

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

3/2008

И БР. 3 ГОД. XIII Стр. 1-188 Сомбор 2010. Април

*Педагошки факултет · Сомбор*

## **НОРМА**

**Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања**

### **Издавач**

Педагошки факултет у Сомбору  
Центар за издавачку делатност

### **За издавача**

др Александар Петојевић

### **Главни и одговорни уредник издавачке делатности**

др Тихомир Петровић

### **Адреса редакције**

Педагошки факултет Сомбор  
25000 Сомбор  
Подгоричка 4  
Тел.: (025) 22-030, 28-986  
Факс: (025) 26-461  
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs  
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

**Претплата:** за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 20 €.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 200 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

### **Штампа**

„Симбол” – Петроварадин

### **Уређивачки одбор часописа НОРМА**

др Светлана Шпановић,  
гл. и одг. уредник (Сомбор)  
др Саша Радојчић (Сомбор)  
др Милан Матијевић (Загреб)  
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана)  
др Миле Илић (Бања Лука)  
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)  
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)  
др Мара Ђукић (Нови Сад)  
др Зорана Лужанин (Нови Сад)  
др Оливера Гајић (Нови Сад)  
др Јосип Ивановић (Суботица)

### **Секретар редакције**

Милош Шумоња

### **Преводилац за енглески језик**

мр Мира Лончаревић

### **Лектор и коректор**

проф. др Драгољуб Гајић

### **Компјутерска припрема**

Растко Гајић

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

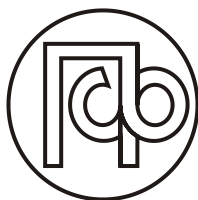
UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

*3/2008*



Сомбор, 2010.



## САДРЖАЈ

### УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....9

**dr Mile Ilić:**

*Stilovi porodičnog vaspitanja* ..... 9

**dr Марија Сакач:**

*Неки психолошки чиниоци школској психологији* ..... 29

**dr Prvoslav Janković:**

*Pretpostavke uspešne saradnje škole i porodice*..... 37

### ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА .....49

**Милош Шумоња:**

*Зашто дете не разуме? Филозофски аспекти кризе педагошке ситуације* ..... 49

### САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА.....69

**mr Власта Сучевић:**

*Компетенције учитеља за квалитетну школу*..... 69

**Бојан Лазић:**

*Интегралност образовања у контексту дидактичких теорија* ..... 81

### МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ .....93

**dr Миланка Маљковић:**

*Евалуација примене стваралачких модела обраде басне у настави језика и књижевности на микронивоу*..... 93

**mr Мирела Мрђа:**

*Диференцирана помоћ ученицима у проблемском процесу интерактивној настави мајематике* ..... 105

**mr Marta Terteli Telek:**

*Čitanje, razumevanje štiva i dvojezičnost*..... 121

**mr Bogdan Đorđević:**

*Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi*..... 133

**ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ .....149**

**dr Miroљub Ivanović:**

*Razlike u motoričkim sposobnostima predškolske dece s obzirom na pol ..... 149*

**др Слађана Миленковић:**

*Утицај цртаних филмова на предшколску децу ..... 163*

**ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА .....173**

**Данијела Спасић:**

*Школска дисциплина у Србији у 19. и почетком 20. века ..... 173*

## CONTENTS

### INTRODUCTORY PAPERS .....9

**dr Mile Ilić:**

*Styles of family education* ..... 9

**dr Marija Sakač:**

*Some psychological factors of school achievement* ..... 29

**dr Prvoslav Janković:**

*Assumptions of successful cooperation between school and family* ..... 37

### PHILOSOPHY OF EDUCATION .....49

**Miloš Šumonja:**

*Why doesn't a child understand – philosophical aspects  
of pedagogical situation crisis* ..... 49

### CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL.....69

**mr Vlasta Sučević:**

*Competences of teachers for high quality school* ..... 69

**Bojan Lazić:**

*Goals of education in the context of didactical theories* ..... 81

### METHODS OF CLASS-TEACHING.....93

**dr Milanka Maljković:**

*Evaluation of applied creative models of fable processing  
in teaching language and literature at micro level* ..... 93

**mr Mirela Mrda:**

*Differentiated help to pupils in problem-based approach  
To interactive mathematics instruction* ..... 105

**mr Marta Terteli Telek:**

*Reading, comprehension and bilingualism* ..... 121

**mr Bogdan Đorđević:**

*Music art as means for aesthetic education  
in class teaching* ..... 133

**PRESCHOOL EDUCATION .....149**

**dr Miroljub Ivanović:**

*Numeric differences of motoric abilities of pre-school children..... 149*

**dr Slađana Milenković:**

*The influence of cartoons to preschool children..... 163*

**HISTORY OF EDUCATION .....173**

**Danijela Spasić:**

*School discipline in Serbia in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century..... 173*



---

## UVODNI ČLANCI

---

**DR MILE ILIĆ**

Fizološki fakultet

Banja Luka

**ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 37.017.7/.018.1

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.9-28

### STILOVI PORODIČNOG VASPITANJA

**Rezime:** Poslije analize tangentialnih pojmova, u radu se prvi put definiše stil porodičnog vaspitanja, a to je cjelokupnost karakterističnih ponašanja, sredstava, komunikacija, odnosa, emocija, uticaja i ostalih međuzavisno povezanih komponenti vaspitnog procesa uslovljenog vaspitom filozofijom, sklopom osobina ličnosti i pedagoškom kulturom roditelja, staratelja (ili odgovorne odrasle osobe sa kojom dijete uspostavlja emocionalni odnos), dobnim i individualnim karakteristikama djeteta ili adolescenta i bitnim obilježjima porodičnog i društvenog konteksta.

Prikazane su i kritički ocijenjene klasifikacije stilova porodičnog vaspitanja koje su dali Dijana Baumrind (1971), Mekabi i Martin (1983), Matejević (2000), Svetozar Bogojević (2002), Zoran Milivojević i saradnici (2007) i Aleksandra Šindić (2009). Prema dimenzijama: 1. emotivno prihvatnje-emotivno odbijanje, 2. tolerantnost-netolerantnost i 3. kontrola-autonomija autor je u okviru porodične pedagogije dao novu tipologiju stilova vaspitanja u porodici, u kojoj su tri stila (demokratski, autokratski i indolentni) sa 8 varijanti (1. kongruentan, 2. uravnotežen, 3. manipulativan, 4. socijalno-ovisnički, 5. zlostavljajući, 6. prezaštićavajući, 7. zanemarujući, i 8. razmažujući). Suština, položaji i posljedice navedenih stilova porodičnog vaspitanja detaljnije su analizirani.

**Gljučne riječi:** stil porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, tipologija stilova, „mercedes“- model stila roditeljskog vaspitanja, sadržina stila, posljedice stila, porodična pedagogija, demokratski, autokratski, indolentan, kongruentan, uravnotežen, manipulativan, socijalno-ovisnički, zlostavljajući, prezaštićavajući, zanemarujući i razmažujući stil porodičnog vaspitanja.

---

*Stil porodičnog vaspitanja* ima nešto uže značenje od pojma *stil vaspitanja*.

Stil vaspitanja ispoljavaju vaspitači, učitelji, nastavnici, profesori, treneri, rehabilitatori i svi ostali pojedinci koji se bave vaspitanjem (prevaspitavanjem) djece i mladih.

Stil porodičnog vaspitanja ili stil vaspitanja u porodici bilo koje vrste ostvaruje roditelj, staratelj ili odgovorna odrasla osoba sa kojom dijete uspostavlja dosljedan emocionalni odnos, bez obzira na krvno srodstvo i pol.

## 1. STIL VASPITANJA

Postoji veći broj definicija stila vaspitanja, kao nešto opštijeg pojma od pojma stil porodičnog vaspitanja.

Stil vaspitanja je „određen, osoben i svojstven, ličnošću vaspitača obeležen način postupanja pri svakodnevnom praktičnom vaspitnom radu s djecom i omladinom koji mu omogućuje da prilikom rukovođenja vaspitnim procesom uspešno ostvaruje određene zadatke. Stil vaspitanja je uslovljen bitnim odlikama ličnosti čoveka kao vaspitača, ličnom i pedagoškom kulturom, motivima koji ga pokreću na aktivnost i čitavim kompleksom ostalih konkretnih aktivnosti, vaspitnih uslova i mogućnosti za rad. Stil vaspitnog rada se formira, izgrađuje i usavršava na osnovu usvojene životne filozofije i pogleda na svijet“ (Pedagoški rečnik, 1967, str. 409.). To pojmovno određenje obuhvata osnovne komponente stila vaspitanja. Međutim, u njima se stil vaspitanja gotovo poistovjećuje sa načinom postupanja (tj. postupkom, metodom u vaspitanju), te se takvo poimanje ne može u potpunosti prihvatiti.

Pod pojmom stil vaspitanja podrazumijeva se „karakterističan način odnošenja među učesnicima vaspitnog procesa; uslovljen sučeljenim filozofijama vaspitanja i odlikama institucionalnog konteksta, koji odražava razlike i promjene u načinu upotrebe kompleksa fleksibilnosti“ (Bogojević, 2002, str. 104). Pedagoško-psihološki je prihvatljivo isticanje odnosa učesnika vaspitnog procesa i obilježja (ali ne samo odlika, tj. pozitivnih aspekata) institucionalnog konteksta. No, upitna je sučeljenost filozofija vaspitanja samim tim što je sporno njihovo postojanje u shvatanjima vaspitanika (djeteta). Može se prihvatiti zapažanje istog autora da se u literaturi donekle poklapaju pojmovi stavovi i postupci u vaspitanju, da se oni ponekad brkaju sa pojmom stilovi vaspitanja, da su stavovi više uslovljeni personalno nego kulturno i istorijski, te da postupci ili opštevaspitne metode direktnije odražavaju ponašanje vaspitača.

U pedagoško-leksikografskoj literaturi stil vaspitanja određuje se i kao „skup distinktivnih crta karakterističnih za vaspitno-obrazovni proces koji se obavlja u socijalnom kontekstu između različitih aktera (roditelja, vaspitača, djece). S jedne strane, vaspitni stil je zavisan od vaspitnih filozofija vaspitača, učitelja, roditelja, a, s druge strane, određen je odlikama konteksta u kome se vaspitni proces odigrava i koje ne moraju biti striktno pedagoške prirode. I vaspitna filozofija i kontekst sadrže eksplicitne i implicitne vrednosti. Upravo zbog toga vaspitni stil se povezuje sa kulturom ili potkulturom kojoj učesnici u vaspitnom procesu pripadaju“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 481). Iako nastalo pod uticajem teorije crta iz psihologije ličnosti, saznanja kulturne pedagogije i sociologije obrazovanja, ovo pojmovno određenje može se donekle prihvatiti kao najpotpunije. Ono obuhvata socijalno-kulturni kontekst, pedagoška ubjeđenja ili vaspitne filozofije vaspitača u širem smislu riječi, implicira i njihove interakcije i odnose sa vaspitanicima. No, suština stila vaspitanja ne može se svesti samo na crte karakteristične za vaspitno-obrazovni proces. Sporne su i odlike njihovog konteksta jer se isključuju ograničenja i slabosti kao nužno postojeći elementi bilo kog društvenog konteksta.

Izdvajajući i povezujući pedagoško-psihološki prihvatljive komponente navedenih definicija i prikaza, možemo zaključiti da je stil vaspitanja ukupnost karakteri-

stičnih aktivnosti, ponašanja, odnosa, sredstava, vrijednosti, uticaja i ostalih elemenata vaspitno-obrazovnog procesa determinisanog vaspitnom filozofijom, sklopom osobina ličnosti i pedagoškom obrazovanosti vaspitača (nastavnika, roditelja, trenera, rehabilitatora) dobnim i individualnim karakteristikama vaspitanika (djeteta, učenika, mladog) i obilježjima socijalno-kulturnog konteksta.

## 2. STIL PORODIČNOG VASPITANJA

Postoje različite autorske i leksikografsko-pedagoške definicije stila porodičnog vaspitanja (tj. vaspitanja djece i mladih u porodici, vaspitnog djelovanja roditelja, staratelja ili druge osobe za koju je dijete emotivno vezano).<sup>1</sup>

Stil porodičnog vaspitanja podrazumijeva „relativno dosljedne načine ponašanja roditelja, kojima se uspostavljaju ukupni odnosi sa djecom“ (Matejević, 2000 – prema Šindić, 2009, str. 44). Takvo određenje nije potpuno jer se stil porodičnog vaspitanja svodi samo na ponašanje roditelja, a zanemaruju se interakcije, komunikacije, sredstva, dinamizmi, efekti i ostale komponente porodičnog vaspitanja.

Još u manjoj mjeri je prihvatljivo poimanje stila porodičnog vaspitanja kao stava koji roditelji imaju u vaspitanju djece, kada i kako koriste kazne; koja će ponašanja i kako podržavati, a koja zabraniti, te hoće li dijete biti u centru porodice ili ne (Benet, 2007; www.skole. očitano: 29.04.2008). Ovde se stil porodičnog vaspitanja ograničava samo na stav roditelja, na neka sredstva vaspitanja (kaznu, zabranu, podršku) i na položaj djeteta u porodici.

Slična definicija stila porodičnog vaspitanja je kao zbir stavova roditelja prema djetetu, kao emocionalne klime u kojoj se odvijaju različiti roditeljski postupci (Čudina – Obradović, M. i Obradović, J., 2003, str. 54). No, stil porodičnog vaspitanja ne može se svesti na te njegove elemente.

U stil porodičnog vaspitanja pojedini autori apostrofiraju tehnike disciplinovanja – kažnjavanje, nagrađivanje, uskraćivanje ili pružanje ljubavi, zavisno od različitih faktora kao što su tradicija, nasljeđe, običaji, kultura, ličnost roditelja i tolerantnost (Bogojević, 2002), odnosno opštevaspitna sredstva – pohvale i nagrade; kritike i kazne; zahtjevi (Milivojević i saradnici, 2002).

Ipak, istaknuta sredstva vaspitanja i njihove kombinacije nisu jedini segmenti stila porodičnog vaspitanja.

Analogno završnom poimanju u prethodnom poglavlju i u nastojanju da se prevaziđu navedena ograničenja potencijalnih definicija, može se zaključiti da je *stil porodičnog vaspitanja* cjelokupnost karakterističnih ponašanja, sredstava, komunika-

---

<sup>1</sup> Danas je adekvatniji pojam stil porodičnog vaspitanja, nego stil vaspitnog djelovanja roditelja ili tzv. vaspitni stil roditelja. U svim savremenim društvenim zajednicama povećava se broj različitih tipova porodice u kojima pedagošku funkciju ne vrše roditelji, već staratelji, vaspitači u domovima za djecu bez roditeljskog staranja ili druga odgovorna odrasla osoba s kojom dijete uspostavlja dosljedan i emocionalno topao odnos bez obzira na krvno srodstvo i pol (maćeha, očuh, usvojlac, baka, djed, tetka, stric, ujak, brat, sestra...)

cija, odnosa, emocija, uticaja i ostalih međuzavisno povezanih komponenti vaspitnog procesa uslovljenog vaspitnom filozofijom, sklopom osobina ličnosti i pedagoškom kulturom roditelja, staratelja (ili odgovorne odrasle osobe sa kojom dijete uspostavlja emocionalni odnos), dobnim i individualnim karakteristikama djeteta ili adolescenta i bitnim obilježjima porodičnog i društvenog konteksta.

### 3. TIPOLOGIJA STILOVA PORODIČNOG VASPITANJA

Polazeći od različitih kriterija, pojedini autori (teoretičari, istraživači, stručnjaci različitih profila) dali su i, manje ili više, uvjerljivo obrazložili različite tipologije (klasifikacije) stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, što se može zapaziti u sljedećem tabelarnom pregledu.

*Tabela 1: Tipologija stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja*

AUTOR	KRITERIJ KLASIFIKACIJE	STILOVI PORODIČNOG (RODITELJSKOG) VASPITANJA
1. Dajana Baumrind (Diane Baumrind, 1971)	- dvije ključne dimenzije roditeljstva: 1. emocionalna toplina i roditeljsko razumijevanje i 2. roditeljski zahtjevi i kontrola	- tri stila roditeljskog vaspitanja: 1. <i>autoritaran</i> , 2. <i>autoritativan</i> i 3. <i>popustljiv</i>
2. Mekabi i Martin (Maccoby, Martin, 1983)	- kombinacija, ukrštanje četiri pola istih (prethodno navedenih) suprotnih dimenzija roditeljskog ponašanja	- četiri stila roditeljskog vaspitanja: 1. <i>autoritativan</i> , 2. <i>autoritaran</i> , 3. <i>permisivan</i> i 4. <i>zanemarujući</i>
3. Matejević, 2000.	- ukrštanje dvije dihotočne dimenzije: 1. prihvatanje (ljubav, bliskost, topla osjećanja) – odbijanje (neprijateljstvo, udaljenost, hladna osjećanja) i 2. kontrola - autonomija	- pet stilova vaspitanja: I <i>autoritaran</i> – 1. hladno-ograničavajući, 2. toplo-ograničavajući; II <i>liberalan</i> – 3. hladno-popustljiv, 4. toplo-popustljiv i III <i>demokratski</i>
4. Bogojević, 2002.	- ukrštene dvije dimenzije u dihotočiji: 1. kontrola položaja (eksplicitni autoritet) naspram kontrola ličnosti (implicitni autoritet), 2. interakciona dominantnost na relaciji tolerantnost – netolerantnost	- četiri stila vaspitanja: 1. <i>demokratski</i> (kontrola položaja i tolerantnost), 2. <i>autoritaran</i> (kontrola položaja i netolerantnost), 3. <i>manipulativan</i> (kontrola ličnosti i netolerantnost) i 4. <i>kongruentan</i> (kontrola ličnosti i tolerantnost)
5. Milivojević i saradnici, 2007., tj. Milivojevićev „mercedes“-model	- tri dimenzije: 1. pohvala i nagrada (vaspitna sredstva koja potkrepljuju dobro ponašanje), 2. kažnjavanje i kritikovanje (sredstva sprečavanja) i 3. zahtjevi i roditeljska očekivanja	- šest roditeljskih stilova: 1. <i>optimalni</i> , 2. <i>socijalizirajući</i> , 3. <i>razmažujući</i> , 4. <i>prezaštićujući</i> , 5. <i>zanemarujući</i> , i 6. <i>zlostavljujući</i> ; svaki stil prikazan je i vizuelno (kao znak mercedesa), tj. kružnice u kojoj su tri kraka – za svaku dimenziju po jedan različite dužine)

6. Šindić, 2009	<p>- u Milivojevićev „mercedes“- model uvela dvije osnovne dimenzije:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. uslovnost-bezuslovnost pažnje, odnosno ljubavi koju roditelj pruža i</li> <li>2. ugodnost, pozitivnost pažnje (interakcije, opštevaspitnih sredstava), (emocionalno toplo) – neugodnost, negativnost pažnje koju roditelj pruža djetetu (emocionalno hladno);</li> </ol> <p>- sem toga, u mercedes-model uvela i dvije poddimenzije:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. zahtjevi roditelja od preniskih do previsokih i</li> <li>2. intenzitet i kvalitet pažnje, briga koju roditelj posvećuje djeci, od nebriznog do zabrinutog (anksioznog) roditelja</li> </ol>	<p>- dodavanjem triju formi proširila Milivojevićev „mercedes“-model od šest stilova roditeljskog vaspitanja i dobila model u kome je devet formi sljedećih stilova razvrstanih u tri grupe:</p> <p>I <i>nedovoljno socijalizirajući</i> stil vaspitanja (nedostatak adekvatne uslovljene pažnje, ljubavi) sa četiri forme:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. zanemarujući (indiferentan) stil,</li> <li>2. zlostavljajući,</li> <li>3. permisivan (razmažujući),</li> <li>4. prezaštićujući,</li> </ol> <p>II <i>optimalno socijalizirajući</i> stil vaspitanja (uslovljena pažnja i pozitivna bezuslovnost pažnja, ljubav podjednako zastupljena) sa formama:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. demokratski stil vaspitanja,</li> <li>6. uravnotežen stil vaspitanja i</li> <li>7. kongruentan stil vaspitanja,</li> </ol> <p>III <i>pretjerano socijalizirajući</i> stil vaspitanja sa formama:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. socijalno ovisnički i</li> <li>9. manipulativan stil vaspitanja</li> </ol>
-----------------	--	---

Na osnovu analize i komparacije navedenih tipologija može se zapaziti da su rezultat studionijeg proučavanja pedagoške funkcije porodice i vaspitnog djelovanja roditelja, te da su značajni prilozi sistematizaciji naučnih saznanja i unapređivanju porodičnog vaspitanja. Može se primjetiti da se u svakoj narednoj tipologiji povećava broj kriterija klasifikacije i broj stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja. Međutim, povećavanje broja stilova kao teorijskih konstrukata ne mora dovesti do produbljenijih i primjenjivijih naučnih saznanja o njima.

Početne (tri) tipologije rezultat su, uglavnom, proučavanja literature, teorijskih razmatranja i opservacija porodične vaspitne prakse.

Stilovi porodičnog vaspitanja u Milivojevićevom „mercedes“-modelu proizašli su iz psihoterapijskog iskustva ovog poznatog psihologa, terapeuta transakcione analize i njegovih saradnika. Iako može olakšati istraživanje i unapređivanje stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, ovaj model nosi pečat psihoterapijskog konteksta u kom je nastao. Obuhvata samo tri dimenzije porodičnog vaspitanja. Izvan njegovih okvira ostali su mnogi isprepleteni segmenti složenog i dinamičnog vaspitnog procesa u porodici koji uslovljavaju suštinu i efekte stila vaspitanja, kao što su: društveno-istorijske prilike, vrijednosna orijentacija, opšta obrazovanost, pedagoška kultura i sklop osobina ličnosti roditelja (staratelja ili odgovorne odrasle osobe sa kojom dijete uspostavlja emocionalan odnos), psihodinamika porodičnih uloga, odnosa, komunikacija i emocionalne klime, individualnih i dobnih karakteristika djeteta ili adolescenta, saradnja i koordinacija porodice i ostalih vaspitnih činilaca (vrtića, škole, socijalnog okruženja, mas medija) itd. Dakle, mnogo je šira lepeza determinanti i elemenata stila

porodičnog (roditeljskog) vaspitanja od njegovih triju dimenzija izvedenih iz psihoterapijske prakse primjenom transakcione analize. Saznanja stečena u takvoj praksi ne mogu se direktno primjenjivati u vaspitnom procesu u većini normalnih porodica jer u takvim kontekstima nije ni nastala.

U novim tipologijama (Bogojević, 2002 i Šindić, 2009) identifikacija stilova vaspitanja i porodičnog (roditeljskog) vaspitanja izvršena je teorijski uspješno zasnovanim i korektno provedenim empirijskim istraživanjem. Utvrđeni stilovi, njihove komponente i moguće posljedice u vaspitanju i odrastanju djece, uvjerljivo su prikazani. Zato predstavljaju nezaobilazne doprinose obogaćivanju pedagoško-psiholoških saznanja o stilovima porodičnog (roditeljskog) vaspitanja i stilovima vaspitanja uopšte. Ipak, za dalja istraživanja ostala su otvorena relevantna pitanja i problemi. I nove tipologije stilova vaspitanja date su, uglavnom, na osnovu statističke analize frekvencija iskaza, odgovora roditelja na pitanja o elementima svog vaspitnog stila u porodici. Mogu biti upitni iskrenost i dosljednost ispitanika, a naročito nivo njihovog razumijevanja suštine pitanja (tvrdnji), a posebno onih čija su opšta pedagoška znanja skromna. Zapostavljena je kompetentna opservacija primjene stilova porodičnog vaspitanja u stvarnim situacijama interakcije i života roditelja (staratelja i ostalih vaspitača) i vaspitanika (djeteta, adolescenta). Oni prema kojima se primjenjuju stilovi porodičnog (roditeljskog) vaspitanja (djeca, mladi) najčešće nisu ni obuhvaćeni empirijskim istraživanjima na kojima se temelje pomenute tipologije porodičnog vaspitanja. Posljedice (pozitivne ili negativne) stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja u razvoju ličnosti i ponašanju djece i mladih, takođe, nisu u empirijskim istraživanjima utvrđivane.

Na osnovu analize navedenih tipologija možemo u okviru porodične pedagogije dati sljedeću tipologiju (klasifikaciju) stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja.

*Tabela 2: Tipologija stilova vaspitanja u porodici*

KRITERIJI KLASIFIKACIJE	STIL PORODIČNOG VASPITANJA	VARIJANTE STILA
- dimenzije:	I <i>demokratski</i>	1. kongruentan, 2. uravnotežen i 3. manipulativan
1. emotivno prihvatanje – emotivno odbijanje,	II <i>autokratski</i>	4. socijalno-ovisnički, 5. zlostavljajući i 6. prezaštićujući
2. kontrola - autonomija	III <i>indolentan</i>	7. zanemarujući i 8. razmažujući

Sadržine stilova porodičnog vaspitanja prikazani su u narednom poglavlju.<sup>2</sup>

2 Ova klasifikacija oslonjena je na prethodne tipologije, a naročito na Milivojevićev „mercedes“ model i dopune i evaluacije tog modela Aleksandre Šindić. Respektovana je terminologija porodične pedagogije. Data je za potrebe daljih proučavanja suštine, strukture i pedagoških aspekata stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja i njihovog stalnog unapređivanja u pedagoškom obrazovanju i savjetovanju roditelja ili odgovornih odraslih osoba sa kojima djeca ili mladi uspostavljaju emocionalan odnos.

#### 4. SUŠTINA STILOVA PORODIČNOG VASPITANJA

Sažeto prikazujemo sadržinu stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja iz „mercedes“- modela Zorana Milivojevića i pregleda dopunjenih formi stilova u proširenom „mercedes“-modelu Aleksandre Šindić, a zatim ekspliciramo suštinu pojedinačnih stilova iz naše tipologije navedene na kraju prethodnog poglavlja jer se elementi stilova uglavnom poklapaju u tim klasifikacijama, pa i kad su im različiti nazivi.

##### 4.1. Stilovi porodičnog vaspitanja u Milivojevićevom „mercedes“-modelu

Na osnovu psihoterapijskog iskustva psiholog i poznavalac transakcione analize Zoran Milivojević oblikovao je 1996. godine i prezentovao šest stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja u okviru „mercedes“-modela (Milivojević, Z., Biban, K., Kokeš, V., Kamberger, M., Steiner, T., Kožuh, B., 2007). Uticaj stila vaspitanja na pospješivanje i sputavanje socijalizacije i osamostaljivanja djeteta zavisi od zastupljenosti u stilu triju dimenzija, a to su: 1. pohvale i nagrade, 2. kritike i kazne i 3. roditeljski zahtjevi. Svaka dimenzija stila predstavljena je jednim krakom u kružnom vizuelnom „mercedes“-modelu. „Dužina svakog kraka na slici označava količinu onoga što je u toj dimenziji predstavljeno: roditeljskih zahteva, pohvala i nagrada, kritika i kazni. Kada predstavljamo idealno vaspitanje, sva tri kraka su jednake dužine – tada crtež podseća na znak poznate fabrike automobila, po kojoj je dobio ime. To bi značilo da idealni roditelji u približno jednakoj meri dete pohvaljuju i nagrađuju ga, kritikuju i kažnjavaju. Njihovo dete bi dobilo približno jednaku količinu zahteva“ (Isto, str. 86-87).

Kada je neka od ovih dimenzija stila pretjerano izražena, ulazi u negativan maksimum, a krak kojim je predstavljena ulazi u spoljašnji (siv pojas kruga). Kada ni jedna dimenzija stila (roditeljska funkcija) nije izražena ni previše, ni premalo, sva tri kraka su u spoljašnjem nepotamnjenom pojasu kruga, koji se zove optimum.

U sljedećem tabelarnom pregledu su vizuelni prikazi i sažeti opisi sadržine stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja.

Tabela 3: Stilovi porodičnog vaspitanja u Milivojevićevom „mercedes“-modelu

STIL VASPITANJA	GRAFIČKI PRIKAZ	SADRŽINA STILA
1. optimalan	<p>The diagram shows a circular Mercedes logo with three spokes. The top spoke is labeled 'ZAHTEVI'. The bottom-left spoke is labeled 'POHVALE NAGRADE'. The bottom-right spoke is labeled 'KRITIKE KAZNE'. An arrow points from the word 'Optimum' to the outer ring of the logo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sve tri dimenzije stila (zahtjevi, pohvale i nagrade, kritike i kazne) su u uravnoteženom omjeru, te su predstavljene krakovima iste dužine</li> <li>- ovakav vaspitni stil stimuliše socijalizaciju i osamostaljivanje djeteta</li> </ul>

<p>2. pretjerano socijalizirajući</p>		<p>- roditelji 1) suviše zahtijevaju, 2) kritikuju i kažnjavaju, te su karakteristični tih dimenzija duži i dosežu u vanjski siv pojas kruga, tj. u negativan maksimum - dijete je nedovoljno nagrađivano i pohvaljivano, što je predstavljeno 3) krakom u središnjem sivom pojasu kruga – negativnom minimumu</p>
<p>3. razmažujući</p>		<p>- roditelji pretjerano pohvaljuju i nagrađuju dijete (negativan maksimum) - preniski su roditeljski zahtjevi, kritike i kazne (negativan minimum)</p>
<p>4. prezaštićujući</p>		<p>- preniski roditeljski zahtjevi, a veoma su rijetke kritike i kazne (negativan minimum) - pohvale i nagrade su u optimalnom opsegu</p>
<p>5. zanemerujući</p>		<p>- minimalni su zahtjevi, pohvale i nagrade - kritike i kazne su uglavnom zastupljene</p>
<p>6. zlostavljajući</p>		<p>- pretjerane su kritike i kazne, - minimalni su roditeljski zahtjevi, pohvale i nagrade</p>



Milivojevićevi saradnici uvjerali su se tokom psihoterapijskog rada sa roditeljima da „mercedes“-model jasno i vizuelno prikazuje međusobni odnos roditeljskih funkcija. Roditelj jednim pogledom na model može da uvidi neravnotežu, a time i postojanje nekog poremećaja ili problema u stilu porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, koji mogu dovesti do formiranja nedovoljno društveno adaptiranog djeteta (razmaženog, prezaštićenog, zanemarenog ili zlostavljanog).

„Mercedes“-model je upotrebljiviji u psihoterapiji (gdje je i nastao) nego u porodičnoj pedagogiji. Ipak, ni za porodičnu pedagogiju nije beznačajan jer je ukazao na važnost relacija između sredstava vaspitanja i na negativne posljedice njihovih disproporcija. Model bi se mogao koristiti i u osnovnom pedagoškom obrazovanju roditelja kada se teži poboljšanju njihovog stila vaspitanja. Kvalitetnim interaktivnim obučavanjem oni se osposobljavaju za uravnoteženje zahtjeva, pohvala i nagrada, kritika i kazni, tj. za optimalan stil vaspitanja koji doprinosi formiranju socijalizovanog djeteta. To je ono dijete koje „u dovoljnoj meri prihvata socijalne norme i pravila, a koje je pri tom sačuvalo prirodnost, spontanost i integritet svoje ličnosti. Socijalizovano dete ima sve potencijale da izraste u zdravu i kreativnu ličnost koja je dovoljno društvena. Ovakvo dete će imati dovoljno razvijene radne navike, što će mu obezbediti dugoročan uspeh u životu i dati mogućnost da živi život zadovoljnog čoveka koji je našao dobar odnos između rada, odmora i zabave“ (Isto, str. 89).

Međutim, porodično vaspitanje je vrlo kompleksno i ne može se svesti samo na pet roditeljskih funkcija i na njihove odnose vizuelno prikazane u „mercedes“-modelu. U tom modelu nisu uzete u obzir ostale važne determinante stila porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, kao što su porodični i društveni kontekst, sklop ličnosti i pedagoška kultura roditelja, te dobne i individualne karakteristike djeteta. Zato su ograničeni efekti „mercedes“-modela u studioznijim porodično-pedagoškim istraživanjima i projektima temeljnijih unapređivanja stilova porodičnog vaspitanja.

#### **4.2. Stilovi porodičnog vaspitanja u „mercedes“-modelu proširenom formama Aleksandre Šindić**

Teorijski zasnivajući empirijsko istraživanje koje je prethodilo oblikovanju doktorske disertacije, Aleksandra Šindić (2009) je proširila Milivojevićev „mercedes“-model od šest stilova dodajući mu još tri forme stilova vaspitanja. Pošla je od dvije dimenzije: 1. uslovnost – bezuslovnost pažnje, odnosno ljubavi koju roditelj pruža i 2. ugodnost, pozitivnost pažnje (interakcije, opštevaspitnih sredstava), (emocionalno toplo) – neugodnost, negativnost pažnje koju roditelj pruža djetetu (emocionalno hladno).

Respektovala je dvije poddimenzije: 1. zahtjevi roditelja od preniskih do previsokih i 2. intenzitet i kvalitet pažnje, briga koju roditelj posvećuje djeci, od nebrižnog do zabrinutog (anksioznog) roditelja.

Došla je do tri stila sa devet formi, što se može zapaziti u narednom tabelarnom pregledu.

*Tabela 4: Stilovi porodičnog vaspitanja u Milivojevićevom „mercedes“-modelu koji je proširila Aleksandra Šindić*

STIL VASPITANJA	FORMA STILA	SADRŽINA STILA
<i>I nedovoljno socijalizirajući</i> (nedostatak adekvatne ljubavi i pažnje)	1. Zanemarujućeg (indiferentnog) stila porodičnog vaspitanja	- preovlađuje bezuslovna negativna pažnja – odsustvo pažnje
	2. Zlostavljajućeg stila vaspitanja	- dominira neugodna uslovljena pažnja (usmjerena na ličnost djeteta – etiketiranje, moralne kritike, fizičko kažnjavanje) i bezuslovna negativna pažnja (doživljaj djeteta da ne zna zašto je kažnjeno)
	3. Permisivnog stila vaspitanja	- preovlađuje pozitivna pažnja, ljubav (nedostatak ugodne i neugodne pažnje sa zahtjevima kojim se podstiče integracija u društvu i socijalizacija)
	4. Razmažujućeg stila vaspitanja	- pretežno bezuslovno pozitivna pažnja, ljubav uz nedostatak uslovljene pažnje (ugodne i neugodne pažnje), sa zahtjevima kojim se podstiče društvena integracija i socijalizacija
<i>II optimalno socijalizirajući</i> (uslovljena pažnja i poziitivna bezuslovna pažnja, ljubav podjednako zastupljena)	5. Demokratskog stila vaspitanja	- preovlađuje neugodna uslovljena pažnja (usmjerena na ponašanje), ugodna uslovljena pažnja, ljubav (usmjerena na ponašanje i ličnost) i bezuslovno pozitivna pažnja, ljubav, zastupljene su u približno jednakom omjeru
	6. Uravnoteženog stila vaspitanja	-dominira neugodna uslovljena pažnja (usmjerena na ponašanje), ugodna uslovljena pažnja, ljubav (usmjerene na ponašanje i ličnost) i bezuslovna pozitivna pažnja, ljubav zastupljena u približno jednakim omjerima
	7. Kongruentnog stila vaspitanja	-preovlađuju ugodna uslovljena pažnja i ugodna bezuslovna pažnja (ljubav zastupljena u približno jednakom omjeru)
<i>III pretjerano socijalizirajući</i> (nedostatak bezuslovne ljubavi)	8. Socijalno ovisničkog stila vaspitanja	- dominira neugodna uslovljena pažnja (usmjerena na ličnost djeteta) uz nedostatak bezuslovne pozitivne pažnje
	9. Manipulativnog stila vaspitanja	- preovlađuje ugodna uslovljena pažnja uz nedostatak bezuslovne pozitivne pažnje

*(Prema: Šindić, 2009, str. 64–66)*

Prema navedenoj tipologiji stilova vaspitanja i njihovih formi može se zaključiti da nivo socijalizovanosti djeteta (nedovoljan, optimalan, pretjeran) zavisi od obima bezuslovne i uslovljene pozitivne pažnje ili ljubavi koje prožimaju interakciju roditelj – dijete.

