процедуром. Помоћу уџбеника се – преко посебно уређеног дидактичко-методичког инструментарија – преносе научни садржаји кориснику. Ти стручни садржаји зависе од: циља и задатака васпитања и образовања, психофизичке зрелости ученика, наставног плана и програма, односно школе или нивоа образовања (Kadum-Вошњак 2008; Нау 2009).

Дидактичко-методичко обликовање садржаја уџбеника зависи од више фактора, а нарочито од циља и задатака васпитања и образовања, психофизичких карактеристика ученика (његових потреба) те посебних задатака наставе, односно врсте школе и њене програмске оријентације. Једном речју, концепција уџбеника је у знатној мери заснована на педагошким захтевима, циљевима образовања, способностима ученика и законитостима наставног процеса (Laketa 1993). Остварење постављених педагошких циљева и задатака захтева да се целокупна дидактичка концепција уџбеника базира на задацима укомпонованим у садржај којима се подупире развој ученика и рад наставника. На тај начин се омогућава увид у квалитет евалуације рада ученика (Ороку-Аманкwa at al. 2011). „Уџбеник није више пуко средство за конкретизацију школског програма, није директна замена за предавања или средство за репродуктивно учење, већ постаје основно средство за организацију процеса учења ученика, за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и уџбеника“ (Ивић и сар. 2008: 26).

Модернизација интерактивних процеса са аспекта уџбеника и ученика је неопходна. Понуђени садржаји у уџбенику треба да буду померени у једну нову сферу, ону која ће бити афективно изазовна, пуна креативних импулса и која ће оставити простор за утисак, као и за асоцијацију. Технички развој и темпо урбанизације намећу захтев проналажења како образовних тако и васпитних садржаја, текстова и илустрација које морају бити занимљиве, поучне и естетски квалитетне – са циљем да досегну естетске трајности. А све то подразумева њихову имплементацију у уџбенички садржај.

Практично гледано, промене које се дешавају у друштву неминовно се одражавају на васпитно-образовни систем, а самим тим и на уџбеник, његову сврсисходност, актуелност и корисност. У светлу оваквих размишљања, поставља се питање шта се сматра добрим уџбеником. Одговор на ово питање могли бисмо посматрати са више аспеката: корисника уџбеника, финансијске добити, аспекта креатора наставног плана и програма (Бојовић и сар. 2013: 69–9).

Ако пођемо са аспекта корисника уџбеника, ученици сматрају да је добар онај уџбеник који омогућава успешно савладавање градива; за учитеље је добар онај уџбеник који обезбеђује успешно стицање знања и развијање способности ученика; док је са становишта родитеља уџбеник добар уколико њихово дете може да га користи самостално и успешно.

Полазећи са аспекта финансијске добити, евидентно је да уџбеник, прећутно, задовољава захтеве тржишта и постаје артикал којег користе потенцијални потрошачи (наставници, ученици, родитељи и образованији купци). На тај начин се успоставља компромис између комерцијалних и педагошких захтева (Sheldon 1988).

Са аспекта конципирања наставног плана и програма (сем усклађивања са циљевима и задацима васпитања и образовања) уџбеник треба да одговори захтевима, како у погледу обима, тако и у погледу квалитета садржаја и њихове примене. Наставни план и програм детерминише садржај уџбеника и у том смислу је обавезујући и за ученике и за наставнике.

У трагању за прецизнијим одређењем термина *естетска култура*, пошли смо од опште дефиниције културе уопште јер смо приметили да се естетска култура посматра као њен саставни део. То нам је наметнуло два питања: (1) *где се завршава култура, а где почиње естетска култура*, и (2) шта је то специфично у њиховом односу што један појам чини надређеним појмом у појмовној хијерархији коме дефинисани појам припада. Разматрања о појму *културе* указују да култура, као систем вредности помоћу којег се успостављају односи између појединца и друштва, има изразито људску димензију која се огледа кроз два сегмента: први је друштво и њему припадајући образци културе, а други је склоп личности, односно јединке која припада том друштву. Повезаност ова два сегмента се изражава кроз усвајање друштвених и културних норми, вредности и захтева дате друштвене заједнице (према: Гајић и Грандић 2000: 340).



Усвајање друштвених и културних норми у себе уграђује и норме естетске културе – те се сматра да је естетска култура део културе уопште. Естетска култура се може схватити као развијање и усавршавање естетских способности које своје место налазе у свим гранама људске делатности, а које на прво место стављају богаћење духа и као таква учествује у општем развоју личности што представља основу за развој физичких и психичких способности са нарочитим акцентом на развој опажања лепог, доживљавања лепог, вредновања и стварања лепог а које се развијају под утицајем естетског васпитања као битне компоненте естетске културе. Оваквим схватањем естетске културе потенцирамо значај остваривања задатака естетског васпитања у школи јер омогућавају изоштравање чула младих људи наводећи их да посматрањем и долажењем у додир са лепотама природе, уметнички делима у области музике, сликарства, књижевности и слично, формирају естетске појмове, буде сопствена осећања за продубљенијим доживљавањем лепоте као и уживање у естетском стваралаштву (Бојовић 2013: 26).

Реализацијом задатака естетског васпитања, обезбеђујемо оптимално ангажовање естетских способности ученика што је предуслов правилног уочавања, доживљавања и неговања естетских вредности. Имајући у виду разноврсност схватања појма вредности као квалитета или производа личности (Крстић 1988: 88) – одређујемо и естетске вредности које настају као резултат поновљеног личног искуства. Естетске вредности се не могу вербално изложити појединцу нити се могу показати са циљем да ће сигурно бити усвојене. До њих се долази путем личног доживљавања односно путем остваривања контакта са уметношћу уопште. Да бисмо одређени апстрактни или духовни садржај, појаву или својство прихватили као естетску вредност, потребно је да нам пружи информацију о природним карактеристикама садржаја или појаве, о месту које заузима одређени садржај у друштву и о степену вредновања (лепо, ружно, трагично) од стране субјекта који је вреднује. То су вредности које се односе на идеале истине, доброте и лепоте. У том контексту, можемо рећи да се смисао за *лепо* може потпуно развити само ако су развијене способности за препознавање естетских вредности у животу и раду, као основне детерминанте естетске културе. При том, естетску културу посматрамо као трансмисију културе уопште под којом подразумевамо све оно што је човек створио односно сва материјална и духовна добра у која улази духовно стваралаштво човека настало интеракцијом друштва и појединца (Бранковић 2009: 498).

Естетска култура, преко својих агенаса социјализације (породица, школа, културно-уметничке институције, групе вршњака, итд.), кроз естетско васпитање, може обликовати личност и формирати однос према естетским вредностима кроз развијање способности опажања, доживљавања, процењивања и стварања лепог, усмеравати естетски укус и слично.

Неоспорна је чињеница да школа има велики удео у подизању естетске културе ученика. Уз подршку наставног и ваннаставног рада, а нарочито путем садржаја школских уџбеника и уз помоћ наставника – школа ангажује,

усмерава, негује и развија естетску културу ученика. Савремена школа мора бити спремна да прими културне утицаје и промене и да се на најбољи начин прилагођава општим културним токовима уже и шире друштвене средине, те да оствари могућност за веће учешће ученика у доношењу одлука везаних за структуру, садржаје и активности васпитно-образовног рада, као и за битно другачију комуникацију са њима (Гојков 1986: 764).

Ако погледамо како је текао развој школства и педагошких идеја кроз историју, видећемо да је васпитна функција школе увек зависила од развоја друштва и усмерености бројних чинилаца васпитања. Разматрања питања остваривања васпитне функције школе нужно намеће потребу анализе и уважавања друштвених специфичности у којима школа делује. Те специфичности уједно могу представљати и тешкоће у којима школа данас остварује своју васпитну функцију и које утичу на ефекте и исходе васпитног процеса (Николић 2012: 78).

Имајући на уму однос између облика васпитања и васпитних формација, можемо рећи да се у садашњем времену са појавом медијског васпитања јављају одређене недоумице око места школе у савременом свету у коме се многи сегменти образовања из школских учионица премештају у простор информатичког деловања (Pavlović 2011: 170). Ово сматрамо нарочито значајним са аспекта промена у систему естетских вредности као полуге развоја естетске културе ученика чији квалитет се ставља под знаком питања нарочито у данашње време када јача утицај телевизије, компјутерских игрица, брзо доступних информација различитог квалитета са интернета и сл. Значајна улога у пребацавању ученичких интересовања са телевизије, компјутерских игрица и других облика некавалитетно искоришћеног слободног облика, припада наставницима и учитељима који својим поступцима и захтевима у раду, свакако уз помоћ адекватних извора знања и наставних средстава, могу утицати на ангажовање естетских способности ученика у смислу да их оспособљавају:

- да уочавају и препознају лепо око себе, али и у себи и другима;
- да се препусте афективној страни своје личности и уживају у лепоти тако што ће је доживети;
- да процењују и разумеју праве естетске вредности које много дуже трају и да их разликују од естетских квазивредности кратког даха;
- да у себи препознају скривене могућности у стварању и изражавању лепог.

Откривање света и уметничког дела са становишта естетског квалитета саставни је део људског рада и живота, што подразумева да околина, у којој живимо и радимо, и природа у којој се налазимо, представљају извор и подстицај за развијање естетског односа према стварности (Грандић 2001: 52). Један од начина развијања естетског односа и естетских вредности ученика јесте

праћења друштвених, културних и естетских промена савременог живота човека и њихово континуирано уграђивање у уџбенички садржај као једног од извора знања и наставног средства.

## МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

У оквиру васпитно-образовног процеса, сваки уџбеник је специфичан и условљен програмским садржајима, начином презентовања садржаја, језичким и естетским обликовањима, распоредом структурних елемената уџбеника, распоредом захтева у дидактичкој апаратури и слично. Кроз интеракцију ученик – наставник – наставни садржај – наставна технологија уочавају се предности и недостаци уџбеничког садржаја са становишта усаглашености са вредностима естетске културе. У том контексту, ставове и мишљења наставника о улози садржаја уџбеника у смислу усвајања и неговања естетских вредности и развоја естетске културе ученика истражили смо и анализирали кроз следеће задатке истраживања:

- (1) усклађеност уџбеничког садржаја са вредностима естетске културе с обзиром на место где се школа налази;
- (2) *усаглашеност садржаја уџбеника са вредностима естетске културе с обзиром на ужу струку;*
- (3) путеви редуковања уџбеничког садржаја у смислу подстицања и развијања естетске културе ученика с обзиром на место где се школа налази.

Узорак истраживања обухватио је 106 наставника из пет градских основних школа са подручја Ужица и две сеоске школе и то: 89 наставника петог и шестог разреда и 17 учитеља четвртог разреда основне школе. Коришћена је скала судова, представљена у форми *Упитника за наставнике*. Настојали смо добити дескриптивне податке од субјеката (наставника и учитеља), а које су давали на основу социодемографских карактеристика (уже струке и места где се школа налази). Извршена је процена степена реализације и вредновања садржаја уџбеника у настави српског језика, музичке и ликовне културе реализованих од стране наставника и учитеља који предају предвиђене предмете, а који су у домену естетског васпитања. Информације су прикупљане путем серије питања где је доминирала скала судова. *Скала судова* се ослањала на процену реализације уџбеничких садржаја српског језика, ликовне и музичке културе у области естетског васпитања, урађена за наставнике и у којој се од њих тражило да дају одговоре на постављена питања. Иначе, питања у упитнику су отвореног и затвореног типа. У оквиру затвореног типа питања, дате су две врсте питања и то: (1) алтернативна или дихотомна питања и (2) питања са вишеструким избором. Питања са вишеструким избором би, заправо, постала скале

процене, јер су уз одговоре понуђене и градације различите учесталости од „слажем се“ до „не слажем се“, тако да смо, на неки начин, добили ставове, али и мишљења наставника о неким питањима.

Први задатак истраживања се односио на испитивање ставова наставника о усаглашености уџбеничког садржаја са вредностима естетске културе с обзиром на место где се школа налази. Од укупно 89 наставника, колико их има у градским школама, 29 наставника или 32,6% у потпуности се слаже са претпоставком да уџбенички садржаји не прате актуелне промене у естетској култури (не прате актуелна културна збивања и достигнућа); 54 наставника или 60,7% се делимично слаже; а 6 наставника или 6,7% се не слаже с овом констатацијом. У сеоским школама ( $N = 17$ ) 5 наставника се слаже са констатацијом о непримерености уџбеничких садржаја вредностима естетске културе, 64,7% или 11 наставника се делимично слаже, а 5,9% или 1 наставник се не слаже са датом констатацијом (Табела 1).

**Табела 1.** Усаглашеност уџбеничког садржаја са вредностима естетске културе с обзиром на место где се школа налази

Усаглашеност уџбеничког садржаја са естетским вредностима	Градска школа		Сеоска школа		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Слажем се	29	32,6	5	29,4	34	32,1
Делимично слагање	54	60,7	11	64,7	65	61,3
Не слажем се	6	6,7	1	5,9	7	6,6
Укупно	89	100	17	100	106	100

Иако је свакодневни живот ученика окренут ка коришћењу техничко-технолошких помагала, која полако али сигурно улазе и у васпитно-образовни процес, наставници и даље користе уџбеник и заинтересовани су за његово даље унапређивање. Примећујемо да се наставници и градских и сеоских школа у највећој мери слажу да уџбеник делимично покрива елементе естетске културе, односно да га је потребно додатно обогатити естетским елементима који подстичу естетске способности ученика што указује да је уџбеник, као извор знања и наставно средство, задржао водећу улогу у васпитно-образовном процесу. На основу добијених одговора наставника, а при степену слободe  $df = 2$ , коефицијенту контингенције  $C = 0,03$  и статистичкој значајности мањој од  $p = 0,1$   $\chi^2 = 0,99$ , констатовано је да не постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника из различитих социјалних средина о усаглашености уџбеничких садржаја вредностима естетске културе.

Следећи задатак се односио на испитивање ставова и мишљења учитеља и предметних наставника о доприносу уџбеничких садржаја српског језика,

музичке и ликовне културе подстицању и развијању естетске културе ученика. Колико уџбеник доприноси усвајању естетских вредности, посматрали смо кроз усаглашеност садржаја уџбеника са естетским вредностима са становишта разредне припадности (учитељ, наставник) – где је констатовано да је од 106 испитаних наставника њих 34 (14 учитеља и 19 наставника) изнело став којим истичу да садржај уџбеника наставних предмета, које користе у васпитно-образовном процесу, подстиче естетске способности као предуслова развијања естетских вредности (36,4%). Дупло већи број наставника (65) сматра да је уџбенички садржај, са аспекта ангажовања естетских способности усмерених ка развијању естетских вредности, оскудан у чему се нарочито издвајају ставови учитеља (23) и наставника српског језика (23). Знатно мањи број испитаних наставника 6,6% или 7 наставника мишљења су да уџбенички садржај поседује превише застарелих естетских елемената које је потребно заменити актуелним и новијим садржајима из естетске културе те су присиљени да редукују садржај уџбеника како би избегли уџбенички садржај који додатно оптерећује концепцију уџбеника. Са оваквим ставом се највише слажу наставници ликовне културе. Добијени  $\chi^2 = 12,728$  коефицијент контингенције  $C = 0,33$ , при степену слободе  $df = 6$ , и статистичкој значајности  $p = 0,048$  указује на закључак да постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља и наставника (Табела 2).

**Табела 2.** Усаглашеност садржаја уџбеника са вредностима естетске културе с обзиром на ужу струку

Усаглашеност садржаја уџбеника са вредностима естетске културе	Разредна припадност									
	Учитељ		Наставник српског језика		Наставник ликовне културе		Наставник ликовне културе		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Усаглашен	14	36,8	11	32,4	5	21,7	4	36,4	34	100,00
Недовољно присуство естетских елемената	23	60,5	23	67,6	13	56,5	6	54,5	65	100,00
Преопширан и сувишан садржај	1	2,7	-	-	5	21,7	1	9,1	7	100,00
Укупно	38	100,00	34	100,00	23	100,00	11	100,00	106	100,00

Последња претпоставка односила се на могуће путеве редуковања уџбеничког садржаја који се односи на ситне измене и додатна унапређивања уџбеничког садржаја у смислу активирања естетских способности као полуге развоја вредности естетске културе. О томе како наставници врше редуковање садржаја уџбеника, констатовали смо да се наставници, углавном, сналазе сами

тако што трагају за додатним материјалом који прилагођавају узрасту ученика и циљевима и задацима часа. Припремљени материјал је, свакако, у складу са наставним планом и програмом, али се наставници труде да га обогате актуелним информацијама из естетске културе. Следећи начин је упућивање ученика на самостално проналажење разноврсне литературе која обилује естетским елементима, односно њихова помоћ ученицима се креће у оквиру активности у домену личне иницијативе и домену помоћи и сарадње са другим наставницима из истог наставног предмета. У целини гледано, од 106 испитаних наставника, 43,40% наставника истиче да редуковање садржаја уџбеника реализује заједно са ученицима тако што их упућује на самостално проналажење одговарајуће литературе и других погодних садржаја; 20,75% испитаника сами уносе измене у садржају уџбеника у смислу појачаног рада на садржајима који ангажују естетске способности; 33,96% испитаних наставника сматра да је уџбенички садржај, који су користиле старије генерације, знатно богатији структурним компонентама који активирају естетске способности и радије се опредељују за старија издања уџбеника припадајућег наставног предмета док 1,89% наставника кориговање уџбеничког садржаја, у смислу ангажовања естетских способности и развоја естетских вредности, базира на сопственом искуству и годинама радног стажа.

**Табела 3.** *Ставови наставника о начинима редуковања садржаја уџбеника са аспекта усвајања вредности естетске културе (с обзиром на место где се школа налази)*

Наставник редукује уџбенички садржај тако што:	Градска школа		Сеоска школа		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Упућује ученика на самостално проналажење литературе	38	42,7	8	47,1	46	43,40
Сам редукује садржај уџбеника	17	19,1	5	29,4	22	20,75
Користи стара издања уџбеника	33	37,1	3	17,6	36	33,96
Ослања се на искуство и године стажа	1	1,12	1	5,88	2	1,89

Полазећи од става да место где се школа налази (градска или сеоска) може утицати на путеве редуковања уџбеничког садржаја (измене, допуне, корекције издавања једног дела садржаја и сл.), добијени параметри показују да од 89 наставника градских школа 42,70% или 38 испитаних наставника најчешће упућују ученике на самостално трагање за литературом која треба да послужи као адекватна допуна и замена постојећих садржаја у уџбенику док једна трећина испитаних наставника (33 наставника или 37,1%) користи ранија издања уџбеника за свој наставни предмет.

Наставници сеоских школа слично се сналазе као и њихове колеге у градским школама. Наиме, од укупног броја наставника, у сеоским школама 47,1 %, испитаних наставника упућује ученике на одговарајућу литературу уз сугестије да самостално покушају пронаћи додатне садржаје који поспешују усвајање естетских вредности, 29,4% наставника самостално редукује садржај уџбеника, 3 наставника или 17,6% користи уџбенике и приручнике старијих генерација, док се 1 наставник у процесу усклађивања уџбеничког и програмског садржаја ослања на своје искуство и године радног стажа (*Табела 3*). Ставови наставника градске и сеоске средине, у погледу начина редуковања уџбеничког садржаја у смислу подстицања естетских способности као предуслова развоја естетских вредности, различити су – што показује и добијене вредности  $\chi^2$  који износи 7,807 – при степену слободe  $df = 4$ , коефицијенту контингенције  $C = 0,26$  и статистичкој значајности  $p = 0,09$ , те закључујемо да постоји статистички значајна разлика у ставовима наставника и градских и сеоских школа о начинима редуковања садржаја уџбеника (*Табела 3*).

## ЗАКЉУЧАК

Гледано у целини, добијени резултати истраживања о усаглашености уџбеничког садржаја са вредностима естетске културе показују да наставници, у пракси, свакодневно проверавају квалитет естетских елемената уџбеничког садржаја. Испитани наставници, без обзира да ли раде у градској или сеоској школи, истичу да у свом раду у доброј мери врше избор предложеног садржаја из уџбеника и да га допуњују коришћењем додатне литературе која је обогатења вредностима естетске културе.

Према добијеним параметрима у оквиру другог задатка, добили смо статистички значајну разлику у ставовима наставника у погледу постојања естетских вредности с обзиром ужу струку. Наиме, наставници музичке културе, ликовне културе и српског језика мишљења су да у уџбеницима припадајућих наставних предмета није имплементирано довољно естетских елемената који ће ангажовати естетске способности а које су предуслов формирања вредносног односа према естетској култури. Разлике у ставовима наставника градске и сеоске средине присутна је и у погледу редуковања уџбеничког садржаја. Резултати показују да највећи број наставника ученике упућује на самостално проналажење литературе која може послужити као подршка у успостављању вредносног односа према естетској култури. Нешто мањи број наставника врши редуковање садржаја ослањајући се на сопствено искуство и сараднички однос са другим наставницима.

Евидентно је да је наставник један од фактора наставе од кога се очекује да уочи недостатке уџбеника, али и његове добре стране. Ми смо се овим кратким истраживањем више позабавили недостацима уџбеника, али са аспекта усаглашености уџбеника са актуелним, савременим стремљењима у домену

естетске културе. Сматрамо да уџбеник треба да прати промене које настају како у науци и технологији, тако и у свим видовима уметности. Превазилажење истакнутих проблема је у домену конципирања и дидактичког обликовања структуре уџбеника која припада домену рада писцима (ауторима) уџбеника. Наставницима остаје да – уз помоћ својих знања из дидактике, методике, педагогије и других области – искористе уџбеничке садржаје у највећој могућој мери као једног од бројних путева у развоју естетске културе ученика.

У рукама заинтересованог наставника добар садржај уџбеника може да послужи као сврсисходно наставно средство и извор знања усмерено ка подстицању, развоју и подупирању естетске културе ученика. Сусрет ученика и естетске културе дешава се посредством уџбеника који има сврху да ученику понуди одређене естетске садржаје који ће – кроз ангажовање естетских способности – допринети изградњи естетских вредности и естетске културе ученика.

### Литература

- Бојовић Ж., Судзиловски Д., Василијевић Д. (2013). Ставови учитеља о уџбеницима музичке културе у Србији; *Настава и васпитање*, 62 (4), 695–707.
- Бранковић, Д. (2009). Културна педагогија, у: *Научна и духовна утемељеност друштвених реформи*, Бања Лука: Филозофски факултет, 497–509.
- Гајић, О. и Грандић, Р. (2000). Школа у културној мисији; *Настава и васпитање*, 3, 340–361.
- Гојков, Г. (1986). Педагошки аспекти ваннаставних активности, *Педагошка стварност*, 9–10, 73–769.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.
- Kadum-Bošnjak, S. (2008). Udžbenici matematike u mlađim razredima osnovne škole Republike Hrvatske, u: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole*, Zenica: Pedagoški fakultet, 367–385.
- Kadum, V. (2008). Uloga udžbenika u matematičkom odgajanju i obrazovanju učenika (mlađih razreda) osnovne škole, u: *Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje škole*, Zenica: Pedagoški fakultet, 325–340.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*, Београд: ИРО „Вук Караџић“ .
- Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*, Београд: Научна књига.
- Николић, Р. (2012). Питања остваривања циљева и задатака образовања и васпитања школе данас, у: зборник: *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*, Ужице: Учитељски факултет.
- Ороку-Аманкwa, К. Aba Brew-Hammond, Francis Elsbend Kofigah (2011). What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the 'Gateway to English' textbook series, *Pedagogy, Culture & Society*, 19, (2), 291–310.



- Pavlović, Z. (2011). *Razvojni oblici vaspitanja*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials, 42 (4), 237–246 doi: 10.1093/elt/42.4.237, доступно на <http://eltj.oxfordjournals.org/content/42/4/237.abstract> [24.4.2013.]
- Нан, М. (2009). Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru, *Latin American Research Review*, 44 (3), 127–154.

**Доц. д-р Жанна Бойович**

Универзитет у Крагуевацу, Учитељски факултет Ужице

**Доц. д-р Лиљана Митић**

Универзитет у Крагуевацу, Учитељски факултет Вранье

## МНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПО СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ЦЕННОСТЯМИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

### Резюме

Работа основана на результатах обследования мнений учителей и преподавателей о соответствии содержания учебника с текущими культурными изменениями. Исследование проводилось в три направления: (1) соответствие содержания учебников с ценностями эстетической культуры в отношении к месту, где расположена школа; (2) соответствие содержания учебников с ценностями эстетической культуры по отношению к более узкой профессии; (3) способы снижения содержания учебников с точки зрения поощрения и развития эстетической культуры учащихся в связи с местом, где расположена школа.

В результате исследований, мы получили статистически значительные различия в отношениях учителей о существовании эстетических ценностей в содержании учебника. Учителя и преподаватели музыкальной культуры, изобразительного искусства и сербского языка считают, что в учебниках этих предметов не включено достаточно эстетических элементов, которые будут активизировать эстетические способности, которые являются необходимым условием для формирования ценностного отношения к эстетической культуре.

**Ключевые слова:** *содержание учебников, качество учебников, эстетическая культура, социально-культурная среда.*



Доц. др Сања Маричић  
Доц. др Далиборка Пурић

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## ЗАСТУПЉЕНОСТ САДРЖАЈА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У ПРЕДШКОЛСКОМ МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ\*

**Апстракт:** Развој математичких појмова у предшколском узрасту одвија се у интеграцији са осталим областима сазнања. У раду аутори разматрају интеграцију садржаја из књижевности за децу у процесу предшколског математичког образовања. У том циљу организовали су истраживање на узорку од 194 васпитача запослених у предшколским установама на територији Републике Србије, како би испитали заступљеност садржаја из књижевности за децу у процесу предшколског математичког образовања, односно утврдили колико често васпитачи у активностима на развијању математичких појмова користе садржаје из књижевности за децу, коју књижевну форму најчешће користе и на којим садржајима предшколског математичког образовања. Добијени резултати показују да васпитачи садржаје из књижевности за децу *често* користе у активностима на развијању математичких појмова, да су од књижевних форми најзаступљенији *прозни текст, кратке књижевне форме и бајке*, а да их највише користе у функцији развијања садржаја из области *скупова, бројева и релација*.

**Кључне речи:** *књижевност за децу, предшколско математичко образовање, васпитач, математика, интеграција.*

### УВОД

Последњих година све више се афирмише предшколско математичко образовање и све су израженије тежње да оно у овом периоду буде интензивније и организованије (OECD 2001; Penn 2002; Dahlberg, Moss 2005). Међутим, бројне су дилеме и питања око начина организовања предшколског математичког образовања, јер с једне стране, имамо математичке садржаје који су по својој природи апстрактни и као такви сложени за усвајање, а с друге стране, има-

---

\* 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 и науке Републике Србије.

мо дете предшколског узраста, чије су могућности логичко-математичког мишљења у извесном смислу ограничене.

Према принципима и стандардима *Националног савета наставника математике (National Council of Teachers of Mathematics)* (NCTM, 2000), деца треба омогућити да уче математику у реалном контексту, што у првом реду треба да их мотивише да учествују у решавању проблема повезаних са стварношћу. Односно, процес учења треба схватити целовито, „као систем активности у којима су предметне области испреpletане једне с другима и уткане у сваки сегмент заједничког живљења детета с другом децом и одраслима у вртићу“ (Слуњски 2011: 26). И *Правилник о општим основама предшколског програма* указује на потребу да процес математичког сазнања буде „интегрисан са осталим областима сазнања, а не изолована област“ (2006: 125). Таква организација учења захтева, пре свега, интегрисан приступ у коме деца „истражују, спонтано усвајају математичке појмове у оквиру шире тематске целине, уграђене у одређени контекст, који је често прожет игром и богатством садржаја из различитих предметних области“ (Маричић, Пурић 2013: 390).

Предшколско математичко образовање могуће је интегрисати са различитим предметним областима, а у овом раду скрећемо пажњу на улогу и значај садржаја из књижевности за децу у развијању математичких појмова. Бројни аутори наглашавају важност садржаја из књижевности за децу у развијању математичких појмова код предшколске деце, због тога што ови садржаји помажу деци да повежу математичке идеје са личним искуством (Murphy 2000), мотивишу их на усвајање и учење математичких садржаја (Usnick & McCarthy 1998), стварају контекст за коришћење математике и решавање проблема (Jacobs & Rak 1997; Melser & Leitze 1999) и друго.

Значај интегрисања књижевности за децу у почетно математичко образовање можемо посматрати са два аспекта: аспекта контекста за учење и аспекта детета.

Књижевност за децу „чије је основно поетско језгро детињство и која је, самим тим, у складу са хоризонтом мисли и осећања детета“ (Пурић, Маричић 2012б: 185) омогућује смештање математичких садржаја у контекст који има смисла за децу (Lowe and Matthew 2000; Hong 1996) и сагледавање математичких садржаја и проблема као дела реалног животног контекста (Lowe & Matthew 2000; Usnick & Maxson 1996). Овакав приступ помаже деци да истражују математичке идеје у природном, познатом и контексту који за њих има значење (Griffiths & Clune 1991; Whitin 1994), отвара широке могућности за решавање проблема (Forbringer 2004), подстиче на истраживање математичких појава и друго. У таквој ситуацији деца „преузимају“ математичке идеје из књижевних садржаја, користе их у ситуацијама које су њима блиске, а затим ти садржаји отварају проблеме за чије су решавање интризички мотивисана да их реше. Књижевни ликови постају стварни, а њихови проблеми могу се поредити са проблемима деце. Дакле, књижевност смешта математику у околности „блиске деци, са којима се она могу идентификовати и које сматрају значајним

и интересантним“ (Schiro 1997: 10), јер то је „свет у којем је све природно, лако изводљиво и појмљено дејим смислом“ (Петровић, Милинковић 2007: 7).

Са аспекта детета, по мишљењу Ценерове, „књижевност обезбеђује лично искуство учења у оквиру кога деца могу ући у причу са свог нивоа математичке радозналости“ (Jenner 2002: 160). Књижевност може помоћи деци да прошире разумевање значења појмова у различитим контекстима, као и да даље истражују математичке појмове, а може обезбедити и илустрацију математичких идеја (McDuffe & Young 2003). Усвајање математичких појмова посредством књижевности нуди деци могућност смештања апстрактних математичких идеја, језика и симбола у контекст који им је разумљив, као и повезивање неформалних представа са апстрактним симболизмом математичких идеја (Moуег 2000). Наиме, садржаји из књижевности за децу „посредују између детета и језичког кода математичког појма“ (Пурић, Маричић 2012а: 241). Све се то постиже тематском структуром садржаја која је сликовита и прилагођена дејем поимању света и језичким исказом кога карактерише једноставност и често понављање одређених речи као ознака појма.

На ширем плану, књижевни садржаји мотивишу децу на учење, показују да се математичка знања могу стицати на основу људског искуства (Whitin & Wilde 1992, 1995), али и утичу на формирање позитивних ставова деце према математици (Hurrpert 2012). Осим тога, истраживања показују да интегрисање књижевности и почетног математичког образовања доприноси побољшању математичких постигнућа деце, примени математичких појмова у реалним животним ситуацијама, формирању позитивних ставова према математици (Munro 2013: 18).

Улога садржаја из књижевности за децу у учењу и усвајању математичких садржаја, по мишљењу Р. Велчман-Тишлер огледа се у: обезбеђивању контекста или модела за развијање математичких појмова, увођењу у проблем, инспирисању деце на креативно математичко искуство, представљању проблема на занимљив начин, припремању за усвајање математичког појма или математичке вештине, развијању и објашњавању математичких појмова и вештина, приказивању математичких појмова и вештина (Welchman-Tischler 1992).

У раду смо желели да испитамо каква је ситуација у пракси и у којој мери васпитачи интегришу садржаје из књижевности за децу у процес предшколског математичког образовања. У том циљу смо организовали истраживање, како бисмо утврдили заступљеност садржаја из књижевности за децу у процесу предшколског математичког образовања, односно да бисмо испитали колико често васпитачи у активностима на развијању математичких појмова користе садржаје из књижевности за децу, коју књижевну форму најчешће користе и на којим садржајима предшколског математичког образовања.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обављено у октобру месецу 2013. године, на узорку (N = 194) који је одабран из популације васпитача запослених у предшколским установама на територији Републике Србије. У узорку су учествовали васпитачи из 17 предшколских установа из *Златиборског*, *Моравичког* и *Рашког* округа. Према годинама радног искуства, најбројнији су били васпитачи који имају мање од 12 година радног искуства (78 или 40.2%), затим васпитачи који имају између 13 и 25 година (64 или 32.9%), док је 52 или 26.8% васпитача имало више од 25 година радног искуства. Међу анкетираним васпитачима 35 или 18.1% имало је завршене академске студије, док је 159 или 81.9% имало завршену вишу школу.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе. Подаци неопходни за истраживање прикупљени су анкетирањем. Сачинили смо анкетни упитник затвореног типа, у коме се од васпитача тражило да одаберу један од понуђених одговора или рангирају садржаје математичког образовања према степену интегрисања са књижевним садржајима. Истраживање је било анонимно, како би се осигурала искреност испитаника и избегло давање пожељних одговора.

Зависну варијаблу представљали су ставови васпитача о заступљености садржаја из књижевности за децу у активностима на развијању математичких појмова код предшколске деце. Као независне варијабле операционализована су следећа обележја васпитача: године радног искуства (до 12 година, од 13 до 24 године, више од 25 година) и стручна спрема (виша, висока).

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20. Од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције, проценти, аритметичка средина, стандардна девијација и скална вредност. Од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је F тест и хи квадрат тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### **Заступљеност садржаја из књижевности за децу у предшколском математичком образовању**

Првим задатком истраживања желели смо да испитамо колико често у активностима на развијању математичких појмова васпитачи користе садржаје из књижевности за децу. Добијени резултати показују да више од половине анкетираних васпитача (108 или 55,7%) *често*, а више од четвртине (59 или 30,4%) *веома често* користи књижевне садржаје у раду на развијању математичких појмова (табела 1). *Понекад* ове садржаје у раду на развијању матема-

тичких појмова користи 26 или 13,4% васпитача, а само 1 или 0,5% васпитач се изјаснио да их користи *ретко*.

**Табела 1.** Заступљеност садржаја из књижевности за децу у развијању математичких појмова у зависности од година радног искуства

Године радног искуства	Веома често	Често	Понекад	Ретко	Укупно	$\chi^2 = 4,819$ df = 6; p = 0,567
До 12	21 26,9%	45 57,7%	12 15,4%	0 0%	78 100%	
Од 13 до 24	21 32,8%	37 57,8%	6 9,4%	0 0%	64 100%	
Више од 25	17 32,7%	26 50%	8 15,4%	1 1,9%	52 100%	
Укупно	59 30,4%	108 55,7%	26 13,4%	1 0,5%	194 100%	

Дакле, само једна седмина васпитача *понекад* или *ретко* у процесу предшколског математичког образовања користи садржаје из књижевности за децу, док остали васпитачи то чине *често*. Добијени резултат је очекиван, нарочито ако се имају у виду резултати истраживања који указују да васпитачи сматрају да су „садржаји из књижевности за децу веома значајни за развијање почетних математичких појмова“ (Пурић, Маричић 2012б: 188). То значи да васпитачи организују предшколско математичко образовање у складу са холистичким приступом, да математику смештају у реални контекст и на тој основи раде на развијању математичких појмова, а све то посредством садржаја из књижевности за децу.

Желели смо да испитамо да ли се разликују мишљења васпитача о овом питању у зависности од година радног искуства (*табела 1*) и стручне спреме (*табела 2*).

Увидом у *табелу 1* уочавају се прилично уједначена мишљења васпитача различитог радног искуства. Сви васпитачи, без обзира на године радног искуства *често* користе садржаје из књижевности за децу у развијању математичких појмова и међу њима нема статистички значајних разлика у мишљењима ( $\chi^2 = 4,819$ , df = 6, p = 0,567).

Не разликују се значајно ни мишљења васпитача различитог иницијалног образовања о томе колико често користе садржаје из књижевности за децу у развијању математичких појмова код деце (*табела 2*). Највећи број анкетираних васпитача у свакој од група формираних према њиховом претходном образовању изјаснио се да *често* користи књижевне садржаје у развијању математичких појмова. Нешто већи проценат васпитача који имају академско образовање (14 или 40%) у односу на оне са вишом школом (45 или 28,3%) изјаснио се да *веома често* користи садржаје из књижевности за децу у развијању математичких појмова. Тестирајући статистичку значајност уочених разлика у мишљењима васпитача, до-

били смо да је  $\chi^2 = 2,392$  уз  $df = 3$  знатно нижи од граничних вредности (0,05 – 7,815 и 0,01 – 11,341), што указује да разлике нису статистички значајне.

**Табела 2.** *Заступљеност садржаја из књижевности за децу у развијању математичких појмова у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема	Веома често	Често	Понекад	Ретко	Укупно	$\chi^2 = 2,392$ $df = 3;$ $p = 0,495$
Виша	45 28,3%	90 56,6%	23 14,5%	1 0,6%	159 100%	
Висока	14 40%	18 51,4%	3 8,6%	0 0%	35 100%	
Укупно	59 30,4%	108 55,7%	26 13,4%	1 0,5%	194 100%	

Добијени резултат показује да васпитачи *често* користе садржаје из књижевности за децу у раду на развијању математичких појмова и говори у прилог интегративном приступу васпитању и образовању деце предшколског узраста, односно указује на значај интегрисања развоја говора и развоја почетних математичких појмова у предшколском васпитању и образовању.

### Заступљеност књижевних форми у предшколском математичком образовању

Другим задатком истраживања испитивали смо коју књижевну форму васпитачи најчешће користе у раду на развијању математичких појмова. Васпитачима смо у анкетном упитнику понудили књижевне форме: *поетски текст, прозни текст, бајка, кратке књижевне форме и драмски текст*, а требало је да означи ону коју најчешће користе у раду на развијању математичких појмова код предшколске деце.

Анализа одговора показује да највећи број васпитача (71 или 36,6%) у процесу развијања математичких појмова највише користи *прозни текст* (табела 3). У раду једне четвртине анкетираних васпитача (49 или 25,3%) у том процесу најзаступљеније су *кратке књижевне форме* (бројалице, брзалице, загонетке и слично). *Бајку* најчешће користи 34 или 17,5% испитиваних васпитача, а 26 или 13,4% *поетски текст*. Најмањи проценат анкетираних васпитача (14 или 7,2%) у раду на развијању математичких појмова најчешће користи *драмски текст*.

Добијени резултати су логични, ако се има у виду погодност појединих књижевних форми за обезбеђивање контекста за развијање математичких појмова. Наиме, *прозни текст*, који већина васпитача најчешће користи у процесу математичког образовања, погодан је, између осталог, јер својом фабулом, ликовима који су блиски свету детињства, мотивским, структурним и композиционим елементима побуђује интересовање, радозналост, инвентивност, имагинативност детета предшколског узраста. У том смислу, у раду на развијању

математичких појмова може да обезбеди очигледност, конкретност, сликовитост, визуализацију, вишезначност, смештање математике у реалан контекст, што оправдава учесталост примене ове књижевне форме.

Кратке књижевне форме погодне су за различите активности и различите делове активности са предшколском децом. Као средство у раду доприносе усвајању математичких појмова кроз игру, лакшем и бржем усвајању назива апстрактних математичких појмова, визуализацији, мотивацији деце за усвајање математичких појмова, корелацији развоја почетних математичких појмова са развојем говора (Маричић, Пурић 2010: 182; Пурић, Маричић 2012б: 186).

Садржај и начин приказивања у бајци, свет ликова и њихових поступака, чудесност и необичност, занимљива фабула, богатство мотива може представљати подстицајан садржај за развијање математичких појмова. Имајући у виду карактеристике сазнајног нивоа детета, с једне, и функционалност бајке, с друге стране, функција ове књижевне форме у развијању математичких појмова је вишеструка и разноврсна.

Поетски и драмски текст су најмање заступљене књижевне форме у раду у предшколском математичком образовању. Иако вредносне одреднице поетских текстова за децу у активностима на развијању математичких појмова „потпомажу стварању јасних представа о неком појму и прелазак на симболичко представљање и означавање“ (Маричић, Пурић 2008: 213), васпитачи теже интегришу развој говора са развијањем математичких појмова посредством ове књижевне форме. Ово се може објаснити сложености структуре, смисла и значења поетског текста, који као такав захтева додатна разматрања, што усложњава и интегрисање ове књижевне форме у процесу почетног математичког образовања. С друге стране, драмски текст захтева додатно ангажовање васпитача у припремању и реализовању сценског извођења, па се тиме може објаснити његова мања заступљеност у активностима на развијању математичких појмова.

Желели смо да испитамо да ли се разликују мишљења васпитача о томе коју књижевну форму најчешће користе у раду на развијању математичких појмова у зависности од година радног искуства (табела 3) и стручне спреме (табела 4).

**Табела 3.** *Заступљеност књижевних форми у раду на развијању математичких појмова у зависности од година радног искуства*

Године радног искуства	Поетски текст	Прозни текст	Бајка	Кратке форме	Драмски текст	Укупно	
До 12	10 12,8%	22 28,2%	18 23,1%	22 28,2%	6 7,7%	78 100%	$\chi^2 = 8,633$ df = 8; p = 0,374
Од 13 до 24	10 15,6%	24 37,5%	11 17,2%	16 25%	3 4,7%	64 100%	
Више од 25	6 11,5%	25 48,1%	5 9,6%	11 21,2%	5 9,6%	52 100%	
Укупно	26 13,4%	71 36,6%	34 17,5%	49 25,3%	14 7,2%	194 100%	



Увидом у *табелу 4* уочавамо да васпитачи у свакој од група формираних према радном искуству најчешће користе *прозни текст* у раду на развијању математичких појмова. Он је најзаступљенији (48,1%) у раду васпитача који имају највише радног стажа (више од 25 година), а најмање заступљен (28,2%) у активностима које организују васпитачи са најмање радног искуства (мање од 12 година). *Бајку, кратке књижевне форме и драмски текст* у активностима највише користе васпитачи са најмање радног искуства (мање од 12 година), а најмање васпитачи који имају више од 25 година радног искуства. Тестирали смо статистичку значајност уочених разлика у мишљењима васпитача различитог радног искуства и добили да је  $\chi^2 = 8,633$  уз  $df = 8$  знатно нижи од граничних вредности (0,05 – 15,07 и 0,01 – 20,090), што указује да разлике нису статистички значајне.

Не разликују се значајно ни мишљења васпитача о томе коју књижевну форму најчешће користе у раду на развијању математичких појмова код деце у зависности од њихове стручне спреме (*табела 4*). Заступљеност појединих књижевних форми у раду на развијању математичких појмова приближно је једнака и код васпитача који имају завршене струковне студије, као и код оних који имају академско образовање ( $\chi^2 = 2,026$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,731$ ).

**Табела 4.** *Заступљеност књижевних форми у раду на развијању математичких појмова у зависности од стручне спреме*

Стручна спрема	Поетски текст	Прозни текст	Бајка	Кратке форме	Драмски текст	Укупно	$\chi^2 = 2,026$ $df = 4$ ; $p = 0,731$
Виша	20 12,6%	60 37,7%	26 16,4%	42 26,4%	11 6,9%	159 100%	
Висока	6 17,1%	11 31,4%	8 22,9%	7 20%	3 8,6%	35 100%	
Укупно	26 13,4%	71 36,6%	34 17,5%	49 25,3%	14 7,2%	194 100%	

Добијени резултати показују да у процесу предшколског математичког образовања васпитачи највише користе *прозни текст, кратке књижевне форме и бајке*, а најмање *поетски и драмски текст*.

#### **Заступљеност садржаја из књижевности за децу према тематским областима предшколског математичког образовања**

Трећим истраживачким задатком желели смо да испитамо у оквиру којих програмских садржаја предшколског математичког образовања васпитачи највише користе садржаје из књижевности за децу и на тај начин потпомажу развијању математичких појмова. Васпитачима смо у анкетном упитнику понудили све тематске целине које чине садржај предшколског математичког

образовања према *Правилнику о општим основама предшколског програма* (2006): *скупови, бројеви, мерење и мере, геометрија и релације*, а које су редним бројевима од 1 (највише) до 5 (најмање) означавали према степену примене садржаја из књижевности за децу у активностима на њиховом развијању.

Увидом у *табелу 5* уочавамо да васпитачи садржаје из књижевности за децу највише користе у активностима са математичким садржајима везаним за тематске целине *скупови* (ранг 1), *бројеви* (ранг 2) и *релације* (ранг 3), а најмање при развијању појмова из области *геометрије* (ранг 4) и *мерања и мера* (ранг 5).

**Табела 5.** Заступљеност садржаја из књижевности за децу према програмским садржајима предшколског математичког образовања

	1.	2.	3.	4.	5.	M	SD	Ранг
Скупови	75 38,6%	53 27,3%	37 19,1%	12 6,2%	17 8,8%	0,19	1,259	I
Бројеви	59 30,4%	61 31,4%	36 18,6%	21 10,8%	17 8,8%	0,36	1,261	II
Мерење и мере	3 1,5%	23 11,9%	21 10,8%	63 32,5%	84 43,3%	0,04	1,077	V
Геометрија	9 4,6%	20 10,3%	49 25,3%	70 36,1%	46 23,7%	0,64	1,093	IV
Релације	47 24,2%	34 17,5%	51 26,3%	31 16,0%	31 16,0%	0,82	1,386	III

Чињеница да васпитачи садржаје из књижевности за децу највише користе у активностима које за циљ имају да развију идеју *скупа, броја и релација* произилази из природе ових садржаја. Наиме, скупови и бројеви су садржаји који су по својој природи апстрактни и сложени за усвајање, а и у великој мери су заступљени у садржају програма. Скуп као математички појам представља велику апстракцију за дете предшколског узраста и управо садржаји из књижевности за децу стварају полазну основу, са мноштвом реалних ситуација које обезбеђују контекст за уочавање и издвајање „природних“ скупова преко којих се са конкретних примера, каснијим радом прелази на раван апстрактног. Број, такође, представља математичку апстракцију, а задатак васпитача је да усклади методичку трансформацију појма броја са научном интерпретацијом и управо на тој релацији садржаји из књижевности за децу стварају погодну основу за уочавање класа еквивалентних скупова блиских детету и прелазак са акционе на иконичке и симболичке представе о броју.

Садржаји о релацијама у простору, било да се ради о релацијама положаја или релацијама величине, блиски су детету предшколског узраста. Књижевни текст у функцији њиховог развијања, осим што ствара реалан контекст

за уочавање релација међу реалним објектима, значајно може да допринесе и правилном уочавању и именовану релација.

Мала заступљеност садржаја из књижевности за децу у процесу развијања појмова из *геометрије* и *мерења и мера* може се објаснити чињеницом да је мали удео ових садржаја у програму предшколског математичког образовања, па се из тих разлога они најмање користе у развијању ових појмова у односу на остале садржаје програма.

Анализа показује велику уједначеност ставова васпитача различитог радног искуства и стручне спреме о заступљености садржаја из књижевности за децу у програмским целинама предшколског математичког образовања (*табела б*).

**Табела 6.** *Статистичка значајност ставова васпитача о заступљености садржаја из књижевности за децу према програмским садржајима предшколског математичког образовања према независним варијаблама*

Садржаји предшколског математичког образовања	Радно искуство	Стручна спрема
Скупови	$F(2,191) = 0,30$ $p = 0,970$	$F(1,192) = 0,038$ $p = 0,845$
Бројеви	$F(2,191) = 1,002$ $p = 0,369$	$F(1,192) = 0,288$ $p = 0,592$
Мерење и мере	$F(2,191) = 0,771$ $p = 0,464$	$F(1,192) = 0,196$ $p = 0,659$
Геометрија	$F(2,191) = 0,086$ $p = 0,917$	$F(1,192) = 0,011$ $p = 0,915$
Релације	$F(2,191) = 0,431$ $p = 0,650$	$F(1,192) = 0,130$ $p = 0,719$

Као што се из *табеле б* види, не постоје статистички значајне разлике ни у једном испитиваном елементу између васпитача различитог радног искуства и нивоа образовања о заступљености садржаја из књижевности за децу у областима предшколског математичког образовања.

## ЗАКЉУЧАК

Холистички приступ васпитању и образовању и интегрисан приступ у учењу представљају императив предшколског васпитања и образовања. Предшколско математичко образовање немогуће је посматрати изоловано од других области сазнања, а могуће га је интегрисати са скоро свим областима. Тематски пригодни, значењски и стилски примерени садржаји из књижевности за децу, прилагођени дечјој перцепцији, имају значајну улогу у развијању почетних математичких појмова. Истражујући у којој мери васпитачи интегришу

садржаје из књижевности за децу у процес предшколског математичког образовања, дошли смо до следећих закључака:

- највећи број васпитача (86,08%) *често* користи садржаје из књижевности за децу у раду на развијању математичких појмова;
- у процесу предшколског математичког образовања васпитачи највише користе *прозни текст, кратке књижевне форме и бајке*, а најмање *поетски и драмски текст*.
- садржаје из књижевности за децу васпитачи највише користе у активностима са математичким садржајима везаним за тематске целине *скупови, бројеви и релације*, а најмање при развијању појмова из области *геометрије и мерење и мере*.

Поред тога, истраживање је показало да се васпитачи различите стручне спреме и образовног нивоа статистички значајно не разликују у мишљењима.

Поред свих предности које собом носи књижевни садржај и његове велике улоге коју може да оствари у активностима на развијању математичких појмова васпитачи морају да имају у виду и опасности које из тог приступа могу да проистекну, јер може се десити да васпитачи атомизирају или тривијализују књижевност у корист математике (Griffiths and Clune 1991). Осим тога, нису ни сви математички садржаји погодни за интегрисање са садржајима из књижевности за децу, а исто тако свођењем само на опсег и ниво представљен у књижевном садржају, математички појмови се могу поједноставити, чиме се занемарује принцип научности“ (Маричић, Пурић 2013: 399). Због тога, васпитач мора бити вешт, креативан и компетентан да пронађе одговарајући садржај који ће служити као спона између конкретног дечјег поимања света и апстрактног света математике.

## Литература

- Griffiths, R., Clune, M. (1991). The power of story: Its role in learning mathematics. *Math teaching*, 135, 42–45.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Jacobs, A., Rak, S. (1997). Mathematics and literature – A winning combination. *Teaching Children Mathematics*, 4 (3), 156–157.
- Jenner, D. (2002). Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story. *Teaching Children Mathematics*, 9 (3), 167–170.
- Lowe, J., Matthew, K. (2000). Exploring math with literature. *Book Links*, 9 (5), 58–59.

- Маричић, С., Пурић, Д. (2008). Поетски текст као интегративни елемент активности васпитача у развоју говора и математичких појмова. *Зборник радова*, 11 (10). Ужице: Учитељски факултет, 203–214.
- Маричић, С., Пурић, Д. (2010). Бројалица у развоју говора и развоју почетних математичких појмова. *Зборник радова*, 13 (12). Ужице: Учитељски факултет, стр. 179–188.
- Маричић, С., Пурић, Д. (2013). Развијање математичких појмова у интеграцији са развојем говора посредством садржаја из књижевности за децу, у: *Наше стварање: зборник радова са осмог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 388–402.
- Melser, N., Leitze, A. (1999). Connecting Language Arts and Mathematical Problem Solving in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 31 (1), 48–54.
- Moyer, P. (2000). Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection. *The Reading Teacher*, 54 (3), 246–255.
- Munro, S. (2013). Integrating Literature in an Elementary School Mathematics Classroom. *Undergraduate Honors Thesis Series*. Paper 76. <http://dc.etsu.edu/honors/76>.
- Murphy, S. J. (2000). Children's books about math: Trade books that teach. *New Advocate*, 13 (4), 365–374.
- McDuffe, A., Young, T. (2003). Promoting mathematical discourse through children's literature. *Teaching Children Mathematics*, 9 (7), 385–92.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Penn, H. (2002). The World Bank's view of early childhood. *Childhood*, 9 (1), 118–132.
- Петровић, Т., Милинковић, М. (2007). *Писци за децу и младе*. Пожега: Епоха.
- Правилник о општим основама предшколског програма* (2006). Београд: Просветни преглед.
- Пурић, Д., Маричић, С. (2012а). Садржаји из књижевности за децу у развоју математичких појмова, у: *Методички аспекти наставе математике II*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 239–244.
- Пурић, Д., Маричић, С. (2012б). Улога садржаја из књижевности за децу у развијању математичких појмова код предшколске деце из угла васпитача, у: *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста* (тематски зборник). Врање: Учитељски факултет, 184–194.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schiro, M. (1997). *Integrating children's literature and mathematics in the classroom: children as meaning makers, problem solvers, and literary critics*. New York: Teachers College Press.

- Usnick, V., Maxson, S. (1996). Is Cinderella mathematically literate? *The Clearing House*, 70 (1), 44–47.
- Usnick, V., McCarthy, J. (1998). Turning adolescents onto mathematics through literature. *Middle School Journal*, 29 (4), 50–54.
- Forbringer, L. (2004). The thirteen days of Halloween: Using children's literature to differentiate instruction in the mathematics classroom. *Teaching Children Mathematics*, 11 (2), 82–90.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477–494.
- Huppert, E. (2012). *Integrating Children's Literature into the Mathematics Classroom*. Vanderbilt University.
- Welchman-Tischler, R. (1992). *How to use children's literature to teach mathematics*. Reston, VA: National Council Of Teachers Of Mathematics.
- Whitin, D., Wilde, S. (1992). *Read any good math lately? Children's books for mathematical learning, k-6*. Portsmouth: Heinemann.
- Whitin, D. J. (1994). Exploring estimation through childrens' literature. *Arithmetic Teacher*, 41, 436–441.
- Whitin, D., Wilde, S. (1995). *It's the story that counts: More children's books for mathematical learning k-6*. Heinemann.

**Доц. Д-р Саня Маричић**

**Доц. Д-р Далиборка Пурић**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

## **ПРИСУТСТВИЕ СОДЕРЖАНИЙ, СВЯЗАННЫХ С ЛИТЕРАТУРОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **Резюме**

Развитие математических понятий у детей дошкольного возраста происходит в интеграции с другими областями знаний. В этой статье авторы обсуждают интеграцию содержаний из литературы для детей в процессе математического образования дошкольников. Для этого, авторы организовали исследование на выборке из 194 воспитателей, работающих в дошкольных учреждениях в Республике Сербии, для того, чтобы исследовать присутствие содержаний, связанных с литературой для детей в процессе дошкольного математического образования, а также определить, как часто воспитатели в деятельности по разработке математических понятий используют содержания из литературы для детей, какую литературную форму наиболее часто используют и на каких содержаниях дошкольного математического образования. Результаты показывают, что воспитатели содержания детской литературы *часто* используют в деятельности по разработке математических понятий, что из литературных форм наиболее распространенной формой является *художественная проза, короткие литературные формы и сказки*, и что большинство из них используют в целях развития содержания в области *наборов, цифр и реляций*.

**Ключевые слова:** *литература для детей, дошкольное математическое образование, воспитатель, математика, интеграция.*

**Доц. др Лидија Златић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ЕФЕКТИ ПРОГРАМА КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НА РАЗВОЈ ВЕРБАЛНЕ НЕНАСИЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ СТУДЕНАТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА\***

**Апстракт:** Комуникациона компетентност је неопходан чинилац професионалне и личне опремљености наставника. Асертивност у понашању наставника један је од битних аспеката комуникационе компетенције, а посебно учење и примена техника ненасилне вербалне комуникације. Циљ рада је да се испита ефекат програма комуникационе компетенције на развој ненасилне вербалне комуникације (по моделу *ЈА-порука*) код студената будућих учитеља. Примењено је експериментално испитивање трансфера (метода паралелних група). Узорак је чинило 174 студента Учитељског факултета из Ужица и Учитељског факултета из Јагодине (експериментална група 92, контролна група 82 студента). Примењени програм имао је позитиван ефекат на развој ненасилне комуникације (по моделу *ЈА-порука*) на финалном тестирању (након примене експерименталне процедуре). Трајност ефеката показала се и на ретестирању након годину дана.

**Кључне речи:** *ненасилна комуникација, студенти учитељског факултета, програм комуникационе компетенције.*

### **УВОД**

Комуникациона компетентност је неопходан чинилац професионалне и личне опремљености наставника. Може се сматрати јединственим, веома обухватним и можда најрелевантнијим показатељем успешности обављања наставничке улоге у целини.

Из прегледа улога наставника у наставном процесу коју дају Ивић, Пешикан и Јанковић (2001), затим Линдгрен (Lindgren 1976), готово да не постоји ни једна која се не може довести у везу са комуникационом компетентношћу.

---

\* 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.



Све наведене улоге захтевају високо развијену комуникациону компетентност као глобални показатељ делотворности комуникације.

Ефекти социјалне/комуникационе компетентности наставника су се у свету, па и код нас, у највећој мери испитивани преко трансферне вредности на социјално понашање ученика.

## НАСТАВНИК И СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА

Школа, посебно посредством наставника – као једним од примарних учесника у процесу васпитања и образовања – врши снажан социјалан утицај на ученике.

Са становишта трансферне вредности, за аутора рада можда највећу тежину имају налази и потврде у истраживањима који указују да високо квалитетни програми усмерени на развој комуникационе компетенције ученика (који артикулишу социјалне и емоционалне аспекте учења):

(1) унапређују постигнуће ученика и њихово адаптивно социјално емоционално понашање, као и односе међу вршњацима;

(2) да су значајни у превенцији (и у куративи) када се ради о проблемима зависности од дрога, високоризичног сексуалног понашања, испољавања агресије и других облика антисоцијалног понашања ученика у смислу редукције фреквенности и облика понашања (*Consortium on the School – Based Promotion Social Competence*, 1994; Durlak 1996; Weisberg & Greenberg 1998, према: Cohen 2001; Brackett, Mayer Eenberg 2009).

Социјално и емоционално компетентни наставници постављају тон и атмосферу у разреду развијајући подржавајуће и охрабрујуће релације са својим ученицима; дизајнирају лекције и наставу тако да оснажују позитивне потенцијале својих ученика; постављају и имплементирају бихејвиоралне смернице на начин да промовишу интринзичку мотивацију; воде ученике кроз конфликтне ситуације; охрабрују сарадњу између ученика и представљају моделе за адекватно комуникационо понашање и промоцију просоцијалног понашања.

Оваква понашања наставника повезана су са оптималном социјалном и емоционалном климом у разреду и жељеним учениковим постигнућима. Једна оптимална клима у разреду се карактерише ниским нивоом конфликта и асоцијалног понашања, меким прелазима са једне активности на другу, адекватном експресијом емоција и поштујућом комуникацијом као и решавањем проблема, јаким интересовањем и усмереношћу на задатак, и подржавањем и одговорношћу за индивидуалне разлике и ученикове потребе (La Paro, Pianta, Darling–Hammond, Aneess and Ort 2002; Gambone, Klem and Connell 2002; Mc Neely, Nonnemaker and Blum 2002; Osher et al. 2007, према: Jenings & Greenberg 2009).

Када наставницима недостају ресурси да ефикасно управљају социјалним и емоционалним изазовима, деца показују низак ниво усмерености на задатак и извођење (Marzano, Marzano and Pickering 2003, према: Jenings & Greenberg 2009).

И друга истраживања указују на значајне везе између аспеката односа наставник – ученик и дечијег прилагођавања у школи (Pionta 1992, према: Sevkusic, 1994, Birch & Ladd 1998). Ови налази указују на то да је прилагођавање млађе деце значајно повезано са квалитетом односа кога карактерише топлина, одсуство конфликта и отворена комуникација. Такође, када наставници обезбеде одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у погледу дечијег понашања, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања. Између осталих налаза је и то да су опажања млађих адолесцената о томе да наставници брину о њима позитивно повезана са њиховом тежњом да остваре социјалне циљеве (Wentzel 1998).

Способност да се према свим ученицима поступа на позитиван и конструктиван начин није лако развити. Суштина је у потреби да се подигну очекивања и стандарди за све ученике. Истраживања (Wentzel 1998) су показала да висока очекивања наставника у односу на ученике (димензија понашања дефинисана као „захтев за зрелошћу“) најдоследнији је предиктор прилагођавања и социјално компетентних облика понашања ученика. То, пре свега, значи креирање нових и различитих ситуација за учење и успостављање односа.

Када се посматра *наставник као модел* – да би се обрасци или секвенце понашања могли опонашати – довољно је само присуство одговарајућег модела, без вежбања и поткрепљења (Bandura 1986, према: Шевкушић 1994). Међутим, моделовање може постати ефикасно васпитно средство уколико га наставник примењује свесно и плански у својој свакодневној пракси. Важно је да наставници постану свесни свог понашања и да на свим нивоима школовања треба да дају ученицима образложења која леже у основи њихових одлука и правила која постављају пред ученике.

Такав начин моделовања има двоструку корист. Прво, стимулише ученике помажући им интелектуално да повежу узроке са њиховим последицама и да виде правила као средства за достизање виших циљева, а не као циљ за себе. Друго, на овај начин ученици су спремнији да прихвате правила или одлуке наставника. То је потврђено налазима истраживања у коме је испитиван утицај два различита социјализацијска стила наставника, индуктивног и стила модификације понашања, на социјалну когницију и понашање ученика (Rohrkemper 1984, према: Шевкушић, 1994).

