



НАУЧНИ СКУП С МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ



**ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И
ОБРАЗОВАЊУ: СТАЊЕ, ДИЛЕМЕ И
ПЕРСПЕКТИВЕ**

•Зборник радова•

**Лепосавић
2019**

INTERNATIONAL SIMPOSIUM



**INNOVATIVE APPROACH TO EDUCATION:
STATUS, DILEMMAS AND PERSPECTIVES**

•*Collection of papers*•

**Leposavic
2019**

**ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ:
СТАЊЕ, ДИЛЕМЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ**
Научни скуп с међународним учешћем

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

За издавача

Др Синиша Г. Минић (одговорни уредник)

Уредници

Др Љиљана Пауновић
Др Слађана Видосављевић

Лектори

Снежана Кадић (српски језик)
Миљан Миљковић (енглески језик)
Мр Раиса Цветковић (руски језик)

Техничко уређење

Мирко Чакаревић

Корице

Мирко Чакаревић: Иновативни приступ васпитању и
образовању

Штампа

Графика *Симић*, Крушевац

Тираж

200 примерака

Лепосавић

2019

ISBN 978-86-84143-51-0

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ: СТАЊЕ, ДИЛЕМЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Научни скуп с међународним учешћем

Организатор

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Програмски одбор

Др Синиша Минић (Србија), др Бранко Ристић (Србија), др Павел Анатолјевич Ољхов (Руска Федерација), др Далибор Стевић (Република Српска – БиХ), др Јове Талевски (Северна Македонија), др Максим Пахомов (Руска Федерација), др Рада Стијовић (Србија), др Deirdre Butler (Ирска), др Margaret Leahy (Ирска), др Бране Микановић (Република Српска – БиХ), др Милош Ковачевић (Србија), др Далибор Стевић (Република Српска – БиХ) др Драга Мастиловић (Република Српска – БиХ), др Владо Јанев (Бугарска), др Вера Петровић (Србија), др Мирослав Ђурић (Србија), др Снежана Башчаревић (Србија), др Данијела Милошевић (Србија), др Данимир Мандић (Србија), др Петар Рајчевић (Србија), др Невенка Зрнзевић (Србија), др Михајло Шћепановић (Србија), др Мирјана Стакић (Србија), др Радомир Арсић (Србија), др Биљана Павловић (Србија), др Јован Базић (Србија), др Бранислав Ранђеловић (Србија), др Христос Алексопулаос (Србија), др Зона Мркаљ (Србија), др Емилија Марковић (Србија), др Драган Танчић (Србија), др Весна Зарковић (Србија), др Ервин Ћатовић (Србија) и др Милун Стијовић (Србија)

Организациони одбор

Др Љиљана Пауновић (Србија), др Слађана Видосављевић (Србија), др Весна Минић (Србија), др Живорад Миленовић (Србија), др Бошко Миловановић (Србија), др Јелена Круљ (Србија), др Раиса Цветковић (Србија), др Миљан Миљковић (Србија), др Мирко Чакаревић (Србија), др Божана Рашковић (Србија), др Зорица Гајтановић (Србија), др Снежана Перишић (Србија), др Наташа Младеновић (Србија), др Снежана Кадић (Србија), др Ивана Симијоновић (Србија)

Рецензенти

Др Бранко Ристић (Србија), др Владо Јанев (Бугарска), др Завалњук Ина Јакивна (Украјина), др Богатко Валентина Василевна (Украјина), др Небојша Живић (Србија), др Синиша Минић (Србија), др Звездан Арсић (Србија), др Небојша Митровић (БиХ, Република Српска), др Игор Ђурић (Србија), др Душан Ранђеловић (Србија), др Марија Јовановић (Србија), др Јелена Петровић (Србија), др Еуген Љајко (Србија), др Нака Никшић (Србија), др Мирјана Стакић (Србија), др Слађана Видосављевић (Србија), др Невенка Зрнзевић (Србија), др Љиљана Пауновић (Србија), др Петар Рајчевић (Србија), др Весна Минић (Србија), др Бранислав Ранђеловић (Србија), др Јелена Круљ (Србија), др Емилија Марковић (Србија), др Раиса Цветковић (Србија)

Сви аутори су одговорни за садржај предатих радова и њихов оригинални допринос, као и за то да рад није објављен раније и да се не разматра за објављивање у неком другом часопису.

**ШТАМПАЊЕ ОВОГ ЗБОРНИКА ФИНАНСИЈСКИ ЈЕ ПОМОГЛО МИНИСТАРСТВО
ПРОСВЕТЕ, НАУКЕ И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ**

САДРЖАЈ/CONTENS:

ПРЕДГОВОР

15

УВОДНИ РЕФЕРАТИ/ INTRODUCTION PLENARIES

23

Рада Р. Стијовић

ЗАДАЦИ И МОГУЋНОСТИ РАДА УЧИТЕЉА, САДАШЊИХ И БУДУЋИХ, НА ОЧУВАЊУ ЈЕЗИЧКЕ БАШТИНЕ И ИСКУСТВО ПРЕДАКА ИЗ СТАРЕ СРБИЈЕ/ ASSIGNMENTS AND OPPORTUNITIES IN THE WORK OF TEACHERS, BOTH CURRENT AND PROSPECTIVE, FOR PRESERVING THE LINGUISTIC LEGACY AND THE EXPERIENCE OF THEIR ANCESTORS FROM OLD SERBIA

25

Бранислав М. Ранђеловић, Драгана Д. Станојевић и
Синиша Г. Минић

УПОРЕДНА АНАЛИЗА ОКВИРА ДИГИТАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА СРБИЈЕ И ЕВРОПСКЕ УНИЈЕ/ COMPARATIVE ANALYSIS OF DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORK OF TEACHERS IN SERBIA AND THE EUROPEAN UNION

35

I ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ/ LANGUAGE AND LITERATURE

45

Бранко С. Ристић

ПАРАДИГМА ИЛИ ДВОЈНОСТ МОДЕЛА СВЕТА И ПОЗИЦИЈЕ ЧОВЕКА У ПОЕТСКОЈ УНИКАЛНОСТИ ДРАГАНА ЈОВАНОВИЋА ДАНИЛОВА/ ПАРАДИГМА ИЛИ ДУАЛИЗМ МОДЕЛИ МИРА И ПОЗИЦИИ ЧЕЛОВЕКА В УНИКАЛЬНОЙ ПОЭТИКЕ ДРАГАНА ЙОВАНОВИЧА ДАНИЛОВА

47

Мирјана М. Стакић и Снежана М. Кадић

ИМЕНОВАЊЕ ЛИКОВА У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА ГРАМАТИКЕ, УСВАЈАЊА ПРАВОПИСНИХ ПРАВИЛА И БОГАЂЕЊА РЕЧНИКА/ APPOINTING OF CHARACTERISTICS IN GROZDANA OLUJIC'S FAIRYTALES FOR THE PURPOSE OF LEARNING THE GRAMMAR, ADOPTION OF SPELLING RULES AND ENRICHING THE VOCABULARY

55

Ивана Р. Јовановић

О ДЕРИВИРАНИМ УНИВЕРБАТИМА/ ABOUT DERIVATED UNIVERBATS

71

Миљан Д. Миљковић и Ана М. Ситарница

УПОТРЕБА И УТИЦАЈ АНГЛИЦИЗАМА НА СРПСКИ ЈЕЗИК НА УЗОРКУ ДНЕВНЕ ШТАМПЕ У ПЕРИОДУ 1. 11. 2017 – 1. 2. 2018. / THE USE AND INFLUENCE OF ANGLICISMS INTO THE SERBIAN LANGUAGE ON A SAMPLE OF DAILY PRESS IN PERIOD 1. 11. 2017 – 1. 2. 2018.

89

Раиса Ј. Цветковић и Биљана С. Солеша

ЛИК УЧИТЕЉА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ А. П. ЧЕХОВА/ THE CHARACTER OF THE TEACHER IN THE LITERARY WORK OF A. P. CHEKHOV

99

Наталія Михайлівна Павликівська
*МІСЦЕ ПСЕВДОНИМА В АНТРОПОНІМНІЙ СИСТЕМІ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ/ A PLACE OF PSEUDONYM IS IN THE
ANTHROPONMIC SYSTEM OF UKRAINIAN LANGUAGE* 111

Інна Валентинівна Горофьянюк
*ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА
ДІАЛЕКТОЛОГІЯ»: ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ/ EDUCATIVE POTENTIAL
OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "UKRAINIAN DIALECTOLOGY":
PRACTICE OF IMPLEMENTATION* 119

Ольга Андріївна Павлушенко
*ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ/ THE TEXTBOOK ON THE
UKRAINIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE REFORM OF GENERAL
SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE* 127

Людмила Володимирівна Прокопчук и Ніна Іванівна Кухар
*ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ФОРМУВАННІ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ/ INTERACTIVE METHODS IN
THE FORMATION OF THE LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF THE PHILOLOGY STUDENTS* 137

II МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА/ MATHEMATICS AND INFORMATICS 145

Слађана Т. Видосављевић и Ана М. Тошковић
*МУЛТИМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА /
MULTIMEDIA IN METHODS OF TEACHING NATURE AND SOCIETY* 147

Siniša G. Minić i Dragan D. Kreculj
DIGITALNI UDŽBENICI U NASTAVI/ DIGITAL TEXTBOOKS IN TEACHING 159

Љиљана Р. Пауновић и Зорица Љ. Гајтановић
*СТАВОВИ УЧЕНИКА О МАТЕМАТИЧКИМ ТАКМИЧЕЊИМА У МЛАЂИМ
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ/ ATTITUDES OF THE ELEMENTARY
SCHOOL LOWER GRADES STUDENTS ON THE MATHEMATICAL
COMPETITIONS* 175

Мирко Б. Чакаревић и Драгана Д. Чакаревић
*ПРЕДУЗЕТНИШТВО КАО МЕЂУПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНЦИЈА КРОЗ
ПРОЈЕКТНУ НАСТАВУ/ ENTREPRENEURSHIP AS CURRICULAR
COMPETENCIES THROUGH PROJECT EDUCATION* 193

III ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА/ PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY 211

Вељко Р. Банђур и Ивко А. Николић
*НОВЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ УСМЕРЕНОЈ НА УЧЕНИКА/
NEW ROLES OF TEACHERS IN STUDENT-CENTERED TEACHING* 213

Бране Р. Микановић и Бранка М. Станојевић <i>ПРОЦЕНЕ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА О ФАКТОРИМА И ВРЕДНОСНИМ ОРИЈЕНТАЦИЈАМА У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ/ ASSESSMENT OF THE CHILDREN OF A YOUNG SCHOOL FOR THE FACTORS AND VALUABLE ORIENTATIONS IN FREE TIME</i>	225
Зоран С. Момчиловић и Ана Д. Спасић Стошић <i>ЕКОЛОШКЕ И СПОРТСКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА/ ENVIRONMENTAL AND SPORTS ACTIVITIES FOR THE YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN AS THE METHOD TO IMPROVE THE TEACHING PROCESS</i>	243
Невенка П. Зрнзевић <i>МОТИВАЦИЈА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ/ MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION</i>	255
Марија М. Јовановић и Весна Љ. Минић <i>СТРАТЕГИЈЕ ИНТЕРАКТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ/ INTERACTIVE TEACHING STRATEGIES IN ELEMENTARY SCHOOL</i>	267
Петар Ђ. Рајчевић <i>ДИДАКТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ – ПОТРЕБА САВРЕМЕНОГ ДОБА/ DIDACTIC INNOVATIONS – A NECESSITY OF MODERN AGE</i>	277
Живорад М. Миленовић <i>ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ / INNOVATIVE MODEL OF RESPONSABLE TEACHING</i>	293
Бошко Љ. Миловановић и Јована С. Миловановић <i>ГОВОР И ИГРА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА/ РЕЧЬ И ИГРА ДОШКОЉНИКА</i>	305
Јелена Р. Круљ и Емилија И. Марковић <i>ПРЕВЕНЦИЈА ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕРНЕТА КОД ДЕЦЕ/ PREVENTION ON INTERNET ADICTION WITH CHILDREN</i>	317
Dragana R. Jovanović i Marina D. Ćirić <i>RAZVOJ LIDERSKE MISLI I PRAKSE LIDERSTVA NASTAVNIKA: IZAZOV I ZANTEV KVALITETA UČENJA I EFEKTIVNOSTI SAVREMENE NASTAVE / DEVELOPMENT OF LEADERSHIP NOTION AND PRACTICE OF TEACHER LEADERSHIP: THE CHALLENGE AND DEMAND FOR THE QUALITY OF LEARNING AND THE EFFECTIVENESS OF CONTEMPORARY TEACHING</i>	327
Наташа Р. Младеновић и Кристина Ж. Ранђеловић <i>ПЕРЦИПИРАНИ ВАСПИТНИ СТАВ РОДИТЕЉА КАО ПРЕДИКТОР АСЕРТИВНОСТИ СТУДЕНАТА/ PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES TREATMENT AS A PREDICTOR OF STUDENTS ASSERTIVENESS</i>	343

Миљана С. Павићевић и Ана З. Стошевски
*СОЦИОДЕМОГРАФСКИ КОРЕЛАТИ ФИЛАНТРОПСКЕ И
МИЗАНТРОПСКЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ЗАДОВОЉСТВА ЖИВОТОМ
МЛАДИХ/ SOCIODEMOGRAPHIC CORRELATION OF PHILANTHROPIC
AND MISANTHROPIC ORIENTATIONS AND LIFE SATISFACTION OF
YOUNG* 357

Тамара М. Добрић, Татјана С. Радојевић и
Александра М. Андрић
*ЗНАЧАЈ УСПЕШНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ/
IMPORTANCE OF SUCCESSFUL PARENT-CHILD COMMUNICATION* 367

Тамара М. Вукић
*ОДРЖИВИ РАЗВОЈ КАО ИНОВАЦИЈА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И
ПРОГРАМИМА/ SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS INNOVATION IN
CURRICULA* 381

Наташа С. Ковачевић
*ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА У РЕАЛИЗАЦИЈИ
ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА/ THE IMPORTANCE OF
COOPERATION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS IN REALIZATION
OF PREPARATORY PRESCHOOL PROGRAM* 397

**МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ/
METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATIONAL WORK** 413

Milena M. Vidosavljević i Sladjana T. Vidosavljević
*THE IMPORTANCE OF TEACHERS' DIGITAL LITERACY/ ЗНАЧАЈ
ДИГИТАЛНЕ ПИСМЕНОСТИ НАСТАВНИКА* 415

Петар М. Илић и Александар В. Попадић
*МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ ЗА ПЕВАЊЕ ИНСТРУКТИВНИХ
МЕЛОДИЈСКИХ ПРИМЕРА УЗ КЛАВИРСКУ ПРАТЊУ/ METHODOICAL
APPROACHES TO SINGING THE INSTRUCTIVE MELODIC EXAMPLES
ACCOMPANIED BY PIANO* 427

Снежана П. Перишић и Ивана Б. Симијоновић
*ПЛАНИРАЊЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ
РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ/ PLANING AND ORGANIZATION OF
PROJECT TEACHING IN FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL* 437

Predrag D. Ilić i Sinja D. Petrović
*УТИЦАЈ ДИГИТАЛНИХ МЕДИЈА НА УСВАЈАЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД
УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА/ DIGITAL MEDIA IMPACT ON PUPILS IN
THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS* 447

Биљана С. Солеша и Раиса Ј. Цветковић
*МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ
СРЕДЊЕ ШКОЛЕ/ МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ* 457

Дејан Ј. Радивојевић <i>ДРУШТВЕНОГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ/ SOCIOGEOGRAPHIC CONTENTS IN YOUNGER CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS</i>	471
У ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ/ INTER- DISCIPLINARY SCIENCES	485
Саша А. Милосављевић и Јово М. Медојевић <i>ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКИХ МЕДИЈА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ / APPLICATION OF DIDACTIC MEDIA IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY</i>	487
Биљана М. Павловић <i>СЛОБОДНЕ КУЛТУРНО-УМЕТНИЧКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У КОНТЕКСТУ ОСТВАРИВАЊА САРАДЊЕ ШКОЛЕ И ЛОКАЛНЕ ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ / EXTRACURRICULAR STUDENT CULTURAL AND ARTISTIC ACTIVITIES FOR THE PURPOSE OF COOPERATION BETWEEN THE SCHOOL AND SOCIAL ENVIRONMENT</i>	500
Божана М. Рашковић и Краса М. Бошковић <i>ЗАСТУПЉЕНОСТ НАРОДНОГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА РАШКОГ КРАЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ/ THE REPRESENTATION OF TRADITIONAL FOLK MUSIC FROM RASKA AREA WITHIN TEACHING PROCESS</i>	515
Ана К. Миловановић <i>ПРИМЕНА ЛУТКАРСКОГ МЕТОДА У ФУНКЦИЈИ РОДОЉУБИВОГ ВАСПИТАЊА СТУДЕНАТА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА/ THE APPLICATION OF PUPPET METHOD IN PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN KINDERGARTEN</i>	529
Слободанка Љ. Радосављевић <i>КИШНЕ ГЛИСТЕ ПАДИНЕ КОПАОНИКА/ EARTHWORMS - SLOPES OF КОРАОНИК MOUNTAIN</i>	551
<i>ЗАКЉУЧЦИ НАУЧНОГ СКУПА</i>	559
<i>СПИСАК АУТОРА</i>	565

ПРЕДГОВОР

Савремена достигнућа педагошке науке и дидактичке теорије, техничко-технолошки напредак, а особито развој информационо-комуникационе технологије омогућавају примену нових решења, облика, система наставе, метода и модела који ће наставни процес учинити интензивнијим и ефикаснијим, а то све доприноси постепеном напуштању традиционалне организације наставе и учења.

Нова васпитнообразовна парадигма у школству, која у први план ставља сазнајне процесе код ученика и његов целовити развој, увек има у виду и скуп иновација, скуп нових достигнућа у развоју и очувању знања. Иновације у васпитнообразовном систему чине синхронизовани систем педагошких, друштвених, организационих и економских мера које су усмерене на подизање нивоа и квалитета васпитнообразовног рада. Због тога су потребе за иновативним захватима у настави неопходне.

Управо се овом тематиком и баве радови садржани у Зборнику радова са III научног скупа с међународним учешћем под називом *Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе*, који је одржан 31. маја и 1. јуна 2019. у Лепосавићу. Организатор овог научног скупа је Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу.

Научни скуп је организован у оквиру интерног научног макропројекта *Иновације у васпитању и образовању* (евиденциони број ИМП 001), који у периоду од 2017. до 2019. финансијски подржава и реализује Учитељски факултет у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу. На Научном скупу са овог пројекта учествовало је осам излагача: 1) проф. др Живорад Миленовић, руководилац пројекта, 2) проф. др Синиша Минић, руководилац потпројекта, 3) проф. др Слађана Видосављевић, руководилац потпројекта, 4) проф. др Бранко Ристић, 5) проф. др Весна Минић, 6) проф. др Бошко Миловановић, 7) проф. др Емилија Марковић и 8) Мирко Чакаревић.

У Зборнику су објављени радови који представљају део резултата остварених у оквиру девет различитих научноистраживачких пројеката које реализују друге високошколске установе и

научноистраживачке организације, а финансијски подржава од 2010. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије:

1) *Лингвистичка истраживања савременог српског књижевног језика и израда Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ* (евиденциони број 178009), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Рада Р. Стијовић;

2) *Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција* (евиденциони број ИИИ 47023), са овог пројекта на Научном скупу учествовала су четири излагача, 1) проф. др Биљана М. Павловић, 2) проф. др Весна Љ. Минић, 3) асист. Тамара М. Добрић, 4) асист. Кристина Ж. Ранђеловић;

3) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије* (евиденциони број 178028), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Живорад Миленовић;

4) *Методe нумеричке и нелинеарне анализе са применама* (евиденциони број 174002), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Љиљана Пауновић;

5) *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије* (евиденциони број 179013), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Марија М. Јовановић;

6) *Интелигентни Кабинет за Физикалну Медицину – ИКАФИМ* (евиденциони број ТР 32012), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) доц. др Бранислав Ранђеловић;

7) *Истраживање климатских промена и њиховог утицаја на животну средину – Праћење утицаја, адаптација и ублажавање* (евиденциони број ИИИ43007), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) доц. др Бранислав Ранђеловић;

8) *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе* (евиденциони број 179026), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) доц. др Мирјана Стакић;

9) *Индикатори и модели усклађивања породичних и пословних улога* (евиденциони број 179002), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) доц. др Драгана Јовановић.

У Зборнику су објављени радови који представљају део резултата остварених у оквиру два различита научноистраживачка пројекта које реализују друге високошколске установе и научноистраживачке организације, а финансијски их подржава Министарство просвете и културе Републике Српске.

1) *Израда софтвера за процјењивање даровитости код ученика* (евиденциони број 19/6-020/961-26/18), са овог пројекта на

Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Живорад Миленовић;

2) *Софтверска подршка за предвиђање успјешности студирања* (евиденциони број 19/6-020/961-27/18), са овог пројекта на Научном скупу учествовао је један излагач: 1) проф. др Живорад Миленовић.

Студије на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу су мултидисциплинарног карактера. Из тог разлога је и формулисана тема Научног скупа која обухвата општу проблематику иновативних приступа васпитању и образовању. У радовима се проучавају посебни проблеми који се односе на дигитализацију, иновативне наставне програме, иновативне врсте наставе, иновативне дидактичко-методичке моделе и остале иновативне приступе методици васпитнообразовног рада и наставе, посебно наставе у млађим разредима основне школе. Радови штампани у овом зборнику су из области језика и књижевности, математике, информатике, педагогије, дидактике, методике васпитнообразовног рада, методике наставе физичког васпитања, социологије, психологије, историје, географије, биологије и осталих.

Зборник садржи четрдесет радова. То су саопштења с Научног скупа чији су аутори из Србије, Украјине и Републике Српске. Прва два рада у Зборнику су уводни реферати, остали радови су сврстани у групе: 1) Језик и књижевност – 9 радова, 2) Математика и информатика – 4 рада, 3) Педагогија и психологија – 15 радова, 4) Методике васпитнообразовног рада и наставе – 6 радова, 5) Интердисциплинарне науке – 5 радова.

Издавање Зборника радова, као и реализацију Научног скупа, финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Уредници

Проф. др Љиљана Р. Пауновић

Проф. др Слађана Видосављевић

P R E F A C E

Modern achievements of pedagogical science and didactic theory, technical and technological progress, in particular the development of information and communication technology, enables the application of new solutions, form a system of classes, methods and models to the educational process to make more intensive and efficient, but it all contributes to the gradual abandonment of traditional organizations teaching and learning.

New educational paradigm in education, which generally emphasizes the cognitive processes of students and its comprehensive development, always bearing in mind the set of innovation, a set of new achievements in the development and preservation of knowledge. Innovations in educational system consist of synchronized system of teaching, social, organizational and economic measures aimed at raising the level and quality of education work. Therefore, the innovative interventions in education necessary are needed.

The papers collected in the Anthology of the III scientific conference with international participation named *Innovative approach to education and training: the current state, dilemmas and perspectives*, held on 31 May and 1 June 2019 in Leposavic are dealing with this issue. The organizer of this conference is the Faculty of Education in Prizren temporary settled in Leposavic.

Scientific Conference is organized within the framework of internal scientific macro-project *Innovations in Education* (document number 001 IMP), within the period from 2017 to 2019. financially supported and implemented by the Faculty of Education in Prizren temporary settled in Leposavic. At the conference within this project eight exhibitors were involved: 1) prof. dr Živorad Milenović, Project Manager, 2) prof. dr Siniša Minic, head of the action, 3) prof. dr Sladjana Vidosavljević, Head of subproject 4) prof. dr Branko Ristic, 5) prof. dr Vesna Minić, 6) prof. dr Bosko Milovanovic, 7) prof. dr Emilija Markovic and 8) Mirko Čakarević.

The Anthology published papers that are part of the results achieved in the context of nine different research projects implemented by other higher education institutions and research organizations, and the financial support since 2010. The Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia:

1) The linguistic research of modern Serbian literary language and Dictionary of Serbo-Croatian literary and folk language SANU (register number 178009), with the project at the conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Rada R. Stijović;

2) Kosovo between national identity and European integration (III filing number 47023), with the project at the Scientific meeting involved four exhibitors: 1) prof. dr Biljana M. Pavlović, 2) prof. dr Vesna Lj. Minic, 3) Assist. Tamara M. Dobric, 4) Assist. Kristina G. Randjelovic;

3) The material and spiritual Kosovo (filing number 178028), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Živorad Milenović;

4) Methods of numeric and non-linear analyzes with application (filing number 174002), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Ljiljana Paunovic;

5) Sustainability identity of Serbs and ethnic minorities in border municipalities in eastern and southeastern Serbia (register number 179013), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Mary M. Jovanovic;

6) The intelligent cabinet for physical medicine – IKAFIM (filing number TR 32012), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) doc. dr Branislav Randjelovic;

7) The study of climate change and their impact on the environment - Monitoring the impact, adaptation and mitigation (filing number III43007), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) doc. dr Branislav Randjelovic;

8) Teaching and Learning: problems, goals and perspectives (document number 179026), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) doc. dr Mirjana Stakic;

9) Indicators and models of harmonizing family and business roles (register number 179002), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) doc. dr Dragana Jovanovic.

The Anthology published papers that are part of the results achieved in the framework of two different research projects that realizujudruga higher education institutions and research organizations, and supports them financially Ministry of Education and Culture of the Republic of Serbian. 1) Development of software for assessing gifted students (document number 19 / 6-020 / 961-26 / 18), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Živorad Milenović; 2) Software support for the prediction of student success (document number 19 / 6-020 / 961-27 / 18), with the project at the Conference participated in an exhibitor: 1) prof. dr Živorad Milenović.

Studies at the Faculty of Education in Prizren temporary settled in Leposavic are multidisciplinary. For this reason, and formulated the theme of the Conference, which includes general innovative approach to the issue of education. In the works are studied the specific problems relating to digitization, innovative curricula, innovative lessons, innovative didactic and methodological models and other innovative approaches to the methodology of educational work and teaching, especially teaching umladimrazredima elementary school. Articles published in this collection are from the field of language and literature, mathematics, computer science, pedagogy, didactics, methodology of educational work, teaching methodology of physical education, sociology, psychology, history, geography, biology and others.

The Anthology represents the collection of forty works. These are the statements of the Conference whose authors from Serbia, Ukraine and the Republic of Serbian. The first two papers in the Proceedings of the opening paper, other papers have been classified into three groups: 1) Language, and literature - 9 works, 2) Mathematics and Computer - 4 operation, 3) Education and psychology - 14 works, 4) Methodology of education work and teaching - 6 papers, 5) Interdisciplinary Science - 5 papers.

Publication of Anthology, as well as the realization of the Conference, was financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.

Editors

Prof. dr Ljiljana R. Paunovic

Prof. dr Sladjana Vidosavljevic

ПРВИ ДЕО
УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Рада Р. Стијовић
Бранислав М. Ранђеловић
Драгана Д. Станојевић
Синиша Г. Минић

Рада Р. Стијовић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 25-33

ЗАДАЦИ И МОГУЋНОСТИ РАДА УЧИТЕЉА НА ОЧУВАЊУ ЈЕЗИЧКЕ БАШТИНЕ КОСОВА И МЕТОХИЈЕ, САДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА И ИСКУСТВО ПРЕДАКА¹

Сажетак: У раду се говори о језичким истраживањима на територији данашњег Косова и Метохије и задацима који још треба да се ураде. Истиче се допринос који су овим истраживањима, нарочито на пољу лексикографије, дијалектологије и ономастике, дали учитељи и други просветни радници са ових простора. Наводи се значај њиховог рада за очување језичке баштине, али и за извођење релевантних лингвистичких и ванлингвистичких закључака. Указује се на важност даљих језичких испитивања и учешћа у њима садашњих и будућих учитеља, који су у сталном контакту са информаторима.

Кључне речи: Косово и Метохија, учитељи, српски народни говори, дијалекатски речници, збирке речи, ономастика.

Својим лексичким фондом, као и целокупном структуром, језик може да буде документ о животу једног народа, сведочанство о његовој етничкој, културној, па и политичкој историји. Језик може да сведочи о друштвеним односима, о начину живота људи, њиховим обичајима, занимањима којима су се бавили, контактима са другим народима, може да указује и на територије које су заузимали. Из тога, поред осталог, проистиче и значај лингвистичких истраживања. На територији Косова и Метохије она нису била могућа пре балканских ратова. Ометале су их турске власти и наоружано албанско становништво. Ослобођење Косова и Метохије донеће слободу кретања и омогућити ова испитивања.²

¹Овај рад је настао у оквиру пројекта *Лингвистичка истраживања савременог српског књижевног језика и израда Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ* (178009), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

²Зачетник савремене српске науке о језику Александар Белић, испитујући говоре источне и јужне Србије, зауставио се на границама преткумановске Србије. О разлозима који су онемогућавали истраживања Белић пише 1912. године: „У средишту данашњег интересовања судбином целокупног нашег народа лежи Стара Србија... Али морам приметити... да су језичка истраживања, баш у овим крајевима, знатно отежана, а по негде просто и онемогућена, непријатељским држањем према сваком културном раду турских власти и арнаутских војних, да не речем разбојничких, насеља” (Белић 1999, 69).

Ипак, појединачних доприноса језичким истраживањима било је и пре ослобођења. За потребе израде великог *Речника народнога књижевног језика српског* Српске краљевске академије (који већ седам деценија излази под називом *Речник српскохрватског књижевног и народног језика САНУ*) Стојан Новаковић је 1893. упутио посланицу Српској краљевској академији да се отпочне прикупљање речи по народу, а нешто касније и упутства скупљачима речи за њихову обраду. Посао прикупљања лексике био је скопчан с бројним тешкоћама, јер велики делови српског народа нису били ослобођени, није било ни слободе кретања ни слободе истраживања. Велику улогу у томе послу одиграли су учитељи и свештеници, који су били у сталном контакту с народом.

Вредне лексичке прилоге са простора Косова и Метохије дали су просветни радници: учитељ у Срећкој Миладин Н. Симић, који је у два наврата (1899. и 1901) предао Академији укупно 622 речи из Сиринићке жупе и Призрена, учитељ Владимир Поповић, који је 1911. предао збирку од свега 92 речи такође из Призрена и, родне, Сиринићке жупе, учитељ Апостол (Васић) Шопић дао је 1911. збирку од 102 речи из Грачанице. Два Елезовића су такође дала допринос прикупљању лексике са ових простора. Нарочито је значајан Глигорије Глиша Елезовић, који је као студент сакупио језичку грађу и 1905. године уступио Академији Збирку речи из западног косовског дијалекта, Вучитрна и околине, а који је касније и сам радио на изради Речника САНУ. Посао на прикупљању и обради лексике он је наставио и по завршетку студија и сачинио наш најстарији и задуго једини дијалекатски речник – *Речник косовско-метохиског дијалекта*.³ Други Елезовић је учитељ Јеротије Елезовић, који је 1911. предао Академији збирку речи из Колашина и Вучитрна. Међу речничком грађом нађе се и покоји пример из Призрена учитеља Драгослава Вукићевића. Милан Бајић је био ђак Призренске богословије, а Академији је 1911. године предао Збирку речи са Косова.

Посебно је драгоцен садржајна и богата рукописна збирка знаменитог Призренца генерала Димитрија Чемерићића (преко 15000 речи), која је значајна не само као лексички извор за Речник САНУ већ и као извор за проучавање језика овог краја, а и

³На идеју да од лексикографске грађе прикупљане почетком XX века на Косову и Метохији за Лексикографски одсек СКА, сачини *Речник косовско-метохиског дијалекта* Елезовић је дошао још 1914. године. У томе га је омео Први светски рат, па је до реализације дошло тек 1932 (I), односно 1935 (II) године (Елезовић, IX).

живота и обичаја Призренаца, о чему Чемерикић даје информације уз поједине речи.

Све ове рукописне збирке, које представљају велику лингвистичку, али и етнографску и уопште културну вредност, чувају се у Институту за српски језик САНУ и уграђују у велики Академијин речник.

Значајна грана науке о језику јесте ономастика – наука о именима. Ономастичка истраживања српског језичког простора понајбоље су урађена управо овде, на простору Косова и Метохије. Далековидошћу академика Павла Ивића и великим прегалаштвом Светозара Стијовића спасени су у највећој мери ономастички подаци са ових простора. Сведоци непрестаног одсељавања Срба, слутећи немиле догађаје који ће уследити, Ивић и Стијовић су 1975. организована ономастичка истраживања у Србији отпочели управо од Косова и Метохије.⁴

Прве две године теренска истраживања обављао је Светозар Стијовић сам, али је убрзо, свестан хитности задатка, окупио и обучио за лингвистички рад на терену екипу сарадника састављену махом од наставника и професора са подручја јужне српске покрајине. То су били Данило Стијовић и Алија Џоговић, средњошколоски професори из Пећи, Радислав Пумпаловић, професор из Истока, Милета Букумирић, тада наставник у основној школи у Гораждевцу крај Пећи, Маринко Божовић, тада професор у Зубином Потоку, Драган Микетић из Пећи, тада студент Филозофског факултета у Приштини. Касније су се овом тиму прикључили и други сарадници.

Етничка слика Косова и Метохије последњих деценија драстично је промењена. Међутим, прикупљен ономастички материјал, топономастички и антропономастички (с бројним етнографским и другим подацима), сведочи о животу Срба на овим просторима, а поређењем са подацима из средњовековних извора (Бањска, Дечанска, Светоарханђелска и друге хрисовуље), као и из турских катастарских пописа – дефтера (Област

⁴Систематска ономастичка истраживања на Косову и Метохији, као и у Србији уопште, отпочела су јуна 1975. године у оквиру Одбора за ономастику Српске академије наука и уметности. Организовали су их академик Павле Ивић, председник Одбора и др Светозар Стијовић, секретар Одбора, а све на основу раније иницијативе академика Милана Будимира. Теренска истраживања отпочета су у северној Метохији да би се проширила по осталим деловима покрајине обухватајући насеља са становништвом чији је матерњи језик српски (тада под називом српскохрватски). У ретким случајевима сакупљена је микротопонимија у селима са албанским становништвом. Истраживањем нису била обухваћена велика градска насеља.

Бранковића из 1455. и Попис Скадарског санџака из 1485. године), долази се до поузданих доказа о континуитету српског живља на овим просторима.⁵

Испитивања су показала да је упркос великим етно-језичким променама у овим крајевима до најновијих времена био сачуван велики број старих имена, неких без измена (Белица, Берково, Брестовик, Бистрица, Кијево, Котрадић), неких с малим (Батуша : Ботуша, Папраћане : Прапраћане, Жач : Жалч), а неких са знатним променама (Лабаница : Јабланица, Турићевац : Тудоричевци, Бролић : Бродлиће, Фаче : Хвалче). Велика промена коју је, нпр., претрпео топоним *Уњемир* навео је на погрешне закључке о његовој етимологији. Овај топоним, забележен у Дечанској хрисовуљи, настао је од старог словенског личног имена *Уње* (*уње* – „боље”, попут Бољеслав). У албанском језику прерађен је у *Ujmir*, па потом код нас преведен са Добра Вода, јер је, због архаизирања речи *уње*, првобитан назив постао нејасан (Пешикан 1981, 19–20. и 74–89).

Ови крајеви су, по сведочанству средњовековних повеља, до доласка Турака били настањени словенским живљем (Пешикан 1983: 123–125). Албанци се на Косову и у Метохији јављају тек у турско време, и то најпре око Ђаковице и Призрена. Према турском попису у области Бранковића 1455. године још није било ниједног Албанца, а у Скадарском санџаку, према попису из 1485, било их је у Алтину и Доњој Метохији (Пешикан 1988, 81–82). Илустративан је податак да је 1485. године, према подацима које доноси албански историчар Селами Пуљаха, у пећкој нахији било 4910 српских кућа и 164 албанске (дакле, однос је 30 према 1), у вучитрнској нахији је било 287 српских и 5 албанских кућа, а у приштинској 91 српска и ниједна албанска кућа (Ивић 2014, 376). До интензивнијег продора Албанаца у ове крајеве дошло је тек када су они масовно почели да прелазе у ислам бивајући тако привилеговани и када су Срби кренули у велике сеобе. Да су Албанци дошли на празну земљу, свакако је не би именовали српским именима.⁶

⁵Прикупљена ономастичка грађа, као и студије из савремене и историјске ономастике настале на основу ове грађе у највећој мери су објављивани у часопису Ономастолошки прилози, Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за ономастику, Београд, I (1979) – XXIV (2017).

⁶Уколико нису наслеђена из античких времена, као на пример Липљан, сва стара имена градова су словенског порекла: *Пећ* (стара словенска реч *пешт* – пећина), *Приштина* (опет стара словенска реч *пришт* – избочина), *Митровица* (по цркви Св. Димитрија), *Гораждевац* (старо *Горажда Вџс* – *Гораздово село*), *Вучитрн*, *Призрен*, *Исток*, *Љутоглави*, *Бањица*, *Васиљево*, *Белица*, *Берково*, *Брестовик*, *Дубовик*, *Кош*, *Драгаш*, *Штрпце*, *Звечан*, *Подујево* итд.

Велики допринос ономастици Косова и Метохије дао је академик Александар Лома, пре свега својом монографијом *Географска терминологија Бањске хрисовуље* (2013). Ломина анализа топономастичких података Бањске хрисовуље показује да су Косово и Метохија „у пуном смислу речи словенска земља, обележена, од десетог столећа наовамо, посебним језичким идентитетом – старосрпским” (Лома 2013, 299).

Народни говори су важни не само за осветљавање битних језичких питања већ и као сведочанство о нашој прошлости, нашим сеобама. Показују то и дијалекти настали на територији косовско-метохијске покрајине – косовско-ресавски и призренско-јужноморавски.⁷ Они се данас пружају кроз Србију као уске дијагоналне траке: косовско-ресавски од Дечана и Пећи преко Ресаве до Кладова на Дунаву, а призренско-тимочки иде од Призрена и Таковице, долином Јужне Мораве до Сталаћа, Ражња и до повише Књажевца. Оваква дијалекатска слика не би се могла објаснити да се не зна за косовско-метохијске струје расељавања које су ишле кроз Србију с једног краја на други разносећи и говор Косоваца и Метохијаца.

Језичка испитивања показују и то да у време сеобе није било Албанаца у крајевима одакле су Срби пошли. Познато је, наиме, да у говорима ова два наша дијалекта на Косову, а нарочито у Метохији, има трагова албанског утицаја (као уосталом и у другим нашим говорима који су у контакту са албанским).⁸ Овога нема у говорима исељеника из ових крајева у другим деловима Србије и то управо сведочи да тих појава није било у њиховим завичајима у доба сеобе. Из тога следи да је албански језички утицај релативно скорашњи, односно да је скорашње и присуство Албанаца у тим крајевима. На овај начин се дијалектологија показује као важан чинилац у познавању историје овог краја (Ивић 1999, 6).

У протеклих сто година, прекиданих вишегодишњим ратовима, остварени су значајни резултати у проучавању народних говора Косова и Метохије. Неке појаве су ипак дочекале сам крај 20. века да буду разрешене или уочене. Једна од њих је

⁷Говори Косова и Метохије обухватају неколико дијалекатских типова, екавски косовско-ресавски говор, призренско-јужноморавски и говор шарпланинске жупе Гора као специфична мешавина призренско-јужноморавског дијалекта и западномакедонских говора, затим ијекавски (у Ибарском Колашину) и екавско-ијекавски (на левој обали Ибра у околини Лепосавића).

⁸Утицај се најјаче огледа у умекшавању *л* испред *е* и *и* (*л'ивада*) и претварању *љ* у меко *л'* (*недел'а*).

чување фонолошке индивидуалности неоакута на падинама Копаоника у оквиру косовско-ресавског дијалекта⁹, а друга префонологизација наглашених вокала *e* и *o* у призренско-јужноморавским говорима на територији Косова.¹⁰ У оба ова случаја вредан допринос дали су студенти Филолошког односно Филозофског факултета, који су у оквиру својих семинарских задатака доносили снимљене траке са говором мештана испитиваних подручја.¹¹

У класичној дијалектологији остаје још доста да се уради. Још увек постоје крајеви чији језички системи нису монографски описани. Велику пажњу треба посветити лингвогеографским испитивањима. Потребно је урадити речнике сваког дијалекатског типа. Треба утврдити и прецизне изгласе префонологизације и копаоничког неоакута.

Почетак 20. века донео је ослобођење Косова и Метохије и могућност свеколиког па и језичког испитивања ове наше јужне покрајине. Крајем XX века огромна већина Срба морала је да напусти своје домове. Њихов говор ће у новој средини неминовно попримити и другачије одлике. Све оно што се није стигло записати, неповратно је изгубљено. Оно што је записано, а што је импозантно и вредно пажње, као и оно што се још може записати од косовско-метохијских Срба на Косову и Метохији, као и у расејању, остаје као задатак садашњој генерацији интелектуалаца, међу којима, када је прикупљање грађе у питању, нарочито лексике, велики потенцијал видим управо у полазницима Учитељског факултета у Лепосавићу, као и Филозофског факултета у Косовској Митровици. Модерна технологија у многоме олакшава овај задатак.

⁹Појава захвата ареал дуг најмање 40 километара у ваздушној линији источно и североисточно од Копаоника (Ивић 2018, 161).

¹⁰Наиме, у већини ових говора наглашени вокали *e* и *o* (и, евентуално, ови вокали у слогу непосредно пред акцентом) приликом нестанка квантитета дали су двојак рефлекс: дуго *e* и *o* је дало затворене *e* и *o*, а кратко *e* и *o* је дало отворене *e* и *o*. На територији југоисточног Косова ова појава је праћена факултативном дифтонгизацијом (Стијовић 2010).

¹¹За утврђивање постојања неоакута значајну улогу су имале четири касетофонске траке које је снимила студенткиња проф. Драгољуба Петровића Драгица Савић, а допринос утврђивању ареала појаве префонологизације дала је и моја студенткиња Марина Станојевић, која је у оквиру семинарског рада на трећој години Филозофског факултета Приштинског универзитета (са седиштем у Косовској Митровици) сачинила 2006. године магнетофонски запис у косовском селу Рабовце, на коме се врло јасно код информаторке уочавала разлика између некадашњих дугих и кратких акцендованих вокала *e* и *o*.

ЗАДАЦИ И МОГУЋНОСТИ РАДА УЧИТЕЉА НА ОЧУВАЊУ ЈЕЗИЧКЕ БАШТИНЕ КОСОВА И МЕТОХИЈЕ, САДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА И ИСКУСТВО ПРЕДАКА

Народни говори су важни не само за осветљавање битних језичких питања, за разне језичке дисциплине, већ и као драгоцену сведочанство о нашем народном животу, о нашој прошлости, обичајима, веровањима, занимањима, контактима са другим народима и нашим сеобама. Из тога, поред осталог, проистиче и значај лингвистичких истраживања. На територији Косова и Метохије она нису била могућа пре балканских ратова. Ометале су их турске власти и наоружано албанско становништво. Ослобођење Косова и Метохије донеће слободу кретања и омогућити ова истраживања.

Ипак, било је и у тим прошлим временима образованих ентузијаста који су дали важан допринос прикупљању језичке грађе из ових крајева, а међу њима треба истаћи учитеље као што су Миладин Симић, Владимир Поповић, Апостол (Васић) Шопић и др., или тадашњег студента Глишу Елезовића итд., који су сачинили вредне збирке речи за потребе великог Речника САНУ, а Елезовић и први дијалекатски речник у српској лексикографији.

У протеклих сто година остварени су значајни резултати у проучавању народних говора Косова и Метохије. Ономастичка истраживања понајбоље су урађена управо на овом простору и она су поуздано сведочанство о континуитету српског живља на Косову и Метохији. Значајан допринос овим истраживањима дали су наставници и професори са ових простора.

У раду се говори о језичким испитивањима на територији данашњег Косова и Метохије и указује на задатке, нарочито лексикографске, који још треба да се ураде. Истиче се допринос који могу да дају садашњи, као и будући учитељи са ових простора, који су увек у окружењу информатора.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, А. (1999). *Стара Србија са историјско-језичке тачке гледишта*, Историја српског језика : студије, расправе, критике. Београд: 1999, том 7, 69–75 (Изабрана дела Александра Белића).
- Ивић, П. (1999). *Два стариначка српска дијалекта на тлу Косова и Метохије*. Београд: Задужбина, бр. 47, 6.

-
- Ивић, П. (2014). *Научна слика Покрајине*, Полемички и други сродни списи IX/2, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 278–282.
- Ивић, П. (2018). *Неоакут на падинама Копаоника*, Расправе, студије, чланци X/2***, О дијалектологији. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 153–163.
- Лома, А. (2013). *Топонимија Бањске хрисовуље*. Београд: Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за ономастику. Библиотека ономатолошких прилога, књ. 2, стр. 386.
- Пешикан, М. (1983). *Зетско-хумско-рашка имена на почетку турскога доба (други део)*, Ономатолошки прилози. Београд: Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за ономастику, књ. IV, 1–135.
- Пешикан, М. (1986). *Стара имена из доњег Подримља*, Ономатолошки прилози. Београд: Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за ономастику, књ. VII, 1–119.
- Пешикан М. и Стијовић, С. (1987). *О именима из турских пописа Косова у XV веку*, Задужбине Косова. Споменици и знамења српског народа. Призрен: Епархија Рашко-призренска, Београд: Богословски факултет, 597–606.
- Пешикан, М. (1988). *О историјској ономастици Косова*, Зборник округлог стола о научном истраживању Косова. Београд: Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за проучавање Косова, књ. 1, 81–87.
- РСАНУ 1959–2017, *Речник српкохрватског књижевног и народног језика САНУ*, I–XX. Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ.
- Стијовић, С. (1988). *Савремена ономастика Косова и Метохије*, Зборник округлог стола о научном истраживању Косова. Београд: Српска академија наука и уметности. Одељење језика и књижевности. Одбор за проучавање Косова, књ. 1, 115–126.
- Стијовић, Р. (2010). *Прилог утврђивању границе префонологизације наглашених вокала е и о у призренско-јужноморавским говорима на територији Косова и Метохије*, Косово и Метохија у цивилизацијским токовима 1. Језик и народна традиција. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Београд: Завод за уџбенике, 319–325.

TASKS AND OPORTUNITIES OF TEACHERS' WORK TO PRESERVE THE LANGUAGE HERITAGE OF KOSOVO AND МЕТОHIЈА, THE CURRENT RESEARCH AND ANCESTORS EXPERIANCE

Abstract: This paper discusses the linguistic research in the territory of Kosovo and Metohija and the tasks still need to be done. This research points out the contribution, especially in the field of lexicography, dialectology and onomastics, given by teachers and other education workers in this region. It states the importance of their work for the preservation of linguistic heritage, but also to perform the relevant linguistic and nonlinguistic conclusions. It points out the importance of further language tests and participation in them of current and future teachers, who are in constant contact with informants.

Keywords: Kosovo and Metohija, teachers, Serbian folk talking, dialect dictionaries, collections of words, onomastics.

Бранислав М. Ранђеловић
Драгана Д. Станојевић
Синиша Г. Минић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-43-0
стр. 35-43

УПОРЕДНА АНАЛИЗА ОКВИРА ДИГИТАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА СРБИЈЕ И ЕВРОПСКЕ УНИЈЕ¹²

Сажетак: Промене које је донела трећа индустријска револуција – дигитална револуција, указују на све већи значај образовања и академског начина размишљања. Неопходно је да наставник XXI века буде у кораку с променама које се дешавају. За разлику од наставника који су били едукатори без дигиталних технологија, савремени наставник се сусреће са мноштвом нових изазова. Образовни системи многих држава креирали су листу дигиталних компетенција наставника како би осигурали и промовисали дигиталне компетенције, које све више постају компетенције од суштинског значаја за све запослене и грађане. У овом раду биће приказан оквир дигиталних компетенција наставника у Србији и оквир дигиталних компетенција наставника земаља Европске уније. Дата је и компаративна анализа ова два оквира која утичу на подизање капацитета наставника како би утицали на промене у учењу и образовању у целини.

Кључне речи: компетенције наставника, оквир компетенција, дигиталне вештине, целоживотно учење.

УВОД

Истраживања Европске комисије показују да ће у будућности око 90% послова у Европи захтевати дигиталне компетенције запослених (1). Имајући у виду овакву ситуацију и тенденцију, може се очекивати да ће за не више од 20 година у Европи бити потребно да сви запослени владају одређеним дигиталним компетенцијама. Ове године је обележена тридесетогодишњица почетка рада и увођења интернета, када је 2. марта 1989. године британски компјутерски стручњак Тим Бернерс-Ли објавио рад „Менаџмент информација: предлог“, којим је практично настала World Wide Web у CERN-у у Женеви (CERN – акроним од фр. Conseil européen pour la recherche nucléaire, бившег имена данашње Европске лабораторије за

¹²Рад је резултат истраживања у оквиру пројеката TR32012 и ИИИ43007, које финансијски подржава Министарство просвете, науке или технолошког развоја Републике Србије.

физику честица, највећу овакве врсте у свету) (Јовановић, 2016) . Имајући ово у виду, а затим и податак да у 2010. години 40% радног становништва Европе није поседовало никакве вештине у вези са интернетом (3), можемо закључити да се промене на тржишту рада и у потребама послодаваца у ангажовању запослених дешавају веома великом брзином. Сходно овим променама, Европска унија још од 2000. године улаже велике напоре да осмисли активности и одговарајуће кораке како би се код широких слојева становништва развиле дигиталне компетенције и е-учење.

Сагледавајући промене у друштву које су последица IV технолошке револуције, можемо рећи да ова синтагма описује ново доба, које нам доноси промене у нанотехнологији, роботизи, вештачкој интелигенцији, 3D штампању и роботизи, а због којих је неопходно перманентно улагати понајпре у образовање, а посебно у део који обезбеђује да сви ученици буду у кораку са технолошким иновацијама и променама које настају великом брзином. Генерације ученика које су сада у образовном систему су генерације које не познају свет без информационих технологија и не може се од њих очекивати да доживљавају образовни систем на исти начин као и генерације које су похађале школе пре 20, 30 и више година. Рад на јачању компетенција будућих генерација нераскидиво је повезан са свим активностима које треба да доведу о јачања дигиталних компетенција њихових наставника – едукатора. То нас доводи до закључка да је неопходно убрзано радити на развоју дигиталних компетенција наставника, учитеља, а и свих осталих учесника образовног процеса, што би гарантовало дигиталну компетентност ђака.

ОКВИР ДИГИТАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У СРБИЈИ

Република Србија није дозволила да у овом домену нимало не заостане за развијеним земљама Европске уније. У Републици Србији је 2017. године објављен документ „Оквир дигиталних компетенција – наставник за дигитално доба” (МПН, 4), који представља стратешки документ, а њиме се препознаје значај и улога нових технологија и њихов утицај на образовање. Овде је, пре свега, истакнута чињеница да дигитална писменост ученика умногоме зависи од дигиталне писмености наставника, који треба балансирано, промишљено и ефикасно да уведе и

примењују информационе технологије на часовима. Овај оквир идентификује низ дигиталних компетенција, распоређених у осам категорија:

- 1) претрага, приступ, чување и управљање информацијама,
- 2) претрага, адаптација и креирање дигиталних садржаја за наставу и учење,
- 3) управљање дигиталним садржајем за наставу и учење и његово дељење,
- 4) управљање окружењем за учење,
- 5) настава и учење,
- 6) формативно и сумативно оцењивање, бележење, праћење и извештавање о напретку ученика,
- 7) комуникација и сарадња у онлајн-окружењу, и
- 8) етика и безбедност.

За сваку од ових компетенција су три нивоа компетентности: основни, средњи и напредни. Осврнућемо се сада на сваку од ових категорија како бисмо направили јаснији увид у структуру овог документа.

Компетенција 1 (*Претрага, приступ, чување и управљање информацијама*) садржи у себи три поткомпетенције а то су: Претрага и селектовање информација, Приступање информацијама и Чување, брига и проналажење сачуваних информација. Свака од њих је дефинисана прецизно у три нивоа сложености. Ова компетенција обухвата знања и вештине које се односе на коришћење интернет претраживача (од најосновних претрага до коришћења напредних техника претраживања), приказивање, чување и организовање прикупљених података и резултата претраге, као и дефинисање кључних речи, али и ставове о поузданости и валидности пронађених информација.

Компетенција 2 (*Претрага, адаптација и креирање дигиталних садржаја*) за учење састоји се од три поткомпетенције а то су: Проналажење, евалуација, селекција и преузимање дигиталних материјала за наставу и учење, Прилагођавање и адаптација дигиталних материјала за учење и Креирање дигиталних материјала за учење. Ова компетенција обухвата знања и вештине који се тичу проналажења и креирања дигиталних наставних материјала, као и критичко сагледавање њихове вредности за наставне садржаје и измену, адаптацију и комбиновање текста, аудио и видео записа за креирање нових наставних садржаја.

Компетенција 3 (*Управљање и дељење дигиталних садржаја за наставу и учење*) састоји се од три поткомпетенције: Коришћење дигиталних технологија као што су платформе за учење, алатке за чување и индексирање дигиталних садржаја за учење и будућу употребу, Дељење ресурса са другим наставницима у школи кроз онлајн-системе за сарадњу, Дељење ресурса са наставницима изван школе кроз онлајн-системе за сарадњу. Ова компетенција обухвата знања и вештине у вези са управљањем дигиталним материјалима, коришћење дигиталних платформи и друге системе у виртуелном окружењу и надасве важну компоненту – хоризонтално учење.

Компетенција 4 (*Управљање окружењем за учење*) састоји се од чак шест поткомпетенција а то су: Коришћење алатки за прављење распореда за управљање радом група и појединаца, Коришћење алатки за управљање временом ради организовања активности на часу, Коришћење дигиталне технологије за креирање флексибилне онлајн-средине за учење која одговара ученицима различитих потреба и омогућава индивидуално подучавање по мери детета, Креирање аутентичног и стимулативног окружења за учење коришћењем дигиталних технологија ради повезивања са сервисима и стручњацима изван учионице (на пример видео-конференције са спољним стручњацима или приступање онлајн-подацима), Коришћење дигиталних технологија како би се ресурси за учење учинили доступним ученицима и изван школског окружења (укључујући и ваннаставне и ваншколске активности) и Креирање дељеног онлајн-простора за учење. Ова компетенција обухвата веома широка знања и умећа о коришћењу апликација за планирање наставе и наставних активности, за праћење планираних активности у реалном времену, за креирање дигиталних технологија за обдарене ученике или ученике који имају тешкоће у развоју и циљано коришћење дигиталних технологија за стварање подстицајне средине за учење. Наставник користи системе за организовање наставних материјала који ће бити доступни ученицима и подржава међусобну сарадњу између ученика.

Компетенција 5 (*Настава и учење*) састоји се од пет поткомпетенција а то су: Коришћење презентационих алатки и сервиса и других уређаја ради подстицања партиципације ученика, Коришћење колаборативних и интерактивних карактеристика презентационих оруђа, као што су интерактивне

беле табле, како би се унапредила партиципација ученика на часу, Примена технологије за комуникацију (мејл, чет, форуми, блогови...) у циљу подршке размене идеја и информација између ученика, Примена технологије у циљу подстицања виших когнитивних процеса код ученика и развијања њихове креативности и Коришћење колаборативних алатки за подршку заједничког учења како би ученици у групи решавали проблеме и креирали дигиталне (образовне) садржаје. Да би наставник испунио ову компетенцију, он мора да влада знањима и вештинама у вези са презентационим алаткама и подстицањем учешћа ученика у представљању креираних садржаја, креирањем синхроних (чет) и асинхроних алатки (блогови и форуми) и креирањем материјала за заједничко учење са ученицима.

Компетенција 6 (*Формативно и сумативно оцењивање, бележење, праћење и извештавање о напретку ученика*) састоји се од пет поткомпетенција а то су: Коришћење дигиталних технологија за имплементацију различитих сумативних и формативних стратегија процене напретка ученика, укључујући тестирање у онлајн-окружењу, Предаја задатака и е-портфолија, Успостављање базе података у онлајн окружењу или репозиторијума ученичких радова праћених коментарима наставника, Коришћење дигиталних алатки за управљање подацима о напретку ученика и извештавање ученика и родитеља, Коришћење дигиталних алатки за анализу напретка ученика у циљу прилагођавања подучавања и исхода за аналитике учења и Коришћење колаборативних алатки које омогућавају пружање формативне повратне информације ученицима. Ова компетенција обухвата знања умења и вештине за креирање тестова у онлајн-окружењу и база података о ученичким радовима, креирање, комбиновање и анализирање података о напретку ученика, као и информисање родитеља о напредовању ученика.

Компетенција 7 (*Комуникација и сарадња у онлајн-учењу*) састоји се од две поткомпетенције: Дељење искустава, знања и сарадња с наставницима кроз онлајн- дискусију о наставном процесу и Учествовање у континуираном професионалном развоју у онлајн-окружењу. Ове поткомпетенције обухватају знања и вештине у вези са дељењем знања са колегама на интернету, као и коришћење и укључивање у онлајн-курсе.

Компетенција 8 (*Етика и безбедност*) састоји се од три поткомпетенције: Разумевање и придржавање етичких принципа

и правних норми безбедног коришћења дигиталних садржаја у личне или професионалне сврхе, Коришћење дигиталних оруђа као што су филтери и антивирусни програми у циљу обезбеђивања сигурне и безбедне средине за учење и Управљање сопственим дигиталним идентитетом, безбедно чување сопствених и туђих података. Ова компетенција обухвата знања и вештине како да наставник чува податке на различитим уређајима без обзира да ли их користи у личне или пословне сврхе, да је упознат је са правилима која омогућавају безбедност ученика када се налазе у дигиталном окружењу и да зна како да провери сигурност уређаја које користи за прикупљање и креирање материјала за наставу и учење.

Овако постављен оквир дигиталних компетенција наставника у Србији подржава и подстиче наставнике да интегришу дигиталне садржаје у наставни процес.

ОКВИР ДИГИТАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ЕУ

Оквир дигиталних компетенција наставника у Европској унији састоји се од шест области:

- 1) професионално ангажовање,
- 2) дигитални ресурси,
- 3) настава и учење,
- 4) постигнуће,
- 5) оснаживање ученика и
- 6) развијање ученичких дигиталних компетенција.

У оквиру ових области, компетенције су разврстане у односу на различите аспекте наставничких професионалних активности. Приметни су и знатно краћи, језгроватији и једноставнији називи области/група компетенција.

У области 1 (*Професионално ангажовање*) сврстане су компетенције и вештине које наставник треба да има да би успешно користио дигиталне технологије да побољша комуникацију са ученицима, родитељима и другима, да развија професионалну сарадњу, да активно развија дигиталну педагошку праксу и праксу образовне заједнице, као и да се перманентно усавршава.

У области 2 (*Дигитални ресурси*) сврстане су компетенције које наставник мора да има да би умео успешно да бира одговарајуће дигиталне ресурсе, креира и модификује постојеће дигиталне ресурсе и управља, штити и дели дигиталне ресурсе.

У области 3 (*Настава и учење*) налазе се компетенције које наставник треба да усвоји како био на прави начин користио дигиталне технологије у настави, користио и помагао ученицима да користе дигиталне технологије, подстицао колаборативно и саморегулисано учење.

У области 4 (*Постигнуће*) сврстане су компетенције које омогућују наставнику да користи дигиталне технологије за стратегије учења и напредовања, анализира доказе како би селектовао и интерпретирао ученичке активности, даје повратне информације ученицима о њиховом напретку и смернице за даљи рад.

У области 5 (*Оснаживање ученика*) обухваћене су компетенције које доводе до коришћења дигиталних технологија за побољшање инклузивног образовања, индивидуализације и активног учешћа ученика.

Конечно, у области 6 (*Развијање ученичких дигиталних компетенција*) налазе се компетенције које омогућују наставнику да упути ученике да креативно и одговорно користе дигиталне технологије за информисање, комуникацију, креирање садржаја, добробит и решавање проблема.

Свака од компетенција описана је кроз чак шест нивоа познавања и испуњености: полазник, истраживач, интегратор, експерт, лидер и пионер. Приметно је да је Европска унија много детаљније и прецизније разврстала нивое познавања компетенција него код нас, чиме се препознаје већи значај који придаје овом аспекту.

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА

Анализом приказаних области можемо закључити да су методологије израде стандарда компетенција у Европској унији и код нас, иако са истим циљем, засниване на другачијим приступима, али и да у великом броју случајева описа дигиталних компетенција има преклапања. Оквир дигиталних компетенција у Србији фокусиран је на наставника и на његовим знањима, вештинама и компетенцијама које наставник користи као алат за унапређивање и осавремењивање наставног процеса. Оквир има за циљ да усмери наставнике и да им помогне да планирају своју праксу и препознају наредне кораке у професионалном развоју. У дигиталном оквиру Европске уније компетенције су разврстане тако да се прва област односи на наставникове професионалне

компетенције, друга, трећа, четврта и пета област на наставникове педагошке компетенције и шеста област на ученичке компетенције. Ту се препознаје другачији приступ у односу на наш оквир. Свака област и свака компетенција у оквиру компетенција Европске уније има разрађен посебан модел који помаже наставniku да идентификује на ком нивоу су његове компетенције од укупно шест различитих нивоа познавања дигиталних компетенција (полазник, истраживач, интегратор, експерт, лидер и пионир). У оквиру дигиталних компетенција наставника у Србији у свакој области су дата само три нивоа наставничких компетенција који дају смернице наставнику на ком нивоу су његове дигиталне компетенције.

Дакле, осим многих сличности, дефинитивне су разлике између ова два оквира компетенција. Како смо ми стандардно склони да у свим аспектима онога што је туђе видимо лепше и боље, тако се може наметнути и сличан закључак овде да је европски оквир бољи и значајно изнад нашег. Јесте у неким сегментима – рецимо у погледу једноставности и лакшег и краћег описа области и компетенција – дефинитивно да. Такође и у погледу ширине приступа и оријентације. Међутим, различите независне анализе указују и на многе предности које наш оквир има, као и приступ оријентисан искључиво на наставника. Ипак, имајући у виду да је динамика промена у овом домену веома велика, да наш оквир датира на 2017, а да је ЕУ оквир још ранијег датума, има места размишљањима да могу да се уведу даља унапређења, евентуалним изменама оквира и увођењем новина, које би биле у складу са овим историјским тренутком и актуелним променама у области технологије и примена истих у образовању.

ЗАКЉУЧАК

Дигиталне технологије се сусрећу са образовном традицијом, која је богата али и отпорна на промене. Поред тога, евидентна је неусклађеност између технологија и добро успостављених педагошких пракси, па је у складу с тим неопходно успоставити равнотежу између њих (Хауге, 2007). У тим процесима кључна је улога наставника/едукатора. Наставници су субјекти који својим приступом раду могу кључно да утичу на примену нових технологија, а самим тим и на образовање нових генерација. Да би они то све урадили на прави

начин, неопходно је најпре класификовати а затим кроз ту класификацију циљано подстаћи и подићи њихове дигиталне компетенције. То се чини, између осталог, стандардизацијом потребних знања и увођењем одговарајућих оквира компетенција попут нашег „Наставник за XXI век” или оквира Европске уније које смо овде разматрали.

ЛИТЕРАТУРА

European Commission: *Digital Agenda for Europe: Grand coalition digital jobs*
<http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/grand-coalition-digital-jobs-0>

Јовановић Д. (2016): *Функције савремених медија у унапређењу библиотечно-информационе делатности: упоредна анализа искустава у Србији и Француској*, докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

Digital Literacy European Commission, Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group
<https://www.ifap.ru/library/book386.pdf>
<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-2.pdf>

Hauge, T. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2007) *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*, Oslo: Abstraktforlag

ANALYSIS OF FRAMEWORK OF DIGITAL COMPETENCES FOR TEACHERS IN SERBIA AND TEACHERS IN EUROPEAN UNION

Abstract: The changes brought by the third industrial revolution - the digital revolution, indicate the increasing importance of education and the academic way of thinking. It is necessary that the teacher of the 21st century keep up with the changes that are taking place. Opposed to educators who were educators without digital technologies, the contemporary teacher encounters a lot of new challenges. Education systems of many countries have created a list of digital competencies for teachers, to ensure and promote digital competencies that increasingly become competences that are essential for all employees and citizens. In this paper the digital competence framework of teachers in Serbia, as well as the digital competences of teachers in countries of European Union, are presented. Comparative analysis of these two frameworks is given, with their influence on capacity building of teachers, and changes in learning and education.

Key words: competences of teachers, framework of competences, digital skills, lifelong learning.

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић
Мирјана М. Стакић
Снежана М. Кадић
Ивана Р. Јовановић
Миљан Д. Миљковић
Ана М. Ситарица
Биљана С. Солеша
Раиса Ј. Цветковић
Наталія Михайлівна Павликівська
Інна Валентинівна Горофьянюк
Ольга Андріївна Павлушенко
Люодмила Володимирівна Прокопчук
Ніна Іванівна Кухар

Бранко С. Ристић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 47-53

ПАРАДИГМА ИЛИ ДВОЈНОСТ МОДЕЛА СВЕТА И ПОЗИЦИЈЕ ЧОВЕКА У ПОЕТСКОЈ УНИКАЛНОСТИ ДРАГАНА ЈОВАНОВИЋА ДАНИЛОВА

Сажетак: У раду се разматрају парадигматично-двојни односи света и човека у њему као позиције човека у поетској структури лирског исказа Д. Ј. Данилова. Циљ рада је да се истакне оригиналност овог песника, а задатак истраживање поетике и специфике парадигматичног става, а зарад приближавања човеку – читаоцу, све лепоте поетског и духовног исказа песника.

Кључне речи: рецепција, парадигматични став, уметничка вредност, симбол.

У конкретном случају термин *парадигма* биће мисаоно-метафорички – означаваће чињенице изван литерарног текста, али које су непосредно повезане с њим, које одређују правац његовог поимања. Реч је о трајно датој рецепцији у сазнању читаоца, о програмској, транспарентно најављиваној, очигледно спекулативној критичкој тези, о примени јасно неадекватних постулата према одређеним ауторовим текстовима. Без сумње, то ће се одразити на глобално представљање појма парадигме, при чему ћемо бити принуђени да га рашчланимо на описане радне изразе као што су парадагматично читање, парадагматичан став, парадагматичне опозиције итд.

Код парадагматичне рецепције уметничко стваралаштво је у потпуно подређеном положају, игра безначајну улогу, налази се у сфери јавне комуникације, да би поткрепило очигледно и аргументирало изнети став. Његово се присуство не усваја као нешто више од потврђивања одређеног актуелног става. Слична предодређеност естетског поимања даје нам за право да тврдимо како се рецепцијски канали скупљају, сужавају, да се перспективно деформишу, да су чак педантно дефинисани (не само непожељно већ и недопустиво код критичких анализа). И одатле надаље, постајући свестан своје надмоћи у пријемчивој ситуацији, критичар је спреман да испољи необјашњив немар према особеностима ствараоца: да се не посвећује довољно пажње самом тексту, да га не истражује у довољној мери, већ

напротив – да присвоји себи необориве доказе над њим помоћу којих да предвиди и трасира даљи развој аутора или обрнуто – да негира све могућности за сазревање одређеног типа поезике.

И сада већ долазимо до специфике парадигматичног става у поезији Драгана Јовановића Данилова: чак и када (а такорећи увек је тако) претендује ка историјској интерпретацији појава, ка њиховом сврставању у дијахроном поретку, из којег неке отпадају због своје застарелости или конкретније због њиховог наглашеног историзирања, чак у случају таквих упорно испољаваних захтева о стабилном ситуирању у времену, парадигматични је опис у ствари атемпоралан. Његова је суштина управо у пространствености. Непоновљивим реторичким замахом и неповратно, Данилов је усидрен у један идеални простор, у једном строго осмишљеном културном моделу где заузима једино за њега одређено место. Његова целовитост и стваралачко биће озбиљно су, јако и заувек поетски углађени, а то у пракси доводи до суженог испољавања Данилова и његовог ауторског ега, до једног познатог процеса симболизирања. Данилов је као аутор замишљен не као једино тумачење већег или мањег обима његовог песничког корпуса, а као садржана подразумевајућа идентичност са оним својим радовима (остварењима) које парадигма сматра вредним. Они могу да стварају продуктивне релације – сличности или негације – са другим, туђим функцијама аутора. У том смислу може се истаћи да су просторне структуре парадигме у поезији Данилова заиста испуњене не индивидуалним стваралачким чином аутора већ њиховим заменама, стваралачким чиновима –обрасцима, који делују успешније, тј. са увећаним симболима аутор којима лако и без потешкоћа оперише критичар (књижевни историчар и теоретичар).

У вези са тим, ако се позовемо на становиште Пола Рикара о изразу, наћи ћемо се пред неочекиваним парадоксом: код парадигматичног става он у ствари губи особину да се враћа назад, да припада и да се суодноси према ономе који га је изнео. Претварајући се управо у уточиште институционалних значења, тј. стално испуњен високим, вечним и апсолутним обележавањем, уметнички израз саморазумљиво се лишавља својих суштинских, првобитних обавештења. У већој или мањој мери, поезија Драгана Јовановића Данилова емитује једино предвидљиво понашање аутора, које се само у једном или другом гледању може препознати. У стварности књижевни говор губи своју

изазовност – његову „живу реч” (П. Рикар), његова карактеристична битност је изгубљена у потрази за идеалом о затворености, о просторној самодовољности писане речи, и насупрот отворених недостатака уметничког говора, почиње попуњавање „речју”, догађајима и врло активном референционалношћу критичко-интерпретативног говора, обузет неуморним ређањем израза према њиховим парадигматичним вредностима. Управо у процесу јако напрегнутог вредновања уметничког израза Данилова, намера тумача не само што није прикривена, већ је изнета са врло израженом храброшћу. Сматрамо управо претварање опозиције „језик-реч”, „смисао-догађај”, „израз-говор” у корист критичког става и на штету књижевног, поетског као суштински предуслов конституисања парадигматичног става у поезији Данилова. Управо се лишава пишчево од оног које му даје непоновљиву животну снагу, да му се одузима његова интенција у име категоризације, да се оно сагледава у без сумње „фукоовској” перспективи – као израз, формулисан не вољом аутора, а анонимном вољом неколико говорних правила – сличан начин за поновно писање литературе заиста ослобађа неограничено поље за развој и у највећој мери замашне поступке критичарске речи о „речитости” у правом смислу речи. Управо у тој ритуалној „речитости” критичко-интерпретативни говор придобија и самосвојну стваралачку наглашеност. Његови аутори су демијурзи (творци) – из *ничега* стварају и моделирају замишљену пирамидску структуру, изграђују лик вертикално пресеченог књижевног говора, дајући му осим тога и својеврсну видљивост и прозачност. У том облику књижевно би могло да се осваја, контролише (припремно), да се дисциплинује.

Упоредо са тим изводима стижемо и до проблема о инстанци тумача, односно говорника у обрасцу. Особито изражена, чак неодржива намера, карактеристична за критичко-интерпретативни говор о поезији Драгана Јовановића Данилова не може се описати мисаоно. Воља за вредновање песника Данилова као функције обавезно треба да буде персонификована. Како се у ствари рађа упорна жеља тумача, који су услови неопходни да би његова реч добила невероватно велики одјек?

Током последњих година 20. века и почетком 21. века у српском културном животу актуелизована су опозитивна мерила, тј. естетике – цензори описују свој замишљени простор у највећој мери као опозицијску вредност. Књижевност је претворена у

тотално уоквирену, ограђену територију, како од публицистике, тако и од парауметничке књижевности. Улазећи у опозитивну шему, она неминовно добија и функционални облик, састављен најмање од три априорне црте: 1) одређено сажимање, стављање референци унутра, што предодређује самоусмереност израза и максимално игнорише намеру аутора; 2) конституисање правог књижевног текста од привидно конкретних, а у пракси нелокализованих и историјских реалија (веома слично све блеђим и универзализирајућем хронотопу у фолклору); 3) обавезно, претворило се у аксиом, филозофирање и удубљивање у морално-психолошком плану националних појмова и категорија.

Познато је да се феноменалним присуством „лексичке“ инстанце Данилов не може објаснити ако се у том објашњењу не позовемо на Сосирову опозицију језик – реч, само обрнутим редом: „реч“ критичког говора као противтежа „језика“ литературе (утолико пре што је тај „језик“ врло снажан, сликовит и пун обрта. У том смислу песничко дело Данилова не одриче, а такорећи поткрепљује тезу о преокренутој опозицији „језик – реч“. И заиста: колико песничка остварења Данилова садрже лепоту српског језика види се у свакој његовој песми, висока уметничка остварења врло избалансирана у погледу коришћених језичких средстава. Истанчани осећај за „реч“ у поетским изразима Данилова у великој мери даје нам резултат неуморно тражених антитеза, изражених опозиција између уметничког остварења и аутора. Вероватно је то најзначајнији узрок да Данилов буде незванично прихваћен као најцелисходнији инструмент, позван да изгради књижевно-историјски говор не као „бескрајна семиоза“ (У. Еко), не као хоризонтале последично рађајућих знакова, већ као вертикала од међусобно повезаних чланова у нивоима у поезији . Основни конструктивни принцип ту није повезивање, нити узајамно рађање, нити једнаки положај између појединих градивних јединица, а управо обрнуто – узајамно прожимање, спајање, субодређивање нивоа вишег степена од виших, који су надређена према њима. Негде на средини вертикалне осе, на којој се степенују књижевне чињенице, налази се и наглашена је силном оштрином. Поезија Драгана Јовановића Данилова представља место где се укрштају вертикала изражене уметничке вредности и једна не тако осмишљена али реално постојећа хоризонтала, према којој се појаве у књижевности деле на функционалне, тј. које су у

функцији актуелних естетских но и на периферне, које се налазе изван парадигматичних жеља. Фигуративно речено, према „нулта“ тачки на хоризонтали су дате пишчеве „плус“ и њима одговарајуће „минус“ варијанте. На тај начин парадигматички став у овој поезији увек тражи и успева да открије полемичке узајамне односе, узајамне провокације. Интересује га управо подвојеност, а у конкретном књижевном простору Данилова – преовлађујућа количина негативних функција, које неодољно треба да буду у корелацији ако не са некаквим стварним, оно бар са некаквим рађајућим, евентуално позитивним аналогом. У извесној мери можемо замислити како изузетно напрегнута од сукобљених тачака хоризонтала и њена окомита вертикала (такорећи замишљена, хипотетичка) образују једну структуру налик пирамиди. Њена унутрашња висина представља онај идеални поредак Даниловљевог стиха у који би требало да се сврстају – узајамно подређене једна другој – стварне „уметничке“ функције. Спољне праве од којих су изграђене стене пирамиде такође су такорећи начете, такорећи уздигнуте, али још нису достигле своју крајњу тачку. Тако је пирамидална структура у поезији Драгана Јовановића Данилова преполовљена – реализована је њена основа, а надграђене стене према њој представљају фикцију, али и непостојање фикционалног да се достигне и оствари. Код тих идеалних контура најзначајнија је највиша тачка или – савршени текст, који треба да поруши у себи сва несавршена постројења, да затвори у свом изражајном систему сва претходна настојања да се оствари суштински уметнички израз. Какав је статус тог замишљеног и само у извесној мери поново ствараног текста? Како се он суодноси као функција (макар и дата апсолутно) према осталим функцијама система? У општим цртама могли бисмо да га одредимо као намерно стварану енигму, као текст, који рачуна на своју недоступност и истовремено с њом на своју непопуларност. То је текст, чије је усвајање врло перипетијско повезано са повлачењем и одбијањем од његовог изражајног модуса, отворено замишљена да усложи инертно остваривање значења на лак начин. У својој уметничкој пракси Данилов покушава да реализује оно што је само њему достижно – парадигматичку машту.

Сублимирајући националну митолошко-поетску традицију, екстрахујући тематске целине из поезије овог аутора, његова песма је и надређена према претходним уметничким остварењима с националном тематиком. Она се јасно суодноси према њима као

текст-енигма, а исто и као необичан метатекст, као необична смеша анахроног жанра и филозофема ничеанско-заратрустријанске проблематике.

И ако је поезија Данилова промишљена од стране свог творца као недостижна, заоденута у изражајну измаглицу некаквог врха, оличава хоризонталу, оптерећену испреплетаним и подвојеним функцијама. Парадигматичност песника Данилова умишљено је прекривена у развоју једне фиктивне једнакости, у тобожњем реченичном синтагматиком повезивању појединих пишчевих фигура.

Али управо овде морамо бити нарочито пажљиви пошто је критериј о периферној функцији аутора узет не од другде, већ из стваралачке праксе Данилова. Међутим, ни у једном се случају не може тврдити да је универзалан пошто се ствара индуктивно, уобразиља критичара који се служе њиме тврде да је то заправо дедуктивни метод. Са примарног становишта, Данилов се ваља стално посматрати као засебна целина и појава у српској поезији.

Основна последица његовог парадигматичког става обухвата низ књижевних појава које управо одсликавају врло изражено повлачење граничних линија у његовом уметничком простору. Песникова основна карактеристика постаје цепање, дисконитуитет, поделе. Као да се тај простор састоји не од другог, већ од читавог низа несавладивих прагова, пред којима узалудно стоје колебљиви и имитативни, али не и вредни уметнички изрази. Заиста, ту се крије објашњење чињенице што свака нова књига песама Драгана Јовановића Данилова у српској поезији и књижевном животу долази као моћно штиво свога творца и у себи носи апсолутну белину, чисту изражајност (размишљајући са и у терминима М. Фукоа) ту имамо на уму онај идеални простор, који он непрестано покушава да оспособи у својим поетским остварењима – место где недостаје остварени говор Данилов уводи невидљива правила говора. То објашњава због чега је његов стих модеран, због чега његова песма има стих, има мисао. Песнички језик овог аутора је свевремен, траје кроз време, кроз простор, његова мисао заједно са стихом његовим путује светом. Драгана Јовановића Данилова ваља тумачити указивати онима који долазе да је његов стих путоказ, да је његов свет писане речи пун симбола и времена и простора, прекривен неком чудном патином.

ЛИТЕРАТУРА

- Eko, U. (2002). *O književnosti*. Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Eko, U. (2008). *Istorija lepote*. Beograd: Plato.
- Rikar, P. (1981). *Živa metafora*, prev. Nada Vajs, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Sosir de, F. (2004). *Spisi iz opšte lingvistike*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

ИЗВОРИ

- Јовановић Данилов, Д. (2014). *Срце океана*, двојезични избор. Изабрао и на македонски превео Ристо Василевски. Едиција *Логос – Српски венац*. Изд.: Матица македонска, Скопје & Арка Смедерево.
- Jovanović Danilov D. (2006). *Gnezdo nad ponorom*. Beograd: Vitalova knjiga godine.

ПАРАДИГМА ИЛИ ДУАЛИЗМ МОДЕЛИ МИРА И ПОЗИЦИИ ЧЕЛОВЕКА В УНИКАЛЬНОЙ ПОЭТИКЕ ДРАГАНА ЙОВАНОВИЧА ДАНИЛОВА

Анотација: В статье рассматривается парадигматическое и дуалистическое отношение мира и человека в нем, а также позиция человека в поэтической структуре лирического выражения Д. Й. Данилова. Целью статьи является выявление оригинальности этого поэта, а задачей - исследование поэтики и специфики парадигматического отношения, чтобы приблизить человека - читателя ко всей красоте поэтического и духовного выражения поэта.

Ключевые слова: рецепция, парадигматическое отношение, художественная ценность, символ.

Мирјана М. Стакић
Снежана М. Кадић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 55-69

ИМЕНОВАЊЕ ЛИКОВА У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА ГРАМАТИКЕ, УСВАЈАЊА ПРАВОПИСНИХ ПРАВИЛА И БОГАЋЕЊА РЕЧНИКА¹³

Сажетак: У раду се испитују интегративни методички модели у чијој основи се налази именовање ликова у бајкама Гроздане Олујић. Они су у функцији повезивања наставе књижевности с наставом граматике и наставом језичке културе. Показује се како уметнички поступак именовања ликова, остварен на основу карактерних или физичких особина ликова, може да представља мотивацију за организовање различитих лексичко-семантичких вежби, које уводе ученике у уочавање процеса творбе речи и имају за циљ богаћење речника. Именовање ликова доводи се у везу и с различитим врстама речи од којих су властита имена настала. Ученици на тај начин увиђају њихове морфолошке карактеристике и усвајају правописна правила која се тичу писања великог слова. Приказани методички модели показују да се граматика српског језика не усваја као апстрактни систем правила и да се кроз наставу књижевности могу функционално примењивати језичка знања и развијати осећај за матерњи језик.

Кључне речи: српски језик, језичка правила, бајка, ученик, млађи разреди основне школе.

УВODНО РАЗМАТРАЊЕ

Нови реформисани наставни програми за млађе разреде основне школе, када је реч о настави Српског језика, програм наставе и учења заснивају на исходима који представљају „опис интегрисаних знања, вештина, ставова и вредности које ученик гради, проширује и продубљује кроз све три предметне области”: књижевност, језик (граматику, правопис и ортоепију) и језичку културу (*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2019: 6). Оријентисаност на

¹³Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

исходе, када је реч о настави граматике српског језика, подудара се с методичком тежњом да она буде функционална. У савременој настави граматике репродуктивна знања морају бити сведена на минимум, јер само знање дефиниције или нормираног језичког правила не значи, по аутоматизму, и функционално знање. Вук Милатовић истиче да је смисао наставе граматике „у томе да ученик препознаје и открива одређене језичке појаве, да их дефинише – да успоставља правило, а потом да види како то правило функционише у новим примерима” (Милатовић, 2013: 376). Тешкоћу ствара то што су језичка правила ученицима апстрактна, па је још крајем педесетих година прошлог века Перо Шимлеша упозоравао да је стицање граматичког знања један од најтежих задатака који треба постићи кроз наставу матерњег језика (Šimleša, 1959). На апстрактност граматичког градива указује и Милија Николић, наглашавајући да због једностраности поступака којима се оно обрађује и увежбава, граматика за ученике представља „понајтеже подручје наставе матерњег језика” (Николић, 2012: 673). Из наведеног произилази методичко настојање да граматика не сме да буде сама себи сврха јер схватање одређене језичке норме подразумева знање о томе „како те норме функционишу у језичкој пракси, у самом животу” (Милатовић, 2013: 376). Уосталом, то и прописује програмски захтев, дефинисан као усмереност на „усвајање основних граматичких правила и њихову адекватну примену у писаној и говорној комуникацији” (*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2019: 10). Стога и оправданост методичког захтева, на који упућује Марина Јањић, да се искористи тесна органска веза између наставних садржаја културе говора, граматике и књижевности и да се у настави примењује „модел интегрисања наставних садржаја унутар самог предмета, али и међу разнородним предметима” (Јањић 2008: 47). Модел интегрисања наставних садржаја унутар самог предмета прописан је и *Програмом*, у коме експлицитно стоји: „Наставу граматике треба повезивати с наставом књижевности тако што књижевни текстови из Читанке могу послужити за граматичку анализу и послужити као пример употребе врста речи у реченици и различитих врста реченица по облику и значењу” (*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2019: 9). По мишљењу Симеона Маринковића, то је и начин да се настава граматике учини занимљивом, креативном и стваралачком, јер се

кроз повезивање граматике са уметничким текстовима ученицима омогућава да језичка правила сагледају „у функцији стварања језичке лепоте” (Маринковић, 2000: 130). Дакле, нагласак је на узимању погодног књижевног текста за језички предлогак у интегративном методичком моделу, којим ће се објединити настава књижевности с наставом граматике и наставом језичке културе. На наставнику је одговорност да одабере погодан текст, а погодним се сматра онај који, по мишљењу Зорице Јоцић, стимулише самосталност ученика и активира њихове стваралачке потенцијале” (према: Јоцић, 2007).

БАЈКЕ ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ КАО ЈЕЗИЧКИ ПРЕДЛОЖАК ИНТЕГРАТИВНОГ МЕТОДИЧКОГ МОДЕЛА

Избор ауторских бајки Гроздане Олујић за језички предлогак интегративног методичког модела у настави српског језика у млађим разредима основне школе, вишеструко је мотивисан:

- 1) бајка је радо читано штиво од стране ученика млађих разреда основне школе;
- 2) бајке Гроздане Олујић су позитивно вредноване са становишта теорије и књижевне критике која се бави књижевним делима намењених деци и младима, и истовремено Гроздана Олујић спада у бајкописце које ученици радо читају;
- 3) бајке Гроздане Олујић заступљене су у наставним програмима за млађе разреде основне школе.

Интересовање детета за бајку, било народну или ауторску, почиње још у предшколском узрасту и наставља се кроз млађе разреде основне школе. Ново Вуковић истиче да бајке „представљају вероватно најомиљенију литературу за децу” (Вуковић, 2007: 62). Поставља се питање због чега је бајка толико блиска детету, тј. ученику у улози реципијента. По мишљењу Гроздане Олујић, она му помаже „да одрасте, уђе у равнотежу са самим собом и светом око себе, превазиђе егзистенцијалну језу и страх пред непознатим” (Олујић, 2007: 65). Тихомир Петровић спону која остварује блискост детета и бајке види у фантастици која је структурни елемент и бајке и дечје имагинације у којој чини јединствену и најоригиналнију мисаону активност. Наведеним се можда може протумачити интересовање деце за бајке јер оне представљају одраз „дечје тежње за чудесним и

загонетним” (Петровић, 2011: 136). Улогу фантастике наглашава и Воја Марјановић, истичући да представља „уточисти нејасног и инфатилног детињства” и доноси детету радост „која је у очекивању нечега што долази и што ће донети праведан и срећан ужитак живота” (Марјановић, 2009: 72). Стана Смиљковић и Миомир Милинковић интересовање деце за дочарану предметност бајке објашњавају тиме што она покреће способност дечјег маштања да се спољашњи свет пренесе у унутрашњи, „побуђује дечје духовне светове и подстиче их на размишљање о свим животним елементима” (Смиљковић и Милинковић, 2008: 209).

Бајке, поред тога што су интересантне деци – ученицима, имају и естетску вредност. Пошто су предмет нашег разматрања бајке Гроздане Олујић, указаћемо само на неке изводе из литературе о књижевности за децу која је за предмет имала њихово вредновање. Слободан Марковић истиче естетску вредност ових бајки сврставајући Гроздану Олујић у ред најбољих српских бајкописаца друге половине двадесетог века и наглашава да су реч, израз и реченица у њеним бајкама „исклесани, вођење излагања је сигурно, а поетска представа је чврсто компонована” (Марковић, 2007: 177). И Стана Смиљковић истиче естетску вредност ауторкиних бајки кроз запажање да представљају „квалитативни скок српске ауторске бајке” и да је „вешта транспозиција архаичних мотива и догађаја, инкорпорирање легенди, веровања, пословица и мудрости старина” допринело да српска ауторска бајка добије нове квалитете (Смиљковић, 2006: 161). Љиљана Пешикан Љуштановић уочава да усмено стваралаштво у бајкама Гроздане Олујић „функционише као традицијски подтекст с којим она успоставља сложену и суштинску индивидуалну комуникацију” (Пешикан Љуштановић, 2012: 41). И Јован Љуштановић сматра да је „управо та дубока веза са пређашњим бајкописањем значајно допринела логотетском учинку Гроздане Олујић – промени границе жанровског идентитета ауторске бајке у српској књижевности” (Љуштановић, 2012: 63). И други теоретичари књижевности за децу, попут Миомира Милинковића, запажају да су по форми и техници приповедања бајке Гроздане Олујић „сличне неким облицима савремене прозе” (Милинковић, 2012: 138).

Предмет теоријског критичког разматрања били су и теме и мотиви, ликови, језик и слика света у бајкама Гроздане Олујић. По мишљењу Миомира Милинковића, бајке Гроздане Олујић одликује широки распон тема и мотива (Милинковић, 2012). Када

је реч о ликовима Гроздане Олујић, Сунчица Денић запажа да се они боре „за своју и туђу личност” (Денић, 2010: 176), а Драгољуб Јекнић да ауторка помоћу чуда „симболише нова психолошка, егзистенцијална и етичка стања јунака” (Јекнић, 1994: 114). Разматрајући језик ауторкиних бајки, Јован Љуштановић запажа да је њена реченица „сликовита, ритмична, експресивна, она се често служи метафором и различитим врстама паралелизма” (Љуштановић, 2012: 72). На метафоричност језика у бајкама Гроздане Олујић скреће пажњу и Слађана Миленковић (Milenković, 2010: 27). Стана Смиљковић и Зорица Цветановић истичу метаморфозу као значајан елемент у стваралаштву ауторке, наводећи да „вешта у техници стварања слика и преплитања, реалности, сна и фантазије, списатељица ниједног момента не доводи читаоца у сумњу да ли је све то могуће” (Смиљковић и Цветановић, 2016: 67). Сликаом света у бајкама Гроздане Олујић бавила се Јелена Јовановић. Она уочава да доминирају слике „у корист витализма и утопије”, што објашњава вером „у добро и непосустајање и непредавање злу” (Јовановић, 2015: 294). Марко Недић запажа у порукама бајки Гроздане Олујић оптимизам који пореди са животом и присуство наде „која храбри човека да не поклекне у невољи” (према: Милинковић, 2012: 137).

Из претходно наведених извода из теоријске и критичке литературе видимо да су бајке и стваралаштво Гроздане Олујић били предмет бројних теоријских и критичких разматрања и да су позитивно вредновани од стране теоретичара књижевности за децу. Позитиван вредносни суд усаглашен је са читалачким интересовањима деце млађег школског узраста. Наведено је потврђено и емпиријски, јер је истраживање читалачких интересовања ученика разредне наставе, које је спровела Снежана Марковић, показало да су ученици међу најдраже писце убројали и Гроздану Олујић (Марковић, 2012: 260).

Састављачи наставних програма, поштујући читалачка интересовања ученика и естетске вредности књижевних текстова на које смо претходно указали, уврстили су у нови наставни програм за други разред основне школе, који се примењује се од школске 2019/2020. године, бајку „Шаренорепа” (*Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, 2018). Део програмских садржаја још увек важећег наставног програма за трећи разред основне школе је бајка „Стактарева љубав” Гроздане Олујић (*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, 2013). Пошто је у току реформа наставних програма, остаје да се види да ли ће бити настављен континуитет упознавања ученика са стваралаштвом једног аутора, и уколико буде настављен, које ће бајке Гроздане Олујић бити део обавезних програмских садржаја наставе књижевности у основној школи.

ИМЕНОВАЊЕ ЛИКОВА У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА ГРАМАТИКЕ, УСВАЈАЊА ПРАВОПИСНИХ ПРАВИЛА И БОГАЂЕЊА РЕЧНИКА

Приказаћемо интегративне методичке моделе у којима језичко полазиште представљају бајке Гроздане Олујић које се тумаче у млађим разредима основне школе. Методички поступак који се налази у основи ових модела заснива се на именовању ликова.

Бајка „Шаренорепа” Гроздане Олујић обрађује се, као што је претходно указано, у другом разреду основне школе. Претходно је истакнуто и да су ученици већ имали прилике да се упознају са бајком као књижевном врстом преко текстова конкретних бајки које су им читане или причане на предшколском узрасту или оних које су имали прилике да сами прочитају након што су овладали почетном писменошћу у првом разреду основне школе. Стога им је већ познато да јунаци у бајкама најчешће нису именовани властитим именом. У већини народних бајки то је неки краљ, у неким бајкама се наводе занимања (кројач, чобанин...), а у неким – социјално порекло: царев син, царева кћи...). Мирјана Стакић указује да су ретке бајке „у којима је јунацима дата нека врста идентификације преко личних имена, и уколико постоји, она није потпуна. Најчешће су то општа имена, без постојања презимена, надимци или имена животиња, биљака и слично” (Стакић, 2010: 489).

Бајка „Шаренорепа” је насловљена по имену анималног јунака који се у њој појављује. Реч је о пругастој шаренорепој мачки која је именована на основу свог физичког изгледа. Њен шарени реп послужио је за извођење властитог имена – Шаренорепа. Мачка је фантастичним поступком метаморфозе у предметној дочараности бајке преузела улогу шаренорепог

пругасти тигра из зоолошког врта. Њихова замена мотивисана је фабулом бајке, која се каузално развија по принципу уланчаних акција које изазивају реакције. Главна јунакиња бајке је девојчица која је у зоолошком врту успоставила неку врсту пријатељства и емотивног односа с тигром.

„Јесу ли недеље или месеци протицали? Чувар врта није знао. Једног дана учини му се да и тигар посматра дете са истом нежношћу, као да погледима воде некакав тајни разговор. Једва је могао да га препозна. [...] С неверицом чувар поче да опажа како се тигар у дететовом присуству мења, како му кретње постају блаже, а очи, упрте у девојчицу, питомије” (Олујић, 2019: 65).

Пријатељство детета и животиње изазива реакцију мајке која девојчици забрањује да одлази у зоолошки врт.¹⁴ Њен поступак изазива нову реакцију – болест девојчице. До појаве болести, радња бајке се одигравала у свету бајке који одговара реалности. Болест узрокује појаву фантастике. Реч је о приповедачком поступку који карактерише тип бајки Гроздане Олујић које Зорана Опачић назива фантастично-чудесном причом. Ауторка у њима, полазећи „од актуелне стварности (како би се приповедни свет приближио савременом детету читаоцу) уводи нестварну раван као другу димензију стварности и отуда фантастични моменат у причи” (Опачић, 2011: 82–83). Шаренорепа мачка се фантастичним поступком метаморфозе лоцира крај узглавља болесне јунакиње, у истом тренутку када и шаренорепи пругасти тигар нестаје из зоолошког врта. Мачка има улогу тајанственог помагача јер је узрок њеног појављивања болест детета. Помоћници се често јављају и у народним бајкама, обично као противуслуга за неко добротинство, племенитост или пожртвованост које је учинио главни јунак. Шаренорепа припада типу помагача које је Наташа Станковић-Шошо назвала „захвалне животиње” (Станковић-Шошо, 2006: 269). Иако појава овог анималног помагача припада фантастичним слојевима бајке, даље деловање Шаренорепе на ток оздрављења главне јунакиње не садржи чаролију или магијске радње. Девојчица је оздравила захваљујући пријатељству и блискости која је успостављена између ње и животиње. Тако да и узрок, такође, фантастичног

¹⁴„С нелагодношћу мајка виде сузу у оку девојчице, трже се и одвуче је од кавеза. Затим, исте вечери, откри да је читава њена цртанка испуњена цртежима моћне пругасте звери. 'Па она воли тигра више од родитеља?', пролете јој кроз главу.

– Нема више одлазака у зоооврт, запамти! – припрети љубоморно, гурну цртанку у ладницу и, љутито залупивши вратима, изађе из деचे собе” (Олујић, 2019: 65).

нестанка Шаренорепе, и то у истом тренутку када се у празном кавезу зоолошког врта појављује тигар, представља оздрављење главне јунакиње. Фантастично присуство Шаренорепе у тематској структури бајке траје тачно онолико колико траје и реална потреба за њиме. Оно је психолошки мотивисано јер је усамљеност прави разлог који је изазвао болест јунакиње. Лек за болест су љубав и приврженост јер је девојчицу излечило пријатељство са животињом. Ученицима другог разреда је успостављање пријатељства између детета и животиње природно и блиско. Ново Вуковић то објашњава психолошким разлозима наводећи да деца и животиње деле заједничка осећања страха, несигурности и потребу за заштитом (Вуковић, 1996: 292).

Текст бајке „Шаренорепа“ може да послужи као полазиште за реализацију унутарпредметног интегративног модела у коме ће се објединити настава књижевности с наставом граматике и правописа и наставом језичке културе. Током анализе књижевог текста, разговор о анималном јунаку може започети тумачењем његовог именовања. Поступак именовања ликова посредством спољашњег изгледа или унутрашњих особина представља један од облика њихове карактеризације. У методичкој литератури је описано да „један од ученицима интересантнијих начина анализе књижевних ликова јесте тумачење поступака карактеризације посредством именовања“ (Стакић, 2015: 302). Из наведеног произлази да се ученицима може поставити питање: – Како је Шаренорепа добила име? Да би одговорили, ученици пажњу усмеравају ка физичком изгледу мачке. Они у тексту бајке проналазе и уочавају како је мачка описана. Мачка има *шарени реп*. У другом разреду основне школе из граматике се обрађују описни придеви и заједничке и властите именице (*Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, 2018), па наставник може да затражи да ученици одреде врсту речи којој припадају реч *шарени* и реч *реп*. Наведеним захтевом утврђује се њихово знање граматике. Спајањем ових двеју врста речи настала је нова реч која, такође, описује физички изглед мачке – *шаренорепа*. Одређује се и њена морфолошка категорија. Ученици на основу тога што она стоји поред именице мачка (*шаренорепа* мачка) и што описује њен физички изглед, закључују да је реч о описном придеву. Они могу добити и истраживачки задатак да придев *шаренорепа* пронађу у тексту бајке и подвуку реченице у

којима се он јавља.¹⁵ Овај задатак је у функцији увођења у разликовање рода придева, који ће обрађивати у наредном разреду, јер се у тексту бајке, поред придева *шаренорепа*, јавља и придев *шаренореци*, који се односи на тигра. Правилно издвајање само придева женског рода показује да су ученици функционално овладали језичким знањем о придевима. Поред придева *шаренорепа*, у тексту бајке два пута се јавља и властита именица *Шаренорепа*. Наставник упућује ученике да уоче њен потпуно исти графемски састав с придевом *шаренорепа*. Уочена разлика може да представља подстицај за постављање проблемског питања: – Због чега је једна реч написана малим а друга великим почетним словом? Одговор на наведено питање захтева да ученици доведу у везу врсту речи с правописним правилом о писању великог слова. Мачка је на основу физичког изгледа добила властито име *Шаренорепа*, а сва властита имена су властите именице које се пишу великим почетним словом.

Ученици могу добити и задатак да дају властито име тигру на основу његовог физичког изгледа. Тако ће и *шаренореци* тигар постати Шаренореци. И у завршном делу часа може се може организовати лексичка вежба која има за циљ богаћење речника. Ученици се деле у групе, а свака група има задатак да на основу других физичких особина анималних јунака осмисли њихова лична имена. Наведени захтев подразумева да се они поново врате тексту бајке и пронађу и друге физичке особине, тј. описе који су неопходни за именовање ликова. Рецимо, мачка је описана и као пругаста, што може послужити као основа за извођење бројних личних имена, попут: Пругаста, Пругица, Пруга, Пруголина и слично. Уколико наставник унапред истакне да лексичка вежба има такмичарски карактер и да ће победник бити она група која осмисли највише личних имена, ученици ће бити додатно мотивисани за овакав тип лексичког вежбања.

Можемо да закључимо да именовање ликова у бајци Гроздане Олујић „Шаренорепа” може да послужи као мотивација за организовање интегративног модела наставе којим ће се објединити заједнички циљеви који произилазе из:

¹⁵У тексту бајке придев *шаренорепа* се јавља три пута:

1. „Крај детиње главе на узглављу, лежала је пругаста *шаренорепа* мачка, и прела, а девојчица се смејала” (Олујић, 2019: 66).
2. „Уз детињи образ лежала је иста таква пругаста, *шаренорепа* мачка са оштром црном пругом уместо зеница” (Олујић, 2019: 66).
3. „Девојчица је већ почела да устаје са кревета и полако хода по стану праћена *шаренорепом* мачком” (Олујић, 2019: 67).

-
- 1) наставе књижевности: тумачење књижевног текста ауторске бајке,
 - 2) наставе граматике: обнављање стеченог знања о именицама и придевима,
 - 3) наставе правописа: утврђивање правописног правила о писању великим почетним словом властитих именица,
 - 4) наставе језичке културе: богаћење речника кроз лексичку игру смишљања имена.

И у бајци „Стакларева љубав”, која се тумачи у трећем разреду основне школе, остварује се карактеризација посредством именована. Главни јунаци бајке: дечак, његов отац и мајка, нису именовани властитим именима. Дечак је у тексту бајке именован посредством заједничких именица дечак, момчић, малишан и преко синтагме – мали стаклар. Отац је идентификован на основу занимања – стаклар, а мајка на основу родне припадности – мајка дечака. Једина личност у бајци која је именована властитим именом је девојчица од стакла. Њено име се у тексту бајке појављује само два пута и гласи – Светлоока. Карактеризација Светлооке посредством именована превазилази њен физички опис. Ученици могу да добију задатак да у тексту бајке пронађу речи и скупове речи помоћу којих је она описана. Тако ће пронаћи да је девојчица *прозрачна и блистава*, да од сјаја њеног лица дечака боле очи и да је „нежна и прозирна као да ју је водена вила родила” (Олујић, 2014: 159). Одређивање врсте речи које учествују у опису јунакиње не доприноси само утврђивању знања о описним придевима, већ уводи ученике и у уочавање њихове стилогене улоге у књижевном тексту. Такође, проналажење скупа речи који учествује у опису доприноси остваривању прописаног исхода да ученик „уочи поређење у књижевном делу и разуме његову улогу” (*Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, 2018). Поређење „као да ју је водена вила родила” нема улогу само да укаже на физички изглед девојчице (на пример, на њену прозрачност, јер су и вода и стакло прозирни), већ упућује и на њено иреално порекло. Унутрашње карактеристике девојчице од стакла тумаче се помоћу њеног понашања. Она се у разговору са дечаком љути и смеје, дакле, понаша се баш као и свако дете. Међутим, кључна реченица за тумачење њене чудесности јесте реченица: „Љубав је крхкија од стакла” (Олујић, 2014: 159). Светлоока је биће светлости, саткано

од љубави. По речима Стане Смиљковић, она је „помоћник, саветник, срећа, тајна” (Смиљковић, 2019: 110). Само тренутак непажње у предметној дочараности бајке нарушио је све. „Груба реч и поступак, неопрезни разговор нарушили су равнотежу, однели су Светлооку” (Смиљковић, 2019: 111). Дечак у бајци Гроздане Олујић није успео да сачува девојчицу од стакла, и већ када је поверовао да је све сан и почео полако да заборавља, у радосном сјају у очима најмлађег сина схватио је „да прича не престаје да се понавља” (Олујић, 2014: 159). Дакле, карактеризација посредством именована у бајци „Стакларева љубав” Гроздане Олујић нема за циљ само да истакне физички изглед девојчице, она симболише и све оно што је добро и позитивно у човеку. Лексема Светлоока је настала спајањем двеју лексема. Процес творбе речи се не учи у трећем разреду основне школе, али начин на који је Гроздана Олујић створила име своје јунакиње може да послужи као подстицај за организовање лексичко-семантичке игре у којој ће ученици тражити речи којима могу да именују све добре, поштене, храбре, пожртвоване и уопште, позитивне особе. Наставник им може понудити именице и придеве које је потребно да споје. На пример, придеве: *мило, добро, нежно, благо, сјајно* са именицом *око*. Ученици се могу упутити и да сами изаберу речи које ће спојити. При оваквој лексичкој игри могу настати неологизми, попут Милорука, Нежнорука, Благорука, или као резултат творбе речи извођењем – властите именице, попут: *Благица, Добрица, Милица* или неологизми *Светлица, Нежница* и сл. Може се организовати и језичка игра у којој ће ученици, у складу са прописаним програмским захтевом да се речник богати лексичко-семантичким вежбама у којима се наводе речи које припадају различитим тематским скуповима, за сваку градивну именицу коју им понуди наставник, навести како би гласило занимање човека у чијем раду она представља материјал, на пример: *вуна – вунар, свила – свилар, злато – златар, гвожђе – гвожђар* и слично. Такође, може се организовати и лексичка вежба у којој ће ученици, по угледу на присвојни придев из насловне синтагме (*стакларева љубав*), изводити присвојне придеве од претходно наведених именица којима су именовани припадници одређених занимања или заната. Вежба се може проширити и на извођење присвојних придева од властитих именица које су ученици добили спајањем лексема у претходно описаној лексичкој игри. Тиме ће, поред богаћења речника, стећи знање о присвојним

придевима који се уче у трећем разреду и начину њиховог писања уколико су изведени од властитих имена.

ЗАКЉУЧАК

У приказаним интегративним моделима, поред обраде бајке („Шаренорепа“ и „Стакларева љубав“), ученици су богатали речник, стицали нова знања и обнављали и утврђивали постојећа знања из граматике, правописа и језичке културе. Карактеризација ликова посредством именованја представљала је мотивациони подстицај за организовање интегративног унутарпредметног приступа који је организован на часу књижевности на коме се интерпретирала бајка. Наведено методичко поступање представља само један од начина посредством којих се може остварити интеграција. Мора се водити рачуна да се испуни методички захтев да се бајка на часовима српског језика „тумачи целовито, као естетски феномен, чија јединствена структура условљава одговарајуће методичке и методолошке поступке којима се на најфункционалнији начин могу открити, доживети, сазнати и усвојити њени естетски, сазнајни и етички квалитети“ (Стакић, 2012: 488).

Естетска вредност изабраних бајки Гроздане Олујић утицала је да оне током интерпретације имају улогу лингвометодичког текста који је не само засићен језичким јединицама које је наставник планирао да ученици током интерпретације бајке усвоје или обнове, већ истовремено подстиче и језичко стваралаштво ученика. Реч је о тексту који је остварио експресивну функцију коју Зорица Јоцић види у томе што је омогућио да „све језичке јединице и појаве добију у тексту посебну изражајност“ (Јоцић, 2007: 73).

Из наведеног произилази и теоријска препорука за примену у наставној пракси описаног интегративног модела у чијој основи се налази методички поступак који се заснива на карактеризацији књижевних ликова посредством именованја. Његова вредност огледа у томе што се ученици на самом почетку школовања, у млађим разредима основне школе, уводе у разумевање језика као система у коме су све појаве међусобно повезане. Тиме се постепено развија и њихов осећај за матерњи језик. Међутим, неопходна је и емпиријска провера, па се надамо да ће овај рад покренути и нека будућа истраживања ефеката његове примене у непосредној наставној пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност за дјецу и омладину*. Подгорица: Унирекс.
- Вуковић, Н. (2007). Фантастично у књижевности за дјецу. У: В. Марјановић и М. Ђуричковић (ур.): *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књига 1 (62–64). Алексинац/Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче/Libro company.
- Денић, С. (2010). *Мера и привид (етиком до књижевне естетике)*. Београд: Београдска књига.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јекнић, Д. (1994). *Српска књижевност за децу*, књига II. Београд: МАК.
- Јовановић, Ј. (2015). Слика бајковитог света у бајкама Гроздане Олујић. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига VI, стр. 291–295.
- Јоцић, З. (2007). *Језичко стваралаштво ученика у настави граматике*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Љуштановић, Ј. (2012). *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Љуштановић Пешикан, Љ. (2012). *Госпођи Алисиној десној ноzi*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Марјановић, В. (2009). *Поетика књижевности за децу и младе*. Београд: КИЗ Центар.
- Марковић, С. (2007). *Записи о књижевности за децу IV*. Београд: Београдска књига.
- Марковић, С. (2012). Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе. У: В. Јовановић и Т. Росић (ур.): *Књижевност за децу и омладину – наука и настава* (249–262). Јагодина: Универзитет у Крагујевцу Факултет педагошких наука у Јагодини.
- Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2012). *Бајковите форме у књижевности за децу и младе*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Milenković, S. (2010). *Bajkovit svet detinjstva*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Sremskoj Mitrovici.

-
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Олујић, Г. (2007). Поетика бајке. У: В. Марјановић и М. Ђуричковић (ур.): *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књига 1 (65–72). Алексинац/Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче / Libro company.
- Олујић, Г. (2014). *Стакларева љубав*. У: Р. Жежељ-Ралић (аутор). Река речи: читанка за трећи разред основне школе (157–160). Београд: Klett.
- Олујић, Г. (2019). Шаренорепа. У: Ј. Љуштановић и З. Раћић (аутори): *У срцу знање: читанка за други разред основне школе (65–67)*. Београд: БИГЗ.
- Опачић, З. (2011). *Наивна свест и фикција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- 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 (2013)*, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 1/2013.
- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2019)*, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 5/2019.
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018)*, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, број 16/2018.
- Смиљковић, С. (2006). *Ауторска бајка*. Универзитет у Нишу Учитељски факултет у Врању.
- Смиљковић, С. (2019). *Књига за децу као отворени систем знакова и значења*. Универзитет у Нишу Педагошки факултет у Врању.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Универзитет у Нишу Учитељски факултет у Врању / Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Смиљковић, С. и Цветановић, З. (2008). *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*. Универзитет у Нишу Педагошки факултет у Врању.
- Стакић, М. (2012). Васпитно-образовна функција народне и ауторске бајке од првог до четвртог разреда основне школе. У: Снежана Маринковић (ур.): *Настава и учење – Циљеви, стандарди, исходи (485–498)*. Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Стакић, М. (2015). Улога и значај карактеризације у тумачењу књижевних ликова, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLV (4)/2015, 293–311.

Станковић-Шошо, Н. (2006). *Топос пута у српској народној бајци*.

Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Šimleša, P. (1959). *Metodika elementarne nastave*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

APPOINTING OF CHARACTERISTICS IN GROZDANA OLUJIĆ'S FAIRYTALES FOR THE PURPOSE OF LEARNING THE GRAMMAR, ADOPTION OF SPELLING RULES AND ENRICHING THE VOCABULARY

Abstract: The paper examines the integrative methodological models underlying the appointing of characters in fairytales of Grozdana Olujić. Their function is to associate literature teaching with grammar teaching and language culture teaching. It is shown that the artistic process of appointing of characters based on the character or physical characteristics of the characters can be a motivation for organizing various lexical-semantic exercises, which lead pupils into insight of the process of word formation with an aim to enrich the vocabulary. The appointing of the characters is related to the different types of words from which the proper names are derived. In this way, pupils discern their morphological characteristics and adopt spelling rules regarding capitalization. The methodological models here presented show that the grammar of the Serbian language is not to be adopted as an abstract system of rules and that through the teaching of literature linguistic knowledge can be functionally applied as well as developing the sense of the mother tongue.

Key words: Serbian language, language rules, fairytale, pupil, lower grades of primary school.

Ивана Р. Јовановић

Стручни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 71-87

НАПОМЕНЕ О ДЕРИВИРАНИМ УНИВЕРБАТИМА

Сажетак: Под ‘универбацијом’ у овој расправи аутор – по угледу на схватања Радоја Симића (2019) – подразумева срastaње две или више лексема ‘слагањем’ у једну јединствену сложену реч. Када се умешају међу остале речи, сложенице попримају нека њихова својства, између осталог и способност деривације, тј. комбиновања са суфиксалним морфемама у изведене речи. Питање је како се ове тзв. сложено-изведене речи понашају као структуре састављене из више елемената, дакле као синтаксички релевантне структуре. Да би дошао до неких сазнања о тој групи речи, неопходно је било да аутор обрати пажњу и на неке особине једноосновинских изведеница.

Кључне речи: извођење, сложено-изведеница, експанзија, компресија, синтакса.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Најпре је потребно дати нешто општих напомена о деривираним универбалним формама, али и уопште о неким творбеним проблемима композиције и деривације. Ова сложена материја, гледана у целини, предмет је већег броја студија и монографија, али се у њима углавном описује и класификује грађа, а теоријска расправа по поравилу изостаје, или је сведена на најмању меру. Ипак има и нешто таквих радова. Важна теоријска питања отворио је код нас А. Белић (1998), и разрешавао их на свој начин, а за њим је М. Стевановић (1991) проверавао заправо Белићева схватања на грађи српског језика. Проблематика се може разложити у две скупине појава, па ће је аутор у таквом распону укратко представити у следећа два поглавља. Аутор ће, такође, каткад у расправи прекорачивати границе сложених речи како би јасније указао на функције суфикса код изведеница уопште, јер је то потребно за упознавање природе комбиноване и сличне творбе.

1.1. О творбеној структури деривираних сложеница

1. О сложеним речима са суфиксима (деривираним универбатима) мало се пише у нашој граматичкој литератури.

2. М. Стевановић нпр. (1991: 428), расправљајући о изведеним именицама, наводи „и именице на *-ица* направљене од појединих синтагми (одредбених и допунских). Те именице нису ништа друго него сложенице накнадно уобличене овим наставком: *беспослица, беспутица, безребрица, голомразица, доколенице, зазубице, измаглица, низбрдица, огрлица, приребрица, суснежица, суродица, узбрдица, многозналица, коњокрадица* и сл. Оне означавају различне појмове, а њихово значење се разбира из синтагме од које је дотична реч направљена”. Затим Стевановић (1991: 529)¹⁶ наводи без посебног коментара придеве са префиксом *под-* и суфиксом *-ан*: *подводан, подбаран, подморски, подземни, подгушни, подјезични, подрепни* уз кратко објашњење да „означавају особину појма добивену углавном по његову положају који заузима испод онога што значи именица с којом се слажу дотични префикси”. По овоме би придев био добивен извођењем од именице сложене са префиксом, дакле: *подвода(а)-(а)н, подбар(а)-ан, подмор(е)-ски, подзем(ље)-ни, подгуш(а)-ни, подјези(к/ч)-ни, подреп-ни* или сл. Ваља упамтити тврдњу да се семантичко језгро изведене сложенице „разбира из синтагме од које је дотична реч настала”, што би значило да суфикс при томе нема већег значаја, а да о томе одлучују основински састојци, заправо мотивационе речи у синтагми од које потиче сложеница.

Међутим, стање у грађи нешто је друкчије него што га Стевановић схвата, а разлог је пре свега у томе што не постоји свуда ‘проста сложеница’ као базна структура на коју се додаје суфикс. У РМС (1967–1976: s. v.) постоји додуше ‘подреп’ (= подрепина) „узица, комад коже, комад дрвета што се ставља товарној животињи под реп да држи самар, седло”. Постоји и ‘подвод’, но значи „подвала, обмана, превара”, што није компатибилно са значењем наше изведенице. Даљих примера неизведених сложеница овог круга нема у речнику књижевног језика нити су аутору познате. То наводи на мисао да постоје и сложенице са суфиксом које нису настале простим додавањем префикса на већ готову изведеницу. Показаће се да има и речи

¹⁶Слично објашњење даје Стевановић (1998: 529) и за још неке придеве са суфиксом *-ан*: „Продуктиван је наставак *-ан* и за грађење придева као рекцијских сложеница од појединих синтагми: *бездушан* који је без душе, *безбрижан, бездрван* (хартија, нпр.), *безводан* (крај), *безгласан* (пушка), *безобразан, безочан, безуман, бесмртан, беспутан, повољан, подводан, поћудан, уредан* – чије значење показује синтагма од које су они постали: *поћудан* је нпр. онај који је ‘по ћуди’, *подводан* који је ‘под водом’ или често бива под водом [...]”.

других типова које нису добивене суфиксацијом сложеница већ на друге начине. И управо ће то бити главна тема овога рада.

3. Изгледа да су Р. Симић и Ј. Јовановић (2007: 62) први обратили пажњу на овај проблем као на системску појаву, и дефинисали га на свој начин. Они говоре о више врста тих речи: најпре о ‘сложеним изведеницама’, ‘изведеним сложеницама’ „и др.”

а) Сложеним изведеницама они сматрају речи типа *богорадити*, *вододерина*¹⁷, *довратак*, *костоломити*, *Новосађанин*, *Прекодриње*, *раноранилац*, *староградски* и сл. Оне су дакле „сложене као и остале сложене речи”.

б) Другу класу коју издвајају – аутори су, рекосмо, назвали ‘изведеним сложеницама’: *ватрогасац*, *ватрогасни*, *крајпуташ*, *крајпутни*, *празноверан*, *празноверје*, *празноверица*, *празнословити*, *празнословље* и др. Разлику налазе „у томе што код последњих постоји могућност прикључења разноврсних додатака на ‘основу’, одн. на базични део који чини спој основа”. Дакле: што су творбено продуктивне – док претходне нису.

в) Осим ових, двоје аутора сматрају да постоје још две мање уочљиве групе именица истог реда: ‘сложеничке изведенице’ (*висибабин*, *југоисточни*) и ‘изведене сложенице’ (*вероисповедник*, *маловарошанин*, *маловарошки*). „Прве су настале од сложених речи додавањем наставака (*висибаб-ин*), а друге слагањем основа од којих су неке већ прошле кроз процес извођења (*маловарошанин* и др.).

г) Озбиљан је проблем са односом састојака ових речи. Наиме, битна је разлика између комбинованих твореница, на једној страни, и изведеница од већ постојећих сложеница (*бродолом-ник*), као и сложене речи од просте основе на првом месту и већ готове изведенице на другом (*риболовац*: *рибо*¹⁸-*ловац* (/риболов-ац)). Дакле друкчија је структура речи (*костолом-ац* : **костолом*, **ломац*), где ниједан од делова не може опстојати ван целине коју чини са остала два. Само први тип исказује ‘комбиновану’ творбену структуру, док друга два долазе у ред општих сложеница. У речи *богорадити* део ‘-радити’ само је привидно издвојив јер није у вези са радом већ са ‘(бога) ради’. Даље, *костоломити* садржи у себи део *ломити*, у *раноранилац* садржан је ‘ранилац’, ‘градски’ је у *староградски* део који је једнак са слободном речи и сл. Очигледно је врло тешко одредити тачан

¹⁷У РСЈ (2008: s. v.): *вододерина*.

¹⁸Спојни вокал (*кост-о-*) за ову прилику није потребно узимати у обзир јер припада проблематици гласовних појава које прате слагање речи.

састав ових компликованих твореница, али је теоријски оправдано то учинити.

г2) Речи као *ватрогасац, ватрогасни, ватрогаство, крајпуташ, крајпутни, празноверан, празноверица, празноверје, те празнословити, празнословље* итд. – сведоче о продуктивности датог творбеног модела, и питање је како теоријски третирати тај проблем. Наиме, ваља ли сматрати издвојивим две мотивационе основе, на једној страни, и алтернативне суфиксе, на другој, што би значило да је реч о извођењу од сложене основе уз помоћ суфикса; или, пак принцип нераздвојивости основа треба у овом раду третирати као сведочанство њихове опште несамосталности, и формацију сматрати комбинованом твореницом.

4. Ж. Станојчић (2010: 208) све ове појаве скупно назива ‘комбинованом творбом’. „Под комбинованом творбом речи подразумева се вид творбе у којој се стичу процеси слагања речи и процеси извођења речи. Најчешће, та творба је остварена у настанку речи које стоје према синтагмама као мотивним речима. Често има вид префиксално-суфиксалне творбе [...]” Подробнија анализа следи у поглављима о творби појединих врста речи, па ће се аутор кратко задржати на томе.

а1) Најпродуктивнији тип творбе ‘сложено-изведених именица’ састоји се „од предлога и именице¹⁹: *нарамак, подбрадак, загорје, Забрeжје, земљопис, бескорка, нараменице, Подунавље, Поморавље, предворје, предсобље* и сл.”

а2) У другу групу аутор сврстава именице које „настају на основи синтагме којом би се описно означио појам на који у сложено-изведеној именици упућује структурни суфикс...”: *среброљубац, земљопис, рукотвор, рукотворина, месојеђе, рукомет, оцеубица, краљеубица/краљоубица, коњокрадица, свињокољ, земљорадња, земљорадник, риболов, риболовац* и сл. Дакле, у основи сложено-изведене речи стоји „синтагма којом би се описно означио појам“, а у твореници на тај ‘појам’ „упућује структурни суфикс”. Према аналитичком опису синтагме стоји, као својеврсни еквивалент, синтетичко ‘упућивање’ помоћу суфикса?

а3) Код твореница треће групе „се у првом делу сложено-изведене именице налази и основа узета од речи других врста –

¹⁹Аутор је преузео творенице без акцента, па их у том виду и задржава.

придева, прилога, предлога (са функцијом префикса)”: *младожења, раноранилац, самоубиство, запис, упис, увоз* и др.

б1) Придевске ‘сложено-изведене’ речи аутор је поделио у две групе, а у првој су лексеме које „настају на основи вишечланих група речи (синтагми) које су у служби одређивања именица“, и „чији се суфикси сматрају средством уобличавања тих група речи и њиховог превођења у категорију придева“: *злоћудан, безочан, безбрижан, великодушан, бистроуман, благогласан* и сл.

б2) У другу групу сврстане су речи са префиксом, творбеном осномом и суфиксом: *безбројан, безбрад, доратни, загорски, забрежни, погранични, поморавски, подземни, подводни, предратни, претходни*.

б3) Аутор је пропустио да опише семантичке прилике, па остаје нејасно како овде стоји са односом основе и суфикса као горе што је учинио. Да ли је наике и овде дошло до измештања семантичке функције из основинских елемената у суфикс, и њене компресије описа у синтетички назив садржаја.

в) Станојчићевим примерима – који су углавном на месту – потребна је која напомена.

в1) Прво, и само узгред, једна случајна омашка: *земљопис* не спада у класу префиксалних твореница, већ тамо где је по други пут наведено. Даље, ако поред *рукотворина* постоји ‘рукотвор’, а поред *земљопис* и ‘земљописац’, ‘земљописни’²⁰ – онда је питање да ли те творенице долазе у исти ред са осталима које је аутор сврстао у јединствену групу – или не. Питање је, дакле: да ли су истоврсне изведенице са суфиксом и несуфиксалне речи.

в2) Друго, као што појаве на ‘десној страни’ (тј. у постосновинској позицији), кад резултирају скупом твореница, не чине те речи сигурно класификабилним у исти ред са јединичним примерима, исто је тако и са ‘левостраношћу’, одн. са предосновинским делом: *безљудан, малољудан многољудан, некољудан, одљудан, неуљудан уљудан, те бездушан, благодушан, великодушан, дводушан, добродушан, истодушан, злодушан, једнодушан, кроткодусан, малодушан, немалодушан, мекодусан, милодушан, праводушан, простодушан, равнодушан, неравнодушан, слабодушан* или сл.

в3) Кад се већ говори о плурализму елемената у једној – по Стевановићу (1991), ‘левој’ или ‘десној’ – позицији, односно о

²⁰РМС (1967–1976: s. v.). – У РСЈ (2008) испуштене су све три речи.

алтернативности и алтернацијама, онда настаје и проблем ‘средњег’ положаја – дакле случајева као *малобројан, малOVERан, малодушан, малокрван* или *двобојан, двобочан, двобрачан, двовалентан, двобридан, двоверан, двовидан, двовластан, двоврстан, двогласан, дводелан, двожиљан* итд. Односно, како гледати на плурализам елемената у датој позицији код оваквих формација?

г) Према томе, ако се говори о аутоидентитету и варијацији форме, онда скуп варијацијских елемената обележава систем варијаната исте појавне форме, које образују парадигму²¹ те форме. Најпре то значи да скупови варијаната морају бити схваћени као јединствена целина, те није могуће сматрати их факторима измене јединице. У питању су ‘просто’ деривирани универбати, одн. изведене сложенице.

д) Друкчије ствар стоји са издвојивим елементима, јер су они у начелу појединачне форме које се додуше укључују у сложену структуру, али могу опстојати и у самосталној употреби, као посебне речи. Крајњи исход ове расправе, према томе, води закључку да је заменљивост слободних форми у датој везаној позицији једна ствар, а алтернативност везаних елемената – друга. Алтернацијске форме, тј. форме са алтернацијом саставница, према томе, чине једну класу, а форме са репласманом (заменом, супституцијом у посебном смислу ових речи) – другу. Одговоре на постављена питања могуће би било добити анализом конкретне грађе²².

1.2. О односима саставних делова деривираних речи

1. Та питања поставио је и на специфичан начин разрешавао А. Белић (1998: 177). Поредићи германске сложенице и еквивалентне словенске изведене речи, он је дошао до закључка о извесним сродностима које међу њима постоје: њихово је „значање [...] подједнако синтагматско”.

а) Творбени суфикси пореклом су, а у неком смислу и својом природом, сродни основама у сложеници. Двојаки су по статусу у твореници. Једни по Белићу имају доминантан положај у речи: *грађанин* = ‘становник града’. Развијена у синтагму, састоји се од именице у номинативу ‘становник’ и падежног облика ‘града’ у

²¹Подробије о парадигми и парадигматици в.: Симић (1974). Овде формулисани ставови донекле се разликују од оних у поменутом раду.

²²Због стриктне ограничености простора тај део расправе аутор је морао изоставити и оставити за другу прилику.

детерминативној функцији. ‘Града’ је синтаксички (и семантички?) зависан, док је ‘становник’ управни члан конструкције. Други су потчињени доминанти: *градић* = ‘мали град’. ‘Мали’ одговара суфиксу -ић, а ‘град’ има функцију доминанте.

б) Али како стоји са значењем? А. Белић (1998: 178) утврђује да суфикс „одређује нарочито значење речи у вези са основним, општим по значењу делом”. Није сасвим јасно шта је аутор хтео рећи, али се његове речи могу повезати са тврдњом Ж. Станојчића (2010) да долази до трансфера из основинског дела у суфикс, и до компресије описа у назив или неки други облик ‘упућивања’ на садржај. Питање какви су односи нпр. у *градац* РСАНУ (1959. и д.): „1.а. дем. и хип. од град [...] б. развалине града, тврђаве [...] 2. брдо изломљених облика [...] 3. подзидно место на коме се лозе саде и размножавају”. У деминутивном и хипокористичком значењу овде -ац је у истом статусу као -ица. ‘Развалине града’ у ствари су рушевни град, а -ац може бити обележје специјалног стања, али и старих зидина које у обичним приликама и не подсећају на рушевност (Јеринин град // Јеринин градац). Кад је у значењу засада лозе који је ограђен, *градац* издалека подсећа на грађење. Али у значењу брда, на град подсећа само у метафоричком смислу. У анализи заправо пратимо семантичке мене суфикса – делимично у мутацијама од једног до другог значења, али делимично и у пражњењу садржаја. Ако суфикс по правилу значи проширење семантичког поља уношењем нових појединости, онда развој значења речи може обележити супротни процес: слабљење или ишчезавање датог посебног садржаја, одн. компресију значењског простора лексеме као целине.

2. У Белићевим објашњењима јавља се и једна недоумица – да ли је замена исправна. Односно, да ли је еквиваленција коју је аутор обележио знаком једнакости стварна? У којој мери трансформација утиче на семантичку слику једне и друге структуре?

а) Сам Белић није чврст у својим формулацијама јер тврди заправо да „то не мора значити да је некадашње пољско *ак* или српскохватско *ача* идентично са *Mühle* у немачком. Било би наивно тако закључивати”. Дакле, суфикси и одговарајући чланови сложеница нису стварни еквиваленти, а „и поред тога” се не би „могло порећи да су та образовања сродна. Ако *ак* или *ача* не значе ‘млин’, ти наставци свакако или упућују на такав појам

или такав појам замењују. Без тога се њихово значење *Windmühle* не би могло разумети”. Но да ли је *ветрењача* управо идентичан назив као *Windmühle*. Ако се пође од РСЈ (2008: s. v.): „1. млин који погони ветар, млин на ветар. 2. вејалица”²³, онда ствари стоје нешто друкчије него што их Белић представља.

Прво, ако је *ветрењача* исто што и *вејалица*, онда се разлика између првог, рекло би се развијеног значења ‘млин на ветар’, и другог, скупног, сажетог у речи у којој се не препознаје ни основа *ветр(ен)-* ни суфикс *-ача* мора приписати општем развоју дате речи. Ту се ради о изменама у самом семантичком пољу лексеме као целине. Јасније ће стање бити кад се прегледају и следећи случајеви:

покривач 1. оно што служи за покривање ради чувања чега, при спавању ради хладноће итд. [...] 2. занатлија који покрива кровове [...] 3. кров [...]

покривача поњава што се покрива њоме

покривало оно чиме се неко или нешто покрива, покривач

покривка покривач, покривало

заптивач запушач, чеп, вентил

заптивача заптивач

заптив отежано дисање [...], астма, задуха

Покривач је између осталог ‘кров’, *покривача* ‘поњава’; *запушач* је исто што и ‘чеп’ или сл. Развојем значења речи не само да долази до мутације њеног семантичког поља (инкорпорирањем нових предметних чињеница), него се бришу унутрашње граничне линије међу семантичким детаљима и добија се компактно значење речи. Тај процес се одвија заправо преко општег значења – ради се о постепеном удаљавању од првобитног садржаја, замагљивању конкретног односа према ономе на што се односи, и затим поновног приближавања, али по правилу не првобитном, него новом садржају. Што се тиче померања у семантичком пољу, ту препознајемо два супротстављена процеса: експанзију семантичког поља инкорпорирањем нових детаља, на једној страни, и његову компресију, сажимање значењских детаља у једну компактну целину, на другој. Белић је (1998: 39–40) други процес назвао демотивацијом речи: „Напр. реч *држава* очигледно је постала од глагола *држати* [...], али је за нас јасно да је она

²³РСЈ (2008: s. v.): вејалица(/вејача/вејало) „справа за вејање, чишћење жита, тријер”.

првобитно морала значити ‘оно што ко држи’, тј. глаголом се као несамосталном речју обележавао неки предмет. ‘Оно што се држи’ само је на половину одређено [...].

И друго, кад је реч о „само на половину одређеном” значењу, изгледа да је потребно прецизније објашњење наших примера. Зар је нпр. ближа правом значењу творенице дефиниција ‘млин који (/што га) погони ветар’ од самог (нешто, све) „што (акуз.) погони ветар” (млин, вејалица за жито) или сл.? Зашто је *отирач* „оно чиме се што отире, брише (нпр. лице), убрус пешкир [...] 2. брисач за ноге”, а не просто (све, било шта) ‘чиме (о што) се отире’? Или пак *брисач* „1. предмет којим се нешто брише или о који се нешто брише [...] 2. онај који нешто брише (нпр. излоге)”, а не укупно ‘чиме (о што) се нешто брише’? Или *простирач/простирача (простирка)* „оно што се простире преко нечега, обично каква тканина (столњак, чаршав, ћилим, покров и др.) [...]”, а не само ‘што простиру/простиремо’? Очито је да инкорпорација нових значења представља врло сложен процес који иде преко апстрактног према новој консолидацији у конкретном садржају.

Један од проблема овде јесу граматичка ознака и стварна својства изведене речи, овде именице; односно: како је ‘што’ упоредиво са родом изведених именица, тј. суфикса којима су уобличене. Чини се да је последњи случај руководна ставка која помаже приступ решењу. Ту се као еквиваленти јављају и именице мушког (-ач), али и женског рода (-ача). Дакле, граматичко уобличење заправо је накнадни поступак зависан пре свега од парадигматских својстава суфикса, а не увек од конкретног значења.

С тим у вези нема апсолутне синонимије међу лексемама датих група, али је симптоматично да је *покривач* између осталог и ‘кров’, а *покривача* – ‘поњава’. И да је *покривка* исто што ‘покривач’ и ‘покривало’. Сва три рода за једно и исто предметно значење. Једини закључак који одавде следи мора гласити да је код ових именица род нема нарочитог значаја, тј. да је семантички атрофирао. Без сумње је у интерпретацији средњи род најбоља ознака неутралног значења.

б) Атрофија рода није једина измена у творбеним трансформацијама. И синтаксички односи како их Белић (1998: 180) представља по аналогiji са одговарајућим вишечланим полилексемским конструкцијама. Међутим, већ у сложеницама синтаксички односи бледе и губе значај.

подражаватељ подражавалац (РМС, 1967–1976: s. v.)
подражавалац о нај који подражава, имитира кога, угледа се на кога
обожаватељ обожавалац (РМС, 1967–1976: s. v.)
обожавалац онај који обожава некога; удварач, ватрени присталица
познаватељ (/познавач – РМС, 1967–1976: s. v.) познавалац
познавалац онај који има знање о нечему, који нешто познаје, зналац.
подражаватељ подражавалац (РМС, 1967–1976: s. v.)
подржавалац онај који некога подражава, имитатор
проучаватељ проучавалац
проучавалац онај који проучава нешто, изучавалац, истраживач.

б) Белићева даља разматрања не дају додуше одговор на то питање (он остаје чврсто при уверењу које је изложио у цитираном исечку), – али трасирају пут ка одговору. Узевши у разматрање Лескинову анализу твореница са суфиксом *-ак*, једним од најпродуктивнијих, са великим бројем значењских нијанси, он утврђује „да би готово један једини наставак, који би имао овако широко стваралачко поље, био способан да пружи велики део лексичког материјала” (Белић, 1998: 180–181), те да то упућује на мисао да „продуктивност овог наставка зависи од његове врло опште природе”, која му – тј. на који начин – прибавља „способност да својим значењем упућује на извешан предмет”.