Proširenja A. Šindrić i obrazloženja Milivojevićevog „mercedes“-modela učinila su ga kompletnijim i primjenjivijim u unapređivanju stilova porodičnog (roditeljskog) vaspitanja. Pedagoško-psihološki je prihvatljiva elaboracija socijalizirajuće funkcije stilova porodičnog vaspitanja. Ostaje potreba da naredna proučavanja osvijetle komplementarno-individualizirajuću funkciju stilova, njihove odnose, kontekstualne i personalne faktore i ishode.

Međutim, ni ovim teorijski proširenim modelom, ni provedenim empirijskim istraživanjem nisu još identifikovani stilovi porodičnog (roditeljskog) vaspitanja, niti njihove determinante, komponente i efekti koji potpunije objašnjavaju njihovu suštinu i suptilnost porodičnog vaspitanja. Može se očekivati da će (posebno nova) timska istraživanja doprinijeti proširenju i produbljivanju naučnih saznanja o stilovima porodičnog vaspitanja.

U pomenutim tipologijama osnovna sadržina stilova porodičnog vaspitanja pretežno se preklapa, a razlike su uglavnom u njihovim nazivima. Ne umanjujući opštu naučnu vrijednost sociopsiholoških i psihoterapeutskih klasifikacija stilova, ovde prikazujemo stilove porodičnog vaspitanja i njihove varijante iz naše tipologije čiji su nazivi najčešći u okviru porodično-pedagoške terminologije.

### **4.3. Sadržina stilova porodičnog vaspitanja i njihovih varijanti**

Osnovni stilovi porodičnog vaspitanja su demokratski, autokratski i indolentni. U okviru svakog od njih su određene varijante čiju suštinu ovde prikazujemo.

#### ***4.3.1. Demokratski stil porodičnog vaspitanja***

Glavna obilježja demokratskog stila vaspitanja su:

- primjenjuje se u pretežno toploj porodičnoj atmosferi;
- uravnotežene su bezuslovna i uslovna pažnja prema djetetu;
- uglavnom su ravnopravne pozicije roditelja (staratelja ili druge odgovorne osobe sa kojom dijete uspostavlja emocionalan odnos) i djeteta prikladno njegovim dobnim i individualnim karakteristikama;
- dominiraju partnerski odnosi, međusobno uvažavanje i ravnopravnost u porodičnim odlučivanjima;
- preovlađuje nenasilna verbalna i neverbalna višesmjerna komunikacija;
- uspostavlja se optimalan omjer između metoda (i sredstava) porodičnog vaspitanja koje stimulišu prosocijalno ponašanje djeteta (persuazije - ubjeđivanja i uvjeravanja; vježbanja i navikavanja) i onih koje predupređuju

- i destimulišu društveno neprilagođeno ponašanje (sprečavanje: zaslužene opomene, kritike i kazne);
- sa dobom djeteta povećava se broj ravnopravno dogovorenih pravila i granica ponašanja, a smanjuje se frekvencija roditeljskih zahtjeva, dosljedno provođenje jednih i drugih, kao i uvećavanje međusobnog razumijevanje;
  - uglavnom na dogovoren način dosljedno se sankcioniše neadekvatno ponašanje djeteta, bez omalovažavanja njegove ličnosti, pa se ono ni tada ne osjeća odbačenim;
  - stvarni autoritet roditelja je transparentan, objektivan, konkretan, fleksibilan, dosljedan, ispoljava se i prema ponašanju djeteta, što omogućava djetetu osjećanje sigurnosti, voljenosti, razvoj samopoštovanja, samopouzdanosti, formiranje radnih i kulturnih navika, prosocijalnog ponašanja i lične autentičnosti, te demokratski stil obuhvata nekoliko varijanti emotivno vezujućeg i socijalizirajućeg stila, među kojima su osnovni kongruentan i uravnotežen stil porodičnog vaspitanja;
  - usklađene su bezuslovna i uslovna ljubav, pa se dijete osjeća prihvaćenim, voljenim, sigurnim, vrijednim, samopoštovanim i samopouzdanim.

Dakle, demokratski stil porodičnog vaspitanja je optimalno vezujući, socijalizirajući i individualizirajući, zasnovan na zadovoljavanju potreba i djeteta i odraslog; njihovom partnerstvu, jedinstvu, saradnji i odgovornosti; otvorenom autoritetu i fleksibilnosti; uravnoteženoj bezuslovnoj i uslovnoj ljubavi; nenasilnoj višesmjernoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, visokim, ali ostvarivim zahtjevima; dominaciji podsticajnih metoda i sredstava vaspitanja.

#### *4.3.1.1. Kongruentni stil porodičnog vaspitanja*

Pedagoški najstimulativnija idealna forma demokratskog stila porodičnog vaspitanja je kongruentan stil ima sljedeća obilježja:

- odvija se u toploj, relaksirajućoj, oslobađajućoj emocionalnoj porodičnoj atmosferi;
- optimum između socijalizacije i individualizacije vaspitanja djeteta postiže se prvenstveno ugodnom uslovljenom pažnjom, ljubavlju, a izbjegava se, kad god je to moguće neugodna uslovljena pažnja;
- roditelj (staratelj ili druga odgovorna osoba sa kojom dijete uspostavlja emocionalan odnos) ponaša se na pedagoški fleksibilan, prilagodljiv, ali odlučan način, pronicljivo uočavajući situacije kada treba postupati na jedan, a kada na drugi način;
- prihvatanje i empatisanje djeteta, uz češće usredsređeno slušanje nego davanje savjeta;
- preovlađuje višesmjerna nenasilna komunikacija;
- uvažavaju se potrebe djeteta, a ne zanemaruju se potrebe odraslog;
- u interakcijama odrasli-dijete ne teži se pozicijama pobjednik – gubitnik, nadređeni – potčinjeni, već položajima pobjednik (samopobjednik) – po-

- bjednik (samopobjednik), odnosno uspostavljaju se responsibilne uloge u pretežno ravnopravnim i istinski demokratskim odnosima;
- višesmjerna, partnerska, nenasilna, verbalna i neverbalna komunikacijama prožeta je zainteresovanošću za dijete, pronalaženjem vremena za njega, poštovanjem njegovih želja, osjećanja i mišljenja, tolerancijom, empatijom, pažljivim slušanjem u većoj mjeri nego savjetovanjem, pedagoški prihvatljivim suprotstavljanjem i saradničkim zaključivanjem;
  - sa dobom se povećava ravnopravno i responsibilno učešće djece u donošenju pravila i porodičnih odluka;
  - djetetu se postavljaju visoki, ali ostvarivi zahtjevi, uz implicitnu ili indirektnu kontrolu izvršavanja (molbama, objašnjenjima, zahvalnošću, podrškom prijatnim glasom i pogledom i ostalim modifikacijama ponašanja), odnosno skrivenim autoritetom;
  - pretežno stimulativne metode i sredstva porodičnog vaspitanja (podsticanje, realne pohvale, nagrade, priznanja, persuazija, vježbanje i navikavanje...) odnose se kako na ponašanje, tako i na ličnost djeteta, a sredstva sprečavanja (opomene, kritike, kazne...) koriste se u krajnjoj nuždi.

Kongruentan stil porodičnog vaspitanja je vaspitno najdjelotvornija varijanta demokratskog stila i ideal je kome se teži u porodičnoj pedagogiji i pozitivnoj praksi porodičnog vaspitanja. To je istinski prihvatajući i optimalno vezujući stil porodičnog vaspitanja. Karakteriše ga sklad bezuslovne i uslovne ljubavi, uravnoteženo zadovoljavanje potreba djeteta i roditelja ili za dijete relevantne osobe, zasnovanost na unutrašnjem autoritetu i implicitnoj kontroli uspostavljenoj uslovnom ljubavlju uz minimum neugodne negativne pažnje (u formi opomena, kritika, kazni...).

#### *4.3.1.2. Uravnotežen stil porodičnog vaspitanja*

Uravnotežen stil porodičnog vaspitanja vrlo je sličan kongruentnom stilu i u nekim aspektima poklapa se sa njim. I jedan i drugi znatno se preklapaju sa demokratskim stilom, po čemu su i klasifikovani kao njihove varijante.

Glavna obilježja uravnoteženog stila vaspitanja su:

- ravnoteža između podsticanja i sprečavanja, dopuštanja i granica, primjerenih ustupaka i dosljednih zahtjeva;
- odmjerena i uravnotežena ugodna pažnja i bezuslovna ljubav iskazana blago i uvjerljivo; čime se podstiče društveno poželjno ponašanje i razvija samopoštovanje, samopouzdanje i osjećanje prihvaćenosti djeteta;
- postavljanje malog broja jasnih i preciznih pravila i ograničenja čije se sprovođenje kontroliše putem neugodne uslovljene pažnje (opomene, kritike, kazne...), što stvara osjećanje da dijete nije prepušteno sebi;
- skladan omjer bezuslovne i uslovne ljubavi podstiče emotivnu stabilnost djeteta;

- fleksibilnošću i povjerenjem toleriše se nekakav stepen neizvjesnosti, što stimuliše optimalan odnos između vezivanja i osamostaljivanja djeteta, socijalizacije i individualizacije njegove ličnosti.

Dakle, uravnotežen stil porodičnog vaspitanja je optimalno socijalizirajući i individualizirajući, emocionalno toplo vezujući, osamostaljujući stil porodičnog vaspitanja. Zasnovan je na zadovoljavanju potreba i interesovanja djece i odraslih, međusobnom poštovanju, uravnoteženom ispoljavanju bezuslovne i uslovne pažnje, toplih osjećanja, umjerenih zahtjeva, dosljedne kontrole, fleksibilnosti i realnih očekivanja.

#### *4.3.1.2. Manipulativan stil porodičnog vaspitanja*

Ova varijanta stila ima elemente i demokratskog i autokratskog stila. Preovlađuje ugodna pažnja, topla osjećanja, prihvatanje sredstva podsticanja u poređenju sa neugodnom pažnjom i sprečavanjem, pa je razvrstana među varijante demokratskog stila porodičnog vaspitanja.

Obilježja manipulativnog stila porodičnog vaspitanja su:

- prenaglašavanje ispoljavanja uslovne u poređenju sa bezuslovnom pažnjom roditelja ili za dijete relevantnog odraslog;
- u emotivno toploj porodičnoj atmosferi pruža se djetetu ugodna uslovljena pažnja zbog poželjnog ponašanja prilikom ispunjavanja visokih zahtjeva;
- sredstva sprečavanja (ukor, opomena, kazna, kritika...) svedena su na najmanju mjeru;
- usmjeravanja, kontrola i modifikacija ponašanja su implicitni i manipulativnog karaktera jer nedostaje bezuslovne ljubavi i iskrene pažnje;
- dijete se trudi da očekivanim ponašanjem zadobije ugodnu pažnju ili dobija priznanja, osmijeh i ostale vidove prijatne pažnje samo kad se ponaša kako treba, te se na kraju osjeća prevarenim, neprihvaćenim, nevoljenim ili izmanipulisanim;
- dijete primjećuje da ga roditelj ili druga osoba podmićuje kad se ponaša kako ta osoba hoće, a da nije voljeno upravo onakvo kakvo zaista jeste, pa najčešće ima problem sa razvijanjem samopoštovanja, osjećanja, stvarne prihvaćenosti i samopouzdanja;
- implicitan ili skriven autoritet odraslog uspostavlja kontrolu ličnosti djeteta na prikriven način, bez stvarnog poštovanja tolerancije i fleksibilnosti u prividnoj borbi za jednakost i u lažnom partnerstvu (kvazidemokratiji), lukavstvu i manipulaciji, pa i djeca ispoljavaju manipulativno ponašanje naučeno od odraslog.

U suštini manipulativan stil porodičnog vaspitanja je pretjerano socijalizirajući i vezujući, zasnovan na prikrivenom autoritetu sa visokim zahtjevima, te implicitno kontrolisanom uslovljenom ljubavlju, bez dovoljno bezuslovne ljubavi, tolerancije, iskrenosti i fleksibilnosti.

### 4.3.2. Autokratski stil porodičnog vaspitanja

Suprotno demokratskom, autokratski stil porodičnog vaspitanja ima sljedeća obilježja:

- u hladnoj ili napetoj porodičnoj klimi dominira neugodna uslovna pažnja, a deficitarna je ugodna bezuslovna ljubav roditelja ili ostalih relevantnih odraslih prema djeci;
- roditelj ili druga odrasla relevantna osoba je potpuno nadređena djetetu, neprikosnoven otvoren, krut, strog autoritet, a dijete je u podređenom, potčinjenom i zavisnom položaju;
- odnosi između odraslog i djeteta najčešće su hijerarhijski, autokratski, nepovjerljivi, neravnopravni, pa i ponižavajući, a odvijaju se na relaciji pobjednik – gubitnik;
- preovlađuje jednosmjerna, pretežno nasilna verbalna i neverbalna komunikacija;
- dominiraju naredbodavni previsoki zahtjevi i očekivanja odraslih kontrolisani čestim ukorima, prijetnjama, kaznama i ostalim represivnim sredstvima, a sredstva podsticanja (pohvale, priznanja i nagrade) su vrlo rijetka i dijete ih eventualno dobije za izuzetno ostvarenje;
- usljed omalovažavanja, ponižavanja i odbacivanja dijete osjeća da nije voljeno, te ne uspijeva da razvije samopouzdanje i samopoštovanje.

Može se zaključiti da je autokratski stil porodičnog vaspitanja nedovoljno emotivno vezujući, pretjerano socijalizirajući, deficitarno individualizujući, zasnovan na visokim zahtjevima otvoreno kontrolisanim strogim autoritetom i represijama (kritikama, kaznama...).

Glavne forme autokratskog stila porodičnog vaspitanja su socijalno ovisnički stil, zlostavljajući stil i prezaštićujući stil.

#### *Socijalno ovisnički stil porodičnog vaspitanja*

Obilježja socijalno ovisničkog stila porodičnog vaspitanja jesu:

- pretjerana uslovljena pažnja i ljubav, zapostavljena bezuslovna pažnja i ugodna uslovna ljubav, tj. emocionalno hladan stil vaspitanja;
- roditelji ili relevantni odrasli su strogi i kruti, refleksivni, emotivno distancirani;
- previsoki su zahtjevi i očekivanja od djeteta;
- prijetnje, kritike i kazne su često upućene na ličnost, a ne na ponašanje djeteta;
- priznanja i pohvale su vrlo rijetke i upućuju se ponekad za izuzetna ostvarenja;
- usljed nedostatka bezuslovne ljubavi dijete ne razvija osjećanje prihvaćenosti i voljenosti, pa vjerovatno neće u odgovarajućoj mjeri razviti samopouzdanje, samopoštovanje i samostalnost.

Prema tome, socijalno ovisnički stil porodičnog vaspitanja je nedovoljno emotivno vezujući, orijentisan na submisivnost i pokornost djeteta, nedovoljno individualizujući, nije osamostaljujući, pretjerano je socijalizirajući, temeljen na visokim zahtjevima koje otvoren autoritet kontroliše kritikama i kaznama.

#### *Zlostavljajući stil porodičnog vaspitanja*

Osnovna obilježja zlostavljajućeg stila porodičnog vaspitanja jesu:

- minimalno pružanje emocionalne ljubavi, tj. dominacija emocionalne hladnoće;
- dominacija neugodne i neprijatne uslovljene i bezuslovne pažnje i ljubavi usmjerene na ličnost djeteta, a ne na njegovo ponašanje;
- nejasno postavljeni zahtjevi djeluju prenisko, pa djetetu nije jasno šta odrasli od njega očekuje;
- često je psihičko i fizičko zlostavljanje djeteta putem vrijeđanja, etiketiranja, podsmjeha, kritike, fizičke kazne, drugih ponižavanja i brutalnosti, čime odrasli demonstrira moć i insistira da je uvijek u pravu u poređenju sa podređenim i ugroženim djetetom;
- zapostavljena su sredstva podsticanja, kao što su priznanja, pohvale, nagrade i sl.;
- u uslovima ispoljavanja otvorenog autoriteta roditelja ili relevantnog odraslog i izloženosti okrutnosti dijete uči da bude tako agresivno i nasilno prema slabijima i životinjama, uz tendenciju društvene neprilagođenosti;
- djeci nedostaje bezuslovne i ugodne uslovne pažnje i ljubavi roditelja ili važnih odraslih, pa se dijete osjeća zapostavljeno, nesigurno, nevoljeno, sa nedostatkom samopoštovanja i samopouzdanja.

Ovaj stil porodičnog vaspitanja je nedovoljno emocionalno vezujući i neadekvatno socijalizirajući, gradi se na otvorenom, krutom i strogom autoritetu koji zahtijeva submisivnost i pokornost djeteta, bez jasnih zahtjeve i očekivanja, uz nerealne kritike, preteške kazne, omalovažavanje ličnosti i razvojnih potreba, sa rijetkim i nedovoljnim ispoljavanjem emocionalne topline.

#### *Prezaštićujući stil porodičnog vaspitanja*

Osnovna obilježja prezaštićujućeg (pretjerano zaštitničkog) stila porodičnog vaspitanja jesu:

- često pružanje bezuslovne i ugodne uslovne ljubavi i pažnje, tj. emocionalne topline koju anksiozni i zabrinuti roditelji ili relevantni odrasli izjednačuju sa strijepnjom i brigom da će se djetetu nešto desiti;
- pretjerana je zaštita i držanje djeteta pod „staklenim zvonom“ da ne bi doživjelo negativna iskustva, ali to njega onemogućuje da doživi pozitivna iskustva, da uči na osnovu pokušaja i pogrešaka, samostalnog uviđanja i rješavanja problema, samoizgrađivanja strategija prevazilaženja neugode, frustracija i konflikata;



- odmjenjivanje djece u onim aktivnostima koje bi mogla i trebalo da ostvare za svoje doba, a tako se guši njihova inicijativnost, upornost, te razvija nesigurnost, nespretnost i nesamostalnost;
- zahtjevi i očekivanja odraslih su preniski, pa djeca postižu slabije rezultate od svojih mogućnosti;
- ambicije djece su takođe male, kao i nedostatak povjerenja roditelja ili odraslih u njihove sposobnosti, te djeca uglavnom, ne izgrađuju samopouzdanje, niti samopoštovanje u skladu sa mogućnostima;
- vrlo su rijetke opomene, kritike, kazne, a nešto češće su nježnosti, priznanja, pohvale i nagrade i ostali vidovi pozitivno uslovljene ili bezuslovne pažnje i emocionalne topline, što ipak ne može da prevlada štetne uticaje pretjerane zaštićenosti djece i njihove izolovanosti od stresa, prepreka, problema i životnih poteškoća, čime se omogućuje razvijanje dovoljnog nivoa autonomije.

Dakle, ovo je pretjerano vezujući, nedovoljno socijalizujući, deficitno osamostaljujući, neadekvatno individualizujući stil porodičnog vaspitanja jer je „pretjerana prezaštićenost okrutna i psihološki onesposobljavajuća za dijete, kao i jako zanemari vanje“ (Klein, 2007, str. 43). Zasniva se na pre niskim zahtjevima, očekivanjima, nepovjerenju roditelja ili relevantnih odraslih prema sposobnostima i drugim potencijalima djeteta, strahu da će se djeci loše desiti i pretjeranoj kontroli djece.

#### *Indolentan stil porodičnog vaspitanja*

Indolentan (lese fer – lesse faire) stil porodičnog vaspitanja karakteriše dominantna ravnodušnost roditelja ili relevantne odrasle osobe prema svojim potrebama (razmažujući stil) ili prema potrebama djeteta (zanemarujući stil) i popustljivost u kontroli ionako pre niskih zahtjeva.

Obilježja ovog stila jesu:

- neuravnoteženost ugodne i neugodne pažnje, bezuslovne i uslovne ljubavi;
- neusklađenost nivoa zadovoljavanja potreba i interesovanja djeteta i roditelja (ili odraslog na koga je dijete usmjereno);
- neodlučnost u postavljanju zahtjeva, granica i očekivanja i popustljivost roditelja (ili relevantnog odraslog) u njihovoj kontroli;
- podsticaji (priznanja, pohvale, nagrade...) su ili pretjerani (u slučaju razmažujućeg stila), što stvara nerealnu sliku djeteta o sebi, previsoko samopouzdanje i egocentričnost ili su zapostavljeni, što dovodi do niskog samopouzdanja, neprihvaćenosti i nesigurnosti djeteta (u varijanti indolentnog stila nazvanog zanemarujući);
- upozorenja, kritike, kazne ili ne postoje ili su minimalne, a sloboda koja je ostavljena djetetu je pre naglašena, pa dijete, ni kada odraste, ne može da podnese ni dobronamjernu kritiku, niti životne teškoće i ograničenja, nedovoljno socijalizujući i nedovoljno osamostaljujući stil.

Osnovne varijante ovog stila su: 1. razmažujući stil i 2. zanemarujući stil porodičnog vaspitanja.

#### *Razmažujući stil porodičnog vaspitanja*

Dominantno pedagoško uvjerenje roditelja (ili relevantne odrasle osobe) koja ispoljava ovaj stil vaspitanja je da je njegova životna misija potpunom ljubavlju, podređivanjem sebe, zanemarivanjem svojih potreba, ispunjavanjem svih želja djeteta kao „na tanjiru“ usrećiti dijete.

Glavna obilježja ovog stila jesu:

- pretjerana безусловna pažnja i ljubav (što nije štetno), bez postavljanja granica i bez odlučnosti da ih dijete dostigne, potpuna ili infantilizirajuća popustljivost, da se dijete ne bi osjećalo neugodno, tužno, niti frustrirano;
- prenaplaštena je sloboda djeteta, a pretjerane su i nerealne pohvale, nagrade i ostali podsticaji upućeni prvenstveno ličnosti (a ne ponašanju) djeteta, što dovodi do neobjektivne djetetove slike o sebi, nerealnog samopouzdanja i samopoštovanja, već i do precjenjivanja i egocentričnosti;
- emotivno je topao odnos odraslog i djeteta, ali zbog dominacije безусловne nad uslovljenom pažnjom dijete se pretjerano veže, sputava i nedovoljno socijalizuje.

Ovaj stil zasnovan je na pretjeranoj безусловnoj pažnji i ljubavi, pa je previše emotivno vezujući, zapostavljena je uslovna pažnja, gotovo da nema zahtjeva, granica i očekivanja, niti dosljedne kontrole, prenaplašteno je zadovoljavanje želja djece, zanemarene su potrebe odraslih, djeca egocentrično precjenjuju sebe, ne razvijaju u odgovarajućoj mjeri odgovornost, altruizam, autonomnost i socijalnost.

#### *Zanemarujući stil porodičnog vaspitanja*

Glavna obilježja zanemarujućeg ili indiferentnog stila porodičnog vaspitanja jesu:

- emocionalna hladnoća ili nedostatak osjećanja bazične ljubavi, odsustvo pažnje, brige i ljubavi roditelja ili relevantne odrasle osobe;
- ne zadovoljavaju se adekvatne razvojne potrebe djeteta, pa se djeca osjećaju zapostavljenom;
- nedostatak безусловne pozitivne pažnje izaziva osjećanje odbačenosti;
- uskraćivanje ugodne uslovljene pažnje u vidu sredstava podsticanja (priznanja, pohvala, nagrada...) dovodi do nedovoljne socijalizacije, društvene adaptacije, pa i vaspitne zapuštenosti djece;
- zahtjevi prema djeci su preniski, nedovoljno je negativne uslovljene pažnje u vidu upozorenja, kritika, opomena i kazni, a kada se i primjenjuju, usmjerene su na ličnost, u vidu ismijavanja, ponižavanja, etiketiranja i vrijeđanja, a ne na nepoželjno ponašanje, te djetetu nije pružen odgovor kako da se negativno ponašanje transformiše u pozitivno jer ono u suštini i ne zna što se od njega očekuje;

- deficit uslovljene ljubavi najčešće dovodi do pretežno nerazvijenog osjećanja prihvaćenosti, voljenosti, sigurnosti, kao i niskog samopouzdanja i samopoštovanja;
- nedostatak autoriteta, posebno pri poremećaju roditeljstva (ovisnici, alkoholičari, duševni bolesnici...) mogu usloviti inverziju djetinjstva i roditeljstva kada dijete postaje preodgovorno, zaštitničko prema roditelju, mijenjajući ulogu sa roditeljem, a u nekim slučajevima mogu osjećati krivicu što im je roditelj takav;
- osim niskog samopouzdanja i samopoštovanja, posljedice ovog stila su i zapostavljanje dužnosti, izbjegavanje druženja sa vršnjacima, pretjerana briga za roditelje, buntovništvo, agresivnost, sklonost povlačenju i slično.

Prema tome, ovo je nedovoljno emotivno vezujući, nedovoljno socijalizujući i neadekvatno osamostljujući stil porodičnog vaspitanja, koji karakteriše deficit pažnje, brige i ljubavi roditelja ili relevantnog odraslog čije potrebe se postavljaju iznad dječijih. Preniski su zahtjevi i nedostatak je primjerene kontrole, što determiniše osjećanje odbačenosti, nevoljenosti, pretežno niskog samopouzdanja i samopoštovanja, pa i nedovoljno adaptiranog ponašanja djece.

## 5. LITERATURA

- Benet, G. (2007): *Odgojni stilovi u roditeljstvu*. Sajt: [www.skole](http://www.skole). Očitano 15.11.2008.
- Bell, S. (2006): Koncepti objekta i vezanost djeteta za majku. U publikaciji: *Afektivno vezivanje* (str. 81-99). Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
- Bogojević, S. (2002): *Stilovi vaspitanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Compbell, R. (2005): *Kako stvarno voleti svoje dete*. Beograd: Soterija.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006): *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Goleman, D. (2002): *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, T. (2001): *Umjeće roditeljstva*. Beograd: Kreativni centar.
- Jambori, S. (2004): Parenting styles, aims, attitudes, and future orientation of adolescents and young adults., str. 131. *Review of psychology: international journal of Croatian Psychological Association* 2. str. 131-140.
- Ilić, M. (2004): Porodične uloge u pedagoškoj teoriji i praksi. U knjizi Branković, D. – Ilić, M. *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Jull, J. (2006): *Vaše kompetentno dijete: prema novim temeljnim vrijednostima obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Klein, M. (2007): *Uspešan roditelj*. Beograd: ROD.
- Milivojević, Z. i saradnici (2007): *Mala knjiga za velike roditelje*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S. H. (2008): *Pozitivna disciplina od A do Š*. Beograd: Leo Commerce.

- Pašalić-Kreso, A. (2004): *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo:JEŽ.
- Pedagoški leksikon* (1996): Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški rečnik* (1967): Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.
- Slovey, P., Sluyter, D. J. (1999): *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*. Zagreb: Educa.
- Šindić, A. (2009): *Vaspitni stilovi roditelja i razvoj kompetencija za 21. vijek djece predškolskog uzrasta*. Neobjavljena doktorska disertacija. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- 

**Summary:** After presenting the analysis of associated concepts, it is for the first time that in this paper we have tried to define the style of family education seen as the unique whole of characteristic types of behaviour, means, communication, relationships, emotions, influences, and other mutually dependant and linked components of education process conditioned by educational philosophy, personality feature structure and pedagogical culture of a particular parent or guardian (or other responsible adult with whom a child creates certain emotional relationship), individual and age characteristics of a child or adolescent, and key characteristics of family and social context.

The paper presents and critically evaluates the classifications of parenting education styles identified by Diana Baumrind (1971), Maccoby and Martin (1983), Matejević (2000), Svetozar Bogojević (2002), Zoran Milivojević et al (2007) and Aleksandra Šindić (2009). Rooted in three dimensions (1) emotional acceptance-emotional refusal, (2) tolerance -intolerance and (3) autonomy control, the author identifies and offers new typology of family education styles (democratic, autocratic, and indolent) with 8 variants (congruent, balanced, manipulative, socially dependant, abusing, overprotective, neglecting and permissive). Further on, the paper thoroughly analyses the very essence, place and consequences in regard to each family education style.

Key words: family (parenting) education style, style typology, “Mercedes“ model of parenting education styles, style contents, style consequences, family pedagogy, democratic, autocratic, indolent, congruent, balanced, manipulative, socially dependant, abusing, overprotective, neglecting and permissive style of family education.

ДР МАРИЈА САКАЧ

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 37.013.77

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.29-36

## НЕКИ ПСИХОЛОШКИ ЧИНИОЦИ ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА

**Резиме:** Темељне друштвено-економске промене на нашим просторима производе бројне импликације у свим сферама живота. Редефинисање многих структура друштвеног функционисања захватило је и образовно-васпитни процес. Све се чешће може чути о тржишту образовања и знања. Економским законима, за сада, највише одолева основношколско образовање и васпитање. У тим и таквим сложеним условима функционисања проблем школског успеха је све сложенији. Стога, школско постигнуће дефинишу све бројнији чиниоци. Проблем мотивације ученика и наставника има примаран значај, али за њим не заостају ни неки други чиниоци, као што је локус контроле, селф концепт и још неке друге конативне особине личности.

Подстицање и формирање позитивних карактеристика личности ученика недвосмислено води бољем школском постигнућу. Шансе за успех, у првом реду, потичу из породице и породичних односа. Међутим, као природан след развоја дететових могућности и његове личности јавља се школа.

Школска средина и школски програм доприносе формирању ставова према учењу и постигнућу. С друге стране, перманентно настојање наставника у развоју успешне личности ученика има своју потпору у добро интегрисаној личности наставника. Профил личности наставника значајно учествује у (не)успеху ученика. Сходно томе, многа истраживања показују да ученици на првом месту истичу општа својства наставника као човека, а затим његов однос према ученицима и на крају његове стручне квалитете.

**Кључне речи:** школски успех, школа, наставник, мотивација, селф концепт, локус контроле.

---

### ШКОЛСКИ УСПЕХ И МОТИВАЦИЈА

Анализа хијерархијске теорије мотивације Маслова (Maslow, 1982) пружа увид у приоритет задовољавања потреба. Она сугерише да базичне потребе доминирају над осталим мотивима. Када се задовоље основне физиолошке потребе и потребе за сигурношћу, тада мотиви за љубављу, самопоштовањем и самоакту-

ализацијом постају значајни. Апликујући ове чињенице на дечији развој и постигнуће, јасно уочавамо да ће деца развијати потребу за знањем и постигнућем само ако су њихове потребе за негом и пажњом задовољене. С друге стране, школски успех може допринети развоју других потреба, као што је потреба за припадањем, љубављу и самопоштовањем.

Међутим, развој и напредовање детета захтева адекватну меру љубави и подршке. Похвале и награде стимулишу успех детета само ако су примерене. Превише похвала усмерених на неке димензије личности детета, као што је, нпр., интелигенција, може погрешно да усмери доживљај успеха, а тиме да умањи неке пожељне облике понашања, као што су труд и залагање. Ако се истиче и охрабрује уложен напор, активност и ангажовање детета, ствара се предуслов за развој мотивације за напредовања.

Као што је познато, основни облици мотивације су екстринзични (спољашњи) и интринзични (унутрашњи). Између ове две основне форме мотива треба да постоји равнотежа. На почетку, када дете упознаје нову активност, као што је учење, израженија је екстринзична мотивација, односно неопходно је детету упућивати што више похвала и охрабрења. Касније, када дете постигне пожељни степен компетентности, екстринзична мотивација постепено уступа место интринзичној, која подразумева обављање активности (учења) ради саме себе. Овде треба истаћи чињеницу да интелектуално зрелија деца брже постижу виши ниво интринзичне мотивације, а она је у корелацији са њиховом самосталности и општом зрелости.

Истовремено се може сагледати и развој мотива за постигнућем. Потреба за постигнућем дели појединце на оне који имају снажну мотивацију за постигнућем и оне са слабом мотивацијом. У раном искуству деце са развијеним мотивом за постигнућем налази се топао однос значајних одраслих према њима, присуство умерене контроле и постављање примерених захтева. Таква димензија васпитања доприноси формирању самосталности детета, његовој сигурности, одговорности и отворености за нова искуства. Истина, треба додати да и наставници својим, на психологији заснованим дидактичко-методичким радом, веома много могу допринети развијању радозналости, интересовања, потребе за новим знањима итд., што представља основу интринзичне мотивације.

Према Аусубелу (1968), у школском окружењу мотив за постигнућем има најмање три компоненте. Прва од њих је когнитивна, и “оријентисана је на задатак”. При томе се подразумева да је задатак за ученика занимљив, или је повезан са његовом потребом за компетенцијом. Јачање ега је друга компонента која се, према Аусубелу, налази под утицајем похвала и награда које упућују други. Овај облик мотивације се односи на учениково осећање адекватности и успешности. За трећу компоненту мотива за постигнућем овај аутор наводи афилијативну компоненту. Афилијативни мотив је усмерен на стицање одобравања других.

Когнитивни и афилијативан мотив, као и онај који оснажује его, током развоја детета подлежу променама. Тако је млађем детету примарна подршка и

пажња учитеља, а касније потреба за пажњом и одобравањем вршњака постаје све изразитија. Познајући ове процесе, наставник може да примењује технике које могу да утичу на обликовање пожељних облика понашања ученика и развој мотивације за постигнуће.

### **ШКОЛА, НАСТАВНИК И СЕЛФ КОНЦЕПТ УЧЕНИКА**

Селф концепт (слика о себи) се одређује као појам о себи, као опажај и субјективан доживљај себе. Основни елементи структуре појма о себи, у првом реду, су доживљај властитог тела, затим опажај психичких и социјалних својстава, те моралне, емоционалне и сексуалне компоненте ове структуре. Појам о себи у директној је вези са идентитетом, локусом контроле, као и неким конативним димензијама појединца. Визек-Видовић и сар.(2003) наводе да појам о себи садржи три димензије: знање о себи, самовредновање и очекивање од себе. Знање о себи или свест о себи говори о томе шта особа зна о себи тј. о својим особинама, полу и телесном изгледу. Самовредновање или самоевалуација обухвата мишљење о себи, својим способностима и понашању. Очекивање од себе је део појма о себи који се односи на оне особине које су повезане са дужностима, обавезама и одговорностима једне особе. На развој селф концепта утичу бројни и разноврсни чиниоци, а то су: породица, школа, вршњаци и сви “значајни други”.

Школа је значајан чинилац развоја личности ученика. Доласком у школу дете улази у нову средину са новим захтевима и новим, другачијим, односима за разлику од познате и искључиво прихватајуће средине, каква је породица. С обзиром да је време проведено у школи релативно дуго и да је утицај школе, односно образовно-васпитног процеса организован, континуиран и систематичан, школа најчешће успева да оствари свој утицај и деловање на развој и формирање личности ученика, а тиме и на развој селф концепта. Развој свих аспеката селф концепта започет у породици, систематски се наставља у школи. Похађање школе омогућује ученику не само да стекне знања и вештине, изгради пожељне облике понашања, навике и способности него и да се докаже, самореализује и развије осећање компетентности. Искуства која ученик стиче у току школовања утичу на његовову слику о себи, ниво аспирације, планове и животне циљеве. Позитиван став према себи, тј. позитивна слика и позитиван доживљај себе позитивно утичу на школски успех и постигнуће ученика. Оцене које ученик добија у школи имају велики значај за развој његовог селф концепта јер постају мерило којим он процењује и вреднује своје способности, вредности и особине личности. Са друге стране, селф концепт утиче на даље залагање ученика, његов рад, на његову мотивацију, на развој осећања компетентности и самопоуздања, а тиме и на боље резултате и бољи успех.