Индуктивни стил карактерише екстензивна комуникација са децом, уз давање образложења за захтеве и одлуке које стављају пред ученике. Наставници који примењују стил модификације понашања ослањају се, пре свега, на поступке награђивања и кажњавања, без разматрања узора понашања и објашњавања разлога за правила.

Међутим, није увек лако бити топао и подржавајући, поготову када су питања ученикова провокативна понашања према наставниковом извођењу на-

ставе или када школа промовише контролне мере и више него ауторитативан приступ. Премда се редовно срећу са ситуацијама која провоцирају разочарење, непоштовање, тугу или фрустрацију, развијање и одржавање здравих релација са својим ученицима, наставници морају да нађу адекватан начин за експресију (или инхибицију) њихових емоција у разредној поставци (Hargreaves 1998).

Социјална и емоционална компетенција наставника игра важну улогу и у управљању разредом. Овај приступ охрабрује просоцијална и кооперативна понашања кроз постављање топле и подржавајуће атмосфере, асертивно постављање граница као и асертивно вођење, примену превентивних стратегије пре него контролу негативног понашања путем казни. Бројна је евиденција о томе (Angell 1991; Bredekamp and Coople, 1997; Brophy, 2006; Marzano et al. 2003; De Vries and Zan 1994; Ginott 1993; Glasser 1988, 1988; Kohn 1996; Lavin and Nolan 2006; Nodggins 2005; Osher et al. 2007, Watson and Batisch 2006, према: Jenings & Greenberg 2009).

У серијама студија које су биле усмерене на постигнуће у учењу (Vansteenkiste, Simons, Lens and Sheldon & Deci 2004, према: Jenings & Greenberg, 2009) тестирана је хипотеза да клима у којој доминирају интринзички циљеви и аутономно супортивно учење може унапредити постигнућа ученика, извођење и отпорност. Важна димензија која је одговорна за стварање такве средине за учење захтева вишу социјалну и емоционалну компетенцију наставника. Наставници морају да успоставе такву атмосферу да промовишу учениково истраживање и интризичких награда за учење и креирање одговорне средине која допушта аутономију и кооперативно учење.

Асертивност у понашању наставника се налази у основи позитивне емоционалне и социјалне компетенције. Основ је и за успостављање ауторитета и за стварање оптималне средине за ефикасно учење. Такви наставници постављају јасна правила, доследно их се придржавају, врло су јасни у експресији својих ставова и емоција, уз поштовање потреба других. Асертивно реаговање је самопоуздан и самопотврђујући начин остварења сопствених права и потреба другог. Асертивно реаговање као и свако друго понашање може да се учи иако као модел није нарочито подстицан у нашој култури.

Асертивно самопоуздано реаговање подразумева вештину исказивања и саопштавања својих ставова, потреба и осећања на јасан, директан и искрен начин.

Вербална, ненасилна комуникација, односно учење и развијање таквог комуникационог обрасца подлога је за асертивност и врло је битна за деловање наставника у свом професионалном окружењу.

Једна од техника вербалне ненасилне комуникације је и модел тзв. неокривљујућег или *ја-говор* што је и тема овог рада.

*Ја-говор* је техника комуницирања у којој јасно и отворено изражавамо како доживљавамо ситуацију у којој смо, а да при том не нападамо, не окривљујемо и не повређујемо другу особу. Нагласак је на нашем доживљају

ситуације, опису стања у коме се налазимо, без вредновања другог. Када оно што ми сами најбоље познајемо – сопствени доживљај ситуације, јасно искажемо, тиме отварамо комуникацију, показујемо другима себе, а да се не бавимо тумачењима или вредновањима других.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### Проблем истраживања

*Основни проблем истраживања* је да ли учење у изабраним областима комуникационе компетенције може утицати на развој ненасилне вербалне комуникација.

Пошто је наше истраживање усмерено ка образовном систему, *проблем истраживања* је сагледавање ефеката примењеног програма за подстицање комуникационе компетенције будућих учитеља у току њиховог иницијалног професионалног образовања на факултету.

### Циљ истраживања

*Основни циљ* рада је испитивање ефеката програма комуникационе компетенције на ненасилну вербалну комуникацију. Програм је усмерен да код студената – будућих учитеља доведе до повећања знања из ненасилне комуникације и примене овакве комуникације у школском и ваншколском контексту.

### Хипотеза

*Општа хипотеза:* Студенти/будући учитељи који су обухваћени програмом за стицање знања и развијање вештина у интерперсоналној комуникацији показаће развијенију вештину у формулисању ненасилне комуникације по моделу неоптужујућих порука – *Ја-порука*. Истраживање је имало много шири карактер и обухват и других социјалних вештина (интеракциона укљученост, 6 социјално-комуникационих вештина мерених инструментом Роналда Риђија (Riggio), тимски рад, решавање конфликта), али за потребе овог рада издвојили смо само ефекте програма за подстицање комуникационе компетенције на вербалну ненасилну комуникацију – *Ја-поруке* (Златић, 2011).

### Варијабле

Независне варијабла: Експериментални програм за подстицање/комуникационе компетенције.

**Назив програма:** Комуникацијске вештине.

### Циљ програма:

- (1) усвајање знања и вештина из области интерперсоналне комуникације;
- (2) оспособљавање будућих учитеља (студената Учитељског факултета из Ужица) да у школском (формалном и неформалном) контексту успешно и адекватно комуницирају са појединцима и у групи, као и да сукобе у одељењу решавају на професионалан начин;
- (3) повећање свесности о сопственим комуникационим компетенцијама и стицање увида у сопствено понашање на том плану;
- (4) стицање искуства као процењивача комуникационих процеса у непосредној школској средини са ученицима (током хоспитовања по школама);
- (5) стицање базичних знања о интерперсоналној комуникацији и основних комуникацијских вештина (активно слушање, *Ја-поруке*, вештине супротстављања и вештине управљања сукобом, значај успостављања тимског рада и основне принципе у тимском раду);
- (6) разумевање важности комуникацијских вештина за ефикасно подучавање и успостављање квалитетних релација са ученицима.

**Опис курса/програма:** *Експериментални* програм се састоји из едукативних радионица из области интерперсоналне комуникације које обухватају садржај у базичним тематским концептима, а резултат су селекције и адаптације за потребе овог програма из већ постојећих програма који подстичу развој комуникационе компетенције (коришћени извори су дати у *Прилогу*).

### Садржај ПРОГРАМА курса/теме

Теоријски приступ у проучавању интерперсоналне компетенције. Врсте и облици комуникације, вербална комуникација и перцепција у комуникацији.

Невербална комуникација. Комуникација у школском контексту и застоји у комуникацији. Активно слушање. *Ја-поруке* наспрам *ТИ-порука*.

Комуникацијске вештине и технике – Децентрација, Асертивност и Развој самопоштовања код ученика. Конфликти у одељењу. Конструктивно решавање сукоба. Тимски рад и развој тима.

**Трајање програма:** 38 часова у виду наизменичног смењивања краћих теоријских излагања и вежби (рад по групама, рад у дијадама, играње улога, самооцена сопствених карактеристика и компетенција у одређеним аспектима интерперсоналне комуникације на основу попуњавања упитника и тестова за самоанализу); 1 час евалуација програма. *Самостални радови:* 20 часова.

### Зависна варијабла

*Ненасилно вербално комуницирање/ модел Ја-порука*: Програмом за подстицање и развој комуникационих вештина који је део рада, обухваћена је и област која има за циљ развијање и усвајање вештина ненасилног комуницирања. Један од модела коме су се студенти обучавали је и модел *Ја-говора* (неоптужујући говор), односно формулација и примена *Ја-порука*.

Изабрали смо је као зависну варијаблу, јер она представља начин да се отвори комуникација, спречи распламсавање сукоба, повећа вероватноћа позитивног исхода. Вештина коришћења *Ја-порука* изискује мало више вежбања и могуће ју је савладати.

Истраживање је имало за циљ да провери колико је и у каквим формулацијама тај модел присутан пре почетка примене програма, а колико на крају програма и да се сагледају промене.

За потребе праћења промена у овом аспекту конструисан је инструмент са тест ситуацијама који захтевају одговоре отвореног типа.

### МЕТОДА

Истраживање је реализовано као експериментално испитивање трансфера. Примењена је експериментална метода са паралелним групама: једном експерименталном групом и једном контролном групом. Експеримент се реализовао кроз 4 фазе:

– **Прва фаза испитивања** – испитивања контролне и експерименталне групе испитаника који имају карактер иницијална испитивања зависних варијабли.

– **Друга фаза рада** – реализација експерименталне процедуре са експерименталном групом, 38 часова.

– **Трећа фаза рада** – завршна испитивања: финална тестирања експерименталне и контролне групе испитаника у односу на зависне варијабле.

– **Четврта фаза рада** – ретест испитивања: након годину дана од финалних тестирања, спроведено је ретестирање са експерименталном и контролном групом у циљу испитивања трајности промена на зависним варијаблама.

### Инструмент за мерење Вербалне ненасилне комуникације / Ја – Ти-поруке

Инструмент је конструисан за потребе овог истраживања и се састоји од седам конфликтних ситуација које захтевају од испитаника да преузму једну од улога (унапред додељену) и да искажу своје спонтано реаговање у односу на другу страну у сукобу. Захтевао се примарно вербални исказ, реченицу/е које упућују другој страни. Понуђено су две школске ситуације са асиметричним односом (наставник – ученик) – где треба да искажу поруку из улоге на-

ставника; једна асиметрична ситуација (родитељ – дете) – где треба да преузму улогу родитеља и четири симетричне ситуације (вршњачка сарадња и вршњачке релације у школским ситуацијама).

Оцењивање су радила три независна процењивача (и у иницијалном и у финалном мерењу, ради праћења промена) на основу следећих категорија одговора: (1) *Ја-поруке*; (2) Поруке које имају елементе *Ја-порука* – има елемената који указују да се описује ситуација, емоције страна у сукобу или се указује на исход; (3) Оптуђујуће поруке/поруке које ескалирају сукоб – *Ти-поруке* (етикетирање, претња, моралисање, придиковање, осуђивање).

### УЗОРАК

Узорак је чинило 174 студената друге године студија учитељских факултета, структурираних у 2 групе:

**Табела 1.** Број испитаника у експерименталној и контролној групи

Експериментална група N = 92	Контролна група N = 82
<i>Студенти II године Учитељског факултета у Ужицу</i>	<i>Студенти II године Учитељског факултета у Јагодини</i>

### Технике обраде резултата

*За потребе анализе ефеката програма, примењена је двофакторска анализа варијансе и методе дескриптивне статистике.*

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### Промена ненасилне вербалне комуникације под утицајем програма развоја комуникационих вештина

Програмом за подстицање и развој комуникационих вештина, обухваћена је област која има за циљ развијање и усвајање вештина ненасилног комуницирања. Један од модела коме су се студенти обучили је и модел *Ја-говора* (неоптуђујући говор), односно формулација и примена *Ја-порука*.

Вештина коришћења *Ја-поруке* изискује вежбања и могуће ју је савладати.

У раду смо претпоставили да ће студенти Експерименталне групе показати развијенију вештину у формулацији ненасилне комуникације по моделу неоптуђујућих порука (*Ја-порука*).

Двофакторском анализом варијансе за поновљена мерења, тестиране су разлике експерименталне и контролне групе на три мерења инструмента Ја поруке, за сваку димензију *Ја-порука* посебно.

**Табела 2.** *Поређење промена ЈА – ТИ-порука између експерименталне и контролне групе*

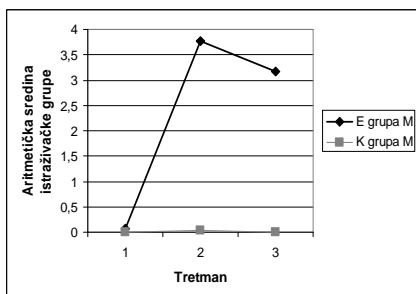
Поруке	Мерење	Аритметичка средина истраживачке групе		Промене између група и мерења		
		Е група М	К група М	f	F	sig
Ја	I	0,07	0,00	2,344	97,04	0,00
	II	3,77	0,04			
	III	3,17	0,00			
Ти	I	3,46	3,60	2,344	61,15	0,00
	II	0,58	3,72			
	III	0,57	3,84			
Прелазне	I	2,34	3,38	2,344	4,21	0,02
	II	2,55	3,16			
	III	3,13	3,12			
Индиректне и остале	I	1,10	0,05	2,344	18,78	0,00
	II	0,09	0,07			
	III	0,10	0,04			
	Н	92	82			

Анализа је за *Ја-поруке* показала значајан ефекат третмана, другим речима, Експериментална група је значајно напредовала након експерименталне процедуре у ненасилној комуникацији, односно у *Ја-говору*.

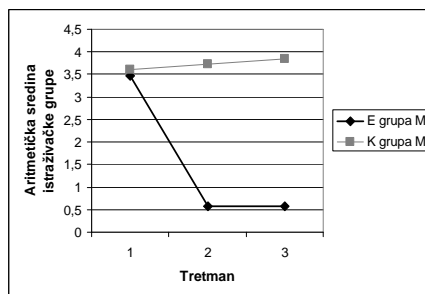
Резултати који су приказани у табелама (Табела 2) показују да су разлике на Ја порукама присутне после првог тестирања, и остају присутне након годину дана када је реализовано ретестирање.



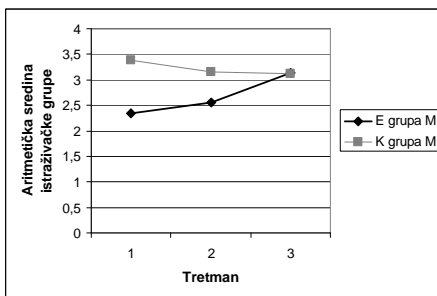
*Ја – Ти-поруке* у Експерименталној и Контролној групи



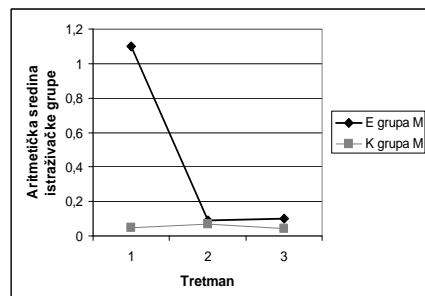
Слика 1. *ЈА-поруке*



Слика 2. *ТИ-поруке*



Слика 3. *Прелазне поруке*



Слика 4. *Индиректне поруке*

Са аспекта њиховог будућег професионалног ангажовања, за студенте Учитељског факултета, ненасилан говор и *Ја-поруке* су јако важне јер су то подлоге за асертивну комуникацију.

*Ја-поруке* су поруке које имају све компоненте које су присутне:

– *Опсервација/опажање* – оно што примећујемо да друга особа каже, или ради, а што нам смета, настојање да се специфично опише проблем, догађај, ако је могуће без интерпретирања, осуђивања и дијагностификовања. Шта је то што та особа ради, конкретно и увремено.

– *Осећања* – осећања у односу на оно што опажамо.

– *Потребе* – потребе, жеље, вредности које доводе до исказаних осећања.

– *Захтев* – конкретне акције које бисмо желели да предузмемо – захтев нам омогућује да кажемо шта нам је потребно да бисмо задовољили наше потребе.

*Ја-поруке* су поруке које се односе на нас, којима говоримо о себи из себе, повезујући се са сопственим мислима, осећањима, потребама, као и са оним чему тежимо. Овим порукама вреднујемо свој доживљај онога што сами чинимо или онога што други чине на тај начин што се стављамо у однос са својим

вредностима (на пример, *ја мислим, осећам, желим, треба ми, хоћу, волим, допада ми се* и сл.). Увек се односи на онога који говори, кроз њих говоримо о себи и из себе и то нам помаже у разумевању и себе, али и другог и на тај начин нам помаже у повезивању са другом особом.

Примењени програм је у овом сегменту показао највећи ефекат.

Анализа показује да се по заступљености *Ја-порука* у Експерименталној и Контролној групи нису разликовале на првом тестирању док се разликују на другом и трећем. Односно, број *Ја-порука* порастао је код Експерименталне групе, док је код Контролне групе остао исти.

Анализа је показала да постоји значајан ефекат експерименталног програма.

Овако структуриран програм развоја комуникационе компетентности доводи до смањивања употребе *Ти-порука*.

*Ти-поруке* су формулације које су студенти наводили и воде неразумевачу и сукобима, увек се односе на другу особу и говоре о њима, тј. њему, њој и нису јасан израз онога што осећамо или желимо. Оне представљају процене и судове о другима, а то се чини тако да су други одговорни за наша осећања, потребе и понашања која имамо. Овим видом комуникације најчешће се нуде готова решења која особа треба само да прихвати или могу да буду у форми потцењивања друге стране, наметања ауторитета и слично.

Тестови значајности показују да се по заступљености *Ти-порука* Експериментална и Контролна група нису разликовале на првом тестирању док се разликују на другом и трећем. Односно, број *Ти-порука* се смањило код Експерименталне групе, док је код Контролне групе остао исти (Златић 2011).

## ЗАКЉУЧАК

Резултати добијени у овом истраживању показују да је програм који је имплементиран са циљем да оснажи комуникационе вештине будућих учитеља имао највише ефекта на димензије које се односе на вештине ненасилне комуникације изражене кроз повећану употребу *Ја-говора*.

Примењени програм је у овом сегменту показао највећи ефекат. *Ја-поруке* су подлога за асертивну комуникацију. Очито је да је вежбање које је било присутно кроз вежбе на часовима и кроз самосталне радове студената допринело промени у знатно већој продукцији *Ја-говора* која се манифестовала на инструментима на финалном тестирању и на ретестирању.

Наравно, немамо увид колика је употреба *Ја-говора* присутна у свакодневном говору студената, мада смо указали на позитивне повратне информације појединих студената, сада већ ангажованих у настави који користе формулације *Ја-говора* у свом свакодневном раду, и задовољни су њиховим ефектима.

Претходни налази указују на неопходност увођења програма комуникационе компетенције на наставничким факултетима генерално, а посебно на учитељским факултетима. У светлу тог аспекта, предлажемо програм за подстицање комуникационе компетенције у иницијалном образовању учитеља који би укључио садржаје који би покрили когнитивне аспекте комуникационе компетенције (Бјекић и Златић 2006; Бјекић, Златић и Бојовић 2007; Златић и Бјекић 2007).

Зашто когнитивни аспекти? Из разлога што је први корак у промени понашања постати свестан понашања да би се покренуо процес промене. Садржаји морају бити едукабилни. Наше истраживање је показало да су то садржаји који се односе на ненасилну комуникацију.

То би био први корак у структурирању таквих програма, а други корак би обухватао садржаје за унапређивање оних вештина које имају подлогу у персоналним карактеристикама, и где је процес промене спорији, али и суштинскији у смислу веће стабилности и генерализованих промена.

Наравно, такви програми треба да буду адекватно временски дистрибуирани да би студенти могли да елаборирају садржаје и да их интегришу са свакодневним искуством.

Зато садржаји програма треба да се односе на свакодневне, природне ситуације, и ситуације које се тичу њиховог будућег професионалног деловања, односно потребно је обезбедити одговарајући контекст за обуку.

Поред тога, важно је обезбедити и генерализацију стечених вештина, где је неопходно пружити студентима могућност да примењују, то јест да вежбају оне вештине које желимо да развијемо код њих. Практиковање датих вештина може се остваривати током структурисаних социјалних ситуација.

При том, давање повратне информације о успешности појединца у менифестовању одређеног понашања, као и о томе шта би требало модификовати, треба надовезати на увежбавање пожељног понашања.

И на крају, треба размишљати о адекватној евалуацији таквих програма, односно мерењу његових исхода.

## Литература

- Бјекић, Д., Бојовић, М. и Златић, Л. (2003). Комуникација у учионици: одговорности наставника, *Васпитање и образовање*, 1, 111–132.
- Вјекић, Д. & Златић, Л. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competencies development, in Brejc, M. (ed.): *Co-operative*

- Partnerships in Teacher Education – Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference*, Ljubljana: National School for leadership in Education, 163–172, доступно на <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/163-172.pdf>
- Bjekic, D., Zlatic, L., & Bojovic, M. (2007). Education of Communication Competent Teachers, XIII World Congress of Comparative Education Societies (WCCES, Sarajevo, 3–7. IX 2007), (a) *Book of Abstract*, Sarajevo: Faculty of Philosophy, MES and CES, 56. (b) *Proceedings CD*, (c) *On-line Book of abstract* <http://www.wcces2007.ba/eng/WCCS2007.pdf>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationship, *Development Psychology*, 34, 934–946.
- Cohen, J. (2001). Excerpted with the permission of teachers, у: Cohen, J. (ed.). *Caring Classrooms Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, Teacher College Press.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2004). Процена комуникационог понашања наставника, у: *Комуникација и медији у савременој*, Јагодина: Учитељски факултет, Београд: ИПИ, 322–335.
- Златић, Л. и Бјекић, Д. (2007). Настава комуникације у образовању наставника, *Иновације у настави*, 20 (4), 14–27.
- Златић, Л. (2011). Ефекти програма за подстицање комуникационе компетенције студената будућих учитеља, докторска дисертација, Београд: Филозофски факултет.
- Ивић, И., Пешикан, А., и Јанковић, А. (2001). *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Jennings A. P., & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525.
- Jones, K., & Day, D. J. (1997). Discrimination of Two Aspects of Cognitive –Social Intelligence From Academic Intelligence, *Journal of Educational psychology*, 89 (3), 486–497.
- Lindgren, H. C. (1976). *Educational Psychology in the Classroom*, New York: John Wiley and Sons.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher education*, 14, 835–854
- Шевкушић, С. (1992). Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу, *Настава и васпитања*, 3, 290–303.
- Шевкушић, С. (1994). Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашања ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 26, 149–165.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: the role of parents, teachers and peers, *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

**Доц. д-р Лидия Златич**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет Ужице

**ЭФФЕКТЫ ПРОГРАМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
НА РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ НЕНАСИЛЬСТВЕННОЙ  
КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**Резюме**

Коммуникативная компетентность является важным фактором в профессиональной и личной подготовки учителей. Напористость в поведении учителей является одним из важных аспектов коммуникативной компетентности, и особенно изучение и применение методов ненасильственной вербальной коммуникации. Исследование было разработано для изучения влияния программы коммуникативной компетенции на развитие ненасильственной вербальной коммуникации (по модели Я сообщение) у студентов, будущих учителей. В исследовании было применено экспериментальное исследование перевода (метод параллельных групп). Выборка состояла из 174 студентов Учительского факультета из Ужице и Учительского факультета из Ягодины (экспериментальная группа 92, контрольная группа 82 студента). Применяемая программа оказала положительное влияние на развитие ненасильственной коммуникации (по модели Я сообщение) в окончательном испытании (после применения экспериментальной процедуры). Прочность эффектов показала и на тестировании по истечении одного года.

**Ключевые слова:** *ненасильственная коммуникация, студенты учительского факультета, программа коммуникативной компетентности.*



**Доц. др Јасна Максимовић**  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу  
**Радица Благојевић-Радвановић**  
ОШ „Алекса Дејовић“ Севојно

## **ПРИМЕНА АУГМЕНТАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ**

**Апстракт:** У систему инклузивног образовања често се налазе деца која и после примене интензивног и свеобухватног логопедског третмана и даље имају сметње или чак нису успела да развију вербалну комуникацију. То је повод да се последњих деценија истиче значај аугментативне и алтернативне комуникације (ААС), као допуне и замене за природни говор, а потенцијални корисници су деца различитог узраста са поремећајима, стањима и болестима различите етиологије. Ова интервентна метода представља интегративни део инклузивних стратегија, а њен циљ је постизање промена у комуникацијској компетентности, као и подстицање говорно језичког развоја код ученика који имају потешкоће у вербалној комуникацији.

У овом раду су приказане могућности и предности примене аугментативне и алтернативне комуникације код деце са поремећајем у говорном споразумевању, а посебно је наглашена важност и улога ААС тима у одређивању адекватне комуникационе методе за сваког корисника појединачно.

**Кључне речи:** *говорно-језички поремећај, аугментативна и алтернативна комуникација, тим за ААС, инклузивно образовање.*

### **УВОД**

Способност комуникације појединца одређује квалитет његовог функционисања у различитим сферама свакодневног живота, јер представља основу за успешно остваривање међуљудских односа, образовање, запошљавање и личну промоцију. Хумана комуникација, која се доминантно заснива на говорним симболима, јединствена је по способности човека да ствара и користи апстрактне појмове, а захваљујући томе може да формулише своје потребе, осећања, мисли, као и да их саопшти другима. Комуникација је средство помоћу кога две или више особа размењују информације и међусобно утичу на своја мишљења и понашања. То је истовремено и процес у коме је одговор изазван поруком која се шаље и прима. Она је сложен феномен иако је у основи чине

две компоненте: одашиљање поруке (*експресивна комуникација*) и примање поруке (*рецептивна комуникација*). По лингвистичкој теорији комуникације Романа Јакопсона, „сваки акт комуникације је порука која психички и физички доводи у контакт лице које говори са својим саговорником, тј. лице које емитује поруку, и лице које прима поруку. Комуникација је могућа само ако оба лица разумеју језик којим се порука исказује, тј. поруке морају бити изграђене на основу јединственог заједничког кода“ (према: Максимовић 2006: 689). Чињеница је да учесници комуникације у образовно-васпитном процесу (наставници и ученици) имају своју индивидуалност, специфичне могућности и ограничења али наставник је тај који има одговорност за организацију и проверу рецептивног дела комуникативног тока код ученика.

Инклузивно образовање ученика са сметњама у развоју подразумева подршку и помоћ која се састоји у било којој адаптацији или модификацији која има за циљ њихову што бољу укљученост у свакодневне активности и образовни процес. Њихове сметње могу бити мање или више изражене, али су проблеми који се јављају на пољу свакодневне комуникације често највећа препрека за учествовање у наставном процесу. У Републици Србији, која има за циљ развој инклузивног система образовања и васпитања, усвојена су бројна законска документа која дају основу за превазилажење проблема у овој области. *Законом о основама система образовања и васпитања и Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* регулисани су облици интервенција на подручју образовања ученика са сметњама. У члану 4 наведеног *Правилника* предвиђене су мере подршке ученицима са сметњама, а став 3 се односи на употребу алтернативних начина и средстава комуникације – сличица, цртежа и фотографија, предмета, прилагођеног распореда часова, рачунара прилагођене тастатуре, екрана на додир (тач-скрин), посебних софтвера, диктафона и сл. Члан 5 се односи на обавезу организовања обуке за ученика за коришћење Брајевог писма, самостално кретање, коришћење средстава асистивне технологије, знаковног језика или других алтернативних начина комуникације. Такође, у складу са инклузивним принципима, наглашава се потреба за обавезним стручним усавршавањем васпитача, наставника и стручних сарадника непосредно ангажованих у образовно-васпитном раду и обуком за коришћење средстава асистивне технологије и алтернативних начина комуникације (*Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику*, 2010).

## ПОЈАМ И ВРСТЕ АУГМЕНТАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Многи стручњаци који се баве специфичностима развоја деце са сметњама указују да је интервенција на пољу развоја језика и комуникације кроз алтернативне начине од изузетног значаја за њихов развој (Schiefelbusch 1980; Blackburn i sar., 1984; Bird i sar. 2000; Berglez, Pribanić 2014). Њихова истраживања показују да напредак у било ком облику комуникације позитивно утиче

како на говорну комуникацију тако и на сва остала подручја развоја. Тако се мења уврежено схватање да инсистирање на невербалној комуникацији може успорити развој говора код детета. Напротив, нагласак на симултаној комуникацији дете управо води ка говорном језику. Ова истраживања такође показују да се јачањем комуникативних способности превентивно делује и на појаву нежељних облика понашања, јача се самопоуздање детета и оно постаје равноправан партнер у интеракцији са својом средином.

Аугментативна и алтернативна комуникација (*augmentative and alternative communication*, ААС) је допуна и/или замена за природни говор и/или писање, употребом потпомогнутих и/или непотпомогнутих симбола и одговарајућих начина селекције и преноса тих симбола (Јовановић-Симић, 2007). Намењена је особама са сложеним комуникацијским потребама, које се не могу служити говорним језиком или имају тешкоће језичког разумевања. Такође може служити као допуна постојећем говору и вокализацији, а у односу на трајање овај вид комуникације се може користити трајно или само привремено док не отпочне развој говора. ААС је компонента која обухвата симболе, помагала, стратегије и технике које за циљ имају најефикаснију могућу комуникацију за појединца. Њен значај је непроценљив јер поред тога што олакшава комуникацију појединца у различитим ситуацијама и са различитим особама, она омогућава и изражавање жеља, осећања и потреба, као и стицање знања и вештина неопходних за развој јединке у друштвено биће.

Потенцијални корисници овог вида комуникације у систему образовања су деца са поремећајима, стањима и болестима различите етиологије који су удружени са потешкоћама у комуникацији. Ту групу најчешће чине деца са перзавивним развојним поремећајима, аутизмом, интелектуалном ометеношћу, сензорним и моторним оштећењима, говорном апраксијом, афазисијом, изолованим говорно-језичким поремећајима, поремећајима понашања, хируршки одстрањеним језиком (*glossectomy*), поремећајима непознате етиологије и сл. (Јовановић-Симић, Терзић 2011). Деци и ученицима са интелектуалним и удруженим сметњама, уз неразвијену или отежану вербалну комуникацију, знатно је теже разумевање говора и испољавање основних потреба и жеља. Уколико дете спонтано и развије вербалну комуникацију, уобичајено је да постоји несразмера у усвајању језичких вештина што се испољава кроз низ симптома. Прво, знатно је боље развијена способност разумевања (рецепција) од говора (експресија) па дете може оставити слабији утисак од стварних могућности. Друго, значења са којим дете са интелектуалним сметњама у почетку располаже налазе се на нивоу конкретног али без прикладне речи за тај појам. Ако у комуникацији са њим скратимо реченицу на битне речи, успоримо ритам, пропратимо реч гестом или знаком, помажемо детету да нас боље разуме а затим и да учествује у размени информација.

ААС обухвата све облике комуникације почев од једноставних покрета (гестова), покрета прстима (дактилологија), Блис симбола, комуникацијских табли са сликама и речима, различитих знаковних језика, као и компјутерских



уређаја високе технологије (оних који могу да „говоре“ у фразама или реченицама уместо корисника). Постоје различити доступни системи у распону од јефтних опција ниске технологије, као што су комуникацијске табле, до скувих комуникацијских уређаја високе технологије. Такође, постоји више типова симбола који се користе: акустички (дигитални говор и тонови), графички (фотографије и писање) мануелни (знакови и гестови) и тактилни (додирљиви симболи као они који се налазе на комуникацијским таблама). Разликујемо и два типа ААС технике:

- (1) *Непотпомогнута комуникација* подразумева искључиво употребу симбола који захтевају само тело као подршку, односно вокализација и природан говор су пропраћени симболима као што су: фацијална експресија (трептање, мимика); дактилологија; гест; пантомима и сл.
- (2) *Потпомогнута комуникација* подразумева употребу било ког помоћног средства ван људског тела, као што су графички симболи, механички показивачи, прекидачи, и микрокомпјутери. Потпомогнута комуникација се остварује помоћу потпомогнутих симбола (фотографије, цртежи, писма, ријечи) који често захтевају и један вид преносног уређаја. Помоћ може бити електронска (нпр. помоћу производње гласова у комуникацији) или неелектронска (нпр. комуникацијске табле). Савремени уређаји имају говорни излаз, односно „глас“ тако што особама које не говоре обезбеђују да говоре коришћењем симбола или куцањем текста чиме се добија глас који природно звучи, који одговара њиховом узрасту и полу.

У већини случајева потребно је користити и потпомогнуту и непотпомогнуту технику, што зависи од контекста комуникације и комуникацијских партнера – тако да говоримо о *мултимодалној комуникацији*.

Најчешћа и најраспрострањенија алтернативна комуникација са децом која имају сметње у вербалном изражавању је непотпомогнута комуникација која укључује мануелне знакове. Мануелни знаци су непотпомогнути симболи који се генеришу помоћу лица одашиљаоца, његове главе, руку, и других делова тела који могу послужити за пренос порука другима. То је привремени и динамични симболички систем. Такође се описују као симболички систем који је примарно визуелан и представља добар компезацијски модел који се може понудити деци јер помаже изградњи њиховог поверења у сврсисходност комуникације. За разлику од изоловане употребе природних гестова и фацијалне експресије којима изражавамо емоције, мануелни знаци имају лингвистичко значење. Као средство намењено комуникацији, они улазе у домен виших можданих функција и побуђују активност у регијама које су задужене за језик (Berglez, Pribanić, 2014). Велики број деце са тешкоћама у вербалном комуницирању ће пре усмерити пажњу на визуелни знак него на говор, што иде у прилог подстицању социјалне интеракције мануелним знаковима. Визуелни контакт који се при том остварује са дететом доприноси развоју усмерене пажње, развоју симболичке репрезентације и моторичке употребе руку. Рецепција мануелних знакова олакшава разумевање говора и подстиче мануелну експресију (Bird i sar., 2000).

Деца брже уче да изговарају нове речи ако током комуникације говорни језик прате мануелни знаци. Јако је важно направити добар избор тих знакова и одредити њихову количину; а ако нисмо сигурни са чим треба почети, можемо једно време водити евиденцију и записивати активности које су детету омиљене. Знакови за омиљене активности, предмете и особе имаће улогу у мотивацији која је покретач комуникације. Друга улога знакова је смањење фрустрација у ситуацији када дете не разуме поруку која му је упућена. Фрустрације, бес и одбијање одговора такође су комуникацијске поруке а смањивање тих фрустрирајућих ситуација мотивише све учеснике у комуникацији. Да би мануелни знакови имали смисла и били помоћ детету битно је да свако значајан детету овлада овом врстом интеракције. У супротном, дете може бити збуњено и обесхрабрено за даљу комуникацију, што ће оставити мултипле последице на његов социјални развој.

## УЛОГА ТИМА У ИЗБОРУ ААС СИСТЕМА

Аугментативна и алтернативна комуникација је мултидисциплинарно поље које захтева вештине које премашују типичну обуку и тренинг у дисциплини за коју се обучава стручњак одређеног профила. Одлука о томе који ће алтернативни облик комуникације користити и одговарати детету није нимало лака па је неопходан тимски рад. Чланови тима за подршку су: логопед, родитељ, дефектолог учитељ/наставник; понекад рехабилитацијски инжењер или технолог, као и друго особље које пружа услуге и које је одговорно за потребе оних који користе ААС (Baily, i sar., 2006). Важно је да сви они поседују знање и вештине везане за ААС, као и да међусобно сарађују и размењују искуства током читавог периода обуке и реализовања овог вида комуникације.

Поред самих корисника и његове породице, важну улогу имају и учитељи/наставници који обавештавају остатак тима о томе какве су когнитивне и друге способности корисника, какав је његов језички развој, који су најчешћи комуникативни партнери и какве су потребе корисника у систему образовања. Важна је и улога терапеута чији је задатак да омогући приступ уређајима за комуникацију корисницима који не говоре, не могу да покрећу главу или руке, а укључени су у систем редовног образовања. У тим ситуацијама се морају прилагодити како софтвери тако и посебни прекидачи који ће олакшати употребу уређаја.

Tessa Hamblin указује на неке од факторе о којима се мора водити рачуна при избору ААС система као што су: етиологија и време настанка оштећења; врста и степен оштећења и поремећаја; пол; узраст; способности и слабости корисника; удруженост поремећаја; веровања и култура; окружење; комуникативна ситуација; комуникативни партнери; утицај на развој природног говора и сл. Важно је испитати и корисникове жеље, интересовања, потребе као и са којим би се уређајем он осећао најлагодније, што поред функционалне

укључује и естетску компоненту (Hamblin, 2009). Задатак чланова ААС тима је да кроз сараднички однос покушају да превазиђу бројне проблеме као што су недостатак потребних компетенција или постојање ограничених средстава намењених за ААС системе високе технологије.

Код коришћења непотпомогнуте комуникације чланова тима учествују у изради протокола који се посебно конструише за свако дете и има сврху праћења ефикасности примене ове комуникације на развој комуникационих компетенција и говорно – језички развој. Као пример протокола може послужити онај из истраживања Миреле Берглез и Љубице Прибанић. Њихово истраживање имало је за циљ да утврди хоће ли рана комуникација садржана у употреби мануелних знакова, гестова и покрета утицати на развој говорног језика детета са Дауновим синдромом (Berglez, Pribanić, 2014). Протокол се састоји од пет колона од којих се прва колона односи на недељу у којој се реализује програм. У другој колони се уписују нове речи за појмове којима је дете овладало или тек треба да овлада, а следеће три колоне се односе на облик усвојености (само знаком, знаком и гласовном речи, само гласовном речи).

**Табела 1.** Усвојеност знакова и говорних речи

Недеља	Појам	Знак	Знак+ реч	Реч
1	ја	+	+	ја
2	јести	+	+	ам
3	лепо	+	–	–
4	слатко	+	–	–
5	велико	+	–	–

Улога тима за ААС је пре свега да стимулишу ученикову потребу за комуникацијом. Дјеца уредног развоја спремно показују интересовање и одговарају на нове подражаје. Такође спремније реагују на акције и реакције особа из њихове околине. С друге стране, деца с умереним и тежим тешкоћама често се дистанцирају од осталих проводећи време сами (James W. Halle, Bonnie Holt Halle, 1991). Нека од њих отежано усвајају говорни језик па ће употреба невербалних знакова омогућити ефикаснију комуникацију и отклонити тако честу фрустрацију због немогућности језичке експресије. Додатном стимулацијом невербалне комуникације кроз индивидуалне и групне вежбе ученици се обучавају употреби гестова, размени сличица, коришћењу фото албума, комуникацијских фасцикли, електронских комуникатора и других средстава асистивне технологије у сврху комуникације. План и програм рада, као и избор технике комуникације се индивидуално одређује и прилагођава према личним способностима и склоностима ученика. Садржаји комуникације треба да су функционални и применљиви у контакту са другим ученицима и одраслим особама из непосредног окружења.

## ЗАКЉУЧАК

Употреба ААС код деце са комуникативним оштећењима данас је све распрострањенија и све више се увиђа њен значај као облика подршке у инклузивном систему образовања и васпитања. Специфичност овог вида подршке јесте да и поред тога што постоје јасно дефинисани ААС системи они морају бити прилагођени сваком детету појединачно, усклађени са дететовим способностима и слабостима, као и комуникативним ситуацијама. Носиоци инклузивног система треба да буду свесни потенцијалних предности и могућности алтернативне и аугментативне комуникације, као и истрајни у превазилажењу свих тешкоћа које се неминовно јављају приликом њене примене. Потреба за коришћењем алтернативних облика комуникације произлази из основне људске потребе и права да свако људско биће може да изрази своје мисли, осећања и знања у социјалној околини, па и у ситуацијама када је услед развојних сметњи значајно ометено.

## Литература

- Baily, R. L., Stoner, J., Parette, H. P. & Angell, M. E. (2006). AAC team perceptions: augmentative and alternative communication device use. *Education and training in developmental disabilities*, 41 (2), 139–145.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication*, Baltimore-London-Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co, 3–38, 245–330, 427–463, 501–514.
- Berglez, M., Pribanić, Lj. (2014). Kako ruke mogu pomoći jeziku i govoru – manualni znakovi i dijete s Downovim sindromom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 107–119.
- Bird, E.K.R., Gaskell, A., Babineau, M.D., Macdonald, S. (2000). Novel word acquisition in children with Down syndrome: does modality makes a difference? *Journal of Communication Disorders*, 33 (3), 241–266.
- Blackburn, D., Bonvillian, J., & Ashby, R. (1984). Manual communication as an alternative mode of language instruction for children with severe reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 15, 22–31.
- Јовановић-Симић, Н. (2007). *Аугментативна и алтернативна комуникација, стратегије и принципи*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- Јовановић-Симић, Н., Терзић, И. (2011). Примена аугментативне и алтернативне комуникације код особа са говорно језичким поремећајима различите етиологије, у: *Специјална Едукација и рехабилитација данас*. Београд: Факултет за специјалну едукацију у рехабилитацију, 300–304.

- James W., Halle, Bonnie, Holt (1991). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24 (3), 579–589.
- Максимовић, Ј. (2006). Невербална комуникација у образовању ученика са посебним потребама, у: „Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика“, Јагодина: Педагошки факултет, 688–698.
- Hamblin, T. (2009). A Transdisciplinary Approach to AAC Intervention using High and Low Technology, *National Conference on Alternative & Augmentative Communication and Assistive Technologies*, March 14–15.
- Schiefelbush, R. (1980). *Nonspeech language and communication: Anolysis and intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2013). *Службени гласник Републике Србије*, Београд, 55.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (2010). *Службени гласник Републике Србије*, Београд, 63.

**Doc. Dr. Jasna Maksimovic**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

**Radica Blagojevic-Radovanovic**

„Aleksa Dejovic“, Primary School, Sevojno

**THE APPLICATION OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE  
COMMUNICATION IN INCLUSIVE EDUCATION**

**Summary**

In the system of inclusive education there are very often children who even after the application of an intensive and comprehensive speech therapy treatment still have speech problems or have not been able to develop verbal communication. For that reason, in recent decades, the importance of augmentative and alternative communication (AAC), as a supplement and replacement for natural speech has been emphasized, and the potential users are the children of different age with disturbances, states and illnesses of different ethnology This intensive method is an integrative part of inclusive strategies, and its aim is speech and language development of children who have difficulties in verbal communication.

In this paper the possibilities and benefits of augmentative and alternative communication with children with disorders in speech communication are shown, and the importance of AAC team in determining the adequate communication method for each individual is particularly emphasized.

**Key words:** *speech-language disorders, augmentative and alternative communication, team for AAC, inclusive education.*



**Доц. мр Данијела Судзиловски  
Марија Ивановић, мастер**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **МУЗИЧКА ПИСМЕНОСТ СТУДЕНАТА НА ПОЧЕТКУ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА**

**Апстракт:** У раду се наводе резултати истраживања које је спроведено са студентима прве године Учитељског факултета у Ужицу на почетку њиховог студирања. Задаци из теста мерили су знања из основа музичке писмености која се стичу у основној школи. Пред студентима су били најједноставнији задаци чије познавање представља полазну основу за успешно савладавање програма предмета Вокално-инструментална настава, а касније и основу за наставни предмет Методика наставе музичке културе. Резултати показују да студенти не поседују предзнања из области основне музичке писмености на задовољавајућем нивоу. Показало се да знања из ове области нису дуготрајна, што се може тумачити чињеницом да је време које је посвећено њиховом усвајању минимално и да период средње школе доприноси да се ова знања губе. Поред тога, резултати истраживања могу да сведоче и о односу учитеља и наставника према предмету Музичка култура.

**Кључне речи:** *музичка култура, основе музичке писмености, предзнање, студенти.*

### **1. УВОД**

Реализација наставе музичке културе за учитеље представља један од сложенијих задатака. Њихово успешно решавање подразумева да је учитељ адекватно оспособљен, што је условљено, пре свега, постојањем одређеног нивоа музичких способности, потом и поседовањем знања, умења и вештина. Поред постојања осећаја за ритам и висину тона, учитељ би требало да влада инструментом и да зна основне музичке дисциплине (теорију музике, музичке облике, историју музике, познавање инструмената, хармонизацију). У тренутку када студент започиње школовање на учитељском факултету претпоставља се да је кроз претходно школовање усвојио одређена знања, умења и вештине које су полазне основе за даљу надоградњу. То се првенствено односи на знања из основне музичке писмености која се стичу по програмима наставе музичке културе у основној школи (Судзиловски, Терзић 2006: 151).

Музика је одувек била саставни део човековог бића и незаобилазни део образовања још код старих цивилизација. Циљ процеса образовања је оптимални развој особе (Ивановић 2007: 34). Будући да музика представља аутентични медијум човековог изражавања, њена улога у процесу образовања и васпитања биће вишеструко значајна. Стога, музичко васпитање је планско утицање на формирање личности детета путем побуђивања интереса, потребе, способности и естетског односа према музици (Којов Буквић 1989: 16).

У последњим деценијама интензивна су истраживања која подвлаче позитивне ефекте музичког васпитања и образовања на развијање когнитивних вештина у многим областима дететовог развоја: интелигенцију, когнитивну комплексност, креативне способности, језичке способности, способности читања, социјалну интеракцију итд. (Радош 2010: 322). Интензивнији развој музичких и осталих „немузичких“ способности који се дешава кроз музичка искуства везан је за несвесно и свесно усвајање музичких садржаја. У нашем васпитно-образовном систему несвесно усвајање музичких садржаја реализује се са децом предшколског узраста и током прва два разреда основне школе. Свесно описмењавање почиње од трећег разреда када деца, по мишљењу психолога и педагога, достижу потребан ниво матурације. Мањи број деце има прилику да се укључи у интензивно музичко образовање кроз школовање у основним музичким школама и да тако стекне музичку писменост. Музичка писменост, у ширем смислу, значи поседовање могућности да се нотни запис види, схвати и репродукује, или чује, схвати и запише. Већина деце у прилици је да се само елементарно музички описмени кроз програме наставног предмета музичка култура у основној школи. Музичка писменост омогућава да ученици могу да отпевају или одсвирају мелодију преко нотног записа, а омогућава им и да запишу једноставну ритмичку пратњу или мелодију коју су сами осмислили. Интензитет образовања у погледу музичке културе, па самим тим и музичке писмености, ограничен је наставним планом где је музичка култура у подређеном положају у односу на остале предмете и то од почетка основног па до краја средњег образовања.

Основно образовање, обавезно за све грађане Републике Србије, представља тзв. свесно образовање, намерну и плански организовану активност која свој најпотпунији израз има у настави (Вилотијевић 1999: 145). Дидактичари дефинишу наставу као сложен процес у којем ученици, под руководством наставника, свесно, активно и плански стичу знања, вештине и навике, развијају се физички и психички, формирају научни поглед на свет, уче се самосталном учењу и раду уопште (Вилотијевић 1999).

Знање као компонента образовања означава систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку које је појединац схватио и усвојио (Вилотијевић 1999: 67). Можемо разликовати пет квалитативних категорија знања које се диференцирају према различитом степену усвојености чињеница и генерализација. Знање на нивоу присећања и знање на нивоу препознавања одликује низак ниво усвојености чиње-

ница. Знање на нивоу репродукције испољава се кроз прецизну вербалну репродукцију, али није примењиво у пракси. Последње две категорије знања: примењено-оперативни ниво знања и стваралачко знање одликује највиши ниво усвојености чињеница и способност појединца да њима оперише и примењује их у свакодневном животу. Код стваралачког знања долази до трансфера – примењивања принципа из једне области у другим областима.

Говорећи о настави предмета музичка култура, знања која ученици стичу специфична су. Циљ васпитно-образовног рада у настави музичке културе јесте да се стварањем интересовања и навика за активним бављењем музиком подстичу стваралачке способности, когнитивни развој ученика и доприноси естетском и етичком развоју њихове личности (*Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања*, 2006). Један од задатака је упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности.

Ученици почињу да се упознају са елементима музичке писмености и изражајним средствима музичке уметности у трећем разреду основне школе и до краја обавезног образовања даље их проширују и надограђују.

Према наставном програму (*Службени гласник Републике Србије бр. 62/03, 64/03, 58/04, 62/04, 2006*), током трећег и четвртог разреда ученици би требало да се упознају са линијским системом, виолинским кључем, солмизацијом и тонским висинама  $s^1$  -  $s^2$ , нотним трајањима и одговарајућим паузама, врстама тактова, ознакама за динамику, основним појмовима о лествици (ступањ, степен и полустепен, интервал, лествица) и C-dug лествицом. У петом разреду упознају се са a-mol лествицом, G-dug лествицом и повисилицама. У шестом разреду ученици би требало да се упознају са снизилицама, као и са знацима за продужавање трајања нота.

Према *Образовним стандардима*, по завршетку обавезног образовања ученик са основним нивоом знања требало би да „уме да препозна основне елементе музичке писмености“ (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2009*: 58). Са средњим нивоом знања требало би да „уме да анализира повезаност музичких елемената и карактеристика музичких инструмената са музичком изражајношћу (на пример, брз темпо са живахним карактером)“ (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2009*: 59). На напредном нивоу ученик би требало да „зна функцију елемената музичке писмености и извођачких састава у оквиру музичког дела; критички и аргументовано образлаже свој суд; уме креативно да комбинује изражајне музичке елементе у естетичком контексту (одређени музички поступак доводи у везу са жељеним ефектом)“ (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2009*: 60).

Испуњеност прописаних стандарда мери се из базичних предмета, математичке и језичке писмености. Испуњење стандарда из осталих предмета, у досадашњој пракси, није предмет националног тестирања, али ни појединачних истраживања тако да се не може са сигурношћу дефинисати постигнућа ученика из осталих области, па тако ни из предмета музичка култура. Имајући



у виду наведено, ауторе је интересовало са коликим предзнањем из основа музичке писмености будући учитељи долазе на факултет. Да ли је њихово знање из ове области у сагласности са оним нивоима који су дати у *Образовним стандардима* за крај обавезног образовања, а које је прописало Министарство просвете Републике Србије.

Музичко образовање учитеља, које би требало да буде обликовано према вертикално-спиралном моделу, засигурно би побољшало велику диспропорцију између предзнања и нивоа знања које би студенти требало да поседују, а који су дати у *Образовним стандардима*.

## 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте да се испита колико је предзнање из основне музичке писмености студената прве године Учитељског факултета и колико њихова знања задовољавају критеријуме дате у *Образовним стандардима* за крај основног образовања.

Предзнање из основа музичке писмености од великог је значаја за студенте Учитељског факултета, те смо формулисали следеће задатке истраживања:

- Испитати колико студената поседује формално музичко образовање;
- Испитати колико је знање студената у именовану и позиционирању тонова;
- Испитати колико студенти познају појмове везане за трајање нота;
- Испитати у коликој мери студенти познају динамичке појмове;
- Испитати колика су знања студената о појмовима везаним за лествицу.

Хипотезе истраживања су да студенти:

- поседују формално музичко образовање у малом броју;
- знају да именују тонове солмизацијом и абecedом и да их позиционирају унутар линијског система;
- знају трајања нота;
- знају динамичке ознаке;
- познају основне појмове везане за лествицу.

Инструмент истраживања је нестандардизован тест, осмишљен за ово истраживање. Узорак чини укупно 143 студента прве године Учитељског факултета у Ужицу.

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. *Формално музичко образовање.* Ауторе је интересовало колико студената поседује формално музичко образовање. Њих 19 (13,29%) изјаснило се потврдно. Међутим, чињенично стање је другачије – само троје студената поседује основно или средње музичко образовање.

Анализирајући податке, долазимо до закључка да студенти заправо не разумеју појам *формалног музичког образовања*. Наиме, чини се да студенти површно читају питања у анкетном упитнику и делују незаинтересовано.

3.2. *Именовање и позиционирање тонова.* Други задатак истраживања односио се на познавање тонова – именовање солмизацијом и абecedом, као и позиционирање у линијском систему. Показало се да студенти у великом броју (127 или 88,81%) познају солмизацију. Оваква ситуација очекивана је јер се, имајући у виду наставни план и програм основних школа, ученици упознају са солмизацијом у трећем разреду и током виших разреда знања континуирано надограђују. Стога бисмо могли закључити да студенти поседују знања на нивоу репродукције, што би одговарало средњем нивоу знања из *Образовних стандарда за крај обавезног образовања*.

Говорећи о познавању абecedног именовања тонова, број тачних одговора је знатно мањи (26 или 18,18% студената). Требало би приметити да су студенти у великом броју знања из српског језика применили у области музике – одговори су исписани по узору на абecedу.

„Усвајање најосновније вештине читања нота омогућава ученицима лакше и тачније певање једноставних мелодија, као и активно стицање информација о свирању на појединим инструментима“ (*Правилник о наставном плану и програму за трећи разред основног образовања* 2006: 145). Како би се стекао увид колико студенти владају познавањем тонова, у тесту је тражено да се 10 тонских имена испише у линијском систему (*табела 1*). Велики број (126 или 88,11%) студената није погодило ниједан тон, што показује да немају ни основни ниво знања, уколико се позовемо на *Образовне стандарде*. Уколико се осврнемо на студенте који су показали одређен ниво знања, приметимо да је 9 или 6,31% студената показало да има основни ниво знања који се може протумачити као насумично погађање тонова, или као знање на нивоу присећања. Само 3 или 2,10% студената показало је средњи ниво знања – знање на нивоу репродукције (са 6, 7 или 8 погођених тонова), док је 5 или 3,50% студената, укључујући и троје са формалним музичким образовањем, погодило 9 или 10 тонова.

**Табела 1.** *Позиционирање тонова у линијском систему*

	Са 0 погођених тонова	Са 1–5 погођених тонова	Са 6–8 погођених тонова	са 9–10 погођених тонова	Свега са позитивним учинком
Укупно:	126 (88,11%)	9 (6,31%)	3 (2,10%)	5 (3,50%)	17 (11,89%)

Уколико протумачимо резултате добијене на три питања из анкетног упитника везана за познавање тонова, закључујемо да студенти не знају на који начин да повежу знања која поседују и искористе их да би позитивно одговорили на нова питања. Као што смо раније споменули, уочљива је корелација између појмова из српског језика и музичке културе, али изостало је повезивање музичких појмова. Наиме, показало се да огроман број студената не примећује везу/зависност између солмизације и тонских висина, да не примећује логичну зависност именовања тонова од најнижег до највишег и њихово позиционирање у линијском систему.

*3.3. Трајање (вредности) нота.* Ритам представља једно од изражајних средстава музике, као и других уметности, али и других области човекове делатности и испољавања (Којов Буквић 1989: 34). Познавање појмова везаних за трајање нота тестирано је кроз три питања. У току школовања ученици почињу да упознају појмове из области ритма почевши од трећег разреда.

На питање: Која је нотна вредност упола мања од четвртине?, тачно је одговорило 82 или 57,34% студената, што није задовољавајући број. Гледајући укупан број студената, корелација са математиком не постоји или је делимична. Тумачећи резултат критеријумима који су задати у *Образовним стандардима*, закључујемо да још увек није висок примењено-оперативни ниво знања. Такође, према наставном плану и програму, ученици уче осмину ноте у трећем разреду, а разломке почевши од петог и та знања надограђују у даљем процесу школовања.

Следеће питање у тесту односило се на допуњавање тактова нотним вредностима. Резултати су дати у *табели 2*. Изненађује број студената који ништа нису урадили (чак 134 или 93,70%). Само њих 9 (6,30%) урадило је задатак делимично или у потпуности, код њих петоро (3,50%) евидентна је репродукција знања, односно, примењено-оперативни ниво знања. Једино су три студента са формалним музичким образовањем у потпуности урадили задатак. Анализирајући добијене резултате, може се закључити да студенти најмање познају четвртинску паузу и шеснаестине нота, што такође показује да не постоји корелација са математиком. Познавање шеснаестине ноте (обрађује се у петом разреду основне школе) на доста нижем нивоу је него познавање четвртинске паузе.

**Табела 2.** Допуњавање тактова нотним вредностима

	Са 0 погођених тактова	Са 1 погођеним тактом	Са 2–3 погођена такта	Са 4–5 погођених тактова	Свега са позитивним учинком
Укупно:	134 (93,70%)	1 (0,70%)	5 (3,50%)	3 (2,10%)	9 (6,30%)

Последње питање везано за трајање нота требало је да испита колико студенти познају знаке за продужење нотних трајања. Према наставном плану и програму, ученици се са знацима за продужење нотног трајања (тачка, лук и корона) упознају у четвртном и петом разреду основне школе, кроз обраду песама и теоријска објашњења.

Студенти су имали задатак да заокруже који су знаци за продужење нотног трајања (табела 3). Њих 38 или 24,48% није заокружило ниједан тачан одговор, док је проценат оних који су делимично или тачно решили задатак релативно висок – 108 или 75,52%. Највећи број студената заокружио је само један знак за продужење нотног трајања (55 или 38,46%), док није занемарљив ни број оних који су погодили 2 знака (45 или 31,47%). Студенти су показали најмање знање код препознавања короне као једног од знакова за продужење нотне вредности (њих 14 или 9,79%) Лук као знак за продужење нотне вредности највише је пута био заокружен (94 или 65,73%), што се може протумачити визуелизацијом и примењено-оперативним нивоом знања.

**Табела 3.** Знаци за продужење нотног трајања

	Са 0 погођених ознака	Са 1 погођеном ознаком	Са 2 погођене ознаке	Са 3 погођене ознаке	Свега са позитивним учинком	Тачка	Лук	Корона
Укупно:	38 (24,48%)	55 (38,46%)	45 (31,47%)	8 (5,59%)	108 (75,52%)	61 (42,66%)	94 (65,73%)	14 (9,79%)

Тумачећи резултате добијене на три питања из анкетног упитника везана за област ритма, закључујемо да су знања студената на веома ниском нивоу, као и да не знају како да повежу знања из једне области и искористе их у другој. Наиме, не постоји очекивана корелација између математике и музичке културе.

**3.4. Динамички појмови.** Динамика као елемент музике веома је значајна и представља важан фактор који утиче на перцепцију музике. Ученици се са динамичким појмовима упознају почевши већ од трећег разреда основне школе и знања континуирано надограђују у току даљег школовања. Према наставном програму, динамички појмови обрађују се путем слушања музике, извође-

њем песама и теоретским објашњењем ознака. Са основним динамичким појмовима (*piano* – *p* – тихо; *forte* – *f* – гласно, јако; *mezzoforte* – *mf* – средње јако) ученици се срећу у трећем разреду. У четвртом разреду знања надограђују појмовима *creccendo* (постепено појачавање тона) и *deccendo* (постепено утишавање тона).

Студенти су у тесту имали задатак да између осталих ознака заокруже ознаке за динамику (*p*, *mf*, *f*, *creccendo*) (табела 4). Поново је велики проценат оних који нису имали ниједан тачан одговор (86 или 60,14%). Такође, највећи је број оних који знају само једну од ознака за динамику (44 или 30,77%). Занимљиво је приметити да су ови студенти углавном заокруживали ознаку *creccendo*, што се може протумачити корелацијом са страним језицима или једноставно простим методом елиминације. Приликом тумачења резултата до којих смо дошли, приметили смо да су сви студенти са три тачна одговора (9 или 6,29%), заокружили управо скраћенице (*p*, *mf*, *f*). Овакав резултат можемо тумачити знањем на нивоу репродукције, познавањем појмова. Према *Образовним стандардима*, ови студенти поседују средњи ниво знања. Само је студент са формалним музичким образовањем (завршена средња музичка школа) заокружио све четири ознаке за динамику.

Табела 4. Ознаке за динамику

	са 0 погођених ознака	са 1 погођеном ознаком	са 2 погођене ознаке	са 3 погођене ознаке	са 4 погођене ознаке	свега са позитивним учинком	<i>p</i>	<i>mf</i>	<i>f</i>	<i>cresc.</i>
Укупно:	86 (60,14%)	44 (30,77%)	3 (2,10%)	9 (6,29%)	1 (0,70%)	57 (39,86%)	11 (7,69%)	15 (10,49%)	15 (10,49%)	40 (27,97%)

Из табеле 4 можемо приметити да је исти број студената заокружио ознаке *mf* и *f*, што нас доводи до закључка да ипак постоји примењено-оперативни ниво знања и повезивање стечених знања.

Дакле, на основу резултата закључујемо да студенти и у области динамике немају очекивана знања. Међутим, приметна је корелација са језицима, као и могућност повезивања већ постојећих знања.

3.5. *Појмови везани за лествицу.* Лествица у музици представља сложен појам, и као такав обрађује се поступно током школовања, почевши од четвртог разреда. Наиме, према наставном програму, током четвртог разреда ученици би требало да усвоје појам и називе интервала; појам *C-dur* лествице; појам ступња, степена и полустепена (*Правилник за четврти разред основне школе* 2006: 140). Током петог разреда ученици се упознају са појмом *G-dur* и *a-mol*

лествице (природне и хармонске), као и са предзнацима (*Правилник за пети разред основне школе* 2006: 147). У шестом разреду кроз обраду песама ученици се упознају са F-dur лествицом, снизаницама и разрешилицама.

Познавање појмова везаних за тоналитет у анкетном упитнику испитано је кроз седам питања у којима су студенти имали задатак да реченицу допуне тачним одговором (*табела 5*).

Највише студената знало је дефиницију лествице – њих 31 или 21,68%. Ступањ познаје 22 или 15,38% студената. Овакав исход је очекиван јер је појам ступња уско повезан са појмом лествице. Изненађујуће мали је број тачних одговора на питања о степену и интервалу.

Познавање предзнака своди се на препознавање повисилица и снизаница. Само три студента са формалним музичким образовањем познаје и разрешилицу. Међутим, проценат тачних одговора је и даље веома мали – само 10 или 6,99% студената.

Само 6 или 4,20% студената одговорило је тачно на питање: Која лествица има једну повисилицу? Поредићи ове резултате са претходним, закључујемо да знање предзнака није примењено, операционализовано. Студенти не могу постојећа знања да повежу. Претпостављамо да је нешто већи проценат тачних одговора (11 или 7,69%) на питање: Која молска лествица нема предзнаке због везе са основном, C-dur лествицом?

**Табела 5.** Појмови везани за лествицу

Појмови везани за лествицу							
	9. Лествица	10. Степен	11. Интервал	12. Ступањ	13. Предзнаци	14. G-dur	15. a-mol
Укупно:	31 (21,68%)	5 (3,50%)	3 (2,10%)	22 (15,38%)	10 (6,99%)	6 (4,20%)	11 (7,69%)

Појмови везани за лествицу, најкомплекснији од свих који су тестирани, потврдили су претпоставку аутора да су предзнања студената на веома ниском нивоу. Уколико одређени ниво знања и постоји, студенти не знају на који начин да га операционализују и изврше трансфер.