Напр *седмак* управо значи ‘онај од седам’. У том изразу имамо две у с л о в н е речи које треба да се испуне оним садржајем на који се мисли кад се говори, који се под њима подразумева: ‘онај’ може значити ‘коња’, ‘вола’, ‘дечака’ итд., свако лице или предмет на које се мисли; ‘седам’ може значити ма које обележје у којем је *седам* главна црта: ‘седам година’, ‘седам разреда’, ‘седам новчића’ итд.

Све је то у реду, али ‘седам’ у управо цитираном тумачењу заправо има статус доминанте, не само синтаксичке (‘седам коња’), већ и семантичке, јер је у наведеним лексемама ‘седам’ битна и константна чињеница, а назив предметног садржаја – споредна и варијантна.

3. Даље, опште је познато да реч и иначе по правилу – и то не само опште (‘заједничке’) именице, већ и реч уопште – без додатних момената (као што је употреба у реченици) није способна да директно упути на предмет, него тек на опште значење: *кућа* значи објекат извесних димензија и облика који људима служи за становање, и никакав конкретни предмет (Тек у реченици „Оно је дедина кућа” ова реч је оспособљена да упути на конкретну стварну чињеницу); *читати* упућује на врсту активности, и тек у реченици се односи на конкретан случај из тога круга. Белићев пример *седмак* представља именицу, и према томе она може служити да назове предмет једино конкретизовањем у реченици: „На продају је онај седмак риђе длаке” (коњ, во или сл.). Реч, према томе, у лексичком систему датог језика покрива извесно семантичко поље, изван појмовни садржај, како би рекли логичари, а кад је употребљена у реченици, бива конкретизирана у мери и у правцу који одговара циљу комуникације. И Белић је истог мишљења, али по њему се то дешава у самом процесу творбе, при чему долази до споја двају значењских елемената од којих је један априорно у зависном положају (и у том положају приписујући неке особености ономе што значи управна конкретизује њено значење), а други у управном²⁴:

Чим је *седам* употребљено да се њиме ближе одреди други појам, оно је употребљено као несамостално; оно мора имати детерминативно значење: ‘који има седам’, ‘од седам’ или сл. С друге стране, овом се речју као детерминативном м о р а упућивати на ма који други појам [...] (Белић, 1998: 181).

Постоје бар две сметње да би се прихватиле Белићеве интерпретације. Прва је сам функционални статус броја ‘седам’. Он се употребљава у синтагмама као што су ‘седам година’, ‘седам разреда’, ‘седам аршина’ итд. Свуда је ‘седам’ управни члан конструкције. Ако *седм-* замењује ‘седам’ а *-ак* форме ‘година’, ‘разреда’ и сл., онда је хијерархија јасна: *-ак* је еквивалент зависног члана синтагме. Друга, и много важнија: ако је именица замењена ‘анафорском партикулом’, то само значи да она губи своју семантичку компетенцију, и у директном смислу не значи

²⁴М. Стевановић (1991: 453) далеко је одређенији у својим закључцима: „Општи део и наставак изведене речи стоје један према другом као управна реч и њена одредба, јер изведена реч по својој вредности, а и по пореклу своје, није ништа друго до одредбена синтагма у којој општи део представља управну реч, а наставак – њену одредбу (свакако ређе)”.

никакав предмет, већ ‘врши анафорску функцију’ у општем смислу речи (*тих [боље то] седам* или сл.), како то обавља нпр. постпозитивни члан тамо где постоји: *човеком, жената*, па по томе и *седумте [јасенови]* или сл.).

3. Мало збуњујуће делује Белићево крајње, у себи заправо противречно објашњење ове појаве, при чему он говори о ‘самосталној функцији несамосталне речи’ (Белић, 1998: 182):

Одавде се види основни смисао овога процеса: самосталном функцијом једне несамосталне речи (овде *седм-*), која је могла бити добивена само од самосталне речи (броја ‘седам’), добивало се основно значење ове самосталне речи по којој се она разликовала од других [...] С друге стране, тиме је био дат и повод да се што пре изврши стапање таквог делића са речју на коју се односио пошто је у тој речи било и главно значење и упућивање тим значењем на предмет који се подразумевао.

„Стапање са речју на коју се односио”, тј. срastaње у јединствену целину, најпре значи да је суфикс априори потчињен основи као укупној доминанти формације, јер ова носи „главно значење и упућивање тим значењем на предмет који се подразумевао”. Није вероватно да доминанта у целини игра подређену улогу. Општа тврдња да „самостална реч добија несамосталну функцију” и као таква „мора бити употребљена” као детерминатив – звучи мало нескладно. Изгледа да је овде у питању лапсус, јер ‘седам’ је основни број – и ‘самостална’ реч (в. горе), а у виду у којем чини део изведенице – по интенцијама Белићеве теорије – има ‘несамостални’ статус. Белић не објашњава, што је требало учинити: како је једна самостална реч аутоматски постајала несамосталном кад јој је прикључена анафорска партикула. Јер партикуле по правилу немају способност регирања, док бројеви као *седам* имају. Истина је на другој страни.

5. Наиме, поређењем речи *седам* са изведеницама (РСЈ, 2008: s. v.) долазимо до посебног закључка:

седмак а. посуда од седам литара, акова и сл. б. дечак од седам година; животиња (мужјак) од седам година. в. ученик седмог разреда. г. врста пасуља. д. врста кромпира.

седмерац 1. стих д седам слогова. 2. спорт. казнени ударац... са удаљености од седам метара [...]

седми редни број који одговара броју седам.

седмина 1. седми део нечега. 2. група од седам људи.

седмица 1. назив за цифру седам; оно што је означено цифром седам. 2.а. временски период од седам дана, недеља. б. помен који се даје седам дана после смрти.

седмичан који се односи на седмицу, на време од седам дана; који се врши сваких седам дана, недељни.

седмори бројни придев према седам [...]

седморица седам мушкараца.

седморо збирни број који одговара основном броју седам [...]

а) Облици *седми*, *седмица* (1), *седмори* и *седморо* дефинисани су граматичким терминима, тако да је у овом правцу њихова анализа ирелевантна.

б) Као *седмак*, тако и *седмина* (2), *седмерац* односе се у првој инстанци на нешто ван броја *седам* чији зброј означава основа. Белић претпоставља да је суфикс семантички базна јединица *-ак* 'посуда (од седам литара', 'брав (од седам година)'; исто тако код *седмина* (2) *-ина* 'група (од седам људи)', 'седмерац' *-ерац* 'стих (од седам слогова' или сл. Али чињеница је да суфикс није у могућности да самостално упути на садржај који му Белић приписује из простог разлога што је сигнификантан искључиво на апстрактном нивоу, као што су нпр. и заменице као *овај*, *тај*, *онај*, *неко*, *нешто* итд. заправо „условни знаци“ – сигнификантни само у друштву других речи или пак ослоњени на услове употребе. Овим путем очито није могуће доћи до истине о датом питању.

в) Форма *седмица* по основној дефиницији јесте само именичка реч за оно што обележава и број *седам*. Каква је онда функција суфикса *-ица*? Просто превођење речи из категорије бројевних у класу именичких. По слову дефиниције *седмица* је именички еквивалент основном броју. Може додуше значити и 'седам дана' и сл., а може означавати зграду број седам, собу број седам у установама, возило на датој линији, оцену на студијама, цифру дате вредности итд. Последњи случај ('оцена седам', као и 'број седам') одговара конструкцији типа 'учитељ почетник', 'мајстор незналица', 'генерал мајор' и сл. У свим случајевима друга реч по реду у улози је Белићевог '*детерминатива*', значи одредбеног члана конструкције према управном првом делу. Пренесемо ли ово што смо закључили на одговарајуће изведенице, изаћи ће да је суфикс носилац додатног значења, а основа – доминанта формације.

6. Нису, међутим, све творенице овога реда истих структурних својстава. Размотрићемо следеће примере:

бубац желудац у живине [...]
врабац мала птица врапчарка сивог перја
кобац птица грабљивица [...]
лукац в. лук
ћуткац тишина
хлебац 1. хлеб [...] 2. дем. од хлеб [...]
штрапац напоран, заморан посао
штрбац једногодишња биљка из породице штитарки
(РМС, 1967–1976: s. v.)

а) Форме као *лукац*, *хлебац* (1) и сл. значе исто што 'лук', 'хлеб' и др. Нијанса субјективне оцене толико је у неким случајевима неприметна да је лексикограф није узимао у обзир при дефинисању. У тим приликама суфикс *-ац* делује као прави интегрални део назива – без сопственог значења и морфолошког идентитета. Реч као целина упућује на предметно значење, без издвајања и разликовања нечега као посебног елемента или сл.

б) Већина овдашњих изведеница структурно је препознатљива једино по суфиксу, јер основе са синхроног гледишта нису функционално релевантни творбени елементи: *буб-, *враб-, *штрб- или сл. не упућују ни на какву мотивну реч српског језика. Неиздвојивост суфикса и основе је апсолутна, а значење целовит семантички комплекс. Речи делују као просте јединице.

7. Белић, како је горе напоменуто, за ово има логично објашњење у кретању семантичког 'поља' речи инкорпорирањем нових и нових детаља. Тиме се ова удаљава од свог првобитног значењског језгра, и премешта семантичко поље ка периферији, и преко првобитних граница. По Белићевој терминологији, реч се измешта из своје примарне позиције и на главни садржај упућује 'споља', одн. доживљава демотивацију и постаје проста. Дакле обе претходне групе садрже немотивисане, одн. просте речи без обзира на чисто формална својства. Али ту се сусрећемо са једном теоријском недоумицом коју доноси подела изведеница у групу ексцентричних и групу есоцентричних. Размотрићемо његове примере:

хит-ац (хитнути) *Schuß*
одлом-ак (одломити) *deserptum quid*

држа-ва (држати) Besitz, Staat
бор-ба (борити се) Kampf
сет-ва (сејати) Sähen, Saat
реч (рећи) Wort
хођа (ходити) Gehen
венчање (венчати) Trauung
израстао (израсти) Auswuchs
догађај (догодити се) Begebenheit

а) Анализа даје интересантне резултате иако нису сви Белићеви примери истоврсни: *хитац*, *одломак*, *држава*, па и *реч*, *израстао* имају предметно значење које се добија у вези са мотивним глаголом као оно што настаје у процесу на који овај упућује. Ту су на месту Белићева објашњења ексцентричности.

б) Друкчије је код *борба*, *сетва*, *хођа*²⁵, *венчање*, *догађај*. То су речи са значењем истог процеса као и глагол у основи, дакле синонимне су с њим. То би значило да суфикс нема никакве значењске вредности, да је семантички празан. То је заправо тачно, само што ипак сваки од суфикса има неку своју ‘боју’, осећај друкчијег осветљења онога што значи основа. Та се ‘боја’ чак мења и интензивира померајући кључно значењско језгро из центра ка периферији; или боље речено, померајући центар и преобликујући само значењско поље. Тако нпр. *борба*, па тако и *берба*, *журба*, те *деоба*, *сеоба*, и нарочито *моба*, *дружба* и сл. – постепено мутирају од чисто глаголског према предметном значењу. Слично је и код *сетва*, *жетва*, *тутњава*, па *бритва*, *назуве* итд. *хођа*, *пређа*, *свађа*, *крађа*, али *праља*, *преља*, *држала* и др. *догађај*, *увиђај*, *опроштај*, *премештај*, *стечај*, *умишљај*, али *значај*, *домашај*, *обичај* и сл.

в) Питање је сад како разумети ове мутације од случајева са празним суфиксом, тј. са истозначношћу изведене именице и глаголске основе, према онима где он упућује на предметни елеменат у вези са радњом на коју упућује глагол у основи. Лако је рећи да се ради о прелазу есоцентричног у ексцентрични тип твореница. Али како схватити процес значењског ‘пуњења’ суфикса? Чини се да је најисправније мутацију сматрати процесом који обухвата целину творенице, а не само суфикс.

²⁵У РМС (1967–1976: s. v.) није наведено, већ *хођење* „гл. им. од ходити”.

2. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. На овоме месту долази се до тачке када се мора признати да је изведеница целовита лексичка јединица, а делови су издвојиви у ствари на формалном плану. Извођење је процес експанзије речи, међу њима и сложених, за којим онда следи сажимање и компресија до настанка просте речи. Рекло би се да је њихова основна функција – граматичка.

2. Међутим, наведени примери допуштају и друкчију интерпретацију, супротну управо учињеној. То се може показати на широј грађи и неким новим аргументима, што све далеко прекорачује обим рада дозвољен у овим приликама, па даљу расправу аутор оставља за другу прилику.

ИЗВОРИ

- Николић, М. (2008). *Обратни речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- РМС. (1967–1976). *Речник српскохрватског књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ. (1959. и д.). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Београд: Институт за српскохрватски језик САНУ.
- РСЈ. (2008). *Речник српског језика*. (ур.) М. Николић. Нови Сад: Матица српска.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, А. (1998). *Општа лингвистика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Симић, Р. (1974). Методолошки приступ морфематици именичких речи. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 88–109.
- Симић Р. и Јовановић, Ј. (2007). *Српска граматика*. Београд: НДСЈ и Јасен.
- Симић, Р. (2019). Напомене о семантици и синтакси композицијских универбалних твореница. *Српски језик*, XXIV, 409–425.
- Станојчић, Ж. (2010). *Грамматика српског књижевног језика*. Београд: Креативни центар.
- Стевановић, М. (1991). *Савремени српскохрватски језик*. Књ. I. Београд: Научна књига.

NOTES ON DERIVATED UNIVERSALS

Abstract: Under the 'univerbation' in this discussion, the author implies the empowerment of two or more lexemes 'by agreement' into a single, complex word (Simić, 2019: 409–425). When they interact with other words, the complexes take on some of their properties, including the ability to derivate, i.e. combinations with suffixal morphemes in derived words. The question is how are these so-called. complex-derivative words behave as structures composed of several elements, that is, as syntactically relevant structures. In order to come to some knowledge about this group of words, it was necessary for the author to pay attention to some of the properties of single-element derivatives.

Key words: performance, complex-derivation, expansion, compression, syntax.

Миљан Д. Миљковић
Ана М. Ситарца

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 89-98

УПОТРЕБА И УТИЦАЈ АНГЛИЦИЗАМА НА СРПСКИ ЈЕЗИК НА УЗОРКУ ДНЕВНЕ ШТАМПЕ У ПЕРИОДУ 1. 11. 2017 – 1. 2. 2018.

Сажетак: Предмет истраживања су англицизми чије је присуство у српском језику из дана у дан све учесталије, а посебно долази до значајније употребе англицизама под утицајем развоја електронике и роботистике, интернет комуникативних технологија као и услед великог ширења енглеског језика за масовне везе. Присутност позајмљеница из енглеског језика је свакодневица. Чести и свакодневни контакти стручњака из различитих области науке и технике утицали су и на све чешћу употребу енглеског језика. Ова чињеница показује да енглески језик, на путу комуникације и прожимања различитих култура и културних образаца, оставља значајне трагове у језику неенглеских изворних говорника, који се манифестују, између осталог, и у појави већег броја англицизама који улазе у норму језика и постају важан фактор у даљем развоју вокабулара осталих светских језика. Рад има за циљ да на узорку дневне штампе покаже у коликој мери се користе позајмљенице и укаже на штетност тог културолошког феномена.

Кључне речи: позајмљеница, англицизам, лингвистика, културни утицаји.

УВОД

Задатак овог рада је да на примерима из дневне штампе опише примену англицизама у медијима у Републици Србији. У том циљу је направљена типологија енглеских позајмљеница које су забележене у штампаним медијима, а затим је праћено њихово појављивање у року од четири месеца.

Поред тога, обрађене су и семантичке промене код позајмљеница, које су изазване њиховим позајмљивањем у штампаним медијима. Први фактор који је битан за појаву енглеских позајмљеница је потреба за праћењем динамике развоја друштва. У контактима са другим језицима (највише са енглеским) открива се потреба за појмовима који у српском нису лексикализовани па зато долази до позајмљивања страних речи. Други важан фактор у популаризацији енглеских позајмљеница је то што се култура енглеског говорног подручја види као

престижна и напредна, па самим тим и њен језик, а број енглеских позајмљеница се повећава у стручном жаргону.

На основу анализа процеса примене енглеских позајмљеница дошло се до закључка да се енглеске позајмљенице све чешће јављају у српском језику. Сам процес „позајмљивања” речи представља најпростији облик утицаја једног језика на други (Сапир 1992: 147). „Англицизам представља општу реч или везану морфему из енглеског језика која се употребљава у српском, с различитим степеном интегрисаности у његов систем” (Прћић, 2005: 59). Основна функција медија је брзо, поуздано и објективно преношење информација. Стога су језичка средства која новинари употребљавају изабрана тако да у први план истичу тему у саопштавању. Тако теме општег типа (политика, култура, забава и спорт) не захтевају од читалаца и слушалаца да познају велики број стручних појмова сем оних које веома често користе. Ако се ради о теми из науке, онда се користе појмови који се ређе употребљавају.

„Англицизама је у нашем језику из дана у дан све више. Они се преузимају без икаквог видљивог система и размишљања – и онда када је то објективно потребно, и онда када није” (Прчић, 2005:154). Поставља се питање да ли је та употреба оправдана или не. Прћић (2005) под „објективном потребом” подразумева допринос неког англицизма у изражајности српског језика, тј. у систем српског језика се уводи нови појам који се датим англицизмом именује. Такви су на пример: *милкшејк, таблоид, скенер, модем, хардвер, софтвер, интернет, бестселер* и многи други, који су српски језик обогатили не само новим обликом, тј. самом речју, него и новим и до сада непознатим садржајем и значењем.

МЕТОДОЛОГИЈА

У анализи енглеских позајмљеница најпре се пошло од сакупљања корпуса који ће бити анализиран. Он је заснован на примерима из дневних листова „Вечерње новости”, „Политика”, „Курир” и „Информер”. Значи, циљ овог рада је издвајање, праћење и прикупљање енглеских позајмљеница у наведеним дневним листовима. Анализирана су укупно четири месеца (**1. 11. 2017 – 1. 2. 2018**) у току којих су излазиле ове дневне новине.

Разлози избора наведених листова је масовност читалачке публике, редовност излазака и узета су два листа са традицијом

извештавања и преношења вести, с друге стране су два таблоидна листа која својим „бомбастичним“ насловима привлаче читаоце и самим тим утичу на свесно и несвесно усвајање страних речи.

Највећи број вести свакако заузимају политичка, економска и спортска дешавања. Ови часописи су изабрани на основу следећих критеријума:

- 1) утицаји ових часописа у друштвеној заједници – њихов утицај се огледа у томе да су то четири листа с најбројнијом читалачком публиком;
- 2) читалачка публика којој су часописи намењени (читаоци средње, старије доби, млади);
- 3) учесталост излажења (свакодневно).

Сваки број наведених листова пажљиво је проучаван и бележена је свака енглеска позајмљеница. Након завршеног прикупљања речи, приступљено је обради сваке речи посебно. Обрада је извршена на следећи начин:

– позајмљеница – реч извучена из контекста, затим следи пример;

– енглеско значење те речи;

– провера речи у речницима као што су: *Велики речник страних речи и израза*, *Вујаклија*, *Речник новијих англицизама*, *Речник матице српске*.

Марљивом претрагом штампе пронађен је огроман број речи страног порекла. Речи су класификоване на основу степена оправданости њихове употребе у српском језику. Као основа за одређивање те употребе коришћена је подела коју налазимо код Прћића (Прћић 2005: 130):

• Оправдана је употреба када не постоји одговарајућа реч у српском језику. Таквих речи у дефинисаном периоду нађено је 50 у листу „Вечерње новости“, 40 у листу „Курир“, 19 у листу „Политика“ и 18 у листу „Информер“.

Следећи примери илуструју начин на који су одабрани примери обрађени, а где је на основу релевантне литературе закључено да је употреба оправдана:

1) Поразно. Прогнозе ЦИА сврстале су нашу земљу на само дно европске *демографске* лествице.

Demography – the changing number of births, deaths, diseases etc. in a community over a period of time; the scientific study of these changes – *демографија*;

Реч страног порекла која је одомаћена и оправдано је у употреби у српском језику. Мења се по роду, броју и падежу.

2) Што се тиче Европе, *рекордер* по увећању броја људи биће Луксембург, у ком ће, према пројекцијама ЦИА, до 2050. живети 48,3 одсто више становника него данас.

Record – the best performance or the highest or the lowest level etc. ever reached in something, especially in sport – record.

Оправдана је употреба наведеног англицизма. У српском језику не постоји еквивалентан израз у значењу особе која је постигла значајан резултат или оборио претходни рекорд.

3) Према *пројекцији* средњег просечног рађања, 2050. бисмо имали 5,8 милиона људи, а до 2060. тај број би био 5,6 милиона.

Projection – a guess about the future amount, situation etc. based on the present situation – planiranje.

Према *планирању* средњег просечног рађања, 2050. бисмо имали 5,8 милиона људи, а до 2060. тај број би био 5,6 милиона.

Заменом позајмљенице домаћом речју мења се потпуно смисао реченице тј. губи се исти. Можемо закључити да је овде употреба стране речи оправдана.

• Следећу групу речи чине оне речи чија је употреба неоправдана. Пронађено је 141 у листу „Вечерње новости”, 168 у листу „Политика”, 65 у листу „Курир” и 45 у листу „Информер”:

1. Нада Сарић, бивша *шампионка* у каратеу, испребијала баку јер ју је ова претходно опсовала.

Нада Сарић, бивша *првакиња* у каратеу, испребијала баку јер ју је ова претходно опсовала.

Champion – a person, team etc. that has won a competition – првак;

Из приложеног примера се закључује да је употреба стране речи тј. англицизма непотребна, види се у постојању одговарајуће домаће тј. српске речи. Иако се мења по роду, броју и падежу, њена је употреба неоправдана.

2. Ове *алармантне* прогнозе сврстале су нашу земљу на само дно демографске европске лествице, док ће више људи од нас изгубити само Летонија са 35,8 одсто, Литванија са 37,6 одсто и Молдавија, која ће до 2050. имати 44,1 одсто грађана мање.

Alarm – a sudden feeling of fear or worry – бојазан, uznemirenost.

Ове *забрињавајуће* прогнозе сврстале су нашу земљу на само дно демографске европске лествице, док ће више људи од нас

изгубити само Летонија са 35,8 одсто, Литванија са 37,6 одсто и Молдавија, која ће до 2050. имати 44,1 одсто грађана мање.

Из приложеног примера се закључује да је употреба стране речи тј. англицизма непотребна, а види се у постојању одговарајуће домаће тј. српске речи.

3. *Проектил* је, наравно, експлодирао стотинак метара даље.

Projectil – an object, such as a bullet, that is fired from a gun of other weapon – projektil.

Хитац је, наравно, експлодирао стотинак метара даље.

Употреба домаће речи је потпуно оправдана по Прћићу (2005).

Можда и најзанимљивију групу речи представљају оне које су делимично оправдане. Дакле, уносе ново значење у наш језик или представљају економичну алтернативу домаћим речима (Прћић 2005: 132):

1. Једино место на Балкану где ће се у наредне три деценије десити потпуно супротно, односно повећање *популације*, јесте Косово и Метохија, које је на мапи ЦИА приказано одвојено од Србије!

Population – the number of people who live in particular area, city or country – broj stanovnika.

Једино место на Балкану где ће се у наредне три деценије десити потпуно супротно, односно повећање *броја становника*, јесте Косово и Метохија, које је на мапи ЦИА приказано одвојено од Србије!

Англицизам је делимично оправдан тј. употреба истог јер се заменом стране речи морају употребити две домаће.

2. Чињеница да је Зоран Станковић као представник Владе Србије своју недељу посветио мени, као и много представника општине и званичника из Медвеђе који су ми организовали добродошлицу, чини да се осећам веома добро – рекао је Мета у *интервју* за Радио Слободна Европа.

Interview – A conversation between a journalist or radio or television presenter and a person of public interest, used as the basis of a broadcast or publication – razgovor.

По Прћићу (2005), у овом случају је употреба стране речи делимично оправдана јер домаћа реч одговара, али не у потпуности датој ситуацији.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је обухватило проучавање дневних новина које су излазиле току четири месеца. То је период излазака 480 бројева новина.

Истраживање није имало за циљ дискредитацију никога. Уз пуно поштовање новинара и њиховог позива, желело се указати на речник који се користи у свакодневном раду и који као такав има утицаја на јавност. Резултати представљају релевантну полазну тачку за неко шире и озбиљније истраживање које би указало у ком смеру се креће развој српског језика у јавним медијима. Као што се може видети из приложених доказа, употреба англицизама је чак и масовнија у листовима са дужом традицијом излагања. Сам обим листова има утицаја на ово, као и то да је запажено да се вести често понављају у размаку од неколико дана. То упућује на чињеницу да се неки текстови у целини или делимично преузимају.

То указује да листови „Куир” и „Информер”, иако имају углед таблоида, не одскачу од норме што се тиче употребе англицизама. Ово само по себи представља својеврстан куриозитет.

ДИСКУСИЈА

Свака анализа позајмљених и преведених речи из енглеског језика упућује на закључак да позајмљивање и превођење нису резултат добро промишљене активности, што оставља трајне последице на српски језички систем. Позајмљују се и потребне и непотребне речи, без поштовања правописних, фонолошких, семантичких и морфосинтаксичких норми српског језика. Чест је случај да нам се чини да је страни израз бољи, лепши и модернији од домаћег. Ово је, међутим, тако не због оног шта страни израз јесте, него због оног шта представља (Бугарски, 2004: 21).

Сама провера значења позајмљеница је вршена у речницима – *Речнику Матице српске* и *Великом речнику страних речи и израза*. Оно што је посебно занимљиво је то што неке речи не постоје у једном речнику, а други их наводи као речи енглеског порекла. То само указује на брзину којом стране речи, посебно англицизми, улазе у наш званични а самим тим и свакодневни језик.

Даље, разним аспектима феномена наглог продора и неконтролисане употребе англицизама у српском језику у последњих патнаестак година у нашој лингвистици највише се бави Твртко Прћић у књизи *Енглески у српском* (2005). Он дефинише англицизам као „општу реч или везану морфему из енглеског језика која се употребљава у српском, с различитим степеном интегрисаности у његов систем” (Прћић, 2005: 59). У својој књизи Прћић дефинише „језик који се све више користи у јавним средствима комуникације и у жаргону млађе популације као *англосрпски*. Под овим се подразумева један нов социолект, својствен урбаним, колико-толико двојезичним, људима млађе генерације, започетог а незавршеног образовања, који своју језичку и другу културу стичу углавном путем популарних медија. Ова хибридна и спонтана творевина представља врсту српског језика који (све више) одступа од својих норми и (све више) бива употребљена према нормама енглеског језика” (2005: 78). Како и сам аутор истиче – „под англосрпски никако се не подводи сваки утицај енглеског језика на српски, него само оно што чини неоправдане и непотребне иновације настале под утицајем енглеске норме” (Прћић, 2005: 78).

Енглески језик као *lingua franca*²⁶ је релативно скоро почео да се истражује. Лингвисти који су се бавили овим сегментом енглеског језика су Jennifer Jenkins, David Crystal као и многи други.

Jennifer Jenkins у својој књизи *English as a Lingua Franca (ELF)* говори о енглеском језику као *лингва франка*, који се јавља као последица огромног раста употребе енглеског језика међу људима којима енглески језик није матерњи језик, и који су учили енглески језик по сопственом избору. Где год да се наиђе на честу и систематичну употребу већег броја ELF говорника, тада би тај облик енглеског језика требало сматрати исправним обликом, а не би га требало одбацити као грешку само зато што се његов облик разликује од енглеског оригинала. Даћемо пример који се често појављује: говорници којима енглески језик није матерњи језик веома често *не користе* наставак *-s* за треће

²⁶ *Lingua franca* је израз који се појавио у 17. веку у подручју Медитерана и означавао је језик који је у основи имао италијански са доста речи и уопште утицаја шпанског, француског, турског, грчког језика. То је био оперативни језик за комуникацију свих ових који су из разних разлога били упућени да путују подручјем Медитерана, па самим тим и да комуницирају и остварују контакте. *Lingua* – лат. језик, говор; *franca* – не зна се тачно порекло, али се претпоставља да вуће корене од Франака, који су учествовали у крсташким ратовима и као такви остали запамћени у колективном сећању Арапа.

лице једине у садашњем простом времену (*She speak*), док већина говорника којима је енглески матерњи језик користе наставак *-s*. Други пример је да на Новом Зеланду, где постоји дијалекат енглеског језика, где говорници изговарају глас /i/, на свим местима где Британци и Американци изговарају /e/. Те сходно томе, она каже да се један становник са Новог Зеланда звао *Џини*, док су је Британци и Американци звали *Џени*.

English as a global language је књига познатог британског лингвисте Дејвида Кристала, који се бави енглеским језиком као феноменом глобалног језика. Он нам у књизи даје преглед језика који су кроз историју представљали језик *lingua franca*. Свет је најпре био под утицајем **старогрчког** (класичног грчког). Штафету преузима **латински језик**, који је надживео свој народ и државу и био у употреби, мало измењен, стотинама и стотинама година након њиховог нестанка. Затим је на сцену ступио **шпански језик**, како се шпанска доминација ширила Европом. Није се баш много дуго задржао, сменио га је **француски језик** у 17. веку, који је постао језик дворова, племства и дипломатије широм Европе, укључујући и царску Русију. Ту се задржао скоро до половине 20. века. **Немачки и руски језик** су имали своје периоде ширења, не баш успешне, нажалост, више наметнуте него спонтане. У другим деловима света имамо **арапски језик** као доминантан у земљама ислама као и **класични кинески језик** у функцији *lingua franca*.

Што се тиче проучавања енглеских позајмљеница у српскохрватском, највећи допринос дао је Рудолф Филиповић, који је свој рад у овој области почео педесетих година и резултате својих истраживања приказао у великом броју чланака и књига. У својој *Теорији језика и контакту* он даје теоријске поставке различитих степена адаптације енглеских позајмљеница у српскохрватском, и то на свим језичким нивоима. Он први у разматрање међујезичких утицаја уводи дистинкцију посредног и непосредног језичког контакта, примарне и секундарне адаптације, а у оквиру њих предлаже низ термина који су сада ушли у општу употребу у лингвистици нпр.: супституција и импоратација (Филиповић, 1986: 50–57).

Филиповић (1986) примећује да данашњи читалац или слушалац не треба бити лингвиста нити историчар језика па да у писаном тексту или говору, ТВ емисијама својих сународника примети да је тај текст или говор саставни део његовог језика, али да се у том језику јављају речи чак и изрази који по своме

пореклу не припадају том језику већ су преузети – позајмљени од неког другог језика или из дијалеката у књижевном језику.

ЗАКЉУЧАК

Много је фактора који директно или индиректно утичу на употребу англицизама. Један од фактора који утиче да се користе позајмљенице зависи и од теме о којој се пише. Често и само интересовање читалаца за неку актуелну тему, било политичке или спортске природе, наводи новинаре да користе енглеске позајмљенице, јер читаоци користе и друге изворе информација као што је свеприсутни интернет. Исто тако, употреба енглеских позајмљеница зависи и од самог новинара и његове потребе за излагањем теме – уколико се енглеска позајмљеница жели представити као термин онда се она не адаптира у потпуности.

Овим радом дошло се до одређених сазнања да се у медијима број енглеских речи које свакодневно користе новинари све више повећава, а преко њих и обична читалачка публика полако употребљава. Наравно, циљ није био дискредитовање било чије професије, у овом случају новинарске, већ да се укаже на процес позајмљивања као на једну неминовност. Отуда је неопходно отворити један шири фронт за очување српског језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (2004). *Језик у друштву*. Београд: Чигоја штампа.
- Crystal, D. (2003). *English as Global language*, Cambridge University press, Second addition.
- Филиповић, Р. (1986). *Теорија језика у контакту*. Загреб: Југословенска академија знаности и уметности, Школска књига.
- Jennifer, Jenkins, *English as Lingua Franca*, Oxford University Press, 2007.
- Клајн, И. Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*, четврто издање. Нови Сад: Прометеј.
- Oxford English-Serbian Student's Dictionary (2006). Oxford University Press. Great Clarendon Street, Oxford.
- Прћић, Т. (2005). *Енглески у српском*. Нови Сад: ИТП „Змај”.
- Речник српскохрватскога књижевног језика (1967). Нови Сад, Загреб.
- Сапир, Едвард. (1992). *Језик*, Нови Сад: Дневник.
- Вујаклија, М. (1996). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.

THE USE AND INFLUENCE OF ANGLICISMS INTO THE SERBIAN LANGUAGE ON A SAMPLE OF DAILY PRESS IN PERIOD 1. 11. 2017 - 1. 2. 2018.

Abstract: The subject of observation are anglicisms whose presence in the Serbian language is especially evident under the influence of electronics and robotics development, Internet communication technologies as well as due to the great expansion of English via social networks. The presence of loanwords from English is a lifestyle, especially in communication within various fields of science and technology. This fact is that English, on the way of communication and permeation of different cultures and cultural patterns, leaves significant traces in the language of non-English native speakers. These impacts are manifested, among other things, in the emergence of a large number of anglicisms that are becoming an important factor in further development of vocabulary of other world languages. The aim of this paper is to demonstrate to which extent the loanwords are used on the sample of daily press and point out the harmfulness of the mentioned cultural phenomenon.

Key words: borrowing, anglicism, linguistics, cultural influence.

Раиса Ј. Цветковић
Биљана С. Солеша

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 99-110

ЛИК УЧИТЕЉА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА

Сажетак: У раду испитујемо како Чехов конституише лик учитеља у својим приповеткама. Позитивистичким приступом доводимо у везу Чеховљеве приповетке са његовим животом и социјалним и историјским контекстом времена у коме су настале. Упоредним истраживањем епистоларне грађе (писама и бележака) и приповедака истражујемо како и колико су се лични погледи аутора на образовање и васпитање рефлектовали у његовом књижевном делу и утицали на формирање лика учитеља. На основу резултата истраживања закључујемо да Чехов кроз лик учитеља излаже критици модел образовања свога времена о чему сведочи и: 1) однос који учитељ успоставља са ученицима и 2) различити модели комуникације који се остварују у настави. На основу наведеног закључујемо да је креативност аутора у етичкој функцији остваривања савремене визије образовања и васпитања.

Кључне речи: Антон Павлович Чехов, приповетке, епистоларна проза, лик учитеља, образовање и васпитање.

ФИГУРА УЧИТЕЉА У ЖИВОТУ АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА

Антон Павлович Чехов је често у својим приповеткама улогу главног јунака поверио различитим профилима учитеља. Трагање за одговором на питање зашто је аутора толико привлачио лик учитеља нас упућује на истраживање биографије Чехова и фигуре учитеља која је имала велики утицај на пишење одрастање и касније ставове о значају просвете и просветних радника у свеукупном културном животу Русије. Први учитељ у животу Антона Чехова био је његов отац – Павел Егорович. Био је веома строг. За најмањи прекршај, грешку, шалу и још већу непослушност, сва деца из породице Чехова од најмлађег узраста су тешко кажњавана. При сусрет са школом и учитељем Чехов је имао као седмогодишње дете. Са својим братом Николом он је на инсистирање очево ишао у приватну школу једног Грка за кога се касније испоставило да је био *незналица и преварант. Боравак у*

овој школи је трајао годину дана. Пошто синови нису добили одговарајуће образовање, отац Павел Егорович одлучује да малог Чехова упише у гимназију. Чехов уписује гимназију у Таганрогу 23. августа 1868, у којој ће провести једанаест мучних и горких година живота. Гимназија у Таганрогу сматрана је узорном покрајинском образовном установом. Власти су је високо вредновале јер је васпитавала будуће грађане лојалне цару и отаџбини. Тадашња концепција образовања је подразумевала ограничен поглед на свет, без слободног независног размишљања. Основни принцип била је дисциплина. „Не расуђивати, него испуњавати” – била је основна заповест ове гимназије. Наставници су били непрестано застрашивани и под притиском. Наставник историје П. П. Филевски описује живот у њој крајем 60-их и почетком 70-их година XIX века као време веома строгог школског режима, најнемилосрдније доминације класицизма. Ученику су због две или три грешке у преводима са грчког или латинског језика ускраћивали могућност да добије задовољавајућу оцену на испиту (Филевский, 1906: 26). Према исказу Чеховљевог школског друга – писца Тана, заменик директора гимназије Е. Р. Реитлингер, који је строго поштовао наређења власти, претворио је гимназију у Таганрогу у „поправни батаљон, заменивши штапове и каишеве грчким и латинским терминима. Властољубив, конзервативац и формалиста Реитлингер је немилосрдно протерао „либерални дух” из гимназије. Он је отпуштао наставнике опозиционаре и оне који су били прогресивног духа. Поверавао је васпитно-образовни део оним наставницима који су успешно вршили на ученике морални утицај унутар и изван гимназије, захтевали од њих слепу послушност уз строго поштовање и беспоговорно примењивање свих формалних правила понашања (Тан, 1910: 497). Међу учитељима Чеховљеве гимназије само је један привукао симпатије ученика својим живахним умом, сналажљивошћу, оригиналношћу. Био је то наставник законодавства и филозофије Ф. П. Покровски, изузетан говорник са разговетним гласом, величанственим изгледом и господским ставом. Овај учитељ је на часовима расправљао углавном о филозофским и књижевним темама, анализирао и критиковао велике руске и европске песнике. У школском животу Антона Чехова било је мало оних „правих учитеља”. Ипак, они су успели да утичу на његов целокупни поглед на свет. Учители који су прошли кроз живот аутора били су велика инспирација пишчева, те је упадљив

велики број Чеховљевих јунака–учитеља, било да су представљени као позитивни ликови или они учитељи који не воле своју професију, или се не сналазе у њој. Истраживачи Чеховљеве прозе примећују да се у многим приповеткама препознају трагови временаведеног у гимназији у Таганрогу.

Чехов је сматрао да је учитељски позив заиста величанствен. Трудио се да набави књиге и часописе за наставнике који су радили у најудаљенијим деловима Русије. Иако је сматрао да је учитељски позив јединствен, велики и значајан, Чехов учитеља свога времена види углавном као површно образовану особу која учи сеоску децу са истим оним емоцијама са којима се иде у изгнанство. Чехов је негодовао због бедног положаја руског учитеља који је гладан и заостао, али и застрашен могућношћу да изгуби и тај скромни комад хлеба. У настојању да се побољша положај и углед учитеља, он наглашава да је неопходно да учитељ буде први човек у селу (крају), онај који може одговорити сељаку на сва питања, онај у коме сељаци препознају снагу вредну пажње и поштовања. Почетком 1900. године А. П. Чехов се жалио М. Горком: „Кад би само знао како је потребан добар, интелегентан, образован учитељ у руском селу! У Русији морамо да га ставимо у неке посебне услове и то треба урадити што је најпре могуће, ако схватимо да ће се без ширег образовања људи држава срушити као кућа направљена од лоше печене цигле! Учитељ мора бити глумац, уметник, страствено заљубљен у свој рад” (Чехов, 1986: 380). Инсистирао је и залагао се за изградњу школа које би имале и станове за наставнике.

ЛИК УЧИТЕЉА У ПРОЗИ ЧЕХОВА

Чеховљево жанровско опредељење је кратка прича. Писац је осетио да је кратка прича изузетно погодна да се њоме обухвати сав животни круг ситуација. За разлику од поглавља романа, приповетке су независне али се могу груписати око мотивских тежишта у целине и као каменчићи у мозаику преобразити у више јединство – визију света (Babović, 1990: 16). Као велики познавалац људских душа, настојао је да њих проучава као посебни феномен, тако да ни учитељи у том смислу нису изузетак. Јунаци се откривају у самој радњи, у поступцима или у мислима и осећањима непосредно везаним за радњу (Јермилов, 1949: 87). Динамика композиције у Чеховљевој прози не проистиче из организације заплета, већ је последица

унутрашњих, психолошких промена у јунацима, док се композициона веза свих елемената приче одржава захваљујући сложеним асоцијативним везама свих елемената нарације (Толмачёва, 2018: 35). Чехов открива човечију психу са вештином и проницљивошћу лекара – експериментатора. У његовом аналитичким прилажењу животу и људима осетило се његово медицинско и природњачко образовање – Чехов је умео да исприча о унутрашњем животу детета, дечака, одраслог човека, старца, жене (Зерчанинов и сар, 1947: 536). Аутор успева да читаоце из домена свакодневнoг живота пребаци у сферу високих филозофских размишљања зато што Чехову живот представља средство да продре у духовни свет својих јунака. За њега није важно шта се десило, већ какав одговор на дато питање одзвања у души његовог јунака (Бердников, 1994). Јунаци Чеховљеве прозе су комично, комично-трагично, трагично-комично или трагично удвојени. Они су често у расцепу сопствене емоције и њене рефлексије, између онога што осећају и онога што желе да мисле о ономе што осећају (Вукићевић, 2015: 216–217). Типичан Чеховљевски јунак је несрећни носилац магловите, али дивне људске истине, наводи Владимир Набоков, терета који не може ни да одбаци, ни да носи. Он се саплиће кроз Чеховљеве приче зато што гледа у звезде. То је несрећан човек и чини друге несрећнима, он не воли ни своје ближње, ни своје најближе, већ оне најудаљеније (Набоков, 2006: 80). Када су у питању основна обележја ликова учитеља и њихова профилизиација, она је у овој прози условљена образовним системом са којим се млади писац још у детињству суочавао. Чеховљеви учитељи су ликови који имају типске особине постепено изопаченог, дегенерисаног интелектуалца. Њихова воља је често омеђена разним правилима и прописима који се морају строго следити. Они могу бити носиоци неких идеалистичких идеја које је тешко реализовати или практично спровести. Често су сами жртве пратећег осећаја нелагоде због несразмере између жељеног и стварног.

Чехов је посматрао учитеље из разних углова. У његовим причама примећују се ликови учитеља са дијаметрално различитим карактерним особинама. Могу се разликовати два типа учитеља. Први тип је затворен, плитак, прости и ускогрудни лицемер, зановетало, гунђало, усредсређен на слепо учење напамет, особа која у суштини не воли своју професију, нити има одређене предметне квалификације. Човек који је потпуно равнодушан према својој професији и образовању уопште. Други

тип је особа која углавном воли своју професију, али испашта због властите слабости и рањивости душе. Чеховљеви учитељи су углавном жртве образовног наредбодавног заповедног система тог времена. Њихова свест може функционисати само у оквиру успостављених правила, што се одражава и у њиховом говорном понашању. Они су веома досадни, готово несносни у настојању да саговорнике подуче у једноставним ситуацијама без очигледне мотивације (*Човек у футроли*). Они су често представници двоструког морала, површног ума, заосталости, окорелости. У многим ситуацијама се примећује да нису способни за хармоничну комуникацију: користе манипулативне механизме, бирају доминирајућу водећу позицију у дијалогу и ниподаштавају саговорника. Чеховљеве приче су богате учитељима различитог узраста, друштвених група и специјалности из више образовних институција (гимназија, института, кућни учитељи, тутори, гувернанте итд). У овом раду, у настојању да представимо оба типа учитеља, посебан осврт дајемо на ликове учитеља у приповеткама: *Учитељ*, *Досадна прича*, *Човек у футроли* и *Кућа с мезанином*.

Приповетка *Човек у футроли* (1898) је прича о човеку којим доминира страх од живота. Јунак је ову своју девијацију претворио у главно своје оружје којим утиче на средину: сталним понављањем свог страховања он шири страх на друге (Babović, 1989: 27). Иако главни јунак Беликов страши људе из своје околине, приповетка је прожета дахом свежег ветра живота који више није повољан за људе сличне њему, Беликове. Околина „човека у футроли”, читав живот противуречи му, у непријатељству је с њиме. Већ само поређење слабуњавог, кржљавог Беликова и Варењке Коваленко из које бије непосредност и свежина самог живота, подвлачило је да су Беликови осуђени на смрт али друштвена стварност тога времена се још увек ослањала на људе у футроли, без обзира на то што су били на заласку (Јермилов, 1949: 248–249).

О главном јунаку приповетке *Човек у футроли*, гимназијском професору грчког језика Беликову, приповеда наратор као о човеку код кога се „опажала стална и несавладива тежња да се окружи омотачем, да створи себи такорећи футролу, која би га одвојила од других, која би га заштитила од спољних утицаја. Стварност га је држала, плашила, чинила стално узнемиреним, па је, можда, зато да би оправдао своју одвратност према садашњости – увек хвалио прошлост и оно чега никада

није било. [...] Свако нарушавање, скретање, одступање од правила изазивало је у њему потиштеност. Стално је говорио да штогод не испадне." Колеге је потказивао надлежнима и тако је у својим рукама имао не само гимназију, већ читав град.

Страх од надређених овог јунака ширио се градом као зараза. Беликов је тако живео не мењајући своје навике све до тренутка када му се пружила прилика да се ожени сестром новопридошлог наставника историје и географије, Варењком. О браку је размишљао као о нечему веома озбиљном, да треба најпре одмерити дужности које предстоје, размислити о одговорностима „да после нешто не испадне". До брака би вероватно и дошло да се у граду није појавила умножена карикатура Беликова и Варењке која га је веома разљутила. Оно што га је додатно изнервирало је ситуација када је угледао Коваленка и Варењуку (брата и сестру) како возе бицикл. Сматрао је да је вожња бициклом неприлична за људе који се баве васпитањем омладине: „Ако наставник вози бицикл, шта онда преостаје ученицима" [...]. Жена или девојка на бициклу, то је ужасно", говорио је наглашавајући да му је дужност да о понашању Коваленка обавести школског надзорника и директора, као и о садржају њиховог разговора – препирке о томе шта је умесно а шта не. Историја Беликовог страховања се управо ту и завршава, када је напуштајући колегу угледао Варењуку са другарицама како се смеје. Схватио је да је постао предмет подсмеха. Уплашио се свестан да ће се све што се десило у граду сазнати, да ће се можда и друга карикатура нацртати и да му ништа неће преостати него да напусти службу. Престрашен, отишао је у свој стан, легао у кревет и након месец дана умро.

Приповетка *Кућа с мезанином* (1896) је приповетка која тематизира руско село. Њени јунаци су интелектуалци, али се у њиховим разговорима и полемикама изричу значајни судови о судбини руског сељака. Ову приповетку руска књижевна критика је лоше примила због лика уметника који је обликован као пасиван и равнодушан према друштвено-корисном раду (Воžović, 1989: 351). Основни заплет чини конфликт Лизе Волченинове и сликара око просветитељског програма рада интелигенције на селу (Babović, 1989: 31). Осим тога, ово је прича о изгубљеној лепоти, о несталој поезији живота, али и интимна лирска тема која се уско преплиће са великом социјалном темом, што је видљиво у сукобу између Лидије и сликара (Јермилов, 1949: 211). У приповеци је представљен лик специфично ограничене

учитељице. Јунакиња Лидија Волчанинова потиче из добре породице, ћерка је некадашњег тајног саветника. Њој је двадесет четврта година. Увек има озбиљан и строг израз лица. Упркос богатству, она заједно са мајком и сестром живи целу годину без прекида на њиховом породичном имању. У школи зарађује 25 рубаља и веома је поносна што живи на свој рачун. Лидија је веома активна. Сматра да се мора у животу много радити. Не уважава много мушкарце. Селективна је у погледу избора људских занимања. Бави се разним друштвеним делатностима у срезу, организује апотеке, библиотеке и слично. Говори искључиво о озбиљним стварима. Нимало јој се не допада сликар (наратор) који их је често посећивао. Ставови су им се разилазили готово по свим питањима. Била је веома незадовољна што је срез у рукама извесног Балагина, председника управе, који је све функције у срезу поделио својим нећацима и зетовима, те је радио шта је хтео. Лидија је говорила: „Треба се борити. Млади људи морају сами да формирају снажну опозицију, али видите каква је наша младеж. Срамота.” Она се никада није умиљавала, говорила је само о озбиљним стварима, живела је својим посебним животом и за мајку и сестру била је исто тако света, помало загонетна особа. Била је у породици неприкосновени ауторитет. Ни мајка ни сестра се нису усуђивале да јој се супротставе. Лидијином наредбом, да се млађа сестра Жења (Мисјус) не би упустила у везу са сликаром, мајка и Жења очајне и незадовољне напуштају имање и одлазе заувек. До љубавне везе између сликара и Жење не долази. Након тога Лидија потпуно успоставља жељени живот. Као и раније, учила је децу. Пошло јој је за руком да око себе окупи круг њој симпатичних људи који су образовали јаку опозицију и на последњим изборима „срушили” Балагина. Кључна полемика између Лидије и сликара, у којој се у ставовима сликара откривају бесмислице Лидијиних залагања и активности, односила се на питање колико су заиста руски сељаци слободни, колико им рад попут Лидијиног заиста пружа слободу или их напротив подјармљује и окива, захтевајући нове намете. Лидија сматра да се у животу не сме седети скрштених руку, док наратор сасвим отворено говори да све што она ради сељацима у суштини не чини никакву услугу. Тренутну можда да, али суштинску не. Наратор сматра да Лидија својим мешањем у живот тих људи ствара само нови повод за рад. Наратор своје ставове образлаже тиме што сматра да је човек створен да буде духовно активан, да стално тражи истину и смисао живота. Ако

бисмо сељацима учинили непотребним сурови животињски рад и дали им да се осете слободним, када би они постали истински свесни свог животног циља, онда би их могле задовољити само религија, наука, уметност и слично, а не бесмислице. Млађа сестра Жења, која се веома допадала наратору, признала је да се заједно са мајком у суштини слагала са ставовима наратора, али се оне ипак нису супротстављале Лидији. Лидија ниједног тренутка није покушала да критички преиспита своје ставове и активности, исправност неких својих одлука. Самоуверена, горда и амбициозна, веровала је у сопствену непогрешивост. Мишљење и осећања других нису је занимали. Нарочито ју је вређало када би неко (наратор) сумњао у квалитет њеног рада. Лидија као учитељица припада оним људима који су своју интелектуалну снагу усмерили ка себи, задовољству сопствене сујете, осећају власти и моћи. Њена активност доприноси квалитету живота људи у провинцији, али им не даје оно суштинско – слободу. Анализом ове приповетке може се закључити да би Чехов писац, лекар, оснивач и покровитељ библиотека и школа у стварном животу, могао и бити савезник младе учитељице Лиде, којој је у приповеци ипак дао атрибуте ђаволског (Чуковский, 2008: 152). Аутор се дистанцира опредељујући се за поступак који одговорност за садржај, тему и уопште наративни потенцијал приповетке додељује наратору приче (Milosavljević Milić, 2016: 130).

Досадна прича (1889) је приповетка о животу старог светски признатог универзитетског професора, медицинског научника који на крају свог живота губи веру у оне истинске идеале и истине којима је раније служио. Један од веома присутних мотива у Чеховљевој прози, мотив досаде, доминира у овој приповеци. Досада мучи, савладава, побеђује јунаке независно од тога да ли су они сиромашни или богати, стари или млади, житељи престонице или села. Подједнако су жртве досаде и мушкарци и жене. Некада се мотив досаде препознаје у самом наслову приче као што је случај у приповеткама *Досадан живот* и *Досадна прича* (Якимова, 2010: 143). Јунак приповетке *Досадна прича*, Николај Степанич, другачији је тип просветног радника. Он је универзитетски професор пред пензијом који је свој живот посветио науци, студентима, професији. У годинама када се налази при крају радног века и када се већ пензионише, мучи га свест о болести и страх од смрти, не разуме смисао свог живота, иритирају га посетиоци, породица, пријатељи. Професор до најситнијих детаља може предвидети сваки свој дан, посетиоце,

циљеве њихових посета, чак и њихове речи. Веома је усамљен. О себи размишља: „Колико је моје име сјајно и лепо, толико сам ја безбојан и ружан.” Упркос свим својим достигнућима, осећа се изгубљено, бескорисно. Нове песимистичке мисли професора проблематизују хуманистичко веровање у културни напредак човечанства коме је он као човек науке био посвећен читавог живота. Резимирајући свој живот, професор долази до закључка да га ни пређашња уверења неће спасти духовне кризе која њиме овладава. Иако сматра да је сваком човеку који тежи смисленом постојању неопходна „општа идеја”, он у завршној сцени приповетке Каћу (своју пријатељицу) не уме да охрабри и упути како да живи даље. Овај Чеховљев јунак читаоце суочава са парадоксалним животним ситуацијама: у професору су суочене две непомирљиве истине да је људско постојање без „опште идеје” или вере бесмислено и да готово не постоји идеја која се, суочена са трагиком живота, не би претворила у илузију. Николај Степанич није у стању да све прогласи неразумљивим јер је иначе као научник, природњак, лекар сав свој живот посветио науци и знању. Али у размишљању о смрти сва његова мисао губи пуноћу и значење (Кубасов, 1998: 212).

Главни јунак приповетке *Учитель* (1886) је Фјодор Лукич Сисојев, учитељ фабричке школе у којој ради четрнаест година. Радња приповетке прати јунаков одлазак на традиционални годишњи ручак у дирекцију фабрике. Учитељ није био задовољан годишњим испитом својих ученика, иако су на завршном испиту добро прошли. Сумњао је да су неки резултати нереални, да је неким ученицима намештено да не прођу тако добро какви су иначе ђаци. Пре испита је био болестан и сви му говоре да је ослабио. Фјодор Лукич држи дугачак и досадан говор у којем има и оптуживања и критике. Сви га стрпљиво слушају. Упркос његовом заједљивом говору, надзорник, а и сви присутни за столом, почињу да говоре о изванредном таленту овог учитеља. Надзорник хвали Сисојева како је он педагог до сржи, рођени учитељ, како је у њему све: урођена способност, вишегодишња пракса и љубав према послу: „Просто човек да се чуди колико ви поред нежног здравља, имате енергије, познавања посла ... оне знате одмерености, сигурности [...] ви сте песник у своме раду.” Фјодор Лукич Сисојев на ручку, изненађен због бујице неуобичајених речи о себи, слуша само похвале. Присутни су се придружили похвалама и заборавили критички говор, несносно нарав, пакостан и рђав изглед лица Фјодора Лукича.

У низу похвала и говора присутни домаћин Бруни је изговорио реченицу која ће најпре накратко пробудити низ питања, а затим одједном разрешити енигму овог скупа који, као да није био годишњи традиционални ручак, већ скуп посвећен њему. Реченица која је узнемирила и покосила Фјодора Лукича Сисојева гласила је: „Породица Фјодора Лукича ће бити обезбеђена.” Питао се зашто. Зашто породица, а не он сам?! А онда је на лицима присутних препознао не саосећање које није подносио већ „нешто друго, нешто благо и нежно и у исти мах одвећ злокобно, налик на грозну истину, нешто што му је намах изазвало језу у телу, а неисказано очајање у души. Блед, искривљена лица, наједном је скочио и ухватио се за главу...” Тек у том тренутку учитељ схвата да је он заправо неизлечиво болестан. Чехов је у овој приповеци пратећи драму поразног сазнања свог јунака делимично представио јунаков портрет, а инсистирао на дочаравању атмосфере једног тренутка обојене неискреношћу присутних и на слици једног стравичног доживљаја несрећног појединца.

ЗАКЉУЧАК

Чехов је обликујући ликове учитеља у одабраним приповеткама представио оне који нису могли, нису били у стању да покрену друштво напред. Аутор инсистира на слици њихових негативних особина. Они су или застрашени и слепо одани режиму (Беликов), или прекомерно амбициозни, ограничени и помућена ума, жељни сопствене слободе, власти и моћи (Лидија Волчанинова), или су превише критички настројени према себи, изгубљени у животној монотонији, без довољно креативног потенцијала, поражени у суочавању са истином о пролазности живота и неумитној смрти (Николај Степанич), или је путем лика учитеља у једној немилосрдној ситуацији указано на лицемерје учитељевог окружења (Сисојев). Чехов је критички настројен према ондашњем руском учитељу. И када може да буде светло у свом окружењу, заслепљен је самољубљем и амбицијом, страхом од надређених, страхом од живота, себе самог и величине животних истина и сазнања са којима није у стању да се носи.

Лик учитеља у прози Чехова могуће је истражити на корпусу који чине 23 приповетке које се могу поделити у три групе: приче засноване на опису професионалне делатности учитеља (*Татица, Репетитор, Идеални испит, Испит за чин, У*

пансиону, Досадна прича); приче које комбинују педагошку ситуацију и свакидашњу (*Учитель, Скупичасови, Учитель књижевности, Човек у футроли*); приче у којима је учитељ смештен у свакидашње, једноставне ситуације (*Клевета, Ордење, Неумесне мисли, У апотеци, У туђини, Неуспех, Пометња, У Париз!, Даме, На коњска кола, Ана на врату, Кућа са мезанином*). Непогрешиво прецизан у избору доминантних особина и ситуација у којима се јунаци испољавају аутор је читаоцима пружио увид у педагошку и културолошку климу свога доба која је захтевала ентузијастичне појединце и корените промене образовно-васпитног система.

ЛИТЕРАТУРА

- Babović, M. (1989). *Anton Pavlovič Čehov*. U: Anton Pavlovič Čehov. Sabrana dela. T. 1, Beograd: Jugoslavija publik/Čakovec: Zrinski.
- Бердников, Г. П. (1994). *Чехов*. История всемирной литературы. АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. Москва: Наука. стр.
- Доступно на: <http://chehov-lit.ru/chehov/bio/biografiya-berdnikov.htm>
- Воžović, Z. (1989). *Anton Pavlovič Čehov* U: Anton Pavlovič Čehov. Napomene. Sabrana dela. T.1, Beograd: Jugoslavija publik/Čakovec: Zrinski.
- Вукићевић, Д. (2015). *Чеховљевска шара*. У: Лаза Лазаревић/Јанко Веселиновић. Десет векова српске књижевности. Књига 40. Нови Сад: Матица српска.
- Зерчанинов, А. А. и сар. (1947). *Руска књижевност 2*. Београд: Просвета.
- Јанковић, В. (1988). *Антон Чехов и уметност приповетке*. У: Антон Павлович Чехов. Приповетке. Београд: Просвета. 7–19.
- Јермилов, В. (1949). *Чехов*. Нови Сад: Матица српска.
- Кубасов, А. В. (1998). *Проза А. П. Чехова: искуство стилизацији*. Монографија, Екатеринбург: Уралски државни педагошки универзитет.
- Milosavljević Milić, S. (2016). *Virtuelni narativ*. Ogledi iz kognitivne naratologije. Niš: Filozofski fakultet / Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Nabokov, V. (2006). *Eseji. Ivan Turgenev, Anton Čehov*. Beograd: NNK Internacional.
- Толмачёва, Е. Г. (2018). *Поэтика рассказов А. П. Чехова*. Доступно на: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a82947966e104f6f85b7a.pdf>

-
- Филевский П. П. (1906). *Очерки из прошлого Таганрогской гимназии*. Таганрог: Типо-лит. Н. Я. Рази.
- Чехов, А. П. (1986). *А.П.Чехов в воспоминаниях современников*. Москва: Художественная литература.
- Чуковский, К. (2008). *О Чехове*. Москва: Русский путь.
- Тан, В. Г. (1910). *На родине Чехова*. Чеховский юбилейный сборник. Москва: Т-ва И.Д. Сытина.
- Якимова, Л. П. (2010). *Мотивная динамика в произведениях А. П. Чехова 1890–1900 годов: от скуки к терпению*. Критика и семиотика. Бр. 14.

THE CHARACTER OF THE TEACHER IN THE LITERARY WORK OF A. P. CHEKHOV

Abstract: In this paper we examine the way in which Chekhov forms the character of the teacher in his short stories. By using the positivist approach, we relate Chekhov's short stories to his life and to the social and historical context of the time in which they were created. By applying comparative research on his epistolary material (letters and notes) and short stories, we research in what way and to what extent have the author's personal views on education and upbringing reflected in his literary work and affected the creation of the character of the teacher. Based on the research results, we conclude that, through the character of the teacher, Chekhov exposes the education model of his time to the literary criticism, as evidenced by: 1) the relationship the teacher establishes with the pupils and 2) different communication models that are performed in the classroom. On the basis of the above, we conclude that the author's creativity is placed in the ethical function of achieving the contemporary vision of education and upbringing.

Key words: Anton Pavlovich Chekhov, short stories, epistolary prose, the character of the teacher, education and upbringing.

Наталія Михайлівна Павликівська

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 111-118

МІСЦЕ ПСЕВДОНІМА В АНТРОПОНІМНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація: У статті йдеться про сутність псевдоніма в українській антропонімній системі у форматі вивчення навчальної дисципліни «Актуальні питання ономастики» підготовки здобувачів вищої освіти «магістр».

Ключові слова: ономастика, антропоніміка, псевдонім, вторинна номінація.

Псевдоніми як антропонімна категорія розглядаються у форматі обов'язкової навчальної дисципліни «Актуальні питання ономастики», предметом якої є об'єктно- номінативна типологія онімних одиниць, лексико-семантична природа їх базової основи, соціокомунікативні та функціональні можливості, принципи та мотиви номінації.

Псевдоніми як різновид власних найменувань людей посідають важливе місце в антропонімній системі національної мови. Ці комунікативні знаки з особливим призначенням – приховувати справжнє ім'я або прізвище – використовувалися в різні епохи й у різних народів.

Псевдоніми належать до мовних універсалій. Вони молодші від антропонімів, бо в невеликих людських колективах (родах, малих племенах) важко, а то й неможливо сховатися за новим, прибраним іменем. Імена здебільшого дають інші люди, а псевдоніми, звичайно, беруть собі самі їхні носії.

Зміст поняття *псевдонім* сформувався ще в античному світі. Алотріоніми (алоніми) використовувалися у Візантії. Відомими й досить популярними стали псевдоніми в епоху Відродження, особливо, коли поширилося друковане слово (О. Тулуб). Дуже багато їх було в другій половині XVIII століття у Франції. В Україні псевдоніми з'явилися в XVI столітті, а використання їх помітно позвужилося у XVII столітті в період визвольних рухів українського народу.

Екстралінгвальні (соціальні, психологічні) чинники псевдонімності в культурному письменницькому середовищі та в середовищі учасників нелегальної політичної боротьби, незаконної, злочинної прихованої діяльності різні.

Зокрема, відомо, що складні суспільно-політичні умови XIX – поч. XX ст. змушували письменників, журналістів, критиків та інших діячів культури приховувати свої справжні імена та прізвища за псевдонімами. Переслідування набуло такого розмаху, що вони користувалися псевдонімами і в усному спілкуванні та в листах. Крім того, появу псевдонімів у колах творчої інтелігенції зумовлювали: авторська скромність, традиції, немелодійність справжнього прізвища, невпевненість у авторських силах, службове становище, що не дозволяло публічно виступати під власним прізвищем, плагіат.

В історії української культури трапляються псевдоніми, зумовлені лише модою на них. Здебільшого про моду на псевдоніми в Україні можна говорити щодо останньої чверті XIX і перших десятиріч XX ст. У середині – кінці XX ст. багато письменників використали псевдоніми для того, щоб виразити свою творчу індивідуальність, друкуватися в різних виданнях. Більшість літературних псевдонімів мали не громадське, а лише особисте підґрунтя.

Псевдонімія в Україні особливо поширилася у зв'язку з суспільно-політичними умовами XX століття. Цьому сприяли революційні рухи доби Української Держави та Української Народної Республіки, Друга світова війна, національно-визвольні змагання 30-50-х років. Псевдоніми використовувалися в радянському підпіллі та партизанському середовищі, були поширеними серед членів Організації Українських Націоналістів (ОУН) та вояків Української Повстанської Армії (УПА). Підпільники, бійці визвольних загонів не могли виступати під офіційними прізвищами: родини членів ОУН та УПА переслідували, тому вони змушені були приховувати свої прізвища та іменуватися псевдонімами.

Псевдоніми як мовне явище зацікавили небагатьох вітчизняних (П. П. Чучка, В. В. Німчук, М. П. Лесюк, О. В. Петрова) та інших слов'янських (О. В. Суперанська, Г. В. Суслова, Т. І. Суркова, В. А. Никонов, С. Вархол) лінгвістів. Вони порушили питання лінгвістичного статусу, призначення та функцій псевдоніма, структури класу псевдонімів, особливості псевдонімної номінації тощо.

Широкому загалові представлено лише окремі дослідження з цієї проблеми. Опубліковано кілька статей про політичну псевдонімію середини ХХ століття (В. В. Німчук, М. П. Лесюк). Донедавна недостатньо була вивчена літературно-мистецька псевдонімія. Не було комплексного дослідження громадсько-політичної псевдонімії (повстанців 20-х років ХХ століття; ОУН та УПА; радянського підпілля і партизанських загонів Другої світової війни). Зовсім не вивчена псевдонімія кримінальних кіл на території України, поза увагою мовознавців залишалися українські криптоніми. Не було ґрунтового монографічного дослідження української псевдонімії ХХ століття, її семантико-мотиваційної бази та структури, екстралінгвальних чинників появи такого різновиду номінацій особи.

На сьогодні є різні визначення терміна *псевдонім*. Властиво, що у слов'янських лексикографічних та довідкових джерелах відзначають використання прибраного/вигаданого імені замість власного найменування (або поряд з ним) у громадському й літературно-мистецькому середовищі (письменники, журналісти, актори та ін.) (пор.: СУМ, СІС, а також енциклопедію «Українська мова» (2007), «Словарь русской ономастической терминологии» (1978), Słownik języka polskiego, 1958 – 1969. – Т. VII).

Ширшою є дефініція псевдоніма в англійській, німецькій, французькій мовах, де висувається як основна функціональна ознака приховування, прикриття особистості за вигаданим ім'ям (пор.: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (1982), Webster's New Explorer Dictionary (1999), Deutschals Fremdsprache: Kompakt wörterbuch (2007), Larousse Dictionnaire de la langue Française Lexis (1998), Le petit Robert Dictionnaire de la langue Française (1970).

Здійснене комплексне дослідження української літературно-мистецької, громадсько-політичної, кримінальної псевдонімії дозволило умотивувати власне розуміння псевдоніма як особливого різновиду антропоніма і запропонувати найповнішу дефініцію поняття: **псевдонім** (від гр. ψευδώνυμος) – різновид антропоніма, приbrane (вигадане) особове іменування, яке використовують представники окремих груп суспільства (письменники, публіцисти, композитори, актори, художники, співаки, громадсько-політичні діячі, злочинні елементи) поряд із своїм справжнім іменем та прізвиськом або замість них з метою конспірації через причини особистісного, політичного та юридичного характеру (Павликівська, 2010: 16).

При виділенні інтегральних ознак псевдоніма необхідно враховувати лінгвістичний статус цієї номінації, сферу, тривалість вживання, оскільки різні класи псевдонімів мають свої особливості. Виділяємо такі **визначальні ознаки** псевдоніма:

1) *ознаки лексичної семантики*: а) вторинна назва особи; б) факультативна назва, нерегламентована законодавством; в) назва здебільшого позначена інформативністю та характеристичністю; г) назва, що залежно від сфери вживання може набувати певних конотацій та виконувати у зв'язку з цим додаткові функції (оцінну, символічну, естетичну та ін.);

2) *соціокомунікативні та функціональні ознаки*: а) неофіційна назва людини, але може вживатися в офіційних ситуаціях; б) псевдонім має особливе призначення – оберігати таємницю справжнього іменування носія; в) псевдонім виконує особливу функцію – езотеричну, яка не властива іншим антропонімам; г) використання псевдоніма пов'язане із суспільною діяльністю носія (письменники, журналісти, актори та ін.; громадсько-політичні діячі, підпільники, злочинні елементи); д) псевдоніми можуть бути самоназвами (літературно-мистецькі) або надаватися з боку оточення (більшість громадсько-політичних, кримінальних); е) функціональне навантаження псевдоніма залежить від належності його до певного класу: так, літературно-мистецькі самоназви можуть набувати сталості й заступати справжнє ім'я людини, стаючи знаковим елементом історії культури, прецедентним феноменом, для інших же характерне вживання лише протягом певного періоду – доти, доки ним послуговується сам носій; є) псевдонім, який стає єдиним іменем людини, втрачає свою специфіку і переходить в інший антропонімічний розряд; ж) псевдоніми не успадковуються; з) особа може мати один, кілька й багато псевдонімів (Павликівська, 2010: 17–18).

Провідне місце серед **мотивів псевдонімного найменування** займає характеристика носія псевдоніма – самохарактеристика або ж характеристика з боку інших осіб. Це передусім вказівка на його фізичні особливості, риси характеру та вдачі, інтелектуальні якості тощо.

Названі мотиваційні ознаки зумовлюють виділення **принципів номінації** – «людина як така», «людина в суспільстві» (характеристика трудової діяльності, національно-етнічна характеристика, соціальний статус тощо), «людина й навколишній світ» (характеристика носія щодо географічних об'єктів, реалій флори та фауни).

У дослідженій псевдонімії виявлено особливі принципи найменування: «*віді́мний*», який ґрунтується на мотиваційному зв'язку псевдоніма зі справжнім ім'ям чи прізвищем носія, та *принцип латенції* – називання, яке навмисне вказує на невизначеність автора.

Вияв мотивів та принципів номінації у виділених псевдоніміконах має як багато подібного, так і відмінного, зокрема щодо ступеня продуктивності.

Спостережено, що *співвідношення функцій* у псевдонімах різних класів неоднакове. У політичних псевдонімах після номінативної на перший план виступає езотерична функція, а потім уже можуть накладатися додаткові функції: характеристична, оцінна, експресивна, символічна тощо.

У псевдонімії діячів культури – письменників, журналістів, акторів, співаків та ін. спостерігаємо поліфункціональність, тобто на основну функцію обов'язково накладається інша/інші, тому творча особа самоназву часто використовує для маніфестації свого ідеологічного кредо.

Важливе при розгляді номінаційних особливостей псевдоніма питання про *вибір номінативних форм*. Цей вибір зумовлений як загальними закономірностями виникнення лексичних одиниць, так і специфікою засобів вторинного називання. У ролі псевдоніма використовуються готові слова або створюються нові. Окрім псевдонімів-слів, як засоби вторинної номінації виступають астериски (зірочки), ініціали, цифри. Загальна назва зашифрованих підписів – *криптоніми*. Ними широко користувалися діячі культури, особливо письменники. Проте криптоніми не були поширені в підпільників.

У національному антропоніміконі псевдоніми посідають проміжне місце між *ядровими* (імена, прізвища, імена по батькові) та *периферійними* (прізвиська) найменуваннями людей. Псевдоніми мають як спільні, так і диференційні ознаки з цими одиницями пропріальної лексики.

Одна з виразних об'єднавчих ознак між *прізвищами*, *особовими іменами* та *іменами по батькові* й псевдонімними формами – їхні структурно-словотвірні моделі. Особлива подібність простежується між псевдонімом і *прізвиськом*: 1) псевдоніми і прізвиська – засоби вторинної номінації особи; 2) їхнє уживання має необов'язковий, факультативний характер; 3) більшість псевдонімів, як і прізвиська, наділені інформативно-характеристичним потенціалом; 4) юридично вони не

успадковуюються. Однак псевдоніми і прізвиська – це різні антропонімічні розряди. Основна відмінність полягає в призначенні та сфері вживання цих неофіційних назв людей. По-перше, псевдонім на відміну від прізвиська, має особливе призначення – приховати справжнє іменування носія; по-друге, псевдоніми використовуються представниками окремих соціальних груп і пов'язані з їхньою громадською діяльністю. Ними послуговуються переважно діячі культури та громадсько-політичні діячі. Крім цього, псевдоніми, як правило, – результат самоіменування носія вигаданого імені (за винятком частини політичних та кримінальних). Прізвиська ж носії отримують з боку оточення. Зауважимо, що предметом дискусії до сьогодні є зміст терміна *кличка*, котрий вживається в кількох значеннях: 1) те саме, що зоонім; 2) конспіративне прізвисько людини; 3) жартівливе прізвисько. У підпільників та кримінальних колах *кличка* – це «конспіративне ім'я чи прізвище», яке виконує езотеричну функцію псевдоніма. Тому *кличка* в нашому розумінні – різновид псевдоніма, застаріла назва на його позначення.

Подібність простежується між псевдонімами, особливо літературними, й *літературно-художніми антропонімами* (ЛХА). Цьому сприяє насамперед авторська номінація. Літературний псевдонім – це самоназва, через яку автор виражає своє творче «я», позиціонує себе в суспільстві. Суттєвою особливістю літературного псевдоніма є складна взаємодія функцій: характеристична, оцінна, експресивна тощо. Псевдоніми, як поліфункціональні одиниці, виражають думки, настрої носіїв, беруть участь у популяризації їх творчого задуму, визначають їхнє світобачення та ін.

У художньому творі ім'я, прізвище, прізвисько присвоюються денотату-персонажу автором і передусім від автора залежать основні функціонально-стильові параметри літературно-художніх антропонімів. ЛХА виконують різні функції: номінативну, характеристичну, ідеологічну, дейктичну. Характеристичні ЛХА можуть бути національно/регіонально значущі, соціально-значущі, експресивно-оцінні та ін. (Л. О. Белей).

Проте, на відміну від ЛХА, які функціонують у канві художнього твору, псевдоніми є частиною реального ономастикону, вторинними назвами реальних осіб.

Отже, псевдоніми ХХ століття посідають важливе місце в

системі власних назв людей. Вони мають низку спільних і відмінних рис з іншими антропонімами. Спільність псевдоніма з іменами, прізвищами, іменами по батькові виявляється у використанні для його створення їхніх моделей. А подібно до прізвиськ, псевдоніми – це вторинні, факультативні назви, наділені вагомим характеристичним потенціалом.

Особливість псевдоніма, на відміну від інших антропонімних одиниць, полягає в його призначенні: він використовується насамперед для того, щоб приховати справжнє іменування особи, або з інших причин – самоідентифікації, позиціонування себе в суспільстві тощо.

Виконуючи номінативну функцію, псевдоніми обов'язково позначені ще й езотеричністю, яка у літературних, мистецьких, політичних, кримінальних класах має різний ступінь прояву. Найвищий ступінь «таємності» мають політичні псевдоніми, що пояснюється специфікою діяльності їхніх носіїв.

Крім основної функції, псевдоніми можуть мати додаткові: характеристичну, експресивну, оцінну, символічну, функцію вираження самоіронії. Псевдоніми, особливо літературні, відзначаються поліфункціональністю. У багатьох псевдонімів діячів культури на перше місце висуваються додаткові функції, завдяки чому творча особа самоназву використовує для маніфестації своєї ідеологічної позиції. Виразниками ідеологічного кредо були й псевдоніми повстанців 20-х років та підпільників ОУН та УПА.

Українським псевдонімам ХХ століття притаманний значний ступінь інформативності. Крізь призму псевдонімів розкриваються своєрідність народного світобачення, сторінки історії, природно-географічні особливості території проживання носіїв тощо.

Серед фахових компетентностей студентів при вивченні навчальної дисципліни «Актуальні питання ономастики» виокремлюються такі, як здатність характеризувати лінгвістичні (ономастичні) проблеми, використовувати досягнення сучасної мовознавчої науки і результати власних спостережень над пропріальною лексикою, здатність до усвідомлення онімного простору української мови, а також здатність застосовувати комплекс знань, умінь і навичок при аналізі онімного матеріалу.

ЛИТЕРАТУРА

- Павликівська, Н. (2010): Українська псевдонімія ХХ століття: дис. докт. філол. наук: 10.02.01 – українська мова, Київ.
- Павликівська, Н. (2007): Словник псевдонімів ОУН–УПА, Вінниця, О. Власюк
- Павликівська, Н. (2009): Питання української псевдонімії ХХ століття: Монографія, Вінниця, «Глобус-Прес».
- Суркова, Т. (1977): Псевдонимы как особый тип антропонимов. Русская ономастика, Рязань, Рязанский гос. пед. ин-т.

A PLACE OF PSEUDONYM IS IN THE ANTHROPONMIC SYSTEM OF UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract: The article analyzes of essence of pseudonym in the Ukrainian anthroponymic system in the format of study discipline the "Pressing questions of onomastics" of preparation of bread-winners of Master's degree.

Key words: onomastics, anthroponymics, pseudonym, secondary nomination.

Інна Валентинівна Горофьянюк

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 119-125

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ»: ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація: У статті висвітлено досвід викладання навчальної дисципліни «Українська діалектологія» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна) крізь призму виховного потенціалу дисципліни. Схарактеризовано такі форми роботи, як участь студентів у створенні хрестоматій діалектних текстів говірок Поділля, а також написанні кваліфікаційних робіт з проблем подільської діалектології.

Ключові слова: патріотичне виховання, методика навчання, українська діалектологія, подільський говір, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Відповідно до «Концепції національного виховання студентської молоді», «головною метою національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів» (Концепція..., 2009). Навчально-педагогічна діяльність викладачів кафедри української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна) спрямована на переведення цих декларацій у площину практичних дій. Ці засади реалізуються у навчальній, виховній та студентській науковій роботі.

Навчальна дисципліна «Українська діалектологія» стала традиційною навчальною дисципліною на філологічних факультетах університетів України ще з 50-х років ХХ ст. Предметом української діалектології є жива народна мова. Народні говори – це не тільки основа літературної мови, але й свідок її історії, джерело для подальшого її розвитку та збагачення. З-поміж широкого кола завдань, які покликана

розв'язати ця навчальна дисципліна, є й виховне – плекання у студентів любові до рідного краю, до мови, звичаїв, історії свого народу, формування національної свідомості майбутніх словесників.

Керуючись цими засадами, викладачі кафедри української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського пропонують майбутнім учителям-словесникам різні форми роботи у форматі навчальної дисципліни «Українська діалектологія»: наукові конференції, круглі столи для обговорення зібраного студентами діалектного матеріалу, участь студентів у створенні Хрестоматії текстів говірок Поділля, Словника подільських діалектів, написання кваліфікаційних робіт.

Відповідно до кредитно-трансферної системи навчання, яка є базисом підготовки студентів в університетах України, опанування кожною навчальною дисципліною передбачає виконання індивідуального науково-дослідного завдання, розробленого викладачем. Вивчаючи дисципліну «Українська діалектологія», студенти-філологи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського декілька років поспіль виконували таке індивідуальне науково-дослідне завдання: запис на відео чи аудіо спогадів про Голодомор мешканців рідного села для подальшого аналізу зафіксованих текстів на виявлення діалектних особливостей досліджуваної говірки, з одного боку, та задля збереження історичної пам'яті українців старшого покоління та популяризації цієї проблеми серед молодого покоління. Результатом стало укладання та видання книги «Палає пам'яті свіча. Вогонь – не згас»: Хрестоматія діалектних текстів очевидців Голодоморів (Гороф'янюк, 2014). У книзі вміщено діалектні тексти – свідчення 36 очевидців Голодомору 1932–1933 та голоду 1946–1947 рр. із 35 н.п. Вінницької, Хмельницької, Чернівецької, Житомирської областей. Діалектні матеріали записано під керівництвом викладачів кафедри української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського І. В. Гороф'янюк та А. В. Костюк у 2007–2013 рр. До книги додано DVD-диск із аудіо- та відеозаписами розповідей свідків Голодоморів. Зафіксовані тексти подаємо фонетично затранскрибованими, що є традицією для такого типу праць, та паралельно наводимо розповідь інформатора засобами української графіки з максимальним збереженням говіркових

особливостей. До такого способу подачі матеріалу ми вдалися з огляду на призначення книги не лише для філологів, а й для істориків, культурологів, етнологів, та й для пересічних читачів, яким небайдужа доля України. Наведемо для прикладу фрагмент такого тексту (Гороф'янюк, 2014: 31-32).

Юрець Неля Адамівна,
1923 р. н., народилася і
проживала в с. Дяківці
Літинського р-ну Вінницької
обл. Запис здійснила студентка
Вінницького державного
педагогічного університету
імені М. Коцюбинського
Панасюк Владислава в жовтні
2007 р.

Тій забирали всьо, пашню
забирали, ше з грушків
витруювали і мусів бути
голодомор. Забирали годежу,
забирали всьо, такі ті, котрі
вже були служили при цему і
вони забирали, бо навіть і в
нас мого тата було дві
десятині землі батько дав
приданого мамі. Тато не хтів
йти в колгосп, вони загнали
колгоспу і вижали це жито,
забрали. І в нас в трицять
п'ятому році не було шо їсти.
А в трицять третьому було,
бо ми ше там брали дві
десятині землі, не було шо
їсти. Коні були в тата –
забрали, клуні в кого були
такі здорові – розбирали їх,
розтросували їх, геть і
церкву розібрали.

*Т'їй заби/рали ўс'о / паш/н'у
заби/рали / ше з груш/к'іў
вит/руй/ували / і /мус'іў /бути
голодо/мор // заби/рали
го/дежу / заби/рали ўс'о / та/к'і
т'і / кот/р'і ўже були служили
при /цему і во/ни заби/рали / бо
/нав'іт' і ў нас /мого /тата було
дв'і дес'а/тин'і зем'/л'і /бат'ко
даў /приданого /мам'і // /тато
не хт'іў /іти ў кол/госп / во/ни
заг/нали кол/госпу і /вижали це
/жито / заб/рали // і ў нас ў
т/риц'ят' /п'ятому /роц'і не
було шо їсти // а ў т/риц'ят'
т/рет'ому було / бо ми ше там
б/рали дв'і дес'а/тин'і зем'/л'і не
було шо їсти // /кон'і були ў
/тата заб/рали / клун'і ў /кого
бу/ли та/к'і здо/ров'і /
розби/рали їйх /
розт/рош/чували їйх / гет' і
/церкву роз/іб/рали //.*

Наукове значення дослідження двовекторне. По-перше, це лінгвістична праця, яка засвідчує діалектні особливості сучасних подільських говірок (подільський говір до сьогодні не представлений окремим виданням діалектних текстів), а тому може бути використана як науковцями, так і студентами у вивченні курсу «Українська діалектологія». По-друге, праця є надійним джерелом для історичних студій у форматі «усна історія», адже з перших уст свідчить про засоби створення та наслідки Голодомору, про способи конфіскації їжі у селян і способи порятунку від голодної смерті. Прикметно, що інформатори, послідовно характеризують спланованість цього явища Советами. З огляду на це, проект має потужний виховний потенціал, адже залучаючи сучасну молодь до особистого розкриття гострих проблем національної історії через укладання Хрестоматії текстів-спогадів про Голодомор – «своєрідної данини пам'яті, словесного пам'ятника тим, хто став жертвами найстрашнішої трагедії ХХ ст.» (Гримашевич, 2014: 156), ми можемо розраховувати на формування національно свідомих громадян Європейської України. Як зауважує рецензент хрестоматії Г. Гримашевич, запропонована форма роботи студентам виховує в них «патріотизм і поважне ставлення до минулого й залучаючи їх у такий спосіб до пошанування кожного діалектного слова як свідка історії українського народу, у якому в первісному вигляді збереглася ментальність українців, забезпечуючи зв'язок поколінь для утвердження майбутнього української нації» (Гримашевич, 2014: 160).

Останні роки проблематика діалектних текстів, записуваних студентами у форматі науково-дослідного завдання із дисципліни «Українська діалектологія», присвячена народним звичаям і обрядам подолян: студенти збирають й аналізують з мовної точки зору автентичний діалектні розповіді про родильну, весільну й поховальну обрядовість, про ведення домашнього господарства та виконання сільськогосподарських робіт, ремесла, про давні одяг та їжу, про церкву, вірування, забобони, про традиції у святкуванні релігійних та родинних свят подолянами, легенди й перекази місцевої локалізації і под. У перспективі – видання Хрестоматії текстів говірок Поділля «Подільське слово в контексті традиційної народної культури». Ця робота спрямовує студентів на розв'язання багатьох проблем етнолінгвістики: співвідношення мови і духовної культури, мови і народного менталітету, мови і народної творчості. Студенти

одержують вагому мотивацію науково-дослідної роботи, усвідомлення її важливості для фіксації й збереження для нащадків самотності подолян, їхніх етнокультурних особливостей.

Одним із найважливішим завдань вивчення української мови у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського є формування у студентів уявлення про мову як культурний феномен. Реалізації цього завдання сприяє лінгвокультурологічний підхід, пов'язаний із вивченням ознак мови крізь призму національної та світової культур. Цей підхід може бути реалізований під час написання студентами курсових, дипломних та магістерських робіт із діалектологічної проблематики. Тематично їх можна згрупувати на роботи, присвячені етнолінгвістичним питанням, проблемам подільської регіональної лексикології та створенню лінгвістичного портрету говірки одного населеного пункту Вінниччини.

Студентська молодь залучається до процесів відродження українських національно-культурних традицій малої батьківщини та їх етнолінгвістичного осмислення у розрізі кваліфікаційних робіт на такі теми: «Обрядова лексика говірки с. Коханівка Липовецького р-ну Вінницької обл.: принципи і способи номінації», «Народний календар подолян: структурна організація та варіативність назв», «Термінологія обрядів і вірувань, пов'язаних із хлібом, у подільському діалектному просторі», «Система подільських повір'їв та застережень, пов'язаних з рослинним світом, в етнолінгвістичному аспекті», «Подільський весільний обряд в слов'янських етнолінгвістичних працях» та ін.

Саме народна лексика дозволяє глибше, повніше і детальніше проникнути в історію народної культури, а будь-який діалектний словник є істинною енциклопедією матеріальної і духовної культури народу. Вивчення регіональної лексики, її багаторівневий аналіз передбачає розкриття органічного зв'язку живого народного мовлення з літературним стандартом, сприяє глибшому розумінню студентами загальномовних процесів, які визначають структуру і функціонування лексичної системи української мови. Проблема подільської регіональної лексикології присвячуються курсові, дипломні та магістерські роботи на такі теми: «Номінація їжі та напоїв у говірках Вінницької області», «Зоометафора в подільських говірках»,

«Подільські народні назви одиниць виміру», «Лексика народної медицини в говірках Вінниччини», «Номінація рис людини в центральноподільських говірках» та ін.

Любов до держави починається із любові до своєї малої батьківщини. Щороку студенти-філологи готують роботи, присвячені системному опису рідної говірки на фонетичному, лексико-семантичному, морфологічному, синтаксичному мовних рівнях. Цьому передує запис багатогодинної фонотеки говірки, транскрибування розповідей старожилів села, укладання діалектної текстотеки.

Отож студенти одержують вагому мотивацію науково-дослідної роботи, усвідомлення її важливості для фіксації й збереження для нащадків самотності подолян, їх етнокультурних особливостей. Майбутні фахівці-філологи набувають, крім того, практичних навичок компаративного аналізу літературної форми загальнонаціональної мови та її ареальних проявів. Цей порівняльний аспект уможливорює глибше засвоєння студентами явищ літературної мови і сприяє продуктивній роботі вчителя-словесника в умовах діалектного оточення.

Таким чином, виконувана студентами робота у форматі навчальної дисципліни „Українська діалектологія” сприяє реалізації не лише навчальній, науковій складовій процесу підготовки філолога, але й забезпечує національне підґрунтя виховання майбутнього вчителя-словесника. Студенти щораз переконаються, що, Вінниччина є центром Поділля, жителі якого є носіями старожитнього подільського говору. У структурі його чітко проступає загальноукраїнська мовна основа, разом з тим подільському говору властиві самотні регіональні риси, що чітко усвідомлюється носіями подільських говірок і сприяє об'єднанню подолян в окрему етнічну спільноту з власними культурними, побутовими і мовними особливостями. Студентська молодь, збираючи й знайомлячись зі скарбами рідної мови, проникає в глибину етнічного світобачення, етнічної психології, народної моралі та етики.

ЛІТЕРАТУРА

Гороф'янюк, І. В. (2014): «Палає пам'яті свіча. Вогонь – не згас»: Хрестоматія діалектних текстів очевидців Голодоморів, Вінниця.

Гримашевич, Г. І. (2014): Голодомор в Україні крізь призму діалектного тексту: рецензія на Хрестоматію діалектних текстів очевидців Голодоморів / Упорядник І. В. Гороф'янюк. Українська мова. Київ, 4 (52), 155-160.

Концепція національного виховання студентської молоді. 2009.
[Електронний ресурс] URL:
https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09.

EDUCATIVE POTENTIAL OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "UKRAINIAN DIALECTOLOGY": PRACTICE OF IMPLEMENTATION

Abstract: The article represents the experience of teaching an academic discipline "Ukrainian dialectology" at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia, Ukraine) through the lens of the educative potential of discipline. Such forms of work are described as the participation of students in creation of dialect texts textbooks of Podillia dialects, as well as the writing of qualification works devoted to problems of Podillia dialectology.

Key words: patriotic educative, teaching methodology, Ukrainian dialectology, Podillia dialects, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Ольга Андріївна Павлушенко

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 127-135

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМОВАНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація: Пропонована студія присвячена аналізу нових стандартів для підручників з української мови, зумовлених реформуванням в Україні шкільної освіти. Розглянуто напрями оновлення змісту й методик навчання учнів при переході національної школи до реалізації компетентнісного підходу в освіті, який передбачає переорієнтацію з накопичування знань на формування в учнів здатності застосовувати досвід навчальної діяльності для розв'язання конкретних суспільних, економічних чи виробничих завдань. Окреслено орієнтири осучаснення змісту підручника з української мови.

Ключові слова: підручник нового покоління, українська мова, реформа освіти, зміст освіти, змістове наповнення підручника, компетентнісний підхід.

Мова - це та матерія, яка забезпечує цілісність світогляду окремої особистості й ментального простору етнокультурної спільноти, експлікуючи концептуальну картину світу в єдності форми й змісту. Мова є інтелектуальною й духовною цінністю народу. Знання літературної мови й досконале володіння нею відкриває індивідувільний доступ до всіх царин життєдіяльності соціуму. Саме тому філологічна освіта старшій школи в Україні є основною в гуманітарній галузі наук. Старша школа підсумовує й узагальнює весь загальноосвітній навчально-виховний процес, завершує формування у свідомості молодого людини загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема повагу до себе й інших людей, гідність, почуття справедливості, бережливе ставлення до життя. Також закладає базисні компетентності, які є важливими для успішної самореалізації особистості в умовах сучасного глобального та національного ринку праці.

Реформування загальної освіти в Україні передбачає розбудову шкільного навчання за різними галузями знань. Вивчення української мови реалізує інтенсивний лінгвальний та інтелектуальний розвиток школяра, його творчих здібностей, формує усвідомлену позитивну мовнокомунікативну

поведінку, уміння самостійно вдосконалювати мовленнєву культуру, що має безумовний вплив на якість опанування іншими навчальними дисциплінами, стимулює навчальну діяльність, закладає підґрунтя для майбутніх досягнень у професійній сфері, сприяє соціальній адаптації.

Одне із пріоритетних завдань реформування загальної освіти в Україні - розроблення підручників нового покоління. «Створення освітнього середовища зорієнтованого на формування компетентностей, потребує принципової перебудови структури й змісту навчальної книги, наповнення її відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнiсну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів»(Наказ МОН України №1183).

Підручники з української мови для навчання учнів в 10-11 класах вчителі-практики й науковці-методисти розробляють на підставі Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392, з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 20. 04. 2011 р. № 462), Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003), «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи» (2006), спираючись на програму із української мови для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (2012-2015, зі змінами 2017 р.), відповідно до положень концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Типового навчального плану для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (проект) (2017).

Нові підручники з української мови мають на меті сформувати інтелектуально розвинену особистість, яка вільно послуговується засобами сучасної української літературної мови у всьому її стильовому та жанровому розмаїтті в усіх видах мовленнєвої діяльності. Автори дбають, щоб зміст підручників сприяв вихованню молоді особи з активною громадянською позицією, спроможною самостійно визначати життєві цілі й дієво їх реалізувати. Змістове наповнення підручників з української мови передбачає виховання патріота Української держави, свідомого своєї національної ідентичності, який шанобливо ставиться до лінгвокультурних надбань інших етноспільнот і поважає національну гідність їхніх представників .

У підручниках нового покоління повною мірою зреалізовано системний підхід до навчання, розвитку й виховання, який забезпечує відповідність українських освітніх стандартів вимогам сучасного демократичного інтерактивного й технологічно високорозвиненого суспільства.

Насамперед дотримано відповідності змісту підручників Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Навчальний матеріал кожного підручника викладено в межах освітньої галузі Державного стандарту, що забезпечує досягнення результатів навчання згідно з Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Створено передумови формування предметних компетентностей через систему практико-орієнтованих завдань й активних видів діяльності.

Нові підручники реалізують очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності, визначені навчальною програмою, та забезпечують досягнення відповідної мети, цілей та завдань вивчення державної мови. У них послідовно дотримано функціональне навантаження навчальної книги, зокрема поглиблення знань учнів і мотивація до навчання через спеціальні рубрики «Для допитливих», «Дізнайся самостійно», «Навчання без роздумів марне», «Вчити себе самого – благородна справа» тощо.

Основними прикметами підручників нового покоління є:

- чітка послідовність викладу навчальної інформації,
- формування єдиної понятійної системи всіх галузевих підручників,
- дотримання причинно-наслідкових зв'язків у викладі інформації,
- наявність впорядкованих предметних покажчиків у тексті підручника.

Кожний структурний компонент (розділ, параграф тощо) містить систему різних видів діяльності, інструкцій і прикладів виконання завдань, достатніх для учнів різних рівнів освітніх здібностей. Обсяг змісту кожного із запропонованих у рамках реформи підручників відображає систематизованість викладу основних змістових понять, дотримання принципів доступності, наочності на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, реалізації наскрізних змістових ліній. Оптимальне співвідношення обсягу, доцільності, науковості, достатності

пояснень, образності сприяє досягненню здобувачами освіти очікуваних результатів.

У підручниках нового покоління забезпечено повну відповідність принципам науковості, цілісності, системності й послідовності викладу навчального матеріалу, що відповідає сучасним науковим концепціям та реалізується через точний і зрозумілий виклад наукових понять відповідно до вікових особливостей учнів. Дотримано вимоги відповідності наукової лексики підручника віковим особливостям учнів: мова підручників чітка, лаконічна і зрозуміла, орієнтована на рівень пізнавальних можливостей учнів, ефективність сприйняття тексту, використання традиційної термінологічної лексики.

Нові підручники з української мови розкривають основні теоретичні положення навчальної дисципліни в тісному практичному зв'язку з повсякденним життям. У навчальних текстах підручників переважно витримано вимогу координації змістового наповнення підручника з попередньою освітньою підготовкою й життєвим досвідом учнів. Новий матеріал базується на раніше засвоєних знаннях; нові поняття вводяться дидактично доцільно й обґрунтовано, за ступенем абстрактності виклад матеріалу відповідає віковим психологічним особливостям учнів: використовуються зрозумілі учням аналогії для пояснення складних фрагментів матеріалу, наводяться зразки та інструкції, даються приклади їх використання.

Навчально-наукові тексти підручників з української мови є сучасними, відповідають навчальним та життєвим інтересам учнів, не несуть застарілої інформації, мають виховне спрямування.

Забезпечено можливість користуватися підручниками для самостійного навчання. Форми самостійних завдань урізноманітнені різними видами сприймання (зорове, слухове тощо). У підручниках подано пропозиції щодо використання додаткових засобів навчання (аудіовізуальних матеріалів, наочних посібників, посилань на сервіси Google, DropBox, Vox.net, Сору.com, OneDrive тощо), що сприятиме залученню до освітнього процесу особистих комп'ютерних пристроїв.

Апарат організації засвоєння знань, що охоплює вправи, завдання, запитання для перевірки знань і здійснення зворотного зв'язку, інструктивні та довідкові матеріали (пам'ятки, коментарі, вказівки для самостійного опрацювання матеріалу, практичних завдань і спостережень, таблиці, підписи-

пояснення до ілюстрованого матеріалу) дозволяють учням успішно здійснювати самостійну освітню діяльність.

Підручники з української мови оснащені алгоритмічними рекомендаціями щодо виконання певних навчальних дій, пам'ятками, інструкціями, термінологічними словниками, додатками у вигляді таблиць.

У підручниках з української мови нового покоління через інформаційно-пізнавальний матеріал та практико-спрямовані завдання системно формуються усі ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту». Формування ключових компетентностей засобами підручника спрямоване на подальший розвиток в учнів їхнього світогляду: динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити подальшу навчальну діяльність. «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» (Концепція «Нова українська школа»: 4).

У підручниках нового покоління запроваджено наскрізні змістові лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Основні й додаткові тексти підручників, запитання й завдання спрямовані на формування в учнів соціальної активності, відповідальності й екологічної свідомості, безпечного здорового життєвого середовища, безпечної фінансової поведінки, знань із практичних аспектів фінансових питань, здатності успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі. Тексти параграфів відображають єдність та гармонію між природним середовищем, розвитком матеріального виробництва, фінансових інструментів та рівнем зростання соціальних стандартів населення в умовах сталого розвитку.

Реалізацію наскрізних змістових ліній забезпечують запропоновані учням для виконання міжпредметні навчальні проекти, розв'язання задач реального змісту, робота з різними джерелами інформації.

Новим у підручниках є наявність методів, прийомів розв'язування завдань, а особливо методик колективної,

індивідуальної роботи, які стимулюють творчість і самостійність, потребу в самореалізації, самоосвіті, викликають інтерес до предмета, вчать школярів спілкуватися, розвиватися інтелектуально. Звертає на себе увагу різноманітність вправ і завдань, розроблених з урахуванням засад педагогіки партнерства, що передбачає співпрацю, співтворчість між учнями та вчителями, критичне осмислення інформації, завдання, що спонукають до діалогу, висловлювання власних думок, міркувань, позицій, способів розв'язання проблеми, ситуації вибору і відповідальності. Це й завдання творчого характеру, при виконанні яких учні виявляють ініціативу, самостійність вибору аргументації, і завдання, що спонукають до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій, включають спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання; завдання, які сприяють формуванню загальних життєвих цілей та цінностей учнів, для розвитку здібностей, нахилів та творчості кожної дитини в діяльності; вправи і завдання до них, що створюють передумови для співпраці, активної участі дитини в процесі пізнання; завдання, які залучають до співпраці учнів з дорослими; вправи, спрямовані на формування цінностей, тощо.

Уперше в підручниках подано приклади практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок для вирішення проблем повсякденного життя у класі, родині, суспільстві, окреслено можливості залучення учнів до проектної та експериментальної діяльності в ситуаціях, наближених до життєвих реалій.

Навчальний зміст і методичний апарат нових підручників забезпечують реалізацію ціннісного компонента в процесі формування соціальної поведінки особистості учнів, система вправ і завдань спрямована на формування й розвиток мотиваційної сфери (визначення потреб, мотивів, намірів, цілей, прагнень), соціальних цінностей (почуття патріотизму, національної самосвідомості, громадянської позиції тощо), особистісних цінностей (працелюбність, чесність, правдивість, повага до людини, доброзичливе, позитивне ставлення до кожної особистості, виховання людяності, довіри у стосунках; гуманного ставлення до всього живого тощо), у підручнику відсутні стереотипи та упередження (політичні, культурні, національні, релігійні). «Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни й патріоти, здатні до ризику та інновацій, – ось хто

поведе українську економіку вперед у XXI столітті»(Концепція «Нова українська школа»: 6).

Для підручників з української мови нового покоління характерні диференціація та індивідуалізація навчання, використання сучасних прийомів, методів і технологій навчання, можливість організації ігрової діяльності, роботи в парах, невеликих групах, відповідність методів і засобів навчання рівню розумового, морального й фізичного розвитку учнів, відсутність інтелектуального та фізичного їх перевантаження, забезпечення можливостей планувати й організовувати власну навчальну роботу відповідно до поставлених цілей і завдань, реалізація «ситуації успіху навчання», сучасне естетичне оформлення підручника тощо

Особливо важливе українознавче наповнення змісту сучасних підручників з української мови. У текстах підручників виразно прослідковується українознавчий аспект, реалізований через включення науково обґрунтованої інформації про факти, події, явища, про видатних українців або вихідців із України, які зробили вагомий внесок у розвиток певної галузі науки чи культури в цілому, а також про світових вчених, лауреатів Нобелівської премії. Задля здійснення українознавчого наповнення змісту підручників авторизвертаються до «скарбниці народних знань»; використовують фрагменти літературних творів сучасних українських письменників; акцентують увагу учнів на досягненнях сучасної української науки й техніки; використовують покликання на статистичну та законодавчу бази України; висвітлюють роль промислових виробництв в Україні для розв'язання тих чи тих проблем (екологічних, енергетичних, продовольчих, соціальних тощо); інформують школярів про пам'ятки національної культури.

Отже, змістове наповнення підручників з української мови нового покоління містять не лише інформаційний, але й емоційно-ціннісний компоненти. Зміст підручників спрямований на загальний і різнобічний розвиток учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Текстовий матеріал доступний і сучасний, не переобтяжений науковою термінологією, базується на раніше засвоєних знаннях, послідовний і завершений. Формулювання правил та пояснень до них чіткі та доступні. Розділи й підрозділи підручників мають чітку побудову у викладі матеріалу із виразними логічними зв'язками між його частинами,

характеризуються доступністю лексичного наповнення і спонукають учнів до активної інтелектуальної праці.

Важливими аспектами нових підручників є діалогізація освітнього процесу, забезпечення диференційованого підходу до навчання, індивідуалізація освітньої діяльності, відповідність змістового наповнення підручника віковим особливостям учнів, спрямування на формування національно свідомої особистості патріота.

Акцент змісту підручників нового покоління зміщується з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати здобуті знання в ситуаціях професійної діяльності й соціальної практики.

ЛІТЕРАТУРА

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003) / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт. 273с.

Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) [Електронний ресурс]
URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.10.2018 №1183.
[Електронний ресурс] URL:
<file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/Temp4...zip/Наказ%20МОН%20№1183.pdf>

Постанова Кабінету Міністрів України від 20. 04. 2011 р. № 462.
[Електронний ресурс] URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р.
№ 1392. [Електронний ресурс] URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

Рекомендація Європейського Парламенту та Ради Європи від 15 лютого 2006 [Електронний ресурс] URL:
https://zakon.rada.gov.ua/go/984_004-06.

THE TEXTBOOK ON THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE REFORM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE

Abstract: The proposed article is devoted to the analysis of new standards for textbooks in the Ukrainian language due to the reform of school education in Ukraine. The directions of updating of the content and teaching methods of students during the transition of a national school to the implementation of a competency-based approach to education, which provides for a reorientation from the accumulation of knowledge to the formation of the ability to apply the experience of educational activities to solve specific social, economic or industrial problems, are considered. The guidelines for modernizing the textbook contents in Ukrainian language are determined.

Key words: the textbook of new generation, Ukrainian language, education reform, educational content, textbook content, competency-based approach.

Людмила Володимирівна Прокопчук
Ніна Іванівна Кухар

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ У ФОРМУВАННІ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація: У статті проаналізовано специфіку використання сучасних інноваційних технологій під час викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентам факультету іноземних мов, зокрема описано методику застосування методу проєктів. Запропоновано зразки проєктів, подано алгоритм роботи студентів над проєктами різних типів.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, інтерактивне навчання, мовнокомунікативна компетенція, метод проєктів.

Одним із пріоритетних завдань закладів вищої освіти сьогодні є підготовка фахівців із високим рівнем інтелектуального розвитку, мобільних, динамічних, здатних не лише до продуктивної праці, а й до створення інновацій. Це, своєю чергою, стимулює викладачів до пошуку тих методів навчання, які можуть забезпечити такі результати. Як слушно зауважує Б. Патон, «учитель – це той же вчений, але у своїй особливій лабораторії, де він, усебічно вивчаючи учнів, невпинно творить, щоденно веде пошуки найдосконаліших методів проєктування долі і душ людських». Ці слова однаково стосуються і викладачів закладів вищої освіти.

Як свідчать результати наукових досліджень, найменших показників успішності досягають в умовах пасивного навчання (лекції – 5 %, читання – 10 %), а найкращих – в умовах інтерактивного навчання (дискусійні групи – 50% засвоєння інформації, практика через дію – 75%, навчання інших чи застосування здобутих знань одразу ж – 90%) (Пометун; Пироженко, 2005: 11). Така статистика переконує в доцільності надання переваги інтерактивним методам навчання. Вибір активних методів навчання цілком умотивований, оскільки вони

зорієнтовані на розвиток пізнавального потенціалу особистості; мають необмежені можливості щодо самостійного використання студентами навіть без допомоги з боку викладача; ці методи також впливають на внутрішню структуру особистості: мотивацію, ціннісні настанови, інтереси й потреби. До того ж вони сприяють удосконаленню таких особистісних якостей, як оперативність мислення, самостійність мислення, активність, здатність конкурувати.

Проблему використання інтерактивних методів в освітньому процесі активно досліджують сучасні науковці (Н. Голуб, І. Завальнюк, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Прокопчук, Н. П'яст, Т. Симоненко, Л. Кратасюк, З. Куликова та ін.), однак можливості їхнього застосування в освітньому процесі вищої школи на сьогодні ще повною мірою не вивчено.

Мета нашої **статті** – подати читачам власне бачення доцільності застосування інтерактивних методів, зокрема методу проектів, на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» зі студентами факультету іноземних мов.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського відповідно до навчального плану підготовки бакалавра всі студенти, незалежно від обраного фаху, вивчають дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)», *мета* якої – забезпечити підвищення мовнокомунікативної компетенції студентів, формування професійної майстерності, вироблення навичок оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

Як про це вже йшлося, одним із продуктивних в умовах компетентнісного навчання є *метод проектів*, який потрактуємо як «спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що має завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи тим способом» (Гуревич; Кадемія; Шевченко, 2013: 89). Завдання методу проектів – сформувані в студентів уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; критично мислити; планувати свою діяльність, пропонувати вихід із тих чи тих ситуацій, презентувати результати своєї діяльності. Визначальними ознаками цього методу, на нашу думку, є такі: особистісна зорієнтованість, комунікативність, інтерактивність, проблемність, самостійність, креативність, результативність.

Успішність реалізації будь-якого проекту залежить від дотримання певних вимог. У сучасній лінгводидактиці

напрацьовано систему приписів, яких варто дотримуватися, серед них:

- 1) проект має бути чітко структурованим;
- 2) розв'язання актуалізованої проблеми має передбачати застосування інтегрованих знань і дослідницького пошуку;
- 3) проект має бути самостійним і засвідчувати творчий підхід до розв'язання окреслених завдань;
- 4) значущість проекту визначається практичним (теоретичним), пізнавальним значенням очікуваних результатів.

Реалізація завдань проекту охоплює певні етапи. Ми поділяємо думку Н. Голуб, яка пропонує виділяти такі етапи: *мотивувально-планувальний* етап (добір та аналіз проблеми, цілевизначення, планування роботи); *творчо-пошуковий* (реалізація задуму в продукті); *виконавський* (представлення проекту) і *рефлексивно-оцінювальний* (осмислення й оцінювання) (Голуб, 2013: 17–18).

Існує розгорнута типологія навчальних проектів. Вичерпну інформацію про типи проектів подано в посібникові В. Нищети «Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури». Проекти диференціюють за такими класифікаційними ознаками: за діяльністю, яка домінує в проекті (дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний, ігровий, ознайомчо-орієнтований); за предметно-змістовою галуззю знань (монопроект у межах однієї галузі і міжпредметний проект); за характером координації проекту (безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту)); за характером контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу); за кількістю учасників (індивідуальний, парний, груповий); за тривалістю виконання проекту (короткостроковий, середньої тривалості і довготривалий); за ступенем складності (простий (рішення нескладного завдання), складний або комплексний (охоплює два й більше субпроекти або передбачає різні типи й форми творчої діяльності)); за характером партнерських взаємодій між учасниками проектування (кооперативний, змагальний, конкурсний); за характером цільових установок (втілення ідеї або плану; отримання естетичної насолоди; подолання інтелектуальних перепон; здобуття нових знань і досвіду); за професійною спрямованістю (комунікаційний, екологічний, соціальний тощо); за взаємозалежністю з іншими проектами (відокремлений,

наскрізний, спіралеподібний, аналогічний); за рівнем самостійності виконання (виконується сумісно з викладачем; виконується разом з іншими учнями сумісно з викладачем; виконується разом з іншими учнями без керівництва вчителя; виконується переважно самостійно); за часом виконання (у навчальний час (поточний, підсумковий); у позанавчальний час; частково в навчальний і позанавчальний час); за кінцевим результатом (матеріальний, особистісний); за формою й методами організації (діловагра, практична робота тощо); за сутнісними характеристиками (створюваний (продуктивний), пов'язаний із трудовою діяльністю; споживчий (підготовка екскурсій, інформаційні послуги тощо)); проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький); проект-вправа (проект навчання й тренування для оволодіння певними навичками) (Нищета, 2009: 18).

Під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» кожен студент має обов'язково взяти участь у двох проектах (індивідуальному й груповому), загальну ж кількість не регламентуємо. Кількість і теми проектів уміщено в навчальному посібникові (Прокопчук, Л.; Савчук Т. (2015): Українська мова за професійним спрямуванням, Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД»), за яким здійснюємо підготовку студентів-нефілологів. Тривалість виконання проекту залежить від ступеня складності запропонованого завдання: тиждень (індивідуальні творчі, інформаційні) чи місяць (групові дослідницькі).

Розуміючи технологію методу проектів як засіб усебічного розумового й мисленнєвого розвитку, розвитку творчих здібностей, самостійності, підготовки до професійної діяльності, намагаємося актуалізувати під час практичних занять один із головних постулатів лінгводидактики: організувати таке освітнє середовище, яке забезпечить формування багатогранної, самодостатньої особистості, а також створить умови для її успішної самореалізації через слово.

Метод проектів, як про це вже йшлося, завжди містить постановку якоїсь важливої проблеми і її самостійне розв'язання студентами. Тематику проектів подаємо вже на першому занятті, але тільки через тиждень студенти називають щонайменше два проекти, над якими вони працюватимуть (це дає їм змогу, по-перше, мати час для обдумування, який проект вибрати, а по-друге, збільшує термін виконання). Також пропонуємо й алгоритм роботи учасників проекту, що передбачає:

- окреслення мети проекту;
- створення загальної концепції;
- формулювання конкретних завдань;
- прогнозування певних результатів;
- добір і розподіл матеріалів;
- аналіз і, якщо треба, коригування одержаних результатів;
- обговорення форми й змісту презентації проекту;
- презентація проектів.

Пропонуємо орієнтовну тематику проектів як однієї з форм самостійної роботи студентів іноземної філології.

№ з/п	Назва проекту	Зміст	Форма звітності	К-сть балів
1	У твоїй мові – твоє «я» (мовний портрет сучасного студента)	Проаналізувати помилки, що трапляються в мовленні студентів, та укласти поради для підвищення їхньої мовленнєвої культури	Порадник	10
2	Мовні норми й сучасна мовленнєва практика	Підготувати інформацію про еволюцію мовних норм	Конференція	15
2	Історія одного перекладу	Виконати зіставний аналіз оригінального літературного твору та кількох варіантів його перекладу	Презентація	10
4	Заговори, щоб я тебе побачив	Підготувати виступ, урахувавши закон моделювання аудиторії	Промова	15
5	Є у мене товариші вірні – книжки добрії. (М.Грушевський)	Прорекламувати один із посібників, присвячених питанням культури мови, аргументуючи доцільність його використання під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».	Реклама посібника	10

Наприклад, тема групового дослідницького проекту «У твоїй мові – твоє «я» (мовний портрет сучасного студента)» (у групі до 5 осіб).

Мета роботи учасників проекту – проаналізувати помилки, що трапляються в мовленні студентів, та укласти поради для підвищення їхньої мовленнєвої культури.

Завдання учасників проекту:

- 1) окреслити коло мікропроблем, над розв'язанням яких працюватимуть учасники проекту;
- 2) скласти план роботи над проектом;
- 3) виявити, систематизувати й проаналізувати мовні помилки, що трапляються в мовленні студентів;
- 4) укласти поради;
- 5) визначити форму захисту проекту.

Розкриття творчого потенціалу особистості, на наше переконання, найбільшою мірою забезпечують індивідуальні проекти. Пропонуємо варіант одного з них.

Тема індивідуального проекту «Заговори, щоб я тебе побачив»

Питання: Щодоже бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця (Г. Сковорода); А хто від правди ступить на півметра, – душа у нього сіра й напівмертва (Л. Костенко); Тоді лише пізнається цінність часу, коли він втрачений (Г. Сковорода); У чому сенс життя? Служити іншим і робити добро» (Аристотель); Не можна щось побудувати словом, якщо те саме руйнувати ділом (Г. Сковорода).

Мета роботи учасників проекту: підготувати промову на одну із запропонованих тем (тривалість виступу не менше 7 хв), урахувавши закон моделювання аудиторії.

Завдання учасників проекту:

- 1) вибрати тему, визначити перелік питань для висвітлення;
- 2) дібрати не менше як два аргументи на підтвердження однієї заявленої тези;
- 3) продумати один із варіантів несподіваного вступу та риторичного елегантного висновку;
- 4) подбати про засоби активізації мисленнево-мовленнєвої діяльності аудиторії.

Пропонуємо студентам *основні критерії оцінювання публічної промови:*

	№ п/п	Критерії	Бали
Зміст	1.	Обізнаність промовця з вибраної теми, інформаційна свіжість, повнота розкриття змісту.	3
	2.	Логічність і послідовність викладу.	1
	3.	Достатня аргументація основних положень.	1
	4.	Контакт з аудиторією; засоби активізації уваги слухачів	1
	5.	Стилістична виразність виступу; афористичність мовлення.	3
	Кількість балів за зміст		
Мовне оформлення	Кількість балів за мовне оформлення		5
Загальна кількість балів			15

Отже, застосування методу проектів у процесі викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприяє формуванню в студентів як загальних, так і фахових компетенцій, а саме: уміння критично мислити, оцінювати й аналізувати окреслену проблему та пропонувати шляхи її розв'язання, працювати в команді та автономно; володіти методами наукового пізнання і творчої діяльності; здатність продукувати різноманітні мовні факти відповідно до вимог жанрово-ситуаційних різновидів певного стилю, оцінювати й критично аналізувати соціально, особистісно та професійно значущі проблеми й пропонувати шляхи їхнього розв'язання.

Упровадження проектної технології також забезпечує, з одного боку, формування індивідуальних, професійних, творчих здібностей студентів факультету іноземних мов, тобто професійно-педагогічну компетентність, а з іншого – засвоєння комплексу мовних знань у контексті їхнього вправного застосування в різних формах мовленнєвої діяльності, тобто комунікативну компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

- Голуб, Н. (2009): Інтерактивні методи у навчанні риторики, Українська мова і література в школі, 2,36–43.
- Голуб, Н. (2013): Метод проектів у навчанні української мови, Українська мова і література в школі, 8, 15–19.

-
- Годованець, Н. (2014): Проектний метод вивчення іноземної мови, Науковий вісник Ужгород.нац. ун-ту : серія : Педагогіка. Соціальна робота, Ужгород, Говерла, 31, 47–48.
- Гуревич, Р.; Кадемія, М.; Шевченко, Л. (2013): Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, Вінниця, ТОВ фірма «Планер».
- Нищета, В. (2009): Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури, Харків, Основа.
- Полат, Є. (2003): Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти, Київ, ВЦ «Академія».
- Пометун, О.; Пироженко, Л. (2005): Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання, Київ, А.С.К.
- Прокопчук, Л.; Савчук Т. (2015): Українська мова за професійним спрямуванням, Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Прокопчук, Л.; Завальнюк, І. (2017): Метод проєктів при изучении риторики в педагогическом вузе, Педагогические инновации–2017 : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Вітебськ, ВДУ ім. П. М. Машерова, 150–152.
- П'яст, Н. (2010): Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), Вісник Вінницького політехнічного інституту, 1, 96–102.
- Симоненко, Т. (2009): Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів, Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки», 169, 181–186

INTERACTIVE METHODS IN THE FORMATION OF THE LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PHILOLOGY STUDENTS

Abstract: The article deals with the specifics of studying a discipline "The Ukrainian language (for professional purposes)" by students of the Faculty of Foreign Languages in the context of modern innovative technologies, in particular, describes the methodology of applying a method of project. The algorithm of students' work on various types of projects is presented.

Key words: innovative learning technologies, interactive learning, language and communication competence, design method.

ТРЕЋИ ДЕО
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

**Слађана Т. Видосављевић
Ана М. Тошковић
Синиша Г. Минић
Драган Д. Крецуљ
Љиљана Р. Пауновић
Зорица Љ. Гајтановић
Мирко Б. Чакаревић
Драгана Д. Чакаревић**

Слађана Т. Видосављевић
Ана М. Тошковић

Стручни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 147-158

МУЛТИМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Сажетак: За потребе овог рада оријентисали смо се на мултимедијалне садржаје чији су креатори наставници, образовне установе, професионалне организације, друштва која нуде садржаје везане за едукацију или издавачи. Мултимедија подиже ниво квалитета комуникације у свим делатностима, па и у настави, увођењем иновационих технологија. У раду ћемо скренути пажњу на учење у 21. веку, отворене системе, образовне портале, учионицу у рачунарском облику, као и на отворене веб алате који могу створити стимулативно наставно окружење по мери ученика. Приказаћемо пример образовног софтвера *"Дигитализована карта Војводине"* који се може применити у настави природе и друштва, која је по садржајности мултидисциплинарна, па самим тим и погодна за реализацију на овакав начин. **Кључне речи:** информационе технологије, образовни софтвер, мултимедија, дидактичке игре, савремена настава.

УВОД

Садржаји који су понуђени на интернету доступни су у великом броју организационих облика подељених према интернет сервисима које представљају. Једна од најчешће коришћених услуга интернета је WWW (енг. World Wide Web у даљем тексту Веб). Веб обухвата велики број мултимедијалних презентација креираних од кодова који омогућавају повезивање више докумената и једноставан прелазак с једне локације на другу. У његовој основи су хипермедијални системи који су засновани на моделу разгранате организације информација.

За потребе овог рада оријентисали смо се на странице које се односе на мултимедијалне образовне садржаје, било да су њихови креатори наставници, образовне установе, професионалне организације, друштва која нуде садржаје везане за едукацију или издавачи. Образовни портали су они Веб портали који својом структуром, садржајем и формом задовољавају педагошке, дидактичке и методичке захтеве. Веб портал је могуће користити у припреми и реализацији наставе уколико су испуњена бар три услова: техничко-технолошка опремљеност школа, информатичка

писменост учитеља и дидактичко-методичка оспособљеност за примену образовних сајтова у наставном процесу.

Зато ћемо нешто више у раду рећи о Веб порталима. Мултимедијални програми креирани за персонални рачунар, нуде могућност креирања електронских уџбеника са текстом, звуком, сликом, анимацијом и филмом, тако да ученици могу самостално да напредују у овладавању садржаја у области наставе сваког предмета. Класична учионица се трансформише у простор из кога се дају инструкције преко виртуелног система. Подизање нивоа квалитета комуникација у свим делатностима, па и настави, увођењем нових иновационих технологија је од виталног значаја.

Претпоставља се да је за учење рачунарске технике најбоље почети рад у првом разреду са словима. Ипак за све то наставник данашњице мора бити образован и обавештен како би успео да се избори у раду са децом новом технологијом. У свему томе велики значај има мултимедија за усавршавање наставника. У раду ћемо рећи нешто више о учењу у 21. веку, отвореним системима, учионици у рачунарском облику, као и о отвореним Веб алатима који могу створити стимулативно наставно окружење по мери ученика.

ВЕБ ПОРТАЛИ

Веб портал (енгл. Web portal) је место на интернету које чини више различитих информационих целина или апликација. За разлику од специјализованих, тематски једноставних сајтова, веб портали пружају посетиоцима мноштво корисних информација из различитих извора. Веб-портали могу садржати делове као што су: претрага сајтова, сервис е-поште, вести, пословне информације (курсна листа, берза) и разне друге могућности.

Како је популарност корпоративних Веб портала расла, тако су многа предузећа почела да нуде себе, као носиоца услуге за Веб портал. Најранији портали те врсте били су *Hyperoffice.com* и *InternetPortal.com* који данас више није у функцији. Остале врсте Веб портала:

- 1) портали за забаву,
- 2) еколошки портали,
- 3) инвестицијски портали,
- 4) В2В и В2С
- 5) мини портали.

Присуство сајта на неком од портала је лична ствар власника портала. На адреси <https://zuov.gov.rs/> је портал настао у сарадњи Завода за унапређење васпитања и образовања и Microsofta. Садржаји су намењени запосленима у образовању. Садржаји који би требали да се пронађу на порталу морају задовољити и наставнике, и ученике и родитеље:

- 1) Информације (о семинарима, законским одредбама, стручном усавршавању, новостима из методике и сл).
- 2) Стручне радове из области којом се бави.
- 3) Могућност објављивања својих радова.
- 4) Планове рада који би требали да су у складу са Правилником који издаје Министарство просвете а резултат усавршавања од стране активан наставника у целој Србији.
- 5) Наставне листове.
- 6) Писане припреме и конспекте за реализацију часова.
- 7) Мултимедијалне материјале (текстове, фотографије, шеме, аудио материјале, видео материјале, презентације, тестове, програме а проверу ученика и сл.).
- 8) Форум за размену мишљења.
- 9) Могућност видео конференција у реалном времену са колегама и предавачима ради стручног усавршавања.
- 10) Остваривање концепта доживотног учења.
- 11) Остваривање учења на даљину.
- 12) Могућност учешћа у конкурсима и такмичењима.

Наравно, списак могућности ни у ком случају није коначан. Из наведеног се види да је потребно учешће већег броја људи, стварање неког типа open source заједнице.

МУЛТИМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Са развојем информационих технологија долази и до промене улоге наставник-ученик. Први дигитални медији су били магнетофон, ТВ, машине за учење механичког типа, које су омогућиле да се на нов начин организује очигледна настава и активирају ученици.

Научно-техничка револуција је условила велику кризу организације, садржаја и метода васпитно-образовне делатности и тиме изазвала бројне проблеме у односима између наставника и ученика, школе и друштва, образовања и производња. Зато су данас школе постале поприште борби између старог и новог у

наставном раду – места где се врше реформни захвати. (Берчански, П., Хорват, А., 2012:124) Главни проблем што успешнијег образовања представља све бржи научно-технолошки развој, чија је последица огромно нагомилавање знања и потреба да се она прате.

Све образовне институције требају побољшати своје способности прилагођене, промицања иновација и коришћење потенцијала технологија и дигиталних садржаја. Чињеница је међутим да се стратегије институција налазе у раскораку с отвореним образовањем које се темељи на информацијско комуникацијским технологијама.

Образовне институције требају проценити колико су спремни и способни користити информацијско комуникацијске технологије те складно томе прилагодити своје организацијске и пословне моделе. То подразумева примерну оцену добитака од учинка који се може остварити дигитализацијом управа, проверу јесу ли информацијско комуникацијске технологије на сигуран начин уграђене помоћу ознаке eSafety за школе²⁷ те проверу уживају ли учење и подучавање дигиталну подршку. Осим тога треба се проверити лежи ли смисао институције у преношењу знања и/или у сертификарању његовог стицања. (Европска комисија, 2012: 1)

На основу искуства примена компјутера у образовању се може поделити у три основне групе:

- 1) компјутерски алати
- 2) компјутерске комуникације и
- 3) компјутерски подржани извори информација

У прву групу спадају: текст процесори, програми за обраду низова података и креирања графикона, те једноставнији математичку и статистичку обраду података, програми за презентације наставних садржаја који могу да садрже текст, слике, графиконе, звук, филм, програми креирања цртежа, шема и анимација, програми за комплекснију статистичку обраду података. Све то би требало да садржи информације о:

- 1) педагошким ефектима коришћења нових технологија
- 2) структуру и функционисање информационог система
- 3) структуру и функционисање рачунарског система

²⁷<http://www.esafetylabel.eu/> - the eSafety label is an initiative developed by some Ministries of Education of the European Schoolnet network

4) структуру и организацију база података (Мандић, Д., 2003: 134)

Технике уноса и обраде текста уз коришћење текст процесора сматра веома пожељним знањем за сваког академски образованог грађанина. Наставницима је посебно значајно за креирање писаних припрема, извештаја, тако да се креирани материјали могу иновирати на једноставан начин, допунити и бити у складу са променама садржаја.

Технологијом се омогућује развој нових решења за боље и на индивидуално обликовано учење јер се наставницима пружа интензивнији и ближи приступ сваком ученику. Помоћу аналитике учења (<http://lasi.solaresearch.org/>) могу настати нове методе подучавања усмерене више на ученика јер се напредак ученика који се редовно користе информацијско комуникацијским технологијама могу ближе пратити: наставници могу знати тачне резултате учења сваког појединог ученика те идентификовати потребе за додатном помоћи на темељу учениковог начина учења. Знање је отворено када се стиче помоћу алата који су доступни свим грађанима.

На темељу првих искустава с порталом *e-learning* те велике подршке заинтересираних страна, комисија је покренула заједнички портал за европске ОЕР-ове, који ће се финансирати из средстава програма Ерасмус+ и који ће спајати постојеће платформе и бити опремљен напредним функцијама прегледања и претраживања како би се корисницима помогло у проналажењу одговарајућег садржаја. У погледу оцене квалитета садржаја биће испитане могућности струковног и заједничког оцењивања (Берчански, П., Хорват, А., 2012:123) као и други приступи ради повећања видљивости висококвалитетних ОЕР-ова и развоја квалитетних оквира за ОЕР-ове и њихово уврставање у курикулум.

Отворени приступ елиминише две најчешће баријере у приступу научним информацијама, а то су цена приступа и строга правила заштите ауторских права или лиценце. То ипак не значи да се такве научне информације могу плагирати и користити без ограничења, што је регулисано будимпештанском иницијативом за отворени приступ.

Концепт отворених образовних ресурса полази од идеје слободног дељења знања за добробит друштва у целини. Такви су ресурси доступни на Вебу у јавном домену или су објављени под лиценцијом која дозвољава слободно коришћење и прилагођавање.

Постоје четири начина употребе отворених образовних ресурса, који се називају „4Rc“:

- 1) *Resource* што подразумева употребу ресурса онако како су преузети (без мењања),
- 2) *Rework* што дозвољава прераду, тј. прилагођавање или модификацију ресурса,
- 3) *Remix*, односно мешање оригиналних и модификованих ресурса да би се прилагодили властитим потребама,
- 4) *Redistribute*, што се односи на даљу дистрибуцију и дељење оригиналних, модификованих или измешаних образовних ресурса.

„Отворени приступ од посебног је значаја за успешни развој науке јер убрзава проток и доступност знања, подстиче, омогућава и убрзава мултидисциплинарна истраживања, повећава видљивост и утицај остварених резултата, подстичући истовремено њихов квалитет и релевантност“.(Е. Креља Куреловић, С. Рако, Ј. Томљановић 2013: 5)

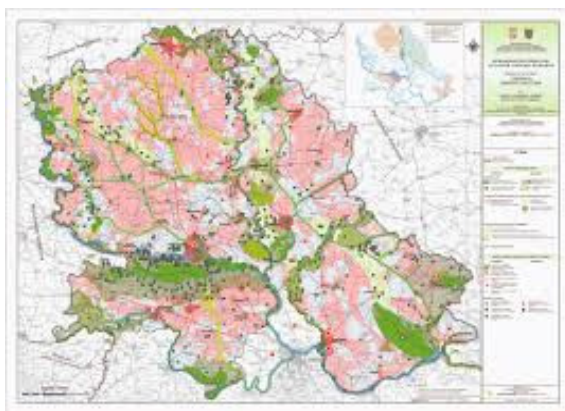
Европска комисија, у оквиру стратегије „Европа 2020“ истиче важност веће доступности научних информација и публикација, објашњава које баријере треба превладати и како се планира имплементирати политика отвореног приступа у Европској унији. Тако се у оквиру програма „Хоризон 2020“ из европских фондова (ФП7) финансирају пројекти који подстичу развој и имплементацију отвореног приступа, с циљем ширења међународне научне сарадње (<http://ec.europa.eu/>). Будући да је немогуће занемарити светске трендове, високошколске установе ће у будућности засигурно ревидирати свој став према отвореном приступу и укључити то питање приликом израде стратегије и политике развоја својих институција. (Е. Креља Куреловић, С. Рако, Ј. Томљановић 2013: 13)

Образовни софтвер "Дигитализована карта Војводине"

Овај образовни софтвер намењен је првенствено за потребе наставе Природе и друштва. Користећи софтвер, ученик стално усавршава своје практично знање на рачунару. Поред тога едукативни софтвер служи као глобални извор знања. Овакав извор информација делује на више чулних органа, и обезбеђује интерактивност. Са оваквим предностима, софтвер са више резултата делује на пажњу ученика, у односу на данас најдоминантнију методу наставе, метод креде-табле-живе речи.

Софтвер је израђен по важећем наставном плану и програму у Републици Србији.

Софтвер је тако конципиран и пројектован да га могу користити и ученици, и учитељи и родитељи. Структура и руковање ЦД-ом је једноставна, прилагођена је за ниво ученика другог разреда основне школе. Довољно је знати користити миш. Чак и мање увежбана деца могу једноставно да га користе.



Слика 1: Дигитализована карта Војводине






Слика 2: Почетнички мени

Коришћени су отворени стандарди и протоколи који осигуравају:

1. Интероперабилност и модуларност алата;
2. Независност од платформи;
3. Дурабилност (спремност за каснију употребу);
4. Лаку локализацију и прилагођавање алата кориснику.

Презентација се користи на уводним часовима, на часовима понављања и систематизације. На часовима обраде новог градива корисно је помоћно средство учитеља. Дигитализована карта Војводине израђена је у софтверу Macromedia Flash MX 8.0 и снимљено је у фајл “mapa.cwf”. Фајл “start.exe” садржи одговарајући плејер.

Табела 1: Врста обраде градива у софтверу




	Назив игре: Пузле; Игра: Наћи место и поставити објекат на одређено место по принципу пузле игре (да спајање дела буде исправно); управљање: миш;
	Назив игре: Парови; Игра: Наћи и поставити пар на одређено место, успостављењем логичке везе (слика-слика, текст-слика); управљање: миш;
	Назив игре: Слагалица; Игра: Уз помоћ премештања малих сличица сложити велику слику; управљање: миш;

Обрада новог градива приликом коришћења образовног софтвера се састоји из неколико мултимедија које су на располагању.

Образовна функција дидактичких игара у софтверу је:



1. Откривање нових сазнања;
2. Откривање нових односа;
3. Утврђивање знања;
4. Понављање;
5. Развијање логичке способности;
6. Развијање моторичке способности.

Табела 2: Врста дидактичких игара у софтверу

	Назив градива: Информације; Мултимедије: текст, слика, звук, анимација; управљање: миш
	Назив градива: Анимације; Мултимедије: текст, слика, звук, анимација; управљање: миш
	Назив градива: Карта; Мултимедије: текст, слика; управљање: миш

Образовни софтвери имају модул *Тест знања* који кориснику пружа објективну процену квалитета стеченог знања из сваке наставне области. У софтверу се провера знања врши путем теста и у облику упитника. Уз помоћ ових тестова корисници софтвера проверавају своје стечено знање.

Табела 3: *Врста тестова у софтверу*

	<p>Назив игре: Тестови; Игра: Наћи и означити тачан одговор на основу предходног учења; управљање: миш;</p>
	<p>Назив игре: Упитник; Игра: Уписати тачан одговор на основу предходног учења; управљање: миш и тастатура;</p>

Приликом примене софтвера *Дигитализована мапа Војводине* може се постићи висок степен корелације на свим нивоима (предметном, разредном и међупредметном), уважавајући све наставне и ваннаставне облике рада и активности у школи и изван ње.

Софтвер се најефикасније примењује у настави предмета *Природа и друштво* у трећем и четвртном разреду, који је предвиђен за упознавање са околином, који је садржај и образовног софтвера (Покрајина Војводина). Поред тога успешно се може користити за увежбавање оријентације на мапи и за развијање читања мапа.

Применом софтвера на часовима споменутих предмета можемо постићи висок ниво предметне, разредне и међупредметне корелације.