Наставник је исто тако важна личност у животу ученика. За већину аутора који се баве изучавањем образовно-васпитног процеса он је други родитељ. Од

личности наставника, од његовог става према образовно-васпитном раду и његових поступака према ученицима зависиће развој селф концепта ученика.

Утицај наставника на развој и формирање личности ученика нарочито је значајан на почетку школовања, али није занемарљив и касније. Наставник утиче на формирање личности ученика на више начина: својим поступцима и активностима, као и многим особинама личности. За правилан однос наставника према ученику сматра се топао и срдчан однос. Однос топлине не би требало да буде однос изразитог емоционалног ангажовања, већ би требало да буде однос срдчане објективности. Наставник треба да негује демократски однос према ученицима и да настоји да у одељењу одржава демократску атмосферу, са пуним уважавањем личности ученика. Исто тако, он треба да се труди да поклања подједнаку пажњу свим ученицима, да систем награђивања и кажњавања ученика заснива на постигнућу и особинама личности ученика.

Екстравертни ученици су осетљиви на награде, а интровертни на казне. На казне су осетљивије девојчице, ученици са физичким недостацима, као и ученици из породица лошијег материјалног статуса. Похвала као подстицај има бољи учинак на интровертне и сиромашне ученике, на ученике који пате од осећања ниже вредности, на субмисивне, мање интелигентне, млађе и ученике са посебним потребама.

У демократској атмосфери наставник треба да подстиче радозналост и креативност ученика, да развија самостално мишљење и самостално решавање проблема, да хвали ученика кад год му се укаже прилика. Он представља модел и узор понашања ученика. Наставникове особине и став према својој улози утичу на психолошку климу у одељењу. Од личности наставника и од његових усвојених вредности и начела у великој мери зависи стил мишљења и понашања ученика. Наставник који је добро прилагођен и поседује бројне позитивне особине може умногоме да утиче на прилагођеност ученика. Како је прихватање себе повезано са прихватањем других, наставник, који пре свега прихвата себе, сигурно ће прихватити и дете онакво какво јесте.

Пожељне особине наставника допринеће да научи и оспособи ученика за одговорно преузимање обавеза, подстицање његове самосталности у раду, као и постизање успеха у различитим областима и активностима. Личност наставника је истовремено и личност на коју се ученик ослања, у коју има поверење, од које очекује помоћ и подршку и која му веома често служи као модел за идентификацију.

Ученик је посебно осетљив на однос наставника према њему, од његове евалуације и прихватања зависиће и оцена коју ученик формира о себи, односно појам о себи, селф концепт. Утицај наставника биће већи уколико он уважава личност ученика и води рачуна о његовој индивидуалности. Став према властитој личности ученика, дакле, умногоме је обликован наставниковим односом према њему. Бројна истраживања указују на повезаност наставникове процене и самооцене ученика.



Позитиван став према себи, тј. позитивна слика и позитиван доживљај себе позитивно утичу на школски успех и постигнуће ученика. Истраживања показују да већина деце полази у школу са уверењем у своје способности и да ће бити одлични ученици. На крају првог разреда основне школе разлике између успешних и мање успешних ученика у погледу самооцене својих способности су најмање. Међутим, са растом ове разлике се увећавају и постају највеће на крају осмог разреда основне школе. То значи да континуиран доживљај успеха или неуспеха током школовања утиче на самооцену способности ученика. И друга истраживања показују да је варијабла школског успеха значајна за формирање ученикове слике о себи. Мандић (1984) је утврдио значајну повезаност школског успеха и слике о себи ученика седмог и осмог разреда основне школе, док је корелација ових варијабли ученика првог разреда средње школе знатно нижа, али ипак значајна.

У прилог овом закључку иду резултати истраживања Квашчева и сар. (1989) који су утврдили да постоје статистички значајне разлике између ученика одличног, врло доброг и доброг успеха у погледу њихових резултата на скали самооцене својих способности и одговорности. Истраживање М. Сакач (2003) потврдило је значајне разлике између успешних и мање успешних ученика према селф концепту, односно његовим субдимензијама. Успешни ученици, према овом истраживању испољавају виши ниво самопоштовања, перципирани компетентности, општег задовољства, истрајности и одсуство екстерналне оријентације. С друге стране, мање успешни ученици изражавају опозитне карактеристике, што указује да имају нижи ниво самопоштовања, перципирани компетентности, општег задовољства и истрајности, али показују јачу екстерналну оријентацију.

## ЛОКУС КОНТРОЛЕ И ШКОЛСКИ УСПЕХ

Опште постигнуће детета, што значи и школско постигнуће, под утицајем је степена дететовог осећања контроле. На развој дететовог осећања контроле утичу многи чиниоци који делују у раном детињству. Доживљај да реакције имају предвидив исход постепено се шири од појединачних догађаја ка све сложенијим ситуацијама. Држати ствари под контролом, за разлику од беспомоћности, ствара осећање сигурности и самопоуздања. Хав (Howe, 2002) наводи да је степен у коме дете успева да контролише различите аспекте живота важан за каснији развој, као и степен у коме оно осећа да држи ствари под контролом.

Узроке онога што му се дешава појединац може тражити у себи или у спољашњим чиниоцима. Стога се појам локуса контроле може дефинисати као перципирано место или локализација спољашњих или унутрашњих чинилаца које особа доживљава као изворе управљања личним понашањем и као узроке онога што јој се догађа. Према Ротеру (Rotter, 1975), концепт локуса контроле представља опште очекивање појединца да ће догађаји који на њега утичу бити под контролом спољашњих или унутрашњих фактора.

Уколико појединац сматра да сам контролише и својим поступцима детерминише исходе понашања, то је интернални локус контроле. Интернално оријентисане особе исходе свог понашања приписују својим способностима, мотивацији и особинама личности. С друге стране, појединци који контролу над догађајима приписују снагама изван себе, као што су срећа, случајност, судбина, моћни други или тежина задатка заузимају екстернални локус контроле.

Повезаност локуса контроле и школског успеха је очекивана. Ова повезаност је поткрепљена досадашњом анализом релације локус контроле-особине личности. Корелација локуса контроле и постигнућа зависи и од тога о каквој врсти постигнућа је реч, тј. од чега стандард постигнућа објективно зависи. Очекује се да ће поседовање унутрашњег локуса контроле водити ка бољем постигнућу у школи због тога што се интернално оријентисани појединци више олађају на рад и своје способности.

Потврђено је да је локус контроле повезан са школским успехом, односно висок ниво постигнућа је повезан са унутрашњом перцепцијом контроле. Иако је потврђен позитиван утицај перципиране контроле као унутрашње, то истовремено не указује нужно на њихове узрочно-последичне релације. Истраживање Мандића (1987) о повезаности локуса контроле и школског успеха доприноси разјашњењу неких нејасноћа у вези са овим појмовима као и неким “заблудама”. Наиме, резултати овог истраживања су показали да је корелација између унутрашњег локуса контроле и школског успеха незнатна. Оно, што се најчешће да уочити је да у случају успеха појединци прихватају одговорност, а када се доживи неуспех окривљују се околности, што је у складу са теоријом атрибуције.

Многа истраживања потврђују да интернално усмерени ученици у већини случајева имају бољи школски успех од ученика екстерналне оријентације. Фанели (Fanelli, 1977) је дошао до налаза да “унутрашњи”, у серији задатака, теже да повећају своје скорове из покушаја у покушај значајно више од “спољашњих”. Овај аутор је, упоређујући “унутрашње” и “спољашње”, закључио да није добро да неко буде екстремно “спољашњи”, нити екстремно “унутрашњи”, већ је боља комбинација у којој је неко “унутрашњи” са мало примесе “спољашњости”. То значи да је пожељно да појединац себи приписује одговорност за понашање и оно што му се дешава, али не искључиво себи, већ да допушта могућност да и други фактори могу утицати на исходе. При томе је неопходно да појединац поседује свест о сазнању да својом вољом није могуће изазвати све промене у свом понашању и својој средини. Исто тако, пожељно је да неко има висок мотив за постигнуће, али је истовремено пожељна и мања доза страха од неуспеха.

Анализа већег броја истраживања указује да се успешни ученици разликују од мање успешних у идентификовању узрока (не)успеха. Успешнији ученици су у интерпретацији успеха истицали улогу унутрашњих чинилаца, пре свега залагања, а мање успешни ученици свој неуспех редовно су приписивали спољашњим. Резултати истраживања Попадића (1986) сугеришу да ученици са израженијим степеном унутрашњег локуса контроле школски успех тумаче већим за-

лагањем, а у мањој мери истичу утицај среће или наставника (околности). Сакач (2003) је, у оквиру свог истраживања, идентификовала два облика унутрашњег локуса контроле. Један од њих припада контроли школског успеха и он одликује успешне ученике, а други се односи на контролу социјалних интеракција, што представља карактеристику мање успешних ученика.

## ЗАКЉУЧАК

Школско постигнуће ученика се, несумњиво, налази под утицајем бројних чинилаца који су у међусобној интеракцији. Оно што је битно за постигнуће уопште, па и школско јесте дечије рано искуство. Ако су садржине раног искуства биле обогаћене активностима детета у стимулативној средини и ако је дете формирало позитивну слику о себи, развило висок степен мотива за постигнуће, као и технике контроле, формирало радне навике, може се очекивати да ће његово постигнуће бити извесно и високо. Осећање сопствене контроле над резултатима учења повећава самопоуздање детета и доприноси његовој самоефикасности. Исто тако, доживљај успеха или неуспеха значајно делује на дететову процену властитих способности и антиципацију успеха у будућности. А дететово самопоуздање и жеља за постигнуће како непосредно, тако и посредно, изложени су утицају родитеља, школе, наставника и вршњака. Успех је плод вишегодишњег рада и у њему, више или мање, учествују сви фактори из окружења детета. Међутим, крајњи исход, у највећој мери, детерминисан је његовом личности, односима и подршком у породици, као и квалитетом целокупног образовно-васпитног рада.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart&Winsten.
- Fanelly, G. (1977): *Locus of control*, in: S. Ball (ed), *Motivation in education by*, Educational Testing Service, Princeton, New York, Aead. Press.
- Howe, M. J. A. (2002). *Psihologija učenja*, Zagreb: Naklada Slap.
- Квашчев, Р., Кркљуш, С., Ђурић, Ђ. (1989): *Способности, особине личности и усџех ученика*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Мандић, П. (1984). *Ученикова слика о себи и васџијни рад у школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мандић, С. (1987): Локус контроле, мотив постигнућа и школски успех. *Психологија*, 3-4.
- Maslow, A. H. (1982): *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Попадић, Д. (1986): *Локус контроле и аџрибуџија као џрисџуџи џумачењу узрока џосџијнућа*. Магистарски рад, Београд: Филозофски факултет, Одсек за психологију.

- Rotter, J. B. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external locus of control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-57.
- Сакач, М. (2003): *Селф концепции, локус контроле и неке конативне димензије усјешних и мање усјешних ученика*. Магистарски рад, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за психологију.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. Miljković, D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- 

**Summary:** Fundamental social and economic changes in our country have many implications in all aspects of life. Redefinition of different structures of social functioning has seized to the process of education as well. The idea about the market of education and knowledge has become more and more present. However, elementary education is still resisting laws of economy. In the context of such functioning difficulties, the problem of school achievement is becoming even more complex. Therefore it could be said that the number of factors that define school achievement are increasing. Although student and teacher motivation still play the key role, some other factors, such as locus of control, self concept and certain conative personal characteristics do not lag behind.

No doubt that supporting and empowering positive personality characteristics in students lead to higher school achievements. In the first place, achievement chances originally come from the family and family relationships. What follows the natural development of child's potentials and personality is the school.

School environment and school curricula contribute to the development of attitudes towards learning and achievement. On the other hand, permanent teacher support in the development of a successful student originates from a teacher with well integrated personality. Personal profile of a teacher has significant impact on both students' success and failure. In this respect, many researches show that students rank common personal characteristics of teachers higher above teacher's attitude towards students or his/her professional qualities.

**Key words:** school achievement, school, teacher, motivation, self concept, locus of control.

**DR PRVOSLAV JANKOVIĆ**

Pedagoški fakultet

Sombor

**PREGLEDNI ČLANAK**

**REVIEW**

UDK: 37.018.26

37.064.1

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.37-48

## **PRETPOSTAVKE USPEŠNE SARADNJE ŠKOLE I PORODICE<sup>1</sup>**

**Rezime:** Dete školskog doba razvija se u interakciji raznovrsnih faktora. Porodica i škola su najvažniji. Posebno ako međusobno nisu suprotstavljeni i ako između njih postoji dobra komunikacija i saradnja. Zbog toga je neophodno da porodica i škola u vaspitanju koordinisano deluju.

U ovom radu autor ukazuje na aktuelnu neophodnost ili razloge za saradnju osnovne škole i porodice u našim okolnostima. Zatim, na uslove ili pretpostavke uspešne saradnje, ometajuće faktore i načine kako da se saradnja škole i porodice unapredi.

Istovremeno, u ovom radu se analiziraju i modeli saradnje kakvi su se sretali u nekim projektima pomoći školama koje su poslednjih godina inicirale humanitarne, nevladine i druge organizacije u Evropi, kao i na neke primere praktičnog angažovanja roditelja u školama Amerike i drugih zemalja. S tim u vezi izvršena je i neophodna komparacija našeg i stranog iskustva. Analizirani su značaj, motivi, oblici, sadržine i druga za nas trenutno aktuelna pitanja. Razmatrane su i nove ideje koje bi doprinele nastajanju efikasnije koncepcije saradnje osnovne škole i porodice, a koje su se pokazale pozitivnim u praksi drugih zemalja. Autor ukazuje da se saradnja razvija i razgranava u niz raznovrsnih oblika do nivoa uzajamnog pomaganja, sporazumevanja i efikasnog delovanja radi rešavanja brojnih pitanja u oblasti obrazovno-vaspitne prakse.

**Cljučne reči:** učenik, škola, porodica, lokalna sredina, saradnja.

---

### **ŠTA «SARADNJA» PODRAZUMEVA?**

Kao što nije moguće živeti, a sa drugim osobama ne komunicirati, tako nije moguće i ne saradivati. Pogotovo kada se nađemo u istoj situaciji ili na istom poslu, kao što je slučaj škole i porodice, koje svaka na svoj način moraju ostvariti svoju vaspitnu funkciju, naročito kada je jedno te isto dete subjekt vaspitanja. Uostalom, ljude na

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru angažovanja autora na naučno-istraživačkom projektu **Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji** (br. 149009) koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

saradnju upućuje društvo, kultura, njihova socijalna priroda, ekonomija, pa i biologija. Osim, toga škola kao ni porodica ne mogu biti jedini faktor vaspitanja.

Saradnja znači zajednički raditi ili raditi sa nekim. Moguće je na nekim poslovima raditi sam i takvim samostalnim radom uspešno izvršiti neki zadatak. Međutim, ima poslova i toliko složenih zadataka na čijem izvršavanju je saradnja sa drugima, odnosno zajednički rad, neophodna. Takvo je, npr., polje vaspitanja. Baš zbog toga se i smatra da je vaspitanje uslovljeno brojnim faktorima i da ti faktori u procesu nastajanja i formiranja ličnosti saraduju ili konvergiraju. U tom smislu poznata je i teorija konvergenije o faktorima razvoja ličnosti W. Šterna (Potkonjak, N., Šimleša, P., 1989). U toj teoriji se tvrdi da je razvoj ličnosti uslovljen konvergiranjem, tj. saradnjom i dopunjavanjem nasleđa i društvene sredine. U vaspitanju ili razvoju školskog deteta konvergiraju i mnogi društveni faktori. Najpre i najviše škola i porodica.

### **ZBOG ČEGA JE NEOPHODNO DA ŠKOLA I PORODICA SARADUJU?**

Postoji više razloga za saradnju škole i porodice. Najznačajniji su sledeći:

**1.** Dete, odnosno učenik, u školi i porodici provede najviše vremena. U školi dnevno šest, sedam i više časova. Posebno ako je uključeno u produžen ili celodnevni boravak škole. Generacijski gledano, dete provede osam, 12 i više godina, zavisno od trajanja škole. Što se tiče porodice, još više. Upravo zbog toga se i smatra da su porodica i škola najznačajniji faktori vaspitanja i da se saradnja između tih faktora prirodno podrazumeva.

**2.** Saradnje škole i porodice je i zakonska obaveza (definisana u smislu obaveze učešća roditelja u savetodavnim ili upravnim organima škole, u planiranju i programiranju, u izvršavanju školskih aktivnosti, međusobnom informisanju, odlučivanju i sl.).

**3.** Porodici je potrebna pomoć škole i društva uopšte da bi mogla da izvrši svoju vaspitnu funkciju. Naročito kada je reč o pripremi deteta za polazak u školu; o adaptaciji deteta u školskoj sredini; o ujednačavanju zahteva i očekivanja; o zajedničkom i usklađenom nastupu pred detetom; o pomoći porodice u izvršavanju obaveza školskog deteta, u pitanjima profesionalne orijentacije, polnog vaspitanja, formiranja sistema vrednosti, socijalizacije deteta i drugim delikatnim pitanjima.

**4.** Neke organizacione vidove obrazovno-vaspitnog rada bez škole i porodice nije uopšte moguće sprovesti. Misli se, npr., na školu u prirodi, produžen ili celodnevni boravak učenika u školi, đачke ekskurzije, školske društveno-korisne radne ili zabavne aktivnosti, proslave, predavanja itd.

**5.** Bez saradnje nije moguće rešavati ni ozbiljnije probleme u vezi sa bolestima zavisnosti, pomoći deci sa posebnim potrebama, razvojem obdarene dece, profesionalnim usmeravanjem, poremećenim odnosima u porodici i sl..

**6.** Mnoge programske aktivnosti školske pedagoško-psihološke službe vezane su za učešće i saradnju roditelja, pa ih nije moguće bez njih ostvariti.

7. Gledano sa šireg aspekta, škola bez saradnje sa roditeljima nije u mogućnosti da tamo gde je neophodno ostvari svoju kompenzatorsku funkciju. Naročito u nadoknadi onoga čega je dete lišeno u siromašnijoj porodičnoj sredini, npr., stručne pomoći, uslova za učenje, pravilnog korišćenja slobodnog vremena, nedostatka instrumenata za bavljenje muzikom, tehničkih uređaja kao što je računar, oprema i objekta za sport itd.

8. Porodica kao ni škola izolovano jedna od druge ne mogu samostalno rešiti ni probleme kao što su pitanje prevremenog ili odloženog polaska deteta u školu; adaptacije deteta kada se u njegovom životu događaju krupne promene, kao što je polazak u školu, promena učitelja, prelazak sa razredne na predmetnu nastavu, duže odsustvovanje iz škole itd.

9. Na neophodnost odgovarajuće saradnje škole i porodice ukazuju i očekivanja koja se odnose na produžen ili celodnevni boravak. Reč je o ishrani, zaštiti i čuvanju dece dok su im roditelji na poslu; rasterećenju učenika i pomoći u izradi domaćih zadataka i izvršavanju drugih školskih obaveza; pravilnom angažovanju dece u korišćenju slobodnog vremena; podsticanju razvoja sklonosti za sport ili umetnost; bavljenju naučno-istraživačkim, tehničkim i drugim aktivnostima; prevenciji sprečavanja mogućeg školskog neuspeha, neprilagođenom ponašanju ili konzumiranju opojnih sredstava; pozitivnom delovanju na razvoj stvaralačkih potencijala, radnih navika i kulture ponašanja; zdravstvenom vaspitanju; da deca budu bezbedna; uživanju i postizanju uspeha; uključivanju u kurseve za učenje stranih jezika ili ovladavanje računarem; terapiji govora; edukovanju roditelja; zadovoljavanjem posebnih potreba svakog učenika; povećanju motivacije i dr.

10. U nekim kulturno manje razvijenim sredinama škola je oduvek bila izvršilac ne samo obrazovnih programa već i aktivnosti prosvetavanja uopšte. Isto tako, i organizator kulturno-zabavnih, sportskih i njima sličnih aktivnosti. To je naročito bilo značajno dok su učitelji i sveštenici sloveli kao jedini pismeni ljudi. Od njih se očekivalo da budu pokretači ekonomskog, kulturnog i svakog drugog preobražaja sredina u kojima su radili i živeli.

11. Ima još razloga za saradnju: danas roditelji zbog manjeg broja dece (jedno ili dvoje) nemaju priliku da postanu roditelji sa većim iskustvom; u sistemu obrazovanja deca se više pripremaju za profesionalne nego za roditeljske uloge; mnogi od njih svoju decu vaspitavaju manje po načelima naučne pedagogije, a više po tradiciji ili po onome kako su sami bili vaspitavani. Sve su to razlozi zbog kojih vaspitanje nije samo stvar porodice. Uostalom, na to su ukazivali još Platon, Kvintilijan kao i svi filozofi iz epohe prosvetiteljstva. Međutim, ne može se ni porodica odreći svoje vaspitne uloge i u celini je prepustiti društvu ili školi.

U kakvim su sve sredinama u daljoj prošlosti naši učitelji radili i kakvim su se rizicima izlagali naročito kada su se u zaostalim krajevima borili da se sva deca školuju, pa i ženska, ili kada su inicirali kakve napredne promene u svojoj sredini, najbolje ilustruje izjava onog što je rekao: «*Ako i ovog učitelja ubijete drugog vam neću dovoditi!*», kao i neke scene, u vezi sa nastradalim učiteljem, iz domaćeg filma *Ko to tamo peva?*

## ŠTA SE JOŠ POSTIŽE SARADNJOM?

Ako škola i porodica saraduju, korist je obostrana i višestruka. To se ogleda u sledećem:

1. potpunije poznavanje deteta, njegovih sposobnosti i osobina ličnosti; razvojnih mogućnosti; kognitivnog stila; socio-ekonomskih, kulturnih i drugih prilika u kojima dete živi i razvija se; važnih događaja iz njegove životne istorije koji su ostavili tragove značajne za izbor vaspitnih mera i postupaka u konkretnom vaspitnom delovanju;
2. adekvatno programiranje i planiranje obrazovno-vaspitnih aktivnosti;
3. realno sagledavanje stepena efikasnosti mogućih vaspitnih uticaja škole i porodice.
4. smanjenje rizika mogućeg neuspeha ili sukoba između škole i porodice;
5. da i porodica kao saradjući faktor u školskom vaspitanju preuzme deo svoje odgovornosti;
6. da škola i porodica shvate da je njihova uspešna saradnja i partnerski odnos uslov pravilnog razvoja i vaspitanja dece;
7. škola i porodica uspešnom saradnjom se, umesto da se zamenjuju, praktično dopunjavaju.

Osim navedenog, saradnja između porodice i škole pozitivno doprinosi školskom postignuću, povećanju nivoa aspiracije za dalje obrazovanje, razvoju kulture ponašanja, jačanju unutrašnje motivacije i pozitivnog stava prema školi, samopouzdanju, poboljšanju učiteljsko-učeničkih odnosa, prepoznavanju barijera koje ometaju psiho-fizički razvoj ili napredovanje učenika, većoj dostupnosti socijalnih ustanova pojedinim kategorijama porodica, otvaranju škole prema lokalnoj sredini itd.

(<http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>).

## OBlici SARADNJE

Oblici saradnje škole i porodice mogu biti različiti (Janković, P., Rodić, R., 2007). Neki će se s obzirom na savremene tehničke mogućnosti tek pojaviti, ali se, ipak, najviše koriste roditeljski sastanci ili predavanja za roditelje, radi njihove pedagoške edukacije i povišenja vaspitne kompetentnosti.

Roditeljski sastanci (grupni, odeljenjski, razredni ili opšti školski) pogodni su jer omogućavaju razmenu mišljenja i iskustava na širem planu, kao i kada treba pozvati stručno lice – gosta (pedagoga, psihologa, lekara, defektologa).

Među sastancima najbrojniji su susreti odeljenjskog starešine, stručnih saradnika ili nekog nastavnika sa pojedinim roditeljima jer mnogi roditelji žele da na taj način dobiju savet i pomoć, razmene iskustva i mišljenja i steknu uvid u to kako se dete u školi snalazi, kako izlazi na kraj sa svojim obavezama, da li se koncentriše na nastavu i da li je prihvaćeno od drugih učenika.



Ostali vidovi saradnje odnose sa na dopisivanje, telefonski kontakt ili slanje poruke po detetu. U skorije vreme tome služe i školske w-stranice, e-mail i svakog trenutka moguć uvid u tzv. školski elektronski dnevnik. Kada je reč o odraslijoj školskoj deci koja mogu samostalnije planirati svoje vreme učenja, zabave, odmora ili razvoja uopšte (npr. srednjoškolci i studenti), onda i tzv. portfolio (lični plan razvoja) može poslužiti kao povod za susret nastavnika i roditelja radi pomoći jednom učeniku.

Pod oblike saradnje u Americi se, npr., podvode i «parent involvement» (učešće roditelja ili «school-family connections» (školsko-porodične veze), što podrazumeva, kako će se kasnije u ovom članku videti, primenu odgovarajućih strategija i aktivnosti. U nekim osnovnim školama Finskim roditeljima je, na primer, omogućeno da, putem uključenih kamera, zavire u nastavni čas i tako vide ponašanje svog deteta.

### USLOVI USPEŠNE SARADNJE

Najvažnije pretpostavke ili uslovi uspešne saradnje škole i porodice jesu:

- obostrana i potpuna informisanost;
- postojanje plana saradnje škole i roditelja, posebno plana saradnje odeljenjskog starešine sa porodicama svojih učenika;
- profesionalna kompetentnost i metodička obučenost učitelja (odeljenjskog starešine) za izvršavanje poslova vaspitne funkcije (pre svega kao odeljenjskog starešine);
- razvijene sposobnosti komunikacije;
- poželjna svojstva ličnosti za ulogu odeljenjskog starešine, kao osobe koja je najviše zadužena za saradnju škole i porodice. Prema M. Baratanić (1990, 31-134), značajni uslovi saradnje učitelja sa porodicom jesu:
  - zainteresovanost za svoje odeljenje i pojedine učenike;
  - sposobnost socijalnog opažanja;
  - empatičnost;
  - razumevanje učenika;
  - komunikativnost;
  - primenjivost znanja kojima raspolaže;
  - objektivnost;
  - pravičnost;
  - doslednost;
  - pedagoško-psihološka osposobljenost i
  - usklađen odnos sa ostalim nastavnicima u školi.

Kako je odeljenjski starešina po svom položaju u školi najviše upućena i odgovorna osoba za sadržinu, kvalitet i održivost saradnje sa porodicom, važno je i to kojem tipu ličnosti odeljenjskog starešine neko najviše gravitira. U vezi sa sklopom ličnih osobina, odnosom prema obavezama i načinom izvršavanja obaveza koje se odnose na starešinstvo, J. Malić (1981, 161-168) je uočio nekoliko tipova ličnosti ode-

ljenjskog starešine. To su: starešina administrator, starešina stručnjak, starešina detektiv, starešina propovednik, starešina vođa, starešina dobrota i starešina kompromis. Ni jedan od ovih tipova nije do kraja pozitivan, ni negativan. Ipak, učenicima razredne nastave najviše odgovara tip starešine *dobrota*.<sup>2</sup>

### OMETAJUĆI FAKTORI USPEŠNE SARADNJE

Životna je istina da uvek postoji više ometajućih nego li pogodujućih faktora saradnje škole i porodice. U saradnji porodice najčešći ometajući činioci su:

- tradicionalne predrasude roditelja kako treba decu vaspitavati;
- loše iskustvo učitelja u odnosima sa pojedinim roditeljima;
- neprihvatljivi stavovi roditelja koji mogu biti u vezi sa školom i učenjem;
- roditelj ne poznaje dobro svoje dete;
- dete je u porodici maltretirano ili, u težim slučajevima, zlostavljano;
- kulturno ili po razvoj deteta deprivirajuća porodična sredina;
- mogući sukobi ili poremećeni odnosi u porodici;
- nerealna očekivanja od učitelja i škole;
- nesporazumi između deteta i učitelja;
- nerealno ocenjeni radovi učenika;
- osećanje roditelja da je njegovo dete učitelj zapostavio;
- loše je i kada se roditelj zbog nečega umesto učitelju odmah uputi stručnoj službi ili direktoru škole, a još gore ako pri tome okleveta učitelja (M. Savić, 1990, 143);
- ekonomsko siromaštvo;
- robovanje nekih roditelja verskim dogmama ili predrasadama (kada je, npr., u pitanju ostvarivanje polnog vaspitanja, zabeleženo je da se neki roditelji, po pravilu muhamedanske veroispovesti, suprotstavljaju takvom nastojanju škole);
- nizak kulturni ili pedagoški nivo obrazovanja roditelja;
- teže smetnje u razvoju pojedinih učenika;
- dogodi se i da roditelji ometaju emocionalno vezivanje deteta za svog učitelja, omalovažavaju zahteve koje učitelj postavlja ili se protive merama koje on preduzima radi savlađivanja gradiva ili održavanja discipline u školi (M., Savić, 1990, 139; S., Gašić-Pavišić, 2005). Dete se naročito vezuje za učitelja kada mu nedostaje nežnost i pažnja roditelja;
- nisu sva deca jednako lako vaspitljiva, odnosno podložna vaspitnim uticajima;
- od učitelja se uopšte mnogo očekuje pa se postavlja i pitanje njegove preopterećenosti profesionalnim obavezama. To je naročito aktuelno zbog toga što ni učitelj mnoga pitanja ili probleme svoje lične prirode nije razrešio. Na primer, ona na planu svog obrazovanja, doškoloavanja, stručnog usavršavanja, školovanja svoje dece, materijalne egzistencije i sl.

<sup>2</sup> Više o ovoj tipologiji i karakteristikama pojedinih tipova u: Malić, J. (1981): *Razrednik u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga i Janković, P., Rodić, R. (2007); *Školska pedagogija*, Sombor: Pedagoški fakultet.

Uvidom u dosadašnju praksu primećuje se da i neke aktuelne slabosti na tom planu saradnju škole i porodice otežavaju ili je čine manje uspešnom. To su nedovoljna informisanost na obe strane o potrebi i značaju ovakve saradnje; nedostatak spremnosti ili entuzijazma; siromaštvo oblika postojeće saradnje; nedovoljno uvažavanje mišljenja učitelja; nedovoljna upućenost učitelja u primenu odgovarajuće dijagnostike u praćenju razvoja, rada i ponašanja dece. Zbog toga, po mišljenju B. Stanojlovića (2005), učitelji nisu u stanju da roditeljima prezentuju valjane i blagovremene informacije o problemima razvoja i ponašanja dece, kao ni slabosti u programiranju i planiranju saradnje, naročito u delu pedagoškog obrazovanja roditelja; ne prati se i ne vrednuje saradnja; roditelji nisu dovoljno uključeni u realizaciju programskih sadržina škole, pa ni sadržine saradnje između škole i porodice.

U nekim slučajevima ometajući faktor saradnje može biti što učitelj baš ne voli u svom odeljenju imati prosvetne radnike kao roditelje učenika, posebno kada im se oni mešaju u posao, pametuju ili ih savetuju. U toj situaciji treba sa obe strane ispoljiti više razumevanja i takta u odnosima.

O ometajućim faktorima saradnje, po navodima N. Rota (prema: M., Savić 1990), jedno istraživanje izvršeno u Engleskoj ukazalo je na to da su učenici u školama u kojima su njihovi učitelji imali veću podršku roditelja i pozitivniji odnos prema školi postigli mnogo veći nastavni uspeh od učenika gde to nije bio slučaj.

### **ŠTA RODITELJI I UČITELJI JEDNI DRUGIMA ZAMERAJU?**

U vaspitnoj praksi škole i porodice, posebno međusobnim odnosima i saradnji, primećeno je da se oni ponekad ozbiljno razmimoilaze. O čemu je reč i šta je uzrok tome – pokušalo se odgovoriti jednim empirijskim istraživanjem koje je još 70-tih godina prošlog veka sproveo akademik P. Mandić (1980). Rezultati tog istraživanja su i danas aktuelni.

#### **Šta roditelji zameraju učiteljima/nastavnicima?**

- učitelji i nastavnici nemaju raznovrsne i interesantne oblike saradnje (privlače ih roditeljski sastanci na kojima nema kritike i na kojima se nešto može čuti, naučiti i svoje mišljenje iskazati);
- roditeljski sastanci na kojima se samo govori o ocenama su neprijatni;
- neki previše traže od dece;
- neki sistematski ne prate rad svojih učenika;
- imaju svoje miljenike u odeljenju;
- neki u kontaktima sa roditeljima pokazuju mrzovolju, dosadu, preteranu osetljivost, strogost, sitničarenje ili sujetu;
- neki rđavo pričaju o učenicima;
- ne učestvuju dovoljno u društvenim aktivnostima;

- neki ne raspravljaju o savremenim vaspitnim problemima;
- zapostavljaju slabije učenike, a forsiraju najbolje i
- ne vode računa o jedinstvenom delovanju svih vaspitnih faktora.

### **Šta učitelji/nastavnici zameraju roditeljima?**

- učitelji/nastavnici nisu dovoljno zainteresovani za probleme škole, rad učenika i nastavnika;
- smatraju da roditelji nisu upućeni u standarde savremenog shvatanja obrazovanja (koriste fizičke kazne, ne poštuju ličnost deteta, ne podstiču dete na samostalan rad, očevi i majke se razilaze u metodama vaspitanja);
- u zahtevima premašuju mogućnosti dece;
- seoski roditelji suviše opterećuju decu raznim neškolskim obavezama;
- nekim roditeljima je glavno da im deca dobro uče, a ne brinu kako se ponašaju, kako se odnose prema školi, nastavnicima i drugoj deci;
- neki roditelji zbog toga što im deca dobro uče pokušavaju «kvalifikovano» zalaziti u pitanja nastavnog plana, programa i škole uopšte;
- ima dece koja odbijaju obaveze izvan nastave i školskog uspeha, poučeni od roditelja da im je u životu najvažniji uspeh u nastavi;
- neki roditelji su uverenja da im dete zna nastavno gradivo jer su oni i njihovi poznanici «proverili» njihovo znanje;
- pokušavaju uticati na ocenu učitelja;
- na osnovu uspeha svog deteta gledaju uspeh škole u celini;
- sakrivaju mane svog deteta;
- neki misle da su ispunili roditeljske obaveze ako su deci obezbedili najvažnije uslove za život u porodici;
- u nekim porodicama nije sređena situacija niti su usklađeni odnosi i vaspitni uticaji sa njihovom bližom rodbinom;
- neki roditelji svojim ponašanjem daju negativan primer svojoj deci, npr. oni koji rad primenjuju kao kaznu i koji decu kritikujući obeshrabruju;
- neki, pretežno gradski, roditelji suviše maze svoju decu, ne vode računa sa kime im se deca druže, ne znaju se pravilno odnositi prema kaznama i nagradama, dečjim potrebama za igrom, kretanjem, nemaju doslednosti i sl.