## ЗАКЉУЧАК

Рад на оспособљавању студената за предмет музичка култура одвија се спорије у односу на друге области које будући учитељи изучавају. Да би се студент оптимално оспособио за овај предмет, подразумева се да има потребне музичке способности и континуиран и дуготрајан рад на овладавању знањима које се односе на певање и свирање, а што претпоставља дужи временски период. Основ и услов за њихово овладавање је познавање основне музичке писмености. Резултати показују да студенти започињу изучавање предмета Вокално-инструментална настава без предзнања из ове области, иако је претпоставка да су ова знања савладана и усвојена кроз реализацију програма основношколског васпитања и образовања. Може ли у таквим условима циљ наставе музичке културе бити постизање квалитета или ћемо се задовољити реално оствареним постигнућима и на тај начин опет вратити проблем у основну школу? (Ерцеговац Јагњић, Николић 2010)

Уочава се да студенти површно читају питања и не разумеју појмове као што је *формално музичко образовање*. Факултет уписује мали број студената са формалним музичким образовањем, односно добрим предзнањем из области музичка култура. Резултати показују да студенти углавном знају солмизацију на нивоу репродукције, што се може сврстати у средњи ниво знања. За разлику од солмизације, испитаници не познају именовање тонова абecedом (корелација са језицима). Показало се да у познавању позиције тонова у линијском систему нема ни основног нивоа знања – нема повезивања знања ни трансфера. Нема корелације са математиком јер испитаници нису показали знања везана за трајање нота. Делимично познавање знакова за продужење нотног трајања, могло би да се сврста у примењено-оперативни ниво знања. Резултати показују и низак ниво познавања динамичких ознака и појмова који су везани за лествицу. Добијени резултати нису потврдили постављене хипотезе да будући студенти долазе на факултет са одређеним нивоом знања из основа музичке писмености. Имајући у виду ове податке, може се поставити питање достизања и поштовања прописаних образовних стандарда у овој области.

Џером Брунер сматра да настава развија интелектуалне потенцијале ученика ако је у садејству акционо, иконичко и симболичко представљање. Савремена настава је вербалистичка и формалистичка јер се од ученика тражи да памте симболе, а не оно што они представљају (Вилотијевић 1999: 244). Резултати овог истраживања потврђују његово мишљење јер се показало да су знања која су везана за најједноставније симболе из музичке писмености краткотрајна.

У раду са студентима, а имајући у виду значај музичког васпитања и образовања и улогу учитеља у њему, морају се пронаћи модуси за добијање најквалитетнијих исхода музичког образовања. Време које је на располагању

представља ограничавајући фактор, као и предзнање студената који започињу школовање на учитељском факултету (Судзиловски, Терзић 2008: 186). Резултати истраживања показују исправну одлуку која је довела до одвајања теоретских садржаја од практичних у вокално-инструменталној настави на Учитељском факултету у Ужицу.

### Референце

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика*. Предмет дидактике. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Београд: *Службени гласник РС*, 72/9.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Којов Буквић, И. (1989). *Методика наставе музичког васпитања за другу годину студија Педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ерцеговац Јагњић, Г. Николић, Л. (2010). Улога гласбених способности у гласбеном образовању учитеља, *Методика* 20, 11 (1), 23–33.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (2005), Закон о основама образовања и васпитања, 62/03, 64/03, 58/04 и 62/04. Београд: *Службени гласник РС*.
- Радош, К. (2010). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Судзиловски, Д. Терзић, Е. (2006). Могућност оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет, 7, 151–160.
- Судзиловски, Д. Терзић, Е. (2007). Могућност оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе II, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет, 10 (8), 151–160.



**М-р Даниеля Судзиловски  
Мария Иванович**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

## **МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Резюме**

В данной статье представлены результаты исследования, проведенного с первокурсниками Учительского факультета в Ужице в начале их учебы. Задачи испытаний были – промерить знание основной музыкальной грамотности, приобретенной в начальной школе. Перед студентами были простейшие задачи, чьи знания являются отправной точкой для успешного усвоения программы предмета, Вокально- инструментальное обучение, а позже и основой для учебного предмета Методика преподавания музыки. Результаты показывают, что студенты не имеют предварительных знаний в области фундаментальной музыкальной грамотности на удовлетворительном уровне. Оказалось, что знания в этой области не являются фиксированными, на что указывает и факт, что время, посвященное для усвоения принятия минимальное и что срок учения в вузах способствует этому, чтобы знания были потеряны. Кроме того, результаты исследования могут свидетельствовать о взаимосвязи учителей и преподавателей по предмету Музыкальная культура.

**Ключевые слова:** *музыкальная культура, основы музыкальной грамотности, предварительное знание, студенты.*



**Др Светлана Терзић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ЕЛАТИВНО ЗНАЧЕЊЕ СИНТЕТИЧКОГ ОБЛИКА СУПЕРЛАТИВА *МАЛЕЙШИЙ* И ЊЕГОВИ СРПСКИ ЕКВИВАЛЕНТИ**

**Апстракт:** У овом раду се говори о елативном значењу синтетичког облика суперлатива *малейшиј* у руском језику и његовим еквивалентима у српском језику. Аутор у раду истиче многобројне различите еквиваленте у српском језику у којима се такође чува елативно значење. Истраживање је обављено на језичкој грађи руских и српских литерарних дела. Анализа је обављена конфронтативном методом.

**Кључне речи:** *суперлатив малейшиј, елатив, синтетички облик, руски језик, српски језик.*

### **1. УВОД**

**1.1.** Синтетички облици суперлатива на *-ейш-* у руском језику образују се од оних придева чија се основа не завршава на веларне задњонепчане сугласнике *к, г, х* и после суфикса се додају придевски наставци за једнину : *-ий, -ая, -ее*, и множину *-ие*:

любим-ый – любимейший, любимейшая, любимейшее; мн. ч. любимейшие.

**1.2.** Синтетички облици суперлатива на *-айш-* у руском језику образују се од оних придева чија се основа завршава на *к, г, х*. Испред суфикса *-айш-* мења се крајњи сугласник основе:

к→[ч] велик-ий – величайший, величайшая, величайшее, мн. ч. величайшие;

г→[ж] строг-ий – строжайший, строжайшая, строжайшее, мн. ч. строжайшие;

х→[ш] тих-ий – тишайший, тишайшая, тишайшее, мн.ч. тишайшие.

Напомена:

Облици на *-ейш-/айш-* не морају да буду суперлатив, већ су *елатив*. Елатив означава особину у врло високом степену без поређења са експресивном нијансом (Маројевић 1983: 121). Нпр.: Это *важнейший* вопрос. – То је *врло важно* питање.; Он *добрейший* человек. – Он је *веома добар* човек.

1.3. В. В. Виноградов износи тврдњу да су речи *дальнейший* (у потпуности), а *ближайший*, *малейший* и *полнейший* у једном делу својих значења испали из система облика компарације у односу на речи *дальний*, *близкий*, *малый*, *полный* (Виноградов 1947: 212).

Н. С. Валгина констатује да су од облика на *-ейш-* и *-айш-* само још облици *дальнейший* и *ближайший* задржали значење компаратива и то у устаљеним изразима: *при ближайшем рассмотрении*; *в дальнейшем изложении* и др. (Валгина 2002: 139–140).

## 2. ЕЛАТИВНО ЗНАЧЕЊЕ ОБЛИКА СУПЕРЛАТИВА МАЛЕЙШИИ И ЊЕГОВИ СРПСКИ ЕКВИВАЛЕНТИ

Приликом нашег истраживања у ексцерпираним материјалу пронашли смо у руском језику облик суперлатива *малейшии* који је образован од придева *малый*, тј. творбене основе *мал-*, суфикса *-ейш-* и придевских наставка. Овај суперлативни облик посведочен је са четрдесет девет примера. Наши примери потврђују раније наведену констатацију В. В. Виноградова да је овај облик суперлатива изгубио своје суперлативно значење. Еквиваленти у српском језику су разноврсни и груписали смо их према врстама речи које се јављају као еквиваленти у српском језику.

2.1. У нашој грађи је посведочено је једанаест примера у којима је еквивалент у српском језику граматички суперлатив образован од придева *мали* помоћу префикса *нај-* и компаратива *мањи* → *најмањи*. Овај суперлатив у свих једанаест примерима има елативно значење. На пример:

(1) Если бы я был капельку опытнее, я бы догадался, что <i>малейшее</i> сомнение в таком деле надо толковать к худшему. [ФД П 134]	(1б) Да сам био малчице искуснији, досјетио бих се да и <i>најмању</i> сумњу о тако нечему треба тумачити као нешто лоше. [ФД Ж 121]
(1а) Да сам био за длаку искуснији, знао бих да и <i>најмања</i> сумња у таквом случају даје право да се објасни ствар оним што је горе. [ФД Мо 188]	(1в) Да сам био малчице искуснији досетио бих се да и <i>најмању</i> сумњу у таквој ствари треба тумачити као лош предзнак. [ФД Д 150]

У примеру (1) облик суперлатива (ср. р.) *малейшее* у синтагми *малейшее сомнение* у руском оригиналу нема потврде да је у питању елативно значење, док је у српским преводима исказано значење елатива. Еквиваленти суперлатива у српском су синтагме *најмања сумња* (1а), (ак. ж. р.) и *најмању сумњу* (1б) и (1в), а испред је употребљен везник *и* којим се одриче најмања мера сум-

ње. У реченици нема поређења. Тако је и у овом примеру синтаксичким средством у српским еквивалентима исказано елативно значење.

**2.2.** У нашој грађи посведочено је седам примера у којима је еквивалент у српском језику одрична заменица *никакав* добијена срашћивањем префикса *ни-* и придевске заменице *какав* као творбене основе. Овом заменицом се одриче присуство било којег или било каквог од појмова које значи именица. На пример:

(2) [...]; што никогда не имел ни <i>малейших</i> намерений на Катерину Николаевну, чему я вполне и поверила, делая шаг мой; [ФД П 467]	(2б) [...]; да никад није имао <i>никакве</i> намјере према Катерини Николајевној, у шта сам тврдо вјеровала кад сам оно учинила; [ФД Ж 415/III]
(2а) [...]; да никада није имао <i>никаквих</i> намера у погледу Катерине Николајевне, што сам ја потпуно веровала, кад сам предузела свој корак; [ФД Мо 78/III]	(2в) [...]; да никада није имао <i>никакве</i> намере у погледу Катерине Николајевне, у шта сам ја потпуно поверовала предузимајући свој корак; [ФД Д 168/III]

У примеру (2) облик суперлатива у синтагми (ген. мн.) *малейших намерений* употребљен је после одричног синтаксичког исказа *не имел* и одричне речце *ни* – чиме је исказано елативно значење. У еквивалентима на српском језику у примерима (2а), (2б) и (2в) после одричног исказа *није имао* употребљена је одрична заменица (ген. мн.) *никаквих* и (ген. мн.) *никакве* којима се одриче присуство намере у најмањој мери чиме се исказује елативно значење.

**2.3.** У нашој грађи су посведочена три примера у којима је еквивалент у српском језику прилог *нимало* који је образован срашћивањем одричне речце *ни* и прилога *мало* и којим се одриче поседовање неке особине у најмањој мери или се одриче могућност неке радње. На пример:

(3) Он мигом удовлетворил меня, даже не докончив фразы, и не только без <i>малейшей</i> обидчивости, но почти с удовольствием, таинственно помахав рукой и как бы выговаривая:... [ФД П 461]	(3б) Одмах ме је послушао, није чак ни довршио реченицу коју је почео, и не само да није био ни <i>најмање</i> увријеђен, него му је готово било драго, тајанствено ми је махнуо руком и као да је рекао:... [ФД Ж 410/ III]
(3а) Он ми одмах учини по вољи, чак и не довршивши реченицу коју је почео, и не само <i>нимало</i> увређен, него готово са задовољством; тајанствено је одмахнуо руком као да је хтео рећи:... [ФД Мо 70/ III]	(3в) Он ме сместа послуша и чак не доврши започету реченицу, и то не само да не беше <i>нимало</i> увређен, него као да му то малтене чини задовољство, тајанствено ми махнувши руком и као вели:... [ФД Д 161]

У примеру (3) је облик суперлатива у синтагми (ген. ж. р.) *малейшей обидчивости* употребљен после одричног синтаксичког исказа *и не тољко* са предлогом за одрицање *без* и појачавање суперлативног значења чиме је исказано елативно значење. У еквиваленту на српском језику у примеру (3а) после одричног исказа *и не само* стоји прилог *нимало* образован срашћивањем одричне речце *ни* и прилога *мало*, са значењем *ни најмање*, *ни* у којој мери, испред трпног глаголског придева *увређен*. Овим синтаксичким начином потврђено је елативно значење. У примеру (3в) после одричног исказа *не беше*, такође стоји прилог *нимало* са значењем „*ни најмање*“, „*ни у којој мери*“ испред трпног глаголског придева *увређен* чиме је потврђено елативно значење. У примеру (3б) после одричног исказа *није био*, а испред трпног глаголског придева *увређен* стоји суперлатив *најмање* са одричном речом *ни* којом се појачава значење суперлатива чиме је исказано елативно значење.

**2.4.** У нашој грађи посведочен је само један пример у коме се као еквивалент суперлативу *малейшиј* појављује прилог *мало*.

(4) Для человека, сохранившего хоть каплю здравого разума, все было бы ясно с самого начала, и, будь у него <i>малейшее</i> чувство собственного достоинства, он послал бы Османа ко всем чертям. [МС К 217]	(4) А свакоме ко није залуђен, то би прво пало на ум, и послао би га до ђавола, ако има <i>мало</i> поноса. [МС Т 221]
--	--

У примеру (4) употребљен је облик суперлатива у синтагми (ср. р.) *малейшее чувство* где је преводилац сматрао да је у питању елативно значење, што се види по употреби речце *и*, за појачање најмањег степена осећања поноса. У оригиналу на српском језику писац је употребио прилог *мало* који са генитивом заменице служи за истицање малог степена *поноса*. Цела синтаксичка конструкција наводи на помисао да је писац мислио на *имало поноса* где би се овим прилогом исказало елативно значење „*макар и у најмањој мери*“ поноса.

**2.5.** У нашој грађи су посведочено је пет примера у којима је еквивалент у српском језику одрична заменица *икакав* добијена срашћивањем префикса *и-* и придевске заменице *какав* као творбене основе. Овом заменицом се одриче и најмање присуство било каквог од појмова које значи именица. На пример:

(5) – Неужели, чтоб доехать до Вильно, револьвер нужен? – спросил я вовсе без <i>малейшей</i> задней мысли: и мысли даже не было! [ФД П 80]	(5б) – Зар је збиља за путовање до Вилна потребан револвер? – приупитао сам га без <i>икакве</i> примисли: чак нисам ништа ни мислио! [ФД Ж 72]
(5а) – Зар је одиста за путовање до Вилна потребан револвер? – запитих је потпуно без <i>икакве</i> задње мисли: мисли уопште није било. [ФД Мо 111]	(5в) – Зар је потребан револвер да би се стигло до Вилна? – упитих без <i>икакве</i> задње мисли: мисли чак није ни било! [ФД Д 89]

У примеру (5) суперлативни облик (ген. ж. р.) *малейшей* стоји после заменице *вовсе*, предлога *без* и односи се на ситагму *задней мысли*. Овде је исказано елативно значење јер нас конкретна особа уверава да ни у најмањој мери није било задње мисли и даљом синтаксичком конструкцијом то потврђује, тј. појачава исказ: *и мысли даже не было!*, а такође и интонацијом којом је исказано (на коју указује знак узвика као интерпункцијско средство). Еквиваленти у српском језику су у сва три примера (5а), (5б) и (5в) предлог *без* и придевска допусна заменица *икакве* односећи се на синтагму *задње мисли* (5а) и (5в) и именицу *примисли* (5б). Елативно значење одређује даљи контекст: *мисли чак није ни било!* и интонација којом је суперлатив у овом контексту употребљен (на коју указује знак узвика као интерпункцијско средство).

**2.6.** У нашој грађи посведочено је девет примера у којима се као еквивалент у српском језику појављује одрична речца *ни* за појачавање негативног исказа, или уз суперлативни облик *најмањи*, или уз именицу за одрицање минималне мере и могућности нечега.

(б) – А действительно, нет ни <i>малейшей</i> стати тебе братъ у него, а? [ФД П 293]	(бб) – А, збиља, зар <i>немаш на име чега</i> примати од њега паре, а? [ФД Ж 262/2]
(ба) – А зар ниси имао баш ни <i>најмањег</i> разлога да узимаш новац од њега? [ФД Мо 112/2]	(бв) – А стварно, <i>немаш ни најмањег</i> разлога да узимаш новац од њега, а? [ФД Д 327]

У примеру (6) суперлативни облик (ген. ж. р.) *малейшей* се односи на именицу *стати*. И овде се еквивалентима у српском језику, у примерима (ба) и (бв) исказује елативно значење јер се употребом одричне речце *ни* и суперлатива *најмање* истиче да ни у најмањој мери није било разлога за узимање новца и то без поређења са неком другим случајем. У примеру (бб) преводилац поново користи одричну синтаксичку конструкцију да би пренео елативно значење: *зар немаш на име чега примати од њега паре, а?* – чиме се показује да није било ни најмање разлога на основу чега би се примиле паре.

**2.7.** У нашој грађи је посведочено пет примера у којима се као еквивалент у српском језику појављује одређена заменица *сваки*. На пример:

(7) <i>Малейшая</i> полость замазывалась, трава выдиралась, птичьи гнезда удалялись. [ИА МНД 562]	(7) <i>Свака</i> рупица је испуњена, трава почупана и птичја гнезда одстрањена. [ИА НДЋ 234]
--	---

У примеру (7) облик (ж. р.) *малейшая* стоји уз именицу *полость*, и има елативно значење. То потврђује и еквивалент на српском језику који у оригиналу гласи *свака рупица* где је испред именице употребљена одређена замени-

ца чиме је целом синтаксичком конструкцијом изражен елатив, јер има значење да је без иједног пропуста све одрађено.

**2.8.** Потврђен су два примера са одрчном фразом *ни трага* као еквивалентом. Један од њих је:

(8) Я поглядел на нее: ни <i>малейшего</i> смущения, полное спокойствие, а на губах так даже улыбка. [ФД П 321]	(8б) Погледах је: <i>ни трага</i> од збуњености, непомућена мирноћа, а на уснама чак и смјешак. [ФД Ж 287/2]
(8а) Ја је погледах: <i>ни трага</i> од збуњености на њеном потпуно спокојном лицу, а на уснама чак и осмејак. [ФД Мо 153/2]	(8в) Погледах је: <i>ни трага</i> од збуњености, савршен мир, а на уснама чак и осмех. [ФД Д 7/2]

У примеру (8) суперлативни облик (ген. ср.р.) *малейшего* стоји после одричне речце *ни* и односи се на именицу *смущения* чиме је исказано елативно значење. Еквивалент у српском језику у сва три превода је одрични генитив *ни трага* којим се одриче постојање и најмање мере збуњености код једне особе чиме је исказано елативно значење.

**2.9.** Потврђена су два примера са заменичком конструкцијом и допусном речцом *ма* као еквивалентима. Један од њих је:

(9) При <i>малейшей</i> порче земляных работ или пропаже или одной – единственной слеге из подготовленного леса он взыщет со всего города. [ИА МНД 398]	(9а) Ако се нађе да је <i>ма шта</i> од радова покварено, или ако усфали једна једина жиока од сакупљене јапије, глобиће целу варош. [ИА НДЋ 43]
--	---

У примеру (9) суперлативни облик (ген. ср. р.) *малейшей* стоји после предлога *при* и односи се на именицу *порче* (дат. ж.р.), при томе нема поређења и исказано је елативно значење. Еквивалент у српском језику је заменичка конструкција *ма шта* са допусном речцом *ма* у значењу искључења било каквог оштећења, чиме се потврђује елативно значење.

**2.10.** Потврђен је један пример са синтагмом као еквивалентом.

(10) Но ту же успокоился, сообразив, что, если б мне грозила <i>малейшая</i> опасность, молла Ибрагим даже близко не подошел бы к моему дому. [МС К 160]	(10) Али сам се одмах умирио, помисливши да он не би дошао ни у близину моје куће кад би постојала <i>слутња опасности</i> . [МС Т 208]
---	--

У примеру (10) суперлативни облик (ж. р.) *малейшая* се односи на именицу *опасность*, где је преводилац могао да стави везник *и* испред *малейшая* да би задржао елативно значење мада га је и овако исказао јер нема поређења. Еквивалент у српском језику је синтагма *слутња опасности*, где се овом синтагмом жели предочити да је у питању и најмања опасност. Из контекста се види да је у питању елативно значење.

**2.11.** Потврђена су три примера где је еквивалент у српском језику синтаксичка конструкција. На пример:

(11) Вы, вероятно, слышали, что я требую от всех работы и повиновения и могу быть и забить до смерти за <i>малейшее</i> проявление лени или строптивости. [ИА МНД 397]	(11) Вероватно сте чули да тражим рад и послушност од свакога, да хоћу и да избијем и да убијем сваког <i>ко не ради како треба и не слуша без поговора</i> . [ИА НДЋ 41]
---	--

У примеру (11) суперлативни облик (ср. р.) *малейшее* се односи на синтагму са генитивом *проявление лени или строптивости*. Преводилац је осетио и пренео елативно значење јер у реченици нема поређења. И у српском језику писац је исказао елативно значење јер је у главној реченици рекао да се од *свакога* тражи послушност, а онда употребио допунску реченицу у којој појашњава да би убио *свакога* (без изузетка) *ко не ради како треба и не слуша без поговора*.

### 3. ЗАКЉУЧАК

На основу испитивања екцерпираног материја, наше истраживање је дало следеће резултате:

Облик *малейшиј* је посведочен у свих четрдесет девет примера са значењем елатива. Еквиваленти у српском језику су различити у зависности од контекста, али су сви преводиоци у преводима пренели елативно значење. У једанаест примера је елативно значење је пренето суперлативом *најмањи* који испред себе има речце или предлоге за појачање суперлативног значења: *ни најмањег, без најмањег, ма и најмање* и сл. У седам примера је употребљена одрична заменица *никакав* са именицом у генитиву. У три примера ја одрична реч *нимало*, а у пет примера придевска допусна заменица *икакав* у генитиву са предлогом *без*. У девет примера је посведочен еквивалент у облику суперлатива *најмањи*, али са одричном речцом *ни* за појачавање одсуства нечега у најмањој мери. У пет примера у зависности од контекста пренето је елативно значење помоћу одређене заменице *сваки*. У два примера су употребљене фразе: *ни труна, ни трунке* у зависности од говорног подручја преводиоца. У два примера као еквивалент се појављује заменичка конструкција са допусном речцом



*ма*: *ма шта*, *ма каквог*. У једном примеру је еквивалент синтагма, а у још два примера синтаксичке конструкције.

Дакле, све констатације горе наведених руских и наших лингвиста су потврђене. Наше истраживање је донело потврду да је суперлатив *малейшии* не само изгубио суперлативно значење него да има право елативно значење.

### Извори

- Андрић (1964). *На Дрини ћуприја*. Београд. [ИА МНД]
- Андрич (1956). *Мост на Дрине – Вышеградская хроника*. Перевод с сербско-хорватског. Н. Н.Соколова. Москва. [ИА МНД]
- Достоевский Ф. М. (1957). *Подросток. Собрание сочинений*. Том восьмой. Подросток. Москва. [ФД П]
- Достојевски Ф. М. (1933). *Момче. Изабрана дела*. Књига XXXI, XXXII, XXXIII. *Момче*. [ФД Мо]. Превео са руског Милош Ивковић. Београд.
- Достојевски Ф. М. (1978). *Жутокљунац*. [ФД Ж]. Превео са руског Златко Црнковић. Загреб.
- Достојевски Ф. М. (1992). *Дечко 1, Дечко 2*. Превели са руског Милена и Радмило Маројевић. Београд – Горњи Милановац – Москва.
- Селимовић, М. (1983). *Тврђава*. Сабрана дела у десет књига. *Тврђава* – роман – [6] Београд. [МС Т]
- Селимович, М. (1974). *Крепость*. Перевод с сербскохорватског. О. Кутасова. Москва. [МС К]

### Литература

- Babić, S. (1991). *Tvroba riječi u hrvatskom književnom jeziku: nacrt za gramatiku*. Zagreb.
- Валгина et al. (2002). *Современный русский язык: учебник / под редакцией Н. С. Валгиной* – 6-е изд. перер. и доп. Москва: Логос.
- Виноградов, В. В. (1947). *Грамматическое учение о слове „Русский язык“*. Москва.
- Зализњак, А. А. (1977). *Грамматический словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
- Клајн, И. (2002). *Творба речи у савременом српском језику*, Први део. Слагање и префиксација. Београд.
- Ковачевић, М. (2003). *Грамматичке и стилистичке теме*. Јавна установа, Књижевна задруга Бањалука, Бањалука.

- Маројевић, Р. (2005а). Творба речи у савременом српском језику Ивана Клајна (1). [Приказ књиге: Клајна 2002 I]. – *Студије српске и словенске*. Серија I. Српски језик. Београд, књ. X, св. 1–2, 685–779.
- Маројевић, Р. (2005б). Творбена и морфолошка анализа у граматичком систему савременог српског језика [I], у: *Наука и образовање*, Бањалука, 123–151.
- Николић, М. (2000). *Обратни речник српскога језика*. Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ.
- Пипер et al. (2005): *Синтакса савременога српскога језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ; Београдска књига, Нови Сад: Матица српска.
- Речник српскохрватског књижевног језика*, Матица српска – Матица хрватска, Нови Сад – Загреб, 1967, Књ. I–II; 1969, Књ. III; Нови Сад, 1971, Књ. IV; Нови Сад, 1973, Књ. V; Нови Сад, 1976, Књ. VI.
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I A–O; II P–Ž*. Zagreb: Matica hrvatska.

**Д-р Светлана Терзић**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факултет в Ужице

### **ЭЛЯТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СИНТЕТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ПРЕВОСХОДНОЙ СТЕПЕНИ *МАЛЕЙШИЙ* И ЕЕ СЕРБСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ**

#### **Резюме**

В настоящей работе речь идёт об элятивном значении синтетической формы превосходной степени *малейшиј* в русском языке и ее эквивалентах в сербском языке. Автор в работе подчеркивает многочисленные различные эквиваленты в сербском языке в которых сохраняется элятивное значение. Исследование сделано на языковом материале русских и сербских литературных произведений. Анализ проведен конфронтативным методом.

**Ключевые слова:** *превосходная степень малейшиј, элятив, синтетической формы, русский язык, сербский язык.*



**Др Исидора Кораћ**

Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре –  
Сирмијум, Сремска Митровица

**Др Јелена Сладојевић Матић**, индивидуални члан Светске асоцијације за  
аналитичку психотерапију (IAAP)

## **КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА – ПЕРСПЕКТИВА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА**

**Апстракт:** Полазећи од става да у сваком ученику постоје могућности за развој ликовног изражавања и да је креативност, као опште људски потенцијал и потреба, присутна у сваком, намеће се питање потребних компетенција наставника ликовне културе. У раду је приказан део резултата истраживања које је имало за циљ да се утврди мишљење наставника ликовне културе и ученика о важности дефинисаних компетенција наставника. Истраживање је извршено на основу упитника на узорку од 220 наставника ликовне културе и 220 ученика основних и средњих школа. Резултати истраживања указују да испитани наставници и ученици препознају важност компетенција наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву. Наставници, у односу на ученике, наведене компетенције сматрају важнијим. Постоје разлике и између мишљења испитаних ученика и наставника када су у питању процене о томе која је компетенција наставника најважнија, односно најмање важна. Кроз закључна разматрања изнет је став да добијени резултати истраживања представљају почетни корак који отвара пут за дубље преиспитивање и разумевање сложеног проблема компетенција наставника ликовне културе. Дефинисане листе компетенција могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника овог предмета.

**Кључне речи:** *компетенције наставника, компетенције наставника ликовне културе.*

### **УВОД**

Промене у поимању професије наставник стављају пред наставнике бројне и све сложеније захтеве. У стручним круговима, широкој јавности, стручној литератури покрећу се питања наставничких компетенција и стандарда за наставнике, као индикатора квалитета који помажу да се провери способност одговарања школе/наставника на поменуте изазове.

Питање компетенција наставника је сложен, вишеслојан феномен и могуће му је прићи са различитих аспеката. У стручној литератури и званичним документима из области образовања приметан је велики број различитих дефиниција и подела наставничких компетенција, при чему аутори дају, у мањој или већој мери, различита значења датим димензијама (Anđevski & Gajić, 2010; Gonzales & Wagenaar, 2008; Кораћ, 2012; Ogienko & Royak, 2008; Рајовић и Радуловић, 2007; Станковић, 2010; Tatković & Ćatić, 2010; Weinert, 2001. и др.). Свакако један од разлога постојања различитих дефиниција и подела наставничких компетенција јесте теоријско-методолошки приступ аутора али и шири друштвени контекст и систем образовања земље у оквиру којег се питања разматрају.

Без намере да детаљно улазимо у проблематику различитих подела компетенција наставника, њиховог контекста и садржаја, за потребе овог рада задржаћемо се на дефиницији компетенција наставника која нам је била оквир за даља размишљања о овом феномену. Компетенције наставника поимали смо као динамичку комбинацију знања, вештина и вредносних ставова које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији (European Commission, 2005).

## **КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Став аутора који се баве дечјим ликовним изражавањем да су сви ученици потенцијално даровити да се ликовно изразе, да у сваком детету, ученику постоје могућности за развој ликовног изражавања и да је креативност, као општељудски потенцијал и потреба, присутна у сваком (Каменов, 2006), отвара питање потребних компетенција наставника за успешну реализацију наставе ликовне културе, али и за његову професионалну улогу у школи и друштву.

Будући да се за реализацију било ког наставног предмета, па и предмета ликовна култура, подразумева да наставник поседује стручне компетенције у контексту предмета који предаје, у раду смо се определили да разматрамо компетенције наставника ликовне културе потребне за: рад у одељењу (педагошко-психолошко-методичке компетенције); затим, за успешно руковођење одељењем успешно обављање послова, активности унутар школе (учешће у различитим активима, школским тимовима и сл.) и професионалну улогу у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл.).

## **КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ПОТРЕБНЕ ЗА ОРГАНИЗОВАЊЕ НАСТАВЕ КОЈА ПОДСТИЧЕ РАЗВОЈ УЧЕНИКА – КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПОТРЕБНЕ ЗА РАД У ОДЕЉЕЊУ**

Отварајући питање да ли се креативности на пољу ликовног стваралаштва може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и метода рада, промишљали смо у оквирима развојно-когнитивистичке теорије Виготског (1996). Крећући се у оквирима ове теорије, мишљења смо да је потребно тако организовати наставу да она изазива, подстиче код ученика изванредан број унутрашњих развојних процеса, који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа са одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности са вршњацима (ученицима у одељењу), који затим, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају његово унутрашње својство. Дакле, кроз заједничке активности наставника и ученика, у којима је учешће ученика и наставника комплементарно, наставник треба да је оспособљен да допуњује, осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које оно није у стању да самостално изведе. Настава треба да је тако организована да ученицима да довољно ширине и простора за њихово креативно ангажовање, да подстиче отвореност према непознатом, сталну тежњу ка откривању новог, отвореност према сопственим и туђим доживљајима и идејама, самосталност просуђивања, подстиче ученике да откривају и постављају проблеме и траже пут до њихових решења. Да би у томе успео, неопходно је да наставник познаје сваког појединачног ученика, да уме да процени ниво његовог развоја, у односу на то адекватно организује своје методе рада, да учини наставне садржаје приступачним, подстицајним и да, с друге стране, буде осетљив за подстицање когнитивних размена и кооперацију међу ученицима.

Дакле, осим што је неопходно да наставник ликовне културе поседује стручност у контексту предмета који предаје, да би успешно реализовао наставни процес, неопходно је да има основна педагошка, психолошка и методичка знања и да је оспособљен за њихово критичко промишљање у контексту образовне праксе (National Art Education Association, 1999, 2009). Потребно је да поседује знања о: развојним карактеристикама ученика (когнитивном, социјалном и афективном развоју), разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика; затим, да разуме проблеме васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и васпитања (посебно естетског васпитања) и да критички сагледава значење тих теорија за праксу; затим, да поседује знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе (предметне садржаје које треба да реализује, утврђене образовне стандарде, циљеве и исходе; као и њихову међусобну повезаност); да је дидактичко-методички оспособљен; да зна како да изабере, осмисли и примени методе, облике, технике рада адекватно садржају, циљевима, ученицима и свом сти-

лу рада, тако да настава буде интерактивна, да подстиче креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности.

Не постоје два ученика која у наставни процес улазе са истим искуством, вештинама, знањима, способностима, талентом, ставовима, интересовањима. Наставник треба да препозна те разлике, уважи их и активно реагује на њих. Овакав приступ наставника ставља у позицију сарадника, саветника, помагача, организатора и водитеља, са важним задатком: одредити оптималну количину информација које могу бити асимиловане, реструктуриране, које ће покренути ученика на креативан чин. Кључна ствар није да ли је интеракција групна или индивидуална већ да ли је осетљива за зону наредног развитка у свакоме од учесника процеса (Шкорц, 2012).

Сматрамо да ће стваралачке способности ученика доћи до изражаја у свим оним активностима у којима се од њих тражи иницијативност, продуковање великог броја идеја, слобода израза, флексибилност у мишљењу, толерантност за противречности и двосмислености. Важно је да се код ученика развија способност да уоче проблем, поставе питања, разумеју проблемске ситуације и реше проблем. О проблему, ситуацији, акцији ученици треба да размишљају са новог нивоа (можемо рећи и метанивоа), рефлектујући, интерпретирајући доживљено на нов начин, смештајући га у контекст. Наставник може покренути дискусију о виђеном, о доживљеном постављајући отворена питања, активно слушајући, остављајући простор за самосталан избор, продуковање нових идеја, проналажење неубичајених, оригиналних решења.

У светлу изреченог, важна компетенција наставника је и знање о различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика, али и његова умешност да обезбеди одржавање мотивације код оних ученика који су већ мотивисани и подстакне оне код којих је мотивација снижена (National Art Education Association, 1999, 2009).

Заступајући став да је део одговорности наставника стварање позитивних односа између њега и ученика и између самих ученика унутар одељења, односно стварање позитивне и подстицајне климе унутар одељења, климе у којој ће потенцијали сваког ученика моћи да се остваре, сматрамо да је неопходно да наставник ликовне културе поседује комуникацијске вештине, али и знање о различитим стилевима руковођења (добру процену адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе којом руководи, контекст), осетљивост за подстицање когнитивних размена и кооперације међу ученицима (вештине организовања група – њихово иницирање и координацију).

Да би обезбедио континуиран процес развоја креативности ученика, неопходно је и да наставник ликовне културе има знања у вези са праћењем, напредовањем и оцењивањем ученика у настави, да уме да користи различите формалне и неформалне стратегије праћења и оцењивања ученика. Он треба да прати наставни процес и оцењује напредовање ученика примењујући различите врсте и технике оцењивања, у функцији актуелног процеса учења, оснаживања субјекатског положаја ученика у настави.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА РАД УНУТАР ШКОЛЕ И ЊЕГОВУ ПРОФЕСИОНАЛНУ УЛОГУ У ДРУШТВУ

Промене у поимању професије наставник стављају пред наставника ликовне културе захтев да буде спреман и оспособљен да *ради са другима*, како би могао да подржава и самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика, и усавршава и побољшава своје сопствено учење (European Commission, 2005), да се укључи у целокупан живот и рад школе, да је способан да артикулише вредности уткане у организациону културу школе, да учествује у планирању и реализацији визије, циљева и задатака школе, да буде ангажован у различитим тимовима, активима, речју, да разуме различите улоге наставника у школи и развије компетенције које су му потребне да би остварио те улоге.

Схватање наставника као некога ко активно учествује у целокупном раду школе, ради тимски и сарађује, тражи од њега да поседује компетенције: спремност и отвореност за тимски рад, толеранцију на различита мишљења, комуникацијске вештине, спремност да учи кроз размену са колегама, преиспитује сопствене погледе, спремност да се мења и развија, умеће да тражи и налази, да пружа и прима помоћ и подршку. Поред тога, данас су све бројнији приступи који у први план стављају социјалну димензију професионалног развоја и целоживотног учења наставника (Кораћ, 2012; Milbrey, McLaughlin, Fullan, 2001, 2005; Senge, 1990; Talbot, 2001; Wenger, 2010, према: Циновић, 2011). У питању су теоријске концепције које говоре о професионалним заједницама, заједницама заснованим на пракси, колаборативном учењу и организационом учењу.

Надаље, у контексту професионалне улоге наставника у друштву, од наставника се очекује не само да се прилагођава околностима школе, образовног система, друштвеним променама, већ и да активно делује у правцу мењања тих околности (Радуловић, 2011). Дакле, намеће се захтев за професионалном аутономијом наставника и *наставником као проактивним агентом промена*. Наведено подразумева компетентно, одговорно и креативно деловање и понашање наставника и конструктиван однос према сопственом послу у значењу спремности преиспитивања и мењања праксе сопственог рада (Хебиб, 2008) – значи друштвено ангажованог наставника, спремног да гради другачије околности у школи и њеном окружењу, наставника који је активно укључен и ангажован у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе (кроз активности у оквиру удружења обезбеђује себи извор подршке и ресурса), који се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности, наставника који делује како на микро нивоу – унутар одељења, тако и на макро нивоу – нивоу школе, окружења, друштва.



## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У раду је приказан део резултата спроведеног истраживања које је имало за циљ да се утврди мишљење наставника ликовне културе и ученика о важности дефинисаних компетенције наставника. Листа компетенција наставника ликовне културе, коју смо за потребе рада дефинисали, резултат је упознавања са ставовима различитих аутора који су се бавили овим проблемом, међународним и документима у нашој земљи који се баве компетенцијама наставника и компетенцијама наставника визуелних уметности (*Standards for Art Teacher Preparation*, NAEA, 1999; *Professional Standards for Visual Arts Educators*, 2009; *Road Map for Arts Education, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for 21 Century*, 2006), посебно оквира дефинисаног у *Стандард компетенција за професију наставник* (2011), као и властитог поимања појма наставничких компетенција. Компетенције су условно груписане у три области: компетенције потребне за реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу наставника у друштву. Напомињемо да дефинисане компетенције не представљају исцрпну листу свега што је потребно да наставник ликовне културе зна и може да уради, али представља репрезентативни избор различитих области знања које се налазе у званичним документима која се баве компетенцијама наставника.

У истраживању је коришћен неексперименталан корелациони нацрт уз коришћење методе попречног пресека. Поузданост коришћених инструмената добијена је израчунавањем Cronbach's alpha коефицијента. Као мере повезаности варијабли израчунаван је коефицијент Пирсонове корелације, Пирсонов  $\chi^2$  и  $\chi^2$ . За утврђивање значајности разлика између варијабли коришћена је анализа варијансе. Такође дат је приказ дескриптивне статистике у форми фреквенци, аритметичких средина и стандардних девијација одређених варијабли. У складу са методом истраживања, коришћене су два посебно конструисана упитника.

Узорак истраживања приказан је у табели бр. 1. и бр. 2.

**Табела 1.** Ученици обухваћени узорком истраживања

Школа коју ученици похађају	Место где се школа налази	Број ученика
Основна школа	град	80
	село	80
Средња школа		60
Укупно		220

**Табела 2.** *Наставници ликовне културе обухваћени узорком истраживања*

Школа у којој су наставници запослени	Место где се школа налази	Број наставника
Основна школа	град	80
	село	80
Средња школа		60
Укупно		220

### РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Од наставника смо, између осталог, тражили да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да: познаје развојне карактеристике ученика (разуме сложеност фактора који обликују развој ученика); да поседује знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе (како да планира наставу у односу на стандарде, циљеве, исходе, задатке) и знања и вештине у вези са различитим методама, облицима, техникама рада, вештине планирања, организовањем интерактивне наставе. Поред тога, од наставника смо тражили да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да има знања о теоријама уметничког образовања и васпитања, да зна како да их примени у свом раду; организује посете музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе за потребе наставног процеса; користи савремену технологију у настави; поседује знања у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју и посебним способностима; знања и вештине из области лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем; вештине успешне, ефикасне комуникације са ученицима; знања о различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика; знања о праћењу напредовања и оцењивању ученика у настави, знања о начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада. Одговори наставника су се кретали на петостепеној скали од: *уопште се не слажем*, до *веома се слажем*.

**Табела 3.** *Мишљење наставника о потребним компетенцијама наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе*

Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...	AS	SD	N
вештинама успешне, ефикасне комуникације са ученицима	4,63	0,630	220
различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика	4,62	0,563	220
организацијом активне наставе, применом различитих метода, техника и облика рада	4,59	0,600	220

Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...	AS	SD	N
наставним планом и програмом ликовне културе	4,59	0,592	220
развојним карактеристикама ученика	4,56	0,565	220
теоријама уметничког образовања и васпитања, њиховом применом у раду	4,55	0,550	220
праћењем напредовања и оцењивањем ученика у настави	4,46	0,582	220
коришћењем уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставе	4,34	0,691	220
применом савремене технологије у настави ликовне културе	4,34	0,799	220
пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима, индивидуализацијом наставе	4,21	0,878	220
начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада	4,17	0,67	220
лидерством и менаџментом, стиловима управљања одељењем	3,64	0,993	220
УКУПНО	52,71	5,056	220

Не постоје статистички значајне разлике када поредимо мишљења испитаних наставника о важности наведених компетенција у односу на пол ( $F(1) = 1,038$ ;  $p = 0,310$ ), дужину радног стажа наставника ( $F(3) = 0,370$ ;  $p = 0,775$ ), на то да ли је наставник запослен у основној школи или средњој школи ( $F(1) = 0,015$ ;  $p = 0,903$ ), на то да ли се основна школа у којој је наставник запослен налази у селу или у граду ( $F(1) = 2,833$ ;  $p = 0,56$ ), као ни на претходно иницијално образовање наставника ( $F(2) = 1,131$ ;  $p = 0,325$ ).

Подаци приказани у *табели 3* указују да све наведене компетенције наставника за успешну реализацију наставе ликовне културе испитаници сматрају битним. Применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да постоје значајне разлике у придавању важности различитим компетенцијама везаним за рад у одељењу ( $F(11) = 50,090$ ;  $p = 0,000$ ). Bonferroni post hoc тестом утврђено је да се компетенције у вези са вештинама успешне, ефикасне комуникације са ученицима; различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика; организацијом активне наставе, применом различитих метода, техника и облика рада; наставним планом и програмом ликовне културе и развојним карактеристикама ученика, факторима који обликују развој, међусобно не разликују по важности, док су истовремено важније од осталих, а најмање важна од свих је компетенција у вези са лидерством и менаџментом, стиловима управљања одељењем.

## МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ О КОМПЕТЕНЦИЈАМА ПОТРЕБНИМ ЗА РАД У ШКОЛИ И ЊЕГОВУ ПРОФЕСИОНАЛНУ УЛОГУ У ДРУШТВУ

Занимало нас је какво је мишљење наставника ликовне културе у вези са потребним компетенцијама наставника ликовне културе за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву. Тражили смо од наставника да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да је способан да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе, да остварује успешну сарадњу са родитељима, да има знања из законодавства, да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности и да ли треба да је посвећен сопственом професионалном усавршавању. Одговори наставника кретали су се на петостепеној скали од: *уопште се не слажем, до веома се слажем.*

**Табела 4.** *Мишљење наставника о потребним компетенцијама наставника ликовне културе за рад у школи и њихову професионалну улогу у друштву*

Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...	AS	SD	N
остваривањем успешне сарадње са родитељима	4,33	0,680	220
тимским радом, укључивањем у целокупан живот и рад школе	4,30	0,730	220
законодавством	4,19	0,672	220
ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности	4,03	0,965	220
УКУПНО	16,85	3,047	220

Подаци приказани у *табели 4* указују да све наведене компетенције наставника ликовне културе за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву наставници препознају као важне. Не постоје статистички значајне разлике када поредимо мишљења испитаних наставника о важности наведених компетенција у односу на пол ( $F(1) = 0,328$ ;  $p = 0,568$ ), дужину радног стажа наставника ( $F(3) = 0,208$ ;  $p = 0,890$ ), на то да ли је наставник запослен у основној школи или средњој школи ( $F(1) = 0,165$ ;  $p = 0,685$ ), да ли се основна школа у којој је наставник запослен налази у селу или у граду ( $F(1) = 2,833$ ;  $p = 0,094$ ), као ни на то коју је високошколску институцију наставник завршио ( $F(2) = 2,437$ ;  $p = 0,090$ ).

Применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да постоје значајне разлике у придавању важности различитим компетенцијама у вези са радом унутар школе и професионалном улогом у друштву ( $F(3) =$

19.263;  $p = 0.000$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа важност дата компетенцији у вези са остваривањем успешне сарадње са родитељима, док се најмање важном сматра компетенција у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности. Компетенције у вези са тимским радом, укључивањем у целокупан живот и рад школе и законодавством се међусобно не разликују по важности, мање су важне од компетенције у вези са остваривањем успешне сарадње са родитељима, али су важније од компетенција у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности. Поједини наставници (15,2%), образлажући свој одговор зашто не сматрају да је ширење идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности важна компетенција, истичу да је наведено у надлежности министарства задуженог за образовање и удружења наставника ликовне културе, што у великој мери даје објашњење за поменути добијени резултат истраживања.

### **МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА О ТОМЕ КОЈЕ СУ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПОТРЕБНЕ НАСТАВНИЦИМА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Резултати истраживања указују да све наведене компетенције наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе ученици сматрају битним. Применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да ученици у различитој мери вреднују компетенције наставника ликовне културе за реализацију наставе ( $F(9) = 50.618$ ;  $p = 0.000$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа важност дата компетенцијама у вези са: (1) мотивацијом ученика, (2) организацијом активне наставе, различитим методама, средствима и облицима рада и (3) оцењивањем ученика. Најмање важна компетенција наставника, по мишљењу ученика, јесте компетенција у вези са коришћењем савремених технологија у настави.

Што се тиче компетенција наставника ликовне културе потребних за рад у школи и професионалну улогу у друштву, испитани ученици све наведене компетенције сматрају битним. Применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да ученици у различитој мери вреднују компетенције наставника ликовне културе за рад у школи и професионалну улогу у друштву ( $F(2) = 5.406$ ;  $p = 0.005$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа важност дата компетенцијама у вези са тимским радом и укључивањем наставника у целокупан живот школе, док се компетенције у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и у широј јавности и остваривањем успешне сарадње са родитељима подједнако вреднују.

Дакле, резултати истраживања указују да постоје разлике између мишљења испитаних ученика и наставника када су у питању процене о томе која

је компетенција наставника најважнија, односно најмање важна. Такође, резултати истраживања указују да постоји неслагање између мишљења ученика и наставника ликовне културе по питању важности наведених компетенција ( $F = 110.677$ ;  $p = 0.000$ ). Наиме, испитани наставници, у односу на ученике, наведене компетенције сматрају важнијим.

Ако узмемо у обзир да је међу наведеним компетенцијама наставника било и оних које се односе на управљање разредом, сарадњу наставника са родитељима, активностима наставника изван учионице, можемо претпоставити да ученици наведене компетенције више везују за улогу разредног старешине. Склони смо закључку да су наставници ликовне културе, у односу на ученике, више освестили разноврсност својих улога у школи, јаснији им је значај предмета, па самим тим увиђају већу важност поменутих компетенција у односу на ученике.

### ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати истраживања указују да испитани наставници и ученици препознају важност дефинисаних компетенција наставника ликовне културе потребних за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву.

Заступајући став да иницијално образовање и континуирано стручно усавршавање треба да се посматрају као јединствен процес професионалног развоја наставника који развија све поменуте компетенције, можемо рећи да поменути резултати охрабрују. Ипак, резултати истраживања се не могу сматрати довољним за разумевање сложеног проблема компетенција наставника ликовне културе. Они представљају почетни корак који отвара пут за дубље преиспитивање и разумевање ове важне проблематике.

Бројна су значајна питања која се отварају, једно од њих је и питање колико иницијално образовање и стручно усавршавање развијају наведене компетенције. Чини нам се кључно питање – да ли студенти приликом уписа на одређени факултет себе виде као наставника ликовне културе? Да ли су током студирања усмерени на развијање компетенција потребних за професију наставник?

Надаље, када разматрамо проблем компетенција наставника важно је да имамо у виду да је васпитно-образовни процес вредносна категорија, да обилује разноврсношћу социјалних и културних контекста. Управо зато, склони смо ставу да су дефинисане листе компетенција наставника примереније природи образовно-васпитног процеса, у односу на дефинисање и усвајање стандарда компетенција. Дефинисане листе компетенција за професију наставника могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. То би значило да оне, уколико су добро дефинисане, могу бити: „оријентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких

факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма, основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника“ (Радуловић, Пејатовић, Живковић 2010: 168), основа за самовредновање, личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја, помоћ у одлучивању при избору професије наставник, помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању, смерница школама за дефинисање планова за професионални развој наставника и развој школе као целине. Дакле, дефинисане компетенције могу допринети подизању квалитета и ефикасност образовно-васпитног рада у школама.

Кроз лични професионални развој наставници ликовне културе треба да промишљају о контексту различитих теорија педагошких наука и актуелне педагошке праксе, да преиспитују и реконструишу властита имплицитна и експлицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења, наставног процеса, школе као система, сарадње са колегама, улоге естетског, уметничког васпитања у развоју личности и др. Речју, потребно је да имају сталну упитаност о проблемима у пракси, спремност на њено мењање, али и стално преиспитивање личних компетенција.

## Литература

- Andevski, M. & Gajić, O. (2010). Diagnostic Competencies of Teachers – A Precongnition of Life-long Learning (LLL), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, 8, 451–457.
- Виготски. Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе, сабрана дела, III том*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Gonzales, J. & Wagenar, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process an introduction*, 2nd edition. Bilbao: Universidad de Deusto.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у децјем вртићу, Општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Кораћ, И. (2012). Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја. *Настава и васпитање*, 1, 99–109.
- Ogienko, O., & Rolyak, A. (2008). *Model of Professional Teachers Competencies Formation European Dimension*.
- Professional Standards for Visual Arts Educators* (2009). National Art Education Association, референца са вебa: <http://naea.asu.edu>

- Радуловић, Л., Рајовић, В. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 4, 413–435.
- Радуловић, Л., Пејатовић, А., Вујисић Живковић, Н. (2010). Професионалне компетенције наставника: стандарди професионалних компетенција наставника, да ли су нам потребни и како да до њих дођемо. *Андрогошке студије*, 7 (1), 161–170.
- Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
- Standards for Art Teacher Preparation* (1999). National Art Education Association, референца са вебa: <http://naea.asu.edu>
- Стандард компетенција за професију наставник* (2011). Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд, Институт за педагошка истраживања, 62–84.
- Tatković, N. & Ćatić, I. (2010). Curriculum Focused on the Development of competences in Teachers' Initial Education. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, 8, 174–182.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for 21 Century, Lisbon.
- Хебиб, Е. (2008). Професионална аутономија и професионални развој наставника. у: Алибабић, Ш., Пејатовић, А. (ур.). *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: ИПА, 51–65.
- Џиновић, В. (2011). Професионално учење као искуствени, социјални и имагинациони догађај. *Изаови и усмерења професионалног развоја учитеља*, (ур. Вонта, Т. и Шевкушић, С.). Љубљана: Педагошки институт, 71–86.
- Шкорц, Б. (2012). *Креативност у интеракцији*. Београд: Мост арт.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence, A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S. Salgarnik, L. H., Hogrefe & Huber Publishers (ed): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, 45–67.



**Dr Isidora Korac**

College of Professional Studies for Educators and Business Informatics – Sirmium  
Sremska Mitrovica

**Dr Jelena Sladojevic Matic**, psychologist, psychotherapist, individual member of the  
World Association of Analytical Psychotherapy (IAAP)

## **TEACHERS` COMPETENCES – TEACHERS` AND STUDENTS` PERSPECTIVE**

### **Summary**

Starting from the premise that every student is capable of developing artistic expression and creativity that is, as a general human potential and need, present in each person, the question arises concerning the necessary competencies of art teachers. The paper gives the results of the research aimed to determine the opinion of art teachers and students about the importance of defined competencies of art teachers. The research was carried out on the basis of a questionnaire on a sample of 220 art teachers and 220 students in primary and secondary schools. The results suggest that the teachers and students recognize the importance of competencies of art teachers for the successful implementation of teaching, for school work and professional role in society. Teachers, in relation to the students, consider the listed competencies more important. There are differences between the opinions of the students and teachers when it comes to the assessments about which of the teachers` competencies is the most important and which one is the least important. Through the concluding observations the opinion was stated that an obtained research results represented an initial step that opened the way for further review and understanding of complex problems of art teachers` competencies. The defined lists of competencies can be a support for the improvement of policies and practices of professional development for teachers of this subject.

**Key words:** *competence of teachers, competencies of art teachers.*



Др Јасна Адамов  
Станислава Олић, мастер  
Др Мирјана Сегединац  
Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет

## СТАВОВИ НАСТАВНИКА О РЕАЛНИМ И ВИРТУЕЛНИМ ЕКСПЕРИМЕНТИМА У НАСТАВИ ХЕМИЈЕ\*

**Апстракт:** Функционисање школе и радна свакодневница наставника су под све већим утицајем промена које се дешавају у сфери технолошких достигнућа. У раду је приказана улога наставног филма, наставног средства које има све важније место у настави хемије, иако се у нашим школама веома слабо користи. Истраживање које је спроведено имало је за циљ да утврди постојећу праксу извођења експеримената у настави хемије у облику лабораторијског експеримента или у форми наставног филма, као и испитивање мишљења наставника о могућностима примене и могућим ефектима примене наставног филма у настави хемије. У истраживању смо се определили за дескриптивну методу у проучавању проблематике примене експеримента и наставних филмова у настави хемије. Резултати су показали да наставници хемије декларативно прихватају примену наставног филма као адекватну могућност док се у пракси изузетно слабо примењује. Утврђено је да свега 16% наставника примењује наставни филм у настави. Разлоге можемо тражити у недовољној спремности наставника да се лично ангажују као и у непостојању адекватних семинара и саветовања која би указала наставницима на велики значај употребе ових савремених наставних средстава како би на тај начин и филм нашао достојно место у настави хемије.

**Кључне речи:** *наставни филм, хемијски експеримент, настава хемије.*

### УВОД

Основна питања за чијим одговорима трагају и наставници и методичари наставе различитих предмета јесте како омогућити ученицима достизање циљева учења у вези са одређеним садржајем за што краће време и како омогу-

---

\* Истраживање у овом раду финансирано је од стране научноистраживачког пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Пројекат број 179010, Квалитет образовног система Србије у европској перспективи – KOSSEP).

ћити стицање трајног знања, применљивог у различитим ситуацијама. Стицање таквог знања може се остварити различитим методама наставе и учења, али је веома важно изабрати или креирати најефикасније начине (Шишовић и Лазаревић-Бојовић 2001).

Брз технолошки развој захтева квалитетније образовање у области природних наука. У многим земљама се већ дуги низ година осећа пад интересовања за студије природних наука. Овакво стање може се решити само повећањем квалитета наставе у области природних наука (Цвјетићанин и сар. 2010).

Када је наша земља у питању, резултати многих истраживања показали су да током редовне наставе хемије велики број ученика не постиже основни циљ учења хемије (Шишовић и Лазаревић-Бојовић 2001; Цвјетићанин и сар. 2010). Ова чињеница покреће многа питања – између осталих и како ученици уче на часовима хемије и које активности на тим часовима најчешће практикују. Резултати студија показују да се у највећем броју часова преносе готова знања и да ученици кроз самостални рад готово никада не долазе до сазнања. Наставни садржаји су преоптерећени мноштвом података и енциклопедијских садржаја, а настава се најчешће изводи путем предавања (Штеванић-Павелић и Власац 2006). Најчешћи облик рада на часовима је фронтални, а веома ретко ученици имају прилику да радом у групама, кроз размену знања и искуства уче. Због тога је и разумљиво да је већини наших ученика учење хемије тешко и незанимљиво. Таквом односу ученика према хемији доприносе апстрактан садржај и тумачење промена супстанци из угла структуре супстанце (микрониво). Уз то, хемичари промене описују користећи хемијске симболе, формуле и једначине (симболички ниво), што за многе ученике, ако су процеси само тако исказани, представља апстракцију и изостаје разумевање квалитативног и квантитативног значења хемијских симбола, формула и једначина (Шишовић и Лазаревић-Бојовић 1999).

Данас се у свету захтева да учење садржаја природних наука буде засновано на истраживачком приступу и да се при томе улога наставника у процесу наставе и учења помери из улоге предавача у улогу онога који води и усмерава ученике у процесу сазнавања (Марковић и сар. 2006). Развој образовања би требало да буде усмерен према развијању способности посматрања, критичког размишљања, просуђивања и логичког закључивања. Унапређивањем квалитета учења и поучавања, ученици ће бити подстакнути на систематско и активно учење, а наставници на примену савремених наставних метода (Штеванић-Павелић и Власац 2006).

У грађењу нових појмова потребно је подстицати ученике да самостално закључују о својствима супстанци и да прикупљају податке из експеримента. У настави хемије наглашена је важност лабораторијског рада, планирање и извођење експеримента, важност проблемског приступа у усвајању градива, важност оспособљавања за посматрање, опажање, повезивање узрока и последица, постављање хипотеза, повезивање са теоријским објашњењима и комуницирање језиком хемије. Изводећи експерименте самостално или са наставником, ученици се налазе у средишту процеса усвајања знања, а непосредно учествујући постају сами одговорни за сопствено учење (Томашевић и сар. 2009).

Међутим, због слабе опремљености велике већине школа у Србији, како због недостатка хемикалија, тако и због лабораторијског посуђа и прибора, индивидуални ученички експеримент готово да се не користи као наставна метода. Треба напоменути да у нашој земљи још увек постоје школе које не располажу чак ни најосновнијим лабораторијским прибором и хемикалијама, те у таквим условима није могуће изводити чак ни демонстрационе експерименте. Осим тога, многе експерименте није могуће изводити чак ни када су школе довољно опремљене, односно чак ни онда када располажу довољном количином хемикалија и потребним прибором. Разлози могу бити различити. На пример, неки експерименти временски се изводе јако дуго (много дуже од 45 минута, колико траје један наставни час), док су други исувише опасни или скупи да би се изводили у школама. Због ових и сличних проблема који се јављају када су лабораторијски експерименти у настави у питању, наставни филм има велику улогу у настави хемије.

### НАСТАВНИ ФИЛМ

Са свим предностима које омогућава филмска камера, постављени су темељи наставног филма. Наставни филм представља педагошки филм прилагођен наставном програму (Павловски 1987) који нуди методички структурисан садржај ослобођен небитних информација, сниман према упутствима стручњака из дате области (Скендер и сар. 2012).

Наставни филм, без обзира да ли је наративног картера или није, део је визуелне наставе; а из тога произилази да се треба користити само у случајевима где одговара одређеном циљу, као визуелна допуна. Ако наставни филм сматрамо за наставно средство, не треба од њега тражити више него што он може да пружи. Наставни филм не замењује наставника. Он је само добар „инструмент“ у рукама наставника; а тај инструмент – ма колико био савршен и успешан, неће дати најбоље резултате ако и квалитет онога који управља њиме не буде на одређеној висини. Наставни филм се не може употребити с циљем да се „сажваће“ и на тај начин ослободи наставника од сваког напора да мисли и ради (Павловски 1987).

Педагошке вредности наставног филма састоје се у томе што он не познаје просторна и временска ограничења. Може се применити увек када је нешто сасвим мало, када је недоступно нашим чулима, када се одвија веома брзо или веома споро, када је просторно или временски веома удаљено од ученика пожељни су наставни филмови (Попов и Јукић 2006).

Сегединац (2000) наводи методичке захтеве за извођење демонстрационих експеримената. Како су наставни филмови који приказују хемијске промене један облик демонстрационих експеримената, методички захтеви за њихову примену у великој мери ослањају се на захтеве демонстрационих експеримената.

1. **Добра видљивост** онога што се приказује. Појаве које се приказују наставним филмом треба да буду јасно видљиви за све ученике.
2. **Израженост и емоционалност** – наставни филм би требало да буде јасан и изражајан како би сваки ученик схватио приказану појаву. Добро припремљен и приказан филм повећава интересовање ученика и то не само дејством на њихову мисаону, већ и дејством на њихову емоционалну машту.
3. Захтев **научне тачности и правилног научног објашњавања** појаве која је приказана.
4. Наставни филм треба да буде **убедљив**. Због тога се приказује тако да не изазива никакву сумњу у његову исправност.
5. **Разумљивост** – експеримент приказан наставним филмом треба да буде такав да га ученици могу разумети.
6. **Контекст** – приказивање наставног филма не може да независно од излагања градива. Приказује се на оном часу на коме се обрађује наставна јединица са којом је дати експеримент у вези.
7. **Дужина** – Наставник би требало да води рачуна да наставни филм не траје дуго (највише 25 минута).