Софтвер се може применити у наставном процесу из следећих предмета:

1) Свет око нас (први и други разред), *Природа и друштво* (трећи разред), *Природа* (четврти разред), *Друштво* (четврти разред): У настави ових предмета софтвер помаже у усвајању географских садржаја. Почевши од појма карте и значај боја на карти све до структуре основе управљања, преко оријентације на карти, софтвер може бити корисно средство. Поред тога у програм је уграђен историјат, географија, политичка организација Војводине (ови појмови исто припадају овој групи предмета).

Оријентацију на мапи и учвршћивање стране света помажемо појављивањем и померањем компаса.

2) Матерњи језик: Софтвер садржи тачна имена насеља, општина, округа, регија, површинских вода, путева и граница.

3) Страни језик: Кориснички интерфејс програма је тројезичан, зато код обраде појединих тема може да буде помоћно средство у наставном процесу.

4) Од играчака до рачунара (изборни предмет од првог до четвртог разреда): У оквиру предмета код усвајања информатичких појмова (CD-ROM, софтвер, стартовање софтвера, миш, штампање, итд.) и код усавршавања (увежбавања) моторичких вештина, које су потребне за рад на рачунару (рад са мишом) може се користити наш софтвер. Дигитализована мапа Војводине је прилагођена нивоу знања осмогодишњака.

ЗАКЉУЧАК

Развој глобалне мреже као и интернет технологија допринели су стварању нових начина учења, а савремени тренд је и учење на даљину (web учење, distance learning, e-learning). За потребе реализације учења на даљину институција је у обавези да формира, администрира и одржава одговарајућу инфраструктуру, чиме се обезбеђује: доступност материјала за учење, синхрона и асинхрона комуникација између свих актера укључених у процес учења и наставе, праћење напретка студената и спровођење осталих активности од значаја за успех учења на даљину. Потребно је да инфраструктура прати модерне техничке стандарде, да буде модуларна, флексибилна и скалабилна (у складу са порастом броја корисника) и усклађена са потребама циљне групе корисника. У оквиру инфраструктуре за учење на даљину установа мора да обезбеди потребне ресурсе (опрема, библиотека, простор) за успостављање и одржавање двосмерне комуникације на линији наставник – ученик и ученик - ученик, ради реализације образовних активности на даљину (комплетна настава и/или делови наставе, консултације, самопровере, провере знања у склопу предиспитних обавеза, пројекти, семинарски радови и сл.).

Примена web-а, moodle-а (или других система за управљање учењем) у настави није само техничко питање. Сложенији део је његова ефикасна интеграција у наставни процес, што захтева промене у методологији, односно наставним методама и

облицима рада, као и циљевима наставе, имајући у виду могућности нове технологије. То значи да би у први план требало да дођу способност, вештина и обученост наставника, као и њихова жеља да се перманентно усавршавају и прате трендове и промене које доноси савремена технологија. Предности оваквог начина учења су велике. Пре свега, садржај је стално доступан и лакше се прилагођава учениковим индивидуалним могућностима, комуникација постаје вишесмерна, а учење интерактивно и кооперативно, постоји могућност „стрпљивог“ понављања садржаја, константна повратна веза, појам учења добија шири смисао: од поучавања, према самосталном учењу и трагању за информацијама, од школског, према перманентном учењу итд.

Свесни смо да се квалитетно и функционално знање изграђује, конструише, у сталној интеракцији и сарадњи са окружењем, па, стога, веб који је базиран на социоконструктивизму, и поседује више комуникационо-колаборационих алата, пружа праве могућности за такву врсту учења. Са напретком технологије и потребом за напредовањем, претпоставља се да ће се овом облику учење посвећивати већа пажња, тј. да ће веб портали у блиској будућности умногоме заменити конвенционално учење.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1966): *Када је настава стварно очигледна и чему та очигледност служи*. Нови Сад: Педагошка стварност, бр 8, стр 462–468.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1996): *Педагошка истраживања у школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Безданов-Гостимир, С. (1996) *Може ли школа без медија?* Београд: Учитељ, бр 51-52, стр. 38-44.
- Безић, К. (1983): *Технологија наставе и наставник*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Берчански, П., Хорват, А, *Школа будућности*, Београд, 2012
- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003): *Методика информатичког образовања*. Београд: Медиаграф, Бања Лука: Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Влаховић, Б. (1984): *Савремена наставна средства - планирање у приоритети*. Београд: Настава и васпитање, бр. 4, стр. 534-541.
- Влаховић, Б. (1998): *Школски мултимедија центар*. Београд: СПД Југославије Београд „Мерит“ Агенција „Дидакта“.
- Е. Креља Куреловић, С. Рако, Ј. Томљановић: *Прихваћање отвореног приступа у знаности и образовању*, Зборник Велеучилишта у Ријеци, Вол. 1 (2013), Но. 1, пп. 1-16

-
- Мандић, Д., Мандић, П. (1995): *Образовна и пословна информатика*. Београд: Учитељски факултет.
- Мандић, П. и Мандић, Д. (1997): *Образовна информациона технологија*. Учитељски факултет Београд, Јагодина и Ужице.
- Мандић, Д. (2001): *Информациона технологија образовања*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.
- Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*. Београд: Медиаграф.
- Мандић, П., Радовановић, И. и Мандић, Д. (1998): *Увод у општу информатичку педгогију*. Београд: Учитељски факултет.
- Мандић, Д; Ристић, М.: Информационе технологије - Европски стандарди знања, на даљину у функцији подизања квалитета наставе, Медиаграф, Београд, 2006.
- Милићевић, В. 2014. Примена софтвера Moodle за учење рачунарских мрежа. специјалистички рад Висока пословна школа струковних студија Блаце.
- Минић, С., Зборник радова Учитељског факултета, (Веб 3.0 апликације у образовању), Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
- Шољан, Н. (1972): *Настава и учење уз помоћ компјутера*, Загреб: Педагошко-књижевни збор
- Шољан, Н. (1976): *Технологија образовања*, Загреб: Школска књига.

ПОПИС СЛИКА:

- Слика 1. Географска дистрибуција часописа с отвореним приступом према ОЈС-у (Е. Креља Куреловић, С. Рако, Ј. Томљановић 2013: 4)
- Слика 2. Дигитализована карта Војводине (преузето са: <http://polj.uns.ac.rs/> 22.02.2019 у 16:00)
- Слика 3. Почетнички мени (преузето са: <http://polj.uns.ac.rs/> 22.02.2019 у 16:30)

MULTIMEDIA IN METHODS OF TEACHING NATURE AND SOCIETY

Abstract For the purposes of this work, we have focused on multimedia contents whose creators are teachers, educational institutions, professional organizations, educational content companies or publishers. Multimedia raises the quality of communication in all work activities, including in teaching, with the introduction of innovative technologies. In the paper, we will draw attention to learning in 21st century, open systems, educational portals, computer-based classrooms, and open web tools that can create a stimulating learning environment for students. We will present an example of educational software "Digitized Map of Vojvodina" that can be applied in the teaching of nature and society, which is multidisciplinary by content and therefore suitable for realization in this way.

Key words: information technology, educational software, multimedia, didactic games, contemporary teaching.

Siniša G. Minić
Dragan D. Kreculj

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 159-173

DIGITALNI UDŽBENICI U NASTAVI

Sažetak: Digitalni udžbenici su nova, inovativna sredstva i sveobuhvatna tehnološka rešenja za unapređivanje nastavnog procesa. Oni sadrže mnoštvo specijalno kreiranih sadržaja, koji upotpunjuju nastavu i čine je interesantnijom, dinamičnijom i očiglednijom. Velika prednost digitalnih materijala za nastavnike jeste u tome što se mogu obogaćivati i puniti nekim novim sadržajima, kako bi se reinovirale metode i resursi za predstavljanje nastavnih tema/jedinica. Digitalni udžbenici, u odnosu na štampane i e-udžbenike, donose veće prilagođenje potrebama učenika, multimedijalne resurse i specijalne namenske alate (zumiranje, pisanje, crtanje, bojenje, isticanje, sakrivanje, linkovi, dodaci) za ostvarivanje ciljeva nastave. Zauzimaju malo fizičkog prostora, dostupni su neprekidno i nisu skupi. Poseduju i raznovrsne tipove zadataka, a svaki zadatak se automatski pregleda posle rešavanja, tako da nastavnici i roditelji mogu da prate učinke i pojedinačni napredak učenika. Digitalni nastavni materijali mogu se koristiti na različitim uređajima (računar, mobilni telefon, tablet), a postavljeni su na specijalizovanim adaptibilnim softverskim platformama. Sa tom infrastrukturom učenici će razvijati i unaprediti veoma važnu digitalnu pismenost. Digitalnim sadržajima iz udžbenika podstiče se savremena interaktivna nastava. Na jednom mestu obezbeđuje se sve što je neophodno učenicima i nastavnicima za kvalitetan rad na časovima i kod kuće. U njima se na najsavremenijim obrazovnim platformama nalaze video-materijali, filmovi, animacije, 3D modeli, scene, alati, testovi, kvizovi i slični resursi. U nameri da se poučavanje i učenje učine produktivnijim, digitalni udžbenici su svakako moćan resurs IT. Njihovom upotrebom sticanje potrebnih znanja i veština biće efikasnije, tj. olakšano i brže. Na taj način nastava orijentisana ka postizanju propisanih ishoda učenja postaće kvalitetnija.

Ključne reči: digitalni udžbenici, karakteristike, nastava, softverske platforme.

UVOD

Digitalizacija ima veliki uticaj na sve delatnosti, pa i na obrazovanje. Pojavljuju se nova, inovativna nastavna sredstva, uz neophodne metodološke promene i reforme kurikuluma. Današnji učenici opremljeni su pametnim telefonima u jako velikom procentu. Kod studenata to su dodatno i laptopovi ili tablet računari. Tradicionalni štampani udžbenici dugo su u školama. Oni su uglavnom

glomazni, teži za nošenje, skuplji, ali u posljednje vreme i malo korišćeni. Kako tržište rada traži specifične kompetencije, a obrazovanje mora biti prilagodljivo brzim tehnološkim promenama, važno je prihvatiti postepenu digitalizaciju nastave, pa i štampanih nastavnih materijala. Danas je fundamentalni koncept učenja promenjen, nastavno gradivo se uči procesuiranjem odgovarajućih informacija i materijala drugačije nego ranije. U školama se po učionicama uglavnom nalazi relativno savremena oprema i uređaji IKT, ili se čine aktivnosti da se pomenuti zanave, osavremene i uvedu u nastavni proces. Učenici stižu znanja iz različitih izvora, a među njima sve su zastupljeniji online-resursi i drugi pomoćni materijali. Takođe, oni to čine uz pomoć telefona malih dimenzija i tableta, uz lak i brz pristup novim verzijama udžbenika. E-knjige su dostupnije i raširenije nego ikada pre, što ih čini relevantnim i praktičnim standardom za učionice i odvijanje nastave.

Iako postoje prednosti i mane za sve, digitalni obrazovni sistemi pružaju više mogućnosti za učenike i nastavnike, koji traže alternative postojećim modelima učenja za postojeće okruženje i sa dostupnim tehnološkim inovacijama i uređajima. Prema strategijama obrazovanja i zakonskim okvirima treba izgraditi digitalno kompetentne nastavnike, koji će biti spremni da se menjaju i imati obavezu da u radu formiraju, razviju i unaprede preko potrebne digitalne veštine kod učenika.

TREKUTNO STANJE, PERSPEKTIVE RAZVOJA

Učenici prvog i petog razreda osnovne škole, od septembra 2018. godine, uče osim iz klasičnih, papirnih udžbenika, i iz digitalnih, koji se u škole uvode kroz pilot-projekat Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Vlade RS *Digitalna učionica*. Projektom je nastava u digitalnom obliku organizovana u 2000 učionica. Učitelji i nastavnici drže savremenu nastavu, a prošli su i odgovarajuću obuku od strane ZUOV (voditelja programa) za unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika. Od naredne 2019/2020. školske godine ovim projektom biće obuhvaćeno ukupno 10 000 digitalnih učionica. Na Slici 1 vidi se šema digitalne učionice. Nastavnici (škole) su dobili na korišćenje računare, projektore, brži pristup internetu. Nabavljeni su i elektronski sadržaji (uglavnom udžbenici), koji će se koristiti u nastavi. Štampani udžbenici se kupuju, dok su uz njih oni digitalni za učenike trenutno besplatni.



Slika 1: Digitalna učionica

Tokom pripreme projekta, stručnjaci Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) pregledali su digitalne udžbenike i ocenili da li oni odgovaraju sadržaju već odobrenih štampanih. Radi transparentnosti i lakšeg snalaženja, napravljen je i odgovarajući katalog odobrenih udžbenika, u kome je navedeno 40 digitalnih udžbenika za prvi razred i 66 za peti razred osnovne škole. U toku je odobravanje takvih udžbenika za drugi i šesti razred. Danas su gotovo svi izdavači udžbenika ponudili i svoje digitalne verzije (u nekom obliku), potpuno svesni da će ova vrsta izdavaštva i za njih biti dominantna u bliskoj budućnosti. Izdavači su prethodno morali da obezbede (kupe ili iznajme) odgovarajuće digitalne platforme, tj. sofisticirani obrazovni softver. Pri tome, takav softverski alat je složen, višefunkcionalan i u početku korišćenja prilično skup [1].

Digitalni udžbenici odlikuju se pregledno strukturiranim sadržajima, prilagodljivim svim veličinama ekrana (desktop i laptop računari, tableti, telefoni), te visokim nivoom značajne interaktivnosti. Oni sadrže adekvatne naloge, zadatke i testove za proveru sa povratnom informacijom o tačnosti urađenog. U njima se nalaze zanimljive funkcionalne grafike i multimedijalni sadržaji: animacije, audio-vizuelni sadržaji, galerije slika, filmovi, kvizovi. Sistemi digitalnih platformi beleže svaki napredak učenika tokom procesa nastave i postupka rešavanja problema datih učenicima putem namenski kreiranih naloga. Uzima se u obzir i praćenje rada učenika, tako da sve što učenik radi, sistem beleži u njegovom individualnom

odeljku (bazi). Veoma su pogodni i za samostalan rad jer učenike stavljaju u aktivnu poziciju, i na času i kod kuće. Takođe, digitalni udžbenici donose i mnoge pogodnosti kada je reč o ocenjivanju/bodovanju urađenog. Omogućeni su izrada testova i zadataka, praćenje rezultata, kao i odgovarajuća statistika (analiza) navedenog. Dinamično digitalno okruženje omogućuje nastavniku da kurs nastavnog predmeta prilično brzo menja u skladu sa svojim profesionalnim željama i prema interesovanjima učenika. Digitalni udžbenici imaju opcije dodavanja i menjanja sadržaja, u smislu podvlačenja, obeležavanja, dopisivanja, brisanja i slično.

KLJUČNE KARAKTERISTIKE DIGITALNIH UDŽBENIKA

Digitalni udžbenik je elektronska verzija udžbenika i namenjen je savremenoj nastavi, kako učenicima tako i nastavnicima. To je interaktivna varijanta postojećeg udžbenika, koja obično sadrži sledeće multimedijalne dodatke: galerije fotografija, video i audio-zapise, 3D animacije, testove i slično. Osim toga, udžbenik sadrži alate pomoću kojih učenik može sam da označava tekst lekcije, zaokružuje određene delove i dodaje sadržaje lekcijama u vidu slika, tekstova, audio i video materijala, internet linkova. Oni imaju opšte alate ili grupe specijalnih alata za pojedinačne nastavne predmete. Zbog inovativnog pristupa nastavi, digitalni udžbenici predstavljaju važan aspekt njene modifikacije i unapređenja. Poslednjih godina online i e-učenje postavilo je obrazovne sadržaje na više nivoa. Kako je tehnologija napredovala, ona je postala jednostavnija nego ikada ranije za stvaranje i objavljivanje e-knjiga. Ovo jeste povoljno za izdavače, no omogućuje da bilo ko objavljuje digitalne sadržaje, a rezultat je prekomerna proizvodnja osrednjih sadržaja po kvalitetu. Kako bi se izdvojili od drugih, sadržaji udžbenika moraju privući čitaoce i zadržati im pažnju [2]. Ipak, isti alati koji su namenjeni jednostavnom kreiranju sadržaja, olakšali su i dodavanje interaktivnih elemenata u e-knjige. Interaktivnost je ključ jedinstvene produkcije tih knjiga.

Fleksibilni, optimizovani, personalizovani i prenosni, digitalni udžbenici su se vrlo brzo razvijali i postali popularni među današnjim učenicima (studentima). Bitne karakteristike digitalnih udžbenika su sledeće:

- 1) brza i sigurna dostava;
- 2) kod tradicionalnih udžbenika potrebno je izvesno vreme za nabavku, ali digitalni su dostupni za neposrednu i gotovo trenutnu

upotrebu; uglavnom je neophodno imati samo odgovarajući uređaj i pristup internet [3];

3) okruženje za učenje je poznato (prijateljski настројено); nove generacije učenika naviknute su na digitalne uređaje u okolini; uključenost više medija istovremeno za predstavljanje sadržaja njima je blisko; tako se radi i na očuvanju prirodnih resursa – prebacivanjem na digitalne alate za učenje, bez korišćenja papirnih materijala [3];

4) isplativost (niska cena); digitalni udžbenici eliminišu dodatne troškove dostave i isporuke, plus ukupno koštaju oko 50–60% manje od štampanih verzija istih; time se štedi novac i koriste dodatna sredstva za ulaganje u opremu, stručno usavršavanje nastavnika, dopunske resurse za učenike, ili programe u školi nakon časova [3];

5) smanjen prostor za skladištenje; nastavnih materijala sve je više i postavlja se pitanje skladištenja (odlaganja) istih; ako je učionica mala i pretrpana različitim predmetima, prostor se racionalno koristi pomoću e-knjiga. Tako se radni listovi, poglavlja, domaći zadaci i sl. drže bez rizika od gubljenja materijala ili eventualno preopterećenih stolova [3];

6) učenje prema želji i potrebama; pristup digitalnim udžbenicima moguć je bilo gde i bilo kada; onaj ko uči sam određuje način koji mu odgovara; trenutno su u obrazovanju prisutne brze promene kurikuluma i nastojanja da se tehnologija što više implementira u učionice; savremena tehnologija pomaže u obavljanju više zadataka (multifunkcionalnost), uravnoteženju obaveza i stvaranju praktičnih celishodnih rešenja [3];

7) interaktivnost; online-udžbenici pružaju studentima slobodu da ističu, odmah traže glavne termine ili naslove poglavlja, prilagode veličinu fonta, kopiraju i zalepe važne činjenice i čuju/vide audio/video prenose iz lekcija; interaktivnost štedi čitaocima dragoceno vreme u potrazi za određenim informacijama u dostupnim nastavnim materijalima; digitalni aspekt takođe sprečava da će navike beleženja i naglašavanja korisnika delom uništiti knjige za ubuduće.; digitalni udžbenici pružaju priliku da se rešava kviz ili odgovara na pitanja utemeljena na datim poglavljima. To omogućuje učenicima da preuzmu odgovornost za učenje, bez spoljnog poučavanja od strane nastavnika, pa i da vrše samoocenjivanje [3]; interaktivnost čini ključnu razliku između dosadnih i interesantnih, privlačnih sadržaja za učenje; dostupne su mnoge opcije, stoga treba dobro proceniti potrebe i stil nastavnog sadržaja pri odabiru metoda za poboljšanje efikasnosti predstavljanja nastavnih jedinica [4].

Na Slici 2 predstavljen je primer interaktivnog digitalnog udžbenika.



Slika 2: Digitalni udžbenik

Najbolje metode i alati za uvođenje interaktivnih elemenata u digitalne udžbenike, prema dosadašnjim iskustvima i praksi, opisane su u delu ispod.

- *Video-zapisi i animacije*

Mnogi besplatni video-zapisi dostupni su onlajn na određenim veb-lokacijama, tako da uključivanje video-zapisa ne mora biti otežano i skupo. Verovatno najpoznatija veb-lokacija, YouTube, baza je za milione obrazovnih video-zapisa, kojima se može pristupiti, izvršiti pregledanje i deliti ih besplatno. Uključujući i neke od najboljih i najzabavnijih video-zapisa, učenici se povremeno mogu odmoriti od teškog, monotonog čitanja i usredsrediti se na njih. Animacije i video-iseći takođe su korisni za proučavanje samog teksta i ilustrovanje suštine. Mnogi besplatni, prilagođeni video-zapisi dostupni su onlajn na određenim veb- lokacijama, tako da uključivanje video-zapisa ne mora biti otežano i skupo [5].

- *Infografika*

Infografika omogućuje učenicima da adekvatne grafičke prikaze lako interpretiraju, razlažući naizgled složene statistike i činjenice u prihvatljive elemente, i one delove za pamćenje. Interaktivne infografike, mape i karte učenike uključuju direktno u sadržaj, pomažući im da ostanu zainteresovani i da uz to zadrže i zapamte više informacija istovremeno [5].

- *Kvizovi i ocene*

Aktivno učenje je svakako efikasnije od pasivnog i sigurno preporučljivo u što većoj meri. Kvizovi mogu dodatno učvrstiti znanje (tj. da ono bude trajnije) sa tačnim odgovorima i izgraditi poverenje kod učenika, ističući problematična područja koja zahtevaju više

pregleda. Evaluacije takođe mogu oponašati scenarije iz stvarnog života, podstičući učenike da aktivno rešavaju probleme i demonstriraju ovladavanje nastavnom materijom [5].

• *Gejmifikacija*

Implementacija elemenata igre u nastavi poznata je u pedagoškoj praksi. Postoje opcije da se različitim alatima podstiče motivacija, što je danas olakšano upotrebom IT. Učenici mogu osvojiti bodove ako uspešno ispravno popune stavke kontrolne liste, otključavajući dodatni sadržaj, ili čak dobiju dopunske poene za visoku efikasnost. Postavkom da je obrazovanje slično igri, autori mogu učiniti učenje manje radom, a više zabavom, istovremeno podupirući glavne ciljeve i zadatke učenja [5].

• *Linkovi*

Jedan od najjednostavnijih načina dodavanja interaktivnosti digitalnom udžbeniku je ubacivanje linkova (hiperveza). Današnji učenici su navikli na traženje i pregledanje informacija na mreži. Postoje mnoge vredne informacije koje su lako dostupne na webu, putem deljenja relevantnih i aktuelnih veza unutar materijala za učenje. Hiperveze mogu dati učenicima priliku da proučavaju neku temu iz drugog ugla, pregledaju materijale s kojima su u nekoj dilemi ili da dublje ulaze u različite teme časova [5].

Digitalni udžbenici nude široke i svrsishodne mogućnosti prilikom korišćenja u nastavi. Pomoću alata za označavanje i podvlačenje pomažu učenicima da na času odvoje bitno od nebitnog iz lekcija. Adekvatni priloženi multimedijalni sadržaji omogućavaju nastavniku da dodatno objasni predstavljene činjenice i pojasni lekcije [6].

Digitalni udžbenici mogu da nadomeste i nedostatak nekih nastavnih sredstava (npr. geografskih karata, opreme za izvođenje laboratorijskih vežbi). Kod kuće digitalni udžbenik dozvoljava učenicima da sami podvlače, označavaju i obogaćuju lekcije dodatnim sadržajima, slikama, video i audio zapisima i linkovima. Na taj način se podstiče značajno kreativnost i istraživački duh kod učenika. Olakšano je prilagođavanje gradiva različitim stilovima učenja i shodno interesovanjima, pri čemu samo učenje postaje zanimljivije i zabavnije [6]. Iz digitalnih udžbenika uči se sa interaktivnim 3D animacijama, obrazovnim video-snimcima, i preko definisanih naloga za rešavanje (zadataka, testova). Najčešće je potrebna registracija, prijava i potom aktiviranje koda za određene udžbenike (pristup je i vremenski ograničen).

Kroz interaktivne testove i zadatke u udžbeniku, učenici mogu da provere koliko su uspešno savladali određeno gradivo (nastavne

teme/jedinice), a pregledom relevantne statistike nastavnik odmah stiče uvid u kojoj meri je svaki od učenika usvojio određene sadržaje. Tako da dalje učenje može da se usmeri u cilju maksimizacije nastavnog procesa i postizanju ciljeva učenja. Personalizovan pristup u nastavi naglašava značaj nastavnika (sa više uloga), a učenicima omogućava ne samo da postignu bolji uspeh već i da razviju različite veštine i osnaže veoma važno samopouzdanje [7]. Kreirane nastavne platforme daju posebnu mogućnost svakom učitelju ili nastavniku da sve materijale prilagodi specifičnostima odeljenja. Ono što je do sada bio veliki problem olakšano je jednostavnom primenom kontrolnih vežbi, testova i domaćih zadataka prilagođenih svakom učeniku. Kroz statističku analizu sada je vrlo lako pratiti rad svakog učenika, ali i celog razreda [8]. Digitalni udžbenici imaju bogate sadržaje kao što su: interaktivne 3D animacije, snimljeni ogledi, virtuelne šetnje, galerije fotografija, video i audio zapisi. Sve ovo umnogome olakšava rad učitelja i nastavnika, a oni sada imaju relevantan resurs da temu koju obrađuju predaju koristeći ove savremene tehnologije, koje kod učenika razvijaju različite veštine i podstiču radoznalost i istraživački duh. Multimedijalni digitalni udžbenik prikazan je na Slici 3.

Glavna tržišna crta digitalnih udžbenika je ta što studentima pruža mogućnost pristupa multimedijalnim sadržajima kao što su ugrađeni videozapisi, interaktivne prezentacije i hiperveze. Testovi i druge procene mogu se uključiti u udžbenik, kolege nastavnici mogu raditi zajedno (timski), a napredak studenata može se neposredno i pratiti. IT nudi učenicima izuzetne prilike da učestvuju u projektima, istraživanjima ili eksperimentima. To ukupno može ponuditi drugačije ili bolje iskustvo učenja od štampanih udžbenika [9]. Digitalizacija takođe obećava poboljšanje pristupa udžbenicima za učenike sa invaliditetom, smetnjama u razvoju i onih po IOP-u. Na primer, monitori s visokim kontrastom ili programi za pretvaranje teksta u govor mogu pomoći učenicima sa oštećenim vidom da koriste iste udžbenike koje upotrebljavaju i drugi učenici. Stvaranje interaktivnog i prilagodljivog sadržaja važan je deo razvoja digitalnih udžbenika. Međutim, interaktivni digitalni sadržaj je skup, a istraživanja o ishodima učenja takvom metodologijom još uvek su u preliminarnim fazama.

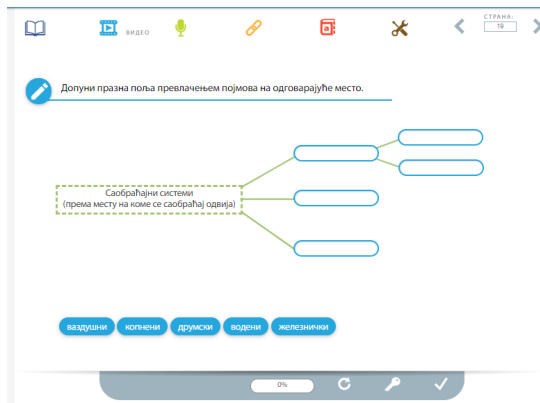


Slika 3: *Multimedijalni digitalni udžbenik*

SOFTVERSKE PLATFORME ZA DIGITALNE UDŽBENIKE

Trenutno postoji više specijalnih, adaptibilnih i razvojnih platformi za upotrebu digitalnih udžbenika u nastavnom procesu. Kako je uvođenje ovih udžbenika u toku, očekuju se unapređenja postojećih softverskih platformi ili razvoj novih. Cena za kompletan proces implementacije digitalnih onlajn-platformi za udžbenike u školama nije velika i strateški je opravdana (celishodna), što će vreme i pokazati. Među ovim platformama postoje određene sličnosti, ali najčešće svaka od njih ima i svoje specifičnosti. Iako nije prošlo mnogo vremena, fleksibilni, personalizovani i prenosni digitalni udžbenici brzo se razvijaju, te postaju korišćeni među današnjim učenicima (studentima). Udžbenici na platformama za učenje sastoje se od resursa kojima je baza štampani udžbenik i nadogradnje u obliku slojeva sa određenim digitalnim sadržajima. Slike i isečke tekstova moguće je izdvojiti i koristiti, a slojeve multimedijalnih i interaktivnih sadržaja upotrebiti, samostalno ih stvarati i deliti. Udžbenik time postaje kurikulumski temelj na kome koristimo odgovarajuće sadržaje i alate. Nastavni materijali obično su dostupni putem aktivacijskog koda dostupnog u štampanim udžbenicima, a po završetku eksperimentalnog programa biće dostupni za kupovinu i kao zasebna digitalna izdanja. Digitalne udžbenike više izdavača pregledao je i odobrio ZUOV (tj. MPNTR). Izdavači udžbenika izabrali su i zakupili određene platforme za svoja digitalna izdanja. Digitalni udžbenici izdavača *Klett* i *Novi Logos* nalaze se na sajtu www.eucionica.rs.

Sadržaju se pristupa preko dobijenih aktivacionih kodova za otključavanje digitalnih udžbenika određenog razreda i predmeta (Slika 4).



Slika 4: Platforma Klett/Novi Logos

Jedinstvena obrazovna platforma e-učionica nudi personalizovano učenje, prilagođeno svakom učeniku. Kroz interaktivne testove i zadatke u e-udžbeniku učenici mogu da provere koliko su uspešno savladali gradivo, a pregledom statistike nastavnik stiče uvid u kojoj je meri svaki od učenika usvojio određene sadržaje. Personalizovan pristup u nastavi naglašava važnost uloge nastavnika, a učenicima omogućava ne samo da postignu bolji uspeh, već i da razviju različite veštine i osnaže samopouzdanje [10]. Izdavačka kuća *Eduka* je za školsku 2018/2019. godinu uvela 13 digitalnih udžbenika za prvi i peti razred, raspoređenih na dve prilagođene platforme – *Sava* i *Moodle*, a tu su i dodatna sredstva u elektronskom obliku, koja su raspoloživa na portalu. Od naredne školske godine postojaće i treća platforma *Eduka digital*. Na Edukinom portalu se za razred (razredna nastava), ili za predmet (predmetna nastava) nalaze materijali kao stručna podrška radu [11]. Digitalni udžbenici na platformi *Sava* sadržajno i programski su usklađeni sa novim planom nastave i učenja (Slika 5) i polaze od metodičke utemeljenosti i funkcionalnosti [11]. Edukini digitalni udžbenici na platformi *Moodle* (kursevi) pokrivaju celo gradivo pojedinih predmeta, a dinamično digitalno okruženje omogućuje nastavniku da kurs menja u skladu sa profesionalnim potrebama i promenama, kao i prema interesovanjima učenika. Ovi digitalni udžbenici imaju mogućnost lakog dodavanja i menjanja sadržaja u samom udžbeniku [11].



Slika 5: Platforma Eduka

Izdavačka kuća *BIGZ školstvo*, pionir u sferi digitalnog izdavaštva, od 2015. prva je uvela u upotrebu elektronske udžbenike na teritoriji Srbije. Takođe, izdavač se opredelio za najsavremeniju digitalnu platformu *MozaBook*. Upotreba elektronskih dodataka u nastavi jako je važna, prevashodno zato što podstiče istraživački duh kod učenika. Raznovrsni multimedijalni sadržaji obogaćuju lekcije, ali se pruža i mogućnost kreiranja sadržaja po meri učenika. *MozaBook* platforma predstavlja najsavremeniju podršku nastavniku u izvođenju moderne digitalne nastave. Platforma sadrži interaktivne testove i zadatke za proveru znanja (Slika 6). Ona omogućava praćenje, vrednovanje i analizu individualnog rada učenika, ali i celog razreda. Nastavniku su dostupni alati za izradu personalizovanih materijala, interaktivne 3D animacije, vrhunski 3D modeli, snimljeni oglеди, virtuelne šetnje, galerije fotografija, video i audio zapisi [9].



Slika 6: Platforma Bigz

Izdavač *Vulkan znanje* ima digitalne udžbenike u potpunosti prilagođene savremenoj interaktivnoj nastavi. 3D modeli, video i audio zapisi, fotografije vizuelno će upotpuniti nastavne sadržaje i omogućiti učenicima da lako savladaju gradivo iz udžbenika (Slika 7). Udžbenici sadrže unapred pripremljene testove, kvizove i provere znanja za svaki predmet. Testovi objedinjuju različite tipove zadataka: višestruki izbor, povezivanje, dopunjavanje, ukrštenice, slaganje po redosledu, pronalaženje na mapi [12]. Za unapređivanje nastave postoji više od 110 tematskih alata i igara, koji pomažu učenicima u razvoju veština i izvođenju eksperimenata. Alatke za crtanje imaju jednostavan korisnički interfejs, tako da učenici crtaju uz igru, ali i lako konstruišu precizne matematičke crteže pomoću lenjira, šestara i uglomera. Za pripremu predavanja koriste se mape raznih formata i s različitim elementima. Korisnici udžbenika mogu da izrađuju dokumente, obogaćujući ih resursima iz raskošne biblioteke ili drugih izvora, kreiraju interaktivne prezentacije od pdf dokumenata, naprave animirane prezentacije i odgovarajuće vežbe [12].



Slika 7: Platforma *Vulkan znanje*

Kreativni centar je pripremio digitalni sadržaj (www.ekcškola.rs) koji će pratiti štampane udžbenike (Slika 8). Reč je o dva tipa nastavnih materijala. Digitalni udžbenici namenjeni nastavnicima pomoći će im da lakše održe čas i obogate (upotpune) ga brojnim foto, video, audio sadržajima i primerima interaktivnih zadataka, što će svakako osavremeniti i upotpuniti nastavu. Interaktivni digitalni materijali namenjeni samostalnom radu učenika služe za proveru znanja, kako u školi tako i kod kuće [13]. Digitalni

udžbenici za nastavnike objedinjuju sledeće: udžbenik, priručnik, testove, vežbe. Oni sadrže mnoštvo specijalno kreiranih, prilagođenih, atraktivnih sadržaja; oni mogu obogatiti nastavu i učiniti je očiglednijom (povezanim sa stvarnim životom i okruženjem).



Slika 8: Platforma Kreativni centar

Izdavači: *Freska, Gerundijum, Data Status, Matematskop, Dakta, Akronolo, Educational Centre, Zavod za udžbenike, Saznanje, The English Book* takođe imaju digitalne udžbenike.

ZAKLJUČAK

Digitalni udžbenici su odnedavno u primeni u školama po Srbiji, dok se u nekim razvijenim zemljama koriste već nekoliko godina. Prva iskustva i urađena istraživanja pokazuju da su oni značajan resurs za odvijanje, pa i budućnost savremene nastave. Uvođenje softverskih platformi za učenje je proces koji zahteva značajna novčana sredstva, no gledajući na duži rok ona su više nego namenska i opravdana. Trenutno postoje digitalni udžbenici za 1. i 5. razred osnovne škole, dok su u završnoj fazi izrade i pregleda oni za 2. i 6. razred. Digitalni udžbenici poseduju karakteristike koje ih izdvajaju i stavljaju na viši edukativni nivo u odnosu na klasične štampane. Oni su dostupni, laki za korišćenje, prenosni i nisu skupi. Imaju bogate i funkcionalne sadržaje kao što su: interaktivne 3D animacije, snimljeni ogledi, virtuelne šetnje, galerije fotografija, video-materijali, audio zapisi. Sve to umnogome olakšava rad učitelja/nastavnika, koji sada imaju priliku da nastavne teme obrađuju koristeći ove savremene digitalne tehnologije. Iste kod učenika razvijaju različite veštine, podstiču nemerljivo važno kreativnost, radoznalost i istraživački duh za dalje obrazovanje i kasnije rad. Digitalne softverske platforme su inovativna rešenja iz domena IT i predstavljaju skladišta (baze) za prikaz i analizu kreiranih funkcionalnih nastavnih materijala. Trenutno postoji više

takvih sistema koje su kupili (ili iznajmili) izdavači, i sada su im na raspolaganju za korišćenje i prikaz odgovarajućih obrazovnih tema. Poseduju posebne karakteristike sa kojima svaki učitelj (razredna nastava) ili nastavnik (predmetna nastava) određene materijale za učenje može adekvatno prilagoditi specifičnostima učenika i odeljenja. Uz digitalne udžbenike ocenjivanje je olakšano jednostavnom primenom evaluacionih resursa, odnosno kontrolnih vežbi, testova i zadataka prilagođenih posebno svakom učeniku. Kroz kreiranu i dostupnu statističku analizu, jednostavno je pratiti rad (učinke) svakog učenika, ali i celog odeljenja/razreda. Preko interaktivnih testova i zadataka u digitalnim udžbenicima učenici mogu da provere koliko su uspešno razumeli i savladali gradivo, a pregledom statistike nastavnik odmah stiče uvid u kojoj meri je svaki od učenika usvojio određene nastavnim programom predviđene sadržaje. Personalizovan pristup u obrazovanju naglašava važnost uloge nastavnika, a učenicima omogućavaju ne samo da postignu bolji uspeh, već i da razviju različite veštine, steknu digitalne (i međupredmetne) kompetencije i osnaže za dalje značajno samopouzdanje. Digitalni udžbenici, kao integralna nastavna sredstva, učenicima će omogućiti naprednije opcije za proučavanje, temeljniji uvid i dublju vezu sa nastavnim gradivom. Tako se obezbeđuje efikasnije postizanje definisanih ciljeva i zadataka nastave. Suština upotrebe ovog IT resursa za učenje usmerena je na optimalno zadovoljenje obrazovnih standarda i ispunjenje ishoda učenja.

LITERATURA

- Jamie Engbrecht (2018). *Digital Textbooks Versus Print Textbooks*, master thesis, St. Cloud State University.
- lores, Paula; Ramos, Altina & Escola, Joaquim (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School* (pp. 275–295). Santiago de Compostela.
- <https://blog.gutenberg-technology.com/en/7-tools-for-making-digital-textbooks-more-interactive>, preuzeto 27. 5. 2019.
- Dawn Bikowski & J. Elliott Casal (2018.) *Interactive digital textbooks and engagement: A learning strategies framework*, Language Learning & Technology ISSN 1094-3501 2018, Volume 22, Issue 1 pp. 119–136.
- Mirko Nuli (2018). *Multimedijalni digitalni udžbenici*, diplomski rad, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- <https://zelenaucionica.com>, preuzeto 21. 5. 2019.

Grönlund, Å., Wiklund, M., Böö, R. (2017). *No name, no game: Challenges to use of collaborative digital textbooks*, Education and Information Technologies Journal of the IFIP technical committee on Education.

<https://logos-edu.rs/stranica/25300/digitalni-udzbenici>, preuzeto 20. 5. 2019.

<https://www.mozaweb.com>, preuzeto 24. 5. 2019.

<https://www.klett.rs/digitalni-udzbenici>, preuzeto 21. 5. 2019.

<https://www.eduka.rs/edukini-digitalni-udzbenici>, preuzeto 27. 5. 2019.

<https://vulkanznanje.rs/digitalni-udzbenici.aspx>, preuzeto 28. 5. 2019.

<https://www.ekcskola.rs>, preuzeto 28. 5. 2019.

DIGITAL TEXTBOOKS IN A TEACHING

Abstract: Digital textbooks are new, innovative tools and a comprehensive technological solutions for improving the teaching process. They contain a multitude of specially created contents, which complement the teaching and make it more interesting, dynamic and obvious. The great advantage of digital materials for teachers is that they can be enrich and fulfill with some new contents, in order to reinnovate methods and resources for presenting teaching themes/units. Digital textbooks, compared to prints and e-textbooks, bring greater adaptation to the needs of students, multimedia resources and special purpose tools (zoom, writing, drawing, coloring, highlighting, hiding, links, additions). They take up a little physical space, are available continuously and not expensive. Also they have a variety of task types, each task being automatically reviewed after solving, so teachers and parents can monitor individual progress of students. Digital teaching materials can be used on a variety of devices (computer, mobile phone, tablet) and are set up on specialized adaptable software platforms. With that infrastructure students will develop and improve very important digital literacy. With the digital content from the textbooks, contemporary interactive teaching is stimulating. In one place everything essential for students and teachers for work in classes and at home are provided. They contain videos, movies, animations, 3D models, scenes, tools, tests, quizzes and similar resources on the most up-to-date educational platforms. In intention to make learning and teaching more productive, digital textbooks are certainly a powerful IT resource. By using them, acquiring the necessary knowledge and skills will be more efficient, ie easier and faster. In this way, the teaching orientated towards achieving the prescribed learning outcomes will be with better quality.

Key words: digital textbooks, properties, teaching, software platforms.

Љиљана Р. Пауновић
Зорица Љ. Гајтановић

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 175-191

СТАВОВИ УЧЕНИКА О МАТЕМАТИЧКИМ ТАКМИЧЕЊИМА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ²⁸

Сажетак: Рад са ученицима који су математички даровити у многим земљама са уређеним образовним системом од посебног је значаја, због очекивања да једино млади, образовани људи, вредни и пуни знања, могу донети бољитак за читаво друштво у будућности. Од кључног значаја је на време препознати математичку даровитост код деце, подржати њихове потенцијале и даље их развијати у правом смеру, у чему кључну улогу имају учитељи, родитељи и наравно – школа као институција. Управо су математичка такмичења идеалан начин за препознавање и афирмисање младих математичара. У овом раду аутори су презентовали резултате добијене испитивањем ставова ученика о математичким такмичењима. У истраживању су учествовали ученици четвртог разреда две основне школе на територији општине Рашка. Циљ је био испитати значај математичких такмичења у основној школи, испитати успех и искуства на овим такмичењима. Анализиран је утицај учитеља и начина презентовања градива, затим утицај родитеља и фактора средина на ставове и постигнућа ученика на математичким такмичењима. Инструмент за прикупљање података су два анкетна упитника, један за ученике који имају искуства са математичким такмичењима, други за ученике који нису имали прилике да учествују на овим такмичењима. Добијени резултати обрађени су квантитативном и квалитативном анализом. Анкетирањем је утврђен позитиван став ученика млађих разреда основне школе према такмичењима, како код ученика који су учествовали на такмичењу, тако и код осталих ученика.

Кључне речи: математика, математичка такмичења, постигнућа ученика, ставови ученика.

УВОД

Математичка такмичења, бар у нашој земљи, ретка су прилика да ученици провере своја знања упоређујући се са ученицима који нису у њиховом одељењу, на школском

²⁸Рад је настао у оквиру пројекта *Методe нумеричке и нелинеарне анализе са применама* (евиденциони број 174002), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

такмичењу са ученицима других одељења из исте школе, а касније – ако овај ниво успешно превазиђу – и са ученицима из других градова све до нивоа републике. Још 1963. године један од највећих математичара двадесетог века Колмогоров наводи: „Нашој земљи је потребан велики број спретних и талентованих математичара. Веома је важно да се за позив математичара одреде они млади људи који у овој области могу бити најпродуктивнији. Један од начина да се обдарена омладина заинтересује за математику су математичке олимпијаде. Рад у школским математичким групама и учешће на такмичењима пружа могућност сваком ученику да оцени своје способности, озбиљност и чврстину свога одушевљења за математику” (Према: Vasiljev i Jegorov, 1965:4). Одавно је уочено да се због различите заинтересованости за математику и различите способности за њено разумевање и рад у области математике на часу не могу задовољити захтеви извесног броја ученика, оних који показују посебне склоности ка математици и радозналост да сазнају знатно више од онога што им школа може пружити. Најзад, припреме и учешће на такмичењима представљају забаву и изазов какав редовна настава није у могућности да пружи. Разне форме ваннаставних активности су прилика да се открију и развију таленти за математику. У таквим приликама талентованим ученицима се помаже, њихове способности се подржавају и поспешују. У оквиру тих активности значајно место заузимају и такмичења младих математичара у решавању задатака. Богољуб Маринковић и сар. истичу да „такмичење из математике код ученика побуђује изузетно интересовање за математику јер им омогућава да се афирмишу” (2005: 13). Такмичење се може организовати у оквиру математичких секција, али и на сваком часу. Циљ такмичења може бити различит, а ученици могу исказати своје способности индивидуално и у групама, при чему учеснике треба наградити макар и симболично у циљу развоја мотивације за учење математике. И на крају треба истаћи да је „вредност такмичења из математике у томе што интензивно ангажује и интелектуалну и емоционалну сферу ученикове личности. Оно делује на осећања, уноси међу такмичаре одређену живост и ведрину, развија занимање, буди борбени дух, јача вољу и жељу за победом и тако даље” (Шпијуновић и Маричић, 2016: 433).

Такмичења из математике организују се за ученике основних школа од III до VIII разреда и све ученике средњих

школа. Такмичења се спроводе на пет нивоа: I ниво – школско такмичење, II ниво – општинско такмичење (одржава се почетком фебруара и за пролаз на следећи ниво такмичења неопходно је освојити 50 до 60 поена), III ниво – окружно такмичење (одржава се крајем фебруара и број учесника који пролази на наредни ниво ограничен је регионалним квотама), IV ниво – државно такмичење (одржава се у другој половини марта у одабраном месту у земљи, при чему учешће узима између 200 и 300 такмичара), V ниво – Српска математичка олимпијада (СМО) (одржава се током два дана средином априла у одабраном месту, како за ученике основних школа, тако и за ученике средњих школа).

Кенгур без граница је математичко такмичење у којем се надмећу ученици из више од 70 земаља широм света. Циљ такмичења јесте повећање математичког знања, али и логичког мишљења на начин прилагођен школском узрасту који приказује математику забавнијом него што је при редовним активностима. У нашој земљи *Кенгур* је у организацији Друштва математичара Србије. Ученици се такмиче у својој школи, а узраста су од првог разреда основне до четвртог разреда средње школе. Термин одржавања такмичења је јединствен за цео свет. (<https://dms.rs/kengur/>)

Мислиша је такмичење настало по угледу на *Кенгур без граница* и одржава се у организацији Математичког друштва „Архимедес“ од 2006. Такмичење *Мислиша* има два нивоа: основни ниво и републичко финале. Такмичење на основном нивоу одржава се другог четвртка у марту сваке године, истовремено у свим пријављеним основним и средњим школама у Србији. У оквиру такмичења ученици у целом свету, сад већ у више од 50 држава, у исто време размишљају о истим проблемима и решавају исте задатке. Такмичење се одржава у школама где такмичари похађају наставу без селекције, елиминације, предтакмичења и финала. Могу да учествују сви ученици који желе (од 3. разреда основне школе до 4. разреда средње школе), а нарочито они који воле да решавају лепе математичке задатке и хоће математику да уче са задовољством. (<http://www.mislisa.rs/>) Математичко друштво „Архимедес“ поред *Мислише* организује и друге видове такмичења: Математички турнир, Дописну математичку олимпијаду, Интернет математичку олимпијаду и Међународни математички турнир градова (Дејић и Михајловић, 2014).

Припреме за matematičko takmičenje se izvode u toku cele godine kroz dodatnu nastavu u školama, matematičke sekcije, organizovanje matematičkih letnjih i zimskih škola itd. Ključ uspeha na matematičkim takmičenjima leži u redovnim i kvalitetnim priprema. Pritom je posebno važno korišćenje odgovarajuće literature, pogotovo matematičkih časopisa koji omogućavaju učenicima publikovanje svojih rešenja, zadataka i članaka. Brojne su knjige koje su namenjene učenicima darovitim za matematiku, a treba izdvojiti i časopise. U izdanju Matematičkog društva Srbije izdvađa se časopis *Tangent*, namenjen učenicima srednjih škola, i *Matematički list* za učenike osnovnih škola (Isto, 2014).

МЕТОД

Многи научници су се бавили истраживањем ставова о математици, између осталих и Данијел Нил (Daniel Neale) који наводи да „ставови имају одлучујућу улогу у учењу математике, а позитивни ставови према математици представљају разлог зашто ученици уче математику” (1969:631). У овом раду бавићемо се како ставовима ученика према математици, тако и ставовима према математичким такмичењима.

Циљ овог истраживања је утврђивање значаја такмичења из математике у основној школи, конкретно у четвртој разреду основне школе, и ставова ученика о математичким такмичењима, њиховог утицаја на друге квалитете ученика, пре свега на проширивање знања из математике, ослобађање од трење, лакше савладавање градива из других сродних предмета, повећање самопоуздања и социјализацију. Очекујемо да ће истраживање показати како математичко такмичење позитивно утиче на ментални развој детета, на његове математичке способности, подстиче дете да у интеракцији са другом децом сличних интересовања и способности још више напредује, поспешује децу која се баве математиком и унапређују своја знања и способности интензивније напредујући у даљем школовању и животу, ма којом професијом се бавила.

Задаци истраживања произлазе из циља истраживања и гласе:

- 1) испитати ставове ученика о наклоности (ненаклоности) према математици и такмичењима из математике, као и о мотивима за учешће на такмичењима;

2) испитати ставове ученика о времену које предвиђају припреме за такмичења, у којој мери их припреме оптерећују и да ли их то омета у редовном школовању, на који начин и у којој мери учитељи и родитељи помажу ученицима у припремању за математичка такмичења;

3) испитати ставове ученика о томе шта им је пресудно, да ли су то сама такмичења, упознавање других ученика истог интересовања, усвајање нових и проширивање већ постојећих знања или пласман на такмичању и постизање што боље оцене;

4) испитати ставове ученика о утицају такмичења на самопоуздање ученика, односу према математици и могућности поновног учешћа на такмичењу и после неуспеха.

Од овог истраживања се очекује да покаже како је ученицима математика као наставни предмет занимљива, да су наклоњени како према математици тако и према такмичењима из математике. Очекује се да математичка такмичења позитивно утичу на ученике који припремајући се за њих стичу нова знања, а та знања им повећавају сигурност у себе и истрајност да преброде све животне препреке.

За потребе истраживања коришћена је дескриптивна метода, а техника истраживања је анкетирање. Инструмент за потребе овог истраживања је анкетни упитник, где су питања дата у виду матрице која се састоји од више питања или исказа с категоријама одговора. Анкетни упитник се састоји из два дела, први део намењен је свим ученицима такмичарима и нетакмичарима, док је други део намењен само такмичарима тј. ученицима који су бар једном учествовали на неком математичком такмичењу. У оба упитника су поред тврдњи постављене оцене од 1 до 5 за њихово вредновање, које показују степен слагања са одређеном појавом (петостепена скала од потпуног слагања, преко неутралног става до потпуног неслагања: 5 – слажем се у потпуности, 4 – углавном се слажем, 3 – делимично се слажем, 2 – углавном се не слажем, 1 – не слажем се у потпуности).

Истраживање је реализовано у марту 2019. године (непосредно после завршеног школског и општинског такмичења из математике) на узорку од 169 ученика (78 дечака и 91 девојчица) четвртог разреда основне школе. Истраживање је реализовано у две основне школе у општини Рашка, то су градска Основна школа „Рашка”, приградска Основна школа „Сутјеска” у

насељу Супње, и све школе на терену које припадају наведеним матичним школама.

Табела 1: Структура узорка

Назив школе	Број испитаника	
	N	%
ОШ „Рашка”	104	61,54
ОШ „Сутјеска”	44	26,03
Школе на терену	21	12,43
Укупно	169	100,00

Табела 2: Структура узорка према учествовању (неучествовању) на такмичењу

Ученици	Број испитаника	
	N	%
Такмичари	42	24,85
Нетакмичари	127	75,15
Укупно	169	100,00

РЕЗУЛТАТИ

Имајући у виду дефинисане задатке истраживања, испитали смо ставове ученика такмичара и нетакмичара и дошли до одређених резултата које смо класификовали и приказали табеларно и графички.

Табела 3: Ставови свих ученика о такмичењима из математике

Изјава	Одговор									
	1		2		3		4		5	
	T	N	T	N	T	N	T	N	T	N
1. Волим да учим математику и решавам задатке	0 %	10,10 %	0 %	9,87 %	0,59 %	28,48 %	3,76 %	18,65 %	95,65 %	32,89 %
2. Проводим доста времена учећи математику	0 %	2,01 %	0 %	16,82 %	1,54 %	28,42 %	7,08 %	23,84 %	91,38 %	28,91 %
3. Задовољан сам својим знањем из математике	0 %	9,25 %	0 %	14,78 %	1,34 %	32,85 %	0,32 %	4,56 %	98,34 %	38,56 %
4. У настави учитељ користи новативне методе како би часови математике били занимљиви	0 %	1,06 %	10,34 %	31,03 %	44,12 %	33,12 %	14,3 6 %	9,12 %	31,18 %	25,67 %

5. На часовима учитељ доста времена посвећује ученицима који воле математику	7,65 %	3,44 %	3,04 %	7,12 %	34,11 %	9,86 %	4,89 %	11,13 %	50,31 %	68,45 %
6. Учитељ редовно организује допунску наставу	0 %	0 %	0 %	3,15 %	0 %	11,07 %	0,96 %	18,46 %	99,04 %	67,32 %
7. Учитељ редовно организује додатну наставу	2,89 %	0 %	63,07 %	0 %	32,14 %	97,98 %	0,56 %	0 %	1,34 %	2,02 %
8. Знање из математике много ми користи при савладавању градива из других предмета и у свакодневном животу	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1,86 %	0 %	7,05 %	100 %	91,09 %
9. Битније ми је да стекнем трајно знање из математике које ће ми користити у даљем животу, него да добијем добру оцену	1,20 %	53,12 %	1,33 %	25,14 %	46,22 %	17,16 %	1,30 %	4,00 %	49,95 %	0,58 %
10. У школи је популарно ићи на такмичење из математике	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	51,34 %	1,96 %	14,52 %	98,04 %	34,14 %
11. Радо бих учествовао на такмичењу из математике	0 %	0 %	0 %	14,56 %	0 %	78,13 %	0,88 %	2,17 %	99,12 %	5,14 %

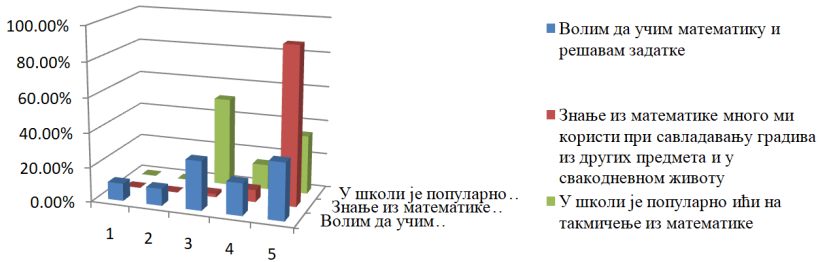
***Т – такмичари, Н – нетакмичари**

Табела 4: Ставови ученика који су учествовали на такмичењу из математике

Изјава	Одговор				
	1	2	3	4	5
1. За такмичење сам се припремао дуго и веома озбиљно	0 %	0 %	2,87 %	10,01 %	87,12 %
2. За такмичење нас је припремао учитељ на часовима додатне наставе	0 %	16,07 %	63,18 %	11,15 %	9,6 %

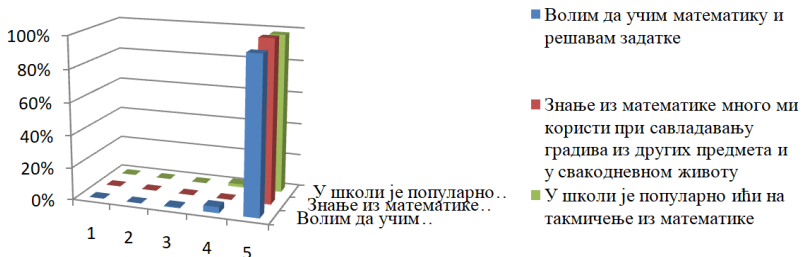
<i>3. За такмичење сам се спремао и код куће уз помоћ родитеља и додатних часова</i>	0 %	0 %	2,74 %	6,12 %	91,14 %
<i>4. Припрема за такмичење ми је одузела превише времена тако да сам попустио из других предмета и запоставио спортске и друге ваншколске активности</i>	0,60 %	11,00 %	54,12 %	0,16 %	34,12 %
<i>5. Задовољан сам пласманом на такмичењу</i>	30,68 %	0,11 %	28,14 %	36,04 %	5,03 %
<i>6. Моја очекивања су била много већа од постигнутих</i>	3,54 %	0 %	0 %	18,14 %	78,32 %
<i>7. Неуспех на такмичењу неће умањити моју љубав према математици</i>	0,61 %	0 %	6,14 %	4,12 %	89,13 %
<i>8. После неуспеха поново ћу радо учествовати на такмичењу</i>	4,12 %	1,33 %	21,44 %	0 %	73,11 %
<i>9. Сматрам да ће ми учествовање на такмичењима помоћи у даљем школовању и животу</i>	0 %	0 %	6,94 %	0 %	93,06 %
<i>10. На такмичењу сам упознао другаре из других школа који воле математику и са којима ћу наставити сарадњу</i>	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
<i>11. Учествовање на такмичењу помогло ми је да се ослободим трење</i>	3,48 %	2,14 %	34,12 %	6,14 %	54,12 %

Графикон 1: Љубав према математици и мотивација за такмичења (однос исказа нетакмичара)



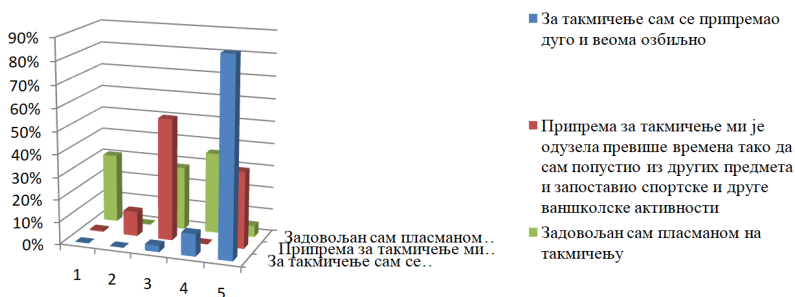
На основу претходног графикона (Графикон 1) јасно се види да ученици који нису имали прилике да се такмиче из математике не показују баш велико интересовање и љубав према математици. Ови ученици су углавном били неодлучни (њих 28,48% се делимично сложило са тим да воле да уче математику и решавање задатака). Само 32,89 % ученика нетакмичара тврди да воли математику, у математици виде занимљив предмет и немају великих тешкоћа при решавању математичких задатака. Имајући у виду да су нетакмичари углавном ученици који имају оцену из математике мању од 4, овакве њихове изјаве су биле и очекиване. Велики проценат ових ученика (91,09%) свесно је значаја математике, колико им знање из математике помаже у учењу других предмета и у свакодневном животу. Деци овог узраста је битно да знају користити часопис, да располажу новцем, а свему томе их учи управо математика. На питање да ли би учествовали на такмичењу из математике, углавном су били неопредељени; њих 34,14% сматра да су такмичења из математике популарна и да би желела да учествују, како због популарности, тако и због радозналости о томе како би прошла на такмичењу без обзира на своју оцену из математике.

Графикон 2: Љубав према математици и мотивација за такмичења (однос исказа такмичара)



Када су у питању ученици такмичари (Графикон 2) и више је него очигледно да су они у великом проценту наклоњени математици (95,65%), врло су свесни њеног значаја (91,09%) и учење математике им причињава задовољство, што уосталом и показује чињеница да су управо ови ученици изабрани да учествују на такмичењима.

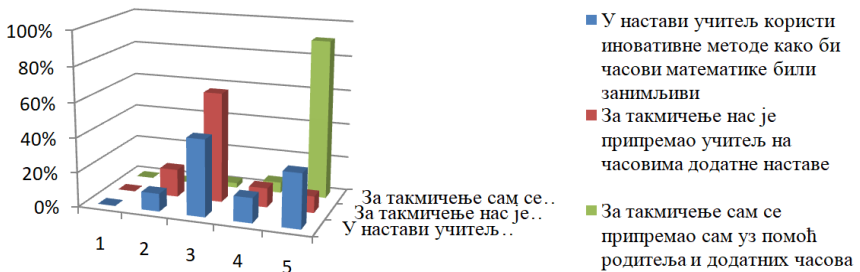
Графикон 3: Уложени труд, резултати и очекивања (однос исказа такмичара)



Код ученика овог узраста најзначајније је на време развити радне навике. На самом почетку школовања треба да науче како ваља учити. Какве радне навике стекну у том периоду живота, такве радне навике им остају за цео живот. Треба да науче да: сваку наставну јединицу усвајају поступно и темељно, повремено обнове стечена знања и проширују их новим, стечена знања из математике повезују са стеченим знањем из других области, знања повезују, допуњују и оно што је најважније – да науче да сопствено знање искористе у свакодневном животу. Из Графикона 3 се види да ученици такмичари (њих 87,12%) проводе заиста пуно времена учећи, јер од њих се очекује да уче и за редовне часове из свих предмета, али се очекују и додатно учење, и припрема за такмичења. Њих 54,12% су неопредељени када је реч о времену утрошеном на припреме за такмичења и колико их је то омело у другим активностима. Из Графикона 3 се види да 34,12% ученика такмичара сматра да припреме за такмичења нису утицале на квалитет њиховог живота када је о ваннаставним активностима реч. Ово је показатељ да су то и најбољи ученици, који знају своје обавезе добро да организују тако да се не осећа недостатак и пропуст ни у једном сегменту њиховог живота. За ове ученике се са сигурношћу може тврдити

да су стекли добре радне навике, да знају добро да се организују и испланирају своје време, што ће им умногоме користити у даљем школовању, посебно када буду студенти. Што се тиче пласмана на такмичењу, само мали проценат њих (5,03%) заиста је задовољан својим пласманом, њих чак 30,68 % уопште није задовољно пласманом. Објашњење за овакав став је чињеница да сви ученици који учествују на такмичењима у мањој или већој мери се озбиљно припремају за такмичење. На такмичење свако од њих појединачно полази са чврстим уверењем да је управо он најбољи и да ће сигурно освојити једно од прва три места. Међутим, од укупног броја такмичара, а тај број је увек велики, само три ученика могу да заузму прва три места, остали ученици свој пласман схватају као велико разочарање. Разочарање је утолико веће ако је припрема за такмичење трајала дуже и озбиљније, и ако су ученици имали велика очекивања. Како би такмичења имала своју праву вредност у настави математике „битно је да не буде резултат кампањског рада, да се не своди на дрил ученика, да не буду праћена нереалним очекивањима и неадекватним нивоом аспирације учитеља, ученика и родитеља и укупним педагошко-методичким третманом ученика пре, у току и после такмичења” (Шпијуновић и Маричић,2016:429).

Графикон 4: Улога учитеља и родитеља



Почеци школовања идентификовани су као најзначајнији период у развоју ставова ученика према математици; у том периоду учитељи имају и могућност и одговорност утицаја на позитивне ставове и висока постигнућа ученика (Ma i Kishor, 1997).

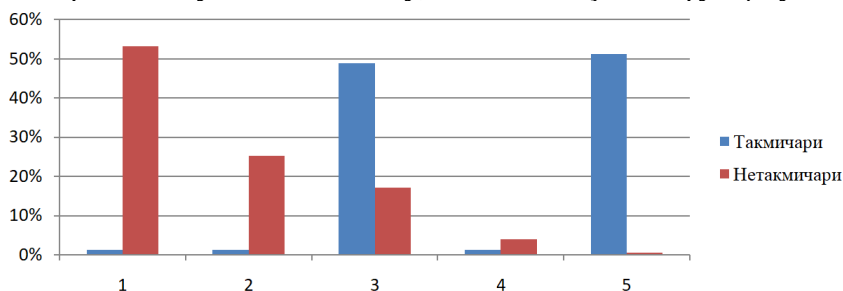
Из Графикана 4 се види да ученици нису у великој мери задовољни како и на који начин учитељи користе иновативне методе у настави. Њих 44,12% је потпуно неопредељено, док је

само 31,18% ученика задовољно када је реч о примени иновативних метода од стране учитеља у настави. Разлог за то може да буде недовољна математичка компетенција учитеља, непостојање додатних материјалних мотива, или учитељи немају одговарајући дидактички материјал. Из Табеле 3 се види да ученици такмичари (њих 99,04%) сматра да учитељ редовно организује допунску наставу, док само њих 1,34% сматра да учитељ редовно држи додатну наставу. Из овога се јасно види да учитељи много више времена посвећују просечним ученицима и онима који су испод просека, него ученицима који имају одличну оцену из математике. На овај начин ученици који воле математику су у великој мери оштећени, јер од учитеља зависи у највећој мери да ли ће ученици развијати свој таленат према математици. Већина учитеља допунску наставу држи редовно, док се додатна настава организује само неколико часова непосредно пред такмичење што свакако није довољно. Само 9,6% ученика тврди да их је учитељ припремао за такмичење на часовима додатне наставе, њих 63,18% је потпуно незадовољно и неопредељено по том питању. У таквим случајевима, где учитељи немају слуха за математички даровиту децу и не налазе време да им се посвете на адекватан начин, како организовањем редовне додатне наставе, тако и радом са овим ученицима на сваком редовном часу математике, ученици су принуђени да се сами уз помоћ родитеља и додатних часова припремају за такмичења и развијају свој таленат и интересовање.

При анкетирању њих 91,14% тврди да су се за такмичење припремали сами уз помоћ родитеља и додатних часова. Родитељи који код свог детета препознају афинитет према математици – како је ово истраживање показало – спремни су да свом детету пруже емоционалну, финансијску (плаћање додатних часова, куповина додатне литературе, трошкови набавке опреме, плаћање летње школе математике) и провизорну подршку (услови живота, храна, одећа, превоз на такмичења). Родитељи су упркос лошој економској ситуацији у земљи свесни значаја образовања деце, тако да су спремни да у ту сврху улажу одређена средства стављајући потребе свог детета изнад свих осталих животних потреба. Емоционална подршка укључује помоћ детету да научи прихватање како победе тако и пораза, да развија здрав такмичарски дух и разуме да су вреднији рад, труд и залагање од коначног пласмана на такмичењу. Децу би требало усмерити на размишљање о такмичењу као виду забаве где

упознају вршњаке са истим интересовањима; такмичења деци користе како би се ослободила треме; у свему томе је најмање важно које ће место дете освојити на такмичењу. Наравно, родитељи не би смели прекомерно емоционално да се укључују, не би смели дозволити да личне амбиције угуше дететову личност. На том узрасту најважније је да родитељи пружају безусловну љубав свом детету јер само вољено и неоптерећено дете може да учи и постиже добре резултате.

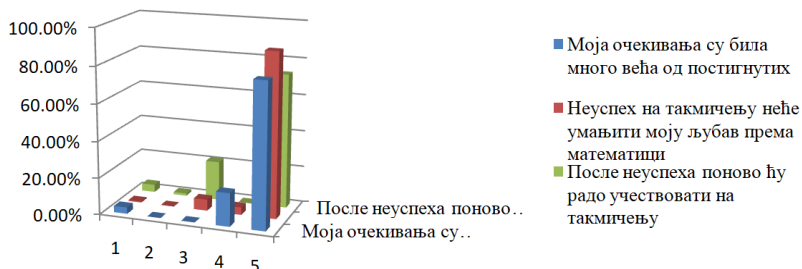
Графикон 5: Однос исказа такмичара и нетакмичара „Битније ми је да стекнем трајно знање из математике које ће ми користити у даљем животу, него да добијем добру оцену”



На питање шта им је важније – знање или оцена – истраживањем смо добили интересантне одговоре ученика такмичара и нетакмичара. Када је о такмичарима реч, они ипак предност дају знању у односу на оцену (њих 49,95%) док је 46,22% је неопредељено, али свакако је и овим ученицима битно, поред знања, и коју оцену имају из математике. Код ученика нетакмичара ситуација је у потпуности другачија, они (чак 53,12%) дају предност оцини у односу на знање, док је за знање опредељено само 0,58%. Овај графикон показује да такмичари у великој мери увиђају значај знања, они су веома свесни чињенице да им знање може користити у животу и у даљем образовању више од осталих, међутим и оцена им је такође битна јер су свесни шта она у ствари одређује. Ученици који примат дају оцини а не знању углавном градиво уче без разумевања, без способности да научено повезују и примењују. Таква знања су нажалост кратког века, буду заборављена одмах после добијања оцене која је у овом случају била циљ. Јер како истичу Мирко Дејић и Александра Михајловић „ученици ће се више заинтересовати за предмет и учити га с више елана ако им је

јасна сврха изучавања одређеног градива, ако знају где могу да га примене” (2014: 14).

Графикон 6: Утицај неуспеха на истрајност исамопоуздање ученика



Из Графикона 6 се види да је 78,32% ученика такмичара имало много већа очекивања када је реч о пласману на такмичењу. Као што смо већ рекли, број учесника на такмичењу је велики, само три ученика заузимају прва три места, сви остали ученици буду мање или више разочарани. Ако су ученици емоционално стабилни, ако имају подршку родитеља, они ће спремно дочекати како победу тако и пораз. Лошији пласман на такмичењу неће их поколебати да и даље наставе да раде, уче и воле математику. Њих 89,13% се изјаснило да се и поред неуспеха на такмичењу и даље радује вежбању задатака, радује се изазовима које само математика може да им пружи. На питање да ли би и после неуспеха поново учествовали на такмичењу, 73,11% се изјаснило да би врло радо учествовало, 21,44% је неодлучно, док се 4,12% изјаснило да више нема жељу да учествује на такмичењу. Чињеница је да се сви не носимо на исти начин с неуспехом, неко неуспех схвата као додатну мотивацију за интензивније учење и залагање, како би резултати на другом такмичењу били много бољи. С друге стране, неки ученици неуспех схватају као лични пораз, пољуљано им је самопоуздање и самопоштовање. Они сумњају у своје знање и способности, тако да одбијају учешће на будућим такмичењима како би избегли разочарање и заштитили себе од потенцијалног неуспеха. Овим ученицима је потребна велика подршка, пре свега родитеља и учитеља, а у неким случајевима и психолога како би савладали страх од неуспеха и радо прихватили одлазак на такмичења, без бојазни од резултата и пласмана на такмичењу. У складу с

негативним ставовима о математици и математичким такмичењима Мандлер (Mandler, 1989) наводи да су негативни ставови резултат честих неуспеха у раду, а поновљене емоционалне реакције постају трајни обрасци понашања према математици. Чини се да притисци које ученици осећају у суочавању с високо постављеним циљевима често изнад њихових могућности, заједно с незанимљивим подучавањем и недовољно позитивним ставовима учитеља, имају деструктиван утицај на њихове ставове према математици, самим тим и према математичким такмичењима (Philippou iChristou, 1998).

ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља један мали осврт на рад с математички даровитом децом, испитани су њихови ставови у вези с математичким такмичењима, а и самом математиком. Истраживањем је потврђена хипотеза да је већини ученика математика занимљив предмет, да су математичка такмичења за њих врста изазова где могу да преиспитају своје реално знање из математике такмичећи се са другима и са самим собом. Већина ученика се изјаснила да се озбиљно припрема за математичка такмичења уз помоћ учитеља и у већој мери уз помоћ родитеља и додатних часова. Време посвећено припреми за такмичења не ремети у великој мери њихове свакодневне активности јер су на време научили да се добро организују и све своје обавезе завршавају на време. Ученици на такмичења углавном гледају као на вид дружења, упознавања нових другара, преиспитивање својих потенцијала, усвајање нових знања, ослобађање од трење. Већина је спремна како на победу тако и на пораз, тако да су и после неуспеха поново спремни да још више раде на свом усавршавању и да се поново опробају на новим такмичењима.

У Србији не постоје посебни механизми за идентификацију даровитих ученика, овим ученицима се не поклања довољно пажње колико би можда требало током највећег дела њиховог школовања. У нашој земљи постоји мали број математичких одељења за даровите ученике и то само у већим градовима за ученике седмог и осмог разреда, као и за средњошколце. До тада они раде по стандардним програмима који су прилагођени просечним ученицима. Традиционална настава, математички некомпетентно наставно особље, које не уводи никакве иновације у настави, кочница су напретка даровитих ученика. Да

би се наслеђена даровитост развијала неопходни су многобројни чиниоци. Уколико би се урођена даровитост препустила свом појавном облику, ако се на време не препозна даровито дете, ако се не ради довољно са даровитом децом и ако се не развијају њихови потенцијали, дошло би до губитка латентне даровитости или она не би достигла свој максимум, што би било недопустиво за развој друштва уопште.

ЛИТЕРАТУРА

- Дејић, М. и Михајловић А. (2014). *Математичка даровитост*. Београд: Учитељски факултет.
- Ma, X. i Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26–47.
- Mandler, G. (1989). Affect and Learning: Causes and Consequences of Emotional Interactions. U D. B. McLeod, i V. M. Adams, *Affect and Mathematical Problem-Solving: A New Perspective* (str. 3–19). New York: Springer-Verlag.
- Маринковић, Б., Стошић Миљковић Д. и Јанковић Г. (2005). *Мотивисање ученика млађих разред основне школе за учење математике*. Приручни материјал за учитеље. Библиотека „Математичка трибина“, свеска 25. Београд: КММ „Архимедес“.
- Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning methematics. *The Arithmetic Teacher*, 16(8), 631–640.
- Philippou, N. G. i Christou, C. (1998). The Effects of Preparatory Mathematics Program in Changing Prospective Teachers' attitudes towards Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 189–206.
- Vasiljev, N. B. i Jegorov, A. (1965). *Zbirka pripremnih zadataka za sverusku matematičku olimpijadu*. Београд: Друштво математичара, физичара i astronoma SR Србије.
- Шпијуновић, К. и Маричић С. (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Учитељски факултет.

<http://www.mislisa.rs/>

<https://dms.rs/kengur/>

ATTITUDES OF THE ELEMENTARY SCHOOL LOWER GRADES STUDENTS ON THE MATHEMATICAL COMPETITIONS

Abstract: Working with pupils which are mathematically gifted in many countries with regulated education system is of special importance because of the expectation that only the young, educated people, worthy and full of knowledge can bring prosperity for the whole of society in the future. Of key importance is the time to recognize mathematical talent in children, support their potential and continue to develop them in the right direction, in which a key role is played by teachers, parents and of course the school as an institution. Mathematical competitions are the ideal way for the recognition and affirmation of young mathematicians. In this paper, the authors present the results obtained by testing students' attitudes about math contests. The study was attended fourth grade students from two primary schools in the municipality of Raska. The aim was to examine the importance of mathematical competitions in elementary school, examine the success and experience in this competition. The teachers influence in presenting the material, as well as of parents and environmental factors on the attitudes and student achievement in math competitions has been analyzed. The instrument for collecting data were two questionnaires, one for students who have experience with math contests, the other for students who have not had the opportunity to participate in these competitions. The results were analyzed by quantitative and qualitative analysis. The polling is determined by a positive attitude among pupils of primary school towards competitions, both among the pupils who participated in the competition, as well as the other pupils.

Key words: mathematics, mathematical competitions, students' achievements, students' attitudes.

Мирко Б. Чакаревић
Драгана Д. Чакаревић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 193-209

ПРЕДУЗЕТНИШТВО КАО МЕЂУПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНЦИЈА КРОЗ ПРОЈЕКТНУ НАСТАВУ²⁹

Сажетак: Проблем овог теоријског проучавања је предузетништво као међупредметна компетенција кроз пројектну наставу. Европски оквир компетенција за крај основношколског образовања предвиђа развој истих. Анализом педагошке теорије и праксе се може уочити да је углавном било речи о компетенцијама наставника а много мање о компетенцијама ученика, нарочито о њиховој личној обучености за учење и учење у наставни планираној, реализованој и вреднованој уз већу међупредметну повезаност. Сходно томе у школама се формирају разни тимови међу којима је и тим за међупредметне компетенције и предузетништво. У самом називу тима је као једна од међупредметних компетенција истакнуто управо предузетништво. Најефикаснији наставни метод који доводи до развоја предузетништва као међупредметне компетенције је пројектна настава. Разлог лежи у томе што се главни циљеви пројектне наставе подударају у великом броју са индикаторима предузетничке компетенције код ученика у основној школи. Најзначајнији резултати изнети су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

Кључне речи: иновације у настави, иновативна настава, предузетничко учење, смисао за иницијативу и предузетништво, предузетничка компетенција, међупредметна компетенција ученика.

УВОД

У циљу осавремењивања наставе, трага се за новим моделима. У дидактичким изворима наилази се на бројне синтагме. Најчешће спомињане су: настава усмерена на дете, активно учење и курикулум усмерен на дете. Све ове синтагме упућују на једну, а то је настава усмерена на ученика. У настави која би се могла означити овом синтагмом, требало би да ученик буде активнији од наставника или барем једнако активан као наставник. То, међутим, није могуће у настави у којој доминира

²⁹Рад је резултат истраживања у оквиру научног пројекта *Иновације у васпитању и образовању*, које у периоду 2017–2019. финансијски подржава и реализује Учитељски факултет у Призрену Универзитета у Приштини

фронтални облик рада и где је наставник и даље непосредни извор знања и предавач, демонстратор или приказивач. У оваквом облику наставе ученици не могу бити активни. Они могу само да седе, слушају, гледају, да се диве моћима и знању свог наставника и да се надају да ће се појавити неки атрактиван наставник да их потакне на разноврсне мисаоне активности.

Најновија истраживања теорије и праксе васпитања и образовања упућују на потребу темељног преиспитивања и измене у настави у школи. Преиспитивање је потребно извршити од наставних средстава којима се организује настава, преко наставних садржаја који се у школи изучавају, па све до начина учења и учешћа ученика у школи. Потреба преиспитивања односи се на компетенције наставника, укључујући и њихово базично образовање током студија на наставничким факултетима. Све је више и схватања по којима је оспособљавање наставника потребно усмерити у правцу стицања међупредметних компетенција зато што данашња настава подразумева све учесталију повезаност међу наставним предметима.

Истраживања компетенција наставника последњих година постају све сложенија. Педагошко-психолошке компетенције, дидактичко-методичке компетенције, социјално-комуникацијске компетенције, компетенције у настави, европски оквир компетенција и међупредметне компетенције само су неки од проблема истраживања публикованих у домаћим и иностраним часописима. Проблем проучавања овог рада је предузетништво као међупредметна компетенција ученика кроз пројектну наставу.

ПРЕДУЗЕТНИШВО КАО КОМПЕТЕНЦИЈА У ЕВРОПСКОМ ОКВИРУ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Ради лакшег схватања и разумевања проучаваног проблема који се односи на оспособљеност ученика за учење и учешће у настави уз већу међупредметну повезаност, неопходно је да се укаже на основне карактеристике и значај предузетничке компетенције наставника. Компетенције просветних радника су бројне и варирају између општих и врло широких, па све до специфичних и стручних. У приступу проблему овог теоријског проучавања, компетенција наставника је стручни израз који означава признату стручност наставнику, односно способност

коју он поседује за обављање наставничке професије. Компетенције наставника означавају и стварну оспособљеност наставника за обављање сложених послова у васпитању и образовању ученика. Оне даље означавају способности наставника које су важне за наставничку професију и способности које су наставнику потребне за добијање лиценце за обављање наставничке професије. Према препорукама Европског парламента, кључне компетенције су: комуникација на матерњем језику, (Yüksel & Kavanoz, 2018) комуникација на страним језицима, (Буковаetal., 2018) математичка компетенција, (Papadakisetal., 2017) компетенција у науци и технологији, (Novak & Wisom, 2018) дигитална компетенција, (Hasar, 2019) компетенција „учити како се учи”, (Petroetal, 2017) социјална и грађанска компетенција, (Pilaretal., 2019) смисао за иницијативу и предузетништво (Abbas, 2019) и културна свест и изражавање. (Jahnsoneetal., 2019). Свака од ових компетенција има своју дефиницију и подразумева одређена знања и вештине које је потребно да стекну наставници и изграде неопходне ставове како би се могло сматрати да су сваку од њих појединачно стекли.

По дефиницији предузетништво има активну и пасивну компоненту, односно тенденцију да се уведе иновација, али и способност да се поздрави и подржи иновација изазвана спољним факторима. Предузетништво укључује поздрављање промена, преузимање одговорности за сопствена дела (позитивна или негативна), постављање циљева и испуњење истих и мотивација да се успе. На основу оваквог општег одређења појма *предузетништво*, може се закључити да оно у настави подразумева подржавање промена и увођења различитих иновација у циљу повећања ефикасности наставе и учења и учешћа ученика у настави. Зато се истиче значај и потреба да сви наставници имају смисао за иницијативу и предузетништво. Да би то постигли, пре свега би требало да наставници стекну одређена знања која подразумевају познавање доступних могућности како би се тако идентификовале оне које одговарају личним, професионалним и/или пословним активностима наставника.

Поред знања, за стицање предузетничке компетенције наставника неопходно је и стицање одређених вештина. Оне су бројне. Најчешће помињане су: вештине планирања, организовања, анализирања, комуникације, акције, дебрифинг, евалуације итд.; вештине развоја пројекта и имплементације истог; способност да се ради флексибилно и кооперативно као

део тима; могућност идентификовања личних јачина и слабости; способност да се активно учествује и позитивно одговори на промене; способности да се процени и ризикује када и како одговара (Lietal, 2016).

Уочљиво је да стечена знања и вештине представљају кључне елементе за стицање предузетничке компетенције од стране наставника. Без обзира на то, то још не значи да наставници поседују ову компетенцију. Да би ову компетенцију стекли, неопходно је да поред стечених знања и вештина, наставници на основу стеченог изградe и одговарајуће ставове у настави. Они су: диспозиција да се покаже иницијатива; позитиван став према променама и иновацијама; и спремност да се идентификује област у којој се може показати пун распон предузетничких вештина – код куће, на послу, у заједници (Lotulungetal, 2018).

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У ЗАКОНУ О ОСНОВАМА СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Циљеви и задаци васпитања у великој мери зависе од потреба наставе и учења ученика и потреба друштва у коме се дешавају сталне промене. Све се то нужно одражава и на потребу сталних промена у процесу васпитања и образовања. Полазећи од чињенице да су наставници најодговорнији за процес наставе у свим њеним фазана: препаративној, оперативној и верификативној фази. Из наведеног разлога се и истиче потреба сталног професионалног усавршавања наставника у циљу развијања постојећих и стицања нових компетенција наставника (Valiente et al., 2016). Најновијим Законом о основама система образовања и васпитања остваривање кључних циљева васпитања и образовања у највећој мери зависи од компетенција наставника. С тим у вези се и истиче значај и потреба развијања компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења. Истиче се и развијање кључних компетенција за целоживотно учење, међупредметних компетенција и стручних компетенција у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије.

Да би се циљеви и задаци васпитања и образовања успешно реализовали и да би наставници стекли неопходне компетенције,

у свим школама се организују бројни школски тимови који координирају рад целокупног система у свакој појединачној школи. Законом о основама система образовања и васпитања је предвиђено да директор именује следеће тимове у школи: 1) тим за инклузивно образовање; 2) тим за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања; 3) тим за самовредновање; 4) тим за обезбеђивање квалитета и развој установе; 5) тим за развој међупредметних компетенција и предузетништва; 6) тим за професионални развој; и 7) друге тимове за остваривање одређеног задатка, програма или пројекта. Тим чине представници запослених, родитеља, односно других законских заступника, ученичког парламента, јединице локалне самоуправе, односно стручњака за поједина питања.

ПРОЈКТНА НАСТАВА КАО ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Не улазећи превише у историјску димензију пројектне наставе, неопходно је да се наведе да она није новина у настави. Без обзира на то, о њој као иновативној настави се може расправљати јер своја садашња обележја добија тек у новијој педагошкој теорији и пракси. Терминолошки посматрано, сам појам пројекта који је у основи педагошког појма и термина *пројектна настава* има више значења. За школу су од значаја они пројекти који су усмерени на повећање успешности наставе у свим њеним фазама (препаративна, оперативна и верификативна) и учешћа ученика у самој настави. На основу тога се може закључити да су учесници у пројектној настави наставници и ученици. Учесници пројектне наставе могу бити и стручни сарадници школе и родитељи чије се непосредно укључивање у реализацију наставе све више заговара у оквиру посебног облика сарадње и партнерства између наставника и родитеља. Без обзира на то, пројектна настава је у педагошкој теорији и пре свега пракси, познатија као иновативна настава. Као таква, она се припрема, планира, реализује и вреднује према иновативним дидактичко-методичким моделима.

Пројектна настава има своје ближе одређење у дидактици, односно у методици наставе. Као таква представља заједнички покушај наставника и ученика да живот, учење и рад повежу тако да се друштвено значајан и са интересима учесника повезан проблем заједнички реши и доведе до резултата који за

наставнике и ученика има употребну вредност (Kiper, 2008). На основу овога се може закључити да пројектна настава заправо представља оригинални садржај, оригинално деловање, односно оригинални приступ настави који је прилагођен свакој конкретној наставној ситуацији. Дакле, пројектна настава није шаблонска настава. Она зависи не само од конкретног наставног предмета него и од наставних садржаја и сваке конкретне популације ученика при раду с којима се примењује у настави.

Без обзира на овакво одређење, било би погрешно тумачити да пројектна настава ипак нема своје специфичности које је одређују као иновативну врсту наставе и разликују од осталих настава. По својим самоодређењима, она је најближа проблемској настави и представља наставну стратегију, односно модел наставе. На основу бројних спроведених истраживања (Visković, 2016; Tolin, 2008; Wilhelm et al., 2008) могу се извести две њене опште карактеристике: 1) има позитивне ефекте у разумевању садржаја учења и развоја вештина за развијање критичког мишљења ученика и 2) доприноси мотивацији ученика за веће укључивање у долажењу до решења проблема или задатака у настави. Посебно значајан допринос пројектна настава има у самовредновању у школи. Оно што је потребно навести јесте раздвајање значења појмова и термина пројектна настава и проблемска настава, без обзира на то што међу наведеним иновативним врстама наставе постоје бројне сличности. Да би пројектна настава заиста имала вредност, неопходна је добра методолошка оспособљеност и методичка обученост наставника.

ПРЕДУЗЕТНИЧКО УЧЕЊЕ УЧЕНИКА

Полазиште предузетничког учења ученика је концепција доживотног образовања и учења. Темељи се на развоју личних способности за успешно обављање одређене делатности. То важи и за стицање личних способности за ефикасно учење и учешће у настави. Основни циљ предузетничког учења ученика је да развије предузетне ученике који имају позитиван однос према предузетничком начину мишљења и деловања (Azizi, 2019). Развоју предузетничког мишљења и деловања је стога потребно приступити систематски кроз све разреде и у зависности од сваког узраста ученика према њиховом психофизичком развоју. Предузетничко учење и начин размишљања ученика у школама подразумева мултидисциплинарни приступ и уз учешће свих

субјеката школе, при чему посебно до изражаја долази партнерски однос између наставника и ученика. Оно првенствено код ученика треба да развија предузетничко искуство које као такво треба постати реалност за сваког ученика, кроз све наставне предмете и разреде. На тај начин ће се допринети да се ученици током школовања оспособе да развијене компетенције примењују у новим и њима непознатим наставним и животним ситуацијама и да их стално унапређују кроз процес доживотног учења као полазишта предузетничког учења.

Мада су ови циљеви првенствено везани за средњу школу, они се на неки начин остварују и у основној школи, полазећи од чињенице да је у основи сваког циља оно што се жели постићи у будућности. Основни циљеви предузетничког учења ученика у школи су бројни. На основу њихових анализа и класификација, у приступу проблему овог рада се могу извести следећи: 1) припрема ученика за свет рада и предузетништво, 2) развијање предузетничке културе и свести о samozapošljavanju и предузетништву, 3) усвајање општих знања из различитих области, 4) развијање основних предузетничких умења и 5) општа предузетничка обученост ученика (Ni et al., 2018).

Полазећи од циљева могу се извести кључни циљеви предузетничког учења: 1) знање, познавање и разумевање, 2) вештине, способности и умења и 3) особине и вредности а у одређеној фази психофизичког развоја и ставови. Знање, познавање и разумевање подразумева усвајање чињеница, података и информација из различитих области од стране ученика (Naaga, 2018). Када су вештине, способности и умења у питању, неопходно је да се наведе да се оне рачлањују на *интелектуалне*, које подразумевају способност анализирања, упоређивања и повезивања знања и информација, способност примене знања у новим наставним и животним ситуацијама, способност решавања проблема, креативност ученика која подразумева способност стварања новог на основу постојећих знања и информација и елементи који развијају критичко мишљење ученика и *социјалне*, које подразумевају вештине планирања, организовања и вођења и комуникацијске вештине (Lui et al., 2017). Циљ који се односи на особине и вредности ученика подразумева способност сарадње, самосвест, самопоуздање, самосталност, оптимизам, упорност, одговорност, радозналост, иницијативност и способност рада у тиму уз изражено разумевање о толеранцију (Toding & Venesaar, 2018).

Поред ових општих одређења, циљеви предузетничког учења ученика се могу односити на један или више наставних часова који представљају специфичне краткорочне, односно оперативне циљеве. Могу се односити и на циљеве из појединих предмета из појединих наставних и научних области, а то су дугорочни и средњорочни општи циљеви. Дугорочни и средњорочни општи циљеви могу бити и међупредметни циљеви који се односе на различите наставне предмете из различитих наставних и научних области (Polat, 2018). На крају су глобални општи циљеви, односно циљеви саме школе.

Основне линије водиље предузетничког учења засноване су на циљевима предузетничког учења. Три су најосновније. Прва се односи на то шта се жели постићи. Другом се дефинишу начини како ће се то постићи. Трећа представља оно што је постигнуто. На основу треће линије водиље се врше измене и допуне плана предузетничког учења ученика и уводе иновације (Soner, 2017).

Циљеви предузетничког учења ученика се реализују активним учењем, практичним учењем и интерактивним учењем. Активно учење подразумева препоручивање, вредновање, креирање, решавање проблема, примена, упоређивање, анализирање и памћење (Strachan, 2018). Практично учење подразумева аутоматизацију, кориговање грешака, увежбавање, показивање и објашњавање (Strachan, 2018). Интерактивно или кооперативно учење подразумева дебату, пројекат, групни рад, учење у пару и партнерство наставника и ученика (Mandel & Neyes, 2018). Сва ова учења имају јасно дефинисана питања и задатке, активности ученика и циљеве који се желе остварити (Strachan, 2018).

МЕЂУПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНЦИЈА ПРЕДУЗЕТНИШТВО УЧЕНИКА КРОЗ ПРОЈЕКТНУ НАСТАВУ

Марта 2000. Европски савет у Лисабону је поставио нови стратешки циљ за Европску унију: да постане најконкурентнија и што се знања тиче најдинамичнија економија на свету, способна за континуирани економски развој са већим бројем радних места, која су уз то и квалитетнија заједно са већом социјалном кохезијом. Да би се ово постигло, европски систем образовања и обука морају се прилагодити захтевима друштва заснованом на знању и потребама унапређеног нивоа и квалитета запошљавања. Једна од главних компоненти овог приступа је

промоција нових основних вештина. Конкретније, Европски савет у Лисабону позвао је земље чланице, савет и комисију да оснују европске оквири који дефинишу нове основне вештине које ће обезбедити дугорочно учење. Ови оквири треба да покрију информатичке науке, технолошку културу, стране језике, предузетништво и социјалне вештине.

Након овог документа, 2001. у Стокхолму, Европски савет је усвојио документ који идентификује три стратешка циља (квалитет, приступачност и отвореност система за образовање и обуку), који су рашчлањени на 13 повезаних циљева. Европски савет у Барселони је фебруара 2002. усвојио детаљан радни програм за постизање ових основних циљева до 2010. Овај детаљан програм проширио је листу основних вештина на следеће нове циљеве. Најзначајнији су: писменост (укључујући и нумеричку), основне вештине у математици, науци и технологији, информатици и употреби технологије, обука за вештине учења, социјалне вештине, предузетништво и општу културу, на основу којих су дефинисане кључне компетенције просветних радника. У основи ових циљева Савет у Барселони је такође нагласио потребу за корацима који ће побољшати овладавање овим вештинама. Посебно је скренуо пажњу на дигиталну писменост и стране језике. Штавише, промоција Европске димензије сматра се есенцијалном у образовању и интегрисању у ђачке основне вештине до 2004.

Последњих година се у свим школама с простора негдашње Југославије све више заговара значај и потреба стицања међупредметних компетенција ученика. Колико је ово питање актуелно, показује и чињеница да се већина семинара стручног оспособљавања наставника управо везује за стицање међупредметних компетенција код ученика. Још при самом одређењу појма и/или термина *међупредметна компетенција*, поставља се питање шта заправо тај појам значи и може ли се уопште дефинисати. Намеће се и потреба упућивања на закључак да се пре може говорити о компетенцији за реализацију наставе у којој долази до веће међупредметне повезаности него о могућности стицања међупредметних компетенција. На основу тога се и може закључити да је међупредметна компетентност недовољно прецизно преузета из иностраних педагошких теорија и пракси.

Свака компетенција поред дефиниције подразумева и стицање одређених знања и вештина и формирања ставова које

треба да поседују и усвоје они који је стичу. Када је реч о компетенцијама ученика у настави, укључујући и компетенцију за учење у настави уз већу међупредметну повезаност, неопходно је да се истакне да се уместо коришћења термина знања, вештине и ставови користи само термин *оспособљеност ученика*. Оспособљеност сама по себи подразумева оптимум знања, вештина и ставова, али је као такав прикладнији, нарочито када је о ученицима основне школе реч и посебно о онима на млађем школском узрасту. Ови ученици немају развијено апстрактно мишљење углавном до своје тринаесте године живота, па се зато и не може говорити о изграђеним ставовима ових ученика. Термин *оспособљеност ученика* у суштини одређује њихово знање, вештине и ставове које ученици изграђују, али се до одређеног периода њиховог раста и развоја не може говорити да их и поседују.

На основу анализа различитих педагошких приступа, може се заправо извести и један закључак који указује на основну разлику између појмова и термина компетенција, општа компетенција и међупредметна компетенција. Сва та схватања заправо указују на чињеницу да у нашој педагошкој теорији и нема превише радова и/или их уопште нема, а који прецизније проучавају међупредметну компетенцију. За разлику од теорије, у педагошкој пракси се под међупредметном компетенцијом подразумева веће укључивање иновација, комбиновање знања, вештина и ставова у различитим наставним ситуацијама, што се постиже комбинованим радом више наставника и у различитим наставним предметима и иновирањем начина реализације наставе. Сви ови наведени приступи такође упућују на закључак да је међупредметна компетенција заправо покушај иновирања наставе или боље речено – осмишљавања нових приступа који заправо то нису, јер као такви одавно постоје у настави. Овакавим усложњавањем дефинисања компетенција се не доприноси њеном унапређењу, већ се додатно оптерећује њено иновирање. Оно заправо то и није јер су ови приступи настави одавно познати и овде се само ради о другачијем терминолошком дефинисању.

Индикатори предузетничке компетенције су бројни. На основу бројних истраживања у свету (Palmér & Johansson, 2018; Naara, 2018; Natt, 2018) и у складу са педагошким праксом у Републици Србији могу се извести бројни индикатори ове међупредметне компетентности. Пре свега, неопходно је указати да је предузетнички компетентан ученик онај ученик који је:

усмерен на развој нових вештина које примењује у практичном раду; испољава иницијативу и предузимљивост; препознаје сопствене предности и могућности у односу на будуће образовање и професионалну оријентацију; спреман је да учествује у самосталним и тимским пројектима; способан је да развије идеју, представи је, образложи, преговара у тиму о њеној реализацији и реализује идеју; мотивисан је и зна да истакне своје добре особине које су важне за обављање школских и радних задатака; разуме свет рада и пословања; стиче знања о карактеристикама одређених послова и радних места; користи CV и мотивационо писмо да опише своје компетенције, жеље и очекивања; учествује у пројектима који се тичу школе и локалне заједнице; спреман је на волонтерски рад и покретање хуманитарних акција.

Да би наставници били успешни у пројектној настави, неопходно је пре свега да узму у обзир исходе учења и да планирају активности на начин како би их сви ученици достигли, размотре различите методе наставе, процене и евалуације као што су праћење спровођења активности, самоевалуација и слично, остваре добру и сталну сарадњу са наставницима осталих предмета (Fejes et al., 2019). Отворено питање које се поставља и које ће увек бити предмет академске расправе је када одређени иновативни приступ настави, који се често у оваквим схватањима назива пројектом, може задовољити захтеве пројектне наставе. Резултати бројних истраживања (Halaweh, 2019) указују на неке од неопходних услова: планирање целог пројекта треба да је добро осмишљено; различити облици рада; развијање вештина рада у тиму; партнерски однос између ученика и наставника; истраживачки рад; међупредметна повезаност; развој компетенција за међупредметну повезаност; презентација рада ученика; рефлексивност и вредновање.

Међусобна повезаност предузетништва и пројектне наставе вишеструко доприноси развоју личности ученика. То се пре свега односи на осамостаљивање ученика у настави и учењу; развијању личне одговорности у реализацији различитих наставних ситуација путем пројектне наставе; развоју социјално-комуникацијских вештина и одговорности ученика и допринос самосталности ученика у доношењу одлука; стицању темељних знања ученика која ће за њих имати вредности и изван учионице и служиће им у решавању свакодневних животних и проблема у учењу; развоју критичког односа према свом и раду осталих

ученика и наставника; развоju способности у решавању проблема у настави; систематизацији научених наставних садржаја (Thomas & VanSlyke, 2019; Bridge, 2017; Wyness, 2015).

Да би се све ово постигло, неопходно је да се пројектна настава реализује у више фаза. На основу анализе бројних истраживања, најчешће су: 1) пројектовање пројекта и проналажење теме; 2) планирање рада на пројекту; 3) остваривање пројекта и реализација истраживања; 4) презентација резултата рада и истраживања на пројекту и 5) рефлексija о пројекту и вредновање (Grossman et al., 2019; Jordan, 2018; Abushammala, 2019).

ЗАКЉУЧАК

Овим теоријским проучавањем утврђени су бројни резултати. Најзначајнији се могу изнети у форми закључка.

1. Настава у школама је и даље традиционална и углавном одређена предавачко-показивачком улогом наставника у њој. Из наведеног разлога често изостају очекивани ефекти наставе, који се углавном и недовољно планирају у традиционалној настави.

2. Наставници у циљу ефикасније наставе стално уводе иновације које су и даље углавном оријентисане на унапређење наставних средстава и најчешће само информациoних технологија, а много мање информациoно-комуникациjских технологија.

3. У Републици Србији то није учестала појава, али има и покушаја примене иновативних дидактичко-методичких модела који су засновани на иновативним врстама наставе.

4. Пројектна настава је једна врста наставе која се последњих неколико деценија помиње као иновативни приступ настави. Она представља облик наставе који је погодан за израду и реализацију малих пројеката, односно истраживачких радова ученика у настави, који увек подразумевају укључивање и интеракцију са осталим наставним предметима. Овакви пројекти представљају потпуну оријентисаност наставника према ученику. Овакава настава доприноси неговању тимског рада ученика и развијању партнерских односа између свих учесника у пројекту.

5. Да би били успешни у реализацији пројектне наставе и реализацији наставе према иновативним моделима, неопходно је да се наставници стално стручно усавршавају. То другачије речено значи да стално унапређују своје компетенције. Једна од

компетенција која се последњих година често помиње је предузетничка компетенција. Колико је она значајна, показује и чињеница да је она предвиђена као једна од девет кључних компетенција просветних радника према Европском оквиру компетенција који је усвојио Европски парламент.

6. Основни циљеви предузетничког учења су: 1) припрема ученика за свет рада и предузетништво, 2) развијање предузетничке културе и свести о samozapošljavanju и предузетништву, 3) усвајање општих знања из различитих области, 4) развијање основних предузетничких умења и 5) општа предузетничка обученост ученика.

7. Полазећи од основних циљева, посебни циљеви предузетничког учења су: 1) знање и познавање, 2) вештине, способности и умења и 3) особине и вредности а у одређеној фази психофизичког развоја и ставови.

8. Сви ови циљеви предузетничког учења ученика остварују се кроз активно учење, практично учење и интерактивно или кооперативно учење. Свако од ових учења иако јасно постављена питања и задатке, активности ученика и циљеве учења. Да би се то и постигло, основне линије водиле су шта се жели постићи, начини на које се може постићи и шта је постигнуто.

9. У већини до сада спроведених реформи се углавном иновирала настава која и даље није била у функцији ученика, па су и зато изостајали њени очекивани исходи. Личну обученост ученика за међупредметну компетентност је потребно разликовати од компетенција самих наставника, нарочито према Европском оквиру компетенција и препорукама Европског парламента. На то је и указано у овом раду. У приступу проблему овог рада, међупредметна компетенција се односи на личну обученост ученика за међупредметну повезаност, односно за учење и учешће у настави у којој долази до веће међупредметне повезаности него о могућности стицања међупредметних компетенција.

Како овај рад осим теоријског има и практични карактер и представља резултат рада на пројекту *Иновације у васпитању и образовању*, неопходно је да се на крају укратко укаже на основне педагошке импликације и укаже на могуће правце будућих истраживања. Неопходно је да се поред иновирања наставних средстава и увођења информационо-комуникационих технологија, настава реализује према иновативним дидактичко-методичким

моделима. Требало би да настава буде планирана, реализована и вреднована на начин на који се ученици знатно више него у традиционалној настави укључују у своје учење и у правцу стицања темељних знања од стране ученика која ће за њих имати вредности и изван учионице, али ће им и служити у решавању свакодневних проблема у учењу и животу уопште. На тај начин се и доприноси личној обучености ученика за учење и учешће у настави која подразумева већу међупредметну повезаност. У циљу утврђивања ефеката овакве nastave, неопходно је спровођење експерименталних истраживања којима би се утврдио стварни ефекат иновативне nastave.

ЛИТЕРАТУРА

- Abdelkarim, A. (2019). Toward Establishing Entrepreneurship Education and Training Programmes in a Multinational Arab University. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (1), 1–9.
- Abushammala, M. (2019). The Effect of Using Flipped Teaching in Project Management Class for Undergraduate Students. *Journal of Technology and Science Education*, 9 (1), 41–50.
- Aladag, S. (2017). The Views of Class Teachers on Acquisition of Entrepreneurship Ability. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (8), 51–61.
- Azizi, M. & Mahmoudi, R. (2019). Learning Outcomes of Entrepreneurship Education: Entrepreneurship Education for Knowing, Doing, Being, and Living Together. *Journal of Education for Business*, 94 (3), 148–156.
- Bridge, S. (2017). Is "Entrepreneurship" the Problem in Entrepreneurship Education? *Education & Training*, 59 (7/ 8), 740–750.
- Bykova, S., Kuvaldina, E., Mashkovtseva, L. & Malova, T. (2018). Applying the Ideas of the Developmental Teaching at the Foreign Language Lessons to Develop Students' Communicative Competence. *European Journal of Contemporary Education*, 7 (2), 275–285.
- Valiente, B., Françoise, O. & José Manuel, N. (2016). On-Line Quizzes to Evaluate Comprehension and Integration Skills. *Journal of Technology and Science Education*, 6 (2), 75–90.
- Visković, I. (2016). Projektna nastava kao područje unapređenja škole. *Školski vjesnik*, 63 (1), 381–391.
- Grossman, P., Dean, C., Pupik, K., Sarah S. & Herrmann, Z. (2019). Preparing Teachers for Project-Based Teaching. *Phi Delta Kappan*, 100 (7), 43–48. 2019.

- Jordan, A. (2019). The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms. *Exceptionality Education International*, 28 (3), 10–27.
- Johnson, J., Bahr, M. & Navarro, V. (2019). School Psychology and Cultural Competence: Room to Grow? *Educational Policy*, 33 (7), 951–976.
- Kiper, H. i Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. zagreb: Educa.
- Li, W., Li, C. & Du, X. (2016). Ten Years of Entrepreneurship Education at Chinese Universities: Evolution, Problems, and System Building. *Chinese Education & Society*, 49 (3), 198–216.
- Lotlung, C., Ibrahim, N. & Tumurang, H. (2018). Effectiveness of Learning Method Contextual Teaching Learning (CTL) for Increasing Learning Outcomes of Entrepreneurship Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 17 (3), 37–46.
- Liu, M., Xu, S. & Gu, J. (2017). Research on "STI +" Model in College Entrepreneurship Education. *Journal of Education and Practice*, 8 (14), 126–131.
- Mandel, R. & Noyes, E. (2016). Survey of Experiential Entrepreneurship Education Offerings among Top Undergraduate Entrepreneurship Programs. *Education & Training*, 58 (2), 164–178.
- Ni, H. & Ye, Y. (2018). Entrepreneurship Education Matters: Exploring Secondary Vocational School Students' Entrepreneurial Intention in China. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(5), 409-418.
- Novak, E. & Wisdom, S. (2018). Effects of 3D Printing Project-Based Learning on Preservice Elementary Teachers' Science Attitudes, Science Content Knowledge, and Anxiety about Teaching Science. *Journal of Science Education and Technology*, 27 (5), 412–432.
- Palmér, H. & Johansson, M. (2018). Combining Entrepreneurship and Mathematics in Primary School. What Happens? *Education Inquiry*, 9 (4), 331–346.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. & Zaranis, N. (2017). Improving Mathematics Teaching in Kindergarten with Realistic Mathematical Education. *Early Childhood Education Journal*, 45 (3), 369–378.
- Petro, L., Garin, M. & Jose, P. (2017). Constructing Global Competence through Relationship Building in Mexican High Schools. *Childhood Education*, 93 (6), 525–532.
- Pilar, C., Jesús, C. & Salvador, R. (2019). The Development of the Digital Teaching Competence from a Sociocultural Approach. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27 (61), 19–30.
- Polat, H. (2018). Analyzing Entrepreneurship Skill Levels of the 3rd Grade Primary School Students in Life Sciences Course Based on Different Variables. *International Education Studies*, 11 (4), 63–73.

-
- Strachan, G. (2018). Can Education for Sustainable Development Change Entrepreneurship Education to Deliver a Sustainable Future? *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9 (1), 36–49.
- Toding, M. & Benesaar, U. (2018). Discovering and Developing Conceptual Understanding of Teaching and Learning in Entrepreneurship Lecturers. *Education & Training*, 60 (7/8), 696–718.
- Toolin, R. (2004). Striking a balance between innovation and standards: A study of teachers implementing project-based approaches to teaching science. *Journal of science Education and technology*, 13 (2), 179–187.
- Thomas, T. & Van Slyke, C. (2019). The Need for Nonprofit Entrepreneurship Education. *Journal of Education for Business*, 94 (7), 440–445.
- Fejes, A., Nylund, M. & Wallin, J. (2019). How Do Teachers Interpret and Transform Entrepreneurship Education? *Journal of Curriculum Studies*, 51 (4), 554–566.
- Haara, F. (2018). Pedagogical Entrepreneurship in School Mathematics: An Approach for Students' Development of Mathematical Literacy. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 19 (2), 253–268.
- Halaweh, M. (2019). Integrating Innovation into the UAE Qualifications Framework (QF Emirates). *Industry and Higher Education*, 33 (4), 228–232.
- Hatt, L. (2018). Threshold Concepts in Entrepreneurship – The Entrepreneurs' Perspective. *Education & Training*, 60 (2), 155–167.
- Hasar, E. (2019). A Comparison between European Digital Competence Framework and the Turkish ICT Curriculum. *Online Submission, Universal Journal of Educational Research*, 7 (4), 954–962.
- Wilhelm, J., Walters, K. i Sherrod, S. (2008). Project-based learnign enviroments: Challenging perservice to act in moment. *Journal of educational Research*, 101 (4), 220–233.
- Wyness, L., Jones, P. & Klapper, R. (2015). Sustainability: What the Entrepreneurship Educators Think. *Education & Training*, 57 (8), 834–852.
- Yüksel, H. & Kavanoz, S. (2018). Dimension of Experience: Metadiscourse in the Texts of Novice Non-Native, Novice Native and Expert Native Speaker. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (3), 104–112.
- ***Закон о основама систетма образовања и васпитања, „Сл. гласник РС“, бр. 88/2017, 27/2018-др. закони и 10/2019.

ENTREPRENEURSHIP AS CURRICULAR COMPETENCIES THROUGH PROJECT EDUCATION

Abstract: Problem of this theoretical study is entrepreneurship as curricular competencies through project education. European competence frame foresees the development of the same ones for the end of primary school education. Within analysis of pedagogical theory and practice can be noticed that it was mostly about competence of teachers and much less about competence of pupils, especially about their personal training for studying and taking part in education which has been planned, realized and evaluated within larger connectivity of curricular competences. According to that, various teams have been formed in schools and among them there is the team for Curricular Competencies and entrepreneurship. Entrepreneurship as one of the curricular competencies has been stressed in the title itself. The most effective teaching method which leads to development of entrepreneurship as curricular competence is project teaching. The reason is that the main goals of project teaching are identical a lot with indicators of entrepreneurship competence at students in primary school. The most important results are presented in the form of conclusion and the educational implications are given.

Key words: innovations in teaching, innovative teaching, entrepreneurship studying, sense for initiative and entrepreneurship, entrepreneurship competence, curricular competence of students.

ЧЕТВРТИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Вељко Р. Банђур
Ивко А. Николић
Зоран С. Момчиловић
Ана Д. Спасић Стошић
Невенка П. Зрнзевић
Марија М. Јовановић
Весна Љ. Минић
Петар Ђ. Рајчевић
Живорад М. Миленовић
Бошко Љ. Миловановић
Јован С. Миловановић
Јелена Р. Круљ
Емилија И Марковић
Драгана Р. Јовановић
Марина Д. Ђирић
Кристина Ж. Ранђеловић
Наташа Р. Младеновић
Миљана С. Павићевић
Ана З. Стошевски
Тамара М. Добрић
Татјана С. Радојевић
Александра М. Андрић
Тамара М. Вукић
Наташа С. Ковачевић

Велько Р. Банђур
Ивко А. Николић

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 213-223

НОВЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ УСМЕРЕНОЈ НА УЧЕНИКА

Сажетак: Савремене промене у школи, нарочито настава оријентисана на ученика, од наставника захтевају и нове улоге у наставном процесу. Да би одговорио на нове изазове у настави, наставнику је потребно да поседује више разноврсних компетенција. У ту сврху спроведено је истраживање чији је циљ био да се утврде ставови и мишљење наставника о значају њихових нових улога и о значају компетенција за успешну реализацију наставе. Истраживање је спроведено на узорку од 566 наставника разредне и предметне наставе у Србији. У истраживању је примењена Ликертова скала ставова. Подаци су обрађивани коришћењем дескриптивних статистичких поступака. Резултати истраживања показују да нове улоге за које треба стећи одговарајуће компетенције су следеће: планерско-програмерска, организационо-водитељска, мотиваторска, педагошко-инструктивна и саветодавна, евалуаторска и истраживачка. Добијени резултати могу представљати поуздану основу креаторима образовних политика у моделовању квалитетне школе и делотворне наставе која би сваког ученика водила до успеха према његовим индивидуалним могућностима.

Кључне речи: ставови наставника, компетенције наставника, улога наставника, наставни процес, ученик.

УВОД

За прихватање нових улога које доноси настава оријентисана на ученика, наставнику је потребно да поседује већи број разноврсних компетенција. Под појмом компетенција М. Даниловић подразумева скуп знања, способности, вештина и вредности, тј. меродавност, надлежност, оспособљеност, квалификованост наставника за квалитетно вршење своје професије и позива (Danilović, 2010). Он мисли да за компетентност наставника нису довољне само способности и знања, него су неопходне и вештине и вредности. Д. Бранковић сматра да професионална компетенција наставника има сложу тродимензионалну структуру и да обухвата: а) поседовање

стручних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања, б) практична умења у раду са ученицима и извођењу наставног процеса и в) формирана позитивна мишљења и уверења о ученицима и васпитно-образовном процесу (Branković, 2010). Очигледно је да Бранковићева дефиницаја укључује основне елементе из дефиниције М. Даниловића, али је далеко конкретнија и директније се односи на наставников рад. Бранковић с разлогом каже да је дефинисање наставникових компетенција детерминисано новим улогама наставника, што се нарочито односи на преусмеравање процеса поучавања ка процесу учења и самоучења.

У свакој хијерархијској структури нижи ниво је одређен нивоом изнад себе. Доследно томе, компетенцијски приступ, по одређењу, је системни, међудисциплинарни. Он је карактеристичан по личносним и делатним аспектима, тј. он има практичну, прагматичну и хуманистичку усмереност. Практична усмереност компетенцијског приступа је наглашена и у материјалима Савета Европе у којима се истиче да је за резултат образовања важно знати не само *шта* него и *како* деловати (Hutmacher, 1997). То значи да компетенцијски приступ захтева практичну усмереност образовања, захтева прагматички предметно-професионални приступ.

ДИДАКТИЧКО РАЗУМЕВАЊЕ НОВИХ УЛОГА НАСТАВНИКА

Постоји више важних услова који битно одређују успех у настави, а међу њима су квалитет наставног кадра, мотивација запослених, медијско-техничка опремљеност школе, прилагођеност наставних програма, састав ученика, квалитет наставног процеса, практична оспособљеност ученика и др. Кључни услов успешног наставног процеса је наставник. Зато се од наставника очекује да буде компетентан у одговарајућој струци, способан за наставну активност, способан да процени суштинске карактерне особине ученика, способан да успостави подстицајне радне односе са ученицима, са унутрашњом и спољном средином, способан да настави приступа истраживачки (Nikolić, 2015: 11). Дидактичко-методички образован наставник ће се током часа, зависно од садржаја, ослањати на више теорија учења. Зато је потребно познавати суштину теорија и примењивти их онако како захтева одређена педагошка ситуација.

У Винкеловој критичко-комуникативној дидактици анализа и планирање су чврсто повезани тако да планирање израста из анализе, а ова опет омогућује боље планирање. Ова дидактика је усмерена на ученика. Разредна заједница, ученици и наставници наступају као равноправни учесници у процесу наставне комуникације. Одбацује се инструментално-субјективистичка евалуација да би се постигнути резултати у учењу усредсредили на побољшање људских услова. Ова дидактика се ослања на критичку теорију школе и васпитања, а поучавање и учење схвата као солидарне чинове људске еманципације, тј. као ослобађање од незнања и погрешног знања, од нехуманог живота, имајући у виду као циљ сталну демократизацију и хуманизацију друштвене праксе (Klafki, Winkel, 1994). Винкел не прихвата да се школи споља намећу захтеви па, у складу с тим, усваја Шалерову оцену да је ученички успех инструментализован и да служи квалификацији и селекцији, потребама каријере и конкуренције. Он даље сматра да учење не треба да буде препуштено само економским интересима, да школа треба да се усредсредити не само на садржаје него и на односе у учионици, односе између друштва и ученика, на друштвено понашање (Kenig, Zedler, 2001). Школа се по Винкелу оцењује као обликујућа средина која омогућује будућем грађанину да, не само на репродуктивном нивоу, усвоји вредносни систем демократског друштва него и да покрене мотивационе механизме за усавршавање будуће животне праксе. Тај ниво је означен изразом *школа – могућност*. По њему је пажња усмерена на проблем планирања процеса учења који је подређен циљу формирања личности демократског типа, што треба да се постигне етапно, корак по корак. Он истиче да је сложен процес дидактичке организације којом треба да се оствари тај циљ и прихвата да се обрати пажња на структурну грешку планирања коју је предложио В. Клафки, а коју је даље развио Ленцен с тим да се њихов приступ критички осмисли. Из критичке анализе може се развити концепција етапног планирања која, корак по корак, следи реално остваривање еманципације кроз многобројне васпитне и образовне циљеве.

Грамес овој теорији замера да није постала стварно стимулативна за развој структурних компонената комуникативне дидактичке концепције. Сматра да је Винкелов приступ сувише апстрактан, што је било присутно још у конструкцијама Шефера и Шалера који су недовољно и несистематично испробавали своје идеје у пракси. Грамес се

ослања на податке из истраживања Б. Бениковског и усредсређује се на анализу комуникативних аката уочених у реалној педагошкој пракси на школском часу. Комуникација у образовном процесу не тече линијски и једносмерно, ученици не могу дуго усмерити своју пажњу на неку тему, реализацију прате многе сметње, размена мишљења и многи непланирани аспекти проблема. Наставник је на часу дужан да „у ходу“ ситуационо и алтернативно планира да би отклонио сметње и усмерио ученике на продуктивно усвајање изложеног материјала. Грамес комуникативној дидактици замера и то што при тематизацији „субјект – објект односа“ тенденциозно заобилази фактор времена који објективно постоји у процесу учења (Grammes, 1998).

Карл Роџерс је тврдио да сваки појединац доживљава свет на јединствен начин, па је зато неопходно да се наставник уживи у личну стварност сваког ученика (емпатија), да га потпуно разуме јер сваки од њих осећа потребу да буде потпуно прихваћен. За то прихватање детету не треба постављати услове (Rogers, 2002). Маслов и Роџерс сматрају да ученици најбоље уче ако имају жељу и осећају потребу за знањем. Мотивисани су онда ако им је одређени садржај занимљив и ако им је потребан. Да би се то постигло, ученицима треба омогућити да сами бирају садржаје за учење. Наставник треба да их подржи да препознају оно што им је важно да би своју активност на то усредсредили. Они су сматрали да је самовредновање једини смисаоно исправни начин вредновања пошто оцењивање учениковог рада нема смисла. Оцена не сме бити циљ учења него задовољство које само учење треба да изазива. Оцене подстичу такмичење између ученика, а циљ хуманистичког образовања је лични развој. Сем тога, повратна информација коју дају тестови није довољно поуздана. Постоје, према Роџерсу, два типа учења – когнитивно, које се стиче у школским установама и обухвата формална знања и искуствено, неформално, настало из потреба и жеља ученика за које су они сами заинтересовани и које подстиче њихов лични напредак. Ученик хоће да учи јер је то његова природна потреба, а наставник је ту да му помогне како би у образовном процесу био максимално активан и одговоран, како би сам себе контролисао и сам себе вредновао. Своју сарадничку улогу наставник остварује ако ствара подстицајну климу за учење, помаже ученику да себи постави циљеве и задатке, обезбеђује разноврсне дидактичке материјале, посвећује пажњу не само интелектуалној него и емоционалној страни учениковог учења и

развоја и ако са ученицима не општи „са висине“ (Rogers, 2002). Истраживања су показала да су ученици, у школама које су радиле на основу Роџерсове теорије, постизали следеће резултате: мање су изостајали из школе, имали су бољу слику о себи, постизали су бољи школски успех. Били су дисциплинованији, креативнији, спремнији да решавају проблеме, више су постављали питања. Критичари признају да су ставови ученика, са којима је рађено по овом концепту, према школи и учењу позитивнији, али да успех није бољи него у традиционалним школама. У традиционалној школи наставник говори „ја“, тера ученика на рад, наређује и критикује, прети и кажњава, крут је и досадан, тежи да изазове самопоштовање, недоследан је и др. (Branković, Ilić, 2001:75).

Определили смо се за следеће *улоге наставника* у настави оријентисаној на ученика за које је потребно стећи одговарајуће компетенције за реализацију наставе: 1) планерско-програмерска, 2) организаторско-водителјска, 3) мотиваторска, 4) саветодавно-инструктивна, 5) евалуаторска и 6) истраживачка.

Планерско-програмерска улога наставника подразумева наставниково овладавање поступцима и моделима планирања, годишњег, тематског, оперативног месечног, седмичног и наравно – планирањем наставних јединица. Планирање је својеврсно дефинисање циљева и начин њихове операционализације на задатке који се остварују на часу. Без ваљаног и обухватног планирања нема ни квалитетне наставе. Без планирања нема ни системски утемељене организације наставе. Системност наставе је важна макродидактичка иновација. Планерско-програмерска улога наставника је веома значајна зато за њену реализацију наставници морају стећи одговарајуће компетенције.

Организационо-водителјска улога наставника подразумева организацију самосталне активности ученика у стицању знања и других вредности. Организаторска улога наставника у квалитетној школи се битно мења у односу на улогу у традиционалној школи. Наставникова улога у традиционалној школи је више трансмисиона, наставник поучавањем даје ученику знања у готовом облику. Од ученика се тражи да та знања запамте. У центру педагошке активности је наставник. У квалитетној школи се организаторска улога наставника знатно мења: ученици на конструктивистички, самосталним и активним, претежно самосталним радом, стичу потребна знања. У центру делотворне наставе је сам ученик, а наставник постаје

организатор, аниматор рада са ученицима. Наставник није једини, а није ни најважнији извор знања. Ученици стичу нова, иновативна, а не застарела знања из моћних извора, веб-портала – преко моћне информационе технологије. Нове улоге траже стицање нових компетенција организације наставе, вођења ученика у самосталном стицању знања и реализације утврђених циљева наставе.

У новој концепцији квалитетне школе и наставе *мотиваторском улогом* наставник и ученици се подстичу и воде до успеха. Значај ове улоге, за чију реализацију је потребно стећи одговарајуће компетенције, произлази из општег значаја који мотивација има у свакој делатности, а посебноу педагошкој. Настава и укупна педагошка делатност у квалитетној школи мора бити утемељена на индивидуалним и друштвеним потребама које се налазе у основи мотивације.

Педагошко-инструктивна и саветодавна улога наставника у наставном процесу постаје значајнија од предавачке улоге у традиционалној школи. Предавачку све више потискују нове улоге међу којима се налази педагошко-инструктивна и саветодавна. Упућивање, инструкирање и вођење ученика једна је од кључних улога у квалитетном наставном процесу у којем ученици на активан, истраживачки начин стичу потребна знања и друге вредности. Зато наставници морају стећи нове компетенције за остваривање ове улоге у наставном процесу.

Евалуаторска улога наставника у наставном процесу је једна од значајнијих за чију реализацију наставници у школи морају стећи одговарајуће компетенције. Вредновање у настави базира се на систему који обухвата праћење, проверавање и (пр)оцењивање рада ученика и наставника, као и квалитета самог наставног процеса (Blagdanic, Bandjur, 2018: 357).

Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији *истраживачке улоге наставника* такође је веома битна. У акционим истраживањима у наставном процесу акценат се ставља на модел „дидактичког деловања”, у коме су учесници наставног процеса делатни субјекти уместо на модел „дидактичког одлучивања”, где то они нису (Bandjur, Kundačina, 2004: 90).

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања је био да се утврде ставови и мишљење наставника о значају њихових компетенција и улога неопходних за рад у наставном процесу. Узорак истраживања чинило је 566 наставника из Србије. У истраживању је примењен упитник о ставовима и мишљењима наставника о компетенцијама наставника за рад у наставном процесу сачињен у виду Ликертове скале. Одговори на петостепеној скали су изражени у распону од *веома се слажем* до *веома се не слажем*. На основу добијених резултата утврђена је дистрибуција одговора свих наставника обухваћених узорком истраживања. Подаци су обрађени коришћењем SPSS статистичког програма.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Концепција квалитетне школе и наставе усмерене на ученика захтева компетентне наставнике за реализацију старих и нових улога. Усаглашена са теоријски утемељеном концепцијом квалитетне школе, испитаници су се изјашњавали на понуђеној листи потребних компетенција које би наставници морали поседовати за рад у таквој школи.

Табела 1: Нове улоге и компетенције наставника

	N	Min	Max	M	SD
Способност за реализацију планерско-програмерске улоге (годишњег тематског, месечног оперативног и дневног планирања и програмирања).	566	1	5	3.82	1.321
Способност за реализацију организаторске улоге (организовање и управљање наставним радом).	566	1	5	3.81	1.307
Способност у реализацији мотивационе улоге (подстицање и вођење ученика до успеха).	566	1	5	3.84	1.328
Способност за реализацију саветодавне и педагошко-инструктивне улоге (познавање делотворних стратегија и техника упућивања, световања и вођења ученика).	566	1	5	3.86	1.240
Способност за реализацију евалуаторске улоге (стратегии континуиране евалуације свих вредности а не само знања, сагледавање субјективних и објективних могућности, свакодневни увид у резултате).	566	1	5	3.80	1.179
Способност за реализацију истраживачке улоге (акциона истраживања).	566	1	5	3.77	1.101

Увидом у Табелу 1 *Нове улоге и компетенције наставника* може се закључити да су испитивани наставници различито проценили значај својих професионалних компетенција. По њиховом мишљењу, за наставника је у наставном процесу најзначајнија *педагошко-инструктивна и саветодавна улога* ($M = 3,86$ и $SD = 1,240$), јер квалитетна школа захтева да ученици на активан и истраживачки начин стичу потребна знања и друге позитивне вредности, где наведене улоге имају снажну подршку код испитаника.

Мотивациона улога унутар општих компетенција наставника за њихову реализацију, од стране испитаника, такође је високо процењена ($M = 3,84$ и $SD = 1,328$). Ученика треба мотивисати, заинтересовати за учење, подстицати на учење оценама и коментарима. Важно је да коментар исказује поверење што се тиче ученикових могућности. То им показује да се њихов рад и напредак прати. Када наставник успе да код ученика развије радозналост, да ученици уче са занимањем и задовољством, онда и он успешно искоришћава мотиваторску улогу.

Планерско-програмерске улога способности подразумевају овладавање наставника поступцима и моделима планирања, годишњег, тематског, оперативног месечног, седмичног и наравно планирањем наставних јединица је највише рангована ($M = 3,82$ и $SD = 1,321$). Таквом овладаношћу наставник осигурава емоционалну сигурност у разреду, настава постаје предвидљива и тиме се умањује нелагодност код наставника, ојачава се његово самопоуздање и планирање му постаје темељ за рефлексiju и процену исхода учења.

Организационо-водителјска улога, за коју је потребно стећи одговарајуће компетенције, такође је високо рангирана од стране наставника ($M = 3,81$ и $SD = 1,307$). Ова улога наставника подразумева организацију самосталне активности ученика у стицању знања и других вредности. Ова улога тражи стицање нових компетенција организације наставе, вођења ученика у самосталном стицању знања и реализације утврђених циљева наставе.

Евалуаторска улога наставника у наставном процесу је једна међу важнијим, кључним, за чију реализацију наставници у квалитетној школи морају стећи одговарајуће компетенције ($M = 3,80$ и $SD = 1,179$). Ова компетенција незнатно заостаје за осталим. Евалуација не прати сваки корак активности ученика. Један од основних разлога зашто школа није утемељена на системским основама је чињеница да се путем евалуације не

прибавља континуирана повратна информација о напредовању ученика у наставном процесу.

Истраживачка улога наставника, према њиховом мишљењу, налази се на завидном нивоу ($M = 3,77$ и $SD = 1,101$). Квалитетан наставник у наставном процесу треба да истражује начине осавремењивања наставног рада, комбинујући примену ефикасних наставних метода, савремену образовну технику и технологију као и различите облике наставног рада. Такође треба да посредује између извора знања и ученика и да на одговарајући начин плански уноси промене у наставни процес и организује учење са циљем да се ученик оспособи за самообразовање.

ЗАКЉУЧАК

Наставни процес захтева квалитетан рад, где се могу остварити способности ученика, где би његово стваралаштво дошло до изражаја и где ученик учествује у наставном процесу. Да би наставник испунио своју улогу, мора поседовати одговарајуће компетенције. Током истраживања о ставовима и мишљењима наставника о компетенцијама и његовим улогама које су потребне за квалитетан рад у наставном процесу дошли смо до значајних резултата. Испитаници су се највише изјаснили да је способност за реализацију саветодавне и педагошко-инструктивне улоге, тј. познавање делотворних стратегија и техника упућивања, саветовања и вођења ученика приоритетна. Мотивацијска улога наставника, односно подстицање и вођење ученика до успеха је на другом месту. Веома битан значај су испитаници показали у изјашњавању за улогу планирања наставника у наставном процесу. На четврто место су сврстали способности за реализацију организаторске улоге у наставном раду. Велики значај је дат и способностима наставника за реализацију евалуаторских улога, као и примени одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге.

Може се закључити да су испитивани наставници различито проценили значај својих професионалних компетенција, али и да та разлика није значајна. По њиховом мишљењу, за наставника је најзначајније да буде оспособљен за реализацију саветодавне и педагошко-инструктивне улоге у настави, а затим за реализацију: мотивационе улоге, планерско-програмерске улоге, организаторске улоге, евалуаторске улоге и истраживачке улоге. Истраживање је, дакле, показало да су

наставници свесни како су њихове улоге у савременој настави измењене и да захтевају нове компетенције. Они преферирају у овом истраживању саветодавну улогу уместо предавачку, флексибилно и тематско планирање уместо механичко, унутрашњу мотивацију (радозналост, ниво аспирација мотив за постигнуће) у односу на спољашњу, управљање наставним процесом у односу на управљање учеником, формативно (развојно) вредновање у односу на етапно, дидактичко деловање у односу на дидактичко одлучивање и сл.

ЛИТЕРАТУРА

- Bandjur, V., Kundačina, M. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Blagdanić, S., Bandjur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva*. Beograd: Učiteljski fakultet i BIGZ.
- Branković, D. (2010). Refleksivno učenje u razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Branković, D., Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Danilović, M. (2010). Nastavnik kao uzor, model, idol – kriza ili uspon nastavničkog poziva i profesije. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik*/ Opladen: Leske Budrich.
- Hutmacher, W. (1997). *Key competencies for Europe*//Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC)//Secondary Education for Europe Strasburg.
- Kenig, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Klafki, Schulz, von Cube, Möler, Winkel, Blankertz. (1994). *Didaktičke teorije*, uredili Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Zagreb: Educa.
- Nikolić, I. (2015). *Uloge nastavnika prirode i društva u školi koja se ubrzano menja*. Beograd: Školska knjiga.
- Rogers K., Freiberg J. (2002). *Freedom to learn. Moscow: Meaning*.

NEW ROLES OF TEACHERS CONTINUOUS TO GUIDE TO PUPILS

Abstract: Modern changes in school, especially student-oriented instruction, require teachers to play a new role in the teaching process. In order to respond to new teaching challenges, a teacher needs to have more diverse competencies. The aim of the conducted research was to determine the attitudes and opinions of teachers about the importance of their competences for the successful implementation of teaching. The survey was conducted on a sample of 1367 teachers of class and subject teaching, professional associates and school directors in the cities of Serbia. Likert's sum scale was applied in the study. The data were processed using descriptive statistical procedures. The results of the research show that the roles for which the appropriate competences should be acquired are as follows: planning-programmer, organizational-managerial, motivational, pedagogical-instructive and advisory, evaluation and research. The obtained results can represent a reassuring basis, the creators of educational policies, in the modeling of a quality school and effective teaching that would lead each student to success according to his individual abilities.

Key words: teacher's attitudes, teacher competence, teacher role, teaching process, student.

Бране Р. Микановић
Бранка М. Станојевић

ПРОЦЕНЕ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА О ФАКТОРИМА И ВРЕДНОСНИМ ОРИЈЕНТАЦИЈАМА У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ

Сажетак: Претпоставка је да ће човек 21. века имати све више слободног времена. Отуда социолози, андрагози, педагози, антрополози и други стручњаци све више указују на значај квалитета слободног времена. Педагогија слободног времена познаје два аспекта васпитања: васпитање за слободно време и васпитање у слободном времену. У будућности ће опстати само онај човек који буде способан да своје слободно време организује на друштвено прихватљив начин и истовремено да се ослободи свих негативних утицаја. Због свега тога са васпитањем за слободно време треба почети што је могуће раније. Циљ рада је да се идентификују фактори који највише доприносе начинима провођења слободног времена и да се утврде ставови о вредносним оријентацијама у слободном времену у односу на социопедагошка обележја деце млађег школског узраста. На узорку од 209 испитаника петог разреда основне школе у Републици Српској примењена су два инструмента: *Упитник о начину провођења слободног времена* – УНПСВ и *Скала вредносних оријентација* – СВО. Резултати истраживања показују да породица, школа и друштвена средина не треба да се брину за квалитет слободног времена деце млађег школског узраста. Начини провођења њиховог слободног времена су под утицајем прихватљивих фактора (породица и вршњаци). Ставови о вредносним оријентацијама показују да су различите вредносне оријентације присутне у слободном времену деце млађег школског узраста и да постоје статистички значајне разлике између ставова деце код већег броја вредносних оријентација у односу на њихова социо-педагошка обележја. Без обзира на прихватљиве налазе истраживања, превентивно и даље треба деловати како би се квалитет слободног времена константно побољшавао и како би се тиме истовремено елиминисале могућности непожељног деловања на слободно време деце млађег школског узраста.