### **KAKO UNAPREDITI SARADNJU, POBOLJŠATI KOMUNIKACIJU I STRATEGIJE SARADNJE?**

Postoji više mogućnosti za unapređivanje saradnje škole i porodice. Najvažnije je sledeće:

1. dobra profesionalna priprema budućih učitelja, a kvalitetnije stručno usavršavanje postojećih kadrova;
2. adekvatno programiranje i planiranje saradnje, s obzirom na realne potrebe i aktuelnost pojedinih problema;

3. potpuna obostrana informisanost;
4. autoritet učitelja;
5. nastojati da se roditelji više učine partnerima i aktivnim učesnicima u obrazovno-vaspitnom procesu kako ne bi bili samo pasivni posmatrači i osobe kojima se nude saveti, uputstva, dobri primeri i sl.;
6. blagovremena i sadržinska priprema roditeljskih sastanaka, kao i svakog pojedinačnog susreta;
7. uvažavanje primedbi koje roditelji, kako smo napred videli, imaju u vezi sa pitanjima saradnje škole i porodice;
8. stvaranje atmosfere međusobnog razumevanja i poverenja;
9. otvaranje škole prema lokalnoj sredini;
10. ujedinjeno i sinhronizovano delovanje škole, porodice, lokalne ili šire sredine, mas-medija i drugih činilaca;
11. motivisanje roditelja da više pokazuju interesovanje za školu i da se blagovremeno uključuju u rešavanje problema svog deteta, a ne kada je kasno (na primer, interesovati se za uspeh učenika na kraju školske godine);
12. saradivati permanentno, a ne povremeno;
13. svako dete treba da oseti da se njegovi roditelji uvek interesuju za njegov rad i uspeh;
14. da se svaki razgovor sa roditeljima odvija u prijatnoj, opuštenoj i optimističkoj atmosferi;
15. da svako dete posle roditeljskog sastanka ili razgovora učitelja i roditelja bude informisano o čemu se razgovaralo;
16. da se čuva stečeno poverenje;
17. pedagoški gledano, očekuje se da u slučaju loših odnosa između učitelja i roditelja inicijativa za promenu stanja uvek mora poteći od učitelja, a kada se na tom planu ne može ništa učiniti, M. Savić (1990) preporučuje da učenik promeni učitelja i odeljenje.

U Američkim školama dobra saradnja se neguje primenom više različitih strategija (<http://www.nwrel.org/esrdp/family.pdf>). Većina tih strategija slična je onima koje se koriste kod nas, međutim, neke od njih su posebno inspirativne, pa ih nije suvišno ovde navesti.

Gledano u celini, u saradnji škole i porodice u ovoj zemlji se najčešće koriste strategije kao što su:

- razvijanje pozitivnog porodičnog vaspitanja (podsticanje roditelja da u svojoj kući stvore sve materijalne pretpostavke kao i ukupno podsticajno okruženje koje će pozitivno uticati na razvoj deteta. Tu je značajna i uloga lokalne zajednice. Strategiju u konkretnijem smislu čine: anketiranje i savetovanje roditelja, kućne posete, radionice za roditelje, sastanci za razmenu iskustava u vezi sa ishranom, održavanjem discipline, pomaganjem u učenju i sl.);

- poboljšanje komunikacije škole i porodice (komunikacija mora biti dvo-smerna, pa je uspešnom čini i ako se nastavnik dodatno plati zbog kućnih poseta, ako mu se stavi na raspolaganje e-mail, poboljša telefonska komunikacija, obezbede različite forme dopisivanja i, što je naročito važno, relevantne informacije za obe strane);
- podsticanje roditelja na volonterski rad u školi (što podrazumeva uključivanje zainteresovanih roditelja u neke aktivnosti, kao što su, na primer, predavanja o svojoj profesiji, voženje školskog autobusa, priprema hrane, neke vanškolske aktivnosti i sl.);<sup>3</sup>
- pomoć roditelja u učenju školskog deteta kod kuće (podsticanje roditelja da bar pola časa dnevno rade sa svojim detetom, predlaganje roditeljima kako da rade sa svojom decom, kako da se igraju, kako da pozitivno utiču na povećanje aspiracije ili gde i kako o svim bitnim pitanjima mogu dobiti informacije);
- uključivanje roditelja u rukovođenje i odlučivanje u vezi sa školom (u vezi sa ovim neki roditelji mogu pregovarati ili razgovarati sa drugim roditeljima, uticati na rešavanje nasilja u školi, droge, alkohola, pušenja i sl.).

U Severnoj Rajni i Vestfaliji, primera radi, saradnja porodice i škole podrazumeva dva puta godišnje upriličene dane za razgovor sa roditeljima (Elternsprechtag); odgovarajućim pravilnikom škole predviđena je mogućnost kada i kako su roditelji dobro došli na nastavu; pomoć roditelja u realizaciji nastave, npr. u radu sa grupom učenika; uključivanje roditelja u školske izlete ili putovanja; učešće roditelja u razrednom ili u školskom savetu ili u školskoj konferenciji kao organu upravljanja školom ili, pak, u nekim stručnim konferencijama

(<http://www.raakr.krefeld.schulen.net/mswf/schulanfan-kro.pdf>).

Pod strategije saradnje porodice i škole koje se, na primer, primenjuju u Americi, možemo podvesti i sledeće: rane i česte kontakte škole i porodice; pomoć u prelaznom periodu, opšte i pedagoško obrazovanje i usavršavanje roditelja, povezivanje roditelja sa lokalnom zajednicom, uključivanje roditelja u školske reforme, potpisivanje neke vrste sporazuma između škole, učenika i roditelja da će se neke obaveze ispuniti (<http://www.cde.ca.gov/ls/pf/sampleelemcom.asp>).

**ZAKLJUČAK** koji bismo na kraju mogli izvesti išao bi, nesumnjivo, u prilog *neophodnosti saradnje porodice i škole*. Tim pre i tim više što se problemi vaspitanja u

<sup>3</sup> Pripreme roditelja za volonterski rad i uključivanje roditelja u tzv. radionice veoma je rasprostranjeno u Americi. Tako, npr., da bi roditelji bili efikasniji u pomoći svojoj deci u učenju, u Zapadnoj Virdžiniji se radionice održavaju sedam puta godišnje u oblastima kao što su jezik, matematika, razvijanje samopouzdanja dece i sl. U proseku 25 odsto roditelja pohađa svaku radionicu. U radionicama roditelji se, takođe, obučavaju i da volonterski asistiraju nastavnicima i drugom školskom osoblju, na primer, da nadgledaju učenike u biblioteci, u kantini za vreme ručka, u rekreativnim aktivnostima i sl. U statističkim podacima o tome (<http://www.ed.gov/pubs/FamInvolve/ateville.htm>) tvrdi se da osam roditelja svaki dan u školi volontira i da se u septembru svake godine nudi obuka za oko 100 roditelja volontera.

savremenim okolnostima sve više usložnjavaju. Zbog toga škola i porodica zajedno i svaka na svoj način posebno stoje pred sve novijim izazovima na koje izolovano jedna od druge ne mogu kompetentno odgovoriti, već samo produktivnom saradnjom, dopunjavanjem i međusobnim prožimanjem. Svaki drugi put bio bi teži i po uspeh, odnosno krajnje ishode, mnogo rizičan. Uostalom, možda *nijedno područje ljudskog delovanja ne zahteva toliko zajedničkog rada i razumevanja koliko je to potrebno na vaspitanju čoveka.*

## LITERATURA - IZVORI

- Bratanić, M. (1990): Mikropedagogija interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
- Gašić-Pavišić, S. (2005): Modeli razredne discipline, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Janković, P. i Rodić, R. (2007): Školska pedagogija, Sombor: Pedagoški fakultet.
- Malić, J. (1981): Razrednik u osnovnoj školi, Zagreb: Školska knjiga.
- Mandić, P. (1980): Saradnja porodice i škole, Sarajevo: IGKRO «Svjetlost», OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mikuš Kos, A. i sar. (2003): Dobrovoljni rad u školi, Beograd: Centar za dobrovoljni rad i pomoć deci «Duga».
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989): Pedagoška enciklopedija 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savić, M. (1990): Kako da Vam dete postane uspešan đak, Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Stanojlović, B. (2005): Potreba i mogućnosti efikasnije saradnje škole i porodice, predavanje na seminaru za učitelje u Kruševcu.
- <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>
- <http://www.nwrel.org/esrdp/family.pdf>
- <http://www.cde.ca.gov/ls/pf/sampleelemcom.asp>
- <http://www.ed.gov/pubs/FamInvolve/ateville.htm>
- <http://www.raakr.krefeld.schulen.net/mswf/schulanfan-kro.pdf>
- 

**Summary:** A school-age child develops through interaction of different factors. The most important are family and school, especially when they are not mutually opposed and when they establish good communication and collaboration. Therefore it is of great importance that family and school coordinate their activities in the field of education.

In this paper, the authors discuss the current importance and underline the reasons why elementary school and family should cooperate in our society. Furthermore, they point out to the conditions and assumptions of a good cooperation, to frustrating factors and to the ways that can improve the cooperation between school and family.

At the same time, the authors attempted to analyze the cooperation models that were recently applied in Europe as part of certain school-help projects initiated by different humanitarian, non-government and other organizations as well as some examples of practical parental engagement in schools in USA and other countries.

Additionally, the paper offers comparison of our and foreign experience, too. The analysis was mainly done in regard to the role, forms, motives, contents and other matters of current interest. New ideas promoting the concept of more efficient cooperation between elementary school and family, which had positive practical effects in other countries, were also discussed. The authors emphasize that this cooperation branches into several different forms to the level of mutual help, agreement and taking different effective actions in order to solve various problems that occur in the field of educational practice.

**Key words:** pupil, school, family, local community, cooperation.



---

## ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА

---

МИЛОШ ШУМОЊА

Педагошки факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 37.013.73

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.49-68

### ЗАШТО ДЕТЕ НЕ РАЗУМЕ?

#### ФИЛОЗОФСКИ АСПЕКТИ КРИЗЕ ПЕДАГОШКЕ СИТУАЦИЈЕ<sup>1</sup>

**Резиме:** У раду испитујем могућност појаве и решења кризе педагошке ситуације. Кризу педагошке ситуације дефинишемо као тренутак процеса учења у којем учитељ не налази начин да рационално оправда нормативне судове о дететовим погрешним одговорима. Могућност кризе почива на претпоставци да између појма учења и појма значења постоји конститутивна веза која се не може даље нормативно утемељити. Препоставку испитујемо полазећи од Витгенштајнове тезе о конститутивној вези појма учења и појма значења. Потом интерпретирамо Крипкеов „скептички парадокс“ значења као теорију кризе педагошке ситуације те закључујемо да Крипкеово решење кризе води заснивању нормативности учитељевиx судова о детету на учитељевој социјалној моћи, чиме се имлицитно одбацује идеја нормативности. Ослањајући се на Кавелову критику сваког покушаја заснивања нормативности закључујемо да учитељеви судови о детету немају основ изван саме педагошке ситуације, те да се могућност кризе не јавља све док процес учења траје. Решење се огледа у учитељевој одлуци да суочен са кризом дечијег разумевања настави подучавати уместо да почне оцењивати.

**Кључне речи:** педагошка ситуација, криза, разумевање, Кавел, Крипке, Витгенштајн.

---

„Да ли се ја то бавим дечијом психологијом? -  
Ја повезујем појам учења са појмом значења.“  
Лудвиг Витгенштајн (Ludwig Wittgenstein, 2007: § 412)

### 1. ЗАПАДАЊЕ У ПРОБЛЕМ – ДЕТЕ НЕ РАЗУМЕ

Свакодневна педагошка пракса прожета је тренуцима у којима дете не одговара или не реагује правилно на питања и инструкције. Ти тренуци чине

<sup>1</sup> Појам педагошке ситуације, како је употребљен у овом тексту, означава сваку ситуацију учења на релацији одрасла особа (учитељ) – дете, тј. није ограничен на ситуације учења у школи. Утолико ће изрази „учитељ“ и „одрасла особа“ као и изрази „дете“ и „ученик“ у даљем тексту бити употребљавани синонимно.

део динамике педагошке ситуације. Напетост педагошке ситуације узрокована дечијим нераздевањем најчешће је привременог карактера јер дете након поновљених инструкција обично успева да схвати упутство. Међутим, шта ако дете и поред додатног поучавања не разуме, односно ако даје погрешне одговоре? Шта дете не разуме, када не разуме?

Одговор који се природно намеће је да дете не разуме значење датог упутства. Али, шта значи да дете не разуме значење питања или упутства? Да поставимо питање на други начин: шта значи исказ којим учитељ пориче разумевање? На које чињенице о учитељевом питању и Петровим одговорима се односи исказ: „Петар не зна да сабира.“?

Но, ни овако постављено питање не указује на могућност да у описаној ситуацији постоји нешто више од природног тока интеракције на релацији учитељ – дете. Јер се чини да је одговор при руци: када кажем да Петар не зна да сабира онда циљам нпр. на чињеницу да је Петар на питање „68+57“ одговорио „5“. Или, на било коју могућу чињеницу о Петровим одговорима која ће учинити исказе „Петар не зна да сабира“ и „Петар не разуме операцију сабирања“ истинитим. Као да питање не успева да добије филозофску „драматику“ потребну да би се ситуација могла описати као кризна. Као да се напетост настала дечијим нераздевањем сама од себе разрешава у два могућа исхода. Или ће дете после неког времена разумети операцију сабирања те почети да одговара правилно, или ће учитељ констатовати да дете још увек не уме да сабира. Или ће Петар одговорити на питање са „125“ или ће учитељ оправдано констатовати да Петар не разуме.

Филозофски аспект педагошке ситуације може постати видљив тек уколико учинимо плаузибилном трећу могућност – могућност кризе педагошке ситуације. Шта уколико дете након низа тачних почне давати погрешне одговоре на питања о збиру два броја? Шта се догодило са дечијим разумевањем? Да ли га је било па је нестало, или га никада није ни било? И на основу чега ћемо донети суд о Петровом (не)разумевању операције сабирања?

Криза педагошке ситуације настаје уколико учитељ не може оправдано рећи да Петар зна да сабира али ни да Петар не зна да сабира, тј. уколико не постоји чињеница о учитељевим инструкцијама и Петровим одговорима на коју бисмо могли циљати исказом којим приписујемо Петру (не)разумевање операције сабирања. Претпоставићемо да су нам поред Петрових одговора доступни и сви догађаји који се одвијају у учитељевој глави. Ако се покаже да ниједна од понуђених чињеница не може послужити учитељу као основ за нормативни суд о Петровим одговорима, онда ћемо бити принуђени да изведемо закључак да их учитељ никада не може оправдано оценити. Тада би напетост узрокована дечијим нераздевања ескалирала у кризу педагошке ситуације узроковану немогућношћу учитеља да објасни детету како да настави даље на начин на који је то чинило пре него што је почело грешити јер не би могао рационално оправдати властите судове о томе шта је исправно а шта није. Криза педагошке ситуације би осим епистемолошке (немогућности да се сазна основ за нормативни суд) и

онтолошке димензије (јер таквог основа нема) имала и практичне последице по однос учитељ – дете. Уколико учитељ не може рационално легитимисати правила и знања којима поучава дете, поставља се питање које задире у саму срж проблематике филозофије образовања – питање основа учитељског ауторитета а тиме и оправдања учитељске одлуке у ситуацијама када дете не разуме. Ако утврдимо да када дете не разуме не постоји ништа рационално (идеја, формула, правило) што оно не разуме, онда се може закључити да је једина преостала могућност заснивања ауторитета и знања гола социјална моћ учитеља у односу према детету те да учитељ има неограничено дискреционо право на одлуку којом дете укључује или искључује из заједнице „нормалне“ деце.

Истраживање додатно усложњава претходна методолошка обавеза. Ако је питање нормативног утемељења праксе увођења детета у симболички поредак заједнице „последње“ питање филозофије образовања, свакако није прво. Наиме, да би се легитимно питало о односу појмова учења и значења са циљем да се сваки понаособ разјасни а онда и реконструише њихов однос, неопходно је показати:

- а) да постоји најмање формално-конститутивна веза појмова
- б) да је егзистенцијална инсценација кризе педагошке ситуација оправдан методолошки инструмент.

Другим речима, питање није само да ли опис генаологије учења може послужити као основ нормативног утемељења употребе наученог, већ и да ли опис генаологије учења може послужити као основ за суђење о основу нормативног утемељења праксе наученог.

Потребно је, колико је то могуће у оквирима овог рада, отклонити још један могући неспоразум. Није лако отети се утиску да би развојни психолог имао много тога да каже о теми којом се бавим, а да при томе своје закључке поткрепи стандардном апаратуром емпиријских наука која би се у случају евентуалног спора показала као одлучујуће оружје. Јер развојна психологија *зна* како и када дете учи, у ком узрасту је способно за коју врсту когнитивних операција итд. Нутрални посматрач би помислио да се неопрезни филозоф, недовољно упућен у инвентар знања емпиријске науке, излаже ризику да његови закључци поред најновијих знања развојне психологије и неуронауке делују попут теорија филозофа Милетске школе поред теорије стрингова савремене астрофизике. Иако филозофу који се бави питањима учења не би шкодила упућеност у науку, она ни на који начин није нужна. Јер, како Витгенштајн каже, појмови психологије су на првом месту наши свакодневни појмови, а не појмови које је наука сковала за властите потребе, попут појмова савремене физике или хемије. Они не садрже никакву имплицитну примитивну теорију коју треба да замени валидно научно сазнање јер они ништа не предвиђају, те нису ни истинити ни лажни (Glock, 1996). Они су појмовна и предметна претпоставка коју психологија узима „без питања“. А тамо где науке не постављају питања одвија се филозофско („граматичко“, како би рекао Витгенштајн) истраживање. Пре него што неуронаука и постави питање нпр. о односу неурофизиолошких процеса и учења значења речи, мора се

већ знати шта значи да је дете научило значење речи а то је одређено логичким (граматичким) карактеристикама свакодневних појмова „учење“ и „значење“ те логиком њиховог односа. Оцртавање хоризонта значења појмова је посао филозофије, а не емпиријске науке.

Водич ће нам бити аустријски филозоф Лудвиг Витгенштајн (Ludwig Wittgenstein) зато што поставља питање о појму значења отварајући могућност да се појму учења прида одлучујући методолошки значај. Читалац мора имати у виду да се рад не бави егзегетичким питањима Витгенштајнове позне филозофије, утолико што не заговарам ниједну од интерпретација као „тачну“ или исправну. Зато ћу на местима где буду назначени алтернативни правци тумачења одлуку о томе који ћу следити донети без позивања на сам Витгенштајнов текст, већ у зависности од плодности понуђених приступа за расветљавање саме кризе педагошке ситуације. Водићу се проблемским а не егзегетичким критеријумом.

## 2. ВИТГЕНШТАЈНОВ ПЕДАГОШКИ ОБРАТ<sup>2</sup> – МЕТОДОЛОШКИ ЗНАЧАЈ ПЕДАГОШКЕ СИТУАЦИЈЕ ЗА ТЕОРИЈУ ЗНАЧЕЊА И РАЗУМЕВАЊА

Витгенштајнова позна филозофија отвара широк простор филозофима који се баве темом образовања. Разматрања о језичким правилима и проблему нормативности уопште, чести примери сцена учења али и необичан стил „Филозофских истраживања“ окарактерисан као педагошки само су неки од разлога због којих „Витгенштајн није филозоф који пружа метод за анализу образовних појмова већ филозоф који прилази филозофски питањима са педагошке тачке гледишта.“ (Peters & Marshall, 1999:174) Испитајмо подробније разлоге за овакву оцену.

Пођимо од Витгенштајнове биографије. После завршетка Првог светског рата и објављивања „Логичко-филозофског трактата“, сматрајући да је разрешио све битне филозофске проблеме, Витгенштајн се повукао из академског света. Уточиште је пронашао у аустријским селима Тратенбах, Хасах и Пухберг радећи у периоду од 1920. до 1926. године као учитељ. У контексту историјске стварности послератне Аустрије такав потез не мора бити тумачен као једна у низу ексцентричних епизода којима обилује Витгенштајнова биографија.<sup>3</sup> Вилијем Бартли (William Bartley, 1973) описује атмосферу ентузијазма у време обнове Аустрије те бележи улогу Витгенштајнове породице у њој. „Глекелова реформа“<sup>4</sup>

2 Израз (pedagogical turn) је први употребио амерички филозоф образовања Џим Мекмилан (Jim MacMillan, 1984) наглашавајући значај Витгенштајновог искуства учитељевања за пост-трактатусовски обрат у разумевању филозофског метода а онда и филозофије саме.

3 Као назнака би могао послужити податак да је исто учино и Карл Попер. Ако доиста избор филозофије зависи од човековог карактера, онда нам природа Поперове филозофије сугерише да у то време одлука образованог Аустријанца да се укључи у обнову земље и реформу образовања није била ексцентрична, па макар била и Витгенштајнова. Дабоме, оваква размишљања су врло ограниченог домета и доказне снаге.

4 Ото Глекел је био руководилац образовне реформе али и привредне обнове послератне Аустрије.

школства задирала је у концепцијске темеље старе „хабсбуршке“ школе оријентисане примарно на пасивно учење и памћење, придајући, насупрот томе, кључни значај активном учешћу ученика у образовном процесу заснованом на замисли учења као делатности. Бартли чак тврди да постоје „сличности између неких тема Глекеловог програма и Билерових теорија са једне стране, и идеја које покрећу Витгенштајнов рад“ (Bartley, 1973). По Бартлију, на Витгенштајна су снажан утицај имали Билеров радикални језички конвенционализам, идеја о „несликовној“ мисли (по којој за интенционални акт није неопходна слика или модел онога што се представља – доиста није тешко препознати мотив потоње Витгенштајнове критике трактатусовске сликовне теорије језика) те превасходно варијанта гешталт психологије критички настројена према логичком и психолошком атомизму, са нагласком на контекстуализму у којем је „теоретичност“ ума (његов пројекатски карактер који иде испред емпиријског сазнања) у првом плану. Бартли није једини указао на значај који је искуство рада у школи имало на каснији Витгенштајнов филозофски развој. Ханс Слуга (Hans Sluga, 1996) у годинама учитељевања види позадину Витгенштајновог филозофског обрата са почетка тридесетих година прошлог века. Но, како сам Слуга напомиње, пуни значај „учитељске епизоде“ за појаву нове концепције језика засноване на појму језичке игре тек треба да се истражи и процени (Sluga, 1996)

Други, филозофски релевантнији разлог тиче се задатка који смо поставили у овом поглављу. Трагамо за одговором на питање да ли постоји и који је методолошки значај појма учења за појам значења? Да ли се између ових појмова може успоставити веза и да ли је она формално-конститутивне природе?

Интерпретативна теза коју испитујемо – не само да веза постоји, већ је она конститутивна за појмове значења и размевања – није широко прихваћена у литератури. Неки утицајни коментатори „Филозофских истраживања“ разумева-ли су Витгенштајнове примере сцена дечијег учења значења речи као *методичко* средство, односно као инструмент поучавања и излагања идеја чија се корист огледа у сликовитом расветљавању кључних појмова. Тако по Норману Малколму (Norman Malcolm, 1954) Витгенштајн расветљава појам критеријума употребе речи упућивањем на начине којима детету објашњавамо значења речи. На слично циља и Дејвид Блур (David Bloor, 1983) тврдећи да Витгенштајн ситуације дечијег учења језика користи као начин да на једноставнијим облицима језичких игара учини прегледним карактеристике компликованијих форми језичког понашања одраслих. Каква год била форма методичке употребе сцена учења, не постоји логичка веза начина објашњавања значења речи и самог значења речи.

Посве другачију тезу заступа Мередит Вилијамс (Meredith Williams, 1999). Пошавши од става да аутори који у сценама учења виде тек методичко помагало повлаче оштру границу између логичких (граматичких) и емпиријских ставова, Вилијамсова види „процес учења као централан за стварање логичког простора за саму разлику између граматичког и емпиријског“ (Williams, 1999: 189). У контексту овде подузетог истраживања то значи: педагошка ситуација је егзистен-

цијални оквир из којег израста нормативност, односно могућност разликовања правилног и неправилног дечијег одговора. Западне ли она у кризу, у кризи је и сама могућност нормативности.

Вилијамсова налази три различите улоге које учење има у процесу усвајања појмова и правила код детета. Прва, и најмање спорна, је *узрочно-уштемелујућа улога* у фиксирању значења. Она почива на разликовању *показне дефиниције* и *показног учења*. Друга је *методолошка улога* учења у раскривању извора нормативности на основу разликовања функција које ученик и учитељ имају у процесу учења. То значи: не закључујемо о улогама у педагошкој ситуацији на основу тога ко зна а ко не, већ о томе ко зна а ко не одлучујемо на основу улога које учесници играју у процесу учења. Трећа је *конституицијивна улога*. Насупрот уверењу да је однос начина сазнавања и онога што се сазнаје контингентан, Вилијамсова приписује Витгенштајну тврдњу да *шта* учења зависи од *како* (Williams, 1999). Погледајмо поближе у чему се огледа свака од ових улога.

*Узрочно-уштемелујућу улогу* Вилијамсова објашњава контрастирањем показне дефиниције и показног учења. Уобичајена слика дечијег учења значења речи изгледа овако: учитељ показује детету предмет и изговара његово име. Дете повезује име са појединачним предметом, да би га касније повезивало са свим предметима који припадају истој класи. Али веза имена и предмета не почива на физичкој близини учитеља и предмета или једноставној асоцијацији у глави ученика, већ на сазнајном чину детета које поима „првокрштени“ предмет као стандард за даљу примену речи. Витгенштајнова критика идеје учења показном дефиницијом је једноставна и убедљива. Да би дете могло учити на овај начин оно би морало већ пуно тога знати. Морало би већ умети да класификује предмете. Морало би већ знати како да „првокрштени“ предмет употребљава као стандард. Другим речима, морало би већ владати језиком. Другачије ствар стоји са концептом *показног учења*. Усвајање стандарда језичког понашања показним учењем темељи се на постојању природно сврховитих нижих сазнајних капацитета и нормативне позадине заједнице. Асиметрија улога детета и учитеља у процесу учења манифестује се у праву учитеља да, заступајући правила заједнице и саму заједницу, одлучи о томе да ли ће се дечије понашање рачунати као нормативно валидно (Williams, 1999). Разлика између показног тренинга и бихејвиористичког учења условљавањем лежи у чињеници да је сама пракса учења у себи нормативна. Дете не учи само да се понаша на одређени начин, већ и да се понаша правилно. Оно, дакле, не учи само *што* понашање већ и да је *штакво* понашање правилно.

*Методолошка улога* се ослања на узрочно – утемељујућу. Нормативна димензија језика проистиче из социјалног слагања о томе *како се постојећа ис-шо*. Реч је о базичном нивоу деловања који изражава наш *заједнички осећај и смисао за очигледно*.<sup>5</sup> Позадински осећај и смисао за очигледно се не може ни

5 Вилијамсова користи синтагму „common sense of obvious“ (Williams, 1999: 202). Двосмисленост енглеске речи „sense“ која се може превести као „чуло“ али и као „смисао“, овде је плодно искориштена да се укаже на чињеницу да по Витгенштајну не постоји рационалан разлог зашто нам је очигледно то што нам је очигледно. Разлози проистичу из очигледног, а не обратно.

описати ни изразити у виду правила. Он се може само *показати*. У току учења дете се учи да је *то* понашање *правилно* јер је *очигледно исто* са учитељевим. Могућност повлачења разлике између правилног и неправилног зависи од постојања заједничког начина на који „настављамо као и пре“. Учителиви судови су *за деце* нормативни због саме структуре педагошке ситуације. Али то још увек не значи да је оно што учитељ каже *за нас* нормативни основ за процену дечије реакције. „Другим речима, оно што ми држимо за очигледан начин да се настави употреба правила, парадигми или стандарда мора бити вештина коју делимо. Иначе ништа не би могло послужити као правило или парадигма или стандард. Ипак, то не значи да се оно *што* се научи може изразити позивањем на оно што учитељ чини“ (Williams, 1999: 205).

*Конципирана* улога затвара круг учења. Исти одговор има за дете на почетку и на крају круга различиту нормативну вредност (тачније, на почетку и нема нормативну вредност). Она се мења учењем вештина и поступцима провере. На почетку учења дете не увиђа који одговор мора бити исправан или како се мора наставити даље. Научене вештине су практичне правилности које отварају простор да се настави на исти начин као и пре. Тек ако дете зна како се наставља *исто*, може научити како се *мора* наставити. Учећи дете *томе* учитељ га поучава да је и *ово исто то*. Тако се стиче *заједнички осећај и смисао за очигледно*. Тек по стицању осећаја и смисла за очигледно исто могући су судови идентитета а онда и нужности. Доказ своју нормативну снагу, „логичко мора“, има само на основу технике за примену правила доказа. Та техника се не може ухватити у мрежу ставова или правила, она се може само практично показати. „Учење вештинама ствара правилности понашања које су нужне за било који суд идентитета и управо због овог разлога се може рећи да је процес учења конститутиван за оно што се учи“ (Williams, 1999: 215).

Сада треба показати да су Витгенштајнови примери егзистенцијалних инсценација легитиман и плодан метод за утврђивање могућности кризе педагошке ситуације. Призивају два необична сведока, ретко консултована када је реч о тумачењу Витгенштајнове филозофије.

Испитујући могућност повлачења паралела између Хегелевог (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) метода у „Феноменологији духа“ и Витгенштајнових примера сцена учења Славој Жижек (Slavoj Žižek, 2002: 142-146) тврди да оба филозофа обрћу уобичајено идеалистичко схватања односа појма и примера по којем је пример несавршена егземплификација појма. Из класичног идеалистичког угла (честог у интерпретацијама Хегела) ликови свести у „Феноменологији духа“ су тек пролазне теоријске позиције на путу саморазвоја ума. Такво разумевање губи из вида да су оне и нешто суштински више – егзистенцијалне могућности које откривају имлицитне претпоставке теоријске позиције. Витгенштајновски речено, егзистенцијално-феноменолошки ликови свести *показују* оно што теоријско саморазумевање тих ликова не сме *исказати* уколико жели остати то што јесте. Хегеловски, конкретизујући теоријску позицију егзистенцијални

ликови свести рефлектују-негирају апстрактна (теоријска) одређења субјектове ситуације износећи на видело скривене претпоставке (не-истину) субјектовог саморазумевања. На примеру примера: примери не само да нису мањкава утеловљења појма, већ се егземплификацијом појма, навођењем примера, оповргава сам појам који пример егземплификује, тј. несавршеност примера је показатељ несавршености појма (начелна несавршеност појма је у томе што га „нема“ мимо примера). По Жижeku, једина методолошка стратегија упоредива са Хегеловом је Витгенштајнова. Када поставља проблем природе значења Витгенштајн се уздржава од директног пропитивања вођеног питањем облика: „Шта је значење?“. Питање о суштини значења Витгенштајн конвертује (посредује) у описе примера учења значења који *показују* неизречене (јер теоријски *неисказиве*) претпоставке појма значења. Витгенштајнов метод раз-решавања проблема је све само не здраворазумски, како се иначе перципира начин истраживања спроведен у инаугуралном делу филозофије обичног језика. Пре је на делу дијалектички метод реформулације кроз егземплификацију: „Садржај Витгенштајновог „бихејвиоризма“ је настојање да се преведе, да се измести, „значење“ као фетишизован, „поставрен“ дат ентитет, „карактеристика речи“, у низ начина на који употребљавамо реч“ (Žižek, 2002: 146).

Тек сада имамо све потребне елементе за постављање проблема. Питање гласи: да ли ће нам анализа примера педагошке ситуације открити скривене претпоставке могућности учења правила у виду делатних техника чињења истог и заједничког осећаја и смисла за очигледно, како тврди Мередит Вилијамс, или ће се показати да у позадини наше праксе учења не стоји ништа што би је стабилизovalo и оправдало?

Истраживање ће се фокусирати на Крипкеово (Saul Kripke) и Кавелово (Stanley Cavell) схватање кризе педагошке ситуације. Крипке и Кавел се слажу у једном: криза педагошке ситуације мора бити прихваћена макар као егзистенцијална могућност, ако не већ као свакодневни проблем.<sup>6</sup> Крипке ће је назвати „скептичким парадоксом“ за који нуди „скептичко решење“. Кавел говори о „кризи пристајања“ као егзистенцијалној могућности која представља сталну претњу животу у заједници, нашем осећају за смислено, лепо и праведно.

Крипкеова и Кавелова тумачењемо употребимо као „наочаре за читање“ параграфа 185 – 202 „Филозофских истраживања“. У параграфу 185 Витгенштајн наводи пример који илуструје егзистенцијалну могућност кризе педагошке ситуације:

„Ученик сада – према уобичајеним критеријима – влада низом природних бројева. Сада га учимо да пише и друге редове кардиналних бројева и доводимо га дотле да он, нпр., када му се заповеди да напише облик „+ н“ испишује редове овог облика: 0, н, 2н, 3н, итд., а на заповест „+ 1“ напише ред природних бројева.

<sup>6</sup> Наравно, онда се отвара следеће питање: зашто се та могућност не реализује у свакодневници. Шта спречава појаву кризе?



Рецимо да смо вежбања и испробавање његовог разумевања вршили у распону бројева до 1000.

Сада пуштамо ученика да настави ред ( рецимо „+ 2“ ) преко 1000 – и он пише: 1000, 1004, 1008, 1012.

Ми му кажемо: „Погледај шта радиш!“ – Он нас не разуме. Кажемо: „Па требало је да додајеш по *два* ; погледај како си започео ред!“ – Он одговара: „Да! Зар није тачно! Мислио сам да то тако *и треба* да урадим.“ – Или претпостави да он каже показујући наред: „Па ја сам наставио на исти начин!“ Ништа нам не би вредело да кажемо „Али зар не видиш...?“ – и да му поновим стара објашњења и примере. – Можда бисмо у таквом случају могли да кажемо: Тај човек по природи разуме ону заповест у складу са нашим објашњењима као што ми разумемо заповест: „ додај стално по 2 до 1000, по 4 до 2000, по 6 до 3000 итд.“

Тај случај би могао да личи на онај кад неко по природи на показивање руком реагује тако што гледа од врха прста према корену шаке уместо у правцу испруженог прста.“ (Wittgestein, 1981: § 185).

Параграфи 201-202 закључују покушаје да се несавршеност примера (појма) учења и могућност кризе спречи трансформацијама појма (примера) педагошке ситуације:

„Ово је био наш парадокс: правило не би могло да одреди начин поступања, будући да сваки начин поступања може да се доведе до подударана са правилом. Одговор је гласио: Ако сваки начин може да се доведе до подударана са правилом, онда може да се доведе и до противречности. Отуда овде не би било ни подударана ни противречности...“ (Wittgestein, 1980: § 201).