При припремању и/или избору наставног филма, наставник узима у обзир његово **васпитно и естетско дејство**.

Поред наведеног, да би се наставни филм успешно применио у образовном раду, од наставника се захтева брижљива припрема, техничко знање и методичка сналажљивост. Обавезно је припремити ученике за гледање наставног филма, припремити питања о којима ће се касније дискутовати. Према потреби зауставити филм да се усмери пажња на важан проблем или закључак који треба забележити (Скендер и сар. 2012).

## НАСТАВНИ ФИЛМ У НАСТАВИ ХЕМИЈЕ

Хемичари инсистирају да градиво хемије треба учити у лабораторији применом хемијског експеримента. Како могућности често не дозвољавају извођење хемијских експеримената у настави хемије, пред наставнике се поставља задатак да применом савремених наставних метода градиво хемије учине ученицима разумљивијим у што већој мери. Наставни филм је наставно средство које наставу хемије може значајно изменити. Наставни филм помаже при схватању апстрактних односа. Он је одлично средство у борби против вербализма и формализма у настави хемије. Циљ употребе наставног филма у образовању јесте да без физичког контакта са хемикалијама обезбеди боље разумевање теоријских знања, а самим тим и успешније примене. Наставни филмови су тако дизајнирани да у потпуности одражавају процедуре и поступке у реалној лабораторији, чиме је омогућено да ученици добију праву слику лаборато-

ријског рада и посредно стекну лабораторијско искуство. Применом наставног филма, могу се обрадити сложени садржаји на занимљив и реалистичан начин, што ученицима омогућава лакше схватање и брже усвајање градива.

До пре неколико година филмови за наставу хемије били су права реткост и искључиво на страном језику. Такви наставни филмови због наративног карактера нису прилагођени за коришћење у наставном процесу, али представљају изврстан материјал за припремање и усавршавање наставника. Међутим, данас се на тржишту могу наћи наставни филмови снимљени према важећем наставном програму, пре свега за основношколску наставу хемије. Није реткост да ови филмови чине део уџбеничког комплета. Поред тога, интернет постаје све више место на којем се могу наћи материјали који су прикладни за имплементацију унутар наставног процеса.

Једна од многобројних предности примене наставних филмова у односу са реалним експериментима свакако је економска предност, јер се наставни филмови могу неограничено понављати без трошења хемикалија. Предност наставних филмова огледа се и у томе што ученике задржава фокусираним, истиче најважније делове. Чињеница је да је извођење експеримената на часу ученицима занимљивије, побуђује њихову пажњу, али су рад са ученицима применом наставног филма безбеднији и организованији. Осим тога, омогућавају свим ученицима да подједнако посматрају правилно извођење неких лабораторијских операција, док код реалног демонстрационог експеримента нису сви ученици у истој позицији код посматрања, односно нису сви ученици на истој удаљености, те они који су удаљенији слабије виде или уопште не виде експеримент који се демонстрира.

Међутим, у наставној пракси, примена наставног филма углавном се користи у сврху посматрања и сакупљања података, након чега по правилу следи формализација знања. Притом је ученик који посматра само пасивни посматрач и прималац знања, који након виђеног експеримента формализује знање. Такав начин рада – коме је једини циљ посматрање и запажање неке физичке или хемијске промене – спада у традиционални иако се наставни филм убраја у савремена наставна средства. По најновијим приступима овој теми, ученик треба да је укључен у све „научне“ поступке експеримента, као што су: посматрање, запажање, постављање хипотезе, креирање експеримента, сакупљање података, анализа података, модел решења и верификација модела. Тако методички обликован експеримент, у којем се не прескаче ниједна фаза истраживања, као ни ученичка интелектуална активност, указује на боље резултате у разумијевању хемијских појмова.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од тога да се методе рада у савременој настави хемије морају ослањати, с једне стране, на потребе ученика и, са друге стране, на могућности школе и спремности наставника да се лично ангажују у наставном раду, за предмет истраживања одабрали смо испитивање мишљења наставника о примени наставних филмова у настави хемије. Када говоримо о наставном филму, мислимо на педагошки филм прилагођен наставном програму који у потпуности одражава лабораторијске технике и поступке при извођењу хемијских експеримената у лабораторији.

Циљ истраживања јесте утврђивање постојеће праксе извођења експеримената у настави хемије у облику лабораторијског експеримента или у форми наставног филма, као и испитивање мишљења наставника о могућностима примене и могућим ефектима примене наставног филма у настави хемије. Циљ истраживања реализован је кроз следеће задатке: утврђивање заступљености примене лабораторијског експеримента у настави хемије, утврђивање проблема са којима се наставници сусрећу током примене експерименталне методе; утврђивање заступљености наставног филма у настави хемије; испитивање мишљења наставника хемије о могућностима примене наставног филма у настави хемије.

Истраживањем је обухваћено 43 наставника хемије из основних школа у Новом Саду и околини. Испитаници су давали своје одговоре на питања из упитника конструисаног за потребе овог истраживања. Упитник се састојао од 14 питања, која су се односила на праксу наставника да реализује све експерименте предвиђене наставним програмом у основношколској настави хемије, разлоге зашто то не чине, њихова мишљења о примени наставних филмова у настави и о предностима, односно недостацима овакве методе рада у настави хемије.

У истраживању смо се определили за дескриптивну методу у проучавању проблематике примене експеримента и наставних филмова у настави хемије. Добијени подаци применом упитника обрађени су квантитативно кроз статистичке технике израчунавањем фреквенција и процената.

## РЕЗУЛТАТ И И ДИСКУСИЈА

Хемија је експериментална наука и најважнији метод рада у настави хемије је извођење експеримента. Применом методе експеримента, знатно се подиже квалитет наставног процеса, то даље доприноси бољем пријему и разумевању садржаја природних наука од стране ученика (Богосављевић-Шијаков и Цвјетићанин 2012). Полазећи од наведеног, желели смо да испитамо да ли наставници хемије примењују методу експерименталног рада. Одговори испитаника приказани су у *Табели 1*.

**Табела 1.** Учесталост извођења експеримената у настави хемије

Одговор	Да	Углавном	Понекад	Не
f	5	6	8	24
%	11,6	13,9	18,6	55,9

Од 43 испитана наставника, више од половине (55,9%) изјаснило се да током часа никад не изводи експерименте. Од преосталих 19 наставника, свега њих 5 изводи све експерименте предвиђене наставним планом, а остали су се изјаснили да их изводе „углавном“ или „само понекад“. С обзиром да су експерименти предвиђени наставним планом обавезујући за све наставнике, и с обзиром на природну сазнавања у хемији, која као основну методу сазнавања користи експеримент, број наставника који не изводе експерименте током наставе је поражавајуће велик.

На питање „Да ли изводите баш све огледе предвиђене наставним програмом?“, само 2 наставника (10,5%) потврдило је то, што значи да ни 5 наставника који су на прво питање одговорили „увек“ не ради баш све експерименте предвиђене програмом.

Само један наставник од свих испитиваних се изјаснио да изводи додатне огледе који нису предвиђени као обавезни у програму. Од 19 наставника колико се изјаснило да барем понекад изводе огледе 68,4% изјавило је да огледе изводе искључиво као демонстрациони оглед. Преосталих 31,6% наставника огледе организује и као демонстрационе и као самосталне ученичке вежбе. Разлоге овакве наставе хемије можемо пронаћи у истраживању групе аутора (Адамов и сар. 2012: 381) према ком наставници наводе да је програм преобиман и да су временски период за извођење лабораторијских вежби кратак и „не дозвољава могућност самосталног ученичког извођења лабораторијских вежби“.

Имајући у виду добијене одговоре на претходна питања, желели смо да испитамо са којим се проблемима наставници хемије сусрећу током експерименталног рада као и разлоге због којих наставници хемије не практикују извођење експеримената.

Наставници хемије који су на прво питање одговорили да изводе експерименте током наставе било увек, углавном или понекад као најчешћи проблем са којим се сусрећу навели су пре свега проблеме организационе природе: слабу видљивост (14) и недовољно времена (13), али и недисциплиновано понашање ученика током експерименталних вежби (9) и њихову незаинтересованост (6). Такође, поједини наставници наводе као проблем чињеницу да огледи не успевају увек (4).

Наставници (24) који су се у првом питању изјаснили да **никад** не раде експерименте током часова хемије наводили су разлоге због којих не изводе експерименте. Њихови одговори приказани су у *Табели 2*.



**Табела 2.** *Разлози зашто наставници никад не изводе експерименте на часовима хемије*

Одговор	f	%
Недостатак времена због преобимности наставног градива.	21	87,5
Школа не поседује одговарајуће хемикалије	16	66,7
Школа није опремљена потребним лабораторијским прибором и посуђем.	15	62,5
Неадекватни услови у учионици (не постоји специјализовани кабинет за хемију, нема воде, није безбедно).	11	45,8
Експерименти не доприносе повећању ефикасности учења; моји ученици добро уче и без експеримента.	7	29,2
Несигурност у властиту спремност за извођење огледа.	4	16,7
Ученици су незаинтересовани за експерименте.	3	12,5

Из Табеле 2 може се закључити да највећи број наставника, њих 21, сматра да је наставни програм преобиман и да немају времена да их изводе. Више од половине наставника жали се и на недостатак потребне опреме, прибора или хемикалија. Проблем су и услови рада – 11 наставника (45,8%) изјавило је да у школи не постоји кабинет за хемију, већ да наставу одржавају у обичној учионици, у којој не постоје одговарајући услови за рад (нема воде, нема дигестора, није безбедно изводити експерименте). Поред материјалних услова, разлози за неизвођење експеримената за неке наставнике су и недостатак експериментаторске вештине (16,7% наставника), незаинтересованост ученика за експериментални рад (према мишљењу 12,5% наставника) или став да предвиђени огледи не доприносе повећању ефикасности учења, односно да њихови ученици све науче и без извођења експеримената.

Добијени подаци показују да наставници сопствену компетентност организовања експеримента у настави негативно опажају. Услед неразвијене само-ефикасности у извођењу експеримента, наставници хемије виде примену те наставне методе као презахтевну. Овај налаз имплицира да успешна примена експеримента у настави хемије подразумева подстицање професионалног развоја наставника у том домену. Као последица наведеног, ученици наших школа остварују веома ниска постигнућа на међународним тестирањима што рефлектују негативну слику нашег образовног система.

Наш следећи циљ био је да утврдимо да ли су наставници хемије имали искуства у примени наставних филмова и да видимо какво је њихово мишљење о примени наставних филмова.

Како бисмо остварили наведени циљ, питали смо наставнике да ли примењују наставне филмове у настави хемије. Утврђено је да свега 16% настав-

ника примењује наставни филм у настави, док се 86% наставника изјаснило да никада не приказују наставне филмове са снимљеним хемијским експериментима. Међутим, када би у учионици, односно кабинету имали техничке услове (рачунар, видео-бим) и приступ видео-материјалима, већина наставника би их приказивала на часу (чак 93%).

Поред бројних предности наставни филм је као савремено средство за унапређење наставе хемије мало присутно у образовном процесу. Привидне узроке треба тражити у недовољној опремљености учионица што и сами наставници наводе као препреке за примену наставних филмова у образовном раду. Међутим, многе школе поседују бар један пројекциони апарат који су најчешће добили на поклон, али се они најчешће строго чувају у наставничким канцеларијама. У таквим условима наставници где сви или више наставника користи један уређај употреба захтева јако добру организацију, те стога они остају неискоришћени.

Поред наведеног, много озбиљнији проблем је субјективни однос наставника према савременим наставним средствима, укључујући и наставни филм која траже брижљиве припреме техничко знање и методичку сналажљивост. Кјубан (Цубан, 2001) наводи разлоге зашто наставници не прихватају технологију. Наставници сматрају да немају довољно времена да уче о новим технологијама; према њиховом мишљењу, не постоји довољно доказа да мултимедија заиста повећава квалитет њиховог рада. С тога, следећим питањем у упитнику циљ је био да се сазна мишљење наставника о ефикасности наставних филмова у настави хемије. Добијени резултати приказани су у *Табели 3*.

**Табела 3.** *Мишљења наставника о ефикасности наставних филмова у настави хемије*

Одговор	f	%
Само у појединим случајевима наставни филмови могу бити ефикаснији од реалних експеримената.	22	51,2
Наставни филмови су једнако ефикасни у приказивању хемијских својстава или процеса као и прави експерименти.	16	37,2
Наставни филмови никад не могу бити ефикаснији (ни једнако ефикасни) као прави експерименти.	3	6,9
Наставни филмови су увек ефикаснији од реалних експеримената.	2	4,7

Као што се види у *Табели 3*, највећи број наставника мисли да они могу бити ефикаснији, или једнако ефикасни као и реални експерименти, али само у неким ситуацијама. Мали број наставника има изразито позитиван (5%) или изразито негативан став (7%) према ефикасности снимљених експеримената.

Даље, интересовало нас је, које предности и недостатке наставници хемије виде у примени наставних филмова у настави (*Табела 4*).

**Табела 4.** Предности и недостаци примене наставних филмова

	Одговор	f	%
предности	Огледи увек успевају	6	13,9
	Брзина	36	83,7
	Безбедност	28	65,1
	Добра видљивост	27	62,8
недостаци	„То није права хемија“	3	6,9
	Ученици не долазе у контакт са супстанцама и прибором	25	58,1
	Не развијају се мануалне вештине	8	18,6
	Нема недостатака	18	41,8

Као највећу предност наставних филмова, наставници истичу њихову безбедност, брзину и добру видљивост, а као највећи недостатак – немогућност развијања моторичких вештина ученика и њихове спретности у раду са хемикалијама и лабораторијским прибором. Ипак, чак 42% наставника сматра да не постоје никакви недостаци овакве методе, да су наставни филмови веома ефикасни у настави хемије и да успешно могу да замене реални експеримент.

## ЗАКЉУЧАК

Наставни филмови веома су важни и одређени огледи само се тако могу показати ученицима (када је у питању рад са опасним супстанцама, сложеним апаратурама, и у свим ситуацијама када ученици немају развијене вештине потребне за експериментални рад). У ситуацији слабе опремљености школа, када се не располаже са лабораторијским посуђем, прибором и супстанцама у количинама потребним за самостални рад ученика, применом наставних филмова може се омогућити ученицима да посматрају супстанце и њихове промене. При томе, не може се очекивати развој технике рада код ученика.

Анализа ставова и искустава наставника хемије у основним школама у Србији о примени лабораторијског експеримента у настави показује да 24 (55%) анкетираних наставника никада не изводи експерименте. Од преосталих 19 наставника само њих 5 изводи све огледе који су предвиђени наставним програмом док остали изводе ‘углавном или никако’. Даље, 13 од 19 наставника ради само демонстрационе огледе док само њих 6 организује и демонстрационе и самосталне ученичке експерименте. На питања везаних за примену наставних филмова у настави, 37 наставника изјаснило се да никада не приказују наставне филмове. Анализом података испоставило се да чак 51 % испитиваних наставника сматра да наставни филм може успешно заменити реални, њих

43% сматра да може само у неким ситуацијама док само 6% наставника сматра да наставни филм никада не може успешно заменити реални.

Сумарно гледано, ученици веома ретко уче помоћу експеримента, било самосталног експеримента, демонстрационог или применом наставних филмова. Поред проблема организационе природе, резултати указују на приоритетне потребе за садржајима стручног усавшавања наставника који тренутно образују генерације ученика као и током образовања будућих наставника у већој мери промовисати ове облике рада јер су стручност, али и заинтересованост наставника кључни који ће омогућити да часови хемије буду успешно реализовани, да се избегне монотонија а наставно градиво учини много занимљивијим а да стечено знање ученика буде што трајније. Приоритет треба дати садржајима који ће наставницима помоћи у васпитном раду са ученицима, који подразумева односе наставник и ученик, комуникацију, организовање, овладавање техникама експерименталног рада, безбедности ученика, примену савремених образовних технологија.

### Литература

- Adamov, J., Radanov, Lj. Olić, S. i Segedinac, M. (2012). Analiza stavova nastavnika i učenika o potrebi za uvođenjem hemije u VI razred, *Pedagogija*, 3, 376–386.
- Bogosavljević-Šijakov, M. i Cvjetičanin, S. (2012). Značaj eksperimenta u ekološkom obrazovanju i vaspitanju učenika osnovne škole, *Pedagoška stvarnost*, 58 (1), 95–104.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*, Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Cvjetičanin, S., Bošnjak, M., Branković, N., Krivokućin, I. (2010). Stavovi i iskustva učenika razredne nastave u Srbiji o primeni eksperimenta, *Pedagogija*, 65 (2), 338–339.
- Marković, M., Randelović, M., Trivić, D., Bojović, S., Zindović-Vukadinović, G. (2006). Efikasnost različitih metoda nastave i učenja hemije u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, 55 (4), 398–413.
- Pavlovski, G. (1987). Upotreba nastavnih filmova i televizijskih emisija u nastavi geografije u osnovnoj školi, *Hrvatski geografski glasnik*, 49 (1), 169–171.
- Popov, S. i Jukić, S. (2006). *Pedagogija*, Novi Sad: CNTI, WILLI.
- Segedinac, M. (2000). *Metodika nastave hemije*, Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.
- Skender, L., Petrović, A. I Turkalj-Podmanicki, M. (2012). Dokumentarni film i vedeoklipovi u metodičkoj praksi likovne umjetnosti, *Život i škola*, 59 (27), 224–242.
- Tomašević, B., Trivić, D. i Bojović, S. (2009). Kurikulum kao podrška istraživačkom pristupu u učenju hemije, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 477–495.

- Šikl, A. (2011). Savremena obrazovna tehnologija: efekti primene multimedija u nastavi, u: *Tehnologija, Informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*, Čačak: Tehnički fakultet
- Števančić-Pavelić, M. i Vlasac, I. (2006). Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode, *Život i škola*, 15–16 (1–2), 155–165.
- Šišović, D., Lazarević-Bojović, S. (1999). Stavovi učenika prvog razreda gimnazije prema nastavi hemije, *Nastava i vaspitanje*, 48 (3–4), 352–364.
- Šišović, D., Lazarević-Bojović, S. (2001). Znanje osnovnih hemijskih pojmova u osnovnoj školi i gimnaziji, *Nastava i vaspitanje*, 50 (2), 185–197.

**Д-р Јасна Адамов**

**МА Станислава Олич**

**Д-р Мирьяна Сегединац**

Универзитет Нови-Сад, Факултет естесвених наука и математике

## **ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛЬНЫМ И ВИРТУАЛЬНЫМ ЭКСПЕРИМЕНТАМ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ**

### **Резюме**

Функционирование школы и преподавателей, работающих в повседневной жизни все больше и больше под влиянием изменений, происходящих в сфере технологических достижений. В статье описывается роль учебного фильма – образовательного средства, которое в последнее время занимает более важное место в обучении химии, хотя в наших школах, он очень мало используется. Исследование, которое проведено было направлено, чтобы определить существующую практику проведения экспериментов в обучении химии в виде лабораторных экспериментов или в виде учебных фильмов, а также определить и исследование мышления учителей о возможностях применения и возможных эффектах применения учебного фильма в обучении химии. В этом исследовании, мы выбрали наглядный метод в изучении проблем применения эксперимента и учебных фильмов в обучении химии. Результаты показали, что учителя химии декларативно принимают применение учебного фильма как адекватную возможность в то время как на практике он очень мало применяется. Было установлено, что только 16% учителей, применяет учебный фильм в классе. Причины для этого находятся в отсутствии готовности учителей лично заниматься этим вопросом, а также и в отсутствии адекватных семинаров и конференций, которые могли бы указать учителям на большую важность по использованию этих современных учебных пособий, чтобы этим способом и фильм нашел достойное место в обучении химии.

**Ключевые слова:** учебный фильм, химический эксперимент, обучение химии.



**Доц. др Фахрудин Маврић**  
**Адем Маврић, мастер**  
Државни универзитет у Новом Пазару

## **РАЗЛИКЕ У НИВОУ КОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ ИЗМЕЂУ УЧЕНИКА КОЈИ ПРЕФЕРИРАЈУ КОШАРКУ КАО ИЗАБРАНИ ПРЕДМЕТ**

**Апстракт:** Основни циљ овог истраживања био је да се утврде статистички значајне разлике у нивоу когнитивних способности између ученика који преферирају **кошарку** коју су одабрали као изабрани спорт у школи. Истраживање је спроведено на узорку деце узраста 13–15 година ученика основних школа у Новом Пазару. Узорак је чинило укупно 200 испитаника мушког пола. У циљу утврђивања статистички значајне разлике између ученика (спортиста) истоветне спортске оријентације примењена је модификована метода каноничке дискриминативне анализе.

Резултати дискриминативне анализе когнитивних варијабли показују да се тестирани ученици у односу на преферирану грану спорта статистички значајно разликују.

**Кључне ријечи:** *ученици основне школе, кошарка као изборни спорт, физичка култура, когнитивне способности.*

### **УВОД**

Спорт као део физичке културе, посебно његов део који се означава као спорт у школи представљају проблем у смислу повезивања, како квалитативног, тако и квантитативног са научним сазнањима. Посебност овог проблема чини повезивање науке и емпиријских сазнања и њихова практична примена у циљу достизања врхунског квалитета без нарушавања нормалног раста и развоја до зрелог доба, а у зрелом добу нарушавања здравља – што је све присутније у врхунском спорту.

Примена искуствених сазнања без егзактних резултата који су потврђени научноистраживачким радом представља дужи пут до високих резултата у спорту. Све је присутнија експанзија стручног и истраживачког рада и практична примена у смислу обогаћивања технологије тренажног процеса. Можемо констатовати да је спортска пракса у последње три деценије знатно обогаћена, а такође можемо констатовати да у многим срединама код нас тренажни про-

цеси се одвијају по систему преношења са колена на колена без укључивања нових технологија, нових научно потврђених сазнања посебно у раду са млађим категоријама спортиста.

Посебно су важна она истраживања која су усмерена према раду са младим спортистима. Од посебне важности су она истраживања којима се откривају латентне димензије у телесној грађи, функционалним и моторичким способностима, **когнитивним способностима**, конативним карактеристикама као и социолошким карактеристикама које су значајне за постизање успеха. Пре свега оних димензија које указују на релације успешности у спортској грани и утврђених димензија код спортиста спортске гране која нас интересује.

Један од најтрофејнијих спортова у нашој земљи је кошарка, те се и истраживање које се спровело у овом раду односи на њих. Овај олимпијски спорт је врло популаран и развијен, како у нашој земљи, тако и у целом свету.

## ТЕОРИЈЕ О КОГНИТИВНИМ СПОСОБНОСТИМА

Будући да постоји велики број теорија о когнитивним способностима, одлучили смо да представимо преглед само оних теорија које задовољавају следеће критеријуме:

- (1) у којој мери теорије о структури когнитивних способности кореспондирају с реалним понашањем људи у ситуацијама које захтевају интелектуалну активност;
- (2) колико се могу уклопити у кибернетички модел функционисања мисаоних процеса, односно анализе и интеграције информација у централном нервном систему;
- (3) колико су конгруентне са резултатима различито конципираних истраживања когнитивних способности.

Ц. Спирман (Spearman 1904) је први поставио факторску теорију способности. Формулисао је закон о универзалном јединству интелектуалних функција, који је дефинисао као „*G*“ *фактор* или *општи фактор интелигенције*. Поред њега издвојио је факторе који произилазе из карактеристика појединих тестова које је означио као специфичне способности – „*S*“ *фактори* који се јављају само у специфичним ситуацијама. За Спирман-а ово значи да свака интелектуална операција садржи један специфични елемент, који је различит од специфичних елемената сваке друге интелектуалне операције. Он је сматрао да не треба идентификовати „*G*“ *фактор* са интелигенцијом, већ да то зависи од опште менталне енергије, док су специфични фактори под великим утицајем васпитно-образованих процеса.

Турстон (Thurstone 1936) оспорава Спирманову теорију „*G*“ *фактора* и сматра да се интелигенција састоји из већег броја примарних способности које дају интелектуални профил сваког човека. Он описује седам таквих при-

марних способности: вербалну, спацијалну, флуентност, нумеричку, меморију, резонување и перцепцију.

Процесом сукцесивних дихотомија, Бурт (*Burt* 1949) је израдио хијерархијски модел структуре когнитивних способности. Хијерархијски, највише смештена је способност логичког мишљења и разумевања апстрактних односа. Апстраховањем ове способности јављају се фактори нешто ужег опсега, које је могуће разликовати и обзиром на когнитивну активност и обзиром на когнитивни садржај. Даљим процесом дихотомије, издвајају се фактори још ужег опсега, који укључују перцептивне процесе и сложене моторичке реакције. Најужег су опсега фактори који описују једноставне сензорне процесе и једноставне сензорне процесе и једноставне моторичке реакције.

Иако неки од фактора из Буртовог модела подсећају на факторе из теорије која ово истраживање не преферира, Буртов се модел од њих суштински разликује с обзиром на то што су фактори тог модела различитог реда величине. Могуће их је одредити тек ако је апстрахован виши ниво функционисања когнитивних способности, што је блиско најновијим сазнањима о функционисању нервног система.

Гилфорд (*Guilford* 1967) даље развија теорију о примарним способностима. По њему постоје три интелигенције: операција (која може да се испољава као когниција, меморија, дивергентно мишљење, конвергентно мишљење и еволуција), садржаји (фигурални, симболички, семантички, понашајни) и производи (јединице, класе, релације, системи, трансформације, импликације). Мултипликацијом је дошао до 120 независних способности, а емпиријски доказао око 20.<sup>1</sup>

Кател (*Cattell* 1971) је развио хијерархијски модел структуре когнитивних димензија. Према Кателу, постоје шири фактори: вербална, нумеричка и спацијална способност, нумеричка брзина, брзина опажања целине, индуктивно закључивање, дедуктивно закључивање, непосредно памћење, механичко знање и вештина, вербална флуентност, флуентност идеја, преструктурирање целине, општа моторна координација, спретност руку, музичка осетљивост за висину и боју, вештина графичког представљања и флексибилност-ригидност.

Од посебног је значаја Кателово схватање природе и структуре опште интелигенције. Он сматра да постоје два општа фактора: *кристализована* и *флуидна интелигенција*. Флуидна интелигенција је релативно независна од васпитања и искуства и она је права основа великог броја интелектуалних активности и детерминисана је наслеђем. Садржину флуидне интелигенције чине:

- едукација, способност едукације релација и идеја, обим схватања и памћења, способност да се препознају и задрже у свести ствари и до-

---

<sup>1</sup> Лазаревић, Љ.: Психолошке основе физичке културе (Друго издање), Факултет физичке културе, стр.: 90–93, Београд, 1994.



гађаји из околине асоцијативно памћење, способност да се уочавају односи између појединих делова онога што се памти;

- фигуралне релације, способност опажања релација између апстрактних фигура;
- фигурална класификација, способност схватања и налажења основе за класификацију фигура;
- фактори семантичких релација и семантичке класификације који се односе на способност откривања релација између вербално изражених појмова и на способност откривања основе за класификацију вербално репрезентованих појмова.

Кристализована интелигенција представља способност извођења релација у специфичним областима, зависи од културних оквира и повећава се стицајем искуства и образовањем.

Садржину кристализоване интелигенције чине:

- вербално схватање, знање;
- искуствена евалуација, социјална интелигенција, способност формалног резонувања, оперисање апстракцијама и симболима и извођење закључака у складу са правилима формалног резонувања опште резонување, способност решавања проблема, нумеричка способност, оригиналност.

Кател је своје учење развио у „теорију инвестирања“ чију суштину чини идеја да се флуидна интелигенција „инвестира“ у учење и производи репрезентни ниво кристализоване интелигенције.

Према Момировићу (1982) уобичајену динстинкцију различитих теорија о структури когнитивних способности на оне које претпостављају релативно велику повезаност између латентних димензија и оне које когнитивне способности посматрају као релативно независан скуп различитих именованих димензија у овом раду није могуће користити. Разлог је једноставан. Наиме, свака теорија заснована на различитим претпоставкама не дозвољава једноставно уврштавање у једну од ове две групе без остатка.

Р. Квашчев (1981) је спровео једно обимно истраживање у којем је добио следећу факторску структуру:

- кристализована интелигенција,
- флуидна интелигенција,
- фактор општег резонувања,
- фактор решавања проблема у реалној ситуацији школског учења,
- фактор оригиналности у састављању и решавању проблемске ситуације,
- вербални фактор,
- нумерички фактор,

- фактор флексибилности мишљења,
- фактор методолошке оригиналности.

Резултати његовог истраживања показали су да постоје разлике у структури између испитаника мушког и женског пола. Испитаници мушког пола имају развијенији фактор општег резонувања, нумерички фактор, фактор решавања математичких проблема и математичког резонувања и фактор оригиналности у састављању решавања проблемске ситуације. Испитаници женског пола имају развијенији вербални фактор.

Према Квашчеву (1981), вредно је споменути и друге теорије о способностима и могућностима развоја способности личности. Према овом аутору постоје факторске теорије способности у које он убраја Спирманову и Турстонову. Он, исто тако, описује и хијерархијску у које убраја Бертову, Вернонову, Кателову и Момировићеву.

Берт (1949) сматра да фактори који се налазе на вишој хијерархијској лествици представљају важнији извор варијанса него фактори на нижим степеницама. Он развија модел у коме су фактори или способности уређени по хијерархијском принципу.

Модел Даса, Кирбија и Јармана (*Das, Kirby & Jarman 1975*) претпоставља постојање четири јединице за интеграцију информација засноване највише на поставкама Лурије о основним функционалним блоковима CNS који се одвијају у функционалним јединицама (блоковима):

- улазна јединица,
- јединица за бележење сензорних података,
- централна јединица за обраду информација и
- излазна јединица.

У тим јединицама одвијају се и процеси паралелне (симултане) и процеси серијалне (сукцесивне, по Лурији симболичке) интеграције информација. За когнитивно функционисање најважнија је централна јединица процесор, који садржи и део за централну обраду информација и део за планирање и доношење одлука.

На основу истраживања Лурије о кортикалним функцијама, Момировић и сар. (1972, 1973, 1978, 1980, 1982) дошли су до хипотетског модела структуре когнитивних способности, који је високо конгруентан моделу Даса, Кирбија и Јармана. Спроведено је низ факторских анализа у различитим поступцима:

Подаци су рескалирани у разне метрике.

Испробани су различити критеријуми за екстракцију варијабли.

Вршене су различите ротације факторских и компонентних солуција.

Овај модел у простору првог реда дефинише следеће факторе:

- (1) фактор перцептивног резонувања,

(2) фактор симболичког резоновања,

(3) фактор едукације.

У простору другог реда утврђен је генерални когнитивни фактор (G) који је дефинисан као латентна димензија одговорна за све процесе пријема, задржавања и трансформације информација и решавање проблема сложене природе, тј. оних који захтевају учешће различитих функционалних структура.<sup>2</sup>

Волф (*Wolf 1980*) је извршио реанализу података из истраживања Момировића са циљем да провери хипотезу да је добијени факторски модел резултирао прејаким кондензовањем информација које су емитовали примењени мерни инструменти. Због тога је, пошавши од раније утврђених чињеница да примењени когнитивни тестови не представљају потпуно чисте мерне инструменте (јер њихову ваљану варијансу не објашњава само прва главна компонента матрице интеркорелација), факторисао сваки од примењених тестова. Примењене методе компонентне анализе варијабли које су биле рескалиране у универзалну, односно Харисову метрику, показале су да се кибернетички модел у потпуности потврдио у просторима вишег реда.

## ПРЕДМЕТ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

У антропологији и кинезиологији није могуће директно извршити мерење фактора који су релевантни за успех у спорту. Један од основних задатака кинезиологије је да проналази методе које омогућују утврђивање фактора, односно психосоматских карактеристика које су одговорне за постизање успеха у кинезиолошким активностима.

Испољавање техничких и тактичких способности и знања специфичних за спортске игре у овом случају кошарка у многеме зависи од склопа функционалних, моторичких, конативних, когнитивних способности и социолошких карактеристика.

Тренинг такмичара у спортским играма је у суштини трансформациони процес кроз који се, као систем преводи из једног стања у друго, а у складу са захтевима који се представљају пред спортистом.

Предмет овог истраживања је један субузорок, ученика (спортиста) исте спортске оријентације узраста од 16 до 19 година, те њихове когнитивне способности. Из наведених проблема и предмета произилази и циљ овог истраживања: утврдити структуру психосоматских димензија младих ученика (спортиста) у спортској игри кошарка, њихове разлике с обзиром на преферирану грану спорта као и њихове специфичности.

---

<sup>2</sup> Поповић, Д. И сар.: Борења 1, „Структура когнитивних способности чудиста“, Универзитет у Нишу, Научни подмладак, стр. 214, Ниш, 1990.

Из овако постављеног основног циља, могуће је извести појединачне циљеве:

1. Утврдити структуру у простору когнитивних способности ученика кошаркаша.

2. Утврдити статистички значајне разлике између појединаца ученика (спортиста) који преферирају исту спортску игру (кошарку) у нивоу когнитивних способности.

### Хипотезе

Полазећи од циља истраживања као и вишегодишњег емпиријског са знања аутора, постављене су две хипотезе.

Прва хипотеза се односи на утврђивање структуре третираних антрополошких димензија, а друга се односи на утврђивање разлика између антрополошких димензија.

#### Прва хипотеза:

*H1* – У простору когнитивних способности очекујемо добијање једног генералног фактора код изабране спортске игре (кошарка).

#### Друга хипотеза:

*H2* – Очекујемо значајне разлике између појединца ученика (спортиста) који преферирају кошарку као изабрану спортску игру у нивоу когнитивних способности.

## МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

### Узорак испитаника

Избор узорка испитаника био је условљен организационим и финансијским могућностима потребним за спровођење истраживачког поступка. Било је неопходно осигурати довољан број квалификованих и увежбаних мерилаца, одређени инструментаријум и стандардизоване услове у којима ће се реализовати предвиђено истраживање. Мерење је реализовано на узорку који је репрезентативан за целу Републику Србију.

Мерење је спроведено у четири основне школе града Нови Пазар и то: Основна школа „Стефан Немања“, Основна школа „Братство“, Основна школа „Меша Селимовић“ и Основна школа „Вук Караџић“.

Да би се истраживање спровело коректно а резултати били довољно стабилни у смислу грешке узорка, узет је задовољавајући број испитаника у узорак који су емитовали информације за решавање циља и задатака истраживања. Величина узорка за овакав карактер истраживања условљена је величином популације и степеном варијабилности примењеног система параметара.

На основу изабраног статистичко-математичког модела и програма, циљева и постављених хипотеза, определили смо се да у узорак буде укључено 200 испитаника. Величина оваквог узорка треба да задовољи следеће критеријуме: (1) да би се успешно могла применити адекватне статистичке методе; (2) према најновијим убеђењима, број субјекта у узорку мора бити пет пута већи од броја примењених варијабли.

Поред наведеног, испитаници су морали да испуне и посебне услове:

- испитаници су били мушког пола;
- старост испитаника је била дефинисана на бази хронолошке старости, тако да се истраживањем обухваћени испитаници од 13 до 15 година, плус-минус 0,5 година;
- испитаници су били регистровани играчи омладинских и кадетских екипа који су се такмичили од регионалног до републичког ранга;
- испитаници су редовно похађали часове тренинга најмање три пута недељно, што се утврдило на основу евиденције коју воде наставници;
- испитаници нису имали никаквих соматских деформитета и били су физички и ментално здрави.

## Процедура и инструменти

### *Мерни инструменти за процену когнитивних способности*

Одабране су ставке које најваљаније, најрепрезентативније и најпоузданије дефинишу изоловане хипотетске факторе ефикасности когнитивног функционисања. Применом наведених поступака формирано је 6 тестова по 30 ставки са следећим предметом мерења:

У овом раду коришћен је модел когнитивних способности Момировића и сарадника, у оквиру кога је операционално дефинисана интелигенција као ефикасност система за процесуирање информација у ситуацијама када је потребно интелигентно реаговање, а које се реализује помоћу седам функционалних јединица система за процесуирање информација, и то:

- (1) Рецепторски систем,
- (2) Процесор за декодирање,
- (3) Структурирање и претраживање улазних информација,
- (4) Јединица за краткотрајно памћење,
- (5) Јединица за дуготрајно памћење,
- (6) Процесор за серијалну (сукцесивну) анализу информација,
- (7) Процесор за паралелну (симултану) анализу информација.

Централни процесор, чија је основна функција програмирање, регулирање и контрола рада осталих процесора и интеграција резултата рада тих процесора.

Батерија КОГ-3 намењена да мери ниво генералне когнитивне способности, а састоји се од следећа три теста:

- (1) *IT-1* – Тест за процену ефикасност перцептивног процесора;
- (2) *AL-4* – Тест за процену ефикасности серијалног процесора;
- (3) *S-1* – Тест за процену ефикасности паралелног процесора.

#### **IT-1 – Тест упоређивања слика**

Аутор овог теста је Терстон, тест је конструисан да мери перцептивну способност. Задаци у тесту су типа вишеструког избора, а испитаник треба да идентификује која је од четири предложене слике предмета идентична задатој слици. Тест садржи 39 задатака, а време за решавање износи 4 минута, тако да има карактеристике теста брзине.

#### **AL-4 – Тест синонима антонима**

Тест је преузет из ревидиране форме алфа батерије Ф. Л. Велса, а намењен је процени вербалног разумевања. Тест садржи 40 задатака који се састоје од пара речи, а испитаник треба да одреди да ли речи у пару имају исто или супротнo значење. Време за решавање је два минута, тако да и овај тест има карактеристике теста брзине. Тест поседује задовољавајуће мерне карактеристике, поузданост – 0.95, хомогеност – 0.60.

#### **S-1 – Тест специјализације**

Тест је део батерије SVPN-1 Reuchlin-а и Valin-а из 1953. године, а његова адаптација на нашој популацији извршена је 1964. године. Тест садржи 30 задатака, сваки задатак има тродимензионални приказ скупине цигли, а задатак испитаника је да пронађе између 4 трансферзалне скупине ону која одговара задатом приказу када се та скупина посматра из одређеног правца. Време решавања износи 8 минута, тако да тест припада категорији тестова снаге. Примена теста на нашој популацији је показала да представља добру процену генералног когнитивног фактора.

## **СТРУКТУРА КОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ КОШАРКАША**

Јасно је да је кошарка комплексна и полиструктурна спортска игра, у којој успех зависи од низа фактора, међу којима се налазе и одређене психолошке карактеристике и способност. Успех у кошарци у највећој мери зависи од нивоа специфичних моторичких активности, али и од способности играча да тај моторички кошаркашки потенцијал реализују у игри.

У основи те способности се налази тактичко мишљење играча. Оно се дефинише као специфично когнитивно деловање играча и способност кошаркаша да на темељу когнитивних способности перцепције, едукације и кошаркашког тактичког знања решава проблеме у типичним и атипичним ситуација-

ма игре. Тако се оправдано претпоставља да су когнитивне способности веома важне за успех у кошарци и да је неопходна њихова дијагностика.

То се посебно односи на најбоље и најуспешније кошаркаше. Најбољи кошаркаши се у многим способностима и вештинама разликују од оних средњих или лошијих и они су често својеврстан модел у изградњи индивидуалног квалитета сваког играча. Додатни значај истраживању когнитивних способности даје чињеница да се у овом простору могу препознати нове резерве за напредак играча. Значај когнитивних способности за успех у кошарци је показан и веома манифестан у пракси. Оне се у пракси називају: „памет“, „моћан тиципације“, „читање противника“, „преглед игре“ итд.

Централни нервни систем има првенствено интегративну функцију, те омогућује сврсисходно и адаптабилно понашање људског бића. Од највећег је значаја интеграција на кортикалном нивоу, јер је сврсисходно понашање у директној вези са интелигенцијом на кортикалном нивоу, али она је мање флексибилна. Интеграција функција на субкортикалном нивоу омогућује реаговање у стандардним ситуацијама, ситуацијама које захтевају аутоматско извођење рутинских програма. Когнитивни процеси и когнитивно функционисање су централни механизми кортикалне интеграције.

Факторска структура интелектуалних способности анализирана је на основу свих информација које пружа матрица значајних главних компоненти (*табела 1*). На основу Момировићевог В6 критеријума, изоловане су две латентне димензије које омеђују целокупни простор од три когнитивна теста са око 61.77% заједничке варијансе. То се може прихватити као задовољавајуће за истраживања овог типа. Комуналитети варијабли, осим код теста S1 којим је процењивана ефикасност паралелног процесора, односно способност учачања релација и корелата, релативно су високи и могу се сматрати задовољавајућим.

Највећу повезаност са изолованом когнитивном димензијом има варијабла за процену перцептивних способности IT1. Већи број аутора утврдио је позитивну повезаност између перцептивних способности и моторичких способности. Иако су перцептивни мерни инструменти у значајној мери сатурирани когнитивним факторима (у литератури се често пише о когнитивном функционисању на перцептивном нивоу), било би превише слободно прогласити их когнитивним мерним инструментима, иако у извесном смислу они то и јесу. Позитивну повезаност, најчешће средње висине између перцептивних и моторичких способности, утврдили су: Хорн, Фитс, Харисон, Флешман и др. Аутори су такође утврдили да моторичка активност позитивно утиче на развој перцептивних способности. Изолована когнитивна димензија је јасно дефинисана и тестом AL4 са релативно високом пројекцијом за процену ефикасности серијалног процесора који одговара Кателовом фактору кристализоване интелигенције.

Повезаност когнитивних способности и успеха у кошарци доказана је у бројним истраживањима. Претпоставља се да је за везу когнитивних способности и успеха у кошарци одговорна и боља адаптација когнитивних способности на специфичне услове живота којима су изложени играчи свих нивоа а по-

себно врхунског нивоа. Из тог разлога познавање когнитивне структуре кошаркаша од посебне је важности за планирање и реорганизацију рада и прогнозу успеха у игри па тако и у кошарци уопште.

Добијање оваквог резултата је разумљиво када се узме у обзир да је за кошарку карактеристична разноликост и мноштво техничких елемената, покрета целог тела и екстремитета у различитим правцима са променљивим темпом. У току утакмице непрестано се мењају динамичке ситуације у зависности од кретања играча са различитим техникама.

На основу изложеног, могло би се закључити да се основни когнитивни процеси могу свести на функције перцептивног, паралелног и серијалног процесора, који су, вероватно, под контролом неког централног процесора задуженог за координирању свих когнитивних функција.

**Табела 1.** Главне компоненте когнитивних варијабли ученика – кошаркаша

	FAC1	h2
IT-1	0,79	0,63
AL-4	0,87	0,76
S-1	0,67	0,46
Karakt.koren	1,85	
% Varianse	61,77	
Kumulativni %	61,77	

## ДИСКРИМИНАТИВНА АНАЛИЗА КОГНИТИВНИХ ВАРИЈАБЛИ

Резултати дискриминативне анализе когнитивних варијабли показују да се тестирани ученици у односу на групу испитаника преферирану грану спорта статистички значајно разликују. Анализирајући вредности *табеле 2*, може се закључити да је слагање резултата између четири групе ученика регистрованих показатеља високо.

Изолована је само једна дискриминативна димензија, са карактеристичним коренима: (014) и каноничком корелацијом (32). Ово указује на значајност дискриминативне функције и главни је показатељ квантитативне и квалитативне структуре. Значајност разлика између група презентована је Wilksovим ламбдама, а значајност каноничке корелација је тестирана Bartletovим X тестом који износи (14,31).

Увидом у *табелу 1*, уопштава се да прва дискриминативна функција сепарише ученике на основу теста IT-1, који је у основном предмету мерења намењен процени перцептивне идентификације и дискриминације.



Овако добијени резултати иду у прилог и претпоставкама до којих су дошли у истраживањима Rushall (1970), Bushna и Agarwala (1978), Strauba (1971) и други – у којима се ради о могућности да се спортисти према когнитивним способностима и особинама личности диференцирају, не толико на основу врсте спорта, колико на основу успешности у спорту.

**Табела 2.** *Дискриминативна анализа когнитивних варијабли*

Function	Svoјstve. vr.	% Varianse	Kumulativni %	Kan. R.	Wilks Lambda	Hi skor	df	SIg.
1	0,014	82,1	82,1	0,32	0,08	14.31	9	0,05
2	0,003	17,8	99,8	0,05	0,99	0,59	4	0,09
3	0,000	0,2	100,0	0,00	1,00	0,00	1	0,89

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање је спроведено са циљем да се утврди структура, когнитивних димензија код ученика који преферирају кошарку као спортску игру и коју су одабрали као изборни спорт у својој школи, да се утврде њихове специфичности и међусобне разлике. У сврху утврђивања структуре третираних антрополошких димензија, испитано је по 50 ученика из четири основне школе – укупно 200 спортиста.

За процену когнитивних способности изабран је мерни инструмент КОГЗ, којим су се процењивале следеће когнитивне способности:

За процену ефикасности инпут-процесора, односно перцептивног резоновања, изабран је тест IT-1. За процену ефикасности серијалног процесора, односно симболичког резоновања, изабран је тест AL-4. За процену ефикасности паралелног процесора, односно уочавања релација и корелата, изабран је тест S-1.

Сви подаци у овом истраживању обрађени су у Центру за мултидисциплинарна истраживања на Државном универзитету у Новом Пазару помоћу система програма за обраду података који је развио Поповић (1980, 1993) и Момировић и Поповић (2003).

Факторска структура интелектуалних способности, анализирана је на основу свих информација које пружа матрица значајних главних компоненти (*табела.*). На основу Момировићевог Б6 критеријума, изоловане су две латентне димензије, које омеђују целокупни простор од три когнитивна теста са око 64.48% заједничке варијансе. То се може прихватити као задовољавајуће за истраживања овог типа. Комуналитети варијабли, осим код теста S1 којим је процењивана ефикасност паралелног процесора, односно способност уочавања релација и корелата, релативно су високи и могу се сматрати задовољавајућим.

Највећу повезаност са изолованом когнитивном димензијом има варијабла за процену перцептивних способности IT1. Већи број аутора утврдио је позитивну повезаност између перцептивних способности и моторичких способ-

ности. Иако су перцептивни мерни инструменти у значајној мери сатурирани когнитивним факторима (у литератури се често пише о когнитивном функционисању на перцептивном нивоу), било би превише слободно прогласити их когнитивним мерним инструментима, иако у извесном смислу они то и јесу. Позитивну повезаност, најчешће средње висине између перцептивних и моторичких способности, утврдили су: Хорн, Фитс, Харисон, Флешман и др. Аутори су такође утврдили да моторичка активност позитивно утиче на развој перцептивних способности. Изаолована когнитивна димензија је јасно дефинисана и тестом AL4 са релативно високом пројекцијом за процену ефикасности серијалног процесора који одговара Кателовом фактору кристализоване интелигенције.

Повезаност когнитивних способности и успеха у кошарци доказана је у бројним истраживањима. Претпоставља се да је за везу когнитивних способности и успеха у кошарци одговорна и боља адаптација когнитивних способности на специфичне услове живота којима су изложени играчи свих нивоа а посебно врхунског нивоа. Из тог разлога, познавање когнитивне структуре кошаркаша од посебне је важности за планирање и реорганизацију рада и прогнозу успеха у игри па тако и у кошарци уопште.

Добијање оваквог резултата је разумљиво када се узме у обзир да је за кошарку карактеристична разноликост и мноштво техничких елемената, покрета целог тела и екстремитета у различитим правцима са променљивим темпом. У току утакмице непрестано се мењају динамичке ситуације у зависности од кретања играча са различитим техникама.

На основу изложеног, могло би се закључити да се основни когнитивни процеси могу свести на функције перцептивног, паралелног и серијалног процесора, који су, вероватно, под контролом неког централног процесора задуженог за координирању свих когнитивних функција.

Добијени резултати овог рада могу се користити у решавању теоријских проблема који се ослањају на потребе праксе. Вредност се може дефинисати на следећи начин:

- (1) Примењен узорак варијабли и узорак испитаника омогућиће коришћење у току селекције, а посебно праве тренираности и такмичарске активности;
- (2) Добијени резултати претпостављају висок степен респектабилности будући да се до њих дошло савременим математичко-статистичким методама;
- (3) Управо, сагледана структура дела антрополошког статуса (посебно когнитивног простора) омогућиће и адекватније наставне методе и рационалнију селекцију у избору будућих младих спортиста;
- (4) Детекција разлике између психосоматских димензија на ученицима исте изабране спортске дисциплине указала је неопходност брижљиво диференцираног приступа ученика који преферирају кошарку као изабрани спорт.
- (5) Ово истраживање ауторитетом примењеног сета научних процедура у знатнијој мери детерминише адекватне потезе у селекцији спортиста.

## Литература

- Burt, C. (1949). The structure of the mind. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 100–111, 170–199.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Das, J. P., Kirby, J. R., Jarman R. F. (1975). Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, 82, 87–103.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intel-ligence*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarević, LJ. (1994). *Psihološke osnove fizičke culture* (Drugo izdanje), Beograd: Fakultet fizičke kulture, 90–93.
- Kvašček, R. (1981). *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Momirović, K. i sar. (1982). Kibernetički model kognitivnog funkcionisanja; Pokušaj sinteze nekih teorija o strukturi kognitivnih sposobnosti, *Kineziologija*, 14 (2), 63–82.
- Popović, D. I sar. (1990). Borenja 1, „Struktura kognitivnih sposobnosti džudista“, Niš: Univerzitet u Nišu, Naučni podmladak, 214.
- Spearman, C. (1904). *The Amerikan Journal of Psychology*, 15 (2) (Apr., 1904) 201–292.
- Wolf, B., Rađo, I. (1998). *Analiza grupisanja manifestnih varijabli*. Sarajevo: FFK.

Доц. др Фахрудин Маврич

МА Адем Маврич

Государственный университет Нови-Пазар

### РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЯХ КОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ СРЕДИ УЧЕНИКОВ, КОТОРЫЕ ПРЕДПОЧИТАЮТ БАСКЕТБОЛ В КАЧЕСТВЕ ВЫБОРНОГО ПРЕДМЕТА

#### Резюме

Основная цель данного исследования заключалась в определении статистически значительных различий в уровне когнитивных способностей среди учеников, которые предпочитают **баскетбол**, который выбрали в качестве выборного вида спорта в школе. Исследование было проведено на выборке детей в возрасте 13–15 лет учеников начальной школы в городе Нови-Пазар. Выборка состояла из 200 респондентов мужского пола. Для того, чтобы определить статистически значительные различия между учениками (спортсменами) идентичной спортивной ориентации был применен модифицированный метод канонического дискриминантного анализа в Махаланобиса пространстве.

Результаты дискриминантного анализа когнитивных переменных показывают, что тестируемые ученики по отношению к предпочтительному виду спорта статистически значительно отличаются.

**Ключевые слова:** ученики начальной школы, баскетбол в качестве выборного спорта, физическая культура, когнитивные навыки.



**Доц. др Живорад Миленовић**  
Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену  
**Бојана Базић, мастер**  
Институт за српску културу у Приштини  
**Мирјана Симић**  
Институт за српску културу у Приштини

## **НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ И СВАКОДНЕВНОМ ЖИВОТУ\***

**Апстракт:** У раду су приказани резултати теоријско-емпиријског истраживања невербалне комуникације у настави и свакодневном животу. Полазећи од несумњивог значаја комуникације као средства интерпсоналног односа међу људима и чињенице да се знакови, идеје и намере, могу преносити и невербалном комуникацијом, односно гестовима, положајем тела, држањем руку, погледом, осмехом, положајем главе, изразима лица и на друге начине, учинила се потреба истраживања значаја невербалне комуникације у настави и свакодневном животу. Да би се то утврдило, у другој половини 2014. године, на узорку од 112 студената разредне наставе на Учитељском факултету у Призрену, спроведено је истраживање које је приказано у овом раду. Подаци прикупљени истраживањем, обрађени су факторском анализом са Варимакс ротацијом и Ман Витнејевим *У-тестом*. Факторском анализом су издвојена четири фактора: (1) унапређивање комуникације, (2) слање информација, (3) размена идеја и (4) превазилажење сметњи и баријера, који указују на најчешће предности и недостатке невербалне комуникације, док је Ман Витнејевим *У-тестом* утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената о невербалној комуникацији у зависности од њиховог успеха у току студија. Најзначајнији резултати су приказани у форми закључка и дате су педагошке импликације.

**Кључне речи:** комуникација, невербална комуникација, настава, комуникација у настави, комуникација у свакодневном животу.

---

\* Рад је написан у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (бр. 178028), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу из Приштине са привременим седиштем у Лепосавићу.

## УВОДНО ОБЈАШЊЕЊЕ

Невербални сигнали показују мисли и емоције, процене и особине. Они су и подршка вербалној комуникацији или замена за њу. Покрети откривају, говоре о расположењима и стањима, омогућавају да се изрази слагање или неслагање, пристајање или одбијање. Кроз невербалну комуникацију, а на основу психолошких значења гестова, буде се успавани инстинкти и интуиција, развија осећај за друге људе, осетљивост и флексибилност. Поред тога, свако кретање може се посматрати као једна одређена радња која означава акцију, покретање некога или нечега, али и као свесно вођење акције – радње, чиме се „конкретизују процеси кретања, говорења и комуницирања“ (Марковић 2003: 52). Уочљиво је да приликом формирања првог утиска, упечатљиво дејство изазива начин на који се људи смеју, радују, гестикулирају или међусобно посматрају. У таквим околностима, први утисак углавном подлеже провери примаоца дражи, а то зависи од склопа и састава личности која процењује, односно да ли је за њу примаран чулни осећај вида или слуха. Истраживање и задовољење потреба представља сврху људске комуникације. Полазећи од бројних истраживања (Гимбош, 2012; Симендић и Баровић, 2012; Чковрић, 2007), у зависности од категорији квалитета, односно опсега комуникацијског процеса, могуће је издвојити четири категорије комуникације: (1) *интраперсоналну*, (2) *интерперсоналну*, (3) *групну* и (4) *масовну*.

За ово истраживање, од значаја је да се укратко укаже на најзначајније карактеристике интерперсоналне комуникације, која може бити *вербална* и *невербална*. Невербална комуникација представља перманентно примање и емитовање знакова гестовима, мимиком или покретима тела. Зато се каже да невербална комуникација представља *примарни комуникацијски модел*. У приступу проблему овог истраживања, невербална комуникација је контролисана одређеним системом кодова који су културно детерминисани. Она указује и на став према другим особама и помаже у грађењу и одржавању односа са другима. Зато се и каже да вербалну комуникацију прати, више или мање, изражена невербална комуникација. То могу бити бројни свесни или несвесни комуниколошки знаци који доста тога откривају о ставу и карактеру саговорника. Они се испољавају кроз начин говора, мимику, покрет руку, ногу, главе, држању тела, начину кретања и осталу гестикулацију. Испољавају се и преко начина одевања, манира, начина гледања, слушања, додиривања и сл.

Невербални сигнали показују мисли, емоције, ставове и особине саговорника. Зато се и каже да је она помоћно средство за подршку вербалне комуникације или замена за њу (Карић 2013; Стајчић 2013). Покрети откривају (говоре) о стањима и расположењима, омогућавају да се исказе слагање или неслагање, пристајање или одбијање. Кроз невербалну комуникацију, а на основу психолошких тумачења гестова, откривају се успавани инстинкти, интуиција, емотивност, психолошка стабилност, осетљивост и флексибилност. Невербална комуникација се даље посматра као говор личности и тела, који се манифестује кроз слање порука путем разних гестова, мимике и других сигнала не-

заних за говор и тако омогућава комуникација међу људима без употребе речи. Полазећи од тога, невербална комуникација се може остварити и преко чула вида визуелним путем, додирним и другим физичким контактима (тактилним путем), путем разних мирисних садржаја (хране, пића, дезодоранса, мириса тела и сл.) (Чковрић 2007: 49). Зато се и каже да гестикулација слично речима може бити двосмислена.

За разлику од језика, невербално понашање само је делимично под контролом. Учествовање и у најједноставнијем друштвеном саобраћају, захтева употребу сложеног система знакова, у чијем је средишту борба за скретање пажње, као специфични знак друштвеног општења. На самом почетку друштвеног комуницирања, људи размењују погледе и просторно се одређују у односу на комуникацијске партнере (Томић 2007: 44). Током овог процеса, обе стране потврђују, кретањем тела, изразима лица и гестовима, да прате оно о чему се говори, односно, да прихватају другог као учесника у комуникацији, без обзира на афинитете и степен међусобног слагања.

Покрети руком, шаком и прстима су изразити покрети који се несвесно или свесно чине при разговарању, информисању и објашњавању. Рукама, шакама се слика, црта оно што се објашњава, готово пантомимски повлачећи покретом одређени исказ. Мануелна гестикулација је значајна, али претерана гестикулација омета ток комуникације. Покрет може да скрене пажњу са речи, са теме и вербалног дела процеса, са информативног тока, те се фокус лагано губи у непрекидном кретању. Гестикулирајући покрети треба да буду у складу са вербалним чином, да наглашавају реч или буду замена за њу. Одсечан покрет руком може да прекине дијалог, монолог и сл.

Посебно значајна невербална комуникација је мануелна гестикулација. Ова гестикулација објашњава значење покрета руком, шаком, прстима, обема рукама, руком која се покреће из лакта, рамена (Томић 2007; Марковић 2003). Према наведеним поручавањима, а у приступу проблему овог истраживања, могу се навести неки од примера: (1) дланови окренути на горе означавају да је саговорник спреман и отворен за разговор, односно приближавање; (2) дланови окренути на доле значе затварање и одбијање дијалога; (3) удаљавање; (4) тактирање шаком или шакама значи потенцирање и наглашавање одређене речи или реченице; (5) шаке окренуте длановима један наспрам другог представљају сигнал размишљања, односно оклевања; (6) полу савијена шака, дланом према грудима значи упућивање на себе, односно према себи; (7) длан отворен према саговорнику са полуиспруженом руком у лакту значи заустављање саговорника итд.

Покрети прстију такође указују на бројне особине саговорника. На основу тога се могу утврдити одређена стања: (1) немирни прсти изражавају несигурност и нервозу; (2) испреплетани указују на замишљеност и (3) раширени на несигурност, а понекад и на самопоуздање, ма колико то деловало контрадикторно. Поред тога, стегнута песница значи бес, а понекада и страх. Када је особа која комуницира смирена, руке, односно шаке, требало би да буду мирно положене на столу или на крилу, односно на ручкама столице или фотелје

(Марковић 2003: 67). Тиме се наглашава опуштен и удобан положај особе која је сигурна у себе и заузима природан став и држање.

Разноврсни покрети рукама, шаком, прстима и сл. чине се свесно или несвесно при комуникацији, све са циљем бољег објашњења или појачања убедљивости говорног исказа. Овим покретима се настоји поткрепити слика онога о чему се разговара. Та мануелна пантомима, односно гестикулација кад је у границама пристојног разговора може бити симпатична и примамљива при ближем објашњавању одређених израза, али може и да омета нормалну комуникацију уколико је претерана (Чковрић 2007: 59). То је зато што несихронизовани и пре-наглашени покрети руку могу да скрену пажњу саговорника са основног говорног исказа, те се пажња претежно концентрише на непрекидно кретање руку.

Све ове покрете, односно невербалне сигнале, јасно и свакодневно испољавају ученици у школи. Испољавају их и студенти у току студија. Зато је њихово познавање од стране учитеља и професора универзитета значајно за боље разумевање понашања појединих ученика, односно студената. Значајно је и за правилну припрему и реализацију разговора са појединим ученицима (студентима) у зависности од одређених наставних ситуација. Да би у томе били успешни, учитељи и професори универзитета требало би да упознају основне карактеристике и значења појединих невербалних сигнала.

Често је од начина на који ученик, или студент говори, односно одговара на постављено питање, а у зависности од гестикулације, могуће утврдити да ли је у довољној мери научио наставне садржаје. Однос покрета и текста може се посматрати у узајамној спрези на више начина (Марковић 2003: 55). Они су: (1) да је текст доминантан, односно садржајан, што значи да гласовни квалитети и говорне константе исказују све намере говорника; (2) гест је сведен, минималан, исказан кроз покрете гледања и мимичке покрете; (3) покрет допуњава, истиче и наглашава текст; (4) покрет прати само наглашена места у беседи, фокус и аргументе; (5) скреће се пажња са аудиторијума на најзначајније место у беседи; (6) покрет делује као фигура градације, а говорна константа као гласност, која може бити праћена енергичним покретом; (7) покрет је изразито наглашен, посебно мануелна гестикулација; (8) гест је у функцији објашњења, не лична поштапалица, већ намеран гест; (9) изненадан, неочекиван и спонтан покрет делује као моменат превареног очекивања, као импровизација у делу беседе у коме се најмање очекује; (10) покрет може бити брз и нагао; (11) битан аргумент акцентује се обично покретима, односно показивањем, устајањем, ходањем, прелажењем са једног места на друго, пролажењем и наглим устајањем и (12) увежбавање радње је у практичном смислу део припреме и стратегије приликом припремања наступа.

Поред поменутих, особине саговорника често могу открити и остали елементи невербалне комуникације. То се пре свега односи на положај тела саговорника. Односи се и на његово одевање. Особине саговорника могу се утврдити и према саговорниковом стилу. Могу се открити и на основу његовог смеха, који као значајна људска особина указује не само на тренутно расположење саговорника, него и на његову спремност да равноправно учествује у разговору.