Кључне речи: активности, вредности, вредносне оријентације, слободно време.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Савремени начин живота, нагли развој технике и технологије, довео је до потребе да реорганизујемо наше обавезе, посебно радно и слободно време. Квалитетно слободно време

доприноси развоју различитих аспеката личности: интелектуалних, емоционалних, радних, естетских, здравствених и др. У фокусу рада налазе се: активности, вредности и вредносне оријентације заступљене у слободном времену деце млађег школског узраста, те како се оне манифестују у односу на њихова социопедагошка обележја.

Слободно време најчешће се описује као време за слободни развој личности, њених духовних и физичких снага и способности. Слободно време је „време које појединац испуњава и обликује према властитим жељама, без било које обавезе и нужде“ (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989: 353). Душан Ђорђевић (2003) слободно време описује појмовима: фактор, услов, могућност, односно, за њега слободно време обухвата: фактор еманципације ученикове личности, услов за рекреацију и одмор, могућност за социјализацију и хуманизацију ученикове личности и слободно време је у функцији самовредновања и самоидентификације ученика. Педагози још слободно време дефинишу и као „онај вид времена којим појединац располаже или га користи слободно изван професионалних, породичних и друштвених обавеза, појединачно, групно или колективно, а на основу природе или друштвене условљености и у складу са сврсисходношћу друштвене стварности у којој појединац живи и делује“ (Бранковић, Илић, 2003: 358). Бране Микановић констатује да је слободно време „део живота сваког човека, постоји у свакој животној средини и готово сваког дана. Слободно време је различито с обзиром на пол, узраст, место становања и интересовања“ (Микановић, 2010: 165). Када сагледамо све наведене дефиниције слободног времена, можемо закључити да је слободно време веома важан део живота, без којег се не може правилно функционисати и деловати у савременом друштву.

У анализама појма слободно време често се спомиње и садржај слободног времена, којег чине све оне активности којима је слободно време појединца испуњено. Постоје разне врсте активности којима се појединац може бавити у слободно време, а све су оне разврстане у одговарајуће групе, према одређеним критеријумима. Ти критеријуми су: место где се активност одржава (у породици, школи, вртићу,..), пол и узраст (активности којима се баве предшколска деца, адолесценти, омладина, дечааци, девојчице), број учесника (индивидуалне и групне активности), врста активности (спортске, рекреативне, научне,...) и други критеријуми. Међутим, нити једна од наведених активности не

би имала смисла уколико не постоји интересовање појединца за њу. Према критеријуму интересовања постоје: *физичко-рекреативне активности* (интересовања за шетњу, излете, путовања, спортске активности); *алтруистичко-педагошке активности* (хуманитарне и васпитне активности); *културно-естетске активности* (посматрање, доживљавање и стварање културних добара у области музике, књижевности, филмске, позоришне и ликовне уметности); *мануелно-делатне активности* (доминирају радне активности и радно стваралаштво као хоби); *религијске активности* (посете религијским објектима, религијски скупови, религијске службе); *хедонистичко-хазардне активности* (хазардне игре, авантуре и слично) и *образовне активности* (активности за стицање знања, умења и навика, те развијање одређених индивидуалних способности), (Бранковић и Микановић 2017).

С обзиром на то да слободне активности представљају све облике рада којима се деци пружају могућности да задовоље своје потребе и интересе у некој области, можемо рећи и да је основни циљ слободних активности да „посебно допринесу формирању аутономне, стваралачке, радне, слободне, критичке, одговорне и друштвено ангажоване личности“ (Грандић, 2000: 95). Тако Радован Грандић и Милена Летић (2008) сматрају да слободне активности доприносе остваривању следећих васпитних задатака: подстичу најразноврсније видове стваралаштва; буде и задовољавају интелектуалну радозналост и стварају могућност да ученици истражују и упознају најразноврснија достигнућа у науци, техници и култури; пружају прилике и могућности за заједничку игру, здраву, ведру забаву и разоноду, спортске активности и испуњавају део слободног времена корисним садржајима.

Александра Пејатовић (1994) сматра да су вредности однос човека односно његових диспозиција и објеката, односно његових својстава којима задовољава (или може задовољити) неку од људских потреба. Са психолошког стајалишта, Никола Рот (2008) сматра да је оправдано као вредности сматрати све оне диспозиције које су усмерене на циљеве чије остварење појединац веома интезивно и континуирано жели остварити. Шалом Шварц (Shalom Schwartz, 2008) констатује да вредности подразумевају критеријуме које људи користе да одаберу и оправдају акције и да евалуирају друге људе (и себе) као и догађаје. Вредност представља својство неке појаве у односу на друштвено усвојене норме. У том смислу вредност ће настати као последица сагледавања квалитета исте, а на основу претходно

формираних ставова о појавама које нас окружују. Вредности које преферира појединац, повезане су са његовим активностима у слободном времену. Исто тако, врста активности у слободном времену указује на то које вредности преферира појединац.

Појам *вредносне оријентације* односи се на усмеравање и упућивање индивидуе ка изградњи система вредности. Вредности и вредносне оријентације су узајамно повезане. Вредности су све оно чему појединац тежи, а вредносне оријентације представљају скуп понашања појединца усмерен на постављену вредност (Бранковић и Микановић, 2017).

Табела 1: Вредности и вредносне оријентације

Вредности	Вредносне оријентације
Вредност објекта за субјекта, објективни квалитет ствари, субјективни доживљај, однос диспозиција (човека) и објекта	Однос између човека (диспозиција) и објекта
Идеали	Општи принципи понашања и деловања
Систем уверења	Систем уверења усмерен на циљеве
Задовољавање људских потреба	Могућност задовољавања људских потреба
Циљеви и тежње за корисним	Усмереност и манифестност у различитим облицима активности.

(Према: Бранковић, Д. и Микановић, Б., 2017: 63)

Аутори су покушали да разврстају вредносне оријентације и групишу их у неколико типова. Овде ћемо споменути једну од тих класификација, која нам се чини најприхватљивијом, а изнео ју је Петар Стојаковић. Он разликује шест типова вредносних оријентација: теоријски тип, економски тип, естетски тип, социјални тип, политички тип и религијски тип (Stojaković, 2002).

Сагледавање односа вредносних оријентација и слободног времена обавезује нас на уважавање индивидуалних разлика у постављању вредносних приоритета. Не треба заборавити и то да се вредности могу *преносити*, да оне имају своју структуру, да између вредности постоји хијерархијски однос, да нове вредности замењују претходне, те да вредности имају прогностичку снагу (Mikanović, 2013).

Табела 2: Типови вредносних оријентација

Вредносни тип	Врста активности
Теоријски тип	Откривање истине, логичко закључивање, читање, истраживање
Економски тип	Практичне активности, производња материјалних добара, потрошња роба
Естетски тип	Посматрање естетских вредности, уређивање радног и животног простора, стваралаштво
Социјални тип	Дружење, помоћ другим људима
Политички тип	Кориштење снаге и моћи са другим људима
Религијски тип	Посете верским објектима

(Према: Бранковић, Д. Микановић, Б., 2017: 68)

Шта родитељи и наставници треба да знају о млађем школском узрасту? Свако дете пролази кроз одређене психофизичке развојне фазе. Млађи школски узраст је узраст који убрајамо у средње детињство, а карактерише га као прво полазак у школу, а са тим и бројне школске обавезе, затим веома приметан телесни, моторни и говорни развој детета, његово опажање, све дужа пажња, бујна машта, динамичан интелектуални развој, емоције су све више под контролом, развија се социјализација детета, а и развој интересовања има одређену специфичност. Деца у овом узрасту желе да стичу нова знања, да буду укључена у разне школске и ваншколске активности, да буду вођена од стране наставника, воле да се друже „а нарочито показују интересовање за цртане филмове, луткарско позориште, филмове бајке, басне, ратне филмове и комедије“ (Gutović, 2005, стр. 192).

Чињеница је да је слободно време одувек било саставни део живота сваког од нас, да има знатан утицај на наш живот и квалитет нашег живљења, па је као такво, одувек привлачило пажњу многих научника и истраживача. Његовим садржајем, слободним активностима, вредностима и вредносним оријентацијама младих у слободном времену, бавили су се многи.

Бране Микановић је у мају школске 2012/2013 године, спровео истраживање у вези васпитања деце у слободном времену. Истраживање је реализовано на узорку од 126 ученика. У истраживању се дошло до закључка да ученици основне школе највише преферирају социјалне, затим теоријске и религијске, а најмање економске вредносне оријентације. Позитивније ставове о овим вредностима имају испитаници женског пола; ученици петог разреда имају статистички значајно позитивније ставове о вредносним оријентацијама него ученици осмог разреда. Такође, статистички значајне разлике постоје на нивоу 0,05 када су у питању ставови о теоријским и социјалним вредносним оријентацијама и на нивоу 0,01 када су у питању ставови о религијским вредносним оријентацијама. Када је у питању ниво образовања родитеља, статистички значајна разлика на нивоу 0,05 постоји само када је реч о ставовима ученика о социјалној вредносној оријентацији (Mikanović, 2013).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У фокусу педагога истраживача све више се налазе проблеми слободног времена деце и младих. Педагогија познаје два аспекта слободног времена као подручја васпитања: васпитање за слободно време и васпитање у слободном времену. Из мноштва могућих проблема тих аспеката васпитања опредељујемо се за *проблем* емпиријског истраживања – фактори и вредности васпитања деце млађег школског узраста у слободном времену. *Предмет* истраживања обухвата процене о начину кориштења слободног времена и идентификацију вредносних оријентација деце млађег школског узраста у слободном времену. *Циљ* истраживања је да се идентификују фактори који највише доприносе одабиру активности провођења слободног времена и да се утврде ставови о вредносним оријентацијама деце млађег школског узраста у слободном времену с обзиром на њихова социопедагошка обележја.

Независне варијабле у истраживању односе се на карактеристике узорка које су сталне, непромењиве. У овом истраживању то су: пол, школски успех, ниво образовања родитеља и место живљења. Зависне варијабле подразумевају појаве које нису сталне и које зависе од наведених независних варијабли. У овом истраживању зависне варијабле обухватају: мишљење ученика о начину провођења слободног времена и ставове ученика о вредносним оријентацијама. Кориштене су следеће истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе и сервеј истраживачка метода.

Техником скалирања испитани су ставови ученика о вредносним оријентацијама у слободном времену. За потребе овог истраживања креирана су два инструмента: *Упитник о начину провођења слободног времена* – УНПСВ и *Скала вредносних оријентација* – СВО. Петостепена скала садржи 60 тврдњи и њена релијабилност износи $\alpha=0,84$

Узорак истраживања обухвата 209 испитаника, од чега 119 (56,94%) испитаника мушког пола и 90 (43,06%) испитаника женског пола. Структура узорка према школском успеху обухвата 94 (44,97%) испитаника са одличним, 64 (30,62%) испитаника са врло добрим, 41 (19,62%) са добрим и 10 (4,78%) са довољним успехом. Структуру узорка према нивоу образовања родитеља чинило је 35 (16,75%) испитаника чији родитељи имају високо

образовање, 148 (70,81%) средње и 26 (12,44%) испитаника чији родитељи имају само основно образовање. У односу на место живљења, обухваћено је 122 (58,37%) испитаника који живе на селу и 87 (41,63%) испитаника који живе у граду.

Статистичка обрада података извршена је применом статистичког програма *SPSS 20.0 FOR Windows*. Кориштени су следећи статистички поступци: χ^2 квадрат, израчунавање фреквенција; М - аритиметичке средине; SD - стандардне девијације, t - вредност и F - коефицијент.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Примена упитника омогућила нам је идентификацију фактора који доприносе начину провођења слободног времена деце млађег школског узраста, а примена скалера идентификацију ставова о вредносним оријентацијама. У наставку рада анализираћемо и интерпретирати истраживачке налазе на основу показатеља насталих применом предвиђених инструмената и статистичке обраде података.

ФАКТОРИ СЛОБДНОГ ВРЕМЕНА

Кориштење слободног времена детерминисано је различитим активностима, за које смо у теоријском делу овог рада видели да оне имају везу са вредносним оријентацијама. Пре него се упустимо у анализу вредносних оријентација које су присутне код деце млађег школског узраста у слободном времену, анализираћемо начин провођења слободног времена. У фокусу се налазе фактори провођења слободног времена, под чијим утицајем се могу организовати различите активности у слободном времену.

Табела 3: Фактори слободног времена у односу на пол ученика

На то како проводим своје слободно време највише утичу:	Пол				χ^2	df	Sig.
	М		Ж				
	N	%	N	%			
Породица	40	(19,14)	33	(15,79)			
Вршњаци из школе/окружења	40	(19,14)	35	(16,75)			
Интернет	14	(6,69)	7	(3,35)			
Ваннаставне активности	5	(2,39)	5	(2,39)			
Нешто друго	20	(9,57)	10	(4,78)			
Тотал	119	(56,94)	90	(43,06)	2,699	4	0,609

На основу података приказаних у *Табели 3.* уочавамо да највећи број деце млађег школског узраста слободно време проводи са породицом, затим са вршњацима из школе и суседства, а активности помоћу Интернета су тек на трећем месту. Посматрано у односу на пол, не уочавамо битније разлике у односу на факторе који детерминишу начин провођења слободног времена. Не постоји статистички значајна разлика између одговора деце млађег школског узраста о факторима који детерминишу начин провођења слободног времена у односу на пол детета.

Школски успех деце млађег школског узраста у педагошким истраживањима често се узима као релевантна варијабла и она омогућује извођење различитих импликација. Посматрамо ли податке приказане у *Табели 4.* можемо уочити изузетно занимљиве показатеље. Позитиван је налаз да деца млађег школског узраста слободно време проводи у кругу породице. Највећи број деце са одличним успехом слободно време проводи са породицом и вршњацима. Подаци о томе колико Интернет детерминише начин провођења слободног времена не треба да нас забрињава толико колико податак да мали број деце слободно време проводи тако што је укључен у ваннаставне активности. Импликације за педагогију слободног времена, али и за педагогију уопште, породичну и школску педагогију су бројне. Породицу као изузетно значајан фактор васпитања у том периоду треба оснаживати. Школа се више мора индиректно укључити и деловати у слободном времену деце млађег школског узраста. Педагогија слободног времена треба осмислити и садржински обогатити слободно време. Педагошка наука уопште, редефинишући општи циљ васпитања у њега мора уградити и циљ васпитања у слободном времену.

Табела 4: Фактори слободног времена у односу на успех ученика

На то како проводи своје слободно време највише утичу:	Успех				χ^2	df	Sig.
	Довољан N (%)	Добар N (%)	Врло добар N (%)	Одличан N (%)			
Породица	7 (3,35)	20 (9,57)	15 (7,18)	31 (14,83)			
Вршњаци из школе/околу	3 (1,44)	13 (6,22)	24 (11,48)	35 (16,75)			
Интернет	0	6 (2,87)	8 (3,83)	7 (3,35)			
Ваннаставне активности	0	0	4 (1,92)	6 (2,87)			
Нешто друго	0	2 (0,96)	13 (6,22)	15 (7,18)			
Тотал	10 (4,78)	41 (19,62)	64 (30,62)	94	20,546	12	0,057

Квалитет живота уопште често зависи од материјалног положаја. Отуда смо претпоставили да и квалитет слободног времена деце млађег школског узрата зависи од нивоа образовања родитеља.

Табела 5: Фактори слободног времена у односу на ниво образовања родитеља

На то како проводим своје слободно време највише утичу:	Ниво образовања родитеља			χ^2	дф	Sig.
	Основно образовање N (%)	Средње образовање N (%)	Високо образовање N (%)			
Породица	11 (5,26)	53 (25,36)	9 (4,31)			
Вршњаци из школе/окожења	9 (4,31)	53 (25,36)	13 (6,22)			
Интернет	4 (1,92)	17 (8,13)	0			
Ваннаставне активности	0	8 (3,83)	2 (0,96)			
Нешто друго	2 (0,96)	17 (8,13)	11 (5,26)			
TOTAL	26	148	35	16,06	8	0,042*

*Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

У Табели 5. приказани су подаци који нам омогућују анализу процене деце о одређеним факторима у односу на ниво образовања родитеља. Посматрано у целости, између одговора деце о томе који фактори највише утичу на провођење слободног времена у односу на ниво образовања родитеља утврђена је статистички значајна разлика на нивоу 0,05 ($\chi^2=16,06$, уз $df=8$ и $Sig. =0,042$). Највећи број родитеља има средње образовање, отуда и највећи број деце слободно време проводи у кругу породице и са вршњацима. Ипак, када су у питању родитељи са високим нивоом образовања уочавамо да се највећи број деце дружи са вршњацима, затим у слободном времену ради *нешто друго*. Уколико се то *нешто друго* односи на активности које подразумевају финансијску подршку родитеља, можемо сматрати адекватним начином провођења слободног времена деце млађег школског узраста.

Начин провођења слободног времена битно је детерминисан местом живљења, али и психофизичким карактеристикама субјеката. У нашем случају ти субјекти су деца млађег школског узраста. Из Табеле 6. видимо да највећи број деце која живе на селу слободно време проводи са породицом, затим са вршњацима и на трећем месту користећи Интернет. Овакав налаз је прихватљив и разумљив. Када су у питању деца која живе у граду, њихово слободно време највише се реализује под утицајем

вршњака, затим следи *нешто друго*, а на трећем месту је породица. Управо податак *нешто друго* не треба површно тумачити, јер он може имати позитивно и негативно значење. Ако су у питању активности прихватљивог ангажовања деце млађег школског узраста то је прихватљиво, али то *нешто друго* у градској средини може имати и много негативних значења што нас упозорава на потребу превенције неприхватљивих облика понашања, као и на то да је потребно више пажње обратити на питање аутономије и контроле деце млађег школског узраста у слободном времену.

Табела 6: Начин провођења слободног времена с обзиром на место живљења

На то како проводим своје слободно време највише утичу:	Место живљења		χ^2	df	Sig.
	Село	Град			
	N (%)	N (%)			
Породица	55 (26,32)	18 (8,61)			
Вршњаци из школе/окружења	41 (19,62)	34 (16,27)			
Интернет	14 (6,69)	7 (3,35)			
Ваннаставне активности	3 (1,44)	7 (3,35)			
Нешто друго	9 (4,31)	21 (10,08)			
ТОТАЛ	122 (58,37)	87 (41,63)	22,922	4	0,000**

**Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

На основу приказаних података у претходним табелама и на основу њихове интерпретације можемо констатовати да начин провођења слободног времена деце млађег школског узраста није угрожен. Казано другим речима, идентификовани су пожељни фактори слободног времена. Без обзира на овакве позитивне налазе, неопходно је појачати превентивно педагошко деловање и проширити истраживање на идентификацију могућих непожељних фактора у слободном времену деце млађег школског узраста.

ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ

И у ранијим истраживањима потврђено је да су вредносне оријентације присутне код ученика основне школе (пети и девети разред), (Микановић, 2013). Због тога смо се у овом истраживању усмерили на идентификацију вредносних

оријентација деце млађег школског узраста у слободном времену. На основу података приказаних у *Табели 7.* уочавамо да су сви типови вредносних оријентација присутни код деце млађег школског узраста. Најзаступљенији је социјални тип, затим религијски, теоријски..., а најмање је заступљен економски вредности тип. Овакви налази у потпуности су педагошки прихватљиви и разумљиви. И у претходном наслову смо видели да вршњаци као фактор имају знатан удео у начину провођења слободног времена. Сасвим је разумљива психофизичка потреба деце млађег школског узраста да се ослањају на вршњаке, посебно у периоду када почиње њихов интензиван психофизички развој. Израженију присутност религијског типа правдамо тиме што деца млађег школског узраста, конкретно у овом истраживању деца која похађају пети разред, већ три године имају наставу Веронауке. Данашња деца са својим породицама много више одлазе у верске објекте и на верске манифестације, а и верски туризам код нас је све атрактивнији. Разумљиво је да теоријски тип још увек није на првом месту, јер се деца млађег школског узраста тек оспособљава за самостално, самоиницијативно, самоусмерено и сарадничко учење. Због тога стално треба креирати такве васпитне и образовне стратегија, такве методе и поступке поучавања и учења, како у школи тако и у слободном времену, које доприносе већој мотивацији за учење и мисаоној активизацији у процесу учења. Такође, налаз да су естетски, политички и економски тип најмање изражени је прихватљив. Све нам то имплицира да субјективни осећај лепоте о објективној, субјективној стварности и уметности, моћ и материјални сегмент живота још увек нису закупили пажњу деце млађег школског узраста. Када свему томе додамо васпитање у слободном времену, можемо констатовати да се кроз призму педагогије, породице, школе и друштва васпитање одвија на прихватљив начин.

Табела 7: *Заступљеност вредносних оријентација*

Ранг	Типови вредносних оријентација	М	SD
1.	Социјални тип	44,22	4,68
2.	Религијски тип	39,62	5,84
3.	Теоријски тип	33,21	6,55
4.	Естетски тип	30,94	6,58
5.	Политички тип	27,92	8,27
6.	Економски тип	23,99	7,40

Посматрањем заступљености вредносних оријентације код деце млађег школског узраста у односу на њихова социопедагошка обележја, имамо могућност да откријемо већи број педагошких импликација. Ако посматрамо *Табелу 8*, уочавамо да између ставова деце млађег школског узраста о вредносним оријентацијама у слободном времену, код већине вредносних оријентација, постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01. Тако код теоријског типа уочавамо на основу аритметичке средине да девојчице имају позитивније ставове о овом типу вредносне оријентације у слободном времену него дечаки, што имплицира да девојчице у слободном времену више уче, више читају, више трагају за сазнањем него дечаки. И стандардна девијација показује да су ставови на антиподу негативан-позитиван мање распршени између ставова девојчица него између ставова дечака. Подаци код економске вредносне оријентације показују да је она више заступљена код дечака него код девојчица. Естетске вредности више преферирају девојчице него дечаки. Такође, дечаки више преферирају политичке вредности него девојчице. Само код социјалних и религијских вредносних оријентација нисмо утврдили статистички значајну разлику у ставовима. На одређен начин, ове две вредносне оријентације су и повезане.

Табела 8: Вредносне оријентације у односу на пол ученика

Вредносне оријентације	Пол	N	M	SD	$t_{\text{омјер}}$	df	Sig.																																																								
Теоријске	Мушки	119	32,18	6,73	-2,649	207	0,009**																																																								
	Женски	90	34,57	6,08				Економске	Мушки	119	25,40	7,21	3,246	207	0,001**	Женски	90	22,12	7,27	Естетске	Мушки	119	29,85	6,76	-2,808	207	0,005**	Женски	90	32,39	6,08	Социјалне	Мушки	119	43,76	5,31	-1,655	207	0,099	Женски	90	44,83	3,63	Политичке	Мушки	119	29,22	8,13	2,639	207	0,009**	Женски	90	26,21	8,19	Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340
Економске	Мушки	119	25,40	7,21	3,246	207	0,001**																																																								
	Женски	90	22,12	7,27				Естетске	Мушки	119	29,85	6,76	-2,808	207	0,005**	Женски	90	32,39	6,08	Социјалне	Мушки	119	43,76	5,31	-1,655	207	0,099	Женски	90	44,83	3,63	Политичке	Мушки	119	29,22	8,13	2,639	207	0,009**	Женски	90	26,21	8,19	Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340	Женски	90	40,07	5,36								
Естетске	Мушки	119	29,85	6,76	-2,808	207	0,005**																																																								
	Женски	90	32,39	6,08				Социјалне	Мушки	119	43,76	5,31	-1,655	207	0,099	Женски	90	44,83	3,63	Политичке	Мушки	119	29,22	8,13	2,639	207	0,009**	Женски	90	26,21	8,19	Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340	Женски	90	40,07	5,36																				
Социјалне	Мушки	119	43,76	5,31	-1,655	207	0,099																																																								
	Женски	90	44,83	3,63				Политичке	Мушки	119	29,22	8,13	2,639	207	0,009**	Женски	90	26,21	8,19	Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340	Женски	90	40,07	5,36																																
Политичке	Мушки	119	29,22	8,13	2,639	207	0,009**																																																								
	Женски	90	26,21	8,19				Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340	Женски	90	40,07	5,36																																												
Религијске	Мушки	119	39,29	6,18	-0,957	207	0,340																																																								
	Женски	90	40,07	5,36																																																											

**Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

Школски успех ученика омогућава нам да још прецизније анализирамо вредносне оријентације.

Табела 9: Вредносне оријентације у односу на школски успех

Вредносне оријентације	Школски успех	N	M	SD	F	df	Sig.
Теоријске	Одличан	94	34,7	5,93	4,07	3	0,008**
	Врло добар	64	32,88	6,22			
	Добар	41	31	7,29			
	Довољан	10	30,3	8,18			
Економске	Одличан	94	22,01	6,64	5,19	3	0,002**
	Врло добар	64	26,08	7,45			
	Добар	41	24,31	7,5			
	Довољан	10	27,9	7,09			
Естетске	Одличан	94	31,68	6,71	1,67	3	0,18
	Врло добар	64	31,02	6,35			
	Добар	41	28,98	6,75			
	Довољан	10	31,6	5,19			
Социјалне	Одличан	94	44,93	3,93	6,24	3	0,000**
	Врло добар	64	45,03	3,75			
	Добар	41	42,2	5,92			
	Довољан	10	40,70	7,01			
Политичке	Одличан	94	26,93	8,58	1,16	3	0,33
	Врло добар	64	29,09	8			
	Добар	41	28,78	8,08			
	Довољан	10	26,3	7,56			
Религијске	Одличан	94	39,19	5,13	1,47	3	0,23
	Врло добар	64	40,88	5,92			
	Добар	41	38,83	6,22			
	Довољан	10	38,9	9,05			

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Интересантан је налаз код теоријских вредносних оријентација да став о њима опада са мањим школским успехом. Стога је разумљиво зашто одлични ученици имају најпозитивније ставове, а ученици са довољним успехом најмање имају позитивне ставове. Успех у школи битно зависи од квалитета слободног времена, односно од уложеног труда у слободном времену за извршавање школских обавеза. Када су у питању ставови о економским вредносним оријентацијама не уочавамо континуитет у опадању вредности ставова са смањењем школског успеха. Подаци за социјалну вредносну оријентацију су изузетно занимљиви. На основу аритметичке средине уочавамо да је она најмања код ученика са довољним успехом, а највећа код ученика са врлодобрим успехом. Ученици са лошијим успехом не само да заостају у знању већ и у социјализацији. Отуда социјализацију не треба само посматрати као вриједност за васпитање, већ и као вриједност за образовање. Нису утврђене статистички значајне

разлике између ставова деце млађег школског узраста о економским, естетским, политичким и религијским вредносним оријентацијама у односу на школски успех.

Када је у питању независна варијабла место живљења, утврдили смо интересантне податке.

Табела 10: *Вредносне оријентације у односу на место живљења*

Вредносне оријентације	Место живљења	N	M	SD	t - омијер	df	Sig.
Теоријске	Село	122	34,18	6,3	2,58	207	0,01*
	Град	87	31,84	6,69			
Економске	Село	122	24,00	7,51	0,04	207	0,97
	Град	87	23,97	7,28			
Естетске	Село	122	31,7	7,03	1,98	207	0,05*
	Град	87	29,89	5,77			
Социјалне	Село	122	43,7	4,99	-1,9	207	0,059
	Град	87	44,94	4,12			
Политичке	Село	122	28,27	8,41	0,72	207	0,47
	Град	87	27,44	8,1			
Религијске	Село	122	39,84	6,03	0,651	207	0,52
	Град	87	39,31	5,57			

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

На основу података приказаних у *Табели 10*, учавамо да између ставова деце млађег школског узраста која живе на селу и у граду о теоријским и естетским вредностима у слободном времену постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,05. Мање аритметичке средине код обе вредносне оријентације указују на чињеницу да деца која живе у сеоској средини имају мање могућности за кориштење ресурса за учење и стваралаштво у односу на децу која живе у граду. Сеоске средине најчешће немају библиотеку, дом културе, места на којима се организују креативне радионице или ако то све постоји деца која живе на селу нису довољно укључена у рад таквих институција и организација.

Узимајући у обзир да су вредности и вредносне оријентације подложне сталним променама, не смемо одустати од њиховог пожељног педагошког и друштвеног позитивног развоја. Слободно време као битан фактор васпитања деце треба вредносно обогатити, што ће допринети да субјекти слободног времена сами бирају прихватљиве активности.

ЗАКЉУЧЦИ

Деци морамо помоћи да организују и структуришу своје слободно време, да у њему самостално учествују конструктивно и стваралачки делују. Због тога фактори васпитања у фокус свог деловања треба да ставе и васпитање за слободно време, као и васпитање у слободном времену, како би допринели свеобухватном развоју деце и младих.

Резултати показују да највећу улогу у слободном времену деце млађег школског узраста имају породица и вршњаци. У односу на процене ученика о улози различитих фактора у начину провођења слободног времена утврђена је статистички значајна разлика на нивоу 0,05 у односу на ниво образовања родитеља и на нивоу 0,01 у односу на место живљења деце. Социјални, религијски и теоријски типови личности су најзаступљенији, док је економски тип најмање заступљен. Статистички значајна разлика на нивоу 0,01 утврђена је између ставова о теоријским, економским, естетским и политичким вредносним оријентацијама у слободном времену у односу на пол деце. Такође, статистички значајна разлика на нивоу 0,01 утврђена је између ставова о теоријским, економским, и социјалним вредносним оријентацијама у слободном времену у односу на школски успех деце. У односу на место становања, статистички значајна разлика на нивоу 0,01 утврђена је између ставова о теоријским, вредносним оријентацијама и на нивоу 0,05 између ставова о естетским вредносним оријентацијама у слободном времену у односу на место живљења деце.

Резултати овог истраживања нас охрабрују да од васпитања у слободном времену не треба одустати. Породицу, школу, друштвену средину треба оснаживати да омогуће деци процес васпитања, образовања, социјализације и индивидуализације и у слободном времену, без обзира да ли се ради о деци која живе у граду или у селу. Како се ради о деци млађег школског узраста већу пажњу треба посветити педагошко-психолошким и дидактичко-методичким обележјима и вредностима ваннаставних активности. Тако и Сабина Видулин Орбанић (2008) указује да ваннаставне активности омогућују да се слободно време квалитетније употпуни, да се деца развијају, стварају и напредују, што се позитивно манифестује на културу живљења и културу слободног времена. Само појединци који своје слободно време искористе на прави начин могу бити сретни и за време радног времена.

ЛИТЕРАТУРА

- Бранковић, Д., Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика.
- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2010). Вриједносне оријентације и слободно вријеме. У зборнику *Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса* (311–326). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2017). *Васпитање и слободно вријеме*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. U *Metodički obzori* 3(2008)2, (19-33). Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Grandić, R., Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Грандић, Р. (2000). *Слободно време. Приручник*. Нови Сад: САНС.
- Gutović, M. V. (2005). *Razvojna psihologija – od fetusa do zrelosti*. Banja Luka: Fakultet za fizičku kulturu i sport.
- Ђорђевић Д. (2003): *Педагошки смисао слободног времена*, Педагогија, Београд: Педагошко друштво Србије
- Микановић, Б. (2010). Педагошки аспекти слободног времена. У *Радови*, бр. 13, (163-177). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Mikanović, B. (2013). Vrednosne orijentacije učenika osnovne škole u slobodnom vremenu. U *Sinteze* 4, (53–69). Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Mikanović, B. (2013). Medijska kultura učenika osnovne škole. U *Tehnologija, informatika i obrazovanje – Stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektive*, (781–797). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Микановић, Б. и Партало, Д. (2013). Слободно вријеме и факултетске обавезе студената. У *Вриједности и противурјечја друштвене стварности*, (165–178). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Mikanović, B. i Panzalović, S. (2014). Kulturne aktivnosti u slobodnom vremenu učenika razredne nastave. U *Sinteze* 6, (59–74). Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Микановић, Б. (2016). Хуманистичко васпитање у слободном времену и еманципација личности. У *Хуманистичко и еманципаторско васпитање*, (39-54). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Микановић, В. (2017). *Основе педагогије*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Педагошка енциклопедија 2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.

ASSESSMENT OF THE CHILDREN OF A YOUNG SCHOOL FOR THE FACTORS AND VALUABLE ORIENTATIONS IN FREE TIME

Abstract: The assumption is that a man of the 21st century will have more free time. Hence, sociologists, andragogists, pedagogues, anthropologists and other experts are increasingly indicating the importance of free time quality. Leisure time education knows two aspects of upbringing: leisure time and upbringing in free time. In the future, only one man will be able to organize his leisure time in a socially acceptable manner and simultaneously free himself from all negative influences. For all this, the upbringing for free time should begin as soon as possible. The aim of the paper is to identify the factors that most contribute to the ways of spending spare time and to establish attitudes about value orientations in free time in relation to the socio-pedagogical characteristics of children of the younger school age. On the sample of 209 subjects in the fifth grade of the primary school in the Republic of Srpska, two instruments were used: Question Time on the Way of Spent Time - UNPSV and Scale of Value Orientations - SVO. The results of the survey show that families, schools and the social environment should not care about the quality of leisure time of children of the younger school age. The means of implementing their free time are under the influence of acceptable factors (families and peers). Valuation figures show that different value orientations are present in the free time of children of the younger school age and that there are statistically significant differences between the attitudes of children with a greater number of value orientations than their socio-pedagogical features. Regardless of the acceptable research findings, preventive action should continue to improve the quality of leisure time, and at the same time eliminate the possibility of undesirable activity on the free time of children of younger school age.

Key words: activities, values, value orientations, leisure time.

Зоран С. Момчиловић
Ана Д. Спасић Стошић

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 243-254

ЕКОЛОШКЕ И СПОРТСКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Сажетак: Последњих деценија у образовним системима готово свих земаља значајна пажња посвећује се еколошком образовању и физичком васпитању ученика у основној школи. Како савремено друштво карактерише изражена деградација животне средине, угрожено здравље и недовољна физичка активност младих нараштаја, еколошка едукација и бављење спортом постају основни конституенти наставног процеса које треба непрестано проучавати и иновирати. У раду су приказани резултати истраживања које се бави проблемом испитивања значаја едукације учитеља за реализацију часова физичког васпитања и наставе о природи и друштву, односно спортских и еколошких активности, док се циљ односи на утврђивање њихових ставова и процену у којој мери су припремљени током основних студија и спремни за даље усавршавање у циљу успешне организације наставног процеса у области наведених предмета. Узорак истраживања обухватио је 102 учитеља основних школа врањског краја. Имајући у виду карактер истраживања, примењене су дескриптивна метода и метода теоријске анализе, анкетаирање и скалирање су основне истраживачке технике, а истраживачки инструмент је анкетни упитник, припремљен само за потребе овог истраживања. Прикупљени подаци обрађени су квантитативно коришћењем основних поступака дескриптивне статистике. Резултати истраживања показују да непрестана едукација учитеља у области еколошких и спортских активности битно утиче на реализацију часова наставе о природи и друштву и физичког васпитања. Добијени налази дају основу за нова истраживања и указују на потребу квалитетнијег остваривања еколошке и спортско-рекреативне васпитне компоненте наставног процеса.

Кључне речи: образовање учитеља, еколошка едукација, физичко васпитање, иновирање наставе.

УВОД

Савремене тенденције у основношколској настави теже променама обогаћивањем постојећих и увођењем нових, актуелних садржаја и програма, различитих метода, техника, поступака, средстава, модела рада, како у оквиру редовне

наставе, тако и у оквиру ваннаставних активности. У том смислу, еколошке и спортске активности пружају значајне могућности и представљају важан сегмент у оквиру разредне наставе у циљу обogaћивања, иновирања и унапређивања наставног процеса. Поред основне намене, наведене активности су динамичне, доприносе интердисциплинарности и функционалности знања и утичу на општи психофизички развој ученика. Уважавајући наведене чињенице, овде се намеће потреба да се укратко укаже на основне карактеристике и вредности наставе о природи и друштву и физичког васпитања, јер два важна сегмента ових наставних предмета, еколошке и спортске активности, представљају централну проблематику овог рада.

Основна вредност наставе о природи и друштву у млађим разредима основне школе огледа се у њеном доприносу „стицању, сређивању и проширивању знања и искустава о природи и друштву, што представља основу за усвајање нових знања из области природних и друштвених наука” (*Педагошки лексикон*, 1996: 401). Ниједан наставни предмет као што је Свет око нас, односно Природа и друштво, не обухвата тако разнолике садржаје из области природних и друштвених наука, као што је то случај с наставом о природи и друштву која укључује наведене предмете (Лазаревић и Банђур, 2001). С обзиром на интердисциплинарни карактер садржаја ових предмета, посебан значај наставе о природи и друштву истиче се у заступљености еколошких садржаја. Како су они усмерени на оспособљавање ученика за заштиту и унапређивање животне средине, на развој еколошке свести и еколошке културе, приликом њихове реализације значајна пажња усмерена је на примереност еколошких садржаја времену у којем живимо, истовремено, психофизичким способностима ученика, као и образовно-васпитним циљевима и задацима наставних и ваннаставних активности. Садржаји о животној средини који се практично најдиректније остварују кроз еколошке активности омогућују ученицима ненаметљиво пружање информација о вези са човеком и његовим животним окружењем. Основна садржајна подручја кроз која се указује на проблеме деградације животне средине и угрожавања човековог здравља, као и на потребу заштите и унапређивања, јесу школа, природна и урбана средина (Andevski i Kundačina, 2004). У вези са тим, учача се да су бројни облици еколошких активности које учитељ може да организује, како у оквиру редовне наставе, тако и у оквиру ваннаставних активности.

У теорији и пракси познате су бројне вредности физичког васпитања, од оних да оно утиче на развој човека као личности до вредности које се тичу развоја класичних физичких и моторичких способности. Поред његових вредности у подручју моторичког и функционалног развоја и усавршавања ученика, издвајају се још три значајне вредности – спортско-техничка, когнитивна и практично-организациона. Спортско-техничка огледа се у броју и нивоу усвојених моторичких форми за актуелну праксу физичког васпитања; когнитивна се одражава у пријему и усвајању релевантних информација техничких упутстава за практичну примену вежбања, а практично-организациона у коришћењу и примени ширег круга форми и поступака вежбања ученика (Момчиловић, 2006). Нови, актуелни програми физичког васпитања истичу у први план потребу систематског рада на развоју и усавршавању моторичких и функционалних способности ученика, али у складу са општим друштвеним настојањима на интегрисаном свестраном развоју личности. У програмским садржајима физичког васпитања највећом вредношћу може се сматрати повезивање ове области васпитања са животом и радом.

Потребно је напоменути и то да су подстицање ученика на редовно телесно вежбање и упражњавање спортских активности значајни фактори у превенцији бројних телесних деформитета и болести савременог света. Овакве активности повећавају прилагођавање организма на спољне и унутрашње стресове, на развој функције локомоторног система, на значајно квалитативно извршавање бројних функција човековог организма. Спортске активности и физичко вежбање „врло повољно утичу и на општи метаболизам” (Остојић, 2015: 138), при чему се спречавају различити поремећаји и болести, побољшава опште стање организма и повећава човекова спремност да одговори бројним захтевима и изазовима у свакодневном обављању разноврсних активности које намеће савремени начин живљења.

Професионалне компетенције учитеља и његова личност у великој мери утичу на квалитет реализације еколошких и спортских активности. У садашњем тренутку деловање учитеља у васпитно-образовном процесу не може се одвијати по традиционалним методама, задовољавајући се постојећим условима, стањем и резултатима рада. Савремени учитељ има жељу за променом, актуелизацијом сопственог знања и наставних садржаја, као и потребу за сталним усавршавањем. Он

је професионалац који је „...у могућности да прати динамичне промене у друштву, природним и техничким наукама, и на тај начин буде у току са савременим начином живота и рада људи” (Шеховић и Прушевић Садовић, 2009: 454). Ради унапређивања квалитета наставног процеса, учитељ је спреман на континуирано образовање и усавршавање у оквиру свих предмета које предаје, а тиме и у области еколошког образовања и физичког васпитања. Иако се еколошке и спортске активности најчешће одвијају у групи, и тиме подстичу развој социјализације и способности за тимски рад, неопходно је да учитељ њихове програмске садржаје прилагоди индивидуалним потребама сваког детета. Како је учитељ и узор ученику, он мора да води рачуна да својим понашањем, поступцима, ставовима и системом вредности постане модел ученику. Савремена настава указује и на важност сарадње ученика, наставника и родитеља у организацији и извођењу наведених активности.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Проблем спроведеног истраживања односи се на испитивање значаја еколошких и спортских активности као основних конституената за иновирање наставног процеса и едукације учитеља за реализацију часова наставе о природи и друштву и физичког васпитања, односно спортских и еколошких активности. Опредељење за овај истраживачки проблем је оправдано јер је изузетно мало доступних истраживања о значају и основним вредностима еколошких и спортских активности којима савремена основна школа може да богати своју структуру, доприноси успешнијој организацији наставног процеса и остваривању образовних, функционалних и васпитних циљева, као и задатака наставе о природи и друштву и физичког васпитања. У складу са дефинисаним проблемом, *циљ истраживања* подразумева утврђивање ставова учитеља основних школа и њихову процену у којој мери су припремљени током основних студија и спремни за даље усавршавање ради успешне организације наставног процеса у области наведених предмета. Узорак истраживања обухватио је 102 учитеља основних школа врањског краја. Имајући у виду карактер истраживања, примењене су дескриптивна и метода теоријске анализе, анкетање и скалирање су основне истраживачке технике, а истраживачки инструмент је анкетни упитник,

припремљен само за потребе овог истраживања. Поред питања о основним обележјима испитаника, упитник садржи четворостепену скалу Ликертовог типа која је сачињена од 15 тврдњи. Основна претпоставка од које смо пошли у истраживању је да континуирана едукација учитеља за реализацију еколошких и спортских активности значајно утиче на успешно извођење наставе о природи и друштву и физичког васпитања. Прикупљени подаци обрађени су квантитативно коришћењем основних поступака дескриптивне статистике, док је обрада података урађена уз коришћење софтверског пакета SPSS верзија 21.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У приказу резултата издваја се мишљење учитеља о одређеним аспектима наставе о природи и друштву и физичког васпитања, као и њиховој припремљености и стручном усавршавању за поменуте наставне предмете. Од 15 питања предвиђених анкетним упитником може се истаћи девет, која у пуној мери најбоље одражавају смисао и карактер спроведеног истраживања.

На питање о значајности предмета које предају, испитаници су мишљења да је Математика најзначајнији предмет у оквиру разредне наставе: $M = 3,20$, следе Српски језик: $M = 2,87$ и Природа и друштво, односно Свет око нас: $M = 2,31$, док је Физичко васпитање, по мишљењу испитаника, најмање значајан предмет који предају: $M = 1,93$ (Табела 1). Предмети Ликовна и Музичка култура, Веронаука и Грађанско васпитање нису оцењени од стране испитаника као значајни наставни предмети. Изборни предмети који школе организују у складу са својим могућностима нису навођени у оквиру упитника.

Табела 1: Ставови учитеља о значајности предмета које предају у оквиру разредне наставе

Назив предмета	Укупан број испит. (N)	Средња вредност (M)	Ст. девијација (SD)	Коефицијент варијације
Математика	102	3,20	5,96	186,25
Српски језик	102	2,87	5,30	184,66
П и Д/СоН	102	2,31	5,23	226,40
Физичко васпитање	102	1,93	5,74	297,40

Када су у питању методике наставе које су слушали и положили током студирања и које су инкорпориране у предмете које предају у оквиру разредне наставе, анкетирани учитељи су

оценили да је Методика наставе математике најважнији наставни предмет који су изучавали током основних студија: $M = 3,01$. Нешто мање значајни предмети у наставним плановима и програмима учитељских/педагошких факултета према проценама испитаника су Методика наставе српског језика: $M = 2,66$ и Методика наставе природе и друштва: $M = 2,52$. Методика рада са ученицима са посебним потребама: $M = 1,68$ и Методика наставе физичког васпитања: $M = 1,59$ оцењене су као најмање значајне методике, док се за преостале две, Методику наставе ликовне културе и Методику наставе музичке културе није определио ниједан испитаник (Табела 2).

Табела 2: Ставови учитеља о значајности методика наставе које су изучавали на факултету

Назив предмета	Укупан број испит. (N)	Средња вредност (M)	Ст. девијација (SD)	Коефицијент варијације
Методика наставе математике	102	3,01	5,63	187,04
Методика наставе српског језика	102	2,66	5,04	189,47
Методика наставе природе и друштва	102	2,52	5,26	208,73
Методика рада са уч. са посебним потребама	102	1,68	6,24	371,42
Методика наставе физичког васпитања	102	1,59	6,66	418,86

У другом делу упитника испитаници су имали задатак да за сваку наведену тврдњу изразе степен сагласности у оквиру четворостепене скале Ликертовог типа са следећим модалитетима: 1 – у потпуности се не слажем, 2 – углавном се не слажем, 3 – делимично се слажем, 4 – у потпуности се слажем.

У оквиру првог питања учитељи су процењивали да ли имају потребно знање за извођење еколошких активности. Податак добијен испитивањем који заокупља посебну пажњу и интересовање је да највећи број учитеља процењује да нема довољно знања за реализацију еколошких активности: 52 (50,98%). Од укупно 102 испитаника, изузетно је мали број оних који сматрају да су едуковани за извођење наведених активности: 16 (15,69%) (Табела 3). Добијени резултати упућују на промишљање о повећању броја предмета, односно обима наставних садржаја о екологији у наставним плановима и програмима учитељских / педагошких факултета.

Табела 3: Ставови учитеља о поседовању потребног знања за извођење еколошких активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	15	14,70%				
Углавном се не слажем	52	50,98%				
Делимично се слажем	19	18,63%	0,91	2,35	1,00	4,00
У потпуности се слажем	16	15,69%				
Укупно	102	100%				

Слични подаци добијени су приликом процене испитаника о поседовању потребног знања за извођење спортских активности. Највећи број анкетираних учитеља је мишљења да не поседују потребна знања за извођење спортских активности: 45 (44,12%), док је минималан број оних који сматрају да су обучени за едукацију ученика млађег школског узраста за физичко вежбање и спорт: 6 (5,88%) (Табела 4).

Табела 4: Ставови учитеља о поседовању потребног знања за извођење спортских активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	45	44,12%				
Углавном се не слажем	36	35,29%				
Делимично се слажем	15	14,71%	0,89	1,82	1,00	4,00
У потпуности се слажем	6	5,88%				
Укупно	102	100%				

Услови у којима школа организује васпитно-образовни рад често могу бити неповољни и представљати препреку за остваривање образовних, функционалних и васпитних задатака разредне наставе. Резултати добијени истраживањем показују да значајан број испитаника процењује да услови школе у којој су запослени за планирање, организовање и извођење спортских и еколошких активности углавном су задовољавајући: 69 (67,65%). Пажњу треба усмерити и на податак да не тако занемарљив број учитеља сматра да школа не поседује адекватне услове за реализацију активности које су предмет овог истраживања: 21 (20,59%) (Табела 5).

Табела 5: Ставови учитеља о условима школе за планирање и извођење спортских и еколошких активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	2	1,96%				
Углавном се не слажем	21	20,59%				
Делимично се слажем	69	67,65%	0,6	2,85	1,00	4,00
У потпуности се слажем	10	9,80%				
Укупно	102	100%				

У оквиру деветог питања, испитаници су исказали своје мишљење о сарадњи школске стручне службе при планирању и реализацији еколошких и спортских активности. Већина анкетираних учитеља углавном је задовољна сарадњом и подршком коју имају од стране школске стручне службе током планирања и организовања спортских и еколошких активности: 53 (51,96%). Треба указати и на податак да је мали проценат оних који не остварују никакав облик сарадње са стручном службом приликом планирања, осмишљавања и извођења наведених активности: 10 (9,80%) (Табела 6).

Табела 6: Ставови учитеља о помоћи, подршци и сарадњи школске стручне службе приликом планирања и реализације спортских и еколошких активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	10	9,80%				
Углавном се не слажем	27	26,47%				
Делимично се слажем	53	51,96%	0,81	2,65	1,00	4,00
У потпуности се слажем	12	11,77%				
Укупно	102	100%				

Пракса је показала да школе не сарађују у довољној мери са установама и институцијама локалне и шире заједнице које могу бити значајне у организацији наставног процеса. Процене испитаника о овом питању показују да највећи број учитеља не сарађује са институцијама из ужег и ширег окружења које могу помоћи и подржати организовање и реализацију како еколошких, тако и спортских активности: 48 (47,06%). Охрабрујуће делује податак да одређени проценат испитаника планира и остварује различите облике сарадње са институцијама друштвене

заједнице приликом извођења еколошких и спортских активности: 29 (28,43%) (Табела 7).

Табела 7: Ставови учитеља о сарадњи са институцијама локалне и шире друштвене заједнице за организовање и извођење еколошких и спортских активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	15	14,71%				
Углавном се не слажем	48	47,06%				
Делимично се слажем	29	28,43%	0,84	2,33	1,00	4,00
У потпуности се слажем	10	9,80%				
Укупно	102	100%				

Добијени резултати који показују ставове учитеља о стручном усавршавању и похађању семинара ради стицања нових знања за планирање, организацију и извођење еколошких и спортских активности позитивни су и задовољавајући. Највећи број анкетираних учитеља спремно је да похађа семинаре и стручно се усавршава за реализацију еколошких и спортских активности: 62 (60,79%). Ниједан испитаник нема негативно мишљење о професионалном усавршавању за еколошке и спортске активности. Сматра се важним добијени податак да најмањи број испитаника не жели да се усавршава у наведеним областима: 9 (8,82%), док је број и проценат оних који су неодлучни по овом питању, исто тако, значајан: 31 (30,39%) (Табела 8).

Табела 8: Ставови учитеља о похађању семинара и стручном усавршавању за извођење еколошких и спортских активности

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	0	0,00%				
Углавном се не слажем	9	8,82%				
Делимично се слажем	31	30,39%	0,65	3,51	2,00	4,00
У потпуности се слажем	62	60,79%				
Укупно	102	100%				

Приликом процене испитаника о утицају стручног усавршавања учитеља за извођење еколошких и спортских активности на реализацију наставе о природи и друштву и физичког васпитања, може се уочити да су утврђени налази

повољни. Значајан је број испитаних учитеља који оцењују да њихова континуирана едукација за еколошке и спортске активности позитивно утиче на реализацију наставе о природи и друштву и физичког васпитања: 62 (60,79%). Веома мали број испитаника негативно процењује овај утицај: 2 (1,96%), док је мањи број анкетираних учитеља неодлучно по овом питању: 34 (33,33%) (Табела 9).

Табела 9: Ставови учитеља о утицају континуираног стручног усавршавања за извођење еколошких и спортских активности на реализацију наставе о природи и друштву и физичког васпитања

Степен слагања	Фреквенција (f)	Процент (%)	Ст. девиј. (SD)	Ср. вредност (M)	Мин.	Макс.
У потпуности се не слажем	2	1,96%				
Углавном се не слажем	4	3,92%				
Делимично се слажем	34	33,33%	0,61	3,25	1,00	4,00
У потпуности се слажем	62	60,79%				
Укупно	102	100%				

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Еколошко образовање и физичко васпитање данас имају веома значајну улогу у васпитању и образовању младих, нарочито ученика основношколског узраста. Остварују се путем разноврсних еколошких и телесних, физичких активности. Како је образовање основни покретач друштвеног напретка, бројни су покушаји који се данас чине у циљу успешног функционисања институционалног образовног система у целини, посебно у области основног образовања, имајући у виду интелектуалне, психолошке, социолошке, физиолошке и друге карактеристике ученика млађег школског узраста. У том смислу планирање, организовање и реализација еколошких и спортских активности и њихово апострофирање у актуелним наставним плановима и програмима представљају основне сегменте у оквиру разредне наставе којима се може утицати на унапређивање и иновирање наставног процеса.

Резултати истраживања спроведеног на узорку од 102 учитеља основних школа са циљем утврђивања њихових ставова о припремљености током студија и спремности за даље стручно усавршавање у циљу успешне реализације наставе о природи и друштву и физичког васпитања показују да учитељи не поседују

довољно знања за планирање, организацију и извођење еколошких и спортских активности. Према мишљењу испитаника, услови школе за спровођење наведених активности, као и сарадња са школском стручном службом и институцијама друштвене заједнице приликом њиховог организовања и извођења нису на задовољавајућем нивоу. Утврђени налази дају основу за нова истраживања ради утврђивања узрока оваквог стања и указују на потребу квалитетније реализације еколошких и спортских активности, као основних конституената образовно-васпитног рада којима се може осавременјавати и иновирати наставни процес. Задовољавајући су подаци којим анкетирани учитељи показују позитивне ставове о похађању семинара и стручном усавршавању ради стицања нових знања за планирање, организацију и извођење еколошких и спортских активности, као и о њиховој континуираној едукацији у наведеним областима која доприноси успешном и квалитетном извођењу наставе о природи и друштву и физичког васпитања.

Еколошке и спортске активности својим циљем, задацима и програмским садржајима усмерене су ка целовитом развоју личности и подстичу хармоничан, функционалан и естетски развој. Значајан је и њихов утицај на развој интелектуално-вољних способности, као што су истрајност, чврста воља, одговорно понашање према себи и окружењу, очување здравља и животне средине, позитиван однос према раду, складни интеракцијски односи, толеранција, племенитост. У условима дигиталног друштва и актуелног начина живота, еколошка култура и физичко вежбање све су мање присутни код већине становништва, укључујући и млађу популацију. Да би се избегли узроци таквог стања, намеће се потреба правилног васпитања у области заштите и унапређивања животне средине, бављења спортом и физичког вежбања ради стварања навика за системску активност у оквиру ових области током читавог живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Andevski, M. i Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje: od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина – Београд: Учитељски факултет у Јагодини, Учитељски факултет у Београду.

-
- Momčilović, Z. (2006). *Vrednosti, interesovanja i angažovanje u fizičkom vaspitanju: istraživanja na učiteljskim fakultetima u Srbiji*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Ostojić, N. (2015). Značaj fizičkog vežbanja u prevenciji gojaznosti kod dece. *Krugovi detinjstva*, broj 2, 134–139.
- Педагошки лексикон. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шеховић, С. и Прешевић Садовић, Ф. (2009). Особине и квалификације наставника савремене школе у перцепцији студената Учитељског факултета. У: И. Радвановић и Б. Требјешанин (уред.): *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (453–459). Учитељски факултет у Београду.

ENVIRONMENTAL AND SPORTS ASCTIVITIES FOR THE YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN AS THE METHOD TO IMPROVE THE TEACHING PROCESS

Abstract: In recent decades, the education systems in almost all countries have started paying considerable attention to environmental and physical education of elementary school students. Since the modern society is characterized by a significant degradation of the environment, endangered health and insufficient physical activity of younger generations, the environmental education and sports activities become the segments of the teaching process that should be constantly studied and innovated. This paper presents the results of the research dealing with the importance of teacher education and training for them to be able to teach about physical education and about nature and society, that is, about sport and environment, while the goal of this paper was to verify their opinion about this and the extent to which they were prepared at their universities and whether they were willing to undergo further training in order to be able to successfully organize the lessons for the above mentioned subjects. The sample included 102 elementary school teachers from the region of Vranje. Due to the specifics of this study, the descriptive method and the theoretical analysis method were used. The research techniques used were surveys and scaling, while the instrument applied was the survey questionnaire, developed specifically for this research. Quantitative analysis was conducted using basic descriptive statistics procedures. The results from this study indicate that the continuous education of teachers regarding the environmental and sports activities significantly affects the success of lessons about nature and society and physical education. The findings obtained provide the basis for the future studies and emphasize the need for the teaching process to focus more on the environmental and sports component.

Key words: teacher education, environmental education, physical education, innovative teaching.

Невенка П. Зрнзевић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 255-265

МОТИВАЦИЈА У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Сажетак: Развијање мотивације у наставној теорији и пракси представља једно од најважнијих настојања савремене наставе. Што је мотивација разноврснија, утолико је и настава успешнија и неће постати досадна. Утицај мотивације као основног покретача активности уопште, у овом случају покретача физичких активности, незаобилазан је проблем на пољу ефикасности физичког васпитања, те би се могло рећи да мотивација, поготову у садејству с моторичким способностима, има вероватно највећи утицај на успех ученика. Физичко васпитање пружа широке могућности за забаву, разоноду и игру која је младима веома блиска и која представља важно средство у физичком васпитању. Смањење нивоа физичке активности не јењава, а опадање моторичких способности је најизраженије код деце и адолесцената, што наговештава још израженије негативне ефекте по здравље када та деца постану одрасли. У циљу превенције оваквог стања, постоји читав низ активности чија је идеја да се повећа ниво физичке активности. Ипак, један од основних проблема јесте психолошке природе – велики број деце није мотивисан, не воли и не ужива у физичкој активности. Каква ће мотивација ученика бити за активно учествовање на часу физичког васпитања зависи од тога у којој мери поштујемо њихове интересе и жеље. Уложени напор учитеља мотивисаће ученике да се с више интересовања укључе у процес вежбања, што ће резултирати постизањем бољих резултата и схватањем значаја да се физичко вежбање угради у свакодневни живот. Без мотивације током наставе, односно мотивације њених непосредних учесника, нема ваљаног васпитно-образовног резултата.

Кључне речи: физичка активност, мотивација, млађи школски узраст, ученик, учитељ.

УВОД

Бројна истраживања указују да савремени човек живи и ради у условима ограниченог простора и времена, тако да начином рада и режимом живота угрожава свој биолошки опстанак. Данас људи све теже налазе времена и нису довољно мотивисани да се укључе у физичку активност и одрже завидан ниво способности потребне за здрав живот. Експанзијом компјутерске технологије, деца су окупирана разноврсним облицима забаве, време проводе у седећем или лежећем

положају, поред телевизора или компјутера, физички су неактивна, што неоспорно доводи до развоја гојазности, кардиоваскуларних и других болести.

Држава је недавно донела Уредбу о Националном програму превенције, лечења и контроле кардиоваскуларних болести у Републици Србији до 2020. године. У овом документу се наводи да 33,6 одсто одраслог становништва пуши, 46,5 процената има хипертензију, 40,3 одсто свакодневно или повремено конзумира алкохол, 18,3 одсто је гојазно и 74,3 процента није довољно физички активно. У циљу превенције оваквог стања, постоји читав низ активности чија је идеја да се повећа ниво физичке активности. Ипак, један од основних проблема јесте психолошке природе – велики број деце није мотивисан – не воли и не ужива у физичкој активности.

У основној школи, која обухвата узраст од 7–15 година, ученици пролазе кроз разне периоде врло дубоких и наглих промена, те физичко васпитање има задатка да компензује ове промене и подстиче телесни раст и развој. Задатак школе јесте да развије интегралну ученикову личност, према његовим склоностима и потребама друштва. Један од предуслова успешног васпитно-образовног рада је психичка припрема ученика за рад. Мотивација и заинтересованост ученика и њено перманентно одржавање задовољавају принцип мотивације, а могућности учитеља и професора су неограничене, што треба искористити.

У последње време све је чешћа појава да наставници недовољно укључују ученике у наставни процес, често игноришу њихове идеје и предлоге, не показују више разумевања и не остварују довољну сарадњу са ученицима. Из тог разлога све мањи број ученика иде у школу ради усвајања знања и развијања целокупне личности, што нас доводи до питања какви су часови када се активност ученика своди на усвајање чињеница које га не интересују, осим оног што им је потребно за оцену.

Хегел је, као последњи од главних представника немачког идеализма, веровао да без страсти ништа велико није створено и да се без ње не може створити. „Та унутрашња страст односи се на личне циљеве и жеље и захваљујући њој су неки од њих понекад досегнути, а потребе задовољене. Поред тога што покреће све људске активности, мотивација представља интегрални део процеса учења. Њоме се објашњавају успеси и неуспеси у извршавању задатака, позитивни и негативни исходи

предузете активности, узлазне и силазне линије наших акција, ефикасност и неефикасност” (преузето Недељковић, 2012: 14).

Мотивација утиче на однос ученика према школи и наставницима, на то колико ће труда и времена посветити учењу и какве ће резултате постизати. „Са аспекта мотивације могу се објаснити различита понашања ученика у настави, од потпуне незаинтересованости и избегавања наставних активности, преко учествовања које захтева надзор и подстицање, до активног и истрајног ангажовања ученика у настави” (Ковачевић, 2010: 5).

Виша мотивација у вези је са бољим школским постигнућем и разумевањем градива, већим задовољством школом, вишим самопоуздањем, бољом социјалном прилагођеношћу и вишом стопом завршавања школе (Us her & Ko ber, 2012). Мотивација за школу и учење има генерални тренд опадања током школовања, а према подацима америчког Националног савета за истраживање, око 40% ученика средње школе не учи, непажљиво је, мало се труди и досађује се у школи (Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation, 2004).

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МОТИВАЦИЈЕ

Реч *мотивација* има латински корен, долази од латинске речи *movere* – што значи кретати се, покренути се. Мотивација је жеља да се постигне неки успех и спремност да се за постизање тог циља уложи потребан напор.

Бавећи се проблемом мотивације, В. Корел (W. Corell, преузето Ђорђевић, 1997: 103) сматра да је „човеку својствено да никада није без мотивације. Чим се неки циљ постигне и његов мотив угаси, појављује се нови. Према томе, сваки мотив се може посматрати као карика у бескрајном ланцу мотива, који човека приказују као активно биће”.

Ј. Расел (J. Russell, преузето Ђорђевић, 1997: 103) сматра да за практичну делатност наставника радни приступ мотивацији обухвата две компоненте:

1) наставници би требало да познају принципе који проверено успешно мотивишу већину ученика и да буду оспособљени да их примењују у свакодневној школској пракси;

2) за ученике који уче без воље, као и за оне чије је понашање усмерено ка циљевима изван одељењског и школског рада, наставници ће примењивати индивидуалну мотивацију, користећи знања из психологије индивидуалног понашања.

Обе компоненте могу спретним коришћењем да изазову мотиве за школски рад и учење.

Поред планиране мотивације, ученици се мотивишу и квалитетним васпитно-образовним радом и успешним учењем. Ефикасна мотивација има четири карактеристике: одржавање пажње ученика, лична заинтересованост ученика у образовном раду, самопоуздање и постизање осећаја самозадовољства.

Мотивацију у настави потребно је перманентно истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њу, јер без мотивације, настава је осуђена на неуспех. Посебну пажњу ваља посветити ученицима и њиховим унутрашњим чиниоцима који ће их покренути да активно и стваралачки учествују у наставном процесу. Често се дешава да се мотивација ученика формира у правцу тих подстицаја, те ученици не уче што су мотивисани за тај предмет, већ због наставника који је извор подстицаја. У најмлађим разредима основне школе такав подстицај је несумњиво од великог значаја, а касније када је потребно развијати интересовање за предмете и решавати наставне проблеме и садржаје, мотивацију треба преносити с наставника на предмете и њихов садржај.

Добра припремљеност наставника је важна за успешно спровођење наставе, јер добро припремљен наставник је више мотивисан за рад, добро расположен, спреман за комуникацију, спреман да одговара на питања и решава их заједно са ученицима. Добро расположење наставника, који у сваком тренутку зна шта и на који начин треба радити, утицаће на већу мотивисаност ученика за рад. У противном, недовољна припремљеност, мотивисаност и безвољност наставника не може бити гаранција добре атмосфере за рад и успешно спровођење наставе.

Важне карактеристике наставника по Хајгету (Haigetu) (преузето Ђорђевић, 1997: 116) су: да познаје предмет који предаје, да је способан да повезује са другим предметима, да воли децу, да познаје развојне проблеме деце, да зна више од просечних људи, да има јаку вољу, да развија позитивне међуљудске односе, да верује својим ученицима, да цени необичне идеје, да дозвољава и подстиче самоиницијативу.

Ученици „код наставника посебно цене”: одмереност и сталоженост, духовитост, озбиљност, пријатност и љубазност, отвореност и сналажљивост, културно понашање, пажљивост, саосјећајност и спремност за праштање, приступачност,

скромност и да се лако не љути, упорност, радиност и искреност, занимљивост и духовитост у излагању, не прекида ученике када одговарају, не чита из књига приликом предавања, правилно оцјењује, често испитује ученике, јавно даје оцену, дозвољава ученицима да се концентришу (Ђорђевић, 1997: 116).

„Нису нам потребни наставници који ће због оцене вређати и омаловажавати ученике, потребни су нам наставници који ће васпитавати с љубављу и примером, и својим осећањем сагледати личност ученика. Потребни су нам наставници који ће физичку кретњу – вежбу да приближе својим ученицима и да биће њихово том специфичном храном уздигну и узвесе” (Живановић и сар., 2010: 215).

МОТИВАЦИЈА НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

*Треба волети своју струку и децу,
све остало је много лакше.*

Нека истраживања у области физичког васпитања су показала да је највећи број фактора који утичу на љубав према спортским активностима уско повезан с начином на који наставник физичког васпитања организује и спроводи часове. Однос са ђацима у току часа, подела одговорности за остваривање циља и субјективни осећај ђака о компетентности наставника, атмосфера мотивисаности за рад, најзначајнији су фактори који доводе до осећаја задовољства деце током часа физичког васпитања.

Опадање моторичких способности и смањење нивоа физичке активности је најизраженије код деце и асолесцената, што наговештава још израженије негативне ефекте по здравље када та деца постану одрасли људи. Будући учитељи и наставници не могу мирно прихватити садашње стање да ученици непрекидно заостају у развоју моторичких и функционалних способности, већ морају учинити све да се такво стање заустави и да развој крене узлазном путањом. Када год се укаже прилика, децу треба мотивисати и омогућити да вежбају како би спортске активности постале део здравих животних навика.

Физичко васпитање пружа широке могућности за забаву, разоноду и игру која је младима веома блиска и која представља важно средство у физичком васпитању. Што је мотивација разноврснија, утолико је и настава успешнија и неће постати

досадна. Физичко васпитање као наставни предмет има посебну улогу и одговорност у оквиру образовног процеса, која се огледа у томе што се садржајима овог предмета обрађују многа савремена питања у оквиру образовног процеса, са карактеристикама које не нуди ниједно друго наставно и школско градиво (Хардман, 2009). Школско физичко васпитање, његова практична и васпитна усмереност и резултати који се њиме постижу, представљају комплексан феномен који захтева изучавање свих аспеката у функцији оптимализације наставног процеса (Драгић, 2003).

Физичко васпитање је „једини школски предмет у оквиру којег се деца припремају за здрав живот. Оно је усмерено на њихов целокупан физички и ментални развој, кроз њега преносе важне друштвене вредности као што су: правичност, самодисциплина, солидарност, толеранција, тимски дух и фер плеј”. Заједно са спортом је једно од најважнијих оруђа у социјалној интеграцији (Хардман, 2009).

Учешће ученика на часу физичког васпитања, као и њихова физичка активност, зависи, пре свега, од мотивације. У нашим школама неопходно је начинити извесне промене како би се повећао ниво физичке активности деце, који је све нижи и због измењеног начина живљења (Цвејић и Бушић, 2012). Користи од школског физичког васпитања и његовог биолошког и педагошког утицаја, као и делотворност дуготрајнијег вежбања, могу се очекивати само од ученика који су унутрашње мотивисани. Особе с развијеном унутрашњом мотивацијом учествују у активности због уживања, из личног задовољства и компетентности, зато што им активност представља изазов, истрајнији су и доследнији у жељеном понашању (Ayers & Sariscsany, 2013).

Одлука о укидању предметне наставе физичког васпитања у нижим разредима основне школе, коју је донело Министарство просвете, није спорна. Да ли ће са ђацима радити професор физичког васпитања или учитељ, мање је важно, важније је како наша деца одрастају и како се с њима ради. Једноставно речено, неадекватном наставом физичког васпитања угрожено је здравље ученика. Поласком у школу мења се начин живота детета, а све те промене одражавају се и на његов физички развој. Физичким васпитањем може се већим делом надокнадити тај „мањак кретања”, а путем игре могу се задовољити и друге потребе деце. Неке међународне здравствене организације

препоручиле су да деца морају да имају систематску редовну физичку активност сваког дана, најмање један школски час.

Стручњаци често постављају питање да ли је неопходно стално правити нове и нове експерименталне третмане, који би изазвали позитивне ефекте на побољшање способности ученика, или је уз веће залагање одговорних за реализацију наставе физичког васпитања то могуће остварити помоћу већ постојећих програма (Zrnzević, 2007).

Сваки час физичког васпитања треба да буде изазов за ученика, а разноврсност и занимљивост вежби допринеће бољој мотивацији и већем ангажовању ученика. Потребно је да часови више подсећају на тренинг, него на класичне часове физичког васпитања, како би дошло до повећања моторичких способности. „Тако би се моторички развој у овом осетљивом периоду подигао на виши ниво, дуже би трајао плато развоја, а опадање тих способности би било спорије” (Бала, 1981). Развој моторичких способности подразумева се као део образовног процеса чији успех зависи пре свега од избора наставних садржаја. Избор садржаја и њихова примена не треба да буду бесциљно вежбање, већ да се фокусира на развој појединих способности, посебно у избору деце за поједине спортске гране, у противном, постизање жељеног циља је нереално (Пејчић, 2002).

Наставницима и учитељима је свакако тешко да у бројним одељењима упознају мотиве, интересовања и потребе сваког ученика понаособ и да их уважавају. Разноврсне потребе и интересовања деце појединих узрасних група налазе место у наставним програмима, али је тешко у различитим условима и околностима мотивисати све ученике у дужем периоду.

У свету и код нас објављени су радови који се баве проблематиком односа ученика према настави физичког васпитања. Већина аутора сагласна је да је настава физичког васпитања један од главних чинилаца у формирању позитивног односа младих према физичком вежбању. Већина ученика која има негативан став и осећања према настави физичког васпитања углавном се не укључује у физичке активности ван школе (Faucette, McKenzie & Patterson 1990; McKenzie, Alcaraz & Sallis, 1994; Радовановић, 1997; Мартиновић, Илић & Вишњић, 2011).

Физичко васпитање се сматра повољним за остваривање значајних образовних исхода и промоцију физичке активности код ученика, а успех у настави физичког васпитања умногоме зависи од мотивације ученика. Највећи број фактора који утичу

на позитиван однос према спортским активностима у непосредној је вези с начином на који наставник физичког васпитања организује и спроводи часове. Атмосфера мотивисаности за рад, однос са ђацима у току часа, подела одговорности за остваривање циља и субјективни осећај ђака о компетентности наставника, најзначајнији су фактори који директно доводе до осећаја задовољства деце током физичке активности.

Ученици морају бити активно укључени у оцењивању сопствених активности јер то је један од услова за бољу мотивацију, да сами анализирају и вреднују своје успехе и неуспехе како би се мотивисали за постизање бољих резултата.

Учитељи и наставници често избегавају да се суоче са реалношћу, с проблемима око обезбеђења услова, и то је један од главних разлога што ученици избегавају часове физичког васпитања. Потребно је да ухватити се укоштац с реалношћу, да се обнови оно што постоји или је запуштено, да се изграде нови објекти, да се привуче омладина на спортске терене. Постојање спортских терена у школама и школском окружењу може такође да буде од пресудног значаја за мотивисаност деце да се баве спортом. Међутим, сведоци смо да је данас све чешћа појава да се поред школа уместо спортских терена налазе кафићи, кладионице, играонице, киосци брзе хране, на којима се продају цигарете и алкохол. Наведени објекти негативно утичу на децу јер се код њих ствара склоност ка коцкању, конзумирању нездраве хране, дувана и алкохола. Родитељи сматрају да окружење школе није адекватно и да има негативан утицај на одрастање деце и формирање њихових навика (Zrnzević & Zrnzević, 2011).

Ученици ће свакако бити мотивисанији ако школа поседује све што је неопходно за реализацију наставе физичког васпитања. Међутим, често се дешава да се и поред добре опремљености појединих школа настава не реализује на задовољавајућем нивоу. Ученици заврше основну школу, а нису никада вежбали на вратилу, греди, разбоју, нису увежбавали скок увис, скок удаљ, нису користили све расположиве справе које додатно мотивишу и стимулишу децу за рад и стваралаштво. Настава ће свакако бити интересантнија а мотивација већа ако се вежбе изводе и различитим реквизитима (вијаче, палице, лопте различитих величина, чуњеви, обручи). Зато их треба

примењивати у што већој мери и њихово коришћење треба да постане свакодневна пракса у раду са децом.

Истраживања су показала да доживљавање успеха повећава, а неуспех доводи до слабљења мотивације. Из тог разлога је потребна велика опрезност приликом оцењивања у настави физичког васпитања, увек на првом месту треба имати на уму залагање и заинтересованост ученика, а затим и напредовање у усвајању моторичких знања и умења, ниво физичког развоја и физичке способности. Кад год је прилика, ученике треба подстицати и похвалити у напретку, али на примерен начин указати и на грешке како би их отклонили и постигли боље резултате.

Ако на тај начин поступамо у раду, свакако треба очекивати да ће ученици с већим интересовањем да се укључе у процес вежбања. Ово ће за последицу имати већу мотивацију за рад и постизање бољих резултата, пре свега у расту, развоју и повећању нивоа моторичких и функционалних способности, што је један од основних задатака наставе физичког васпитања.

ЗАКЉУЧАК

Профил савременог наставника који ће успешно одговорити на питања актуелне наставе подразумева развијене опште способности, специфичне способности, опште образовање, добро стручно образовање, педагошко-психолошко образовање, дидактичко-методичко образовање, емоционалну зрелост и стабилност, љубав према деци и младима. Уместо незадовољства условима рада, који се најчешће спомињу као разлог, треба се окренути ономе од чега зависи однос ученика према физичким активностима – компетентности и посвећености наставника физичком васпитању!

Морамо уложити више труда и рада како би се садашњи степен мотивисаности ученика побољшао. Само тако ћемо имати квалитетну и продуктивну наставу и имати ученике који ће волети да иду у школу и са задовољством присуствовати часовима физичког васпитања. Сваки час физичког васпитања треба да буде изазов за ученика, а разноврсност и занимљивост вежби допринеће бољој мотивацији и већем ангажовању ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Ayers, S. F. & Sariscsany, M. J. (ur.). (2013). Fizičko vaspitanje za celoživotnu formu. Vodič za nastavnike, III izdanje. Beograd: DATA STATUS.

-
- Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Драгић, Б. (2003). Ефекти алтернативног наставног плана и програма физичког васпитања на морфолошке карактеристике, моторичке способности и социјалне карактеристике ученика IV разреда основне школе. Докторска дисертација. Ниш: Факултет физичке културе
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет Београд.
- Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn (2004). Washington, DC: The National Academies Press, National Research Council and the Institute of Medicine.
- Живановић, Н., Станковић, В., Ранђеловић, Н., & Павловић, П. (2010). *Теорија физичке културе*. Ниш: Мкопс Ниш.
- Zrnzević, N. (2007). *Transformacija morfoloških karakteristika, funkcionalnih i motoričkih sposobnosti učenika*. Neobjavljena doktorska disertacija. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Zrnzević, J., i Zrnzević, N. (2011). Okruženje osnovne škole kao faktor psihofizičkog razvoja dece. U: D. Bjelica (ur.), VII kongres i VIII Međunarodna naučna konferencija Crnogorske sportske akademije, *Transformacioni procesi u sportu. Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje SPORT MONT (br. 28–30/IX)*. (str. 368–373). Podgorica: Crnogorska sportska akademija i Montenegro sport – Podgorica. ISSN 1451-7485.
- Недељковић, Ј. (2012). Интегративни модел психолошких предиктора академске неефикасности (докторска дисертација). Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Ковачевић, Р. (2010). Мотивационе оријентације ученика у настави физичког васпитања. (мастер рад). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Новом Саду.
- Martinović, D., Ilić, J., & Višnjić, D. (2011). Gender differences in sports involvement and motivation for engagement in physical education in primary school. *Problems of Education in the 21st Century*, 31, 94–100.
- McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., & Sallis, J. F. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of teaching in physical education*, 13 (3), 206–215.
- Pejčić, A. (2002). Orientation to sporting activities based on morphological and motor attributes of children. In D. Milanović and F. Prot (Eds.) *3rd International scientific conference Kinesiology – new perspectives* (pp.114–118). Zagreb, Croatia: Faculty of Kinesiology.
- Радовановић, Ђ. (1997). Ефекти диференцираних модела програма наставе физичког васпитања на психосоматски статус ученика и студената. *Физичка култура*, 51 (4), 628–637.
- Usher, A. & Kober, N. (2012). Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform. Washington, DC: Center on Education Policy.

- Цвејић, Д. и Буишић, С. (2012). Интегрисање наставе у циљу повећања физичке активности деце. *Настава и васпитање*, год. 16., бр. 4, 754–765
- Hardman, K. (2009). Odabrana pitanja, izazovi i odluke u fizičkom васиптанју (Selected issues, challenges and decisions in physical education). In: B. Bokan (ed). *International Scientific Conference Theoretical, Methodological and Methodical aspects of Physical Education, Book of proceedings*, Belgrade: Faculty of Sport and Physical Education. In Serbian.
- Faucette, N., McKenzie, T. L., & Patterson, P. (1990). Descriptive analysis of nonspecialist elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9 (4), 284–293.

MOTIVATION IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: Developing motivation in the teaching theory and practice is one of the most important endeavors of modern teaching. The more varied motivation is, the more successful teaching is, and it is less likely that the classes will become tedious. The impact of motivation as the main driver of activities in general, in this case the driver of physical activities, is an essential problem in the field of efficiency of physical education, so it could be said that motivation, especially in conjunction with motor skills, has probably the greatest impact on the achievement of students. Physical Education provides a wide variety of possibilities for fun, entertainment and play, which is very important to young people and which provides an important means in physical education. The reduction in the level of physical activity does not decrease, and the decline of motor skills is the most prominent in children and adolescents, which implies even more prominent negative effects on health when these children become adults. In order to prevent such a situation, there is a whole range of activities with the idea to increase the level of physical activity. However, one of the major problems is psychological – a large number of children are not motivated – they do not like or do not enjoy physical activity. To what extent students would be motivated to actively participate in physical education classes depends on the extent to which teachers respect their interests and desires. The effort the teachers invest motivates students to engage with more interest in the process of exercising, which will bring better results and make students realize how important it is to incorporate physical exercise into daily life. Without motivation in teaching, that is, without motivation of its direct participants, there are no good educational results.

Key words: physical activities, motivation, junior school age, student, teachers.

Марија М. Јовановић
Весна Љ. Минић

Изворни научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 267-276

СТРАТЕГИЈЕ ИНТЕРАКТИВНОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ³⁰

Сажетак: Претпоставка квалитета савремене наставе јесте остваривање интерактивног приступа у раду којим се ученицима директно обезбеђује субјекатска позиција у настави и индиректно развијају многоструки квалитети личности значајни за стваралачко животно функционисање. Остваривање интерактивног приступа у наставном раду у највећој мери зависи од наставника као основних руководилаца наставе и њихове примене стратегија интерактивног рада у непосредној наставној пракси. Из овог разлога, рад има за циљ да утврди које стратегије интерактивног рада у основношколској пракси наставници најчешће користе, те да ли оне варирају у односу на године радног стажа и циклус образовања ученика. Узорак испитаника обухваћен истраживањем је намеран и чине га наставници (105) који су у последњих пет година били укључени у неки вид професионалног усавршавања у области интерактивног рада. Резултати истраживања показују да наставници најчешће користе: различите моделе кооперативног приступа, сарадничко учење, дискусију, играње улога, проблемско учење и радионичарски рад као стратегије интерактивне наставе. Важно је такође нагласити да наставници разредне наставе чешће користе наведене стратегије, што нас је навело на изношење низа педагошких импликација у области унапређивања утврђеног стања.

Кључне речи: стратегије, интерактивна настава, наставници, пракса, основна школа.

УВОД

Основношколски период представља период најинтензивнијег развоја деце, те као такав захтева посебну пажњу у планирању и реализовању васпитно-образовног рада. Разнолики капацитети детета који се у овом периоду развијају пружају огромне могућности наставницима да их адекватним дидактичко-методичким стратегијама не само подстичу већ и моделују и усавршавају. У том смислу пред наставницима је

³⁰Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије” 179013 и пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција”, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

велики изазов али и одговорност да препознају, развијају, усавршавају па и обликују потенцијале деце основношколског узраста. За остваривање овог значајног задатка наставе од посебне важности јесте интерактивни приступ, којим се уз изразито субјекатску позицију ученика и интеракцију у раду стварају најповољнији услови за успешан развој многоструких стваралачких капацитета личности.

Изазови из којих произилази актуелност проучавања стратегија интерактивног наставног рада у основној школи могу се посматрати са три основна становишта. Најпре из аспекта развојног модела образовања као циља али и средства савременог васпитно-образовног рада. Овај модел образовања, усмерен на стваралачки развој свих капацитета сваког појединачног ученика, подразумева такву организацију наставног рада којом ће се индивидуални капацитети с једне стране активирати у настави и с друге стране развијати као коначни циљ предузетих активности. У остваривању ове мисије интерактивни приступ раду представља препоставку успеха.

Други аспект подразумева аспект узрочно-последичних веза и односа на релацији субјекатска позиција ученика – многоструки капацитети личности. Само кроз субјекатску позицију ученика, која обезбеђује максимално ангажовање и залагање, могуће је у настави развијати многоструке капацитете ученикове личности. С друге стране, многоструки капацитети личности суштинска су претпоставка за остваривање његове субјекатске улоге у наставном раду. Ова дијалектичко јединство као детерминанта квалитета наставе ефикасно се може остваривати једно кроз интерактивни приступ настави.

Компетентност наставника као трећи и ништа мање значајан аспект остваривања интерактивног приступа у настави подразумева квалитете наставникове личности који му омогућују да разноликим стратегијама интерактивног наставног рада ефикасно остварује наставне циљеве уз пун ангажман ученика и висок ниво интеракције. Примена адекватних наставних стратегија захтева компетентног наставника, спремног да сходно конкретној наставној ситуацији адекватно бира дидактичко-методичка решења којима ће ученике успешно активирати у реализацији наставних задатака. У јединству наведених аспеката интерактивног приступа настави налази се препоставка успеха, односно темељ квалитетног остваривања интерактивне наставе у основној школи.

Подразумевајући специфичне поступке подучавања одређеног наставног садржаја, примерене индивидуалним карактеристикама ученика, наставне стратегије се најчешће дефинишу као „низ одлука које резултирају планом, начином, методом или серијом активности наставника усмерених ка остваривању специфичног циља” (Jonassen & Grabowski, 1993). Усмерене на ефикасно оставривање постављеног циља, стратегије обухватају методе и поступке, односно начин активирања учесника у васпитно-образовном процесу на остваривању задатака васпитања и образовања.

Сходно улози коју наставник има у реализацији наставних стратегија, данас можемо говорити о традиционалним и савременим стратегијама наставног рада. За разлику од традиционалних стратегија у којима доминантну улогу има наставник насупрот пасивној позицији ученика, савремене стратегије наставног рада акценат стављају на активност ученика, његову самосталност и креативност у настави. С обзиром на карактер доминантне активности данас наставне стратегије делимо на: 1) стратегије подучавања (хеуристичко, проблемско и програмирано подучавање); 2) стратегије учења засноване на искуственом учењу (учење откривањем, истраживање, симулација: игре, играње улога, пројекти); 3) стратегије доживљавања и изражавања доживљеног (рецептивно, продуктивно); 4) стратегије вежбања (учење учења, учење страних језика, практичних радњи неопходних у свакодневном животу); 5) стратегије стварања (методе и поступци који подстичу различите облике стварања и креативности). Примена наведених стратегија, њихово комбиновање и прилагођавање конкретном наставном контексту, услов је за остваривање интерактивне наставе у основној школи.

Као што се из наведеног види, савремене стратегије подразумевају низ различитих поступака и активности којима се кроз интеракцију у настави остварују дефинисани циљеви и развијају многоструки капацитети и својства личности ученика. Међу вредним стратегијама налазе се радионичарски рад, игролика настава, развијајућа односно откривалачка настава, пројекта настава, сарадничко учење, различите форме дискусије, мапе ума, индивидуализована настава, парадигматски приступ, интегративна настава и многе друге. Значај у остваривању интерактивног приступа настави у основној школи имају и проблемска настава (Martz et al., 2016) и интегративни

курикулум (Brown, 2016; Mcgregor & Marnie Reed, 2018). С обзиром на то да је игра природни облик учења и развоја деце, она представља посебно важну стратегију интерактивног васпитно-образовног рада у настави. Истраживања ефикасности игре у разредној настави потврдила су да је учење кроз игру „ефикасније од класичног начина поучавања, доводи до веће активности ученика, придноси бољој атмосфери у разреду, те садржаји научени кроз игру остају у дугорочном памћењу ученика” (Nikčević-Milković, Rukavina, Galić, 2011:110).

Педагошка радионица представља „организациону форму активности у којој ученици играњем улога, презентацијом, читањем рачунањем, цртањем и на други начин активно раде на градиву, самостално, у међусобној интеракцији и уз помоћ наставника остварују циљеве учења” (Сузић, 2005: 64). На овај начин се ученици доводе у позицију активних стваралаца и креатора сопствених система знања и способности који имају функционалну животну вредност.

Као „инструкцијска метода у којој ученици различитих нивоа знања уче заједно у малим групама” (Милетић, 2007: 61), односно „раде заједно у паровима или малим групама, да би приступили заједничком проблему, истражили заједничку тему или доградили заједничко знање ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствених иновација” (Куртис и сар., 2002: 15), кооперативна, односно сарадничка настава има изразиту вредност у остваривању интерактивног приступа настави у основној школи.

Истраживања посвећена интегративном приступу у настави сведоче о многобројним квалитетима који доприносе интеракцији у настави. Налази показују да интегративни приступ у настави позитивно утиче на низ карактеристика којима се обезбеђује адекватна интеракција у настави. То су пре свих: већа заинтересованост ученика за реализацију наставних тема и активно укључивање у радне активности, учинковитост и занимљивост наставног рада, критичко процењивање научног, потпуније разумевање научних знања, развој вештина критичког мишљења и др. (Huber, Hutchings, Miller, Breen, 2007; Jones, 2010; Chan et al., 2012).

Наведене стратегије интерактивног рада само су неке од стратегија наставног рада које се изузетно ефикасно могу користити у основношколској настави, те су као такве биле предмет нашег истраживања.

МЕТОД

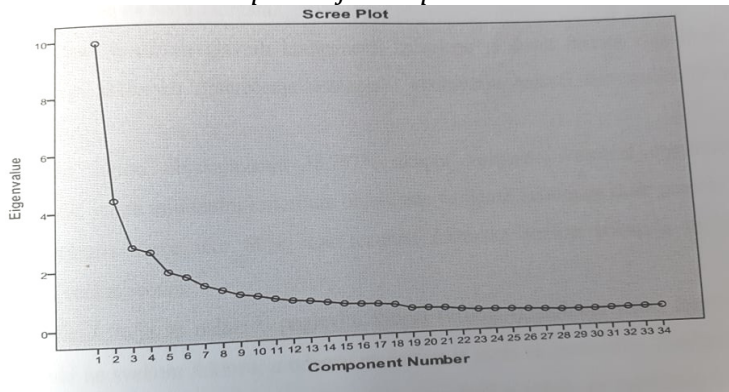
Циљ рада јесте утврдити које стратегије интерактивног рада са ученицима у основношколској пракси наставници најчешће користе, те да ли оне варирају у односу на године радног стажа наставника и циклус образовања ученика.

Узорак истраживања је намеран и обухвата 105 наставника основних школа који су током претходних пет година били укључени у неки вид професионалног усавршавања у области интерактивног рада. На овај начин обезбеђен је највишии ниво репрезентативности узорка истраживања. С обзиром на циклус образовања, узорак чини 40% наставника разредне наставе (42) и 60% наставника предметне наставе (63). У односу на дужину радног стажа, обухваћени узорак има следеће карактеристике: наставници до 10 година радног стажа: 34 (32,4%); наставници од 10 до 20 година радног стажа: 43 (41,0%); наставници са преко 20 година радног стажа: 28 (26,6%).

РЕЗУЛТАТИ

Факторском анализом је од третирана 34 фактора екстраховано 5 најзначајнијих. Остали фактори показују изразити одрон кривуље који указује на њихову ниску заступљеност у истраживаној пракси. На Слици 1 се може видети да су као најзначајнији фактори, односно стратегије интерактивног рада екстраховани: различите модели кооперативног/сарадничког учења, дискусија, играње улога, проблемско учење, радионичарски рад.

Слика 1: Приказ факторске анализе



Након екстраховања најзаступљенијих наставних стратегија интерактивног рада, извршена је анализа резултата у односу на третиране варијабле. С обзиром на циклус образовања, утврђено је постојање статистички значајне разлике у примени радионичарског рада ($p = 0,000$) и проблемског учења ($p = 0,045$).

Табела 1: Стратегије интерактивног приступа (у односу на циклус образовања ученика)

Тврдње	Циклус	N	M	Sd	t	p
Радионичарски рад	Разредна	42	4,214	0,66	3,152	0,000*
	Предметна	63	3,634	1,082		
Проблемско учење	Разредна	42	4,650	0,699	-1,802	0,045*
	Предметна	63	4,381	0,824		
Кооперативно-сарадничко учење	Разредна	42	3,333	0,954	1,457	0,857
	Предметна	63	3,031	1,092		
Дискусија	Разредна	42	3,619	0,935	0,867	0,159
	Предметна	63	3,428	1,201		
Играње улога	Разредна	42	3,285	1,132	2,226	0,74
	Предметна	63	2,793	1,094		

Као што се из Табеле 1 може видети, обе стратегије чешће користе наставници разредне наставе ($M = 4,214$ наспрам $M = 3,634$, односно $M = 4,650$ наспрам $M = 4,381$). Приказани резултати такође показују да и остале стратегије интерактивног рада у настави чешће користе наставници разредне наставе, али да ниво различитости у њиховој примени није на нивоу статистичке значајности.

Из аспекта дужине радног стажа наставника утврђени резултати представљени у Табели 2 показују да једино примена радионичарског рада статистички значајно ($p = 0,022$) варира у односу на искуство наставника.

Табела 2: Ставови о начинима испољавања емпатичности наставника (у односу на дужину радног стажа наставника)

Тврдње	Радни стаж	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Радионичарски рад	0–10	34	2,323	0,944	3,967	0,022*
	10–20	43	2,255	0,819		
	преко 20	28	1,750	0,844		
Проблемско учење	0–10	34	2,676	1,491	0,309	0,735
	10–20	43	2,930	1,453		
	преко 20	28	2,892	1,474		
Кооперативно-сарадничко учење	до 10 год.	34	3,588	1,395	0,470	0,627
	10–20 год.	43	3,860	1,226		
	преко 20	28	3,821	1,218		
Дискусија	до 10 год.	34	2,794	1,430	0,738	0,480
	10–20 год.	43	2,790	1,264		
	20 год.+	28	2,428	1,399		
Играње улога	до 10 год.	34	3,205	1,148	1,504	0,227
	10-20 год	43	3,465	1,008		
	20 год.+	28	2,964	1,502		

Утврђена статистичка разлика последица је чешће примене ове наставне стратегије у популацији наставника са 10–20 година радног стажа ($M = 2,255$ у односу на $M = 1,750$ односно $M = 2,323$). Осим овог податка, важно је рећи да резултати показују да управо ова група наставника најчешће примењује истраживане стратегије интерактивног рада. Иако без статистички значајне разлике, утврђено је да наставници с најмање радног искуства, чешће од најискуснијих колега, користе ову наставну стратегију, дискусију и играње улога. Најстарији наставници пак чешће од својих најмлађих колега у свом раду учесталије примењују проблемско ($M = 2,892$ наспрам $M = 2,676$) и кооперативно учење ($M = 3,821$ наспрам $M = 3,588$).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

Анализом приказаних резултата могу се као основни закључци извести:

1. Истраживану наставну праксу карактерише незавидни ниво разноликости примене интерактивних стратегија наставе. У истраживаној пракси се као најчешће стратегије интерактивног рада примењују: различити модели кооперативног приступа, сарадничко учење, дискусија, играње улога, проблемско учење и радионичарски рад као стратегије интерактивне наставе. Овај податак је посебно важан из аспекта извођења педагошких импликација ако знамо да су узорком обихваћени управо наставници који су у последњих пет година били укључени у неки вид стручног усавршавања у овој области. Од мноштва наставних стратегија интерактивног рада ови наставници углавном користе свега пет наведених, док су остале стратегије скоро занемарене, односно не користе се у наставној пракси;

2. Стратегије интерактивног рада се чешће примењују у разредној настави. Овај закључак се донекле може објаснити па и оправдати чињеницом да су наставни садржаји на овом нивоу образовања једноставнији, лакши и примеренији за реализацију кроз различите форме интеракције, али се не могу сматрати прихватљивим. Такође, кроз свакодневни рад са ученицима наставници разредне наставе могу лакше планирати и реализовати наведене стратегије чија примена захтева дужи, специфичан временски оквир и услове рада.

3. Најискуснији наставници ређе користе поједине стратегије, што указује на могућу појаву „радне равнодушности“, која се може јавити при крају радног века. Стратегије које чешће користе, као што смо видели, оне су стратегије које захтевају компетенције које се стичу искуством. С друге стране, код оних стратегија које захтевају виши ниво ангажовања, припремања и кооперативности, ови наставници нису показали завидан ниво примене.

На основу приказаних резултата и закључака истраживања могу се извести следеће педагошке импликације:

(1) У области стратегија интерактивног приступа настави нужна је дидактичко-методичка помоћ и подршка наставницима у развоју компетенција интерактивног рада. Ову врсту помоћи треба пружити свим наставницима без обзира на врсту и ниво едукације јер је и у популацији наставника који су били обухваћени програмима стручног усавршавања у овој области утврђен незавидан ниво компетентности за примену разноврсних стратегија.

(2) Унапређивање наставне праксе у области стратегија интерактивног наставног рада посебно захтева професионално усавршавање и оснаживање наставника предметне наставе. Суочени са чињеницом да током формалног образовања нису стекли одговарајућа педагошко-дидактичко-методичка знања и компетенције, ови наставници се у свом раду често суочавају с проблемима. Једно од подручја у којима је неопходно њихово професионално усавршавање јесте управо подручје интерактивног рада у настави. У том смислу, уз измене Закона којим будући наставници током формалног образовања стичу виши ниво педагошко-психолошко-методичких знања (36 ЕСПБ) потребно је ова знања и компетенције развијати и код наставника практичара кроз различите програме усавршавања који су селектовани на основу мапирања непосредних потреба наставне праксе.

(3) Обезбеђивање квалитета интерактивног рада у настави захтева и подстицање сарадње и тимског рада наставника којима би се омогућио свеубухватнији приступ овом проблему и то кроз јединство и интеграцију знања и компетенција из различитих наставних области али и непосредног искуства наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Baer, J. (2003). Grouping and Achievement in Cooperative Learning. *College Teaching*, 51 (4), 169–174.
- Brown, D.F. (2016). Curriculum integration. In S.B. Mertens, M. Caskey, & N. Flowers (Eds.), *The Encyclopedia of Middle Grades Education* (2nd ed.), Charlotte, NC: Information Age Publishin, 122–135.
- Klein, J. T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review*, 7(4), 8–10.
- Куртис, С. и сар. (2002). *Кооперативно учење, Водичи*. Сарајево: Центар за образовне иницијативе *Step by Step*.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. (1993). *Individual Differences and Instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach: Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7 (1), 76–81.
- Martz, B., Hughes, J., & Braun, F. (2016). Developing a Creativity and Problem Solving Course In Support of the Information Systems Curriculum. *Journal of Learning in Higher Education*, 12 (1), 27–36.
- Милетић, Ј. (2007). Кооперативна или сарадничка настава. *Образовна технологија*, 3, 60–74.

-
- Mcgregor, A., & Marnie Reed, A. (2018). Integrating Pronunciation into the English Language Curriculum: A Framework for Teachers. *The CATESOL Journal*, 30 (1), 69–94.
- Nikčević-Milković, A., Rukavina, M., Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, br. 25 (1/2011.), god. 57, 108–121.
- Сузић, Н. (2005). *Анимирање студената и унверзитетској настави*. Бања Лука: Факултет пословне економије.
- Huber, M.T., Hutchings, P., Gale, R., Miller, R., & Breen, M. (2007). Leading Initiatives for Integrative Learning. *Liberal Education*, 93 (2), 46–51.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik – učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, (2), 233–260.

INTERACTIVE TEACHING STRATEGIES IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: In order for modern teaching to be considered as good it should use an interactive approach to teaching where students have an active role in learning which indirectly develops multiple positive personality traits important for the creative life. Whether the interactive teaching approach is used or not mostly depends on the teacher who manages the activities in the classroom and who decides if the interactive teaching strategies are applied. Therefore, the goal of this paper is to find out which interactive teaching strategies are most often used by elementary school teachers, and whether these vary based on teachers' years of service and elementary school cycle (class teaching and subject teaching). This research used an intended sample of respondents and it included teachers (105 of them) who have been involved in some type of professional training regarding interactive teaching in the last five years. The results of this research show that teachers most often use the following interactive learning strategies: different models of cooperative learning, collaborative learning, discussion, role play, problem-based learning and workshops. It is also important to emphasize that class teachers use these strategies more frequently, which led us to present a series of pedagogical implications whose goal is to improve the current state.

Key words: strategies, interactive teaching, teachers, practice, elementary school.

Петар Ђ. Рајчевић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 277-291

ДИДАКТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ – ПОТРЕБА САВРЕМЕНОГ ДОБА

Сажетак: У глобалној утакмици на подручју проналазаштва и стваралаштва савремени човек не помишља на предају и одустајање. Делујући у таквом свету и школа, с једне стране, настоји да прати, а с друге, да активно утиче на све брже друштвене промене и технолошке процесе. Само на тај начин може да опстане и сачува углед који се од ње увек очекује. Постало је јасно да и школа мора да се мења више и брже него што је то било у ранијим периодима историје. Савремено доба донело је потребу за познавањем и увођењем бројних дидактичких иновација. У раду се, на основу релевантних дидактичких извора, анализирају разноврсне дидактичке иновације чијим истраживањем се баве бројни научни радници широм света и тимови других стручњака. Вредности њихових научних резултата проверавају се и оцењују у школској пракси. Познавање предности и недостатака дидактичких иновација познатих у свету утиче на оправданост доношења одлуке о њиховој примени или одбацивању у васпитној пракси школа на простору поједине земље, па тако и Републике Србије.

Кључне речи: глобализација, истраживање, осавремењивање, новаторство, учење.

УВОД

*Свака новина није иновација,
ако није научно утемељена, ако не
доприноси унапређивању наставног рада
(Вилоотијевић, 2000: 300).*

Као што од степена развоја науке зависи напредак у друштву, тако од степена развоја дидактичких иновација зависи квалитет рада у школи као делу друштва. Попут одавно присутних тежњи у производњи, и од наставног рада се тражи да буде што рационалнији, економичнији, продуктивнији, ефикаснији. Наставни рад није замислив без примене научно верификованог дидактичког принципа рационализације и економичности. За застарео начин рада у настави се каже да је најскупљи. Неприхватљиво је сазнање да школски начин рада,

према мишљењу Вилотијевића (2000), не претходи науци и технологији него иде иза њих. Шта је потребно учинити да тако више не буде? Одговор се налази у неминовној потреби интензивирања истраживања и примени научних сазнања у васпитно-образовној пракси. Свако ко ради у овој области у могућности је да нешто учини у складу са својим потенцијалима. Избор постојећих иновативних приступа већ сада је поприлично богат. Потребно је њихово познавање ради комбиновања и примене потврђених предности и добрих страна а изостављања недостатака које имају. Тако стечено искуство могуће је размењивати, вредновати и даље унапређивати.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Основни појмови рада су: глобализација, истраживање, оавременеживање, новаторство, учење.

Реч глобализација долази од појма *глобус* који замишљамо као умањени приказ или модел планете Земље. Односи се на повезивање и комуницирање на нивоу читавог света. Глобализација је процес повезивања (економског, технолошког, информатичког итд.) људи и држава са циљем да допринесе напретку и благостању свих. Супротно од глобализације појам глобализам представља негативну појаву којом се означава тоталитарна и хегемонистичка идеологија немилосрдне експанзије неолибералистичког капиталистичког поретка. Његове примарне тежње су десуверенизација националних држава, њихових привреда, културних и других вредности. Његов основни циљ је остварење планетарне превласти, располагање светским сировинама и експлоатација постојећих ресурса у сваком погледу.

Појмом глобализација доводи се у везу криза образовања која је светских размера. На планетарном нивоу постоји потреба за богатијим и разноврснијим радом наставника. То се, између осталог, односи и на смишљенију употребу модерних техничких средстава. „То практично значи да стручна припрема наставника, педагошка, психолошка, дидактичка и методичка, треба да се побољша и да материјално-техничка база наставе треба знатно да се обогати” (Вилотијевић, 2000: 305). Као што се у другим областима тражи стално повишење економичности, тако се и од школе очекује да брине о повећању учинка у васпитно-образовном раду. Овако широко постављени задаци не могу се остварити без перманентног, интензивног и екстензивног

научног истраживања, вредновања и научно утемељеног иновирања.

Само научно утемељене иновације доприносе унапређивању васпитно-образовног рада. „Научни метод, као општи појам у коме су сажете основне карактеристике научних поступака, тековина је развоја научних знања. Састоји се из одређених радњи кроз које истраживање пролази и које су нека врста гаранције за релативну објективност и истинитост стеченог знања. Основне карактеристике општенаучних метода којима се истражују и откривају објективна и истинита научна знања су:

- поузданост
- проверљивост
- систематичност и
- свеобухватност (Димитријевић, 2009: 21).

Само ако је такво, научно истраживање је прихватљиво у „доба празнине“ (Липовецки, 2011: 162). У време легализације права на разноврсност, Липовецки сматра да долази до моралне и естетске декаденције нашег времена. Све „стеге су попустиле ради оријашке и скаредне слободе, ради нагонске глорификације личности“ (Липовецки, 2011: 162). Исти аутор, наглашава, такође, да свакодневни живот и појединац више немају сопствену тежину, пошто су захваћени процесом моде и убрзаног застаревања...

Научно истраживање је свако истраживање коме је циљ научно сазнање, а обавља се на основу методолошких поступака научног истраживања. Према Шушњићу (2003: 30) „наука је по својој методи стварање појмова, а по своме предмету етика“. Наука проучава појаве и открива законитости које постоје у материјалном свету. „Наука представља систем знања која се непрекидно развијају и попуњавају“ (Ристић, 2006: 3). Од васпитања се очекује да се ослобађа свега превазиђеног, да иновира свој рад. „Васпитање се мора стално усклађивати са развојним потребама човека као појединца и његових друштвених заједница. А развоја васпитања нема и не може бити без његовог непрекидног научног сазнавања – проучавања и истраживања“ (Банђур, Поткоњак, 2002: 11). Данас се истраживањима бави већи број људи него икада раније.

Наука и научно истраживање представљају глобалну појаву. Више није новост констатација да живимо у доба „њуејџизма“. Ново доба прати порука да не постоји једна истина. Она се

разводњава и приближава полуистини (полуистинама). Човек савременог доба (почетак 21. века) притиснут је мноштвом безначајних информација којима га запљускују савремени медији. Та обавештења не говоре људима о озбиљним, вредним темама. Те информације досежу ниво трача и трајне разбирлиге. Човек се доводи у ситуацију да своје слободно време (кад не ради) проводи у јефтиној забави која искључује напор. Од људи се не очекује и не жели да постану мислећа, критичка, политичка бића. Поставља се питање зашто је то тако? Које је то у интересу? Где је решење? Неки га виде у потреби оспособљавања подмлатка за истраживачки приступ реалности, у оспособљавању за истраживачки рад.

Истраживачки рад ученика сврстава се у једну од вреднијих иновативних тежњи. „Такав рад може надоместити недостатке традиционалног учења, посебно у смислу да знања која ученици усвајају у школи и у свакодневним спонтаним животним ситуацијама постају све мање раздвојене целине. На основу учења путем истраживачког рада ученика могуће је унапредити смисаоно повезивање онога што се учи с реалним животним проблемима” (Микановић, 2012: 11–12). На тај начин, истиче аутор, омогућава се да ученик истовремено учи како знати, како радити, како живети заједно, како се учи ефикасније, како се практично примењују теоријска знања итд.

Нешто једном сазнато опет, кроз време, подлеже потреби преиспитивања истраживача. „Основна особина научног метода је јавна проверљивост резултата који су помоћу њега добијени” (Коен и Нејгел, 2006: 13). Својим упорним и стрпљивим радом те резултате, с циљем осавремењивања, проверавају истраживачи.

Осавремењивање означава тежњу да се проверени резултати научних открића у облику дидактичких иновација, у што краћем року, примене у васпитно-образовној пракси. Изостављање и напуштање застарелог, превазиђеног и увођење онога што је савршеније, стални је задатак осавремењивања које није замисливо без стваралаштва. Стваралаштво је „присутно у свим облицима нашег живота и рада. О њему се говори и пише. На њему се инсистира. Оно се подстиче. Оно постаје све масовнији покрет” (Прокић, 1990: 96). Како схватамо новаторство?

Новаторство као и иновирање има значење које упућује на увођење нове идеје и методе рада у некој области доприносећи тиме квалитетном и квантитетном унапређивању неке врсте рада. Новатор (иноватор) је онај који учествује у тој делатности,

субјект. Он је учењем постигао уверења и сазнања на основу којих с високим степеном сигурности, јер „нема апсолутног и коначног знања”, може да прихвати нешто ново, другачије, перспективније. „Од квалитета образовања зависи и квалитет живота народа и појединаца” (Аврамовић, 2003: 23). То је, између осталог, сврха учења.

Учење у психолошком смислу, према *Лексикону образовних термина* (2014), дефинише се као психички процес који доводи до релативно трајних промена на плану знања, доживљавања и понашања особе, а последица је њене интеракције са околином, односно њене активности и искуства. Промене које су резултат учења могу бити плод намере а могу настати и без намере онога ко учи. Учење је „фундаментални психички процес којим се стичу не само разноврсна знања, већ и навике, вештине, многи мотиви, ставови, вредности, сентименти, црте личности итд.” (Требјешанин, 2018: 621). У педагошком смислу учење је свесна, намерна и педагошки обликована активност усмерена на стицање знања и вештина. Два основна облика учења су рецептивно учење (примање, пасивност) и учење путем открића. За тему којом се бавимо од већег су значаја настојања да ученици што више зарађују знања самосталним активностима, откривањем.

ДИДАКТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ

Потреба за сазнањем и откривањем нових подручја стварности постоји у свим сферама људског живота. Ништа другачије није ни на пољу образовања, учења, наставе. И ту радозналост, истраживање, иновирање, перманентно учење и усавршавање и стваралаштво играју значајну улогу. Нагласак нашег интересовања је на иновацијама и иновирању. „Иновације су се као појам појавиле прво у економској теорији” (Ђорђевић, 1986: 53). Разлог томе је устаљено тј. дуго важеће уверење да „образовање не захтева иновације да би опстало, као што је то случај у индустрији” (Исто: 54). Међутим, и ту је дошло до промене схватања. И образовање више није замисливо и одрживо без перманентних тежњи за иновирањем, иновацијама и њиховим непрекидним увођењем, процењивањем и смењивањем.

Више нема спорења око става или претпоставке да иновирање мора бити научно засновано, утемељено. Стога се говори (Кнежевић, 1986) о структурним теоријама наставе. Поменути аутор издваја: структурализам берлинске школе,

структурализам Брунерове теорије наставе, теорију о умним делатностима, структурни приступ у етапно-кибернетичкој теорији наставе. Од њих се полази у тражењу иновативних решења у васпитно-образовном раду. „Стари теоријски оквири који су се изводили из класичне немачке филозофије, нарочито из кант-хербартовске и духовно-научне, нису издржали савремене методолошко-епистемолошке критерије. Хербартијанска школа претрпела је оправдану критику од радне или нове школе, а врло аргументовану критику доживела је од америчког педагога Џона Дјуија” (Кнежевић, 1986: 15). За све иновације је карактеристично да полазе од извесних различитих потреба. На пример, Дјуи је увидео неусклађеност између хербартовског школског система и потреба америчког друштва које се брзо развијало. Сматрао је да је за развијање ових потреба неопходно развијати активност и иницијативу младих генерација која се састојала у учењу путем деловања. А. С. Макаренко је у својим комунама полазио од потреба да обезбеди друштвену и васпитну бригу о омладини, која је у време Октобарске револуције остала без родитељске бриге и старања. Осим тога, потребе могу бити и на нивоу школе, појединца и слично. Све брже промене и нове потребе о којима су свеобухватно писали Херера и Мандић (1989) условљавају потребу за проналажењем адекватних иновација.

Иновације у образовању схватамо као „прогресивне новине које се уносе у наставу, образовање и образовно-васпитни систем ради унапређивања и осавремењивања тих области (термин начињен према лат. *novus* – нов, *inovatio* – новина, мењање, иновирати – урадити нешто ново). У општи садржај појма иновација укључени су, дакле, појмови унапређивање, осавремењивање, модернизација, развој” (Пијановић, 2014: 248). Потреба и замисао су тек почетак иновација. Циљ разноврсних иновација у образовању је уношење намерних промена ради подизања квалитета рада. Разноврсност таквих покушаја видљива је у књизи *Квалитет и ефикасност наставе* (2009). Ту се, између осталог, говори о: хуманистичкој стратегији наставе, метакогнитивним стратегијама ученика, активном приступу у компјутерском образовању, експертском моделу за подстицање креативности у школи, верској настави... Образовне иновације сврставају се у две категорије. Прву чине иновације у систему васпитања и образовања, односно реформске иновације. Другу категорију чине промене у организацији васпитно-образовног

рада у школи (њеној просторно-технолошкој основи), односно дидактичко-методичке иновације.

У својој књизи *Дидактичке иновације као изазов и избор* др Мара Ђукић објашњава разлику између појмова новина и иновација, иновација у настави и дидактичка иновација. „Термин иновација је латинског порекла и означава новину, новост, промену. Свака промена, међутим, не мора бити иновација. Промена подразумева пре свега идеју да се поступи другачије, да се нешто измени или замени нечим другим што не мора обавезно бити нешто ново. У бити иновације је, напротив, управо тежња да се створи нешто ново, нешто што одступа од дотадашњег, уобичајеног, дакле, баш намера да се уношењем новина у постојеће, добије боље, оригинално, ново” (Ђукић, 2003: 65). Такође, сматра да је појам дидактичка иновација шири од појма иновација у настави.

Иновација се дефинише као „намерно уношење промена у наставу и васпитно-образовни систем у целини, као подстицај да се они даље унапређују” (Продановић, Ничковић, 1980: 49). Циљ је да се постигну побољшања у васпитно-образовном раду која је могуће мерити. „У сваком случају иновације треба схватити и као процес, процедуру и као резултат, ефекат” (Ђукић, 2003: 66). Не постоји једнозначна и једноставна дефиниција иновација. То упућује на њену сложеност.

Сложеност појма иновација манифестује се и у томе што се оне јављају у више васпитно-образовних подручја. Тако, на пример, оне могу да се односе на: циљеве васпитања, образовања и наставе; организацију васпитно-образовног система, школски систем, систем наставе; функцију и положај наставника; школске објекте (школске зграде, специјализоване учионице); садржаје образовања и наставне садржаје; наставну технику и технологију. Школа више „не може да остане на традиционалном начину рада у коме су наставник и уџбеник једини извори информација. Број чинилаца који утичу на интелектуални и морални профил ученика знатно се повећао” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 7). Избор иновације зависи од функције која јој је намењена.

Функција иновација има више а могуће је и њихово комбиновање с обзиром на категорије као што су: гносеолошка категорија, психолошка, социолошка, педагошка, инструментална, телеолошка и аксиолошка. Гносеолошка категорија иновација значи да „ученик применом иновације долази до нових сазнања на активан и креативан начин” (Ђукић, 2003: 67). Психолошка

категорија доводи се у везу са психолошком страном наставе. Заснива се на повећаном интересовању ученика за иновације које се уносе у васпитно-образовни процес. Социолошка категорија упућује на истраживање и проналажење најповољнијих друштвених односа у настави (бројчане формације ученика у васпитно-образовном процесу). Педагошка категорија ставља фокус посматрања и проучавања на васпитну страну иновација, тражи могућности за саморазвој и самоваспитање ученика. Инструментална категорија иновација подразумева реализацију друштвено постављених, пожељних циљева. Телеолошка категорија иновација односи се на сврху сваке иновације. Аксиолошка категорија иновација подразумева примену иновација зато што свака од њих има своју посебну вредност.

Сложеност иновација може се посматрати с различитих страна и аспеката. Иновације према ширини (обухватности) могу бити: генералне (комплетне), парцијалне и појединачне. „На основу тога како су уведене у наставну праксу, иновације могу бити: спонтане, контролисане (од стране научника, истраживача) и наметнуте (од стране надлежних органа просветне администрације и стручних служби)” (Ђукић, 2003: 67). Приоритет за увођење дидактичких иновација може се посматрати и одређивати на основу више критеријума као што су: 1. релативна корист, за коју се процењује да је боља у односу на стара, претходна практична решења, 2. Компактност, која се оцењује у односу на усклађеност са постојећим вредностима, ранијим искуством и потребама корисника, 3. сложеност – колико је иновација тешка за разумевање и реализацију, 4. видљивост – могућност да се резултати иновације могу уочити од стране објективних посматрача.

О иновацијама у настави писао је, својевремено, др Јован Ђорђевић. „Роџерс помиње пет етапа традиционалног модела процеса усвајања иновација, подвргавајући их критици. То су:

- 1) етапа упознавања, у којој појединац сазнаје о постојању иновација;
- 2) етапа интересовања, на којој долази до активног тражења допунских података о иновацији;
- 3) етапа оцењивања, у којој потенцијално корисник упоређује својства одређене иновације са својом садашњом и будућом ситуацијом;

- 4) етапа испробавања, када корисник уводи иновације у ограниченом обиму како би ближе упознао карактер и могућности њене примене;
- 5) етапа усвајања, на којој је могуће активно увођење иновација у редовни практични рад” (Ђорђевић, 1986: 56–57). Могуће су и другачије комбинације етапа или модели процеса усвајања иновација.

Роџерс је на основу анализе и критике традиционалног модела формирао свој модел процеса усвајања иновација. У њему се помињу следеће етапе: упознавање иновација; формулисање ставова; доношење одлуке и потврђивање избора.

Ђорђевић је дошао до закључка да је у школском и наставном раду неопходно „стално уносити извесне, макар и мале промене и новине како би се наставници навикавали на атмосферу мењања старог и прихватања нечег новог” (Ђорђевић, 1986: 59). Према Хуберману (Ђорђевић, 1986), иновација 1. треба да издржи проверу, односно да приликом примене испуни предвиђена очекивања (квалитет трајности); 2. не сме да учини наставни рад слабијим и сиромашнијим од дотадашњег, и 3. не сме да ремети друге садржаје и активности у школи.

Вредан прилог расправи о иновацијама у настави дали су др Младен Вилотијевић и др Нада Вилотијевић. Реч је о књизи *Иновације у настави*. Након уводних поглавља, 1. опште расправе о наставним иновацијама и 2. иновацијама у систему васпитања и образовања, целовито су обрадили двадесет и један савремени, иновативни поступак. И они су сагласни да „школа као мирна и релативно затворена оаза знања мора да прерасте у отворену истраживачку станицу у којој ће млади стицати и стално иновирати своја знања. Она би требало да буде лабораторија у којој се стално експериментише, ствара, открива, иновира. Иновације су услов да школа не заостане иза друштвених и технолошких промена у стварности која се сваким даном интензивно мења” (Вилотијевић и Вилотијевић, 2008: 8). Савремене иновације о којима поменути аутори пишу су:

- 1) проблемска настава,
- 2) индивидуализована настава,
- 3) настава откривањем и путем рецепције,
- 4) програмирана настава,
- 5) егземпларна (парадигматска) настава,
- 6) игролика настава,
- 7) интегративна настава,

-
- 8) интерактивна настава у малој групи,
 - 9) развијајућа настава,
 - 10) искуствена витагена настава,
 - 11) пројектна настава,
 - 12) модуларна настава,
 - 13) хеуристичка настава,
 - 14) настава на даљину – дистанца настава,
 - 15) смисаона вербална настава,
 - 16) компјутерско-информативна настава,
 - 17) претичућа настава,
 - 18) продуктивна настава,
 - 19) личносно-усмерена настава,
 - 20) тимска настава и
 - 21) микронастава.

Године 2008. појавила се и књига *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*. У складу са политичким опредељењима друштва траже се и иновативна решења у сфери васпитно-образовног рада. У раду (чланку) под називом *Концептуалне и организационе карактеристике даљег образовања*, Шефика Алибабић, између осталог, каже: „Концептуални оквир система образовања у Србији чини **филозофија доживотног учења и образовања**. Управо је то једна од вредности коју ни у данашњим условима не треба мењати, већ још више наглашавати и изнаходити адекватне стратегије за њено пуно остваривање” (Алибабић, Пејатовић, 2008: 9). Она закључује да су у концептуалне оквире система образовања у Србији укључена два концепта вредна пажње – **концепт друштва учења и концепт друштва знања**. Све то све више посматра се у глобалним оквирима. У истом извору о образовању усмереном на компетенције – импликацијама за развој курикулума, писао је др Миомир Деспотовић. „Продуктивизам је општи историјски конституент концепта образовања усмереног на развој компетенција. Као глобални доминантни етос продуктивизам почива на претпоставци да су економски раст и рад кључне карактеристике и сврха људске егзистенције” (Деспотовић, у: Алибабић, Пејатовић, 2008: 35). Овај концепт образовања проистекао је из три основне карактеристике продуктивизма а то су:

- 1) индустријска револуција и потребе за ефикасном организацијом индустријске обуке,
- 2) неолиберална економија и теорија људског капитала и

3) покрет бихевиористичког објективизма (мерљивост).

О потреби доброг познавања карактеристика проблемске наставе и њеној све чешћој примени писао је др Радован Антонијевић. Он пре свега истиче да „решавање проблема представља једну од кључних функција мишљења човека. Права мисаона активност индивидуе одвија се управо у проблемским ситуацијама, са циљем да се изнађе њихово решење. Адекватно сналажење у проблемским ситуацијама одвија се употребом различитих способности и вештина мишљења, односно мисаоних операција које способности и вештине омогућавају” (Антонијевић, у: Алибабић, Пејатовић, 2008: 23). О значају суочавања са проблемима као фактору који доприноси развоју индивидуе писао је, својевремено, и Никола Тесла. „Напредак и развој човека битно зависе од изумитељског дара. Он је најважнији производ човековог стваралачког ума. Његов крајњи циљ је потпуна превласт ума над материјалним светом и овладавање природним силама за потребе људи” (Тесла, 2001: 5). За себе каже да је сазревао размишљајући и да је размишљању посветио све своје будне сате, а зна се да је мало спавао. Размишљање поистовећује с радом. Није новост да је допринос Николе Тесле огroman и немерљив у конципирању основа иновација које су у глобалном погледу заплуснуле савремени свет. Та сазнања и достигнућа, више или мање, прихватају људи свих крајева савременог света и чланови свих познатих религија. Модерна техника и технологија није заобишла ни школу и данас је то једна од иновација која закупа пажњу многих.

Још 1989. године др Мирчета Даниловић констатује да је „проблем увођења, ширења и примене компјутера у образовном процесу основни проблем на који наилазе васпитно-образовни системи многих земаља, па и наше”, па се пита „како најцелисходније и најбрже и до којег нивоа оспособити наставнике и ученике за руковање и коришћење компјутера и њихових могућности у повећању ефикасности васпитно-образовног процеса и како ући спреман у информатичко и компјутеризовано друштво које настаје” (Даниловић, у: Франковић (уредник), 1989: 233). Аутор је сагласан са тврдњом да је свет ушао у информатичку и компјутеризовану епоху. Основни проблем види у томе како побољшати квалитет, тј. ефикасност и рационалност нашег васпитно-образовног система. „Кључ за то ће бити, поред осталих иновација, и у технолошким

иновацијама” (Исто: 233). Настале промене аутор назива компјутерском револуцијом.

Компјутерска револуција подразумева и садржи компјутерску писменост. „Израз је први применио у свом предавању професор А. П. Ерахов на светској конференцији 'Компјутери у образовању' у Лозани 1981. године. Он је нагласио да се под компјутерском писменошћу подразумева способност програмирања, тј. писања компјутерских програма” (Даниловић, 1991: 234). Пракса је условила да овакво схватање постане преуско. У англосаксонском подручју под компјутерским образовањем или писменошћу подразумева се способност да индивидуа може да разуме основне конструкције и функције компјутера, да неко може користити компјутерски систем, да може компјутер користити за постављање и решавање задатака и да зна друштвену корист и учинак електронске обраде података. Суштину компјутерске писмености, дакле, чине:

- 1) оспособљавање за коришћење компјутера,
- 2) способност да се дефинише проблем (задатак),
- 3) спретност да се задатак формализује и реши уз помоћ компјутера и постојеће програмске подршке,
- 4) могућност да се задатак рашчлани на једноставне подзадатке, тј. алгоритме,
- 5) да се формализовани и рашчлањени задатак „преведе” на за то одговарајући формални језик и
- 6) способност да се задатак изведе на компјутеру.

Као што се види, „компјутерску писменост чини низ знања, способности и вештина које је нужно савладати и у чије је савлађивање потребно уложити доста времена, интелектуалне напоре и материјална средства и бити нечим мотивисан да би се она стекла” (Даниловић, 1991: 235). Знајући да сви одрасли (наставници) и деца (ученици) нису једнако заинтересовани за укључивање у иновативне процесе учења, па и у укључивање у почетене облике обучавања у погледу компјутерског описмењавања, Даниловић закључује да је, у време те појаве и потребе, боље решење било ослонац на квалитет а не на масовност.

У почетном периоду укључивања у компјутерску писменост 90% садржаја било је техничке природе, а свега 10% се односило на стварну примену у васпитно-образовном процесу. Више није тако. Учињен је огроман развојни корак. Уз хардвер, све разноврснија понуда и богатији избор постоји и у сфери

софтвера. Проширене су могућности учења, самоучења, самообразовања и самоваспитања. Образовање и усавршавање у свим могућим подручјима друштвеног живота и стваралаштва постало је доступно свима у било које време и на било ком месту.

С тим у вези има критичких ставова. Једно од њих налазимо код М. Узелца (2016) у књизи *Филозофија образовања*. Он је уочио да је генерација из средине осамдесетих година 20. века „још увек мислила у појмовима и која је у раном детињству своје прве мисаоне сусрете имала са бајкама и причама, и која се развијала у појмовном говору, сада долазе генерације које мисле у сликама, одгајане телевизијом и масовним медијима, јер су родитељи, опхрвани дневним бригама, за њих имали све мање времена...” (Узелац, 2016: 8). У нову генерацију стасалу на новим вредностима, без ослоња на традицију и историјско искуство, уписани су „кодови потребни новим начинима потрошње” (Исто: 8). Сви имају мобилне телефоне и компјутере али се више не читају књиге. Сви су постали „писци” кратких порука и учесници у комуникацији једним „редукованим језиком”. Тај процес, сматра Узелац, одговара онима који од младих људи желе да створе послушне потрошаче неспособне за критичко мишљење.

ЗАКЉУЧАК

Сваки осмишљени наставни покушај, који се у већој мери заснива на индивидуалном приступу, раду у паровима и групама и ослања на примену могућности савремене образовне технологије, доприноси удаљавању од доминантно вербалне слушалачко-седаљачко-гледалачке тзв. традиционалне наставе, садржи елементе који заслужују да се назову дидактичким иновацијама или макар иновацијама у настави. Данас је тај низ и избор заиста раскошан и богат и није затворен за нове идеје и креације. За унапређење процеса учења више није одговоран само наставник, који треба све да припрема, организује, реализује, систематизује и проверава, већ у подједнакој мери и ученик. Зато се каже да се његова (ученикова) улога и положај мења од објекта којег се поучава у позицију субјекта – равноправног чиниоца у напредовању, тј. зарађивању нових знања за која је заинтересован, мотивисан. Иако више није директни „предавач” у традиционалном смислу речи, оријентација на примену иновација подразумева још веће, додатне обавезе наставника. Уместо наставе оријентисане на

замишљеног просечног ученика, он (наставник) треба да утроши више времена и енергије да би успешно реализовао планиране промене на начин да то одговара могућностима, склоностима и потребама сваког ученика. Не сме се губити из вида да је основна карактеристика сваке дидактичке иновације да доприноси унапређивању васпитно-образовне практичне делатности. Та особина раздваја је од појма промене од које се то не очекује. Ако је квалитетан, васпитно-образовни рад утиче на квалитет живота људи на свим нивоима, од појединца до планетарних размера. У томе се састоји његова озбиљност и значај.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, Зоран (2003): *Држава и образовање. Критичка евалуација концепција образовања у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Аlibabić Šefika, Pejatović Aleksandra (2008): *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*. Београд: Универзитет у Београду филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Вандур Велјко, Потконјак Никола (2002): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Вилотијевић, Младен (2000): *Дидактика 3. Организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Учитељски факултет.
- Вилотијевић Младен, Вилотијевић Нада (2008): *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Димитријевић, Дејан (2009): *Нова антропологија*. Параћин: Дејан Димитријевић.
- Ђорђевић, Јован (1986): *Иновације у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања, ИРО Просвета.
- Ђукић, Мара (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Комленовић Ђурђица, Малинић Душица, Гашић-Павишић Слободанка (2009): *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања; Волгоградски државни педагошки универзитет.
- Кнежевић, Вујо (1986): *Структурне теорије наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања, ИРО Просвета.
- Кoen M. i Nejgel E. (2006): *Увод у логику и научни метод*. Београд: Јасен.
- Липовецки, Жил (2011): *Доба празнине. Огледи о савременом индивидуализму*. Сремски Карловци-Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.

- Пијановић, Петар (Уредник) (2014): *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет.
- Prodanović Tihomir, Ničković Radosav (1974): *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prokić, Bogoljub (1990): *Pedagoške opservacije*. Paraćin: IP „Vuk Karadžić“
- Ристић, Живан (2006): *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет.
- Тесла, Никола (2001): *Моји изуми. Аутобиографски списи*. Подгорица: Граматик.
- Требјешанин, Жарко (2018): *Речник психологије*. Београд: Агапе књига.
- Узелац, Милан (2016): *Филозофија образовања*. Београд: Завод за уџбенике.
- Franković, Dragutin (urednik): *Nova obrazovna i informaciona tehnologija*. Zbornik radova simpozijuma u Vrnjačkoj Banji 21–23. aprila 1989. godine. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja; Kruševac: Centar za inovacije u nastavi Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Herrera Antonio, Mandić Petar (1989): *Образовање за XXI стољеће – од традиције до технолошке револуције*. Сарајево: Svjetlost; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Шушњић, Ђуро (2003): *Сократ, живот за истину*. Београд: Чигоја штампа.

DIDACTIC INNOVATIONS – A NECESSITY OF MODERN AGE

Abstract: In the global competition in the area of innovation and creativity a modern man does not consider surrender or giving up. Having worked in such world, school also, on one hand, tries to follow, and on the other one, tries to apply social changes and technological processes. It is the only way of protecting its existence and respect that has always been expected from such institution. It has become clear that school also must undergo some changes much more and much faster than it had been the case in the previous periods in history. Modern age has imposed a need for knowing and introducing numerous didactic innovations in schools. In this paper, various didactic innovations, a number of individual and team scientific experts throughout the world are dealing with, are analyzed on the bases of relevant didactic sources. Values of their scientific results are evaluated and assessed in school practice. Knowledge of advantages and disadvantages of the didactic innovations familiar to the world makes an impact on justification of the decisions on either their acceptance or rejection in the educational practice of the schools in any country, thus also in the Republic of Serbia.

Key words: globalization, research, modernization, innovations, learning.

Живорад М. Миленовић

Стручни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 293-304

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ³¹

Сажетак: Настава планирана, реализована и вреднована према иновативним дидактичко-методичким моделима подразумева заједничке активности учитеља и ученика. У овом раду је на примеру обраде нове наставне јединице *Множимо брже и лакше* у почетној настави математике у 4. разреду приказан *иновативни модел респонсибилне наставе*. Микроструктура плана иновативне респонсибилне наставе планира се у обрнутом дизајну у четири стадијума а приказани наставни час се реализује у осам корака. Према овом моделу, учитељ и ученици заједно реализују први, други, трећи, четврти, пети и осми корак, што укупно траје 20 минута. Шести и седми корак реализују сами ученици радећи у пару у укупном трајању од 25 минута. Настава планирана и реализована по овом моделу омогућава ученицима стицање темељних знања која ће за њих имати вредност и изван учионице.

Кључне речи: почетна настава математике, традиционална настава, иновативна настава, иновативни модели, планирање наставе у обрнутом дизајну.

УВОД

Земље са развијеним системима васпитања и образовања наставу реализују према иновативним дидактичко-методичким моделима. Последњих година ови модели су нашли примену и у настави у појединим земљама Западног Балкана. То је посебно случај са Хрватском и Босном и Херцеговином, где су ови модели, мада у недовољној мери, заступљени у настави. При овим моделима рада ученици су више укључени у своје учење. Ефекти

³¹ Рад је резултат истраживања у оквиру четири научна пројекта: 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који од 2010. финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије; 2) *Иновације у васпитању и образовању*, евиденциони број ИМП 001, који у периоду 2017–2019. финансијски подржава Учитељски факултет у Призрену; 3) *Израда софтвера за процјењивање даровитости код ученика*, евиденциони број 19/6-020/961-26/18, који од 2019. финансијски подржава Министарство просвјете и културе Републике Српске и 4) *Софтверска подршка за предвиђање успјешности студирања*, евиденциони број 19/6-020/961-27/18, који од 2019. финансијски подржава Министарство просвјете и културе Републике Српске.

наставе планиране и реализоване према иновативним моделима су бољи у односу на традиционалну наставу.

Иновативни дидактичко-методички модели наставе посебно су значајни за почетну наставу математике. У почетној настави математике више је него у осталим наставним предметима у млађим разредима основне школе потребно ученике што више укључити у своје учење. На то указују и уобичајено слабији резултати у почетној настави математике у односу на остале наставне предмете у млађим разредима основне школе. Сви иновативни дидактичко-методички модели наставе који се примењују у осталим наставним предметима применљиви су и у почетној настави математике. У овом раду приказан је иновативни дидактичко-методички модел респонсибилне наставе у почетној настави математике.

РЕСПОНСИБИЛНА НАСТАВА

Респонсибилна настава је иновативни облик наставе. Уместо доминантне предавачко-показивачко-приказивачке улоге наставника у традиционалној, наставник у респонсибилној настави подстиче, иницира, мотивише и усмерава ученике у правцу међусобне сарадње у настави (Миленовић, 2014). Ствара се и демократска клима у одељењу. Ученици уз помоћ наставника демократски доносе одлуке о свим битним питањима за наставу (Илић, 2010). Највећи део времена на наставном часу ученици, самостално или у групи, раде, решавају проблеме и задатке и извештавају о свом или групи у којој су радили.

У приступу проблему теоријског проучавања овог рада респонсибилна настава подразумева демократски избор најповољније варијанте наставног рада. Респонсибилна настава је увек интерактивна и одвија се првенствено на релацији између ученика, али и на реалицији између ученика и учитеља. Притом је активност ученика већа него учитеља, а у крајњем случају барем подједнака као и активност учитеља. Настава по моделу подразумева и избор најповољније облика наставног рада. Уочљиво је да респонсибилна настава подразумева активности ученика и њихов индивидуални или рад у групи или пару. На тај начин ученици самостално долазе до решења проблема у настави и развијају своје стваралачке, креативне и иновативне способности.

НЕКИ ПРОБЛЕМИ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Током студија учитељи су упознали темељне дидактичке принципе који су резултат научних проучавања законитости у подручју наставе. Већина тих начела и дидактичких правила настала је на темељу истраживања у подручју когнитивног учења. Настала је и на истраживању законитости стицања компетенција у когнитивном подручју. Традиционална методика наставе, дидактички принципи и настава математике у млађим разредима основне школе, постављала је пред учитеља захтев за истицање циљева наставе у којима је видљиво само оно што на часу учитељ планира радити. Притом се претпоставља се да ће ученици пажљиво пратити, покушати разумети, преписати са табле и научити све оно што им учитељ предаје и записује на табли. Новије теорије стављају у први план активност ученика. Зато се од учитеља очекује да за сваки наставни час истакну и опишу шта и како ће на часу радити ученици и какви се исходи учења очекују.