### **3. КРИПКЕОВ „СКЕПТИЧКИ ПАРАДОКС“ – ДЕТЕ НЕ РАЗУМЕ ЈЕР НЕМА *ШТА* ДА РАЗУМЕ**

Да подсетим, кризу педагошке ситуације смо дефинисали као непостојање фактичког основа за нормативно просуђивање о дечијим одговорима. Ако Петар на инструкцију „+2“ реагује тако што после 1000 низ наставља „1000, 1004, 1008, 1012...“ мора постојати нека чињеница о Петровим одговорима и учитељевим инструкцијама на коју циља учитељев исказ “Петар не разуме“. Мора постојати „нешто“ што Петру измиче када даје погрешне одговоре. Прво ћемо се запитати какве би особине требало да има то „нешто“ да би његов недостатак могао проузоквати Петрово неразумеваше и дати учитељу за право? Потрага за чињеницама које задовољавају потребне услове биће вођена уз претпоставку да имамо неограничен епистемолошки приступ свим могућим чињеницама о Петру и учитељу. Ако се покаже да је потрага и уз такву претпоставку неуспешна, закључићемо да тражених чињеница нема. Закључак ће гласити: „Петар не разуме јер нема ничега што би *и требало* да разуме, осим онога што разуме. Не постоји „нешто“ у учитељевој глави што је је Петру измакло када је на инструкцију „+2“ низ после 1000 наставио

пишући „1000, 1004, 1008, 1012...“<sup>44</sup> Али онда ћемо моћи закључити и следеће: „Петар разуме јер нема ничега што би *ћребалo* да разуме, осим онога што разуме. Не постоји „нешто“ у учитељевој глави што је Петру измакло када је на инструкцију „+2“ низ после 1000 наставио пишући „1000, 1004, 1008, 1012...“<sup>45</sup> А ако су оба закључка логички могућа, следи: „Ако не постоји „нешто“ у учитељевој глави чега нема у Петровој, а на основу чега је Петар требао да настави низ на начин за који учитељ држи да је правилан, онда учитељ мора дозволити да је сваки начин настављања низа правилан, те нема разлике између правилног и неправилног“<sup>46</sup>. Витгенштајновим речима: „Ако сваки начин може да се доведе до подударња са правилом, онда може да се доведе и до противречности. Отуда овде не би било ни подударња ни противречности...“ (Wittgenstein, 1980: § 201).

Узимајући у обзир да смо увек изршили коначан број операција сабирања, оправдано је претпоставити да постоје довољно велики бројеви које ни Петар ни учитељ раније нису сабирали. Ради прегледности претпоставимо да су то 68 и 57. Претпоставимо да је Петар, по учитељевом суду, успешно сабирао све комбинације два броја мања од 57, али да никада није одговарао на питање „68+57=?“<sup>47</sup>. Рецимо да на питање „68+57=?“ Петар одговори „5“<sup>48</sup>. Несумњиво је да је Петров одговор аритметички погрешан те да учитељ са правом може да каже „Петар је погрешно, одговор је 125“<sup>49</sup>. Али Петар је погрешно и у *метајезичком* смислу јер знак „+“ заиста означава операцију сабирања. Да бисмо лакше разликовали два смисла правилности замислимо да знак „+“ означава опрацију одузимања. И даље би збир 68 и 57 био 125 али би у метајезичком смислу исправан одговор на питање „68+57=?“ био „11“ (Miller, 2007). Могућност кризе педагошке ситуације се јавља на метајезичком нивоу.

Претпоставимо да на учитељеву тврдњу да греша Петар одговори да је (у прошлости, када је, по учитељевој оцени успешно, сабирао бројеве мање од 57) разумео израз „плус“ *ћако* (да је одговор „5“ онај који је у складу са његовим ранијим схватањем). Како би учитељ могао исправити Петра? Не може се позвати на своја ранија сабирања јер по хипотези никада није сабрао 68 и 57. Може *сага* рећи да се одговор „125“ добија на питање „68+57=?“ уколико се примени *иста* операција коју су обојица примењивали у свим случајевим сабирања бројева мањих од 57. Али која је то *иста* операција?

Јер можда је Петар знак „+“ и реч „плус“ разумео на следећи начин:

$$\begin{aligned} & „X \oplus Y = X + Y, \text{ ако } X, Y < 57 \\ & = 5 \text{ у суироћном “ (Крићке, 1982: 9),} \end{aligned}$$

где знак „ $\oplus$ “ означава функцију „квус“ и операцију „квабирања“.

На основу чега учитељ зна да је Петар погрешно? Које су то чињенице о њему које показују да је он сам раније разумео „+“ као знак функције сабирања а не „квабирања“? Ако их успе навести, имаће право да да исправи Петра. У супротном ће ескалирати криза педагошке ситуације.

Одговор мора задовољити два услова. Прво, мора објаснити која врста чињеница може бити конститутивна за значење „+“? Претпоставићемо да су учитељу на располагању све чињенице о његовим ранијим језичким и нејезичким поступцима, али и целокупан садржај архиве менталних садржаја. Друго, одговор мора показати како је могуће „ишчитати“ са ове чињенице разлику исправног и неисправног одговора. Другим речима, мора показати да учитељев исказ „Петар је погрешно, одговор је 125“ *ојравдан*.

Чињенице о прошлим учитељевим сабирањима нису од помоћи јер смо претпоставили да ни он никада није сабирао бројеве веће од 57. Неће нас далеко одвести ни покушај да повећамо број прошлих учитељевих сабирања преко 57. Можда је учитељ сабирао бројеве 112 и 155 те добио одговор 267. Али онда се може јавити Никола и рећи да то не мења чињеницу да је Петров одговор исправан јер

$$X \oplus Y = X + Y, \text{ ако } X, Y < 57 \text{ и ако } X, Y > 112 \\ = 5 \text{ у сујројном}$$

Простор за девијантну функцију попут „квабирања“ се мора јавити јер је број извршених операција сабирања коначан.

Можемо замислити учитеља како протестује: „Сабирање се не учи тако што се на основу коначног броја примера закључује о природи целе операције. Ви треба да разумете и научите *правило* по којем се врше нова сабирања. Ево вам једно: када сабирате два броја, X и Y, прво избројте X кликера и ставите на једну гомилу, онда избројте у кликера и ставите на другу. Затим спојите те две гомиле у једну и избројте кликере. Тако се добија збир два броја.“

Учитељева невоља се да наслутити. Јер и реч „избројати“ је у прошлости примењена само у коначном броју случајева. Можда реч „избројати“ ђаци разумеју као „квабројати“, где „квабројати“ значи исто што што и „избројати“ али само за гомиле састављене од гомила у којима има мање од 57 кликера. Ако их има више, „квабројањем“ се добија одговор „5“. Опет смо на почетку (Kripke, 1982).

Поента је у томе да се било које *симболички изражено ујуиштво* може девијантно протумачити. Онда и шире: и било које упутство које имамо у глави, *ујуиштво у облику менталној ентитету*, захтева да буде протумачено једнако као и симболички израз који би тај ментални ентитет требао да фиксира. А ако се *мора* тумачити, онда се *може* тумачити погрешно. Призивање у помоћ упутстава за тумачење упутстава води у бесконачан регрес: „...свако значење виси у ваздуху заједно са оним што се тумачи, и не може томе да послужи као потпора. Сама тумачења не одређују значење“ (Wittgenstein, 1980: § 198).

Пошто му лична историја извршених сабирања није помогла, учитељу не преостаје ништа друго него да отвори архиву властитих менталних епизода. Можда се тамо налази нека *ментална слика* или неки други ентитет који би могао помоћи. Учитељ је интуитивно уверен да *мора* постојати „нешто“ у његовој

глави и да је то „нешто“ прикачено уз знак „+“ тако да га води у примени знака. То „нешто“ му не говори *ишпа ће* урадити, већ *ишпа треба* да уради сваки пут када употребљава знак „+“.

Међутим, чини се да такав ментални ентитет није ни нужан ни довољан услов за разумевање значења. Јер како показује Витгенштајнова расправа о феномену читања (Wittgenstein, 1980: §§ 156–173) не постоје ментални доживљаји који *нужно* прате разумевање. Чак и када постоје емпиријске правилности које повезује разумевање значења одређеног израза и неки ментални доживљај, сасвим је замисливо да неко без таквог доживљаја разуме тај исти израз. Или, на примеру менталне слике, као што је сасвим замисливо да можемо разумети израз „коцка“ а да не нацртамо коцку испред себе, тако је замисливо да га можемо разумети и без јављања менталне слике коцке.

Са друге стране, присуство менталног ентитета није ни *довољан* услов. Јер, како смо већ видели, ментална слика не може самостално одредити правилну употребу повезаног знака јер и њено значење треба фиксирати, тј. са самих менталних слика није могуће „ишчитати“ упутство за даљу употребу израза.

Учитељ може узвратити на следећи начин: разумевање значења знака „+“ се заснива на врсти примитивног и несводивог менталног стања. У њему је садржано све што би разумевање требало да буде, али је то стање *sui generis* те се не може даље објашњавати. Овакав одговор делује необориво, али истовремено оставља природу овог стања потпуно мистериозном. Ако није реч о обичном, интроспективно доступном стању, како је онда могуће било шта о њему сазнати? А морамо макар некако знати да се јавља, јер како ћемо иначе знати да *баи сага* нешто разумемо? Други проблем је што је такво стање коначан објекат у учитељевом коначном уму. Како би такав коначан објекат могао послужити учитељу да са њега „ишчита“ бесконачан број будућих употреба знака, а да при томе још и послужи као основ за разликовање исправних и неисправних употреба. Која врста везе се може успоставити између мистериозног стања и значења? Учитељ не може одговорити ни на једно од ових питања, јер је дефинисао речено стање тако да о њему ништа није могуће сазнати, па чак ни да постоји.

Размотримо и филозофски најочигледнији одговор. Рецимо да је учитељ по филозофском опредељењу идеалиста надахнут Платоном. Учитељ тврди да постоји апстрактни ентитет, идеја сабирања, која у себи садржи бесконачно пуно могућих примена. Стога, када учитељ каже да разуме *сабирање* под знаком „+“ онда сам концепт *сабирања* одређује које су примене знака исправне а које нису. Међутим, чим се игра премести на терен разумевања идеје, питање тумачења опет искрсава. Наиме, није спорно да идеја *сабирања* одређује како треба поступати са знаком „+“. Али како учитељ зна да је то што му се „јавља“ у *овом* тренутку идеја сабирања а не идеја „квабирања“? Учитељ може рећи да духом дохвата идеју сабирања, али онда смо опет на старом проблему: „Идеја у мом уму је коначан објекат: зар се не може тумачити као да одређује квус функцију, пре него плус функцију?“ (Kripke, 1982: 54).

Учитељу је на располагању још једна линија одбране. Схвативши да му проблем ствара то што се позива на *прошле* поступке и појаву менталних епизода које су се већ догодиле, учитељ уводи нову врсту чињеница. Назовимо их *диспозиционалним* чињеницама. Учитељ сада каже: „Знам да сам раније разумео „+“ као знак за операцију сабирања, јер знам *да бих* у случају да ме је неко у прошлости питао „68+57=?“ одговорио „125“. Учитељева теорија је да разумети знак „+“ значи бити диспониран да се на питање „X+Y“ одговори збиром бројева X и Y те да Петру недостаје таква диспозиција.

Крипке би имао две примедбе на учитељеву теорију. Прва се тиче димензије *нормативности* учитељевих одговора. Јер питање није које би учитељ одговоре дао, већ које би одговоре учитељ *шребало* да да. А учитељева теорија изједначава одговор *које би дао* да је упитан „68+57=?“ и одговор који би *шребало да* да када је упитан „68+57=?“. Крипке то овако изражава:

„Претпоставимо да заиста разумем „+“ као сабирање. Какав је однос ове претпоставке према питању како ћу одговорити на проблем „68+57=?“ Диспозиционалиста даје *дескриптивно* објашњење овог односа: ако је „+“ значило сабирање, онда ће одговорити „125“. Али ово није ваљано објашњење односа, који је *нормативан* а не дескриптиван. Поента *није да ћу*, ако сам разумео значење „+“ као сабирање одговорити „125“, већ пре да би *шребало*, ако намеравам да се ускладим са мојим прошлим разумевањем значења „+“, да одговорим „125“... Однос разумевања значења и намере према будућим акцијама је *нормативан*, а не *дескриптиван*“ (Крипке, 1982: 37).

Друга примедба је да су попут целине прошлих језичких чинова и учитељеве диспозиције *коначне*. Не може бити тачно да је учитељ диспониран да увек на питање „X+Y“ одговори збиром X и Y јер су неки бројеви једноставно превелики, неки толико да би учитељ могао и умрети пре него што их успе и написати. Чим је идеја коначности поново уведена у игру, отвара се простор за нова девијантна тумачења.

Пошто ниједна од анализираних чињеница о учитељу – о његовим ранијим језичким постипцима, о диспозицијама, о упутствима у виду правила, о менталним ентитетима попут менталних слика, о менталним стањима *sui generis* врсте, о вези са платонским идејама – не успева да заснује право учитеља на тврдњу да је „125“ исправан одговор на питање „68+57=?“, остаје нам да закључимо да *нема такве* чињенице. Нас интересује следећа последица: ако нема такве чињенице, онда је учитељу ускраћено и право на оцену Петровог одговора. Крипке-ов „скептички парадокс“ (нема чињеница о субјекту које разликују погрешно и исправно разумевање значења) повлачи „скептички закључак“: „Чини се да цела идеја значења испарава у ваздух“ (Крипке, 1982: 22). Моја парафраза је: „Чини се да цела идеја учења испарава у ваздух“. Није реч само о могућности кризе конкретне педагошке ситуације, већ је знак питања стављен поред могућности педагошке ситуације уопште. Или, како смо горе напоменули позивајући се на Хегела, криза примера педагошке ситуације показатељ је кризе самог појма.

Крипке почиње операцију спасавања педагошке ситуације позивањем на Даметову (Michael Dummett) карактеризацију разлике концепције језика и значења понуђене у „Логичко-филозофском трактату“ и оне коју Витгенштајн спроводи у „Филозофским истраживањима“. Анализирајући Витгенштајново касно поимање математике и логике, Дамет пише:

„Ми учимо значење логичких оператора *вежбајући* њихову употребу... Ми не можемо извући из овог вежбања више него што смо у њега ставили, и под условом да се не бавимо класом одлучивих ставова појмови истине и неистине не могу послужити у опису тренинга којем смо подвргнути... Стога опште објашњење значења које се суштински ослања на појмове истине и неистине (или било којих других истинских вредности) није исправна форма за објашњење значења... и ја верујем да „Истраживања“ имплицитно садрже одбацивање класичног (реалистичког) Фреге – Трактатусовског виђења по којем је навођење услова истинитости општа форма објашњења значења.“ (Dummett, 1959: 347-348).

За нас ово значи: да би искази којима учитељ себи приписује разумевање значења или га Петру пориче били легитимни они не морају циљати на чињенице било о учитељу било о Петру. Све што је потребно је опис околности у којима су такви искази устврдљиви или оправдани, и опис њихове функције. Крипке-Витгенштајнов диктум гласи: „Не тражи „ентитете“ или „чињенице“ које одговарају нумеричким тврдњама, већ погледај околности под којима изговараш тврдње које укључују бројке, и корист коју имаш када их изговориш под тим околностима“. (Kripke, 1982: 77).

Погледајмо како функционише Крипкеово „скептичко решење“ кризе педагошке ситуације. Прво треба приметити да решење узима у обзир резултате ранијег истраживања: доиста нема чињеница које би могле послужити као нормативни основ учитељевих судова о Петровим одговорима. Ипак, претња педагошкој ситуацији нестаје ако престанемо трагати за условима истинитости учитељевих оцена, и потражимо описе околности и улогу коју учитељеви искази имају. Размотримо реченицу: „Петар разуме „+“ као знак операције *сабирања*.“ Ако замислимо Петра изолованог од контекста педагошке ситуације, онда ће услови под којима ће ова реченица бити изговорена одговарати условима под којима би сам Петар могао рећи „Ја разумем „+“ као знак операције „сабирања“. Али онда се губи разлика између онога што Петар разуме и онога што Петра само мисли да разуме. Последица је да онда не може бити речи о исправном разумевању, а тиме ни о разумевању уопште. Опис услова устврдљивости не решава проблем ако Петра посматрамо изван контекста педагошке ситуације. Реч је о варијацији на тему чувеног Витгенштајновог аргумента против могућности приватног језика. Вратимо сада Петра у педагошку ситуацију. Привремени опис гласи: учитељ оправдано изговара реченицу „Петар разуме „+“ као знак операције сабирања“ под условом да је Петар довољно пута на питање о збиру два броја дао одговор коме је и сам учитељ склон. Изван педагошке ситуације Петар никада не би могао да научи да сабира јер не би постојао начин да разликује

исправне и неисправне одговоре. Унутар педагошке ситуације он је ослоњен на фигуру учитеља који пред Петром заступа заједницу којој обојица припадају и, у конкретном случају, њено разумевање знака „+“. То разумевање израста спонтано, из „невидљивом руком“ вођене заједничке употребе, а одржава се на голој чињеници да се ми углавном слажемо око употребе знака „+“. Функција исказа типа „Петар разуме „+“ као знак операције сабирања“ је *примање у заједницу* „нас нормалних“. Педагошка ситуација је тренутак иницијације детета у наш облик живота, а учитељ је тај који својим исказима о дететовим одговорима издаје дозволу.

Имајмо у виду, *није реч о чињеницама о колективној дисјонираниости* да се знак „+“ разуме као сабирање. Критика употребљена против индивидуалног диспозиционализма важи и овде: ако је све што заједница ради исправно, онда нема исправног и погрешног. Зато адекватан опис педагошке ситуације није: „Ако Петар разуме знак „+“ онда ће на питање „ $68+57=?$ “ одговорити „125“, а учитељ ће имати право да устврди да Петар разуме знак „+“, већ: „Учитељ неће имати право да устврди да Петар разуме знак „+“ ако Петар не одговори „125“ на питање „ $68+57=?$ “. Јесмо ли се на овај начин избавили из кризе? Или смо још дубље у њу потонули?

#### 4. КАВЕЛОВА „КРИЗА СЛАГАЊА“ – ДЕТЕ НЕ РАЗУМЕ ЈЕР НАС НЕ РАЗУМЕ

Крипкеова интерпретација изазвала је лавину негативно интонираних реакција. Оспораван је егзегетички домет Крипкеове књиге али и одрживост изнете аргументације независно од интерпретативне верности Витгенштајновим списима.<sup>7</sup> Након безмало тридесет година дебате резултат је да не само да више није спорно оно што је од почетка било спорно, већ да је и оно што се од почетка сматрало неспорним постало спорно.<sup>8</sup> Ипак, до појаве „ревизионистичке“ интерпретације Крипкеове књиге о Витгенштајну<sup>9</sup> постојао је готово непомућен консензус о темељној промашености Крипкеове интерпретације егзистенцијалне

7 Види нпр. Baker G. & Hacker P. (1983) и McGinn C. (1984)

8 Ту првенствено мислим на тезу о нормативности значења која је била општеприхваћени борбени слоган инспирисан Крипкеовом књигом кориштен у критикама натурализма и других облика редукционистички стратегија, да би у међувремену постала једна од формативних контраверзи актуелних расправа у аналитичкој филозофији.

9 Користим израз Александра Милера за интерпретациону стратегију чији су најпознатији заговорници Џорџ Вилсон, Мартин Куш и Алекс Бирн. Њихово тумачење третира Крипке-Витгенштајнов скептички парадокс као *reductio ad absurdum* реалистичких теорија значења. На тај начин се неутралише критика која приписује Крипкеу погрешно разумевање Витгенштајновог односа према скептицизму. Закључак је да је скептички парадокс нужна консеквенца теорије значења коју Крипкеов Витгенштајн критикује, а не исход који сам Крипке заговара. Из ове стратешке одлуке исходи и могућност да се неутралише и Богосјан-Ратова примедба о неодрживости „скептичког решења“ услед последичне тезе о нефактичности значења. Ова питања излазе изван оквира овог рада те ћу се задржати на овим недовољним напоменама.

могућности коју сам назвао „криза педагошке ситуације“. Независно од позиционираниости унутар интерпретационог поља формираног расправама о позној Витгенштајновој филозофији, иначе бременитог одсуством минималног слагања чак и о најосновнијим питањима, најпроминентнији аутори различитих усмерења су једнодушно одбацивали Крипкеову интерпретацију због саме чињенице да Крипке код Витгенштајна налази простор за скептицизам.<sup>10</sup> Узимало се за неоспорно да је намера Витгенштајнове расправе о правилима управо да се покаже бесмисленост скептицизма и пратеће когнитивистичке апаратуре, а не да му се учине било какве концесије у виду Крипкеовог „скептичког решења“. У нашем контексту то значи не постоји никаква могућност за појаву кризе педагошке ситуације, јер је основни Витгенштајнов наум управо порицање постојања скептичког простора и указивање на разлоге који могу навести да се тескоба (с) налажења у њему третира као егзистенцијална могућност.

Водећи мотив најутицајније, Бејкер-Хакерове, критике Крипкеа је једноставан: Крипке раздваја правило од примене а потом умеће тумачење између. Зато се суочава са проблемом „праве“ интерпретације и трага за одговором на питање *чија* интерпретација је она права (Baker & Hacker, 1983). Херменеутички лек за Крипкеове скептичке тегобе почива на увиду да су правила и примена унутрашње повезани. Правило је увек већ присутно у примени, јер тек ако је унапред дат херменеутички хоризонт значења могуће је говорити о значењу знака „+“. Обзиром да није могуће на кохерентан начин довести у питање оквир унутар ког разумевамо, није могуће ни кохерентно замислити могућност „квабирања“. Другим речима, да би се уопште поставио проблем разликовања сабирања и „квабирања“, већ се мора разумети сабирање. Али онда већ имамо одговор који смо хтели.

Но, да ли је са херменеутичком критиком ствљена тачка? По мом уверењу није. Социјално-антискептичка концепција Мередит Вилијамс, Крипкеова социјално-скептичка и Бејкер-Хакерова интерналистичко-антискептичка концепција деле исто дискусионо поље. Заједничко им је уверење да испод површине наших облика живота мора постојати *место* намењено нормативном основу. По Вилијамсовој то место заузимају социјалне норме изграђене на тренингом стеченим, нормативним језиком неисказивим и делатно показивим техникама „настављања на исти начин“ које манифестују наш заједнички осећај и смисао за очигледно. Бејкер и Хакер мисле да је то место заправо цео хоризонт значења – изван њега и нема ничега. А Крипке мисли да је то место – *иразно*.

Крипкеова интерпретациона позиција налази се према Бејкер-Хакеровој и позицији Мередит Вилијамс у, хегеловски речено, односима апстрактне негације. Све три интерпретације деле уверење да је питање језичких правила и њиховог основа фундаментално питање „Филозофских истраживања“. Кавелова

<sup>10</sup> Узмимо нпр. Нормана Малколма (Malcolm, 1986), Витгенштајновог ученика и пријатеља, и Питера Винча (Peter Winch, 1958), ране предводнике интерпретативне тезе о социјалности правила те Гордона Бејкера и Питера Хакера, најгласовитије заговорнике тезе о могућности индивидуално засноване нормативности. Тешко је код ових врских познавалаца Витгенштајнове филозофије наћи и једну битну тачку слагања, изузев речене критике Крипкеа.



позиција је позиција одређене негације јер негира цело дискусионо поље. Она не пориче, за разлику Крипкеовог „скептичког парадокса“, постојање *нечег*а што функционише као основ наших облика живота, већ постојање самог *места* за таква основа. Испод површине наших облика живота нема ничега, па чак ни празног места намењеног (не)постојећем темељу:

„Ми учимо и подучавамо речи у одређеним контекстима, а онда се од нас очекује, и ми од других очекујемо да пројектују те речи у будуће контексте. *Ништа* не осигурава да ће се та пројекција одиграти (поготово не схватање универзалија или схватање књига правила), као што ништа не осигурава да ћемо ми исте пројекције учинити и разумети. То што у целини успевамо је ствар заједничких путева интереса и осећања, облика одговора, смисла за хумор и за значајно и за испуњење, за оно што је нечувено, за оно што је слично и за оно што је другачије, шта је прекор, шта опроштај, када је израз тврдња, када позив, када објашњење – целог врлога живота који Витгенштајн зове „облик живота“. Људски говор и активност, разборитост и заједница, не почивају на ничему више, али ни мање, од овога. Та је визија колико једноставна толико и тешка, а колико тешка толико је (и зато што је) застрашујућа“ (Cavell, 1962: 74).

Не постоји филозофско или логичко објашњење чињенице да се разумемо. Делећи облик живота схватамо да неке ствари које смо изгубили не можемо тражити али можемо повратити (нпр. самопоуздање), вређају нас или теше сличне ствари, радујемо се и тугујемо и разумемо зашто се други радују и тугују и верујемо да и они разумеју зашто се ми радујемо и тугујемо. *Ову* чињеницу – *облик живо*ића – није могуће даље објашњавати, она се мора *прихвати*и. То не значи да смо осуђени да живимо тако како живимо, већ да филозофска теорија, јер захтева непостојећу тачку гледишта изван или испод облика живота, није прави облик критике (Cavell, 1964). Животу се супротстављамо на храпавом тлу живота.

Крипке-Витгенштајнов „скептички закључак“ има за последицу, из угла трагања за нормативним основом, разочарање условима људског живота услед недостатка темеља испод тла на којем стојимо. Кавел-Витгенштајнов закључак није *филозофски*, већ *еџистенцијално* другачији. Кавел мења перспективу и нагласак увидом да није могуће изаћи изван облика живота (да би се онда о њему говорило) те узима речени „недостатак“ као *conditio humana*. За Крипкеа је контингентност случајан крај филозофског истраживања, за Кавела нужен почетак борбе против неотклоњиве претње слома разумевања. Проблем није: „Како разумемо *и*ића говоримо?“ већ „Како *се* разумемо када говоримо?“. Не разумемо се разумевајући речи, већ разумемо речи разумевајући се. Погледајмо како Кавел објашњава ову разлику на примеру кризе педагошке ситуације.

Начелна критика Крипкеове интерпретације ослања је на тезу да „Витгенштајн прилично експлицитно каже да правила не могу играти фундаменталну улогу коју им Крипке намењује“ (Cavell, 1990: 67). Да подсетим, кроз Крипкеову интерпретацију се провлачи скептички мотив који Крипке налази у делу параграфа 201: „Одговор је гласио: Ако сваки начин може да се доведе до подударња

са правилом, онда може да се доведе и до противречности. Отуда овде не би било ни подударања ни противречности...“ (Wittgenstein, 1980: § 201). Кавел другачије разуме Витгенштајнов тон. По Кавелу Витгенштајн жели рећи: оно на шта се наш такозвани парадокс своди може у потпуности решити овај такозвани одговор. Чињенице о могућим интерпретацијама правила нису довољне да узрокују скептицизам, под условом да се благовремено увиди да језичка правила немају улогу коју ће им Крипке (а и већина други аутора) доделити. (Cavell, 1990)

Разлику у Витгенштајновом и Крипкеовом тону Кавел илуструје на примеру ескалације кризе педагошке ситуације. Када дете не разуме, учитељ нуди нова објашњења. Али ако дете и даље упорно „квабира“, учитељ ће пре или касније остати без објашњења. Витгенштајновска перспектива је: исцрпео је разлоге, стигао до чврсте стене и његов ашов одскаче у страну (Wittgenstein, 1980). Последњи разлог којем је учитељ *склон*: „Ово је једноставно оно што ја чиним“. Крипкеово разумевање последњег учитељевог разлога Кавел реконструира на следећи начин: када остане без објашњења, учитељ је *овлашћен* да каже: „Ово је једноставно оно што сам ја *склон* да чиним.“ Учитељ није само *склон* да каже нешто већ је и *овлашћен* за то. Он исказује не само „ја једноставно то тако чиним“, већ „ја сам једноставно *склон* да то тако чиним“. Крипкеу измиче тренутак оклевања код Витгенштајновог учитеља, осећај да и поред склоности да нешто каже, постоје разлози да се уздржи: можда сазнање да не постоји заједничка позадина на основу које би то што он чини било разумљиво ученику, можда зато што не жели рећи нешто што би у потпуности прекинуло континуитет педагошке ситуације. Крипкеов учитељ је *овлашћен да каже* каквом је поступању *склон* у тренуцима кризе. Витгенштајнов је *склон да покаже* како поступа. Крипкеов се спрема да донесе одлуку о детету, Витгенштајнов се спрема да понови примере. Крипкеов учитељ не оклева: међусобно разумевање и уљудност нису узети у обзир. Зато је његово “Ово је једноставно оно што сам ја *склон* да чиним.“ припремни чин пред *тесћ* искључења детета из заједнице. Криза слагања се разрешава применом силе социјалног ауторитета. Неизречене претпоставке скептичког парадокса се показују у начину решења кризе педагошке ситуације: празно место нормативности испуњава учитељева моћ.

Али такво решење кризе само продубљује кризу. Јер шта учитељеве склоности или најдубља уверења имају са оценом ученика? Ако је поклапање склоности решење, онда је оно „скептичкије“ од парадокса које је требало да реши. Скептичком решењу недостаје управо димензија за којом је трагало: димензија нормативности. Крипкеов учитељ доноси врсту политичке одлуке: исту ону коју доноси друштво када одлучује да ли ће прихватити или одбацити напоре дошљака да имитира. Ако одлучи да издвоји дете јер „квабира“, ако га означи као „ненормално“, учитељ истовремено показује своју моћ и своју немоћ – моћ да искључи и немоћ да укључи (Cavell, 1990).

Може ли Кавелов учитељ понудити нешто више? Ако смо добро разумели, јасно нам је да не може јер нема *ишја*. Али може суспендовати свој ауторитет

пројектујући га на ученика. Може властито самопоуздање, чврсту веру у исправност властитих одговора, трансформисати у веру у *ученика*. То не значи да ће учитељ почети да „квабира“, већ да ће увидети да учитељски ауторитет на почива на посебној врсти чињеница смештеној изван педагошке ситуације. Онда му се криза педагошке ситуације и неће јавити као криза, као крај процеса учења, тренутак прекида или време за одлуку о детету - већ као тренутак када учење почиње испочетка са надом да ће *нас* дете ипак разумети и да ћемо ми разумети њега. Решење се огледа у учитељевој одлуци да настави подучавати уместо да почне оцењивати. Криза настаје као резултат одлуке да се прекине са подучавањем сабирања и почне са оцењивањем „квабирања“, а не обрнуто.

### ЛИТЕРАТУРА

- Wittgenstein, L. (1980), *Филозофска исцрпљивања*. Београд: Нолит.
- Wittgenstein, L. (2007), *Лисцићу*, Београд: Федон.
- Kripke, S. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1990). *Conditions handsome and unhandsome: the constitution of Emersonian perfectionism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cavell, S. (1962). The Availability of Wittgenstein's Later Philosophy. *The Philosophical Review*, 71, 67-93.
- Cavell, S. (1964), Existentialism and Analytical Philosophy, *Daedalus*, 93, 946-74.
- Bloor, D. (1983). *Wittgenstein: A Social Theory of Knowledge*. London: Macmillan.
- Baker, G. & Hacker, P.M.S.(1984). *Scepticism, Rules and Language*. Blackwell: Oxford.
- Dummet M. (1959). Wittgenstein's Philosophy of Mathematics, *Philosophical Review*, 68, 324-348.
- Glock, H. (1996). *A Wittgenstein Dictionary*. Oxford: Basil Blackwell.
- Malcolm, N. (1954). Wittgenstein's Philosophical Investigations. *The Philosophical Review*, 63, 530-559.
- Malcolm, N. (1986), *Nothing is Hidden*, Oxford: Basil Blackwell.
- Miller, A. (2007). *Philosophy of Language*. London: Routledge
- Williams. M. (1999). *Wittgenstein, Mind and Meaning: Toward a Social Conception of Mind*. London: Routledge.
- Sluga H. (1996). Ludwig Wittgenstein: Life and Work An Introduction. у Sluga H. & Stern, D (eds.), *Cambridge Companion to Wittgenstein* (стр.1-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Žižek, S. (2002). *For They Know Not What They Do: Enjoyment as a Political Factor*. London: Verso.
- Bartley. W. (1973). *Wittgenstein*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- McGinn, C. (1984). *Wittgenstein on Meaning*. Oxford: Basil Blackwell.

- Winch, P. (1958). *The Idea of Social Science*, London:Routledge & Kegan Paul.
- Macmillan J. (1985). Love and Logic in 1984. y Robertson E. (ed.), *Philosophy of Education 1984* (срр.3-16). Normal, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Peters M. & Marshall. J. (1999). *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy*. London: Bergin & Garver.
- 

**Summary:** This paper tries to examine the possibility of occurrence and solution to crisis of pedagogical situation. The crisis of pedagogical situation can be defined as the moment when the teacher can find no way to rationally justify norm judgements about wrong answers of the child. The possibility of crisis to occur rests on the assumption that between the notion of learning and the notion of meaning there is a constitutive connection, which cannot be further normatively grounded. The assumption has been tested starting from Wittgenstein's thesis about the constitutive connection between the idea of learning and the idea of meaning. After interpreting Kripke's "sceptical paradox" of meaning as the theory of pedagogical situation crisis, further we conclude that Kripke's solution to the crisis leads the teacher to establish standardized judgements about children on the basis of his own social power, which implicitly rejects the idea of normativeness. Relying on Cavell's criticism of any attempt to establish norm judgements, we can conclude that teacher's judgements of the child do not have roots outside the pedagogical situation itself, and that the possibility of crisis does not occur until the learning process is in progress. The solution could be that the teacher, when faced with the failure of children understanding, should decide to go on with teaching rather than to evaluate.

**Key Words:** pedagogical situation, crisis, understanding, Cavell, Kripke, Wittgenstein.

---

## САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

---

**МР ВЛАСТА СУЧЕВИЋ**

Педагошки факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW**

UDK: 37.011.3–051

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.69-80

### КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА КВАЛИТЕТНУ ШКОЛУ

**Резиме:** Поучавање ученика у „квалитетној школи” подразумева процес давања специфичних знања и вештина, различитим методама поучавања, онима који желе научити јер верују да ће пре или касније знање и вештине побољшати њихов живот и променити ток њиховог живљења. Дакле, то је школа у којој ученици раде и уче зато што верују да је то добро за њих и зато што то сматрају потребним да би се укључили у ток друштвеног живота. Да би се задовољио квалитет рада који подразумева оваква школа, захтеви који се постављају пред учитеља веома су високи и подразумевају висок степен његовог општег и стручног образовања. Од учитеља се очекује: интердисциплинарност, иницијативност, тачност, одговорност, сарадљивост, образовање за цео живот и још много других компетенција. Предмет овог рада управо је преглед, по пољима и наводима разних аутора, свих компетенција учитеља неопходних за високо квалитетан рад.

**Кључне речи:** учитељ у основним школама, квалитетне школе, компетенције учитеља, квалитетан рад.

---

### Уводна разматрања

Да бисмо говорили о квалитетној школи, као веома често коришћеној синтагми, морамо поближе појмовно одредити њено значење. Квалитетна школа може се одредити кроз неколиким њеним одредницама и сегментима: квалификације учитеља за наставни рад (што подразумева и компетенције учитеља), стручно усавршавање учитеља, опремљеност школе наставним средствима и медијима, квалитет наставних планова и програма, бројност ученика у одељењу и др. Најчешће се у литератури говори о процени школе као квалитетне, мање квалитетне или неквалитетне.

Данас уочавамо велики број радова, што стручне, што научне и популарне природе, који говоре шта све треба учинити да би се ученици у школи осећали боље. Многи аутори разматрају питање ученикове комоције и лакше начине усвајања знања, те како развити учениково интересовање и мотивацију за учење. Насупрот томе, мањи је број радова који говоре о томе како помоћи учитељима да им у школи буде комотније, флексибилније, интересантније и на који начин развити њихов потенцијал и подупрети развој и опстанак њихове мотивације и њихових компетенција. У литератури, нама доступној, најчешће се говори само о строгим захтевима који се постављају пред данашњег учитеља.