## МЕТОД

Проблем овог истраживања је смисао и разумевање комуницирања односно невербалног комуницирања у настави и свакодневном животу. Могао би се дефинисати и као успостављање баланса између вербалног и невербалног комуницирања као полазне основе за успешну комуникацију и за остваривање потпуног утицаја у настави и јавном свету. Значај и развијање компетенција у невербалној комуникацији, како у свакодневном животу, тако и настави, значајан су предмет овог рада. Изазови се стављају пред саговорника у комуникацијском процесу, да тумачећи невербалне сигнале открије много о особи која се налази у улози саговорника. Главно обележје развоја комуникације јесте да се непрестано осавремењује и заснива на новим техникама које омогућавају бољу комуникацију. Комуникација је основа организовања човековог живота и рада од настанка света па до данас. Зато и представља важан аспект друштвене активности људи у процесу који се реализује остваривањем веза између две или више особа које директно доприноси сталном цивилизацијском напретку. У комуникацији је најважнији моменат преношење информација. Главни изведени став је да знаци и симболи преносе значење у комбинацији, а не само као скупови бинарних знакова у линеарном редоследу, или као скупови метафоричких симбола у парадигматској вези. Полазећи од оваквог образложења проблема истраживања, у овом раду ће се проучавати невербална комуникација у настави и свакодневном животу.

Развијање алтернативних оквира квалитета комуниколошког процеса, указивање на значај и карактеристике невербалне комуникације, познавање симбола и ознака, одређена понашања, гестови, мимика, покрети и положај тела и лица, доста тога казује о особи која се појављује у улози саговорника. Боље познавање карактеристика особе са којом се комуницира, доприноси лакшем приближавању тој особи и остваривање успешније комуникације. У истраживању се пошло од опште претпоставке да је невербална комуникација значајан фактор успешне комуникације, како у настави, тако и у свакодневном животу. Према посебним хипотезама истраживања је претпостављено да ће истраживањем бити издвојени фактори који према проценама студената указују на најчешће предности и недостатке невербалне комуникације, како у настави, тако и у свакодневном животу. Претпостављено је и да ће истраживањем бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената разредне наставе о значају невербалне комуникације у настави и свакодневном животу.

Да би се то утврдило, у месецу новембру 2014. године, спроведено је истраживање на узорку од 112 студената разредне наставе на Учитељском факултету у Призрену. Истраживачка техника је скалирање. Спроведено је применом тростепене скале процена студената о невербалној комуникацији (Скалер – НК). Скалер је Ликертовог типа. Састоји се од 28 ајтема са скалом интензитета сагласности: (а) *слажем се*, (б) *нисам сигуран-а* и (в) *не слажем се*. На самом истраживању су провераване метријске карактеристике скалера и извр-



шена његова корекција. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом са Варимакс ротацијом и Ман-Витнејевим *U-тестом*. Резултати истраживања приказани су у табелама.

## РЕЗУЛТАТИ

Подаци прикупљени Скалером – НК најпре су подвргнути анализи главних компоненти факторском анализом са Варимакс ротацијом.

**Табела 1.** *КМО и Бартлетов тест сферичности*

КМО		0,841
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	490,563
	df	70
	p	0,000

КМО тест је показао врло добру вредност (КМО = 0,841). Бартлетов тест сферичности, при *хи* квадрат тесту ( $\chi^2 = 490,563$ ), показао је статистичку значајност на нивоу  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Подаци указују на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе (Табела 1).

**Табела 2.** *Карактеристични коренови и проценат објашњене варијансе*

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	2,126	18,235	18,235
2.	2,054	15,364	33,599
3.	1,876	12,063	45,662
4.	1,241	9,128	54,790

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су четири главне компоненте са карактеристичним кореном већим од један (Табела 2).

**Табела 3.** *Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима*

Ајтеми	Компоненте				h
	I	II	III	IV	
a9: Невербални сигнали ми помажу да боље и ефикасније комуницирам са другим особама.	<b>0,854</b>		0,846	0,830	0,756
a15: Увек када разговарам са другим особама, пратим њихово понашање.	<b>0,812</b>		0,809		0,542
a28: Нису успешни саговорници они који избегавају погледе других људи.	<b>0,759</b>				0,563
a5: Ма шта ми одређена особа рекла у разговору, увек ми више казује то како се она понаша при разговору са мном.	<b>0,721</b>	0,719		0,718	0,687

Ајтеми	Компоненте				h
	I	II	III	IV	
a25: Када људи избегавају одговоре, они се другачије понашају.	<b>0,715</b>				0,741
a16: Сматрам да ме моје понашање увек одаје да ли довољно искрено говорим о нечему.	<b>0,658</b>				0,462
a10: Искрено верујем само људима који превише не гестикулирају рукама и мимиком.	<b>0,643</b>	0,652		0,631	0,578
a4: Савршено владам својим понашањем у току разговора са другим особама.	<b>0,613</b>				0,396
a14: Често ми се дешава да разговарам са особама које не говоре довољно искрено, јер то показује њихово понашање.	<b>0,596</b>	0,534		0,519	0,725
a2: Увек када немам смелости да нешто кажем, то преносим невербалним сигнаlima и знаковима.		<b>0,522</b>		0,510	0,374
a12: Када неко клима главом при разговору са мном, знам да одобрава оно о чему говорим.		<b>0,514</b>			0,547
a24: Ако при разговору са мном нека особа држи дланове окренуте према горе, знам да је спреман-а на отворен разговор.		<b>0,507</b>		0,499	0,560
a3: Увек када некоме желим да нагласим важност и значај неке информације, обавезно ударим дланом о сто или неки предмет.		<b>0,486</b>	0,439		0,664
a20: Када при разговору са мном нека особа држи дланове окренуте један наспрам другог, знам да у нечему оклева.		<b>0,436</b>			0,770
a23: Увек када желим да покажем колико сам у праву, окренем длан шаке према себи и привучем га грудима.		<b>0,421</b>	0,415		0,769
a18: Када при разговору са мном нека особа испружи длан руке према мени, то ми је сигнал да сам у нечему претерао-ла.		<b>0,402</b>		0,399	0,666
a26: Када желим да прекинем разговор са неком особом, увек окрећем дланове шака према доле.		<b>0,397</b>			0,360
a8: Често када желим да неку особу убедим да ме послуша, то чиним слањем сигнала гестовима или мимиком.			<b>0,374</b>		0,444
a21: Пружање руке, значи да сам се са неком особом разумео-ла у потпуности.			<b>0,362</b>	0,359	0,505
a17: Када ми нека особа при разговору руком показује на себе, а затим и на мене, знам да жели са мном да размени неку идеју.			<b>0,356</b>	0,352	0,696
a27: Боље се са неким особама споразумевам гестовима и мимиком, него ли када разговарам са њима.			<b>0,350</b>		0,330
a7: Израз лица јасно показује шта нека особа жели.			<b>0,348</b>	0,346	0,644
a13: Не разумем у довољној мери поједине особе када ми на нешто указују мимиком и гестовима.			<b>0,340</b>		0,707
a22: Мимику и гестове највише користе особе са сметњама у развоју.				<b>0,338</b>	0,489
a1: Увек када мислим да нисам довољно јасан-а, онда то употпуњујем покретима теле или мимиком.				<b>0,331</b>	0,399
a19: Лице ме увек одаје када нешто желим да сакријем.				<b>0,326</b>	0,699

Ајтеми	Компоненте				h
	I	II	III	IV	
a11: Особе које се смеју при разговору нису баш превише искрене.				0,325	0,303
аб: Никада не гестикулирам при разговору са другим особама.				0,314	0,501

Истраживањем су издвојена четири фактора. **Први фактор** одређују девет ајтема: 9, 15, 28, 5, 25, 16, 10, 4 и 14; објашњава 18,235% укупне варијансе и назван је *унапређивање комуникације*. **Други фактор** објашњавају осам ајтема: 2, 12, 24, 3, 20, 23, 18 и 26; објашњава 15,364% укупне варијансе и назван је *слање информација*. **Трећи фактор** одређују шест ајтема: 8, 21, 17, 27, 7 и 13; објашњава 12,063% укупне варијансе и назван је *размена идеја*. **Четврти фактор** одређују пет ајтема: 22, 1, 19, 11 и 6; објашњава 9,128% укупне варијансе и назван је *превазилажење сметњи и баријера* (Табела 3).

Овим је потврђена прва посебна хипотеза истраживања којом се претпостављало да ће истраживањем бити издвојени фактори који према проценама студената указују на најчешће предности и недостатке невербалне комуникације како у настави, тако и у свакодневном животу.

**Табела 4.** Успех студената у току студија и њихове процене о невербалној комуникацији (Ман-Витнејев У-тест)

	Процене о невербалној комуникацији
Ман-Витнејев У тест	1092,000
z	-1,204
p	0,196

Израчуната вредност Ман-Витнејевог У-теста (1092,000) при  $z$  вредности ( $z = -1,204$ ), није достигао статистичку значајност ( $p = 0,196$ ) (Табела 4). Подаци показују да нема статистички значајне разлике у проценама студената о невербалној комуникацији у зависности од њиховог успеха у току студија.

**Табела 5.** Успех студената у току студија и њихове процене о невербалној комуникацији (медијани)

Успех у току студија	N	Медиан
6,00–7,00	44	0,5000
7,01–8,00	68	1,0000
Укупно	112	1,0000

Ман-Витнејев *У-тест* није открио значајну разлику међу проценама студентата о невербалној комуникацији у зависности од њиховог успеха у току студија: 6,00–7,00 ( $Md = 0,5000$ ;  $N = 68$ ) и 7,01–8,00 ( $Md = 1,0000$ ;  $N = 44$ ) (Табела 5).

На овај начин је потврђена и друга посебна хипотеза истраживања, којом се претпостављало, *да ће истраживањем бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената о невербалној комуникацији у зависности од њиховог успеха у току студија.*

Након што су потврђене посебне хипотезе истраживања, потврђена је и општа претпоставка од које се пошло у овом истраживању: *да је невербална комуникација значајан фактор успешне комуникације како у настави, тако и у свакодневном животу.*

## ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Невербална обележја говора су покрети који прате вербалну комуникацију. Они утичу на значење речи кроз нагласак и тон, али и на то да ли ће се речи правилно или неправилно схватити. Невербални сигнали не делују изоловано од онога што говорник казује, већ његов говор поткрепљује и допуњује. Циљ је да порука која се шаље, добије на аутентичности и да се разуме и схвати на најбољи могући начин. Индекси у системима невербалне комуникације, попут гласовних елемената у говорном језику, немају значења изоловано, него делују као чланови скупова. При том, знак или симбол добија значење само онда кад се разликује од неког другог супротног знака или симбола.

Изнесене расправе и приказани резултати истраживања показују да невербална комуникација представља универзални облик људског говора. Она се развија и мења у зависности од групне припадности, социјалне ситуације, профила личности и културе. У комуникацији – путем невербалног чина – може се препознати садржај, обим и суштину неке поруке. Откривањем садржаја открива се скоро све оно о чему људи говоре. Невербални исказ кроз садржај може да открије стварне али и скривене људске емоције. Он даље саопштава и презентира важан животни став, интерес или мотив (Базић 2005: 42). И још, може и да помогне да се препозна нечији карактер, његова стабилност или лабилност.

Ако вербални исказ даје улешану, прикривену или лажну слику о нечему, праћењем невербалних сигнала може се открити права суштина проблема и на тај начин препознати вербална обмана. То указује на то да у комуникацији није битно само оно шта се каже, већ и начин на који се каже, односно из ког контекста је извучено. Чак и када нека особа престане да говори својим невербалним знаковима, она наставља да комуницира. При скривању и откривању, неки људи врло вешто шаљу одређене поруке изразом свог лица, полагањем руку, ногу, главе или држањем читавог тела. Стога се може закључити да је невербална комуникација јако значајна за успешно комуницирање и за по-

знавање саговорника, како у настави, тако и у свакодневном животу. То значи да се знаци, симболи, покрети поруке које шаље друга страна морају пратити, анализирати, тумачити, јер они могу много више рећи неко и саме речи.

Истраживањем су издвојена четири фактора који према проценама студената указују да невербална комуникација доприноси унапређивању комуникације, слању информација, размени идеја и у превазилажењу сметњи и баријера. Да невербална комуникација доприноси размени идеја, показују и резултати истраживања до којих је дошла Катарина Тодоровић. У овом теоријском проучавању је утврђено да се „без обзира на реформисање школе и иновирање рада, наставни процес ослања на вештине говорења, слушања и невербалног истраживања“ (Тодоровић 2013: 281). То значи да реакција на васпитнообразовну поруку у наставном процесу и даље ствара ефекат планиране активности до које се долази комуникацијом. Другачије речено, комуникација и у условима реформе школе и сталног увођења иновација у настави, остаје значајан фактор наставе. У таквим околностима, невербалној комуникацији припада одредница универзалности. При том није од значаја што на њу утичу социјални, културни и пре свега лични аспекти.

Невербална комуникација даље доприноси слању информација. У прилог овом резултату истраживања иде и истраживање у коме се расправљало о култури комуницирања и невербалном комуникацијском коду (Марковић, 2011). На основу резултата теоријског проучавања у овом раду, може се закључити да је невербално-комуникацијски код оно обележје „којим се невербалном гесту приписују особине вербалног, тј. преводивог кода“ (Марковић 2011: 139). Као што се види, невербална комуникација не доприноси само утврђивању одређених особина и стања личности, него служи и као средство за слање информација. Препознавањем невербалних знакова и гестова људи у свакодневном животу, односно ученика и студената у настави, представља препознавање информације коју они желе да пошаљу.

Трећи издвојени фактор у овом истраживању је допринос невербалне комуникације у размени идеја. У проучавању доприноса невербалне комуникације у учионици, пошло се од поделе невербалних комуникационих знакова на паралингвистичке и екстралингвистичке, односно проксемичке и кинезичке. При том су за сваку врсту знакова навођени примери из учионице. Утврђено је и да у размени идеја значајно могу допринети и одређени некатегорисани вербални комуникациони знакови у учионици, као што су „спољашњи изглед особе, гардероба коју носи и разни облици телесног додира између учесника у невербалној комуникацији“ (Тодоровић 2010: 191). То зато што поједине особе своје идеје могу размењивати на основу стиска руке, полагаја руку, присношћу са другим особама, осмесима и на друге начине, што је значајно за разумевање њихових идеја и намера. Ово је посебно значајно у свакодневном животу, али и настави, нарочито у односу између наставника у ученика, односно професора и студената.

Невербална комуникација значајно доприноси и у превазилажењу проблема, односно сметњи и баријера. То је посебно значајно у данашњим окол-

ностима у којима је од школске 2010/2011. године у сва одељења редовних школа уведена инклузивна настава. Да би у томе били успешни, наставници би требало да поседују бројне компетенције, нарочито педагошке, психолошке и дадактичко-методичке за рад у инклузивној настави (Миленовић 2010). Али и социјално комуникацијске компетенције, нарочито оне које подразумевају способности наставника које се односе на њихову културу комуницирања (Ивковић и Миленовић 2014). Поред значаја компетентности наставника, значајне су и педагошке компетенције родитеља, које им такође могу допринети у бољем схватању и разумевању невербалне комуникације своје деце (Миленовић и Јефтовић 2012). Управо у инклузивној настави, нарочито код сметњи деце у говору, од значаја су невербални гестови и покрети деце, чије познавање не само да допринеси њиховом правилном схватању и разумевању, већ и превазилажењу сметње, зато што допринесе правовременој идентификацији која је од примарног значаја у даљем медицинском третману и педагошком васпитном деловању.

У прилог четвртном издвојеном фактору у овом истраживању иду и истраживања говора лицем. При успостављању комуникације лицем је део који се најпре и највише фиксира и уочава, те је јасно да оно има пресудну улогу за почетак и количину даље комуникације која се одвија међу саговорницима. Зато се првих неколико минута сусрета сматра пресудним за стварање утиска о саговорнику. На бази сагледавања изражајности лица, при поздрављању, представљању и започињању разговора, суди се о карактеру личности, његовој интелигенцији, васпитању, нарави, афинитетима, навикама и сл. У невербалној комуникацији се са лица најбоље могу прочитати човекове емоције. При том би требало имати у виду да се начин изражавања емоција разликује зависно од националне и регионалне културе.

Бројна истраживања су показала различите резултате. У приступу проблему овог истраживања, а када је у питању говор лица и погледа, прихватљиво је схватање и разумевање доприноса невербалне комуникације Базић Милејка. Оно се огледа у следећем: (1) контакт очима је свуда битан и не би требало скривати поглед од саговорника; (2) израз лица своју највећу снагу крије у осмеху и зато је пожељан у свим ситуацијама, али уз напомену да при том не буде циничан; (3) покрети главом такође су пожељни, посебно док се други слушају, односно док се прихвата њихов разговор или одобрава оно што они говоре; (4) гестови би требали бити изражајни, али не одбојни и провокативни; (5) држање тела открива карактер, као и сам говор, па је потребно стајати усправно и с рукама уз тело; (6) када се седи, блага нагнутоћ напред показује заинтересованост и (7) раздаљина на којој ће стајати или седети саговорници требала би да омогући успостављање поверења и поштовања (Базић 2005: 88). Поред тога, први контакт успоставља се гледањем, а основни утисак се стиче уочавањем израза лица који такође допринноси бољем разумевању.

Покрети главе важни су у свим фазама разговора (говора и слушања). Климање главом охрабрује саговорника да говори дуже и више, да његово излагање има смисла, да га публика прати и разуме. На овај начин наставник у

настави може подстицати ученике и охрабрити их. То ће ученику свакако помоћи да буде слободнији. Тиме ће и његово излагање бити ефикасније, с обзиром на чињеницу да нарочито при одговарању на постављена питања, ученици због треме нису у стању да потпуно интерпретирају све оно што су и научили. То исто важи и у односу између професора универзитета и њихових студената.

Студенти углавном немају превише знања о невербалној комуникацији. На то свакако не утиче ни њихов успех у току студија, зато што нису изучавали наставне садржаје о невербалној комуникацији, па је и њихово недовољно знање из ове области разумљиво и из овог разлога. Зато и нису без основа углавном уједначене процене студената о невербалној комуникацији. Све то указује на потребу да студенти у току студија науче основне елементе невербалне комуникације. То би им значајно помогло, како у току студија, тако и касније у свакодневном раду и животу уопште. Да за то има потребе, редом су показали и резултати овог теоријско-емпиријског истраживања чији је проблем истраживања била невербална комуникација у настави и свакодневном животу.

## Литература

- Базић, М. (2005). *Вештина комуницирања*. Београд: Факултет за трговину и банкарство Јанићије и Даница Карић.
- Гимбош, И. (2012). Невербална комуникација у анимираним филмовима – кинезички и проксемички знакови. *СМ – часопис за управљање комуницирањем*, 7 (22), 107–122.
- Ивковић, М., Миленовић, Ж. (2014). Социјално-комуникацијске компетенције васпитача. *Педагогија*, 69 (1), 61–70.
- Карић, Ј. (2013). Смерови комуникације у образовном систему. *Београдска дефектолошка школа*, 19 (3), 505–514.
- Марковић, М. (2011). Култура изражавања и невербални комуникацијски код. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 24 (4), 139–145.
- Марковић, М. (2003). *Пословна комуникација са пословним бонтоном*. Београд: Клио.
- Миленовић, Ж., Јефтовић, М. (2012). Педагошке компетенције родитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15 (14), 43–54.
- Миленовић, Ж. (2010). Компетенције наставника инклузивне наставе. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 13 (12), 241–252.
- Симендић, М., Баровић. Љ. (2012). Ефикасност лидере комуникације. *Војно дело*, 64 (3), 372–388.
- Стајчић, Н. (2013). Кодови невербалног комуницирања. *СМ – часопис за управљање комуницирањем*, 8 (27), 67–89.
- Тодоровић, И. (2010). Невербална комуникација у учионици. *Норма*, 15 (2), 191–200.
- Тодоровић, К. (2013). Невербална комуникација, слушање и тишина у настави. *Педагогија*. 68 (2), 281–292.
- Томић, З. (2007). *Комуникација и јавност*. Београд: Чигоја штампа.
- Чковрић, В. (2007). *Пословна комуникологија*. Чачак: Виша техничка школа.



**Doc. Dr. Zivorad Milenovic**

University of Pristina, Teacher Training Faculty in Prizren

**Bojana Bazic**

Institute for Serbian Culture in Pristina

**Mirjana Simic**

Institute for Serbian Culture in Pristina

## NON-VERBAL COMMUNICATION IN TEACHING AND EVERYDAY LIFE

### Summary

In this paper, the results of theoretical-empirical research of non-verbal communication in teaching and everyday life are shown. Starting from the undeniable importance of communication as a means of interpersonal relation among people, and the fact that the signs, ideas and intentions can be transferred by non-verbal communication, that is, by gestures, posture, hands, look, smile, head position, facial expressions, and in many other ways, there was a need for research of non-verbal communication in teaching and everyday life. In 2014, on the sample of 112 students future teachers at the Teacher Training Faculty in Prizren, a research was carried out which is presented in this paper. The data collected have been processed by factor analysis with Varimax rotation and Mann-Whitney U test. By factor analysis four factors were singled out (1) communication development, (2) information sending, (3) exchanging of ideas, and (4) overcoming the disturbances and barriers which all point to the most often advantages and disadvantages of non-verbal communication; while by Mann-Whitney U test it was determined that there was no significant difference in students' evaluation of non-verbal communication depending on their success during the studies. The most important results are shown as conclusions and the pedagogical implications are given.

**Key words:** *communication, non-verbal communication, teaching, communication in teaching, communication in everyday life.*



**Мр Гордана Љубичић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **УТИЦАЈ ПРЕДЗНАЊА НА УСПЕШНО ПРАЋЕЊЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА НЕФИЛОЛОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА**

**Апстракт:** Страни језик на учитељским факултетима има статус изборног предмета. Логична претпоставка је да би студенти требало да изаберу и током студија даље надограде знање оног страног језика који су учили током свог основношколског и средњошколског образовања. То често није случај, а разлози су бројни. Основна препрека за доношење одлуке је претходно знање, односно незнање студената када је реч о страном језику. Лоше познавање страног језика које студенти доносе из претходног школовања утиче на њихово напредовање на изабраном факултету, веома често га успорава, а некада и потпуно прекида. У раду се бавимо утицајем претходног знања на изучавање језика струке на нефилолошким факултетима (првенствено учитељским) и могућим решењима уочених проблема.

**Кључне речи:** *страни језик, енглески језик, језик струке, учитељски факултет.*

Страни језик се на Учитељском факултету у Ужицу изучава у првом и другом, и у петом и шестом семестру (односно на првој и трећој години основних студија) са фондом од два часа недељно и студентима доноси 6 ЕСП бодова. Страни језик има статус изборног предмета, а студенти могу бирати између енглеског и руског језика. Статус изборног језика значи да студенти у трећој години студија могу променити страни језик који су учили, тј. уместо, на пример, енглеског слушати руски и обрнуто – што није најбоље решење када су језици у питању. Наиме, онај студент који није стекао основу из страног језика током претходног школовања, односно надградио предзнање страног језика током прве године студија, не може успешно пратити предавања из овог предмета након годину дана паузе, у петом и шестом семестру основних студија. За учење било кога страног језика најбитнији је **континуитет**; зато овај предмет мора имати другачији третман од већине осталих. Тачно је да је тешко – због преоптерећености наставног плана и програма – направити распоред предавања у коме би студенти континуирано слушали наставу страног језика, али то је због природе предмета апсолутно неопходно. У супротном, година дана паузе доводи до тога да студенти забораве један део градива који су знали, па се уме-

сто надоградње и проширивања већ наученог, мора враћати на почетке и обнављати градиво, што доводи до стагнирања у наставном процесу и тешкоћа при спровођењу наставног плана и програма.

Иако енглески језик на Учитељском факултету у Ужицу данас има статус изборног предмета, чињеница је да је он општеприхваћени језик глобалне комуникације и да се као први страни језик учи у целом свету. Због тога би било логично закључити да ни на нашем Факултету овај језик не би требало да буде изборни већ обавезни предмет. Овакво мишљење може се поткрепити одлуком Министарства просвете Републике Србије од пре деценију и више, којом је енглески језик уведен као обавезан страни језик у нашем систему школовања од првог разреда основне школе, па кроз читаво даље школовање. Ова одлука Министарства значи да енглески језик не може имати статус почетног језика на нематичним факултетима. То опет значи да студенти треба да имају предзнање из овог предмета, тако да курсеви енглеског језика на нефилолошким факултетима треба да буду бар на *intermediate* или *upper-intermediate* нивоу. Наставници страног језика на нефилолошким факултетима требало би да надограђују знање језика, а не да се стално враћају на почетак и обнављају градиво за које се претпоставља да су га студенти усвојили на претходним нивоима школовања, иако је то оно што се најчешће догађа.

Ранијих година, пре одлуке Министарства о увођењу енглеског језика као обавезног страног језика од првог разреда основне школе, могло је доћи (и долазило је) до ситуација да се на факултету појаве студенти који нису могли да се уклопе у овакав избор страног језика (енглески или руски). Наиме, неке средње школе нису имале енглески језик као страни, већ неке друге стране језике (француски или немачки, на пример). Ученици који су долазило из тих школа имали су истинске тешкоће у опредељивању за један од понуђених страних језика (енглески или руски) који уопште нису слушали током претходног школовања и из кога нису имали никакво предзнање. То је битно утицало на њихов успех, односно неуспех на изабраном факултету. Данас таквих ситуација на факултету готово и да нема или су спорадичне. Међутим, аутор има блиско искуство које потврђује да овакве ситуације ипак још постоје. Наиме, у школској 2012/1013. години, на Вишој пословно-техничкој школи у Ужицу, на смеру Туризам (на коме је, иначе, енглески језик обавезан страни језик), постојала је група од петнаестак студената који никада током предходног школовања нису слушали енглески језик. За њих је било немогуће да прате наставу, па се морала организовати почетна настава енглеског језика. Ипак, проблем тиме није био решен зато што су у другој години ти исти студенти морали да се прикључе групама које су енглески језик слушали на нивоу *intermediate* или *upper-intermediate* – што је опет довело до тешкоћа у праћењу наставе и полагању испита. Интересантно би било спровести истраживање којим би се утврдило одакле ови студенти долазе и како је могуће да још увек има ученика који нису учили енглески језик у претходном школовању.

Страни језик на нивоу високог и вишег образовања требало би да се изучава као језик струке (или на енглеском ESP – English for Specific Purposes), односно треба да буде напредна или издана претходно усвојеног и научног тзв. *општег језика*. У литератури постоје подељена мишљења око тога да ли се може повући јасна граница између општег језика и језика струке, око тога да ли један може да функционише без другог, или су оба само саставни делови надређене целине – одговарајућег језика. Професор Ранко Бугарски каже о језику струке: „Сасвим уопштено, може се рећи да је то варијетет једног језика, или специфичан вид употребе тог језика, који служи појмовно-терминолошком конституисању неке струке (у смислу радне или научне области) и комуницирању унутар те струке. Ова категорија заступљена је већим бројем представника, тј. сваки модеран језик обухвата низ стручних језика“ (Бугарски 1987: 21).

Иако језик струке јесте посебан варијетет страног језика са својим синтаксичким, морфолошким, па и културолошким различитостима, он, ипак, у својој основи има општи језик и мора да следи лингвистичка правила датог језика. То значи да је пре било каквог увођење језика струке потребно да студенти савладају основе општег језика, његова граматичка правила и синтаксичке и морфолошке конструкције, као и основни вокабулар који се састоји од бар 1000 до 1500 речи. Ако студенти немају такво предзнање (а, нажалост, сусрећемо се са великим бројем студената који долазе са изузетно ниским нивоом знања енглеског језика), онда ни резултати не могу бити добри. Некада је тешко поверовати да ученици који су осам година учили енглески језик немају дословно никакво предзнање, да им је вокабулар крајње ограничен на неколико десетина речи, да не могу да разликују основне граматичке категорије (именице и глаголе, или придеве и прилоге), да наведу личне заменице или облике глагола ‘TO BE’, на пример. Још тежом ситуацију чини то што ово нису појединачни случајеви и што је проценат студената са лошим предзнањем прилично висок. Зато, при организацији рада долази до великих тешкоћа. Наиме, методика страног језика на факултетима није много различита од оне у основним и средњим школама и захтева активно учешће свих или већине студената. Међутим, студенти са лошим предзнањем не могу уопште да прате активности на страном језику, нити могу да разумеју шта се од њих захтева. Зато се проблеми само увећавају, па наставнику не преостаје ништа друго него да се непрекидно враћа на обнављање онога што је било потребно да студенти донесу са собом као своје предзнање страног језика из основне и средње школе. Чинећи то, он губи време које треба да посвети новим наставним јединицама, заостаје са градивом и круг се затвара.

Резултати анкете спроведене на почетку ове школске године потврђују стање из претходних година: највећи број студената који уче енглески језик стиже из средњих стручних школа у којима је недељни број часова страног језика обично два, и у којима страни језик никако нема статус једног од главних предмета. Сходно томе и оцене које студенти доносе из овог предмета често нису кредибилне, што и студенти сами признају када износе разлоге свог неу-

спеха. Међу разлозима које студенти наводе јесу нередовна настава енглеског језика, честе промене наставника, нестручност неких од њих, као и ниски критеријуми оцењивања, нарочито при крају средњошколског образовања. Сви ови разлози доводе до лошег нивоа студентског предзнања и утичу на њихов каснији неуспех из истог предмета. Неуједначено предзнање је можда и највећи проблем наставника страног језика и обично иде руку под руку са другим великим проблемом – опадањем мотивације студената. Код неких других предмета, са којима се студенти први пут сусрећу на високошколском нивоу, предзнање можда не игра тако велику улогу; код страног језика оно је, међутим, неопходно, и његов недостатак је готово немогуће касније надокнадити. Кујава и Хаске кажу о претходном знању: „Prior knowledge acts as a lens through which we view and absorb new information. It is a composite of who we are, based on what we have learned from both our academic and everyday experiences“ (Кујава and Huske 1995: 34).

Да би се ситуација колико толико поправила, потребно је предузети неке од следећих мера:

- (1) На почетку школске године, користећи неки од тестова (Diagnostic and Placement Tests) који већ постоје или које сам наставник, на основу потреба курса може да развије, утврдити ниво предзнања студената и поделити их у групе према постигнутом нивоу.
- (2) У првој години основних студија организовати наставу општег страног језика по принципу курсева, са најмање три нивоа – Basic, Intermediate and Advanced.
- (3) У трећој години студија увести стручни језик заједнички за све студенте.
- (4) Поделити студенте у мање групе (до тридесет полазника) баш као што Болоњска декларација захтева. Велике групе студената чине учење страног језика бесмисленим.

Јасно је да би оваква организација помогла, али и да би је било тешко спровести зато што би број наставника страног језика морао бити већи, морало би се правити више различитих наставних планова и програма у зависности од нивоа знања студената, а посебно би било тешко одредити начине оцењивања. Наиме, поставило би се питање да ли је, рецимо, оцена „седам“ на основном курсу иста као оцена „седам“ на напредном, односно да ли сви студенти који положе страни језик на било ком нивоу могу да се укључе у редован план и програм на трећој години студија, и тако даље. Сви ови предлози могу се разматрати само унутар једне опште, шире расправе о стању страних језика на нефилолошким факултетима.

Када говоримо о предзнању потребном да се енглески језик на нефилолошким факултетима изучава као језик струке, онда можемо овај проблем посма-

трати са два аспекта: (1) са аспекта предзнања ученика и (2) са аспекта предзнања самог наставника, које је такође услов за успешно извођење наставе.

Предзнање студената из енглеског језика на нефилолошким факултетима, може се пратити у најмање три смера: (1) као предзнање из граматичке, семантичке и фонетске структуре самог језика; (2) као предзнање које се тиче културолошких образаца везаних за географска подручја у којима се тај језик говори; и, најзад (3) као предзнање које се тиче струке коју је студент одабрао за своје будуће занимање. Од ова три смера, недостатак културолошке компетенције се можда чини најмање важним за успех студента – међутим, данас, у доба мултикултурализма, и те како је потребно признати значај овој компоненти страног језика.

1. Предзнање студента које се односи на општу језичку грађу је нешто што се мора подразумевати на овом нивоу школовања. Пошто данашње генерације ученика уче енглески језик континуирано током једанаест или дванаест година школовања, логично је претпоставити да су им познате основе општег енглеског језика, и да са таквим предзнањем стижу на факултет. Наставник страног језика требало би ову чињеницу да узме здраво за готово и да настави језичку надградњу ка сложенијим граматичким, фонетским и синтаксичким категоријама енглеског језика. Подразумева се, рецимо, да су студенти у претходном школовању савладали граматичку категорију времена у енглеском језику. Познавање времена је неопходно да би се пратиле сложеније граматичке партије на следећем нивоу учења. Такве граматичке партије су рецимо *Passive Voice*, *Reported Speech* или *Conditional Sentences*, и неке још захтевније какве су оне о инфинитивима или партиципима, на пример. Стручни и научни текстови у енглеском језику не могу се превести ни схватити без познавања наведених граматичких категорија. Пасив се, на пример, далеко више користи у стручним текстовима енглеског језика него што је то случај у српском језику. Партиципи такође имају велики удео у језику струке. Без познавања времена, међутим, обе ове категорије представљају велику тешкоћу за студенте и препреку за њихово даље напредовање.

Слабо предзнање студената утиче на сваку од четири компоненте енглеског језика: на слушање, читање, писање и говор или на енглеском на *Listening Comprehension*, *Reading*, *Writing* и *Speaking*. Овим вештинама се у последње време прикључује и пета, у времену глобалне сарадње и владавине енглеског језика, можда и најважнија језичка вештина – способност комуникације, или на енглеском *Communicative Competence*. Често се сматра да је за језик струке потребно само пасивно знање страног језика, односно углавном познавање језичких вештина читања и писања, а да друге две вештине – вештина говора и слушања – нису толико важне. То је можда био случај у прошлости када није било видео конференција или када су преводиоци страних језика били запослени у свакој већој установи или предузећу. Данас се од доброг лекара, професора или инжењера очекује добро знање енглеског језика и директна комуникација са пословним партнерима, као и способност изношења сопственог ми-

шљења на конференцијама и скуповима, па пасивно знање језика није више довољно. Зато се на терцијалном нивоу морају изучавати све четири језичке вештине, а наставник мора учинити напор да их обједини у петој, вештини комуникације, и да покуша да развије способност студената да користе страни језик у вербалној комуникацији са другима. Да би се сви ови циљеви остварили, наставник мора престати да посвећује пажњу само студентима са slabим предзнањем страног језика. На овом степену учења мора се више пажње посветити добрим студентима и омогућити им да своје знање језика прошире и примене кроз извршавање захтевнијих наставних задатака, као што су излагања на дате теме, видео презентације и писање стручних радова, на пример.

2. Културолошка компетенција је оно што се односи на познавање културе, односно образаца понашања, веровања, обичаја и система вредности земље чији се страни језик учи. За знање страног језика, зато, није довољна само лингвистичка компетенција, односно добро познавање фонологије, морфологије и синтаксе страног језика. Крамш каже да „culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them“ (Kramsch 1993: 1).

СТИЦАЊЕ КУЛТУРОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ПРЕТХОДНОМ ШКОЛОВАЊУ ОДВИЈА СЕ КРОЗ НЕКОЛИКО НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА; ПОРЕД СТРАНОГ ЈЕЗИКА И КРОЗ НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ, ГЕОГРАФИЈЕ ИЛИ ИСТОРИЈЕ, НА ПРИМЕР. Чињеница је, ипак, да већину предзнања о земљи чији језик уче, ученици стичу кроз наставу страног језика. На наставницима страног језика јесте одговорност да своје ученике упознају и код њих развију љубав према култури земље (или земаља) у којима је језик који они предају матерњи. Као што каже Бајрам: „It goes without saying that foreign language teachers should be foreign culture teachers, having the ability to experience and analyse both the home and target cultures“ (Byram, Morgan et al. 1994: 73). То се, међутим, догађа од случаја до случаја. У основним и средњим школама (част изузецима) мало се пажње и времена посвећује култури земље чији се страни језик учи. Часови страног језика се углавном сведе на усвајање језичких правила, а разговор о култури и обичајима земље највише зависе од воље и знања самог наставника. Тако студенти долазе на факултет не знајући основне ствари о Великој Британији, Сједињеним Америчким Државама, Канади или Аустралији. Неки одговори које студенти дају на питања о овим земљама су заиста невероватни: рецимо да је Њујорк главни град Сједињених Држава, да се Дизниленд налази у Лондону, да је Харвард универзитет који учествује у чувеној традиционалној трци чамаца на Темзи и тако даље. По нашем мишљењу: „Можда се, на вишим нивоима образовања, олако узима претпоставка да студенти већ знају све о земљи чији језик уче и да такве податке не треба понављати – што очигледно није тачно. Чини се такође, да популација високообразованих младих људи потпуно одваја циљеве учења страног језика

од свог ширег образовања, а под циљевима подразумева само довољно знање језика потребно за успех на испитима“ (Љубичић 2011: 836).

Непознавање културе земље чији језик уче углавном није основни разлог неуспеха студената из страног језика. Наиме, на испитима студенти не добијају питања везана за познавање културе дате земље, али културолошка компетенција ипак игра велику улогу у коначном успеху или неуспеху из овог предмета. Већина наставних задатака типа *role play*, *situational dialogues*, *essay writing* или *presentations* увек у себи садржи и елементе познавања културе. Чак и обична граматичка вежбања не могу некада бити тачно урађена без предзнања о култури, историји или географији неке земље, без обзира на висок ниво језичког знања студената. Пример који ћемо навести јесте једна од вежби за савладавање пасива у енглеском језику. Изабере се десет до двадесет пасивних реченица, напишу се на папирима и сваки папир се исече на три дела. Та три дела представљају субјекат, предикат и вршиоца радње пасивне реченице. Затим се сви делови свих реченица измешају и дају студентима да поново од њих направе целовите реченице. Студенти могу радити индивидуално, у паровима или у групама. Примери реченица могу бити следећи:

- |                          |              |                         |
|--------------------------|--------------|-------------------------|
| – Anne Boleyn            | was executed | at the Tower of London. |
| – „King Lear“            | was written  | by William Shakespeare. |
| – Kilts                  | are worn     | by some Scotsmen.       |
| – The battle of Hastings | was fought   | in 1066;                |

и тако даље.

Задатак студента је да од измешаних делова направе **тачне** пасивне реченице. Под појмом тачности у овом задатку подразумева се и културолошка, и историјска и географска, а не само лингвистичка тачност. Дакле, студент који добро влада енглеским језиком може успети да склопи граматички тачне реченице, а да оне не буду функционално тачне уколико не познаје добро културу, историју и географију Велике Британије. Ово је само један од примера у којима се предзнање показује као кључ за успех у задатку. Наравно, пасив се може вежбати и употребом тзв. „безличних примера“, али се такав тип дрло-вања све мање користи на терцијалном нивоу учења страног језика.

Интересантно је, опет, да студенти на већини факултета друштвених наука, па и на учитељским, имају на пријемном испиту тест опште културе, али да се врло мали број питања односи на земље чије стране језике студенти треба да изучавају током студија, што је чињеница на коју у будућности треба обратити пажњу.

3. Предзнање страног језика везано за струку коју је студент одабрао као своје будуће занимање можда је најважнији вид предзнања на нефилолошким факултетима. Језик струке се доста разликује од општег језика, мада један без другог не могу. Овај је проблем већи на техничким и факултетима природних



наука. Наиме, студент мора да савлада специфичан вокабулар, фразе и синтаксичке конструкције које су карактеристичне за језик одређене струке. Предзнање из струке може, на пример, да помогне код превода стручних текстова. Ако студент и не познаје сваку реч страног језика, он може из контекста, а уз помоћ предзнања из струке, да успешно наслути и тачно преведе дати текст. У неким случајевима, међутим, ослањање на предзнање и претпостављена значења речи може да доведе до погрешних резултата. То је случај код онога што Енглези називају „*false friends*“, или на српском „лажни пријатељи“. У стручном језику речи некада имају сасвим другачија значења од оних које имају у општем језику. Рецимо реч „*solution*“ у општем језику значи „решење неког проблема“. Таква реч, са истим значењем, постоји и у српском језику као „солуција“. Дакле, у одређеном контексту она може да помогне студенту при превођењу текста или у његовом разумевању. У том случају ове две речи су „прави пријатељи“. У хемији, међутим, „*solution*“ значи „раствор“, и тада постаје „лажни пријатељ“, уколико студент такво значење не познаје. Затим, реч „*fraction*“ у енглеском језику може значити „фракција“ као и у српском, али у стручном енглеском језику она значи „разломак“ – што студенти техничких и математичких факултета морају знати итд. Дакле, студент мора имати предзнање и из струке и из страног језика да би био успешан у свом раду. На учитељским факултетима овај проблем није толико много изражен, јер вокабулар језика струке, онај који се односи на наставу и наставне појмове, не разликује се много од вокабулара општег језика. Ипак, и у њему постоје „*false friends*“, па рецимо оно што ми називамо „високим школством“ у енглеском језику је „*higher*“, а не „*high education*“, „*public school*“ никако није „јавна школа“ у смислу у коме ми то схватамо, а придев „*methodical*“ се не може превести као „методички“ (у смислу наставе), нити у енглеском језику постоји именица „*methodics*“ која би се превела као „методика“ на српски језик.

Када говоримо о предзнању наставника, онда морамо овај проблем посматрати са више аспеката. Први аспект је лингвистичка стручност самог наставника. Подразумева се да наставник мора знати језик, употребљавати лингвистички тачне исказе и владати широким спектром вокабулара страног језика. Међутим, језик је свеобухватна категорија, у њему су садржана сва знања света, све речи света, он се односи на сва поља живота и различите области културе, науке и технологије. Било би, дакле, нереално очекивати од наставника страног језика „да зна све“. Некада, на часовима страног језика, када студенти пишу кратке саставе или спремају усмене презентације, дешава се да више њих истовремено тражи помоћ наставника. Немогуће је тада предвидети у којим правцима се могу кретати размишљања двадесет или више студената и како њихов „*brainstorming*“ функционише. Наставник може, али и не мора да буде у стању да се у делићу секунде пребаци са једног поља на друго, из једне области у другу, да мисли брзином светлости и да тачно одговори на сва питања. Ово наравно не значи да наставник не зна енглески језик – пре ће бити да не може познавати све речи из сваке области, односно знати све о свему. То је први аспект предзнања наставника.

Друго, сваки наставник страног језика мора поред лингвистичког поседовати и екстралингвистичко знање када улази у учионицу. Ово се посебно односи на познавање културе, географије, историје и политичких прилика земље чији језик предаје. Овај тип предзнања је нарочито важан за наставнике страних језика. Данас, када млади поново путују по свету још од раног детињства, виде и упознају обичаје страних земаља, стичу пријатеље и са њима свакодневно комуницирају на друштвеним мрежама уз помоћ енглеског језика, недопустиво је да наставник страног језика не путује у земље говорног подручја језика који предаје, да није обавештен о приликама у њима, или да не уме да користи савремене технологије. Доживотно учење – „три Л“ или на енглеском „lifelong learning“ – јесте оно што мора бити животни мото сваког наставника страног језика.

И треће, можда на терцијалном нивоу, најважније је колико наставник страног језика познаје струку коју његови студенти изучавају. Познавање струке је важно зато што наставник страног језика ретко може бити експерт и за области као што су математика, машинство или медицина, на пример. Без предзнања о струци наставник језика мора да учи (као и његови студенти) да не би себе довео у неугодне ситуације. Често је на делу и принцип двосмерног учења: наставник подучава студенте страном језику, а студенти наставника струци. Наставника не треба да буде срамота да од студената тражи помоћ и објашњења за оно што сам не познаје; много је горе ако наставник греши и додатно се уплиће у нешто што не зна, а студенти то дочекују подсмехом или подругљивим коментарима. Наравно, после дужег бављења језиком одређене струке и наставник се специјализује за дату област, усваја специфичну терминологију и знања из те области. Због свега овог било би неопходно да свако ко одлучи да предаје страни језик на нефилолошким факултетима, пре уласка у учионицу, стекне извесно предзнање из саме струке која се на датом факултету изучава, а затим савлада и основе језика струке као дела и варијетета страног језика који предаје.

## Литература

- Бугарски Р. (1979). Језик струке између језика и струке, у: *Језик струке* (тематски блок), Страни језици, 8, 1–2.
- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kujawa, S., Huske, L. (1995). *The Strategic Teaching and Reading Project guidebook*. (Rev. ed.). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Љубичић, Г. (2011) Култура и културолошки обрасци у учионицама страних језика, у: *Настава и учење – стање и проблеми*. Ужице: Учитељски факултет, 829–840.

**Mr Gordana Ljubicic**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

### **THE EFFECTS OF PRIOR KNOWLEDGE ON SUCCESSFUL ENGLISH LANGUAGE LEARNING AT NON- PHILOLOGICAL FACULTIES**

#### **Summary**

Foreign languages have the status of an optional subject at most teacher training faculties. Logical assumption would be that the students, in the course of their studies, should choose and build on the foreign language that they had learned during their elementary and secondary education. It is often not the case, and the reasons are numerous. The main obstacle for such decision is the prior knowledge or, more precisely, the lack of prior knowledge of students when it comes to foreign languages. Poor knowledge of foreign languages that students bring from their previous education affects their progress in the chosen faculty, very often slows it down and sometimes completely interrupts it. The paper deals with the influence of prior knowledge on LSP at non-philological faculties (primarily teacher- training faculties) and the possible solutions of the problems identified.

**Key words:** *foreign language, prior knowledge, problems, LSP, solutions.*



**Мр Кристинка Селаковић**  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ПРИМЕНА УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

**Апстракт:** Продуктивна дечја активност и њихово стваралачко изражавање је примарни циљ и задатак ликовне културе, али треба имати у виду да је неопходно повезивати и истовремено развијати перцептивне и рецептивне ликовне способности. Дакле, један од задатака учитеља јесте да подстиче ученика да посматрају и реагују на уметничка дела и да пажљиво одабраним артефактима развија њихову осетљивост за визуелне елементе и пробуди им свест о уметничком наслеђу у најширем смислу. Циљ истраживања је испитати мишљење учитеља о примени уметничког дела у настави ликовне културе млађег школског узраста. Проблем истраживања је да ли и у коликој мери учитељи у настави ликовне културе користе уметничко дело и с којим циљем. Истраживање је показало да учитељи у довољној мери не користе уметничко дело у настави и да то раде повремено, углавном у уводном делу часа у намери да ученици сами доживе уметничко дело и дају свој естетски суд. Разлог некоришћења уметничког дела оправдавају техничком неопремљености школа.

**Кључне речи:** *примена уметничког дела, настава ликовне културе, мишљење учитеља, деца млађег школског узраста.*

### **1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА**

Савремене тенденције у образовању и образовне стратегије за будућност истичу да је циљ савремене школе да изгради модерно образовану, за учење мотивисану, креативну и стваралачку личност ученика, оспособљену за примену стечених знања која ће бити способна да прати промене постмодерног света у савременом техничком и научном развоју (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012). У том смислу, ликовно образовање јесте једна у низу карика сваког савременог система васпитања и образовања које треба да подржава и подстиче развој ликовних способности, интересовања и креативности деце (*Svetska konferencija o umjetničkom odgoju*, 2006, Lisabon). Да би уметничко образовање испунило своје васпитно-образовне циљеве, ликовни педагози и наставници ликовног требало би да имају у виду целокупну комплексност области ликовне културе, као и испуњење општих циљева васпитања и образо-

вања. Продуктивна, практична дечја активност и њихово стваралачко изражавање јесте примарни циљ и задатак ликовне културе, али треба имати у виду да је неопходно повезивати и истовремено развијати перцептивне и рецептивне ликовне способности, као и стицање основних знања из ликовне уметности. Кроз наставу деца треба да се визуелно описмене, тј. да наставник омогући услове да овладају ликовним језиком како би као будући грађани ценили, уважавали и поштовали уметност. Дакле, један од задатака наставника ликовне културе јесте да подстиче ученика да посматрају и реагују на уметничка дела и да пажљиво одабраним артефактима развија њихову осетљивост за визуелне елементе и пробуди им свест о уметничком наслеђу у најширем смислу. Циљ је да се деца оспособљавају да доживљавају уметничко дело и да развијају сензибилитет према делима ликовне уметности и њиховим ствараоцима. Настава ликовне културе (ликовно васпитање и образовање) осим што подстиче креативне импулсе дечјег стваралаштва и развија стваралачко мишљење, развија и негује способност перцепције, рецепције, доживљавања и реакције на уметничка дела, као и развој критичког мишљења и култивисање естетског сензибилитета код ученика. Такође, подстиче развитак и реализацију ликовног језика, што битно утиче на низ личних способности, од комуникативних способности до успостављања толеранције и прихватања различитости преко универзалног ликовног језика.

Упркос свему, у настави ликовне културе на млађем школском узрасту још увек је већи нагласак стављен на ликовно изражавање, а мања пажња је усмерена на развијање ликовне апрецијације. Ученици, дакле, немају често прилику да уче како да посматрају уметничко дело, како да га разумеју и у њему уживају (Duh i sar. 2012). У том смислу упознавање, активно посматрање и проучавање ликовних дела јесте важан чинилац који може утицати на когнитивни, афективни и психомоторни развој детета. Развијање ликовно апрецијативних способности и активног посматрања уметничког дела код деце доприноси бољој перцепцији и рецепцији уметничких дела, стицању знања, развијању креативности као саставном делу опште ликовне способности. Ликовно стваралаштво и ликовна апрецијација међусобно су повезани и зависе од комуникације, емоционалних фактора и социјалне функције. Посматрање слике треба да покрене доживљај који нас још дубље уводи у слику и тера да погледамо у прошлост или будућност, да нас пребади у други свет, при чему се могу покренути веома различита осећања. Тако уметничко дело кроз активно посматрање и доживљавање омогућава ученицима развој ликовних способности, од перцепције, преко рецепције, естетског развоја, креативности до ликовно обликовног развоја. Учењем на садржајима уметничких дела они стичу знања не само из ликовне области већ и из других домена. Тако активирамо и подстичемо дечје мишљење, машту и осетљивост за ликовну уметност и будимо свест о постојању и чувању уметничке баштине. Зато је контакт ученика са уметничким делима изузетно важан и неопходан у настави ликовне културе на млађем школском узрасту.

Уметничко дело у настави ликовне културе пружа низ могућности да се као наставни медиј користи на више начина. Пажљиво одабрана уметничка дела могу да буду драгоцене наставно средство за стицање знања не само у области

ликовне културе. Дела ликовних уметности су још од првих праисторијских слика, временом постале веома богате и импресивне форме које преносе посматрачу сазнања из прошлости (Куšчевић 2013). Самим тим уметничко дело може бити драгоцен извор сазнања и средство стицања знања не само из области ликовне културе (композиција дела, боје, облици, линије, волумен, текстура итд.) већ кроз њега ученици могу да упознају и сазнају чињенице из других области, из домена историје уметности, историје и социологије, филозофије итд. Ученици могу да сазнају историјски и друштвени контекст настанка дела, приче о уметнику, времену, начину одевања, живота уопште итд. (Павловић 2013). Подстицај и предлог за стварање нових решења и креативних идеја јесте још један од могућих начина употребе ликовног дела у настави, али и као покретач изражавања и ученичких емоција (Pivac – Ivelja, 2009).

Учитељ је, поред традиционалне улоге која се темељи на системском и планском остваривању циљева и задатака ликовне културе, затим улоге да обезбеди услове и осмишљава стратегије, методе и поступке којима треба да подстиче, прати и унапређује индивидуални ликовни језик, треба да буде и особа која је иноватор и иницијатор нових идеја. Учитељ треба да се труди да превазиђе једностраност традиционалне фронталне наставе ликовне културе и пасивно преношења знања, која се у пракси најчешће спроводи тако што се ученицима задаје ликовни задатак кроз одређену тему. Учитељ треба да настоји да час ликовне културе буде активно конципирана и да буде усмерен на ученика. Таква настава је блиска конструктивистичком начину учења која подразумева активан процес у којем појединац самостално, на основу свог искустава конструише знање. Конструктивистички приступ, који наглашава процес, самоиницијативу и самим тим стицање личних искустава, у својој основи је врло близак савременом схватању наставе ликовне културе, која се темељи на стваралачком процесу условљеном активношћу ученика, а тиме је усмерен на самосталну интерпретацију и визуализацију изабраног ликовног задатка (Duh i sar. 2008: 110).

Сврха (намера) овог истраживања јесте да се испита мишљење учитеља о примени уметничког дела у настави ликовне културе млађег школског узраста. Ово истраживање треба да покаже и утврди стање у наставној пракси у основним школама. На основу закључака, требало би да подстакне будућа истраживаче и методичаре наставе ликовне културе да предложе нове и разноврсне стратегије, методе и методичке приступе приликом посматрања уметничког дела који се углавном не примењују у нашој школској пракси. Идеје треба тражити у постојећим, врло богатим музејским програмима у свету па и код нас (на пример у Галерија Матице српске у Новом Саду, у Музеју савремене уметности у Београду итд.). Циљ едукативних програма је да промишљеним темама и садржајима прилагођеним интересовањима деце подстиче њихову креативност и развија сензибилитет за уметничка дела и проширује естетско искуство. Честе посете уметничким изложбама у галеријама и музејима, интерактивним учествовањем и активним посматрањем уметничких дела и допуштањем да сами перципирају и реципирају уметничко дело обогатиће наставу ликовне културе. Тако ће деца моћи да, поред самосталног ликовног изражавања,

добију прилику да уче како да посматрају уметничко дело, да га доживе и разумеју. Уметничко дело постаје саставни део наставе чиме се развија осетљивост према уметности, а уметничко дело ставља у интересну сферу ученика.

## 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте да се испита мишљење учитеља о примени и коришћењу уметничког дела у настави ликовне културе у млађим разредима основне школе и како се конкретно реализује у наставној пракси.

У оквиру истраживања поставили смо следеће задатке:

1. Утврдити на чему учитељи заснивају наставу ликовне културе.
2. Утврдити колико често учитељи користе уметничко дело у настави ликовне културе.
3. Утврдити у ком делу часа најчешће користе уметничко дело у настави ликовне културе.
4. Утврдити разлоге примене уметничког дела у настави ликовне културе.
5. Испитати да ли примена уметничких дела у настави ликовне културе на млађем школском узрасту зависи од разреда/узраста у коме се настава реализује.

### Узорак испитаника

Испитивање је спроведено на узорку од 87 учитеља пет основних школа града Ужица (табела 1).

Табела 1. Структура узорка истраживања

Школа	f	%
„Прва основна школа краља Петра Другог“	23	26,4
ОШ „Нада Матић“	14	16,1
ОШ „Душан Јерковић“	21	24,1
ОШ „Стари град“	17	19,5
ОШ „Слободан Секулић“	12	13,8
Укупно	87	100,0

Истраживање је спроведено у фебруару месецу 2014. године. Примењена је теоријска анализа и емпиријски приступ у истраживању. За потреба овог истраживања коришћен је посебно осмишљен Упитник за учитеље са питањима вишеструког избора и затвореног типа. Подаци су прикупљени директно од

испитаника и испитивање је било анонимно. Упитник је имао 10 питања. За статистичку обраду података коришћен је софтверски пакет SPSS програма (Statistical package for the social sciences).

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На свим узрастима деце у оквиру ликовног образовања и васпитања несумњиво је да је акценат стављен на подстицање слободног ликовног изражавања, а мања пажња је посвећена ликовној апрецијацији, тј. на учењу како да ученици посматрају уметничко дело, разумеју га и у њему уживају. Први задатак истраживања односио се на утврђивање садашњег стања у настави ликовне културе где је требало да учитељи одговоре на питање које се односи на то на шта учитељи најпре стављају нагласак у настави ликовне културе. Од укупног броја испитаника 78 учитеља (89,7%) одговорило је да у настави ликовне културе акценат стављају на ликовно изражавање а 9 учитеља (10,3%) наводи да су на њиховим часовима подједнако заступљени и један и други начин реализације, што значи да је мали број учитеља који у оквиру наставе уче децу да активно посматрају уметничко дело (*табела 2*).

**Табела 2.** *Начин реализације наставе ликовне културе*

На часу ликовне културе нагласак стављам на	f	%
Ликовно изражавање	78	89,7
На учење како да ученици посматрају уметничко дело, разумеју га и у њему уживају	0	0
Подједнако су заступљени и један и други начин реализације наставе ликовне културе	9	10,3
Укупно	87	100,0

Овај одговор је био очекиван и због тога што учитељи заиста највише пажње посвећују слободном дечјем ликовном изразу јер је у следећем питању – Колико често примењујете репродукције уметничког дела – само 2 учитеља (2,3%) рекло да то ради увек. Највише, 71 (81,6%) испитаних учитеља, навело је да само понекад користи уметничко дело у настави, а 7 (8,0%) учитеља га уопште не примењује. Седам учитеља (8,0%) наводи да често користи уметничко дело у настави. Ако само два учитеља увек користе репродукције уметничких дела у настави и оних седам који често примењују, могло би се констатовати да само њих девет, као што је истраживање и показало, подједнако користе и један и други начин рада (*табела 3*).



**Табела 3.** Учесталост примене репродукције уметничког дела

Примена уметничког дела	f	%
Увек	2	2,3
Често	7	8,0
Понекад	71	81,6
Уопште не примењујем	7	8,0
Укупно	87	100,0

Ови подаци не изненађује, јер је основни циљ васпитно-образовног рада у настави ликовне културе подстицање и развијање учениковог стваралачког мишљења тако да смо првим истраживачким задатком желели да потврдимо ову чињеницу. Међутим, поред овог основног циља савремена настава ликовне културе тражи од наставника да истовремено развија и рецептивне ликовне способности и да у интересно подручје ученика поставља и уметничка дела (Bertcheit 2001). Требало би да ови подаци скрену пажњу будућим истраживачима на то да се више позабаве овом проблематиком. Додатним стручним усавршавањем учитељима треба омогућити учење како деци да посредују уметност, на који начин да повећају код деце осетљивост за уметничка дела и како им помоћи да сами интерпретирају уметничко дело.

На основу резултата истраживања, степен примене уметничког дела у настави ликовне културе је највећи у уводном делу часа. Подаци показују да 72 учитеља (82,8%) репродукције уметничког дела најчешће користе у уводном делу часа, у главном делу само 2 учитеља (2,3%), а у завршном делу 6 учитеља (6,9%). Седам учитеља (8,0%) не користи уопште репродукције уметничких дела.

Значај уводног дела сваког наставног часа не треба посебно наглашавати. Учители и сви они који стручно реализују наставу ликовне културе знају да је у уводном делу веома важна мотивација и визуелизација ликовног задатка да би се ликовни проблем што боље решио. Учитель треба да створи услове где ће ученици моћи несметано да уче и да се слободно индивидуално ликовно изразе, без спутавања, спречавања и кочења нових, оригиналних, а самим тим и креативних решења. У том смислу уводни део јесте погодан део наставног часа где учитељ има слободу да изабере оне методе, стратегије и поступке и одговарајући медиј који ће ученицима помоћи трансфер знања у трајно сећање (Duh i sar. 2008: 111). Поједини аутори истичу да ученици уз помоћ свог перцептивног апарата региструју околину и предлажу да морамо употребити стратегије које им ту перцепцију олакшавају и омогућавају. Треба пазити да ученицима не посредујемо одједном превише информација и тако оптеретимо њихову перцепцију (Jaušovec 2007: 149). Репродукције уметничких дела могу се користити у настави ликовне културе не само да би визуелизовали ликовни проблем и дали податке о ликовним елементима (линија, боја, обли, текстура, форма итд.) већ уметничко дело може да подстакне дискусију о ономе што посматрамо. Заправо, слика представља извор сазнања о ликовној уметности, историји уметности, самом уметнику, али и сазнања о историјском времену, друштвеном контексту у којем је слика настала и животу уопште (Павловић 2013).

Необично је што мали број учитеља користи репродукције уметничких дела у завршном делу. Тај сегмент наставе је такође важан и даје могућност за показивање репродукција уметничког дела јер се тако заједно са дечјим радовима могу анализирати, посматрати и доживљавати и уметничка дела великих мајстора. Могу се објаснити процеси настајања једног уметничког дела, затим како је нешто реализовано, која техника и на који начин је коришћена, који се ликовни елементи на слици појављују, како је ликовни проблем решен на дечјем раду а како на уметничком делу и која осећања уметничка дела буде код деце, без обзира да ли се ради о раду њиховог друга или великог уметника. Једно истраживање које је спровео Филиповић (Filipović 2007) такође је дало сличне податке. Од 50 учитеља из десет основних школа у сарајевском кантону највише је било оних који уметничко дело користе у уводном делу (34 учитеља), а најмање оних који га користе у завршном делу часа (само 3 учитеља). Требало би учитељима дати додатне смернице и идеје како да и овај део наставног часа допуне и оплемене разговором о уметничким делима.

Када је у питању коришћење уметничког дела, уколико је оно саставни део наставе ликовне културе, 83 учитеља, односно 95,4% анкетираних, наводи најмање један разлог, док се четворо њих (4,6%) није изјаснило. Као најчешћи разлог примене уметничког дела у настави ликовне културе учитељи наводе да допуштају ученицима да сами доживе уметничко дело, дају свој суд о уметничком делу и естетски га доживе (34–41,0%). Учители су најмање наводили да то раде да би објаснили лакше ликовну тему. Ниједан учитељ није навео да користи уметничко дело да би ученици прецртавали одређени задатак (табела 4).