У традиционалној настави, након додељивања једне или више слабих оцена (постављене дијагнозе), следи терапија. Терапија је једноставна и уобичајена. Од ученика се *захтева да више учи; да загреје столицу и сл.* То зна сваки ученик, али не зна како. Ученик не зна ни методе и технике самосталног учења. Дискутабилна је и подобност и прилагођеност уџбеника наставе математике у млађим разредима основне школе. Проблеми се мултипликују ако се зна да то у довољној мери не знају ни сами учитељи јер током студија нису стекли све потребне професионално-стручне, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке, социјално-комуникацијеске и остале компетенције за реализацију наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима. То посебно важи за наставу математике, које усмерене на ученике углавном нема у довољној мери у млађим разредима основне школе. На потребу нових приступа у настави математике указују бројни аутори. Једну ширу студију о томе објавио је 2003. Светозар Милијевић. Управо је у њој, бавећи се проблемима интерактивне наставе математике, темељно приказао и неке иновативне облике и моделе рада који се примењују у настави.

Једно време су учитељи били заокупљени програмираном наставом. Заокупљени су били и израдом програмираних

материјала. Наставна стратегија (програмирана настава, програмирано учење), највише оправдања имала је управо у настави математике. Та заокупљеност учитеља програмираном наставом је прошла и сада је популарно активно учење и активна настава. Један од разлога зашто те наставне стратегије има мало или је уопште нема, налази се у уграђивању наставних стратегија у информатичке програме за учење. Програмиране материјале међу првима је лансирала Марија Монтесори, италијански лекар и педагог. У многим земљама Европске уније се и данас користе наставни материјали за учење по овом моделу (Montesori, 2007; Seitz & Hallwachs, 1977). Њени наставни материјали за учење математике темеље се на самосталним активностима ученика с посебно конструисаним материјалима који у сваком моменту омогућавају ученицима да схвате колико исправно уче.

Занимљиву наставну стратегију учења наставе математике у млађим разредима основне школе усмерену на ученике образложио је и мађарски математичар György Pólya (1966). Он је предложио алгоритам за ученикове активности, односно за учитељево вођење ученика. Значајни елементи су: а) потребно је разумети задатак (шта је непознато; шта је задато; како гласи услов који веже познате елементе и непознато; нацртати слику у случају потребе и увођење одговарајућих ознака); б) тражење повезаности између задатог и непознатог (где почети; шта радити; шта се тиме постиже; да ли такав задатак већ постоји; постоји ли нека теорема, дефиниција или правило које може помоћи у решавању задатка; постоји ли потреба увођења помоћних елемената у решавању задатка; може ли се задатак решити на другачији начин; може ли се решити само део задатка; да ли су искоришћени сви задати елементи и да ли су узети у обзир сви битни елементи који се налазе у задатку); в) спровођење плана рада (где почети; шта радити; шта се тиме постиже; спроводи ли се план решавања задатака на одговарајући начин; контролисање свих корака рада и утврђивање да ли предузети корак даје очекиване исходе наставе) и г) провера добијеног решења (може ли се контролисати резултат; може ли се резултат извести на другачији начин и може ли се резултат уочити на први поглед).

Покушај да се научно објасни процес стицања компетенција самосталног учења математике у млађим разредима основне школе је заправо концепт једне целовите методике поучавања и учења математике. У међународном истраживању организације

ПИСА (Programme for International Student Assessment), спроведеном 2009., међу првих 10 земаља, изузев Финске, мало је оних чији се модели учења наставе математике у млађим разредима основне школе углавном примењују у Србији. Међу првих 10 земаља налазе се три земље са Далеког истока: Шангај – Кина, Хонг Конг – Кина, Сингапур, Макао – Кина (Lianghuo, 2005; Yong et al, 2009). Њихове наставне стратегије изучавања наставе математике, међутим, уопште нису заступљене у Србији. Уочљиво је да Србије нема међу најбољима. Од земаља у окружењу у том периоду најуспешнија је била Хрватска, која се налази на 40. месту. То указује на потребу другачијег приступа. Прецизније, не постоји проблем да у Србији има одличних ученика математичара који постижу значајне резултате на светским такмичењима и олимпијадама, али постоји проблем учења наставе математике у Србији за већину ученика.

МИКРОСТРУКТУРА ПЛАНА ИНОВАТИВНЕ РЕСПОНСИБИЛНЕ НАСТАВЕ

Модел је приказан на практичном примеру обраде нове наставне јединице *Множимо брже и лакше* у 4. разреду основне школе у почетној настави математике. Микроструктура плана иновативне респонсибилне наставе подразумева планирање наставе у обрнутом дизајну и има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати наставе постигнути, 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе за извођење наставе (Миленовић, 2012а).

1. *Идентификација очекиваних резултата.* У првој етапи планирања наставе предвиђају се резултати који би требало касније да уследе. На конкретном примеру очекивани резултати наставе су да ученици науче да проналазе начине лакшег и бржег множења. То ће им касније свакако допринети у учењу сложенијих операција множења у настави математике.

2. *Остваривање прихватљивих доказа да су резултати наставе остварени.* Прихватљиви докази су они резултати наставе који су постигнути. Зато их је и потребно планирањем предвидети. Резултати наставе нису само учење и памћење чињеница, као што би то на конкретном примеру биле законитости математичке операције *множење*. Приликом

проналажења начина за лакше и брже множење, ученици развијају мисаоне операције. Прихватљиви докази даље могу бити они резултати које ученици учећи да множе брже и лакше постижу изван учионице у свакодневном животу.

3. *Планирање искуства активног учења и делотворног поучавања.* Планирање искуства активног учења и делотворног поучавања подразумева активности које ће помоћи ученицима да стекну потребна знања и вештине. То се нарочито односи на она знања која је потребно трајно усвојити, а то су темељна знања, која ће за ученике имати важност и изван учионице. Планирање искуства активног учења и делотворног поучавања подразумева и оно што ће на часу радити учитељ, односно оно што ће им показивати како би ефикасније проналазили начине лакшег и бржег множења, као и начине како то да чине. Овај стадијум планирања при иновативним дидактичко-методичким моделима је најближи планирању у традиционалној настави. Планирање у овом стадијуму представља и креирање сценарија активности учитеља и ученика који би морао да уследи. То је даље предвиђена динамика и структура што ефикасније наставе, која за циљ има трајно разумевање програмских садржаја и очекиваних резултата. Притом би план морао бити тако сачињен да га с једне стране без већих потешкоћа може реализовати сваки учитељ, а да с друге, буде примерен сваком ученику.

4. *Обезбеђивање материјално-техничке основе за извођење наставе.* Материјално-техничка средства за извођење наставе су: плакат, табла и креда.

Наставни час по овом моделу реализује се у осам корака: 1) заједничке уводне активности, 2) истицање наставне јединице, 3) учитељева обрада респонсбилних наставних садржаја, 4) избор облика рада, 5) избор најповољније варијанте наставе, 6) рад ученика према изабраној варијанти наставе, 7) извештавање ученика о раду према изабраној варијанти наставе и 8) вредновање резултата респонсбилне наставе у оквиру кога се утврђују исходни и процесуални квалитети наставе и учења и учешћа ученика у настави.

Први корак: заједничке уводне активности (траје 5 минута). У провом кораку учитељ поставља питање ученицима: како се назива математичка операција у којој један чинилац множимо другим чиниоцем?

Први ученик одговара: множење.

Учитељ на табли записује први задатак: $13 \cdot 16 = x$ и пита: ко ће да реши постављени задатак и одговори на питање шта се добија множењем.

Сигурно ће се јавити више, па чак и сви ученици. Учитељ бира једног ученика који решава задатак и уписује решење 208, одговоривши да поменути број представља производ.

Учитељ поставља треће питање: ако горе наведеним чиниоцима заменимо место, да ли ће се променити производ.

Трећи ученик одговара: ако чиниоцима заменимо место, производ остаје исти.

Учитељ поставља четврто питање: да ли множимо увек на исти начин.

Четврти ученик одговара: до сада смо учинили да увек множимо на исти начин.

Други корак: (истицање наставне јединице (траје 1 минут). Учитељ истиче назив наставне јединице, навевши да постоје бржи, једноставнији и лакши начини множења и да ће то учити и вежбати на часу. Назив наставне јединице записује на табли, а ученици то чине у својим свескама.

Трећи корак: учитељево излагање респонсибилних наставних садржаја (траје 7). Учитељ усмерава пажњу ученика према плакату који је окачио на зиду и показује им да се на њему налазе примери како да се брже, једноставније и лакше множи. Након тога објашњава ученицима да је то могуће код множења вишецифреним бројевима када је нула последња цифра у једном од чинилаца; када је јединица једна од цифара у првом чиниоцу; када је нула последња цифра у другом чиниоцу; када је јединица последња цифра у првом чиниоцу; када је јединица прва или једна од цифара у првом чиниоцу, само не последња.

Пример 1: када је нула последња цифра у првом чиниоцу.

$$\begin{array}{r} 225 \\ \bullet \quad 20 \\ \hline 450 \quad (\text{множено само са цифром } 2) \end{array}$$

Учитељ објашњава ученицима да је множено само са цифром два а не и цифром нула у другом чиниоцу и да је потребно да иза броја 450 допишу нулу, па ће резултат бити 4500.

Пример 2: када је нула последња цифра у другом чиниоцу.

$$\begin{array}{r} 220 \\ \bullet \quad 23 \\ \hline 66 \\ + \quad 44 \\ \hline 506 \quad (\text{множено само са цифрама 2 и 2}) \end{array}$$

Учитељ објашњава ученицима да су цифре два и три у другом чиниоцу множене цифрама два и два а не и цифром нула у првом чиниоцу и да је потребно да се иза броја 506 допише цифру нула, па ће резултат бити 5060.

Пример 3: када је јединица последња цифра у првом чиниоцу.

$$\begin{array}{r} 222 \\ \bullet \quad 21 \\ \hline 222 \\ + \quad 444 \\ \hline 4662 \end{array}$$

Учитељ објашњава ученицима да када је јединица последња цифра у првом чиниоцу, онда се други чиниоц само преписује, као у назначеном примеру број 222.

Пример 4: када је јединица прва или једна од цифара у првом чиниоцу, само не последња.

$$\begin{array}{r} 222 \\ \bullet \quad 12 \\ \hline 444 \\ + \quad 222 \\ \hline 2664 \end{array}$$

Учитељ објашњава ученицима да када је јединица прва цифра једна од цифара у првом чиниоцу осим не последња, да се онда понавља број првог чиниоца и само се пише испод претходног броја за једно место у леву страну, као у назначеном примеру број 222.

Четврти корак: избор облика рада (траје 1 минут). Учитељ објашњава ученицима да ће у наставку часа радити самостално, у пару или групи и да је потребно да самостално предложи и изабере облик рада. При том им наглашава да би било добро да

раде у пару, али да од њих зависи на који ће начин радити. Након тога се ученици међусобно договарају и у конкретном примеру одабирају да раде у паровима, при чему сами одређују парове.

Пети корак: избор повољне варијанте наставе (траје 1 минут). Ученици демократски одабирају да ће међусобно сами састављати и решавати задатке.

Шести корак: рад ученика према демократски изабраној варијанти наставне активности (траје 15 минута). При овом кораку, сваки пар саставља по четири задатка и исте предаје једном од парова. Када су сви парови добили задатке, приступа се њиховом решавању. Све време рада ученика у пару, учитељ контролише њихов рад, пружа им помоћ ако то затраже или ако примети да је то потребно, пружа им савете и подстиче их на друге начине, све у циљу постизања жељеног циља у настави.

Седми корак: извештавање ученика о раду према демократски изабраној варијанти наставе (траје 10 минута). У седмом кораку, парови извештавају о раду. За сваки тачно решен задатак, сви ученици, осим ученика из пара који презентује своје задатке аплаудирају. Уколико је то потребно, остали ученици и учитељ допуњују пар који извештава о раду све до доласка до тачно решеног задатка, након чега као и у првом случају сви ученици, осим ученика из пара који резентује своја решења аплаудирају.

Осми корак: заједничке завршне активности (траје 5 минута). У овом делу спроводи се вредновање наставе и рада и учења ученика које је учитељ вредновао и у првом, четвртном шестом и седмом кораку. На крају наставног часа се задају домаћи задаци.

ВРЕДНОВАЊЕ НАСТАВЕ И РАДА УЧЕНИКА

Вредновање се спроводи у првом, четвртном, шестом, седмом и осмом кораку. Подразумева утврђивање исходишних и процесуалних квалитета наставе и рада ученика.

Табела 1: *Исходишни квалитети рада ученика*

Задатак број	1	2	3	4	5	6	7	8
Број ученика који су тачно урадили задатак	20	20	20	20	20	20	20	20
% тачно урађених задатака у одељењу	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Исходишни квалитети рада ученика утврђују се практичним проверавањем ученика (Миленовић, 2013; 2012б). Тачно урађени задаци, уписују се у табели о исходишним квалитетима рада ученика. Резултати приказани у Табели 1 углавном служе ученицима како би боље урадили задатке. Овај исходишни квалитет рада ученика означава се синтагмом *фокус на производу* (Миленович и Цветкович, 2013).

Табела 2: Чек листа и процесуални квалитети рада ученика

Процесуални квалитети рада ученика	Пар 1	Пар 2	Пар 3	Пар 4	Пар 5	Пар 6	Пар 7	Пар 8	Пар 9	Пар 10	Пар 11	Пар 12
Број ученика који активно учествују у решавању задатака	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Број ученика који активно учествују у презентацији	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Процесуални квалитети рада ученика подразумевају удруживање ученика и њихову оригиналност. Удруживање учитељ утврђује личним посматрањем рада ученика у сваком појединачном пару (Миленовић, 2012б). Лична запажања, учитељ уноси у чек листу (Табела 2). Што се оригиналности тиче, она се утврђује на основу тачно решених задатака ученика, односно начина на који су задаци решени.

ЗАКЉУЧАК

У раду је приказан иновативни дидактичко-методички модел респонбилне наставе. Модел је приказан у почетној настави математике, на практичном примеру обраде нове наставне јединице *Множимо брже и лакше* у 4. разреду основне школе. Иновативни модел респонбилне наставе спада у групу иновативних дидактичко-методичких модела наставе. За разлику од традиционалне у којој се настава планира утврђеним хронолошким редоследом а наставни час има три основна дела: 1) уводни који траје пет, 2) главни који траје 35 и завршни део часа који траје пет минута, настава по овом моделу планира се у обрнутом дизајну; има четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата, 2) одређивање прихватљивих доказа да су

резултати наставе остварени; 3) планирање искуства активног учења и делотворног поучавања и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе наставног рада. Микроструктура плана наставе према иновативном дидактичко-методичком моделу респонсибилне наставе подразумева реализацију наставног часа у оквиру осам корака: 1) заједничке уводне активности, 2) истицање наставне јединице, 4) учитељева обрада респонсибилних наставних садржаја, 4) избор облика рада, 5) избор повољне варијанте наставе, 6) рад ученика према изабраној варијанти наставе, 7) извештавање ученика о раду према изабраној варијанти наставе и 8) вредновање резултата респонсибилне наставе у оквиру кога се утврђују исходни и процесуални квалитети наставе и учења и учешћа ученика у настави.

Суштина овог модела огледа се у демократском доношењу одлука о свим битним питањима наставе и рада од стране самих ученика. Поред тога, највећи део времена ученици сами раде на начин како су то претходно одабрали. На конкретном примеру ученици су самостално радили 30 минута, а само 15 минута заједно са учитељем. У овом раду, модел је приказан у почетној настави математике. Применљив у настави свих предмета и у свим облицима наставе, али ипак најбоље ефекте даје ако се примењује при обради нових наставних садржаја. Како се поменути и остали модели углавном не користи у настави у Републици Србији, не може се ни говорити о њиховој значајнијој васпитнообразовној ефикасности. Зато се смисленим чини потреба истраживања практичне примене овог и осталих модела, што би свакако допринело унапређењу квалитета наставе и учења ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитета у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Lianghuo, F. (ed.) (2005). *How Chinese learn Mathematics (Perspective from Insiders)*. Nanjing Shi: Jiangsu jiao yu chu ban she.
- Миленовић, Ж. (2014). *Васпитнообразовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе*. У: Р. Николић (ур). *Настава и учење – савремени приступи и перспективе* (347-356). Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Миленовић, Ж. (2013). *Евалуација и идентификација исходних и процесуалних квалитета рада ученика у инклузивној настави*. *Педагогија*, 68(3), 494-502.

-
- Миленовић, Ж. (2012а). *Планирање у обрнутом дизајну по моделима инклузивне наставе*. У: В. Милисављевић (ур). *Наука и идентитет*, (439-448). Универзитета у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Миленовић, Ж. (2012б). *Утврђивање исхода и процесуалних квалитета рада ученика у настави природе и друштва*. У: С. Маринковић (ур). *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи* (597-610). Универзитета у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Миленович, Ж. и Цветкович, Р. (2013). *Коррелација преподавања физичкој култури с уроцима језика и литературе в начальных классах общеобразовательной школы*. У: А. Јанева (сбс). *Съвременни тенденции на физичкото възпитание и спорта* (119-132). Софийски университет Св. Климент Охридски, Департамент по спорт и Универзитетско издателство.
- Милијевић, С. (2003). *Интерактивна настава математике*. Друштво педагога Републике Српске у Бањалуци.
- Montessori, M. (2007). *Dijete: tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nind, M., Rix, J. and Sheehy, K. (2005). *Curriculum and Pedagoggy in Inclusive Education: values into practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- PISA (2009). *Results: What Students Know and Can Do, Vol. I. OECD*.
- Polya, G. (1966). *Kako ću riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.
- Yong, K. (2009). *Mathematics Education (The Singapore Journey)*. New Jersey, London and Singapore: World Scientific.

INNOVATIVE MODEL OF RESPOSABLE TEACHING

Abstract: Classes planned, implemented and evaluated according to innovative didactic-methodical models provide for joint activities of teachers and students. In this paper, for example, the processing of a new teaching unit We multiply faster and easier in the first grade of mathematics in 4th grade presents an innovative model of resposable teaching. The microstructure of the innovative responsive teaching plan is planned in a four-stage reverse design, and the lesson is implemented in several steps, in the specific example of eight steps. According to this model, the teacher and students complete the first, second, third, fourth, fifth and eighth steps together, which takes a total of 20 minutes. The sixth and seventh step students realize working in pairs for a total of 25 minutes. Classes planned and implemented in this model enable students to acquire basic knowledge that will be of value to them outside the classroom.

Key words: elementary mathematics teaching, traditional teaching, innovative teaching, innovative models, part-time design planning.

Бошко Љ. Миловановић
Јована С. Миловановић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 305-315

ГОВОР И ИГРА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Сажетак: Термин који најтачније представља целокупну дететову природу јесте радозналост. Термин који потврђује да, у етимолошком смислу, дете радо упознаје свет. Радо разоткрива свет око себе. У раном детињству детету је игра активност која му омогућује да учи. Време проведено у игри значајно утиче на свеукупну зрелост детета. Сматрамо да је све чешћом употребом мултимедијалних средстава у животу раног детињства угрожена дечја игра а тиме и правилан развој детета. Овим радом указујемо на значај игре и правилну артикулацију гласова као и правилан развој говора.

Кључне речи: игра, рано детињство, развој говора, дечји речник, функција говора.

УВОД

Говор је основно средство за успостављање комуникације, самоизражавања и развоја. Говор се усваја и развија кроз активну језичку праксу. Новорођенче не уме да говори нити је у стању да разуме говор одраслих. У развоју говора, који тече упоредо са развојем моторних и интелектуалних способности, врло је важно да дете слуша правилан говор одраслих. Да би се говор развио као социјална функција, неопходна је стална стимулација говорних центара у мозгу јер се говор учи на основу имитације, слушања и опонашања. Говор је у директној вези са акцијом, дете, управо, упознаје свет око себе делујући на њега.

Игра је једно од најважнијих средстава учења код деце. Наиме, у току игре дете испитује свет око себе и сопствене могућности деловања у различитим, за њега непознатим ситуацијама. Развијајући посебне вештине и моделе понашања, дете у игри стиче нова искуства, открива, учи и ствара. Дете је примарно социјално биће које већ у првим данима живота започиње интеракцију са својим околином. У игри дете спонтано вежба и развија своје когнитивне, емотивне, моторичке, социјалне, комуникацијске и језичке способности.

Неоспорно је да постоји повезаност мишљења и говора, али се природа те повезаности различито тумачи. Неки психолози (Пијаже) сматрају да су мишљење и говор толико повезани да се на основу развијености говора детета може судити и о степену његовог мишљења. Виготски пак говори о повезаности мишљења и говора тек у другој години живота, јер је оно најчешће тек тада колико-толико овладало говором.

Без обзира на теоријске дилеме у објашњавању односа говора и мишљења, чињенице утврђене емпиријским путем указују на следеће: када старије дете научи нову реч или нове речи, мења се и природа његовог мишљења. Стичу се нови појмови, везе и односи се схватају на нов, другачији начин. То са собом повлачи и тежњу за успешнијим говорним могућностима у циљу саопштавања својих мисли другима и самом себи.

Однос говора и мишљења може се боље разумети ако се узму у обзир две форме мишљења, и то: а) мишљење у себи и за себе и б) мишљење чији се резултати или дилеме желе саопштити другима. Говор је од мањег значаја за мишљење у себи и за себе, али за мишљење које се жели презентовати другима, језик, односно говор поприма већи значај.

РАЗВОЈ ГОВОРА

Нормални говорни ток карактеришу према Владисављевићу (Перкинс, 1982, према: Владисављевић, 1990) пет временских димензија:

Прва димензија је *редослед*. Гласови имају свој одређени редослед, који одређује значење речи, на пример, „рад” и „дар”. Исти гласови са обрнутим редоследом дају друго значење. Друга димензија је *трајање*. Свака говорна појава, сваки глас има своје трајање. Поремећај трајања може изазвати недовољну разумљивост говора, артикулационе поремећаје и промене значења речи. Трећа димензија је *брзина*. Претерана брзина говора, као и претерана спорост, може утицати на разумљивост. Четврта димензија је *ритам* који се изражава у начину говорног тока. Ако је говор пребрз, грчевит, искидан, неуједначен, он је тежак за слушање, а често и заморан. Пета димензија је *течност* говора, која се остварује сливањем гласова и речи у реченици.

Говор је изванредно важно средство у споразумевању међу људима којим се осећаји и мисли изражавају у звучним и визуелним симболима дајући тако тачно одређено значење.

Добра комуникација се заснива на правилима доброг говорења: осмишљеност, сврсисходност, јасност, правилност, гласност и вештина слушања.

Савремено друштво је незамисливо без говора и језика. Кад би неком катастрофом сви људи света изгубили способност вербалне комуникације, човечанство би морало да изумре, јер је човек у систем друштвене комуникације уградио целокупно своје сазнање, изражавање биолошких потреба, културу и цивилизацију.

За нормалан говорни развој потребан је низ органских, психичких и социјалних чинилаца. Органски предуслови за развој говора су:

- формиран говорни апарат,
- добар слух,
- морфолошко и функционално сазревање моздане коре.

Психички фактори:

Као најважније психичке факторе, који су директно повезани са развојем говора, истраживачи наводе:

- развијеност опажања, представа, учења, мишљења и способности које су у узајманој вези са говором;
- емоционална стабилност;
- говорну активност треба поткрепљивати.

Социјални фактори:

Релевантност средине на свеукупан развој детета је неспоран, а као најважнији чиниоци издвајају се:

- социјални говорни узор који је близак детету и стимулише имитацију,
- говорна културна средина,
- укупна активност детета и његово доживљавање.

За овај рад неопходно је да наведемо функције говора које се остварују. Оне нам указују да ли дете има елементе развојне фазе.

Функцију дечјег говора први је изучавао швајцарски психолог Жан Пијаже. После њега и амерички психолог Дороти Мекарти. Они су нашли да добар део онога што мала деца говоре нема функцију успостављања контакта са другима, те су такав говор назвали егоцентричним. Егоцентричност у говору код деце представља нормалан ступањ у развоју, док код одраслих означава враћање на нижи ступањ понашања (регресија). Егоцентричним говором дете не жели да било шта саопшти

другима; за њега није важно да га при томе неко слуша; он говори за себе. Око седме године егоцентрични говор се губи, уступајући место другом облику дечјег говора, такозваном социјализованом говору који има функцију комуницирања са другим особама.

Према Пијажеу и Мекартијевој, постоји неколико подврста егоцентричног и социјализованог говора. Подврсте егоцентричног говора су:

- ехоталија, дете понавља више пута једну реч (беба-беба), чак може и да је певуши не обраћајући се никоме;
- монолог, дете говори и прави гестове као да гласно размишља не обраћајући пажњу на околину;
- монолог удвоје, говори за себе, иако се налази у друштву другог детета, али се не обраћа њему, нити од њега очекује одговор.

Социјализовани говор је онај којим дете размењује мисли са другима и жели да утиче на саговорника, а његове подврсте су:

- адаптирана информација, где дете даје нека објашњења другима, као контакт за разговор; („То је моје!”, „Ја имам кола!” и сл.);
- критика и ругање, посебно у односу на нешто што други има, а дете нема („Пих, то ти ништа не ваља!”);
- наредба, жалба и претња („Дај ми то!” „Тужићу те тати!” и сл.);
- питања и одговори, дете запиткује: „Шта је то?”, „Чије је то?” и сл.;
- социјалне фразе, односе се на поздраве, захваљивање, изразе учтивости, прве комплименте („хвала”, „изволите”);
- драмска имитација, односи се на опонашање одраслих, посебно мајке у одређеној ситуацији (нпр. приликом телефонирања, дочекивања гостију и сл.). Имитирати се може и пас, мачка, аутомобил, коњ и др.

Код деце је често структура реченице другачија него код одраслих. Дечја реченица је у многим погледима граматички неисправна, и ово се постепено губи током млађег школског узраста. У постизању граматичке исправности, свакако, значајну улогу игра управо школовање. На млађем школском узрасту још се повремено примећују остаци егоцентризма (неспособност детета да се стави у положај друге особе којој нешто објашњава), тако да ће дете, када су му на располагању само вербална средства, често давати неразумљива објашњења (ово је, међутим, далеко мање изразито него код предшколског детета, и постепено се губи).

Дечји говор је више ситуациони него контекстни. Код ситуационог говора, разумљивост зависи од познавања ситуације у којој се говор одвија, док би без узимања у обзир те ситуације овај говор био неразумљив. Контекстни говор, карактеристичан за старије дете и одраслог, разумљив је на основу сопственог контекста.

Код деце се, у неким ситуацијама, у говору препознаје још једна одлика карактеристична за развојни стадијум на коме је мишљење (преоперационални) на овом узрасту – конкретност. Она се, као и егоцентризам, постепено губи током млађег школског узраста, у великој мери захваљујући и самом школовању. Дешава се да деца овог узраста понекад не могу да одвоје реч, као знак, од онога што она означава, што често доводи и до погрешних констатација. Правовремена и довољно разумљива разјашњења учитеља у оваквим ситуацијама веома су значајан фактор ослобађања од конкретности у говору.

Основно средство комуникације међу људима представља језик. „То је скуп арбитрарних и конвенционалних гласовних знакова којима се преноси нека порука” (Pehar, 2007: 74). Према Фердинанду де Сосиру (Ferdinand de Sosuru), језик је систем знакова којима се изражавају мисли. Према њему, језик је друштвена творевина која постоји изван појединца, а говор је језик у употреби.

Према нативистима, просечна деца су биолошки спремна да уче било који језик. Неки од њих као Чомски (1968), сматрали су да је језик урођен. Према схватању других теоретичара (Brainea, Jenkinsa, Palermoa, Staatsa), учење језика зависи од околине и већином се учи путем имитације. Према савременим теоретичарима језик се учи у контексту говорног језика и човек је за његово учење биолошки спреман. „Језик је друштвени феномен: он постоји као договор међу члановима једне заједнице, језик је изван појединца који га сам мора учити и не може га по својој вољи мијењати” (Pehar, 2007: 74).

„Најчешћи вид комуникације јесте говор, који уједно представља апстрактан термин, а односи се на менталну способност која омогућава људском бићу да се у комуницирању служи организованим симболичким системима као што је језик. Основне функције комуникације код деце предшколске доби су:

- успостављање и одржавање односа с другима (позив на игру, тражење нечије помоћи, давање упутстава за игру, тражење

објашњења, заједничко дефинисање правила игре, распитивање о осећањима других итд.);

- самоизражавање или експресија (изражавање својих осећања, идеја, поступака, образлагање избора, изражавање укуса и свиђања итд.);

- тражење одговора на питања која се постављају у свету (могући узроци појава, разлика и сличности предмета, разлози нечијег понашања, постављање разних питања, итд.);

- преношење информација (именовање предмета, њихово описивање, описивање и објашњавање појава, установљавање узрочности, итд.);

- причање о свету маште или изражавање креативности (цртање, вајање, сликање, моделирање, симболичке игре итд.)” (Peħar, 2007: 84–85).

ДЕЧЈА ИГРА – ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ И ЗНАЧАЈ

Игра је саставни део живота сваког детета. Она се по својим особеностима разликује од свих других активности. Произилази из унутрашње потребе детета и одликује је спонтана, слободна и оригинална активност детета која је сама себи циљ. Игра се, са аспекта философије и психологије, сматра за једно од фундаменталних својстава човекове културе. У литератури често наилазимо на констатацију да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. Наиме, деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан и сврсисходан начин и то су управо чињенице које поткрепљују претходно изречену тврдњу. Понашање детета у игри и врсте игара које оно преферира могу да буду индикатор степена дететовог интелектуалног и емоционалног развоја. Такође, дечја активност у игри може да послужи у психодијагностичке и психотерапеутске сврхе. Кроз игру је могуће кориговати обрасце дечјег понашања и иницирати нове моделе, што несумњиво доприноси њиховом даљем развоју. Током игре, дете истражије свет око себе и личне могућности, проналази нове начине деловања у разноврсним ситуацијама и на тај начин стиче искуства, открива, учи и ствара. Допринос игре лежи и у чињеници да га она ослобађа напетости, олакшава фрустрацијске ситуације, решава конфликте и задовољава дечје жеље и потребу да се осећа одраслом особом. Једна од првих предрасуда које одрасли имају о значају игре јесте да је игра

лако, забавно, бесциљно губљење времена. То је активност којом деца задовољавају своје основне потребе, развијају умне и стваралачке способности, уче, јачају здравље и социјализују се. Управо на овом схватању почива програмска концепција предшколског васпитања и образовања, а треба је имати у виду и при организацији и реализацији наставних и ваннаставних активности у млађим разредима основне школе. Стваралачка, по себи игровна природа поступка чине језичке личности, најочигледније се испољава у ситуацијама кризне вербалне комуникације.

Игра утиче на дете на разне начине:

- *Успостављање емоционалних веза*

Већ у првим месецима живота мајка детету постаје најдража играчка. Звук њеног гласа, осмех, додир детету пружају задовољство и доприносе развоју чврсте емоционалне повезаности. Што је дете старије, кроз игру се може зближити и боље упознати.

- *Велика открића*

Дете учи кроз игру, оно од раног детињства ужива у откривању и истраживању онога што га окружује. Како дете расте, његова знатижеља и интересовања постају све шири а његова игра све сложенија.

- *Физичка активност*

Физичка активност је, свакако, један од саставних елемената игре. У свом развоју дете постепено мења спољашњу актиност, наиме, од неусмерених и неодређених покрета ка организованим, прецизним и вољним мишићним покретима. Дете кроз игру перманентно испитује своје физичке могућности, подижући лествицу захтева на виши ниво.

- *Учење говора*

Дете учи брже ако тај процес доживљава као забаву. У раном детињству, читање сликовница, певање песмица или бројалица подстичу говорни развој и проширују фонд познатих речи и израза.

- *Социјализација*

Смањивањем страха од одвајања, дете ступа у социјалне односе са све ширим кругом. У предшколском узрасту, дете тражи све више контаката и интеракција са својим вршњацима. У игри са њима, оно стиче социјалне вештине тј. учи се функционисању и комуникацији у групи.

- *Смисао за хумор*

Већина беба се почиње смејати у узрасту од пет месеци. Двогодишњаци уживају у практичним шалама с луткама и томе слично, а касније дете почиње схватати и говорне шале, тј. развија смисао за хумор.

- *Развој креативности*

Игра је савршен начин на који дете може истраживати и развијати сопствену машту и креативност. То се посебно односи на активности цртања, сликања, игре пластелином и другим материјалима који детету пружају могућност стваралачког изражавања.

- *Развој интелектуалних способности*

Игра омогућава детету да рано развија памћење, посматрање, развијање концентрације и усмеравање пажње. То се односи на различите игре, од слагања коцки до усвајања песмица. Свака игра захтева од детета одређени интелектуални напор.

- *Самопоуздање*

Код деце, у раном узрасту је могуће утицати на развој самопоуздања кроз игру. На пример, облачење лутке помаже детету да научи како се оно само може обући. За развој слике о себи најважније је родитељско поверење и изражавање вере у дететове способности и залагања.

ПОЛОЖАЈ ГОВОРА У ИГРИ

У једном истраживању које је спроведено у четири вртића, и где је испитивано укупно седамнаесторо деце у узрасту од 3,5–6,5, година, посматрана је игра сваког детета у два маха у року од месец дана. Посматрања су трајала у просеку 35 минута до 1 сата. Деци је дата пуна слобода у избору игре, дужине трајања, са ким ће да се играју и колико ће игара променити у термину предвиђеном за слободну игру.

Анализа учесталости говора у три ситуације – фиктивној, реалној зависној од игре реалној независној од игре, показала је следеће. Говор млађе деце је више везан за реалне ситуације, код старије деце је саставни елемент игре. То свакако наводи на закључак да се говор постепено укључује у игру као њен формативни елемент. С обзиром на то да су деца и у млађој и у старијој групи имала скоро идентичан број исказа, можемо закључити да укључивање говора у игру зависи пре свега од

става детета према говору, а не степену у коме дете влада говором.

Анализирајући однос игре и говора утврђује се постојање четири функције од којих су три изразито метафоричке, а једна прагматична. У игри, нарочито игри деце у млађој групи, говор се најчешће налази у функцији изражавања. Дете, градећи фиктивну ситуацију предметним радњама, говорно изражава своје стварно расположење. У игри старије деце говор је све чешће у функцији приказивања. Захваљујући овој функцији говор директно учествује у преображавању предмета или у грађењу улоге.

Сличне манифестације могле су да се утврде и у грађењу улоге. У нижој фази развоја игре говором се исказују и описују радње. У вишој фази развоја игре, када се дете потпуно пренесе у улогу који игра, и када сама игра прераста у драму, говор је конструктивни елемент улоге.

Говор је често употребљен и игри да би се њиме објаснила ситуација, предмет или радња. У том случају је наглашен његов практичан аспект. У функцији објашњавања говор је употребљен за описивање или ради упутства.

Најзад, говор се у игри јавља у функцији фабулирања, односно приповедања. Могло би се рећи да у овом тренутку игра прелази са моторног нивоа на вербални, њен развој се усмерава од драмског ка приповедачком, а језик постаје доминантан стваралачки медијум.

„Игра је делатност која се одвија у разрађеним временским, просторним и смисленим границама, у једном видљивом реду, према добровољно прихваћеним правилима, те изван подручја материјалне нужде или корисности. Расположење у којем се игра одвија јесте уздигнуће и одушевљење, било оно побожно или само свечано, већ према томе је ли игра посвета или развеселавање. Та делатност прати осећај усхићења и напетости, а она сама доноси ведрину и опуштање” (Huizinga, 1992: 121).

ЗАКЉУЧАК

Развијање културе усменог изражавања предшколаца представља доминантну област рада у предшколском образовању. Да би говорне компетенције деце јачале временом, неопходно је уводити у непосредну праксу игре које подстичу развој говорне културе и позитивно утичу на психофизички развој детета. У том смислу, најзначајнија је улога добро

припремљеног васпитача, као и адекватно планирање остваривања различитих говорних вежби, у складу са узрастом и могућностима предшколаца на основном, средњем и напредном нивоу (према обликовању стандарда ученичких постигнућа из области Српски језик за крај првог циклуса обавезног образовања).

Утврђивањем типологије говорних вежби намењених овом дечјем узрасту, као и дефинисањем образовних, васпитних и функционалних циљева којима се тежи у предшколским програмима, а у вези са даљим наставним савладавањем предмета Српски језик и усклађивањем знања, способности и вештина предшколаца са захтевима програма рада на развијању говорне културе, стварају се поуздани темељи за даље школско напредовање сваког детета/ученика и његово лакше сналажење у даљем савладавању говорничких вештина.

Како је за развој функционалног мишљења најзначајнији период од треће до седме године, добро одабрана игра омогућује сарадничку атмосферу у којој се предшколцима омогућава да кроз забаву и смех уоче своја лична постигнућа у домену културе усменог изражавања и да их упореде са способностима и вештинама њихових вршњака.

ЛИТЕРАТУРА

- Britton, L.(2000). *Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina*. Zagreb: Hena com.
- Владисављевић, С. (1990): *Патолошки неразвијен говор деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Владисављевић, С. (1982): *Поремећаја говора у школске и предшколске деце*, Београд.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2006). *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: Službeni list BiH.
- Stakić, M. (2016). *Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta*, Zbornik radova sa nacionalnog skupa *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, str. 129–140, Jagodina, Pedagoški fakultet,
- Huizinga, J.(1992). *Homo ludens*. O podrijetlu kulture u igri. Zagreb: Naprijed.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*, New York, itd: Harcourtr, Brace and Jovanovich.

РЕЧЬ И ИГРА ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: Термин, который наиболее точно отражает закономерности развития ребенка - это любопытство. Термин, который подтверждает, что в этимологическом смысле ребенок счастлив встретить мир. С радостью он раскрывает красоту окружающего мира. В раннем детстве игра для ребенка - это занятие, которое позволяет ему учиться. Время, проведенное в игре, существенно влияет на общее развитие ребенка. Мы считаем, что частым использованием мультимедийных средств в раннем детстве подвергается опасности, попирается и уничтожается детская игра и, следовательно, правильное развитие ребенка. В этой работе мы указываем на важность игры и усовершенствование артикуляции вместе с правильным развитием речи.

Ключевые слова: игра, раннее детство, развитие речи, детская лексика, речевая функция.

Јелена Р. Круљ
Емилија И. Марковић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 317-326

ПРЕВЕНЦИЈА ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕРНЕТА КОД ДЕЦЕ

Сажетак: Модерно доба са собом носи интензиван развој технологије који обухвата све сфере живота, а самим тим, то се преноси и има велики утицај на најмлађи нараштај. Комуникација у савременом свету се доминантно одвија преко интернета и друштвених мрежа, а не лицем у лице. То нам говори и чињеница да данас готово свако дете школског узраста има профил на некој од друштвених мрежа. Њихово слободно време је углавном посвећено различитим формама информисања преко интернет извора. Дечје реално дружење и комуникација су тиме значајно ослабили, млади често своје мобилне телефоне поистовећују са пријатељима. Школска дворишта, игралишта и паркови су замењени виртуелним светом, игрицама, чиме се дечји психолошки развој и моторне функције спорије развијају. Из наведених разлога веома је значајно посветити пажњу превенцији зависности од интернета, што на крају и јесте функција заштите детета.

Кључне речи: школа, интернет зависност, комуникација, социјалне мреже.

„Немојте васпитавати своју децу као што су ваши родитељи васпитавали вас јер тај свет више не постоји.“

УВОД

Данашња стварност је увелико оличена присуством нових технологија и ониме што можемо означити као виртуелну реалност. Виртуелна реалност опонаша природу, она сама није природна, већ само тако изгледа. Део овог виртуелног света представља и интернет. Без њега се доступност информацијама данас чини врло отежаном. Интернет пружа и бројне могућности за учење. Уопштено, информационе технологије јесу оруђе које је потребно људима у информатичком друштву како би могли нормално да живе, уче и раде (Agir, 2019). Интернет постаје и веома значајно средство комуникације, а и врло моћан, ако не и најмоћнији агенс социјализације у домену мас-медија.

Људи као социјална бића имају природну потребу за припадањем, прихватањем од стране других, дакле, за

комуникацијом. Оно што разликује некадашњу комуникацију од интернет комуникације јесте одсуство контакта очи у очи, смањена могућност невербалне комуникације и препознавања невербалних сигнала, али често и одсуство емоција. Већина деце и омладине опредељује се ипак за овај вид комуникације, што потенцијално са собом носи и ризик зависности од интернета. Уопштено, проблем није у коришћењу интернета и дигиталних технологија, већ у некритичком односу према њима.

Сама интернет зависност, као и биолошка зависност од неких супстанци, представља опасност за ефикасно функционисање индивидуе. Многа понашања која су повезана са интернет зависношћу данас су предмет различитих истраживања. Тако, последице дуготрајног излагања компјутерским екранима по физичко здравље, различита антисоцијална понашања, попут злостављања, сајбер криминала и сл., а која су последица онлајн-игрица и умрежавања преко социјалних сајтова деце и адолесцената, јесу предмет интересовања различитих научника (Suler, 1999; Smith et al., 2008).

Нека истраживања су се бавила испитивањем повезаности између особина личности и интернет зависности. Ко са сарадницима (Ko et al., 2012) налази да су особине личности, породични утицај, употреба алкохола и социјална анксиозност значајни предиктори поремећаја интернет зависности. Истражујући повезаност особина личности и зависности од интернета на узорку од 707 испитаника у Словачкој, аутори (Hostovecky, Prokor, 2018) проналазе да јачу тенденцију ка интернет зависности показују екстровековани испитаници у односу на интровертоване, испитаници са израженијим неуротицизмом, мање савесни испитаници, као и они који живе у граду у односу на оне који живе на селу. Друга истраживања проналазе да људи који проводе више времена на интернету јесу склони емоционалној узнемирености, а њихова анксиозност утиче на понашање и односе са другим људима дистрактивно. Тако, људи које одликује емоционална нестабилност исказују и мање интерперсоналне способности, што умањује социјалне активности у свакодневном животу (Carlan, 2003).

У сваком случају, већина научника се слаже са тим да интернет зависност представља психофизиолошку врсту поремећаја која се манифестује симптомима у вези са толеранцијом, изолацијом, као и социјалном и емоционалном оштећеношћу.

ОДРЕЂЕЊЕ ИНТЕРНЕТ ЗАВИСНОСТИ И ЊЕГОВА ПРОЦЕНА

Зависност од интернета представља патолошки поремећај, а као таквог први га је препознао 1996. године Иван Голдберг (Fradelos et al., 2016), психијатар из Њујорка. Он га одређује као патолошку или проблематичну употребу интернета, импулсивну потребу за интернетом, Мичел ову зависност види као импулсивну претерану употребу интернета, као стање депривације које је праћено изиритираним понашањем, док је Шапиро са сарадницима описује као наспособност да се контролише употреба веба што води осећању притиска, анксиозности, дисфункционалном понашању у свакодневним активностима и нарастајућој нервози у ситуацијама ограниченог приступа интернету (Mitchell, 2000, Shapira et al., 2003; Fradelos et al., 2016).

У развоју интернет зависности постоји неколико фаза (Neverkovich et al., 2017):

- фаза ниског ентузијазма, која наступа онда када особа доживи нека позитивна искуства на интернету, те настоји да намерно понови исте активности како би освежила та позитивна осећања;
- ентузијастичка фаза, када се развија потреба за интернетом, и последично, жеља да се побегне од реалности;
- фаза зависности, када настају озбиљне промене у вредностима, самопоштовању и самосвести и када форме интернет зависности почињу да се манифестују;
- афективна фаза, када се јавља афективна приврженост и када особа настоји да се дистанцира од виртуелног простора, али не може да контролише своју зависност.

Интернет зависност код деце и омладине утиче како на физичко, тако и на психичко здравље. Она може проузроковати интерперсоналне проблеме, усамљеност, депресију, суицидалне идеје, деструктивни животни стил, лошу организацију времена, агресивност и др. (Yajun et al., 2014). Постоји већи број симптома који указују на интернет зависност. Према Јангу (Young, 2000), ова зависност се манифестује кроз страст према интернету која је заснована на променама расположења, тешкоће у интерперсоналној комуникацији у реалном животу, затим кроз потребу да се све више времена проводи у виртуелном простору, лоше управљање временом, лагање о количини времена које се

проводи на нету. Андру и Слови (Andreou, Slovi, 2013), истражујући тинејдере од 15 до 18 година старости, проналазе као значајне предикторе интернет зависности спољашњи локус контроле, депресију и време које се проводи на нету. У једном истраживању (Cetinkaya, 2019) је пронађено да су дечаки склонији интернет зависности, као и то да је перцепција родитељске контроле значајан предиктор интернет зависности, пре свега перцепција контроле мајке, што аутор тумачи покушајем бега од контролишућег родитељског стила.

Неки аутори (Loskutova, 2004, Egorov et al., 2005; Shubnikova et al., 2017) повезују интернет зависност са комплексом неуспеха који обухвата ниско самопоштовање и незадовољство собом, незрелашћу, егоцентризмом, недостатком одговорности, недовољним нивоом саморегулације у стварном животу, тенденцијом да се избегну проблеми и одговорност, живљењем за виртуелни свет услед мањка комуникације.

Јангова (Young, 1999) наводи три животна сегмента у којима се одражавају негативне последице интернет зависности. Њена истраживања показују следеће:

1) породични проблеми – 53% интернет зависника саопштава о озбиљним проблемима у породичним односима, али и блиским пријатељствима;

2) проблеми у учењу – 58% интернет зависника међу ученицима саопштава о опадању радних навика, значајном погоршању оцена, пропуштању часова; такође, многи наставници сматрају да употреба интернета не унапређује ученичка извођења и да су информације на интернету исувише неорганизоване и неповезане са школским курикулумом и уџбеницима;

3) проблеми на послу – 55% послодаваца сматра да време које запослени проводе на нету у непословне сврхе значајно умањује њихову ефикасност на послу.

У процени интернет зависности, Јангова (Young, 1999) предлаже праћење четири параметра.

Употреба. Оно на шта треба обраћати пажњу јесте то у које сврхе неко употребљава интернет; колико сати недељно проводи на интернету; како рангира интернет апликације од најмање важне до најважније; шта је најзначајније у свакој од коришћених апликација.

Емоције. Зависници при употреби интернета често осећају гратификујуће сензације које не могу искусити на други начин.

Блокирају се осећања несигурности, бола, nelaгодности, стварају се вештачка осећања мира, сигурности, самовредновања, поседовања контроле или припадања.

Когниција. Интернет зависници имају тенденцију антиципације негативних догађаја чешће него други људи. Такође, мала адаптивна когниција попут ниског самопоштовања и самовредновања, као и клиничка депресија, често погађају интернет зависнике.

Животни догађаји. Интернет зависност је повезана са незадовољством властитим животом, непостојањем блиских веза са другим људима, недостатком самопоуздања и немањем наде.

ИНТЕРНЕТ КАО ОБРАЗОВНО СРЕДСТВО – ПРЕДНОСТИ И ОПАСНОСТИ

Сам по себи, интернет може служити различитим сврхама. На њему се могу успостављати бројни социјални односи, тражити давно изгубљени пријатељи, на њему се може забављати али и учити. Ученици, као и сви људи који уче, могу користити онлајн-литературу, базе података, референце које су бесплатне и доступне, могу учествовати у курсевима образовања на даљину, сарађивати са ученицима из других школа итд. Несумњиво да интернет има већи број функција као образовно средство. На њему се може истраживати, могу се радити домаћи задаци и уопште стицати знање. Парк (Park, 2009: Dogruer, Euyam, Menevis, 2011) наводи следеће: интернет је резервоар информација: преко њега се успостављају комуникације које руше све границе; омогућава интерактивно онлајн-учење; омогућава онлајн-истраживања; развија интересовања и унапређује учење; омогућава глобално учење. Оно што је важно јесте то у којој мери се интернет користи као средство за учење. Штавише, Аршам (Arsham, 1966: Kamba, 007) саопштава да је интернет као потенцијал за интелектуални изазов у историји образовања човечанства без преседана.

Да би се интернет користио у образовне сврхе, ученицима је неопходна способност да адекватно раде са доступним информацијама. Они треба да науче како да селектују информације које су релевантне за њихов проблем интересовања, анализирају информације, проналазе доказе за своје идеје о проблемима. С друге стране, многи образовни материјали не подлежу провери, што прави проблем и наставницима око избора

образовних материјала и од њих захтева високу компетентност у оквиру предмета за који су одговорни (Polat et al., 2003). Осим тога, потребне су и способности за правилну употребу образовних апликација. Већина ученика користи интернет у образовне сврхе, али проблем настаје онда када ученици почну да проводе превише времена на интернету, што обично прелази у неадекватне сврхе, губећи време на споредним сајтовима и апликацијама које нису у вези са образовним циљевима. Нека истраживања (Year et al., 2016) показују да што је већа интернет зависност, то више опада ученичка посвећеност учењу, енергија за учење, па последично и улагање напора.

Већ је речено да интернет зависност изазива емоционалну нестабилност код ученика, а емоционална нестабилност води и смањеној отпорности на стрес. Ово потом утиче и на когнитивно и бихевиорално функционисање, смањење мотивације, те и слабија академска постигнућа. Емоционално нестабилни, анксиозни ученици не могу се довољно посвећивати активностима учења, немају довољно интересовања, што прате и лоше оцене (Ambad et al., 2017). Каплан и Хај сматрају да у развоју интернет зависности главну улогу игра когнитивна компонента, док већина руских аутора акценат употребе интернета ставља на његов утицај на комуникациону и когнитивну сферу (Caplan, High, 2006; Voiskunsky, Asmolov, Tsvetkov, Tsvetkova, 2004; Neverkovich et al., 2017).

ПРЕВЕНЦИЈА ЗАВИСНОСТИ ОД ИНТЕРНЕТА

Речено је да иако интернет може бити значајно оруђе за учење, проблем настаје онда када ученици почну да сурфују по неважним сајтовима, играју игрице, учествују у чет рум разменама и сл. (Young, 1999). С обзиром на то да су деца данас упућенија у начине употребе интернета од родитеља и наставника (Viduka, 2018), а да су они значајни агенси социјализације, у превентивне сврхе јесте важно да и они буду упућени у потенцијале за активности на интернету како би препознали потенцијалне опасности, а и проучили шта то децу вуче интернету. Неки аутори (Јевтић, D., Јевтић, R., 2019) сматрају да су родитељи и наставници најодговорнији фактори чији је задатак да у кооперацији са децом врше њихову контролу, упућују их на стварни живот, дружења, активности у природи и сл.

Као предуслове за појаву интернет зависности, Неверковиц са сарадницима (Neverkovich et al., 2017) наводи: фрустрирајућа искуства адолесцентског доба повезана са сликом о себи, својим местом у друштву и саморазвојним процесом; прилику да се осети слобода услед анонимности интернет простора; немогућност да се успоставе жељене комуникације услед ограничења; осећање изолованости у породици услед емоционалне дистанце или презаштићености; тенденција ка антисоцијалним стратегијама ношења са ситуацијом; ниске комуникационе компетенције; емоционална повученост. Ово је и доба када се млади људи срећу са многим изазовима и очекивањима која им стварају притисак. Уз то, тада се стварају и навике које могу одредити будући животни стил индивидуе (Аџ-Николић et al., 2015). И други аутори виде период адолесценције као најкритичнији за формирање интернет зависности. Нека истраживања (Tahiroglu et al., 2010) интернет навика показују да већина адолесцената интернет користи више за игру и забаву него у образовне сврхе. Многи од ових елемената указују на то да родитељски стил, позитивна породична атмосфера и правилан афективни однос родитеља према деци у раном детињству може смањити предиспозицију за појаву интернет зависности. Овакав однос утиче повољно и на адекватан развој социјалних односа детета са околином.

Шубникова са сарадницима (Shubnikova, G. et al., 2017) предлаже укључивање субјеката у различите програме за формирање адаптивних стратегија за развој личних ресурса и адекватних понашања као што су адекватно самопоштовање, самопоуздање, емпатија, емоционалне и социјалне компетенције, саморегулација и сл. (Kim, Odact, Celik: Celik, 2016). Решавање проблема интернет зависности према њима треба да укључује промену понашања, когнитивно реструктурирање и терапију редукције бола. Неки аутори предлажу групно саветовање засновано на терапији реалитета као ефективно за редукцију интернет зависности.

ЗАКЉУЧАК

У савременом животу интернет постаје незаобилазно средство у свим областима пословања па и у образовању. Бројне су могућности коришћења интернета у образовне сврхе, како код деце, тако и код одраслих. Постоје разне апликације кроз које је

могуће учити, решавати проблеме и оне могу бити од користи за развој различитих стратегија учења. Но, тенденција деце да проводе на интернету све више времена, уз коришћење интернета у сврхе које нису образовног карактера, попут играња игрица и успостављања комуникација које понекада могу бити и ризичне, представља опасност која децу и младе људе може одвести ван жељених образовних циљева. Понекада ово може задобити и форму интернет зависности која се категорише у форме патолошких поремећаја. Иако не биолошког порекла, и ова зависност може попримити размере и тежину биолошких. Стога је превенција ове зависности од великог значаја. У томе значајну улогу играју родитељи и наставници, чији је задатак да прате могућности употребе интернета, његове потенцијале али и ризике које носи. Као значајни узор у животу детета, они личним примером, адекватним односом према детету – у правцу формирања реалних социјалних односа и развоја самопоштовања детета – могу утицати на свођење употребе интернета на оптималну меру.

ЛИТЕРАТУРА

- Ač-Nikolić, E., Zarić, D., Nićiforović-Šurković, O. (2015). Prevalence of Internet Addiction among School Children in Novi Sad. *Serbian Archives of Medicine/ Journal of the Serbian Medical Society*, 143 (11/12), 719–725.
- Agir, S. M. (2019). A model proposal regarding the effect of adolescents' psychological endurance on Internet addiction and intermediary role of self-esteem among related variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1 (18), 1–14.
- Ambad, A. N. S., Kalimin, M. K., Aizat Ku Yusof, A. M. K. (2017). The effect of internet addiction on students' emotional and academic performance. *Academia Journal* 6 (1), 86–98.
- Anderou, E., Slovi, H. (2013). The association between Internet user characteristics and dimensions of Internet addiction among Greek adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 11 (1), 139–148.
- Caplan, S.E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychological well-being. *Communication research*, 30 (6), 625–648.
- Celik, B.C. (2016). Educational Intervention for Reducing Internet Addiction Tendencies. *The Turkish Journal on Addiction*, 3 (3), 375–386.

- Cetinkaya, L. (2019). The relationship between perceived parental control and internet addiction: A cross-sectional study among adolescents. *Contemporary Educational Technology*, 10 (1), 55–74.
- Dogruer, N., Eyyam, R., Menevis, I. (2011). The use of the internet for educational purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 606–611.
- Fradelos, E., Kourkos, M., Valentza, O., Papathanasicu, V. I. (2016). Internet addiction in children and adolescents: etiology, signs of recognition and implications in mental health nursing practice. *Medical Research Chronicles*, 3(4), 264–272.
- Jevtić, R., Jevtić, D. (2019). Zavisnost od Interneta kao problem školske dece. *Zdravstvena zaštita* 48 (3), 49–55.
- Hostovecky, M., Prokop, P. (2018). The relationship between internet addiction and personality traits in Slovak secondary schools students. *JAMSI*, 14 (1), 83–101.
- Kamba, M. (2007). The internet as a Tool for Interactive Learning, teaching and research: Nigerian Experience. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 2 (3), retrieved from <https://www.researchgate.net>, 15. 8. 2019.
- Ko, Ch., Yen, J. Y., Yen, C.F., Chien, C.S., Chien, C.C. (2012). The association between internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. *Eur Psychiatry*, 27 (1), 1–8.
- Neverkovich, D. S., Bubnova, S.I., Kosarenko, N. N., Sakhieva, G. R., Sizova, M. Z., Zakharova, L. V., Sergeeva, G. M. (2017). Students` Internet Addiction: Study and Prevention. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (4), 1483–1495.
- Shubnikova, G. K., Khuziakhmetov, N. A., Khanolainen, P. D. (2017). Internet – addiction of adolescents: Diagnostic problems and pedagogical prevention in the educational environment. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (8), 5261–5271.
- Smith, K. P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376–385.
- Suler, J. (1999). To get what you need: Healthy and pathological internet use. *Cyber psychology & Behavior*, 2(5), 3, 385–393.
- Polat, E., Khannanov, A., Martinez de Morentin, I. J., Ferreras Orbezgozo, M. J., Moisseeva, M. (2003). Internet in Education – Support Materials for Educators. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow.
- Viduka, D. (2018). Bezbedonosni izazovi za decu na Internetu. *Serbian Journal of Engineering Management*, 3 (1), 75–79.

-
- Yajun, L., Xinghui, Z., Furong, L. Qin, Z., Yun, W. (2014). Internet addiction among elementary and middle school students in Cyber psychology in China: a Nationally representative sample study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2 (17), 111–116.
- Yeap, J. A. L., Ramayah, T., Halim, H. A., Ahmad, N. H., Kurnia, S. (2016). Exploring the impact of internet addiction on academic engagement: A preliminary study on undergraduates. *Indian Journal of Management Science*, 6 (1), 1–9.
- Young, S. K. (1999). Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment. In *Innovation in Clinical Practice*, L. VandeCreek&T.L. Jackson (Eds.), Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young, K. (2000). Diagnosis – Internet addiction. *World of Internet*, 2, 24–29.

PREVENTION ON INTERNET ADICTION WITH CHILDREN

Abstract: The contemporary world is characterized by the intensive development of technology which includes all fields of life, and that has its influence on the young people. Communication in the modern world is dominantly done by internet and social networks, but not face to face. The fact that almost every child of the school age has its profile on some of the social networks, is telling us about that. Their free time is mostly dedicated to different forms of informing through internet sources. Socializing and communication of children are pretty weakened and they are often identifying their mobile phones with their friends. Schoolyards, playgrounds and parks are changed with the virtual world, games, which lead to slower development of psycho-physical and motor functions. It is very important to pay attention on prevention of the internet addiction which is, finally, the function of children`s protection.

Key words: school, internet addiction, communication, social networks.

Dragana R. Jovanović
Marina D. Ćirić

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 327-342

РАЗВОЈ ЛИДЕРСКЕ МИСЛИ И ПРАКСЕ ЛИДЕРСТВА НАСТАВНИКА: ИЗАЗОВ И ЗАХТЕВ КВАЛИТЕТА УЧЕЊА И ЕФЕКТИВНОСТИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ

Sažetak: Diskusije na temu liderstva nastavnika dobijaju sve veću legitimnost u međunarodnom pedagoškom opusu i pedagoškoj praksi. U poslednjim reformskim zahvatima sistema obrazovanja u Srbiji mogu se prepoznati inicijalni pokušaji priznavanja uloge liderstva nastavnika za unapređivanje kvaliteta nastave i učenja. Ako se ima u vidu turbulentnost i promenljivost okruženja u kome se nalaze naše škole, moglo bi se reći da je našim obrazovno-vaspitnim ustanovama potrebno više liderstva, te da je kvalitet istog ne samo izazov nego i zahtev savremenog doba. S tim u vezi, u radu smo ukazali na tri bitna momenta, jednako kao i fenomena, koji koncept liderstva nastavnika čine (razvojno) izazovnim: (1) pojmovna determinacija i diferencijacija, (2) tradicionalna hijerarhijska „odozgo-nadole” orijentisanost, i (3) ograničavajuća (liderska) uloga nastavnika u organizaciji i nizak nivo kulture vođenja u obrazovnom sektoru. U radu se ističe potreba za uvođenjem nove paradigme u nastavničku profesiju, novih uloga i kompetencija, te razmatraju izazovi liderskog delovanja nastavnika, i jasno analizira ono što je poznato o liderstvu nastavnika shodno rezultatima empirijskih istraživanja. Izvršeni su naponi da se na osnovu raspoloživih empirijskih istraživanja izdvoje izazovi koje nova koncepcija liderstva nosi sa sobom u nastavi i učenju. Pred istraživače se postavlja zahtev za refokusiranje na sprovođenju istih ili sličnih istraživanja u školama na području Republike Srbije u cilju podizanja nivoa efektivnosti nastave i liderske kulture svih onih koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom radu.

Ključne reči: liderstvo, liderstvo nastavnika, kultura vođenja, savremena nastava i kvalitet učenja.

UVOD

Istraživanja liderstva u vaspitno-obrazovnoj oblasti poslednjih godina su u znatnom porastu. Za prilike i uslove zemalja u razvoju, kakva je Republika Srbija, liderstvo je relativno nova i specifična oblast sa uporištem u različitim naukama, prevashodno naukama o upravljanju i sve više u naukama o obrazovanju. Posebnom interesovanju za ovu oblast znatno je doprinelo i u literaturi široko rasprostranjeno uverenje da kvalitet učenja i efektivnost savremene nastave zapravo zavise od kvaliteta liderstva. Kada su u pitanju aktuelne pedagoške reforme, čini se da bi se u pokušajima

transformacije srpskog školskog sistema prevashodno trebalo usmeriti ka tome kako unutrašnje delovanje i rad obrazovnog sistema utiče na ponašanje u školama, posebno u učionicama. Reklo bi se da je ključ održivih reformi školstva u rukama nastavnika, odnosno u njegovim liderskim veštinama i kompetencijama. I doista, poslednje zahvate preobražaja našeg sistema obrazovanja karakterišu inicijalni pokušaji priznavanja značaja liderstva nastavnika za unapređivanje kvaliteta nastave i učenja. U promenljivom okruženju u kome se nalaze naše škole, neophodno je na prvom mestu uputiti na određenje liderstva iz jedne šire perspektive, te razgraničavanje pojmova liderstvo (vođenje) i menadžment (upravljanje).

RAZUMEVANJE LIDERSTVA

Koreni interesovanja za fenomen liderstva, bilo da se govori o njegovoj implicitnoj ili eksplicitnoj formi, datiraju još u samim počecima civilizacije. Da je ovaj koncept od samog svog nastanka intrigantan i izazovan pojedinim autorima, govori činjenica da ga u mnogim svojim radovima povezuju, definišu i opisuju kroz određene odlike velikih istorijskih ličnosti. Tačnije, ovaj koncept proučavan je i analiziran kroz delovanje istaknutih lidera vrhunskih kvaliteta koji su svojim akcijama ostavili neka trajna obeležja i impresije na svet.

Nadahnuće autora da analiziraju i istražuju ovaj koncept reflektuje se kroz podatak koji je plasirao Bas (Bass, 2008) od preko 10.000 istraživačkih radova u ovoj oblasti. Već danas, nakon nešto više od jedne decenije, zasigurno je taj broj mnogo veći. Prema tome, postoji značajno zauzimanje brojnih stručnjaka da dokuče bit i karakter ovog fenomena. Ipak i pored toga, jednom univerzalnom, opšteprihvaćenom definicijom, kojom bi se ovaj fenomen opisao u svojoj svojoj kompleksnosti, literatura ne raspolaže. Razloga je više, i to očiglednih: mnogostrukost, varijabilnost i različiti načini praktikovanja liderstva u različitim oblastima. Nesumnjivo, u pokušajima definisanja liderstva ključna je varijabilnost, koja je zapravo prisutna zbog različitih teorijskih i praktičnih potreba autora, te samim tim i potenciranje određenih karakteristika koje drugi autori ne smatraju bitnim ili odlučujućim. Osim toga, razlike u definisanju liderstva izvire i zbog nejednakog tretmana ovog pojma, pa se definisanje liderstva ne može svrstati u lake i jednostavne zadatke. Kako se ono može razmatrati iz različitih aspekata i u okvirima različitih konteksta, različitih preferencija i perspektiva istraživača, tako nije ni iznenađujuća neizbrojivost, heterogenost i atipičnost definicija. Da je definisanje liderstva nezavršen proces koji još traje, govori činjenica

od preko 350 raspoloživih definicija u naučnoj literaturi. Za potrebe ovog rada bilo bi sasvim iracionalno analizirati ih sve, ali je dobro predočiti one krucijalne.

Bas (Bass, 1990) posmatra liderstvo kao univerzalan fenomen i oličenje kolektivne volje. On izlaže svoja tumačenja i objašnjenja ovog koncepta kroz jednu širu definiciju u kojoj liderstvo sagledava kao „interakciju između dva ili više članova grupe koja često uključuje strukturisanje ili restrukturisanje situacije ili percepcije i očekivanja članova... Lideri su nosioci promena – lica čije aktivnosti mnogo više utiču na druge osobe nego što aktivnosti drugih utiču na njih same. Liderstvo se javlja kada jedan član grupe modifikuje motivaciju ili kompetencije drugih u grupi” (Bass, 1990: 19–20). Čini se da ovaj autor ukazuje da se u srži ovog fenomena nalazi *usmeravanje*.

Interesantno je da se u najvećem broju definicija liderstvo sagledava kroz prizmu *socijalnog uticanja*, odnosno implicira da pojedinac ili grupa njih ostvaruje uticajem nad drugim osobama ili grupama kako bi se strukturirale aktivnosti ili odnosi unutar grupe ili organizacije. Ovako shvaćen, koncept liderstva razlikuje se u pogledu toga ko vrši uticaj, prirode uticaja, svrhe uticanja i ishoda uticanja. Tako, na primer, Kruze (Kruse, 2013) posmatra liderstvo kao proces socijalnog uticanja kojim se uvećavaju naponi pojedinaca u postizanju ciljeva, dok Čemers govori o liderstvu kao procesu socijalnog uticanja na kontu koga jedna osoba pridobija pomoć i podršku drugih u realizaciji zajedničkog zadatka (Chemers, 1997). Koen (Cohen, 1990, prema Jovanović, 2008: 14) slikovito određuje liderstvo kao umetnost uticanja na druge da se u potpunosti uključe u realizaciju nekog zadatka, cilja ili projekta. Na sličan način Northaus definiše liderstvo kao „proces uticanja pojedinca na grupu pojedinaca ka postizanju zajedničkog cilja” (Northouse, 2012: 6), dok ga Jukl određuje kao „proces uticanja na druge u cilju razumevanja i prihvatanja šta i kako nešto treba uraditi i proces unapređivanja pojedinačnih i kolektivnih nastojanja ka postizanju zajedničkih ciljeva” (Yukl, 2013: 8).

Iz gorenavedenih definicija moglo bi se zaključiti da je ključ za razumevanje liderstva proces uticanja koji se može shvatiti kao svojevrsan vid komunikacije između lidera i onih koji ga slede.

LIDERSTVO I UPRAVLJANJE

Prisutnost različitih konotativnih obeležja pridavanih liderstvu i varijabilnosti njegove forme dokaz su analitičnosti u proučavanju ovog koncepta i same prirode njegove evolucije. Tome je znatno doprinela i terminološka neusaglašenost između liderstva i drugih jednako

kompleksnih koncepata. Najpoznatija dilema, koja istovremeno predstavlja i barijeru za izgrađivanje jedinstvenog stajališta, tiče se naizmeničnog ukrštanja koncepata *upravljanje* (menadžment) i *vođenje* (liderstvo). U svojoj doktorskoj disertaciji Jovanović (2018) ističe da je takvo preplitanje donekle dovelo do podele autora na one koji ova dva termina koriste i tretiraju kao sinonime i one koji ih sagledavaju kao različite koncepte jasno definisanih značenja. Razlozi za izjednačavanje, odnosno poistovećivanje ova dva pojma mogu se pronaći u čestim, doslovnim prevodima sa drugih jezika (na prvom mestu engleskog), bez obraćanja pažnje na distinktivnost ovih pojmova po značenju različitih, a po prirodi bliskih i srodnih. Ipak, savremeni autori konstatovali su da se ovim pojmovima označavaju dve međusobno različite koncepcije. Na jedan interesantan i aktuelan primer diferenciranja ova dva pojma koji se provlači u američkoj literaturi ukazali su Benis i Nanus (Bennis & Nanus, 2007) kroz jednu igru reči: lideri rade prave stvari (*right things*) a menadžeri rade stvari na pravi način (*things right*). I Litvud je na sebi svojstven način propagirao razliku između vođenja i upravljanja. On je jasno naglasio četiri distinktivna obeležja: (1) upravljanje se odnosi na *status quo* a liderstvo se tiče promena, (2) upravljanje je usredređeno na kratkoročnost a liderstvo na dugoročnost, (3) upravljanje postepeno pokreće brod a liderstvo remeti *status quo*, i (4) upravljanje se tiče ispravnog rada a liderstvo činjenja pravih stvari (Leithwood, 2012, prema Ševkušić i sar., 2014). U diferenciranju ovih pojmova autori si išli toliko daleko da su ih predstavili kao međusobno protivurečne. Tako su, recimo, pozitivno procenjene karakteristike liderstva (usmerenost na ljude, uticanje, inspirisanje, inovativnost, kreativnost...) jukstaponirane uz negativne karakteristike upravljanja (usmerenost na strukturu, kontrolisanje...), što rezultira preneglašavanjem jednog nauštrb drugog, te problemima u funkcionisanju organizacija i pojavom menadžerijalizma. Dok ih jedni surotstavljaju, drugi veruju da su upravljanje i vođenje dve strane iste medalje (Bryman, 1992) i komplementarni sistemi delovanja, svaki sa svojom funkcijom i karakterističnim odlikama (Gokenbach, 2003). U tom stilu Koter (Kotter, 1990, 1996, 2001) zaključuje da je u diferenciranju ovih termina nužno razlikovati njihove zadatke, a u toj različitosti „leži” njihova komplementarnost. Takođe, Alibabić (2008) tvrdi da je suštinski karakter ova dva pojma u osnovi njihovog razlikovanja: dok je upravljanje normativnog karaktera, liderstvo je interpersonalnog karaktera. Isto tako, dok je funkcija upravljanja operativna, funkcija liderstva je vizionarsko-usmeravajuća.

Govoreći o obrazovno-vaspitnom kontekstu, značajna stremljenja u tumačenju pojmova liderstvo i upravljanje kao komplementarnih a ne oprečnih pojmova izveli su Imants i de Jong (Imants & de Jong, 1999) uspostavljanjem koncepta integrisanog školskog liderstva, shvatajući ga kao jedinjenje zadataka liderstva i upravljanja. Rečnikom obrazovanja, to bi značilo da se pedagoški procesi i realizacija zadataka upravljanja “poklapaju i preklapaju” (Jovanović, 2018). I Kuban (Cuban, 1988), povezujući liderstvo sa promenom a upravljanje sa održavanjem aktivnosti, sagledava vođenje kroz proces uticanja na akcije drugih sa ciljem postizanja željenih ishoda a upravljanje kao delotvorno i uspešno očuvanje organizacionog uređenja. Dakle, ukoliko se teži ka efektivnim školama, to jest onima koje će postizati svoje ciljeve, vođenje i upravljanje moraju se posmatrati kao jednako važni iako se međusobno razlikuju (Jovanović, 2018). Ima i onih autora, poput Hojla i Volasa (Hoyle & Wallace, 2008), koji smatraju da je liderstvo napredniji pojam i da je kao takav „pretekao” upravljanje a predstavlja krucijalni deskriptor onoga što se podrazumeva pod vođenjem i unapređenjem javne službe. Fine razlike istakli su Luis i Majls (Louis & Miles, 1990) ukazujući na upravljanje koje se tiče aktivnosti u administrativnom i organizacionom području i liderstva koje se tiče vaspitno-obrazovnih ciljeva, inspirisanja i motivisanja drugih.

Ipak, u literaturi su često prisutni drugačiji uglovi gledanja. Tako, ima onih mišljenja koja se opiru strogoj diferencijaciji između liderstva i upravljanja, a posebno njihovoj polarizaciji. Menadžment jeste sačinjen od brojnih procesa, smatraju Gosling i Mincberg (Gosling & Mintzberg, 2003), a liderstvo, premda igra ključnu ulogu, jedna je od mnogobrojnih uloga uključenih unutar upravljanja. Po mišljenju ovih autora, razdvajanje upravljanja od liderstva može biti opasno. Ovakav stav, deceniju kasnije potkrepio je i osnažio Jukl (Yukl, 2013) tvrdeći da ne postoje pouzdane studije koje afirmišu zaključak o prisutnosti dispariteta između liderstva i upravljanja.

Ukoliko se žele delotvorne škole i one koje ostvaruju svoje ciljeve, vođenju jednako kao i upravljanju, treba pridavati podjednak značaj. Liderstvo i menadžment jesu distinktivni ali obe ove aktivnosti su važne. Izazovi savremenih, kompleksnih organizacija kakve su škole iziskuju objektivnu perspektivu onih koji njima rukovode i upravljaју i jasnu viziju i posvećenost koje vispreno vođenje pruža.

LIDERSTVO NASTAVNIKA – KONCEPTUALNI RAZVOJ

Nacionalni prioritet budućih promena u obrazovno-vaspitnom području u Republici Srbiji trebalo bi da bude postizanje održivih reformi školstva u kojima će glavni fokus biti na nastavniku. Sam zahtev za unapređenje škola podrazumeva sasvim drugačije sagledavanje uloge nastavnika, koji bi u ulozi lidera trebalo da se uključe u plan reforme obrazovanja na svim nivoima i tamo gde je to najpotrebnije – u samim učionicama. Raznovrsne i brojne diskusije o liderstvu nastavnika u protekloj deceniji dobile su svoj legitimitet u pedagoškoj literaturi i pedagoškoj praksi. U međunarodnim okvirima interesovanje za liderstvo nastavnika toliko je izraženo da postaje centralna tema brojnih knjiga, naučnih i stručnih radova, izveštaja, komentara i ocena komisija, različitih projekata, operativnih i radnih grupa, profesionalnih obrazovnih organizacija, savetodavnih tela i naučnika. Već poslednjih nešto više od deset godina diskusije o liderstvu nastavnika dobijaju naročito na važnosti gradeći svoj legitimitet u pedagoškoj literaturi i pedagoškoj praksi. Kada je naša zemlja u pitanju, situacija je nešto drugačija. Pošto je Republika Srbija zemlja koja zbog globalnih i tranzicijskih kretanja u odnosu na druge zemlje sporije napreduje, tako se ovaj koncept kod nas kasnije i našao u upotrebi. U poslednjim reformskim zahvatima naziru se pokušaji vlasti za priznavanje potrebe za preusmeravanjem na liderstvo nastavnika od čije inicijativnosti umnogome zavisi kvalitet savremene nastave i učenja.

Dakle, mnogi autori tvrde da je liderstvo nastavnika potencijalno od suštinske važnosti za implementaciju promena u obrazovanju, ali šta ono tačno znači niko od njih nije precizno definisao. Za naše prostore liderstvo nastavnika je relativno nov i nepoznat, i u našim školama nedovoljno istražen koncept. Zbog toga bi ponajpre trebalo poći od upoznavanja njegovog razvojnog puta.

Evoluiranje koncepta *liderstvo nastavnika* moglo bi se sagledati kroz nekoliko razvojnih etapa, u literaturi poznatih kao razvojni talasi. U prvoj etapi, koja se po Vesliju (Wasley, 1991) može vezati za rane osamdesete, liderstvo nastavnika odlikuje se usmerenošću na uloge formalnog pre nego upravljačkog i administrativnog karaktera (Silva *et al.*, 2000). Takve uloge su omogućavale nastavnicima liderske pozicije ali nisu uticale na značajnije promene u efektivnosti nastave (Evans, 1996; Silva *et al.*, 2000; Wasley, 1991). Sredinom 80-ih započela je druga etapa u čijem je središtu ekspertiza nastavnika unutar liderskih uloga. Tako su kreirane i razvijane nove pozicije,

poput developera kurikuluma i nastavnika mentora, koje su se vezivale za primenu nastavnih znanja i veština (Hart, 1995; Silva *et al.*, 2000). Formirani su kompenzacijski sistemi zasnovani na učinku a liderske pozicije nastavnika su često bile integralna komponenta takvih sistema (Hart, 1995). Viginton (Wiggenton, 1992) smatra da su one zapravo granične liderske pozicije bez pravog autoriteta iako su više usredsređene na pedagoškoj nego na upravljačkoj ekspertizi nastavnika. Naposljetku, u trećoj etapi (krajem 80-ih i ranih 90-ih) ključna je usredsređenost na promene poput reformacije ciljeva, strukture i uloge školske kulture (Evans, 1996; Silva *et al.*, 2000). Tačnije, u mnogim radovima se nagoveštava da je akcenat postavljen na kulturu kolegijalnosti, kolaboracije i kontinuiranog učenja nastavnika (Darling-Hammond, 1988; Devaney, 1987; Lieberman, 1988; Little, 1988; Silva *et al.*, 2000). Ipak, pojedini autori nastoje da „vedu” i četvrtu etapu u razvoju koncepta liderstvo – transformaciono liderstvo u učionici kao jedan od određujućih kvaliteta nastavnika lidera a koji može obuhvatiti kako školski, tako i univerzitetski kontekst. Slično evolutivnoj reprezentaciji liderstva nastavnika opisanoj od strane Silve i saradnika (Silva *et al.*, 2000), Leonard i saradnici (Leonard, Peta i Porter, 2012) citiraju tri razvojne faze koje je identifikovala Harisova (Harris, 2005): (1) formalne pozicije na kojima su nastavnici sa nastavne pozicije promovisani u višu poziciju upravnika odeljenja ili direktora škole, (2) instrukcione liderske pozicije (na primer, developer kurikuluma) koje se dodeljuju nastavnicima na osnovu njihove pedagoške stručnosti i veština, i (3) pozicija nastavnika kao centralne figure u procesu generisanja organizacionog razvoja i promena kroz kolaborativne i instrukcione napore i nastojanja.

Priroda ovog koncepta razmatrana je i na druge načine. Naime, u literaturi se često može pronaći stajalište različitih autora da je liderstvo nastavnika *pozicioni koncept*. Logično je da se za ovakvo stajalište koreni mogu pronaći upravo u već gore opisanoj prvoj razvojnoj fazi za koju se vezuje određena sklonost autora da liderstvo identifikuju sa određenim radnim mestom ili specifičnim položajem. Reč je o tradicionalnom pogledu, pri čemu se liderstvo spaja sa osobama određenog statusa, izvesnih ovlašćenja ili položaja unutar škole. Sa druge strane, prisutna je i težnja autora da liderstvo nastavnika posmatraju kao *proces*. Time se sugerše da bi u procesu realizacije dužnosti nastavnicima trebalo dati više mogućnosti da izraze svoje liderske sposobnosti u školi. Takva savremenija shvatanja svoje uporište pronalaze u drugoj i trećoj razvojnoj etapi liderstva nastavnika.

Premda se u literaturi mogu pronaći mnogobrojne definicije liderstva nastavnika, ipak su stručnjaci koju su usredređeni na proučavanje ove oblasti složni oko stava da je definisanje ovog koncepta posebno težak zadatak. To je naročito primetno ako se ima u vidu da njegovo značenje i funkcija variraju od konteksta do konteksta, obrazovnog sistema zemlje, školske organizacije, kulture i pedagoških stavova. Uprkos postojanju mnogobrojnih istraživanja u oblasti obrazovnog liderstva, definicije liderstva nastavnika i dalje su, kako ističe Jovanović (2018: 31) „raznovrsne, nezavršene i nesavršene” ako se uzme u obzir angažman nastavnika u širokom spektru aktivnosti i uloga koje mogu da obuhvate liderstvo. Ipak, neke pokušaje definisanja vredno je spomenuti.

U jednom svom radu Jorkbar i Djuk (York-Barr & Duke, 2004) izvršile su pregled 41 studije čiji je primarni fokus bio liderstvo nastavnika. I same su došle do zaključka o nedostatku konsenzusa u definisanju liderstva nastavnika. Neke interpretacije i objašnjenja liderstva nastavnika koje mogu unaprediti razumevanje ovog koncepta mogle bi se navesti. Na primer, spomenute autorke definišu konstrukt liderstva nastavnika kao „proces kojim nastavnici, pojedinačno ili kolektivno, utiču na kolege, direktore, i ostale članove školske zajednice da unaprede nastavu i praksu učenja sa ciljem podsticanja učenja i postignuća učenika” (York-Bar & Duke, 2004: 287–288). Istovetan stav o unapređenju nastave i učenja kroz uticaj nastavnika na ostale članove školske zajednice zastupa i Vu (Wu, 2008). On liderstvo nastavnika shvata kao proces usmeravanja i koordinisanja članova da dovrše zadatke i realizuju ciljeve neke organizacije. Poput ovih autora i Vesli ističe da je liderstvo nastavnika „uticanje i angažovanje kolega ka unapređenju prakse” (Wasley, 1992: 21), što je saglasno Marfijevom stavu da liderstvo nastavnika sadrži komponentu koja se posebno odnosi na kolegijalni uticaj nastavnika lidera za unapređenje profesionalne prakse (Murphy, 2005:15). Liderstvo nastavnika kao „...formu delatnosti gde osposobljeni nastavnici predvode razvojni rad direktno utičući na efektivnost nastave i učenja” određuju Mujs i Harisova (Muijs & Harris, 2003: 40). Ima i onih autora, nalik Foresterovoj, koji su uvereni da je liderstvo pravo i odgovornost svih pripadnika nastavnog kadra, bez izuzetka. Ova autorka liderstvo nastavnika definiše kao „profesionalnu obavezu i proces uticanja na ljude radi preduzimanja zajedničkih aktivnosti usmerenih na menjanje i unapređenje prakse, čime se omogućava realizacija zajedničkih ciljeva obrazovanja i koristi opšteg dobra” (Forster, 1997: 88). Kako bi unapredili praksu i transformisali nastavu

i učenje, mnogim nastavnicima liderima potrebna je stručnost u određenim oblastima, na primer, profesionalnog razvoja, ocenjivanja, kurikuluma i slično. S tim u vezi, pojedini autori poput Svensona, Eliota i Harmona (Swanson, Elliott & Harmon, 2011: 153) liderstvo nastavnika određuju kao kombinaciju „znanja, veština i dispozicija koje demonstriraju nastavnici” za unapređivanje efikasnosti školskih operacija. Za savremena shvatanja ovog koncepta, po mišljenju Lija (Li, 2010) vezuju se kompetencije uticanja kroz profesionalna znanja, moralni autoritet i emocije participiranjem u odlučivanju i upravljanju svakodnevnim nastavnim aktivnostima u saradničkom okruženju u kome je istaknuto učenje i zajednička organizaciona kultura. Ovom određenju moglo bi se pridodati i Frostovo razumevanje liderstva nastavnika koje se tiče „sprovođenja inicijativa za unapređenje prakse, strateškog kolegijalnog delovanja u implementiranju promena, prikupljanju i korišćenju dokaza u kolaboracionim procesima, i doprinosu stvaranju i širenju profesionalnog znanja” (Frost, 2010: 210).

Iako ne postoji opšta definicija liderstva nastavnika, ovaj koncept kontinuirano se unapređuje u mnogim zemljama kao krucijalna komponenta kako uspešnosti škola, tako i profesionalizacije nastavnika. Bez obzira na koji način ga stručnjaci za ovu oblast definisali, neosporno je da su liderski kapaciteti nastavnika u mnogim školama nedovoljno razvijeni ili nisu uopšte razvijeni. Za prostore Republike Srbije vezuje se značajan nedostak istraživanja liderstva nastavnika pa samim tim i pokušaja da se ono na adekvatan način definiše. Reklo bi se da u tome važan udeo ima tradicionalna organizacija škola sa strukturom upravljanja „odozgo nadole” u kojoj nastavnici imaju veoma malo mogućnosti da utiču na proces donošenja odluka. Takva hijerarhijska struktura temelji se na već spomenutim formalnim pozicijama, što donekle sputava nastavnike da se iskažu kao lideri. Istovremeno, ustaljenost takve organizacije rezultira time da nastavnici i ne vide sebe kao lidere već se često osećaju kao „slučajni prolaznici” a ne glavni akteri funkcionisanja škole, a što je još izraženije i problematičnije kada ih ni bliže okruženje tako ne doživljava. S obzirom na postojeće stanje, potrebno je više raditi na osvešćenosti onih koji direktno ili indirektno participiraju u obrazovno-vaspitnom radu o značaju i ulozi liderstva nastavnika, te i na podizanju liderske kulture svih onih koji su zaposleni u obrazovnom sektoru.

NOVE ULOGE I KOMPETENCIJE NASTAVNIKA LIDERA

S obzirom na to da kvalitet savremene nastave i učenja najvećim delom zavisi od samog nastavnika, utoliko izučavanje njegovih uloga i kompetencija u ovako specifičnom i složenom zadatku postaje poprilično ozbiljan i zahtevan posao. Uloge nastavnika mnogobrojne su i kompleksne, isprepletane brojnim zadacima i, što je najvažnije, pod „lupom“ mnjenja i „oštrim kritikama“ kako kako onih iz struke, tako i onih izvan nje. Iako se te uloge ne mogu naprosto nabrojati, zasigurno bi se na listi onih koji doprinose kvalitetu nastave i učenja na prvom mestu izdvojile liderske uloge. Dakako, očekuje se i da će se mnogi nastavnici ostvariti kroz širok spektar liderskih uloga kako bi zadovoljili potrebe učenika, nastavnika i same nastavničke profesije. Samo neke od njih sastoje se u vršenju uloga kakve su nastavna ekspertiza, kurikularna ekspertnost, unapređivanje učenja, kreiranje i podsticanje povoljne klime za učenje, mentorski rad, vođenje školskih tima, obučavanje, implementiranje promena, sprovođenje istraživanja i tako dalje. Kako su ove uloge nastavnika u školama raznolike, tako se njihovo ostvarivanje opaža kao liderstvo nastavnika.

Pregledom dostupne literature internacionalnog karaktera, mogla bi se zapaziti različita stajališta o ulogama nastavnika lidera. Tako na primer, Kacenmajer i Moler (Katzenmayer & Moller, 2009) nastavnike lidere vide kroz mnoštvo uloga ali sve se one mogu sagledati kroz tri glavna aspekta: (1) liderstvo učenika i drugih nastavnika – nastavnik je facilitator, kouč, trener, mentor, kurikularni ekspert, kreator novih pristupa, voditelj studijskih grupa, (2) liderstvo operativnih zadataka – nastavnik je zadužen za održavanje organizovanosti škole, ustremljen ka realizaciji ciljeva škole kroz uloge upravnika odeljenja, akcionog istraživača ili člana operativne grupe, i (3) liderstvo kroz donošenje odluka i partnerstvo – nastavnik je učesnik u timovima za unapređenje škola, član odbora, pokretač partnerstva sa poslovnim, visokoškolskim organizacijama, udruženjima roditelja, asocijacijama nastavnika, itd. Slično njima, Gerke (Gehrke, 1991) na osnovu pregleda različitih istraživanja identifikuje skoro podudarne funkcije nastavnika lidera, među kojima izdvaja kontinuirano unapređivanje sopstvenog nastavnog rada u učionici, organizovano i pregledno vođenje školske prakse, obezbeđivanje znanja o razvoju kurikuluma, participiranje u procesu donošenja odluka u školi, stručno usavršavanje kolega i učešće u evaluaciji učinka nastavnika. Esencijalne veštine liderstva nastavnika, prema mišljenju Libermana, Saksla i Majlsa (Lieberman, Saxl & Miles,

1988) obuhvataju: (1) izgrađivanje poverenja i razvijanje bliskosti, (2) dijagnostifikaciju organizacionih uslova, (3) suočavanje sa procesima, (4) upravljanje radom, (5) razvijanje sposobnosti i pouzdanosti u druge. Takođe, u osnovne karakteristike efektivnih nastavnika lidera treba dodati i stvaranje okruženja zajedničke odgovornosti, autoriteta i odlučivanja na nivou razreda, tako da i učenici imaju vlasništvo nad odlukama koje utiču na njihovo učenje.

Neki autori, kao što je Harisova (Harris, 2002), govore o različitim dimenzijama liderstva, pa tako izdvajaju četiri ključne uloge nastavnika lidera u unapređenju škola: (1) brokerska, (2) participativna, (3) medijatorska, i (4) relaciona. Prva dimenzija odnosi se na način na koji nastavnici prevode principe unapređenja škole u praksu pojedinih učionica, a takva brokerska uloga po mišljenju Harisonove, centralna je odgovornost nastavnika lidera. Druga dimenzija usmerena je ka participativnom liderstvu, odnosno nastavnici osećaju da su deo promene, poseduju osećaj samoaktuelizacije, pomažu svojim kolegama i podstiču kolaborativni način rada. Treća dimenzija tiče se medijatorske uloge nastavnika lidera kao važnih izvora stručnosti i informacija. Takvi nastavnici skloni su dodatnom angažovanju i ekspertizi onda kada je to potrebno. Naposljetku, relaciona uloga odnosi se na uspostavljanje bližih odnosa sa pojedinim nastavnicima radi međudobne razmene informacija i učenja.

Drugi autori identifikovali su i druge dimenzije liderstva nastavnika, poput preduzimanja i sprovođenja akcionih istraživanja (Ash & Persall, 2000), podsticanja vršnjačke opservacije u učionicama (Little, 2000) ili doprinosa u uspostavljanju kolaborativne kulture u školi (Lieberman *et al*, 2000). Od svih uloga Šeril (Sherrill, 1999) kao krucijalne navodi mentorisanje, podsticanje i kontinuirano profesionalno usavršavanje, dok Litl (Little, 2000) ovoj listi pridodaje i razvijanje kolaborativnih odnosa sa kolegama i mogućnosti za širenje novih ideja i liderstva i uticaj na školu u celini. Ovom segmentu kolaborativnog delovanja nastavnika trebalo bi dodati i kolaboraciju sa učenicima jer, gde će bolje svoje liderske potencijale nastavnik ostvariti ako ne u samom odeljenju u radu sa učenicima. Zato s pravom pojedini autori poput Jovanovića (2018) ističu da je nastavnik lider i u kultivisanju povoljne klime za učenje kao komponente kvalitetne nastave. Kako je on taj koji „predvodi” aktivnosti i čini sve što je potrebno da bi razred funkcionisao kao visokokohezivna grupa, skladna, podržavajuća i podstičuća zajednica učenja, olakšao razumevanje i usvajanje gradiva i učionicu učinio prijatnim mestom za učenje, tako njegove vrednosti i vizija dolaze u prvi plan a njegova

liderska uloga oslonac pronalazi u fleksibilnoj strukturisanosti razreda, saradničkim odnosima i nehijerarhijskoj organizovanosti.

Na osnovu pregleda različitih istraživanja na internacionalnom, i sporadičnih istraživanja na nacionalnom području, mogle bi se izdvojiti još neke liderske uloge koje se pripisuju nastavniku a opisuju savremenijom terminologijom poput: dizajner i redizajner škole i obrazovne grupe, mentor kolega i učenika, developer kurikuluma, akter profesionalnog rasta i razvoja, kultivator dispozicija, moderator učenja, reformator, profesionalac, katalizator promena, investitor, kolaborator, opservator, konsultant, analitičar podataka, akcioni istraživač, provajder resursa i tako dalje. Sve one i te kako proizilaze iz potrebe za transformisanjem škola u profesionalne zajednice učenja i osnaživanja nastavnika da budu bliže uključeni u procese donošenja odluka. Premda je za današnje škole i celokupan sistem obrazovanja od suštinske važnosti unaprediti efektivnost nastave i kvalitet učenja, slobodno bi se moglo reći da nastava savremenog doba obuhvata znatno kompleksniji skup uloga i odgovornosti nego ranije. Veštine i znanja koja doprinose njenom kvalitetu i pozitivnim ishodima učenja učenika definišu kako nastavnici „vode” unutar učionice i izvan nje. Dakle, uzevši u obzir turbulentnost i dinamiku okruženja u kome se nalaze školske institucije, liderstvo nastavnika nije više opcija, ono je zahtev, potreba i neophodnost. Nužno je da nastavnici izađu iz okvira izolovanog delovanja unutar učioničkih zidova i svoje aktivnosti preusmere i prošire ka kolaborativnom radu sa drugima kako bi razvili, osnažili i unapredili svoje liderske kapacitete. Liderstvo nastavnika ne treba nužno da se sastoji niti oslanja na moći već u tome da nastavnici šire svoju participativnost izvan učionice tražeći dodatne izazove za dalji rast i razvoj. S tim u vezi, iako planom i programom studiranja nastavničkog kadra nisu obuhvaćena neka stručna znanja, sposobnosti i veštine (na primer, planiranje kurikuluma, koncipiranje procena, analiza podataka, razvoj aktivnog slušanja, vođenje i unapređenje sastanaka, usmeravanje grupnih diskusija, odlučivanje o pravcu delovanja, praćenje napretka) nužna za njihovu ostvarenost u liderskoj ulozi unutar i izvan učionica u punom ekstenzitetu i intenzitetu, u njih je potrebno dodatno investirati.

ZAKLJUČAK

Za kreatore obrazovne politike u Republici Srbiji kao imperativ se postavlja razumevanje složenosti i kompleksnosti uloga i zahteva pred kojima se nalaze savremeni nastavnici kao i specifičnosti njihovog položaja u nastavnom procesu, prilika i uslova da uče, kreiraju, menjaju,

preduzimaju, usmeravaju i da se u svim tim liderskim aktivnostima i sami menjaju. A za to je potrebno vreme da se istinski promene određene ustaljene navike, prihvati i nauči novo. Dalje, takve aktivnosti zahtevaju sasvim novi pristup i akcije ne samo određenog nastavnika već i kolektiva nastavnika i učenika. Takođe, u cilju unapređivanja kvaliteta savremene nastave i učenja nemoguće je određene zadatke, propise i pravila samo „nabacivati” ili taksativno nabrajati, određene položaje, uloge i zadatke samo formalno „na papiru”, priznavati bez ikakvog investiranja kako vremenskih tako i materijalnih resursa, i ne samo za pohađanja određenih konferencija i radionica u kome bi nastavnici stekli liderske veštine i kompetencije već i stvaranja prilika za razmenu iskustava sa kolegama, organizovanje kolaborativnih zajednica ali i „snimanje” stanja na terenu, odnosno kako teku promene u učionicama i kako se odražavaju na kvalitet nastave i učenja. Kako nastavnici poseduju oskudna znanja o liderskim aktivnostima i kako često sebe ne vide kao lidere, čini se da bi značajna delovanja trebalo usmeriti u pravcu podizanja liderske kulture nastavnika. To bi značilo i pružiti im preko neophodna vrhunski znanja o praksi liderstva i rad na razvoju određenih liderskih veština kako bi „odigrali” svoju aktivnu, „vodeću” ulogu van zidova učionice, i kako bi uticali na kolege, članove tima, rukovodeće organe i ostale aktere u školi. Paralelno, trebalo bi uneti promene i u obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavničkog kadra, što se može učiniti kroz unapređivanje i inoviranje studijskih programa namenjenih budućim nastavnicima, uvođenje novih predmeta unutar kojih bi se izučavala kompleksna priroda liderskog ponašanja, kao i ponuda informalnih obuka nastavnika koji se već ostvaruju u svojoj nastavničkoj profesiji kako bi svoje liderske kompetencije dalje razvijali i usavršavali. U sistemima javnih škola neophodno je obezbediti raznovrsnu ponudu takvih obuka za razvoj liderstva nastavnika jer se lideri ne mogu razvijati ukoliko nisu obezbeđena potrebna znanja i mogućnosti za praktikovanje liderstva. Nažalost, u sistemu finansiranja obrazovanja u Republici Srbiji minimalna su izdvajanja za profesionalizaciju rada nastavnika, školski budžeti su „stegnutog kaiša” te nastavnici u ovoj sferi svog razvoja poprilično trpe. Ukoliko se žele uspešne, kvalitetne, dobre, efektivne škole koje će moći da se pohvale visokokvalitetnom nastavom i učenjem učenika, onda na rešavanje ovih ključnih problema u budućnosti treba uložiti određene napore.

LITERATURA

Alibabić, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija. *Andragoške studije*, br. 2, 250–264.

-
- Ash, R. L. & M. Persall (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 15–22.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19–31.
- Bass, B. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, & managerial applications* (4th ed.). New York, NY: Free Press
- Bennis, W. G & B. Nanus (2007). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper Collins.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. Sage: London & New York.
- Gokenbach, V. (2003). Infuse management with leadership. *Nursing Management*, 34 (1), 8–9.
- Chemers, M. M. (1997). *An integrated theory of leadership*. Nahwah, NJ: Lawence Erlbaum Associates.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and professionalism; In A. Lieberman (ed.): *Building professional culture in schools* (55–77). New York, NY: Teachers College Press.
- Devaney, K. (1987). *The lead teacher: ways to begin*. Paper prepared for the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy. Berkeley, CA: Author.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Forster, E. (1997). Teacher leadership: professional right and responsibility, *Action in Teacher Education*, 19 (3), 82–89.
- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta za pedagogoska istrazivanja*, 42 (2), 201–216.
- Gehrke, N. (1991). Developing Teacher Leadership Skills. *ERIC Digest*, ERIC: 5.
- Gosling, J. & H. Mintzberg (2003). The five minds of a manager, *Harvard business review*, 81 (11), 54–63.
- Harris, A. (2002) *School Improvement: What's in it for Schools?*, London Falmer Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and policy in schools*, 4 (3), 201–219.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: emergent views, *Elementary School Journal*, 96 (1), 9–28.
- Hoyle, E. & M. Wallace (2008). *Educational leadership: ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.
- Imants, J. & L. de Jong (1999). Master your school: the development of integral leadership, Paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, San Antonio, TX.

- Jovanović, D. (2018). *Liderski stil nastavnika i efektivnost nastave*. Beograd: Filozofski fakultet (neobjavljena doktorska disertacija).
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. (2001). What leaders really do?, *Harvard business review*, 79 (11), 85–98.
- Kruse, K. (2013). *What is leadership?* Forbes Magazine.
- Lieberman, A. (1988). Teachers and principals: turf, tension, and new tasks, *Phi Delta Kappan*, 69 (9), 648–653.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: ideology and practice; in A. Lieberman (ed.): *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., E. Saxl & M. Miles (2000). Teacher leadership: ideology and practice; in M. Grogan (ed.): *The Jossey Bass reader on educational leadership* (339–345). San Francisco: Jossey Bass.
- Li, F. (2010). Practice exploration on the development of teachers' leadership, *Journal of Schooling Studies*, 7, 47–51.
- Little, J. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership; In A. Lieberman (ed.): *Building a professional culture in schools* (78–106). New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91, 50–536.
- Louis, K. & M. Miles (1990). *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Muijs, D. & A. Harris (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment? an overview of the literature, *Educational Management & Administration*, 31 (4), 437–448.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. ownsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (Vol. 17): Springer Science & Business Media. The Netherlands.
- Northouse, P. (2012). *Leadership: theory and practice* (6th edition). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Silva, D., B. Gimbert & J. Nolan (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher-leadership, *Teachers College Record*, 102 (4), 779–804.
- Sherrill, J. A. (1999). Preparing Teachers for Leadership Roles. *Theory Into Practice*, 38, 56–67.
- Swanson, J., K. Elliott & J. Harmon (2011). *Teacher leader stories: The power of case methods*. USA: Corwin Press.

-
- Ševkušić, S., J. Teodorović, D. Stanković, J. Radišić, D. Malinić i D. Džinović (2014). *Educational leadership: review of current theory, research findings and exemplary preparation programs – draft report*. Belgrade.
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Wasley, P. (1992). Working together: teacher leadership and collaboration; In C. Livingston (8 ed.): *Teacher leaders: evolving roles* (21-55). Washington, DC: National Education Association.
- Wiggenton, E. (1992). A vision of teacher leadership in the teachers' voice; In C. Livingston (8 ed.): *Teachers as leaders: evolving roles* (167–173). Washington, DC: National Education Association.
- Wu, Y. (2008). The research on teacher leadership abroad and its inspiration, *Comparative Education Review*, 8, 52–57.
- York-Bar, J., & K. Duke (2004). What do we know about teacher leadership? findings of two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (9th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP NOTION AND PRACTICE OF TEACHER LEADERSHIP: THE CHALLENGE AND DEMAND FOR THE QUALITY OF LEARNING AND THE EFFECTIVENESS OF CONTEMPORARY TEACHING

Abstract: Discussions on the topic of teacher leadership have gained increasing legitimacy in international educational literature and educational practice. From the recent reforms in Serbian system of education, it can be recognized initial efforts to acknowledge teachers' leadership roles for improving quality of teaching and learning. If we bear in mind the turbulent and changeable nature of environment within it our schools are we can said that our educational institutions need more leadership and that the quality of it, is not only a challenge but also a demand of modern era. With regard to this, in this paper we pointed out on three important moments, as well as the phenomena, that make the concept of teacher leadership (developmentally) challenging: (1) conceptual determination and differentiation, (2) traditional hierarchical "top-down" orientation, and (3) limitative (leadership) role of teacher in organization and low level of leadership culture in the area of education. The paper emphasizes the need for the introducing a new paradigm in the teaching profession, new roles and competences, examines the challenges of teacher leadership, and clearly analyzes what is known about the leadership of teachers according to the results of empirical research. On the basis of available researches an efforts have been made to highlight the challenges that a new conception of leadership brings with in teaching and learning. In order to raise the level of teaching effectiveness and leadership of those who participate in educational work, the request for refocusing on the implementation of the same or similar researches in schools on the territory of the Republic of Serbia is set out in front of the researchers.

Key words: leadership, teacher leadership, leadership culture, contemporary teaching and learning quality.

Наташа Р. Младеновић
Кристина Ж. Ранђеловић**ПЕРЦИПИРАНИ ВАСПИТНИ СТАВ РОДИТЕЉА
КАО ПРЕДИКТОР АСЕРТИВНОСТИ СТУДЕНАТА³²**

Сажетак: Родитељи представљају значајан модел деци када је реч о усвајању вештина. Стога, васпитни став који родитељ заступа може имати значајан утицај на дететово усвајање асертивности. Циљ овог истраживања је утврдити повезаност између перципираних васпитних ставова родитеља и асертивности испитаника, као и испитати предиктивну моћ перципираних васпитних ставова родитеља у предвиђању асертивних вештина код испитаника. Узорак је чинило 100 студената оба пола Универзитета у Приштини, 49 мушког и 51 женског пола, просечне старости 21,81 (SD = 2,35). Коришћени инструменти су Скала за процену васпитних ставова родитеља ВС (Коцопељић, 2009) и упитник „Да ли сте асертивни?” (Здравковић и Крњетић, 2004). Резултати упућују на статистички значајну позитивну корелацију ниског интензитета између асертивности и топлог васпитног става мајке ($r = .217, p < 0.05$), статистички значајну негативну корелацију ниског интензитета између асертивности и хладног васпитног става оца ($r = -.292, p < 0.05$), хладног васпитног става мајке ($r = -.295, p < 0.05$), као и ограничавајућег васпитног става оца ($r = -.275, p < 0.05$). Применом регресионе анализе добијен је статистички значајан модел перципираног васпитног става оца ($aR^2 = .061, F = (4,91) = 2.536, p < 0.05$), иако нема статистички значајних предиктора. Није добијен статистички значајан модел перципираног васпитног става мајке. Наведени резултати делимично су потврдили претпостављене хипотезе о важности васпитног става родитеља за усвајање и развој вештина комуникације, према коме хладни и ограничавајући васпитни ставови представљају неповољну средину, а топао васпитни став повољну средину за развој вештине асертивности. Добијени резултати у складу су са другим емпиријским резултатима, иако је претпоставка да би се већи број значајних корелација могао добити на већем и репрезентативнијем узорку.

Кључне речи: асертивност, васпитни ставови, комуникација, студенти.

³²Рад је делом настао као резултат истраживачких активности на пројекту Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција (евиденциони број пројекта: ИИИ 47023), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Развој и социјализација детета одвија се у непосредној интеракцији многих фактора – психолошких, социолошких, антрополошких, културолошких, филозофских, историјских (Рот, 1994). Највећа се пажња ипак придаје родитељском васпитном стилу, који је сматран најважнијим модератором свих васпитних утицаја (Чудина-Обрадовић и Обрадовић, 2006) још од давних времена. Идеја да је родитељство одговоран задатак јавља се још у делима Платона и Аристотела (Росић, 1998) и наставља се до данашњих дана.

У породици дете ствара прве представе о себи, својим родитељима и родбини, својој околини и свету (Стевановић, 2000). Породица је прва емоционална и социјална средина у којој се дете формира, прве интеракције које дете доживи одвијају се са члановима породице и готово да нема изузетка међу ауторима на подручју психологије у погледу вредновања значаја породичног контекста у формирању личности појединца (Коџопељић и сар., 2008).

Постоји велики број покушаја описивања понашања родитеља и њихових поступака који доводе до пожељних или непожељних развојних исхода (Берк, 2015). На дете највише утичу свакодневни односи у породици. Ако су односи у породици складни, сви чланови се разумеју, поштују и имају право изрећи своје мишљење, то ће на дете утицати позитивно. Ако у породици постоје нескладни односи у којима се чланови не поштују, то може имати негативан утицај на развој детета. Деца доминантно уче по моделу, стога начин на који родитељи комуницирају и понашају се према детету представља модел који ће касније дете преузети и користити у својим социјалним релацијама.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Васпитни ставови

Различити термини се срећу у литератури за означавање поступања родитеља према деци. Неки од њих су васпитни ставови, васпитни стилови, васпитни поступци родитеља, стилови родитељства итд. У овом раду биће коришћен термин васпитни став родитеља. Васпитни став родитеља подразумева емоционалну климу унутар које се одвија међуделовање родитељ – дете (Чудина-Обрадовић и Обрадовић, 2002). Васпитни ставови

се формирају рано и ту је реч о двосмерном процесу, тј. дете усваја модел родитељског понашања, а реакцију детета родитељ доживљава као позитивно или негативно поткрепљење за своје поступке. Васпитни став се односи на дететову процену родитељских васпитних поступака којим остварују своје васпитне циљеве. То је релативно доследан начин понашања родитеља којим се успостављају укупни односи са децом (Матејевић, 2007). Васпитни циљеви као и дисциплински захтеви се постепено мењају у складу с развојним фазама детета, али емоционални однос који прожима васпитање у основи задржава своју постојаност (Тодоровић, 2005).

Шаеферов модел васпитних ставова (Schafer, 1959, према Пиоркоњска-Петровић, 1991; Матејевић, 2007), претпоставља постојање две димензије: афективну димензију и контролу. Родитељско понашање, ставови, вредности креирају васпитне ставове родитеља чији облици зависе од нивоа изражености ових димензија. Афективна димензија има два екстрема – топло и хладно васпитање, и она представља емоционални однос родитеља према детету. Димензија контроле показује дозвољену психичку и физичку слободу и самосталност детета, а њени полови су попустљиво и ограничавајуће васпитање (Schafer, 1959, према Пиоркоњска-Петровић, 1991; Матејевић, 2007). Укрштањем описаних димензија са ставом добија се пет васпитних ставова родитеља: топао-ограничавајући и хладно-ограничавајући у оквиру ауторитарног става, топао-попустљив и хладно-попустљив у оквиру либералног васпитног става и топао-усмеравајући у оквиру демократског васпитног става (Стефановић-Станојевић, 2006).

У оквиру ауторитарног васпитног става може се говорити о топло-ограничавајућем и хладно-ограничавајућем ставу. Родитељи који користе награду и казну као васпитна средства, чији је васпитни циљ послушност деце, али притом имају топао емоционални однос са децом, користе ауторитарни васпитни став и то топао-ограничавајући. Уколико је ауторитарни став у комбинацији с топлим осећањима, онда тај топли однос према детету на неки начин амортизује изражену контролу и доминантну позицију родитеља (Стефановић-Станојевић, 2006). Овај васпитни став подстиче конформизам који се негативно одражава на стваралаштво и креативност деце. Родитељи у чијим васпитним поступцима доминирају наређивање, критиковање и кажњавање, који сматрају да строга дисциплина развија чврст

карактер и који су врло хладни у емоционалном односу са децом користе ауторитарни васпитни став и то хладно-ограничавајући. Хладно-ограничавајући васпитни став родитеља одликује се ретким испољавањем љубави родитеља према детету. У том случају физичка и психичка слобода је потпуно спутана код детета (Матејевић, 2007). Овакав васпитни став има врло неповољан утицај на развој детета.

У либералном васпитном ставу се такође разликују два типа у односу на афективну димензију. Родитељ чији је васпитни став доминантно топло-попустљив емотивно је близак са својим дететом, показује прихватање и позитивне емоције. То је атмосфера где дете осећа сигурност у родитељску љубав, али није презаштићено. Један од разлога непостојања ограничења може бити и став родитеља да ће ограничења спутати и фрустрирати децу, што ће се штетно одразити на њихов развој. Последично, код ове деце се неће развити осећај одговорности, већ способност за манипулацију. Међутим, у комбинацији с топлим васпитањем, попустљивост не мора да значи непостојање правила, већ њихово прилагођавање личности и потребама детета (Коцопелић, 2009). Они својим васпитним поступцима деци стално шаљу поруке прихватања, што је за развој детета веома значајно. Дете које одраста у оваквој васпитној атмосфери има позитиван однос према свету, креативно је, не подноси ауторитарне групе и институције.

За родитеље које карактерише хладно-попустљив васпитни став у односу на децу каже се да не постоји општа брига о деци, према детету, а родитељи се понашају хладно и одбојно и не излазе у сусрет потребама детета (Матејевић, 2007). Оваква атмосфера поспешује развој дечје агресивности, а услед незаинтересованости родитеља дете ће своју агresiју и испољити. Истраживања показују да малолетни делинквенти често одрастају у породицама у којима преовлађује овакав васпитни став родитеља (Петровић, 1978).

У оквиру демократског васпитног става нису издвојена два различита типа, јер у оквиру овог васпитног става може да буде присутан само позитиван емоционални однос између родитеља и деце, па је демократски став одређен као топло-усмеравајући (Стефановић-Станојевић, 2006). Родитељи који доминантно користе овај васпитни став поштују потребе детета, али не занемарују ни властите потребе. Благи су, али доследни у својим васпитним поступцима. Уместо да постављају правила, они

заједно са дететом изграђују заједничка правила, а ауторитет моћи замењују ауторитетом вредности. Код деце која одрастају поред оваквих родитеља развија се осећај одговорности, јер учешће деце у доношењу правила развија мотивацију за поштовање истих. Уважавање мишљења детета утиче на развој самопоуздања и сигурности и дете има позитиван однос према својој околини. Демократски односи између родитеља и деце изграђени су на узајамном поверењу и поштовању. У овом односу ни родитељи ни деца нису повређени и то развија позитивно осећање и код родитеља и код деце. За родитеље испуњавање родитељских функција представља задовољство, а деца одрастају без трауматских искустава, с поверењем уз спремност за активно учешће и преузимање одговорности.

Васпитни ставови родитеља су под утицајем бројних фактора који су у вези са родитељима и децом, као и ужим и ширим социјалним, културно-религијским контекстом у коме породица егзистира. Велике разлике међу родитељима и њиховом васпитном праксом постоји и унутар једне културне групе (Љубетић, 2007). У сваком случају, чињеница је да различити васпитни ставови родитеља подразумевају примену различитих васпитних поступака који обликују понашање родитеља према деци. Тај спектар родитељских поступака и општа емоционална атмосфера у којој дете одраста утичу на развој личности и формирање идентитета (Црњаковић и сар., 2008). Јасно је да се код сваког родитеља преплићу ови васпитни ставови и да природа ситуације често одређује како ће неко реаговати на њу. Ипак, пракса показује да један став преовлађује и одређује однос и понашање према детету. Препознавањем и познавањем доминантног става, родитељ стиче полазиште да са одређеним вештинама настави, да их у извесној мери прилагоди или да чак усвоји неке нове којима ће своје родитељство учинити квалитетнијим.

Родитељи представљају значајан модел деци када је реч о усвајању вештина. Стога, васпитни став који родитељ заступа може имати значајан утицај на дететово усвајање асертивности.

Асертивност

Асертивност (енг. *assertivness*) не налази свој синоним у српском језику (Товиловић, 2005). У енглеском језику, овим изразом се означава спремност особе да потврди, одбрани или заштити своје право, уз уважавање права друге особе. На нашим

просторима се овај термин користи у изворном облику, а као синоними у употреби су самопотврђујуће понашање, заузимање за себе, самопоуздано изражавање (Товиловић, 2005).

Асертивност се најчешће посматра као континуум (Hersen и Bellack, 1985; Kazdin, 1974), где је на једном крају неасертивна особа која не поштује себе и своја права, не изражава своје мишљење, не уме да каже „не”. Таква особа не зна да започне и заврши конверзацију, да вербално реагује на социјално ефективан начин, да адекватно изрази незадовољство или саосећање (Здравковић, 2004). На другом крају се налази агресивна особа која је концентрисана на себе и своје потребе, самодоволна у комуникацији с другима, која не води рачуна о правима и привилегијама других људи. Асертивна особа је између ових екстрема – она директно изражава своја осећања (и позитивна и негативна), бори се за своја и не угрожава туђа легитимна права, активно тражи начине да успостави добре релације са другима, особа која се генерално добро сналази у деликатним и непријатним социјалним ситуацијама (Hjelle и Ziegler, 1992). Разлози за пасивни стил комуникације у интерперсоналним односима могу бити разнобројни. Неки људи се плаше да изразе и покажу своја осећања, некада се иза пасивности крије непознавање социјалних и асертивних вештина, па особама често недостаје спонтаност и природност (McIllduff и Coghlan, 2000). Чест је случај да се људи плаше свог асертивног понашања нпр.: одбијања, казне, неодобравања, неприхватања. Плаше се да ће нарушити слику о себи или статус „фине особе”, „доброг пријатеља”, „особе која не замера”. Сви социјални страхови се могу свести на три основна: страх од одбацивања, страх од неадекватности и страх од контроле (Здравковић, 2004). Последице оваквог понашања су различите. Најчешће особа акумулира лоше емоције (бес, узнемиреност), губи самопоштовање и поштовање других људи, а дуготрајна пасивност може узроковати и неке физичке тегобе као што су тензионе главобоље, високи крвни притисак (Zollo и сар., 1985). С друге стране, агресиван стил у комуникацији може бити последица претходно акумулираног беса, повређености и других непријатних осећања (Здравковић, 2004). Агресивним понашањем људи желе да избаце из себе фрустрацију, да обезбеде своју моћ, контролишу ситуацију и доминирају (Rancer и Avtgis, 2006). Особе су често уверене да једино агесијом могу остварити неки циљ и допрети до друге особе. Као и код пасивног

стила, последице могу бити и по физичко благостање особе, па тако оне могу имати висок крвни притисак, гастроинтестиналне тегобе и сл. (Здравковић, 2004). У конфликтним ситуацијама агресивна особа често усложи проблем, него што га реши. У студији која се бавила испитивањем перцепције стилова комуникације (Mullinix и Gallasi, 1978), агресиван стил је оцењен као негативан, непријатан и непријатељски, без разлике у односу на пол. Асертивни стил је оцењен позитивним дескрипторима. Дакле, још једна од последица агресивног стила може бити удаљавање људи и губљење пријатељстава. Асертивност, као баланс између ова два стила, подразумева здраве емоције, чак и када циљ није остварен. Особе које прибегавају овом стилу не прете, не манипулишу, отворено изражавају своје ставове и мишљење, те имају очувано самопоштовање и самопоуздање (Rancer и Avtgis, 2006).

Дакле, асертивност представља изражавање мисли, осећања и уверења на директан, искрен и адекватан начин, без угрожавања својих или права друге особе (Lange и Jakubowski, 1976). Циљ асертивности је хуманистички, а не утилитаристички. Оваква комуникација помаже особама да остваре квалитетне интерперсоналне односе, без манипулисања. Применом асертивних техника крајњи циљ није загарантован, али помаже очувању интегритета особе, постављању здравих граница према околини. Хернандез и Маугер (Hernandes и Mauger, 1980) су установили да асертивност значајно негативно корелира са неуротицизмом и значајно позитивно са екстраверзијом, односно најизраженији дефицит у испољавању асертивног понашања показују неуротични интроверти.

Предходна истраживања на ову тему

Деца и адолесценти чији су родитељи ауторитативни оцењују себе и објективним мерама су оцењени као социјално компетентнији од оних чији су родитељи неауторитативни (Baumrind, 1991; Weiss и Schwarz, 1996). Налази овог истраживања указују на то да деца и адолесценти из ауторитарних породица (високо захтевне али слабе у одазиву) имају тенденцију да се у школи понашају умерено и да нису укључени у проблематично понашање, али имају лошије социјалне вештине, ниже самопоштовање и већи ниво депресије.

Деца и адолесценти из попустљивих породица (велика одзивност, мала захтевност) вероватније су укључена у

проблематично понашање и слабије се понашају у школи, али имају више самопоштовање, боље социјалне вештине и нижи ниво депресије (Darling, 1999). Родитељска захтевност од деце се огледа у индиректним или директним захтевима које они упућују деци; захтевима за интеграцијом у породичне активности, преузимањем одговорности сходно нивоу зрелости, дисциплиновањем... Често се родитељи кофронтирају деци уколико захтеви не буду испоштовани. Респонзивност, с друге стране, показује на ниво до ког родитељи негују дечију индивидуалност, саморегулацију и самопотврђивање кроз присуство, пружају подршку и пристају на испуњавање дечјих потреба (Baumrind, 1991). Истраживајући родитељство из перспективе родитеља истраживачи су открили повезаност између високе родитељске рестриктивности, карактеристичне за ауторитарни родитељски стил, и мање ефикасности у употреби социјалних вештина код деце (Jones et al., 2000).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање има за циљ да утврди да ли постоји повезаност између асертивности и перципираних васпитних ставова, као и могућност предикције асертивности на основу перципираних васпитних ставова мајки и очеве.

Узорак

У истраживању је учествовало 100 студената Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици (49 женског пола), просечне старости $M = 21.81$ ($SD = 2.35$). Најмлађи испитаник је имао 19, а најстарији 29 година.

Инструменти

Скала за процену васпитних ставова (BC-скала: Коџопељић, 2009). Намењена је мерењу васпитних ставова родитеља перципираних од стране њихове деце. Настала је као резултат модификације више ранијих инструмената, има добре метријске карактеристике, а факторска структура одражава две главне димензије васпитања (Коџопељић, 2009): афективну (топло – хладно васпитање) и димензију контроле (попустљиво – ограничавајуће васпитање). Скала је Ликертовог типа,

петостепена и садржи по 44 ајтема за оца и мајку, односно по 11 ајтема за сваку субскалу.

Да ли сте асертивни?(Здравковић и Крњетић, 2004). Упитник за процену асертивности мери ниво асертивности изражен на скали од 20 (минимална асертивност) до 100 (максимална асертивност). Скала је Ликертовог типа, петостепена. Скор испод 60 означава низак ниво асертивности (Здравковић, 2004). Примери ајтема су „Никада не дозвољавам да се неко гура испред мене”, „Када било коме кажем НЕ осећам се неугодно”.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивни резултати

На задатим тестовима, у процени васпитних ставова родитеља, добијени су следећи резултати:

Табела 1: *Дескриптивни резултати процене васпитних способности*

	М	SD
	Асертивност	65.20
Мајка	Топао	50.30
	Хладан	18.93
	Ограничавајућ	42.21
	Попустљив	24.28
		49.00
Отац	Хладан	20.18
	Ограничавајућ	45.43
	Попустљив	22.72
		7.00

Васпитни ставови и асертивност

Табела 2: *Корелација асертивности с перципираним васпитним ставовима*

	r	p
Мајка	Топао	.177
	Хладан	-.209*
	Ограничавајућ	.180
	Попустљив	-.163
Отац	Топао	.129
	Хладан	-.216*
	Ограничавајућ	.187
	Попустљив	-.276**

* корелација значајна на нивоу 0.05

** корелација значајна на нивоу 0.01

Постоји статистички значајна негативна корелација перципираног хладног васпитног става и асертивности код оба родитеља. Добијена је и статистички значајна негативна корелација између асертивности и ограничавајућег васпитног става оца.

Табела 3: Регресиона анализа

		β	t	p
Мајка	Топео	.037	.224	.823
	Хладан	-.114	-.785	.434
	Ограничавајућ	.067	.451	.653
	Попустљив	-.084	-.7245	.470
R = .237R ² = .015 F _(4,93) = 1.381 p = .246				
Отац	Топео	-.100	-.577	.565
	Хладан	-.123	-.857	.394
	Ограничавајућ	.159	1.082	.282
	Попустљив	-.206	-1.830	.071
R = .317R ² = .061 F _(4,91) = 2.536 p = .045				

Применом мултипле регресионе анализе добијен је статистички значајан модел перципираног васпитног става оца ($\alpha R^2 = .061$, $F = (4,91) = 2.536$, $p < 0.05$), иако нема статистички значајних парцијалних доприноса предиктора. Није добијен статистички значајан модел перципираног васпитног става мајке.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати упућују на то да постоји статистички значајна негативна корелација ниског интензитета између асертивности и хладног васпитног става мајке. Деца чије се мајке понашају хладно и одбојно и не излазе у сусрет потребама детета имају низак ниво асертивности. У породици дете ствара прве представе о себи, својим родитељима и родбини, својој околини и свету (Стевановић, 2000). Један од начина на који деца уче вештину асертивности јесте учење по моделу. Доминантни модели јесу родитељи. Мајке које преферирају хладан став у васпитању, не говоре отворено о својим потребама и осећањима (Матејевић, 2007), самим тим нису адекватан модел за усвајање асертивности код деце. Оваква деца могу прибегавати пасивном стилу комуникације који подразумева неискривање својих жеља, мисли и осећања, као и стављање туђих потреба испред својих (Здравковић, 2004). Такође, као реакција на хладноћу мајке може

се развити агресивни стил, чије су одлике инсистирање на остварењу својих жеља по сваку цену, уз неуважавање потреба других. Оваква атмосфера поспешује развој дечје агресивности, а услед незаинтересованости родитеља дете ће своју агresiју и испољити. Истраживања показују да малолетни делинквенти често одрастају у породицама у којима преовлађује овакав васпитни став родитеља (Петровић, 1978).

Када је реч о васпитном ставу оца, такође постоји статистички значајна негативна корелација ниског интензитета између асертивности и хладног васпитног става оца. Очеви који се понашају хладно и одбојно према својој деци, не излазе у сусрет потребама детета (Матејевић, 2007), одгајају децу с ниским нивоом асертивности. У том случају физичка и психичка слобода је потпуно спутана код детета (Матејевић, 2007). Овакав васпитни став има врло неповољан утицај на развој детета.

Применом регресионе анализе добијен је статистички значајан модел перципираног васпитног става оца иако нема статистички значајних предиктора. Међутим, познато је да на резултате регресије може утицати величина узорка, што може бити узрок добијеног незначајног модела, имају у виду да су корелације између предиктора и критеријума добијене.

Наведени резултати делимично су потврдили претпостављене хипотезе о важности васпитног става родитеља за усвајање и развој вештина комуникације, према коме хладни и ограничавајући васпитни ставови стварају неповољну средину, а топао васпитни став повољну средину за развој вештине асертивности. Добијени резултати у складу су са другим емпиријским резултатима, иако је претпоставка да би се већи број значајних корелација могао добити на већем и репрезентативнијем узорку, уз додавање других варијабли индивидуалних разлика.

ЛИТЕРАТУРА

- Берк, Л. Е. (2015). *Дечја развојна психологија*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family transitions*, 2 (1), 1.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. ERIC Digest.
- Здравковић, Ј., (2005). *Вештине владања собом*. Зограф.

-
- Зуковић, С., Нинковић, С., и Крстић, К. (2015). Васпитни поступци родитеља из угла адолесцената. *Психолошка истраживања, Vol. XVIII (1)*, 125–143.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1985). *Dictionary of behavior therapy techniques*. Pergamon Press.
- Hernandez, S. K., & Mauger, P. A. (1980). Assertiveness, aggressiveness and Eysenck's personality variables. *Personality and Individual Differences, 1* (2), 143–149.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. McGraw-Hill Book Company.
- Jones, D. J., Forehand, R., & Beach, S. R. (2000). Maternal and paternal parenting during adolescence: Forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence, 35* (139), 513.
- Коџопељић, Ј. (2009). *Процена васпитних ставова (BC-скала)*. Биро, М., Смедеревац С., Нововић З. (ур.). Процена психолошких и психопатолошких феномена (стр. 165– 178). Београд: Центар за примењену психологију.
- Коџопељић, Ј., Пекић, Ј., Генц, А. (2008). Релације између васпитних ставова родитеља и ауторитрности деце. *Педагошка стварност, 54*, 9–10.
- Kazdin, A. E. (1974). Effects of covert modeling and model reinforcement on assertive behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 83* (3), 240.
- Љубетић, М. (2007). *Бити компетентан родитељ*. Загреб: Мали професор.
- Lange, A. J., Jakubowski, P., & McGovern, T. V. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Champaign, IL: Research Press.
- Матејевић, М. (2007). *Вредносне оријентације и васпитни стил родитеља*. Ниш: Филозофски факултет.
- McIllduff, E., & Coghlan, D. (2000). Understanding and contending with passive-aggressive behaviour in teams and organizations. *Journal of Managerial Psychology, 15* (7), 716–736.
- Mullinix, S. D., & Galassi, J. P. (1978). Social impact of interpersonal behavior in a workconflict situation. *Paper presented to the annual convention of the American Psychological Association*.
- Павићевић, М., и Стојијковић, С. (2016). *Перципирани васпитни ставови родитеља као предиктори интерперсоналне оријентације студената*. *Примењена психологија, 9* (3), 293–311.
- Рот, Н. (1994). *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2006). *Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application*. Sage.
- Степановић, И. (2007). *Породица као контекст за развој формалних операција*. *Psihologija*, 40 (3), 417–430.
- Стефановић-Станојевић, Т. (2006). *Партнерска афективна везаност и васпитни стилови*. *Годишњак за психологију*, 4 (4–5), 71–90
- Тодоровић, Ј. (2005). *Васпитни стилови родитеља и самопоштовање адолесцената*. Ниш: Филозофски факултет.
- Чудина-Обрадовић, М. (2002). *Читање прије школе: приручник за родитеље и одгојитеље*. Загреб: Школска књига
- Чудина-Обрадовић, М. и Обрадовић, Ј. (2006). *Психологија брака и обитељи*. Загреб: Голден маркетинг –Техничка књига.
- Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67 (5), 2101–2114.
- Zollo, L. J., Heimberg, R. G., & Becker, R. E. (1985). Evaluations and consequences of assertive behavior. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 16 (4), 295–301.

PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES TREATMENT AS A PREDICTOR OF STUDENTS ASSERTIVENESS

Abstract: Parents represent a significant model to their children when it comes to skills acquisition. For that reason, the attitude that a parent demonstrated in the upbringing can greatly affect the way in which a child acquires assertiveness. The aim of the research is to determine a connection between the observed upbringing attitudes in parents and the levels of assertiveness in examinees, as well as to examine the power to predict assertive communication skills that examinees might have, based on parents' attitudes. The sample consisted of a 100 examinees of both gender at the University of Pristina, 49 males and 51 females, with the average age of 21,81 (SD=2,35). The instruments applied were Assessment scale of parents' upbringing attitudes (Kodzopeljic, 2009) and a questionnaire "Are you assertive?" (Zdravkovic & Krnjetic, 2004). The results indicate that there is a statistically significant positive correlation between assertiveness and a warm upbringing attitude of a mother ($r = .217, p < 0.05$), statistically significant negative correlation of a low intensity between assertiveness and a cold upbringing attitude of a father ($r = -.292, p < 0.05$), and a mother ($r = -.295, p < 0.05$), as well as limiting attitude in upbringing in a father ($r = -.275, p < 0.05$). By applying regressive analysis, a statistically significant model was obtained of the observed attitude in a father ($\Delta R^2 = .061, F = (4, 91) = 2.536, p < 0.05$), even though there aren't statistically significant predictors. A statistically significant model was not obtained in the case of mothers' attitudes. The stated results have partially confirmed the hypotheses about the importance of parents' attitudes in upbringing for the acquisition and development of communication skills, where cold and limiting attitudes represent an unfavorable environment, whereas warm attitudes represent a favorable environment for the development of assertiveness. The obtained results are in accordance with other empirical results even though the assumption that a higher number of significant correlations could be obtained on a larger sample.

Key words: assertiveness, attitudes in upbringing, communication, students.

Миљана С. Павићевић
Ана З. Стошевски

СОЦИОДЕМОГРАФСКИ КОРЕЛАТИ ФИЛАНТРОПСКЕ И МИЗАНТРОПСКЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ЗАДОВОЉСТВА ЖИВОТОМ МЛАДИХ

Сажетак: Циљ истраживања је био да утврдимо повезаност неких социодемографских варијабли (пол, узраст, образовање оца и мајке, запосленост оца и мајке, материјално стање породице) са филантропском и мизантропском оријентацијом и задовољством животом младих. Узорак је чинило 175 адолесцената оба пола, узраста од 18 до 26 година ($AC = 21,13$, $SD = 1,89$). За прикупљање података коришћени су следећи инструменти: Скала интерперсоналне оријентације, Скала задовољства животом и Упитник социодемографских варијабли. Резултати дескриптивне статистике показују да испитаници имају израженију филантропску оријентацију као и задовољство животом. Корелациона анализа показује да старији испитаници показују мању социјалну изолацију, али и мање задовољство животом. Испитаници који материјално стање своје породице процењују као веома добро показују мању потребу за људима, односно нижу филантропску оријентацију. Млади чији су очеви и мајке вишег образовног статуса испољаваће потребу за људима и пријатељством, односно биће филантропски оријентисани, а када су мајке вишег образовног нивоа, млади ће постићи и задовољство животом. Такође, млади чије су мајке запослене показиваће већу потребу за људима. Дакле, млади чији су родитељи образованији биће више усмерени на друге људе и задовољнији животом, док ће они млади који своје породице перципирају кроз виши материјални статус показивати ниску филантропску оријентацију. Нису утврђене полне разлике у испољености филантропске и мизантропске оријентације, док женски испитаници показују веће задовољство животом. Добијени налази су у складу са претходним истраживањима која показују да млади који су филантропски оријентисани покушавају да задобију наклоност других стварајући осећај припадања, па ће они бити задовољнији својим животом, док ће се млади с нижом филантропском оријентацијом изоловати и држати по страни.

Кључне речи: филантропска и мизантропска оријентација, задовољство животом, социодемографске варијабле, млади.

УВОД

Филантропска и мизантропска оријентација. Појам интерперсоналне оријентације, односно филантропске и мизантропске оријентације, можемо објаснити преко Хорнајево

социопсихолошке теорије личности (Horney, 1964). Основни појам у овој теорији јесте базична стрепња која представља осећање детета да је изоловано и беспомоћно у потенцијално непријатељском свету. Као одговор на потенцијално угрожавајуће стимулусе, дете може да реагује на неколико начина. Оно може развити непријатељство и тежити освети према онима који су га одбацили или малтретирали. Може постати претерано покорно и послушно да би повратило изгубљену љубав. Затим, дете може покушати да поткупи друге да га воле или да се служи претњама како би их приморао на то; на пример, ако не може да добије љубав, може тежити да стекне моћ над другима и тако надокнади осећање беспомоћности. Такође, дете може да окрене своју агресију према унутра и да потцењује себе, или може да се препусти самосажалењу да би придобило симпатије других (Horney, 1991). Наведене начине решавања проблема Хорнајева назива „неуротичним потребама” јер представљају ирационална решења проблема и према овој ауторки има их десет. Хорнајева ових десет неуротичних потреба сврстава у три групе: кретање ка људима, кретање од људи и кретање против људи. Свака од ових група представља неку базичну оријентацију према себи, другима и животу уопште и управо због тога се могу објединити појмовима филантропска и мизантропска оријентација, односно интерперсонална оријентација. Када се дете креће „према људима”, оно прихвата своју беспомоћност и упркос својим страховима, покушава да задобије наклоност других и да се ослони на њих. Када се дете креће „против људи” оно прихвата непријатељство око себе и одлучује се за борбу. Када се дете креће „од људи” оно не жели никоме да припадне, нити да се бори против некога, већ да се држи по страни. Код сваке од ове три базичне оријентације доминантан је по један од елемената базичне анксиозности: беспомоћност у првој, непријатељство у другој и изолација у трећој.