Бројна истраживања спроведена последњих десет година упућују и на значајне недостатке у образовању, али и у усавршавању учитеља. При томе посебно се истиче квалитет у њиховом образовању и развоју њихових компетенција за наставни рад. Појам квалитета се уопште сматра изузетно комплексним, веома значајним и неоспорно неупитним у одређивању успешности и делотворности процеса образовања и васпитања. „Због своје терминолошке неодређености, квалитета се различито дефинира у контексту различитих друштвених, политичких, културних и педагошких околности које владају унутар једног друштва” (Анђић, 2006 : 58).

Гласер (1999, 2000, 2005) у књизи „Наставник у квалитетној школи”, затим у својој теорији избора и коначно у књизи „Квалитетна школа” подробније разрађује појам квалитетне школе и питања везана за учитеља рефлектног практичара, задовољавању његових потенцијала, потреба и проблема који се јављају са све већим захтевима који се пред њега стављају и компетенцијама које се очекују квалитетом његовог рада.

### **КЉУЧНА ОБЕЛЕЖЈА КВАЛИТЕТНЕ ШКОЛЕ**

Да бисмо говорили о компетенцијама учитеља у квалитетној школи, прво морамо објаснити шта подразумевамо под појмом квалитетне школе. Литература, с подручја теорије избора, врло темељито разрађује појам и обележја квалитетне школе и све оно што она подразумева, с обзиром на улогу и функцију савременог учитеља. Према Гласеру (Glasser, 2005), основна одредница такве школе јесте да је то школа у којој је елиминисан неуспех. Рад са ученицима у квалитетној школи темељи се на договору између учитеља и ученика о правилима којих се треба придржавати да би се постигао предвиђен успех и остварили постављени циљеви, али без претњи неуспехом, присиле и страха.

То је школа у којој се „поучавање дефинира као процес давања специфичних знања и вјештина, различитим методама, онима који желе научити те вјештине и знање јер вјерују да прије или касније те вјештине и знања побољшавају квалитету њиховог живота” (Секулић-Мајуреџ, 2006 : 10). Дакле, то је школа у којој ученици раде и уче зато што верују да је то добро за њих и зато што то сматрају потребним да би се укључили у ток друштвеног живота. Најважније је истаћи да се при том ученици добро осећају. Оваква школа подразумева одговорност појединца самог за

себе и свој живот. „Квалитетна школа” подразумева евалуацију и самоевалуацију и процену сопственог напретка у раду ученика, али и учитеља.

Учитељ руководи наставним процесом. Руководиће је процес у коме нека особа остварује нешто помоћу друге особе или уверавања других да учине оно што руководилац мисли да је потребно. Таква врста руковођења, у овој школи, требало би да се замени вођењем и сарадњом. Гласер (Glasser, 2005) сматра да је најважније да ученик „унесе” учитеља у свој свет квалитета, а то неће учинити ако га овај стално критикује, а не подстиче. Ученик сам треба да уочи компетенције и знање којим располаже учитељ и тада ће га сигурно уврстити у свој свет виђења квалитета.

Покрет који подразумева стварање квалитетне школе говори о коренитој промени улоге и функције савременог учитеља и веома високим захтевима које ова школа ставља пред учитеља, подразумевајући веома висок степен различитих врста компетенција. Учитељ у „квалитетној школи” треба да ученике води, упућује, сарађује са ученицима, гради поверење, толеранцију, показује како успех придаје успеху заједнице, исправља погрешке, даје иницијативу и залаже се. Сви ови захтеви изискују веома висок број низа компетенција којима учитељ мора „располагати” пре него што наступи у учионици. Један од водећих захтева који се стављају пред савременог учитеља је и разумевање потреба сваког појединца са којим сарађује (ученика као полазника школе, родитеља, инспектора школске управе и др.). То значи, потреба учитеља је да познаје психолошке, али и развојне карактеристике личности као предиспозицију за упознавање свих учесника образовног процеса: помоћи ученицима да уз помоћ својих учитеља – одговорних особа – и сами одрасту у одговорне особе.

Дакле, „квалитетна школа” подразумева и тежи квалитетном раду и задовољавању потреба свих директних (ученици, учитељи) и индиректних учесника (родитељи, чланови породице, стручни тим, школска управа) образовног процеса, и то без присиле. У таквој школи сви учесници образовног процеса континуирано вреднују свој рад. „При томе основу квалитетног рада чини јасно дефинирање свих улога судионика одгојно-образовног процеса, договор о правилима који ће се поштовати тијekom рада, укидање присиле и омогућавање квалитетног задовољавања потреба свих судионика” (Исто, 12). Да би се задовољио квалитет рада који подразумева оваква школа, захтеви који се постављају пред учитеља веома су високи. Квалитетна школа подразумева висок степен учитељевог општег и стручног образовања, интердисциплинарност, иницијативност, тачност, одговорност, сарадљивост, образовање за цео живот и још много других компетенција.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА

Постоје многе дефиниције којима се дефинише појам компетенције. „Сама реч компетенција (лат. *competere*) има значење: 1. доликовати; (тежити на што) надлежност, дјелокруг, овлаштење неке установе или особе, мјеродавност; 2. подручје

у коме нека особа посједује знања, искуства; 3. припадности које некоме припадају” (Клаић, 1978 : 735). У овом раду компетенције одређујемо по најкомплекснијој дефиницији која садржи уочене карактеристике везане за тему овог рада. „Компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији. Компетенција подразумева имати неопходне способности, ауторитет, вештину и знање” (*Oxford advanced learners encyclopedic dictionary*, 1989 : 183).

Осигурање квалитета образовања које би делотворно одговорило на нове потребе и захтеве друштва неизбежно обухвата и питање образовања, стручног усавршавања и коначно компетентности за квалитетан рад учитеља. Припрема учитеља за поучавање схвата се као саставни део комплетног система образовања, па се и све реформе на том подручју усмеравају у том оквиру.

То значи, од учитеља у „квалитетној школи” тачно се захтева одређен квалитет рада и знање појединих подручја: шта треба да знају (чињенице и визије), опште знање (оно са чим треба да буду упознати) и вештине и способности (начине како нешто учинити).

Дефинисање компетенција освешћује улогу и одговорност свих институција које суделују у појединим деловима образовања учитеља (од почетног високошколског до образовања за читав живот), те указују на неопходност њихове сарадње и оријентација ка заједничком циљу, постизању и одржавању високог нивоа стручности учитеља. Коначно, сагледавање и дефинисање основних компетенција учитеља, омогућава надлежним особама и институцијама праћење квалитета и професионалног напредовања појединог учитеља, те се учитељу омогућава самоанализа личне стручности и подстиче његова свест о важности стручног усавршавања.

Учитељска професија има пресудну улогу у образовању и васпитању младих, што намеће константно питање: које су кључне компетенције у образовању учитеља и која је улога факултета, али и читавог образовног система у провођењу квалитетног учитељског образовања?

Када говоримо о компетенцијама учитеља, важно је одредити које су од њих темељне и кључне с обзиром да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Према наводима аутора Спаић, Кукоч, Башић (2001), разликујемо три димензије учитељске компетенције:

- предметну компетенцију – знања одређеног подручја;
- педагошко-дидактичко-методичку компетенцију која обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у настави неког предмета и
- психолошку компетенцију која се односи на особине личности учитеља.

Према Гласеру (Glasser, 2005) и наводима још неких аутора, нпр. Келија (Kelly, 2004), можемо издвојити три битне димензије компетенције учитеља:

- професионална компетенција,



- педагошко-дидактичко-методичка (што подразумева посредовање научних сазнања у настави) и
- радна компетенција.

Према наводима ових аутора, **професионална компетенција подразумева** ниво општег знања; способност планирања; способност извођења задатака; учешће у пројектима; вредновање и самовредновање; стручно и професионално усавршавање.

Под нивоом општег знања подразумевају се рецептивна знања (бити упознат: познавати, бити свестан, освестити, препознати, моћи препознати), репродуктивна знања (знати: поседовати знања и способности, бити припремљен), продуктивна знања (моћи применити: бити способан употребити, бити спреман, моћи, моћи знати применити).

О стручном и професионалном усавршавању говори се у готово свакој релевантној литератури везаној за квалитет образовања и „квалитетне школе”. „Потреба за професионалним развојем запослених у образовним установама проистиче из динамичности научно-техничких сазнања, као и развојне, променљиве природе људског бића....Образовање и професионални развој наставника су кључне теме образовне политике у свакој земљи, с обзиром да је квалитет наставничког кадра један од главних чинилаца, који делују на ниво образовних постигнућа ученика ” (Сегединац, Адамов 2003: 113).

Неке димензије компетенција учитеља, као што је подручје професионалних и педагошких компетенција, могу да се преплићу у пољу везаном за компетенцију образовања за цео живот и његовог стручног усавршавања. Учитељ је холистичко биће које има потребу за холистичким, целоживотним развојем. Управо због тога долази до поклапања неких подручја, што упућује на неопходност и повезаност знања из неког теоријског подручја (нпр. педагошких знања) и примене у пракси.

**Педагошко-дидактичко-методичка компетенција учитеља подразумева:** познавање и примену педагошко-методичке теорије и праксе; способност поучавања и праћења; сналажење у подручју; познавања и усвајање школске процедуре и закона; креирање наставних садржина (планирање, припремање и програмирање за наставу); препознавање и решавање образовних проблема; разумевање социјалних и других околности које могу утицати на учениково изражавање и понашање; учење комуникације с родитељима; прилагођавање и укључивање родитеља у ток наставног процеса и проблематику школе и познавање теорије и наставних метода стечених образовањем у наставној пракси.

У ову врсту компетенције улазе и компетенције везане за рад изван одељења, где се такође огледа способност и знање учитеља. Учитељ мора бити упознат са структуром и активностима школе и школско-педагошком документацијом, мора да поседује способност и знања везана за развој наставног плана и програма, да поседује знања и способност у планирању наставе, те способност сарадње са другим сарадницима и могућност планирања наставе, да ученици-

ма обезбеди и учење у ваншколском контексту. У планирању наставе мора бити свестан своје улоге: аниматора, предавача, сарадника, унапређивача, иницијатора, саветника, стручњака, извора знања, али и слушаоца и посматрача. Кратко речено, треба да је свестан своје одговорности.

**Радна компетенција подразумева:** вештину сарадње, преданост послу, тимски рад, осећање одговорности, квалитет рада, познавање језика и информатичку писменост. Радне компетенције подразумевају и практично знање, и то: савесност (преузимање одговорности), оптимизам – унутрашња воља за рад, истраживање на циљевима без обзира на резултате, иницијатива, изграђивање и неговање правилног говорног и писаног израза, општа комуникација и језичка писменост.

Компетенција везана за општу комуникацијску и језичку писменост, такође, може да се поклапа са другим димензијама компетенција. Неки аутори, у литератури, сматрају је веома значајном, димензионарају је као самостално поље компетенције.

Улога просветног радника је веома комплексна и треба да задовољи читав систем испреплетених очекивања свих учесника везаних за наставни процес, а то су: захтеви међународне заједнице, домаће јавности, непосредних давалаца услуга, корисника и њихових породица.

Постоји још неколико подела компетенција учитеља које су нам се учиниле значајне за овај рад. Једна од подела компетенција учитеља, која се најчешће спомиње у немачкој педагошкој литератури, дели компетенције у четири димензије, а то су: стручно-предметна компетенција, педагошка, организациона и комуникацијско-рефлексивна компетенција. Уочавамо сличности у пољима компетенција, што само говори о томе да готово сви аутори који говоре о компетенцијама учитеља подразумевају сличне димензије компетенција. Разлика је само у томе што се можда одлучују на различите називе тих димензија или нека поља компетенција сврставају у другу групу.

Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања учитеља, одржаној у Лисабону 2000. године, образовање учитеља треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно. Сходно закључку ове комисије, квалитетан учитељ треба да има:

- **знање** из предмета који поучава, али и других, њему сличних – интердисциплинарно познавање струке;
- **педагошко-психолошка знања** – разумевање развојних обележја ученика, стилова учења, културе ученика;
- **вештине поучавања** – познавање стратегија, метода и техника поучавања;
- **разумевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.**

За учитељски позив интердисциплинарно познавање материје представља кључ у васпитно-образовном процесу. Учитељски позив превасходно захтева филолошку, граматичку, семантичку и лексичку писменост. Учитељ мора да поседује знања нужна за испуњење социјалне димензије, културе, познавање мимике, геста,

ритма, важности невербалне комуникације, поседује знања о друштвено-културним сличностима и разликама сопствене земље и других земаља, поседује знања о културолошкој садржини, књижевном делу и друга општа и интердисциплинарна знања.

Педагошко-психолошка знања веома су битна компонента у раду учитеља. Учитељ треба да поседује основна знања из опште педагогије, те знања из опште и развојне психологије и психологије образовања. Данас се у свету тежи да учитељи буду упознати са садржином, задацима и методама из подручја специјалне педагогије, те треба да буду оспособљени за одабирање примерених поступака у раду са децом која имају ташкоће у развоју. Учитељ треба да је упознат и са алтернативним педагошким идејама и приступима. Потребно је да зна наставу прилагодити индивидуалним разликама ученика.

Осим класичног познавања метода, посупака и стратегија поучавања, учитељ у квалитетној школи у току свог поучавања мора:

- познавати прикладне поступке у раду са мешовитим групама;
- бити спреман и припремљен за тимски рад;
- бити упознат са поступцима одржавања мотивације за учење;
- бити способан за организовање оптималног и мотивационог окружење за учење и поучавање;
- бити способан за организовање пројектне наставе;
- бити упознат са методама интерактивног, сарадничког и аутономног учења и знати га применити у наставном процесу;
- знати усмерити ученикове способности за доживотно учење;
- знати применити и користити нову информациону технологију и
- и знати поставити јасне оквире дисциплине, али без присиле.

Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања учитеља у „квалитетној школи”, учитељу је неопходно да поседује умеће правилног и оптималног коришћења времена, планирања и организовања. У оквиру постављања дисциплине учитељ конструктивно обликује учениково понашање и подстиче самоконтролу и самосвест ученика.

Кад је реч о разумевању друштвеног и културног контекста образовања и школе, учитељ треба:

- да разуме ученике, родитеље и сараднике;
- да поседује култ сарадљивости;
- да зна донети одлуке у правом тренутку;
- да у потпуности буде свестан одговорности образовног процеса;
- да је свестан културног и језичког окружења у коме ради;
- да поштује туђе ставове и понашање;
- да је способан критички размишљати и владати личним осећањима;
- да је способан преиспитати себе;
- да поседује довољна знања о правним документима везаним за образовни процес и
- и да је свестан важности уважавања релевантних образовних докумената.

Учитеља у „квалитетној школи” треба да одликује: креативност, иновативност, флексибилност, толерантност, емпатичност, стрпљивост, преданост развоју образовних постигнућа и брига за образовни развој ученика. Темељ димензија учитељских компетенција огледа се: у планирању и припремању за наставни рад, у извођењу наставног часа (вођење и ток наставног часа), у стварању и осмишљавању одељењског окружења – дисциплине, у евалуацији учениковог напредовања, у вредновању и осврту на властити рад.

Ради економичнијег и рационалнијег планирања наставног часа, учитељ неизоставно посебну пажњу треба да посвети:

- временској организацији, тј. броју и трајању наставних активности;
- одабиру и примереној употреби наставних активности према садржини учења и когнитивној захтевности;
- употреби различитих облика наставне интеракције и
- употреби различитих наставних материјала и помагала (савремених и традиционалних).

У целокупној организацији наставног часа, посебно у млађим разредима основне школе, учитељ мора да се руководи организацијом наставног процеса прилагођеном знању (предзнању) ученика млађег школског доба.

Учитељеве компетенције могу да утичу на развој ученика и то посебно на његово:

- самопоштовање;
- мотивацију;
- отвореност свести;
- поштовање разлика;
- поштење;
- креативну радозналост и
- спремност на сарадњу у групи.

Разумевање темељних појмова и вредности, развијање вештина и стицање потребних компетенција у подручју учитељског позива битан су предуслов квалитетног рада и потреба савременог друштва.

### **Европски принципи наставничке компетенције**

У препоруци о статусу учитеља још из 1966. године, првом и до данас најважнијем међународном документу у подручју образовања и стручног усавршавања учитеља, утврђују се општа начела о образовању, стручном усавршавању, запошљавању, раду и животу, права и одговорности учитеља јавних и приватних школа.

Кључни принципи наставничких компетенција за доживотно учење (Европски оквир – Лисабон, 2000. године) у закључном облику су следећи:

- комуникација на матерњем језику;
- комуникација на страном језику;
- математичка и природословна компетенција;
- информатичка компетенција;
- међуљудска, социјална и грађанска компетенција;
- предузетничка компетенција, преузимање иницијативе и
- изражавање културом, историјом, уметношћу.

Јурдајс (Euridyce, 2003) идентификује пет врста нових компетенција, према европским принципима наставних компетенција: поучавање уз употребу нове ИЦТ (ICT) технологије, интеграција деце са посебним потребама, рад у мултикултурално мешовитим скупинама (инклузивна настава), менаџмент школе и различит административ решавања конфликта. У најновијем извештају о променама неких аспеката учитељске професије у европским земљама, који је Јурдајс објавио 2003. године, утврђени су следећи трендови промена везаних за образовања учитеља: подизање нивоа учитељских квалификација и продубљивање времена студирања, потпуно равноправна усклађеност опште, стручне и практичне димензије образовања од почетка студирања и централизација уписивања учитељских кадрова ради придобијања најбољих кандидата.

Европски принципи наставне компетенције (2008) кључно и модификовано говоре о још неким битним сегментима поучавања и учења. Учење не би смело да буде крајњи циљ, „збир знања”, већ би требало да се огледа у схватању самог себе и других у свакодневном животу. Ученици би требало да знају зашто уче, а учитељи зашто поучавају како би настава попримила интерперсонална обележја уместо акумулирања чињеница без могућности генерализација и развијања животних вештина.

Данашњи европски стандарди у раду учитеља и наставника у „квалитетној школи” као неопходност сматрају познавање нове информационе технологије и коришћење нових медија у наставном процесу. Данас, када говоримо о друштву знања и живимо у њему, друштву информација и друштву које доживотно учи, квалитетан и ефикасан рад у наставном процесу не може се замислити без познавања нове информационе технологије.

Европски стандарди свеобухватно говоре о разним врстама, пољима, принципима и поделама компетенција учитеља, које се подразумевају у наставном раду „квалитетне школе”. Уочавамо да се оне, без обзира на врсту, поделе и аутора, у суштини испреплићу и захтевају сличне или исте норме, захтеве и професионалност у раду. Европски захтеви према квалитетном учитељу су веома високи и у погледу знања, способности припремања, планирања, учествовања, сарадње, тимског рада, вођења документације, иницијативности, пројеката и комуникативности професионалног учитеља.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Која су обележја успешног учитеља, који представља заступника квалитетне школе? Могли бисмо на ово питање одговорити овако: поверење учитеља у своју струку, знања и вештине које има, вредности и ставови које заступа, подстицање потенцијала ученика за учење и промену, став о важности образовања за сопствен и друштвени развој и напредак, а то значајно утиче на квалитет учења и поучавања у школи. Неке од најважнијих особина успешног учитеља су: критичко мишљење, креативно мишљење, просоцијално мишљење, мишљење усмерено на друштво и мишљење усмерено на будућност. Анон, амерички тренер наставника, на годишњој конференцији Удружења за проучавање курикулума (1996) рекао је да наставник није више мудрац на позорници, него водич са стране. У школи која подразумева квалитетан наставни рад кључно и најбитније је да учитељ ученицима осигура окружење за квалитетно учење и продуктиван рад. Учењем се подразумева ипак нешто што ће чинити сами ученици, дакако, квалитетније и успешније у квалитетном и интересантном окружењу.

„Квалитетна школа” у нашим условима и окружењу засад није попримила праве размере јер наше школе сувише одступају од начела рада који се подразумевају у „калитетној школи”. Међутим, проблем можемо сагледати и у другом контексту, тако да учитељи чине помаке набоље у своме раду и рад усмеравају сталним питањима. „Шта желе постићи, води ли их ово што раде према томе што желе, те колико то што и како раде омогућује квалитетно задовољавање психолошких потреба. Такав приступ раду омогућује учитељима да активним промишљањем своје праксе доносе одлуке о њезину мјењању у сврху повећања њезине учинковитости” (Секулић-Мајурец, 2006: 18). Повећан приступ контроле и самоконтроле у свим сегментима образовно-васпитног процеса, стручно и професионално усавршавање, рад учитеља на личном знању и интердисциплинарности и културалности, свакако, може подићи степен компетенције учитеља, што ће усмерити наше школе на пут ка „калитетној школи”.

## ЛИТЕРАТУРА

- Анђић, Д. (2006): *Квалитетна у образовању и професионалном усавршавању учитеља основних школа с напласком на образовање за околиш и одрживи развој*. Зборник радова: Према квалитетној школи, Сплит: Филозофски факултет, Хрватски књижевно-педагошки збор.
- Брајша, П. (1995): *Сегам ѿајни усјјешне школе*. Загреб: Школске новине.
- Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2000): *Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Иванек, А. (1999): *Знањем го ѿромјена*. Загреб: Хрватски књижевно-педагошки зборник.

- Oxford advanced learners encyclopedic dictionary, Oxford University, 1989.
- Kelly M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. (2004): European profile for language teacher education: a frame of reference. Southampton, UK: Southampton University – Brussels: European Commission.
- Клаић, Б. (1978): *Рјечник сираних ријечи*. Загреб: Накладни завод Матице Хрватске.
- Kleuf, J. (2006): *Regional tuning – towards the European Higher Education Area*. Belgrade: Centre for Education.
- Klipperf, H. (2001): *Како успјешно учимо и тим*. Загреб: Educa.
- Κυριακου (1997): *Темелна наставна умјеса*. Загреб: Educa.
- Сегединац, М., Адамов, Ј. (2003): *Ставови основношколских наставника хемије о употребама и могућностима стручној усавршавања наставника хемије*. Европске димензије променаобразовног система у Србији: Зборник радова књ. 3, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Секулић – Мајурец, А. (2006): *Учиоци – рефлексни практичари, основна претпоставка квалитетне школе*. Зборник радова: Према квалитетној школи, Сплит: Филозофски факултет, Хрватски књижевно-педагошки зборник.
- 

**Summary:** Teaching students in ‘high quality’ school means delivering specific knowledge and skills by different teaching methods to students who are willing to learn because they believe that, sooner or later, knowledge could improve and change their lives. Therefore, this is a school where students work and learn because they believe it is good for them and because they consider it necessary to include themselves into the course of social life. To meet the quality of work that is expected in such schools, the demands that are placed before the teachers are very high and involve a high degree of his/her general and vocational education. A teacher is expected to show competences such as interdisciplinary, initiative, punctuality, responsibility, cooperativeness, life-long education, and many others. The subject of this paper is an overview, by fields and allegations of various authors, of all teacher competencies required to perform high quality work.

**Key Words:** elementary school teacher, high quality schools, teacher competences, quality work.





**БОЈАН ЛАЗИЋ**

Педагошки факултет

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.3

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.81-92

## **ИНТЕНЦИОНАЛНОСТ ОБРАЗОВАЊА У КОНТЕКСТУ ДИДАКТИЧКИХ ТЕОРИЈА**

**Резиме:** У тексту се разматра интенционалност у светлу савремених дидактичких концепција. Пажња се усредсређује на формулацију постојећих или предложених циљева-интенција, на процес селекције и артикулације циљева, таксономије циљева, и њихове имплементације у пракси. Потребе савременог друштва су усмерене према циљевима и задацима васпитно-образовног процеса, као основних проблема педагогије и дидактике, са критичким освртом на одређене ставове појединих теоријских праваца. Циљ рада је да се методом теоријске анализе сагледају и проуче циљеви организованог процеса поучавања и учења.

**Кључне речи:** дидактика, дидактичке теорије, настава, циљеви и задаци васпитно-образовног процеса.

---

### **Увод**

Педагогија као наука последњих деценија доживела је велике промене на плану образовања и вредносних оријентација. Долази до измена не само садржаја образовања и методичке основе створених вековима уназад, већ и саме улоге и значаја образовања са акцентом на циљеве и задатке као темељне сегменте образовног система.

У оквиру педагогије разматрају се сва теоријска и практична питања васпитања, а циљеви васпитно-образовног процеса посебно се разматрају у делу педагогије званом педагошка телеологија (telos-циљ). Образовни и васпитни циљеви (интенције) одређују све педагошке аспекте: садржај и извор активности којим ученици треба да овладају, принципе и правила руковања образовним процесом, организационо и дидактичко-методичко уобличавање наставе и образовања и избор наставних средстава.

„Основни циљеви и задаци школе данас нису само у томе да се обезбеди стицање што већег квантума знања, већ да креира услове у којима ће млади, свестрано се ангажујући слободно развијати своје психофизичке способности, креативне снаге, стицати професионална знања и умења, изграђивати поглед на свет, развијати друштвену свест и афирмисати се као слободни и самостални ствараоци” (Мандић, 1980:57).

Циљ наставе и васпитања није само парцијално усвајање научних чињеница и генерализација, већ и њихово повезивање у целовите системе којима ће ученици овладати. Васпитно-образовни циљеви треба да обухвате потребе, намере, жеље и идеале одређеног друштва и одређеног времена. Овако схваћени и прихваћени циљеви научно се разрађују и тиме долази до таксономије циљева образовања која уважава императиве времена у коме живимо (Хавелка, 2000). Савремено доба карактеришу различита схватања циљева и задатака, ослоњена на раније идеје филозофа, социолога, психолога и педагога. Управо се дидактика као педагошка дисциплина бави проучавањем процеса организованог поучавања и учења, користећи различите теоријске моделе који су настали као резултат дугогодишњег проучавања васпитно-образовних процеса и наставе (Богнар, 2002:28).

Циљ овог рада је да се методом теоријске анализе сагледа положај интенционалности у контексту дидактичких теорија.

## САВРЕМЕНЕ ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ

*„Први и крајњи циљ наше дидактичке нека буде настајање да пронађемо и истражимо такав начин одржавања где учитељи морају мање поучавајући, а ученици ипак више да науче; где у школама има мање буке, зловолје и бескорисног рада, а више слободе, задовољства и истинског напрешка.“*  
J. A. Komensky

Теорија се дефинише као систем знања, односно схватања о некој појави или процесу, утемељена на њиховим битним карактеристикама. Као важан извор истраживачких хипотеза и поуздана основа за научно предвиђање омогућава систематизовање истраживачких резултата, објашњава појмове и одговара на питање: Зашто? (Вилотијевић, 1999:10,16). Улога дидактичких теорија је да унапређују дидактичку праксу, тако што оцењују тренутна дешавања у настави, уочавају тенденцију, откривају законитости и дају предлоге у циљу подизања квалитета наставног процеса и учења. Наставу је могуће сагледати једино кроз интердисциплинарни приступ и интеракцију дидактичких теорија уз стално проверавање у пракси.

„Дидактика има два основна циља: *да ствара теорију (метамодел) и модел праксе*, тј. да објасни наставу и учење и да на концептима своје теорије заснује план извођења наставе и учења. Двојака је, дакле, улога дидактике: *да одрази и да изрази суштинску учења и настава*” (Кнежевић, 1986:22).

Теоријске расправе о дидактичким питањима кулминирале су 60-тих година прошлог века у Европи, што је довело до утемељења више теоријских праваца, који су у међувремену допуњавани, обogaћивани, мењани и међусобно приближавани тако да су се двадесетак година касније искристалисала актуелна дидактичка мишљења дата у виду савремених дидактичких теорија (Банђур, 1991:114):

- критичко-конструктивна дидактика (Wolfgang Klafki),
- дидактика као теорија поучавања и учења (Wolfgang Schulz),
- дидактика као кибернетичко-информацијска теорија (Felix von Cube),
- курикулумска дидактика (Christine Möller) и
- критичко-комуникативна дидактика (Rainer Winkel).

Овим теоријама се свакако не исцрпљује спектар теоријских дидактичких праваца, али оне представљају окосницу дидактичких мисаоних стремљења. Како не покривају читаво дидактичко поље, овим концепцијама приписују се и одређене слабости.

Огромна научна и друга достигнућа условила су сталан квантитативан пораст наставних садржаја и довела до низа проблема у организацији и извођењу наставе (Филиповић, 1977:40,43). Кроз призму сублимираног приказа актуелних дидактичких теорија размотрићу положај интенционалности у односу на остале елементе наставног процеса.

Првобитна концепција **дидактике засноване на теорији образовања** чији је творац Волфганг Клафки израсла је из духовно-научне оријентације коју карактерише практично сазнајни интерес. Позната као „дидактика у ужем смислу“ дата је у облику „дидактичких анализа“, практична и јасна, нашла је своје место у наставном раду, првенствено као помоћ наставницима у планирању наставе. Основни појам ове концепције је образовање који се као вредносна категорија остварује преко реалних наставних садржаја чији избор представља централни задатак ове дидактике. Због усмерености само према садржају, ова дидактика позната је као „дидактика у ужем смислу“ а Клафки је још назива и теоријом образовних садржаја, њихове структуре и избора.

Овако конципирана дидактика критикована је од стране представника дидактике засноване на теорији учења (Берлински модел), па двадесетак година касније, Клафки ствара нову, свеобухватну концепцију коју назива **критичко-конструктивном дидактичком теоријом**. Нова теорија интегрише два теоријска правца: првобитну концепцију и дидактику засновану на теорији учења, и темељи се на духовно-научном, емпиријско-аналитичком и критичком постулату.

У новој дидактици, наставна средства, наставне методе и поступци су зависни од претходно одабраних наставних садржаја и дефинисаних циљева наставе. Кључни појам сада није више образовање, већ синонимни појмови попут еманципације и способности за самоодређивање и солидарност (Клафки, 1991:123).

Нова концепција је критичка јер не прихвата дате друштвене околности у готовом облику, већ их критички сагледава. Задатак образовања је да утиче на

однос према другима и да припреми за солидарно понашање. Интенционалност има предност над свим другим елементима дидактичке стварности, са посебним освртом према потребама ученика али и захтевима друштва.

Општим одређењем наставног циља овде се сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје *способности самоодређивања и солидарности*, чији је један моменат *способност заједничког одлучивања* (Гудјонс, 1994:16). Настава се схвата као повезивање поучавања и учења, односно представља интеракцијски процес где ученици уз помоћ учитеља све самосталније стичу нова знања и сазнајне облике. Овде ученик има улогу субјекта у настави, где заједно са наставником учествује у планирању наставе, као и у критичкој анализи наставе. У складу са таквим схватањем критичко-конструктивна дидактика даје нови модел наставног планирања који полази од анализе конкретних социо-културних услова у одељењу и обухвата четири склопа:

- значај наставне јединице,
- могућност приступа,
- представљање и
- методско структурисање.

Очигледно је да овде уместо наставног садржаја у први план долази постављање циља: еманципација ученика изражена кроз способност за самоодређивање и солидарност, општа друштвено-политичка усмереност, могућност докљивања и испитивања у процесу учења, учење као интеракцијски процес.

У жељи да створи модел наставе који ће важити за сва времена и на било ком простору, Паул Хајман (1901-1967) утемељује **дидактички теоријски модел поучавања и учења**, познат као Берлинска школа. Посебни значај придаје посматрању и планирању наставног процеса, који представљају централне појмове ове дидактичке концепције.

По Вуји Кнежевићу (Кнежевић, 1986:30-31), настава овде подразумева учење и поучавање, као делимично усмерен процес на прогресивном мењању личности, где Хајман из класичног дидактичког троугла избацује наставника, а троугао трансформише у дидактички шестоугао, са четири угла који представљају *подручје одлучивања* (интенција, садржај, метод и медији) а преостала два *подручје услова* (антрополошко-психолошке и социо-културне претпоставке), на којима се темељи планирање наставе. Помоћу овакве структуре покушава се конструисати јединствени модел – метамодел који би дидактици послужио за објашњење свих теорија учења и наставе.

Хајман истиче три аспекта интенционалности:

- прагматичко-динамичке педагошке интенције (утичу на вештине, навике и хтења ученика),
- когнитивно-активне педагошке интенције (утичу на развој мишљења ученика од рецептивног, преко смисаоног до извесног сазнања) и
- патичко-афективне педагошке интенције (одговорне за емотивни развој ученика – жеља, доживљај, уверење) (Вилотијевић, 1999:67).

Свака интенционална категорија састоји се од хијерархијске скале сопствених елемената сложених по тежини захтева. Наставник у складу са предметом наставног градива одлучује до ког ће нивоа развијати одабране наставне циљеве и којој категорији ће дати предности.

Иако елементе наставног процеса поставља у положај међузависности са акцентом на изграђивању структуре у току саме наставе, ова теорија још није потврђена у пракси. Њене предности огледају се у слободи одлуке наставника у дефинисању циљева наставе, међутим и овај модел поставља ученика у положај објекта, јер намере, наставни садржаји и поступци нису подређени ученику.

Првобитну дидактику Волфганг Шулиц је разрадио и усавршио новом концепцијом познатом као **Хамбуршки модел**. Главне категорије интенционалности овде су компетенција, аутономија и солидарност, и њихова интерпенденција, чиме се овај модел дидактичког деловања заснива на начелима блиским критичко-конструктивној дидактици Волфганга Клапкија. У зависности од тога који је елемент доминантан, Шулиц садржаје разврстава у три групе: искуство о предметима, емотивно искуство, социјално искуство.

Посебно се истиче повезаност ученика са циљевима наставе и планирање наставе у интеракцији свих учесника у наставном процесу (интеракционистичка теорија).

Планирање наставе одвија се на четири нивоа :

- перспективно планирање,
- тематско планирање,
- процесно планирање и
- корективно планирање (Гудјонс, 1994:47).

Иако није целовит и кохерентан, овај модел је прогресиван по томе што тражи да сви учесници наставног процеса учествују у планирању наставе (ученик, наставник, родитељ), залаже се за самоодређивање и солидарност ученика и школу која ће бити хуманија према ученицима.

Дидактика као **кибернетичко-информацијска теорија** Феликса Фон Кубеа тежи да за све циљеве учења разради прецизне поступке, који ће сигурно довести до успешне реализације. Ова дидактичка концепција доприноси развијању и прецизирању општих начела и теорија науке о васпитању. Настала на становишту критичког рационализма, има за циљ примену кибернетичких појмова и метода у оквиру васпитно-образовног процеса.

Кибернетика је наука о управљању процесима и обухвата обраду информација и одлучивање. Основни задатак кибернетике у дидактици, како истиче Вујо Кнежевић (Кнежевић, 1973), јесте да пронађе границе и услове размене енергије и информације и да их оптимално усмери према датом циљу. Теорија информације је кибернетичка дисциплина која обухвата пријем, обраду, пренос, складиштење и размену информација. Централни појмови Кубеове критичко-информацијске тео-

рије, поред информације којом се саопштава нека новост чиме се повећава ниво знања, јесу образовни циљеви, образовне стратегије, медији и планирање.

У примени кибернетичких метода у образовном процесу Кубе истиче три главна подручја:

- опис васпитно-образовних процеса као управљања,
- примена информацијско-теоријских метода у теорији учења, дидактици и методичкој дидактици и
- програмирање повратно-повезаних образовних система.

Кубе васпитно-образовни процес представља путем модела регулацијског круга (Cube, 1970:25), где јасно разграничава поједине делове и приказује процесуалну повезаност вођења према одређеном циљу. Васпитање и образовање представља процес у току кога ученици, уз сталну корекцију бивају вођени према задатом васпитно-образовном циљу. У кибернетици се процес управљања односно усмеравања према одређеном циљу уз сталну корекцију назива регулација.