**Табела 4.** Разлози коришћења уметничког дела

Разлози коришћења уметничког дела			% од укупног броја испитаника
	f	% од укупног броја одговора	
Објаснили ликовни задатак	25	15,6%	30,1%
Показали ликовне елементе	23	14,4%	27,7%
Објаснили лакше ликовну технику	30	18,8%	36,1%
Објаснили лакше ликовну тему	<b>15</b>	<b>9,4%</b>	<b>18,1%</b>
Допустили ученицима да сами доживе уметничко дело, дали свој суд о уметничком делу и естетски га доживели	<b>34</b>	<b>21,3%</b>	<b>41,0%</b>
Да им помогне да на креативнији начин дођу до свог решења	25	15,6%	30,1%
Нешто друго	8	5,0%	9,6%
Укупно	160	100,0%	192,8%

Ови показатељи охрабрују јер се види свест, спремност и сазнање учитеља да треба да дозволе ученицима да сами доживе уметничко дело. То је у духу конструктивистичке теорије која је последњих деценија 20. и почетком 21. века једна од доминантних и врло утицајних приступа у школском образовању унутар при-

родних, друштвених и хуманистичких наука, а самим тим и у уметности (Милутиновић 2005; Мишановић 2000; Palekčić 2002). Учење више није проста акумулација знања, већ конструкција знања. Настава ликовне културе је препуна могућности да се конструктивизам имплементира у наставу. У ликовном образовању желимо да ученик садржај (грађу) открива путем личног ликовног искуства. Учење деце о значењу уметничких дела и уметника ствара везе и спаја идеје о уметности са њиховим личним световима и, често, са другим академским предметима кроз вербално и визуелно изражавање. Разговор о ономе што видимо, подстицање ученике да активно посматра и „чита“ слику стимулише прелаз од површног разумевања уметничких дела до личне идентификације са њима. Помагање деци да се идентификују са садржајем дела наводећи их да то виде сопственим очима, уместо да им се само изнесу биографски или технички подаци и информације, омогућава значајна открића која су степенице ка стицању знања (Selaković 2011).

Било је и оних учитеља који су наводили опцију нешто друго и дописали да иако не користе репродукције уметничких дела, зато што једноставно немају техничке услове, то би радили да објасне ликовни задатак, показали ликовне елементе, објаснили ликовну тему и допустили ученицима да сами доживе уметничко дело, дали свој суд о уметничком делу и естетски га доживели.

Као разлоге зашто ретко или никада не примењују уметничко дело 69 учитеља, односно 79,3% анкетираних, навело је најмање један разлог, док се њих 18 (20,7%) није изјаснило. Од укупног броја испитаних учитеља 41 (59,4%) је, као разлог не примене уметничког дела у настави ликовне културе, наводило да немају техничке услове за показивање уметничког дела (рачунар, пројектор, видео-бим, приступ интернету, репродукције...). То је 37,6% од укупног броја одговора. Учитељи су најмање наводили да не познају начине како да приближе деци уметничко дело и да их науче како активно да га посматрају и доживљавају. Тако је одговорило 20 њих, што је 29,0% од укупног броја учитеља који су одговорили на питање (од 69), или 18,3% од укупног броја одговора (од 109) (табела 5).

**Табела 5.** Разлози непримењивања уметничког дела

Разлози непримењивања уметничког дела	f	% од укупног броја одговора	% од укупног броја испитаника
Не познајем добро историју уметности	21	19,3%	30,4%
Не познајем начин како да приближим деци уметничко дело и да их научим како активно да га посматрају и доживљавају	<b>20</b>	<b>18,3%</b>	<b>29,0%</b>
Немам техничке услове да им показујем уметничко дело (рачунар, пројектор, видео-бим, приступ интернету, репродукције...)	<b>41</b>	<b>37,6%</b>	<b>59,4%</b>
Тешко долазим до репродукција	26	23,9%	37,7%
Нешто друго	1	0,9%	1,4%
Укупно	109	100,0%	158,0%

Изнаенајује то да је већина учитеља (41) изабрало да не примењује уметничко дело у настави ликовне културе зато што нема техничке услове да им покаже уметничко дело (рачунар, LCD пројектор или неки други пројекциони уређај, приступ интернету, репродукције итд.). Школе су већином добро технички опремљене и имају бар један лап-топ и бим-пројектор и све градске школе имају приступ интернету. Недавно истраживање (Стопић 2014) које је обављено у школама Златиборског округа износи податке да је опремљеност школа наставним средствима и савременом информационом техником, у односу на важећи *Правилник о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава у основној школи* („Службени гласник СРЈ – Просветни гласник“ број 4/90) процентуално на средини, неких 50%. Ако се погледају подаци опремљености за три ужичке школе које су укључене у ово истраживање, јасно се види да свака школа има у просеку 50 компјутера и 6 пројекционих уређаја тако да се може закључити да није тачно да не постоје технички услови. Може се помислити да су учитељи оптерећени сувишним административним обавезама, формалним усавршавања само због бодова, засићени и уморни у раду, и оправдавају своју незаинтересованост за иновације управо под слоганом *немањем техничких услова*. Ово забрињава јер свуда се говори о ери компјутера, школе се труде да буду добро опремљене компјутерима и савременом техником, али се јавља бојазан да наставници немају жељу да их користе. Приликом упознавања уметничких дела у виртуелном простору, рачунар и интернет нам дају могућност да ученике уведемо и у виртуелне светски познате галерије и музеје. Просто, некад, није могуће отићи у далеке светове, али светска интернет мрежа нас води где год пожелимо, што је важно да учитељи знају да своје часове могу и тако да конципирају.

Ако погледамо колико учитељи често примењују репродукције уметничког дела по разредима, добијамо податке да се најмање примењују у I разреду (од укупно 21 учитеља првих разреда 14,3% учитеља се изјашњавају да их уопште не примењују) (табела 6).

**Табела 6.** *Примена репродукција уметничког дела по разредима*

Разред	Примена репродукција уметничког дела по разредима				
	Увек	Често	Понекад	Уопште не примењујем	Укупно
Први	1 4,8%	1 4,8%	16 76,2%	3 14,3%	21 100,0%
Други	0 0,0%	2 8,7%	20 87,0%	1 4,3%	23 100,0%
Трећи	1 4,5%	2 9,1%	18 81,8%	1 4,5%	22 100,0%
Четврти	0 0,0%	2 9,5%	17 81,0%	2 9,5%	21 100,0%
Укупно	2 2,3%	7 8,0%	71 81,6%	7 8,0%	87 100,0%

Можда је разлог што час ликовног у провом разреду траје само 45 минута, а можда, како је један учитељ рекао, влада мишљење да су исувише мали за посматрање и доживљавање уметничког дела. Међутим, показало се да су и млађа деца предшколског узраста прилично способна да „читају“ уметничка дела тражећи значење и доказе (Housen 2001–2002: 121; Sava 2009: 11). У тим истраживањима се видело да уметност може да делује и развија критичке способности и критичко мишљење код деце узраста од шест до осам година ако су питања и методе осмишљене на прави начин и спроведена у оквиру самог педагошког процеса.

### ЗАКЉУЧАК

Према резултатима истраживања које је спроведено на узорку од 87 учитеља, настава ликовне културе се у највећој мери заснива на подстицању слободног ликовног изражавања, а мања пажња је посвећена учењу како да ученици посматрају уметничко дело, разумеју га и у њему уживају. Према истраживању, учитељи само понекад користе репродукције уметничких дела, а као најчешћи разлог зашто га не користе наводе да је то због тога што немају техничке услове. Мишљења смо да ће пре бити да је то само изговор јер школе данас имају довољан број компјутера и пројекционих уређаја. Истински разлог треба тражити у чињеници да учитељи мање бирају оне програме стручног усавршавања из области ликовне уметности који би могли да унапреде наставу ликовне културе.

Уметничко дело, уколико се и повремено користи, најчешће се презентује у уводном делу часа да би ученике, према мишљењу већине испитаних учитеља, мотивисали и објаснили лакше ликовну технику и ликовни задатак и да им помогне да на креативнији начин дођу до свог решења. Учитељи знају да уметничко дело не служи за прецртавање већ да помогне у визуелизацији ликовног проблема. Требало би указати учитељима на значај коришћења уметничког дела и у завршном делу часа јер се из овог истраживања види да само мали број учитеља разговара о уметничким делима за време естетске анализе. На крају стварања, али и посматрања дела ученици треба да прођу кроз фазу расуђивања како Едмунд Фелдман предлаже (Feldman 1973). У овој фази ученици треба да одреде значајност или вредност уметничког дела. Просуђивање / суд је боље гледати као начин проналажења вредности, него као одлуку да ли је нешто добро или лоше.

Уметничко дело најмање се примењује у првом разреду. Међутим, учитељи би требало да са потпуном сигурношћу, без бојазни да то није за узраст од седам година, активно посматрање уметничког дела примене и на овом узрасту. У првом разреду, а и у предшколском узрасту, деца су способна да учествују у групним дискусијама и циљ таквих дискусија јесте да се покрене код деце радозналост, да се поставе питања шта, како и зашто, да се опажено у уметничким делима повеже са дечјим искуством и да се похвале мудра запажања и тако охрабре на даљу дискусију (Chapman 1976: 177).

Када би учитељи били упознати са различитим могућностима примене уметничког дела у настави ликовне културе, добили упутства за реализацију наставних програма који истичу учење помоћу уметничког дела и када би поседовали много веће знање на овом пољу, могли би много квалитетније да посредују уметност деци. Разним активностима, методама, поступцима и стратегијама, уз добре репродукције и видео презентације, учитељи би могли да подстакну код ученика активно посматрање, перципирање, рецепирање и уважавање уметничког дела. Најбоље би било да музеји и галерије, својим јединственим колекцијама и оригиналним делима, постану саставни део курикуларне повезаности са наставом ликовне културе. Музејски програми за децу су значајни јер имају за циљ да помогну деци да постану свесни постојања уметности у њиховом свакодневном животу. Они наглашавају и колико је за децу важно да самостално продру у уметничко дело на личном нивоу и на развоју сопствених појмова (Durant 1996: 24). Важно је да разумевање уметничког дела буде интерактивни процес и да ученик не буде пасивни већ активни посматрач и учесник који размишља на задату тему.

## Литература

- Bertscheit, R. (2001). *Bilder werden Erlebnisse: Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*, Verlag an der Ruhr.
- Duh, M., Herzog J., Batič J. (2008). Konstruktivistička paradigma kao motivacijska i obrazovna problematika u nastavi likovne kulture, U: *Pedagogy and the Knowledge Society*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 109–118.
- Duh, M., Čagran, B., Huzjak, M. (2012). *Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation*, Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (3), 625–655.
- Durant, S., R. (1996). Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education*, 49 (1), 15–24.
- Housen, C. A. (2001–2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18 (1), 99–131.
- Kuščević, D. (2013). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture u: *Zbornik radova*. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilišta, 87–99.
- Jaušovec, N. (2007). E-učenje, u: *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 145–151.
- Милутиновић, Ј. (2005). Конструктивизам, конструкција знања и промене у образовању, у: *Зборник одсека за педагогију*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, 19.
- Павловић, М. (2013). Ликовно дело као дидактички медиј у настави ликовне културе, *Иновације у настави*, 26 (3), 94–103.
- Pivac, D., Ivelja, B. (2009). *Likovno umjetničko djelo kao poticaj likovnog izražavanja učeničkih emocija, Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, 93–106.
- Selaković, Kristinka (2011). *Konstruktivistički pristup u nastavi likovne kulture*, u: „Nastava i učenje – stanje i problemi“. Ужиче: Учiteljski fakultet, 611–622.
- Мушановић, М. (2000). Конструктивистичка теорија и образовни процес, у: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraženja*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Palekčić, M. (2002). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji?, *Napredak*, 143 (4), 403–413.
- Правилник о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава у основној школи, *Службени гласник СРЈ – Просветни гласник*, 4/90.
- Savva, A. (2009). *Young Children's Responses to Visual Images: Preferences, Functions and Origins*, Oxford: Mansfield College, 1–12.

- Стопић, М. (2014). *Допунска настава подржана дидактичким медијима, магистарски рад у рукопису*. Ужице: Учитељски факултет.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), *Службени гласник Републике Србије*, 107.
- Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. vek* (2006). World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon.
- Filipović, Ž. (2009). Uloga i značaj likovno estetske analize kao segmenta sata likovne kulture u nižim razredima osnovne škole, *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-knjževni zbor, Ogranak Split, 121–129.
- Chapman, L. H. (1978). *Approaches to art education*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.



**М-р Кристинка Селакович**

Универзитет в Крагуеваце, Учительский факультет Ужице

**ПРИМЕНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ  
ВОЗРАСТЕ**

**Резюме**

Продуктивная деятельность детей и их творческое выражение является основной целью и задачей изобразительного искусства, но следует иметь в виду, что это необходимо связывать и, в то же время, развивать перцептивные и рецептивные визуальные способности. Таким образом, одна из задач учителя – поощрять учеников, чтобы они наблюдали и реагировали на художественные произведения и чтобы тщательно отобранными артефактами развивали свою чувствительность к визуальным элементам а также пробудить у них совесть о художественном наследии в самом широком смысле этого слова. Целью исследования было изучение мнения учителей о применении художественных произведений в обучении изобразительному искусству учеников младшего школьного возраста. Задача исследования заключается в том, используют ли учителя художественные произведения в обучении изобразительному искусству, в какой степени а также и с какой целью. Исследование показало, что учителя не достаточно широко используют художественные произведения в обучении и что это делают время от времени, в основном в вводной части урока для того, чтобы ученики сами испытали художественное произведение и дали свою эстетическую оценку. Причину не использования художественного произведения оправдывают фактом плохого технического оборудования в школах.

**Ключевые слова:** *применение художественного произведения, обучение изобразительному искусству, мнение учителя, дети младшего школьного возраста.*



Марина Ж. Илић, мастер  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## ШКОЛА ПО МЕРИ, ДАЛТОН ПЛАН И ПРОЈЕКТ МЕТОДА КАО РЕФОРМСКИ ПОКУШАЈИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ

**Апстракт:** Полазећи од теоријског модела индивидуализоване наставе, који је развила Ђукић Мара, разматрани су „Школа по мери“, „Пројект-метода“ и „Далтон план“ као покушаји индивидуализације наставног рада. Анализа је показала да се разматрани реформски покрети више подударaju у погледу полазних идеја него у практичним решењима и да представљају значајне покушаје индивидуализације наставног рада. У погледу разматраних елемената индивидуализације наставе, уочене су следеће сличности међу њима: (а) наставни садржаји треба да одговарају способностима, интересовањима, и темпу напредовања ученика; (б) разноврсне ученичке активности су у центру наставног процеса; (в) померање наставничких активности из центра наставног процеса; и (г) нагласак на сарадничким односима наставника и ученика прожетим узајамним поверењем и разумевањем.

**Кључне речи:** индивидуализација наставе, реформски покрети, Школа по мери, Далтон план, Пројект метода.

### УВОД

У свим друштвеним формацијама школа и настава су били у служби задовољења друштвених интереса. Од данашње школе и наставе очекује се да одговарају савременим захтевима друштва, а да образовно-васпитни рад утемељују на савременим сазнањима педагогије и с њом повезаних друштвених наука. Историјски развој педагошких схватања представљен кроз рад најзначајнијих педагошких мислилаца (Жлебник 1983) и педагошких школа и правца (Василијевић 2007; Вилотијевић 1999; Ђорђевић 1981, 2000; Поткоњак 2000) указује да је идеја о потреби индивидуализације наставног рада веома стара, да датира још из времена античке Грчке. Ипак, први практични покушаји индивидуализације наставног рада јављају се у неподељеним школама на територији Сједињених Америчких Држава и везују се за рад В. Сирча (W. Search), оснивача *Гуеблo плана*, и рад Ф. Бурка (F. Burk), који је своје идеје индивидуализације наставног рада применио у Сан Франциску (*Педагошки речник 1*, 1967). Током XX века – као реакција на недостатке разредно-предметно-ча-

совног система наставе и хербартијанску школу – појавили су се многи реформни покушаји, који су настојали да организацију наставног рада заснују на принципу индивидуализације. „Школа по мери“ Едуарда Клапареда, „Далтон план“ Хелене Паркхурст и „Пројект метода“ В. Х. Килпатрика представљају једне од најзначајнијих таквих покушаја.

Циљ овог рада је анализа „Школе по мери“, „Далтон плана“ и „Пројект методе“ као реформних покушаја индивидуализације наставног рада. Да бисмо сагледали индивидуализацију наставе у светлу ова три реформна покушаја, потребно је, најпре, осврнути се на различита одређења и приступе разумевању индивидуализоване наставе. Управо, посредством теоријског модела индивидуализоване наставе, који је развила Ђукић Мара, ови системи организације наставе биће упоређени према следећим елементима: индивидуализација наставних садржаја и времена, индивидуализација ученичких и наставничких активности и индивидуализација персоналне пажње. За потребе даље анализе биће узети у обзир њихови полазни ставови и предложена решења и на тој основи тражићемо сличности и разлике.

## РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ

Међу ауторима који су разматрали проблематику индивидуализације наставе могу се уочити, условно речено, два становишта (Ђукић 2003). Једни на индивидуализацију гледају као на *дидактички принцип*, док је за друге реч о *дидактичкој иновацији*, без које се не може замислити савремена настава. Сагледана као дидактички принцип, индивидуализација наставе се односи на прилагођавање наставних циљева, садржаја, облика рада и метода индивидуалним особеностима сваког ученика. „Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима“ (Трнавац и Ђорђевић 2005: 226). Индивидуализација наставе схваћена као значајна иновација наставе подразумева различите дидактичко-методичке поступке усмерене ка задовољењу индивидуалних потреба ученика, тако да максимално утичу на њихово учење и развој (Ђукић 2003). Приметно је да се суштина индивидуализације наставе слично изражава без обзира да ли се сагледава као дидактички принцип или као дидактичка иновација. Међутим, не можемо ставити знак једнакости између ова два разумевања индивидуализације наставе. Индивидуализација као дидактичка иновација обухвата све савремене наставне системе, теоријске и практичне моделе и пројекте индивидуализоване наставе (Ђукић 2003); а схваћена као дидактички принцип важно је начело које треба поштовати у настави. Анализирајући различита одређења индивидуализације наставе Лакета и Василијевић (2006) примећују промене у схватању индивидуализоване наставе, од некадашњег готово искључивог схватања да се

настава реализује у складу са општим способностима ученика до схватања да је неопходно узети у обзир све остале особине међу појединцима: социјалне, физичке, здравствене, емоционалне, моралне. Друге анализе појмовног одређења индивидуализоване наставе указују да је у неким одређењима тежиште више на различитим особинама ученика, а у другим на особеностима педагошког приступа и деловања (Ђорђевић 1981). Увид у различита појмовна одређења индивидуализације наставе указује на следеће њене битне одреднице: (а) полази и заснива се на индивидуалним разликама међу ученицима: њиховим способностима, потребама, развојном нивоу, стилу учења, темпу напредовања, ставу према наставним предметима, темпераменту, интересовањима, мотивацији, полу, узрасту итд.; (б) подразумева разноврсност циљева и задатака наставе у остваривању разноврсних исхода наставе; (в) широк избор наставне технологије (наставних система, наставних метода, облика рада, извора сазнања); (г) широк избор ученичких и наставничких активности; (д) односи и обраци комуникације засновани на сарадњи наставника и ученика; и (ђ) флексибилан временски распоред активности.

У корпусу педагошких сазнања индивидуализација наставног рада је углавном разматрана парцијално и аналитички док битне одреднице наставе намећу потребу за њеним системним изучавањем (Ђукић 1995, 2003). На темељу системног приступа савременим наставним системима Ђукић (1995) је развила теоријски модел индивидуализоване наставе, дефинишући као преко статичних и динамичких параметара. Индивидуализација наставе, у предложеном моделу, односи се на индивидуализацију наставних садржаја, времена, наставних секвенци, персоналне пажње, ученичких и наставничких активности. Следи кратко образложење сваког динамичког параметра предложеног модела индивидуализоване наставе.

*Индивидуализација наставних садржаја* – разматра се двојачко, и то као: (1) могућност ученика да према својим интересовањима бирају одређене теме у оквиру појединих наставних предмета и (2) као могућност ученика да саобразно својим способностима раде и напредују.

*Индивидуализација времена* – подразумева да су брзина и темпо рада прилагођени сваком ученику.

*Индивидуализација наставних секвенци* – означава могућност ученика да врше избор и реорганизовање наставних секвенци према претходном искуству, а у складу са достигнутим когнитивним, конативним и емоционалним развојем.

*Индивидуализација персоналне пажње* – подразумева комуникацију између наставника и ученика, коју карактеришу диференцирано повратно информисање, подршка и охрабрења за сваког ученика.

*Индивидуализација ученичких и наставничких активности* – подразумева да ученици имају широк избор и могућност коришћења разноврсних активности учења, а наставници могућност избора и коришћења разноврсних и активности поучавања ради остваривања постављених циљева и задатака.

Представљени модел индивидуализоване наставе је користан теоријски оквир за процену реформских покрета као покушаја индивидуализације наставног рада. У мери у којој одређени реформски покрет, теоријски или практични модел индивидуализоване наставе, садржи горе разматране елементе индивидуализације у тој мери и представља значајан покушај индивидуализације наставног рада.

## ПОЛАЗНЕ ИДЕЈЕ У ШКОЛИ ПО МЕРИ, ДАЛТОН ПЛАНУ И ПРОЈЕКТ МЕТОДИ

Највећу пажњу у разради концепције „Школе по мери“, Клапаред је посветио индивидуалним разликама код људи, а пре свега, способностима ученика. Два полазна става Е. Клапареда (1929) јесу: (1) ученик је особена личност и (2) ученици се међусобно разликују по општим и специфичним способностима, интересовањима и темпу учења. У том смислу, Клапаред говори о различитим типовима духа: (1) посматрачи који су окренути спољашњем свету, (2) мислећи окренути себи, (3) интелектуалци који су окренути књизи и (4) мануелци који су окренути раду. Клапаред наглашава потребу разликовања способности и интересовања ученика. „Може човек да има воље за коју врсту рада, а да нема за то потребну способност. [...] И обрнуто: може постојати способност без воље“ (Клапаред 1929: 18). Следствено, постоје разлике у способностима и у квантитету и у квалитету. „Две личности се могу разликовати: што је једна цртач, а друга песник, или пак: што је једна бољи цртач, односно бољи песник од другог“ (Клапаред 1929: 18). Полазећи од ових идеја, Клапаред се залагао за школу која је прилагођена мери сваког ученика, која ће омогућити да сваки тип индивидуалног духа извуче максимум из школе.

Основне идеје Далтон плана, односно творца овог система Х. Паркхуст јесу слободан и индивидуализовани рад ученика (Поткоњак 2000). Према Паркхурст, рад у школи треба радикално индивидуализовати и максимално активирати сваког ученика. Главне карактеристике Далтон плана су: (а) напуштање фронталног облика рада и устаљеног распореда часова; (б) наставни програм заједнички за све ученике, дат на три нивоа; и (в) сваки ученик напредује у складу са својим способностима, интересовањима, темпом рада (Вилотијевић 1999).

У концепцији Килпатрика издвајају се следеће основне идеје: (а) знања стицати решавањем проблема које намеће практични живот, а не усвајањем „готових знања“; (б) у настави користити научне методе; (в) одбацивање предметног система због парцијалних знања; (г) одбацивање фиксног наставног програма; и (д) употреба разноврсних извора знања. Килпатрик (Килпатрик 1925) сматрао је да ће ученици стицати међусобно повезана и корисна знања уколико се активно укључе у решавање стварних, актуелних животних проблема за које показују интересовање.

Упркос различитим решењима за организацију наставног рада, сви разматрани системи наставног рада истичу потребу и неопходност да полазиште организације наставе представљају способности, интересовања и темпо рада ученика. Сви они нагласак стављају на активности и саморадни ученика.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА И ВРЕМЕНА

Клапаред (1929) је предложио четири решења за нову организацију наставног рада, и то: (1) паралелне разреде, (2) покретне разреде, (3) умножавање одсека и (4) систем избора. У оквиру паралелних разреда, који не представљају оригинално решење Клапареда, идеја је о груписању ученика према способностима и постојању два програма: први, сужени који је намењен ученицима који спорије прелазе наставно градиво и други, за способније ученике. Иако је основни критеријум за ову поделу општа интелигенција, Клапаред истиче да треба више пажње обратити на квалитативне него на квантитативне разлике међу ученицима. **Прво решење** садржи елементе индивидуализације наставног садржаја само у елементарном облику. Наставни програм дат на два нивоа према општој способности не обезбеђује слободу ученицима да бирају садржај према својим интересовањима и специфичним способностима. Уз то дискутабилно је да ли способности ученика за једну наставну област постоје и у свим осталим наставним областима. Ових мањкавости био је свестан и Клапаред. **Друга могућност**, коју је Клапаред назвао *покретни разреди*, подразумева могућност похађања разних разреда за разне предмете. Индивидуализација наставног садржаја у оквиру овог решења би се свела на постојање програма који су прилагођени квантитету и квалитету општих способности ученика. У покретним разредима очигледна је индивидуализација времена будући да ученик похађа различите разреде из различитих предмета зависно од темпа и брзине рада и напредовања. **Трећа могућност** је стварање паралелних одсека за различита подручја у складу са способностима ученика (класични, реални, педагошки итд). Ово решење подразумева прилагођеност садржаја специфичним способностима ученика. **Четврто решење**, *систем избора*, подразумева да ученици бирају садржај, ниво и темпо рада који одговара њиховим способностима (бар 50% наставног времена). Индивидуализација наставног садржаја и времена је најизраженија у оквиру четвртог решења.

У Далтон плану програми наставних предмета конципирани су тако да ученици добијају разне задатке, које треба да савладају у одређеном временском периоду (недеља, месец). Програми наставних предмета дати су на три нивоа: минимални, средњи и максимални – у зависности од способности и интересовања ученика (Поткоњак 2000; Хесен 1926). Наставно градиво се ученицима доставља у облику разноврсних проблема и индивидуалних пројеката, а ученици сами бирају ниво задатка и област у којој се тај задатак налази. Темпо рада сваког ученика је индивидуализован. У Далтон плану ученицима се даје

могућност и слобода да се услед физичке заморености и засићености одређеним наставним садржајима окрену другом предмету, али не могу у оквиру истог предмета прећи на други задатак уколико није завршен претходни (Матић 1933). Претходни приказ указује да Далтон план садржи елементе индивидуализације наставних садржаја и времена.

Килпатрик (Кильпатрик 1925) предлаже класификацију различитих типова пројеката, који одговарају, пре свега, интересовањима ученика али и њиховим предзнањима (претходном искуству) и способностима. Наиме, идеја је да пројекти буду саобразни особеностима ученика али тако конципирани да воде њиховом развоју. Поред тога, пројекти су међусобно повезани. Сваки тип пројекта инкорпорира у себи други и може бити средство за долажење до другог пројекта. Килпатрик (1925) предлаже четири врсте пројеката: (1) *пројекти конструктивног типа*, чији је циљ да посредством њих ученици изражавају своје идеје и замисли (прављење чамца, писање писма, играње у позоришном или музичком комаду); (2) *пројекти естетског типа*, чији је циљ естетски доживљај и разумевање естетских елемената (слушање приче, симфоније, гледање слике са уживањем); (3) *пројекти проблемског типа*, чији је циљ решавање мисаоних задатака; и (4) *пројекти учења*, чији је циљ стицање чињеница, знања, правила, одређеног степена умешности (писање, учење неправилних глагола). Наиме, по замисли Килпатрика, задаци су одређени реални животни проблеми који ученике интересују и које желе да истражују.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА УЧЕНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

Образлажући предложена решења организације рада у школи, Клапаред (1929) не пише експлицитно о активностима ученика и могућностима њиховог избора и коришћења. Ипак, Клапаредова поставка о различитим типовима индивидуалног духа (посматрачи, интелектуалци, мислећи и мануелци) представља користан оквир за извођење потенцијалних активности ученика. Заправо, из те поделе могу се извести следеће активности ученика: да посматра ствари и људе око себе, увиђа односе међу појавама, консултује различите изворе, трага за чињеницама, апстрахује, конструише моделе, користи разноврстан алат, израђује предмете, учи путем непосредног искуства и разговора итд. Иако, поделом на четири типа индивидуалног духа Клапаред не исцрпљује све могуће реалне типове ученика и њихове варијетете, ипак својим схватањем истиче захтев да различитим типовима ученика одговарају различите активности и да у циљу досезања циљева ученици треба да имају слободу избора што разноврснијих активности учења.

У систему организације наставног рада који је предложила Паркхурст ученик добија централно место, а тежина градива условљава активности ученика. У „Далтон плану“, више него у „Школи по мери“ је изражена слобода у избору активности учења којима ће ученик остварити постављени задатак.

Стога, није изненађујуће што Паркхурст не даје конкретну листу ученичких активности. У Далтон плану посебно је наглашена способност ученика да користе одговарајућу литературу и неопходна средства за остваривање изабраног задатка и израђују извештај о спроведеном раду (Поткоњак 2000).

Килпатриково разумевање пројеката као реалних животних проблема указује на богатство и разноврсност ученичких активности (Килпатрик 1925). Та разноврсност произилази из чињенице да Килпатрик предлаже четири типа пројеката, и у оквиру сваког типа пројекта одређене кораке (циљ, план, извршење и процена сопственог рада, тј. критика). Посебну пажњу Килпатрик је посветио последњем кораку – процени сопственог рада, чији је крајњи циљ да ученици све боље и објективније процењују резултате свог рада и да откривају будуће задатке. Пошто су ученици дефинисали проблем и одредили циљ рада (да компонују мелодију, реше неки проблемски задатак, напишу кратку причу или чланак) приступају изради плана којим ће решити проблем, тј. одабирају средства, методе и технике (књиге, предмете, посматрање, експериментисање, анализирање итд.). Потом, ученици практично примењују план и на крају критички сагледавају резултате свог рада. Међу бројним ученичким активностима, у „Пројект методи“ се посебно издвајају активности, попут сарадње са другима, активног слушања и разумевања других, организовања и координисања рада других. Последњи корак у раду на пројекту је типично ученичка активност, односно ученик мора самостално да процењује резултате свога рада.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИЧКИХ АКТИВНОСТИ

У „Школи по мери“ основна и почетна активност наставника је упознавање и идентификација разлика у квалитету и квантитету ученичких способности (Клапаред 1929). То даље имплицира систематско и континуирано посматрање и праћења рада и напредовања ученика. Поред тога, Клапаред истиче да организација наставног рада за коју се залаже омогућује да наставник више времена проводи са сваком појединачним учеником и да су његове методе интуитивније. У раду са мање способнијим ученицима наставник користи конкретније методе, док апстрактније методе користи у раду са способнијим ученицима. Независно од специфичности решења и првим решењем – стварањем паралелних разреда, повећава се број активности наставника и омогућује да наставничке активности буду квалитативно другачије од уобичајених, које су доминирале хербартијанском школом.

У организацији наставног рада коју је предложила Паркхурст, наставник није онај који подучава, наређује, захтева, тражи меморисање и репродукцију градива. У овом систему наставе, улоге и активности наставника знатно су измењене. „Наставник прво одабере градиво за целу годину, затим га дели на месечне програме, а за млађе ученике и на недељне програме или планове, одређујући истовремено и време за које са тај рад има свршити“ (Спасић 1930: 45).



Иако је наставник у пасивном положају у односу на положај који је имао у хербартијанској школи (Матић 1933), има велике обавезе у планирању наставног рада. У Далтон плану наставник саставља радне задатке различитог нивоа сложености, обезбеђује потребна наставна средства, помаже ученицима, одговара на индивидуална питања ученика, даје објашњења, прегледа писмене задатке, прати напредак ученика и о томе води белешке, припрема испите, и истражује. У овом систему пре се може говорити о наставнику као планеру, методичару, помоћнику, евалуатору, консултанту него о наставнику-реализатору програма. Решењем које је предложила Паркхурст и које је практично применила у значајној мери, учињено је да се не само наставни садржаји прилагоде ученицима него и да се активности наставника прилагоде и подреде активностима ученика.

Иако је у „Пројект методи“ све подређено ученичким активностима, ниједан корак, изузев последњег, не може се реализовати без наставника. Наставник помаже ученицима да одаберу проблем и да за њега израде пројекат. „Пројект метода“ подразумева вођство наставника који истовремено демократски руководи, усмерава, саветује, контролише рад и напредовање ученика, а пре свега, добро познаје своје ученике. Активности и одговорности наставника посебно су наглашене код пројеката учења. Поред тога, овај систем тражи од наставника да покажу смелости и одважности за промене, пре свега промене које се тичу њих самих.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ПЕРСОНАЛНЕ ПАЖЊЕ

Организација наставног рада за који се залагао Клапаред подразумева да однос наставника и ученика буде однос узајамног поверења и разумевања, а не однос подређених и надређених. У овом систему наставник није неприкосновени ауторитет, а ученик беспоговорни извршилац налога и захтева наставника.

У „Далтон плану“ много учињено је да однос наставника и ученика буде приснији, блискији, и да у школи, односно настави, влада атмосфера рада и задовољства. Поред тога, Паркхурст је сматрала да комуникација између наставника и ученика неће бити оптерећена питањима дисциплине верујући да рад који одговара сваком ученику и за који постоји интересовање представља најбоље васпитно средство (Матић 1993). Паркхурст је истицала да у овом систему наставе ученици траже сарадњу наставника.

Код Килпатрика је најизраженија аргументација која иде у прилог ставу да процес комуникације између наставника и ученика мора бити емоционално и индивидуално обојен. Однос наставника и ученика не треба да се своди само на повратно информисање, већ треба да буде прожет узајамном подршком и разумевањем (Килпатрик 1925). Блиски, емоционално обојен процес међусобне комуникације најбоље илуструје пример о два дечака који праве папирне

змајеве. Први дечак то ради „од срца“ и због саме активности, а другом дечаку је тај рад наметнут споља. Док први дечак гледа на рад радосно и поверљиво и има у плану и друге пројекте, другом дечаку је школа досадила и са стране тражи слободу да испољи своје „Ја“. За првог дечака „учитељ је пријатељ и друг, а за другог надзорник и непријатељ“ (Килпатрик 1925: 27). Први дечак осећа да припада школској заједници, док други на чланове школске заједнице гледа као на средства угушивања. Пошто школа представља заједницу људи различитих интереса, потреба, и карактера, место сусретања индивидуалног и групног деловања, важно је да однос ученика и наставника тежи ка најквалитативнијем облику комуникације-партнерству, а разматрани системи наставе садрже елементе такве комуникације.

## ЗАКЉУЧАК

Разматрајући „Школу по мери“, „Далтон план“ и „Пројект методу“ као покушаје индивидуализације наставног рада, може се рећи да су сличнији по својим полазним идејама него по решењима које предлажу. Разматрани реформски покрети полазе од схватања да су способности, предзнања и интересовања ученика полазиште организације наставног рада. Клапаред у први план истиче способности ученика, а Килпатрик њихова интересовања као полазиште организације наставног рада.

У погледу индивидуализације наставних садржаја и времена, сва три система наставе истичу потребу да наставни садржаји одговарају способностима, интересовањима, и темпу напредовања сваког појединачног ученика. У „Школи по мери“ и „Далтон плану“ наставници доносе програме, док у „Пројект методи“ ученик заједно са наставником израђује пројекат. У „Далтон плану“ и „Пројект методи“ истиче се захтев да индивидуализовани задаци треба да буду конципирани у облику разноврсних проблема и пројеката. Оно по чему се „Далтон план“ издваја од „Школе по мери“ и „Пројект методе“ јесте што се индивидуализација времена у извесном смислу ограничава. Наиме, ученицима се даје могућност да прелазе са једног радног задатка на други, у оквиру друге области, и другог наставног предмета, али и ограничење да на други задатак у оквиру исте области пређу тек кад заврше претходни. Сва три система истичу слободу избора ученика али у „Далтон плану“ слободан избор радног задатка подразумева и одговорност за његово извршење у одређеном временском периоду.

У сва три система организације наставног рада активности ученика су у центру наставног процеса. Такво схватање је великим делом израз отпора према положају ученика у тадашњој школи. Разлике у практичним решењима су условиле и разлике у врстама и броју ученичких активности. У погледу ученичких активности, могуће је издвојити следеће сличности међу разматраним реформским покретима: посматрање, разговор, размена мишљења, конструи-

сање, рад са подацима и предметима, коришћење различитих извора сазнања. Најразноврснију и најбројнију, а истовремено и најексплицитнију листу ученичких активности даје Килпатрик. Према њему, активности ученика почињу од планирања, преко реализације до вредновања сопственог рада на пројекту.

Померање наставничких активности из центра наставног процеса повезује сва три разматрана реформска покрета. То што наставник није више центар наставног процеса не значи да није значајан или да је у потпуности занемарен фактор наставе. Сва три система наставе повезује схватање да је прва и основна активност наставника – упознавање ученика и његових способности, интересовања, темпа и брзине напредовања и то путем континуираног посматрања и праћења. То је уједно предуслов индивидуализације наставног рада. Разноврсност и бројност наставничких активности је израженија код Паркхурст и Килпатрика. У „Далтон плану“ посебно су наглашене активности наставника у планирању и изради индивидуализованих програма, док је у „Пројект методи“ бројност и разноврсност наставничких активности условљена типом пројекта. У разматраним реформским покретима наставник је „више стрпљиви посматрач, саветодавац, пријатељ, подстрекач и вођ који отклања сметње на путу буђења и развијања дечјих стваралачких психофизичких енергија“ (Спасић 1930: 70).

Захтев за блиским и сарадничким односима између наставника и ученика, прожетим поверењем и разумевањем повезује сва три система наставе. Разлика међу њима се испољава у томе што најобразложенију аргументацију за то даје Килпатрик, указујући на значај такве комуникације за организацију наставног рада и развој ученика уопште.

У оцени вредности разматраних реформских покрета за нову наставу постоје размимоилажења. Већина аутора, не умањујући њихову неуспешну практичну примену, заступа став да „Школа по мери“, „Далтон план“ и „Пројект метода“ представљају важну етапу у развоју индивидуализације наставног рада. Са тих позиција, већина њих разматра и добре и лоше стране њихове концепције и примене. Други сматрају да је њихова неуспешна примена деградирала идеју индивидуализације наставе чиме поричу њихову вредност. Трећи истичу да је реч о значајним покушајима индивидуализације наставе, али више заснованим на индивидуалном раду ученика него на правој индивидуализацији (Василијевић 2007). Анализа реформних покушаја према динамичким параметрима једног теоријског модела индивидуализоване наставе је указала да они представљају значајне покушаје индивидуализације наставног рада. У сваком разматраном систему наставе могуће је било препознати мање-више изражене и елабориране елементе индивидуализације наставних садржаја, времена, активности ученика и наставника и персоналне пажње. Својом концепцијом, ови реформски покрети су у већој мери идејно и на теоријском плану, а мање на плану праксе, конкретном реализацијом, одговорили захтевима ка индивидуализацији наставе. Основне идеје у разматраним реформским покретима уграђене су у бројне концепције индивидуализоване наставе и имплементиране у

пракси (програмирана настава, проблемска настава, наставни листићи, индивидуализација у оквиру изборне, факултативне, допунске и додатне наставе). Иако нису опстали као целовита решења за организацију наставе, оставили су драгоцене тековине за све будуће теоретичаре и практичаре. Као најважније тековине можемо издвојити следеће: (а) поштовање и уважавање индивидуалних особености ученика у наставном процесу; (б) обезбеђивање услова за максималан индивидуалан развој ученика; (в) нагласак на субјекатској позицији ученика, тј. активности, иницијативности и саморадни ученика. Из тих разлога, ове реформске покушаје треба посматрати као основу за развој захтева индивидуализације у настави и модела индивидуализоване наставе, како због добро елаборираних идеја, тако и због предупредивања њихових једностранних схватања и грешака у примени.

### Литература

- Василијевић, Д. (2007). *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика: Предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе: Системна анализа*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (2000). *Реформни педагошки покрети у 20. веку*. Београд: Учитељски факултет.
- Жлебник, Ј. (1983). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд и Горњи Милановац: Просветни преглед и Дечје новине.
- Енциклопедијски рјечник педагогије (1963). Загреб: Матица Хрватске.
- Кильпатрик, В. (1925). *Метод пројектов, применение целевой установки в педагогическом процессе*. Ленинград: Брокгауз-ефрон.
- Клапаред, Е. (1929). *Школа по мери*. Београд: Савремена педагошка библиотека.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Матић, М. (1993). Далтонски план. *Учитељски покрет*, 5–6, 183–193.
- Педагошки речник 1*. (1967). Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије. Београд: Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Поткоњак, Н. (2000). *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије*. Београд: Учитељски факултет.

Спасић, В. (1930). *Увод у нову школу и савремену наставу*. Београд: „Привредник“.

Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (1995). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Хесен, С. (1926). *Идеја радне школе и далтонски план*. Београд: „Рајковић и Ђуковић“.

**Marina Z. Ilic**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

### **SCHOOL-TO-MEASURE, DALTON PLAN AND PROJECT METHOD AS REFORM EFFORTS OF TEACHER INDIVIDUALIZATION**

#### **Summary**

Starting from the theoretical model of individualized teaching, which was developed by Mara Djukic, „School-to-Measure“, „Project-Method“ and „Dalton Plan“ as the attempts for the individualization of teaching have been considered. The analysis showed that the contemplated reform movements were more consistent in terms of the initial ideas than in practical solutions, and that they represented significant attempts in the individualization of teaching. In terms of the considered elements of individualization of teaching, the following similarities were observed among them: a) teaching content should be appropriate to the abilities, interests, and the pace of progress of students; b) a variety of student activities were at the center of the teaching process; c) shift of teacher activities from the center of the teaching process; and d) an emphasis on the collaborative relationships of the teachers and students imbued with mutual trust and understanding.

**Key words:** *individualization of teaching, reform movements, School-to-Measure, Dalton Plan, Project Method.*

**Mr Goran Lapat**

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu

## **SAMOPROCJENA KORISNOSTI REZULTATA CJELOŽIVOTNOG UČENJA ODRASLIH ROMA**

**Apstrakt:** U radu su prikazani rezultati teorijsko-empirijskog istraživanja samoprocjene korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma kao činioca njihove motivacije za cjeloživotno učenje. Kreativno mišljenje je opća ljudska kvaliteta, odnosno univerzalna čovjekova mogućnost i generičko svojstvo koje pojedinci posjeduju u različitom rasponu, u različitom intenzitetu i u različitim područjima djelatnosti i stvaranja. Cjeloživotno obrazovanje i učenje je trajan proces u kojem odrasli uče i obrazuju se u različitim oblicima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja. No bez obzira na to, odrasli Romi se nedovoljno uključuju u svoje učenje, posebno u proces cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Da bi se utvrdilo u kojoj mjeri korisnost rezultata učenja u radu Roma može biti motivacijsko sredstvo u cjeloživotnom obrazovanju i učenju odraslih Roma, u prvoj polovini 2014. godine, na uzorku od 107 odraslih Roma na području Medimurske županije u Republici Hrvatskoj, provedeno je istraživanje koje je prikazano u ovom radu. Podaci prikupljeni skalama obrađeni su faktorskom analizom varimaks rotacijom i linearnom korelacijom. Faktorskom analizom su izdvojena dva faktora na Skali kreativnosti odraslih Roma u učenju: (1) kreativno učenje i (2) doprinos kreativnosti u učenju, dok su na skali cjeloživotnog učenja izdvojena tri faktora: (1) važnost učenja, (2) doprinos u učenju i (3) problemi u učenju. Linearnom korelacijom je utvrđeno da postoji jaka i pozitivna povezanost samoprocjene korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma i njihove spremnosti da se uključe u proces cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Najznačajniji rezultati istraživanja prikazani su u zaključku kao pedagoško-andragoške implikacije.

**Кljučне riječi:** *obrazovanje Romi, andragogija, cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje, kreativnost, motivacija za učenje.*

### **UVODNO OBJAŠNJENJE**

Cjeloživotno obrazovanje i učenje je trajan proces u kome odrasli uče i obrazuju se u različitim oblicima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja. Ovaj oblik obrazovanja i učenja odraslih trebao bi se odvijati u društvu znanja ili preciznije u društvu učenja. Društvo koje uči ima višestruko porijeklo. Zato je i oblikovanje društva koje uči otežano. Kada se govori o društvu koje uči, prije svega se misli na obrazovno društvo „koje je posvećeno aktivnom građanstvu, liberal-

noj demokraciji i jednakim mogućnostima“ (Kulić i Despotović 2010). Misli se i na tržište učenja u kojem obrazovne institucije nude usluge pojedincima koji su zainteresirani da se uključe u odgovarajući program cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Na kraju, društvo koje uči podrazumijeva i svojevrsnu mrežu učenja u kojoj uče oni koji prihvaćaju pristup učenju za i kroz cijeli život, koristeći pri tom sve raspoložive resurse za osobni i razvoj sredine kojoj pripadaju.

Kreativno mišljenje je ljudska kvaliteta, odnosno univerzalna čovjekova mogućnost i generičko svojstvo koje pojedinci posjeduju u različitom rasponu, u različitom intenzitetu i u različitim područjima djelatnosti i stvaranja. U brojnim izvorima na engleskom jeziku, kreativnost se definira kao funkcija znanja, imaginacije, procjene i vrijednosti. Definira se i kao proces i put istraživanja i učenja koji uključuje pustolovinu, avanturu, kreativno mišljenje i svako drugo udaljšavanje od uobičajenih postupaka (Meyer 2012). Iz iznesenih rasprava može se zaključiti da je kreativno mišljenje novi način izgradnje mentalnog sklopa čovjeka koji vodi otkriću, pronalasku, eksperimentiranju, zamišljanju i istraživanju. U njemu je sadržano znanje. Zato se i kaže da je kreativnost nova organizacija osobnosti koja uključuje osjećaje, suradnju i inicijativu.

U kreativnom odgojno-obrazovnom radu, odrasli Romi pitaju, istražuju, postavljaju i provjeravaju hipoteze. Oni dalje analiziraju činjenice, otkrivaju kauzalne metode i traže argumentirano dokazivanje. Kreativni odrasli Rom primjenjuje konceptualni stil samoodgoja i samoobrazovanja koji je zasnovan na višim misaonim procjenama. Pri tom je povratna informacija originalni odgovor. Primjenjuje se i samorecepcija, eksperiment i stvaralački proces kao odgojno-obrazovni postupak. Stoga se i može zaključiti da kreativni Romi iako različiti i imaju različite pristupe učenju, razvijaju interes prema učenju i znanju koja su im neophodna za budućnost. Odrasli Romi se dalje pojavljuju kao ličnosti uspjeha. Oni žele naučiti kako slobodne tokove informacija uključiti u proces nastave i samoučenja, ali i kako da osvijeste postojeće pozitivne i negativne navike.

O cjeloživotnom obrazovanju i učenju kao, ljudskoj djelatnosti i civilizacijskoj potrebi, do sada je objavljeno mnogo radova. Polazeći od činjenice da je to potreba svih i bez izuzetaka, zaključujemo da je jedna strana cjeloživotnog obrazovanja i učenja u prošlosti, ne bi se moglo reći zapostavljena, ali ipak nedovoljno obuhvaćena procesom cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Pri tom se misli na marginalne društvene zajednice i etničke grupe. Prije svega na populaciju odraslih Roma koji su upravo zbog nedovoljnog obrazovanja na dnu ljestvice društvenog prosperiteta. Upravo u ovom radu, problem istraživanja je samoprocjena korisnosti rezultata učenja u radu kod odraslih Roma kao poticaja u cjeloživotnom obrazovanju i učenju.

## METOD

Predmet istraživanja je samoprocjena korisnosti rezultata učenja odraslih Roma kao faktor njihove motivacije u cjeloživotnom učenju. Cilj istraživanja je identifikacija procjene odraslih Roma o njihovoj kreativnosti u cjeloživotnom učenju. U

istraživanju se pošlo od opće pretpostavke da je kreativnost u učenju značajan faktor u svim sferama društvenog života, rada i učenja Roma i da je motivirajuće sredstvo cjeloživotnog obrazovanja i učenja odraslih Roma. Posebnim hipotezama je pretpostavljeno da će istraživanjem biti izdvojeni faktori kreativnosti odraslih Roma u učenju i faktori koji ukazuju na njihovo cjeloživotno obrazovanje i učenje i da će biti utvrđeno da postoji povezanost između kreativnosti odraslih Roma u učenju i njihovog obrazovanja i cjeloživotnog učenja.

Primijenjen je transverzalni postupak. Korištene su deskriptivna i transverzalna metoda. Istraživačka tehnika je rangiranje. Provedeno je primjenom skale samoprocjene korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma (skala SKRCU). Skala je Likertovog tipa i trostupanjska je. Konstruirana je za ovo istraživanje. Na samom istraživanju provjeravane su njegove metrijske karakteristike, kada je izvršena korekcija skale. Skala se nakon korekcije sastoji od 10 tvrdnji sa skalom intenziteta suglasnosti: (a) *slažem se*, (b) *nisam siguran-a* i (c) *ne slažem se*.

Metrijske karakteristike Skale – SKRCU: objektivnost, pouzdanost i diskriminativnost provjeravane su na osnovu rezultata dobivenih faktorskom analizom Varijans rotacijom. Skala je na probnom istraživanju činilo 15 tvrdnji.

**Tabela 1.** *KMO i Bartletov test sferičnosti*

KMO		0,637
Bartletov test sferičnosti	$\chi^2$	800,995
	df	105
	p	0,000

KMO test je pokazao dovoljnu vrijednost (KMO = 0,637). Bartletov test sferičnosti pri hi kvadrat testa ( $\chi^2 = 800,995$ ) i 105 stupnja slobode (df = 105) pokazao je statističku značajnost na nivou razini  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Podaci ukazuju na faktorabilnost matrice opravdanosti faktorske analize (Tabela 1).

**Tabela 2.** *Pouzdanost mjerne Skale – SKRCU*

M	Varijanca	SD	$\alpha$	Taliije HSD test
24,3364	10,9801	3,3136	0,7420	7,7248

U *Tabeli 2* prikazani su podaci koji ukazuju na pouzdanost mjerne skale. Izračunati podaci (M = 24,3364; Varijanca = 10,9801; SD = 3,3136,  $\alpha = 0,7420$  i Takijev HSD test = 7,7248), ukazuju na pouzdanost mjerne skale i na njenu objektivnost i pouzdanost.



**Tabela 3.** *Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance prije Varimaks rotacije*

Glavne komponente	Karakteristični korijen	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	4,258	28,389	28,389
2.	2,586	17,240	45,629
3.	1,662	11,078	56,707

Prema podacima prikazanim u *Tabeli 3* i *Tabeli 4* o utvrđenom procentu objašnjenja ukupne varijance, vidi se da je utvrđen isti postotak objašnjenja prije i poslije Varimaks rotacije koji iznosi 56,707. Razlika je u karakterističnim vrijednostima i zasićenosti pojedinih faktora prije i poslije Varimaks rotacije.

**Tabela 4.** *Karakteristični korijeni postotak objašnjene varijance nakon Varimaks rotacije*

Glavne komponente	Karakteristični korijen	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	3,035	20,232	20,232
2.	3,002	20,012	40,244
3.	2,469	16,463	56,707

Primjenom Gutman-Kajzerovog kriterija, izdvojene su tri glavne komponente s karakterističnim korijenom većim od jedan (*Tabela 4*).

**Tabela 5.** *Rotirana matrica faktorske strukture prema Varimaks kriteriju s komunalitetima*

Tvrdnje	Komponente			h
	I	I	II	
a1: Ne poznajem ljude kojima u radu doprinosi učenje i više obrazovanje.	<b>867</b>			0,396
a2: Rijetko mi se dešava da u svom radu primijenim nove postupke koje sam u međuvremenu naučio-la.	<b>787</b>			0,437
a3: U životu mi je važnije ono što ću naučiti od toga čemu mi to može koristiti.	<b>731</b>	360		0,651
a4: Da bi lakše i uspješnije radio, bitno mi je da o onome što radim što više naučim.	<b>656</b>		410	0,814
a5: Učio ili ne učio, poslove koje Romi obavljaju ne zahtijevaju previše znanja.	<b>419</b>		325	0,375
a6: Čim nešto naučim, to odmah primijenim u svakodnevnom životu i radu.		<b>810</b>		0,554
a7: Kada više učim, lakše, brže i kvalitetnije radim.		<b>736</b>		0,610
a8: Učenje mi doprinosi boljem snalaženju u svakodnevnom životu.		<b>680</b>		0,665

Tvrdnje	Komponente			h
	I	I	II	
a9: Oni koji više nauče, drugačije rade i drugačije se ponašaju u društvu.		<b>622</b>		0,615
a 10: Stečeno znanje mi doprinosi da pomažem ostalim ljudima iz svog okruženja.		<b>484</b>	450	0,737
a11: Ne vidim svrhu da stalno nešto učim.	352	<b>358</b>	351	0,354
a12: Uspjeh u učenju me potiče da još više učim i usavršavam se.			<b>739</b>	0,686
a13: Uvijek su mi uzor učeni i obrazovani ljudi.	441		<b>733</b>	0,536
a14: Kad god sam nešto novo naučio, uvijek sam imao motiv da još više učim.		517	<b>636</b>	0,314
a15: Učenje mi pomaže da probleme u životu rješavam na efikasnije načine.			<b>472</b>	0,762

Faktorskom analizom su izdvojena tri faktora. Prvi faktor određuju pet, drugi šest, a treći faktor četiri tvrdnje. Prema izračunatim komunalitetima, sve tvrdnje zadovoljavaju preporučene vrijednosti 0,30. No bez obzira na to, izostavljene su tvrdnje koje imaju vrijednost komunaliteta koji su manji od 0,50. To su: (1) tvrdnja jedan – *Ne poznajem ljude kojima u radu doprinosi učenje i više obrazovanje* ( $h = 0,396$ ); (2) tvrdnja dva – *Rijetko mi se dešava da u svom radu primijenim nove postupke koje sam u međuvremenu naučio-la* ( $h = 0,437$ ); (3) peta tvrdnja – *Učio ili ne učio, poslove koje Romi obavljaju ne zahtijevaju previše znanja* ( $h = 0,375$ ); (4) tvrdnja 11 – *Ne vidim svrhu da stalno nešto učim* ( $h = 0,354$ ) i (5) tvrdnja 14 – *Kad god sam nešto novo naučio, uvijek sam imao motiv da još više učim* ( $h = 0,314$ ). Priказани podaci ukazuju na diskriminativnost mjerne skale. Za dalje istraživanje sadržaj je skala od 10 tvrdnji (Tabela 5).

U istraživanju je korištena i Skala za mjerenje spremnosti za učenje, usvajanje novih znanja i vještina (Skala CU). Instrument je Likertovog tipa i standardiziran je. Konstruirali su ga Dragutin Gutić i Siniša Rudelj 2012. godine. Prilagođen je potrebama ovog istraživanja. Sastoji se od 15 tvrdnji sa skalom intenziteta suglasnosti: (a) *slažem se*, (b) *nisam siguran-a* i (c) *ne slažem se*.

Populaciju čine odrasli Romi s područja Međimurske županije u Republici Hrvatskoj u prvoj polovici 2014. godine kada je istraživanje provedeno. U uzorku je 107 odraslih Roma koji su obuhvaćeni istraživanjem. Podaci prikupljeni skalama obrađeni su faktorskom analizom Varimaks rotacijom i linearnom korelacijom.

## РЕЗУЛТАТИ

Podaci prikupljeni Skalom – SKRCU najprije su podvrgnuti analizom glavnih komponenti faktorskom analizom Varimaks rotacijom.

**Tabela 6.** *KMO i Bartletov test sferičnosti*

KMO		0,602
Bartletov test sferičnosti	$\chi^2$	470,673
	df	45
	p	0,000

KMO test je pokazao dovoljnu vrijednost (KMO = 0,602). Bartletov test sferičnosti pri hi kvadrat testa ( $\chi^2 = 470,673$ ) i 45 stepeni slobode (df = 45) pokazao je statističku značajnost na razini  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Podaci ukazuju na faktorabilnost matrice o opravdanosti faktorske analize (Tabela 6).

**Tabela 7.** *Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance prije Varimaks rotacije*

Glavne komponente	Karakteristični korijen	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	3,084	30,841	30,841
2.	2,344	23,435	54,276

Prema podacima prikazanim u Tabeli 7 i Tabeli 8 o utvrđenom procentu objašnjenja ukupne varijance, vidi se da je utvrđen isti postotak objašnjenja prije i poslije Varimaks rotacije koji iznosi 54,276. Razlika je u karakterističnim vrijednostima i zasićenosti pojedinih faktora prije i poslije Varimaks rotacije.

**Tabela 8.** *Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance nakon Varimaks rotacije*

Glavne komponente	Karakteristični korijen	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	2,884	28,844	28,844
2.	2,543	25,432	54,276

Primjenom Gutman-Kajzerovog kriterija izdvojene su dvije glavne komponente s karakterističnim korijenom većim od jedan (Tabela 8).

**Tabela 9.** *Rotirana matrica faktorske strukture prema Varimaks kriteriju s komunalitetima*

Tvrdnje	Komponente		h
	I	II	
a6: U životu mi je važnije ono što ću naučiti od toga čemu mi to može koristiti.	<b>0,835</b>		0,697
a1: Da bi lakše i uspješnije radio, bitno mi je da o onome što radim što više naučim.	<b>0,766</b>		0,509
a9: Čim nešto naučim, to odmah primijenim u svakodnevnom životu i radu.	<b>0,760</b>		0,533
a8: Kada više učim, lakše, brže i kvalitetnije radim.	<b>0,713</b>		0,590
a5: Učenje mi doprinosi boljem snalaženju u svakodnevnom životu.	<b>0,601</b>	0,401	0,522
a7: Oni koji više nauče, drugačije rade i drugačije se ponašaju u društvu.		<b>0,788</b>	0,667
a3: Stečeno znanje mi doprinosi da pomazem ostalim ljudima iz a4 svog okruženja.		<b>0,761</b>	0,583
a4: Uspjeh u učenju me potiče da još više učim i usavršavam se.		<b>0,730</b>	0,535
a10: Uvijek su mi uzor učeni i obrazovani ljudi.		<b>0,709</b>	0,512
a2: Učenje mi pomaže da probleme u životu rješavam na efikasnije načine.	0,303	<b>0,375</b>	0,580

Istraživanjem su izdvojena dva faktora. Oba faktora određuje po pet tvrdnji. Prvi faktor određuju tvrdnje: šest, jedan, devet, osam i pet. Ovaj faktor objašnjava 28,844% ukupne varijance i nazvan je *kreativno učenje*. Drugi faktor određuju tvrdnje sedam, tri, četiri, deset i dva. Ovaj faktor objašnjava 25,432% ukupne varijance i nazvan je *doprinos kreativnosti u učenju* (Tabela 9).

*Ovim je potvrđena prva posebna hipoteza istraživanja kojom se pretpostavljalo da će istraživanjem biti izdvojeni faktori koji ukazuju na kreativnost odraslih Roma u učenju.*

Podaci prikupljeni Skalom – CU najprije su podvrgnuti analizom glavnih komponenti faktorskom analizom Varimaks rotacijom.

**Tabela 10.** *KMO i Bartletov test sferičnosti*

KMO		0,715
Bartletov test sferičnosti	$\chi^2$	451,236
	df	70
	p	0,000

KMO test je pokazao dobru vrijednost (KMO = 0,715). Bartletov test sferičnosti pri hi kvadrat testa ( $\chi^2 = 451,236$ ) i 70 stepeni slobode (df = 70) pokazao je statističku značajnost na razini  $p < 0,001$  ( $p = 0,000$ ). Podaci ukazuju na faktorabilnost matrice o opravdanosti faktorske analize (Tabela 10).

**Tabela 11.** Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance prije Varimaks rotacije

Glavne komponente	Karakteristični koren	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	3,546	20,326	20,326
2.	3,426	17,432	37,758
3.	2,975	15,236	52,994

Prema podacima prikazanim u Tabeli 11 i Tabeli 12 o utvrđenom procentu objašnjenja ukupne varijance, vidi se da je utvrđen isti postotak objašnjenja prije i poslije Varimaks rotacije koji iznosi 52,994. Razlika je u karakterističnim vrijednostima i zasićenosti pojedinih faktora prije i poslije Varimaks rotacije.

**Tabela 12.** Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance nakon Varimaks rotacije

Glavne komponente	Karakteristični koren	% objašnjene varijance	Kumulativni % objašnjene varijance
1.	3,532	25,642	25,642
2.	3,514	16,367	42,009
3.	2,864	14,985	52,994

Primjenom Gutman-Kajzerovog kriterija izdvojene su tri glavne komponente s karakterističnim korijenom većim od jedan (Tabela 12).