Ранија истраживања (Bezinović, 2002) показују да пол, узраст и образовање не остварују статистички значајну повезаност са филантропском и мизантропском оријентацијом.

Задовољство животом. За објашњавање концепта *задовољство животом* помињу се различити модели, али се издвајају три: структурални модели или *Top-down model* (модел одозго према доле), који је дедуктивни и *Bottom-up model* (модел одоздо према горе), који је индуктивни, и трећи је динамички модел равнотеже. Модел *одозго према доле* полази од

претпоставке да људи имају диспозиције за интерпретирање живота и на позитиван и на негативан начин (Feist et al., 1995; Lance et al., 1989). Управо те диспозиције утичу на процену задовољства на различитим подтучјима живота, па се једна општа процена може разложити и на појединачне делове. Модел *одоздо према горе* сматра да се укупан осећај задовољства обликује на основу једноставног збрајања задовољстава у различитим доменима живота као што су брак, посао, породица (Feist et al., 1995). У овом моделу важнију улогу имају објективне околности. Тако задовољство појединим доменима живота може допринети укупном задовољству животом, али и укупно задовољство животом може значајно утицати на процену задовољства у различитим доменима живота (Penezić, 2006). Модел динамичке равнотеже (Headey & Wearing, 1989) укључује утицај различитих димензија личности на процену задовољства. Оно што је интересантно је то да се овај модел не заснива само на утицају димензија личности, већ укључује разне субјективне и објективне процене на разним подручјима живота који могу да утичу на задовољство животом. У трагању за јединственом дефиницијом задовољства животом, на основу прегледа новијих емпиријских радова и извршене валидације конструкта задовољства животом, Пенезић (2006) закључује да задовољство животом представља когнитивну евалуацију целокупног властитог живота кроз коју сваки појединац процењује свој живот. Сваки појединац вреднује свој живот из личне перспективе, према себи важним критеријумима, очекивањима, искуствима и вредностима.

Истраживања показују да је однос задовољства животом и узраста испитаника различит. Наиме, нека истраживања (Diener, 1984; Diener & Diener, 1995) показују да нема разлике у задовољству животом у односу на узраст испитаника, односно да је задовољство животом стабилно у функцији пораста животне доби (McCrae & Costa, 1982), док нека друга истраживања показују да су млађи испитаници задовољнији својим животом (Horley & Lavery, 1995).

МЕТОД

Предмет истраживања

Општи предмет истраживања је био да се испита степен изражености филантропске и мизантропске оријентације и

задовољства животом младих, затим да се испита да ли филантропска и мизантропска оријентација као и задовољство животом остварују статистички значајну повезаност с неким социодемографским варијаблама (узраст, образовање оца и мајке, запосленост оца и мајке, материјално стање породице), као и то да ли постоје полне разлике у изражености ове три главне варијабле. Из општег предмета, произашли су следећи специфични циљеви истраживања:

1) утврдити степен изражености филантропске и мизантропске оријентације и задовољства животом код младих;

2) утврдити да ли филантропска и мизантропска оријентација као и задовољство животом остварују статистички значајну повезаност с неким социодемографским варијаблама (узраст, образовање оца и мајке, запосленост оца и мајке, материјално стање породице);

3) утврдити да ли постоје полне разлике у изражености филантропске и мизантропске оријентације и задовољства животом код младих.

Узорак и процедура

Узорак је био пригодан и чинили су га студенти Филозофског факултета у Косовској Митровици, њих укупно 175 (75 мушког и 100 женског пола), узраста од 18 до 26 година ($AC = 21,13$, $CD = 1,89$). Највећи проценат родитеља има средњу стручну спрему. 84,6% очева а 64% мајки је запослено. Материјално стање своје породице испитаници у највећем проценту процењују као просечно (55%). Испитивање је било анонимно, а спроведено је током марта и априла 2018. године. Подаци су обрађени у статистичком пакету СПСС 17, уз коришћење поступка дескриптивне статистике, корелационе анализе и т-теста.

Инструменти

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

Скала интерперсоналне оријентације (Bezinović, 2002) намењена је мерењу ставова према генерализованим другима, при чему тај став може бити позитиван, прихватајући, прожет поверењем, или пак негативан, одбацујући и дистанциран. Скала је Ликертовог типа, петостепена и садржи 29 ајтема распоређених у 4 субскеале: 1) потреба за људима и пријатељство

као мере филантропске, позитивне оријентације, 2) неповерење и социјална изолација као мере мизантропске, негативне оријентације. Поузданост субскала изражену преко Кронбаховог α на нашем узорку износи: потреба за људима $\alpha = .72$, пријатељство $\alpha = .69$, филантропија $\alpha = .72$, неповерење $\alpha = .75$, социјална изолација $\alpha = .77$, мизантропија $\alpha = .84$.

Скала задовољства животом (Penezić, 2002) намењена је мерењу степена задовољства животом. Скала је Ликертовог типа и садржи 20 ајтема. Виши резултат означава и веће задовољство животом, а резултати се крећу у распону од 20 до 100. Поузданост на нашем узорку изражена преко Кронбаховог α износи .86.

Упитник социодемографских варијабли садржи питања о полу, узрасту испитаника, образовног статуса оца и мајке, запослености оца и мајке, процењеног материјалног стања породице.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 дат је приказ дескриптивних показатеља за варијабле филантропска оријантација (потреба за људима и пријатељство), мизантропска оријентација (неповерење и социјална изолација) и задовољство животом. Испитаници показују високу филантропску оријентацију као и задовољство животом.

Табела 1: Дескриптивни показатељи филантропске и мизантропске оријентације и задовољства животом

	Н	Мин.	Макс.	АС	СД
Потреба за људима	175	11	37	27,10	5,70
Пријатељство	175	14	57	29,69	5,99
Филантропска оријентација	175	26	77	56,79	9,96
Неповерење	175	7	33	21,39	5,43
Социјална изолација	175	6	28	15,79	5,46
Мизантропска оријентација	175	14	59	37,18	9,72
Задовољство животом	175	44	100	78,05	10,82

У Табели 2 дат је приказ корелационе анализе филантропске и мизантропске оријентације са социодемографским варијаблама (узраст, образовање оца и мајке, запосленост оца и мајке и материјално стање породице). Добијена је статистички значајна негативна повезаност социјалне изолације као субскале мизантропије са узрастом

испитаника, што значи да су млађи испитаници показивали већи степен социјалне изолације. Потреба за људима и пријатељство као субскеале и филантропија као скала у целини остварују статистички значајну позитивну повезаност са образовним статусом оца и мајке, што значи да ће млади чији су родитељи вишег образовног нивоа бити усмерени према људима, односно показиваће филантропску оријентацију. Такође, потреба за људима као субскеала филантропске оријентације је статистички значајно позитивно повезана са запослењем мајке, што значи да ће млади чије су мајке запослене показивати потребу за људима. Потреба за људима као субскеала и филантропија као скала у целини је у статистички значајној негативној повезаности са процењеним материјалним стањем породице, што значи да ће млади који материјално стање своје породице процењују као просечно или скромно, показивати већу потребу за људима, односно виши степен филантропске оријентације.

Табела 2: Повезаност филантропске и мизантропске оријентације са социодемографским варијаблама

	Узраст	Образов. оца	Образов. мајке	Запосл. оца	Запосл. мајке	Матер. стање породице
Потреба за људима	-.090	.206**	.215**	.115	.180*	-.241**
Пријатељство	-.101	.149*	.185*	.059	.060	-.042
Филантропска оријентација	-.112	.208**	.234**	.101	.139	-.163*
Неповерење	-.078	.009	.136	-.004	.093	.103
Социјална изолација	-.154*	.078	-.032	.105	.135	.016
Мизантропска оријентација	-.130	.049	-.094	.057	.127	.066

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

У Табели 3 дат је приказ корелационе анализе задовољства животом са социодемографским варијаблама (узраст, образовање оца и мајке, запосленост оца и мајке и материјално стање породице). Резултати показују да постоји статистички значајна негативна повезаност задовољства животом са узрастом испитаника, што значи да млађи испитаници показују веће задовољство животом. Такође, резултати показују да задовољство животом остварује статистички значајну позитивну повезаност са образовним статусом мајке, што значи да млади

чије су мајке више образовног нивоа показују веће задовољство животом.

Табела 3: Повезаност задовољства животом са социодемографским варијаблама

	Узраст	Образов. оца	Образов. мајке	Запос. л. оца	Запосл. мајке	Матер. стање породице
Задовољство животом	-.334**	-.003	.215**	.053	.119	- .123
	<i>*p<0.05</i>		<i>**p<0.01</i>			

Применом т-теста нису утврђене полне разлике у изражености филантропске и мизантропске оријентације, као ни у изражености задовољством животом.

Табела 4: Полне разлике у изражености филантропске и мизантропске оријентације и задовољства животом

	Пол	Н	АС	СД	Ф	ДФ	Сиг.
Потреба за људима	Мушки	75	26,67	5,57	,049	173	.382
	Женски	100	27,43	5,80			
Пријатељство	Мушки	75	28,96	5,23	,982	173	.163
	Женски	100	30,24	6,49			
Филантропска оријентација	Мушки	75	55,63	9,76	,007	173	.161
	Женски	100	47,67	10,07			
Неповерење	Мушки	75	16,31	5,01	,236	173	.283
	Женски	100	15,41	5,69			
Социјална изолација	Мушки	75	22,05	5,43	,011	173	.180
	Женски	100	20,89	5,48			
Мизантропска оријентација	Мушки	75	38,36	9,15	,678	173	.166
	Женски	100	36,30	10,09			
Задовољство животом	Мушки	75	76,00	11,07	,082	173	.029
	Женски	100	79,59	10,41			

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

У раду смо кренули од претпоставке да су неке социодемографске варијабле попут узраста испитаника, образовања оца и мајке, запослености оца и мајке, материјално стања породице повезане са филантропском и мизантропском оријентацијом и са задовољством животом, као и да постоје полне разлике у изражености ове три главне варијабле.

Применом дескриптивне статистике утврђен је висок ниво изражености филантропске оријентације, као и виши степен задовољства животом. До сличних резултата су дошли и други истраживачи (Forko i Lotar, 2012; Brdovčak, Merkaš i Šakić Velić,

2018). Испитаници показују кретање ка људима, односно потребу да задобију наклоност других, успоставе пријатљске односе и тако створе осећај припадања, па ће на тај начин показивати већи степен задовољства животом. Према Саливену и Ериксону, успостављање блиских односа са другим људима је један од основних и најважнијих развојних задатака младих који утиче на успех и задовољство у другим сферама живота.

Резултати корелационе анализе су показали да млађи испитаници показују већу социјалну изолацију. Добијене налазе можемо објаснити развојним периодом адолесценције када млади испољавају потребу да буду другачији и самодовољни. Треба имати у виду да је реч о младима који се налазе на почетку студија и још увек у фази прилагођавања на нову средину. На исти начин можемо објаснити и резултат да млађи испитаници показују мање задовољство животом. Међутим, нека истраживања рађена у Хрватској (Penezić, 1996, 1999) су показала да не постоје значајне разлике у општем задовољству животом између испитаника различитог узраста и пола. Вероватно на овакве резултате утиче и сама средина у којој је рађено истраживање па се добијени резултати разликују у односу на место боравка испитаника. Можда у неким каснијим истраживањима треба укључити и место боравка као варијаблу за испитивање.

Млади чији су родитељи образованији и мајка запослена биће више усмерени на друге људе, са потребом стварања блиских пријатељских односа. Образовани родитељи имају богатији речник, радознали су, креативнији и као такви стварају стимулативно окружење. Млади који одрастају у стимулативној и подржавајућој средини биће и сами отворени за нове људе и идеје. Резултати показују такође да ће млади чија је мајка вишег образовног нивоа бити задовољнији животом, односно млади који су филантропски оријентисани ће настојати да задобију наклоност других, успоставе пријатљске односе и тако створе осећај припадања, па ће на тај начин бити и задовољнији својим животом. Ако имамо у виду да су овакве особе више окренуте према људима него према стварима онда је и очекиван резултат да млади који материјално стање своје породице перципирају као ниже показују вишу филантропску оријентацију.

Нема полних разлика у испољености филантропске, мизантропске оријентације. Исти резултати су добијени и у другим истраживањима (Forko i Lotar, 2012). Што се тиче

задовољства животом, девојке показују виши степен задовољства животом. Добијени налази нису у складу са налазима других истраживача (Brdovčak, Merkaš i Šakić Velić, 2018) који су утврдили да младићи показују виши степен задовољства животом у односу на девојке. Дајнер и Дајнер (1995) сматрају да би се могло очекивати да жене имају нижи степен задовољства животом и самопоштовања јер су традиционално одгајане да имају мању моћ и мање средстава у односу на мушкарце. Међутим, на нашем узорку ова тврдња се није потврдила.

Оно што се сматра неопходним и што би била препорука за будућа истраживања јесте укључивање других варијабли које могу бити значајне у предвиђању филантропске, мизантропске оријентације и задовољства животом попут васпитних стилова, особина личности, контекста одрастања и других.

ЛИТЕРАТУРА

- Bezinović, P. (2002). Skala interpersonalne orijentacije - IO. U: Lacković-Grgin, K. Proroković, A., Čubela, V. i Penezić, Z. (ur), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1* (69–72). Zadar: Filozofski fakultet.
- Brdovčak, B., Merkaš, M., Šakić Velić, M. (2018). Uloga nade i samopoštovanja u odnosu ekonomskoga pritiska i zadovoljstva životom adolescenata. *Društvena istraživanja*, 27 (1), 87–108.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653–663
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 138–150.
- Forko, M., Lotar, M. (2012). Izlaganje adolescenata riziku na nagovor vršnjaka – važnost percepcije sebe i drugih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), 35–47.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731–739.
- Horley J., Lavery, J. J. (1995). Subjective Well-Being and Age. *Social Indicators Research*, 34, 275–282.
- Hornaj, K. (1964). *Neurotična ličnost našeg doba*. Titograd: Grafički zavod.
- Hornaj, K. (1991). *Neurotična ličnost našeg doba*. Beograd: Vojislav Milić MOND.
- Lance, C. E., Lautenschlager, G. J., Sloan, C. E., Varca, P. E. (1989). A Comparison Between Bottom-Up, Top-Down and Bidirectional Models of Relationships Between Global and Life Facet Satisfaction. *Journal of Personality*, 57, 601–624.

-
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr. (1982). Self Concept and the Stability of Personality: Cross-Sectional Comparisons of Self reports and Ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1282–1292.
- Penezić, Z. (1996). *Zadovoljstvo životom – provjera konstrukta*. Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zadru.
- Penezić, Z. (1999). *Zadovoljstvo životom: relacije sa životnom dobi i nekim osobnim značajkama*. Magistarski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Penezić, Z. (2002). Skala optimizma–pesimizma (O–P skala). U: Lacković-Grgin, K. Proroković, A., Čubela, V., Penezić, Z. (ur.): *Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 1* (15–17). Zadar: Filozofski fakultet.
- Penezić, Z., (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi, *Društvena istraživanja*, 4–5, 643–669.

SOCIODEMOGRAPHIC CORRELATION OF PHILANTHROPIC AND MISANTHROPIC ORIENTATIONS AND LIFE SATISFACTION OF YOUNG

Abstract: The goal of this research was to establish the connections of certain sociodemographic variables (gender, age, education of the mother and the father, employment of the mother and the father, economic status of the families) with philanthropic and misanthropic attitudes and life satisfaction of young adults. The research has included adolescents of both genders, age 18 to 26 (average age $AS=21,13$, $SD=1,89$). We have used following instruments for data collecting: Interpersonal Orientation Scale, Scale of Life Satisfaction and Questionnaire of Sociodemographic Variables. Results of descriptive statistic show that the examinees have a more pronounced philanthropic orientation and satisfaction with life. Correlation analysis shows that older examinees show less social isolation but also less life satisfaction. Examinees who consider their economic status to be higher, show lesser need for other people, in other words, they express lower philanthropic attitudes. Young people whose fathers and mothers are of higher educational status will express a need for people and friendship, that is, they will be philanthropically oriented, and when they are mothers of higher educational level, young people will also achieve life satisfaction. Also, youth whose mothers are employed will show a greater need for people. Thus, youth whose parents are more educated will be more focused on other people and more satisfied with life, while those who perceive their families as higher material status will exhibit low philanthropic orientation. No gender differences were found in the manifestation of philanthropic and misanthropic orientation, while female examinees showed greater satisfaction with life. The findings obtained are in line with previous research showing that philanthropically oriented youth will seek to gain others' affection and create a sense of belonging so that they will be more satisfied with their lives, while youth with a lower philanthropic orientation will be isolated and held foreign.

Key words: philanthropic and misanthropic orientation, life satisfaction, sociodemographic variables, adolescents.

Тамара М. Добрић
Татјана С. Радојевић
Александра А. Андрић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 367-379

ЗНАЧАЈ УСПЕШНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ³³

Сажетак: Комуникација је начин да родитељи боље упознају своје дете, дају јасна објашњења и образложења и пруже му осећај сигурности. Успешном комуникацијом у породици успостављају се одређени односи и гради поверење које је веома значајно за васпитање деце. У овом раду акценат ће се посебно ставити на активно слушање и активни говор, путем кога се остварује васпитна вредност комуникације у породици. Активним слушањем се потпуније схватају поруке, ствара осећај срдачности и подстиче самостално размишљање. Поред активног слушања, за комуникацију је значајан и активан говор. Реченице активног говора показују интересовање за све оно што дете има да каже и омогућавају му да оно говори све док не дође до одговора или решења неког свог проблема. У раду ће бити речи и о упућивању *ти* и *ја* порука које доприносе успешном комуницирању. *Ти-поруке* се често завршавају сукобом, путем њих се изражава негативан суд о детету, док *ја-поруке* помажу детету да прихвати одговорност за своје понашање и повољније утичу на дете и његов однос с родитељима.

Кључне речи: комуникација, активно слушање, активан говор, ти -поруке, ја- поруке.

УВОД

Породица, као једна од најважнијих школа где дете започиње живот, формира своју личност, стиче прва знања, представља најпогоднију средину која има пресудан утицај, нарочито у првим годинама живота, на развој и васпитање личности детета. У породици дете стиче прва искуства, усваја прве речи и учи се правилном комуницирању.

Да би родитељи успешно комуницирали са дететом, неопходно је да се образују и уче како детету треба да се обрати, помогну му у решавању одређених проблема али не и да дају готова решења. У породици између родитеља и детета треба

³³Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

развијати емпатијско разумевање, узајамно поверење и толерантност. Већина проблема у породици настаје због недостатка успешне комуникације. Посебну пажњу родитељи треба да обрате на опажање и прихватање дечјих осећања. Проблеми у породичној комуникацији настају због нетачног запажања осећаја и неадекватног реаговања на њих. Основа за успешну породичну комуникацију значи препознати своје и туђе осећаје и умети адекватно реаговати на њих (Bratanić, 1992: 570).

Овим радом желимо да развијемо свест родитељима о значају успешне комуникације са дететом, укажемо им на евентуалне грешке које чине, али и да им понудимо могућа решења. Познато је да комуникација утиче на самопоуздање детета, мотивацију, као и на односе са другим особама ван породице. Успешно комуницирати са дететом значи разумети и прихватити дете онакво како оно јесте, обратити пажњу не само на оно шта дете ради и говори већ и на оно шта дете осећа. Уколико родитељи не уложе довољно труда и напора у савладавање препрека, тешко да могу развити и остварити успешну комуникацију са дететом.

КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ

Живот у породици без комуникације не би био могућ. Породица је прва, спонтана школа живота детета, а родитељи су први и најдрагоценији учитељи. „Породица је школа у којој се на најприроднији начин проучава љубав кроз искуство сваког појединог детета, развијају се осећаји, богати емоционални живот и оплемењују односи. Породица је микрокосмос у којем дете стиче прва искуства, усваја прве речи, прави прве кораке, развија умеће комуницирања и живљења” (Bratanić, 1992: 570). Познато је да дете своје прве године живота проводи највише у породици. „Прве интеракције између родитеља и детета стварају се уз помоћ афективне комуникације, изразом лица, додиривањем, приближавањем, држањем тела. Током афективне комуникације ствара се матрица социјалне интеракције која је основа за сваки комуникативни чин” (Lebedina Manzoni, Delić, Žižak, 2001: 153). „Породична атмосфера, квалитет интеракција између родитеља и деце, језичко изражавање родитеља јесу најзначајнији предиктори дечјег развоја. На развој говора и речника утичу родитељи, браћа, сестре, најближи суседи и уопште говорећи сви људи које дете посматра и опонаша” (Радојевић, 2015: 72).

У учењу комуникације, породица има примарно значење јер „су знања и искуства комуницирања створена у интеракцији детета са члановима породице. У развојном периоду дете тражи сталну присутност родитеља и међусобну комуникацију на свим нивоима јер тако учи и усваја животна умећа” (Lebedina Manzoni i sar., 2001: 154).

Комуницирати не значи разговарати само речима, оно је много више од тога. „Комуницирати значи размењивати поруке, мисли, емпатисати се са другима. Једноставно, комуницирати значи живети” (Bratanić, 1992: 570). У *Педагошком лексикону* комуникација представља „комуницирање речима, односно говором, било усмено или писмено“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 67). Реч *комуникација* потиче од латинске речи *communicare* што значи саопштити. „Комуникација у породици је размена садржаја порука између чланова породице” (Пић, 2010: 132). Она представља „збивање у два смера те укључује настојање да се разумеју мисли и осећаји које изражава особа која говори и одговара на њих на делотворан начин” (Ferić, Žižak, 2004: 25). Према Илићу (2010), основни елементи комуникације у породици су:

1) пошиљалац, давалац, извор поруке (члан породице који је упутио, кодирао, шифровао поруку);

2) садржај поруке (информација, мисао, емоција, став, образложење, захтев);

3) форма, вид, облик поруке (знак, симбол, говор, писана порука, осмех, покрет, мимика);

4) преносни канал (усмено, писано, посредно, преко друге особе);

5) приматељ поруке (члан породице који је добио, енкодирао, дешифровао поруку) и

6) повратна информација (одговор, реакција, поступак, осећање, напредовање, знак захвалности приматеља поруке, који је сада у позицији пошиљача повратне информације (Пић, 2010:132).

Комуникација се прво усваја у породици. Деца стварају слику о свету и о себи најпре у породици на основу свакодневних искустава. На тај начин, односе које гради дете са другим људима помажу му да се ослободи страха, самоће и других нелагодности. „Комуникација у породици је важна јер омогућава члановима да изнесу своје потребе, жеље и бриге једни другима. Отворена и искрена комуникација ствара атмосферу која омогућава

члановима породице да изразе своје различитости исто као и љубав и поштовање” (Ferić, Žižak, 2004: 28).

За успешну комуникацију у породици битно је да родитељи знају правилно да се вербално изразе, односно да своје осећаје опишу речима. „Описујући их, постају свесни шта стварно осећају. Осећаји су често и нама самима нејасни и двосмислени. Описивање осећаја води дијалогу који поспешује односе с другима. За дете је важно да му се такво искуство пружа у породици” (Bratanić, 1992: 585). Успешном комуникацијом у породици, родитељи подстичу своју децу, дају им јасне упутства и образложења и мотивишу их у извршавању свакодневних обавеза. „Комуникацијом у породици успостављају се одређени односи и гради емоционална атмосфера, врло значајна за васпитање деце” (Plić, 2010: 134). Живот у породици представља и прву лекцију емоционалног образовања. „Емоционално образовање се не преноси само родитељским речима или одређеним поступцима према детету, него и начинима који им помажу да савладају сопствена осећања и емоције које родитељи испољавају. Неки родитељи су даровити учитељи, други потпуно одмажу” (према: Радојевић, 2015: 73).

Деца често позивају родитеље на разговор, понекад то може бити и отворен позив у помоћ. „На родитељима је да то препознају и чују како би дете знало да у њима има саговорника који неће да осуђује и који ће покушати да га разуме. То не значи да се родитељи у свему морају сложити са дететом, већ да су спремни да га саслушају, да га схвате. Уколико овај начин комуникације изостане, дете постепено губи наду да у родитељу може да има одговарајућег саговорника, а комуникација све више слаби” (Holcer, 2012: 154).

Већина родитеља се осећа одбаченим од своје деце, наводе како им деца не верују, како им се деца не поверавају и ништа не говоре. Међутим, карактеристично је како родитељи ретко када помисле да су сами одговорни и да морају да уложе много напора да убеди децу да могу бити добри саговорници (Holcer, 2012: 155).

Најчешће грешке које се јављају у комуникацији између родитеља и деце су: „навођење детета на решавање проблема или на давање одговора какав родитељи желе да чују, инсистирање на томе да су одрасли паметнији, неразумевање озбиљности неког дететовог проблема, скривање својих осећања и грешака, испитивање, упоређивање, навођење логичких аргумената,

оцењивање, критиковање” (Isto: 155). Поред ових, врло често су карактеристичне и свађе између родитеља и деце.

Свађе између родитеља и деце често настају због „сукоба интереса”, када дете жели једно, родитељ друго. Према мишљењу Ј. Холцер, могуће ситуације да се њихов сукоб интереса реши су:

Родитељ побеђује, дете губи – Родитељ користи своје атрибуте моћи: виче, прети, уцењује – све док дете непусти. То утиче да се родитељ осећа ауторитативно и самозадовољно, а не примећује колико је његово дете тужно, заплашено, незадовољно, беспомоћно. Друга варијација истог модела су обрнуте улоге – родитељ губи, побеђује дете. Свако дете, свесно или несвесно користи своје атрибуте моћи (дури се, плаче, прети, одбија да једе). Када коначно „победи”, осећа се пуно ауторитета и самозадовољности, док је његов родитељ на крају снага, исцрпљен и беспомоћан.

Родитељ губи, дете губи – Нико није задовољан, обе стране се осећају лоше и утучено. Дубља криза настаје када се свађа заврши. У том случају, они су толико пуни беса да више не говоре. Чекају да се конфликт разреши сам, без икаквог личног ангажовања.

Родитељ добија, дете добија – То је најбоља, истовремено најређа и најтежа опција решења. Обе стране су пронашле решење којим су задовољне. Да би се то постигло, неопходно је поштовање оног другог, поштовање његових аргумената и, пре свега, подразумева добру вољу да се конфликт разреши на обострано задовољство (Holcer, 2012 : 158).

Дакле, последње решење се сматра најделотворније јер у њему нема губитника. Уколико родитељ уважава потребе детета, самим тим и дете уважава потребе родитеља. Деца овај метод највише прихватају јер осећају да се са њима поступа као са равноправнима (Гордон, 2001: 152).

Да би се остварила добра комуникација између родитеља и деце потребно је прихватити подједнако како позитивне осећаје, тако и негативне – бес, љубомору, мржњу, тугу. Пажљив родитељ увек треба да води рачуна и да утврди узрок који је довео до одређеног стања детета. Непријатне емоције су знак да је енергија детета блокирана и да нешто с њим није у реду. Због тога је важно да родитељ те емоције препозна и помогне детету да их се ослободи. „Што су осећаји интимнији, то је ризик већи. Родитељи морају прихватити тај ризик и помоћи детету да у кругу породице усвоји умеће интерперсоналне комуникације у

коме је изражавање осећаја незаобилазан део” (Bratanić, 1992: 578). Потребно је да и родитељи овладају тим умећима како би помогли својој деци и били им прави узор.

Комуникација је начин да родитељи схвате своје дете, деле с њим његове дилеме и проблеме и пруже му подршку и сигурност када осете да је детету то потребно. Добра комуникација са дететом је основа на којој ће родитељи моћи да изграде трајно добар однос са њим (Holcer, 2012: 154). Илић (2010) наводи да постоје три емоционално погрешна става родитеља у процесу комуникације а то су:

1) потпуно занемаривање осећања – овакви родитељи сматрају да је узнемиреност детета безначајна и да ће се смирити, не приближавају му се и не помажу у учењу емоционалне стабилизације;

2) сувише попустљиви родитељи – примећују осећања узнемирености, али сматрају да је његово проживљавање корисно, ретко указује на адекватну емоционалну реакцију;

3) презриви родитељи који не поштују дечја осећања – обично осуђују, стављају примедбе и кажњавају децу због испољавања дететовог беса и најмањег немирлука (Ilić, 2010: 135).

Ставови родитеља у комуникацији са децом попут потпуног занемаривања и сувише попустљивих родитеља су као што наводи аутор изузетно лоши. Доводе до осуђивања, кажњавања и узнемиравања детета, што је лоше за психички развој детета. „Породице са строгом и затвореном комуникацијом гуше креативност мисли и акција, чланови су мало способни и слободни да се понашају по властитој жељи и уче да постоје две врсте понашања” (Радојевић, 2015: 73). У породици, када је у питању комуникација, најуспешнији су они родитељи који подстичу ненасилну комуникацију. Они који уче дете шта је оданост, сарадња, друштвеност, поштовање друге особе. То су родитељи који се према детету односе искрено, емпатично, добронамерно и стрпљиво. Уколико родитељ примећује и похваљује добре поступке детета у понашању, то ће довести до узајамног поштовања и прихватања (Ilić, 2010: 135–136).

У породицама у којима преовладава отворена комуникација омогућава се примена правила на еластичнији начин, деца се подстичу на самостално закључивање и постају свесна да за решење неког проблема постоји више начина. У таквој отвореној комуникацији у кругу породице неслагање са правилима

породичног понашања није увек и знак угрожавања породичног ауторитета (Радојевић, 2015: 74).

АКТИВНО СЛУШАЊЕ И АКТИВНИ ГОВОР

Васпитна вредност комуникације у породици поспешује се међусобним активним слушањем. Слушање детета није лако. „Слушање значи више него чути” (Holcer, 2012: 166). Омогућује нам да чујемо шта дете мисли и говори. Активно слушати дете значи „утишати своје мисли, суспрегнути процењивање и закључивање и покушати схватити шта нам дете жели рећи” (Миљковић, Ријавец, 2005: 31). Према мишљењу Спасојевића, слушање „је највише у функцији средства помоћу кога се откривају и суптилно сазнају узроци неког понашања, природа неког захтева детета који оно емитује према окружењу, али је и добар начин да се ономе кога слушамо укаже поверење, како би могао без устезања говорити о најскривенијим осећањима или прекупацијама” (Спасојевић, 2011: 143). Активно слушање је делотворније од пасивног слушања јер повезује пошљаоца и примаоца поруке, али исто тако служи и као позив на разговор. Холцер (Holcer) наводи да активно слушање није ћутање, већ активно подстицање детета да говори и да само дође до својих решења и одговора (Holcer, 2012: 166). Родитељи не намећу своје решење и мишљење, већ показују стварни интерес за дете и за оно ште дете жели да каже. Активно слушање се не може посматрати као једноставна техника коју родитељи могу сваки пут искористити када дете има проблем. Како наводи Гордон, активно слушање је „метод којим се покреће низ важних ставова. Без тих ставова и сам метод ће бити ретко успешан, свешће се на механику, на нешто испразно и неискрено” (2001: 55).

Активно слушање у породици може се успоставити уважавањем основних препорука:

1) морате желети да чујете шта дете има да каже; то значи да сте вољни да одвојите потребно време за слушање;

2) морате стварно хтети да помогнете детету да реши дати проблем у датом тренутку; уколико нећете, сачекајте тренутак када ћете хтети;

3) морате заиста бити кадри да прихватите дететова осећања онаква каква су, ма колико она била различита од ваших или од осећања за која мислите да дете треба да их има; потребно је неко време да човек развије такав став.

4) морате имати дубоко осећање поверења у дететову моћ да влада својим осећањима, да ради на њима и да нађе решење за своје проблеме;

5) морате прихватити да су осећања пролазна, а не трајна; осећања се мењају; према томе, не треба да вас плаши изражавање осећања, она неће заувек остати у детету;

6) морате бити кадри да дете видите као особу која није исто што и ви – као особу која није спојена с вама, као независно људско биће коме ви дајете његов властити живот и осећање идентитета; то одвајање ће вам омогућити да допустите детету да има властита осећања, властити начин гледања на ствари; само ће вас одвајање учинити кадрим да помогнете детету; морате бити уз дете док доживљава свој проблем, али не и спојени са њим (Гордон, 2001: 56).

Активно слушање је најприкладније применити када дете има проблем. То се најбоље може открити када дете помиње своја осећања. Активним слушањем родитељи помажу детету да нађе решење свог проблема, сачува своје ментално здравље и стекне већу снагу и самопоуздање (Исто, 58–59). Активно слушање подстиче самосталност код деце, самостално размишљање, расуђивање, мотивисаност да за сопственим решењима дете трага самостално (Holcer, 2012: 166). Активним слушањем дете почиње да слуша шта његови родитељи мисле и осећају. Дете ће се пре ослободити уколико примети да родитељи најпре слушају његову тачку гледања, онда ће и оно касније саслушати мишљење својих родитеља. Родитељи који активно не слушају своју децу често се жале да их деца не слушају, иако су они одговорни за такво понашање своје деце (Гордон, 2001: 54–55).

За успешну комуникацију, поред активног слушања, значајан је и активан говор. „Реченице активног говора показују најискреније интересовање за све оно што дете има да каже. Суштина активног говора је да оно говори све док само не дође до одговора или решења неког свог проблема” (Holcer, 2012: 167). Уколико родитељи желе да очувају блиски однос са децом, неопходно је да морају говорити нешто својој деци, као и она њима. Битније од говора је како родитељ говори детету. Родитељи треба да преиспитују како вербално реагују јер ту је кључ њихове успешности (Гордон, 2001: 42).

Вербалне реакције које су заступљене код родитеља могу повредити личност детета и нанети му велику штету, због тога се

сматрају неадекватним. Постоји више категорија у оквиру којих се могу разврстати вербалне реакције:

1) наређивање, усмеравање и командовање – овакве вербалне реакције прете, ограничавају и потчињавају;

2) упозоравање, убеђивање и застрашивање су оштрије реакције и оне већ указују на озбиљну кризу односа родитеља и деце;

3) моралисање и проповедање припадају оним вербалним реакцијама којима родитељи извештавају осим неслагања и отворена задовољства;

4) саветовање и нуђење решења или предлога су изрази немоћи или конформизма родитеља, иако би се и сами могли све обухватније укључити у разумевање проблема детета;

5) придиковање, подучавање и нуђење логичких аргумената родитељи често користе у функцији наметања свог мишљења и добро проверених рецепата из њиховог искуства;

6) оцењивање, критиковање, неслагање и набеђивање су вербалне реакције које указују, не само на кризу односа са децом већ и на озбиљније тешкоће родитељства;

7) хваљење и саглашавање су усмерени углавном на хваљење али могу имати и негативну конотацију када се родитељи из неког разлога не упусте у природу проблема, већ га гурају под тепих;

8) исмевање и посрамљивање су најчешће увредљиве и заједљиве опаске које не доприносе успостављању дијалога, већ указују на дубоку подељеност;

9) интерпретирање, анализирање и дијагностиковање су изрази равнодушности према тешкоћама детета;

10) разуверавање, саосећање, тешење и подржавање међу свим наведеним вербалним реакцијама имају обележја која се заснивају на поверењу и подршци;

11) искушавање, поверавање и испитивање представљају углавном трагање за узроцима проблема;

12) повлачење, забашуривање, повлађивање и одвраћање су више изрази за повлачење и бежање од проблема, или боље речено, бежање од истине (Spasojević, 2011: 144).

Оно што се може приметити на основу наведених вербалних реакција је да су неефикасне и да доводе до прекида у комуникацији. С обзиром на то да су вишезначне и да садрже скривену поруку, деца стичу утисак да су својим родитељима неважна и да их родитељи не слушају, што доводи у питање и

вештину слушања. Тренуци у којима родитељи заиста слушају своју децу постају драгоцени за развој њиховог самопоуздања (Миљковић, Ријавец, 2005: 31). За развој дечјег самопоуздања најбитније је оно што му родитељи говоре и начин на који му говоре. „Језик је моћно средство” којим се може подстицати или и уништити дечје самопоуздање (Исто, 2005: 47). То посебно долази до изражаја у ситуацијама када родитељи морају детету рећи да нешто није добро урадило. Деци свакако увек треба скренути пажњу када не раде нешто како треба, али треба водити рачуна како и на који начин критикујемо њихове поступке (Миљковић, Ријавец, 2005: 47). Да би родитељи критиковали дечје поступке, а да при томе не оставе на дете лоше последице, препоручује се следеће:

1) описати понашање с којим нису задовољни – неопходно је описати шта је дете урадило, притом, важно је водити рачуна да се дете не нападне и не осуди;

2) објаснити детету зашто то треба да промени – такви искази треба да буду кратки и једноставни;

3) показати разумевање за дечје осећаје;

4) јасно рећи детету шта га очекује;

5) похвалити дете – потребно је нагласити шта је дете добро учинило, а шта још треба да исправи;

6) водити рачуна да се увек критикује дечје понашање, а не његова личност (Миљковић, Ријавец, 2005: 48).

Дакле, приликом критиковања дечјих поступака потребно је избегавати вређање, омаловажавање, упоређивање. Поруке које упућујемо детету, било вербално или невербално, утичу на развој његовог самопоуздања и обликују његову слику о себи, због тога је важно да повратна информација коју родитељи упућују детету садржи опис дечјег понашања и уважавање детета као особе.

ТИ-ПОРУКЕ И ЈА-ПОРУКЕ

Упућивање *ти* и *ја* порука доприноси успешном комуницирању. Ја-поруке повољније утичу на дете и његов однос с родитељима с обзиром на то да ја-поруке теже изазивају отпор и побуну (Гордон, 2001: 94). Оне служе изражавању властитих опажања, искуства, осећаја и потреба, говоре о осећањима родитеља повезаним с одређеним понашањем детета и о томе како оно утиче на њега (Радојевић, 2015: 49). Родитељ, када жели

да каже како се осећа због дететовог неприхватљивог понашања, најчешће користи ја-поруку, нпр.: није ми до играња кад сам овако уморан. Бринем хоће ли вечера бити готова на време (Гордон, 2001: 93). „Ја-порукама саопштавамо шта се у нама збива у вези са неким понашањем, које су наше потребе угрожене таквим понашањем, како се осећамо у вези са тим, на који начин бисмо желели да се ситуација промени” (Holser, 2012: 169). Ја-поруке помажу детету да одрасте и прихвати одговорност за сопствено понашање (Гордон, 2001: 95).

Ти-поруке „нуде готова решења, користе се при нападању, кажњавању, а код деце изазивају одбрамбене механизме и одбрамбену комуникацију” (Радојевић, 2015: 49). Ти-поруке нису толико значајне у комуникацији јер изражавају негативан суд о детету, а и често се завршавају сукобом у којем се међусобно родитељи и деца нападају и бране. Ове поруке говоре о детету: *Ти си права напаст, Понашаш се као беба, Не би смео то да радиш*. Ти-поруке су лоше јер их дете често дешифрује као да оно нешто треба да исправи, уради или као да оно није добро (Гордон, 2001: 94).

Из тих разлога, ја-поруке се сматрају делотворнијим јер путем њих родитељ саопштава осећања која доживљава, а не повређује дете. Свакако то не значи да се употребом ових порука увек постиже резултат. „Деца не воле да чују да је њихово понашање родитељима створило проблеме (као, уосталом, ни одрасли, којима није мило кад их неко суочи с чињеницом да су својим понашањем неком нанели бол). Ипак, рећи на коме како се осећамо мање је угрожавајуће, него оптужити га да је он узрок тог лошег осећања” (Гордон, 2001: 95–96).

За упућивање ја-поруке потребна је велика храброст да би се показало другоме шта осећамо. Ја-поруке су „начин говора помоћу кога можемо да утичемо на промену понашања детета без окривљавања, нападања, повређивања. Оне омогућавају да дете промени понашање без лошег мишљења о себи” (Holser, 2012: 169). Када се упути поштена ја-порука, особа тиме показује каква заиста јесте, отвара се и показује своја права осећања, да је могуће и њу заплашити, наљутити, разочарати. Родитељи желе да их деца опажају као савршене, без слабости, рањивости, нервозе, па тешко откривају своја права осећања деци. Лакше им је да своја осећања сакрију ти-поруком и свале кривицу на дете, него да му открију своје слабости (Гордон, 2001: 96). Највеће постигнуће за родитељево отварање примећује се у квалитету његовог односа с

дететом. „Поштење и отвореност подстичу интимност, а то сам однос чини квалитетнијим. Моје дете ме зна каква сам што га охрабрује да ми открије какво је оно. Уместо да се једно од другог отуђујемо, ми развијамо однос блискости и аутентичности” (Исто, 2001: 96). На овај начин и родитељи и деца постају отворени и искрени, што омогућава родитељима да успешно остваре улогу одговорног и успешног родитеља.

ЗАКЉУЧАК

Добра комуникација је кључ успешног родитељства. Родитељи треба да уче како да успешно комуницирају како би се њихово дете развило у здраву и самосталну личност. Да би се постигло успешно комуницирање, неопходно да родитељи разумеју, опажају говор, активно слушају и помогну детету да изрази своје потенцијале. За родитеље је важно да знају да „добар говорник се не рађа, већ постаје” (Holcer, 2012: 154). Комуникација је вештина, умеће које се учи, подстиче родитеље да што боље остваре своју васпитну улогу.

Дете је потребно разумети, саслушати, опазити говор његовог тела, користити дијалог. Уколико родитељи не прихвате дете онакво како оно јесте, оно одраста у несигурну и незадовољну личност. Због тога је важно да родитељи више слушају него што захтевају да буду слушани, да откривају жеље, потребе и осећања детета и да му помогну да своје потребе и могућности правилно изрази. С обзиром на то да су деца огледало својих родитеља, радећи са децом родитељи су увек на почетку онога шта ће бити, јер какви су родитељи данас и како се опходе према деци, утицаће на то каква ће деца бити сутра. Добром комуникацијом у породици, поштовањем детета као особе и наведених захтева, обезбеђује се сигурност у постизању добрих резултата.

ЛИТЕРАТУРА

- Bratanić, M. (1992). Nova komunikacija u obitelji. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti* 47 (6), 570–588.
- Гордон, Т. (2001). *Умеће родитељства: како подизати одговорну децу*. Београд: Креативни центар.
- Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Univerziteta u Banjoj Luci. Filozofski fakultet u Banjoj Luci, Nactavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić” u Mostaru.

- Lebedina, Manzoni M., Delić T. i Žižak, A. (2001). Dječja percepcija komunikacije u obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 37 (2), 153–170.
- Миљковић, Д. и Ријавец, М. (2005). *Боље бити ветар него лист*. Чачак: ЛЕГЕНДА.
- Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радојевић, Т. (2015). *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи*. Докторска дисертација. Универзитет у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици. Филозофски факултет.
- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Banja Luka: Nova škola, Univerzitet u Istočnom Sarajevu Pedagoški fakultet u Bjeljini.
- Ferić, M. i Žižak, A. (2004). Komunikacija u obitelji – percepcija djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 40 (1), 25–38.
- Holcer, J. (2012). *Uspješan roditelj uspješno dete*. Beograd: Enco book.

IMPORTANCE OF SUCCESSFUL PARENT-CHILD COMMUNICATION

Abstract: For parents, communication is a way to get to know their child better, give clear explanations and arguments and make him/her feel secure. Successful communication establishes certain relationships and builds trust, which is very important for the child's rearing. In this work, an accent will particularly be put on active listening and active talk, by which educational value of communication in a family is achieved. By active listening, messages are more completely understood, a feeling of warmth is created and independent thinking is encouraged. Beside active listening, active talk is important for communication, too. Sentences of an active talk show an interest for anything the child has to say and allow him/her to talk until he/she comes to the answer or solution of his/her problem. In this work, sending "you messages" or "I messages" that lead to successful communication will also be discussed. "You messages" often end in a conflict and express a negative attitude towards the child, while "I messages" help the child accept responsibility for his/her behavior and have a more effective impact on the child and his/her relationships with parents.

Key words: communication, active listening, active talk, "you-messages", "I-messages".

Тамара М. Вукић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 381-396

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ КАО ИНОВАЦИЈА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА

Сажетак: Полазећи од чињенице да концепт одрживог развоја поставља захтев за такво деловање у садашњости које неће занемаривати будуће генерације, односно идеју коришћења ресурса од стране садашњих генерација на начин да се не угрози опстанак оних генерација које тек долазе, као неминовност се наметнула потреба за образовањем у овој области. И поред тога што је образовање у овој области на међународном нивоу прихваћено као предуслов за постизање одрживог развоја, за образовни систем Србије оно представља иновацију. У складу са тиме, тема рада је одрживи развој као иновација у наставним плановима и програмима средњошколског образовања у Србији. Актуелност ове проблематике произлази из чињенице да је одрживи развој глобални конструкт оријентисан на будућност саме људске цивилизације и да је образовање у овој области неопходно на свим нивоима и у свим државама. Како би се стекла комплетна слика о стању, проблемима и перспективама образовања ученика у овој области, у раду ће бити представљен концепт одрживог развоја са посебним освртом на проблематику образовања о одрживом развоју и образовања за одрживи развој, стање средњег образовања у Србији, те позиција одрживог развоја у наставним плановима и програмима.

Кључне речи: средњошколско образовање, одрживост, курикулум, ученици.

УВОД

Савремени свет се суочава са многобројним проблемима глобалног карактера – климатске промене, глад, сиромаштво, ширење болести итд., са проблемима који прете садашњим, а нарочито генерацијама које тек долазе. У том контексту, концепт одрживог развоја настоји да помири садашње и будуће генерације – како би они који су *овде* данас водили рачуна о онима који ће *овде* бити сутра – а да би се то постигло, неопходно је образовање као главни инструмент за постизање одрживог развоја.

Образовање за одрживи развој усмерено је на промену ставова, вредности, уверења и понашања појединаца како би усвојили одрживе стилове живота и променили своје уобичајене, неодрживе образце понашања. Ипак, томе свакако мора

претходити образовање о одрживом развоју, односно одрживи развој у виду наставних садржаја. С обзиром на то да је концепт одрживог развоја веома комплексан и полазећи од тога да је реч о подручју које је интердисциплинарно, може се повезати са садржајима различитих наставних предмета, али и, управо због своје сложености, изучавати као посебан наставни предмет.

Многобројни међународни документи препознају значај образовања у области одрживог развоја, на основу чега се и садржаји о одрживом развоју интегришу у наставне планове и програме. Ипак, у образовном систему Србије одрживи развој је тек понегде присутан. Полазећи од тога, поставља се питање каква је позиција одрживог развоја у наставним плановима и програмима средњошколског образовања у Србији. У складу са тиме, сврха овог рада је да се – поред представљања концепта одрживог развоја и образовања за одрживи развој – представи одрживи развој у контексту средњошколског образовања у Србији, те да се прикажу наставни предмети гимназија и средњих стручних школа који се у целини, или у појединим деловима, односе на проблематику одрживог развоја.

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ И ПОТРЕБА ЗА ОБРАЗОВАЊЕМ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Полазећи од универзално прихваћене дефиниције одрживог развоја из 1987. године, *одрживи развој је развој који излази у сусрет потребама садашњице, без угрожавања могућности будућих генерација да и оне задовоље своје потребе* (WCED, 1987). Темељ одрживог развоја чине три димензије: економска, друштвена и димензија заштите животне средине (Милутиновић, 2012). *Друштвена димензија* се односи на развој људи и друштвених организација, при чему је веома значајно постизање друштвене кохезије, једнакости, правде и благостања. *Димензија заштите животне средине* подразумева развој природних екосистема на такав начин да се одржи носивост Земље и поштује „нељудски” свет. *Економска димензија* је оријентисана на развој економске инфраструктуре, при чему је важно постићи ефикасно управљање природним и људским ресурсима (Wals, 2009). Ове димензије су међусобно повезане, при чему се одбацује тврдња да су жртве у друштвеној сфери и сфери животне средине неизбежне, те прихватљиве последице економског раста (McKeown, 2002). У складу са тиме, концепт

одрживог развоја покушава да помири друштвену, економску и еколошку димензију садашњег развоја и развоја будућих генерација (Видојевић, 2011), а могућност за усклађивање тензије која постоји између њих – између економског, друштвеног развоја и развоја животне средине, те за њихову интеграцију у јединствени коцепт оријентисан ка одрживом благостању за све, пронађена је у образовању које је постало значајно средство имплементације одрживог развоја (Didham & Ofei-Manu, 2015).

Када се говори о образовању у области одрживог развоја, веома важно је направити разлику између образовања о одрживом развоју и образовања за одрживи развој. Образовање о одрживом развоју подразумева „лекције” и теоријске расправе о одрживом развоју, а образовање за одрживи развој коришћење образовања као инструмента за постизање одрживости (Николић, 2011). С обзиром на то да се налазимо у „критичном тренутку” у времену, потребно је нешто више од теоријске расправе – потребна је сврха на коју упућује термин „за” (McKeown, 2002) сугеришући да образовање треба да иде у прилог нечему одређеном и неоспорном, у овом случају одрживом развоју. У основи образовања за одрживи развој налази се промовисање вредности и понашања које прописују политике одрживог развоја, док се образовање о одрживом развоју темељи на упознавању студената са тим политикама, са самим концептом одрживог развоја, дебатама о одрживом развоју уз поређење са другим теоријама, приступима и концептима (Lončar, 2011). Реч је о образовању „којим се подстичу промене у знањима, вештинама, вредностима и ставовима са циљем стварања одрживијег и праведнијег друштва за све” (Leicht et al., 2018: 7).

Почетне мисли о образовању за одрживи развој налазе се у Поглављу 36 *Агенде 21* које носи назив „Унапређивање образовања, обуке и јавне свести” (Mrnjauš, 2008). *Агенда 21* представља документ настао радом на Конференцији Уједињених нација о животној средини и развоју одржане 1992. године у Рио де Жанеиру. У оквиру овог документа описане су стратегије за остваривање одрживог развоја са посебним нагласком на улози образовања (Kagawa, 2007), које је у оквиру Поглавља 36 препознато као кључни фактор за постизање одрживог развоја (Rieckmann, 2012). Поглавље 36 се састоји од три програмска подручја: *преоријентација образовања у правцу одрживог развоја*, при чему је нагласак на развијању могућности за бављење

проблемима одрживог развоја, еколошке и етичке свести, вредности и ставова, вештина и понашања усклађених са одрживим развојем, те за делотворно јавно учешће у доношењу одлука; *подизање јавне свести* о проблемима животне средине и развоја, укључивање у процес њиховог решавања и подстицање осећаја личне одговорности према животној средини, мотивације и посвећености одрживом развоју; *промовисање обуке*, односно развој програма стручне обуке усклађених са потребама животне средине и развоја и пружање могућности за усавршавање свима, промовисање флексибилне и адаптивне радне снаге спремне да се суочи с нарастајућим проблемима животне средине и развоја и новонасталим променама, јачање националних капацитета и укључивање циљева животне средине и развоја у све нивое управљања (UN, 1992).

Даља промоција образовања за одрживи развој остварена је на Светском самиту о одрживом развоју одржаном 2002. године у Јоханезбург, где је промовисана идеја о Декади образовања за одрживи развој (Didham & Ofei-Manu, 2015). Усвајањем Декаде образовања за одрживи развој (2005–2015) образовању је дат приоритет за остваривање одрживог развоја (Calder & Clugston, 2003) кроз широко постављен циљ Декаде, усмерен ка интеграцији принципа, вредности и пракси одрживог развоја у све аспекте образовања и учења (Firth & Smith, 2013). Полазећи од чињенице да су квалитетно образовање и учење предуслов одрживе будућности, Декада препознаје значај интеграције образовања за одрживи развој у наставном процесу и настоји да оствари утицај на владе како би се оствариле не само потребне промене у курикулумима различитих области већ и како би се подигла свест о потреби за образовањем и обуком наставника у области одрживог развоја (Mulà & Tilbury, 2009).

Образовање за одрживи развој постаје главна тема у области образовања на глобалном нивоу захваљујући документу *Агенда 2030*, као и због његове заступљености у популарним расправама (Mulà et al., 2017). *Агенда 2030* или *Програм глобалног развоја до 2030. године* резултат је рада на Конференцији Уједињених нација о одрживом развоју одржане 2015. године у Њујорку (Ристић и сар., 2017). У оквиру *Агенде 2030* истакнут је циљ (*циљ 4*) за постизање квалитетног образовања – „осигурати инклузивно и праведно квалитетно образовање и промовисати могућности целоживотног учења за све” (UN, 2015: 14), а стање у Србији у вези са овим циљем представљено је у оквиру документа

Србија и Агенда 2030 (Влада РС, 2017). У наставку ће бити представљене оне одредбе које се односе на ниво средњег образовања.

СРЕДЊОШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Циљ 4 (ЦОР 4) из Агенде 2030 поставља захтев да до 2030. године, поред основног, сва деца заврше средње образовање. Међутим, како средње образовање у Србији није обавезно, реализација подциља који се односи остваривање бесплатног, једнаког и квалитетног основног и средњег образовања за све, додатно је отежана. Средње образовање у Србији карактерише велико осипање студената, те је, и поред тога што скоро сви ученици настављају своје образовање након основног, обухват генерације средњим образовањем 88,7% (Влада РС, 2017). Према подацима Републичког завода за статистику, у школској 2018/19. години редовне средње школе похађало је 49,4% девојчица и 50,6% дечака, док је школе/одељења за ученике са сметњама у развоју похађало 38,5% девојчица и 61,5% дечака. Око 26% ученика похађало је гимназију, а скоро 74% ученика средње стручно образовање (РЗС, 2019).

У документу *Србија и Агенда 2030* је истакнуто да је најважнији стратешки документ за остваривање циља 4 и његових подциљева *Стратегија развоја образовања до 2020. године са Акционим планом*, те су на основу тога представљене планиране активности у области образовања усмерене ка остваривању подциљева циља 4. За област средњег образовања предвиђено је: (1) за подциљ *бесплатно, једнако и квалитетно основно и средње образовање за све*: усавршавање и примена стандарда образовања, оптимизација мреже школа, смањење стопе осипања, вредновање образовних постигнућа, јачање васпитне функције школа, развој инклузивног образовања; (2) за подциљ *једнака доступност јефтиног и квалитетног техничког, стручног и терцијарног образовања*: стандардизација испита, увођење мајсторског образовања, флексибилнија организација наставе, усклађивање са потребама привреде, смањење стопа раног напуштања, укључивање послодаваца у процес развоја образовања, успостављање система праћења и вредновања; (3) за подциљ *повећати број младих и одраслих с релевантним вештинама*: увођење дуалног и предузетничког образовања.

Подциљ *унапредити знања и вештине за одрживи развој* у оквиру *Стратегије развоја образовања до 2020. године* није довољно разрађен. Стратегија препознаје значај унапређивања образовања у области животне средине у контексту одрживог развоја, али нису дефинисане конкретне мере за реализацију овог подциља. Приметно је одсуство системских активности, а једине активности које се спроводе су на нивоу конкретних школа (Влада РС, 2017). У оквиру *Стратегије* се само указује на то да је задатак образовног система да ради на образовању становништва полазећи од исказаних/препознатих развојних опредељења у правцу одрживости, те да одговори на целоживотне образовне потребе свих становника. За област *средњег општег и уметничког* образовања и васпитања је истакнуто како је квалитет школовања основа за формирање будуће елите, односно главних носилаца и твораца развоја земље који ће стварати нове духовне и материјалне производе и вредности и преносити их другима на етички начин и у духу одрживог развоја, док је мисија *средњег стручног образовања* обезбедити свима да стекну знања, вештине, способности и ставове, односно стручне компетенције ради ефикасног укључивања у свет рада и наставак школовања. Остваривањем ове мисије, средње стручно образовање доприноси стварању друштва заснованог на знању као темељ укупног и одрживог развоја друштва (Влада РС, 2012).

Усвајањем *Националне стратегије одрживог развоја за период до 2017. године*, одрживи развој је у Србији прихваћен као трајни приоритет (Ристић и сар., 2017). У оквиру *Националне стратегије* образовни систем Србије описан је као неодржив, неефикасан, недовољно квалитетан, са непотпуним обухватом деце. Из тог разлога, јавља се потреба за образовањем за одрживи развој што подразумева „не само примену садржаја о одрживом развоју већ и нови систем образовања који подржава економију засновану на знању и представља неопходну претпоставку одрживог развоја привреде и друштва у целини” (Влада РС, 2008: 36). Ипак, образовање о одрживом развоју неопходан је предуслов за одрживи развој, те је зато важно радити на интеграцији знања из релевантних сектора – животне средине, друштва и економије – и на њиховој практичној примени, чиме се ради на остваривању квалитетнијег живота грађана (Исто).

Тако се у *Извештају о реализацији акционог плана за спровођење стратегије развоја образовања до 2020. године* наводи

да нова курикуларна концепција гимназијског образовања уводи низ изборних програма, међу којима је и *Образовање за одрживи развој*. Предвиђено је да се изборни програми бирају у првом и трећем разреду, те да се изучавају две или четири године кроз активне методе као што су пројектна настава, истраживачки радови и сл. (Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, 2018). У наставку ће бити представљен изборни програм *Образовање за одрживи развој*, одрживи развој у другим гимназијским предметима, као и предмети који се изучавају у средњим стручним школама, а који обухватају проблематику одрживог развоја.

ОДРЖИВИ РАЗВОЈ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА ГИМНАЗИЈА И СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА

Циљ изборног програма *Образовање за одрживи развој* је развијање критичког, активног и одговорног односа према себи и околини, као и посматрање садашњости узимајући у обзир перспективу будућности, при чему би ученик требало да развије способности као што су критичко сагледавање утицаја човека на окружење уз препознавање позитивних и негативних примера и последица које из тога произлазе, смањивање личног негативног утицаја на животну средину, преиспитивање потреба савремених људи у контексту одрживог развоја и укључивање у активности усмерене ка унапређивању квалитета живота у непосредном окружењу. Ученици су у првом разреду усмерени на компоненте животне средине кроз три теме: вода, ваздух и одрживи градови и насеља. За сваку од њих дата је листа садржаја коју наставник може допунити, а ученици у оквиру мањих група бирају којом ће се темом бавити и на који начин. Задатак наставника је да пробуди њихову заинтересованост за одрживи развој и за укључивање у активности у заједници уз истовремено разматрање ове проблематике из глобалне перспективе. Учење се одвија кроз истраживање и осмишљавање малих пројеката. Ученици полазе од истраживања литературе, мерења на терену, посета организацијама и институцијама, испитивања ставова вршњака, суграђана, стручњака и сл., након чега следи презентовање добијених резултата и дискусија, што служи као основа за дефинисање проблема пројекта (нпр. начини штедње воде, филм о дивљим депонијама, допис градоначелнику за

проналажење места за одлагање електронског отпада, позивнице на дан пешачења итд.). Резултате пројекта треба презентовати на нивоу читаве школе, која ће настојати да у свој рад угради принципе одрживости, као и да шири и примењује идеје одрживог развоја, родитељима, циљној групи, локалној заједници и медијима (Службени гласник РС, 12/18).

У Програму наставе и учења за први разред гимназије се као један од циљева општег средњег образовања и васпитања издваја „развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине и еколошке етике” (Службени гласник РС, 12/18: 94). Анализом Програма утврђено је да се ученици, поред изборног програма, са појмом одрживи развој сусрећу и у оквиру географије, биологије и хемије.

Географија. У оквиру циља учења географије наводи се како би ученици, између осталог, требало да постигну разумевање суштине промена у свету, да стекну и негују еколошку културу и одрживи развој. У односу на одрживи развој, ученик би требало да стекне општу компетенцију која подразумева критичко анализирање и објашњавање географских веза и односа између соларног система, геолошког развоја Земље, природних услова и ресурса и поштовање принципа одрживог развоја, те специфичну предметну компетенцију – да анализира, дискутује и тумачи регионални развој Републике Србије и регионалних целина у свету; поштује принципе одрживог развоја и учествује у унапређивању националних и европских вредности. Стандарди постигнућа који се односе на одрживи развој од ученика захтевају да: објашњава начела одрживог коришћења природних ресурса и њихов утицај на економски развој Србије; објашњава географске везе између природних услова, ресурса и људских делатности; описује природна и културна добра и учествује у њиховој заштити и унапређивању; описује, анализира и објашњава еколошке проблеме и њихове последице, познаје и предлаже могућности за њихово решавање и сл.

Биологија. Циљ учења биологије такође обухвата одрживи развој, односно примену концепта одрживог развоја, етичности и права будућих генерација на очувану животну средину. Захваљујући биологији, ученици ће стећи разумевање човекове одговорности за очување животне средине и биолошке разноврсности и биће способни да доносе значајне одлуке у вези са одрживим развојем, заштитом природе и биодиверзитета. У оквиру биологије је истакнута специфична предметна

компетенција: екологија, заштита животне средине и биодиверзитета, одрживи развој, подељена на три нивоа. Основни ниво подразумева да ученик стекне разумевање основних принципа заштите животне средине и природе; средњи ниво се односи на знање о деловању штетних материја и факторима који загађују природу, о мерама за отклањање последица загађења и за заштиту природе; напредни ниво подразумева да ученик разуме везе и односе између живих бића и околине, улогу човека у природи и одговорност коју има за сопствени развој.

Хемија. У оквиру циља учења хемије истиче се како би ученик требало да развије одговоран однос према животној средини. Учећи хемију, ученик развија способност дискусије о питањима животне средине, као и иницијативу и предузимљивост када је реч о њеној заштити, постаје свестан утицаја различитих производа, технологије и технолошких процеса на животну средину и предлаже активности за њено очување. У оквиру хемије је дакле доминантна димензија заштите животне средине, док се одрживи развој као појам наводи у оквиру области *Хемија као наука*, у виду садржаја – значај хемије за савремено друштво и одрживи развој (Службени гласник РС, 12/18).

У готово свим образовним подручјима средњег стручног образовања изучава се предмет *Екологија и заштита животне средине*. Један од циљева овог предмета је схватање концепта одрживог развоја. Ученик се кроз три тематске целине: основни појмови екологије, животна средина и одрживи развој и еколошка култура оспособљава да објасни значај одрживог развоја, процени значај употребе биоразградиве амбалаже, процени последице глобалних климатских промена, утврђује значај биодиверзитета за опстанак живота на Земљи, наведе облике енергетске ефикасности и изворе загађења животне средине и др. (Службени гласник РС, 9/18). Поред овог предмета, анализа наставних планова и програма средњег стручног образовања је показала да у појединим подручјима, односно образовним профилима, постоји неколико наставних предмета посебно посвећених одрживом развоју. Њихов приказ дат је у Табели 1.

Табела 1: Одрживи развој као наставни предмет према подручјима средњег стручног образовања

		<i>Садржаји</i>
<i>Подручје/ профил</i>	Геодезија и грађевинарство/ оператер основних грађевинских радова	– принципи одрживог развоја – држави развој као стратегија развоја заштите животне средине
<i>Предмет</i>	Одрживи развој у грађевинарству	– одрживо коришћење простора природе и градова
<i>Циљеви предмета</i>	– формирање става о очувању и унапређењу животне средине и активно деловање у струци засновано на принципима одрживог развоја	– коришћење алтернативних извора енергије – рециклажа грађевинског материјала итд.
<i>Подручје/ профил</i>	Економија, право и администрација/службеник у банкарству и осигурању	– предности, слабости, шансе и претње за одржив развој РС
<i>Предмет</i>	Национална економија	– национални приоритети и стубови одрживог развоја
<i>Модул</i>	Одржив развој Републике Србије	– одржив развој привреде, друштва, економије
<i>Циљ модула</i>	– стицање знања о одрживом развоју	– стратегија одрживог развоја РС итд.
<i>Подручје/ профил</i>	Хемија, неметали и графичарство/ техничар за рециклажу	– Рио конференција, <i>Агенда 21</i> , Конференција у Јоханезбургу...
<i>Предмет</i>	Одрживи развој	– принципи одрживог развоја – климатске промене и заштита озонског омотача
<i>Циљеви предмета</i>	– стицање знања о основним појмовима и еколошким аспектима одрживог развоја – учовање значаја интегрисаног економског и друштвеног развоја на еколошки прихватљив начин – оспособљавање за праћење индикатора одрживог развоја	– одржива производња и потрошња – образовање за одрживи развој – регионални и локални аспекти одрживог развоја – појам и улога индикатора одрживог развоја итд.
<i>Подручје/ профил</i>	Геологија, рударство и металургија/електротехничар обновљивих извораенергије	– одржива градња и ЕЕ – ЕЕ обновљивих извора енергије – економска, друштвена и димензија одрживог развоја са становишта заштите животне средине
<i>Предмет</i>	Енергетска ефикасност и одрживи развој	– национална стратегија одрживог развоја
<i>Циљеви предмета</i>	– упознавање са концептом енергетске ефикасности, одрживог развоја, националне стратегије одрживог развоја и др.	– појам одрживе (зелене) енергије итд.
<i>Подручје/ профил</i>	Шумарство и обрада дрвета/ техничар за обликовање намештаја и ентеријера	– дефиниција, појам, историјат, сегменти одрживог развоја
<i>Предмет</i>	Одрживи дизајн	– принципи деловања и области одрживости
<i>Циљеви предмета</i>	– стицање знања о одрживом развоју, одрживом дизајну, потреби заштите животне средине и др.	– рециклажа – појам, циљеви, принципи, елементи одрживог дизајна итд.

(према: Службени гласник РС 7/18; 15/15; 12/15; 5/17; 6/15)

Осим приказаних, постоје и други предмети, већим делом фокусирани на димензију заштите животне средине: *Заштита здравља и животне средине* (геодезија и грађевинарство), *Климатологија, Метеорологија загађености ваздуха* (природно-математичка струка), *Обновљиви извори енергије* (електротехника и информатика); *Заштита радне и животне средине, Заштита животне средине у нафтној индустрији, Извори загађења животне средине, Загађивање и заштита воде, Загађивање и заштита тла, Загађивање и заштита ваздуха* (хемија, неметали и графичарство), *Заштита животне средине* (машинство и обрада метала), *Обновљиви извори енергије* (геологија, рударство и металургија) и др. (Службени гласник РС 7/18; 15/15; 3/13;10/13, 14/18; 8/10; 5/17).

ЗАКЉУЧАК

Одрживи развој претпоставља да сваки становник планете изгради одрживи стил живота и зато је образовање у области одрживог развоја значајно на свим узрастима, како у оквиру формалног школовања, тако и изван и након завршетка школовања – као доживотно образовање. Може се рећи да је образовање о одрживом развоју и за одрживи развој потребно свима, као грађанима савременог друштва, а нарочито онима који у оквиру своје професионалне делатности имају додира са животном средином као компонентом одрживог развоја. Из тог разлога, одрживи развој мора бити саставни део наставних планова и програма.

Анализа наставних планова и програма за гимназију и за средње стручне школе је показала следеће:

– у гимназији се садржаји о одрживом развоју изучавају у оквиру предмета хемија, географија и биологија, при чему у оквиру биологије и хемије доминирају садржаји који се односе на заштиту животне средине као што су: очување природних ресурса, климатске промене, биодиверзитет, дејство штетних материја на окружење и сл., док се у оквиру географије појављују и елементи економског и друштвеног развоја;

– иновацију за гимназије представља изборни програм *Образовање за одрживи развој*, посебно посвећен одрживом развоју. Овај предмет је усмерен не само на стицање знања о одрживом развоју већ се кроз активно учествовање ученика у истраживачким пројектима настоји деловати на промену

њихових ставова, вредности и понашања у корист одрживог развоја. Осим тога, резултате ученичких пројеката би требало проширити и на читаву школу, школско окружење, родитеље, локалну заједницу и др. заинтересоване стране, чиме се подиже свест и постављају темељи будућих промена ка одрживијем начину живота у различитим сферама;

– средње стручне школе у готово свим подручјима (осим подручја природно-математичка струка, здравство и социјална заштита, геологија, рударство и металургија и култура, уметност и јавно информисање) изучавају предмет *Екологија и заштита животне средине*, који, и поред тога што је фокусиран на димензију заштите животне средине, представља значајан извор сазнања о животној средини и њеном очувању, климатским променама, енергетској ефикасности и др., те основу за стицање еколошке културе;

– у оквиру појединих подручја средњег стручног образовања изучавају се предмети који су посебно посвећени одрживом развоју из аспекта занимања које ће ученик стећи. Ови предмети су заступљени у подручјима образовања као што су: грађевинарство, економија, хемија, рударство, шумарство и, поред димензије заштите животне средине, покривају и остале две димензије – економску и социјалну;

– у подручјима средњег стручног образовања, у оквиру припреме за занимања која су директно повезана са животном средином, изучавају се предмети који се тичу искључиво димензије заштите животне средине.

У наставним предметима средњег стручног и гимназијског образовања превладавају садржаји који се тичу заштите животне средине, што је сасвим разумљиво уколико се узме у обзир чињеница да је ова димензија одрживог развоја, кроз еколошко и кроз образовање за заштиту животне средине, дуго присутна у наставним плановима и програмима. С обзиром на то да образовање за одрживи развој настаје управо проширивањем образовања за заштиту животне средине, потребно је радити на увођењу нових садржаја оријентисаних на економску и социјалну димензију, чиме би се дошло до обједињеног концепта одрживог развоја, те реализовало образовање *о* и *за* одрживи развој. Таква повезаност све три димензије је у наставним плановима и програмима средњошколског образовања присутна тек у назнакама, односно одрживи развој је и даље на нивоу иновације. Полазећи од тога да је одрживи начин живота данас предуслов

постојања живота у будућности, одрживи развој као иновација мора прерасти у императив и обавезни саставни део наставних планова и програма на свим нивоима образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Calder, W.& Clugston, R. M. (2003). International Efforts to Promote Higher Education for Sustainable Development. *Planning for Higher Education*, 31 (3), 34–48.
- Didham, R. J.& Ofei-Manu, P. (2015). The Role of Education in the Sustainable Development Agenda: Empowering a Learning Society for Sustainability through Quality Education. In: M. Bengtsson, H. Olsen & E. Zusman (Eds.): *Achieving the Sustainable Development Goals: From Agenda to Action* (93–129). Kamiyamaguchi, Hayama, Kanagawa, Japan: Institute for Global Environment Strategies.
- Firth, R.& Smith, M. (2013). As the UN Decade of Education for Sustainable Development Comes to an End: What Has it Achieved and What Are the Ways Forward? *The Curriculum Journal*, 24 (2), 169–180.
- Kagawa, F. (2007) Dissonance in Students' Perceptions of Sustainable Development and Sustainability: Implications for Curriculum Change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (3), 317–338.
- Leicht, A., Heiss, J.& Byun, W. J. (2018): *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Place de Fontenoy, Paris: UNESCO.
- Lončar, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno-humanističkih nauka. U: Č. Čupić (ur.): *Univerzitet i održivi razvoj* (241–261). Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Preuzeto 6. 6. 2019. sa sajta http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf
- Milutinović, S. (2012). *Politike održivog razvoja*. Univerzitet u Nišu Fakultet zaštite na radu.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2018). *Izveštaj o realizaciji akcionog plana za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine*. Preuzeto 19. 6. 2019. sa sajta <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/08/AP-SROS-IZVESTAJ-15jun.pdf>
- Mrnjaus, K. (2008). Obrazovanje za održivi razvoj. U: V. Uzelac i L. Vujičić (ur.): *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (29–34). Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet.

-
- Mulà, I.& Tilbury, D. (2009) A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14): What Difference will it Make? *Journal of Education for Sustainable Development*, 3 (1), 87–97.
- Mulà, I., Dlouhý, J.& Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A Review of Professional Development Initiatives for University Educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18 (5), 798–820.
- Nikolić, V. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj. U: D. Radojević (ur.): *Putokaz ka održivom razvoju: nacionalna strategija održivog razvoja* (120–147). Beograd: Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj, Kabinet potpredsednika Vlade za evropske integracije.
- Pravilnik o dopuni pravilnika o nastavnom planu i programu stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanju u području rada Hemija, nemetali i grafičarstvo, *Službeni glasnik RS*, god. 64, br.12/15.
- Pravilnik o dopuni pravilnika o nastavnom planu i programu stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanju u području rada Šumarstvo i obrada drveta, *Službeni glasnik RS*, god. 64, br. 6/15.
- Pravilnik o izmenama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u trogodišnjem i četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada elektrotehnika, *Službeni glasnik RS*, god. 62, br. 3/13.
- Pravilnik o izmenama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u trogodišnjem i četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada Hemija, nemetali i grafičarstvo, *Službeni glasnik RS*, god. 62. br. 10/13.
- Pravilnik o izmeni i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu srednjeg stručnog obrazovanja u području rada Ekonomija, pravo i administracija, *Službeni glasnik RS*, god. 64, br. 15/15.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu oglada za obrazovni profil Mehatroničar za radarske sisteme, *Službeni glasnik RS*, god. 59, br. 8/10.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanju u području rada Geologija, rudarstvo i metalurgija, *Službeni glasnik RS*, god. 66, br. 5/17.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja opšteobrazovnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u području rada Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, *Službeni glasnik RS*, god. 67, br. 9/18.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja u području rada Geodezija i građevinarstvo, *Službeni glasnik RS*, god. 67, br. 7/18.

- Pravilnik o planu i programu nastave i učenja stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanju u području rada Hemija, nemetali i grafičarstvo, *Službeni glasnik RS*, god. 67, br. 14/18.
- Pravilnik o Programu nastave i učenja za prvi razred gimnazije, *Službeni glasnik RS*, god. 67, br. 12/18.
- Rieckmann, M. (2012). Future-Oriented Higher Education: Which Key Competencies Should be Fostered Through University Teaching and Learning? *Futures*, 44 (2), 127–135.
- Ristić, L., Tubić, T., i Knežević, M. (2017). Održivi razvoj Republike Srbije u kontekstu kompleksnih ciljeva Agende 2030. U: V. Leković (redaktor): *Institucionalne promene kao determinanta privrednog razvoja Republike Srbije* (277–294). Univerzitet u Kragujevcu Ekonomski fakultet.
- RZS (2019). Srednje obrazovanje, početak školske 2018/19. godine. Dostupno na sajtu <http://www.stat.gov.rs/sr-cyrl/vesti/20190412-srednje-obrazovanje-pocetak-skolske-201819-godine/?s=1103>, pristupljeno 18. 6. 2019.
- UN (1992). *Agenda 21*. Preuzeto 7. 6. 2019. sa sajta <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- UN (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Preuzeto 07.06.2019. sa sajta <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- Vidojević, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj. U Č. Čupić (ur.): *Univerzitet i održivi razvoj* (141–161). Univerzitet u Beogradu Fakultet političkih nauka, Centar za ekološku politiku i održivi razvoj.
- Vlada Republike Srbije (2008). Nacionalna strategija održivog razvoja. Preuzeto 20. 6. 2019. sa sajta <http://www.zurbnis.rs/zakoni/Nacionalna%20strategija%20održivog%20razvoja.pdf>
- Vlada Republike Srbije (2012). *Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine*. Preuzeto 18. 6. 2019. sa sajta <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/STRATEGIJA-OBRAZOVANJA.pdf>
- Vlada Republike Srbije (2017). *Srbija i Agenda 2030: Mapiranje nacionalnog strateškog okvira u odnosu na ciljeve održivog razvoja*. Preuzeto 7. 6. 2019. sa sajta <https://rsjp.gov.rs/wp-content/uploads/2017/11/Agenda-UN-2030.pdf>
- Wals, A. (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. Place de Fontenoy, Paris: UNESCO.
- WCED (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Preuzeto 6. 6. 2019. sa sajta <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS INNOVATION IN CURRICULA

Abstract: Considering the fact that the concept of sustainable development sets a requirement for such present behavior that will not neglect the future generations, i.e. the idea of using resources in the way that does not endanger the survival of those generations that are yet to come, the need for education in this area is inevitable. Despite the fact that the education in this area is internationally accepted as a prerequisite for achieving sustainable development, for the Serbian educational system it represents an innovation. Accordingly, this paper focuses on sustainable development as an innovation in Serbian high school curriculum. The importance of this issue nowadays stems from the fact that sustainable development is a global construct oriented towards the future of the human civilization itself, and that education in this field is necessary at all levels and in all countries. In order to fully understand the state, the problems and the perspective of the students' education in this area, the concept of sustainable development with particular accent on education about and for sustainable development, the Serbian high school education and the position of the sustainable development in the curriculum will be presented in the paper.

Key words: high school education, sustainability, curriculum, students.

Наташа С. Ковачевић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 397-411

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Сажетак: Будући да у предшколским установама деца остварују први институционални контакт с васпитањем и образовањем, оне осим педагошког имају и шири друштвени значај. Уважавајући ту чињеницу, главна пажња у раду биће усмерена на сарадњу породице и предшколске установе у реализацији припремног предшколског програма, на облике сарадње родитеља и предшколске установе, затим на проблеме који у том домену постоје као и на могуће правце њиховог превазилажења. Само активна комуникација и сарадња предшколских установа и родитеља може да обезбеди неопходне услове за успешну реализацију припремног предшколског програма и буде у функцији успостављања потребног континуитета између предшколских установа и школе.

Кључне речи: предшколска установа, породица, континуитет, активна комуникација.

УВОД

Припремни предшколски програм као иницијални васпитно-образовни програм је постао интегрални део система обавезног образовања у трајању од девет година у Републици Србији од 2006/07. године. Он се остварује као бесплатан програм припреме деце за полазак у школу и обухвата децу узраста од пет до шест и по година и може се реализовати у оквиру предшколске установе, школе и у изузетним случајевима, уколико је дете болесно или има проблеме у развоју, у оквиру болнице и породице (Просветни гласник РС, бр. 5/2012). Припремни предшколски програм осим образовних циљева и усвајања садржаја, који су услов континуираног развијања знања о себи и свету који дете окружује, остварује и важне васпитне циљеве. Предшколским васпитањем се утиче на опште активирање потенцијала сваког детета, на развој његове самосталности у истраживању света око себе, учешћа у социјалним односима са вршњацима и одраслима и на припрему деце за полазак у школу. Такође, бољим обухватом деце

припремним предшколским програмом се компензују негативни утицаји друштвене средине на развој детета предшколског узраста и ослабљена васпитна функција савремене породице (Каменов, 1997). У земљама широм Европе и света припремним предшколским програмима се даје велики значај, па стога Оберхумерова (Oberhuemer, 2005) истиче: „Припремни предшколски програми требало би да ставе предшколско дете у центар васпитнообразовног процеса и да му омогуће да се највећом слободом развија у правцу његове личне путање, тежећи ка циљевима заснованим на друштвеним вредностима нормама.”

Савремене предшколске установе доносе сопствене предшколске програме који су засновани на Општим основама предшколског програма и које уважавају услове у којима делује предшколска установа, индивидуалне карактеристике детета, потребе, могућности и интересовања деце и родитеља и потреба за успостављање континуитета између предшколске установе и школе (Просветни гласник, 2006). У отвореном систему предшколског васпитања није унапред одређен програм учења и образовања, већ настаје у интеракцији деце, васпитача, родитеља и средине у којој живе, а методе учења су засноване на личном искуству и истраживању. Утврђени су циљеви у разним доменима развоја детета као што су: физички, сазнајни, говорни, естетски, социоемоционални развој изражавања, док се садржаји и начин реализације одређују према нивоу развијености компетенција васпитача за рад и карактеристикама деце и родитеља. Циљ интелектуалне припреме је развијање пажње, мишљења и памћења како би дете могло у току наставе у школи да прати оно што се од њега захтева. Важно је кроз разне игровне активности код деце развити способност опажања и посматрања – облик, боју, количину, однос предмета у простору, сличности и разлике у особинама предмета. Разлози због којих „дете посустаје и не даје очекиване резултате у школи” према спроведеном истраживању Рудић и Голубовић су: снижене интелектуалне способности, тешкоће усмеравања и одржавања пажње, проблеми у визуомоторној организацији и перцепцији, тешкоће у планирању и извођењу задатака, успорен говорно-језички развој (Рудић и Голубовић, 2008: 55). Сама припрема за школу подразумева свеобухватан приступ – од подучавања до непосредне припреме за читање, писање и почетних математичких операција (Просветни гласник, бр. 14/2006: 111). Емоционална припрема значи „навикавати дете да влада својим емоцијама, а не да их

изражава на буран и експлозиван начин и на интровертан начин, повлачењем у себе и са пропратним страхом, стидом, несигурношћу” (Čatić i Papić, 2009: 11). Индикатори социјалне припреме детета подразумевају да дете показује интересовање за своје вршњаке, спремност за сарадњу, комуникацију и оперативност у заједничким активностима, развијену свест о себи и својој околини, избор омиљеног друга, показивање заштитничког понашања према млађој деци, поштовање правила игре са вршњацима. Такође, код детета треба бити развијена самосталност у раду и бризи о сопственим потребама (Просветни гласник, бр. 14/2006).

Зато је један од предуслова успешне реализације циљева и задатака Припремног предшколског програма уважавање потреба родитеља с којима предшколска установа развија партнерски однос и сарађује у реализацији припреме детета за школу. Према извештају МПН из 2007/08. године у реализацији Припремног предшколског програма су се јавили озбиљни проблеми у неразвијеним срединама, који се односе и на сарадњу с родитељима (Vandekerckhove i saradnici, 2013). У оквиру нашег рада проучаваћемо облике сарадње породице и васпитача, карактеристике породице са дететом предшколског узраста и могуће проблеме који се јављају у комуникацији васпитача и родитеља при реализацији припремног предшколског програма. Понудићемо решења за уочене проблеме у пракси јер се показало да партнерски однос и активна комуникација са породицом у реализацији програма припреме деце за полазак у школу даје најдуготрајније ефекте.

ОБЛИЦИ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Партнерски однос предшколске установе с родитељима доприноси развоју свести васпитача и родитеља о подељеној одговорности у припреми деце за полазак у школу и омогућава уклањање препрека у „конструктивном партнерском деловању на нивоу породица – предшколска установа” (Miladinović, 2016). Аутори Albright i Weissberg наглашавају „процес заједничког рада родитеља и васпитача како би се побољшао дечји социјални, емоционални и когнитивни развој путем породичног дома, предшколске установе и заједнице, а који се темељи на

интеракцији и сарадњи” (Albright i Weissberg, 2010: 247). Термин сарадња обухвата неформалне и формалне облике сарадње васпитача и родитеља и подразумева „међусобно информисање, саветовање, учење, договарање и дружење са циљем дељења одговорности у развоју детета” (Maleš, 1994). У предшколској установи, у којој се негује отворена комуникација с родитељима, постоји могућност тимског планирања активности, реализације и евалуације активности у оквиру припремног предшколског програма и прилагођавање нивоа учешћа родитеља у складу са њиховим интересовањима и могућностима. Да би родитељи били успешни у реализацији планираних активности у вртићу, потребно их је оспособити за перманентан педагошки рад са децом предшколског узраста и укључити их у планирање и реализацију активности. Један од главних задатака васпитача у развијању партнерског односа с родитељима јесте мотивисање родитеља на отвореност у комуникацији, конструктивно решавање проблема у комуникацији уз обострано уважавање потреба, развијање родитељских компетенција и активно учешће у реализацији активности са децом које позитивно доприносе развоју дечјих потенцијала.

Сарадња родитеља и васпитача у реализацији васпитно-образовних активности Припремног предшколског програма се може реализовати кроз разне облике, о чему говоре бројне педагошке класификације (Laster, 2016; Wong: 2015). У оквиру свих класификација доминирају две групе облика а то су: I – индивидуални и II – колективни облици сарадње. Васпитачи кроз индивидуалне облике сарадње могу да сазнају мишљење родитеља о детету и да утврде њихову заинтересованост за сарадњу са васпитачима и остваривање васпитних утицаја на дете (Jelić i saradnici, 2018). Такође, могу да сазнају како се у оквиру породице подстиче самосталност детета, стваралаштво и друге активности које доприносе бољој припремљености детета за школу. У оквиру Финског предшколског система сарадња васпитача и родитеља се остварује и кроз сарадњу на изради индивидуалног плана рада за дете. Овај план се темељи на информацијама о детету које су добијене од стране родитеља и на основу којих васпитач планира стратегије васпитно-образовног рада (Karila i Kinos, 2012). Родитељи кроз индивидуалне облике сарадње сазнају утиске васпитача о целокупном развоју детета, о могућим проблемима у развоју и могућностима њиховог превазилажења кроз препоручене активности које родитељи

могу реализовати самостално са децом или уз помоћ стручњака. Индивидуални облици сарадње захтевају доста времена и неекономични су, па их је погодно користити за информисање родитеља о конкретним проблемима у вези са дететом, док је за уопштене проблеме развоја и планиране активности у оквиру Припремног предшколског програма погодно користити колективне облике сарадње. Колективни облици сарадње омогућавају да васпитачи упознају родитеље чија деца учествују у реализацији Припремног предшколског програма са планираним активностима које ће се остваривати у оквиру установе и ван ње, да предоче очекивања васпитача у погледу сарадње у реализацији Припремног предшколског програма и да упознају групу родитеља са понашањем које је карактеристично за децу из групе. Овакав облик сарадње с родитељима омогућава васпитачима да упознају родитеље са циљевима припреме деце за полазак у школу, омогућава родитељима да учествују у разговору о начину реализације постављених циљева и нивоу укључености родитеља у реализацији програма. Породице са предшколским дететом се међусобно доста разликују према ставовима о васпитању деце, ставовима о сарадњи с васпитачима, образовном нивоу родитеља, навикама, условима у којима живе, професионалном и друштвеном ангажовању, па не можемо очекивати исти ниво заинтересованости родитеља за сарадњу с васпитачима у реализацији Припремног предшколског програма. Истраживања спроведена у Србији о сарадњи васпитача и родитеља на реализацији усмерених активности при припреми деце за полазак у школу показују да је она процентуално мало заступљена и да родитељи с вишим образовним нивоом сматрају да је сарадња с васпитачима неопходнија (Миленовић, 2017: 194). Зато треба у оквиру установе радити на развијању родитељских компетенција и подизању свести о значају укључивања родитеља у рани развој и бригу о детету.

Сарадња се може остваривати на више нивоа који су хијерархијски распоређени и крећу се од формалног и површног односа у којем родитељи имају пасивну улогу, преко укључености која не утиче ни на родитеља ни на васпитача, затим следи сараднички однос који је заснован на међусобном познавању, уважавању и равноправности, и на највишем нивоу је родитељско учешће у креирању и реализацији Припремног предшколског програма (Ljubetić, 2001). На сваком од поменутих нивоа се реализују конкретне активности кроз које васпитачи

сарађују с родитељима. На првом нивоу је комуникација једносмерна и креће се од васпитача ка родитељу, који је у улози пасивног примаоца информација и нема могућност да искаже сопствене потребе и интересовања. Обавља се преко информативних родитељских састанака и паноа са обавештењима за родитеље. Панои за родитеље садрже информације у вези са групним активностима деце и његов недостатак је што не постоји повратна информација родитеља о томе да ли су разумели информацију, па се овај вид комуникације користи само као допуна.

Сарадња која нема посебног утицаја на обе стране се одвија кроз учешће у креативним радионицама, родитељске састанке на теме о васпитању и развоју деце, пружањем помоћи васпитачима око организације излета и писменим обавештавањем о детету. На овом нивоу комуникација с родитељима је усмерена на опште проблеме у развоју и информисање о њима. Оваква комуникација није персонализована и због тога не утиче значајно на унапређивање васпитног утицаја родитеља. Учешћем у овом нивоу сарадње родитељи се образују и педагошки усавршавају (Миленовић, 2017).

Трећи ниво сарадње је заснован на међусобном познавању, уважавању, равноправности и одвија се кроз индивидуалне разговоре васпитача и родитеља и едукативне радионице за децу и родитеље које се планирају на основу утврђених потреба.

Сарадња на највишем нивоу се одвија кроз волонтерске активности родитеља у установи, реализацију излета деце и родитеља као што је на пример посета локалним музејима, културним добрима и упознавање са локалном традицијом. Такође се може посетити дететов дом или радно место родитеља. Родитељи тада активно учествују у реализацији активности које се односе на припрему деце за полазак у школу и активно учествују у доношењу одлука које се тичу Припремног предшколског програма (Ljubetić, 2001). Истраживање спроведено у Хрватској показује да се са повећањем нивоа сарадње смањује проценат родитеља који у њој учествује и да су родитељи задовољни сарадњом с васпитачима (Kanjić i Boneta, 2012: 10). Можемо рећи да се сарадња највише остварује кроз активности које не захтевају превелику ангажованост родитеља, како физичку тако ни психолошку. Највиши нивои сарадње захтевају да родитељи отворено говоре о проблемима у васпитању, имају слободу да васпитачима предложе могуће активности и да се

осећају уважено и прихваћено од стране васпитача. Можемо закључити да од ставова родитеља и интересовања за развој детета у предшколском узрасту зависи и ниво њихове укључености у остваривање сарадње с васпитачима у реализацији Припремног предшколског програма, па је зато потребно радити на развијању позитивних ставова о партнерском односу с васпитачима.

ПРОБЛЕМИ НА НИВОУ РОДИТЕЉ – ВАСПИТАЧ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Многи теоретичари (Гашић-Павишић и Вујачић, 2008; Клеменовић, 2009; Половина, 2009) истичу проблеме с којима се васпитачи сусрећу приликом осмишљавања сарадње с родитељима у оквиру реализације активности приликом припреме деце за полазак у школу.

Зато је битно да процес сарадње буде планиран кроз планове и програме вртића у оквиру којих се могу дефинисати активности и садржаји сарадње који доприносе афирмацији родитељских компетенција. Такође, васпитачи би требало перманентно развијати сарадњу с родитељима јер се само на овај начин могу предупредити проблеми који се јављају на релацији васпитач – родитељ. Међутим, савремена истраживања васпитне праксе показују да партнерство није заступљено у већој мери у плановима и програмима предшколских установа и у пракси, осим учешћа родитеља у организацији приредби и обезбеђивању потребних материјалних средстава (Миленовић, 2017). Уколико се изостави планирање партнерске сарадње с родитељима у реализацији Припремног предшколског програма, сарадња ће онда бити неорганизована, стихијска и неће ефикасно подстицати развој дечјих потенцијала, што је и крајњи циљ припреме за школу. Овај проблем се може решити тимским планирањем и развијањем програма партнерске сарадње с родитељима уважавањем њихових потреба и могућности за учествовање у реализацији васпитних активности.

Од родитеља се очекује да су заинтересовани за сарадњу са предшколском установом, да поштују личност васпитача, а првенствено да поштују себе и своје дете. Предшколска установа као васпитно-образовна установа треба да омогући упознавање родитеља са васпитно-образовним циљевима и задацима, са

њеним карактеристикама и начинима реализације. Притом, предшколска установа треба да поштује сваког родитеља као личност која је приступила тој сарадњи (Bratinić, 1990). Мотивисаност родитеља за сарадњу с васпитачима може бити умањена уколико они подразумевају да је предшколска установа искључиво одговорна за припрему детета за полазак у школу и ако под припремом подразумевају само усвајање садржаја, а не и развој општих дечјих компетенција као што су на пример социоемоционалне компетенције. Родитељи са оваквим уверењима подржавају васпитно-образовне циљеве Припремног предшколског програма који се остварује у установи, али не учествују активно у њиховој реализацији. Зато је потребно развијати партнерску сарадњу васпитача и родитеља у оквиру које постоји јасан систем подељене одговорности.

Према схватањима Ками (1971), „улога васпитача је да на природан и забаван начин интервенише и помогне детету да размишља, игра се и да притом буде самоиницијативно, радознано, весело и уверено да је само способно да схвата ствари. Нарочита пажња поклања се стварању поверења у своју способност схватања и уопште, позитивне слике о себи, чему доприноси слободно изражавање сопствених искустава и право на грешке које се деца не ускраћује” (Каменов, 1983: 100, према Ками, 1971). Припрема детета за школу у породици, пре свега, требало би да буде припрема за његово постепено осамостаљивање. У породици дете стиче основне хигијенске, културне и радне обрасце од којих највише зависи како ће се прилагодити школском режиму. Многи родитељи греше у давању предности специјалној припреми за школу (која се најчешће своди на учење садржаја из наставног плана и програма за први разред) што „...може изазвати контраефекат, па би дете могло имати одређене потешкоће у првим школским данима” (Mešić, 2013: 114). Један од могућих проблема може бити неадекватно схватање улоге родитеља у реализацији активности за припрему детета за полазак у школу. Клеменовић (2009) указује да су највећи проблеми у припремању детета за полазак у школу различита очекивања родитеља који су углавном усмерени на описмењавање детета, уместо да пажњу усмеравају на општу психофизичку припрему као што је мотивисање детета за усавршавање комуникационих вештина, упознавање с начином функционисања школе, развој социоемоционалних вештина. Овај проблем се може значајно предупредити кроз комуникацију и

сарадњу са васпитачима који ће упознати родитеље са циљевима, задацима припреме и могућим активностима које могу да користе у раду са децом (Клеменовић, 2009: 398–411).

Први корак у успостављању комуникације треба да учини васпитач, што ће изазвати повратну реакцију родитеља и покренути овај сложен процес. Треба имати у виду да је ова комуникација оптерећена бројним емоцијама родитеља које понекад могу довести до неспоразума. Стога васпитачи морају бити „оспособљени за елементарну методичку партнерства, како би се у таквом оквиру, осим професионалних одговорности према деци, могли остварити и као активни помагачи одговорном родитељству” (Spasojević, 2011: 227). Предуслов успешног партнерског односа је уочити и променити негативне ставове који ометају партнерски однос и истражити чиниоце који доприносе отворености родитеља и васпитача за сарадњу. Значајне препреке су негативни ставови родитеља који ометају сарадњу, као и негативни ставови васпитача о себи и о родитељима. Однос неразумевања ствара тензију, особа тумачи на негативне начине поруке које прима, а такође шаље нејасне и двосмислене информације” (Стојановић, 2007: 114). Фактори који доприносе отвореном партнерском односу су они који доприносе изношењу ставова, размени мишљења, упознавању са потребама других са којима покушавамо остварити сарадњу (Matov, 2014).

Изостанак поверења, као још један могући проблем, може да има као резултат комплементарни страх који се тиче стварних или имагинарних претња идентитету, моћи, статусу, вредносном статусу васпитача или родитеља. Поред оваквих страхова, партнерству између родитеља и васпитача супротставља се и низ других баријера – заузетост и недостатак времена, мањак самопоуздања и компетенција, неусклађеност компетенција за сарадњу, ранија негативна искуства, нереална очекивања, ривалство.

Међународна компаративна истраживања која су се бавила сарадњом родитеља и васпитача су показала да сарадња подстакнута од стране васпитача доводи до тога да се родитељи више осећају као помоћници васпитачима, него као равноправни партнери у сарадњи (Hujala, Fonsen & Elo, 2012). Такође, уколико васпитачи сматрају да је један од њихових професионалних задатака оснаживање и развијање родитељских компетенција, они ће бити усмерени и на рад с родитељима, а не само на васпитно-образовни рад са децом. Превентивна сарадња са

породицама које су под ризиком може предупредити проблеме који се могу јавити у комуникацији и у развоју детета. Истраживања у Финској, која има један од најефикаснијих образовних система, показала су да је сарадња на високом нивоу и да је родитељи и васпитачи сматрају подједнако значајном (Hujala, Fonsen & Elo, 2012). У земљама западне Европе је споведено истраживање о родитељској укључености у предшколско васпитање којим су добијени следећи резултати: у комуникацији родитеља и васпитача се повремено јављају проблеми и постоје различита очекивања васпитача о нивоу укључености родитеља у рад предшколске установе, родитељи желе да редовно буду информисани о развоју сопственог детета у предшколском периоду више него што то васпитачи желе, васпитачи желе да родитељи буду активнији у спровођењу програма за припрему деце за школу у предшколској установи и да их више информишу о детету како би могли на адекватан начин да планирају активности са децом. Такође, као најчешћи разлог родитељског неукључивања у реализацију Припремног предшколског програма 80% родитеља наводи недостатак времена, а 30% наводи да није заинтересовано за овај вид сарадње са предшколском установом (Gaspar, 2013). Новија истраживања показују да се проблеми у комуникацији и сарадњи између родитеља и васпитача јављају из више разлога: недовољна образованост родитеља, недостатак искуства у сарадњи са предшколском установом, лоше социјалне вештине васпитача у интеракцији са високообразованим родитељима, нељубазност у комуникацији, неспособност родитеља да сагледају суштину припреме за школу која се спроводи кроз Припремни предшколски програм (Sylva, Schofield i Dyke, 2012). Можемо направити паралелу између земаља западне Европе пре 2000. године и наше земље данас и рећи да транзиција кроз коју тренутно пролази наше друштво у развоју доводи до јављања наведених проблема у комуникацији родитеља и васпитача. Из тог разлога се наглашава улога васпитача у подстицању сарадње с родитељима на реализацији Припремног предшколског програма.

ЗАКЉУЧАК

Превазилажење евентуалних препрека и постизање партнерства темељи се на обостраном поштовању, посвећености сарадњи и консензусу о васпитно-образовним циљевима, на

заједничком планирању, подели одговорности и континуираној комуникацији у позитивној атмосфери. Мост према партнерству васпитно-образовне установе и породице у великој се мери ослања на корпус васпитачевих знања, вештина и уверења стечених током професионалне праксе и искуства који су континуирано унапређивани у процесу његовог стручног усавршавања, као и на вољи и настојању родитеља да, уз помоћ васпитача, усаврше своје родитељске и комуникационе компетенције. Партнерство са васпитно-образовном установом родитељима даје осећај ефикасности, али и подстиче квалитетнију комуникацију са дететом, па на тај начин доприноси развоју детета на свим нивоима (Halloway i saradnici, 2008).

Битно је да родитељи и васпитачи размењују субјективна искуства и парцијална разумевања детета како би развили квалитетнију слику о детету, и у сарадњи са целокупним особљем васпитне установе развили и васпитно-образовне поступке у усклађивању програма са дететовим индивидуалним и развојним потребама. Искуства финских предшколских установа показују да партнерство родитеља и васпитача доприноси бољој прилагођености детета различитим срединама за учење и бољој припремљености детета за полазак у школу (Karila i Kinon, 2012). Сарадња родитеља и васпитача се може унапредити кроз развој адекватне комуникације који се постиже упознавањем родитеља са педагошком праксом предшколске установе и примереним начином решавања проблема са родитељима. Индивидуални разговори између васпитача и родитеља морају бити пријатни и теме им осим проблема могу бити и позитивни аспекти у развоју детета (Величковић, 2015). Васпитач може обавестити родитеља о уоченом напретку у развоју социјалних и емоционалних вештина детета, о наученој песми или ликовном раду и сл. Као добра пракса се показало праћење развоја сваког појединачног детета преко развојних мапа и упознавање родитељима с карактеристикама детета које се обавља кроз индивидуалне разговоре два пута годишње. Васпитачи упознају родитеље с развојним нивоом детета из различитих аспеката као што су: моторни, социоемоционални, сазнајни, комуникацијски. Затим се заједно са родитељима планирају активности за унапређивање оног аспекта у коме је уочен недостатак и заједничко праћење напредовања детета. Уколико дете има посебне потребе, у индивидуалне разговоре о припреми за полазак у школу треба укључити и стручне сараднике. Осим размене информација о

детету и његовом напрезку у развоју, васпитачи и сарадници имају задатак да едукују родитеље о могућим начинима рада са дететом у кућним условима кроз занимљиве игре.

Родитељски састанци се у предшколским установама најчешће користе за пружање информација о циљевима Припремног предшколског програма, о васпитним методама и за размену искуства са родитељима и планирање сарадње у реализацији васпитно-образовних активности. Осим ових задатака, погодно је родитељске састанке користити и за рад на развијању родитељских компетенција и успостављању адекватног односа са дететом које ће васпитачи припремати и реализовати заједно са стручним сарадницима. Пример оваког вида подршке родитељима је Уницефов програм подршке родитељству и раном развоју *Растимо заједно*, у оквиру кога родитељи уче да препознају сопствене и дечје потребе, да конструктивно решавају проблеме у комуникацији са децом и да постављају границе.

Земље западне Европе су уочиле да васпитачи немају довољно развијене социјалне вештине, па се из тог разлога јављају проблеми у комуникацији с родитељима. Зато су развиле програме којима су обухваћени васпитачи, али и родитељи који су показали позитивне ефекте на развој социјалних вештина. Бавећи се проблемом учешћа родитеља у припреми детета за полазак у школу, Половина (2009) истиче да постоји потреба за увођењем посебних едукативних програма који су усмерени на развијање педагошке културе родитеља (Половина, 2009). Такође, истраживањима је утврђено да се уместо „традиционаних метода и облика сарадње са родитељима који су презапослени морају користити нове начине сарадње који пружају подршку родитељима у остваривању васпитних задатака“ (Gaspar, 2013: 27). Подршка родитељима се може пружити на формалан начин кроз укључивање у програме које води стручна служба вртића и на неформалан начин кроз добијање савета и подршке од стране васпитача.

На крају можемо закључити да активна сарадња родитеља и васпитача у реализацији Припремног предшколског програма доприноси сигурности деце и континуитету у стицању искуства, као и развоју родитељских вештина и бољој општој и посебној припремљености детета за полазак у школу.

ЛИТЕРАТУРА

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. *Handbook of school-family partnerships*, 246–265.
- Bratanić, M. (1990), *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ćatić, R. i Parić, M. (2009). Emocionalna zrelost deteta za polazak u školu, *Zbornik radova*, Pedagoški fakultet, Zenica, 9–34.
- Edwards, R. (2002): *Children, Home and School: Autonomy, Connection or Regulation*. London and New York: Routledge Falmer Press.
- Gaspar Ribeiro da Fonseca, M. F. (2013). Suradnja i angažiranost roditelja i predškolskih centara u Portugalu. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 5 (9), 26–27.
- Holloway, S.D. Yamamoto, Y., Suzuki, S. & Mindnich, J.D. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling. Evidence from Japan. *Early Childhood Research and Practice*, 10 (1).
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012.): Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182 (3–4), p. 299–314.
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol.17, br. 2. 165–187.
- Kamenov, E. (1997). *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Predškolska ustanova, vaspitač, vaspitanje, obrazovanje, deca, programiranje, planiranje, evaluacija. Deo 1. Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Kanjić, S., & Boneta, Ž. (2012). Viđenje partnerstva obitelji i vrtića očima roditelja. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (70), 8–10.
- Karila, K. & Kinos, J. (2012). Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. In. L. Miller, C. Dalli & M. Urban, (Eds.) *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession*. Series: International perspectives on early childhood education and development, vol. 6. London, UK: Springer.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26 (2), 237–262.
- Ljubetić, M. (2001): Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića. *Napredak*, 142(1), 16–23

-
- Maleš, D. (1994). Roditelji i pedagoški pluralizam. *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 74–81.
- Matov, J. (2014). *Preduslovi uspješne saradnje vaspitača i roditelja*. Završni rad. Sveučilište u Zadru.
- Miladinović, S. (2016). Građenje koncepta savremenog modela partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove kroz model roditeljske uključenosti. Zbornik radova s Naučnog skupa „Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme”, Jagodina, 315–322.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International journal of early childhood*, 37/1, pp. 27–37.
- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Banja Luka: Nova škola, Univerzitet u Istočnom Sarajevu Pedagoški fakultet u Bjeljini.
- Sylva, K., Schofield, C., & Dyke, A. (2012.). Exploring barriers and opportunities for parental engagement in childcare centres. *Symposium presented at the European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference, Porto (Portugal)*.
- Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L., Peeters, J., Lakićević, O., & Koruga, D. (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Wong, M. E., Ng, Z. J., & Poon, K. K. (2015). Supporting inclusive education: Negotiating home-school partnership in Singapore. *International Journal of Special Education*, 30 (2), 119–130.
- Величковић, С. И. (2015). Припремни предшколски програм као фактор повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања. *Докторска дисертација*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Гашић-Павишић, С. и Вујачић, М. (2008). Резултати праћења примене и евалуације ефеката припремног предшколског програма, у: Емина Копас Вукашиновић (ур.) Научни скуп *Припрема деце за полазак у школу*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клемновић, Ј. (2009). Сарадња предшколске установе са породицом у припреми деце за полазак у школу. *Педагошка стварност*, (3–4), 398–409.
- Мешић, А. (2013). Смјернице за припрему и полазак дјече у школу. *Školski vjesnik*, Vol. 2, br.1, Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 113–127.

- Миленовић, А. (2017). Партнерство родитеља и васпитача у предшколској установи. *Зборник радова Високе школе струковних студија за васпитаче*, Пирот, 187–197.
- Половина, Н. (2009). Припрема родитеља за дететов полазак у школу. *Настава и васпитање*, бр. 1, 91–103.
- Правилник о ближим условима за остваривање припремног предшколског програма* („Просветни гласник РС”, број 5/12).
- Правилник о општим основама предшколског програма* (Просветни гласник РС, бр. 14/2006).
- Рудић, С. и Голубовић, Ш. (2008). Повезаност појединих аспеката когнитивног функционисања деце и одлагања поласка у школу. *Настава и васпитање*, (4), 504–514.
- Стојановић, Б. (2007). *Истраживачи дечјих душа*, други део. Нови Сад: Драгон.

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS IN REALIZATION OF PREPARATORY PRESCHOOL PROGRAM

Abstract: Preschool institutions have, besides pedagogical, wider social meaning, because of the fact that within them children make first institutional contact with education and upbringing. Taking in consideration that fact, main attention of this paper will be pointed at cooperation of family and preschool institutions in regard of realization of preparatory preschool programs, at different forms of cooperation between parents and preschool institution, at problems that exist in that field and at possible solutions to those problems. Only the active communication and cooperation of preschool institutions and parents can create necessary conditions for realization of preparatory preschool program and be in charge of establishing needed continuity between preschool institutions and school

Key words: Preschool institution, Family, continuity, Active communication.

ПЕТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ
РАДА И НАСТАВЕ

Milena M. Vidosavljević
Sladana T. Vidosavljević
Петар М. Илић
Александар В. Попадић
Снежана П. Перишић
Ивана Б. Симијонових
Predrag D. Ilić
Sonja D. Petrović
Биљана С. Солеша
Раиса Ј. Цветковић
Дејан Ј. Радивојевић

Milena M. Vidosavljević
Slađana T. Vidosavljević

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 415-426

THE IMPORTANCE OF TEACHERS' DIGITAL LITERACY

Abstract: Digital literacy represents the ability to use information and communications technologies safely and critically for work, both on a personal as well as on social level. The main features of this modern literacy are the using of computers for the purpose of finding, evaluating, creating, displaying and sharing information over the Internet. Acquiring knowledge and skills in the field of ICT is one of the prerequisites for successful social inclusion in contemporary society and the labor market, while the digital literacy is one of the necessary competences of a modern person. Therefore, in order to achieve quality education these two concepts have become part of the educational system. The concepts of ICT application and digital literacy in the educational process have led to a change in the role of teachers and pupils, as well as the resources used in the teaching and nature of teacher instruction. Starting from the acquisition of digital literacy to aligning the curriculum with technology, the teacher's tasks are numerous in order to make changes inadequate, including their knowledge and skills related to the use of technology, as well as understanding the relationship between technology, methods and content.

Keywords: ICT, digital technology, education, teachers, competences.

INTRODUCTION

A huge digital revolution influenced the rapid development of information and communication technology (ICT) and made digital literacy one of the main topics in this modern digital education. Therefore, it is not surprising that the focus on implementing digital literacy is so high because many schools and educational institutions started to redesign the curriculum.

For all effective changes at the classrooms are important the teachers and their constant training. In that sense, the role of teachers had become increasingly demanding because, in addition to improving existing knowledge and skills, nowadays it is necessary to develop their digital literacy in order to successfully use new methods in the classroom. Voogt and Roblin (2010) agree that the support of teachers is required when it comes to curriculum changes in this digital era. Thijs et al. (2014) found that the teachers also need strong support in

developing digital literacy, because don't consider themselves competent to use adequately technologies in teaching.

In this regard, the main aim of this paper is to point out the general concept of digital literacy, the role it plays in today's education, the challenges of modern teachers in the digital era, who need new digital skills to introduce new methods using technology. Finally, an overview of the research is provided to see the real situation in education regarding the development of teachers' digital literacy.

1. DEFINING DIGITAL LITERACY

The literacy is defined as the ability to understand, create, communicate and understand written materials related with different social contexts. Literacy helps every person to participate actively in the society, and to develop potentials, knowledge trying to achieve life goals. Despite this, while this traditional literacy is defined as the ability to read and write, establishing a clear definition of modern, digital literacy is a huge and complex task.

Digital literacy is defined by UNESCO (2011) as an umbrella concept for skills such as ICT (Information and Communication Technology) literacy, technological literacy, information literacy, whose names are used as synonyms, but their content is not the same. ICT literacy implies user skills that help them to participate in a society where "services and cultural offerings are computer-supported and distributed on the internet". Technological literacy is related to a deeper understanding of technologies and consists of user and technical computing skills, while information literacy focuses on the ability to use digital information adequately, i.e., to know how to identify, locate and process every digital information.

In this regard, Martin and Grudziecki (2006) defined digital literacy as "awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process".

On the other hand, the Department of Education (1996) explained digital literacy as the ability to use computers and other technology with the aim of improving learning, productivity, and performance, while Barrette (2001) claimed that digital literacy has two components:

skill to control basic computer operations and using one's understanding of computers for critical thinking and problem-solving.

Further, Son et al. (2011) interpreted the mentioned concept as "the ability to use computers at an adequate level for creation, communication and collaboration in a literate society", while Dudeney, Hockly and Pegrum (2014) identified digital literacy as the ability to make use of technologies at one's disposal and understanding the social practices that surround the use of new media.

For the author Nascimbeni (2018), digital literacy has two dimensions, such as functional and critical dimension. The functional dimension involves competences and skills that helps every person to write, read and communicate using media, tools and many platforms developing digital literacy and maintaining professional and educational online relationships.

On the other side, critical dimension recognizes the non-neutral nature of digital tools and environments and the fact that digital resources often operate as a means of social control and social exclusion (Spitzer 2016). So, this dimension is really significant because of the potential risks connected to the use of the internet and social media (Holloway et al. 2013, Spitzer 2016) and for social dynamics, as privacy issues, personal data management, online reputation management (O'Neil, 2016).

However, digital literacy doesn't consist just of the ability to use software and manage a digital device. This modern literacy includes emotional, cognitive, sociological and motor skills which are necessary for all users who want to use technologies effectively and participate actively in digital environments. Eshet (2004), as the tasks in this context, involves making knowledge from nonlinear or hyper textual navigation, reading instructions from graphical displays, evaluating the validity and quality of information, or utilizing digital reproduction to make some new digital materials and contents from existing ones.

2. DIGITAL LITERACY IN TEACHING

Taking into account a lot of changes in a modern society and its daily demands based on Information and Communication Technology, it is impossible not to include digital technology and digital literacy into teaching, teachers' education and their professional development. One of the main tasks of modern teachers is to familiarize themselves with approaches and application of digital technology, updating their

own knowledge and developing digital literacy constantly (Srivastava, Dey, 2018).

Nowadays, digital literacy has an essential role in education and because of that reason the continuous training for all teaches is necessary and recommended. In this regard, Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu, 2017) which explains how digital technologies can advance teaching, training and education, indicates six different areas.

Firstly, DigCompEdu (2017) explained professional engagement area as the area where teachers learn how to make organizational communication with their students, colleagues, parents using digital technologies and developing their own digital pedagogical practice. Then, digital resources area which is important for teachers for selecting, creating, modifying, managing, protecting and sharing their digital resources.

Further, teaching and learning area where teachers apply digital devices and resources with the aim to improve their teaching, self-learning process and guiding students; then, assessment area which is useful for teachers' providing feedback, planning and analyzing activities; and learners' empowering area, where students have an equal chance for using learning materials in accordance with their needs and interests. Finally, the last area is facilitating learners' digital competence area where students, through learning activities, develop collaboration, digital communication, digital content skill, using technologies in appropriate and safe way (DigCompEdu, 2017).

However, Lagarto and Lopes (2018) conclude that ICT and digital competence are poorly used in pedagogical practice and very limited because the teachers use ICT just for the transmission of content without taking care of students' learning process. From that reason, these authors suggested that is necessary adaptation of school to modern demands and constantly teacher training in ICT and digital education. Lagarto and Lopes (2018) add also that schools, keeping its traditional role, cannot continue with applying conservative and conventional methods, but to face the changes and challenges in digital era which is developing every day.

3. THE ROLE OF TEACHERS AND DIGITAL ERA

Teachers' role started to be more complex in this changing world where knowledge is unlimited. Weinberger, Fischer and Mandl(2002, in: Amin, 2016) explained that today teachers are

expected to become technologically oriented, to be more co-operators, collaborators, open-minded, critical independent professionals, and facilitators who will help students to analyze the quality of new sources and how to learn in a digital environment.

Therefore, no wonder that „in this digital age, teachers are confronting with new challenges every day in respect of students, their individual needs, new hardware and software and own developmental needs”(Sharma, 2017).

Sharma (2017) explains that as a first challenge are diverse students who became more competitive, interrogative, knowledgeable and more demanding from their teachers. Further, Sharma adds that modern students are always "on", and as digital natives, who learn and think differently, every moment use Facebook, Twitter, Instagram and many other applications on their mobile phones and tablets, so, because of that reason they don't pay attention to classes too much which the job of teachers makes harder. Also, as the other challenges for all teachers in the digital era, Sharma points out the knowledge-based job market, lifelong learning, and job issues and give an explanation that the job of teachers is very tough to prepare students for future job market where are necessary technological skills.

Above all, this modern education represents a lifelong learning market where seminars and courses become more meaningful for teachers and students to get know with the changing technologies in teaching learning. Taking into account that teachers are more engages in multiple tasking at college, school, and University, the challenge is bigger for them to keep up with advanced technologies(Sharma, 2017).

The successful integration of new technologies into the classroom depends on the ability of modern teachers to develop classes and collaborative work, to create new learning environments, to link new pedagogy with technology. For all of these, it is necessary a different set of teachers' skills that includes frequent using of technologies with the aim to encourage digital literacy, knowledge deepening and knowledge creation in teaching-learning process (UNESCO, 2013).

3. 1. TEACHERS' SKILLS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Payton and Hague (2010) indicate that teachers have to know how to create, locate, communicate information in critical and creative way, so, in this regard, these authors suggested a guide for using digital literacy in teaching and pedagogical framework composed of the following components:

1. Functional skills which are important for developing basic ICT competence and which all learners can apply;

2. Creativity in terms of how students create and distribute knowledge building their own digital literacy through blogs, videos, e-books, podcasts, wikis and other digital platforms;

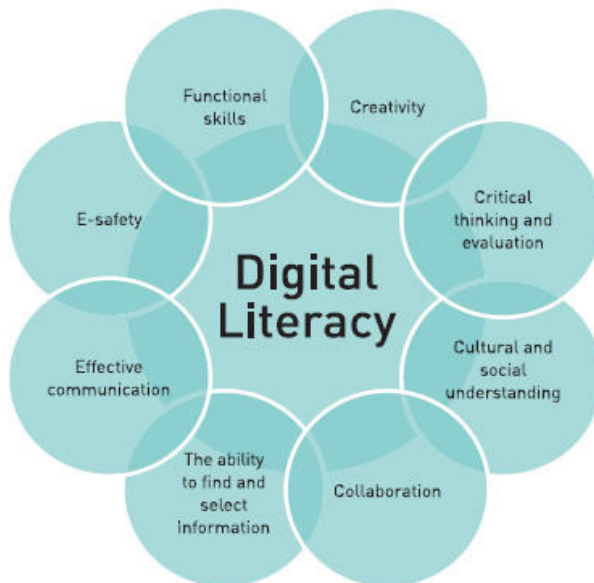
3. Collaboration and communication, as a significant part of digital literacy in teaching for making dialogues, discussing and exchanging of ideas;

4. Ability to find and select information, as necessary skills for students' knowledge development and their learning in digital environment;

5. Critical thinking and evaluation as the key of digital literacy that include analysis and transformation of information to making new knowledge;

6. Cultural and social understanding skills which are important for students to promote comprehending using digital literacy while they are creating meaning;

7. E-safety, as a part of digital literacy, which is significant for students' protection in digital world when they create and share digital contents with the help of teachers.



Digital Literacy Across the Curriculum. p.19. FutureLab March 2010.

In the same way, Sharma (2017) highlights similar skills needed for teachers to play their role as a facilitators of learning in a digital era, such as: networking skills, communications skills, thinking skills, nurturing skills and the skill of management of knowledge. Networking skills are necessary for classes in a digital environment because facilitate collaborative learning of students and teachers. Communication skills help students to develop technological skills creating online contents or short video and to expand the possibility to reach out through the Internet to a wide community of people sharing their own ideas, projects and chatting with many students from the other countries.

On the other side, Sharma (2017) explains that thinking skills like critical thinking, problem-solving, creativity, originality are meaningful for every modern teacher who wants to develop digital literacy and includes new technologies in pedagogical practice. Nurturing skills are reflected in the fact that teachers have to focus on the interests of the students and to teach them how to connect to the others, as well as to transmit and share knowledge helping to learners to face with all challenges in the learning process. Finally, the skill of management of knowledge helps teachers to find, analyze, evaluate, use any information and to correlate students' needs and desires with the main objectives of the school curriculum in order to achieve educational goals in the present digital environment.

4. RESEARCHES RELATED TO THE TEACHER'S DIGITAL LITERACY

Daily changes in education, where technology has become additional teaching material, contribute to an increased number of researches about how teachers struggle with the challenges, what are their level of digital literacy and how it can be more improved.

For example, Srivastava and Dey (2018) examined the challenges of teachers of using digital technology in teaching and the findings indicated the average level of the perceptions in implementing digital tools in teaching and learning among teachers, as well as a high level of challenges of using technology in the teaching of teachers such as lack of technical support, resources and time.

Similarly, Garcia-Perez, Rebollo-Catalan, and Garcia-Perez (2016) observed that many teachers in general education showed a moderate level of digital literacy when they use digital tools and social networks. But, it's interesting that their digital literacy was found to be

far less developed in daily teaching practice. In this regard, Røkenes and Krumsvik (2016) concluded in their study and research with teachers that the development of teachers' digital literacy depends on reflection, attitudes, connecting theories with practice, supporting and resources, acceptance of new learning methods, collaborative learning.

Cote and Milliner (2018) measured in their study the digital literacy of English language teachers and observed their high digital proficiency levels, and above all, that these teachers are willing to develop their understanding and control of digital practices. On the other side, this study also identified some teacher's weakness in designing websites, managing databases, recording and editing sounds, and limited experience in using wikis, blog applications, podcasts, cloud computing, online video conferencing, online discussions.

Further, Juurakko-Paavola, Nelson, Rontu (2018) found that 80% of the language teachers from Finland and UAS, who participated in their research, thought that digital element on their classes had huge importance. About 50% of teachers answered that their digital skills were good or very good, but as the weakest skill common to all teachers was that they didn't participate enough in educational digital communities. Also, these teachers highlighted the same problems for professional development, such as pedagogical and technical training, the need for time and especially, local supporting related to their constantly digital training.

The main objective of the research of Al Khateeb (2017) was to investigate teachers' ability to use a critical approach, necessary knowledge, and skills for planning, implementing, evaluating and developing ICT-based courses. The findings of the research showed that most teachers aren't digitally competent according to the standards and levels necessary to enable them to be quality digital teachers in this modern society and education. Similarly, like in other mentioned researching, it was noticed that teachers, generally, still don't advance in digital education because of lack of prior knowledge, huge lack of training and inexperience.

Ata and Yıldırım (2019) researched digital literacy perceptions of teachers of the public university in Turkey using statistical techniques and tests, and found that cognitive, social and technical factors, as well as attitudes, were important predictors of teachers' digital literacy. Likewise, it was observed that many teachers had positive and high perceptions of digital literacy, but in open-ended questions, they drew attention to their lack of cognitive skills to find

some information, create, evaluate and communicate which are the principal characteristics of digital literacy.

Finally, taking into account the results of the study about teachers' digital literacy, Ata and Yıldırım (2019) suggested that digital literacy courses should be included in all teacher education programs, that alongside theoretical courses should be included more practical activities useful for the development of teachers' digital literacy.

CONCLUSION

"Future researches should focus on clarifying best practices for teaching students how to navigate digital environments effectively" (Spires, Paul, Kerkhoff, 2017). Thus, modern education requires teachers who develop their own knowledge, skills, but also a digital literacy. With the mentioned literacy, teachers can help students create, locate, communicate digital content in an ethical and adequate way.

Obviously, the task of the teacher is not easy at all as they are expected to know how to find digital information, analyze it, evaluate it, manage it, how to create their digital content and share it with students respecting ethics. However, with the help of digital competence and modern skills, teachers can develop teaching, make it more interesting while motivating students and making them more creative as they use technology.

The studies presented above have shown a keen interest in using technology in the classroom, but also a low level of digital literacy of teachers. All of this indicates that technologies have begun to be used, but also that many challenges and trainings are waiting for teachers in the digital environment which requires the acquisition of new knowledge and skills that teachers have not encountered so far.

REFERENCES

- Amin, J. N. (2016). Redefining the Role of Teachers in the Digital Era. *The International Journal of Indian Psychology*, vol. 3, 3, 6, 40-45.
- Al Khateeb, A. A. M. (2017). Measuring Digital Competence and ICT Literacy: An Exploratory Study of In-Service English Language Teachers in the Context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, vol. 10, 12, 38-51.
- Ata, R., Yıldırım, K. (2019), Exploring Turkish Pre-Service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy, *Education Sciences*, 9, 40.

-
- Barrette, C. B. (2001). Students' preparedness and training for CALL. *CALICO Journal*, 19(1), 5-36.
- Cote, T., Brett, M. (2018). A Survey of EFL Teachers' Digital Literacy: A Report from a Japanese University. *Teaching English with Technology*, v.18, 4, 71-89.
- Department of Education. (1996). Getting America's Students Ready for the 21st Century: Meeting the Technology Literacy Challenge. A Report to the Nation on Technology and Education. Retrieved July 15, 2019 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398899.pdf>
- DigCompEdu (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators, Retrived August 7, 2019 from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- Dudeny, G., Hockly, N., Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. New York: Routledge.
- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Garcia-Perez, R., Rebollo-Catalan, A., Garcia-Perez, C. (2016). The relationship between teacher training preferences and their digital skills on social networks. *BORDON-REVISTA DE PEDAGOGIA*, 68(2), 137-153.
- Holloway, D. et al. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*, EU kids Online.
- Juurakko-Paavola, T., Rontu, H., Nelson, M. (2018). Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education. *AFinLAN Vuosikirja*, 75(1), 41-60.
- Lagarto, J. R. Lopes, M. da L. (2018). Digital literacy teachers of the 2nd and 3rd cycles of Viseu (Portugal) County schools. *Revista Brasileira de Educaçã*o, 23, Retrieved August 5, 2019 from <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230003>
- Martin, A., Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Nascimbeni, F. (2018). Rethinking Digital Literacy for Teachers in Open and Participatory Societies. *IJDLDC*, 9, 1-11.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown Books.
- Payton, S., Hague, C. (2010) 'Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms', Futurelab, Retrieved July 18, 2019 from http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/digital_literacy_case_studies.pdf

- Røkenes, F. M., Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1-20.
- Srivastava, K., Deyb, S. (2018). Role of Digital Technology in Teaching-Learning Process, *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, vol. 23, 1, 74-79.
- Son, J.-B., Robb, T., Charismiadji, I. (2011). Computer literacy and competency: A survey of Indonesian teachers of English as a foreign language. *CALL-EJ*, 12(1), 26-42.
- Spires, H. A., Paul, C. M., Kerkhoff, S. N. (2017). Digital literacy for the 21st century. In M. Khosrow-Pour's (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 2235-2242). Hershey, PA: IGI Global.
- Spitzer, M. (2016). *Solitudine Digitale*. Milano: Garzanti.
- Sharma, M. (2017). Teacher in a Digital Era. *Global Journal of Computer Science and Technology*, Retrieved July 21, 2019 from <https://computerresearch.org/index.php/computer/article/view/1633>
- Thijs, A., Fisser, P., van der Hoeven, M. (2014). SLO Publicaties. Retrieved July 20, 2019 from: <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/curriculum-funderend-onderwijs/>
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, Retrieved July 20, 2019 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>
- UNESCO (2013). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (Report 2013/4). Retrieved July 17, 2019 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Voogt, J., Roblin, N. P. (2010). Kennisnet Onderzoeken, Retrieved July 18, 2019: <http://archieff.kennisnet.nl/onderzoek/alle-onderzoeken/21st-century-skills-nl/>

ЗНАЧАЈ ДИГИТАЛНЕ ПИСМЕНОСТИ НАСТАВНИКА

Апстракт: Дигитална писменост представља оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационих технологија за рад, како на личном тако и на друштвеном плану. Главне особине ове модерне писмености јесте употреба рачунара у циљу проналажења, процењивања, креирања, приказивања и размене информација путем интернета. Стицање знања и вештина у области ИКТ-а један је од предуслова за успешну друштвену укљученост у савремено друштво и тржиште рада, док дигитална писменост представља једну од потребних компетенција савременог човека. Зато су и ова два концепта постала део система образовања како би се постигло квалитетно образовање за све. Концепти примене ИКТ-а и дигиталне писмености у

образовном процесу условили su промену улоге наставника и ученика, као и ресурса које се користе у настави и природу инструкција наставника. Почевши од стицања дигиталне писмености до усклађивања плана и програма наставе са технологијама, задаци наставника су многобројни како би се промене адекватно спровеле, укључујући и њихова знања и вештине везане за употребу технологије, али и разумевање односа између технологије, метода и садржаја.

Кључне речи: ИКТ, дигитална технологија, образовање, наставници, компетенције.

Петар М. Илић
Александар В. Попадић

Стручни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 427-435

МЕТОДИЧКИ ПОСТУПЦИ ЗА ПЕВАЊЕ ИНСТРУКТИВНИХ МЕЛОДИЈСКИХ ПРИМЕРА УЗ КЛАВИРСКУ ПРАТЊУ

Сажетак: У овом раду се разматрају методички поступци приликом певања инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу. Методички поступци имају за циљ да наставницима солфеђа укажу на процес који би могао да се примени у оквиру њиховог наставног рада. То подразумева обједињавање две крајње етапе: 1) упознавање ученика с реалном звучном сликом инструктивног мелодијског примера са клавирском пратњом; 2) оспособљавање ученика да самостално, прво са клавирском пратњом, а касније и без подршке клавира, прецизно, у апсолутној интонацији, отпевају дати пример. Обједињавањем поменутих етапа, наставник ученицима помаже да развију способност музичког мишљења. Такође, уз помоћ предложених методичких поступака стичу се навике да се сваки задати инструктивни пример, уз помоћ клавирске пратње уобличи у малу музичку форму и уздигне изнад нивоа сувопарног дидактичког материјала. У највећем броју уџбеника за наставу солфеђа у Србији, њихови аутори нису дефинисали наставне кораке приликом изучавања инструктивних мелодијских примера са клавирском пратњом. Ослањајући се на запажања признатих музичких стручњака и педагога из области методике наставе солфеђа на овим просторима (Весне Кршић-Секулић, Зориславе Васиљевић, Дорине Радичеве и др.) овим теоријским радом се доприноси актуелизацији наведеног наставног задатка.

Кључне речи: методика наставе солфеђа, наставници, ученици.

УВОД

У овом раду се разматрају методички поступци приликом певања инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу. Такав један наставни подухват захтева осмишљавање етапа које би допринеле исправном разумевању, тумачењу и интерпретацији представљеног нотног садржаја. Фазе методичких поступака у процесу спознавања постављеног инструктивног примера имају за циљ развијање комплексности мишљења и навика ученика да нотни текст мелодијске линије која је уоквирена клавирском пратњом уобличи у малу музичку

форму и уздигну га изнад нивоа сувопарног инструктивног материјала (Кршић, 2007: 57). На тај начин, остварују се бољи резултати на самом почетку рада, те се брже развија вештина певања (Van, Svalina, 2008: 172) инструктивних вежби уз помоћ клавирске хармонизације. Такође, наставницима се пружају неопходне смернице за развој музикалности ученика и њиховог сналажења у оквиру вокално-инструменталног извођења.

Инструктивни мелодијски примери подразумевају нотне егземпларе у којима су заступљени дидактичко-методички захтеви, интонативно-технички проблеми, прилагођени музичким способностима ученика и прописаним наставним плановима и програмима. Примена клавирске пратње приликом интонирања инструктивних мелодијских примера значајно помаже испуњавању постављених наставних задатака и сједињавању најважнијих компоненти наставе солфеђа, што додатно обавезује да се процес осмишљавања адекватних методичких поступака издиге на ниво научних разматрања.

Еминентни српски музички педагог, теоретичар и пијаниста, Весна Кршић-Секулић, истиче да се „звук клавира користи као помоћ у раду на васпитавању слуха, ритма и музичке меморије” (Кршић-Секулић, 2006: 179). Будући да клавирска пратња у оквиру првих година музичког образовања подржава певање једногласних примера акордима који одговарају латентној хармонији, ученици на тај начин несвесно усвајају хармонске склопове и навикавају се на традиционални тонални систем (Кршић, 2007: 126). Осмишљена клавирска пратња тиме постаје незаобилазни наставни поступак у стицању прецизне интонације и ритмике код ученика.

Систематизацијом дидактичко-методичких инструкција приликом певања нотног садржаја уз клавирску пратњу полази се од наставног циља попут „слушања тог примера како он звучи у оригиналном извођењу. Ученици истовремено уз слушање прате нотни текст” (Кршић, 2007: 67). Након стицања целокупне звучне слике представљеног инструктивног примера, приступа се савладавању његовог садржаја. Из тог разлога, методички поступци за интонирање инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу помажу наставницима солфеђа да лакше сагледају процес који би могао да се примени у оквиру њиховог наставног рада. То подразумева обједињавање две крајње етапе: 1) упознавање ученика с реалном звучном сликом инструктивног мелодијског примера са клавирском пратњом; 2) оспособљавање

ученика да самостално, прво са клавирском пратњом, а касније и без подршке клавира, прецизно, у апсолутној интонацији, отпевају дати пример. Обједињавањем прве и последње етапе, наставник ученицима помаже да развију способност музичког мишљења, који ће им бити ослонац током даљег школовања у оквиру музичког образовања.

Увидом у садржаје уџбеника за основношколску наставу солфеђа у Србији, утврђено је да њихови аутори нису дефинисали кораке приликом савладавања инструктивних мелодијских примера са клавирском пратњом. Ослањајући се на запажања најпознатијих музичких стручњака, педагога из области методике наставе солфеђа на овим просторима (Весне Кршић-Секулић, Зориславе Васиљевић, Дорине Радичеве и др.) овај теоријски рад доприноси „циљу развоја музичких способности и вештина” ученика који се реализују уз помоћ осмишљених методичких поступака (Кодела, Николић, 2016: 57). Уједно, доприноси се актуелизацији интерпретирања постојећих и компоновања оригиналних инструктивних мелодијских примера са клавирском пратњом као незаменљивог дидактичког процеса у оквиру методике наставе солфеђа.

ПРЕДЛОГ МЕТОДИЧКИХ ПОСТУПАКА ЗА ПЕВАЊЕ ИНСТРУКТИВНИХ ПРИМЕРА УЗ КЛАВИРСКУ ПРАТЊУ

Певање мелодијских примера уз специјално компоновану клавирску пратњу, по мишљењу Зориславе Васиљевић (1978), треба да има одређени редослед – од консонантних ка дисонантним односима мелодије и хармонизације; од хармонизоване мелодије ка мелодијским фрагментима (са честим паузама за глас); од умерених и лаганих темпа ка брзим; од тоналне ка вантоналној мелодици, од солмизираних мелодијских линија ка директном певању модерних композиција са текстом и клавирском пратњом (Vasiljević, 1978: 275). Истакнути редослед представља иницијалне и финалне циљеве у оквиру наставе солфеђа, који обједињује периоде свих фаза музичког описмењавања. Приликом приступања интерпретацији инструктивних примера са клавирском пратњом овим поглављем се предлажу елементарни методички поступци. Наставницима се указује да ће успешно да остваре постављени наставни циљ (ученици самостално

интонирају задати пример без клавирске подршке) уколико приступе следећим корацима:

1. Са циљем да ученици стекну комплетни звучни утисак, наставник самостално свира клавирску пратњу и пева задати инструктивни пример у целини, у реалном звучању. Реално звучање подразумева опонашање дечјег гласа у октави у којој би ученици певали. Примена *фалсета*, (*falsetto*, итал.) односи се на мушке педагоге. Таква вокална трансформација доприноси да ученици с лакоћом препознају и природније интонирају тонове задатог примера.