Остваривање операционалних васпитно-образовних циљева, који су претходно преиспитани, формулисани и вредновани као пожељни и еманципативни, јасно, концизно и прецизно образложени, реализује се путем планираних образовних стратегија – метода које се у настави морају применити.

У настави се управља понашањем, преко наставника који саопштава информацију и ученика који је прима. Овде важну сазнајно-мотивациону улогу има повратна информација, којом ученик саопштава наставнику како је схватио његову информацију (предавање). Она је директан показатељ резултата и евентуалних слабости у настави које треба кориговати. Кибернетичко-информацијска теорија је нашла примену у образовном процесу преко програмиране и проблемске наставе.

Ова врста наставе подразумева образован и оспособљен наставнички кадар, који зна да адекватно испланира и правилно води наставу, чије се искуство и едукација стичу увежбавањем. Оваква настава захтева детаљну и прецизну разраду свих поступака који ће сигурно водити успешној реализацији циљева. Замера јој се ограниченост на садржаје који се унапред могу израчунати, чиме се фокусира само на спољашње понашање – реакцију.

Ова врста наставе такође изискује адекватне медије којим ће се вршити комуникација у настави. Најчешће су то усвојени договорени знакови или знаковни системи којим се кодира информација. Разликујемо аналогне и дигиталне медије, персоналне и техничке, иконе, симболе. Сходно операционализованом образовном циљу наставе Кубе наставу планира у три корака:

- развија стратегију – план – методе,
- планира прикладну употребу медија и
- одређује дидактичке станице (контролне тачке где се утврђује повратна веза – односно врши контрола усвојене информације).

**Курикулумска дидактика** Кристине Милер представља теоријску дидактичку концепцију коју она терминолошки одређује као *циљно усмерени њрисииуј*.

У свом упутству за деловање овај дидактички приступ ослања се, с једне стране, на резултате емпиријског истраживања наставе, на стварне чињенице из наставе и њихове међусобне зависности, те с друге стране, на резултате нормативне дидактике, која се бави питањем којим циљевима тежимо и како уопште доспевамо до циљева (Гудјонс, 1994:81). Посматрајући наставни процес као целину која се састоји од планирања, организације и контроле учења ова концепција истиче:

- да процес одређивања циљева у оквиру курикулума представља један од централних задатака наставног планирања,
- да је потребно припремити адекватне инструменте којима је могуће управљати у пракси,
- јединствен и прецизан опис циљева, понашање ученика и изучаваног наставног садржаја,
- прецизни циљеви су претпоставка за избор адекватних метода и
- испитивање успеха наставног плана и програма на основу предложених циљева.

Циљно усмерени приступ даје упутство за деловање у настави, планирање наставе, спровођење и анализу наставе. „Курикуларна теорија је обезбедила реалније и успешније практично планирање наставе и учења“ (Ђорђевић, 2003:42). Аутор даје шематски приказ развијања курикулума са три међусобно зависна процеса: планирање, организација и контрола учења (Гудјонс, 1994:81).

Планирање учења састоји се од четири корака:

- сакупљање што већег броја циљева учења,
- јасно и прецизно описивање циљева учења,
- распоређивање и класификовање циљева учења и
- одабир и аргументовано образложење циљева учења за које смо се определили.

На основу сређеног инвентара прецизно описаних и образложених циљева учења може се започети са процесом организације учења. Овај процес састоји се од избора и развијања адекватних наставних метода и средстава помоћу којих ће ученици достићи претходно постављене циљеве.

„Ефикасност постављених циљева може се стално контролисати и егзактно доказивати” (Воскресенски, 1997:389).

Аналогно процесу описивања циљева потребан је и експлицитан опис метода и њихова класификација. Избор наставних метода зависи од циљева учења, ученика, учитеља и тренутних услова. Завршен процес организације учења подразумева једнозначно описане и образложене наставне методе и медије – придружене циљевима учења и ученицима. Контрола учења обухвата развијање и

избор адекватних контролних поступака којим ћемо проверити да ли су ученици у складу са изабраним процесом организације учења, заиста остварили претходно постављене циљеве. Зато при изради тестова и задатака, уколико желимо да они представљају циљеве наставног плана и програма, морамо поћи од описаних и класификованих циљева учења.

Предности циљно усмереног приступа су:

- транспарентност,
- проверљивост,
- учествовање учитеља, ученика и родитеља и
- употребљивост.

Захтевом да се сваки циљ прецизно и до краја дефинише отишло се у другу крајност, јер то није увек могуће у сваком наставном предмету.

Као најмлађа од актуелних дидактичких теорија, **критичко-комуникативна дидактика** Рајнера Винкела представља школско поучавање и учење као комуникацијски процес који има за циљ да критички анализира постојећу стварност и претвара је у захтевније могућности. Ова дидактичка теорија је системски проверљива и корисна анализа за планирање наставног процеса поучавања и учења. Комуникација као процес почива на једанаест постулата: перманенција, однос, одређеност, економичност, институција, очекиваност, правило и улоге, садржаји и односи, контрола, сметња, средство или властити циљ.

„Под појмом педагошке комуникације се подразумејева преношење, саопштавање, излагање, примање, једном ријечју, размјена порука, као и успостављање односа, споразумјевање, средства и начин опхођења међу учесницима у процесу учења и поучавања” (Сузић, 2003:254).

Најближи овом дидактичком концепту јесу теорија образовања и теорија поучавања, у којима се на многим местима могу утврдити садржајна приближавања. Критичко-комуникативна дидактика представља допуну, настављање и исправљање оба класична дидактичка правца. Овај дидактички концепт замера им удаљеност од школске свакодневице, док теорији курикулума и кибернетичко-информацијској теорији замера запостављање критичко-еманципованих момената и отворено заступање манипулацијских техника.

Циљ критичко-комуникативне дидактике јесте структурна анализа наставе, одређивање фактора и саставних делова наставе, херменеутичко сагледавање конститутивних закона и планова наставног процеса, као и њихова критичка употреба за перманентно побољшање наставе.

У свету критичко-комуникативне дидактике највиши циљ учења јесте еманципација. Наставни процес је тако организован да се анализира са аспекта:

- посредовања,
- садржаја,
- односа и
- поремећаја.



Ова дидактика темељи се на критичкој науци о васпитању и апострофира могући облик трофазног планирања наставе по Мајеру (Meyer, 1973). Циљеви се појављују једном уопштено или појединачно за сваки предмет где разликујемо, затворене, полуотворене и отворене циљеве. Ова концепција се не супротставља полемички осталим дидактичким теоријама, али их анализира и њихове једностраности и ограничења узима као подстицај својим настојањима, како бисмо боље разумели сложену праксу школског деловања.

Теорија схвата поучавање и учење као солидарни процес људске еманципације односно ослобађање од незнања и нехуманог начина живота, имајући за циљ сталну демократизацију и хуманизацију друштвене праксе у школи (Гудјонс, 1994:113).

### **Закључак**

Многе дидактичке теорије су нејасне и у пракси тешко применљиве, јер покривају само један део дидактичког простора. Због тога се савременим дидактичким правцима приписују одређене замерке: делимично узимају у обзир специфичност наставничког занимања, теоријски карактер огледних („празничних“) часова није детаљно образложен, и запостављају ученике, што представља основну слабост (Вилотијевић, 1999:117).

Наставник се третира једнообразно: исти је приступ и за почетника и за искусног педагошког радника. Потпуно се игнорише то како наставници доживљавају дидактичку теорију и колико је цене, односно способност и интересовање наставника да дату теорију адекватно примене у пракси. Са друге стране, они се стављају у први план у односу на ученике који бивају запостављени. Декларативно се апострофира самосталност ученика у настави иако објективно гледано они у теоријама заузимају позицију објекта у настави, што је требало давно да се превазиђе. Квалитет наставе је у директној пропорцији са учеником као субјектом у настави, што је и основни циљ критички конструктивне дидактике и дидактике засноване на теорији учења.

„Дидактика се не сме затворити у своје уже предметне оквире, али не сме ни да се потпуно препусти било којој суседној научној дисциплини. Проблеми наставе су веома сложени и вишеслојни, и због тога се теорија наставе не може стварати ни експерименталним емпиризмом, ни компилацијом знања из суседних дисциплина, него трансдисциплинарном синтезом свих оних знања која су у функцији целине- теоријских поставки” (Кнежевић, 1986:150).

Централни циљ дидактике треба да буде метатеорија која ће детаљно објаснити дидактичке теорије, начела на којима почивају добре и лоше стране као и њихову примену у пракси, али без готових конкретних решења.

Аутори савремених дидактичких теорија окупљени око централне идеје васпитно-образовног процеса дали су своја виђења дидактике, која ће несумњиво

во послужити студентима и педагошким радницима у остваривању непосредног циља у настави – добре компетенције (способност, знања, умења) ученика у свим предметима из наставног плана и програма.

Свака од дидактичких концепција са свог становишта дефинише положај циљева и задатака у настави. Утврђивање и формулисање циљева је одговоран и веома тежак и сложен задатак, а циљ мора бити дефинисан тако да омогућава састављање програма, планирање и дидактичко-методичко осмишљавање наставе, јер то није само захтев за ученике, већ и за наставнике од којих у највећој мери зависи успешност у остваривању постављених норми.

Избор садржаја и дидактичко-методички сценарио наставе и процеса учења, могући су једино ако је експлицитно указано која је знања, способности и вештине потребно развијати код ученика.

Питање васпитно-образовних циљева је основни проблем дидактике и педагогије, јер само јасно дефинисан сазнајни циљ имплицира избор адекватних метода и средстава за његово постигнуће, и треба да буде перманентан задатак актуелних дидактичких концепција и у будућности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В. (1991): *Савремене дидактичке теорије*, Наша школа, бр. 3-4, стр. 113-122, Бања Лука.
- Богнар, Л., Матијевић, М. (2002): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2 - Дидактичке теорије и теорије учења*, Научна књига / Учитељски факултет, Београд.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика – предмет дидактике*, Научна књига / Учитељски факултет, Београд.
- Воскресенски, К. (1997): *Дидактички модели као подсистеми системске дидактике*, Настава и васпитање, бр. 4, стр. 386-406, Београд.
- Гудјонс, Х. (1992): *Дидактичке теорије*, Едука, Загреб.
- Ђорђевић, Ј. (2003): *Схваћање о курикулуму и његова улога у настави*, Педагошка стварност, бр. 1-2, стр. 31-45, Нови Сад.
- Клапки, В. (1991): *Дидактика као теорија образовања*, Наша школа, бр. 3-4, стр. 123-138, Бања Лука.
- Кнежевић, В. (1973): *Кибернетичке основе структуре и функције повраћене информације у настави*, Научна књига, Београд.
- Кнежевић, В. (1986): *Структурне теорије наставе*, Просвета, Београд.
- Cube, F. (1970): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*, Stuttgart
- Мандић, П. (1980): *Иновације у настави*, Свјетлост, Сарајево.
- Meuer, E. (1973): *Unterrichtsvorbereitung in Beispielen*, Kamp, Bochum.
- Милутиновић, Ј. (2006): *Проблеми образовних циљева у условима друштвених промена*, Педагошка стварност, бр. 3-4, стр. 181-190, Нови Сад.

Сузић, Н. (2003): *Ефикасна педагошка комуникација*, Београд: Образовна технологија, 3.

Филиповић, Н. (1977): *Дидактика*, Свјетлост, Сарајево.

Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у наставном процесу*. ЗУНС, Београд.

---

**Summary:** The article discusses the intentionality in the light of modern didactic concept. Attention focuses on the formulation of existing or proposed goals-intentions, the process of selection and articulation of objectives, taxonomy of goals, and their implementation in practice. The needs of modern society are directed towards the goals and tasks of the educational process, as basic problems of pedagogy and didactics, with critical emphasis on certain views of certain theoretical directions. The aim of this paper is to examine the theoretical analysis method and study the objectives of organized teaching and learning process.

**Key Words:** didactics, teaching theories, teaching, goals and tasks of the pedagogical-educational process.



---

## МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

---

ДР МИЛАНКА МАЉКОВИЋ  
ВШСС за образовање васпитача  
Кикинда

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::811.163.41+821  
371.3::398.21

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.93-104

### ЕВАЛУАЦИЈА ПРИМЕНЕ СТВАРАЛАЧКИХ МОДЕЛА ОБРАДЕ БАСНЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА МИКРОНИВОУ

**Резиме:** Актуелност и потреба за овим истраживањем проистиче из неопходности да ученик учи доживљавајући, односно стицањем искуства. Различити сценарији наставе омогућају учитељу да буде аутономнији, да организује различите наставне ситуације у којима ће у првом плану бити ученик, а не наставни план. Ученици се од пасивних посматрача претварају у активне учеснике који учествују у припреми, остваривању и вредновању наставних ситуација.

Ученик мора да се навикава на активно, самостално учествовање у раду, и увек када је то могуће, његова активност мора бити стваралачка, са тежњом да учествује у стварима која се дешавају њему и око њега, да развија при томе радозналост, слободу у изношењу властитих оцена и уверења, отвореност за нове идеје, неконформистичку настројеност, уз неговање своје посебности и толеранције према другима.

**Кључне речи:** ученик, стваралаштво, настава језика и књижевности.

---

#### 1. Увод

Као епско дело, басна пружа неограничене могућности за разноврсна истраживања и стваралачке активности ученика млађег школског доба. Учитељ мора настојати да се наставни поступци не понављају, да стваралачком обрадом свакој басни обезбеди у нечему другачији приступ, и при томе омогући ученицима самостално читање, разумевање, доживљавање, анализу и усвајање одређених књижевно-теоријских појмова. Стваралачке активности ученика односе се на уочавање басне, фабуле, композиције, ликове, мисаоно-идејни слој дела, дескрипцију, језичко-стилску анализу и драматизацију басне.

Изложене новине у раду су примамљиве за наставу Српског језика, али резултати досадашњих истраживања, која су још увек малобројна, и анализирани модели указују да је стваралачки приступ у овој области на самом почетку. Више је хипотетичких, а мање верификованих и прихватљивих модела. Да би се што пре дошло до радикалних промена у настави Српског језика, пројектовано је и ово истраживање, с тежњом да стваралачки облици рада буду основ наставе књижевности у нижим разредима основне школе. Такође, издвајамо настојања да основни циљ наставе Српског језика буде помоћ ученицима не само у стицању потребних знања, него и у њиховом менталном и општем развоју.

Можда више него у другим наставним садржинама, у настави Српског језика и књижевности може се поспешивати и развијати самосталан и стваралачки рад ученика не само на часовима редовне наставе већ и ваннаставним активностима. У току ових активности ученик се не оспособљава за самосталан рад, него се изграђује као стваралац. Стваралачку активност можемо развијати радом на свим књижевним врстама јер свака од њих нуди другачији приступ и могућност реализације разноврсних стваралачких задатака.

## **2. ЕВАЛУАЦИЈА ПРИМЕНЕ СТВАРАЛАЧКИХ МОДЕЛА РАДА НА ЧАСОВИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

У школској 2004/05. години реализовали смо експериментални програм у основним школама општине Кикинда. У овом времену одржано је **70 часова (35 часова у контролним и 35 у експерименталним групама)**, на којима су учитељи разноврсним активностима настојали да развијају дечје стваралаштво. Током посета попуњавали смо предвиђен протокол, чије смо податке искористили за анализу и компарацију одржаних часова.

Циљ вођења протокола био је процена у погледу:

- примерености садржина добу ученика;
- корелације садржаја рада;
- инструкције учитеља;
- сагласности циљева и реализоване активности;
- постојања иницијативе и самосталности ученика;
- постојања размене мишљења и
- процена која креативна особина ученика и у којој мери је подстицана у току неке активности.

**Анализом смо дошли до следећих података:**

Посматрањем 35 одржаних часова у контролној и експерименталној групи запазили смо да су одржани часови експерименталним групама у погледу **примерености садржине** били уједначени: од 35 часова на 30 (85,71%) су наставне

садржине биле примерене децем добу, а на 25 (71,43%) одржаних часова учитељи су садржине прилагодили претходним знањима ученика. Међутим, током рада у контролним групама учитељи нису занемаривали деце искуство, напротив, на искуству ученика током 24 часа (68,57%) објашњавали су непознате речи и појмове.

За разлику од учитеља у експерименталним групама, учитељи контролних група нису се трудили да постигну примереност садржине добу, знању и ученичком искуству. Од 35 одржаних часова примереност добу била је на 10 часова (28,57%), претходно знање било је основ учитељима за даљи рад на пет часова (14,28%), а деце искуство је било основа у контролним групама само на три часа (8,57%).

**Ову констатацију поткрепићемо следећим примерима:**

Приликом обраде басне „Бик и зец” учитељи контролне групе су истакли циљ часа и замолили ученике да отворе читанку и слушају прочитано. За разлику од ових учитељи, у експерименталним групама пре истицања циља часа учитељи су подстицали и уважавали раније усвојена знања и ученичка искуства. Они су на балонима написали пословице, а задатак ученика био је да их прочитају и повежу са баснама које су раније обрађене.

Анализом часова ради сагледавања **повезаности садржина** на основу посматраних елемената констатовали смо да је постојала сличност код контролне и експерименталне групе само у погледу уједначености са претходно ученим. Ако бисмо то поткрепили бројчаним и процентуалним показатељима, добили бисмо следећи однос: од 35 посматраних часова у експерименталној групи повезаност је остварена на 29 часова (82,85%), а у контролној на 30 часова (85,71%). За разлику од контролне групе, у којој је тежиште било само на једном елементу (претходно ученом), у експерименталној групи имамо уједначен приступ у погледу повезаности садржаја са ученичким искуством и ваншколским знањем. Од укупног броја посматраних часова повезаност са ученичким искуством била је приметна на 21 часу (60,00%), а са ваншколским знањем на 23 часа (65,71%). У контролној групи тај број часова и проценат је значајно нижи. Повезаност са искуством је остварена само на четири часа (11,42%), а са ваншколским знањем на три часа (8,57%).

**Увремењеност ученичких активности** у експерименталној групи била је у потпуности реализована и у складу са припремљеним обрасцима за рад. Ученици су били максимално ангажовани у сваком делу часа и на свих 35 часова (100,00%). У контролној групи ученици су били у знатно пасивнијем положају. Без додатних активности били су на 29 часова, односно на 83, 86%, а само на шест часова учитељи су им понудили додатне задатке за рад, односно на 17,14% одржаних часова.

Додатни задаци у контролним групама били су скоро истоветни: да илуструју басну, да је препричају или да одговоре на питања која се налазе у читанкама.

**Инструкције за рад** су се у знатној мери разликовале у контролним и експерименталним групама. У контролним групама инструкције су биле нејасне и често су изостајале на 13 посматраних часова (37,14%) од укупно посматраних, што је изазивало потребу деце за додатним објашњењима. У експерименталним групама оне су биле прецизне, детаљне, дате у право време и на адекватан начин на свих 35 посматраних часова.

Када је активност ученика у питању, констатовали смо да је већи део ученика експерименталних група био активан (30 часова или 85,71%); на пет часова (14,28%) активни су били појединци, а часове на којима ученици нису били активни нисмо ни регистровали. У контролним групама активност ученика није била на завидном нивоу. На 11 часова (31,42%) поједини ученици су били изузетно активни, на 10 часова (28,57%) нису били уопште активни, на девет часова (25,71%) мало ученика је било активно (пет-седам ученика), а на пет посматраних часова (14,28%) био је активан већи број ученика.

Активност појединаца током часова у контролним групама била је већа приликом драматизације (у четвртог разреда на три посматрана часа) и давања усмених одговора на постављена питања учитеља. Неопходно је напоменути да су се током рада углавном исти ученици јављали и одговарали, а учитељи нису показивали жељу, нити су настојали да подстакну на активност остале ученике.

На основу урађеног графикона (слика број 34) констатујемо да су предвиђене активности у контролној групи предуго трајале на већем броју часова (26) или 74,28% од укупно посматраних часова, на три часа (8,57%) активности су кратко трајале, а на шест посматраних часова (17,14%) били су усклађене са предвиђеним временом.

У експерименталним групама, учитељи су се придржавали унапред припремљених сценарија за активности и довољно дуго су трајале, што је потврђено на 31 посматраном часу (88,57%). Није било активности које су предуго трајале, а само на четири посматрана часа (11,42%) активности су трајале краће него што је планирао учитељ.

У контролној групи активности су предуго трајале зато што постављени задаци нису били примерени знањима и добу ученика. Често су се ове активности сводиле само на механичко понављање, препричавање и репродуковање учитељевих речи. Није било могућности за ученичку самосталност и креативност, услед чега се јављала незаинтересованост и досада ученика. Наставне садржине су се често понављале и нису задржавале пажњу ученика.

Приликом реализације планираних часова у експерименталној групи на четири посматрана часа активности су трајале краће него што су биле планиране. Разлог томе су „лаки задаци“ и недовољан број припремљених задатака. Ученичка знања на овим часовима превазишла су учитељеве процене приликом припремања наставних листића. Међутим, учитељи су попунили празнину организовањем интересантних језичких игара, које су им послужиле као психолошке паузе током рада. На тај начин су у наставни рад уносили ведро расположење и подстицали деčју машту.



**Пример језичких иџара:**

– Како се зову младунци следећих живоџиња: медвед, лисица, свиња, кошка, жаба, вук и слично?;

– Изџвореној именици догајте џиџо више џридева: лав (велики, снажан, љуџи, леџ, разјарен, брз...).

У експерименталним групама сагласје циља и реализоване активности било је у потпуности остварено (100%). За разлику од њих, у контролним групама сагласје циљева и реализованих активности постигнуто је на 11 часова (31,43%); на 17 часова (48,57%) остварено је у појединим деловима, а на седам часова (20,00%) циљеви нису били усаглашени са реализованим активностима.

**Да ли је било иницијативе, одлука и самосталности ученика?**

Одговор на ово питање након анализе предвиђених часова је јасан. У контролним групама иницијативе, одлука и самосталности било је само на четири часа (11,43%), а у експерименталним групама на свих 35 одржаних и посматраних часова. То значи да је целокупна активност ученика у експерименталним групама била усмерена ка развоју њихове самосталности и креативности. Учители су подстицали ученике на такве активности и уважавали су ученичке предлоге, идеје и тумачења. Током рада ученици су добијали додатне задатке („вишег нивоа”), уз могућност бирања задатка према личним афинитетима, ученичким предзнањима и потребама. Све ово указивало нам је на чињеницу да су учители и ученици током овако организованих активности били „равноправни партнери“ у наставном процесу.

**Пример:**

*На часу уџврђивања и џонавања басне „Лисица и џавран“ у друџом разреду учитељ је џроверио доживљаје и анализовао басну џомоћу наставних листића. Листићи су били састављени на џри нивоа. Након израде листића број један ученик је узимао друџи, а заџим листић број џри. Ученик који је џачно одџговорио на сва џиџања, џрелазио је на самосталан стваралачки рад.*

**ЛИСТИЋ БР. 1**

1. Ко су ликови у басни?
2. Ко је хвалио џаврана?
3. Шџа је лисица замерила џаврану?

**ЛИСТИЋ БР. 2**

1. Како је џавран џокушао да докаже лиџи да је савршен?
2. Шџа је лисица урадила са сиром који је исџао џаврану из кљуна?
3. Објасни речи феникс и џилибар.

**ЛИСТИЋ БР. 3**

1. Како би џи џосџуџио да си био на џаврановом месџу?
2. Подели басну у целине и свакој целини дај наслов.
3. Преџиџи сџихове који казују џоруку басне и објасни је.

### *Самостални стваралачки рад ученика*

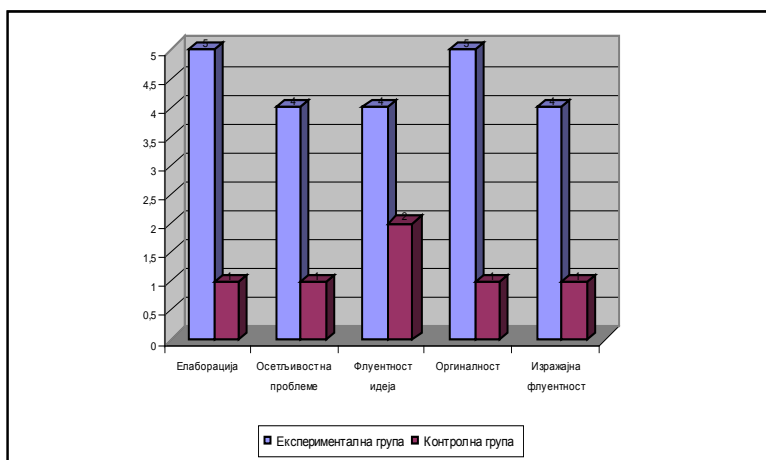
За стваралачки рад на овом часу одабрали смо следећи задатак: да ученици преобрну редослед дешавања радње, а након тога измисле други наслов басне.

При реализацији часова у контролним групама пажња се није успешно одржавала током активности. Ученици су, углавном, били заинтересовани у уводном делу часа, али након читања и препричавања басне, пажња им је приметно опадала, што се могло приметити и по дисциплини у одељењу.

Током активности у експерименталним групама ученици су били ангажовани и пажљиви на свим часовима, а пажња им се одржавала коришћењем графоскопа, слика, праћењем рада сваког ученика, балонима, слагалицама, певањем, позориштем сенки, апликацијама, пантомимом и укрштеницама.

**Дечје стваралаштво је током рада у експерименталним групама непрекидно подстицано**, а у раду у контролним групама ученичко стваралаштво у потпуности је подстицано само на шест реализованих часова (17,14%). На осталих 29 часова (82,86%) учитељи нису примењивали адекватне поступке којим би подстицали дечје стваралаштво и на тај начин уважавали индивидуалне карактеристике и потребе ученика.

Посебно смо **анализовали појединачне креативне способности ученика, које смо предвидели истраживањем**. Добијени подаци указују на чињеницу да су креативне особине **знатно више подстицане у експерименталним групама у поређењу са контролним**. На посматраним часовима процењивали смо подстицање поменутих особина оценама од један до пет (један за најмање, а пет за највише). Ако погледамо појединачно подстицање креативних способности, уочавамо да су учитељи експерименталних и контролних одељења подстицали стваралачке особине следећим редоследом (графикон број 1):



*Графикон бр.1: Подстицање креативних особина*

На основу ових података може се потврдити да је подстицање ученичке креативности присутније у свим фазама рада у експерименталним групама, а да се учитељи у раду са децом контролних група још увек придржавају традиционалног приступа раду, у коме нема довољно иницијативе за ученичку индивидуалност – креативност. Нарочито је значајно што су у највећој мери подстицане у експерименталним групама оригиналност и елаборација, а одмах иза тога учитељи су подстицали и остале три креативне особине.

У контролним групама мало већи значај дат је подстицању флуентности идеја, а затим осталим особинама. Међутим, евидентно је да се креативне особине ученика у контролним групама недовољно подстичу.

На крају анализе одржаних часова неопходно је истаћи да су **учитељи експерименталних у поређењу са учитељима контролних одељења у знатно већој мери подстицали развој ученичке креативности**. То се огледа не само у методама и облицима рада, већ и у коришћеним средствима; ученичким ангажовањем током часа; предвиђањем могућности за иницијативу; давањем могућности да ученици на основу опредељења бирају задатке за рад и обезбеђивањем самосталности у раду. Током реализације предвиђених часова учитељи експерименталних група настојали су да успоставе равноправни однос у комуникацији са ученицима подстичући њихову равноправност, право на самосталност, индивидуалност и креативност.

### **3. УЧИТЕЉЕВО ПОДСТИЦАЊЕ СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ**

Интересовања за експерименталне верификације стваралачких облика наставне обраде басне могли смо заснивати само на тестирању ученика као основног показатеља тренутне ситуације у овом делу наставе. Међутим, да бисмо имали потпуну слику наставног процеса, анкетирали смо учитеље и дошли, за нас, до интересантних података. Анкетирали смо **50 учитеља**, да од директних учесника сазнамо како се организује настава Српског језика и књижевности. На основу прикупљених података покушали смо да **утврдимо у којој мери је за анкетираних учитеља развој дечје креативности примаран задатак и како га подстичу**.

#### **Анализом одговора дошли смо до следећих резултата:**

Од облика рада најчешће се користи фронтални рад (46 учитеља од укупног броја анкетираних или 96%), затим индивидуални (40 учитеља или 80%), групни (34 учитеља или 68%), а рад у пару користе 32 учитеља или 64%. **Метод**е смо, на основу прикупљених одговора, рангирали на следећи начин: рад на штиви примењује 36 учитеља или 72% од укупног броја анкетираних; методу разговора користе 28 учитеља или 56%; метода писаних радова заступљена је у раду 24 учитеља или 48%; за усмено излагање опредељује се 21 учитељ или 42% од анкетира-

них; демонстративну методу користи 17 учитеља или 34%; методу илустрације 14 учитеља или 28%; дијалoшкy методу у свом раду користи шест учитеља или 12%; а методу говорних вежби четири учитеља или 8%; стваралачкy методу у раду примењују три учитеља или 6%; методу сценске комуникације и дискусије користи два учитеља или 4%; а методу дескрипције примењује један учитељ или 2%. Потребно је напоменути да учитељи у свом раду користе више метода истовремено.

**Другим питањем** шта најчешће користе од наставних средстава од учитеља се тражило да рангирају од један до пет према учесталости коришћења (један – најчешће, пет најређе). Добили смо следећи поредак: 29 учитеља у свом раду највећи значај придаје уџбенику као наставном средству, 12 учитеља звучној читанци, 4 учитеља АВ средствима, један учитељ наставним листовима, а сликама као наставном средству ни један учитељ не даје приоритет.

Од понуђених пет система наставе учитељи су се најчешће опредељивали за интерпретативно-аналитички систем (35 учитеља), корелацијско-интеграциони систем у свом раду користи 25 учитеља, учење откривањем приоритетно је за 19 учитеља, проблемско-стваралачки код за 18, док је систем програмиране наставе заступљен у најмањој мери, за њега се определило осам учитеља.

Четвртим питањем настојали смо да утврдимо ранг листу одлика **креативне наставе према значају које имају за афирмацију децјег стваралаштва**. На основу одговора она изгледа овако: најмање значајна одлика креативности наставе је интензиван рад и развој истраживачких способности (осам учитеља), затим дивергентно мишљење и индивидуалне способности (шест учитеља), радозналост, отвореност, богат емоционалан доживљај, развоју инвентивност (3 учитеља).

На питање **да ли подстичу децју креативност** свих 50 анкетираних учитеља одговорило је са **ДА**, а од понуђених облика самосталног рада најчешће су захтевали од ученика да:

- доврше започето – 45 учитеља;
- измисле наслове – 39 учитеља;
- прошире басну – 37;
- пронађу нова значења – 33;
- сажму садржину – 28;
- објасни узроке наведене појаве – 29;
- пронађу нову могућност – 24;
- измене поједине делове – 24;
- додају нове ликове – 20;
- измене распоред речи – 19;
- измене редослед догађаја – 9;
- открију који делови не припадају целини – 8 и
- све преобрну – 6.

Рад развоја децје креативности, **учитељи су подстицали следеће особине ученика** (именовали су их по сопственој жељи):

1. оригиналност – 28 учитеља;
2. радозналост – 27 учитеља;
3. самосталност – 22 учитеља;
4. маштовитост – девет учитеља;
5. слобода – седам учитеља;
6. истраживачки дух – шест учитеља;
7. креативност, критичност, колегијалност и отвореност – три учитеља и
8. истрајност, сигурност, сналажљивост и дивергентно мишљење – 2 учитеља.

У једном од питања замолили смо учитеље да се изјасне **коју особину ученика ће подстицати приликом стваралачке наставе књижевности**. На основу њихових одговора добили смо следећи поредак: деветнаест учитеља на прво место ставља оригиналност; флуентност идеја и изражајна флуентност је примарна за девет учитеља; осетљивост деце на проблеме развија седам учитеља; а шест учитеља у раду са децом посебно подстиче елаборацију.

**На питање на који начин иновирају наставу Српског језика и књижевности већина од анкетираних учитеља (34) није одговорило.** Шеснаест учитеља изјаснило се на следећи начин: као облик иновирања наставе најчешће користе дечју штампу и драматизацију; затим следе листићи за самостално учење, часови ван учионице, разговор са дечјим писцима, корелација са другим предметима, часови у библиотеци, посете позоришту, коришћење компјутерских програма, видео касета, дијафилмова и музичких инструмената, али и праћењем нове стручне литературе, тематском дискусијом, радионичарским обликом рада и писањем поезије.

**Примедбе учитеља и сугестије у вези са досадашњом наставом књижевности и важећим плановима и програмима:**

- књижевна дела нису довољно интересантни деци;
- треба више песама са адекватном тематиком за децу у читанкама (другарство, игре);
- нека дела у читанкама нису адекватни дечјем добу;
- потребно је више часова за понављање, утврђивање и самосталан рад ученика.

На основу добијених података можемо констатовати да учитељи користе све облике рада на часовима Српског језика, али преовлађује фронтални облик рада. Када су методи у питању, приоритет дају методу рада на делу; од наставних средстава најчешће користе уџбеник, примењујући интерпретативно-аналитички систем наставе; подстичу инвентивност ученика; развијају стваралаштво у току рада, најчешће вежбама измишљања наслова обрађених текстова, а наставу Српског језика иновирају коришћењем дечје штампе и драматизацијом.

На основу анализе података, јасно се уочава да се настава у анкетираним школама још увек изводи на „традиционалан начин“, што значи да се не подсти-

че у довољној мери развој ученичке креативности. У овако организованој настави ученик је у пасивном положају, усваја готове садржине уз минималну активност. Изузетно ретко се подстиче самосталан стваралачки рад ученика, приликом којег је он активан учесник наставног процеса, а у којем наставне садржине усваја самосталним откривањем, анализом, закључивањем, разменом искустава са другим ученицима, а све то уз коришћење разноврсних наставних средстава и корелацијом са другим облицима рада.

Сматрамо да оваквом организацијом наставе Српског језика, у анкетираним школама, ученику није омогућен партнерски однос у процесу комуникације, и да се његова индивидуалност не развија и не подстиче у довољној мери.

Неопходно је на часовима Српског језика, у овим школама, увести више индивидуалног рада са ученицима, комбиновати разноврсне методе рада којима би се подстицало дечје стваралаштво, посебно више примењивати стваралачки метод, не користити првенствено само уџбеник, већ комбиновати разноврсна наставна средства, све то реализовати различитим наставним системима и радионицама. За афирмацију дечјег стваралаштва неопходно је подстицати бројне особине, као што су неговање посебности, слободе, радозналости, дивергентног мишљења, оригиналности, изражајне флуентности ...

*Међушим, неопходно је на крају овој дела исписаћи грађоценосиј прикупљених података, примерди и сујестисја учисјеља у нади да ће они биши један у низу корака ка модернизацији и иновирању насјаве Срјској језика, која ће ираишиши иојребе савременој друштва и подсишицаши развој ученичкој стваралаштва.*

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Разлози опредељивања за истраживање стваралачког приступа обради басне нашли смо у подршци све чешћих настојања тимова стручњака (психолога, педагога и учитеља) да настава поприми карактер стваралачког процеса. Тим пре што је стваралаштво основни облик живота и човековог постојања, што доприноси човековој слободи и срећи и што је подложно васпитању и развојности.

Наша истраживачка интересовања везана су за садржине басни зато што имају суштински значај за емоционални, интелектуални и социјални развој ученика. Радећи на басни, омогућавамо ученику да стекне свест о себи, другима и окружењу, развијамо истовремено самопоуздање и самопоштовање. Иако се степен задовољства и уживања не може једноставно измерити, може се учити, а самим тим и подстицати новим, научно и методолошки утемељеним и добро усаглашеним приступима наставном процесу.