**Tabela 13.** Rotirana matrica faktorske strukture prema Varimaks kriteriju s komunalitetima

Tvrdnje	Komponente			h
		I	II	
a2: Nitko ne cijeni i ne drži do učena čovjeka.	<b>754</b>			0,684
a6: Učenje je za mlađe ljude, a ne za mene.	<b>726</b>	363		0,536
a4: Ne znam koje bih područje svog znanja trebao-la upotpuniti.	<b>718</b>	321		0,642
a11: Mogu bolje iskoristiti slobodno vrijeme, umjesto da ga utrošim na učenje.	<b>664</b>			0,829
a9: Nisam siguran-na postoji li nešto jako dobro što bi mogao-la naučiti i što mi može koristiti.	<b>523</b>			0,598
a1: U današnje vrijeme čovjek nema koristi od učenja.		<b>818</b>		0,574
a14: Učiti mogu samo ljudi koji su navikli da stalno nešto uče.		<b>742</b>		0,636

Tvrdnje	Komponente		h
	I	II	
a13: Učio-la bih samo ako bih tako napredovao/la u karijeri.	693		0,621
a12: Učio-la bih samo ako me netko uvjeri da ću to što naučim moći primijeniti u svom radu i biti uspješniji-ja.	625		0,614
a3: Nije dobro znati više od svojih kolega.	421		
a8: Nema mnogo područja i sadržaja koji me puno zanimaju.	397	310	0,585
a15: Odavno sam prestao-la učiti i sada će mi biti teško ponovo započeti učiti.		716	0,646
a10: Izgubit ću puno vremena i energije na učenje i ne znam koja je svrha toga.		707	0,547
a7: Život je najbolja škola, ostalo je teorija.		623	0,523
a5: Ako nešto i naučim, drugi to neće znati cijeniti niti prepoznati.		489	0,717

Istraživanjem su izdvojena tri faktora. Prvi faktor određuje pet tvrdnji: dva, šest, četiri, jedanaest i devet. Ovaj faktor objašnjava 25,642 zajedničke varijance i nazvan je *značaj učenja*. Drugi faktor određuju šest tvrdnji: jedan, četrnaest, trinaest, dvanaest, tri i osam. Ovaj faktor objašnjava 16,367% zajedničke varijance i nazvan je *doprinos učenja*. Treći faktor određuju četiri tvrdnje: petnaest, deset, sedam i pet. Ovaj faktor objašnjava 14,985% zajedničke varijance i nazvan je *problemi učenja* (Tabela 13).

Na ovaj način potvrđena je druga posebna hipoteza prva posebna hipoteza istraživanja kojom se pretpostavljalo da će istraživanjem biti izdvojeni faktori koji ukazuju cjeloživotno učenje odraslih Roma.

**Tabela 14.** *Kreativnost i cjeloživotno učenje odraslih Roma (Correlations)*

		Kreativnost odraslih Roma	Cjeloživotno učenje odraslih Roma
Kreativnost odraslih Roma	Pirsonov koeficijent korelacije	1	0,684
	P	.	0,012
	N	107	107
Doživotno učenje i obrazovanje odraslih Roma	Pirsonov koeficijent korelacije	0,684	1
	P	0,012	.
	N	107	107

Među uspoređivanim promjenljivim o procjenama odraslih Roma o njihovoj kreativnosti u učenju i doživotnom obrazovanju i učenju, postoji pozitivna poveza-

nost – na što ukazuje pozitivan predznak ispred izračunatog Pearsonovog koeficijenta ( $r = 0,684$ ) (*Tabela 14*). Prema izračunato eta koeficijent ( $\mu = 0,467$ ) i primjenom Koenovog kriterija, utvrđeno je da postoji jaka povezanost između kreativnosti odraslih Roma u učenju i njihovog cjeloživotnog učenja. Ukupna zajednička varijanca koju određuju spomenute promjenljive iznosi 46,70%.

Na ovaj način je potvrđena i treća posebna hipoteza istraživanja kojom se pretpostavljalo da će istraživanjem biti utvrđeno povezanost u procjenama odraslih Roma o njihovoj kreativnosti u učenju i doživotnom obrazovanju i učenju.

Nakon što su potvrđene sve posebne hipoteze istraživanja, potvrđena je i opća pretpostavka od koje se pošlo u istraživanju da je kreativnost u učenju značajan faktor u svim sferama društvenog života, rada i učenja Roma i da je motivirajuće sredstvo cjeloživotnog učenja odraslih Roma.

## ZAKLJUČCI I RASPRAVE

Ovim teorijsko-empirijskim istraživanjem samoprocjene korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma utvrđeni su brojni rezultati koji se mogu formulirati u zaključku. Istraživanjem su najprije utvrđivane metrijske karakteristike Skale samoprocjene korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma koji je konstruiran za ovo istraživanje u cilju njegovog uspoređivanja sa Skalom njihovog cjeloživotnog učenja. Tom prilikom je i izvršena korekcija instrumenta. Potom su na Skali cjeloživotnog učenja odraslih Roma izdvojena tri faktora koji prema procjenama odraslih Roma ukazuju na njihovo cjeloživotno obrazovanje i učenje. Na Skali samoprocjene korisnosti rezultata učenja odraslih Roma, izdvojena su dva faktora: (1) kreativno učenje i (2) doprinos kreativnosti u učenju. Oni su: (1) važnost učenja, (2) korisnost učenja i (3) problemi u učenju. Istraživanjem je utvrđeno i da postoji jaka i pozitivna povezanost samoprocjene korisnosti rezultata učenja odraslih Roma i njihove spremnosti za cjeloživotnim obrazovanjem i učenjem.

Izdvojeni faktori na Skali samoprocjene korisnosti rezultata učenja odraslih Roma, pokazuju da bi učenje odraslih Roma trebalo biti kreativno, u čemu kreativnost ima presudnu ulogu. Na kreativno učenje odraslih Roma utječu brojni faktori. To se prije svega odnosi na njihov stil u učenju. Romi koji u nastavi pokazuju interes „...karizmatični voditelj koji utječe na njihovo učenje, ali i nastavnike koje oni slijede“ (Hoj & Miskel 2001: 103). To znači da se kreativni Romi ne rađaju, već se kao stvaraju u određenim nastavnim situacijama. Kreativnog Roma u obrazovanju i učenju karakterizira suradnja i visoke performanse timskog rada koji donosi novi oblik učenja i doprinosi usvajanju znanja. Njegovi interesi su usmjereni „ka buđenju interesa u aktivnijem i zajedničkom radu u obrazovanju i učenju“ (Graeme et al. 2005: 259). U ovom istraživanju utvrđeno je da su kreativni Romi orijentirani isključivo prema demokratskom stilu rada njihovih nastavnika. Potvrđeno je i da postoji povezanost u procjenama korisnosti rezultata učenja u radu odraslih Roma i njihovoj spremnosti za cjeloživotno obrazovanje i učenje. Pri tom je utvrđeno da je ta pove-

zanost jaka i pozitivna. Drukčije rečeno, povećanje nivoa kreativnosti Roma istovremeno prati i njihova povećana želja da se cjeloživotno obrazuju i uče. Upravo to potvrđuju i rezultati nekih istraživanja koja su prikazana u ovom radu.

Kreativnost Roma u obrazovanju i učenju usko je povezana s njihovom motivacijom za većim postignućem u radu. Ovi Romi istovremeno pokazuju i veću spremnost za suradnju sa svojim nastavnicima i ostalim Romima u procesu nastave i učenja. Oni u ovakvu suradnju prepoznaju kao značajan faktor koji doprinosi ostvarivanju njihovog cilja u obrazovanju i učenju. Upravo u težnji Roma za većim postignućem u obrazovanju i učenju, nalaze se i motivi koji ih pokreću da više i češće surađuju sa svojim nastavnicima i ostalim Romima koji se nalaze u njihovim obrazovnim grupama. Pri tom je od značaja da motivaciju za većim postignućem na poslu, Romi u suradnji s nastavnicima i ostalim Romima iskazuju na socijalni i društveno-prihvatljivi način. To podrazumijeva poštovanje, puno uvažavanje, razumijevanje i prihvaćanje kao ravnopravnih partnera u obrazovanju i učenju. U svemu tome, uspješniji su oni odrasli Romi koji pokazuju viši stupanj kreativnosti i zainteresiranosti u odnosu na one koji to nisu.

Da bi u svemu tome Romi bili uspješni, potrebno je da stalno stječu brojne kompetencije koje su im potrebne za cjeloživotno obrazovanje i učenje. To se prije svega odnosi na njihove pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije (Milenović 2010a). Ove kompetencije su im potrebne kao sudionicima u procesu cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Polazeći od činjenice, smislenim se čini potreba da Romi, da bi kao roditelji efikasnije djelovali na svoju djecu da se uključuju i budu uspješna u odgojno-obrazovnom procesu, steknu i odgovarajuće pedagoške kompetencije koje su im kao roditeljima potrebne i iz ovog razloga (Milenović i Jeftović 2012). Polazeći od brojnih problema s kojima se suočavaju odrasli Romi, potrebno je da steknu i ostale kompetencije (Domjanić i sur. 2008) koje bi im pomogle u boljoj i uspješnijoj komunikaciji unutar same romske sredine i društvu uopće. Pri tom se naročito misli na njihove socijalno-komunikacijske kompetencije (Ivković i Milenović 2014). Navedene i druge kompetencije svakako bi doprinijele promjeni svijesti samih Roma i uviđanju važnosti da se uključe u proces cjeloživotnog obrazovanja i učenja.

Na važnost učenja odraslih, uključujući i odrasle Rome, ukazuju brojna istraživanja. Rezultati ovog istraživanja, posebno prvi izdvojeni faktor koji ukazuje na važnost cjeloživotnog obrazovanja i učenja odraslih Roma, potvrdili su rezultate brojnih istraživanja provedenih u svijetu. Posebno istraživanja u kojima je utvrđeno da je kreativnost značajan faktor cjelokupnog rada nastavnika s odraslima, uključujući i spremnost da se profesionalno usavršavaju (Watson et al. 2012; Kokotsaki 2011). Rezultati su s istraživanjima u kojima je utvrđeno da s odraslima mogu raditi isključivo kreativni nastavnici (Lapat i Matijević 2011), zato što obrazovanje i učenje odraslih zahtijeva drugačiji pristup nastavnika, što nije moguće ako on istovremeno i nije kreativan u radu (Matijević 2014; Kim et al. 2012; Tas 2012). Sve to



ukazuje na važnost kreativnog pristupa nastavnika u radu s odraslim Romima u planiranju, realizaciji i vrednovanju odgojnih aktivnosti koje se provode u njihovom obrazovanju i učenju.

Obrazovanje i učenje odraslih Roma uvijek je bitan čimbenik njihovog ekonomskog i društvenog prosperiteta. Ovim istraživanjem je visoko vrednovan faktor koji ukazuje na doprinos cjeloživotnog obrazovanja i učenja odraslih Roma. Pored brojnih vrijednosti, obrazovanje i učenje odraslih Roma može se promatrati i iz perspektive jednog od neuralgičnih socijalnih fenomena. To se odnosi na socijalnu i ekonomsku nejednakost. Ona se očituje, kako u odnosu kompletne romske populacije prema ostalim neromskim populacijama koje su uglavnom na višem nivou standarda, tako i unutar same romske populacije gdje je također prisutna socijalna i ekonomska nejednakost između samih Roma. Veće obrazovanje, kako navode Radivoje Kulić i Miomir Despotović, doprinosi smanjivanju jaza između socijalne i ekonomske nejednakosti (2010: 17). To znači, da bi cjeloživotno obrazovanje i učenje značajno doprinijelo boljem društvenom i ekonomskom prosperitetu Roma (Hrvatić 2000). To su upravo i pokazali time što su visoko vrednovali varijablu koja ukazuje na važnost njihovog cjeloživotnog obrazovanja i učenja.

Učenje Roma u velikoj mjeri određeno je specifičnostima i karakterom romske sredine. Romske zajednice predstavljaju sredinu koja ne favorizira obrazovanje u dovoljnoj mjeri (Lapat i Šlezak 2011). Upravo u sredinama u kojima je obrazovanje nedovoljno vrednovano, stanovništvo, prije svega odraslo, nedovoljno se uključuje u programe obrazovanja i učenja (Milenović 2013, 2012b, 2010b). Obrazovanje je značajno u boljem prosperitetu populacije stanovništva koje je upravo uslijed nedovoljnog obrazovanja sklono negativnom i društveno neprihvatljivom ponašanju (Milenović, 2012a). Romi svakako predstavljaju jednu od takvih populacija.

Obrazovanje se ne favorizira ni na osnovnoškolskom uzrastu. Zato je i nedovoljna uključenost odraslih Roma u obrazovanje razumljiva i iz ovog razloga. Da je tako, potvrđuju i rezultati ovog istraživanja posebno treći izdvojeni faktor koji ukazuje na probleme Roma u obrazovanju i učenju. Ovaj izdvojeni faktor poklapa se s istraživanjem McGivena koji je istraživanjem provedenim u Engleskoj 1990. godine došao do zaključka da se mali broj njegovih ispitanika uključuje u obrazovne aktivnosti zato što ima odbojan stav prema obrazovanju. Rezultati istraživanja su pokazali da romska sredina koja ne pridaje dovoljan značaj obrazovanju, predstavlja značajan remetilački faktor njihovog doživotnog obrazovanja i učenja.

Linearnom korelacijom je utvrđeno da postoji jaka i pozitivna povezanost kreativnosti Roma i njihove spremnosti da se više uključe u cjeloživotno obrazovanje i učenje. Kreativnost istovremeno podrazumijeva i inovativnost. Upravo inovativnost Roma u velikoj mjeri određuje da li su spremni da se uključe u programe obrazovanja i učenja. Cjeloživotno obrazovanje i učenje predstavlja osnovu da Romi

tokom čitavog života usvoje znanja iz različitih područja sadržaja. Ukoliko bi u cjeloživotno obrazovanje i učenje zaista bili i uključeni, to bi im svakako pomoglo u boljem i efikasnijem radu, ali i u svakodnevnom životu u obitelji i društvu uopće. Upravo je ovim istraživanjem potvrđeno da kreativnost Roma u učenju istovremeno povećava i njihovu svijest o važnosti i potrebi cjeloživotnog obrazovanja i učenja.

Iz rasprave se nameće opća pedagoško-andragoška implikacija koja ukazuje na važnost utjecaja, ne samo na odrasle Rome da se što više uključe u obrazovanje i učenje, nego utjecaj na čitavu romsku populaciju i sredinu u kojoj žive. Upravo to je jedan od ključnih preduvjeta uspješnije revitalizacije romske sredine. Time bi se stvorili i uvjeti da se Romi više uključe u cjeloživotno obrazovanje i učenje. Da bi se to postiglo, neophodno je kod odraslih Roma stalno poticati i razvijati njihovu kreativnost i inovativnost. Da za to ima potrebe, redom su pokazali rezultati ovog provedenog istraživanja u kome je problem istraživanja bila kreativnost odraslih Roma u učenju kao faktor njihovog cjeloživotnog obrazovanja i učenja.

## Literatura

- Bojović Ž., Sudzilovski, D. (2013). Razvoj i usmeravanje kreativnosti učenika upotrebom udžbenika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 16 (15), 95–110.
- Domjanić, T., Lapat, G. i Bakić Tomić, L. (2012). *Utjecaj funkcionalne pismenosti na kvalitetu života Roma*, u: *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, 739–745.
- Graeme, C., Boyett, I., Shomlinove, O. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 2 (83), 265–296.
- Gutić, D. i Rudelj, S. (2012). *Menadžment ljudskih resursa*. Osijek: Grafika.
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj, *Društvena istraživanja*, 9 (1), 267–290.
- Ivković, M. i Milenović, Ž. (2014). Socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača. *Pedagogija*, 69 (1), 61–70.
- Kim, H., Miller, H., Herbert, B., Pedersen, S., Loving, C. (2012). Using a Wiki in a Scientist-Teacher Professional Learning Community: Impact on Teacher Perception Changes, *Journal of Science Education and Technology*, 21 (4), 440–452.
- Kokotsaki, D. (2011). Student Teachers' Conceptions of Creativity in the Secondary Music Classroom, *Thinking Skills and Creativity*, 6 (2), 100–113.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lapat, G. i Matijević M. (2011). Bolonjski učitelji i pedagozi za nove uloge u školi i odgoju, u: *Kvalitet nastavnog i naučnog rada i bolonjski proces*, Banjaluka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjaluci, 113–126.
- Lapat, G. i Šlezak, H. (2011). *Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. Metodčki obzori*, 6 (1–11), 81–93.
- Matijević, M. (2014). Didaktičke strategije za stjecanje nekih ključnih kompetencija u obrazovanju odraslih, u: *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*, Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 127–137.
- McGivney, V. (1990). *Education's for Other People, Access to Education for Non-participant Adults, A. Research*. Leicester: NIACE.
- Meyer, A. (2012). Teaching for Creativity. *Science Teacher*, 79 (5), 54–56.
- Milenović, Ž. i Jeftović, M. (2012). Pedagoške kompetencije roditelja, *Zbornik radova*, Užice: Učiteljski fakultet, 15 (14), 43–54.
- Milenović, Ž. (2013). Obrazovanje u selima zaplanjske Opštine gadžin Han, *Baština*, 35, 295–312.
- Milenović, Ž. (2012a). Obrazovanje u funkciji suzbijanja nasilja navijačkih grupa na fudbalskim utakmicama, *Bezbednost*, 54 (1), 7–23.

- Milenović, Ž. (2012b). Usporedna analiza obrazovanja ženskog stanovništva u selima vlaške regije Homolje i metohijske župe Gora, *Baština*, 33, 233–249.
- Milenović, Ž. (2010a). Kompetencije nastavnika inkluzivne nastave. *Zbornik radova*, Užice: Učiteljski fakultet, 13 (12), 241–252.
- Milenović, Ž. (2010b). Obrazovanje goranske etničke zajednice na Kosovu i Metohiji od 1918 godine do danas, *Baština*, 28, 223–230.
- Tas, A. (2012). Classroom Teachers' Views on Professional Development and Cooperation: A Turkish Profile, *Educational Research and Reviews*, 7 (21), 474–482.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration, Theory, research and practice*. London: McGraw Hill.
- Watson, D., Nordin Bates, S., Champpeell, K. (2012). Facilitating and Nurturing Creativity in Pre-Vocational Dancers: Findings from the UK Centres for Advanced Training. *Research in Dance Education*, 13 (2), 153–173.

**Mr Goran Lapat**

University of Zagreb, Faculty of Education

## **SELF-ASSESSMENT OF THE USEFULNESS OF THE OUTCOMES OF LIFELONG LEARNING OF ROMA ADULTS**

### **Summary**

The paper presents the results of theoretical and empirical research of self-assessment usefulness of learning outcomes in the work of Roma people as factors of their motivation for lifelong learning. Creative thinking is a universal human quality, that is, a universal human ability and generic feature that individuals possess in varying ranges, in varying intensity and in different areas of activity and creation. Lifelong education and learning is a continuous process in which adults learn and educate themselves in various forms of formal, non-formal and informal education and learning. But regardless of that, Roma adults are not sufficiently involved in their learning, especially in the process of lifelong learning and education. In order to determine to what extent the usefulness of learning outcomes in the work of Roma can be a motivational tool for lifelong learning and education of adult Roma, in the first half of 2014 a survey was conducted on a sample of 107 adult Roma in Medjmurje county in Croatia, the results of which are shown in this paper. Data collected by the scales were analyzed by factor analysis varimax rotation and linear correlation. Factor analysis extracted two factors on the Scale of Adult Roma Creativity in learning: 1) creative learning and 2) the contribution to the creativity in learning; while on the scale of lifelong learning three factors singled out: 1) the importance of learning, 2) the contribution to learning and 3) the problems in learning. By linear correlation it was found that there was a strong and positive correlation between self-assessment of the usefulness of learning outcomes in the work of Roma adults and their willingness to engage in a process of lifelong learning and education. The most important results of the study are presented in the conclusion as pedagogical and adult education implications.

**Key words:** *Roma education, andragogy, lifelong education, lifelong learning, creativity, motivation for learning.*



Александар Игњатовић, мастер

Горана Старијаш, мастер

## ПРАВА ДЕЦЕ И НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт:

**Кључне речи:** права деце, настава, природа и друштво, основна школа.

### УВОД

Ученици основних школа су често изоловани од природе и друштва, што може довести до недостатка кључних вештина и знања неопходних за њихово успешно функционисање у друштву. Циљ овог истраживања је да се истражи улога наставе природе и друштва у развоју деце и да се утврди да ли се у настави ове предметне области примењују принципи Конвенције о правима деце. Истраживање је спроведено у једној основној школи у Ужицу. Резултати истраживања показују да се у настави ове предметне области примењују принципи Конвенције о правима деце, али да је потребно побољшати квалитет наставе ове предметне области. Предложено је неколико препорука за побољшање наставе ове предметне области.

## 1. ПРАВА ДЕЦЕ – ПОЈАМ И ДЕФИНИЦИЈА

*права детета.*

§ , , , -

÷ ø , , ð ( 2000: 11).  
17. -

ø ( 2000: 11). § 17. -  
ø ( 2000: 11), § [...] -  
§ , ø ( 2000: 11), § -

2000: 11). ø ( , : , -

„  
(  
*Материнској школи*), , -

„  
*права детета* -

„  
*Породичним законом.* , -

§ ø (*Људска права у Србији 2010: 204*). , -

„  
42 59, -  
59 66. -  
§ : , -

„  
ø (*Људска права у Србији 2010: 204*). -





ō ( 1974: 265).  
š [...]

ō ( 1974: 266).

: право детета да зна ко су му родитељи; право детета да живи са родитељима; право детета на личне односе са родитељем са којим не живи; право детета на правилан и потпун развој; право детета на образовање; правна способност детета; право детета на слободно изражавање мишљења.

Уставом  
Законa о правима детета,

народ посебан,

Конвенцијом о правима деце.

## 2.1. Конвенција о правима деце

20. š

Конвенције о правима детета,  
Конвенција о правима детета 11. 1989.

ција детета б

нако поступање б

: дефини-

; јед-

у најбољем интересу детета б ;  
развој б ; опстанак и  
; слобода мисли, савести и религије б  
; заштита од злоупотребе и запостављања б  
; заштита деце која немају породицу б  
; деца са тешкоћама у раз-  
воју б ;  
злоупотреба дрога б ; сексу-  
ална злоупотреба б ; трговина децом –  
и лишавање слободе б ; мучење  
; оружани конфликти б  
; могућност извођења младих пред суд б  
; предност вишим  
правним стандардима б

право опстанак, живот развој,  
недискриминације,  
најбо-  
љег интереса детета  
жавања мишљења детета  
Конвенција  
Конвенција  
Конвенцију  
Конвенцијом,  
Конвенцијом о правима деце и дечијим правима  
(  
) Конвенција  
Уставу ;











**Слободан Павловић, мастер**  
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу  
**Драган Маринковић**  
**Данило Радановић**  
**Сајонела Влошак**

## **МОТОРИЧКИ ПРОСТОР ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

**Апстракт:** Претрагом досадашњих истраживања домаћих и иностраних аутора, коришћењем PubMeda, WOS претраживача, SC индекса, дошло се до адекватних часописа и публикација о моторичким способностима деце предшколског узраста. Циљ ове мета анализе био је да се утврди да ли постоје разлике у истраживању моторичког простора предшколске деце, код домаћих и иностраних аутора, и у чему се оне састоје. Одабрано је 33 рада, домаћих и иностраних аутора, који су проучени и анализирани, за потребе утврђивања проблема, предмета и циља истраживања. Добијени резултати указују да постоји разлика у методологији истраживања између домаћих и иностраних аутора. Домаћи аутори су своја истраживања базирали на трансверзалном карактеру, уз акценат на квантитативна истраживања. Инострани аутори своја истраживања базирали су на квалитативном приступу и применом третмана, са лонгитудиналним карактером.

**Кључне речи:** *моторички простор, предшколска деца, квантитативне разлике, квалитативне разлике.*

### **1. УВОД**

Моторичке способности представљају једну од страна човекових кретних способности или димензија које активно учествују у решавању различитих моторичких задатака. Оне су релативно стабилне, урођене и стечене функционалне способности органа и система органа од чије сарадње зависи ефикасност моторне делатности (Аšmarin 1990). На основу досадашње праксе у раду са предшколском децом дошло се до закључка да је њихова моторика, која се може третирати као њихово моторичко понашање (Bala 1981), квалитативно другачија, него код школског, а нарочито код старијег узраста. На жалост, проблем уређености моторичког простора до сада није решен на задовољавајући начин у предшколском узрасту. На основу теорије интегралног развоја деце (Ismail i Gruber 1971), лако се може закључити о комплексности тог проблема, а нека решења која је нудио Пијаже (1978) нису дала задовољавајуће одговоре. Одавде проистиче потреба за сагледавањем моторичког статуса деце са разли-



читих аспеката, као што су: разлике (квантитативне и квалитативне), структуре, релације и сл. (Bala, Kiš, Popović 1996; Bala i Popović 2007; Saakslahhti, Numminen, Varsal, & Valimaki 2001; Fisher, Reilly, Kelly, Montgomery, Williamson, Paton & Grant 2005). Не може се рећи да постоји велики број истраживања или теоријских претпоставки о структури моторичког простора деце предшколског узраста. Али, генерални закључак је да се кинезиолошким и другим третманима, може утицати на моторичке способности деце предшколског узраста.

Циљ овог истраживања састојао се у прикупљању научне литературе и стручних радова, који су се бавили моторичким способностима деце предшколског узраста, као и утврђивањем постојања разлика у начину истраживања, како домаћих, тако и страних аутора.

## 2. МЕТОД

### 2.1. Анализа постојеће литературе

Претрагом резултата домаћих и страних аутора, користећи домаћи цитатни индекс *PubMed* и *WOS* пронађени су часописи из области спортских наука. Употребљавани су следећи часописи: *Педагошка стварност*, *Годишњак Факултета физичке културе*, *Kinesiology*, *Гимника*, *Норма*, *Facta Universitatis*, *Joperd*, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *American Journal of Clinical Nutrition*, *Perceptual and Motor Skills*, *Medica Jadertina*, *Pediatric Exercise Science*, *Early Childhood Research Quarterly*. Поред часописа коришћени су радови са домаћих и међународних конгреса, као и радови штампани у зборницима домаћег и међународног значаја. Такође, предмет анализе била су истраживања, публикована у монографијама у вези здравља и моторичким карактеристикама предшколаца. Претрага је обављена по кључним речима: моторичке способности деце предшколског узраста; релације моторичких способности деце предшколског узраста; структура моторичког простора деце предшколског узраста; моторичка активност деце предшколског узраста; брзина реаговања деце предшколског узраста; трендови развоја моторичких способности деце предшколског узраста; подела моторичких способности деце предшколског узраста; снага, издржљивост, координације деце предшколског узраста. Претрагом су обухваћени само они радови којим су били обухваћени узорци деце од 3 до 7 година, тј. до поласка у школу.

### 2.2. Избор студија

Досадашња истраживања о моторичким способностима предшколске деце изабрана су на основу претраге по кључним речима. Од укупног броја радова избор је сужен на 33 рада, који су се бавили проблемима моторичких способности у ширем смислу, код деце предшколског узраста, тј. деце узраста од 3 до 7 година.

### 2.3. Метод истраживања

Сагледавањем предмета, проблема и циља истраживања одабраних радова коришћен је дескриптивни метод истраживања. Студије су подељене у две групе, на основу тога да ли су истраживања радили домаћи или инострани аутори.

## 3. РЕЗУЛТАТИ

Спроведено истраживање са циљем који је представљао откривање и боље разјашњење простора моторичког развоја деце предшколског узраста је у својој концепцији прикупило више релевантних радова, чланака и анализа. Резултати су приказани табеларно са назначеним резултатима истраживања и како код домаћих тако и код иностраних аутора.

**Табела 1.** *Истраживања моторичких способности домаћих и страних аутора*

Домаћи аутори	Н	Циљ истраживања	Страни аутори	Н	Циљ истраживања
Бала, Г. и сар. (1996)	–	Утврдити утицај тренинга на моторичко понашање мале деце.	Brady, F. (2004)	570	Утицај активног физичког вежбања на моторичке способности.
Бала, Г. (2002)	440	Утврдити структуралне разлике по полу у моторичким способностима деце.	Constantinos, A. L., & Russell, J. (2008)	247	Утврђивање разлика у физичкој активности између дечака и девојчица.
Бала, Г. (2003)	355	Утврђивање квантитативних разлика основних антропометријских карактеристика и моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту.	De Privitellio, S. et al. (2006)	714	Утврђивање разлика у моторичким способностима дечака и девојчица у предшколској доби.
Bala, G. i Popović, B. (2007)	1196	Утврдити разлике и тренд развоја моторичких способности деце у односу на пол.	Deli, E., et al. (2006)	75	Утицај различитог облика вежбања на базичне локомоторне вештине деце предшколског узраста.
Бала, Г. и сар. (2009)	1170	Утврдити релације морфолошких карактеристика и моторичких способности деце.	Fisher, A. i sar. (2005)	394	Однос фундаменталних моторичких способности и сталне физичке активности код деце.
Bala, G. i sar. (2011)	117	Утицај кинезиолошких активности на промене у моторичком понашању деце предшколског узраста.	Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998)	–	Фазе развоја моторичких способности деце предшколског узраста.

Домаћи аутори	Н	Циљ истраживања	Страни аутори	Н	Циљ истраживања
Цветковић, М. и сар. (2007)	1081	Утврдити тренд релација моторичких способности код девојчица.	Kosinac Z., i Katić, R. (1999)	45	Раст и развој моторичких способности и морфолошких карактеристика девојчица.
Ђорђевић, В. и Бала, Г. (2006)	–	Утврдити да не постоје разлике у моторичким способностима између полова предшколске деце.	Montgomery, С., et al. (2004)	104	Утврђивање односа физичке активности и енергетске потрошње деце предшколског узраста.
Фратрић, Ф., и Рубин, П. (2006)	225	Утврђивање броја фактора моторичких способности код девојчица предшколског узраста.	Оја, L., & Jurimae, T. (2002)	294	Утврђено да девојчице поседују боље резултате од дечака на Еурофит тесту.

#### 4. ДИСКУСИЈА

Из анализа које су приказане у *Табели 1*, може се закључити да су аутори (домаћи и инострани) имали различит приступ у истраживању, зависно од опредељења или интереса. домаћи аутори се углавном базирају на квантитативним анализама моторичког простора, карактеристикама моторичког простора, разликама у моторичким способностима у односу на пол и структурама латентних димензија (Бала 2002; Бала 2003; Бала и Роровић 2007; Ђорђевић и Бала 2006; Нићин, и сар. 1997; Мадих, и сар. 2009; Маринковић 2012; Сабо 2003). Такође, постоје истраживања која испитују ефекте третмана који су у различитим правцима довели до углавном побољшања моторичких способности (Бала и сар. 1996; Бала и сар. 2011). Поједина истраживања показују релације моторичких способности међусобно, као и релацијама моторичких способности са антропометријским и функционалним карактеристикама (Бала и сар. 2009; Цветковић и сар. 2007). У њима су примењене методе каноничке корелације као и регресионе анализе. Факторска анализа као метод груписања, и утврђивања фактора и јаснијег сагледавања скупова моторичког простора деце такође је рађена код једне групе радова. Главна карактеристика методолошког приступа у истраживању, код домаћих аутора, огледа се у посебном акцентовању на величину узорака испитаника, начину прикупљања података и статистичкој обради података. Већина радова је конципирана на трансверзалном истраживању, без третмана који би могли довести до промена у моторичком простору. Ипак за уочавање релација, повезаности, трендова и карактеристика моторичких способности деце предшколског узраста примењиване су методе којима се на добар и поуздан начин проценио у утврдио овај простор. Свеобухватном анализом радова, евидентно је да постоји мањи број радова који прати секуларни

тренд развоја моторичког деловања деце овога узраста. Овакви радови могу се пре свега уочити у међународним истраживачким пројектима који и на лонгитудиналном нивоу уочавају карактеристике моторике деце.

За разлику од домаћих, инострани аутори су моторичке способности деце предшколског узраста, пратили кроз одређени временски период (лонгитудинална истраживања), са применом неких од кинезиолошких третмана (Brady 2004; Deli i sar. 2006; Fisher i sar. 2005; Gallahue & Ozmun 1998; Sindik 2009; Telford i sar. 2005; Videmšek i sar. 2003). Не треба умањити значај и допринос ове групе аутора када су у питању тема о разликама у моторичким способностима (Constantinos, Russell 2008; De Privitellio, i sar. 2006; Oja & Jurimae 2002; Zurc i sar. 2005). Посебан допринос проблематици моторичких способности дали су поједини инострани аутори кроз дугогодишња истраживања и анализе (Tucker 2008; Zhu, i sar. 2012), које су карактерисали импозантни узорци испитаника.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Може се уочити да су истраживања иностраних аутора о моторичким способностима деце предшколског узраста обухватнија и методолошки захтевнија, него што су то истраживања домаћих аутора. Разлог у томе можда треба тражити у приступачнијим методама рада, бољој опреми, као и приступачнијем и већем узорку испитаника. Свакако овим се не умањује значај домаћих аутора и њихових резултата, који су и домаћем и иностраном домену додатни напредак за даље анализе и истраживања моторичког простора деце предшколског узраста. Различити приступи у методолошком решавању проблема при истраживању стављају нас пред питањем да ли се поједина истраживања могу генерализовати и схватити као поуздана и релевантна. Међутим, с обзиром на налазе већине радова који су узети у обзир, може се рећи да су резултати сличнога карактера са мање одступања. У односу на то, генерална слика коју су научни радови, бавећи се моторичким својствима деце предшколског узраста, јесте таква да можемо увидети јасан и дефинисан правац развоја, динамике и осталих карактеристика ове проблематике.

## Литература

- Ашмарин, В. А. (1990). *Теорија и методика физическог васпитања*. Москва: Просвещение.
- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Бала, Г. (2002). Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *Педагошка стварност*, 48 (9–10), 744–752.

- Бала, Г. (2003). Квантитативне разлике основних антропометријских карактеристика и моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *XLII Конгрес антрополога Југославије, Изводи саопштења*, Сомбор, 72.
- Bala, G., Katic, R., & Krneta, Ž. (2011). Do Kinesiologic Activities Change Aberrant Behavior in Preschool Children? *Collegium Anthropologicum*, 35 (4), 1007–1015.
- Бала, Г., Јакшић, Д. и Поповић Б. (2009). Тренд релација морфолошких карактеристика и моторичких способности деце, у: *Релације антрополошких карактеристика и способности предшколске деце*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 61–112.
- Бала, Г., Киш, М. и Поповић, Б. (1996). Тренинг у развоју моторичког понашања мале деце. *Годишњак Факултета физичке културе*, 8, 83–87.
- Bala, G., & Popović, B. (2007). Motoričke sposobnosti predškolske dece, in: *Anthropologic characteristics and abilities in pre-school children*, Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, University of Novi Sad, 101–151.
- Brady, F. (2004). Childrens Organized Sports: A developmentalperspective. *Joperd*, 75 (2), 35–41.
- Constantinos, A. L., & Russell, J. (2008). Differences in physical activity by gender, weigh status and travel mode to school in Cypriot children. *Preventive Medicine*, 47, 107–111.
- Цветковић, М., Обрадовић, Ј., и Крнета, Ж. (2007). Тренд развоја моторичких способности деце нижег школског узраста, у: *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, стр. 55–64.
- Де Привителлио, С., Мариц, Ж. и Мијан, Ј. (2006). Разлике у моторичким способностима девојчица и дечака предшколске доби, у: *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, стр. 57–65.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children, *Journal of Childhood Research*, 4, 15–18.
- Ђорђевић, В. и Бала, Г. (2006). Раст и развој деце предшколског узраста, у: *Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, стр. 31–55.
- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children, *Medicine and science in sports and exercise*, 37 (4), 684–8.
- Фратрић, Ф. и Рубин, П. (2006). Квантитативне разлике моторичког статуса дечака и девојчица узраста 4–7 година са територије Новог Сада, у: *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 51–56.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development* (fourth edition). McGraw-Hill.

- Ismail, A. H., Gruber, J. J. (1971). *Integrated development – Motor aptitude and intellectual performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books, INC.
- Косинац З. и Катић, Р. (1999). Лонгитудинална студија развоја морфолошко-моторичких карактеристика дечака и девојчица од 5. до 7. година, у: 2. међународна знанствена конференција, Дубровник, 144–147.
- Луриа, А. Р. (1976): *Основи неуропсихологије*. Београд: Нолит.
- Мадих, Д., Поповић, Б. и Тумин, Д. (2009). Моторичке способности девојчица укључених у програм развојне гимнастике. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, 44, 69–77.
- Montgomery, C., Reilly, J. J., Jackson, D. M., Kelly, L. A., Slater, C., Paton, J. Y., et al. (2004). Relation between physical activity and energy expenditure in a representative sample of young children. *American Journal of Clinical Nutrition*, 80, 591–596.
- Нићин, Ђ., Kalajdžić, J., Bala, G. (1997): Motion characteristics of female and male children of pre-school age. *5<sup>th</sup> International congress on physical education and sport*. Komotini, Greece.
- Oja, L., & Jurimae, T. (2002): Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-year-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 407–415.
- Pišot, R. (1999): The differences in the motor structure of six-and-half years old boys before and after the partialization of morphological characteristics, у: *Kineziologija za 21. stoljeće*, Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta, 397–401.
- Planinšec, J. (2001). A comparative analysis of the relations between the motor dimensions and cognitive ability of pre-school girls and boys. *Kinesiology*, 33 (1), 56–68.
- Planinšec, J. (2002): Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys. *Perceptual and Motor Skill*, 94 (2), 415–23.
- Поповић, Б., Цветковић, М. и Грујичић, Д. (2006): Тренд развоја моторичких способности предшколске деце, у: *Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине*, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 21–30.
- Rajtmajer, D. (1993). Struktur der motorischen Fähigkeiten der Mädchen im Alter von 5 bis 5,5 Jahren. *Gymnica*, 32, 123–135.
- Сабо, Е. (2003). Структура моторичког простора и разлике у моторичким способностима девојчица предшколског узраста при упису у основну школу. *Норма*, 9 (2–3), 185–196.
- Синдик, Ј. (2009). Кинезиолошки програми у дечијим вртићима као средство очувања дететова здравља и потицања развоја. *Medica Jadertina*, 39 (1–2), 19–28.
- Telford, A., Salmon, J., Timperio, A., & Crawford, D. (2005). Examining physical activity among 5- to 6- and 10- to 12-year-old children: The Children's Leisure Activities study. *Pediatric Exercise Science*, 17, 266–280.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4), 547–558.

- Videmšek, M., Štihec, J., Kropelj, V. L. (2003). Comparison of efficiency of two training programmes for developing selected motor abilities of children in kindergarten. *Kinesiology Slovenica*, 9 (2), 67–73.
- Zhu, J. L., Olsen, J., & Olesen, A. W. (2012): Risk for developmental coordination disorder correlates with gestational age at birth. *Paediatr Perinat Epidemiol*, 26 (6), 572–577.
- Zurc, J., Pišot, R., & Stojnik, V. (2005): General differences in motor performance in 6,5-year old children. *Kinesiology Slovenica*, 11 (1), 90–104.

**МА Слободан Павлович**

Крагуевацки университет, Учительский факультет Ужице

**Драган Маринковић**

**Данило Радановић**

**Сайонэла Влошак**

Универзитет Нови-Сад, Факултет физическог воспитанија и спорта

## **МЕТА-АНАЛИЗ МОТОРНОГ ПРОСТОРА ДЕТЕЈ ДОШКОЛНОГ ВОЗРАСТА**

### **Резюме**

Поиск предыдущих исследований отечественных и зарубежных авторов, использующих PubMed, WOS браузер, индексы SC, пришлось целесообразно до журналов и изданий о двигательных способностях детей дошкольного возраста. Цель данного мета-анализа было определить, имеются ли различия в изучении моторного пространства дошкольников, как у отечественных, так и у зарубежных авторов, а также определить и то, из чего они состоят. Выбраны 33 труда, внутренних и международных авторов, которые изучены и анализированы, для целей определения проблем, объекта и цели исследования. Результаты показывают, что существует разница в методологии исследования отечественных и иностранных авторов. Отечественные авторы свои исследования провели на основе трансверзального характера, с акцентом на количественные исследования. Иностранные авторы свои исследования провели на основе качественного подхода и применением способа лонгитудинального характера.

**Ключевые слова:** *моторный простор, дети дошкольного возраста, количественные различия, качественные различия.*



**Мр Неда Арсенијевић**

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

## **ЗАСТУПЉЕНОСТ ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНЕ НАСТАВЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА У ПРВОЈ ПОЛОВИНИ XX ВЕКА**

**Апстракт:** У раду се говори о заступљености вокално-инструменталне наставе у образовању учитеља у првој половини XX века. Анализира се њена присутност у наставним плановима у редовној настави и ваннаставним активностима, као и улога и значај у образовању учитеља. Такође, говори се какав је допринос вокално-инструментална настава имала у јачању националне свести и подизању културног нивоа друштвене средине.

**Кључне речи:** *вокално-инструментална настава, певање, свирање, хор, оркестар, учитељска школа, наставни план.*

Почетком XX века, 1905. године, министар просвете и црквених послова доноси одлуку о заједничком наставном плану за све учитељске школе Краљевине Србије (*табела 1*). План је донет у складу са Законом о уређењу учитељских школа из 1870. године и односи се на све мушке и женске учитељске школе. Назначено је да се од наредне школске године по овом плану ради само у првом разреду, док остали разреди настављају по плану који је до тада важио. У напомени стоји да су општеобразовни предмети углавном исти као и у вишим разредима тадашње средње школе, па се препоручује да наставни програми за ове предмете могу бити исти као у вишим разредима народне школе. Такође, наглашено је да наставни „материјал“ који су ученици учили у нижим разредима гимназије не треба понављати и да се при прављењу програма добро обрати пажња на могућност практичне примене стеченог знања у будућој учитељској служби. Посебно је истакнуто да су сви наставни предмети обавезни, као и то да у *интернату* неке *вештине*<sup>1</sup> могу добити и већи број часова (*Просветни гласник* III 1905: 372–374).

У овом плану вокално-инструментална настава затупљена је са два предмета: *црквено певање* и *нотно певање и свирање (на виолини)*, са по два часа у сваком од четири разреда. У оваквој подели предмета види се ослањање на праксу из претходних деценија. У анализи планова Н. Трнавац наводи да је овај план важио до завршетка Првог светског рата (Трнавац, 1985).

---

<sup>1</sup> У групу предмета заједничког назива *вештине* спадали су краснопис, певање, гимнастика, женски рад и слободно цртање (Трнавац, 2012).



**Табела 1.** Наставни план из 1905. године  
за учитељске школе (мушке и женске)

Број	НАСТАВНИ ПЛАН	РАЗРЕДИ				Свега часова	НАПОМЕНА
		I	II	III	IV		
1	Хришћанска наука са црквено-словенским језиком...	2	2	2	–	6	
2	Познавање грађанских права и дужности	–	–	–	2	2	
3	Српски језик и књижевност	3	3	3	3	12	
4	Руски или немачки језик с књижевношћу	2	2	2	2	8	
5	Историја:						
	а) општа	3	2	2	–	7	
	б) грчка	–	–	–	3	3	
6	Математика (с геометријским цртањем)	3	2	2	2	9	
7	Земљопис	2	2	–	–	4	
8	Природне науке:						
	а) Зоологија с антропологијом и ботаником	4	–	–	–	4	
	б) Хемија с минерологијом и геологијом	–	2	–	–	2	
	в) Физика с метеорологијом	–	–	3	–	3	
9	Хигијена (с примењеним лекарством)	–	3	–	–	3	
10	Педагогика:						
	а) Психологија и логика	–	3	2	–	5	
	б) Општа педагогика	–	–	5	–	5	
	в) Методика	–	–	–	3	3	
	г) Школски рад	–	–	–	10	10	
	д) Историја педагогије	–	–	–	2	2	
11	Цртање и лепо писање	3	2	2	–	7	
12	Црквено певање	2	2	2	2	8	
13	Нотно певање и свирање (на виолини)	2	2	2	2	8	
14	Пољска привреда (с основама економије)	2	2	2	–	6	само у мушкој учитељ. школи
15	Ручни рад (мушки или женски)	2	2	2	–	6	
16	Гимнастика (с народним играма и војним вежбањем)	2	2	2	2	8	војно вежб. само у муш. школи
Свега		32	33	33	33	<b>131</b>	

Министар просвете и црквених послова у фебруару 1905. године упутио је *Распис* свим средњим и стручним школама, у ком изражава незадовољство дотадашњим радом „учитеља свирања и певања“<sup>2</sup>. Његово незадовољство се, пре свега, односи на квалитет рада са хором и оркестром. Наводи да у појединим школама већ годинама постоји „учитељ“ из ових предмета, али да хор броји једва неколико ученика, док оркестар само формално постоји.

Због таквих проблема министар је донео одлуку да се повећа недељни број часова (најмање 20) и да се ученици по потреби поделе у мање групе. „Учитељ свирања и певања“ се обавезује да оформи *ђачки хор* (који ће уз световне песме „неговати“ и црквено певање; и који ће недељом и празницима певати у цркви) и *ђачки оркестар* (који ће учествовати у школским прославама: на Савиндан и за крај школске године) (*Просветни гласник* II 1905: 138–139).

Из овог *Расписа*, види се да је од „учитеља певања и свирања“, поред успешног реализовања редовне наставе, очекивано додатно ангажовање у организовању ваннаставних активности у виду оснивања хора и оркестра, њиховог доброг организовања, редовног окупљања и наступања.

Педагошка одељења формирана при *потпуним* гимназијама оснивају се одмах после Првог светског рата 1919. године. Школовање у овим одељењима трајало је три године, а наставу су изводили гимназијски професори.

Четворогодишње школовање у педагошким одељењима, при гимназијама, уведено је од школске 1920/1921. године. О начину на који се организовала и реализовала вокално-инструментална настава у овим одељењима веродостојно сведочи *Извештај* заменика директора ужичке гимназије Светислава Раденковића, у ком се каже да је наставу из предмета *Црквено певање* изводио учитељ Сима Јањушевић.

У наставку *Извештаја* стоји да су од самог почетка школске 1919/1920. године постојали значајни проблеми у организацији предавања из „уметности и вештина“, као и да су биле честе промене наставника, између осталих, и певања и свирања. Предмете *нотно певање и музику* за три школске године предавали су: Алојз Соколовски, Ђорђе Драшкић, Бохумил Шимек и Милан Драгосављевић (Раденковић 1919).

Занимљиво сведочанство о том времену јесте и *Извештај директора Педагошког одељења из Ужица*, које се надовезује на претходни извештај, а наводи да су, без обзира на потешкоће, ученици и наставници педагошког одељења врло успешно реализовали обележавања значајних школских свечаности у виду јавних наступа ученика, који су у добром делу доприносили културном

---

<sup>2</sup> Вокално-инструменталну наставу углавном су изводили учитељи и богослови који се нису образовали у професионалним школама, већ у учитељским, неким приватним школама или на курсевима (Милојевић, 1930).

животу средине. Поред декламовања и рецитована, свечаности су подразумева-  
вале наступе ученика у оквиру хорских и оркестарских тачака (Вујић 1922).

Милоје Милојевић<sup>3</sup> у чланку *О музикалном васпитању*, са поднасловом *Настава музике у школама* (1920), даје значајан осврт на недостатке, опште и појединачне мањкавости тадашње концепције вокално-инструменталне наставе у школама свих нивоа.

Аутор наводи да се у свим средњим школама настава изводи у разреди-  
ма од 60 ученика, два пута недељно, по један час, где настава *свирања* нема обавезан карактер.

Услед недостатка довољно образованог кадра, поготово за извођење инстру-  
менталне наставе, а услед изражене потребе да ученици свих средњих школа имају што квалитетнију наставу из области музике, Милојевић даје предлог да се настава *певања* уведе као обавезан предмет у I и II разреду гимназија, на уштрб *свирања* (на виолини), које би се задржало једино у богословским и учитељским школама. Такође, указао је на потребу обогаћивања садржаја наставе учењем музичке теорије, па чак и хармоније. Овакав став оправдан је чињеницом да су тадашњи богослови и учитељи били носиоци културе у ширим слојевима народа (водили су школске и црквене хорова, као и ђачке оркестре), и са тим у вези је и изричито наглашен став аутора о потреби да ученици ових школа поседују беспрекоран слух (Милојевић 1920).

Значајне промене, вероватно настале под утицајем и сугестијама учених људи од ауторитета, као што је, између осталих, био и Милоје Милојевић, виде се већ у наставном плану за учитељску школу из 1925. године.

Вокално-инструментална настава заступљена је предметом *певање и свирање* (у прва три разреда), а само *певањем* у четвртном разреду (Петровић 1970).

Петогодишње школовање учитеља уведено је наставним планом из 1931. године (табела 2). Вокално-инструментална настава извођена је у оквиру два предмета: *певање* (у свих 5 разреда по 1 час) и *свирање* (у I и II разреду по 2; у III и IV разреду по 1 час; у V разреду није било наставе из овог предмета).

Овај наставни план остао је на снази до 1941. године.

---

<sup>3</sup> Милоје Милојевић (1884–1946), музиколог, фолклориста, музички критичар и музички педагог, припада групи најзначајнијих српских композитора XX века.

**Табела 2.** *Наставни план из 1931. године*

Предмети	Број недељних часова				
	I	II	III	IV	V
Психологија с логиком	–	–	4	–	2
Општа педагогија	–	–	–	4	–
Историја педагогије	–	–	–	–	2
Методика	–	–	–	2	2
Школски рад	–	–	–	4	6
Школска организација и администр.	–	–	–	–	1
Народна економија с основ. социол.	–	–	–	–	2
Веронаука	2	2	2	2	2
Народни језик	4	4	3	3	3
Страни језик (францус. или немачки)	3	3	3	3	2
Историја (општа и народна)	2	2	2	3	2
Земљопис	2	2	2	–	1
Природопис	3	2	2	2	–
Хемија с технологијом	2	2	–	–	–
Физика	–	2	2	2	–
Математика	3	3	3	2	–
Хигијена	–	–	–	–	2
Пољопривреда-домаћинство	2	1	1	–	–
Цртање и писање у I разреду	2	2	2	–	–
Певање	1	1	1	1	1
Свирање	2	2	1	1	–
Ручни рад	2	2	2	–	–
Гимнастика	2	2	2	2	2
Свега	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>30</b>

Министар просвете својом одлуком из 1930. године наставницима музике у гимназијама и учитељским школама стриктно налаже поштовање достављеног списка песама при одабиру репертоара за хорове (дечји, мушки, женски и мешовити). За извођење наставе из свирања назначено је да се првенствено обрати пажња на националну музику (народне песме и игре) и дела класичне вредности (из стране литературе) (*Просветни гласник*, бр. 1, јануар 1930).

Ова одредба министарства о садржају наставе и укидање слободе наставника при одабиру песама вероватно је настала услед недостатка уџбеника и потребе да се постигне што приближнији ниво у раду са хором и оркестром на нивоу државе. Овим је, такође, могла да се избегне свеprisутна појава извођења једне песме, под истим насловом и са истим текстом, у различитим школама и срединама, на различите начине – онако како је сам учитељ знао, тј. запамтио. Последица оваквог рада често је било изобличавање песме до непрепознавања.

**Део списка композиција намењених мешовитом хору  
учитељских школа из 1930. године**

*V Мешовити хорови*

за више разреде средњих школа и за учитељске школе, у којима  
сопран и алт певају ученице\*

1. Државна химна. – Св. Саве химна
2. *Мокрањац*: Руковети по избору. – Приморски напјевы. – Козар.
3. *Бинички*: Сељанчице.
4. *Јоксимовић Б.*: Поскочица. – Жупске песме.
5. *Коњовић П.*: Под оном јелом зеленом.
6. *Бајић И.*: Из српске градине.
7. *Бинички*: Тетовке. – Сељанчице.
8. *Милојевић*: Дуго се поље зелени.
9. *Топаловић*: Ој облаци.
10. *Луčić Франјо*: оп. 35/IX Народни зборови, Загреб, Kugli.
11. *Dugan Франјомл.*: Rožica rumena. Mamica su štrukle pekli. Glazbeni dar Hrv. pjev. saveza II četvrt 1928. god.  
*Dragan Франјо мл.*: Ljubav se ne trži. Temna nam je noćka. Kopa cura. Hrv. narodna pjesma. Ožujak 1927. god.
12. *Špoljar Zlatko*: Kolo jugosl. pučkih popjevaka, br. 2, 3, 4, 7, 10, 11, 14, 15, 19, 23, 25. Zagreb (Kugli).
13. *Muhvić Ivan*: Sud. Zbirka zborova. Izdanje Saveza hrv. pjev. društava (Edit. Rosskamp, Zagreb).
14. *Lučić Франјо*: Tužna roža, Tri leta, Sve se selo, Igra kolo. Narodni zborovi op. 35/II Zagreb, Kugli.
15. *Žganec d-r Vinko*: Hrvatske pučke popijevke iz Međumurja: Svezak I: br. 11, 14, 17, 24, 26, 31, 32, 33, 37, 44, 46, 47, 57, 60, 63, 67.  
Svezak II: br. 2, 4, 5, 6, 19, 22, 28, 32, 35, 42.
16. Sve kompozicije, koje su navedene u popisu za mješoviti zbor, u kojem sopran i alt pjevaju dječaci.  
За цркву:  
Hrvatska crkvena pjesmarica. Drugo izdanje. Izdalo glazbeno društvo „Vijenac“ u Nadbiskupskom sjemeništu. Zagreb 1919. god.
17. *Adamić E.*: a) Mlad junak (Glazb. matica); b) V snegu (Novi akordi, Schwentner, Ljubljana); c) 16 jugosl. nar. pesmi I, II sv. (Zvezna tiskarna, Ljubljana).
18. „Pevac“ I–IV – mešani zbori – Prosv. zveza, Ljubljana.

---

\* *Просветни гласник*, бр. 1, јануар 1930.

Кроз анализу планова Н. Трнавац наводи да после Другог светског рата није било систематских и темељних реформи учитељских школа (Трнавац 1985).

У школској 1944/1945. години настава је организована по угледу на предратни план за петогодишњу учитељску школу (Петровић 2000) (*табела 3*). Према овом плану, настава у оквиру предмета *певање* извођена је у свих пет разреда, по два часа.

Значајне промене доноси наставни план за школску 1946/1947. годину (*табела 4*). Новине се огледају у смањеном броју година школовања (прелази се са 5 на 4 године) и укупног броја часова (уместо дотадашња два часа у свим разредима, у III и IV разреду извођен је по један час), али и повећању захтева, увођењем новог назива предмета – *певање и свирање*.

Јасно је да је при проширеном садржају предмета, а смањеном броју часова, од ученика, а и од наставника, очекивана већа ефикасност и посвећеност у савладавању и реализовању наставних садржаја.

**Табела 3.** *Наставни план за учитељске школе за школску 1944/1945. годину*

ПРЕДМЕТИ	Разреди					Свега часова
	I	II	III	IV	V	
1. Психологија с логиком	1	3	3	–	2	9
2. Општа педагогија	–	1	3	4	2	10
3. Методика и школски рад	–	–	4	7	8	19
4. Историја педагогике	–	–	–	–	2	2
5. Народно просвећивање	–	–	–	–	1	1
6. Школска орган. и администрација	–	–	–	–	2	2
7. Основи социологије	–	–	–	–	2	2
8. Српски језик	5	5	4	5	5	24
9. Руски језик	3	3	3	3	3	15
10. Историја	3	3	2	3	2	13
11. Земљопис	3	2	2	2	1	10
12. Природопис	3	2	2	2	–	9
13. Хемија	2	2	–	–	–	4
14. Физика	–	2	2	2	–	6
15. Математика	4	4	3	2	–	6
16. Хигијена	–	–	–	–	2	2
17. Пољопривреда-домаћинство	2	1	1	1	–	5
18. Ручни рад	2	1	1	1	–	5
19. Цртање	2	2	2	–	–	6
20. Певање	2	2	2	2	2	10
21. Фискултура	2	2	2	2	2	10
Свега	34	35	35	35	35	174

**Табела 4.** *Наставни план за учитељске школе за школску 1946/1947. годину*

ПРЕДМЕТИ	Разреди				Свега часова
	I	II	III	IV	
1. Психологија с логиком	–	3	–	–	3
2. Педагогика	–	2	4	4	10
3. Методика и практичне вежбе	–	1	7	8	16
4. Историја педагогике	–	–	–	2	2
5. Матерњи језик са југословенском књиж.	5	5	5	5	20
6. Руски језик	3	3	3	3	12
7. Историја	2	2	3	3	10
8. Устав ФНРЈ	–	–	–	1	1
9. Земљопис с геологијом	3	2	2	2	9
10. Природопис (Биологија)	2	2	2	2	8
11. Хемија с минерологијом	3	2	–	–	5
12. Физика	2	2	2	–	6
13. Математика	4	3	3	2	12
14. Филозофија	–	–	–	1	1
15. Хигијена	–	–	–	1	1
16. Привреда	2	2	–	–	4
17. Ручни рад	2	1	1	–	4
18. Певање и свирање	2	2	1	1	6
19. Цртање и лепо писање	2	2	2	–	6
20. Фискултура	2	2	1	1	6
Свега	34	36	36	36	<b>142</b>

По наставном плану из 1946. године радило се све до школске 1954/1955. године, када се наставним планом поново враћа петогодишње школовање учитеља (табела 5).

Вокално-инструментална настава заступљена је под именом *музичко васпитање*, са знатно повећаним бројем часова (у I разреду три часа; у II, III, IV и V разреду по два часа).

**Табела 5.** *Наставни план за учитељску школу 1954. године*

ПРЕДМЕТИ	Разреди					Свега часова
	I	II	III	IV	V	
1. Општа педагогика	–	в	3	2	–	5
2. Психологија (општа, дечја и педагошка) логика	–	2	2	2	–	6
<i>Педагошко-психолошки семинар</i>	–	–	–	–	3	3
3. Историја педагогике	–	–	–	–	2	2
4. Основи филозофије	–	–	–	–	2	2
5. Методика почетне наставе	–	–	–	5	–	5
6. Матерњи језик и књижевност	4	4	4	4	–	16

ПРЕДМЕТИ	Разреди					Свега часова
	I	II	III	IV	V	
<i>Семинар из матерњег језика са методиком</i>	–	–	–	–	3	3
7. Страни језик	3	3	3	3	2	14
8. Историја	3	3	2	2	–	10
9. Социологија са политичком економијом	–	–	–	2	2	4
10. Географија и геологија	2	2	2	2	–	8
<i>Семинар из познавања друштва са методиком</i>	–	–	–	–	3	3
11. Државно и друштвено уређење ФНРЈ	–	–	–	–	2	2
12. Биологија	2	2	2	2	–	8
13. Хемија	3	2	–	–	–	5
14. Физика	–	3	3	–	–	6
15. Математика	3	3	3	2	2	13
<i>Семинар из познавања природе са методиком</i>	–	–	–	–	2	2
16. Општетехничко васпитање	2	2	2	2	2	10
17. Музичко васпитање	3	2	2	2	2	11
18. Ликовно васпитање	3	2	2	–	2	9
19. Телесно и здравствено васпитање	3	3	3	2	3	14
20. Предвојничка обука	–	–	2	2	1	14
21. Хигијена						
Свега	31	33	35	34	33	<b>166</b>

Висока свест просветних власти и свих културних посленика о важности неговања културе и уметности у периоду пред Други светски рат, више је него очигледна, док је у послератном периоду још и израженија. Музика у таквој друштвеној клими има врло важно место. Свечаности које су приређивали ученици учитељских школа имале су велики значај у обогаћивању културно-уметничког живота средина у којима су се школе налазиле. Државни празници и прославе од ширег друштвеног значаја, као што су, на пример, свечане академије поводом годишњица Комунистичке партије, били су добар повод да школе, кроз садржај одабраног програма, васпитно делују на омладину и чувају традицију народноослободилачке борбе (Лучић 1970). Такође, оне су имале задатак да подижу општу националну свест и дају допринос ширем образовању и васпитању.

Наставници свирања и певања су при реализацији програма за ове свечаности имали једну од најзначајнијих улога. Од њих се очекивало да припреме наступе хора и оркестра, а уз то, понекад, и наступе солиста. Извођени програм је неретко био врло захтеван, па се подразумевало да током школске године, поред редовне наставе, наставници уредно одржавају пробе хора и орке-



стра. Ове ваннаставне активности некада су достигале и невероватно велики број часова на недељном нивоу. Имајући у виду потребу појединачних проба са сваком групом гласова из хора, или групом инструмената из оркестра, не чуди да је, на пример, у ужичкој учитељској школи у школској 1928/1929. одржавано 18 часова хора недељно. Са сваким гласом одржаване су најмање две пробе недељно (Смиљанић 1970).

У послератном периоду културно-уметнички рад ученика додатно је негован кроз ваннаставне активности у омладинским организацијама за које су били задужени наставници српскохрватског језика и музике. Тих година организована су такмичења средњошколаца у оквиру културно-уметничких друштва, као и средњошколске годишње смотре.