2. Наставник понавља читав поступак, певајући пример и свирајући клавирску пратњу, уз савет да ученици овога пута детаљније обрате пажњу и на преостали музички садржај. Ученицима се сугерише да пажљивије послушају клавирску деоницу која садржи основну пулсацију примера, метрику, боју тоналитета и хармонске промене унутар осмишљене клавирске пратње.

3. Пре приступања интонирању тонова у оквиру примера, предлог је и да ученици с наставником, без извођења тонских висина, прочитају ноте у оквиру задатог примера, поштујући ритмичку структуру, као у оквиру *парлато* вежбе.

4. Ученици са наставником певају задати инструктивни пример, потпомогнути само акордима на главним ступњевима, без клавирске пратње у целини, прецизно интонирајући тонове у оквиру тоналног распона задатог примера. Циљ је да ученици боље упознају линеарну представу задатог примера. Уколико је неопходно, предлог је да наставник са ученицима у унисоном односу одсвира мелодијску линију примера. Иако овај поступак није одобрен у настави солфеђа, може да буде продуктиван на првим часовима.

5. Наставник и ученици заједно певају задати пример уз комплетну клавирску пратњу. Поред линеарне, ученици стичу и вертикалну представу музичког садржаја пасивним прихватањем хармоније.

6. Ученици самостално певају задати пример уз клавирску пратњу. У току певања, ученици имају прилику да прате комплетни нотни запис, а сопствену интонацију коригују према звучном односу гласа и клавира.

7. Ученици самостално певају задати пример, без клавирске сарадње и без помоћи наставника.

ДИСКУСИЈА

Као што је истакнуто у предлогу методичких поступака, први корак ка савладавању инструктивног мелодијског примера са клавирском пратњом је да ученици стекну увид у комплетну звучну слику, активним слушањем и праћењем комплетног нотног текста. Након тога следи упознавање нотног садржаја инструктивног примера, прво преко ритмичке, а касније и мелодијске фактуре. Прво интонирање примера ученицима је знатно олакшано јер им у томе помаже наставник уз примену поједностављене акордске пратње (и, уколико је неопходно, свирањем главне мелодије на клавиру). Након тога следи поновно певање, али овога пута уз клавирску пратњу у свом оригиналном аранжману. Посебно компонована клавирска пратња садржи фактуру најчешће диферентну, варирану у односу на мелодијску линију коју ученици певају. Такав нови звучни материјал у деоници клавира може да изазове интонативну дезоријентацију код ученика. Из тог разлога су осмишљена прва четири корака у оквиру методских поступака (понављање активног слушања примера са пратњом, упознавање прво ритмичке структуре, па тек после мелодијске линије, певање уз помоћ наставника и латентне хармоније). Такав третман је неопходан како би ученици меморисали своју деоницу, пре него што приступе певању са задатом клавирском пратњом.

Педагошка искуства су показала да певање мелодијских примера уз клавирску пратњу код ученика ствара позитивно и креативно осећање. Мотивисаност доприноси вољном елементу, неопходном за развијање сопствених интелектуалних и музичких капацитета. У таквом радном окружењу, ученици могу са успехом да одговоре и на последњи задатак у оквиру представљених методичких поступака – певање нотног примера без клавирске пратње. У последње наведеном методичком поступку правило је да се стечени музички фонд, претходно доживљена музичка идеја, јасно репродукује, прецизно интонативно изведе без помоћи инструмента, а уз помоћ сопственог слуха. Када ученици самостално певају задати инструктивни или мелодијски пример, без клавирске сарадње и без помоћи наставника, у њиховој свести је претходно већ формирано реално звучање клавирске пратње у виду тзв. „звучне наслаге”, музичке меморије. Системом аудитивне асоцијације, селекцијом капацитета из звучних наслага, тј. меморије, „призива” се реално звучање клавира са

својом хармонском фактуром. Препознатљива боја високог, средњег и ниског регистра клавира и хармонска сазвучја чине неопходан ослонац. После интонирања вежби тог типа, ученици препознају елементе појединих трозвука, обележавају функције” (Radičeva, 2000: 356), чиме се успоставља интонативна и ритмичка оријентација приликом самосталног репродуковања задатог инструктивног мелодијског примера.

Одређивањем методичких поступака, прво за упознавање ученика са инструктивним мелодијским примером уз клавирску пратњу, а касније и за прецизно интонирање без помоћи клавира, изграђује се корелативни однос наставе солфеђа са осталом музичком наставом, пре свега са инструменталном и са наставом хармоније. Задатак такве корелације је да се дидактичко-методички задаци у оквиру часова солфеђа са успехом реализују и да се код ученика развија способност тачног нотног певања и музичког мишљења. Тиме се не закључује коначан, финални предлог наставних идеја, већ се указује и на нове, оригиналне методичке варијанте, које би допринеле да у интердисциплинарном смислу, заступљеност клавирске пратње у педагогији солфеђа буде већа.

Полазећи од чињенице да нотна фактура клавирске пратње мора да буде разумљива најмлађем узрасту и присутна већ на самом почетку њихове наставе солфеђа, синхронизацијом певања инструктивног мелодијског примера са клавирском пратњом, ученици имају прилику да урођену музикалност, музички таленат, ускладе са својим целовитим уметничким сазревањем. Певањем примера уз осмишљену клавирску пратњу ученицима се подстиче њихова креативност и музичка активност. У први мах, ученицима се развија свест о садржајности мелодије, хармоније и ритма. У тренутку певања уз пратњу клавира ствара се јасна музичка представа у којој ученици и сами учествују као активни извођачи. Циљ је да приликом првог певања и најлакше техничке етиде, уског тоналног опсега, а уз помоћ клавирске пратње, стекну утисак личног доприноса у креирању новог и занимљивог музичког садржаја. Развијањем креативних капацитета кроз примену ових методичких поступака оплемењује се настава солфеђа, која је интегрални, неодвојиви део музичког образовања и васпитања. Применом представљених или осмишљавањем нових, ефектнијих методичких поступака, ученицима се скреће пажња и на музички, а не само на

дидактичко-методички садржај који је заступљен у уџбеничкој литератури.

Приликом осмишљавања методичких поступака за исправно интонирање инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу, полазило се од претпоставке да наставници поседују адекватне клавирске вештине, које су стицали у свом претходном школовању и да могу задату клавирску деоницу да изведу без већих потешкоћа. Будући да се материјализацијом хармонске пратње за инструктивне мелодијске примере доприноси стварању представе целовите звучне слике, наставник солфеђа, поред улоге теоретичара, добија и улогу извођача, пијанисте, који прати интонирање примера од стране ученика, упућујући их на евентуалне корекције.

За успешно интонирање инструктивног мелодијског примера са клавирском пратњом предлог је да се задата мелодијска линија коју ученици певају научи напамет. Тако савладани, инструктивни примери подржани клавирском пратњом, по мишљењу Васиљевић (1989), могу да буду прилагођени за интерне часове и такмичења (Васиљевић, 1989: 167). Певање и свирање напамет је „најраспрострањенији вид солистичког извођења и неопходан услов за добру интерпретацију јер обезбеђује спонтано музичко изражавање” (Кршић-Секулић, 2007: 138). Такве активности у настави солфеђа у значајној мери доприносе отклањању треме и страха од јавних наступа, а стицању менталне контроле и самопоуздања, што уједно обједињује теоријску и извођачку праксу.

Као што је истакла Весна Кршић-Секулић (2006), „певање инструктивног мелодијског примера уз клавирску пратњу не треба мешати са вежбањем вишегласја. Вишегласје се примењује код обраде полифоног двогласа [...]. Певање мелодије уз клавирску пратњу третира проблеме хомофоније и изводи се из нарочитог писаног текста, са клавирском деоницом или без ње” (Кршић-Секулић, 2006: 33). Основна идеја предложених методичких поступака је да ученици стекну способност самосталног интонирања задатог инструктивног примера, иако су се, идући ка том циљу, у великој мери ослањали прво на латентну клавирску хармонизацију, а касније и на оригинални клавирски аранжман, истовремено обједињујући вертикалну и хоризонталну тоналну и ритмичку оријентацију.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду се разматрао предлог методичких поступака приликом интонирања инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу. Поред доприноса развоју музичких потенцијала ученика, циљ овог рада је и подстицање наставног кадра на аналитичку, критичку, уједно и креативну професионалну педагошку активност. Методички поступци који су били представљени у овом раду јесу само предлог путоказа ка успешном интонирању инструктивних мелодијских примера уз клавирску пратњу, што би могло да буде добро полазиште за нека даља, будућа разматрања. Задати кораци би могли да се прошире и обогате додатним идејама. На тај начин би допринели развијању интонативних способности ученика који ступају у контакт с непознатим нотним текстом. Систематизацијом наставних етапа ка успешној реализацији визуелних и звучних утисака приликом интерпретације задатог нотног садржаја, мелодијског примера, потпомогнути пратњом на клавиру, проширују се уметнички и интелектуални капацитети ученика, а методика наставе солфеђа се подиже на виши педагошки, научни и уметнички ниво.

ЛИТЕРАТУРА

- Ban, M. i Svalina, V. (2008). Različiti pristupi savladavanju intonacije u nastavi solfeggia. *Život i škola*. br. 30. (2/2013). Osijek. 172–192.
- Vasiljević, Z. (1978). *Metodika nastave solfeđa*. Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Vasiljevic, Z. (1989). *Solfeđo za III i IV razred usmerenog obrazovanja muzičke struke*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karan, G. (2001). Pisma – sredstvo tumačenja muzike kod Isidora Bajića, Ur. V. Milanković, *Zbornik radova Trećeg pedagoškog foruma*, 118–123, Univerzitet u Beogradu Fakultet muzičke umetnosti.
- Кодела, С. и Николић, И. (2016). Могућности примене уметничког стваралаштва Исидора Бајића у педагогији солфеђа. *Годишњице српских великана уметности*. Ур. Данијела Здравих Михаиловић. Универзитет у Нишу Факултет уметности. 57–72.
- Кршић-Секулић, В. (2006). *Клавир као наставно средство у педагогији солфеђа*. Универзитет у Београду Факултет музичке уметности.
- Кршић-Секулић, В. (2007). *Корелација наставе солфеђа са инструменталном наставом*. Књажевац: Нота.

Radičeva, D. (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*, Univerzitet u Novom Sadu Akademija umetnosti.

METHODOICAL APPROACHES TO SINGING THE INSTRUCTIVE MELODIC EXAMPLES ACCOMPANIED BY PIANO

Abstract: In this article there were analyzed methodical approaches during singing of instructive melodic examples accompanied by piano. Methodical approaches have for the aim to guide the solfege teachers to the process that might be implemented in their educational activities. That implies to ensemble the two final steps: 1. Familiarize the students with a real sound effect of the instructive methodic examples accompanied by piano, 2. Enable the students to autonomously, in the beginning accompanied by piano and later independently and precise, in the absolute intonation, sing the given example. Through assembling of mentioned steps, a teacher helps student to develop the music logic capabilities. Also, the suggested methodical approaches build the habits for every given note example, accompanied by piano, to be shaped in a music form of its own, and grows above the level of a formal instructive material. Majority of solfege educational books in Serbia do not include the definition of methods for teaching instructive melodic examples accompanied by piano. Based on the views of eminent music pedagogy authorities, in the field of solfege methodical education, in this region (Vesna Krstic, Zorislava Vasiljevic, Dorina Radiceva and the others), this theoretical article contributes to actualizing the aforementioned educational aim.

Key words: solfege educational methodic, teachers, students.

Снежана П. Перишић
Ивана Б. Симијонових

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 437-446

ПЛАНИРАЊЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: Пројектна настава као модел наставе заснован на пројектима подразумева интердисциплинарни приступ који омогућава развој међупредметних компетенција уз употребу информационо-комуникационих технологија. Наставним планом и програмом предвиђена је у првом разреду основне школе, а ослонци планирања и организације заснивају се на уважавању узраста ученика, повезивању садржаја свих наставних предмета и употребу информационо-комуникационих технологија. Због узраста ученика, улогу организације преузима учитељ и омогућава ученицима да своју самосталност испољавају у сегментима у којима пројектна настава омогућава. Рад има за циљ да укаже на специфичности планирања и организације пројектне наставе у првом разреду основне школе и укаже на могућности за њихово унапређење.

Кључне речи: пројектна настава, информационо-комуникационе технологије, први разред, наставни план и програм.

УВОД

Настава заснована на изради пројеката који захтевају интердисциплинарни рад појавила се почетком прошлог века као изазов вербализму који је дуго био присутан под утицајем Хербартових ставова. Заснива се на учењу Џона Дјуија и Вилијама Хирда Килпатрика, у чијем се раду појављује као пројект метода или метода пројекта пре Првог светског рата у школи вежбаоници Колумбија универзитета. Покретала их је мисао да у традиционалну наставу уведу истраживачке методе како би се повећала ангажованост ученика, сматрајући да се функционално учење најбоље остварује истраживањем и деловањем. Према наводима Вилотијевића и сар. (2018) циљ је био да се школско учење приближи стицању знања у свакодневном животу кроз решавање проблема. Аутори су потпуно одбацили предметни систем и вербално преношење знања, а процес реализовали кроз рад ученика у мањим групама или индивидуално на решавању конкретних ситуација и задатака прилагођених узрасту.

Ангажовање је подразумевало израду прецизног пројекта, плана рада, утврђивање метода и прибављање потребних средстава. С обзиром на то да су сматрали да је задатак школе да припрема за живот у форми праксе, ученици су знања стицали кроз сопствена искуства у друштвеним околностима и на основу личних афинитета, а настава је организована на основи интердисциплинарног рада.

Поменута настава је усмерена на интересовања ученика и омогућава реализацију садржаја на оригиналан начин. Као таква, пројектна настава омогућава развијање виших сазнајних способности, социјалних вештина и вредности и обавезује школу да се у већој мери повезује са средином која је окружује и код ученика унапређује одговорност, самоиницијативност, сарадњу, самосталност итд. Пројектна настава је у нашем школском систему заступљена новим Планом наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС 2017/10)*) и за њену реализацију је предвиђен по један час недељено (тридесет шест часова на годишњем нивоу) и обавезан је за све ученике. Као разлози за увођење пројектне наставе као облика васпитно-образовног рада у Програму наставе и учења за први разред (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС 2017/10)*) истичу се њене могућности да развије пресудне и опште међупредметне компетенције и допринос коришћењу информационалних технологија у активностима ученика, што резултира продуктивнијим учењем и развијањем као и развијањем безбедног коришћења рачунара и интернета.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ПРОЈЕКТ МЕТОДЕ И ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

Термин *пројекат* (лат. *proiectum* од *proicere* – бацити напред, пружити) према Клајну и Шипки (2006) означава: (1) разрађен план или синопсис; (2) претходну скицу, текст, нацрт неког документа, закона и сл.; (3) целовит научни, технички, привредни или образовни подухват који захтева ангажовање већег броја људи и за чију реализацију постоји рок. У

контексту наставе најзначајније је то што пројекат представља дефинисани план у коме учествује више људи, у овом случају ученика и наставника. Познато је да је настава сложенији појам од методе јер представља институционално организовано деловање у савладавању програмских садржаја и стицања знања, вештина и навика за разлику од метода „којима се уз активност наставника и ученика, најуспешније стичу знања, умења и навике и формира ученикова личност” (Илић, 2003: 58).

Ристановић (2015) пројектну наставу дефинише као систем или модел оријентисан на развијање знања и способности ученика кроз рад на истраживачким пројектима, док се у литератури пројект метода дефинише као метода решавања проблема која на крају има писано или усмено извештавање (Reese & Walker, 1994). У књизи *Пројектна настава* (2010) Младена Вилотијевића и Наде Вилотијевић наилазимо на неке од дефиниција аутора који су се бавили терминолошким разјашњењем поменутих појмова. Чернилова (према Вилотијевић и Вилотијевић, 2010) истиче да се пројектна настава може сагледавати као низ међусобно повезаних комплексних наставних пројеката са информативним паузама за усвајање теоријских знања. Према Муњизу (2007) пројектна настава је сврсисходан и организован процес активног учења у којем ученици, према темељно планираном пројекту, истражујући долазе до сазнања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2010: 15–19), док пројект метода ставља ученика у центар наставе, па тако уместо плана који усмерава ученике на неки исход учења, ова метода омогућава дубље истраживање неке теме што чини да ученици долазе до релевантнијих знања (Harris & Katz, 2001; према Cervantes, 2013). Уколико се погледају дефиниције наведених појмова, увиђа се заједнички план, исти концепт учења у коме су ученици самостални, подстичу се на активно учење и развијање способности.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Планом наставе и учења у првом циклусу основног образовања и васпитања дефинисана је пројектна настава као облик васпитно-образовног рада којим се развијају међупредметне компетенције уз употребу информационо-комуникационих технологија. Усмерена је на исходе који се

односе на критичко мишљење и припрему ученика за коришћење тековина информационих технологија у свакодневици. Као таква, у складу је са општим исходима образовања и васпитања и у функцији је сазнајног, емоционалног и социјалног развоја ученика. Потреба за увођењем пројектне наставе већ у првом разреду основне школе почива на савременим схватањима детета и образовања и сазнавања као друштвене компоненте подржане кроз сарадничке односе ученика. Применом оваквог облика рада долази до стицања знања која имају практичну примену и вредност, служе побољшању животних услова и решавању конкретних проблема. „Пројектна настава има елементе проблемске и истраживачке наставе, али се у овом облику рада поред централног захтева, који се односи на тражење решења за неки проблем, потенцирају још и процедуре, планирање, евалуирање, презентовање резултата, коришћење савремених технологија на правилан начин и, наравно, тимски рад, односно процес сарадње који је изнад самог резултата у решавању проблема” (Перић, 2018: 8). Као део целокупног васпитно-образовног рада, пројектна настава прати процес уважавајући специфичности наставних предмета у првом разреду. Ослонци планирања и организације пројектне наставе су: уважавање психофизичких способности ученика који долазе у први разред; коришћење раније стечених знања, вештина и искустава ученика; укључивање свих ученика уз поштовање њихових посебности; повезивање садржаја свих наставних предмета и употреба информационо-комуникационих технологија. Зато пројектна настава омогућава да садржаји буду међусобно прожети и доведени у везу са свакодневицом ученика и обезбеђује функционално повезивање знања, вештина и искустава.

Пројектна настава у првом разреду од ученика захтева бројне активности: самостално проналажење информација, рад у групи и сараднички однос, критички однос према раду, доношење одлука, усвајање другачијих, нових начина рада; планирање, поштовање рокова и преузимање одговорности. С обзиром на узраст ученика првог разреда и чињеницу да је то њихов први сусрет са оваквим начином рада, примерено је да се реализују пројектни задаци где је учитељ главни организатор активности, а самосталност ученика се испољава у сегментима пројекта где је то могуће. Учитељ пружа подршку свим ученичким активностима у току пројекта, а у првом разреду по потреби и помоћ. Повремене тешкоће у комуникацији и сарадњи

су очекиване јер се ради о ученицима који су у фази прилагођавања на школске услове. Неговање сарадње и здраве комуникације у групи су важни сегменти пројектне наставе, а у првом разреду су и елементарни задаци јер доприносе јачању одељењске атмосфере. Облик рада попут пројектне наставе даје могућност учитељу да упозна ученике, њихове склоности и способности, што ће му омогућити да процес индивидуализује и прилагоди ученицима којима је то неопходно.

ПЛАНИРАЊЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОЈЕКТА

Према Перићевој (2018), пројектну наставу треба планирати и организовати на начин да садржи све потребне кораке: (1) дефинисање циља и исхода који се пројектом желе постићи; (2) планирање активности које одговарају теми пројекта, односно циљу пројекта, подела активности, избор материјала и метода рада, дефинисање места и динамике рада; (3) реализацију планираних активности; (4) приказ добијених резултата и производа пројекта; (5) евалуација пројекта (процена остварености дефинисаних циљева и исхода, указивање на успехе и тешкоће у току реализације пројекта). Вилотијевић и Мандић (2015) организацију васпитно-образовног процеса у пројектној настави дају кроз пет етапа. Прва етапа подразумева избор актуелног проблема од стране наставника у сарадњи са ученицима. Проблем се формулише у задатак који мултидисциплинарно задире у наставне предмете. Осим поменутог, неопходно је да ученици имају извесна искуства у вези са одабраним проблемом и да показују интересовање за тај проблем. У другој етапи се заједничким снагама утврђује пројекат. У овом делу ученици дају што више идеја, а наставник усмерава њихове иницијативе. Трећа етапа подразумева реализацију пројекта у различитим социјалним формацијама (групно, у паровима, индивидуално, на разноврсним локацијама). У следећој етапи се прикупљени подаци доводе у везе, логичке, изводе се и проверавају закључци. Могућност приказивања резултата је велика. У првом разреду су обично то представе, изложбе, кратки филм, текст у новинама, наступ на локалној телевизији итд. (Перић, 2018). Завршну етапу представља примена добијених резултата која подразумева рад ученика на предвиђеним задацима уз укључивање чиниоца окружења и њихову помоћ у реализацији. Гаврић (2019) у приручнику

Пројектна настава истиче да када је реч о организацији пројектне наставе кључан је *степен пројектних задатака*, тј. да ли су задаци структурирани или неструктурирани. Приликом планирања учитељ треба да дефинише тип пројекта, одреди његов циљ, очекиване исходе, област којом се бави пројекат и повезаност с наставним предметима, његове садржаје, активности ученика, потребна средства, динамику рада по фазама и све што је потребно за успешно спровођење пројектне наставе. Због узрасних особености ученика првог циклуса препоручује се *полуструктурирани тип пројекта*, где учитељ даје ограничен избор тема, у великој мери дефинише методологију рада и одређује које ће материјале дати ученицима, а које ће они сами пронаћи. Препоручује се да се на почетку примене пројектне наставе реализују мањи и краћи пројекти како би ученици и учитељ имали прилику да на једноставнијим примерима и у краћем периоду заједнички прођу кроз све фазе рада на пројекту. Све садржаје треба реализовати кроз различито тематско повезивање у игри или функционалној активности која задовољава интересовање и потребе детета у првом разреду и кроз постепено развијање дигиталне писмености. На овом узрасту употреба информационо-комуникационих технологија треба да буде сведена на употребу најједноставнијих алата и упознавање са коришћењем интернета.

Рад на пројекту подразумева различите етапе, при чему свака обухвата по неколико корака. Према Гаврићу (2019), за реализацију пројектне наставе у првом циклусу образовања и васпитања предлаже се структура која подразумева три фазе рада. Прва фаза рада – *Отварање пројекта* подразумева кораке *Одређивање теме* и *Планирање рада на пројекту са ученицима*. Тема треба да буде занимљива ученицима, значајна за свакодневни живот и повезана са садржајима и исходима наставних предмета у првом разреду. Да би дошао до теме пројекта, учитељ преиспитује и друге услове. У обзир се узима актуелност догађаја у окружењу, важност теме за свакодневни живот ученика, допринос развоју међупредметних компетенција, опремљеност школе за истраживање итд. Поменули смо да се у првом разреду препоручује полуструктурирани тип пројекта, што подразумева ограничен број тема које учитељ предлаже ученицима, те стога и број и разноврсност тема треба да буду један од задатака учитеља у планирању пројектне наставе.

Корак *Планирање рада на пројекту са ученицима* подразумева дефинисање јасног и прецзног циља пројекта на самом почетку планирања. Неопходно је дефинисати исходе као резултате онога што ће ученици научити кроз реализацију одређеног пројекта. Учитељ након тога дефинише начин на који планира да оствари одређени циљ наставе и исход пројекта. У овом делу формира се план рада на пројекту који подразумева „организацију пројекта (временску и материјалну), разлагање проблема на мање проблеме, прецизирање задатака, одређивање структуре групе итд.” (Гаврић, 2019: 16). Неопходно је назначити да учитељ планира и организује пројектну наставу уз уважавање ученичких идеја и интересовања и да се његова доминантна улога смањује повећањем узраста ученика. Улога учитеља треба да буде већа и присутнија у првом и другом, док се у трећем и четвртном разреду очекује већа самосталност ученика.

Развијање пројекта или реализација пројекта (Перић, 2018), као следећа етапа, подразумева остваривање пројектних активности на основу формираног плана. Први део ове етапе подразумева прикупљање података на различите начине, упознајући се са друштвеном стварношћу. У овом делу пројекта учитељ усмерава ученике на кооперативност. Без обзира на то које методе користе, неопходно је истаћи да је главни задатак овог дела реализација пројекта у групи. Ученици се подстичу на сарадњу, истраживање, мотивишу се за упознавање нових сфера друштва. Активност ученика подразумева игру као најадекватнију форму истраживања на овом узрасту, која омогућава ученицима и учитељу да преузимају разноврсне улоге (партнери, модератори итд.). Праћење пројекта подразумева праћење реализације од стране свих учесника, не само учитеља као координатора пројектних активности у првом разреду. Улога учитеља у праћењу се манифестује у планирању следећег корака у подршци ученику на основу стеченог увида у његово тренутно ангажовање. Осим наведене улоге праћења, друга функција истог јесте укључивање ученика у активно праћење својих активности, што ће им омогућити да добијањем повратних информација од учитеља побољшају усвајање и разумевање садржаја. Праћење пројекта се врши документовањем на различите начине – кроз праћење ученика документовањем у његов портфолио или формирањем пројектног портфолија.

Затварање пројекта – као последња етапа – подразумева представљање пројекта и одраз пројекта са процењивањем.

Резултати и решења до којих се дошло у току пројекта морају бити доступни другима и самим учесницима после неког времена, уколико им буду потребни. Из наведених разлога пројекат и његови исходи се представљају на разноврсне начине. Како је Планом учења и наставе у првом разреду основне школе предвиђена пројектна настава с једним часом недељно, у свим одељењима првог разреда јавља се могућност за организовање *пројектног часа* или *пројектног дана*. У том случају сви ученици првог разреда би били у могућности да представе резултате својих пројеката. Још је боље уколико постоји могућност за њихово представљање изван школе, у установама културе локалне заједнице, спортским установама итд. Резултати пројектних активности се могу представити на разноврсне начине – игром, драмским приказом, изложбом радова и фотографија, предмета насталих у оквиру пројекта итд.

Евалуација пројекта подразумева „критички осврт на процес рада али и на крајње резултате пројекта” (Гаврић, 2019: 20) у коме активну улогу имају и учитељ и ученици. Једна од активности учитеља јесте да осмисли начин на који ће заједно са ученицима се вредновати реализовани пројекат. Као основу за вредновање пројекта учитељ узима сам процес (активност појединца и групе у реализацији), производ пројекта као резултат ангажовања целог одељења и представљање пројекта. Учитељу у процесу процењивања и вредновања могу помоћи чек-листе и у односу на њих формиране скале процене које омогућавају процену знања и његову примену, као и стицање вештина и изградњу ставова.

ЗАКЉУЧАК

У складу са узрасним карактеристикама, предзнањима и искуствима ученика у првом разреду, учитељ има главну улогу у планирању пројектне наставе. Он процењује у којој мери ученици могу да учествују у реализацији свих фаза пројекта и које улоге могу да преузму. Предвиђено је да се реализује као један час недељно, али сам учитељ ће проценити каква динамика рада највише одговара могућностима ученика и фази у којој је пројекат. То значи да се, уколико је потребно, пројектна настава може организовати и на другачији начин (на пример као двочас сваке друге недеље). Родитељи треба да буду упознати са сврхом пројектне наставе и њеним најважнијим исходима. Потребно је да

подрже самосталне активности своје деце или њихов заједнички рад са другом децом, као и да разумеју зашто је важно да не преузимају њихове задатке у жељи да имају боље продукте. Пројектна настава не представља нову обавезу и додатно оптерећење ученика и учитеља, већ је треба посматрати као могућност да се повежу различити предмети и да се ради на развијању међупредметних компетенција.

ЛИТЕРАТУРА

- Cervantes, B., M. (2013). *The impact of project-based learning on mathematics and reading achievement of 7th and 8th grade students in a south Texas school district*. Doctor dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi, Texas. (Autorski reprint).
- Вилотијевић и сар. (2018). *Пројектна настава у ИКТ окружењу*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић Н. (2010). *Пројектна настава*. Београд: Центар за образовну технологију.
- Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2015). *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*. Београд: Учитељски факултет.
- Гаврић, З. (2019). *Пројектна настава – приручник за учитеље*. Београд: Клет.
- Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Клајн И. и Шипка М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Munjiza, E. (2007). *Projektno učenje*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurija Strossmayera, Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet.
- Перић, Н. (2018). *Пројектна настава – приручник за учитеље*. Београд: Креативни центар.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС 2017/10)*, <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-planu-nastave-i-ucenja-za-prvi-ciklus-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja-i-programu-nastave-i-ucenja-za-prvi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja/>, преузето 13. 7. 2019. године у 14.38.
- Ристановић, Д. (2015). *Улога пројектног модела рада у настави природе и друштва*. Докторска дисертација, Универзитет у Београду Учитељски факултет.

PLANING AND ORGANIZATION OF PROJECT TEACHING IN FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: Project teaching, as a teaching model based on projects, involves an interdisciplinary approach that enables the development of cross-subject competencies using information and communication technologies. In the first grade of primary school the curriculum includes project teaching. It also supports the planning and organization based on respect for the pupils' age, linking the content of the courses and the use of information and communication technologies. Due to the pupil's age, the teacher takes the role of the organization enabling pupils to express their autonomy in the areas which are allowed by project teaching. The paper aims to point out the specifics of planning and organization of project teaching in the first grade of primary school and show the possibilities for their improvement.

Key words: project teaching, information and communication technology, first grade, curriculum.

Predrag D. Ilić
Sonja D. Petrović

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 447-456

UTICAJ DIGITALNIH MEDIJA NA USVAJANJE ENGLESKOG JEZIKA KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Sažetak: Sve veća prisutnost digitalnih medija a posebno interneta u životu dece dovodi do veoma ranog susreta sa engleskim jezikom. S jedne strane, ovakav uticaj ima prednosti u formiranom usvajanju engleskog jezika i proširivanju komunikacionih sposobnosti kod dece u predškolskom i školskom uzrastu. Mnoga istraživanja su dokazala da se jezik najlakše usvaja u tom periodu života, ali stalna izloženost internetu ima i svoje negativne strane. Preterana upotreba interneta može narušiti fizičko i psihičko zdravlje dece kod kojih su ove sposobnosti u razvoju, što kao posledicu može imati negativan uticaj na njihov kasniji razvoj. Ukoliko se prilagode ili kontrolišu negativne strane upotrebe digitalnih medija, može se doći do pozitivnih rezultata u vidu ranog usvajanja engleskog vokabulara, razlikovanja engleskih i srpskih reči, kao i jasnija razdvajanja ova dva jezika i smanjenja preterane upotrebe anglicizama kod dece. Shodno tome, istraživanje koje smo sproveli obuhvatilo je ukupno 480 učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, pri čemu je istraživana uticaj digitalnih medija na usvajanje engleskog vokabulara i anglicizama kod učenika mlađih razreda. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici prvog i drugog razreda najčešće usvajaju nove reči i anglicizme putem igara, dok je kod starijih razreda preovladava upotreba drugih medijskih sadržaja kao što su društvene mreže ili Jutjub.

Ključne reči: digitalni mediji, engleski jezik, usvajanje jezika, učenici.

UVOD

Rasprava o uticaju medija na ljude stara je koliko i mediji. Bilo da su oni zdravorazumski ili naučni, cilj im je razumeti i protumačiti ljudsku komunikaciju. Danas sve informacije koje populacija prima dolaze, posredno ili neposredno, od strane medija. Digitalne tehnologije su prisutne u životima dece odmah nakon njihovog rođenja, pri čemu dete postaje deo digitalne komunikacije i pristupa internetu, što se ogleda kroz razne medicinske usluge i tretmane pa do objavljivanja slika i zapisa značajnih trenutaka. Kako vreme odmiče, digitalni mediji postaju sve prisutniji u životima dece, oblikujući njihove živote kroz učenje, zabavu i druženje. Digitalne tehnologije, ukoliko se pravilno koriste, mogu deci otvoriti vrata prema boljoj budućnosti, pružajući im veća znanja i bolji pristup učenju,

predstavljajući im na taj način nove horizonte i svetove. Pozitivno dejstvo na decu mogu ostvariti medijski sadržaji koji su humani, kvalitetni, vredni, orjentisani moralno i umetnički, dok sadržaji koji podstiču nasilje, brutalnu snagu, veličaju „sladak” život, uzdižu kriminalitet i druge vidove socijalne devijacije, deluju negativno na mlade, a posebno na njihovo društveno ponašanje. Nove tehnologije u nastavi i učenju mogu imati veliki obrazovni i motivacioni potencijal omogućavajući interaktivno učenje (Piligrim i Piligrim, 2016). Među naučnicima različitih pravaca ne postoji jasna saglasnost o tome da li su uticaji digitalnih medija pozitivni ili negativni.

„Mediji imaju i ambivalentnu ulogu u savremenoj odgojnoj paradigmi jer su, s jedne strane, obrazovnog informativnog sadržaja, dok s druge strane, u određenim sadržajima poprimaju najsofisticiraniji oblik manipulisanja i/ili indoktrinacije mlade generacije” (Zlatković, 2008: 121). Iz medija se uči, pa tako mediji imaju posledice ne samo na znanje već i na usvajanje jezika koji se kroz njih plasira populaciji. Susret dece sa stranim jezikom u ranom periodu njihovog života kroz digitalne medije osim lingvistike koristi i razvija svest o postojanju ljudi koji govore drugim jezikom različitim od onoga koji oni koriste.

Digitalna tehnologija, ukoliko joj se ne adekvatno pristupa, predstavlja nebezbednu sredinu za decu, njihovu privatnost i dobrobit. Problem može predstavljati i pasivnost okoline u kojoj deca odrastaju, a najviše porodica i škola i njihova lična pasivnost, ili emotivna i intelektualna nespremnost za život sa medijima. „Ne treba osporavati činjenicu da sredstva masovnog informisanja mogu imati pozitivnu ulogu u kvalitetnom provođenju slobodnog vremena dece” (Mahmutović, Mikanović, Hebib, Koledin, Ganija i Jašarević, 2010: 18). Rizik od neadekvatne upotrebe digitalnih tehnologija i šteta s kojom se mnoga deca danas suočavaju u svetu i kod nas je velika i sa ozbiljnim posledicama po decu i porodicu. Savremene tehnologije, internet na prvom mestu, olakšale su proizvodnju, distribuciju i deljenje seksualno eksplicitnih materijala i drugog sadržaja koji zlostavlja, iskorišćava decu čineći ranjivu decu još ranjivijom.

DIGITALNI MEDIJI U OBRAZOVANJU

Savremeno doba u kome živimo se slobodno može nazvati digitalnim, sa svim kulturološkim raznolikostima koje ono nosi i novim tehnologijama koje se plasiraju populaciji. Digitalizacija društva zahteva od dece i mladih da uspešno razvijaju nove veštine, pri čemu

je jedna od takvih veština bez koje se danas ne može zamisliti savremeno obrazovanje i medijska pismenost. Medijsko opismenjavanje nije samo skup znanja, nego i skup veština i način razmišljanja. „Suština medijske pismenosti krije se u sposobnosti postavljanja pravih, kritičkih pitanja vezanih za medijsku poruku” (Bulatović, Bulatović i Arsenijević, 2011: 6). Ovakav oblik medijske pismenosti u obrazovanju omogućava kroz vizualizaciju lakše usvajanje i razumevanje gradiva koje se predočava učeniku, što olakšava proces učenja angažovanjem više čula, a to ima za cilj da podstiče se kreativnost kod učenika. Danas je prosto nemoguće je zamisliti nastavu stranog jezika bez knjiga, materijala sa interneta, slika, filmova, stripova, slikovnica i društvenih medija.

UTICAJ DIGITALNIH MEDIJA NA USVAJANJE ENGLESKOG JEZIKA

U procesu učenja engleskog jezika digitalni mediji su zauzeli ključno mesto, poboljšavajući i ističući kreativnost učenika. Kreativnost je neraskidivo povezana sa umetnošću, bilo da se radi o umetnosti jezičkog stvaralaštva, slikarstva, muzici ili danas sve prisutnijoj umetnosti medijskog stvaralaštva. S obzirom na to su istraživanja pokazala da tehnologija može da se koristi za učenje engleskog jezika, kao i društvenu interakciju, a može uticati i na povećanu motivaciju, učenicima je potrebna fokusirana, intenzivna nastava jezika koja bi dovela ne samo do jezičke, već i digitalne pismenosti (Clark, 2013).

Nastava jezika korišćenjem digitalnih tehnologija podrazumeva upotrebu elektronskih alata, servisa i sadržaja kao što su elektronski rečnici, aplikacije za prevođenje, sadržaji na sajtovima specijalizovanim za učenje stranih jezika, sajtovi sa sadržajima koji su učenicima zanimljivi, televizija i filmovi, imejl i drugo (Gojkov, Rajić i Prtljaga, 2016). Danijel Štunc (Stuntz, 2013: 325) ukazuje da kompjuterski podržano učenje jezika (CALL) i „preokrenute” učionice „promovišu dublje komunikativne odnose, radoznalost i savladavanje sadržaja učenja uz viša postignuća učenika”.

Zbog toga što učenici često poseduju najnovije mobilne uređaje koji im omogućavaju kreiranje i deljenje multimedijalnih sadržaja kao i komunikaciju sa drugima (putem tekstualnih poruka, slika, zvuka, video-zapisa, a sve češće i kombinacijom slika i poruka korišćenjem internet mimova), njihovo razumevanje jezika beleženjem ili stvaranjem zapisa o jeziku izvan učionice, kao i onih za kasniju analizu

sopstvene jezičke produkcije, i potreba u učenju se menja. Napredak tehnologije im omogućava da pristupe i razumeju svoj napredak u različitim jezičkim veštinama primenom različitih medija (Kukulska-Hulme, Norris i Donohue, 2015).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj sprovedenog istraživanja je utvrđivanje uticaja digitalnih medija na usvajanje engleskog jezika kod dece osnovne škole. Teorijski značaj istraživanja se ogleda u problematici sve većeg stepena upotrebe medija kod dece, što direktno ima uticaja na njihov vokabular. Praktični značaj istraživanja povezan je sa mogućnostima da rezultati istraživanja mogu poslužiti istraživačima koji će se ovom problematikom baviti u budućnosti. Rezultati ovog istraživanja mogu uticati na nastavnike koji treba da približe digitalne tehnologije nastavi jezika. Cilj istraživanja je da se utvrdi koji digitalni mediji i koliko imaju uticaja na usvajanje engleskog kod učenika osnovnih škola. Pretpostavlja se da je uticaj medija na usvajanje jezika kod dece veliki i da su mlađi učenici kroz upotrebu medija već razvili veštinu razumevanja engleskog jezika. Metode koje su korišćene prilikom ovog istraživanja su metode teorijske analize i destruktivne metode. Metoda teorijske analize podrazumevala je detaljan pregled, analizu, selekciju i upoređivanje podataka iz literature i rezultata relevantnih za ovo istraživanje. Destruktivna metoda, kao empirijska, odabrana je u skladu sa postavljenim hipotezama, problema, predmetom, ciljem i zadacima istraživanja. Istraživanje je srovedeno primenom analiza sadržaja i anketiranjem. Analiza sadržaja primenjuje se zbog činjenica koje se nalaze u izvorima poput pedagoške literature i knjiga, dok primena anketiranja za kratko vreme predočava podatke o korišćenju medija kod usvajanja engleskog jezika ispitanika. Anketni list je primenjeni instrument anketiranja koji je sastavljen od kombinovanih pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Proces sprovođenja anketiranja je trajao između 25 i 30 minuta. Uzorak anketirane populacije su činili učenici mlađih razreda osnovnih škola od prvog do četvrtog razreda na teritoriji grada Niša. Ukupan broj ispitanika je iznosio 480, od toga 47,7% muškog pola, odnosno 52,3% ženskog pola. U istraživanju je učestvovalo 12% učenika I razreda, 25% učenika II razreda, 29,8% učenika III razreda i 33,2% učenika IV razreda osnovne škole. Obrada podataka je izvršena u programu *SPSS 17.0 for Windows*, izračunavanjem procenata, frekvencije, aritmetičke sredine, standardne devijacije, χ^2 , t-test i F-test.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Da bi se ukazalo na uticaj digitalnih medija na usvajanje engleskog jezika kod učenika osnovne škole, mora se najpre ukazati na činjenicu da je poznavanje engleskog vokabulara od izuzetnog značaja s obzirom na to da je engleski kao strani jezik u školama prisutan od početka samog školovanja i da je to jezik masovne komunikacije. Glavni fenomen ovog istraživanja jeste identifikacija medija i njihov uticaj na usvajanje jezika kod dece osnovnoškolskog uzrasta.

IDENTIFIKACIJA UTICAJA DIGITALNIH MEDIJA NA USVAJANJE ENGLSKOG JEZIKA KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Upotreba digitalnih medija u savremenom društvu koje se odlikuje ekspanzijom novih tehnologija vrlo je prisutna i kod dece u najranijem periodu. Istraživače je zanimalo da li učenici mlađih razreda osnovne škole koriste medije za igru i druženje. Istraživanje je započeto pitanjem koje je trebalo da definiše masovnu upotrebu medija kod ispitanika, a dobijeni rezultati su ovu pretpostavku i potvrdili.

Tabela 1: *Upotreba medija za igru i druženje*

Da li koristiš medije za igru i druženje?	f_i	χ^2	df	p vrednost
Da	478			
Ne	2	472.03	1	$p < 0.001$
Ukupno	480			

Analiza je pokazala da učenici obilato koriste medije za igru i druženje, što potvrđuje pretpostavku i očekivanja autora. Društvene mreže, igrice i Jutjub kanali su trenutno aktuelni medijski sadržaji. Istraživanje je utvrdilo koji sadržaji medija su najzastupljeniji kod učenika. Nasuprot tome, pretpostavilo se da su svi oblici zabave koji obuhvataju medijski sadržaji najzastupljeniji.

Tabela 2: *Najzastupljeniji medijski sadržaji*

Najčešće koristim medije:	f_i	χ^2	df	p vrednost
Internet	292			
Igrice	122			
Televizija	66	608.58	4	$p < 0.001$
Radio-emisije	0			
Štampani mediji	0			
Ukupno	480			

Od ukupnog broja ispitanika 122 upotrebljava igrice kao najzastupljeniji medijski sadržaj, dok 292 ispitanika čine grupu ispitanika kojipreferiraju korišćenje interneta, 66 ispitanika se opredelilo za televizijske emisije. Ispitanici se nisu opredelili za radio-emisije i štampane medije, što se donekle može objasniti i činjenicom da ovi mediji sve više bivaju potisnuti u zapećak. Iz Tabele 2 se vidi da postoji statistički značajna razlika u medijskim sadržajima koji učenici prate ($\chi^2 = 608.58$, $p < 0,001$). Nakon utvrđivanja dominantnosti interneta kao medija, postavlja se pitanje najzastupljenijeg sadržaja i kako taj sadržaj utiče na usvajanje engleskih reči kod učenika mlađih razreda.

Tabela 3: Najzastupljeniji internet sadržaji

Internet najviše koristim u svrhu	f_i	χ^2	df	p vrednost
Igranje elektronskih igara (NBA, PES, Model of Haner, LOL, Sims, Counter Strike...)	194	768,33	3	$p < 0.001$
Društvenih mreža (Facebook, Twitter...)	174			
Slušanja muzike	7			
Komunikacije (e-mail: Yahoo, Gmail...)	3			
Ukupno	480			

Najučestaliji razlog zbog kog ispitanici aktiviraju internet pretraživače jeste da čine to zbog igranja popularnih igara i to 194 ispitanika, odnosno 35% od ukupnog broja ispitanika. Drugi po redu razlog zbog kog se „otvaraju” internet stranice jeste zbog društvenih mreža, odnosno virtuelnog druženja koje je sveprisutnije. Ovu grupu čine 174 ispitanika, odnosno 22.68% od ukupnog broja ispitanika. Iz tabele se vidi da su ispitanici najmanje zainteresovani za slušanje muzike i korišćenje internet sadržaja za komunikaciju – samo 3%. Takođe, treba napomenuti da postoji statistički značajna razlika između ispitanika u pogledu svrhe korišćenja interneta ($\chi^2 = 768.33,8$, $p < 0,001$).

Veoma je značajno i prvo usvajanje jezika, kako i na koji način je sprovedeno, a to pitanje je postavljeno ispitanicima kao spona između učenja i zabave.

Tabela 4: Prvi usvojeni engleski vokabular

Da li si prve engleske reči usvojio/la na internetu?	f_i	χ^2	df	p vrednost
Da	352	104.53	1	$p < 0.001$
Ne	128			
Ukupno	480			

Ovo ispitivanje je pokazalo da postoji statistički značajna razlika između ispitanika u pogledu usvajanja prvih reči engleskog jezika putem interneta ($\chi^2 = 104,53$, $p < 0,001$). Od ukupnog broja, najveći broj ispitanih je svoje prve engleske reči usvojio putem interneta gledajući sadržaje koji su roditelji odabrali za njih, ukupno 352. Manji broj ispitanika je istakao da internet nije bio medij iz koga su naučili svoje prve reči engleskog jezika. Nakon utvrđivanja najčešće korišćenog medijskog sadržaja kod učenika prvog ciklusa osnovnog obrazovanja, postavlja se pitanje da li ispitanici razumeju sadržaj na engleskom jeziku koji gledaju i prate.

Tabela 5: *Razumevanje engleskog jezika na internetu*

Da li razumeš engleski jezik na internetu koji pratiš?	f_i	χ^2	Df	p vrednost
Da	396	202,8	1	$p < 0,001$
Ne	84			
Ukupno	480			

Tabela 5 pokazuje statistički značajne razlike među učenicima u pogledu razumevanja engleskog jezika u digitalnim medijima koji ispitanici koriste ($\chi^2 = 202,8$, $p < 0,001$). Najveći broj ispitanika razume sadržaj koji prati, njih 396, što je podatak koji govori o uticaju interneta na razvoj engleskog vokabulara kod dece mlađih razreda osnovne škole.

Tabela 6: *Pomoć engleskog vokabulara stečenog na internetu u nastavi engleskog jezika*

Koliko znanje engleskog jezika stečeno na internetu pomaže u nastavi jezika?	f_i	χ^2	Df	pvrednost
Pomaže dovoljno	249	120,01	2	$p < 0,001$
Pomaže previše	176			
Ne pomaže	55			
Ukupno	480			

Tabela 6 pokazuje statistički značajnu razliku u proceni učenika koja se odnosi na pomoć interneta u nastavi engleskog jezika u školi ($\chi^2 = 120,01$, $p < 0,001$). Najveći broj učenika smatra da znanje engleskog jezika koje su stekli na internetu pomaže dovoljno (249), značajno manji broj (176) smatra da učenje jezika preko medijskog sadržaja kao što je internet previše pomaže u nastavi engleskog jezika i omogućava mnogo širi vokabular nego što uče u školi. Nešto manji broj ispitanika se odlučio za kritički stav i tvrdnju da im internet ne pomaže u savladavanju jezika – njih 55. Ovaj podatak govori o samoproceni učenika, ne i o objektivnom kriterijumu da li se radi o stvarnoj pomoći interneta u nastavi engleskog jezika.

ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Snažan uticaj na živote ljudi danas ima internet kao dominantna savremena digitalna tehnologija. Osobe koje su redovni korisnici interneta provode manje vremena sa porodicom i manje su društveno aktivne nego osobe koje internet retko ili uopšte ne koriste. Internet je uzrok udaljavanja od ostalih oblika masovnih medija i briše liniju razdvajanja između kuće i radnog mesta. Posebno zabrinjava činjenica da ljudi provode sve manje vremena sa porodicom, što umanjuje kontrolu nad decom i može dovesti do pojave delinkventnog ponašanja (Tomić i Hasanović, 2007).

Oblik zavisnosti od računara je zavisnost od interneta. Zavisnost od interneta može se definisati kao preterana upotreba interneta koja narušava fizičko i psihičko zdravlje korisnika i dovodi do teškoća u društvenom funkcionisanju. Igranje „igrica“ na računaru isto predstavlja zavisnost dece od interneta (Tomić, i Hasanović, 2007). Kako bi se deca izvukla iz začaranog kruga elektronskih igara sa agresivnim sadržajima, potrebno je posvetiti više pažnje igricama koje otkrivaju nove stavove, obiluju zanimljivim, smišljenim i neobičnim situacijama, igrice koje podstiču učenje stranih jezika i pojmova. U određenoj meri treba kontrolisati „kretanje“ dece na internet stranicama jer opasnost po njih vreba „iza svakog ugla“. Prevencija se ogleda i u što kasnijem dobu početka korišćenja interneta kod dece.

Dobijeni rezultati istraživanja su potvrdili pretpostavku da je internet dominantan digitalni medij kod dece mlađih razreda osnovne škole. Primenom Hi kvadrat testa pokazano je da postoji statistički značajna razlika u medijskim sadržajima koji učenici prate. Takođe postoji statistički značajna razlika između ispitanika u pogledu svrhe korišćenja interneta ($\chi^2 = 768,33,8$, $p < 0,001$) i da su igrice kod većine ispitanih učenika najzastupljenije kao način zabave i učenja engleskog vokabulara. Učenici prvog i drugog razreda najčešće usvajaju nove reči i anglicizme putem igara, dok se kod starijih razreda pored igrica ističe i upotreba drugih medijskih sadržaja kao što su društvene mreže ili Jutjub.

Kroz istraživanje su se učenici mlađih razreda osnovne škole izjašnjavali i o usvajanju prvih engleskih reči. I u tome postoji statistički značajna razlika između ispitanika u pogledu usvajanja engleskog jezika putem interneta ($\chi^2 = 104,53$, $p < 0,001$). Najveći broj ispitanika istakao je internet kao medij kroz koji su oni čuli i usvojili svoje prve reči engleskog jezika. Da upotreba interneta nije isključivo negativna, pokazuju dobijeni rezultati iz Tabela 5 i 6, koji pokazuju da

najveći broj učenika osnovnih škola razume sadržaj koji prate na engleskom jeziku, pri čemu imamo značajne statistički razlike među ispitanicima ($\chi^2 = 202,8$, $p < 0,001$). Manji procenat ispitanika se izjasnio da ne razume u potpunosti sadržaj koji gleda i prati, što je razmljivo s obzirom na to da su istraživanjem obuhvaćeni učenici prvog i drugog razreda koji nisu još uvek savladali čitanje i pisanje. Tabela 6 pokazuje da se veliki broj učenika opredelio za odgovor koji govori da znanje engleskog jezika koje su stekli na internetu pomaže dovoljno u nastavi engleskog jezika. Manji broj dece je smatrao da učenje jezika preko medijskog sadržaja kao što je internet previše pomaže u nastavi engleskog jezika, što je ohrabrujuće. Dok se nešto manji broj ispitanika (55) odlučio da im internet ne pomaže u savladavanju jezika. I ovde ostoji statistički značajna razlika u proceni učenika koja se odnosi na pomoć interneta u nastavi engleskog jezika u školi ($\chi^2 = 120,01$, $p < 0,001$). Ovaj podatak govori o samoproceni učenika, ne i o objektivnom kriterijumu da li se radi o stvarnoj pomoći interneta u nastavi engleskog jezika. To je novo pitanje kojim se treba pozabaviti u nekom novom istraživanju.

ZAKLJUČAK

Na osnovu predstavljenih rezultata može se zaključiti da je internet nazastupljeniji digitalni medij kod većine ispitanih učenika mlađih razreda osnovne škole. Treba istaći da se na internetu dete prvi put susreće sa stranim jezikom. Najčešće se radi o engleskom jeziku, koga deca prateći omiljene sadržaje lako usvajaju. Ovim rezultatima dobijamo informacije da su popularne igrice najinteresantnije za decu testiranog uzrasta, što otvara nova pedagoška polja učenja putem njih. Ohrabruje i činjenica da su deca kroz istraživanje istakla kako i koliko je engleski jezik njima bliži i razumniji zahvaljujući internet sadržaju i da im tako usvojeni vokabular pomaže u nastavi engleskog jezika u školi. Istraživanje ohrabruje i potvrđuje pretpostavke sa kojima se krenulo u isto, s nadom da će rezultati poslužiti i inspirisati istaživače, samim tim, dalja istraživanja mogućnosti učenja jezika uz pomoć igara su više nego potrebna.

LITERATURA

Bulatović, Lj. Bulatović, G. Arsenijević, O. (2011): Medijska pismenost osnova učenja u vremenu digitalnih tehnologija, Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenje i znanje, Čačak: 6. Međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet.

-
- Clark, Megan (2013). The use of technology to support vocabulary development of English Language Learners (Master's thesis). Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/238
- Gojkov Rajić, Aleksandra & Prtljaga, Jelena (2016). Digitalne tehnologije u učenju stranog jezika. U: Zbornik radova međunarodne konferencije *Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece* (20. 11. 2015, Učiteljski fakultet, Beograd), (str. 119–129). Miroslava Ristić & Ana Vujović (ured.). Beograd: Učiteljski fakultet (30. 11. 2016).
- Kukulska-Hulme, Agnes; Norris, Lucy & Donohue, Jim (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers, *ELT Research Papers* 14. 7. 2015. http://www.international-study-programmes.org.uk/documents/433_e485_mobile_pedagogy_for_elt_final_v2.pdf
- Mahmutović, A., Mikanović, B., Hebib, A., Koledin, G., Ganija H., Jašarević, O. (2010). *Slika o sebi i prevencij aporemećaja u ponašanju mladih*. Štamparija Fojnica Слободно вријеме младих. Фојница: Штмпарија Фојница.
- Miliša, Z. i Zlatković, J. (2008). Odgoj i manipulacija decom u obitelji i medijima. Zadar–Rijeka: Marko M usluge D.O.O.
- Stuntz, Daniel F. (2013). Flipped classrooms and CALL sustainability: A rationale for the development of flipped classrooms for sustainable CALL. In: *World CALL 2013*, Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning, Glasgow, 10–13 July 2013, p. 323–326. ISBN 978-1-85923-259-0, <http://arts.ulster.ac.uk/worldcall2013/userfiles/file/shortpapers.pdf>
- Tomić, R. Hasanović, I. (2007). *Mladi i slobodno vreme*, Tuzla: Off-set.

DIGITAL MEDIA IMPACT ON PUPILS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING PROCESS

Abstract: The increasing presence of digital media, especially the Internet in children's lives, causes them to encounter the English language from a very young age. On the one hand, this influence has advantages in the form of early adoption of the English language and expansion of communication abilities in children at preschool and school age. Many studies have proven that it is easiest to acquire language during this period of life, but the constant exposure to the Internet has its own negative sides. Excessive use of the Internet can impair the physical and mental health of children who are only starting to develop these abilities and can have a negative impact on their later development. If negative sides of digital media use are adapted or controlled, positive results in the form of early adoption of English vocabulary, clearer distinction between English and Serbian words, as well as a clearer separation of these two languages and the reduction in excessive use of anglicisms by children can be achieved. The conducted research included a total of 480 pupils from first to the fourth elementary school grades, and its goal was to investigate the influence of digital media on the adoption of English vocabulary and anglicisms in lower-grade students. The results of the research have shown that students of the first and second grades most often acquire new vocabulary through games, while in older classes the use of other media content, such as social networks or YouTube, prevails.

Key word: digital media, English language, language acquisition, students.

Биљана С. Солеша
Раиса Ј. Цветковић

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 457-469

МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Сажетак: Рад се бави истраживањем најчешће примењиваних методичких поступака у настави средње школе и испитивањем заступљености иновативних наставних стратегија. Циљ овог емпиријског истраживања јесте прикупљање искуствених чињеница из образовно-васпитне праксе средње школе које би допринеле потпунијем сагледавању ефеката садашњих методичких модела и покренуле предлоге нових. Општа хипотеза претпоставља недовољно комплексан ниво методичких приступа, доминантни фронтални облик рада с монолошком методом у настави већине предмета и незадовољавајући ниво методичких компетенција наставника. Резултати истраживања би употпунили одговор на питање да ли најчешће коришћени методички системи у образовној пракси доприносе унапређењу и развоју ученичких компетенција. Истраживање је обављено техником анкетирања којом је обухваћено 818 ученика средње школе из више градова Србије током октобра 2018. године. На основу резултата истраживања потврђују се полазне хипотезе. У образовној пракси средње школе доминира предавачко-репродуктивна настава са фронталним обликом рада и централном предавачком улогом наставника, иако ефекти овакве наставе вишеструко показују своје слабе стране. Иновативни методички приступи у настави нису заживели. У завршном делу рада дато је неколико конкретних предлога за превазилажење уочених проблема.

Кључне речи: образовна пракса, традиционална настава, иновативни модели наставе, компетенције.

УВОД

Савремене педагошке тенденције и концепт образовних система наглашавају важност стицања и развоја ученичких компетенција. Поред уже стручних компетенција у оквиру наставног предмета ученици стичу и међупредметне компетенције³⁴, које се развијају у оквиру сваког предмета. У нашем образовном систему тренутно су издвојене следеће међупредметне компетенције: компетенција за целоживотно учење, комуникативна компетенција, рад с подацима и

³⁴ Све међупредметне компетенције су прецизно дефинисане у *Просветном гласнику* 7/2011, 12–13.

информацијама, дигитална компетенција, решавање проблема, сарадња, одговорно учешће у демократском друштву, одговоран однос према здрављу, одговоран однос према околини, естетичка компетенција, предузимљивост и оријентација ка предузетништву.³⁵ За стицање ученичких компетенција одговорност не припада појединцу, већ је сноси читав образовни систем (Lazslo, 2013: 68). У свету су увелико актуелна мерења ученичких постигнућа и успешност образовних система који доприносе откривању и примени најефикаснијег система чија је учинковитост најтемељнија (Kuvač-Levačić, 2013: 58). Инсистирање на усавршавању међупредметних компетенција отвара питања да ли су наставници у могућности да их подстичу у довољној мери и да ли најчешће коришћени методички системи доприносе да се већина ученичких компетенција унапређује и развија (Стевановић и Димитријевић, 2013: 384).

Опширни наставни програми, немотивисаност и површне компетенције наставника доводе до тога да методички системи, методе и поступци који се примењују у настави често не прате резултате савремене методичке теорије (Benjak i Požgaj, 2013: 92). Нека истраживања упућују на закључке да на наставничково укупно знање о подучавању битно утиче његово властито искуство учења које је трајно у каријери, јер заједно с контекстом условљава и избор приступа и поједине одлуке. Комплексни састав наставничковог знања и одлука властитог искуства учења због којег се опире променама које су у супротности с његовим искуством, то јест у супротности са примарним искуственим понашањем, могу постати проблематични кад су потребне веће промене, те кад развој струке доведе до нових открића која траже промене грађе и промене метода (Grosman, 2010: 238). Да квалитет наставе осигурава принцип методске адекватности посебно су истицали методичари наставе језика и књижевности. Принцип методске адекватности подразумева истраживачко и наставно поступање које у потпуности одговара предмету проучавања, тако да га ставља у околности поузданог сазнавања (Николић, 1992: 119). У обликовању методичких система огледа се тумачење садржаја наставе, организацијских облика, положаја ученика и наставника и поступака којима се остварују образовни и васпитни циљеви. У историји наставе књижевности нпр. обликовани су различити методички системи. Према њиховој

³⁵Детаљније о међупредметним компетенцијама у: *Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања* (2013).

основној усмерености и организацији издвајају се: догматско-репродуктивни, репродуктивно-експликативни, интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, корелацијско-интеграцијски, комуникацијски, отворени, мултимедијски и тимски (Rosandić, 2005: 203). Сви новији методички системи се не задовољавају само информисањем ученика, већ теже ка томе да он што самосталније доживљава, запажа, размишља, тумачи и закључује, трагајући уз извесну помоћ наставника за новим начинима тумачења градива и бољим резултатима. У проблемско-стваралачком систему ученик своју креативност испољава у оној варијанти примене овога система у којој се ученицима препушта да самостално из проблемске ситуације уоче и дефинишу проблем, а затим да одреде начин његовог решавања и након суочавања различитих решења дођу до најприхватљивијег. У интеграцијско-корелацијском систему ученичка инвентивност се огледа у налажењу веза међу садржајима који припадају различитим наукама и уметностима и у свестраности сагледавања појаве која се тумачи. У програмираној настави посебно задаци конструкције траже спретно и оригинално смишљен одговор, односно допуну одговора, учење откривањем већ својим називом казује да тражи инвентивност и оригиналност. Модерни методички системи својом концепцијом траже и омогућују креативност, а да ли ће ње бити зависи од ваљаности њихове примене у наставној пракси (Илић, 2006: 105). Избор методичких приступа мора бити добро планиран и усмерени према стваралачком испољавању ученика (Милатовић, 2011: 273–275).

Остварење сложенијих циљева наставе могуће је коришћењем адекватних методичких поступака и радњи који доприносе различитим начинима наставног реализовања функционалних веза између области и подобласти наставних предмета. Тиме се остварује прожимање наставних садржаја, а њихово међусобно условљавање погодује свестранијем сагледавању одређене наставне јединице која, осветљена из различитих углова, постаје приступачнија. У први план не иступа сложеност програмског захтева, која може да збуну и одбије ученика, већ слојевитост тог захтева, његова сликовитост и вишенаменска улога (Мркаљ, 2011: 44). Иновативне наставне стратегије попут тематске наставе могу пратити логику научноистраживачког рада и истраживачког рада у области уметности који се очитује кроз различите активности, оних које развијају уметничке способности репродукције, интерпретације и

креације. На наставнику је да одабере садржаје који се могу логички окупити око неколико тема које би се обрађивале тако да се постигну задати исходи који се односе на вештине, знања и решавање проблема у доменима различитих способности (Шефер, 2003: 84–87).

Интеграцију у образовању могуће је остварити ако су садржаји, методе и облици рада у једном типу школа подређени јединственом циљу васпитања и образовања. Настава мора бити интегрисан процес, подређена стварању целовите слике света у главама ученика. Резултат таквога рада је интелектуални и морални развој ученика, њихова оспособљеност да збивања и појаве у окружењу посматрају у међусобној условљености и повезаности. Од педагогије се захтева да створи интегративни систем знања, концепт који ће омогућити комплексно познавање човека (Вилотијевић, 2016: 257–258).

У савременој светској педагогији се уочавају тенденције које се односе на усмереност ка демократизацији и хуманизацији школе и школског система, на разноврсности и диференцијацији образовања, коришћење метода, облика, метода и поступака у настави и васпитању које повећавају активности ученика, самоиницијативност и самосвест ученика. Инсистира се на осавремењавању разредно-часовног и предметног система, педагошком прилагођавању савремених техничко-технолошких средстава. Савремена педагошка наука доживљава значајне и дубоке унутрашње трансформације које се јављају у променама парадигми и вредносних оријентација наставе и учења. Постојеће проблеме је могуће превазићи напуштањем онога што је застарело и превазиђено, уношењем новог, савременог, квалитетнијег и ефикаснијег у виду другачије организације облика, садржаја, поступака и метода рада школе, наставника и ученика (Ђорђевић, 2012: 64–65).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Да бисмо испитали заступљеност традиционалне наставе и иновативних приступа и потпуније сагледали ефекте садашњих методичких система, определили смо се за прикупљање искуствених чињеница из образовно-васпитне праксе средње школе. Пошло се од следећих хипотеза: мотивација ученика средње школе није на задовољавајућем нивоу; у настави средње школе доминира традиционални методички систем (фронтални

облик рада са монолошком и дијалошком методом) који утиче на смањење мотивације ученика; иновативни методички системи су присутни али у недовољној мери; примена савремене информационо-комуникационе технологије у настави средње школе је једнострана и недовољна; ученици ретко примењују различите технике учења. Истраживање је обављено анкетирањем 818 ученика средње школе из више градова Србије током октобра 2018. године. Анкетирани су ученици гимназија (30,7%), медицинских (30,3%) и осталих средњих стручних школа (39%). Највећи број анкетираних ученика похађају средње школе у Крушевцу (63,4%) и Нишу (8,6%), док мањи проценат ученика похађа школе у Београду, Трстенику, Алексинцу, Блацу, Зрењанину и Александровцу.

Анкета садржи 30 питања са одговорима затвореног и отвореног типа. Сходно циљевима истраживања и постављеним хипотезама, питања се могу поделити на четири групе. Првом групом питања истраживана је мотивација, ефикасност, ефекти наставе, слобода изражавања ученика у настави и ученички предлози за побољшање квалитета наставе. Друга група питања односила се на истраживање доминирајућих облика наставе. У формулацији питања није примењена уобичајена педагошка терминологија. Питања су конципирана тако да ученички одговори јасно укажу да ли је реч о традиционалној, предавачко-репродуктивној настави са доминантном фигуром наставника или се ради о иновативним приступима. Трећом групом питања истраживали смо присуство иновативних облика и метода рада (групни рад, тимска и пројектна настава) и колика је примена информационо-комуникационе технологије. Четвртом групом питања испитивано је колико наставници упућују ученике на примену различитих техника учења, односно да ли их ученици примењују.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истражујући мотивацију, ефикасност и ефекте наставе, ученицима смо поставили питање *Колико је настава занимљива у школи*. Од укупно 818 анкетираних ученика, 470 (57,5%) је одговорило да је делимично занимљива, 197 (24,1%) је одговорило да је углавном занимљива и 151 (18,5%) ученик одговара да настава није занимљива. На питање *Колико се предвиђено наставно градиво може научити на часовима*, највећи

број ученика је одговорио да је могуће научити само на часовима појединих предмета 343 (41,9%), да се може научити више од 50% градива одговорило је 297 (36,3%), да се може научити око 10% предвиђеног градива одговорило је 153 (18,7%), те да на часовима није могуће научити одговорило је 25 (3,1%) ученика. Интересовало нас је који су то наставни предмети на чијим се часовима може градиво највише научити. На основу резултата pokazalo се да ученици највише науче на часовима практичне nastave 240 (29,3%), на часовима стручних предмета 169 (20,7%), на часовима друштвених наука 140 (17,1%), на часовима језика 135 (16,5%) и на часовима математике и природних наука 134 (16,4%). На питање колико ученици прате наставу 441 (53,9%) ученик одговара да обавезно прати наставу, наставу с великим напором прати 240 (29,3%), а наставу не прати 137 (16,7%) ученика. Следеће питање се односило на то колико је ученицима омогућено да на часу изнесу сопствено мишљење о наученом. Највећи број ученика је одговорило *понекад* 421 (51,5%), одговор *често* дало је 238 (29,1%) и одговор *никад* дало је 56 (6,8%) ученика. На питање *Да ли се дешава да вам градиво које се предаје на часу није јасно* одговор *понекад* дало је 418 (51,1%), одговор *често* дало је 238 (29,1%), *ретко* 144 (17,6%) и *никад* 18 (2,2%) ученика. Питали смо ученике *Да ли професорима саопштавају кад им градиво није јасно*. Највећи број одговора је да то могу саопштити само појединим професорима 392 (47,9%), одговор *да* дало је 273 (33,4%), *не* 137 (16,7%) и *понекад* 4 (0,5%) ученика. На питање *Да ли захтевају организацију допунске nastave кад им је градиво нејасно*, 352 (43,0%) ученика *не захтева*, само *понекад* одговорило је 243 (29,7%) и одговор *да* дало је 223 (27,3%) ученика. Ученици сматрају да би настава била занимљивија када би се организовала тако да се може највише научити на часу 246 (30,1%), када би ученици били ангажованији на часу 144 (17,6%), када би учествовали у креирању nastave 140 (17,1%) и када би се више користила информационо-комуникациона технологија 103 (12,6%).

Када је реч о истраживању најзаступљенијих облика nastave³⁶, најпре смо ученике питали *Како је настава организована у школи*. Одговор да професори практикују активно учешће ученика током обраде градива дало је 433 (52,9%) ученика, професори неколико часова предају без учешћа ученика

³⁶О најзаступљенијим облицима и методама у настави књижевности опширније у огледу „Институционални и индивидуални оквири nastave књижевности као креатори читалачке (не)писмености” (Солеша, 2018: 51–75).

сматра 337 (41, 2%) ученика, а одговор да ученици самосталним истраживањем долазе до потребних решења уз помоћ професора дало је 48 (5,9%). На питање *У настави којих предмета су најзаступљенија предавања професора без учешћа ученика* ученици одговарају: у настави скоро свих предмета 291 (35,6%), у настави природних наука 192 (23,5%), у настави стручних предмета 146 (17,8%), у настави друштвених наука 130 (15,9%), у настави језика 59 (7,2%). На питање *У настави којих предмета је заступљено активно учешће ученика на часовима обраде*, ученици су одговорили: у настави само понеких предмета 344 (42,1%), у настави свих предмета 194 (23,7%), у настави стручних предмета 107 (13,1%), у настави језика 83 (10,1%), у настави природних наука 38 (4,6%) и у настави друштвених наука 52 (6,4%).

Да бисмо боље сагледали колико се у настави примењују иновативне методе питали смо ученике *Да ли добијају истраживачке задатке за самостални, групни или рад у пару*. Одговор *понекад* дало је 584 (71,4%) ученика, *често* 171 (20,9%) и одговор *никад* дало је 63 (7,7%) ученика. На питање *Да ли професори омогућују слободни избор задатака за самостално истраживање сходно интересовањима и могућностима ученика* одговор *понекад* дало је 438 (53,5%), одговор *никад* 292 (35,7%) и одговор *чест* одало је 88 (10,8%). Понудили смо одговоре на питање *Који су облици наставе најчешћи*. Одговор *предавања са учешћем ученика* дало је 479 (58,6%), одговор *професорова предавања без дијалога са ученицима* дало је 285 (34,8%), затим *групни рад* 36 (4,4%) и *анализа и систематизација самосталних истраживања ученика* одговорило је 18 (2,2%) ученика.

Трећом групом питања истраживали смо колико се примењују иновативни приступи у настави. Када је о групном раду реч, највећи број ученичких одговора је *понекад* 498 (60,9%), одговор *често* дало је 139 (17,0%), *до два пута годишње по предмету* одговорило је 127 (15,5%) и *никад* одговорило је њих 54 (6,6%). Часу тимске наставе није никада присуствовало 449 (54,9%) ученика, док је њих 369 (45,1%) било учесник тимске наставе. Часови тимске наставе се изводе у школама: *два до три пута годишње* 301 (36,8%), *никада* 266 (32,5%), *једном годишње* 186 (22,7%) и *једном у две године* 65 (7,9%). У пројектној настави је учествовало 429 (52,4%) док 389 (47,6%) ученика нису. Пројекти у настави се примењују два до три пута годишње 370 (45,2%), једном годишње 281 (34,4%) и одговор *не примењују се* дало је 167 (20,4%) ученика. Самостална истраживања ученика се

организују у виду презентација 449 (54,9%), семинарских радова 183 (22,4%), индивидуалних истраживања на конкретним задацима 77 (9,4%), она су ретка 69 (8,4%) и нису заступљена 40 (4,9%).

Ученици на питање *Колико се савремена информационо-комуникациона технологија у настави примењује*, одговарају *понекад* 273 (33,4%), *само за презентације* 212 (25,9%), *често* 137 (16,7%), *ретко* 130 (15,9%) и *не користи се* 66 (8,1%). Ученици су питани *Да ли професори информишу о сазнајним могућностима интернета*. Највећи број је одговорило *ретки појединци* 367 (44,9%), одговор *да* дало је 294 (35,9%) и одговор *не* 157 (19,2%) ученика. На питање *Да ли професори користе предности интернета у настави* највећи број је одговорило *ретки појединци* 334 (40,8%), затим *ретко користе* 207 (25,3%), *углавном користе* 161 (19,7%) и *не користе* 116 (14,2%).

Следећом групом питања истраживали смо колико се ученици у настави оспособљавају за учење. На питање *Професор учи ученике како да најлакше савладају градиво*, ученици одговарају *понекад* 366 (44,7%), *често* 216 (26,4%), *увек* 127 (15,5%) и *никад* 109 (13,3%). На питање *Да ли су информисани о томе које све технике учења постоје* ученици су одговорили *да* 377 (46,1%), *делимично* 327 (40,0%) и *не* 114 (13,9%). На питање *Како ученици користе интернет за школске потребе* најчешћи одговори су: *користим друштвене мреже за размену информација* 266 (32,5%), *користим готове садржаје за реализацију групног рада* 152 (18,6%), *користим интернет за преписивање готових састава* 101 (12,3%), *на интернету читам додатне садржаје из градива* 114 (13,9%), *користим Гугл преводилац за учење језика* 69 (8,4%), *користим друштвене мреже за школске дискусије* 64 (7,8%) и *не користим интернет за учење школских садржаја* 52 (6,4%).

Питали смо ученике *Из којих извора најчешће уче*. Најчешћи одговори су: *из бележака сачињених на основу диктирања професора* 287 (35,1%), *из предвиђеног уџбеника* 231 (28,2%), *из самостално сачињених бележака с предавања* 210 (25,7%) и одговор *из више извора* дало је 90 (11,0%) ученика. Питали смо *Да ли пратите телевизијске емисије са образовним садржајем*. Одговор *понекад* дало је 340 (41,6%), одговор *да* дало је 280 (34,2%) и одговор *не* дало је 198 (24,2%) ученика. Следеће питање се односило на то да ли професори информишу ученике о додатној литератури у којој се може сазнати нешто више о градиву које се обрађује. Навећи број ученичких одговора је *само понекад* 349 (42,7%), затим *следи одговор да* 299 (36,6%), те

одговор не 170 (20,8%). Интересовало нас је који извори учења најчешће обезбеђују одличну оцену (независно од наставног предмета). Највећи број одличних оцена се добија када се учи из бележака са предавања 350 (42,8%), затим из уџбеника 188 (23,0%), када се обједине подаци из више извора 178 (21,8%) и када се осим наученог градива износи и сопствено мишљење 102 (12,5%).

ДИСКУСИЈА

Анализом ученичких одговора³⁷ који су дати на прву групу питања закључили смо да су ученици површно мотивисани. Настава је занимљива за свега 24,1% испитаника. Упркос томе што се већина испитаних изјашњава да обавезно прати наставу (53,9%), ефекти наставе нису задовољавајући. То је видљиво из одговора који се односе на то може ли се и на којим часовима научити велики део наставног градива. То је могуће само код појединих предмета (41,9%), стручних предмета (20,7%) и на практичној настави (29,3%), заправо свуда где је заступљенији индивидуални рад, који подразумева максимално ангажовање ученика. Навећи број ученика се изјашњава да им је само понекад могуће (51,5%) изнети сопствено мишљење о сазнањима до којих се учењем долази, као и то да је само појединим професорима могуће саопштити да градиво није јасно (47,9%). Ученици нису охрабрени да захтевају допунску наставу када осете да је то потребно. Из ученичких предлога закључујемо да би им настава била занимљивија ако би се организовала тако да се може највише научити на часу (30,1%), да се ученици током наставе више ангажују (17,1%), те да учествују у креирању наставе, што је одлика савремених методичких система.

Да у образовној пракси средње школе и даље доминира традиционална настава са доминантним фронталним обликом рада и монолошком и дијалошком методом видљиво је из одговора који показује да професори неколико часова предају без учешћа ученика у настави, а затим проверавају научено (усмено/тест) (41,2%), те да професори омогућују ученицима активно учешће током обраде градива (52,9%). Ученици одговарају и да је искључиво предавање професора без учешћа ученика приликом обраде новог градива заступљено у настави скоро свих предмета (35,6%), односно да је активно учешће ученика приликом обраде новог градива заступљено у настави

³⁷Наглашавамо одговоре на које је одговорио највећи број испитаних ученика.

само неких предмета (42,1%). У прилог нашем закључку иду и одговори на питања да ученици добијају истраживачке задатке за самостални, групни или рад у пару (одлика модернијих методичких система) *само понекад* 71,4%, као и да професори омогућују слободни избор задатака за самостално истраживање сходно интересовањима и могућностима ученика такође *понекад* (53,5%). На питање *Који су облици наставе најчешћи*, навећи број одговора је да су то *професорова предавања без дијалога са ученицима* (34,8%), те одговор *предавања са учешћем ученика* (58,6%). Анализа и систематизација самосталних истраживања ученика заступљена је са свега 2,2%.

Закључак да иновативни приступи настави нису заступљени сходно савременим педагошким тенденцијама произилази из следећих одговора: групни рад је присутан у настави понекад (60,9%), затим 54,9% ученика нису учествовали у реализацији часа тимске наставе, тимска настава се изводи два до три пута годишње (36,8%). Када је реч о пројектној настави ученици наводе да су били учесници неког школског пројекта у (52,4%). Међутим, у одговору на питање *У ком се виду самостална истраживања у настави примењују*, ученици одговарају да се ова истраживања примењују већином за израду презентација 54,9%, индивидуална истраживања на задату тему заступљена су у одговорима 9,4%, што је одлика иновативних наставних стратегија. Ове тврдње доводе у питање поузданост ученичких одговора на питања која се тичу групног и тимског облика рада као и пројектне наставе. Модернији видови наставе подразумевају обавезну примену информационо-комуникационе технологије. Ученици одговарају да се она у настави примењује само понекад 33,4%, да ретки појединци указују ученицима на сазнајне ресурсе интернета 44,9%, захваљујући којима се и примењују.

Када је реч о оспособљавању ученика током наставног процеса за различите вештине учења, ученици наводе да професори само понекад (44,7%) уче ученике како да најлакше савладају градиво и информишу ученике о додатној литератури (42,7%). Иако су савремене генерације ученика велики корисници интернета, у сазнајне сврхе интернет се ретко користи. Предности интернета се најчешће користе за размену информација путем друштвених мрежа (32,5%), те за узимање готових садржаја за реализацију групног рада (18,6%). Образовни садржаји су доступни и на телевизијским каналима. Ипак 41,6% ученика одговара да овакве емисије прати само понекад. Ученици

наводе да су упознати с техникама учења (46,1%). Међутим, одговори да ученици најчешће уче из бележака сачињених на основу диктирања професора (35,1%) или самостално сачињених бележака са предавања (25,7%), предвиђеног уџбеника (28,2%), као и одговор да се најчешће добија одлична оцена када се учи из бележака са предавања (42,8%) и уџбеника (23,0%), говоре у прилог хипотези да је традиционални предавачко-репродуктивни методички систем и даље доминантан, што ограничава развој и уже стручних, а нарочито међупредметних компетенција. Без обзира на присутне иновативне наставне стратегије, закључујемо да њихова примена није на задовољавајућем нивоу, те да су само ретки појединци спремни да прате и примењују достигнућа и могућности информационо-комуникационе технологије.

ЗАКЉУЧАК

Увидом у резултате истраживања и анализом добијених резултата потврђују се полазне хипотезе: мотивација ученика средње школе у настави није на задовољавајућем нивоу; у настави средње школе доминира традиционални методички систем који утиче на смањење мотивације; иновативни методички системи се не примењују у складу са захтевима савремене школе; примена савремене информационо-комуникационе технологије је једнострана и недовољна; ученици ретко примењују различите технике учења. Неки од предлога за побољшање квалитета наставе у средњој школи који би се могли применити су: у оквиру наставе методике на студијским програмима инсистирати на теоријском и практичном савладавању иновативних методичких система; обогатити и интензивирати садржаје семинара стручних усавршавања наставника с темама из области иновативних методичких система и примене информационо-комуникационе технологије у настави, у оквиру посебних наставних предмета; организовати неопходна предавања или радионице на нивоу школских управа или школа увек када се укаже потреба; у наставној пракси средње школе у оквиру годишњих планова рада обавезно планирати реализацију тимске, пројектне и других видова савремене наставе; охрабривати наставнике за примену иновативних метода путем хоризонталног учења или обавезних угледних часова; испитивати и поредити ефикасност и ефекте учења

применом традиционалних и модерних метода, те резултате учинити очигледним. Иако узорак овог истраживања није довољан за доношење генералних судова и свеобухватних закључака, добијени резултати су упозоравајући, те сматрамо да су опширнија и детаљнија истраживања, која би прецизније указала на проблеме и могућа решења, неопходна.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М. и Н. (2016). *Модели развијајуће наставе 2*. Београд: Учитељски факултет.
- Grosman, М. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Ђорђевић, Ј. (2012). Схватања о педагошким иновацијама – теорија и пракса. *Годишњак за 2012*. Београд: Српска академија образовања. 63–75.
- Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Kuvač-Levačić, К. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje „neknjiževnih” tekstova. U : М. Мићановић ур. *Čitanje za školu i život, zbornik radova* (13–23). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Laszlo, М. (2013). Информацијско читање у настави језика и књижевности. U: М. Мићановић ур. *Čitanje za školu i život, zbornik radova* (56–70). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Милатовић, В. (1996). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Равић, Ј. (2013). Сувремени прозаик пред изазовом „смрти читања”, у: М. Мићановић (ур.), *Čitanje za školu i život, zbornik radova* (6–13). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Pavlović Babić, D. i Baucal A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA podataka, u: *Psihološka istraživanja 2* (241–260). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.

- Pšihistal, R. (2013). O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja. u: M. Mićanović ur. *Čitanje za školu i život, zbornik radova* (42–56). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Стевановић, Ј. и Димитријевић, М. (2013). *Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности*, у: Д. Малинић (ур.) *Зборник института за педагошка истраживања*, 2 (381–403). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Шефер, Ј. (2003). Приступи тематској настави. *Зборник института за педагошка истраживања* 35. Београд: Институт за педагошка истраживања, 79–93.

МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме: Статја посвјачена истрадовању најчешће примјенљивих методичких процедура у преподавању средње школе и изучавању представљања иновационних стратегија учења. Циљем овога емпиричког истрадовања јавља се сакупљање фактичких података из школског образовања, које би помогле да се види утицај постојећих методичких модела и представити предлоге нових. Резултати истрадовања дају одговор на питање о томе, дају ли најчешће коришћене методолошке системе у образовној пракси, најмање приближно пропорционално, већинству ученичких компетенција, које се развијају и проширују. Општа хипотеза претпоставља да је недовољно сложан ниво методичких приступа, доминирајућа фронтална форма рада са монолошким методом у преподавању већине предмета и то, да методичке компетенције учитеља налазе се на недовољно високом нивоу. Истрадовање спроведено је по методу анкете, у којој учествовали су 818 ученика старијих разреда из неколико градова Србије у октобру 2018. године. На основу резултата истрадовања хипотеза потврђена. Традиционално лекционално-репродуктивно учење са доминирајућом фронталном формом рада и израженом централном педагошким улогом учитеља по-прежњем веома присутан је у нашој образовној пракси. У закључној дијелу рада даје се неколико конкретних предлога за превазилажење постојећих проблема.

Кључеве речи: образовна пракса, традиционално учење, иновационе моделе учења, компетентност.

Дејан Ј. Радивојевић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 471-484

ДРУШТВЕНОГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: Друштвена географија као грана географије изучава становништво, привреду и насеља на Земљи. Будући да се у оквиру наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво изучавају садржаји многих природних и друштвених наука, своје место су нашли и садржаји из географије, па тиме и из друштвене географије. Циљ рада је сагледавање специфичности друштвеногеографских садржаја у односу на остале садржаје из географије, као и у односу на садржаје других наука. Отуда се у раду најпре истичу појам, особености и значај садржаја из друштвене географије. Након тога се даје преглед ових садржаја по разредима, у складу с важећим програмима наставе и учења у првом и другом разреду, односно наставним планом и програмом у трећем и четвртном разреду. Преглед је урађен по темама које прописују наведени програми за сваки од млађих разреда основне школе, а затим се за сваку од тема наводе планирани садржаји. За све садржаје дате су и дидактичко-методичке препоруке за обраду, полазећи управо од специфичности самих садржаја који се у раду разматрају. Будући да су наведени садржаји подложни брзим променама, неопходно их је стално актуелизовати и прилагођавати стварном стању. Истовремено, у наставном процесу треба испољити посебну тактичност и обазривост с једне и креативност с друге стране, како би ученици на правиан начин разумели и усвојили све предвиђене садржаје и како би се прописани исходи остварили.

Кључне рачи: програм наставе и учења, наставни план и програм, специфичности тема и садржаја друштвене географије.

УВОД

Географија је комплексна наука која изучава природне и друштвене појаве, процесе у геопростору, као и везе и односе између њих. Друштвена географија као грана географије „проучава размештај људи на Земљи, њихове делатности и резултате људског рада” (Поповић, 2018: 98), односно друштвеногеографски садржаји се односе на становништво, насеља и људску делатност. Са овим садржајима се ученици млађих разреда основне школе упознају у оквиру наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво. Исти садржаји се

могу уочити и у оквиру других наставних предмета, те је приликом њихове обраде неопходно вршити међупредметне корелације са садржајима Света око нас и Природе и друштва.

Свет око нас се као наставни предмет изучава у прва два разреда основне школе. Кроз садржаје овог предмета ученици упознају непосредну друштвену средину која их окружује. Још више на карактер садржаја који се изучавају упућује назив предмета Природа и друштво, који се изучава у трећем и четвртном разреду. Наиме, сам назив овог предмета говори да се у оквиру њега изучавају одређени садржаји из друштвених наука, па тиме и из географије. У оквиру наведених предмета „друштвеногеографски садржаји се изучавају посебно или у оквиру регионално-географских тема” (Драговић, 2012: 221), што је у основној школи, а посебно у млађим разредима, најчешћи начин њихове обраде. Отуда је потребно подстицати ученике да у наставном процесу истражују и анализирају друштвене појаве и процесе како би од несистематизованих искуствених сазнања дошли до општих, научно заснованих и систематизованих знања.

МЕТОД

Наставни садржаји су „посебно одабране и дидактички обликоване научне чињенице из области природе, културе, уметности, науке, технике, технологије рада и свакодневног живота” (Ђорђевић и Ничковић, 1990: 184).

Узимајући у обзир комплексност географских садржаја, акценат у раду се ставља на садржаје из друштвене географије у млађим разредима основне школе. Они треба да су репрезентативни и да по својој дубини и научности доприносе реализацији циљева школовања и исхода предмета Свет око нас и Природа и друштво.

Како би се прецизније сагледале специфичности друштвеногеографских садржаја у односу на остале садржаје из географије и других наука, у раду се најпре истичу њихов појам, особености и значај. Након тога се даје преглед садржаја по разредима, у складу с важећим плановима наставе и учења у првом и другом разреду, односно наставним плановима и програмима у трећем и четвртном разреду. Преглед је урађен по темама које прописују наведени планови за сваки од млађих разреда основне школе, а затим се за сваку од тема наводе планирани друштвеногеографски садржаји.

Најзад, полазећи од специфичности ових садржаја, наводе се и могући дидактичко-методички поступци за њихово остваривање. Ове поступке не треба сматрати готовим моделима обраде садржаја, већ препорукама за успешнију реализацију. На тај начин се, бар донекле, отклањају могуће недоумице и дилеме у вези са њиховом обрадом. Уочава се и истиче предност наставе усмерене на исходе, која је од школске 2018/19. године заступљена у првом разреду, а постепено се сваке наредне школске године уводи у следећи разред.

ПОЈАМ И ОСОБЕНОСТИ ДРУШТВЕНОГЕОГРАФСКИХ САДРЖАЈА

Становништво, насеља и делатности људи су елементи друштвене географије који чине јединствен систем. И не само да су они међусобно повезани и да утичу једни на друге, већ утичу и на природне елементе географске средине, а истовремено и зависе од њих. Управо ту повезаност и узајамну зависност, географско јединство (Милошевић и сар., 2019), ученици треба да схвате проучавајући географске садржаје.

Становништву се данас, више него икада, пружају различите могућности. Живот модерног друштва је „испреплетан различитостима које имају своје културолошко порекло. Поменуто намеће питање... интеркултуралног образовања које има за циљ учешће у формирању личности коју ће одликовати толеранција, прихватање различитости, поштовање других, њихових права, вредности, уверења” (Милојевић и сар., 2017: 387–388). Тематика о становништву је разноврсна и богата и пружа велике могућности за примену очигледних наставних средстава: географских карата, слика, наставних филмова, телевизијских емисија, мултимедијалних презентација, фотографија и сличних средстава која могу допунити наставничково излагање а ученицима на очигледан начин пружити одређене податке. „Избор најповољнијих метода и облика рада за обраду демогеографских садржаја зависи од више фактора... Погрешан је приступ од ученика захтевати да уче напамет” (Драговић, 2012: 221).

Садржаји о насељима се проучавају од првог разреда па даље кроз читаву основну школу. Зато је од самог почетка веома важно код ученика правилно формирати појмове о насељима као што су типови насеља – сеоска и градска насеља, са разликама

између њих и с њиховим функцијама. И овде је најбоље организовати посете, излете, екскурзије, али је могуће и непосредну очигледност заменити другим очигледним средствима. Пожељно је ангажовање ученика на прикупљању различитих података и материјала, израду збирки или паноа и сл. Тиме ће им ова тематика постати интересантнија, ближа и приступачнија, без обзира на њену сложеност и обимност.

Када су у питању теме у вези са делатношћу људи, наставник је углавном био упућен на вербално-текстуалне методе јер је ученике потребно упознати с веома сложеним скупом човекових делатности. Данас је познато да се садржаји у вези са привредним делатностима најбоље реализују помоћу географских екскурзија, посета фабрикама, комбинатима и другим предузећима. Но, како то није увек могуће, наставник треба да прикупља и израђује, као и да ангажује ученике у прикупљању што више очигледних средстава као што су цртежи, схеме, графикони, рачунарске презентације, које омогућују спој слике, филма, графикана, звука, текста, нумеричких и графичких података (Милосављевић, 2017), као и све друго што ученицима млађег школског узраста може приближити ове садржаје. Градиво из области привредне делатности је веома обимно и разноврсно па се мора класификовати тако да се ученицима може пружити јасан преглед и спровести методичка поступност у излагању. Без тога би деци било тешко да схвате и усвоје мноштво нових чињеница.

ДРУШТВЕНОГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС

Друштвеногеографски садржаји у првом разреду. У првом разреду, сходно *Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/17, 12/18, 15/18, 18/18 и 01/19, стр. 28–31), друштвеногеографски садржаји се изучавају у оквиру наставних тема „Ја и други” и „Породични дом, школа”. Оквир унутар кога се остварују предметни исходи чине садржаји из најближег, непосредног окружења – дома, школе и дела насеља.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Ја и други” пружају могућност ученицима да упознају себе и друге кроз теме:

човек као природно и друштвено биће, задовољавање својих потреба и осећања и уважавање потреба и осећања других, сличности и разлике по полу, старости, интересовањима, способностима и сл. Садржајима се код ученика формира појам човека као друштвеног бића и усвајају прихватљиви начини задовољавања потреба. При њиховој обради неопходно је позвати се на ранија дечја искуства и сазнања, а активности организовати изван учионице, у друштвеном окружењу. То треба да су активности које омогућују интеракцију са социјалном средином и које стављају ученика у активну позицију. Такође је важна корелација и интегрисани приступ садржајима на међупредметном нивоу, те је потребно ове садржаје повезати са садржајима из других наставних предмета.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Породични дом, школа” обухватају групе људи у окружењу и место ученика у њима (породица, рођаци, суседи, вршњаци, суграђани, школска заједница, разред, одељење), права и обавезе чланова група и дечја права – уважавање различитости и права других, правила понашања појединаца и група, као и породичне и школске празнике, како их прослављамо и зашто су значајни. Ученици, дакле, изучавају амбијент у коме живе, свој дом и породицу као основну друштвену категорију у којој се развијају, а затим и школу као институцију у којој почињу да бораве део свог времена. Уједно се, реализацијом ових садржаја, васпитавају за одговоран однос према другима и према себи, и то указивањем на правилно понашање у различитим ситуацијама. Због тога су изузетно погодни за корелацију са другим обавезним предметима, са изборним предметима (Грађанско васпитање и Верска настава) и са ваннаставним активностима (Часови одељењског старешине, Слободне активности и Чуvari природе). Пожељно је да се ученици доведу у непосредну стварност и пред њих постављају проблеми које је потребно решити или им пружити могућност сазнања кроз игру, играње улога, употребу играчака које већ поседују, организовати им сусрет са стручњацима из неке области и сл. Садржаји су захвални за обраду јер су блиски ученику, могу се обрадити у непосредном окружењу, а има и доста могућности за очигледну наставу (Вређић и сар., 1989). Како би се ученици заинтересовали за њих, треба их ангажовати на прикупљању различитих материјала и на изради тематских албума или паноа.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Човек ради и ствара” односе се на усмерене делатности човека као свесног бића. „У првом разреду акценат је на препознавању, именовану, упоређивању материјала који се користе у свакодневном животу, и основних, непосредно чулно доступних својстава” (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017: 31). Истраживањем се ученици упознају са светом занимања и начином рада. При реализацији ових садржаја увек треба поћи од конкретног искуства ученика и њихових сазнања, па их кроз правилно изабране активности проширити и створити полазну основу за даљи рад и уопштавања у наредним разредима.

Друштвеногеографски садржаји у другом разреду. *Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/18 и 3/19, стр. 75–78) прописује теме и садржаје. Теме су сличне онима у првом разреду, али су садржаји сада обимнији и захтевнији. Просторни оквир се проширује на насеље са околином. Примењен је принцип спирално-узлазног распореда чиме се постиже основни циљ наставе Света око нас. То је да ученици развијају основне појмове о непосредном друштвеном окружењу, способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса, да уочавају њихову повезаност и развију способности за одговоран живот у њему. Уважавање непосредног окружења директно је у вези са уважавањем искустава и знања ученика.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Други и ја” јесу делом већ обрађени садржаји у првом разреду о којима се само проширују стечена знања (родбина, права и обавезе чланова групе, правила понашања, породични и школски празници), а делом нови појмови који се односе на ваншколску заједницу, становнике насеља и празнике у насељу. Садржаји су погодни за оспособљавање ученика за самостално учење и проналажење информација, за стицање елементарне научне писмености (Рудић, 1982) и тиме стварање основа за даље учење. Изучавањем начина живота у насељу, правила понашања у групи и права и одговорности припадника групе, њихових обичаја, традиције и празника код ученика се развија осећај припадности широј заједници и одговоран однос према различитим људима. Доприноси се усвајању, разумевању и развоју основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног,

хуманог и толерантног друштва. Развија се радозналост и отвореност за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етничка и верска толеранција, што је императив савременог друштва. Истовремено се доприноси и јачању поверења међу ученицима и спречавају се различити облици понашања који нарушавају остваривање права на различитост.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Култура живљења” односе се на типове насеља, њихов изглед некад и сад, као и на карактеристичне објекте. Притом се говори о изградњи места, односно важнијих објеката у месту (путева, стамбених или пословних зграда, фабрика). Потребно је да ученици схвате да ће се развити оно предузеће за које постоје услови: рудник тамо где има неке руде, а пољопривредни комбинати и прехранбена индустрија тамо где постоје добри услови за пољопривредну производњу. Постоје и трговинска предузећа, поште, здравствене, просветне и културне установе. Како би ученици схватили ове садржаје, неопходно је организовати обиласке и имати очигледна наставна средства. На тај начин ће схватити и основне разлике у изгледу и функцијама између града и села, оспособити се за уочавање и издвајање битних елемената и развијати мисаоне процесе, посебно закључивање.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Човек ствара” у вези су са различитим активностима које људи обављају у складу са својим професијама. С тим у вези треба размотрити човека као биће које ствара и побољшава услове за живот и рад. На основу различитих потреба људи заснивају се и различите делатности како би се те потребе задовољиле, те тако настају различити производи људског рада. Ученици донекле већ познају разноврстан свет људских занимања, па могу набројати да у месту раде учитељи, трговци, поштари, возачи, пољопривредници и сл. Уочиће да се људи баве различитим занимањима и објасниће опис послова појединих занимања. Најбоље је ово урадити кроз игру (нпр. наставник је „мађионичар” који ће потезима чаробног штапића „претварати” ученике у особе различитих занимања, а они треба да прикажу активности које се обављају у оквиру њега, истакну предности и евентуалне потешкоће и сл.). Лако се схвата које су делатности производне а које не. Сем тога, говори се и о потребним средствима за производњу и материјалима који се прерађују, па се и овде уочавају разлике међу делатностима људи. Добро је ове садржаје, као и садржаје свих осталих тема и разреда, повезати са

садржајима других предмета: Математике (игра продаваца и купаца, возача и путника и израчунавање цене при „куповини” робе или карата у возилима јавног саобраћаја), Српског језика (подстицање језичке културе кроз усмено или писмено изражавање у различитим ситуацијама из живота, нпр. игром у пошти где је потребно попунити неке обрасце и адресе, написати карте за путнике у возилима и сл.). Делатности се могу представити и ликовним средствима и техникама (корелација с Ликовном културом), а не треба занемарити ни занимања која изискују физички рад, па се играма може успоставити корелација са наставом Физичког васпитања. Генерално, ови су садржаји блиски ученицима и то треба искористити како би уложили максимум активности при њиховој реализацији.

ДРУШТВЕНОГЕОГРАФСКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Друштвеногеографски садржаји у трећем разреду су прописани *Правилником о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/05, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 1/14 и 11/16 стр. 94–95). Прелазак на наставу Природе и друштва подразумева сложеније и комплексније садржаје за обраду. Просторни оквир у коме се садржаји реализују односи се на завичај, крај или крајину. У две од укупно пет наставних тема уочавају се и реализују друштвено-географски садржаји.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Природа – човек – друштво” су садржаји којима се истиче повезаност животних заједница и улога човека у очувању природне равнотеже. Отуда су погодни за развој еколошке свести ученика. „Шта се све може учинити да би било другачије” теме су за разговор и за организовање акција са ученицима на популаризацији заштите животне средине, што даље пружа могућности корелације са другим наставним предметима и ваннаставним активностима.

Садржаји друштвене географије у оквиру теме „Људска делатност” обухватају градиво у вези са становништвом краја, уочавањем сличности и разлика између становника и значаја суживота, у вези са дечјим правима и правилима група, њиховим

познавањем, уважавањем и живљењем у складу с њима и са садржајима о насељима, њиховој повезаности, међуусловљености и зависности. Тако се ученицима пружа могућност развоја свести о сталном напредовању човечанства, мењању услова живота људи и прогресивном развоју људског друштва. Садржаји се односе и на производне и непроизводне делатности људи и њихову међузависност. Њиховим савладавањем ученици упознају различите могућности за рад и тиме почиње њихова професионална оријентација. Истовремено уочавају да су сва занимања подједнако важна јер људи међусобно размењују производе и услуге и на тај начин доприносе бољем животу свих становника. Међусобни утицаји човека и окружења јесу садржаји којима се истиче значај природних услова за живот људи, као и начин на који човек мења своје окружење. Промене су с повећањем броја становника и развојем индустрије, саобраћаја и савремене пољопривредне производње постајале све веће, тако да данас озбиљно нарушавају живот на Земљи. Неоспоран је, наиме, утицај на здравље и квалитет живота јер су све више загађени вода, ваздух и земљиште. Повећана потрошња, даље, доводи до појаве велике количине отпада. Неодговорним одлагањем отпада човек утиче на равнотежу у природи. Ученици лако могу да схвате колико се отпада избацује ако се зна колико се у Београду дневно направи отпада; онда треба вршити разна израчунавања у настави Математике (колико се отпада избаци у Београду или Србији за месец или годину, колико се отпада може рециклирати и колико се тиме могу сачувати природни ресурси који нису обновљиви, који се део органског отпада може искористити за добијање компоста и сл.). Велики број људи и организација у свету се бави заштитом природе, али је много више оних који не маре за то где ће и у којим условима на планети живети будуће генерације. Неопходна је, отуда, корелација са садржајима изборног предмета Чуvari природе.

Пожељно је да ученици схвате узрочно-последичне односе који су успостављени развојем савременог друштва. Што је друштво материјално богатије, то му је свест о очувању природе сиромашнија. „Када не буде довољно природе, већина људи ће схватити да новац није за јело” (парола коју користи *Greenpeace*). Зато треба законом прописати строгу забрану загађивања природе, решења тражити у обновљивим изворима енергије и у рециклажи, а пре свега треба деловати на људску свест о потреби очувања природе. Тим поводом се могу организовати различите

акције постављања обележја, парола, упозорења, израђивати и уређивати албуми, збирке, фото-новине или зидне новине и сл. или акције сређивања школског дворишта или дела насеља. За њихову реализацију могу се искористити ваннаставне активности или се укључити у акције ширих размера, као што су Светски дан вода (22. март), Дан планете Земље (22. април) или Светски дан заштите животне средине (5. јун). Групним радом може се припремити одређени материјал, који се затим обрађује уз ненаметљив подстицај, подршку и помоћ наставника (Секуловић, 1966 и 1981). Циљ оваквих активности је упознавање ученика са актуелним друштвеним, привредним, демографским, културним и другим питањима из савременог живота с једне стране, а с друге стране истовремено подстицање развоја не само интелектуалних, већ и социјално-афективних, когнитивно-конативних и психофизичких сфера личности ученика.

Друштвеногеографски садржаји у четвртном разреду прописани су *Правилником о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/06, 15/06, 2/08, 3/11, 7/11, 1/13, 11/14, 11/16 и 7/17). Односе се на насеља, становништво и живот и рад људи у Србији у зависности од природних услова. На тај начин се просторни оквир проширује на територију наше државе. Нових појмова из друштвене географије у четвртном разреду готово да нема. Ученици су у претходним разредима упознали све важније појмове у вези са становништвом, насељем и привредом, и сада треба да их примене на простор Србије. Због тога се примењује принцип спирално-узлазног распореда наставног градива. Он омогућава да се до нових сазнања дође понављањем већ усвојених знања, њиховим посматрањем с различитих аспеката, проширивањем, продубљивањем и повезивањем. Сем тога, његовом применом обрађују се појаве које су типичне за одређени простор, а чију основу представљају раније усвојени општи садржаји (De Zan, 2001). Посебно треба нагласити да су ученици на овом узрасту способни за разна уопштавања и извођења закључака, па их увек треба максимално ангажовати по принципу активног усвајања знања.

Свакако да се, поред свега наведеног, не сме занемарити очигледност у настави. Њоме се ученици могу мотивисати за успешан рад и могу им се „приближити” далеке области. Посебан значај за упознавање нових садржаја имају наставне екскурзије, те их стога пажљиво треба планирати и организовати. Са

ученицима, пре извођења екскурзије, треба урадити припрему и указати им на све карактеристичне објекте које ће посетити. Неопходно је, након изведене екскурзије, средити и систематизовати знања и то локализовањем на географској карти, односно применити принцип идеалног путовања (Јањушевић, 1948). Како се не могу обићи сва места, то је пожељно прикупити различите материјале којима се садржаји друштвене географије просторно и проблемски веома успешно могу приближити ученицима. Савремене информационо-комуникационе технологије „нуде широк спектар алата који могу створити нове могућности у учионици. Посебно могу помоћи у обликовању образовног процеса према потребама појединог ученика” (Kiš Novak i sar., 2017: 480). Осим њих, наставнику су на располагању средства која су дуго у наставној употреби: фотографије, разгледнице, географске карте, планови, филмови, макете, модели, туристички и привредни водичи и др.

ЗАКЉУЧАК

Друштвеногеографски садржаји се проучавају од првог разреда основне школе. Њихов обим се, по принципу спирално-узлазног распореда наставних садржаја, повећава из разреда у разред. Истовремено се повећава и географски простор који се проучава. Обухвата се комплексна тематика о становништву, делатностима људи и насељима. Подложни су брзим променама и то треба уважавати при њиховој обради, стално их актуелизовати и прилагођавати стварном стању. Истовремено, ученици млађих разреда треба да схвате са су друштвено-географски садржаји део укупних садржаја о друштву и да с њима чине јединство друштвених и природних елемената. Отуда је неопходна унутарпредметна и међупредметна корелација. Ако се пође од тога да су знања о природи несигурна и да су најдуже предмет недоумица и мистичног тумачења, ваља се запитати каква су тек знања о друштву и човеку, узимајући у обзир чињеницу да су та знања највишег степена сложености. С тим у вези „потребно је разликовати рационалну мисао о друштву (појам, узрок, сазнање, аргумент) и ирационалну мисао (природне силе, крвнородничке везе, територија, судбина, нагони)... На знања о друштву утичу интереси, жеље, културна традиција” (Аврамовић, 2007: 80). Стога у наставном процесу треба испољити посебну тактичност и обазривост с једне, и креативност с друге стране, како би ученици

на правилан начин разумели и усвојили све програмом наставе и учења, односно наставним планом и програмом предвиђене садржаје и како би се постављени циљеви и исходи остварили. Приликом изучавања друштвених феномена неопходно је примењивати истраживачки приступ. Ученици се тако оспособљавају за самостално прикупљање података, њихову анализу, категорисање према различитим критеријумима и карактеристикама и за закључивање. Осим од организације рада успех у раду ће зависити и од наставних средстава која се користе. За узраст ученика млађих разреда основне школе велики значај има принцип очигледности у настави. Због тога је пожељно, кад год је то могуће, наставу реализовати путем непосредне очигледности у друштвеној средини, у оквиру посета, излета и екскурзија, или је заменити очигледним наставним средствима.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (2007). Знање, незнање и погрешно знање у школи. *Зборник института за педагошка истраживања*, 39 (1), 69–85.
- Вређић, Д., Лазаревић, Ж. и Кнежевић, Љ. (1989). *Методика наставе природе и друштва, познавања природе и познавања друштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Драговић, Р. (2012). *Методика наставе географије*. Универзитет у Нишу Природно-математички факултет.
- Ђорђевић, М. и Ничковић, Р. (1990). *Педагогија*. Ниш: Просвета.
- Јањушевић, М. (1948). *Методика наставе земљописа*. Београд: Просвета.
- Киш Новак, Д., Лапат, Г. и Орешки, П. (2017). Кориштење информацијске и комуникацијске технологије у настави природе и друштва. У: Ж. Миленовић и С. Видосављевић (ур.): *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни програми и модели – тематски зборник радова* (473–484). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Милојевић, А., Марковић, Е. и Круљ Драшковић, Ј. (2017). Улога интеркултуралног образовања у савременом образовном систему. У: Ж. Миленовић и С. Видосављевић (ур.): *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни програми и модели – тематски зборник радова* (387–398). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.

- Милосављевић, С. (2017). Методичке посебности друштвеногеографских тема у настави географије. У: Ж. Миленовић и С. Видосављевић (ур.): *Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни програми и модели – тематски зборник радова* (651–658). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Милошевић, Д., Тодоровић, Ј. и Маркићевић, М. (2019). *Географија – уџбеник за шести разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Поповић, Ј. (2018). *Географија – уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Вулкан издаваштво.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/05, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 1/14 и 11/16).
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 3/06, 15/06, 2/08, 3/11, 7/11, 1/13, 11/14, 11/16 и 7/17).
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/17, 12/18, 15/18, 18/18 и 01/19).
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/18 и 3/19).
- Rudić, V. (1982). *Metodika nastave geografije*. Београд: Научна knjiga.
- Секуловић, В. (1966). *Методски приручник за наставу географије у основној школи*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Sekulović, V. (1981). *Metodika nastave geografije*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

SOCIOGEOGRAPHIC CONTENTS IN YOUNGER CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS

Abstract: Social geography as a branch of geography studies the population, economy, and settlements on Earth. Since the subjects The world around us and Nature and society include the contents of many natural and social sciences, the contents of geography, and thus of social geography have also found their place within these subjects. The aim of the paper is to examine the specificity of socio-geographical content in relation to other contents related to geography, as well as to the content related to other sciences. Hence, the paper

first emphasizes the term, characteristics, and the significance of the content related to social geography. Thereafter, an overview of these contents is presented for each class and in accordance with the current curriculum for the first and second class, ie with the curriculum for the third and fourth class. The review is done based on the topics prescribed by the above-mentioned plans for each of the younger classes of primary school, and then the planned contents are listed for each of the topics. The didactic-methodical recommendations are given for all the contents, starting from the specifics of the contents that are considered in the paper. As these contents are subject to rapid changes, it is necessary to constantly updated and adapted them to the actual situation. At the same time, special tactics and caution, but also creativity, should be displayed during the teaching process in order for the students to properly understand and adopt all the intended contents and to achieve the prescribed outcomes.

Key words: teaching and learning curriculum, curriculum, specific topics and content of social geography.

**ШЕСТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ**

Саша А. Милосављевић
Јово М. Медојевић
Биљана М. Павловић
Божана М. Рашковић
Краса М. Бошковић
Ана К. Миловановић
Слободанка Љ. Радосављевић

Саша А. Милосављевић
Јово М. Медојевић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 487-500

ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКИХ МЕДИЈА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

Сажетак: Географија је наука и наставни предмет који иде у корак с временом. У савременим условима, свакако, на квалитет наставе и наставног процеса утиче и примена савремених дидактичких медија. Модерна организација наставе географије у основним и средњим школама незамислива је без иновација. Добра организација, занимљивости и нове тенденције у развоју овог наставног предмета могу допринети да се квалитет наставе подигне на виши ниво, а самим тим да усвајање знања ученика буде потпуно и рационално. Примена нових метода и дидактичких медија требало би да обезбеди максималну активност ученика у смислу њиховог истраживачког и самосталног рада.

Кључне речи: школа, знање, настава, техника.

УВОД

Настава географије омогућава ученику да стекне знања о природним феноменима, њиховим одликама, географском размештају становништва, а посебно о њиховој узајамној повезаности у конкретној животној, локалној, односно географској средини. Ова знања доприносе да ученик или студент у својој будућности планира и организује активности којима унапређује своје животне прилике и свој физичко-географски и друштвено-географски простор. Поред тога, кроз наставу географије ученици ће упознати друштвене елементе географске средине (становништво, насеља, привреду), који са природним елементима чине нераздвојиву, сложену и интерактивну географску целину. Разумевање друштвених феномена, њиховог развоја и размештаја у географској средини, као односа и веза између човека и природе, доприноси да се ученик оспособи за одговоран, ангажован и солидаран однос према природној и друштвеној околини; да унапређује и решава животне проблеме у својој породици (планирање породице, образовање, запошљавање, социјална заштита); да развија позитивна осећања за разумевање и поштовање различитости,

сарадњу и хумане односе у својој околини и у друштвеној заједници; да разуме, прати и учествује у друштвеним догађајима ради унапређивања начина и квалитета сопственог живота, живота своје породице и свог народа (Рудић, 1999).

Савремене генерације и генерације које долазе од најранијих година живота и образовања доживљавају и доживљаваће вредности компјутерске технологије која им користи и која ће им користити за стицање сазнања из природе, људског друштва и неће се бојати научних и технолошких достигнућа, већ ће у њима видети шансу за индивидуално и социјално усавршавање личности.

Примена дидактичких медија у настави географије омогућиће наставнику географије да потпуније ангажује сва чула и способности ученика у процесу наставе; интензивније ће развијати њихов духовни потенцијал и подстицати рад и жељу за сазнањем уз помоћ компјутера, предвиђање и планирање, и да са више реалности и објективности приступају појавама објективне стварности која их окружује и која је предмет сазнања.

ПЕДАГОШКИ ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ САВРЕМЕНИХ МЕДИЈА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

Савремени наставник географије обављаће своју педагошку функцију успешно уколико је оспособљен да се користи савременом компјутерском опремом, телевизијом, видео-системима, интернетом, али и савременим мултимедијалним системима. Употребом техничких уређаја у настави доприноси се и развијању радних способности ученика, што даље доприноси остваривању функционалног задатка наставе географије. Захваљујући њима подстиче се мисаона активност ученика у процесу стицања знања и развија се интересовање за самостални рад представљајући снажну подлогу самообразовању. Технички уређаји врло брзо стављају у функцију наставно средство што доприноси већој економичности наставе. Савремена технологија, уз коришћење мултимедијалних система, ствара предуслове за ангажовање свих чула у процесу стицања нових знања, развија креативност ученика и обезбеђује већу активност ученика у настави и учењу. Школа се данас не може одрећи помоћи техничких уређаја и технологије. Опасност од техницизма, помодарства, злоупотребе технике постоје, али тај ризик треба прихватити јер је корист од њихове употребе много већа (Група аутора, 2012).

Уз рационалну комбинацију и примену визуелних, аудитивних, аудио-визуелних и других медија, ученицима се знатно успешније приближују разноврсне тематске посебности наставе географије, које су, уједно, и снажни извори знања, а све у циљу ставрања што потпунијих представа и појмова о појавама, процесима и збивањима у природном, друштвеном и техничком окружењу (Мијановић, 2002). Мотивација ученика и пажња која је усмерена на најважније појединости онога што се посматра зависи од правилне употребе самих дидактичких медија. На тај начин, код ученика се активирају сазнајна чула али се истовремено стварају и јасније представе о ономе шта је предмет проучавања на часу.

Технички уређаји су у великој мери заступљени у настави географије и свакодневно се повећава њихов број. Уређаји као што су: дијапројектор, еипројектор, кино-пројектор, видео-рикордер, магнетоскоп, магнетофон замењени су савременим, бољим техничким уређајима. То су пре свега универзални видео-пројектори, компјутери, графоскопи са LCD екранима, DVD уређаји, CD плејери и други. Технички уређаји су веома важни за организацију квалитетног васпитно-образовног процеса. Реч је о веома битној и корисној техничкој компоненти без чије се подршке не може замислити ефикасан процес поучавања и учења; јер, управо, технички уређаји чине материјално-техничку основу савремене образовне технологије.

С једне стране, ефикасност и квалитет наставе условљени су материјално-техничком опремљеношћу школе, а с друге стране дидактичко-методичком оспособљеношћу наставника. То значи да би наставник могао да организује наставу на најрационалнији начин, неопходно му је ставити на располагање одговарајућу техничку опрему и медије. У процесу наставе и учења географије користи се велики број пројекционих апарата од којих су најзначајнији: епископ, епидијаскоп, дијапројектор, графоскоп, кино-пројектори, стерео-пројектори, микропројектори, рото-пројектори, стереоскопи, видео-пројектори и други. Ти пројекциони апарати, заједно са садржајима за пројекцију, представљају суштинску основу савремених визуелних медија и њихова употреба анимира чуло вида и чуло слуха. Највећа предност ових уређаја је у томе што се могу успешно користити у образовању без обзира на специфичности наставног предмета, врсту школе, узраст и предзнање ученика.

АУДИО-ВИЗУЕЛНИ МЕДИЈИ

Графоскоп: Графоскоп је визуелни медиј који се још и назива и графопроектор, дијаграф али и велики дијапројектор – радни пројектор. Релативно једноставан технички уређај, погодан за преношење и одржавање, уз чију се примену могу ефикасније остварити планирани васпитно-образовни ефекти. Уз помоћ њега се успешно може заменити наставничково писање и цртање по табли. Док наставник црта или пише по радној површини овог пројектора, наставник је окренут лицем према ученицима, што није случај када црта по школској табли, па самим тим омогућава да директно комуницира с њима лицем у лице. Довољно је само видети графоскоп и одмах се схвата функција његових делова, као и брзо оспособљавање за његову употребу. Оно што је специфично за све графоскопе је то што може приказивати слике и при дневној светлости у учионици, тако да ученици могу неометано да посматрају и да праве белешке. За графопроекцију могу се набавити готове транспарентне слике за многе географске наставне теме. Савремени графоскопи могу се користити у било којој учионици или кабинету географије без обзира на доба дана, интензитет дневног светла или вештачког осветљења, примењени облик рада, тип и артикулацију наставног часа. Технички савршенији графоскопи доприносе побољшању њихове педагошке ефикасности и пружају могућност свестраније употребе. Могуће га је користити у комбинацији са панел-плочом и LCD кристалима. Он се поставља на графоскоп и повезује с видео-излазом на рачунару. Тако омогућава пројектовање анимације на пројектно платно, а самим тим и садржај постаје очигледнији, занимљивији и прихватљивији за учење. О његовој географско-педагошкој вредности говори и могућност да се користи и у комбинацији са другим наставним средствима, нарочито са аудитивним, јер тада долази до интеграције слике и звука у наставном процесу. Графоскоп се у процесу наставе и учења највише користи за: обраду нове наставне јединице или неког њеног дела, илустрацију или демонстрацију одређеног садржаја, продубљивање одређеног садржаја али и постављања питања и задатака, као и проверавање и оцењивање. Графоскоп али и транспаренти ће се правилно и ефикасно користити уколико се ускладе са васпитно-образовним циљевима наставне јединице.

Синхронизовано повезан графоскоп са другим електронским и мултимедијским средствима може да обезбеди изузетан квалитет и динамичност наставног процеса. Тако се повећава његова педагошка ефикасност и проширују могућности употребе не само у процесу наставе, већ и у ваннаставним и слободним активностима. Графоскоп омогућава да се у настави презентира садржај парцијално и у целини, а визуелна презентација повећава ученичку концентрацију и подстиче их на непосредну активност. Његова употреба омогућава ефикаснију организацију и реализацију наставног процеса, као и прегледност и динамичност у раду. Портабл графоскоп са зум техником је такав графоскоп у који је имлементирана зум техника. Омогућава пројекцију увећаних делова наставног материјала, па се тиме упрошћава наставни рад, штеди време и смањују школски издаци. Има девет сочива осветљених јаком халогеном лампом и рефлектор, па је тиме дат допринос стварању врло оштре слике. Импазантно је то што се овом врстом графоскопа географски наставни материјал може увећати и до 160%. Непосредна примена графоскопа у васпитно-образовном процесу подразумева унапред припремљене графофолије или њихову израду током непосредног излагања одређеног наставног садржаја. Могуће је унапред припремити географске карте, цртеже или текстове, па их на часу приказати, поступно један за другим, окретањем ручице ваљка на коју је фолија намотана. Ако наставних савесно и студиозно унапред припрема графофолије, њихови садржаји ће бити систематичнији, прегледнији, информационо богатији и методички квалитетнији.

Епископ: Епископ је врста пројекционог апарата који пружа широке могућности презентације разноврсних географских дидактичких материјала. У том случају, наставници могу без проблема да мењају редослед њихове презентације, а да истовремено држе одређену слику у фокусу онолико дуго колико сами процене да је неопходно. Епопројекција може да се емитује директно или индиректно, зависно од техничких могућности уређаја, или као самостални монтажни материјал који је смештен у фолиотеци. У случају директне пројекције, светлосни зраци улазе са слике непосредно у објектив и одатле се усмеравају на екран, пројекционо платно или другу адекватну подлогу, а у случају индиректне пројекције, између слике и објектива налази се огледало, постављено на апарату под углом од 45°, тако да се преко њега прелама пројекција. Савремени епископи имају тако

јак светлосни сноп да је замрачење просторија при при њиховој употреби сасвим непотребно. Имају могућност да увећају садржај за презентацију од три до осам пута, зависно од природне величине и објективне потребе за његовим увећањем. Захваљујући тим техничким погодностима ученици могу без проблема са својих места да прате ток презентације и сасвим добро идентификују све појединости од значаја за разумевање суштине онога што је предмет њиховог интересовања. Епископи данас имају даљински управљач који омогућава наставнику аутоматско прелиставање и приказивање књига, каталога, албума и другог илустративног материјала.

Видео-пројектори: Видео-пројектори омогућавају презентацију садржаја велике дијагонале приказа. Због своје приступачности почео је да се користи и, поред пословних презентација, у образовању. Постају у образовним институцијама незаобилазни део опреме који се свакодневно користи. Захваљујући својој савремености и компактности, видео-пројектори верно приказују аудио-визуелни сигнал с рачунара и видео-система на платно. Први уређаји који су пројектовали слику с рачунара на пројекционо платно били су LCD панели који су се постављали на графоскопе. Квалитет презентације није био најбољи, а просторија у којој се вршила презентација морала је бити замрачена. Они имају лош контраст и лошу динамику боје, па су зато неупотребљиви за мултимедијалне апликације. Због својих добрих перформанси, видео-пројектори спадају у једне од најважнијих дидактичких медија школе. Наставник пројекцијом управља уз помоћ даљинског управљача, на тај начин може подвући важне делове или их визуелно нагласити и тако усмерити пажњу ученика на битне ставри. Када су у питању нове генерације пројектора, слика је јако добра и засићена бојом. Такође није потребно да се учионица замрачује за време пројекције, али ако просторија поседује могућност замрачења, ту особину треба искористити, јер је познато да на квалитет презентације у већој мери утиче вештачко светло него природно. Једна од основних карактеристика сваког видео-пројектора је и број прикључака. Док је код преносивих неопходан само један видео и један рачунарски прикључак, код професионалних је пожељно што више таквих излаза. Битна карактеристика је и репродукција звука, али и подржавање што више стандарда. Видео-пројектор требало би да има и аутоматизовани зум и фокус, ИЦ сензоре. Приликом избора пројектора, поред намене,

пажња се мора посветити и јачини светлости, вредности контраста, резолуције слике као и формата слике. Само они пројектори који дају више од 300 лумена су добри јер испод ове вредности осветљеност је слаба при дневној светлости. Већа резолуција омогућава детаљан приказ слике, презентације или видео-материјала. Најбоље је одабрати стандардну (1024 x 768). Старије генерације ових уређаја су користиле катодну цев, док је пројекциони систем био сличан као код телевизора. Кућни пројектори служе за пројектовање видео-записа, DVD филмова, док се за потребе едукације користе они пројектори који омогућавају репродукцију квалитетне пројекције, како у дневним тако у ноћним условима. Код ове класе је најбитније осветљење лампе пројектора (Надрљански, Солеша, 2006).

Образовна телевизија: Телевизијски пријемник је апарат који се користи у настави пре свега за пријем и емитовање емисија школског програма ТВ центра или за организацију интерне телевизије у школи. Телевизијска настава се допуњава класичним облицима наставе или дописном наставом. Овде се допуњавају класична настава и настава путем телевизије или настава путем телевизије с дописном. Наставник се појављује као организатор рада, обезбеђује да се дају неопходна објашњења у току емисије, да се изврши синтеза програма након гледања, ураде добијени задаци и реализују пројекти истраживања. Телевизијска настава допуњава традиционалну наставу онда када је то неопходно и кад ће обезбедити допуну, конкретизацију и подићи њен квалитет. У овом случају телевизијским програмима се демонстрирају предмети, процеси и радње, приближава се недоступна стварност и тим настава чини интересантнијом и приступачнијом ученицима. Овде телевизија даје оно што сам наставник и уџбеник не могу дати на начин како ученици желе (Мандић, Ристић, 2006). Приликом припреме програма могу се употребљавати сва расположива наставна средства, неопходни материјали и друго. Овим се обезбеђује непрекоран квалитет презентовања наставних садржаја самим тим што се можемо користити савременим учионицама, лабораторијама, кабинетима и наставним базама. Телевизијски програм може се, по потреби, поновити, значајни делови се могу успорено приказати и могуће су бројне припреме за успешно праћење програма, дискусије о њему и његово боље едукативно дејство. ТВ програм се може тако програмирати да се оствари двострана комуникација. Образовна телевизија има широк

васпитно-образовни утицај на децу, омладину и одрасле својим снажним аудио-визуелним ефектима, а познато је и то да обична телевизија спада међу најутицајнија средства масовне комуникације, било да су ти утицаји позитивни или негативни. Она брзо лансира моду, начин понашања и слично. Телевизијски програм може имати снажније васпитно-образовно дејство, лако се комбинује са другим садржајима организованих утицаја, веома се лако прилагођава условима, потребама средине и васпитаника, одређених врста школа и наставних програма. Телевизијски програм може обезбедити квалитетну наставу и у веома удаљеним местима, помоћи болесним и непокретним људима да прате наставу док су на лечењу и давати допунско образовање људима који раде (Мандић, Ристић, 2006). Најповољнији услови су када свака учионица има телевизиски пријемник и када ученици не морају да напуштају своје учионице да би гледали образовне телевизијске емисије, јер то у знатној мери ремети организацију наставе. Телевизор може бити у учионици причвршћен за зид, постављен на непомично постоље или на металну шипку, с могућношћу померања телевизора надоле или нагоре. Такође се може телевизор поставити на покретне сталке са точковима како би се могао лако преносити из учионице у учионицу. Величина екрана телевизора треба да је сразмерна у односу на распоред седења ученика, односно број седишта сваке групе ученика. Обично се препоручују телевизори с великим екранима. Што је екран већи, то је и број ученика који може да прати телевизиски програм у учионици већи. С обзиром на то да у пракси има око 30 ученика у одељењу, неопходан је један телевизор од 61 cm у разреду, а ако их има више, онда је неопходно имати два телевизора, постављена у левом и десном углу учионице. Величина екрана телевизора такође утиче на удаљеност седишта ученика од телевизора. Савремени ТВ уређаји могу бити постављени непосредно испод плафона учионице, тако да сви ученици имају једнаку могућност и видљивост. Телевизори најновије генерације се праве у великим форматима и знатно већи број ученика може да посматра програм.

Телевизија, као и сва друга техничка помагала, не може и нема циљ да замени наставника. Она, применом у настави, помаже наставнику да његово излагање буде сликовитије.

Мобилни уређаји: Мобилно учење дефинише се укратко као учење помоћу мобилних уређаја: такозваних паметних телефона, PDA уређаја, MP3 и MP4 уређаја и таблет рачунара. Мобилни

телефон више није само справа која служи за телефонирање и слање СМС порука. Сада пружа многе погодности – од стварања мултимедијалних садржаја, преко претраживања интернет страница, до покретања широког спектра апликација. Управо из тог разлога, мобилни телефони се све више и све чешће користе у образовању и надомештају недостатке традиционалног образовања, употпуњују га или га потпуно замењују. Термин *M-learning* односи се на учење помоћу мобилних телефона као допуна традиционалној настави, али и на развој учења на даљину, где мобилни телефон у потпуности замењује учионицу и књиге. Овакав начин учења има за циљ да наставу ослободи просторно-временских стега, учини је свестранијом и квалитетнијом. Број погодности које нуди мобилно учење далеко је већи од оног који нуди традиционални начин школовања у учионици. Пре свега, једна од предности односи се на брзину протока информација; ученик у сваком тренутку и на сваком месту може имати помоћ енциклопедије, речника, приручника у само неколико тренутака. Мобилни уређаји се могу користити за приступ различитим садржајима, али – што је још интересантније – и за креирање сопствених, које ће ученици потом делити са другим ученицима и наставницима, потпуно независно од трајања наставе.

Један од недостатака традиционалне наставе јесте спутавање индивидуалних карактеристика ученика. Наставник не може у оквиру једне наставне јединице, ограничене трајањем од четрдесет пет минута, у групи од на пример двадесетак ученика, поклонити подједнаку пажњу сваком ученику понаособ. У том случају, ђаци су приморани да памте темпом који можда не одговара њиховим способностима или жељама, а да онда код куће надокнађују пропуштено. Мобилно учење омогућава ученицима да градиво усвајају својим темпом, на онакав начин и онолико пута колико то њима одговара.

Интерактивне табле: Примена електронских интерактивних табли, које су још познате и као електронске беле табле, паметне табле или интерактивне мултимедијалне табле, претвара традиционалну предавачко-репродуктивну наставу у интерактивну наставу која одговара образовним потребама савременог ученика и доводи до постизања жељених исхода учења, који су у складу са захтевима модерног друштва. Електронске табле велики су интерактивни екрани повезани на рачунар и пројектор. Пројектор омогућава ученицима да виде

радну површину рачунара на табли. Табле су интерактивне јер корисници могу да контролишу рачунар користећи специјалну оловку или прст, цртајући и пишући њима по површини табле. Табла се обично монтира на зид или на подни сталак. Постоји неколико доступних уређаја који се користе као допуна интерактивним таблама: таблет рачунари, који омогућавају даљински приступ табли са било ког места у просторији, системи за гласање ученика (тзв. кликер системи), који омогућавају ученицима да појединачно одговарају на питања приказана на екрану или објављена преко звучника (питања поставља наставник преко бежичног телефона, с рачунара или преко камере за документе – било ког уређаја који може да се прикачи на интерактивну таблу и омогући ученицима и наставницима да на таблу пројектују снимак или да репродукује звук).

Електронске табле могу да буду од велике помоћи приликом излагања кључних идеја, истраживања информација, презентовања садржаја наставне јединице, приказивања видео-снимака, приказивања рада једног ученика другим ученицима. Као и на традиционалној табли, на интерактивној може директно да се пише током часа – да се заокружују, истичу или обележавају елементи на екрану, да се бришу грешке, креирају цртежи, белешке и концептуалне мапе, али будући да је табла повезана на рачунар, све ово може да се сачува или одштампа. Увођење интерактивне електронске табле у наставу чини предавања и процес учења атрактивнијим, динамичнијим и садржајнијим. Наставницима омогућава већу креативност у састављању наставних материјала, олакшава им процес чувања, измена и прослеђивања материјала ученицима, а ученицима помаже да се потпуније укључе у процес учења. Ученици више не морају да брину о белешкама или да се труде да одржавају пажњу јер се на овај начин пре свега подстиче њихова мотивација за активно учешће у процесу учења. Употреба интерактивне табле при креирању материјала за наставу омогућава наставнику коришћење докумената из различитих програма на радној површини, маркирање, увећање текста, наглашавање функцијом „рефлектор” и друге могућности које се користе да би се у фокус ставили битни садржаји. Могуће је и чување свих унетих измена које су настале у току предавања или пак задржавање презентације у првобитном облику како би при следећем предавању процес предавања ишао другим путем, сходно потребама ученика.

Настава са интерактивном таблом може да преобрати индивидуалне активности или фронталну наставу у интерактивну наставу, унапређујући тако сарадњу између ученика, или између ученика и наставника. Интерактивност помаже активно учење, а не само пасивно примање информација. Коришћење расположивог времена на часу може да буде много боље захваљујући интерактивној табли, јер уз визуелну демонстрацију ученици много лакше и брже могу да разумеју апстрактне концепте, па преостаје више времена за вежбање и праксу. Велика предност интерактивних табли је у томе што наставници могу да сачувају наставни материјал и да га после часа достављају ученицима или деле са колегама. Електронске табле се обично испоручују са одговарајућим софтвером који је само један од алата за наставнике и креирање материјала интерактивних лекција. Добављачи оваквих табли, такође, често обезбеђују ресурсе за наставнике који су уграђени у софтвер као што су слике, видео-снимци, анимације, а некад и комплетне наставне јединице. Пре креирања интерактивне наставне јединице на електронској табли, наставници морају прво да преузму софтвер за интерактивне табле и да се упознају са њим. Будући да је софтвер за електронске табле изузетно прилагођен корисницима, наставници могу лако и брзо да науче како да креирају наставне садржаје из спектра већ постојећег садржаја и прилагоде их потребама свог одељења.

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

Модерна организација наставе незамислива је без увођења иновација. Дидактичко-методичка реформа и модернизација подразумевају коришћење нових дидактичких материјала и стратегија наставног рада. Мултимедијалним приступом наставном процесу не мењају се само стил и начин рада већ у великој мери и квалитет знања. Тиме се стварају услови за стицање разноврснијих, динамичнијих и комплекснијих знања. Будући да се укупни квантум знања свакодневно увећава, то имплицира потребу за перманентним учењем и усавршавањем. Једна од нових савремених тенденција и приступа је и концепт електронског (*E-learning*) учења, који даје нови печат и умногоме олакшава овај процес.

Примена рачунара у настави географије није тако новог датума. Први програми у овој области служили су за једноставно

приказивање неких података или географских карти различитih подручja, tipova и размера. Ovi programi prikazuju podatke o drzavama, provincijama, teritorijama i drugim manjim geografskim celinama. Prenos znanja odvija se po određenom nastavnom programu, s tim što učenik ima mogućnost da brže prelazi sa teme na temu u okviru iste nastavne целине. Примена рачунара у настави данас је саставни део наставног процеса јер омогућава лакше учење и брже савладавање градива. Рачунари имају веома широку примену и могу се користити у различитим сегментима наставе (Блажич, 2007).