Као добар пример концепције наступа и садржаја којим су се школе представљале, може послужити победнички програм Учитељске школе у Ужичу са средњошколске смотре из школске 1949/1950. године:

- Н. Диклић: *Песма о пести*, мешовити хор
- Љ. Бошњакковић: *Село моје убаво*, мешовити хор
- Ј. Хаце: *Мајка*, соло Радмила Васовић
- П. Коњовић: *Вечерња песма*, соло Радмила Васовић
- Ст. Мокрањац: *Пазар живина*, женски хор
- П. Милошевић: *Не седи Цемо*, мушки хор
- С. Вукосављевић: *Кадињача* (одломци), рецитије Радмила Арсовић
- Б. Ћопић: *Херојева мајка*, рецитије Радмила Васовић
- Р. Мац: *У нашем селу*, мешовити хор
- А. Новиков: *Химна омладине*, мешовити хор са клавиром
- *Сплет партизанских народних песама*, група певача
- *Хајдучка песма и Гора и јунак*, народне песме, пева Драгомир Лазић
- *Мајка Мару и Бистра водо*, народне песме, дует Румена Марковић и Радмила Петровић
- *Сплет народних песама*, група певача
- *Зетско коло*, фолклорна група
- Б. Нушић: *Кнез Иво од Семберије*, драмска група (Лучић, 1970).

О конкретном знању, вештинама и способностима које је учитељ требало да усвоји из вокално-инструменталне наставе током школовања и пренесе у раду на своје ученике, јасно се може закључити и из оног дела наставних планова и програма за основне школе који говори о настави музике.

На пример, у наставном плану и програму за школску 1948/1949. годину говори се да предмет *певање* код ученика треба да развија слух, глас и правилан изговор, осећај за ритам и мелодију и да их оспособљава за самостално и хорско певање. Такође, да „пробуди код ученика љубав за народну и уметнич-

ку песму и да кроз песму јача патриотска, социјална и естетска осећања, да јача животну радост и радно одушевљење“. Потребно је, даље се наводи, и да учитељ пружи ученицима основна знања из теорије музике. Постепено се уводи разредно и хорско певање у два гласа, са обавезом формирања школског хора. Извођење песама је по слуху, уз напомену да у школама где постоје наставници са „солидном“ музичком спремом, ученици четвртог разреда могу да пређу и на певање једноставнијих мелодија по нотама. Већ од трећег разреда саветује се обрада мелодија у два гласа.

У складу са захтевима овог програма учитељима се саветује што квалитетнија и студиознија припрема за часове *певања*. Млађи кадар добија препоруку да се оспособи за свирање на бар једном инструменту, како би се њиме служили у раду, јер се без тога „тешко може замислити успешан рад у настави певања“.

Наглашено је да се *певање* не сме сматрати споредним предметном, као и то да се часови певања не смеју замењивати другим наставним предметима (Министарство просвете НР Србије, 1948).

## ЗАКЉУЧАК

Анализирајући заступљеност вокално-инструменталне наставе у образовању учитеља током прве половине 20. века, закључује се да је сваки наставни план из тог периода увек садржавао бар један предмет из ове области, а често и два.

Предмети су били обавезни и сматрани су потпуно равноправним са свим осталим. Назив предмета је мењан, па је вокално-инструментална настава била заступљена кроз следеће предмете: *црквено певање*, затим *нотно певање и свирање (на виолини)*, *нотно певање*, *музика*, *певање*, *свирање* или *певање и свирање*. Кроз анализу планова примећује се нешто чешћа присутност предмета *певање* у односу на предмет *свирање*. Узрок је, вероватно, недостатак професионално образованих кадрова, оспособљених за подучавање на инструменту. Фонд редовне вокално-инструменталне наставе углавном је бројио око 8 часова недељно, у сваком разреду по 2. Повремено је, најчешће са променом броја година школовања, долазило до мањих измена, али константна заступљеност обавезних часова из вокално-инструменталне наставе није мењана. Најизраженија промена у наставном плану и фонду часова настала је школске 1946/1947. године. Тада је број година школовања смањен са 5 на 4, и укупни број часова умањен, са дотадашња 2 часа у свим разредима на један час у III и IV разреду. Недељни фонд је са 10 часова опао на 6. Истовремено је, уместо дотадашњег предмета *певање*, уведен нови предмет *певање и свирање*. Јасно је да је при проширеном садржају предмета, а смањеном броју часова, од ученика и наставника очекивана већа ефикасност и посвећеност у савладавању и реализацији градива.

Поред успешног реализовања редовне наставе, од „учитеља певања и свирања“ током читавог периода очекивало се додатно ангажовање у органи-

зовању ваннаставних активности, у виду оснивања хора и оркестра, њиховог доброг организовања, редовног окупљања и наступања. Ваннаставне активности су у оквиру недељног фонда достизале и број од 20 часова.

Висока свест просветних власти и свих културних посленика о важности неговања културе и уметности у периоду пред Други светски рат више је него очигледна. А у послератном периоду била је још и израженија. Музика је у таквој друштвеној клими имала врло важно место. Свечаности које су приређивали ученици учитељских школа имале су велики значај у обогаћивању културно-уметничког живота средина у којима су се школе налазиле. Истовремено су доприносиле подизању угледа школе. Свечаности су имале задатак подизања националне свести и давање доприноса општем образовању и васпитању. Наставници свирања и певања су при реализацији програма на овим свечаностима имали једну од најзначајнијих улога. Припремали су наступе хора и оркестра, а уз то, понекад, и наступе солиста. Музичке тачке заузимале су највећи део времена на наступима.

Посматрајући период прве половине 20. века, кроз заступљеност вокално-инструменталне наставе у образовању учитеља, из различитих извора, лако је закључити се да су сви учесници у процесу образовања тих година били врло свесни значаја темељног, квалитетног и широког образовања учитеља. Важан део тог процеса припадао је култури и уметности. Вокално-инструментална настава, као константни елемент наставних планова, коју су ученици учитељских школа имали у оквиру редовних часова и ваннаставних активности, богатила је њихова знања, вештине и способности. Васпитавала их, ширила им видике и оспособљавала да у свом будућем раду научено пренесу на своје ученике.

## Литература

- Вујић, П. (1922). Извештај директора Педагошког одељења у Ужицу. *Архив Југославије*, фонд 66, 2202–2128.
- Игњић, С. (2000). Учитељска школа 1919–1941, у: *Осамдесет година образовања учитеља у Ужицу*. Ужице: Учитељски факултет, 81.
- Лучић, П. (1970). Културно-уметничке активности у послератном периоду, у: *Педесет година ужичке учитељске школе (1919–1969)*. Титово Ужице: Учитељска школа *Желимир Бурић*, 175–178.
- Милојевић, М. (1920). О музикалном васпитању – Настава музике у школама. *Просветни гласник*, 37, књ. 1, 19–27.
- Министарство просвете Народне Републике Србије (1948). *Наставни план и програм за основне школе*. Београд: Знање, Предузеће за уџбенике и учила Народне Републике Србије.
- Петровић, Д. (1970). Школа од оснивања до Другог светског рата, у: *Педесет година ужичке учитељске школе (1919–1969)*. Титово Ужице: Учитељска школа, 11.

- Петровић, Д. (2000). Учитељска школа 1941–1972, у: *Осамдесет година образовања учитеља у Ужицу*. Ужице: Учитељски факултет, 158.
- Просветни гласник*, II (1905), 138–139.
- Раденковић, С. (1919). Извештај заменика директора Гимназије из Ужица. *Архив Југославије*, фонд 66, 2202–2128.
- Смиљанић, Ђ. (1970): Хор и оркестар, у: *Педесет година ужичке учитељске школе (1919–1969)*. Титово Ужице: Учитељска школа, 65.
- Трнавац, Н. (1985): Педагошко-психолошка група предмета у наставним плановима учитељских школа, у: *Анализе и истраживања у образовању и васпитању*, Титово Ужице: Педагошка академија „Желимир Жељо Ђурић“, 9, 57–68.
- Трнавац, Н. (2012): Наставни предмети према групама, у: *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике, 352.

**Neda Arsenijevic, MA**

University of Kragujevac, Teacher-training Faculty of Uzice

**REPRESENTATION OF VOCAL AND INSTRUMENTAL  
INSTRUCTION IN TEACHER EDUCATION IN THE FIRST HALF OF THE  
TWENTIETH CENTURY**

**Summary**

The paper discusses the presence of vocal and instrumental instruction in teacher education in the first half of the twentieth century. In this paper we analyze the presence of a subject in the curriculum within the regular classes and extracurricular activities, as well as its role and importance in the teacher education. It also discusses the contribution of vocal and instrumental instruction in the strengthening of national consciousness and its role in the raising of cultural level of the social environment.

**Key words:** *vocal and instrumental music, singing, playing, choir, orchestra, teacher training, curriculum.*

**Мр Александра Милошевић**

Медицинска школа у Ужицу, Музичка школа у Ужицу

## СТИЛ РАДА САВРЕМЕНОГ НАСТАВНИКА

**Апстракт:** Педагошки стил рада наставника је вишедимензионалан, хипотетички конструкт који није могуће мерити директно, већ искључиво путем перцепције и процена учесника наставног процеса. Руковођење наставом подразумева два стила рада наставника – демократски и аутократски – који се налазе између две крајности, где сваки одговара одређеној ситуацији и условима. Равнодушни, тј. стихијски (*laissez-faire*) стил рада наставника се ретко јавља у свакодневной наставној пракси и само су неки елементи овог стила повремено присутни. Ни један од стилова руковођења у наставној пракси не дешава се у свом „чистом“ облику јер се сваки стил формира у зависности од низа објективних и субјективних услова. Истраживање је покренуто у циљу утврђивања доминантног стила рада наставника у основној школи на основу процене коју врше ученици. Узорак су чинила 326 ученика VI и VIII разреда основне школе и своје мишљење су исказали у петостепеној Ликертовој скали судова. Резултати показују да је демократски стил рада савременог наставника преовлађујући, као и да је најзаступљенији у раду наставника предмета који развијају вештине и уметничке способности, затим код наставника друштвено-језичке групе предмета, па тек код наставника природно-математичке групе предмета.

**Кључне речи:** *наставник, васпитни стил, демократска и аутократска оријентација, ауторитарност наставника, основна школа.*

### 1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Наставник је одувек био један од основних чинилаца васпитно-образовног процеса. Колико је овај позив значајан, указује нам и чињеница да је још од настанка васпитање деце сматрано за најзначајнији задатак друштвене заједнице, а за наставнике су бирани најугледнији чланови друштва. Неке од особина наставника које се захтевају још од старих времена су да наставник треба да је добар, пун љубави за децу, послушан, скроман, поштен, треба да буде такав да може служити за пример свима и на сваком месту. Иако су ове особине произашле из схватања грађанског друштва, мора се признати да неки од ових захтева имају трајну вредност; али неки од ових захтева морају бити измењени у складу са променама друштва, школе и наставе.

Формирање објективне слике о себи условљено је самопосматрањем, самопроцењивањем и преиспитивањем личних уверења и поступака. Подједнак значај за формирање ове слике има и мишљење других, нарочито ученика, њихових родитеља и колега о наставнику. Део наставне популације континуирано се преиспитује, усавршава, размишља о својим поступцима и последицама, заузима критички став и спреман је да се мења, придржавајући се става да је узајамно прилагођавање најбоље решење како за ученике тако и за наставнике. Међутим, неки од наставника су ригиднији и теже се прилагођавају новим генерацијама. Они не виде смисао у променама и прилагођавању и уверени су да је лакше да се ученици прилагоде наставнику него наставник сваком појединачном ученику.

У педагошкој терминологији *стил вођења* (понашања) наставника дефинише се преко начина комуникације са ученицима као директивни и недирективни утицај. На основу стила понашања, може се говорити о моћном наставниковом стилу, који се дефинише као стил контроле, наметања и негативне афективности и флексибилном стилу као стилу олакшавања, развијања, личног ангажовања и позитивне афективности. Ученици више прихватају флексибилније наставнике који подстичу код ученика унутрашњу мотивацију, самосталност у раду и одговорност у понашању. Светлана Костовић (2000) васпитни стил види као понашање наставника условљено социјално-емоционалном климом у васпитно-образовном процесу. Уже одређење или концептуално-операционална дефиниција васпитног стила јесте да је то интеракција дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира климу (атмосферу, амбијент) у настави. Елементи или детерминанте тако дефинисаног васпитног стила су следећи: стил вођења (руковођења), стил комуникације, наставни стил (у ужем смислу или стил организовања активности) и афективни стил. Како се васпитни стил у различитим истраживачким контекстима приказује биполарно, одређење васпитног стила може се навести и кроз следеће дихотомије: (1) *у стилу руковођења*: ауторитарни и демократски стил; (2) *у стилу комуникације*: директивни и недирективни стил; (3) *у наставном стилу*: нормативни или стил који је усмерен на решавање проблема; (4) *у афективном стилу*: стил позитивне или негативне емоционалне атмосфере.

Стил понашања или „адаптивни аспект“ васпитног стила (оно што наставник ради) манифестује се преко дидактичких компетенција наставника (руковођење, комуникација, организовање активности и афективна атмосфера); а „изразни аспект“ (како наставник ради) манифестује се помоћу компетенција наставника (ауторитарно или демократски, директивно или недирективно, нормативно или усмерено на решавање проблема и у позитивном или негативном емоционалном тону). Из овога је могуће извести неке од заједничких карактеристика васпитног стила и то да се одређује као преовлађујуће, доминирајуће или устаљено понашање наставника, да у различитим истраживачким концепцијама садржај појма понашање (стил понашања) има различит садржај, стилови се приказују биполарно, кроз дихотомије и васпитни стил се исказује преко социјално-економске климе у разреду.

Полазећи од бројних класификација стилова рада наставника (Вилотијевић 1993; Гордон 2003; Cowley 2006), доминантни стилови су аутократски и демократски, мада се као трећи помиње и *комбиновани стил* рада наставника. Неки од аутора (Ријавец 2001; Матијевић и Богнар 2003; Стилић 2005; Стол и Финк 2000) наводе и *попустљиви стил* рада наставника. Страни извори помињу најчешће *laissez-faire* стил рада наставника, иако он нема ширу примену.

*Демократски стил* руковођења наставом подразумева да наставник помаже успостављање правила унутар групе, односно наставник као водитељ укључује ученике у успостављање правила и спреман је да дискутује о правилима, дозвољава ученицима да учествују у процесу доношења одлука, а о свакој одлуци, пре него што је донесе, разговара са ученицима. На часу најчешће користи дијалошку методу. Добро познаје своје ученике и увек поставља виша очекивања од тренутних могућности ученика. Увек радо комуницира са ученицима и воли да прекине предавање уколико нешто није сасвим разумљиво. Уважава мишљење ученика и показује разумевање за сваки проблем у разреду. Његови ученици сами доносе одлуке о свом учењу чиме преузимају одговорност за постигнуте резултате. У свом раду подстиче самопоштовање и самопоуздање ученика.

*Ауторитарни стил* рада наставника подразумева да наставник поставља чврста правила и стандарде и не жели да са ученицима преговара о истим. Од ученика много очекује јер им поставља високе захтеве. У настави доминира монолошка метода јер је његова реч прва и последња, а од ученика очекује да наставно градиво репродукују редоследом којим је он излагао. Настава је строго структурирана са јасним правилима понашања, а час максимално контролисан. Док он говори, сви морају да ћуте. На часу ствара атмосферу страха, понекад и кажњава; а од свих особина ученика највише цени послушност и беспоговорно извршавање задатака.

*Стихијски или равнодушни стил* рада наставника не успоставља нити одржава правила, не поставља никакве границе нити циљеве. Ученици зато могу показати незрелост, неодговорност, незадовољство и мањак самоконтроле. Наставник равнодушног стила углавном је заокупљен собом и својим проблемима и не занимају га ученици и васпитно-образовни процес. Сваки задатак одрађује са минималним утрошком личне енергије. У реализацији наставе је пасиван чиме одговорност и иницијативу препушта ученицима, а у оцењивању је веома попустљив и без јасних критеријума. *Laissez-faire* стил рада карактеристичан је по томе што наставник само „обезбеђује ученицима информације које су им потребне за рад“ (Влахек и Јурчец 2009: 604). Наставник представља везу између ученика и спољашњег окружења. Ученици при оваквом стилу рада наставника имају висок степен слободе, сами бирају средства и методе рада којима ће доћи до жељеног циља, без мешања наставника у њихов рад. Овај стил се ретко помиње и није заступљен у довољној мери у педагошко-дидактичкој теорији и пракси.

Сагледавајући наведена становишта, потребно је указати на чињеницу да проблем ауторитета ипак треба разграничити од појма слепо послушности и ауторитарности. Ауторитаризам је антидемократска тенденција која потцењује



вредности појединца, оправдава идеју силе и почива на ауторитарном систему вредности. Најчешће се постиже принудним средствима и последица је ригидног и оштрог поступања пре свега родитеља, а затим и наставника.

Стил руковођења наставом зависи од низа објективних (образовање наставника, стил вођства директора школе и зрелост и кохезија особља) и субјективних услова (морални, емоционални и вољни развој личности наставника, посебно његов темперамент, ниво аспирације и самопоштовања) (Малъковская 1977: 241). Ипак, тешко је препознати срилове руковођења у свом „чистом“ облику.

Демократичности компетентност наставника кореспондирају појмовно и термилолошки јер само компетентан наставник испољава своју демократичност у пуној ширини свог професионалног деловања. Наставници морају, пре свега, развити личне и професионалне компетенције да би се усмерили на развој ученичких.

## 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

На основу сагледавања стила рада наставника, као важног темеља наставног процеса, за предмет истраживања издвојили смо стилове руковођења наставом као васпитно-образовним процесом у савременој школи; а са циљем утврђивања доминантног стила рада наставника у основној школи на основу процене ученика. Значај оваквог истраживања произилази из потребе да се квалитет васпитно-образовног рада, као и компетентност наставника, подигне на виши ниво; али и да помогне наставницима да формирају што објективнију слику о себи и укаже им на могући начин побољшања односа између ученика и наставника.

Основни циљ истраживања је конкретизован кроз неколико задатака и то: (1) да се испитају ставови ученика о доминантном педагошком стилу руковођења наставом у предметној настави; о стилу руковођења наставом у природно-математичкој групи предмета (математика, биологија, физика, техничко и информатичко образовање), у друштвено-језичкој групи предмета (српски језик, страни језик, историја, географија) и у групи предмета који развијају вештине и уметничке способности (физичко васпитање, музичка култура, ликовна култура); (2) Процена ставова ученика о стилу рада наставника; (3) Ставови ученика према наставницима по предметима разред који похађају, (4) Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на пол, (5) Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на разред који похађају, (6) Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на школско постигнуће, (7) Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на средину у којој се школа налази.

Узорак је чинило 326 ученика VI и VIII разреда из пет сеоских и пет градских школа Златиборског округа. Техником скалирања испитани су ставови ученика, а Ликертова петостепена скала креирана је за потребе овог истраживања.

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

#### 3.1. Процена ставова ученика о стилу рада наставника

Резултати нашег истраживања показали су да је демократска оријентација наставника доминантна у раду (Табела 1). То показују и следећи резултати: 65,3% ученика сматра да су наставници групе предмета који развијају вештине и уметничке способности демократски оријентисани, 62,9% ученика сматра да су наставници друштвено-језичке групе предмета са демократском оријентацијом и 56,4% ученика сматра да је педагошки стил рада наставника природно-математичке групе предмета демократски.

**Табела 1.** *Процена ставова ученика о стилу рада наставника*

Ставови	У потпуности се слажем	Углавном се слажем	Не знам	Делимично се не слажем	Уопште се не слажем
1. Наставник захтева да се без критике или отпора покоравмо његовом мишљењу	75 23,08%	51 15,69%	50 15,38%	45 13,85%	104 32,0%
2. Наставник не допушта самосталност у раду и тражи од ученика да га обавесте о сваком кораку који треба да раде (ученик нема могућност за самосталну акцију)	47 14,46%	35 10,77%	49 15,08%	42 12,92%	152 46,77%
3. Наставник не прихвата идеје и предлоге ученика и тражи да се искључиво спроводе његове идеје и предлози	44 13,54%	30 9,23%	49 15,08%	44 13,54%	158 48,61%
4. Наставник ствара атмосферу страха на часу	41 12,62%	18 5,54%	38 11,69%	39 12,0%	189 58,15%
5. Наставник воли да господари над ученицима	37 11,38%	19 5,85%	34 10,46%	36 11,08%	199 61,23%
6. Наставник прекида дискусију ученика чак и онда када се она односи на градиво које се учи	45 13,85%	21 6,46%	42 12,92%	37 11,38%	180 55,38%
7. Наставник одлучује шта је правилно а шта неправилно у понашању ученика	122 37,54%	35 10,77%	54 16,62%	39 12,0%	75 23,08%
8. Наставник је шеф у одељењу, захтева сарадњу и намеће своје мишљење ученицима	51 15,69%	34 10,46%	45 13,85%	41 12,62%	154 47,38%
9. Наставник прави грубе шале и вицеve на рачун ученика	31 9,54%	12 3,69%	24 7,38%	23 7,08%	235 72,31%

Скоро половина ученика (45,85%) не сматра да наставници захтевају да се без критике или отпора ученици покоравају њиховом мишљењу. Више од половине ученика (59,69%) сматра да наставници допуштају самосталност ученика у раду, а 62,15% сматра да наставници прихватају њихове идеје и предлоге, односно не траже искључиво спровођење својих идеја и предлога. Мањи број ученика (18,16%) сматра да наставници стварају атмосферу страха на часу, док се 72,31% не слаже да наставници воле да господаре над њима, односно да их контролишу и потчињавају власт и тој вољи; 66,76% се не слаже да наставници прекидају дискусију ученика чак и онда када се она односи на градиво које се учи. Став ученика да наставници самостално одлучују шта је правилно а шта неправилно у њиховом понашању, потврђује да ученици нису довољно укључени у заједничко доношење правила. Резултати такође показују да се 60% ученика не слаже да је наставник шеф у одељењу, односно да захтева сарадњу и намеће своје мишљење ученицима, а већина ученика (79,39%) сматра да наставници не праве грубе шале и вицеце на рачуну ученика.

Наведене показатеље ауторитарног става наставника ученици су проценили да се јављају али у мањем обиму. Ученици имају неутрални став према показатељу да наставник процењује шта је правилно а шта неправилно понашање ( $M = 3,28$ ) и показатељу који се односи на безусловно и безпоговорно покораване наставничком мишљењу ( $M = 2,86$ ) (Табела 2). Називање ученика погрдним именима и непримереним надимцима, ученици сматрају непожељном особином наставника и нису се сложили да је овакав вид понашања доминантно присутан код наставника ( $M = 1,70$ ).

**Табела 2.** *Процена ставова ученика о стилу рада наставника*

Ставови	M	SD	Ранг
1. Наставник захтева да се без критике или отпора покоравамо његовом мишљењу	2,86	1,25	8
2. Наставник не допушта самосталност у раду и тражи од ученика да га обавесте о сваком кораку који треба да раде (ученик нема могућност за самосталну акцију)	2,34	1,18	6
3. Наставник не прихвата идеје и предлоге ученика и тражи да се искључиво спроводе његове идеје и предлози	2,23	1,06	5
4. Наставник ствара атмосферу страха на часу	2,04	0,97	3
5. Наставник воли да господари над ученицима	1,96	0,99	2
6. Наставник прекида дискусију ученика чак и онда када се она односи на градиво које се учи	2,12	1,13	4
7. Наставник одлучује шта је правилно а шта неправилно у понашању ученика	3,28	1,32	9
8. Наставник је шеф у одељењу, захтева сарадњу и намеће своје мишљење ученицима	2,35	1,20	7
9. Наставник прави грубе шале и вицеце на рачун ученика	1,70	0,89	1

### 3.2. Ставовe ученика према наставницима по предметима

Упоређујући ставове ученика по предметима и вредности аритметичких средина сажетих у три категорије, уочавамо да ученици имају највише негативних ставова према наставницима физике, ликовне културе и географије (Табела 3). Наставници страног језика и историја имају најмање негативних ставова. Према наставницима математике више је од трећине неопредељених ставова, што је одмах иза наставника физике.

**Табела 3.** Ставова ученика по категоријама у односу на наставне предмете

Предмет \ Ставови ученика %	Позитивни	Неопредељени	Негативни
Српски језик	61,0	27,6	11,3
Страни језик	66,6	27,0	6,4
Математика	55,2	32,2	12,6
Биологија	62,0	26,4	11,7
Историја	63,2	27,6	9,2
Географија	55,5	30,1	14,4
Физика	46,0	<b>33,4</b>	<b>20,6</b>
Техничко и информатичко образовање	65,6	23,0	11,3
Физичко васпитање	<b>67,8</b>	20,2	12,0
Музичко васпитање	65,0	22,4	12,6
Ликовно васпитање	64,7	20,6	14,7

Анализа целокупног односа позитивних (59,4%), неопредељених (34,4%) и негативних (6,2%) ставова намеће закључак да су ученици, у знатној мери, потврдили да је демократска оријентација наставника преовлађујућа. Вишак проценат неутралних ставова може се објаснити као неодлучност ученика или немогућност да јасно процене у којој се мери понуђени ауторитарни ставови појављују код наставника јер је понашање наставника променљиво, па се сегменти ауторитарног понашања повремено јављају и повремено губе. Управо због ове променљивости није лако проценити да ли је понуђени став карактеристичан за појединачно понашање наставника. Позитиван став према свим наставницима, који је заправо негација понуђених ауторитарних тврдњи, указује на чињеницу да ученици наставнике доживљавају као ауторитете, али са мером.

### 3.3. Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на пол

Девојчице имају генерално позитивнији став према наставницима него дечаци али без статистичке значајности (осим према наставницима групе пред-

мета који развијају вештине и уметничке способности где је статистички значајна разлика на нивоу 0,01, у корист девојчица) (Табела 4).

**Табела 4.** Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на пол

Група предмета	Пол	N	M	SD
Друштвено-језичка	мушки	160	2. 37	0. 82
	женски	166	2. 24	0. 72
Природно-математичка	мушки	160	2. 44	0. 83
	женски	166	2. 36	0. 71
Вештина и уметничких способности	мушки	160	2. 33	0. 94
	женски	166	2. 13	0. 79

Између ставова ученика VI и VIII разреда постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01. За демократску оријентацију наставника определило се 57,1% ученика VI разреда и 43,9% ученика VIII разреда.

### 3.4. Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на разред који похађају

Четврти задатак истраживања односио се на утврђивање ставова ученика с обзиром на разред који похађају (Табела 5).

**Табела 5.** Став ученика VI и VIII разреда према свим наставницима

Разред	Позитиван став f/%	Неопредељен став f/%	Негативан став f/%	Укупно
VI	109 34,0%	40 12,5%	13 4,0%	162 50,5%
VIII	82 25,5%	70 21,8%	7 2,2%	159 49,5%
Укупно	191 59,5%	110 34,3%	20 6,2%	321 100,0%

$$\chi^2 = 13,77 \quad df = 2 \quad p = 0,01$$

Добијени резултати наводе на закључак да између ученика VI и VIII разреда постоји статистички значајна разлика у ставовима према наставницима на нивоу 0,01 вероватноће. Ученици VI разреда имају знатно позитивнији став према наставницима него ученици VIII разреда, што значи да ови ученици код наставника више уочавају демократску него аутократску оријентацију у раду.

### 3.5. Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на школско постигнуће

Приликом анализе ставова ученика у односу на школско постигнуће са краја претходне школске године, а имајући у виду да је основна школа обавезна и да је сви морају завршити, закључујемо да има највише ученика са одличним и врло добрим успехом (79,2%). Остали ученици су са добрим, довољним успехом и они који су поновили разред (20,8%). Пошто није технички било могуће уједначити групе према школском успеху, добијене резултате ћемо прихватити са одређеном резервом.

**Табела 6.** *Успех ученика и школско постигнуће*

Успех ученика	f	$\chi^2$	p
Одлични и врло добри	259 79,45%	12,44	0,01
Добри, довољни и недовољни	67 20,55%		

Добијени подаци указују да ученици са различитим школским успехом имају различите ставове према стилу рада наставника. Наиме, ученици са бољим школским успехом имају позитивнији став према наставницима и боље уочавају елементарне особине демократски оријентисаног наставника ( $\chi^2 = 12,44$ , разлика је на нивоу значајности 0,01). Разлике у ставовима ученика различитог школског успеха према наставницима може се објаснити тиме да ученици који постижу боље резултате у учењу имају бољи положај у групи и потпуније остварују своју улогу у наставном процесу. Они су више заинтересовани за рад и постизање резултата, лакше достижу постављене циљеве, развијају позитивне емоције, што утиче на развијање позитивних ставова према школском раду, настави и наставницима. За разлику од њих, ученици који имају потешкоће у наставном раду и учењу и не показују жељене школске резултате развијају негативна осећања према настави и учењу, остају неостварени, незадовољни и неретко несрећни.

### 3.6. Ставови ученика према педагошком поступању наставника с обзиром на средину у којој се школа налази

Упоредни преглед ставова ученика градских и сеоских школа према стилу рада наставника показује да су њихови ставови доста уједначени (Табела 6). Услед социо-економског и друштвеног развоја сеоска средина све више поприма карактеристике градске средине тако да су и ставови ученика према ауторитарним карактеристикама наставника приближни и код једних и код других ученика.

**Табела 7.** Став ученика сеоске и градске средине према наставницима

Средина	Позитиван став	Неопредељен став	Негативан став	Укупно
Град	104 32,4%	62 19,3%	10 3,1%	176 54,8%
Село	87 27,1%	48 15,0%	10 3,1%	145 45,2%
Укупно	191 59,5%	110 34,3%	20 6,2%	321 100,0%

$\chi^2 = 0,30$        $df = 2$        $p = 0,86$

Дакле, може се видети да не постоји статистички значајна разлика између ставова ученика сеоских и градских школа. Од укупног броја ученика градских школа 59,1% ученика позитивно је оријентисано, а сеоских 60,0%. Од ученика градских школа 35,2% има неопредељен става према наставницима, а сеоских школа 29,0% што указује да су ученици сеоских школа нешто позитивнији у ставовима према наставницима него ученици градских школа, уопште. Однос ученика према ауторитарности је јединствен, што говори да традиционална породица и њене вредности све више уступају место савременим демократским друштвеним тенденцијама.

## ЗАКЉУЧАК

Овим истраживањем смо потврдили да демократски стил руковођења преовлађује у раду савременог наставника. Потребно је истаћи колико је стил рада наставника важна компонента васпитно-образовног процеса јер битно утиче на креирање психосоцијалне климе у разреду, на комуникацију на релацији ученик – наставник, као и на укупан амбијент за учење, емоције и ставове који могу бити позитивни и пожељни, с једне стране, или негативни и непожељни, са друге стране. Дакле, каква ће се школска клима формирати: да ли ће њене одреднице бити сарадња, поштовање, поверење, разумевање, демократичност, слобода, подстицајно и кооперативно учење или ће је карактерисати ауторитарност, хијерархијски односи, проблеми у комуникацији и стални конфликти, отпор, незаинтересованост и незадовољство ученика које умногоме зависи од наставника.

Стил рада наставника, односно начин руковођења наставом, јесте кључни појам истраживања који смо сагледали са више аспеката. Анализирајући стил рада наставника, приказан у радовима бројних теоретичара, издвојили смо неке заједничке карактеристике педагошког стила рада наставника и на тим поставкама засновали ово истраживање. Резултати истраживања могу послужити наставницима као индикатор у ком правцу се може кретати њихово понашање у настави, на који начин треба решавати проблеме у учењу и како мењати лични став и однос према ученицима. То не доводи у питање релевантност мишљења и ставова ученика, али овде су иден-

тификовани само неки од проблема (ауторитарни наставник, емотивна одсутност у раду са ученицима, незаинтересованост за лични кредибилитет код ученика).

Педагошки стил рада наставника, руковођење наставом и комуникација између ученика и наставника заједно чине комплексне професионалне улоге наставника. Очекивања ученика сугеришу наставницима да на флексибилнији начин – применом различитих метода и поступака – пружају помоћ ученицима и подстичу их на максималну ефикасност и искоришћеност свих расположивих потенцијала. Такође, неопходно је нагласити припадност одређеној групи предмета коју наставник предаје (природно-математичке, друштвено-језичке, вештине и уметности), као и статус тих предмета унутар „школске хијерархије“ који утиче на став ученика према наставницима.

### Литература

- Бејекић, Д. (2000). Како ученици процењују остваривање улога наставника, *Настава и васпитање*, 49 (5), 707–724.
- Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Графид.
- Вилотијевић, М. (1993). *Организација и руковођење школом*. Београд: Научна књига.
- Vlahek, I. i Jurčec, L. (2009). Učiteljevi stilovi vođenja, u: *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 601–612.
- Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Костовић, С. (2000). Могући индикатори васпитног стила наставника. *Педагогија*, 55 (3–4), 471–475.
- Костовић, С. (2005). Васпитни стил наставника – вишедимензионални хипотетички конструкт, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно – образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи* Зборник радова посвећен јубилеју проф. др Јована Ђорђевића, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 345–359.
- Лакета, Н. (1985). Међусобни односи ученика и наставника у савременој школи. *Настава и васпитање*, 34 (5), 694–706.
- Лакета, Н. (1998). *Учитель – наставник – ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (2010). *Васпитање и школа*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мальковская, Т. Н. (1977). *Учитель – ученик*. На сајту: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-227.htm> Очитано: 1. 5. 2013.
- Mann, R. D., Arnold, S. M., Binder, J. L., Cyntrynbaum, S., Newman, B. M., Ringwald, B. E., Ringwald, J. W., Rosenwein, R. (1970). *The Collage Classroom – Conflict, Change and Learning*, New York: John Wiley and Sons.
- Мандић, П. (1980). *Хуманизација односа у школи*. Сарајево: Просветно-педагошки завод.
- Радовановић, И. (1994). Стил понашања наставника као детерминанта става ученика о вредностима физичког васпитања, *Иновације у настави*, 7 (3–4), 131–139.



- Радовановић, И. (2005). Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду, *Иновације у настави*, 18 (4), 34–46.
- Рајовић Ђурашиновић, В. (1984). *Интеракција наставног и когнитивног стила као фактор успешности школског учења*. Магистарски рад. Београд: Филозофски факултет, одељење за педагогију.
- Рајовић, Ђурашиновић, В. (1989). Наставни стил – користан истраживачки концепт, *Педагошка стварност*, 35 (1–2), 68–74.
- Ратковић, М. (2002). *Школа јуче, данас, сутра*. Нови Сад: Будућност.
- Rijavec, M. (2001). Теорија руковођења – Савремено управљање и руковођење у школском систему. Velika Gorica: Persona.
- Спасеновић, В., Милановић Наход, С. (2001). Ставови ученика према проблемима и потребама наших школа, у: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33, 389–407.
- Стојановић, А. (2008). Компетенције наставника у светлу промена у савременом образовању, *Иновације у настави*, 21 (1), 61–69.
- Stilin, E. (2005). *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: Adamić.
- Stoll, F. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Eduka
- Сузић, Н. (1996). Значај интерперсоналних односа у настави, *Педагошка стварност*, 42 (5–6), 276–286
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspešnog rada u razredu: vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Шевкушић, С. (1992). Стил понашања учитеља и социјално-емоционална клима у одељењу. *Настава и васпитање*, 41 (3), 290–303.

**Aleksandra Milosevic, MA**

Medical School in Uzice, Music School in Uzice

**WORK STYLE OF A CONTEMPORARY TEACHER**

Pedagogical style of teachers' work is multidimensional; it is a hypothetical construct that can not be measured directly, but only through the perception and evaluation of the participants of the teaching process. Leadership in teaching involves two styles of teaching work of teachers – a democratic and autocratic, and they are between two extremes, each corresponding to a particular situation and conditions. Indifferent, ie. elemental (*laissez-faire*) teacher style is rare in everyday classroom practice and only some of the elements of this style are occasionally present. Neither of management styles in the classroom is happening in their „pure“ form because each style is formed depending on a number of objective and subjective conditions. The study was initiated in order to determine the dominant style of work of teachers in elementary schools based on students' evaluation. The sample consisted of 326 students VI and VIII graders and their opinions are expressed in a five-point Likert scale of vessels. The results show that the democratic style of work of contemporary teachers is prevalent, and that it is most present in the work of the teachers who teach subjects that develop skills and artistic abilities, then with teachers of the socio-linguistic group of subjects, and only after that with the teachers of natural-mathematical group of subjects.

**Key words:** *teacher, educational style, democratic and autocratic orientation, authority.*

## ***II. КРИТИКЕ И ПРИКАЗИ***



---

---

## ДВАДЕСЕТ ГОДИНА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

(*Учитељски факултет у Ужицу 1993–2013. Учитељски факултет, Ужице, 2013, 226 стр.*)

Монографија *Учитељски факултет у Ужицу 1993–2013.* настала је у тренутку када се слави 20 година од оснивања Факултета. Приређивачи монографије су: проф. др Радмила Николић, проф. др Крстивоје Шпијуновић, проф. др Драгољуб Зорић, проф. др Снежана Маринковић и проф. др Миленко Кундачина.

Ова монографија садржи девет поглавља која прате активности од оснивања Факултета до данас. У првом поглављу – *Оснивање и развој Факултета* – аутори нас упознају са традицијом школовања учитеља у Ужицу, појавом првих учитеља чак од 1776. када се налази први писани траг о учитељу у ужичком крају. Такође, у овом поглављу приказана је хронологија настајања високошколског образовања учитеља у Ужицу и залагање за оснивање Учитељског факултета. Скупштина Републике Србије је 1. јула 1993. године усвојила *Закон о оснивању учитељских факултета и промени делатности педагошких академија и виших школа*. Тада је формиран Учитељски факултет у Ужицу који постаје једина институција у граду која образује студенте на академском нивоу.

Друго поглавље – *Организација рада Факултета* – представља декане факултета од оснивања до данас, продекане, рад Савета факултета, Наставно-научног већа, катедре, учешће у свим телима Универзитета у Крагујевцу коме Факултет припада. У трећем поглављу представљени су *наставни планови* основних академских студија студијских програма професор разредне наставе од 1993. године и студијски програм васпитач од 2005. године. Посматрајући ове наставне програме, може се уочити смер кретања поменутих студијских програма. Такође, представљени су наставни планови магистарских студија и специјалистичких студија, затим наставни планови по Болоњској декларацији из 2009. године на свим нивоима студија (основне, мастер академске и докторске студије).

Област *научноистраживачке и издавачке делатности Факултета* обрађена је кроз приказ научноистраживачких пројеката, научних скупова у организацији Факултета, свим облицима сарадње са научним институцијама у земљи и иностранству. Приказана је издавачка делатност Факултета, а веома је важно поменути број од 170 књига објављених у претходних двадесет година. Оно што представља значај у овом поглављу јесте списак свих издања факул-

тета (монографије, приручници, библиографије, практикуми, збирке, зборници, књижевна и друга уметничка дела). У поглављу – *Наставници и сарадници* – презентоване су краће биографије са бројем објављених радова наставника и сарадника запослених на Факултету у јубиларној 2013. години. Такође, представљене су краће биографије наставника и сарадника који су радили на Факултету. У шестом поглављу представљене су *стручне службе*: секретаријат, студентска служба, рачуноводство, рачунарски центар и библиотека.

Поглавље – *Културна и јавна делатност Факултета* – обухвата све активности од 1993. године приказане кроз: књижевно стваралаштво и промоцију књига, ликовне изложбе (којих је било 46), 18 групних изложби наставника и студената на Универзитету у Крагујевцу, изложбе на другим факултетима и иностранству. Исто тако, представљен је плодотворан рад хора Факултета; рад Креативног центра; спортске активности студената. Поглавље – *Просторни услови и опрема факултета* – описује капацитете Факултета за све активности на сва три нивоа студија. Значајно место у монографији заузима и поглавље *Студенти*, где је приказано како бројно кретање студената у претходних двадесет година, тако и преглед дипломираних студената на основним студијама, магистарским студијама, доктори наука, мастер учитељи и мастер васпитачи.

Вредност овакве једне монографије може се уочити у веома исцрпним подацима о свим активностима за протеклих двадесет година, као и систематизован приказ развоја једне високошколске установе. Период од двадесет година већ говори о традицији, а садржај монографије говори о квалитету високошколског образовања учитеља и васпитача на Учитељском факултету у Ужицу. Због тога је ова монографија вредна и корисна за све који желе да истражују, прате или проучавају оно што се односи на рад Факултета; али остаје и као траг једног периода који ће значити будућим генерацијама учитеља, педагога, историчара и других који ће се бавити истраживањима или проучавањима образовања учитељског кадра.

Доц. др Јелена Стаматовић

---

---

## ДОКУМЕНТАЦИОНА И ИНФОРМАТИВНА ПУБЛИКАЦИЈА

(Проф. др Миленко Кундачина и проф. др Радмила Николић: *Библиографија радова наставника и сарадника Учитељског факултета у Ужицу*, Учитељски факултет, Ужице, 2014, 294 стр.)

Поводом обележавања двадесетогодишњице рада Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу (1993–2013), објављена је *Библиографија радова наставника и сарадника Учитељског факултета у Ужицу*, аутора проф. др Миленка Кундачине и проф. др Радмиле Николић. На Факултету је у том периоду у сталном радном односу било запослено 37 доктора наука, 13 магистара и 7 сарадника без научне титуле. Сва њихова научна, стручна и уметничка остварења (367 публикација – монографије и универзитетски и основношколски уџбеници и приручници, 2.482 чланка, приказа, предговора и рецензије) наведена су хронолошким редоследом за сваког аутора у облику библиографских записа по стандардима АПА система и на језику и писму на коме су написани. Написали су их 32 професора и сарадника који тренутно раде на Факултету и 25 професора и сарадника који су радили на Факултету протеклих двадесет година.

Библиографски записи разврстани су у три поглавља, у виду појединачних ауторских библиографија. У првом поглављу обједињене су ауторске библиографије наставника и сарадника запослених на Факултету: проф. др Драгољуб М. Зорић, проф. др Обрад Б. Јовановић, проф. др Миленко Ж. Кундачина, проф. др Снежана С. Маринковић, проф. др Миомир З. Милинковић, проф. др Видан В. Николић, проф. др Радмила Д. Николић, проф. др Војко Б. Радомировић, проф. др Крстивоје М. Шпијуновић, проф. др Данијела Н. Василијевић, проф. др Бранко Ј. Поповић, проф. др Милован В. Стаматовић, проф. др Горан В. Шекељић, доц. др Жана П. Бојовић, доц. др Миломир Д. Ерић, доц. др Лидија Ђ. Златић, доц. др Јасна М. Максимовић, доц. др Сања М. Маричић, доц. др Оливера Р. Марковић, доц. др Далиборка С. Пурић, доц. др Јелена Д. Стаматовић, доц. др Данијела М. Судзиловски, др Гордана М. Љубичић, др Светлана В. Терзић, др Љиљана С. Костић, др Бранка Б. Арсовић, др Кристијана И. Селаковић, Марија К. Ивановић, Александар Н. Игњатовић, Марина Ж. Илић, Слободан Љ. Павловић, Маја Р. Ћалић.

У другом поглављу налазе се ауторске библиографије наставника и сарадника који су део свог радног века провели на Факултету: проф. др Алекса Д. Брковић, проф. др Славица Т. Буквић, проф. др Мирољуб Т. Вучковић, проф. др Иван М. Коларић, проф. др Новак Р. Лакета, проф. др Љубинко Д. Милановић, проф. др Миленко Т. Пикула, проф. др Живорад М. Раковић, проф. др Милош Ж. Томић, проф. др Асен Т. Виденов, проф. др Радосав Ј. Ђуровић, проф. др Ратомир Ђ. Цвијетић, доц. мр Славко А. Гајић, доц. др Тихомир С. Марјановић, доц. др Милка В. Николић, доц. др Предраг Д. Пантелић, доц. мр Емеше М. Терзић, мр Љиљана С. Бајић, мр Наташа Б. Пејовић, Миодраг Б. Дабић, Милутин Б. Кораћ, мр Александар М. Марић, мр Зоран В. Матић, доц. др Славко В. Петаковић, мр Радиша Њ. Чукановић.

У трећем поглављу су зборници Факултета подељени у три дела: (1) Тематски зборници радова са научних скупова који су одржани на Факултету – 14; (2) Годишњи зборници радова – 15; (3) Зборници радова објављени у сарадњи са факултетима из Републике Словачке и Чешке Републике – 7.

Библиографија је доказ успешности и професионалности сваког наставника и сарадника понаособ и Факултета у целини. Имајући у виду да је највећи број радова објављен на Факултету, библиографија одражава и стање у области издаваштва на Факултету, а истовремено говори и о учешћу наставника и сарадника на међународним скуповима у земљи и иностранству и у часописима са престижних међународних листа. У *Предговору* се наглашава: „На први поглед публикација је само збир радова и њихових аутора, серија података, али је истовремено и инвентар богатог стваралаштва наставника и сарадника“, са чиме ова, релативно млада, образовна установа може да се поноси.

Ова публикација испуњава два важна задатка: документациони и информативни. Поред тога што оставља документационе записе о стваралаштву појединаца, она својим садржајем информише научну заједницу и ширу стручну јавност о научном и уметничком стваралаштву наставника и сарадника Факултета и представља значајан извор и грађу за будућа истраживања васпитно-образовних проблема, као и помоћ студентима основних, мастер и докторских студија у изради семинарских и завршних радова. „Њено место је у библиотекама факултета и универзитета, научних института, васпитно-образовних установа, као и у научним одељењима градских библиотека“, наводе аутори у *Предговору*.

Треба имати у виду да овом публикацијом није обухваћена целокупна референтност наставника и сарадника – учешће у научним пројектима, рецензирање и уређивање публикација (зборника, монографија, часописа), учешће на научним скуповима, у апликативним пројектима, у реализацији семинара и трибина стручног оспособљавања запослених у образовању, у промоцијама публикација, у комисијама за одбрану докторских дисертација и комисијама за избор наставника и сарадника у универзитетска звања.

На крају, захвалност припада ауторима публикације, који су са великом прецизношћу формирали библиографске записе. Честитке припадају и ауторима библиографских јединица и, посебно, Факултету, који је научној заједници и стручној јавности представио податке о научном и уметничком стваралаштву својих наставника и сарадника у протеклих двадесет година.

*Мр Ана Савковић*



---

---

## НОВА ИСТОРИЈА

(Миомир Милинковић: *Историја српске књижевности за децу и младе*, Bookland, Београд, 2014, 618 стр.)

После *Историје српске књижевности за децу* Тихомира Петровића (1999), српска наука о књижевности однедавно је богатија за нову ***Историју српске књижевности за децу и младе***, познатог писца и књижевног историчара, Миомира Милинковића, која је настала на темељима његове претходне књиге под насловом *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу* (2010). *Историја* је употпуњена новим сазнањима, новим именима и тумачењима, заснованим на интегративним књижевноисторијским и методолошким приступима, који потврђују да је реч о изузетно значајном и драгоценом истраживачком подухвату. Пре свега, дошло је до промене у насловној синтагми, тако да се сада уместо *периодизације* ради о *историји*, а додата је и одредница *за младе*. Иако наизглед формалне, ове промене су и те како значајне у коначном профилисању и одређењу истраживачког циља, чиме је у потпуности прецизиран предмет проучавања. Такође, у односу на *Периодизацију*, аутор је у *Историју* унео више од педесет нових имена, односно песника и прозаиста који претходно нису били обухваћени. Тиме је, дакле, заокружена слика и смисао овог веома вредног књижевно-историјског сагледавања развојних токова српске књижевности за децу и младе, у синхроној и дијахроној равни.

Милинковићева *Историја* представља значајан архив српске књижевности за децу и младе, од самих почетака до данашњих дана, те јој по много чему припада видно место у савременој науци о књижевности. Богата и разноврсна грађа (618 страна), ваљано распоређена и класификована на поглавља, пружа обиље података, како оних већ познатих, тако и оних свежих и мање знаних. Аутор наступа као водич кроз српску књижевност за децу и младе, суверено владајући њеном генезом, развојним токовима, преображајима, утицајима, различитим моделима, жанровским прожимањима, естетичким особеностима и другим креативним садржајима. Како се и наводи у уводној напомени *Уместо преговора*, *Историја* садржи ауторове „погледе, али и искуства ранијих историчара који су изучавали развој српске књижевности за децу и младе“, а у књигу су ушли „они писци чија су дела од несумњивог значаја за развој овог вида књижевне уметности“ (стр. 6).

Ова монографска студија биће незаобилазна у теоријским, историјским и критичким сагледавањима српске књижевности за децу, а нарочито њених важнијих представника и водећих литерарних остварења. Максимално посвећен назначеној истраживачкој области и проблематици, Милинковић је уложио велики напор, показујући способност да систематизује читав корпус стваралаштва за децу и младе, те да га у синхроној и дијахроној перспективи контекстуализује и аналитички протумачи у датом историјском хронотопу. *Историја* је саткана од шест главних идејно-тематских целина, а то су:

1. *Период пре свих периода* (проучава народне умотворине, лирске и епске песме, прозне усмене врсте и кратке умотворине).

2. *Српска књижевност за децу до Јована Јовановића Змаја* (осветљава доба просветитељства, у првом реду стваралаштво Доситеја Обрадовића, Луке Г. Милованова, Бранка Радичевића и других).

3. *Змајево доба* (анализира књижевност за децу у другој половини 19. века, дело Јована Ј. Змака, листове и часописе, као и дела других, мање познатих писаца, Љубе Ненадовића, Милорада Поповића Шапчанина, Јована Грчића Миленка и „осталих сапутника“).

4. *Књижевност за децу између два светска рата* (истражује авангарду у српској и другим словенским књижевностима, почетке књижевно-критичке мисли о књижевности за децу и младе, с посебним освртом на стваралаштво Александра Вуча, Бранислава Нушића, Десанке Максимовић, Гвида Тартаље, Бране Цветковића, Андре Франићевића, Симе Цуцића и других).

5. *Друга половина 20. века* (обухвата ратну тематику у књижевности за децу и послератну књижевност, а нарочито дела Момчила Тешића, Григора Витеза, Бранка Ћопића, Арсена Диклића, Александра Поповића, Мире Алечковић, Душана Радовића, Драгана Лукића, Љубивоја Ршумовића, па све до Рајка Петрова Ноге, Моше Одаловића и представника „новог модела ауторске бајке“).

6. *На размеђи двају векова* (представља српску књижевност савременог тренутка, односно дело Драгомира Ђорђевића, Владимира Стојшина, Милована Витезовића, Душана Ђурђевића и осталих представника, углавном средње и млађе генерације).

На крају се налази списак коришћене литературе, као и регистар имена. Поменуто развојне фазе (етапе) аутор зналачки тумачи и поткрепљује бројним примерима, позивајући се притом и на своје претходнике. Његова сазнања одликују, пре свега, прецизност и научна утемељеност, односно поступност и синтетичност у елаборацији аргументације и резултата истраживања.

У односу на *Периодизацију*, у *Историји* је четврто поглавље (*Књижевност за децу између два светска рата*), допуњено новим именима: Славомир Настасијевић, Сима Цуцић, Анто Станичић, Мирко Петровић, Станко Ракита,

Панто Стевић, Слободан Станишић и Мирољуб Тодоровић. Последња целина, *На размеђи двају векова*, проширена је анализом дела следећих писаца: Градимира Стојковића, Томислава Ђокића, Гордане Малетић, Предрага Бјелошевића, Гордане Тимотијевић, Радислава Јовића, Весне Ћоровић-Бутрић, Тода Николе-тића, Драгослава Гузине, Бранка Стевановића, Уроша Петровића, Миодрага Јакшића, Дејана Алексића и Игора Коларова.

Имајући у виду садржај и идејно-методолошки приступ целокупној грађи, Милинковићева *Историја* ће бити од велике користи студентима не само филолошких и учитељских факултета, односно високих струковних школа за васпитаче, већ и свима који се интересују за ову проблематику. *Историја српске књижевности за децу и младе* има, дакле, висок статус школског универзитетског уџбеника и особене монографске студије од националног значаја, која представља ауторово репрезентативно, а може се рећи и животно дело, које му обезбеђује легитимитет једног од водећих стручњака и проучавалаца српске књижевности за децу и младе.

Милинковић је покренуо и актуелизовао неколико круцијалних питања од општег и историјског значаја, која се тичу српске књижевности за децу и младе. У том светлу прегнантно су изложене многе идеје, оригиналне замисли и аргументовани ставови, који су вешто поткрепљени и оснажени мишљењима наших (Слободан Ж. Марковић, Воја Марјановић, Тихомир Петровић, Цвијетин Ристановић и други) и страних ауторитета (Рене Велек, Пол Азар, Данијел Ђанкане, М. Крамбергер).

Писана лепим и једноставним стилем, ова историја чита се као обична књига, приступачна и ширем кругу читалаца. Приметан је ауторов напор да се ослободи сувопарних израза и испразних тирада, па с правом избегава несувисле стилске конструкције и језик кабинетске апаратуре. Изречени судови су зналачки образложени, јасни и прихватљиви, те нуде драгоцене увиде у одређене проблеме, појаве и литерарна дела.

Милинковић је поуздан аналитичар, историчар и систематичан истраживач, који са посебним афинитетом и прецизношћу пише не само о развоју српске књижевности за децу и младе, већ и о много широј лепези проблема и појава из поменутог контекста. Као добро заокружена и артикулисана целина, његова *Историја* показује завидну обавештеност, реске опсервације и луцидна разматрања, која у многоме употпуњују и обogaћују широку слику о развојним токовима и дометима српске књижевности за децу и младе.

Др Милутин Ђуричковић

---

---

## СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА ЧАСОПИСА „УЧИТЕЉ“

(Мирјана Илић и мр Ана Савковић, Часопис „Учитељ“ 1983–2013, Савез учитеља Републике Србије, Београд, 2014, 214 стр.)

Поводом обележавања 140 година од почетка излажења и три деценије постојања нове серије часописа „Учитељ“ појављује се 2014. године монографија ауторки Мирјане Илић и мр Ана Савковић под називом „*Часопис Учитељ 1983–2013*“ у издању Савеза учитеља Републике Србије. Овим издањем Мирјана Илић и мр Ана Савковић не пружају само аутентичан, ретроспективни пресек настанка и развоја часописа „Учитељ“ већ скрећу пажњу шире научне јавности на важност и улогу педагошке периодике у развоју педагошке културе и идентитета учитеља у Србији. С циљем да се афирмише стваралаштво учитеља и омогући њихово брже информисање о важним педагошким и методичким питањима, Драгутин Огњановић 1981. године иницира идеју о покретању нове серије часописа „Учитељ“, чиме се сврстава у ред значајних покретача савремене педагошке периодике. Значајни допринос реализацији те идеје, према наводима ауторки ове монографије, дали су Педагошка академија за образовање наставника разредне наставе у Београду, Педагошко друштво Београд, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда и сродни педагошки часописи и листови.

Монографија „Часопис Учитељ 1983–2013“ садржајно је обликована у три целине: (1) *Уређивање часописа (монографско-историјски приступ)*, (2) *Библиографија* и (3) *Регистар*.

У оквиру прве целине, Мирјана Илић и мр Ана Савковић разматрају следећа питања: покретање часописа „Учитељ“ 1873. године, покретање нове серије часописа, рад редакције и Издавачког савета, тематски оквир прилога објављених у часопису, аутори објављених радова, уређивање часописа, техничко уређење часописа, финансирање часописа и сарадња са осталим часописима и листовима. Иако тежиште монографско-историјског приступа Мирјана Илић и мр Ана Савковић усмеравају ка приказу најважнијих догађаја и датума из прошлости развоја часописа, истовремено настоје да укажу на потенцијалне узроке који су допринели и ометали развој часописа „Учитељ“. У складу са тим, ауторке посебно указују на међусобну условљеност и утицаје на релација-

ма редакција и издавачки савет часописа, значај главних и одговорних уредника и секретара редакције, концепцију часописа и уређивање часописа. Приказ развоја часописа „Учитель“ у анализираном периоду открива да су напредни учитељи и еминентни професори као чланови уређивачког тима, својим ентузијазмом и делатношћу, допринели развоју часописа. Посебне заслуге припадају проф. др Драгу Пантићу, мр Остоји Живковићу, др Драгутину Огњановићу, Радиши Ђорђевићу, Вукадинки Костић, Мирославу Маринковићу и проф. др Миленку Кундачини. С друге стране, социјално-политичке промене, финансијске тешкоће и проблеми у уређивачкој политици часописа доводили су у питање опстанак и редовност излажења часописа.

Структуру *Библиографије* – друге целине монографије „*Часопис Учитель 1983–2013*“, чини 1958 библиографских јединица тематски распоређених у следећих 12 целина: 1) Историја педагогије; 2) Школска педагогија; 3) Породична педагогија; 4) Дидактика; 5) Образовна технологија; 6) Методика наставе и васпитног рада; 7) Прикази и оцене; 8) Библиографије; 9) Некролози; 10) Педагошка периодика; 11) Организације учитеља; и 12) Остале рубрике. Трагом сачињене библиографије читаоци се упознају са тематски разноврсним прилозима, стичу увид у заступљеност радова према одређеним стручно-научним областима, што посредно указује на концепцијску оријентацију часописа. Приказ Мирјане Илић и мр Ане Савковић указује да највећи број публикованих прилога припада Методици наставе и васпитног рада, Школској педагогији, Дидактици и Историји педагогије. Ова целина монографије има посебну вредност будући да је реч о првој сачињеној библиографији о публикованим стручним и научним прилозима у часопису „Учитель“ у периоду од три деценије његовог излажења.

У трећем делу монографије „*Часопис Учитель 1983–2013*“, Мирјана Илић и мр Ана Савковић сачиниле су регистар аутора, регистар учесника за округлим столовима и регистар имена која се појављују у монографији. Ова структурна целина пружа читаоцима и будућим истраживачима корисне информације у рационалном проналажењу одређених аутора и сналажењу у тексту.

Монографија „*Часопис Учитель 1983–2013*“ не представља само резултат настојања ауторки да што објективније прикажу и анализирају стање часописа у одређеном временском периоду, већ и да се на темељу те анализе изведу правце даљег развоја часописа, издвајајући као посебне, до сада предузете, кораке на подизању квалитета радова, унапређивању начина уређивања часописа и уласку часописа на Листу часописа Министарства за образовање, науку и технолошки развој Републике Србије. Да је библиографска монографија ове врсте била потребна научној јавности, сведоче и речи једног од рецензента и аутора приказа ове монографије проф. др Наташе Вујисић Живковић о бројним изазовима са којима се суочава педагошка периодика у свом опстанку и потреби одговорнијег односа научне јавности према педагошкој баштини, а да публикације попут ове – коју су пружиле Мирјана Илић и мр Ана Савковић –

надилазе јубилеј обележавања постојања часопис „Учитель“ и представљају значајан допринос сам по себи.

Релевантност, информативност и обухватност изнетих података, логичка кохерентност текста, систематичност и јасноћа излагања чине да монографија „Часопис Учитель 1983–2013“ представља користан извор учитељима, студентима студијских програма разредна настава и научницима, како у погледу упознавања историјата развоја часописа „Учитель“, тако и у погледу пружања могућности за даљим професионалним афирмисањем и изграђивањем.

*Марина Илић*

---

---

## УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

### *Редакција часописа*

**Зборник радова** Учитељског факултета у Ужицу је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презентације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких факултета) омогући приступ оваквим истраживањима. Позивају се аутори из целог света да дају своје прилоге.

**Језик.** – Радови се објављују на српском или енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на српском и 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 знакова (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 на папиру и електронском поштом на адресу: **ucfak@ucfu.kg.ac.rs** или на CD. Рад се доставља у Word формату са **Times New Roman** фонтом, величина 12. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се **Serbian, cyrillic**. Писане верзије се не враћају аутору.

**Писање рада.** – Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни треба навести наслов рада, име и презиме аутора, средње слово, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску). *Рад може имати највише два аутора.*

**Табеле.** – Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава, да буду ис-

црпне, без позивања на текст, приложене на крају рукописа, а њихова пожељна позиција означена у тексту. Ширина табеле не сме прелазити 12,5 цм.

**Графички прилози.** – Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога не сме прелазити 12,5 цм.

**Апстракт.** – Апстракт треба да је дужине до 1.400 карактера (с празним местима). 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 због превођења на друга два језика. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи шест обавезних елемената: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације. У случају теоријских радова и приказа садржај апстракта треба прилагодити.

**Кључне речи.** – (до пет) дати на језику приложеног рада, а пожељно је и на једном од два језика (енглеском и руском) због прецизнијег превода.

**Референце** – Списак референци треба откуцати са двоструким проредом. Све српске референце у списку референци и у заградама у тексту наводе се ћирилицом, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин. Имена српских аутора наведена у тексту ван заграда пишу се у писму у коме је достављен текст.

Имена страних аутора у *тексту се* наводе у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публикавања рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Кrnjajić, 1996; Maksić, 1998; Ševkušić, 1997). Ако су два аутора, у загради се наводе оба (Pavlović i Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница и *срп.* или *et al.* На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović i sar., 1996).

Списак референци *на крају рада* наводи се у складу са стилем АРА (Америчка психолошка асоцијација). Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменуте у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, Slavica (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.



(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 свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен, број и странице: Николић, В. и Ђуровић, Љ. (2012). Циљеви и задаци еколошког васпитања и образовања кроз призму Блумове операционализације, *Теме*, 36 (2), 561–579.

(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>.

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу(години) публикавања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора, али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима а, б, с (1997а, 1997б).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, магистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно. Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

**Фусноте и скраћенице.** – Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

**Међународни стандарди.** – За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквивалентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење статистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

**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 се наводи 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.

**Препорука.** – Треба избегавати коауторске радове јер – по модерним схватањима и захтевима у науци – један аутор може да има само 10% коауторских радова.