Употребом рачунара у настави географије улога наставника није потиснута. Наиме, код појединих наставника постоји бојазан да њихова улога може бити потиснута самом применом рачунара на часу. Настава и учење уз помоћ рачунара ставља наставника у позицију организатора, координатора и управљача процесом наставе. Наставник усмерава ученикове активности, организује и заједно са ученицима реализује рад, брине се о избору програма и прилагођавања садржаја карактера програма одређеној артикулацији наставног часа, ствара услове за нормално функционисање рачунара, надзире рад с рачунаром и усмерава њихову активност ка остваривању функционалних циљева часа.

Мултимедијалне програме могуће је веома ефикасно користити у настави географије и ваннаставним активностима. Ови програми функционишу тако да се одговарајућим поступцима ученика слика, звук и текст могу активирати у разним комбинацијама, смањити тренутно непотребна опција, а покренути варијанта која је у датом тренутку најпотребнија, односно она којом се могу постићи оптимални резултати у процесу учења, добити најпотребнија информација и слично. Програми могу имати и веома велики значај приликом обраде наставно-географских садржаја из становништва, привредне или политичке географије. Они нуде заиста огроман број актуелних статистичких података о броју, кретању, природном прираштају, активности и структурама становништва. Садрже податке о економском богатству земље, ресурсима, индустријској производњи како на светском којег набројаног елемента између било које државе, континента или слично. Констатација да већина ових програма своју нову верзију добија сваке године даје нам право да кажемо да ученици могу да увиде било коју територијалну промену код било које државе и да увиде њихове нове просторне односе на карти. Такође, поједини програми нуде

свеже информације о државним уређењима и савременим политичким кретањима.

Наставници географије, носиоци наставног процеса, поред тога што се у извођењу наставе користе личним искуством, уџбеником, штампаним медијима, у наставни процес могу увести и интернет као наставно средство које ће допринети једноставнијем, лакшем, садржајнијем и креативнијем савладавању: физичкогеографских, друштвеногеографских, регионалногеографских, картографских и општегеографских тема. Интернет ће омогућити ученицима да схвате да географска тема није лимитирана уџбеником и зидном картом.

Данас се у образовно-васпитним системима свих развијених земаља користи се интернет као адекватан пут рационализацији и модернизацији наставе географије. Интернет омогућава да наставници, ученици, студенти усвоје савремену географску културу. Интернет омогућава упознавање са савременим научним достигнућима, образовно-васпитним вредностима, наставним средствима. Такође, обогаћује часове географије, тако да ученици упознају географске појмове, појаве и процесе. Коришћење интернета зближиће ученика с географијом као научном дисциплином и као школским предметом. Интернет лако повезује географе и географске институције широм планете нудећи одговоре на многа питања (Медојевић, Ваљаревић, 2009).

ЗАКЉУЧАК

Примена савремених дидактичких технологија у настави географије недвосмислено може да помогне наставницима и ученицима у изградњи и стицању географских знања. Како би се постигли резултати учења потребни за XXI век, ваљало би да наставници географије сасвим природно користе савремена наставна средства. Применом ових средстава, наставници морају водити рачуна да ли ће технологија помоћи ученицима да постигну жељене резултате у учењу и да ли такви резултати могу бити постигнути другачијим, приступачнијим, савременим дидактичким наставним средствима. На наставницима је да применом савремених метода у обради географских наставних садржаја приближе градиво и представе га у што већој мери разумљивијим и прихватљивијим за дати узраст ученика. У томе им може помоћи примена различитих наставних средстава, али пре свега стручност, заинтересованост и машта наставника, која

ће уз активно учешће ученика омогућити да час географије буде успешно реализован, да се сузбије монотонија часа, наставно градиво учини много рационалнијим и занимљивијим, а све у функцији да учениково стечено знање из географије буде што трајније. Управо зато, сви савремени дидактички медији морају се све више примењивати у настави географије јер се њиховим правилним коришћењем може постићи већи ефекат и учинак у савладавању новог и утврђивању стеченог знања из наставног предмета географија.

ЛИТЕРАТУРА

- Блажич, М. (2007). *Образовна технологија*. Врање: Учитељски факултет.
- Група аутора. (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Група аутора. (2012). *Школа будућности*. Београд: Министарство науке, просвете и технолошког развоја.
- Даниловић, М. (1996). *Савремена образовна технологија*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Медојевић, Ј., Ваљаревић, А. (2009). *Интернет у настави географије*. Косовска Митровица: Природно-математички факултет.
- Надрљански, Ђ., Солеша, Д. (2002). *Информатика у образовању*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Продановић, Т., Никчевић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Рудић, В. (1999). *Методика наставе географије*. Београд: Географски факултет.
- Тадих, М. (2013). *Географска мерења ван школске учионице*. Београд: Креативни центар.

APPLICATION OF DIDACTIC MEDIA IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Abstract: Geography is a science and a subject that keeps up with time. In modern conditions, of course, the quality of teaching and teaching process is influenced by the application of modern didactic media. The modern organization of geography teaching in primary and secondary schools is unthinkable without innovation. Good organization, interestingness and new tendencies in the development of this subject can contribute to raising the quality of teaching to a higher level and consequently, the acquisition of knowledge of students is completely and rationally. The application of new methods and didactic media should ensure the maximum activity of pupils in terms of their research and independent work.

Key words: school, knowledge, teaching, technique.

Биљана М. Павловић

Прегледни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 500-514

СЛОБОДНЕ КУЛТУРНО-УМЕТНИЧКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У КОНТЕКСТУ ОСТВАРИВАЊА САРАДЊЕ ШКОЛЕ И ЛОКАЛНЕ ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ³⁸

Сажетак: У раду се разматрају слободне културно-уметничке активности ученика у контексту остваривања сарадње школе и локалне друштвене средине. Школа је одувек била значајан фактор напретка друштва, те очувања културних вредности средине у којој се налази. Зато је од изузетног друштвеног и педагошког смисла и значаја остваривање сарадње школе с релевантним институцијама локалне друштвене средине. У реализацији заједничких циљева важну улогу имају и слободне културно-уметничке активности ученика као што су хор, оркестар и фолклор. Циљ овог рада је да се утврди улога слободних културно-уметничких активности ученика у остваривању сарадње школе и локалне друштвене средине. У раду су анализирани ваннаставне активности Основне школе „Лепосавић” у Лепосавићу, које се различитим поводима реализују у сарадњи са бројним организацијама и институцијама локалне заједнице. Ово је свакако позитиван пример сарадње ради остваривања заједничких друштвених и националних циљева. У раду је примењена метода теоријске анализе и студија случаја.

Кључне речи: основна школа, локална друштвена средина, ваннаставне музичке активности.

УВОД

Однос школе и друштвене средине тема је која заокупља пажњу педагога, психолога, социолога образовања и других истраживача друштвено-хуманистичке оријентације. Ова тема је веома значајна у савременом друштву које одликује динамичан развој економије, технологије, комуникационих система, као и тенденција културне хомогенизације. Технолошки напредак је несумњиво допринео просперитету човечанства, али је очигледно да су свеукупни глобализацијски токови и убрзан

³⁸Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта ИИИ 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција”, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

начин живота узроковали и бројне негативне појаве – отуђеност, непоштовање елементарних људских права, међунационалну нетрпељивост, угроженост природе и слично. У таквим условима школа има одговорну и важну улогу у васпитавању и оспособљавању младих генерација „за активно учешће у решавању егзистенцијалних проблема човечанства, његовој демократизацији и хуманизацији” (Јовановић, 2005: 98). Реализација васпитних задатака условљена је пак бројним чиниоцима. Отвореност школе према окружењу и сарадња с релевантним друштвеним институцијама неке су од основних претпоставки њеног успешног васпитно-образовног деловања у циљу припремања младих за живот у савременом друштву.

Школа се налази у природном окружењу, али је изложена и различитим утицајима социјалне средине – културном, економском, политичком и слично – тако да на њен рад утиче све што се дешава у датом друштвеном окружењу. Истовремено, школа својим васпитно-образовним и културним деловањем активно учествује у обликовању, мењању и развијању средине у којој се налази. Педагози истичу да се приликом утврђивања функција једне школе, њених циљева и задатака, морају имати у виду интереси и потребе школе, локалне самоуправе и осталих чинилаца друштвене средине (Поткоњак, 1999: 116). Њихово заједничко деловање допринеће успешном остваривању бројних васпитних задатака који су значајни за школу али и за целокупно друштво. Циљ овог рада је да се утврди улога слободних културно-уметничких активности ученика у остваривању сарадње између школе и локалне друштвене средине.

СХВАТАЊА О САРАДЊИ ШКОЛЕ И ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ

Локалну друштвену средину (заједницу³⁹) карактерише како конфигурација земљишта, тако и присуство људи и њихових култура у оквиру дате географске области. Дакле, она представља становништво које живи на одређеној територији, цени заједничку историјску традицију, има низ друштвених институција, учествује у заједничком начину живота, свесно је свог јединства и способно је за заједнички рад у решавању

³⁹У савременој педагошкој литератури уобичајено је коришћење термина „друштвена средина”, док социолози чешће употребљавају термин „друштвена заједница”. У овом раду ћемо ова два термина користити синонимно.

проблема од заједничког интереса (Радовановић, 1997: 96). Заједничким дуготрајним животом у истој географској и друштвеној целини „обликују се заједничке навике и обичаји, тако да људи постају повезани с местом и познаницима до те мере да живот у оквиру своје заједнице сматрају за посебну вредност. Самим тим што су свесни своје заједнице, људи настоје да је учвршћују и да се према њој рационално и одговорно понашају” (Базић, Пешић, 2012: 248).

Још у античко доба разматрана је улога школе у животу човека, па је из тог периода чувена Сенекина (Lucius Annaeus Seneca) мисао *Non Scholae sed Vitae Discimus – Не учимо за школу већ за живот*, која ће бити инспирација многим педагозима у промишљањима о односу школе и друштва. Остварујући бројне задатке и очекивања друштва, школа је временом успоставила специфичан и нераскидив однос са друштвеном средином у којој се налази.

Почетком новог века присталице емпиризма почињу озбиљније да се баве развојем индивидуе под утицајем спољашње (друштвене) средине. Бекон (Bacon Francis Verulamski) истиче да знање које ученици стичу у школи треба да има практичну, употребну вредност. И филантрописти су истицали значај васпитања и образовања у оспособљавању младих за живот у заједници, па су у школе увели игре, пливање, трчање, клизање, излете и школску гимнастику. Критикујући одвојеност школе од живота, Вилијем Пети (William Petty) је међу првим педагозима XVII века употребио термин „радна школа”. Дидро (Denis Didro) је касније снажно истицао улогу друштвене средине у процесу васпитања. Инспириран учењем Платона, Аристотела, Квинтилијана, Монтења, Лока – који су у природности видели општеважећи принцип васпитања – Русо (Jean Jacques Rousseau) је промовисао слободно васпитање. Сматрао је да у процесу васпитања и образовања треба обезбедити услове у којима ће ученици у потпуности моћи да испоље своје афинитете и искажу физичке и интелектуалне способности (Качапор, 2003). Разматрајући начело прилагођавања култури, Дистервег (Adolf Vilhelm Disterveg) је истицао значај упознавања ученика са културом места и државе у којој живе. Он је посебно указивао на просветитељску улогу учитеља и његову одговорност у погледу културног развоја локалне средине. Истицао је да прави народни учитељ не ограничава своју делатност на школу, већ активно учествује у друштвеном животу средине. Учитељ треба да буде

„иницијатор и руководиолац читавог низа културно-просветних мера међу становништвом” (Rotenberg, 1941: 8). Сматрао је да школа треба да буде посредник између живота породице, друштва и државе.

Крајем XIX и почетком XX века јављају се бројни покрети који су захтевали да се школа „врати животу”, да престане да ствара „вештачку животну слику” унутар својих зидова, да улепшава живот и представља га „ружичастим” и слично, чиме онеспособљава ученике за укључивање у стварни живот. Хуго Гаудиг (Hugo Gaudig) је тако истицао важност превазилажења наставног интелектуализма и мануализма залажући се за самоодговорност и духовну самосталност ученика. Развио је разноврсне технике самосталног духовног рада ученика, које треба да допринесу њиховом осамостаљивању и буђењу интересовања за рад у култури како би се што више приближили друштву и средини у којој одрастају (*Педагошка енциклопедија 1*, 1989: 222).

Идеју о повезивању школе са друштвеном средином детаљније је анализирао Џон Дјуи (John Dewey), који је свеобухватно проучавао развој појединца у корелацији са друштвеном средином. Све што је друштво за себе урадило „ставља преко школе као свога посредника на располагање својим будућим члановима” (Дјуи, 1937: 5). За њега је васпитање начин одржавања друштва и облик друштвене и индивидуалне егзистенције. Друштво се одржава преношењем искуства и општењем међу људима, али се његово постојање остварује и у самом процесу преношења искуства и међусобног општења, истицао је Дјуи. Као присталица филозофије прагматизма, сматрао је да знање има праву вредност само ако је проверено кроз неку практичну делатност. И Емил Диркем (Emile Durkheim) је истицао да школа не може у потпуности остваривати своје васпитне задатке уколико се изолује од друштвеног окружења. Друштво може живети „само ако између његових чланова постоји довољна хомогеност” (Диркем, 1981: 83). Према њему, васпитање треба да прати друштвене потребе и да изражава колективне идеје и осећања (Исто, 90).

Поједини пољски педагози и социолози образовања на челу са Флоријаном Знањецким (Florian Znaniecki) овој проблематици су средином прошлог века посветили значајну пажњу. Знањецки је критиковао школу која је одвојена од живота локалне друштвене средине јер је сматрао да је та подвојеност вештачка. Ову тврдњу образлаже чињеницом да је школа институција у коју

наставници и ученици уносе искуство средине из које долазе и они заједно чине школску средину, с тим што је друштвена средина увек заинтересована за делатност школе. Зато таква подвојеност, сматра, наноси штету и школи и друштвеној средини у којој се налази (Милић, 1986: 403–405). Хелена Радлинска (Helena Radlińska) је нарочито наглашавала важност ангажовања школе на пољу културно-просветне делатности, што, по њеном мишљењу, значајно доприноси напретку и позитивним променама у друштву (Радлинска, 1961: 185). Расправе Знањецког и Радлинске о односу школе и друштвене средине подстакле су и пољског педагога и хуманисту Богдана Суходолског (Bogdan Suchodolski) на истраживање о могућностима повезивања сеоских школа с локалном средином, па је зато истицао улогу школе у еманципацији пољског села. Такође, у оквиру своје концепције „васпитање за будућност” разматрао је могућности васпитања за живот и рад у заједници, истичући узајамну повезаност индивидуе и колектива. Друштвена средина „садржи у себи огромне снаге које формирају људе”, васпитавајући и оне који похађају школу, истицао је Суходолски (Суходолски, 1970: 117).

Однос између школе и уже, односно шире друштвене средине, пољски социолог образовања Станислав Ковалски (Stanislaw Kowalski) представио је помоћу система концентричних кругова (Радовановић, 1997: 99).

Слика1: *Кругови средине* (С. Ковалски)



Централни део круга представља локално друштво које обухвата многобројне средине: породичну, школску, културну и тако даље. Остали кругови означавају средину ширег обима –

регион, државу, културни систем, цивилизацију. Логично је да школа најпре успоставља сарадњу с локалном средином, у складу са заједничким циљевима, повезујући се посредством ње са широм, односно глобалном друштвеном средином.

Савремени педагози и социолози образовања сагласни су да школа не може остваривати своје задатке ако не успоставља вишесмерне, узајамне односе са датим друштвеним окружењем. Само у таквим условима ученици могу у потпуности да развијају своја знања, вештине и навике, унапређујући себе и друштво у коме живе. Јован Ђорђевић и Никола Поткоњак истичу да школу треба да карактерише чврста повезаност са друштвом. Неопходно је „разграђивати зидове” који школу одвајају од друштва и реалног рада и живота људи, сматрају ови аутори. Школа је увек била изложена бројним друштвеним утицајима, али је она истовремено и значајан фактор „који прогресивно делује на друштво и његов развој” (Ђорђевић, Поткоњак, 1983: 176). Никола Поткоњак наглашава да је дужност школе да упознаје ученике с пожељним вредностима – општељудским, друштвеним, моралним, религијским, естетским, радним, цивилизацијским, културним и националним, те да им помогне да их прихвате и усвоје. На тај начин они се оспособљавају за правилан однос према себи, својим вршњацима, друштвеној заједници и окружењу (Поткоњак, 2013: 19).

Бранко Јовановић, међутим, указује да се бројне функције школе као јавне и културне институције не остварују у довољној мери. Њена културна и јавна делатност је, према његовим истраживањима, испод нивоа кадровских и организационих могућности школе и потреба друштвене средине. До слабљења ове функције долази услед недовољне мотивисаности наставног особља за учешће у ваннаставним активностима, њихове презаузетости и незадовољства статусом у друштву, неорганизованости и неинвентивности, недостатка адекватног система вредновања ових активности и због појачаног утицаја других чинилаца у средини (мас-медија, политичких партија и сл.). Зато школе све више губе функцију организатора разних облика културно-просветних и уметничких активности у срединама у којима се налазе. Њихова културна и јавна делатност углавном се своди на организовање приредби, изложби и сличних активности, у којима најчешће учествује мали број ученика и наставника. Посебан педагошки и друштвени проблем је недостатак културних активности у школама на сеоском

подручју (Јовановић, 1994: 97). Због изузетно великог значаја сарадње школе и релевантних институција локалне друштвене средине неопходно је размотрити све могућности њиховог повезивања.

Ради остваривања заједничких циљева, важно је успоставити односе узајамног и вишесмерног деловања на релацији школа – локална друштвена средина. Од школе се очекује да усмерава и води сарадњу са одговарајућим институцијама и организацијама уважавајући потребе локалне средине и друштва у целини, као и афинитете ученика, њихова интересовања и психофизичке способности. Школа има васпитно-образовну функцију, али и друштвена средина, с друге стране, треба да учествује у планирању и програмирању наставних и ваннаставних активности, те да обезбеди неопходне услове за њихово остваривање. Снежана Радовановић сматра да је посебно важно обратити пажњу на следеће чиниоце локалне друштвене средине у односу према школи:

- 1) породицу;
- 2) друштвене институције;
- 3) здравствено-социјалне институције (школски диспанзери, поликлинике, амбуланте, домови, интернати и слично);
- 4) културно-забавне институције и организације (биоскопи, позоришта, библиотеке, домови културе, задружни домови, клубови, културно-уметничка друштва и слично);
- 5) спортско-рекреативна друштва, центре и објекте (клубови, друштва, игралишта, базени за купање, клизалишта, излетишта и слично);
- 6) организације ученика конституисане на територијалном принципу (извиђачи, горани, подмладак црвеног крста и слично);
- 7) друге школе у локалној средини (Радовановић, 1997: 104).

Сарадња школе са одговарајућим стручним и друштвеним организацијама локалне средине допринеће успешнијој реализацији бројних васпитно-образовних циљева као и решавању важних питања која су од значаја за њен рад и развој средине у којој се школа налази. Њиховој сарадњи непосредно доприносе и слободне активности ученика.

ЗНАЧАЈ СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И ЊИХОВА РЕАЛИЗАЦИЈА

Упоредо са развојем индустријског друштва слободно време је постало предмет социолошких разматрања. Наиме, технолошки прогрес је донео скраћење радног дана и више слободног времена. Маркс и Енгелс (Karl Heinrich Marx, Friedrich Engels) су уочили кризу школе и њену изолованост од стварног живота. Они су посебно указивали на класне препреке у условима капитализма које ометају повезивање школе са друштвеном средином и чине немоћним поједине покушаје педагошких реформи. Промовисали су васпитање у духу социјалистичког поретка у коме постоји могућност за спајање васпитног рада школе са друштвенкорисним радом младих. Такође, истицали су значај слободног времена у контексту развоја свестране и целовите личности (Тодоровић, 1984: 7).

У складу са социјалистичким схватањима и реформама у друштву, Роберт Овен (Robert Owen) је први у школама промовисао систем „пола рада, пола школе“, чиме је повезао наставу и дечји рад. Поред редовне наставе, девојчице су училе кројење, шивење и кување, а одрасли радници су у слободном времену похађали вечерња предавања, посећивали концерте и друга места за одмор и разоноду (Качапор, 2003).

У оквиру Винетке школе⁴⁰, која је основана почетком XX века у месту Винетка код Чикага, наставним планом су биле предвиђене две групе предмета: обавезни и факултативни. Факултативни предмети су обухватили групне и креативне активности из области литературе, уметности, ручних радова, као и поједине дисциплине из области географије и историје. Сечено знање није контролисано тестовима, а савладаност градива није утицала на општи успех ученика. У оквиру ових активности ученици су могли да се представе слободно и спонтано, као и да науче да се јавно изражавају. Такође, имали су обавезу да уређују школу и двориште, али и да организују излете, забаве и културно-уметничке активности (Ђорђевић, 2000: 92–94).

Упоредо с редовном наставом, слободне активности у савременој основној школи чине окосницу васпитно-образовног рада. На нашим просторима се спорадично уводе средином XX века, а Општим законом о школству из 1958. године школе су

⁴⁰Оснивач Винетке школе био је Карлтон Вошберн (K. Woshburne).

добиле обавезу да их уврсте у наставни план. Слободне активности „представљају посебан облик васпитно-образовног рада са ученицима, који организује школа изван наставе у слободном времену ученика” (*Педагошка енциклопедија 2*, 1989: 353). Засноване су на начелима слободног избора, што ученицима пружа могућност да испоље своје афинитете и способности, те да их даље развијају и усавршавају. Њихов смисао је управо „да постану трајна култура ученика, односно да се у слободном времену ученици баве оним активностима које ће до максимума ангажовати њихове снаге и способности, што ће позитивно утицати на њихов физички, духовни, образовни и културни развој” (Грандић, 2000: 97).

Настава је примарни облик васпитно-образовног рада у школи, али се у њој реализује само део васпитних задатака. Педагози указују да настава „недовољно развија самосталност и иницијативност ученика и тешко реализује захтеве за индивидуализацијом, то јест њоме се тешко задовољавају посебна и специфична интересовања и склоности деце” (Трнавац, Ђорђевић, 1995: 103). Улога слободних (ваннаставних) активности је управо у томе да подстакну самостално ангажовање ученика у разноврсним друштвеним активностима. Оне им омогућавају да и ван редовне наставе испоље своје потенцијале, ставове, знања, вештине, да покажу креативност и стваралаштво, што доприноси развоју и јачању личности ученика, њиховом самопотврђивању и мотивацији за учешће у активностима од личног и општег друштвеног значаја. Ваннаставне активности им пружају прилику да се представе средини у којој живе, да је боље упознају, остваре комуникацију с њом и лакше укључе у живот друштвене заједнице. Оне несумњиво доприносе развоју демократских компетенција ученика – толеранцији, уважавању других, друштвеној одговорности – чиме их оспособљавају за живот у грађанском друштву.

У складу са интересовањима ученика, потребама школе и средине у којој се школа налази, могуће је организовати различите облике слободних ученичких активности. Оне се реализују кроз секције, дружине, клубове и друштва. Школске секције могу да буду различитог карактера, а по сродности се најчешће формирају као:

- 1) предметне (математичка, језичка, биолошка, физичка, географска, историјска, хемијска итд.);

-
- 2) културно-уметничке (драмска, литерарна, рецитаторска, ликовна, музичка, плесна, новинарска итд.);
 - 3) техничке (саобраћајна, моделарска, радио-аматерска, информатичка, фото, електротехничка итд.);
 - 4) спортско-рекреативне (фудбалска, одбојкашка, рукометна, кошаркашка, гимнастичка, атлетска, планинарска итд.);
 - 5) радно-производне (виноградарска, пчеларска, грнчарска, ћилимарска, кројачка итд.);
 - 6) мешовите (Јовановић, 2018: 367).

Слободне културно-уметничке активности подразумевају, између осталог, учествовање у хорској, оркестарској и фолклорној секцији, као и групним певачким саставима. Њихов крајњи циљ су јавни наступи и представљања ради упознавања и неговања културе и уметности. Очување српске културе и идентитета један је од приоритетних националних циљева на Косову и Метохији и представља најзначајнији задатак школа али и свих других институција локалних заједница на овом простору. Школа треба да упути ученике на који начин могу учествовати у друштвеном и културном животу средине у којој живе, развијајући осећај одговорног понашања према друштву и културним вредностима.

Основна школа „Лепосавић” у Лепосавићу представља позитиван пример успешне сарадње школе са бројним институцијама локалне заједнице. Према подацима добијеним у овој установи, школа остварује сарадњу са следећим институцијама локалне средине:

- 1) Културно-уметничким друштвом „Копаоник”;
- 2) Црвеним крстом;
- 3) Библиотеком „Свети Сава”;
- 4) Полицијом;
- 5) Учитељским факултетом;
- 6) Средњом школом „Никола Тесла”;
- 7) Предшколском установом „Наша младост”;
- 8) Центром за културу „Сава Дечанац”;
- 9) Покретом горана у Лепосавићу;
- 10) Ватрогасном службом.

На ширем плану, ова школа је остварила сарадњу са:

- 11) Фудбалским клубом „Космет”;
- 12) Заводом за јавно здравље у Косовској Митровици;

13) Институтот за јавно здравље Србије „Др Милован Јовановић Батут“;

14) Универзитетот у Цириху.

Кроз заједничке активности школе и институција локалне средине ученици стичу знања о култури, историји и традицији; јачају свест о значају очувања националног идентитета, природне средине и здравља; подстиче се родољубље као и осећај за демократичност и толеранцију итд. Неопходно је размотрити најважније датуме и догађаје од националног и локалног значаја и сагледати на који начин их треба обележити кроз сарадњу школе и релевантних локалних институција. Потребно је испланирати одговарајуће заједничке пројекте и културне програме у којима ће ученици имати прилику да се представе и дају допринос очувању културе и традиције средине у којој живе, те осталих националних и универзалних вредности. Пригодним уметничким програмом свакако би требало обележити следеће датуме: Дан државности Републике Србије, Дан Светог Саве, Дан примирја у Првом светском рату, Дан победе над фашизмом, Дан војске, Дан сећања на жртве Холокауста, Дан града, Дан школе. Повод за организовање приредби и културно-уметничких дешавања могу бити и многи други датуми као што су: Дан мира, Дан дечјих права, Дан солидарности, Дан наших хероја, Дан здравља, Дан породице, Дан планете Земље, Дан заштите природе итд. Свечани део програма уприличен неким значајним поводом свакако је прилика да се у њему представе ученици музичких и других културно-уметничких секција. Обележавање важних државних и локалних празника и јубилеја и реализација разноврсних културних програма треба да подстакне снажна патриотска осећања, да ојача свест о припадности колективу, култури и традицији свог народа и да инспирише ученике, наставнике и целокупну заједницу на свесрдно залагање и испуњавање заједничких друштвених дужности. Учествовање у разним културно-уметничким и другим програмима, као и подршка коју пружају чланови заједнице, код ученика изазива радост, полет и оптимизам и подстиче их на стваралаштво и нове успехе.

ЗАКЉУЧАК

Школа је одувек била значајан чинилац развоја друштва. Своју васпитно-образовну делатност остварује кроз редовну наставу али и кроз друге видове ангажовања, међу којима

слободне ученичке активности имају значајну васпитну и друштвену улогу. Уколико су добро организоване и педагошки усмерене, могу да буду значајан чинилац повезивања школе и датог друштвеног окружења, те остваривања бројних задатака значајних за школу и целокупну друштвену средину у којој се школа налази.

Као васпитно-образовна установа, школа треба да успоставља сарадњу са бројним чиниоцима локалне средине ради што квалитетнијег оспособљавања младих за живот и активну партиципацију у грађанском друштву. Подстицање ученика на учествовање у разноврсним слободним активностима, у складу са њиховим афинитетима и потребама друштвене средине, доприноси свеколиком интелектуалном, моралном и аутентичном развоју личности ученика.

Слободне активности омогућавају ученицима да представе своја знања и способности, те да се повежу са природним, друштвеним и културним окружењем. У том контакту они боље упознају друштвену заједницу и њене културне специфичности формирајући ставове у складу са схватањима средине у којој живе. На тај начин код ученика се развија осећај културне и националне припадности док се истовремено негују мултинационалне и мултикултурне вредности.

Повод за остваривање контакта школе са друштвеним окружењем могу бити значајни национални и локални празници, посете разним организацијама, такмичења, приредбе, смотре, промоције књига и други културно-просветни догађаји. Уметнички део програма је прилика да се јавности представе ученици који учествују у хору, оркестру, фолклору и другим културно-уметничким секцијама. Код ученика се тако развија свест о значају неговања културе, те осећај дужности према друштву и средини у којој живе. Истовремено, учешће у овим секцијама доприноси социјализацији, самопотврђивању, креативности, колективној одговорности, солидарности, међусобном поштовању и сарадњи, хуманости и разумевању, што су вредности неопходне за функционисање у заједничком животу и раду.

Од изузетног педагошког и друштвеног значаја је остваривање сарадње школе са институцијама локалне средине кад год је то могуће. Школа ће путем својих активности испунити васпитне, културне и рекреативне потребе ученика и других чланова друштвене заједнице, док ће институције локалне друштвене средине на одговарајући начин пружити подршку и

помоћи у остваривању васпитно-образовних функција школе. Слободне културно-уметничке активности представљају значајну педагошку могућност за остваривање и развијање успешне сарадње школе са средином која је окружује, доприносећи како развоју личности ученика, тако и напретку и развоју целокупне локалне друштвене заједнице.

ЛИТЕРАТУРА

- Базић, Ј., Пешић, М. (2012): *Социологија*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Грандић, Р. (2000): *Слободно време*, Приручник, Нови Сад: Аутор.
- Дјуи, Џ. (1937): *Школа и друштво*, св. 1, Београд: Издавачка књижара Рајковић.
- Dirkem, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђорђевић, Ј., Potkonjak, N. (1983): *Pedagogija*, Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Београд: Учитељски факултет Београд; Научна књига.
- Јовановић, Б. (1994): *Васпитање у основној школи*, Београд: Просветни преглед.
- Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Београд: Едука.
- Јовановић, Б. (2018): *Васпитни рад у школи*: Београд: Српска академија образовања.
- Каћарог, S. (2003): *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*: Pančevo: Grafos internacional.
- Milić, V. (1986): *Sociologija saznanja*, Сарајево: Veselin Masleša.
- Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање. Школа. Педагогија*, Ужице: Учитељски факултет Ужице.
- Поткоњак, Н. (2013): Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и изостављање васпитне компоненте у стратегији развоја образовања у Србији (СРОС) од 2010. године У: Ј. Ђорђевић (ур.), *Васпитни рад школе и наставника*, Београд: Српска академија образовања, 5–38.
- Pedagoška enciklopedija 1 (1989): *Pedagoška enciklopedija 1*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija 2 (1989): *Pedagoška enciklopedija 2*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Радвановић, С. (1997): *Школа и друштвена средина*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

-
- Radlińska, H. (1961): *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Zakład Narodowym Ossolińskich.
- Rotenberg, V. (1941): *Disterveg o učitelju*, Beograd: Biblioteka Budućnost.
- Suhodolski, B. (1970): *Tri pedagogije*, Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- Todorović, A. (1984): *Sociologija slobodnog vremena*, Beograd: RO za grafičko-izdavačku delatnost „Zaječar” u Zaječaru.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (1995): *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.

EXTRACURRICULAR STUDENT CULTURAL AND ARTISTIC ACTIVITIES FOR THE PURPOSE OF COOPERATION BETWEEN THE SCHOOL AND SOCIAL ENVIRONMENT

Abstract: This paper discusses the significance of extracurricular music activities for the purpose of cooperation between the elementary school and social environment. The social role of a modern school is reflected in its cultural and public activities, which allow schools to become more “open” and connected to the local environment. In this way, the school affects the preservation of culture and all the positive achievements of society and the given social environment. Therefore, it is of utmost importance to encourage the cooperation between schools and local social environments in Kosovo and Metohija. Both their mutual communication and cooperation are directed towards a common goal – to nurture and preserve Serbian culture and tradition, which is one of the priority national goals in this region. This goal can be achieved by organizing various school activities, including student performances, where musical activities such as choir, orchestra and folklore play a key role. These school music activities are often part of cultural programs organized by other cultural and social organizations from the local environment in order to celebrate various national and local holidays, during book promotions, painting exhibitions and other events. This is precisely why it is necessary to focus more on the organization and improvement of extracurricular music activities in elementary schools and to provide support to the teachers and students taking part in these activities. This will bring more motivation to teachers and students to participate in the cultural activities in their local environment, to help further improve their social environment, to improve their school’s reputation, and to achieve common school, social and national goals.

Key words: elementary school, local social environment, extracurricular artistic activities.

Божана М. Рашковић
Краса М. Бошковић

Оригинални научни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 515-527

ЗАСТУПЉЕНОСТ НАРОДНОГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА РАШКОГ КРАЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Сажетак: У овом раду представљени су налази емпиријског истраживања којим смо желели да утврдимо познавање и мишљење учитеља о заступљености народног музичког стваралаштва Рашког краја у наставном процесу у оквиру наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Истраживање је реализовано на узорку од 66 учитеља из Рашке и Новог Пазара у току 2018. године. До резултата истраживања дошли смо техникама анкетања и скалирања. Предмет истраживања представља емпиријску проверу заступљености народног музичког стваралаштва Рашке области у наставном процесу. Циљ истраживања усмерен је на сагледавање фактора који утичу на заступљеност народног музичког стваралаштва Рашке области у наставном процесу музичке културе у млађим разредима основне школе. Резултати истраживања показали су да учитељи не користе народно музичко стваралаштво Рашке области у наставном процесу. Главни разлози за то су, по мишљењу учитеља, недостатак релевантне литературе и наставних средстава. Закључено је да учитеље треба упутити на етномузиколошку и музичко–педагошку литературу која може да послужи као избор грађе погодне за школску обраду. Применом фолклорних музичких садржаја овог краја могу се остварити бројни циљеви и задаци наставе музичке културе, као и допринети њеном бољем упознавању и очувању. Добијени резултати биће приказани табеларно.

Кључне речи: настава музичке културе, основна школа, фолклорни музички садржаји.

УВОД

Очување националног идентитета и традиционалних вредности у време опште глобализације сложен је и кључни задатак у свим етапама васпитно–образовног процеса. Наш народ има богату традицију, али је, због сплета различитих историјских околности, био суочен с великим искушењима њеног очувања (Vukićević, Golubović Ilić, Stanojević, 2016). Многи обичаји су током дугог периода заборављени и потиснути. С обзиром на то да сваки крај наше земље због различите културно-историјске

прошлости обилује разноликим материјалним и духовним богатствима, специфичним културним вредностима и различитим облицима народног стваралаштва (Nikšić, 2009: 111), очување традиције је комплексан задатак. Прва сазнања о животу предака, њиховим обичајима, народним песмама, играма, инструментима и начину одевања деца најчешће стичу у кругу породице. У наставном процесу је у млађим разредима основне школе упознавање с народном традицијом заступљено скоро кроз све предмете. На тај начин ученицима је омогућено проширивање и продубљивање стечених знања плански и организовано кроз наставни процес. Проучавањем и анализом садржаја програма млађих разреда основне школе, запажамо да се у њима готово не појављују народне песме, игре уз песму, композиције намењене слушању или свирању, које приказују и упознају ученике са музичком фолклорном традицијом Рашке области (Pravilnik, 2016). Народно музичко стваралаштво доприноси упознавању и разумевању човека из народа, његовог начина живота и идентитета. „Начин певања наших сељака говори о њима веома много више него њихови обичаји, ношња, насеља и друге етнографске одлике које се мењају у многим краћем времену него песма, а обичаји уз певање дају податке који се више векова не могу изгубити” (Vasiljević, 2003: 346). Из тог разлога сматрамо да учитељи у Рашкој области, у део програма који сами бирају, треба да уврсте у наставни процес садржаје народне музичке баштине Рашке области.

У овом раду представљени су налази емпиријског истраживања којим смо желели да утврдимо познавање и мишљење учитеља о заступљености народног музичког стваралаштва Рашке области у наставном процесу у оквиру наставе музичке културе у млађим разредима основне школе.

МЕТОД

Главно питање овог рада је: колико учитељи Рашке области познају народну музичку традицију краја у коме живе и колико је она заступљена у настави? Предмет истраживања представља емпиријску проверу заступљености народног музичког стваралаштва Рашке области у наставном процесу. Циљ истраживања усмерен је на сагледавање фактора који утичу на заступљеност народног музичког стваралаштва ове области у наставном процесу музичке културе у млађим разредима основне

школе. Задаци истраживања односили су се на утврђивање познавања народних песама и игара од стране учитеља, њиховој присутности у уџбеницима, заступљености у настави, колико учитељи располажу литературом која би помогла у избору одређене музичке грађе, које су то потешкоће с којима се сусрећу приликом обраде песама Рашке области. На основу циља истраживања поставили смо општу хипотезу: Претпоставља се да познавање народног музичког стваралаштва краја у коме живе, од стране учитеља, позитивно утиче на њену заступљеност у наставном процесу. У истраживању смо користили дескриптивну методу, а до резултата истраживања дошли смо техником анкетирања и скалирања.

РЕЗУЛТАТИ

До резултата истраживања дошли смо техникама анкетирања и скалирања. Анкетни упитник за учитеље обухватио је 14 питања отвореног и затвореног типа. Истраживање је реализовано на узорку од 66 учитеља из Рашке и Новог Пазара у току 2018. године.

Табела 1: Структура узорка учитеља по месту

Р.б.	Место	f	%
1.	Рашка	24	36,36%
2.	Нови Пазар	42	63,64%
	Свега	66	100

Од укупног броја учитеља који су обухваћени узорком из Рашке је 36,36%, а из Новог Пазара 63,64% (Табела 1).

Табела 2: Структура узорка учитеља по називима основних школа

Р. б.	Назив школе и место	f	%
1.	„Сутјеска” Рашка	8	12,12
2.	„Рашка” Рашка	16	24,24
3.	„Братство” Нови Пазар	19	28,79
4.	„Вук Караџић” Нови Пазар	23	34,85
	Свега	66	100

Узорак учитеља сачињавају учитељи из основних школа у Рашкој области: „Сутјеска” 12,12%, „Рашка” 24,24%, „Братство” 28,79% и „Вук Караџић” 34,85% (Табела 2).

Табела 3: Структура узорка према годинама радног искуства

Године радног искуства	f	%
До 5 година	8	12,12
5 до 10 година	9	13,64
10 до 20 година	23	34,85
20 до 30 година	3	4,54
Преко 30 година	23	34,85
Свега	66	100

Према годинама радног искуства структура узорка приказана је у Табели 3.

Табела 4: Присутност народне музичке традиције Рашке области у уџбеницима

	f	%
Довољно	5	7,58
Мало	34	51,52
Потпуно је изостављена	27	40,90
Свега	66	100

Из табеле видимо да само 7,58% учитеља сматра да је народна музичка традиција Рашке области довољно заступљена у уџбеницима, 51,52% мало, а 40,90% сматра да је потпуно изостављена (Табела 4).

Табела 5: Обрада народних песама из средине у којој ученици живе у настави музичке културе

	f	%
Често	8	12,12
Ретко	37	56,06
Не обрађујем их	21	31,82
Свега	66	100

Да ли у настави музичке културе учитељи из Рашке области обрађују песме средине у којој ученици живе, желели смо да утврдимо једним од питања. Резултати показују да је 12,12% учитеља одговорило *често*, 56,6 *ретко*, а 31,22% је одговорило да *песме средине у којој ученици живе не обрађују* (Табела 5).

Табела 6: Утицај година радног искуства учитеља на заступљеност песама Рашке области у настави

Године радног искуства наставника		Обрада песама из средине у којој ученици живе			
		често	ретко	не обрађујем их	свега
До 5 година	f	1	6	1	8
	%	1,52	9,09	1,51	12,12
5 до 10	f	2	5	2	9
	%	3,03	7,58	3,03	13,64
10 до 20	f	0	11	12	23
	%	0,00	16,67	18,18	34,85
20 до 30	f	1	2	0	3
	%	1,52	3,03	0,00	4,55
Преко 30 година	f	4	13	5	22
	%	6,06	19,70	7,58	33,34

Из табеле можемо закључити да највећи проценат учитеља који често обрађују песме из Рашке области 6,06% има преко 30 година радног стажа, што би могло да нам наговести да су у складу са искуством највероватније имали прилику да се упознају са одређеном музичком грађом (Табела 6).

Табела 7: Начин избора песама из Рашке области

Понуђени одговори	f	%
Користим музичко-педагошку литературу са избором песама Рашке области	4	6,06
На основу сопственог искуства	24	36,36
Према сугестијама колега	7	10,1
На вршим избор песама из Рашке области	31	46,97
Свега	66	100

Да ли и на који начин учитељи врше избор песама из Рашке области приказано нам је у Табели 7. Из одговора можемо видети да најмањи проценат учитеља (6,06%) користи музичко-педагошку литературу са избором песама Рашке области (Табела 7).

Табела 8: Располагање литературом са музичком грађом Рашке области

Располагање литературом са музичком грађом Рашке области	f	%
Довољно	7	10,61
Мало	15	22,73
Не располажем таквом литературом	31	46,97
Не знам за постојање збирки са песмама и играма из Рашке области	13	19,69
Свега	66	100

Једним од питања желели смо утврдити колико учитељи располажу литературом која омогућава избор народне музичке грађе наведене области. Да довољно располажу одговарајућом литературом сматра 10,61% учитеља, док је 22,73% одговорило мало, 46,97% учитеља не располаже литературом која садржи народну музичку грађу Рашке области, а 19,65% не зна за постојање збирки са песмама и играма овог краја (Табела 8).

Табела 9: Потешкоће приликом обраде песама из Рашке области

Одговори	f	%
Недостатак музичко-педагошке литературе	27	40,91
Не познајем довољно песме Рашке области	9	13,64
Недостатак наставних средстава	27	40,91
Не наилазим на потешкоће	3	4,54
Свега	66	100

Запажања учитеља о потешкоћама с којима се сусрећу приликом обраде песама из Рашке области истичу недостатак музичко-педагошке литературе и недостатак наставних средстава. Одговорима на пето питање 40,91% учитеља мишљења је да су ова два понуђена одговора неке од потешкоћа са којима се сусрећу, 13,64% сматра да не познају довољно песме ове области, а само 4,54% не наилази на потешкоће при обради песама Рашке области (Табела 9).

Табела 10: Потешкоће приликом обраде песама из Рашке области у односу на године радног искуства учитеља

Потешкоће приликом обраде песама из Рашке области	Године радног искуства наставника									
	до 5 година		5–10		10–20		20–30		Преко 30 год.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Недостатак музичко-педагошке литературе	5	7,58	5	7,58	10	15,15	1	1,51	6	9,09
Не познајем довољно добро песме Рашке области	1	1,51	1	1,51	4	6,06	0	0	3	4,55
Недостатак наставних средстава	2	3,03	3	4,55	8	12,12	2	3,03	12	18,18
Не наилазим на потешкоће	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,55

Ако упоредимо радни стаж учитеља у односу на потешкоће с којима се сусрећу при обради музичког материјала Рашке области, интересантно је да 4,55% учитеља који не наилазе на

потешкоће при обради одговарајућих песама има преко тридесет година радног искуства, што наводи да су у дугогодишњем раду највероватније имали прилику да се упознају са песмама краја у коме живе и раде (Табела 10).

Табела 11: Аутори и књиге које садрже избор песама из Рашке области

Одговори	f	%
Нисам упознат/а	9	13,64
Наведена једна књига	1	1,51
Наведени погрешни аутори	4	6,06
Без одговора	52	78,79
Свега	66	100

И поред тога што је 6,06% учитеља одговорило да у одабиру песама за обраду из Рашке области користи музичко-педагошку литературу (Табела 7), а одговорима на четврто питање 10,61% је истакло да довољно располаже музичком грађом ове области (Табела 8), само је 1,51% навело једну књигу са одговарајућим музичким материјалом, 6,06% учитеља навело је погрешне ауторе, 13,64 није упознато са садржајима, а 78,79% није одговорило на питање (Табела 11).

Табела 12: Песме и игре са певањем које се најчешће обрађују на часовима

Одговори	f	%
Не обрађујем их на часу	4	6,06
Наведене две народне песме Рашке области	4	6,06
Наведене песме које нису изворне или нису из Рашке области	12	18,18
Без одговора	46	69,69
Свега	66	100

Одговорима на једно од питања отвореног типа, у коме је требало навести песме и игре из овог краја које се најчешће обрађују на часу, 6,06% учитеља одговорило је да их не обрађује, 6,06% је навело до две песме и игре са певањем (*Ја прошетах шефтели сокаком, Расла танка конопљица, Ој ружице румена, Под оном гором зеленом*), 18,18% песме које нису изворне или нису из Рашке области, а 69,69% није одговорило на питање (Табела 12).

Табела 13: Заинтересованост ученика за учење народних песама средине у којој живе

Одговори	f	%
Заинтересовани су	33	50,00
Врло мало су заинтересовани	28	42,42
Нису заинтересовани	5	7,57
Свега	66	100

Мишљење учитеља о заинтересованости ученика за учење песама средине у којој живе приказано је у Табели 13. На основу приказаних резултата можемо видети да 50,00% учитеља сматра да су ученици заинтересовани, 42,42% да је заинтересованост врло мала, док 7,57% сматра да нису заинтересовани (Табела 13).

Табела 14: *Како побудити интересовање ученика за упознавање народне музике средине у којој живе*

Одговори	f	%
Набавком одговарајућих наставних средстава	12	18,18
Уврстити народну музичку грађу Рашке области у наставне планове	25	37,88
Уврстити музичку грађу Рашке области у уџбенике музичке културе	1	1,51
Одржавати више културних манифестација	6	9,09
Укључивање ученика у рад културно-уметничких друштава и фолклорних секција	4	6,06
Упућивати ученике на медије који негују изворну музику Рашке области	3	4,55
Без одговора	15	22,73
Свега	66	100

У истраживању учитељима је дата могућност да наведу предлоге који би по њиховом мишљењу могли побудити интересовање ученика за упознавање народне музике средине у којој живе. Предлози су били бројни и разноврсни. Од 66 учитеља који су анкетирани, 15 није дало никакав предлог, 18,2% сматра да се заинтересованост може побудити набавком одговарајућих наставних средстава, посебно литературом која садржи народну музичку грађу Рашке области као и аудио-снимцима, што наговештава и то да је један од проблема у реализацији наставе недовољна опремљеност школа. Да народну музичку грађу Рашке области треба уврстити у наставне планове мишљење је 37,9% учитеља. Мишљења смо да наставни планови треба да се освежавају новим музичким материјалом, али и да учитељи непостојање музичке грађе Рашке области у наставним плановима не третирају као оправдање за нереализацију у настави, већ да у део програма који сами бирају треба да уврсте садржаје за које мисле да су одговарајући. Само један учитељ (1,5%) сматра да музичку грађу Рашке области треба уврстити у уџбенике, 9,09% да треба одржавати више културних манифестација, 6,06% да је укључивање ученика у рад културно-уметничких друштава и фолклорних секција једно од решења. Занимљив је предлог 4,55% учитеља који су мишљења да је једно

од решења упућивање ученика на медије који негују изворну музику Рашке области (Табела 14).

Табела 15: *Колико су песме Рашке области погодне за остваривање циљева и задатака наставе музичке културе?*

	f	%
Врло су погодне	3	4,54
У истој мери као и песме других средина	39	59,09
Мали је број погодних песама	5	7,58
Нисам сигуран/на јер их не познајем довољно	19	28,79
Свега	66	100

Карактеристичан је реалан став учитеља, од којих 59,09% сматра да су песме Рашке области у истој мери погодне за остваривање циљева и задатака наставе музичке културе као и песме других средина, 4,54% учитеља сматра да су песме врло погодне, 28,79% не познаје довољно музички материјал овог краја па стога не може да процени, док 7,58% сматра да је мали број погодних песама, што на основу претходних одговора из којих видимо недовољно познавање музичке грађе Рашке области не оставља убедљив утисак (Табела 15).

Табела 16: *Колико се применом песама Рашке области доприноси развоју и учвршћивању националног идентитета код ученика?*

	f	%
Много	36	54,54
Мало	23	34,84
Нимало	2	3,03
Без одговора	5	7,57
Свега	66	100

Из представљене табеле закључујемо да највећи број учитеља (54,54%) сматра да се применом песама Рашке области много доприноси учвршћивању националног идентитета код ученика (Табела 16).

Табела 17: *Колико се применом песама Рашке области доприноси развоју културног идентитета код ученика?*

	f	%
Много	37	56,06
Мало	18	27,27
Нимало	6	9,09
Без одговора	5	7,57
Свега	66	100

Највећи број учитеља (56,06%) сматра да се применом песама Рашке области доприноси развоју културног идентитета код ученика (Табела 17).

Табела 18: *Сматрате ли да се применом песама Рашке области у настави музичке културе може значајније допринети њеном очувању?*

	f	%
Много	54	81,81
Мало	7	10,60
Нимало	0	0,00
Без одговора	5	7,57
Свега	66	100

Из представљене табеле уочавамо да се 81,81% учитеља изјаснило да се применом песама Рашке области у настави музичке културе може значајније допринети њеном очувању (Табела 18).

Табела 19: *Наставни предмети у којима музичка традиција Рашке области може имати примену*

Предмет	ДА		НЕ	
	f	%	f	%
Музичка култура	51	77,3	15	22,7
Српски језик	24	36,4	42	63,6
Свет око нас	37	56,1	29	43,9
Ликовна култура	13	19,7	53	80,3
Физичко васпитање	15	22,7	51	77,3
Матерњи језик са елементима нац. културе	7	10,6	59	89,4
Народна традиција и Грађанско васпитање	10	15,2	56	84,8

Сматрајући да музичка грађа Рашке области може имати примену у остваривању циљева и задатака и других предмета осим музичке културе, желели смо да сазнамо који су то предмети у којима се преко наведених садржаја може успешно остварити наставни процес. Према мишљењу учитеља, предмети у којима би музичка грађа Рашке области била погодна у остваривању наставе су: Музичка култура, Српски језик, Свет око нас, Ликовна култура, Физичко васпитање, Матерњи језик са елементима националне културе, Народна традиција и Грађанско васпитање (Табела 19).

ЗАКЉУЧЦИ И РАСПРАВЕ

На основу резултата анкетирања можемо створити јаснију слику о томе колико учитељи познају народну музичку грађу Рашке области и колико је она заступљена у настави. Анализом програма малађих разреда основне школе закључили смо да се народна музичка грађа овог краја готово не појављује у њима, а резултати анкете су нам приказали да у наставном процесу учитељи веома ретко користе ове музичке садржаје.

Који су то чиниоци који због којих ови садржаји не проналазе своје место у наставном процесу у области у којој су поникли, покушали смо да сазнамо анкетирањем учитеља из Рашке и Новог Пазара. Један од најупечатљивијих разлога је недовољно познавање музичког материјала. Одговори учитеља да до народних музичких садржаја овог краја долазе на основу сопственог искуства, консултујући колеге и употребом музичко-педагошке литературе, стварају слику да се не сусрећу са потешкоћама и да су им наведени садржаји лако доступни. Одговорима на питања која су уследила закључили смо да је само 6,06% од анкетираних учитеља могло да наведе до две народне песме из Рашке области, а 1,51% навело је једну збирку која располаже овим садржајима што потврђује да познавање народне музичке грађе овог краја није на завидном нивоу.

Као најупечатљивије потешкоће са којима се учитељи сусрећу приликом обраде народне музичке грађе Рашке области учитељи истичу недостатак музичко-педагошке литературе (40,91%) и недостатак наставних средстава (40,91%).

Сагледавањем анализе етномузиколошких, етнокореолошких и музичко-педагошких радова, у којима се разматра народно музичко стваралаштво Рашке области, уочавамо различит приступ у сагледавању фолклорна музичке грађе али и изузетно богатство, лепоту и разноврсност (Рашковић, Павловић, 2015). Народну музичку грађу Рашке области проучавали су Миодраг Васиљевић (Васиљевић, 1953), Петар Вукосављевић, Оливера Васић, Јасна Бјеладиновић (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984), Сулејман Ћатовић (Ћатовић, 1985, 1989), Биљана Павловић (Павловић, 2004), Божана Миловановић (Миловановић, 2012). Радови поменутих аутора представљају драгоцену литературу која може помоћи учитељима у овој области да у наставни процес уврсте садржаје који су применљиви у настави и одговарају

дечјим музичким и психофизичким способностима. Применом фолклорних музичких садржаја овог краја могу се остварити бројни циљеви и задаци наставе музичке културе, као и допринети њеном бољем упознавању и очувању.

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, М. (1953). *Народне мелодије у Санџаку*. Београд: Српска академија наука.
- Васиљевић, М. (2003). *Народне мелодије с Косова и Метохије*. З. М. Васиљевић (прир.). Београд: Београдска књига, Књажевац: Нота.
- Vukićević, V., Golubović Ilić, I., Stanojević, V. (2016). Predškolsko vaspitanje u funkciji očuvanja narodne tradicije u savremenom društvu. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme, (167–181)*.
- Вукосављевић, П., Васић, О. И Бјеладиновић, Ј. (1984). *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд: Радио Београд.
- Миловановић, Б. (2012). *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне школе*. Магистарска теза одбрањена на Универзитету у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Nikšić, N. (2019). Negovanje narodne tradicije u nastavi muzičke kulture za mlađe razrede osnovne škole. *Inovacije u nastavi, 22 (3) (107–112)*.
- Павловић, Б. (2004). *Рашански мотиви*. Рашка: Центар за културу, образовање и информисање „Градац”.
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik broj 11/2016*.
- Рашковић, Б. Павловић, Б. (2015). Заступљеност народног музичког стваралаштва Рашког краја у етномузиколошкој и музичко-педагошкој литератури. *Настава и наука у времену и простору, (767–780)*.
- Ђатовић, С. (1985). *За градом вода студена*. Београд: Општински савез интересне заједнице Сјеница и Савез аматера Србије.
- Ђатовић, С. (1989). *Свака тица гн’јездо има*. Сјеница: Самоуправна интересна заједница културе Сјеница.

THE REPRESENTATION OF TRADITIONAL FOLK MUSIC FROM RASKA AREA WITHIN TEACHING PROCESS

Abstract: This work contains the results of empirical studies taken in order to establish knowledge and opinions of teachers on the representation of traditional folk music from Raska area within teaching process of Music at elementary school. The reasearch was conducted in 2018 and is based on the sample of 66 teachers from Raska and Novi Pazar. The results of the research were acquired using techniques of questionnaires and scaling. The subject of the research is empirical evaluation of the representation of the traditional musical heritage of Raska county in educational process. The aim of the research is to ascertain the factors which affect the level of representation of the musical heritage of Raska area and the importance of its preservation in teaching process - on the example of teaching music to elementary school students. The results of the research have shown that elementary school teachers do not use the musical heritage of Raska area in teaching process. According to the teachers, main reasons for this are the shortage of adequate literature and teaching materials. The conclusion of the research is that teachers should be directed towards appropriate teaching materials and resources dealing with ethnomusicology and music pedagogy which could be used as the basis for choosing appropriate materials to be taught at schools. Incorporation of the traditional folk music contents of this area into curriculum would help in achieving numerous teaching goals and help students get to know and preserve their musical heritage. Data will be shown in the form of table.

Key words: teach music, primary school, traditional folk music contents.

Ана К. Миловановић

Стручни рад
ISBN 978-86-84143-51-0
стр. 529-549

ПРИМЕНА ЛУТКАРСКОГ МЕТОДА У ФУНКЦИЈИ РОДОЉУБИВОГ ВАСПИТАЊА СТУДЕНАТА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА

Сажетак: Пошто формално родољубиво васпитање у Србији, упркос изузетно тешким политичким околностима у којима се налази, није заступљено, сматрамо да је његов неформалан вид неопходан у образовању будућих васпитача. У раду се предлаже примена луткарског метода у функцији родољубивог васпитања студената студијских програма за образовање васпитача. Луткарски метод заснива се на примени луткарске позоришне уметности у процесу: формирања и усвајања родољубивих ставова, вредности и понашања; усвајања знања о српској култури, историји и традицији; формирања позитивног односа према њој и трајне заинтересованости за њене духовне вредности; култивисања осећања националне самосвести и неговања најдубље љубави према својој земљи. Студенти припремају луткарске представе на основу српске народне књижевности највиших уметничких и моралних вредности, српских јуначким песама косовског циклуса. Инспирисани њиховим књижевном изузетношћу и моралном величанственошћу, студенти пишу драматизације. Упознати са српском средњовековном уметношћу и историјом, креирају и праве лутке и сценографију, обнављајући традицију фолклорних лутака. Сами бирају музику и певају песме са косовско-метохијским мотивима. Оживљавајући и говорно дочаравајући ликове из славне прошлости, студенти се са њима поистовећују и саосећају. Пошто је резултат драговољне, колективне игре, усклађене са индивидуалним способностима и посебним талентима студената, родољубиво васпитање стечено луткарским методом је трајно и погодно за даље усавршавање и трансфер. Очекује се да студенти буду трајно мотивисани и оспособљени за стваралачку примену луткарске уметности у ширењу родољубља. Недостацима метода могу се сматрати неопходност материјалних средстава (за лутке и сценографију) и већи број часова за његову примену. Метод је могуће применити у редовној настави драмске и луткарске уметности и у слободним активностима студената. Рад обухвата 5 фотографија.

Кључне речи: косовско-метохијски мотиви, српска народна књижевност, луткарска позоришна уметност, родољубље, образовно луткарство.

УВОД

Формално родољубиво васпитање у Републици Србији, упркос изузетно тешким политичким околностима у којима се земља налази од 1999. године до данас, није заступљено ни на једном нивоу образовања. На негативне последице такве образовне политике указују и резултати јединог емпиријског истраживања односа студената у Србији према вредности патриотизма (Шуваковић, У., Петровић, Ј., 2013). Утврђено је да студенти из Београда очување Косова и Метохије стављају тек на треће место најприоритетнијих циљева Србије (7,2%), као и да само 53,9% студената сматра да Србија не сме да призна такозвано Косово као услов за улазак у ЕУ. Резултати истраживања могу да се протумаче и као одсуство националне везаности код скоро половине испитиване студентске популације.

Историја образовања у Срба сведочи да је родољубиво васпитање имало посебан, може се рећи и повлашћен статус у историјским приликама које су биле пресудне за опстанак и напредак нације. У Кнежевини Србији и у Краљевини Србији тако су, не само наставним плановима и програмима основних школа, већ и целокупном организацијом васпитања и образовања „неговали код својих ученика љубав према отаџбини и спремност да се брани њена слобода и национална добробит” (Рајчевић, 2012: 153).

СТАТУС РОДОЉУБИВОГ ВАСПИТАЊА У ПРОГРАМИМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА

Упоредна анализа програма предшколског васпитања и образовања у Србији после Другог светског рата указује да су елементи родољубивог васпитања највише били заступљени у периоду самоуправног социјалистичког друштвеног уређења. У оквиру *Програма васпитно-образовног рада у предшколској установи* из 1970. године, за средњу васпитну групу, истиче се да „активирање деце у животу непосредне околине (породице и предшколске установе) на бази сарадње, жеље да се учини корисно за људе и вршњаке које воле, као и васпитавање уважавања труда других чини основу за касније деловање на васпитање патриотизма” (*Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, 1970: 58). Родољубиво васпитање, које се сматра важним делом моралног образовања, значајно је „како би

се код деце на приступачним садржајима јаче усађивала патриотска осећања и развијали други морални квалитети дечје личности” (*Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, 1970: 95) *Програм васпитно-образовне делатности дечјег вртића и васпитне групе предшколске деце* из 1982. године жели да „развије у детету осећање задовољства и поноса што је члан одређене друштвене заједнице (породице, дечјег вртића, родног краја, наше земље у целини)” (*Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце*, 1982: 9).

На почетку периода транзиције из социјалистичког друштвеног система у капиталистички, у *Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година* из 1996. године не говори се о родољубивом васпитању уколико се под њим не подразумева национално образовање (на пример: „слушање народне – традиционалне музике”) (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*, 20. август 1996: 46). Уочава се да се и национално образовање у поменутом програму највише истиче у делу *Начини и услови остваривања Основа програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година на језицима националних мањина* (Модел Б), који препоручује као могуће изворе програмских садржаја „елементе националне историје мањине, матерњи језик, културну баштину, елементе религијске културе” (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*, 20. август 1996: 49).

У новим *Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета* из 2019. године нема ни назнака родољубивог васпитања. Узроком се може сматрати концепција *Основа* која се заснива на међународним документима: „Кључни принципи оквира квалитета предшколског васпитања и образовања, документ ЕУ комисије, 2014; Компетенције у предшколском васпитању и образовању, ЕУ комисија, 2011” (*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*, 2019: 3). Многи научници који критички сагледавају идеолошку агенду глобалног капитализма у образовању у овим документима налазе потврду „о нескривеној глобалистичкој политизацији свих наставних садржаја, пошто се претходно изврши насилно брисање националне и верске

свести” (Вукадинов, 2014: 156) У питању је „образовање за људска права, европску димензију и глобално друштво чиме се превазилазе оквири дефинисани нацијом или државом” (Вукадинов, 2014: 153), за које је карактеристично „одбацивање свих традиционаних вредности, пре свега традиционалног родољубља” (Каменов, 2014: 126).

У контексту датих анализа и друштвено-политичког тренутка уочава се потреба примене неформалног вида родољубивог васпитања на свим нивоима образовања. Од националног значаја је да се студенти студијских група за образовање васпитача васпитавају у родољубивом духу, пошто је родољубиво васпитање будућих васпитача, макар и у неформалном виду, неопходан предуслов родољубивог васпитања деце у предшколским установама. Зато што, као што каже Драган Лукић „Деца треба, као и сви људи, да одмалена слушају и читају народну и уметничку поезију како би схватили ко су им били дедови: часни, слободни и поштени људи... Без тога, иначе, улазе у живот и свет сиромашнији за осећање – родољубља... Та веза са својим народом довешће младог и одраслог човека до свести – да воли и поштује цео свет” (Марјановић, 1997: 7).

ОДРЕЂЕЊЕ РОДОЉУБИВОГ ВАСПИТАЊА

Родољубље се номинално изједначава са патриотизмом, односно реч *родољубље* значи „љубав према свом народу, домовини, патриотизам” (*Речник српскога језика*, 2011: 1147). Енциклопедијска одредница за *родољубље* гласи „љубав према отаџбини, приврженост родном крају, једно од најдубљих осећања, вековима развијано у човеку.” Родољуб (патриот) се одређује као „предан и одушевљен борац за добро отаџбине” (Мала енциклопедија, 1968: 268).

У психолошкој литератури ранијих датума патриотизам се изједначавао с национализмом, односно дефинисао као облик везаности за нацију и националну државу. „Национализам или национална лојалност или патриотизам или осећање националне повезаности су синоними чија је заједничка карактеристика да представљају предиспозицију да појединци реагују позитивном подршком према својој националној држави, било да она већ стварно постоји, било да се тек таква национална држава жели успоставити” (Требјешанин, 1999: 11), По Дубу (Doob),

патриотизам се разликује од национализма. Патриотизам је диспозиција која је „универзална и чију суштину чини, мање или више свесно, уверење особе да њена добробит и остварење за њу највреднијих циљева као и добробит за њу значајних појединаца и група, зависи од судбине њене земље, њене друштвене заједнице, односно од очувања и ширења или оба, снаге и културе заједнице” (Требјешанин, 1999: 12).

РОДОЉУБИВО ВАСПИТАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА

Родољубље се у образовању васпитача примењује у облику изворног патриотизма, конструктивног патриотизма који је „лишен експанзионистичких тежњи, односно тежњи да се сопствене вредности и интереси, институције и култура грубо наметну другима. Једина врста агресивности која се допушта јесте, ако се држимо Фромове (Fromm) класификације, самопотврђујућа, такмичарска или одбрамбена, али не и нападачка, односно, офанзивна” (Требјешанин, 1999: 12). Конструктивни патриотизам је нормални, потребни и корисни социјално-психолошки изданак етноцентризма и „представља благородну биљку која се развија из истог семена као и национализам, односно из потребе за припадањем заједници, али оплемењена соковима хуманистичког вредносног система” (Требјешанин, 1999: 13).

Родољубље у образовању васпитача има за примарни циљ активирање код студената ове стечене диспозиције социјалног понашања, коју психолози сврставају у групу сложених диспозиција чије су основне компоненте: когнитивна, афективна и мотивациона (делатна). Он доприноси когнитивној организацији искуства и представа сопствене земље и народа „чију слику чине претежно атрибути чији смисао није некритичко прихватање или идеализација објеката родољубља, већ критично, али у смислу уочавања недостатака, ради развоја и унапређења заједнице, а не нихилистичко са циљем њеног самоуништења” (Требјешанин, 1999: 33).

Ради оптималног остварења васпитног циља, одабрано је естетско образовање. „Естетска култура учествује у општем развоју младог бића и представља основу у развоју свих физичких и психичких способности”, уочава Даринка Митровић (1969: 124). Као синтеза свих уметности, драмска уметност је

најпогоднији интегрални методички приступ који може „учинити естетско васпитање интегралним делом васпитног процеса” (Митровић, 1969: 120). За методiku је, исто тако, важно да синтеза драмске уметности пружа могућност многоструког утицаја позоришта на гледаоце.

**Неформално родољубиво образовање студената
Студијског програма за образовање васпитача у
предшколским установама Учитељског факултета у
Београду**

За неформално родољубиво образовање студената Студијског програма за образовање васпитача у предшколским установама одабран је предмет Драма и покрет. Програм предмета Драма и покрет је:

ДРАМА И ПОКРЕТ

Студијски програм за образовање васпитача у предшколским установама

1. Општи подаци о предмету
Драма и покрет
Семестар: III и IV
Статус предмета: Обавезан курс
Укупан број часова: 75
Број предавања и вежби: 30 (п) + 45 (в)
Број кредита у складу са ЕСПБ: 6

2. Садржај курса/предмета

а. Програм предавања

I *Увод у драмску уметност*. Основни појмови теорије драме. Позоришна уметност и њена васпитна улога. Теорија трагедије. Грчка трагедија. Теорије смеха. Комедија. Глума. (Говорна и физичка радња.) Режија (мизансцен).

II *Увод у луткарску позоришну уметност*. Основни појмови теорије луткарске позоришне уметности. Семиотика луткарске уметности (лутке у систему културе, појам и диференцијалне карактеристике позоришне лутке, лутка у систему знакова живог позоришта, специфичности система знакова луткарског

позоришта, симболичке и метафоричке функције лутке, луткарске поетике). Историја луткарске позоришне уметности.

III *Драматургија* (основни појмови драматургије, драматизација народне бајке).

IV *Луткарска драматургија* (диференцијалне карактеристике луткарске драматургије, опште карактеристике и особености луткарског драмског текста, критеријуми (развојни, узрасни и критеријум усвојивости) селекције уметничких дела за луткарске драматизације и адаптације, принципи драматизације и адаптације, народна бајка као оптималан семантичко-структурални модел за луткарско стваралаштво за децу, типови и жанрови луткарске драматургије).

V *Сценски говор лутке* (основи глуме лутком, говорна карактеризација различитих типова луткарских ликова).

VI *Принципи креације и технологије сценских лутака* (основни типови позоришних лутака; теорија боја, основни принципи креације сценских лутака, технолошке специфичности лутке као статичног уметничког дела у функцији изграђивања луткарског лика као динамичног уметничког дела; појам, генеза, карактеристике, принципи креације и конструкције, технологија израде: лутака на штапу, ручних лутака, лутака сенки, лутака на води, марионета).

VII *Луткарска сценографија* (ликовне и позоришне законитости обликовања луткарског простора, типови луткарске сценографије, савремени принципи креације и конструкције луткарске сценографије).

VIII *Луткарска анимација* (обликовање визуелног модела лика и конципирање анимационог модела лутке као комплементарни процеси у стварању луткарског лика, трансформативност као критеријум стварања оптималног анимационог модела импровизованих лутака, методи анализе предмета за свакодневну употребу са аспекта њихових семантичких потенцијала за анимацију, луткарска уобразиља, „кад би“ и „дате околности“ у функцији развоја старалачке маште, асоцијативног мишљења, стила понашања и телесне изражајности, општи принципи анимације лутака, специфични принципи анимације различитих система лутака, интерактивни однос глумца и лутке).

IX *Музика у луткарском позоришту* (специфичности сценске музике у луткарском позоришту, принципи избора музике за различите луткарске жанрове).

X *Луткарска режија* (развијање специфичне имагинације структурирања сценске радње у луткарском позоришту, приципи сарадње и координације са осталим ауторима представе, луткарски мизансцен, стилско јединство луткарске представе).

б. Програм вежби

Вежбе прате области предвиђене предавањима и заокружују наставу овог студијског предмета. План вежби организован је по тематским циклусима и предвиђа самостални стваралачки рад студената. Сви студенти пишу луткарски текст, креирају и израђују лутку и сценографију, анимирају различите типове лутака и своју лутку, бирају или изводе музику и учествују у колективној режији луткарске представе. Студенти се подстичу на примену критичког размишљања и самосталног промишљања усвојених знања и умења из области луткарске позоришне уметности. Студенти се подстичу на примену естетских начела, као и да открију, развију и афирмишу своје уметничке склоности и таленте за луткарску позоришну уметност.

На вежбама и радионицама се инсистира на самосталном стваралачком раду студената.

3. Облици наставе

Предавања, вежбе, радионице.

4. Повезаност са другим предметима

Предмет је повезан са предметима: Српски језик, Увод у књижевност, Књижевност за децу и младе, Методика наставе природе и друштва, Методика наставе ликовне културе Методика наставе музичке културе. Методика наставе физичке културе. Визуелна уметност, Српска култура у европском контексту, Методика наставе српског језика и књижевности I и II, Методика развоја говора, Методика усвајања почетних математичких појмова I и II, Методика упознавања околине I и II.

Избор луткарског метода за презентацију наставног градива условљен је како његовим васпитно-образовним потенцијалима, тако и доминантном заступљеношћу (90%) луткарске позоришне уметности у Програму предмета.

Луткарски метод заснива се на примени луткарске позоришне уметности у процесу: формирања и усвајања родољубивих ставова, вредности и понашања; усвајања знања о српској култури, историји и традицији; формирања позитивног односа према њој и трајне заинтересованости за њене духовне вредности; култивисања осећања националне самосвести и неговања најдубље љубави према својој земљи. У методичко-педагошком смислу, он представља пут ка аутономној и аутентичној мотивацији за родољубље. Студенти „активно учествују у стварању драмског спектакла, а то им пружа стваралачку радост, духовно их обогаћује и развија стваралачке способности” (Митровић, 1969: 134). Луткарски метод полази од психофизичких способности студената одговарајуће категорије, од врсте и степена њихове мотивације и прилагођен је особинама личности, склоностима и способностима студената. Истовремено, он подразумева студентово право на испољавање различитости, успешан тимски рад и испољавање креативности у свој разноликости облика, степена и комбинација и њено нераскидиво повезивање са садржајима који се овим методом усвајају. Пошто је спонтани резултат драговољне, колективне игре, усклађене са индивидуалним способностима и посебним талентима студената, родољубиво васпитање стечено луткарским методом је трајно и погодно за даље усавршавање и трансфер. Очекује се да студенти буду трајно мотивисани и оспособљени за стваралачку примену луткарске уметности у ширењу родољубља.

Емоционалност, као императив сваког драмског изражавања, била је још један разлог за примену луткарског метода: доказано је да је за трајност усвојеног знања пресудан емоционални доживљај студента и његов субјективни, активни однос према наставном процесу. Она корелира са афективном компонентом родољубља коју истичу многи проучаваоци: „Патриотизам – сентимент чији је предмет домовина а чија је централна емоција љубав или нежност” (Требјешанин, 1999: 35). Како овај метод захтева „способност анализе садржаја и развијања идеје у акцији, којом се представљају карактери и осећања ликова на сцени” (Митровић, 1969: 135) и подстиче критичко суђење „путем оцењивања ликова, њихових карактера и поступака” (Митровић, 1969: 134), он испуњава и развојну функцију, развијајући код студената способност закључивања и вредновања српске културе историје, традиције и духовних вредности.

„У процесу обликовања и активирања диспозиције патриотизма посебну улогу имају, по Дубовом мишљењу, одређени елементи културе који се издвајају као симболи културног идентитета заједнице” (Требјешанин, 1999: 22). Неки аутори сврставају симболе културног идентитета заједнице у две групе. „Једну групу сачињавају вербални симболи попут језика, породичних и личних имена као и, додали бисмо, националне литературе. У другу групу би спадали невербални симболи као што су: религијски симболи, ношња, музика, националне игре, традиционални обичаји, национална храна, карактеристични предмети, али и споменици националне историје и културе, национална архитектура” (Требјешанин, 1999: 22). Обе групе у Срба обједињује Косово, као највећи симбол српског националног идентитета. „Присуство и важност Косова у родољубивој свести српског народа готово да није могуће преценити ма колико их нагашавали... Косово има своје место у родољубивом сентименту Срба и њему се родољубива свест враћа, као инспирацији и подстицају у готово свим ситуацијама важних одлука али и дезорјентисаности или потиштености” (Требјешанин, 1999: 72). Патриотизам после Косовске битке значи оданост завештању и примеру предака, из кога произилази и наследно право али и дужност и обавеза потомака. „У дугом раздобљу безнадежне поробљености, делатну компоненту патриотизма чинило је на једној страни чување сећања на царску прошлост, на родоначелнике српства и осталу властелинску „велику господу” , на своју државу и своју круну које је временом прерасло у мит о српској феудалној држави на коме је обезглављени и многоструко угрожени народ покушавао да утемељи своју самосвест, самопоштовање и право на опстанак и трајање” (Требјешанин, 1999: 72).

Зато студенти у оквиру предмета Драма и покрет од школске 2015/16. године, припремају луткарске представе на основу српске народне књижевности највиших уметничких и моралних вредности, српских јуначких песама преткосовског и косовског циклуса. Комплетни ствараоци испитних луткарских представа су студенти Учитељског факултета у Београду, који под руководством предметног наставника Ане Миловановић пишу драматизације српских народних јуначких песама. У школској 2018/19. години на основу студентских драматизација спремљене су представе: „Царица Милица и Владет”, „Женидба цара Душана”, „Лов Марков с Турцима”, „Марко Краљевић и Вуча

Ценерал”, „Цар Лазар и царица Милица”, „Косанчић Иван уходи Турке”, „Марко Краљевић укида свадбарину”, „Женидба кнеза Лазара”, „Царица Милица и Владета војвода”.

У садржинском погледу, све драматизације су изражавале карактеристичну и истакнуту динамичку компоненту патриотизма српског народа у оквиру чијег родољубивог сентимента је „ревностно негован идеал, могло би се рећи и култ, слободе као врховни идеал не само у смислу идеала наметнутог стицајем историјских околности, дакле као инструментална вредност, него и као врховно вредностно опредељење из којег су изведена сва друга, што значи као терминална вредност. Слобода је као што запајају неки аутори у српском епосу увек златна, увек окићена најскупљим епитетом” (Требјешанин, 1999: 71).

Слобода је идеал свих српских јунака:

VIII СЦЕНА

(Марко Краљевић као младић.)

МАРКО: *За Србију живим, за њу ћу*

да се борим и ничег се сем Бога не бојим.

ЈЕВРОСИМА: *Ој, поносе мајкин, јуначе велики.*

МАРКО: *Не плачи, мајко, на оца ћу ја бити.*

ВУКАШИН: *Сине, буди јунак као што ти је ујак.*

ЈЕВРОСИМА: *Срцем своју земљу воли и за њу се бори.*

ВУКАШИН: *И Богу се светом увек, увек моли.* (Теодора Лазих „Женидба краља Вукашина”)

Али и свих српских војника:

XI СЦЕНА

(На Косову битка између српског и турског војника.)

СРПСКИ ВОЈНИК: *Проклетијо једна, бежи са моје земље. Ово није ваше!*

ТУРСКИ ВОЈНИК: *Можда сад није наше, али биће.*

СРПСКИ ВОЈНИК: *Биће ваше само преко нас мртвих.*

(Извлачи мач и почиње борба.)

ТУРСКИ ВОЈНИК: *Предајем се, војниче, предајем се.* (Слађана Живковић „Мусић Стеван”)

Духовну вертикалу свих драматизација чини „чување сећања на витешки подвиг косовских јунака и преношење славе оних који нису закаснили на Косово и који га нису издали” (Требјешанин, 1999: 73), које спречава препуштање очају и

духовну предају народа. У више драматизација студенти су одабрали да Косовка Девојка слави и јунаке:

XI СЦЕНА

КОСОВКА ДЕВОЈКА: *О, велики царе Лазаре! О велики Милоше Обилићу, витеже! О браћо Југовићи, јунаци! Браните земљу од зле турске руке!* (Милица Белић „Царица Милица и Владета војвода”)

Неодлазак на Косово увек је тумачен као највећа и неопростива издаја:

IV СЦЕНА

МИЛИЦА: *Па хоће ли бар један од вас остати са сестром на двору?*

ДРАГОЉУБ ЈУГОВИЋ: *Милице, знаш да не можеш то од нас тражити.*

МИЛИЦА: *Знам, брате, али...*

ДРАГОЉУБ ЈУГОВИЋ: *Чула си, неће ниједан од нас издати своју земљу и народ!* (Невена Танасковић „Цар Лазар и царица Милица”)



Слика 1: Студенткиња Учитељског факултета у Београду КРИСТИНА ГМИЗИЋ са лутком ЦАР ЛАЗАР

Идеја о нужности и високој вредности спремности за жртву, када је угрожен основни родољубиви идеал, идеал слободе, исто тако веома је заступљена и повезана „са јунаштвом које ту жртву чини скупљом, вреднијом” (Требјешанин, 1999: 73).

VIII СЦЕНА

ЦАР МУРАТ: *Милоше, чујем да дајеш нека празна обећања.*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Никад моја обећања нису празна.*

ЦАР МУРАТ: *Па, видиш да јесу, ти си заробљен, а ја у свом шатору.*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Погледај мало боље, где ти је стража?*

ЦАР МУРАТ (излази из шатора): *Где су моји војници?*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Моји борци су их заробили.*

ЦАР МУРАТ: *Али ја имам дупло више војника, шта је ово?*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Имаш, али ми бранимо своју земљу и свој народ. Није важно колико војника имаш, већ за шта се бориш.*

ЦАР МУРАТ: *Шта ћеш сад, Милоше?*

(Милош Обилић вади сабљу и сече главу Мурату.) (Дејана Вукичевић „Кнежева вечера”)

Јунаштво је, и као Обилићева неустрашивост и као ратоборност Краљевића Марка, у условима поробљености добило водеће место у колективној хијерархији вредности српског народа и последично и у студентским драматизацијама:

II СЦЕНА

ТОПЛИЦА МИЛАН: *Шта ће бити тешко?*

КОСАНЧИЋ ИВАН: *Биће тешко победити Турке. Много их је.*

ТОПЛИЦА МИЛАН: *Зар је ситуација толико лоша?*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Није ситуација толико лоша колико су Срби храбри!*

КОСАНЧИЋ ИВАН: *Тако је, брате Милоше! Борићемо се за наш народ!*

ТОПЛИЦА МИЛАН: *Уз вас сам, браћо моја! Нема предаје!*
(Катарина Ђорђевић „Косанчић Иван уходи Турке”)

Нове карактеристике у односу на садржај родољубља пре Косова које „представља и појава критичности у односу на неке сегменте сопствене заједнице. Више се као виновник невоља сопствене заједнице не опажа само туђин, већ и део српске властеле” (Требјешанин, 1999: 73), добиле су изузетно важну улогу у драматизацијама. Вук Бранковић је заступљен у великој већини драматизација као типски лик издајнице.

X СЦЕНА

(Вукосава на двору, улази Вук Бранковић.)

ВУКОСАВА: *Како те није стид да ми се појавиш пред очима? Зашто издаде цара Лазара и моју љубав?*

ВУК БРАНКОВИЋ: *Нисам веровао да српска војска може победити. Понудише ми издају у замену за живот и ја сам пристао.*

ВУКОСАВА: *Кукавице!*

ВУК БРАНКОВИЋ: *Дошао сам по тебе, да те водим са собом, да оснујемо породицу негде далеко.*

ВУКОСАВА: *Како ми то уопште можеш рећи?! Ја нећу родити још једну издајницу као што си ти! Одлази одавде! То ти је довољна казна.*

(Вук бежи.) (Милица Белић „Царица Милица и Владета војвода”)

Недвосмислено Бранковић бива кажњен у свакој верзији, али у складу са литерарним даром студената на различите начине.

IX СЦЕНА

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Идемо, другови.*

ТОПЛИЦА МИЛАН: *Где?*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Вука да нађемо.*

КОСАНЧИЋ ИВАН: *Тај се у црну земљу сакрио.*

ТОПЛИЦА МИЛАН: *Готово је са њим, његови војници су га исекли на комаде због издаје.*

КОСАНЧИЋ ИВАН: *Идемо кући. (Катарина Ђорђевић „Косанчић Иван уходи Турке”)*

У једној драматизацији неопростива велеиздаја Бранковића супротстављена је непоткупљивости Обилића:

V СЦЕНА

АЛИЈА: *Ово је одлично прошло!*

АХМЕТ: *Неке људе је лако купити.*

АЛИЈА: *Идемо до Милоша сад.*

АХМЕТ: *Да ли си луд? Изгубићемо главу узалуд.*

АЛИЈА: *Ајде да покушамо бар.*

АХМЕТ: *Ја бих ову главу на раменима да задржим, а ти иди.*

VI СЦЕНА

АЛИЈА: *Здраво, Милоше.* (Баца торбу на сто.) *Султан Мурат ти је ово послао.*

МИЛОШ ОБИЛИЋ: *Султан?!*

(Вади сабљу и сече главу Алији.) (Дејана Вукичевић „Кнежева вечера“)

После упознавања са српском средњовековном уметношћу и историјом (Миловановић, Д., 2013), студенти креирају и праве лутке и сценографију, обнављајући традицију фолклорних лутака. Иако фолклорне лутке представљају изузетно важан сегмент културне баштине свих народа света, статус фолклорних позоришних лутака у српској традицији није на завидном нивоу (Миловановић, А., 2003: 9). Зато је студентско креирање и прављење позоришних лутака инспирисаних богатством српског фолклора, обнављање традиције из темеља, чинећи је саставним делом образовања будућих васпитача. Пошто „позоришна лутка, као естетски објекат, подлеже општим законитостима обликовања ликовне форме и принципима сликарске композиције” (Миловановић, А., 2003: 33), од студената се захтева да их, у процесу креације фолклорних лутака, поштују. „У процесу инспирације, поред упознавања са особинама лика који треба да се представи лутком и луткарским текстом у целини, јесте да се студентима презентирају различити видови представљања појединих ликова (на пример: у делима ликовних уметника, у дечјим цртежима [пошто су представе студената намењене деци], у илустрацијама књига итд.)” (Миловановић, А., 2003: 33). Упућују се да се инспиришу само аутентичном народном и властелинском српском средњовековном одећом и „да воде рачуна и о обући, средњовековној фризури, накиту и њиховом складу са ликом лутке и особеношћу српског фолклорног наслеђа” (Миловановић, А., 2003: 34).

Оживљавајући и говорно дочаравајући ликове из славне прошлости, студенти се са њима поистовећују и саосећају, односно долази до идентификације субјекта са објектима патриотизма. На тај начин развијају и јачају своја родољубива осећања јер „позитивна осећања, осећања допадања су... утолико јача уколико се наше 'ја' у већој мери идентификује са објектом наклоности” (Требјешанин, 1999: 36).



Слика 2: Студенткиње Учитељског факултета у Београду СОФИЈА ЂОРЂЕВИЋ и МИЛИЦА БЕЛИЋ са луткама ЦАРИЦА МИЛИЦА и ВУКОСАВА

Студенти сами бирају музику за представе и певају песме са косовско-метохијским мотивима:

IX СЦЕНА

(Косовка Девојка на Косову Пољу помаже српском војнику.)

КОСОВКА ДЕВОЈКА (пева): *Са Косова зора свиће,
Свиће, свиће нови дан.
Грачаница сва у сјају,
Дочекује Видовдан.*

(Слађана Живковић „Мусић Стеван”)



Слика 3: Студенткиња Учитељског факултета у Београду СЛАЂАНА ЖИВКОВИЋ са лутком МУСИЋ СТЕВАН

Од изузетног значаја за студенте, будуће васпитаче, јесте и дечја изузетно позитивна рецепција њихових испитних представа, које полажу у дечјим болницама и домовима за децу без родитељског старања, као и манифестација студената: *Изложбе лутака* студената Учитељског факултета у Београду у Етнографском музеју у јуну 2018. године и *Карневала лутака* студената Учитељског факултета у Београду 2018. и 2019. године.

Пошто се у позоришном и телевизијском стваралаштву за децу у Србији не негује тематика косовског циклуса, ове манифестације су јединствена прилика да се деца упознају и са разноврсношћу и богатством српске народне књижевне традиције и виде најчувеније српске јунаке представљене позоришним луткама.



Слика 4: *Представа МАРКО КРАЉЕВИЋ И ВУЧА ЦЕНЕРАЛ студената Учитељског факултета у Београду у ЦЕНТРУ ЗА ДЕЧЈУ РЕХАБИЛИТАЦИЈУ*

Недостацима метода могу се сматрати неопходност материјалних средстава (за лутке и сценографију) и већи број часова за његову примену. Метод је могуће применити у редовној настави драмске и луткарске уметности и у слободним активностима студената. Рад обухвата шест фотографија лутака и представа.



Слика 5: Деца из ОШ Светозар Марковић из Лесковца са студентима Учитељског факултета у Београду на Карневалу лутака 10. јуна 2019.

ЗАКЉУЧАК

Формално родољубиво васпитање у Републици Србији, упркос изузетно тешким политичким околностима у којима се земља налази од 1999. године до данас, није заступљено ни на једном нивоу образовања. Упоредна анализа програма предшколског васпитања и образовања у Србији после Другог светског рата показала је да је родољубиво васпитање највише било заступљено у периоду самоуправног социјалистичког друштвеног уређења, а да је изостављено у новим *Основама програма предшколског васпитања и образовања Године узлета* из 2019. године, чија се концепција заснива на идеологији глобалног капитализма у образовању. Зато је уочена потреба примене неформалног вида родољубивог васпитања на свим нивоима образовања. Од националног значаја је да се студенти студијских група за образовање васпитача васпитавају у родољубивом духу, пошто је родољубиво васпитање будућих васпитача неопходан предуслов родољубивог васпитања деце у предшколским установама. Родољубиво васпитање у образовању васпитача треба да се примењује само у облику изворног, конструктивног патриотизма.

Анализа резултата примене луткарског метода у неформалном родољубивом образовању студената Студијског програма за образовање васпитача у предшколским установама Учитељског факултета у Београду у оквиру предмета Драма и покрет од школске 2015/16. године потврдила је његову адекватност и успешност. Пошто Косово, као највећи симбол српског националног идентитета, има најзначајнију улогу у процесу обликовања и активирања диспозиције патриотизма, сви студенти су припремали луткарске представе на основу српске народне књижевности највиших уметничких и моралних вредности, српских јуначких песама преткосовског и косовског циклуса. У садржинском погледу, све драматизације су изражавале карактеристичну и истакнуту динамичку компоненту патриотизма српског народа у оквиру чијег родољубивог сентимента је негован култ слободе као врховни идеал и врховно вредносно опредељење.

Луткарски метод је применио луткарску позоришну уметност у процесу формирања и усвајања родољубивих ставова, вредности и понашања код студената. Он је унапредио студентску способност закључивања и вредновања српске културе историје, традиције и духовних вредности и остварио тиме и развојну функцију. Допrineо је и њиховом усвајању знања о српској култури, историји и традицији. Пошто луткарски метод подразумева емоционални доживљај студента и његов субјективни, активни однос према наставном процесу, он је корелирао са афективном компонентом родољубља и допринео формирању позитивног односа према српској традицији, трајне заинтересованости за њене духовне вредности и, посебно, култивисања осећања националне самосвести и неговања најдубље љубави према својој земљи код студената. Луткарски метод полазио је од психофизичких способности студената одговарајуће категорије, од врсте и степена њихове мотивације и прилагођавао се особинама личности, склоностима и способностима студената. Истовремено је уважавао студентово право на испољавање различитости, успешан тимски рад и испољавање креативности у свој разноликости облика, степена и комбинација и њено нераскидиво повезивање са садржајима који се овим методом усвајају. Пошто је било спонтани резултат драговољне, колективне игре, усклађене са индивидуалним способностима и посебним талентима студената, родољубиво васпитање стечено луткарским методом је трајно и погодно за

даље усавршавање и трансфер. Луткарска је метода студенте трајно мотивисала и оспособила за стваралачку примену луткарске уметности у ширењу родољубља. У методичко-педагошком смислу, луткарски метод представља пут ка аутономној и аутентичној мотивацији за родољубље. И поред мањих недостатака, могуће га је применити у редовној настави драмске и луткарске уметности студијских програма за образовање васпитача у предшколским установама.

ЛИТЕРАТУРА

- Вукадинов, Н. (2014). Школа за глобално друштво. У: Р. Шутић (прир.): *Преваспитавање човечанства. Глобализам и образовање за Ново доба* (153–162). Светигора. Цетиње.
- Каменов, Е. (2014). Странпутице реформе система васпитања и образовања. У: Р. Шутић (прир.): *Преваспитавање човечанства. Глобализам и образовање за Ново доба* (117–138). Светигора. Цетиње.
- Мала енциклопедија. (1968). Просвета. Београд.
- Марјановић, В. (1997). *Србија је велика тајна*. Књижевно друштво Свети Сава. Београд.
- Миловановић, А. (2003). *Фолклорне лутке на штапу*. Виша школа за образовање васпитача: Алексинац.
- Миловановић, Д. (2013). *Освежавање меморије. Орнаменти српских средњовековних фресака*. Београд: Музеј примењене уметности.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Речник српскога језика (2011). Матица српска. Нови Сад.
- Требјешанин, Б. (1999). *Психологија патриотизма и обрасци социјализације (варијанте у формирању патриотизма)*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце. (1982). Београд: Републичка заједница дечје заштите.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета”. (2019). Београд: Министарство просвете РС.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. (20. август 1996.). Београд: Службени гласник РС.
- Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи. (1970). Београд: Научна књига.
- Рајчевић, П. (2012). Национално у наставним програмима. У: *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности*, Зборник Универзитета у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини.

Шуваковић, У., Петровић, Ј. (2013). Перцепција вредности патриотизма код студената Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. У: *Културно наслеђе Косова и Метохије* (11–22). Канцеларија за Косово и Метохију. Универзитет у Приштини: Београд. Косовска Митровица.

THE APPLICATION OF PUPPET METHOD IN PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN KINDERGARTEN

Abstract: Despite the fact that Serbia is in the extremely difficult political circumstances, there is no formal patriotic education. The paper proposes an application of the puppet method in informal patriotic education of teachers in kindergarten students. The puppet method is based on the application of puppet theater art in the processes of formatting and assimilating of patriotic attitudes, values and behaviors; assimilating knowledge about Serbian culture, history and tradition; moulding a positive attitude towards them and continuous interest in their spiritual values; cultivating the feeling of national self-consciousness and cherish the deepest love for their own country. The students prepare puppet performances based on Serbian heroic songs of the Kosovo cycle. They write dramatizations, create and make puppets and stage designs, restoring Serbian tradition of folk puppets. They select music for performances and sing songs with Kosovo-Metohija's motifs. Animating and giving the voices to the characters from the Serbian glorious past, the students identify with them. The students are expected to be permanently motivated and qualified for the creative application of puppet art in spreading of patriotism. The necessity of material resources (for puppets and stage designs) and many lessons could be considered as disadvantages of this method. The work includes 5 photographs.

Key words: Kosovo-Metohija's motifs, Serbian folk literature, puppet theater art, patriotism, puppetry in education.

Слободанка Љ. Радосављевић

КИШНЕ ГЛИСТЕ ПАДИНЕ КОПАОНИКА

Сажетак: У овом раду истраживана је фауна Lumbricidae (Oligochaeta) у централном делу Србије – на Копаонику. Област Националног парка „Копаоник“ одликује богатство биодиверзитета. Овом студијом указујемо да том богатству доприноси и разноврсност чланковитих црва. Материјал је сакупљан ископавањем уз помоћ ашова на претходно одабраним земљишним површинама, затим конзервиран (96% алкохол) уз одговарајућу етикету. Детерминација фаунистичког материјала изведена је у лабораторији ПМФ-а у Крагујевцу. Рад је имао за циљ да допринесе бољем познавању дистрибуције Lumbricidae у недовољно истраженим областима централног дела Србије.

Кључне речи: Разноврсност, Lumbricidae, Копаоник, Србија.

УВОД

Балканско полуострво као подручје југоисточне Европе област је велике биоразноврсности (Griffiths et al., 2004; Mršić, 1991). На екосистемски диверзитет највише су утицали његов положај, изложеност различитим климатским утицајима, као и разне орографске, хидролошке и геолошке карактеристике.

Фауну кишних глиста на Балканском полуострву међу првима је истраживао Роса (Rosa, 1897). Касније се неколико истраживача бавило лумбрицидном фауном ове области (Šapkarev, 2002, 1980, 1978, 1977, 1975, 1972; Karaman, 1973, 1972; Černosvitov, 1930; Szüts, 1919). Прва истраживања са подручја Србије потичу с почетка двадесетог века. Она су била оскудна и тек током друге половине прошлог века појављују се бројни радови о лумбрицидама Србије. У њима се дају описи нових врста (Секулић, 2017). Мршић (1991) је указао да је Балканско полуострво богато кишним глистама издвојивши 135 врста и подврста, од којих је 57 пронађено у Србији. Након овог свеобухватног рада, неколико истраживача се бавило фауном кишних глиста у различитим деловима Србије (Milutinović et al., 2010; Stojanović i Karaman, 2005a, 2005b, 2003; Karaman i Stojanović, 2002, 1996; Živić, V. N., 2015). Стојановић и сар. су

забележили 71 врсту и 8 подврста на територији Србије (Stojanović et al., 2008). Најновија листа кишних глиста Србије обухвата 74 врсте (Stojanović et al., 2008). Према томе, постоје бројни радови на тему фауне лумбрицида у Србији, док је област Копаоника и даље недовољно истражена.

Географски положај Копаоника, релативно изолован од осталих планина централног Балкана, разноврстан геолошки састав и разнолик живи свет, одавно су привлачили пажњу бројних природњака (Pančić, 1869, 1867, 1856; Grisebach, 1843–1845; Voué, 1840). Ипак, ова област и даље није довољно испитана и с новим истраживањима могу се очекивати и нови резултати (Lakušić, 1996).

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДЕ

Истраживано подручје

Копаоник је планински масив у јужном делу централне Србије који припада Унутрашњим Динаридима. Простире се у правцу северозапад – југоисток у дужини од око 80 km и ширини 40–60 km. Географске границе Копаоника су реке Јошаница на северу, Ибар и Ситница на западу, Лаб на југу и југозападу, а горњи делови токова Расине и Топлице могу се сматрати источном границом Копаоника (Vasović, 1988). Може се поделити на два дела: Равни Копаоник, који захвата централни и северни део са Панчићевим врхом (2017 m н. в.), Караманом (1934 m), Гобелом (1934 m), Кукавицом (1726 m) и Јужни или Косовски Копаоник са врховима Шаторица (1750 m) и Оштро копље (1790 m) (Lakušić, 1993).

Због својих јединствених природних вредности, изузетног богатства и разноврсности живог и неживог света, као и културног наслеђа, највиши делови Копаоника проглашени су за Национални парк 1981. године (*Службени гласник РС*, 39/93).

Досадашњим истраживањима лумбрицидне фауне подручја Копаоника Шапкарев (1980) и Стојановић (1996) утврдили су присуство следећих врста: *Dendrobaena alpina alpina* (Rosa, 1884), *Dendrobaena byblica byblica* (Rosa, 1893), *Dendrodrilus rubidus rubidus* (Savigny, 1826), *Dendrobaena octaedra* (Savigny, 1826), *Eiseniella tetraedra* (Savigny, 1826) (Stojanović et al., 2018). Непосредним истраживањем и увидом у литературу, можемо тврдити да живи свет подручја Копаоника није довољно истражен, па стога овај рад има за циљ да утврди састав и

дистрибуцију фауне лумбрицида ове области и тиме допринесе бољем познавању ове групе у Републици Србији и шире.

МЕТОДЕ ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

Фауна лумбрицида сакупљана је на територији планине Копаоник, и то са следећих локалитета: село Ђорђевићи, које се налази у самом подножју Копаоника у близини Јошаничке Бање, и природни резерват Вучак, који се налази у северозападном делу Копаоника. Материјал је узоркован простим ископавањем из земље на претходно лоцираним површинама димензија 40 x 40 уз помоћ ашова. Теренски рад је извођен током пролећа и јесени у 2017. години. Макроскопски видљиви организми су конзервирани у 96% алкохолу уз одговарајућу етикету. Даља обрада и детерминација материјала извршена је у лабораторији ПМФ-а у Крагујевцу.

Студијом су истраживане две локације које су обухватале екосистеме шума и ливада, као и локацију поред пута. На свакој локацији је маркирано од 8 до 10 пробних површина са којих су узимани узорци током два годишња доба.



1: Карта Националног парка „Копаоник” са означеним истраживаним локалитетима (Извор: www.infokop.net)

РЕЗУЛТАТИ

На основу лабораторијског рада и детерминације врста закључујемо да локалитете село Ђорђевићи и природни резерват Вучак карактеришу 17 јединки из 4 рода (Табела 1). Род *Allolobophora* са 8 јединки *Allolobophora rosea*, род *Octolasion* са 3 јединке *Octolasion lacteum*, род *Dendrobaena* са 5 јединки *Dendrobaena octaedra* и род *Eiseniella* са 1 јединком *Eiseniella tetraedra*. Све врсте имају широко распрострањење и регистроване су у различитим стаништима у Србији (Milutinović et al., 2010; Mršić i Šarkarev, 1987; Šarkarev, 1980). Добијени резултати за истраживана станишта показују највећу присутност *Allolobophora rosea*, док је присуство свих регистрованих врста на истраживаним локалитетима утврђено у станишту ливада. Пронађене јединке припадају peregrиним врстама. Једну трећину кишних глиста у Србији чине ендемичне врсте (35,14%) (Stojanović et al., 2018), тако да за одсуство ових врста на подручју Копаоника разлог може бити велики утицај човека као и развој туризма. Овде треба напоменути да су шумски екосистеми били један од разлога за проглашење Копаоника националним парком, а због развоја туризма и потреба урбанизације највише је повећана деградација ових екосистема.

Табела 1: Квантитативно-квалитативни састав фауне лумбрицида на истраживаним локалитетима

Врсте	Локалитети, станишта, датум	Број врста
<i>Allolobophora rosea</i> (Savigny, 1826)	Ђорђевићи, ливада 14. 5. 2017.	1
	Ђорђевићи, поред пута 14. 5. 2017.	3
	Ђорђевићи, шума 10. 9. 2017.	4
<i>Octolasion lacteum</i> (Oerley, 1881)	Ђорђевићи, ливада 14. 5. 2017.	1
	Ђорђевићи, поред пута 14. 5. 2017.	1
	Ђорђевићи, шума 10. 9. 2017.	1
<i>Dendrobaena octaedra</i> Savigny (1826)	Ђорђевићи, поред пута 14. 5. 2017.	2
	Вучак, шума 14. 3. 2017.	3
<i>Eiseniella tetraedra</i> (Savigny, 1826)	Ђорђевићи ливада 14. 5. 2017.	1

Allolobophora rosea

Широко распрострањена космополитска врста која се може наћи и у природним и пољопривредним земљиштима дуж умереног појаса (Vsevolodova-Perel, 1997).

Станиште: реке, пећине, букова и храстова шума, ливаде, пашњаци, поплавна подручја, добро дренирана, влажна и култивисана земљишта (Milutinović et al., 2010).

Опис врсте: може бити без пигмента или понекад ружичаста, танко тело, пречника 2–4 mm, расте од 20 mm до 110 mm (Csuzdi i Zicsi, 2003).

Octolasion lacteum

Космополитска врста пореклом из југозападне Европе.

Станиште: поплавна подручја, храстова и букова шума, ливаде, пашњаци и култивисано земљиште (Milutinović et al., 2010).

Опис врсте: боја може да варира од беле до светлобраон, сиве, плаве или ружичасте, дебело тело дужине од 30 mm до 180 mm, пречника 2–8 mm (Csuzdi i Zicsi, 2003).

Dendrobaena octaedra

Космополитска врста коју карактерише отпорност на ниске температуре (Berman et al., 2001). Широко је распрострањена а на северу се може наћи чак до Гренланда (Csuzdi i Zicsi, 2003).

Станиште: букова шума и ливада (Milutinović et al., 2010).

Опис врсте: јако пигментована и може бити тамно црвена или црвено-љубичаста, дужина тела 20–60 mm, пречник 2–4 mm (Csuzdi i Zicsi, 2003).

Eiseniella tetraedra

Космополитска врста, распрострањена широм света.

Станиште: букова и храстова шума, ливаде, речне обале, потоци (Milutinović et al., 2010).

Опис врсте: боја браон или жутобраон, тело дужине 20–80 mm, пречник 1,5–2,5 mm (Csuzdi i Zicsi, 2003).

ЗАКЉУЧАК

Дистрибуција фауне лумбрицида на подручју Копаоника истраживана је током пролећа и јесени у периоду од 14. 3. 2017. до 10. 9. 2017. Студијом су обухваћени екосистеми шума, ливада, као и места поред пута на две локације – село Ђорђевићи и Вучак.

Фауна кишних глиста Копаоника састоји се од пегрегриних врста. Ове врсте су широко распрострањене и карактерише их толеранција на промене у околини, као и способност прилагођавања тим променама. Сматрају се доминантним у пољопривредним земљиштима. Утврђено је присуство 4 врсте распоређене у 4 рода. На основу прегледа резултата, као и простим пребројавањем јединки, закључујемо да је врста *Allolobophora rosea* присутна у свим екосистемима са којих су узимани узорци, што још једном потврђује њено широко распрострањење. Највећу бројност показале су јединке нађене у шумским екосистемима. Бавећи се сакупљањем и детерминацијом лумбрицидне фауне планине Копаоника, рад је имао за циљ да допринесе бољем познавању распрострањености врста у овом делу Србије.

ЛИТЕРАТУРА

- Berman, D. I., Meshcheryakova, E. N., Alfimov, A. V., Leirikh, A. N. (2001). Spread of the earthworm *Dendrobaena octaedra* (Lumbricidae: Oligochaeta) from Europe to Northern Asia is restricted by its insufficient freeze tolerance. *Dokl. Biol. Sci.*, 377, 145–148.
- Boué, A. (1840). *La Turquie d'Europe*. 4 vols. Paris: Arthus Bertrand Bowler.
- Vasović, M. (1988). *Копаник – Географска монографија*. Београд: Стручна књига.
- Vsevolodova-Perel T. S. (1997). *The earthworms of the fauna of Russia*. Moscow: Nauka.
- Grisebach, A. H. R. (1843–1845). *Spicilegium Florae Rumelicae et Bythynicae, exhibens Synopsis Plantarum quas aest. 1839 legit 1, 2*, Brunsvigae: Prostat Apud Fridericum Vieweg et Filium.
- Griffiths, H.I., Kryštufek, B., Reed, M. (2004). *Balkan Biodiversity. Patterns and processes in the European Hotspot*. Boston–London: Kluwer.
- Закон о националним парковима (Службени гласник РС, 39/93).
- Karaman, S. (1972). Beitrag zur Kenntnis der Oligochaetenfauna Jugoslawiens. *Biološki vestnik*, 20, 95–105.
- Karaman, S. (1973). Drugi prilog poznavanju kišnih glista Srbije. *Zbornik radova*, 1, 177–182.
- Karaman, S., & Stojanović, M. (1996). New earthworm (Oligochaeta: Lumbricidae) records from Serbia (Yugoslavia). *Bios*, 4, 7–13.
- Karaman, S., i Stojanović, M. (2002). Treći prilog poznavanju kišnih glista (Oligochaeta, Lumbricidae) južne i jugoistočne Srbije. 7. *Simpozijum o flori jugoistočne Srbije i susednih područja*, Dimitrovgrad, 2002, 223–225.

- Lakušić, D. (1993). *Visokoplaninska flora Kopaonika, ekološko-fitogeografska studija*. Magistarski rad. Beograd: Biološki fakultet.
- Lakušić, D. (1996). Survey of the Flora of Mt. Kopaonik (S.W. Serbia, Yugoslavia). *Ekologija* 31 (2), 1–35.
- Milutinović, T., Avramović, S., Pešić, S., Blesić, B., Stojanović, M., Bogdanović, A. M. (2010). Contribution to the knowledge of pedofauna in Šumadija (central part of Serbia). *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 24 (2SE.), 628–635.
- Mršić, N. (1991). *Monograph on earthworms (Lumbricidae) of the Balkans I, II*, Ljubljana: Slovenska Akademija Znanosti in Umetnosti.
- Mršić, N., i Šapkarev, J. (1987). Survey of the Earthworms (Lumbricidae) of Serbia in restricted Sense and Description of New Taxa. *Biološki Vestnik*, 35 (2), 67–86.
- Pančić, J. (1956). Verzeichniss der in Serbien wildwachsenden Phanerogamen, nebst den diagnosen ciniger neuer Arten, *Verhandlungen des Zoologisch-botanischen Vercins in Wien* 6, 475–598.
- Pančić, J. (1867). Botanische Ergebnisse einer i. j. 1866 untenommen Reise in serbien. *Bot. Zeitschr.* 17: 166–173; 201–209.
- Pančić, J. (1869). *Kopaonik i njegovo podgorje*. Beograd.
- Rosa, D. (1897). Nuovi lombrichi dell'Europa orientale (Seconda serie). *Bolletino dei Musei di Zoologia ed Anatomia Comparata della Reale Universita di Torino*, 12 (269), 1–5.
- Секулић, Ј. (2017). *Фаунистичка и екотоксиколошка студија Lumbricidae (Annelida: Oligochaeta) централне Србије*. Универзитет у Крагујевцу Природно-математички факултет. Докторска дисертација.
- Szűts, A. (1919). Beiträge zur Kenntnis der Lumbricidenfauna von Kroatien und Bosnien. *Zoologischer Anzeiger*, 50 (11/13), 294–298.
- Stojanović, M. (1996). *Faunističko-ekološka studija Lumbricida (Oligochaeta) Srbije*. Универзитет у Крагујевцу Природно-математички факултет. Докторска дисертација.
- Stojanović, M., i Karaman, S. (2003). Octodrilus bretcheri (Zicsi, 1969), nova vrsta u lumbricidnoj fauni Srbije. *7th Symposium on Flora of Southeastern Serbia and Neighbouring Regions*, Dimitrovgrad, 2003, 227–228.
- Stojanović, M., i Karaman, S. (2005a). Further contribution to the knowledge of the earthworms of Šumadija (Serbia). *Archives of Biological Sciences Belgrade*, 57 (2), 127–132.
- Stojanović, M., i Karaman, S. (2005b). Distribution of two species of the earthworm fauna of Šumadija (Serbia) in the Balkans and neighbouring territories. *Archives of Biological Sciences Belgrade*, 57 (2), 123–136.

-
- Stojanović, M., Milutinović, T., Karaman, S. (2008). Earthworm (Lumbricidae) diversity in the Central Balkans: An evaluation of their conservation status. *European Journal of Soil Biology*, 44, 54–67.
- Stojanović, M., Sekulić, J., Trakić, T. (2018). Checklist of earthworms (Oligochaeta: Lumbricidae) from Serbia: a review. *Zootaxa*, 4496 (1), 124–155.
- Csuzdi, C., & Zicsi, A. (2003). Earthworms of Hungary. U: C. Csuzdi, S. Mahunka (Eds.): *Pedozoologica Hungarica* (1–271). Natural History Museum and Hungary Academy of Sciences.
- Černosvitov, L. (1930). Zur Kenntnis der Oligochaeten fauna des Balkans I. *Zoologischer Anzeiger*, 86, 319–333.
- Šapkarev, J. (1972). Beitrage zur Kenntnis der Lumbricidenfauna Jugoslawiens. *Archives of Biological Sciences Belgrade*, 24 (1–2), 73–86.
- Šapkarev, J. (1975). Neuere Angaben zur Kenntnis der Regewürmer (Oligochaeta: Lumbricidae) aus Montenegro, Jugoslawien. *Godišen Zbornik PMF*, 27, 28–38.
- Šapkarev, J. (1977). Contribution to the knowledge of earthworms (Oligochaeta: Lumbricidae) from Slovenia, Yugoslavia. *Godišen zbornik PMF*, 30, 47–56.
- Šapkarev, J. (1978). *Fauna de Macedonie IV. (Oligochaeta-Annelida)*. Skopje: Natural History Museum.
- Šapkarev, J. (1980). Prilog poznavanju kišnih glista (Lumbricidae) SR Srbije. *Zbornik radova faune Srbije*, 1, 165–179.
- Šapkarev, J. (2002). Rasprostranjenje kišnih glista središnje Srbije. *Zbornik radova SANU*, 307–318.
- Živić, V. N. (2015). Odlike makrofaune invertebrata sa posebnim osvrtom na faunu Oligochaeta u ekosistemima pod uticajem energetskog kompleksa TE „Obelić“. Monografija. Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici. 1–171.

RAINWORMS OF THE SLOPES OF KOPAONIK

Abstract: The objective of this work is to examine the Lumbricidae fauna (Oligochaeta: Lumbricidae) of the Central Serbia-Kopaonik. The area of National Park Kopaonik is characterised by abundance of living organisms. This paper proves that earthworm diversity is also a contribution to this species richness. Material was collected by digging into the previously marked soil surface with a shovel. The specimens were then placed in 96% alcohol, and labelled. Later treatment of the material was conducted in the laboratory of the Faculty of Science, Kragujevac. The aim of this paper was to contribute to the knowledge of earthworm distribution in the insufficiently explored areas of Central Serbia.

Key words: Diversity, Lumbricidae, Kopaonik, Serbia.

ЗАКЉУЧЦИ НАУЧНОГ СКУПА

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ:
СТАЊЕ, ДИЛЕМЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ
2019. ГОДИНЕ

1. Факултет је 2015. године одржао први научни скуп који је имао шири обухват проблематике иновација у васпитању и образовању, представљен из перспективе наставе и науке у времену и простору.
2. Факултет је 2017. године одржао други научни скуп под називом Иновације у васпитању и образовању: дигитализација, иновативни модели и програми.
3. Факултет 2019. године организује трећи Научни скуп са циљем наставка истраживања иновативних приступа васпитању и образовању, а мотивисан потребама праћења континуираних напора у реформи школства и увођењу иновација у васпитању и образовању. Одржаваће Научног скупа има утемељење у друштвеним променама протеклих деценија, а које су увелико утицале и на образовну политику. Рано васпитање деце у предшколским установама и образовање на млађем школском узрасту прво је било на удару друштвених промена, пре него сви каснији нивои образовања, што пред друштвене субјекте поставља круцијално питање како васпитавати и образовати децу у предшколском и на млађем школском узрасту и како их припремити за даље школовање и будући живот у коме ће бити активни и плодотворни чланови друштвене заједнице.
4. Учешће на научном скупу пријавило је 59 излагача. Након рецензентског поступка, прихваћена су 52 реферата, а на научном скупу саопштена су 42 реферата. На научном скупу су представљени реферати 5 излагача који представљају део резултата остварених истраживањем у оквиру Интерног макро пројекта *Иновације у васпитању и образовању* (евиденциони број ИМП 001), који се реализује у периоду (2017–2019) и финансијски је подржан и реализован од стране Учитељског факултета у Призрену с привременим седиштем у Лепосавићу.
5. Полазећи од мултидисциплинарног карактера студија на Факултету и од назива Интерног макро пројекта, формулисана

је тема Научног скупа која обухвата општу проблематику иновативних приступа васпитању и образовању. У радовима саопштеним на Научном скупу се поред општих проблема, проучавају и посебни проблеми који се односе на дигитализацију, иновативне наставне програме, иновативне врсте наставе, иновативне дидактичко-методичке моделе и остале иновативне приступе методици васпитнообразовног рада и наставе, нарочито наставе у млађим разредима основне школе. Пријављени радови су из области језика и књижевности, математике, информатике, педагогије, дидактике, методике васпитнообразовног рада, методике наставе, физичког васпитања, социологије, психологије, историје, географије, биологије, уметности и осталих.

6. На скупу су презентовани радови из тематских подручја: токови Болоњског процеса и компатибилност универзитетских студија наставе; иновирање планова и програма студија; образовање наставника образовних профила I, II и III нивоа (основне академске студије, мастер академске студије и докторске студије); иновације у васпитању и образовању, у друштвено-хуманистичким и природно-математичким наукама у складу са захтевима праксе у друштву; образовни нивои и наставни профили према Болоњском процесу; болоњски процес и законска регулатива; комплементарност универзитетских студија за васпитаче и учитеље; педагошко-психолошке и дидактичко-методичке претпоставке образовања васпитача и учитеља; предмети студија у функцији изграђивања комплетне личности будућег васпитача и учитеља (глобално образовање, тимски рад, нове компетенције, правилно усмеравање, демократија и људска права); доживотно образовање и професионално усавршавање васпитача и учитеља; вредновање и награђивање васпитача и учитеља; емпиријска истраживања иновација у методикама појединих предмета; неговање културе језика и говора – примењена лингвистика у настави и медијима; рано учење матерњег језика и страних језика; страни језици у настави – искуства, методе, иновације; језик и књижевност у студијским и наставним програмима; достигнућа култура у настави (физичка, музичка, ликовна, медијска, техничка, еколошка); улога инфорционо-комуникационих технологија у образовању васпитача и учитеља; математика и информатика у универзитетским студијама и школским програмима;

разредна и предметна настава у основној школи; теоријско-методолошко сагледавање праксе студената (интеграција теорије и праксе); искуства у реализацији наставе појединих предмета на студијама, те у предшколској установи и основној школи; истраживања у области усавршавања уџбеничке литературе и дидактичког материјала у настави према програмима и стандардима.

7. У саопштењима је указано да су реформе школства до сада углавном подразумевале доношење образовних стандарда. Увођење стандарда повлачи измене садржаја програма, промене у начину вредновања и промене у образовању и усавршавању васпитача и учитеља. Међутим, свуда где су стандарди уведени, појавио се проблем како испитивати и мерити нивое знања, вештина и ставова које стандарди описују и захтевају, што показује да је питање иновација у васпитању и образовању одувек било и биће предмет не само академске расправе, него и расправа практичара на свим нивоима васпитања и образовања.
8. Иновације у васпитању и образовању представљају увођење новина у васпитно-образовни рад и најчешће се односе на примену нових метода, поступака, средстава, концепција наставних садржаја или наставних програма. Овакво схватање иновација у васпитању и образовању је једнострано и углавном се односи на наставна средства и поштовање реформских захтева, те занемарује њихову комплексност. Иновације представљају идеју која објективно мора бити нова, која доживљена као вредност, одређује промене у понашању појединца усмерене ка остваривању одређених циљева садржаних у побољшању ефикасности наставе као организованог процеса учења и развоја личности ученика. На основу представљених реферата, изведен је закључак да иновација у васпитању и образовању представља:
 - 1) позитиван однос васпитача, учитеља и универзитетских наставника према иновацијама и спремност за њихово увођење у васпитно-образовни процес;
 - 2) јасно разумевање потреба за иновацијама и њиховог значаја;
 - 3) обезбеђење неопходних материјалних средстава за увођење иновација;

-
- 4) доминантни утицај информационо-комуникационих технологија;
 - 5) оспособљеност наставника информатике на свим нивоима школовања и студија да ученицима и студентима помогну да стекну потребна знања за употребу информационо-комуникационих технологија и каснију реализацију васпитно-образовног рада у дечјим вртићима и млађим разредима основне школе, применом програмских пакета за сваку област или наставни предмет посебно;
 - 6) свест васпитача, учитеља и универзитетских наставника, као усвојиоца иновација о проблему који се јавља у васпитању и настави и спознаја да иновација може унапредити васпитање и наставу.
9. Напредак у свим областима људског рада и живљења остварује се захваљујући открићима, проналасцима, иновацијама. Зато су иновације заступљене у свим областима. Оно што разликује техничку иновацију од иновације у васпитању и образовању је то што иновација у технологији подразумева потпуну замену старих технологија новим. За разлику од техничке иновације, иновација у васпитању и образовању подразумева увођење нових програма, модела и метода, али и задржавање старих који такође настављају да се користе. Закључак научног скупа је да оваква комбинација има смисла само ако доминантну улогу у васпитању и настави имају информационо-комуникационе технологије, иновативни програми и модели рада, што у пракси васпитања и образовања и даље није тако.
10. Окружење у којем делује школа много се променило, а васпитно образовни рад и даље тече по обрасцу Јана Амоса Коменскога који је у наставну праксу уведен пре више од три века, што представља заостатак. Под утицајем информационе технологије постепено се напушта традицијом укорењена парадигма Коменскога. Информационе технологије омогућавају реализацију савремене улоге школе. Свака технологија расте и развија се до одређене границе изнад које је могућ напредак само увођењем нове технологије вишег нивоа. То не значи да неки елементи претходне технологије неће остати у новим оквирима, али значи да се морају уносити новине које битно подижу квалитет рада. Закључак Научног скупа је да је појавом информационих технологија на помолу

постепена замена садашње организације и реализације наставе и учења новом концепцијом и новом технологијом. Савремена информациона технологија изменила је начин рада готово у свим областима. Највеће промене је изазвала у пријему, обради и анализи информација. Васпитачи и наставници налазе се у битно другачијем информационом окружењу него пре неколико деценија, а улога информационог окружења постаје све битнија и значајнија. Ово као императив, поставља иницијативу за коришћење информационо-комуникационих технологија у настави и односи се на све предмете, а нарочито на оне код којих се коришћење ИКТ у настави, иначе не подразумева. Зато васпитачи и учитељи требају да се образују и перманентно професионално усавршавају како би пратили растућу потребу за стицањем компетенција и били спремни да одговоре на изазове које пред њих поставља модерно време. Њихова свест о потенцијалима е-учења и е-наставе за унапређење васпитно-образовног процеса и спремност за стручно усавршавање и прихватање иновација у васпитнообразовном раду и настави (у оквиру којих се подразумева и увођење е-учења и примена ИКТ у васпитању и образовању), један је од кључних фактора за успешно осавремењавање васпитнообразовног рада и наставе. Колико је то значајно, показује и чињеница да ову тезу заступа УНЕСКО још од 2008. године.

11. Знатан број васпитача, учитеља и наставника који користе ИКТ у настави, овим техничким достигнућем овладало је самостално. Надлежно Министарство је кроз разне видове обука организовало оспособљавање и усавршавање васпитача, учитеља и наставника за примену ИКТ у васпитању и образовању, нарочито примену програмских пакета. Међутим, недовољан је број предшколских установа и основних школа које предузимају озбиљније кораке у правцу дигитализације васпитања и наставе. Закључак је да надлежно Министарство треба да настави са организованим обукама на којима ће се радити на подизању компетенција васпитача и наставника, пре свега на подизању дигиталних компетенција.
12. Широке су могућности да се у информатичкој настави задаци, поступци и садржаји моделују и трансформишу на различите начине зависно од постављеног циља и претходних знања ученика. Овом наставом отклања се дугогодишња слабост у школском раду – учитељев субјективизам у

оцењивању. Сталном повратном информацијом ученик – учитељ и обратно омогућени су контрола и објективно вредновање и самовредновање ученичке активности и резултата.

13. Настава може бити врло динамична, а истовремено заснована а) на законитостима усвајања знања и процеса мишљења – запажање чињеница и појава, осмишљавање и овладавање њима – и б) на процесима усвајања и прераде информација – селективно запажање, краткорочно памћење, кодирање, дугорочно меморисање и задржавање, генерисање одговора, повратна информација.
14. Уопштено, резултати Научног скупа требају бити основа за наредне научне скупове и за будућа истраживања у области иновација у васпитно-образовном процесу. Да би ти резултати имали ефекте, неопходна је дигитализација васпитно-образовног рада. Неопходно је увођење иновативних студијских програма и пре свега иновативних дидактичко-методичких модела заснованих на иновативним врстама наставе: интерактивној, диференцираној, егземпларној, респонсбилној, хеуристичкој, интегрисаној, инклузивној и осталим.
15. Сматра се да је ово још увек почетак једног дугог и свеобухватног процеса стварног увођења иновација у васпитнообразовни рад и наставу, укључујући и студије за васпитаче у предшколским установама и за разредну наставу. Колико се у свему томе успело показаће време и педагошка стварност.

СПИСАК АУТОРА

А

АЛЕКСАНДРА А. АНДРИЋ, студент демонстратор, Филозофски факултет у Приштини – Косовској Митровици Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: aleksandraandric56@gmail.com

Б

ПРОФ. ДР ВЕЉКО Р. БАНЂУР, Учитељски факултет у Београду Универзитета у Београду,
имејл-адреса: veljko.bandjur@uf.bg.ac.rs
КРАСА М. БОШКОВИЋ, ОШ „Дринка Павловић” Београд,
имејл-адреса: krasa.boskovic@gmail.com

В

МИЛЕНА М. ВИДОСАВЉЕВИЋ, докторанд, Филолошки факултет у Београду Универзитета у Београду,
имејл-адреса: mika_vido_88@yahoo.com
ПРОФ. ДР СЛАЂАНА Т. ВИДОСАВЉЕВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs
ТАМАРА М. ВУКИЋ, докторанд, Филозофски факултет у Нишу Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: tamaravukic93@gmail.com

Г

ЗОРИЦА Љ. ГАЈТАНОВИЋ, асистент, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: zorica.gajtanovic@pr.ac.rs
ДОЦ. ИНА ВАЛЕНТИНИВНА ГОРОФЈАНИЈУК, Винницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; факультет філології й журналістики імені Михайла Стельмаха,
имејл-адреса: gorofyanyuk@gmail.com

Д

ТАМАРА М. ДОБРИЋ, сарадник у настави, Филозофски факултет у Приштини – Косовској Митровици Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: tamara93dobric@gmail.com

З

ПРОФ. ДР НЕВЕНКА ЗРНЗЕВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

И

ДР ПЕТАР М. ИЛИЋ, виши стручни сарадник – корепетитор, Факултет уметности у Звечану Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: petarister@gmail.com

ПРЕДРАГ Д. ИЛИЋ, мастер филолог, Филозофски факултет у Нишу
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: donpedjas@gmail.com

Ј

ДР ИВАНА Р. ЈОВАНОВИЋ, ОШ „Свети Сава”, Крушевац,
имејл-адреса: vasdejks@gmail.com

ДОЦ. ДР ДРАГАНА Р. ЈОВАНОВИЋ, Филозофски факултет у Нишу
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

ПРОФ. ДР МАРИЈА ЈОВАНОВИЋ, Филозофски факултет у Нишу
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

К

СНЕЖАНА М. КАДИЋ, асистент, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: snezana.kadic@pr.ac.rs

НАТАША С. КОВАЧЕВИЋ, студент демонстратор, Филозофски факултет у Приштини – Косовској Митровици Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: natasak31@gmail.com

ДОЦ. ДР ЈЕЛЕНА Р. КРУЉ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: jelena.krulj@pr.ac.rs

ДР ДРАГАН Д. КРЕЏУЉ, ОШ „Јован С. Поповић” Београд,
имејл-адреса: kreculj7@gmail.com

ДОЦ. НИНА ИВАНОВНА КУХАР, Виннички државни педагогични универзитет имену Михайла Коцюбинського; факултет филологије и журналистики имену Михайла Стелмаха,
имејл-адреса: liudapro578@gmail.com

М

ДОЦ. ДР ЕМИЛИЈА И. МАРКОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: emilija.markovic@pr.ac.rs

ПРОФ. ДР ЈОВО М. МЕДОЈЕВИЋ, Природно-математички факултет
Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: jovomedojevic@gmail.com

ПРОФ. ДР БРАНЕ Р. МИКАНОВИЋ, Филозофски факултет у Бањој Луци
Универзитета у Бањој Луци,
имејл-адреса: branemikanovic@gmail.com

ПРОФ. ДР ЖИВОРАД М. МИЛЕНОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: zivorad.milenovic@pr.ac.rs

ДОЦ. ДР АНА К. МИЛОВАНОВИЋ, Учитељски факултет у Београду
Универзитета у Београду,
имејл-адреса: ana.milovanovic@uf.bg.ac.rs

ЈОВАНА С. МИЛОВАНОВИЋ, докторанд, Педагошки факултет у Врању
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: jovana.sekaric@gmail.com

ПРОФ. ДР БОШКО Љ. МИЛОВАНОВИЋ, Учитељски факултет у
Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској
Митровици,
имејл-адреса: bosko.lj.milovanovic@gmail.com

ДОЦ. ДР САША А. МИЛОСАВЉЕВИЋ, Природно-математички факултет
Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: sasa.milosavljevic@pr.ac.rs

МИЉАН Д. МИЉКОВИЋ, наставник страног језика, Учитељски
факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини –
Косовској Митровици,
имејл-адреса: miljan.miljkovic@pr.ac.rs

ПРОФ. ДР ВЕСНА МИНИЋ, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: vesna.minic@pr.ac.rs

ПРОФ. ДР СЕНИША Г. МИНИЋ, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: sinisa.minic@pr.ac.rs

НАТАША Р. МЛАДЕНОВИЋ, асистент, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: natasa.mladenovic@pr.ac.rs

ПРОФ. ДР ЗОРАН С. МОМЧИЛОВИЋ, Педагошки факултет у Врању
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: z.momcilovic@yahoo.com

Н

ДОЦ. ДР ИВКО А. НИКОЛИЋ, Учитељски факултет у Београду
Универзитета у Београду,
имејл-адреса: ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

П

МИЉАНА С. ПАВИЋЕВИЋ, Филозофски факултет Универзитета у
Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: miljanapavicevic@yahoo.com

ПРОФ. ДР НАТАЛИЈА МИХАЙЛІВНА ПАВЛИКІВСЬКА, Вінницький
державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;
факультет філології й журналістики імені Михайла Стельмаха,
имејл-адреса: kafedra_um@ukr.net

ПРОФ. ДР БИЉАНА ПАВЛОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: biljana.pavlovic@yandex.ru

ДОЦ. ОЛЬГА АНДРІЇВНА ПАВЛУШЕНКО, Вінницький державний
педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; факультет
філології й журналістики імені Михайла Стельмаха,
имејл-адреса: lushen4619@gmail.com

ПРОФ. ДР ЉИЉАНА Р. ПАУНОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: liljana.paunovic@pr.ac.rs

СНЕЖАНА П. ПЕРИШИЋ, асистент, Учитељски факултет у Призрену –
Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: snezana.perisic@pr.ac.rs

СОЊА Д. ПЕТРОВИЋ, мастер педагог, Филозофски факултет у Нишу
Универзитета у Нишу,
имејл-адреса: sonjapetrovic97@yahoo.com

АЛЕКСАНДАР В. ПОПАДИЋ, професор солфеђа, Факултет уметности у
Звечану Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,
имејл-адреса: petarister@gmail.com

ДОЦ. ДР ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА ПРОКОПЧУК, Вінницький
державний педагогічний інститут імені *Михайла Коцюбинського*,
Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української
мови (Україна),
имејл-адреса: miravinica@gmail.com

Р

ДР ДЕЈАН Ј. РАДИВОЈЕВИЋ, ОШ „Младост“ у Књажевцу,
имејл-адреса: dejanradivojevic972@gmail.com

ДОЦ. ДР ТАТЈАНА С. РАДОЈЕВИЋ, Филозофски факултет у Приштини –
Косовској Митровици Универзитета у Приштини – Косовској
Митровици,
имејл-адреса: tatjana.radojevic@yahoo.com

СЛОБОДАНКА Љ. РАДОСАВЉЕВИЋ, докторанд, Институт за биологију и екологију Крагујевац,

имејл-адреса: slobodanka.sekulic89@gmail.com

ПРОФ. ДР ПЕТАР Ђ. РАЈЧЕВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: petar.rajcevic@pr.ac.rs

ДОЦ. ДР БРАНИСЛАВ М. РАНЂЕЛОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: branislav.randjelovic@pr.ac.rs

КРИСТИНА Ж. РАНЂЕЛОВИЋ, докторанд, Филозофски факултет у Приштини – Косовској Митровици Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: kristina.randjelovic@pr.ac.rs

ДР БОЖАНА М. РАШКОВИЋ, асистент са докторатом, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: bozana.raskovic@pr.ac.rs

ПРОФ. ДР БРАНКО С. РИСТИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: branko.ristic@pr.ac.rs

С

ИВАНА СИМИЈОНОВИЋ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: iva.simijonovic@gmail.com

АНА А. СИТАРИЦА, докторанд, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу Универзитета у Крагујевцу,

имејл-адреса: anasitarica1@gmail.com

БИЉАНА С. СОЛЕША, докторанд, Филозофски факултет у Нишу Универзитета у Нишу,

имејл-адреса: solasabilja@gmail.com

ДОЦ. ДР МИРЈАНА М. СТАКИЋ, Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу,

имејл-адреса: mirjanastakic073@gmail.com

БРАНКА М. СТАНОЈЕВИЋ, Филозофски факултет у Бањој Луци Универзитета у Бањој Луци,

имејл-адреса: b.malivojevic@gmail.com

ДРАГАНА Д. СТАНОЈЕВИЋ, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Републике Србије

имејл-адреса: dstanojevic@ceo.gov.rs

ДР РАДА Р. СТИЈОВИЋ, научни саветник, Институт за српски језик САНУ,

имејл-адреса: stijovicr@yahoo.com

АНА З. СТОШЕВСКИ, дипломирани психолог,

имејл-адреса: anastosevski@yahoo.com

АНА Д. СПАСИЋ СТОШИЋ, сарадник у настави, Педагошки факултет у
Врању Универзитета у Нишу,

имејл-адреса: anastosic974@gmail.com

Т

АНА М. ТОШКОВИЋ, асистент, Висока техничка школа струковних
студија Звечан,

имејл-адреса: a.toskovic@vts-zvecan.edu.rs

Ц

МР РАИСА Ј. ЦВЕТКОВИЋ, наставник страног језика, Учитељски
факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини –
Косовској Митровици,

имејл-адреса: raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

Ђ

МАРИНА Д. ЂИРИЋ, докторанд, Филозофски факултет у Нишу
Универзитета у Нишу,

имејл-адреса: marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

Ч

ДРАГАНА Д. ЧАКАРЕВИЋ, ОШ „Вук Караџић“ у Сочаници,

имејл-адреса: dragana.cakarevic7@gmail.com

МИРКО Б. ЧАКАРЕВИЋ, Учитељски факултет у Призрену - Лепосавићу
Универзитета у Приштини – Косовској Митровици,

имејл-адреса: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

ШТАМПАЊЕ ОВОГ ЗБОРНИКА РАДОВА ФИНАНСИЈСКИ ЈЕ
ПОМОГЛО МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ, НАУКЕ И
ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ



Министарство просвете,
науке и технолошког развоја

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)
371.13(082)
37.064.1/.2(082)

НАУЧНИ скуп са међународним учешћем Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе (2019 ; Лепосавић)

Зборник радова / III научни скуп с међународним учешћем Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе, Лепосавић 31.мај - 1. јун 2019.; [уредници Љиљана Пауновић, Слађана Видосављевић]. - Лепосавић : Учитељски факултет у Призрену, 2019 (Крушевац : Графика Симић). - 571 стр. ; 24 cm

Радови на срп., енгл. и укр. језику. - Текст ћир. и лат. - На спор. насл. стр.: Collection of Paper. - Тираж 200. - Стр. 15-17: Предговор / уредници Љиљана Пауновић, Слађана Видосављевић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summeries.

ISBN 978-86-84143-51-0

1. Ств. насл. на според. насл. стр.

а) Настава -- Методика -- Зборници б) Наставници -- Стручно усавршавање -
- Зборници в) Породица -- Школа -- Зборници

COBISS.SR-ID 281994252