На основу прикупљених података, не желећи да се упустимо у критиковање, сматрамо да је неопходно на часовима Српског језика увести више индивидуалног рада са ученицима, комбиновати разноврсне методе рада којима би се подстицало стваралаштво ученика, посебно примењивати стваралачки метод

и разноврсна наставна средства, а све то реализовати различитим наставним системима и радионицама. За афирмацију ученичког стваралаштва неопходно је подстицати посебност, слободу, радозналост, дивергентно мишљење, оригиналност и изражајну флуентност.

Биће нам задовољство ако учитељи експерименталне групе постану заговорници и промотери стваралачке интерпретације басне у млађим разредима основне школе, и не само басне него и књижевности уопште јер ће само на тај начин подстицати ученичку самосталност и креативност, а часови Српског језика претвориће се у учење у игри и забави. Тиме ће наш труд добити свој смисао као допринос модернизацији наставе Српског језика у млађим разредима основне школе.

Са аспекта самокритичности свесни смо да је ово само један у низу корака да се тематика којом смо се бавили осветли са неколико аспеката и да јој се да значајно место у свету педагошко-књижевне праксе.

## 5. ЛИТЕРАТУРА

- Anna Craft, Creativity across the primary curriculum, Proutledge (UK), 1999.
- Аврамовић, З. (1977): *Културолошки аспекти уџбеника као јодсцицај креативности*, Зборник 3, Вршац: ВШОВ.
- Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Вршац.
- Квашчев, Р. (1977): *Како развијати стваралачке способности*, Београд: БИГЗ.
- Лагумџија, Н. (1991): *Басна у основношколској настави књижевности*, Загреб: Школске новине.
- Стевановић, М. (2002): *Школа и стваралаштво*, Лабин: МедјаДесинд.
- Стевановић, М. (2003): *Наставник огајатељ уметник*, Вараждинске Топлице: Тонимир.
- Стевановић, М, Петров, Н, Петров, М. (2004): *Креативно вођење у вртићу и школи*, Тузла: R&S.
- Стевановић, М. (2003): *Модели креативне наставе*, Ријека: Андromедија.

---

**Summary:** Relevance and need for this research stems from the necessity of efforts that pupils learn through active participation or experience. Various teaching scenarios enable teachers to become autonomous and create different classroom situations that put pupils in the centre of its interest rather than the syllabus itself. From passive spectators, pupils become active participants; they participate in the preparation, realization and evaluation of teaching situations.

A pupil has to get used to active and individual work, and whenever possible he must be creative in activities which allow him to take an active part in all things happening to him or around him in order to develop curiosity, freedom in presenting his own judgements and beliefs, openness to new ideas, non-conformist attitudes, own uniqueness and tolerance towards others.

**Key Words:** pupil, creation, instruction of language and literature.





**МР МИРЕЛА МРЂА**

Педагошки факултет

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.3::51

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.105-120

## **ДИФЕРЕНЦИРАНА ПОМОЋ УЧЕНИЦИМА У ПРОБЛЕМСКОМ ПРИСТУПУ ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

**Резиме:** Основни циљ овог рада је да се одреде методички оквири повезивања проблемског приступа интерактивној настави математике и диференциране помоћи ученицима. У ту сврху, прво су укратко описане одреднице и сазнања о интерактивној настави. Повезивањем проблемске наставе и диференциране помоћи ученицима уводи се појам флексибилне диференцијације као битан услов за оптималну реализацију интерактивне обраде великог дела наставних садржина математике. На основу наведеног сачињени су одговарајући методички оквири и конструисан модел за интерактивну обраду и утврђивање градива, једне изузетно значајне наставне јединице у IV разреду основне школе. Предложеним моделом се афирмише интерактивна настава и њене предности у развоју математичког мишљења, посебно комбинаторног. У закључним разматрањима рада презентују се до сада извршена емпиријска истраживања, којима се евалуирају предложени методички оквири за припрему и реализацију интерактивне обраде одговарајућих наставних садржина математике у нижим разредима основне школе.

**Кључне речи:** интерактивна настава математике, проблемски приступ, диференцирана помоћ ученицима, флексибилна диференцијација, повезивање наставних метода и облика.

---

У настојањима да се повећа квалитет и ефикасност образовања, посебно математичког, доминантну улогу има оптимално повезивање и коришћење савремених наставних метода, облика и средстава. У настави математике посебно је битно да постигнемо максималну интерактивност и индивидуализацију учења. Повезивање диференциране помоћи ученицима и проблемске наставе математике, уз коришћење одговарајућих наставних облика и средстава, чини највећу могућност којом се могу остварити наведени циљеви.

## ОСНОВНЕ ОДРЕДНИЦЕ И САЗНАЊА О ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Досадашња дидактичко-методичка сазнања стављају у први план оно знање до кога се долази уз активно суделовање ученика. Улога наставника је да га усмери, подстакне и да га научи како се учи математика. При том, иза сваке активности ученика неопходна је повратна информација наставника (тутора) јер је то доказана психолошка потреба сваког појединца. У учењу математике такав рад доминантно подразумева мисаоне активности са апстрактним појмовима.

Уместо меморисања чињеница и формализама у настави, неопходно је коришћење погодних савремених метода и техника учења, као и савремене наставне технологије. Исходи таквог рада карактеришу се ефикаснијим утицајем на развој когнитивних и конативних способности ученика, поспешују критичност, креативност и сл. Наведене констатације односе се пре свега на савлађивање наставних садржина у настави математике јер до сада нису у довољној мери респектоване.

Савремена методика наставе Математике захтева да се дидактички принцип свесне активности ученика посебно респектује у поређењу са улогом осталих принципа. То би подразумевало наставу математике у којој су ученици главни и активни чиниоци, који учествују не само у процесу наставе већ и у избору методике рада. Тиме се појачава њихова мотивација, компетентност и одговорност за свој рад. Припремљени и реализовани на описани начин, настава и учење математике могу се назвати **интерактивним**.

У ширем значењу, појам интеракције се дефинише као активност која се размењује између најмање два субјекта, људи или медија. Интерактивна настава/учење, као једна од најзаступљенијих стратегија савременог образовања, ужи је појам интеракције јер се доминантно односи на интерперсонални однос. За припрему и реализацију интерактивне наставе користе се сви савремени системи, методе, облици и средства. При томе њихов избор зависи од доба ученика, циљева и задатака наставе, као и наставних садржина сваке теме, односно наставне јединице.

Интерактивним учењем научено се боље користи у новим ситуацијама учења математике, трансфер учења је већи, научено се дуже памти. Интерактивно учење подразумева самосталан рад ученика уз коришћење савремених дидактичких средстава или уз вођење наставника. Предности оваквог рада ученика огледају се у долажењу до знања решавањем проблема, уз флексибилност у мишљењу и израженију креативност. У интерактивној обради одговарајућих наставних јединица (часова) математике применом методике коју ми предлажемо пожељно је коришћење следећих фаза:

1. интерактивно понављање претходно усвојених релевантних знања ученика;
2. постављање и дефинисање проблемске ситуације којом се подстиче усвајање нових знања;
3. интерактивна обрада предвиђених наставних садржина;
4. комплетирање и обједињавање обрађених садржина и
5. верификативни резиме обрађених садржина.

Наставу Математике морамо изводити као интеракцијски процес у коме су ученик и наставник у сарадничком односу, при чему се постепено повећава активност ученика. При том се и ученик и наставник, сем когнитивно, ангажују емоционално и интенционално.

Интеракција подразумева активан однос или комуникацију ученика, наставника, родитеља и других субјеката. Интерактивним учењем мењамо размишљање, емоције и понашање ученика. Због тога је битно да се интеракција, од раног детињства, правилно спроводи јер је то услов за формирање способности успостављања добрих когнитивних, емоционалних, интенционалних и других веза.

Методика наставе Математике нуди различите начине рада, чијом се комбинацијом може успешно постићи интерактивност наставе и учења. У овом раду определили смо се да повежемо систем проблемске наставе и диференцирану помоћ ученицима у функцији оптималне припреме и реализације интерактивне наставе одговарајућих наставних садржина математике.

#### **ДИФЕРЕНЦИРАНА ПОМОЋ УЧЕНИЦИМА У ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ КАО ОБЛИК ФЛЕКСИБИЛНЕ ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ**

У диференцирању наставе математике треба полазити од чињенице да диференцијација мора обезбедити заједнички фонд знања неопходан сваком ученику. Посебно је циљ флексибилне диференцијације да се, од сваког ученика појединачно, искористе и развију мисаоне способности, наклоности, интересовања и слично. Флексибилна диференцијација, за разлику од диференцијације на више нивоа рада, налази своју пуну примену у проблемској настави математике.

За припрему и обраду наставних садржина математике применом проблемске наставе, погодно је користити следећу организациону структуру:

1. стварање проблемске ситуације и формулисање проблема;
2. постављање хипотеза о начинима решавања проблема;
3. декомпозиција и решавање проблема;
4. анализа резултата, закључивање и генерализација и
5. примена стечених знања.

Наведена структура, односно фазе могу се лако уклопити у структуру наставног часа (препаративна, оперативна и верификативна фаза) и то са било којим трајањем рада и у било којој фази, односно фазама. Врло ефикасно се може уклопити у такозвани двочас, ако је то потребно.

Понекад одступамо од стриктне примене наведене структуре, спајајући фазе или уводећи међуфазе. У сваком случају *стварање проблемске ситуације* представља прву и најважнију етапу од које зависи цео ток наставе. Она настаје у сукобу познатог и непознатог када се не виде путеви ка решењу, иако се они налазе у проблему и могуће их је пронаћи мисаоним активностима.

Флексибилно диференцирање применом проблемске наставе погодно је зато што се она може реализовати на више нивоа према степену активности ученика у решавању проблема. Томе треба додати и могућност да једна група ученика самостално решава проблем, а група напредних ученика и самостално формулише проблем. Међутим, могућности се тиме не исцрпљују јер се текстуални аналози истог математичког модела такође могу диференцирати. Ако се све то има у виду, онда проблемска настава треба да има доминантну улогу у изради и примени модела диференциране наставе математике, посебно при обради новог градива.

У условима једнаких програмских захтева проблем флексибилне диференцијације наставе математике се своди на оптимално коришћење *очигледности* и *конкретизације*, *моћивације*, *стабилна тежине задатка* и *нивоа помоћи ученицима*.

При избору и припремању проблемске наставе неопходно је знати како се проблем може олакшати или отежати. Основни параметри који утичу на степен тежине проблема јесу:

- прегледност – што је садржина прегледније представљена, проблем је лакши;
- апстракција – што је апстрактнији, односно садржи мање небитних информација, проблем је лакши;
- формализација, односно математизација – што се теже препознају математичке операције у проблему, задатак је тежи;
- комплексност – што су парцијални проблеми више међусобно исплетени, проблем је тежи.

Најважнији задатак наставника у припреми за флексибилну диференцирану обраду наставних садржина проблемским приступом је формирање и структурирање помоћи ученицима по принципу минималне помоћи. Савремена методика наставе математике оријентационо поставља хијерархију нивоа помоћи (инструкција):

- I мотивациона помоћ;
- II помоћ за повратну информацију;
- III општестратегијска помоћ;
- IV стратегијска помоћ усмерена на садржину и
- V садржинска помоћ.

**I Мотивациона помоћ** мање или више охрабрује ученика и усмерава га на активност.

*Примери:* „Проблем није тежак”; „Буди ујоран”; „Усићеши”.

**II Помоћ за повратну информацију** обавештава ученика да ли је на добром или лошем путу да реши проблем.

*Примери:* „На њавом си њуш”; „Решење није сасвим њавно”.

У ову врсту помоћи спадају и повратне информације о тачном делу рада на који се помоћ односила, као и описи активности након претходне помоћи.

**III Општестратегијска помоћ** представља хеуристичка правила о начинима решавања проблема, а за њихову формулацију и примену неопходно је поштовати Пољину схему:

1. разумевање проблема;
2. стварање плана за решавање;
3. спровођење плана и
4. освртање на решење.

За сваку фазу схеме дају се инструкције које временом постају самоинструкције ученика. На пример:

1. Пажљиво прочитај упутство и сагледај проблем. Уочи кључне речи или делове упутства од посебног значаја за постављање и решавање проблема. На погодан начин скицирај ситуацију.
2. Означи све што је неопходно да поставиш и решиш математички проблем. Можеш ли да изведеш нешто корисно из података? Да ли си употребио све податке? Одабери методу за постављање проблема.
3. Још једном размотри све што си до сада учинио и постави математички облик проблема. Реши математички облик проблема, а решење изрази и речима.
4. Пажљиво провери сваки корак у решавању. Да ли можеш да провериш резултат? Можеш ли решити проблем на различите начине?

**IV Стратегијска помоћ усмерена на садржину** упућује ученика на методе решавања конкретног проблема и даје одређенија упутства за започињање решавања.

*Примери:* „Користи мейоду једначина”; „Покушај графички да решиш проблем”; „Скицирај ситуацију описану у проблему”; „Шта треба прво да урадиш”.

**V Под садржинском помоћи** подразумевамо средства која дају потпунија упутства за дате појмове и правила, за неке везе између њих, за тачно одређене помоћне величине или резултат.

*Примери:* „Овде се може применити правило...”; „Највиши израз за...”; „Уцртај ову помоћну линију”.

У датој хијерархији садржинска помоћ је свакако најснажнија, те је неки аутори због тога називају „помоћ усмерена на проблем”.

Помоћ у оквиру истог нивоа може бити различите снаге, а по правилу директне помоћи су снажније од индиректних.

Наводимо неколико примера:

- Директна помоћ за повратну информацију: „На овом месту си погрешно”.
- Индиректна помоћ: „Погрешно си на једном месту”.
- Директна стратегијска помоћ усмерена на садржај: „Покушајте да решите проблем методом једначине”.
- Индиректна помоћ: „Којом методом бисмо могли решити овај проблем?”

- Директна садржинска помоћ: „Урадите на следећи начин... (опис израде парцијалног задатка)”.
- Индиректна помоћ: „Урадите следећи... (парцијални задатак)”.

На основу наведеног могуће је и пожељно да наставник унапред студиозно припреми помоћ ученицима, посебно индиректну садржинску помоћ са одговарајућим повратним информацијама. Ипак, у наставној пракси треба бити спреман и за помоћ која се унапред није могла предвидети.

Важно је имати у виду да се примена флексибилно диференциране интерактивне наставе проблемским приступом може реализовати свим наставним облицима и средствима. У флексибилно диференцираној интерактивној настави математике проблемским приступом најпогодније је користити квалитетно припремљен образовни рачунарски софтвер. Међутим, таква настава се може успешно извести и вербалним методом у фронталном облику. На тај начин се постижу добри резултати, под условом да су ученици упознати са принципом коришћења **минималне помоћи**. То значи да ученици, кад год могу, самостално раде не усмеравајући пажњу на помоћ наставника (тутора), већ само на одговарајућу повратну информацију.

#### **МОДЕЛ ПРИМЕНЕ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ ПОМОЋИ УЧЕНИЦИМА У ПРОБЛЕМСКОМ ПРИСТУПУ ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

Диференцирана помоћ ученицима на описан начин је готово увек могућа и треба је користити, уз претходно квалитетну и функционалну проблемску ситуацију из које се може формирати организациона структура интерактивне наставе, наведена у претходном делу рада. У разредној настави математике, с обзиром на релативно мали степен апстракције, готово за сваку наставну јединицу постоји функционална проблемска ситуација у облику текстуално задатог проблема.

Интерактивна настава која је организована на основу квалитетне и функционалне проблемске ситуације, предложеним методичким оквирима у овом раду, најрационалније се реализује **коришћењем одговарајућег уџбеника**. У овом раду предлажемо модел интерактивне обраде наставне јединице, која се реализује на једном часу обраде новог градива и на једном часу утврђивања. При том се ослањамо на комплет уџбеничке литературе за IV разред основне школе и одговарајући приручник за учитеље Светлане Јоксимић у издању Едука, Београд.

#### **1. Предлог припреме часа обраде наставне јединице: Уређеност скупа природних бројева**

*Прејаративна фаза часа (10 мин.)*

Ученици пишују у свеске скуп бројева прве десетице на два начина, са напоменом да то ураде самостално. Наведени начини су следећи:

- а) записивањем бројева од најмањег до највећег и

б) произвољним распоредом.

Након завршеног записивања скупа упоређују своје записе и својих другова, а затим хеуристички закључују:

1. да су сви записани скупови једнаки јер садрже исте елементе;
2. сви ученици су записали на исти начин скуп задатим распоредом елемената под **а)** (треба га назвати **основни** распоред);
3. уочавају да су исти скуп, задатим начином под б) записали различитим распоредима (могућих распореда има  $10! = 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 = 3\,628\,800$ , што значи да је невероватно да два или више ученика запишу исти распоред). Наведен број могућих распореда (низова или пермутација) треба саопштити ученицима, са напоменом да ће им следећег часа бити разјашњен начин како се до тог броја долази.

#### *Оперативна фаза часа (25 мин)*

Ученицима се задаје следећа проблемска ситуација: у једној трци учествује осам такмичара, који на мајицама имају исписане бројеве од 1 до 8. На циљ су стизали следећим редоследом: први је стигао такмичар чија је мајица означена бројем 5, други бројем 3, трећи бројем 6, четврти бројем 4, пети бројем 2, шести бројем 1, седми бројем 7 и осми бројем 8.

У дефинисању, декомпозицији и решавању проблема ученици најпре решавају следеће задатке са повратним информацијама:

1. Напишите основним распоредом скуп бројева којима су означене мајице такмичара.

Повратна информација:  $A = \{1,2,3,4,5,6,7,8\}$

2. Напишите скуп бројева којима су означене мајице такмичара распоредом који је у складу са редоследом стицања такмичара на циљ.

Повратна информација:  $B = \{5,3,6,4,2,1,7,8\}$

3. У каквој су релацији скупови А и В?

Повратна информација:  $A = B$ .

4. Да ли можемо само из **релације** једнакости наведених скупова, пошто садрже исте елементе, закључити о крајњем исходу трке?

Повратна информација: Не можемо.

5. Учитељ уводи ученике у појам низа егземпларном наставом на следећи начин: пошто смо се уверили да на основу скупова и њихових релација не можемо закључити ништа о распореду њихових елемената, записујемо их у облику **низа**.

**Од задатог скупа формирамо низове тако што изостављамо витичасту заграду. За низове сматрамо да су једнаки ако имају исте елементе и исти распоред у њиховом записивању (болдоване реченице ученици записују у своје свеске).**

6. Декомпозицију и решавање проблема завршавамо задавањем следећих парцијалних задатка:

а) Напишите основним распоредом низ бројева којима су означене мајице такмичара.

Повратна информација: 1,2,3,4,5,6,7,8

б) Напишите низ бројева којима су означене мајице такмичара, распоредом који је у складу са редоследом стижања такмичара на циљ.

Повратна информација: 5,3,6,4,2,1,7,8

7. За анализу резултата, закључивање и генерализацију користимо уводни задатак за обраду и задатке 1–4 са страна 28. и 29. из уџбеника. У раду наводимо поменуте задатке:

**Уређеност скупа природних бројева**

Учимо.

Да се подсетимо!

◆ По ком својству је састављен скуп  $A = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ ?

---

◆ Помоћу симбола  $\in$  запиши реченицу:  
Број 1 припада скупу  $A$ . \_\_\_\_\_

● Низ бројева 1, 2, 3, 4, ..., 98, 99, 100, 101, ..., 998, 999, 1 000, 1 001, ..., 999 998, 999 999, 1 000 000, 1 000 001, ..., називамо **низ природних бројева**.

Низ природних бројева **нема крај** јер их има **бесконечно**.  
Зато кажемо да је скуп природних бројева **бесконечан скуп**.

Најмањи природни број је **1**.  
Највећи природни број **не постоји**.

Скуп природних бројева означавамо словом  **$N$**  (читамо: ен) и записујемо овако:

$$N = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

Број 0 не припада скупу  $N$ .  
То записујемо овако:  $0 \notin N$ .

Скуп који чине нула и природни бројеви означавамо  **$N_0$**  (читамо: ен нула) и записујемо овако:

$$N_0 = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

Било који природни број означавамо са  **$n$** .

---

**Својства природних бројева**

За **скуп природних бројева** кажемо да је **уређен скуп**.  
Ево зашто:

● Зато што се свака два различита природна броја могу упоредити. Може се одредити који је од њих **мањи**, односно **већи**.

1. Наведи неколико примера који то потврђују.

\_\_\_\_\_

● Између два природна броја могу постојати и други природни бројеви чији се број може тачно одредити.

2. Колико природних бројева има између бројева 220 и 231?

\_\_\_\_\_

28



Учимо.

3. Колико природних бројева има између 79 и 80? 3 000 и 3 001?

---

- Између неких природних бројева нема ниједног природног броја. Бројеви између којих нема природних бројева називају се **узаstopни природни бројеви**.

Бројеви: 1 999, 2 000, 2 001 су **три узаstopна** природна броја.

4. У односу на број 2 000:

а) број 1 999 је његов претходник, јер је од њега \_\_\_\_\_ за 1.

б) број 2 001 је његов следбеник, јер је од њега \_\_\_\_\_ за 1.

- Осим броја 1, сваки природни број има свог **претходника**.  
Претходник ма ког природног броја **n**, већег од 1, јесте број **n - 1**.
- Сваки природни број има свог **следбеника**.  
Следбеник ма ког природног броја **n** јесте број **n + 1**.
- Зато, низ природних бројева можемо записати и овако:

1, 2, 3, 4, 5, 6, ..., n - 1, n, n + 1, ...

При том су неопходне следеће измене и допуне.

1. У уводном задатку иза навођења низа природних бројева допунити црвено болдовани назив тог низа тако да гласи: **основни низ природних бројева** (исто учинити и на крају задатка 4, стр. 29). При том, ученицима нагласити да тако записан низ обухвата све природне бројеве, и само њих. Прва уоквирена правила у уводном задатку треба изменити тако да ученици у свеску запишу: Три тачке на крају записа указују да природних бројева има још и то **бесконечно** много (нема последњег броја у низу). Другачије речено „**скуп природних бројева је бесконачан скуп**”. После наведеног записивања у свеске, ученицима треба напоменути да постоје и други бесконачни скупови. Навести пример скупа парних бројева, за који ученици хеуристички закључују да је такође бесконачан.


*Верификациива фаза часа (10 мин)*




Прво треба постављати релевантна питања ученицима и евентуално кориговати њихове одговоре ради сажетог понављања претходно обрађених садржи-

на. Након тога ученици започињу решавање задатака 5–7 стр. 29 које завршавају код куће. У овом раду наводимо и ове задатке:

5. Колика је разлика броја и његовог:  
 ♦ претходника? \_\_\_\_\_ ♦ следбеника? \_\_\_\_\_

6. Одреди скуп решења неједначине:  $19 < a < 23$ .

7. Помоћу цифара  у дати правоугаоник запиши најмањи четворозифрени број, а затим запиши претходник и следбеник тог броја.

 \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ 

29

За домаћи рад треба захтевати да ученици за следећи час донесу четири картончића квадратног облика, странице око 3 см. На поменуте картончиће треба да упишу бројеве од 1 до 4.

Напомена: пожељно је припремити фолију за графоскоп на којој ће се налазити све што је предвиђено да ученици запишу у своје свеске, уз допунске информације.

## 2. Предлог припреме часа утврђивања наставне јединице: Уређеност скупа природних бројева

### *Припаративна фаза часа (10 мин)*

У овој фази часа треба постављати релевантна питања ученицима и евентуално кориговати њихове одговоре ради сажетог понављања претходно обрађених садржина на претходном часу обраде. При том, тражити навођење илустративних примера.

### *Оперативна фаза часа (30 мин)*

1. Ученици формирају низове бројева користећи припремљене картончиће, а затим их записују у свеске. Наведено чине на следећи начин:

а) спајајући картончиће са бројевима 1 и 2, ученици уочавају и у свеске записују 2 низа бројева: 1, 2 и 2, 1, односно закључују да је укупан број низова два.

б) ученици узимају картончић означен бројем 3 и „убацују га“ на прво место, друго место и треће место у низ картончића 1, 2. При том, записују у свеске формиране низове: 3, 1, 2; 1, 3, 2; 1, 2, 3. Исти поступак понављају са низом картончића 2, 1 и у свеске, испод већ уписана три низа, уписују низове: 3, 2, 1; 2, 3, 1; 2, 1, 3.

Хеуристичком методом ученици закључују да се „увођењем трећег картончића (броја) **утростручно** број низова. Истом методом закључују да је укупан број низова сачињених од трочланог скупа одређен производом:  $2 \cdot 3$ .

в) ученици узимају картончић означен бројем четири и „убацују га“ на прво, друго, треће и четврто место у низ картончића 3, 1, 2. При том, записују у свеске формиране низове: 4, 3, 1, 2; 3, 4, 1, 2; 3, 1, 4, 2; 3, 1, 2, 4. Исти поступак понављају низом картончића 1, 3, 2 и у свеске испод већ уписана четири низа уписују низове: 4, 1, 3, 2; 1, 4, 3, 2; 1, 3, 4, 2; 1, 3, 2, 4.

У свесци остављају простор да би описан поступак завршили код куће за домаћи задатак.

Хеуристичком методом ученици закључују да се „увођењем“ четвртог картончића (броја) **учетворостручно** број низова. Истом методом закључују да је укупан број низова сачињен од четворочланог скупа, одређен производом:

$$2 \cdot 3 \cdot 4.$$

г) Аналошким закључивањем одређују да је укупан број низова сачињених од петочланог скупа, одређен производом: ”

$$2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5.$$

2. Користећи аналошко закључивање и помоћ наставника у рачунању, ученици решавају следеће задатке:

а) Израчунати укупан број свих могућих распореда (низова) у складу са стицањем на циљ осам такмичара у трци (модел коришћен на претходном часу).

Повратна информација:

$$2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 = 40\,320$$

б) израчунати укупан број свих могућих распореда (низова) десет војника у једној врсти, с лева на десно.

Повратна информација:

$$2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 \cdot 9 \cdot 10 = 3\,628\,800.$$

3. Ако преостане времена предвиђеног за оперативну фазу часа, ученици започињу израду задатака са стр. 30. уџбеника. У овом раду наводимо и ове задатке:

### Уређеност скупа природних бројева

Вежбамо.

1.
  - ◆ Да ли је билион највећи природни број? \_\_\_\_\_
  - ◆ Колико има природних бројева? \_\_\_\_\_
  - ◆ Запиши следбеник природног броја  $n$ . \_\_\_\_\_
  - ◆ Заврши обележавање низа природних бројева 1, 2, 3, 4, 5, .... \_\_\_\_\_

---

2. Колико у скупу природних бројева има:
  - двоцифрених бројева? \_\_\_\_\_ ~~10 11 12 13 14~~
  - троцифрених бројева? \_\_\_\_\_ ~~100 101 102 103 104~~
  - четвороцифрених бројева? \_\_\_\_\_ ~~1000 1001 1002 1003 1004~~

---

3. Одреди све природне бројеве  $x$  за које важи  $x < 9$ .  
\_\_\_\_\_

---

4. Запиши бројеве који се налазе између бројева 702 996 и 703 003.  
\_\_\_\_\_

---

5. Одреди све непарне природне бројеве  $x$  за које важи  $x < 20$ .  
\_\_\_\_\_

---

6. Напиши скуп свих једноцифрених бројева.  
\_\_\_\_\_

  - ◆ Да ли су сви елементи тог скупа природни бројеви? \_\_\_\_\_

---

7. Колико има природних бројева који се налазе између:
  - ◆ 800 и 900? ~~800~~ \_\_\_\_\_ ~~900~~
  - ◆ 199 и 599? ~~199~~ \_\_\_\_\_ ~~599~~

---

8. Колико је цифара потребно за нумерацију књиге која има 100 страна?  
\_\_\_\_\_

30

*Верификативна фаза (5 мин)*

Прво треба прецизније упутити ученике како да доврше задатак број један из оперативне фазе, за домаћи задатак. Након тога домаћи задатак допунити задацима са стр. 30. уџбеника.

Напомена: пожељно је припремити фолију за графоскоп на којој ће се налазити све што је предвиђено да ученици запишу у своје свеске, уз допунске информације.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У евалуацији методичких оквира и модела обраде одговарајућих наставних садржина математике, приказаних у овом раду, првенствено се ослањамо на емпиријска истраживања аутора.

У оквиру израде магистарске тезе *Диференциране инструкције у моделовању и решавању аритметичких проблема* аутор овог рада је извршио опсежна емпиријска истраживања којима се изузетно афирмишу методички оквири повезивања моделовања и решавања математичких проблема са диференцираном помоћу. Модели који су настали из наведених методичких оквира практично су реализовани и евалуирани са свим обележјима интерактивне наставе математике.

Коауторским учешћем на темама, чији је носилац био проф. др Ненад Петровић у пројекту *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*, Републички пројекат, 1996 – 2001. год., доминантно сам се бавила емпиријским истраживањем. На тај начин је евалуирано пет модела диференциране наставе математике у нижим разредима основне школе, чије је основно обележје интерактивност учења.

Коауторским учешћем на темама, чији је носилац био проф. др Ненад Петровић у пројекту: *Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, Републички пројекат бр. 1339, 2002 – 2005. год., такође сам се бавила емпиријским истраживањем. На основу тих истраживања евалуирани су теоријски образложени предлози за повећање ефикасности математичког образовања у нижим разредима основне школе. У тим предлозима налазиле су се допуне и измене наставних садржина и начина рада којима би се настава математике учинила функционалнијом, занимљивијом, кооперативнијом и садржала обележја интерактивног учења. Посебно су наглашени исходи таквог учења математике којима би се знатно повећао квалитет математичког мишљења, нарочито комбинаторног.

На Педагошком факултету у Сомбору у току је и истраживачки рад под називом „CONNECTIVITY AS NEW LEARNING STRATEGIES“, а у оквиру њега завршен је и рецензован рад Петровић, Н., Мрђа, М.: *PROBLEM-BASED APPROACH TO FLEXIBLE DIFFERENTIATION FOR INTERACTIVE MATHEMATICS INSTRUCTION*. Својим учешћем у овом раду, истраживањем са паралелним групама емпиријски сам евалуирала неколико модела којима се повезују проблемски приступ и флексибилна диференцијација да би се омогућило интерактивно учење.

У припреми саопштења под називом *Диференцирани проблемски приступи настави – основа усјешног учења математике*, који сам изложила на XI конгресу математичара Србије и Црне Горе, одржаном у Петровцу 2004, такође сам емпиријски евалуирала предложене моделе за примену у нижим разредима основне школе.

Као први носилац рада Мрђа, М., Петојевић, А., Петровић, Н.: Модели интегрисане наставе математике и физичког васпитања, Педагогија, Београд, 4/2007, опсежним емпиријским истраживањем евалуирала сам већи број модела за примену у нижим разредима основне школе. Наведени модели су конструисани да наставу математике учине занимљивијом и ефикаснијом, а процес учења одговарајућих наставних садржина интерактивним.

Модел приказан у овом раду реализован је у сва четири IV разреда ОШ „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору. Одржани часови су анализирани по свим елементима предвиђеним за стручни испит учитеља. Иако су анализе показале висок квалитет одржаних часова, анкетирани су сви ученици и наставници. Добијени резултати овако извршеног евалуирања предложеног модела су изузетно позитивни.

Емпиријска евалуација са паралелним групама, модела конструисаних по методичким оквирима предложеним у овом раду, није извршена. Разлог за то лежи првенствено у чињеници што се у многим моделима налазе „нови“ елементи који нису предвиђени за класичну обраду, а савремена дидактичко - методичка теорија и пракса налаже њихову примену. Због тога би парцијално емпиријско истраживање, највероватније, дало нереално боље резултате у корист експерименталне групе.

На крају напомињемо да је аутор овог рада припремио целовито емпиријско истраживање са паралелним групама формираним из популације ученика IV разреда основних школа у Сомбору. Наведено истраживање ће започети 1.9.2009. и трајаће до краја школске године, а обухватиће све програмом предвиђене наставне садржине. Експериментална група ће радити и по методичким оквирима за израду и примену модела интерактивне наставе, који нису описани у овом раду. Подразумева се да ће поменути методички оквири и модели бити конструисани на основу одговарајућих теоријских истраживања интерактивне наставе математике у нижим разредима основне школе. Током истраживања појединачно ће се евалуирати и евентуално кориговати сваки од предложених методичких оквира, што подразумева и додатну евалуацију овог рада.

## ЛИТЕРАТУРА

- Abrami et al.(1995): Classroom connections, London: Harcourt Brace.
- Bossé M. J.(2006): Centre for Innovation in Mathematics Teaching (CIMT), International Journal for Mathematics Teaching and Learning, Beautiful Mathematics and Beautiful Instruction: Aesthetics within the NCTM Standards, East Carolina University.
- Дејић, М. (2008): Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике, Настава и васпитање, 2, стр. 136-149, Београд.
- Holmos. P. (1996): Problems for mathematicians young and old, London.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Johnson, Holubec, E.J. (1993): Cooperation in the classroom, 6-th.ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Милијевић, С. (2003): Интерактивна настава математике, Друштво педагога Републике Српске, Бања Лука.
- Мрђа, М. (2002): Диференциране инструкције у моделовању и решавању аритметичких проблема, магистарски рад, Учитељски факултет, Сомбор.
- Мрђа, М., Петојевић, А., Петровић, Н. (2007): Модели интегрисане наставе математике и физичког васпитања, Педагогија, Београд, 4.
- Петровић, Н. (1999): Модели диференциране наставе математике и успех ученика, у: Ђурић, Ђ.: Особине ученика и модели диференциране наставе – чињеници ефикасности основног образовања 3, Учитељски факултет, Сомбор.
- Петровић, Н. (2001): Моделско-проблемски приступ у диференцирању и индивидуализовању почетне наставе математике, у: Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности (зборник радова), Учитељски факултет, Сомбор.
- Петровић, Н., Мрђа, М., Ковачевић, П. (2004): Моделско - проблемски приступ настави математике, НОРМА, Учитељски факултет, Сомбор
- Петровић, Н., Мрђа, М. (2005): Диференцирано поучавање у проблемској настави математике, Педагогија, Београд.
- Пешикан, А. Ж. и Ивић, И. (2000): Интерактивна настава - активно учење као вид осавремењавања наставе, Настава и васпитање, вол.49, бр. 1-2, стр. 160-170, Београд.
- Ramírez M.C. (2006): Centre for Innovation in Mathematics Teaching (CIMT), International Journal for Mathematics Teaching and Learning, A Mathematical Problem–Formulating Strategy.
- Солеша, Д., Петојевић, А.(2004): Школа нове генерације, Наша школа, бр. 1-2, стр. 5-14, Бања Лука.
- Zech, F. (1999): Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik, Beltz Verlag – Weinheim und Basel.
- <http://www.neobee.net/~ilicv/math.htm>
- <http://www.uazg.hr/metodika/2-3-a2.htm>
- <http://www.wcer.wisc.edu/ncisla>
- <http://www.ams.org/notices/200307/fea-cuoco.pdf>
- 

**Summary:** The principal aim of this paper is to determine the methodical framework for connection between the problem-based approach of interactive mathematics instruction and differentiated help to students. For this purpose, in the beginning of the paper we briefly describe the concepts and knowledge about interactive teaching in general. Connecting problem teaching to differentiated help offered to pupils, we introduce the concept of flexible differentiation as the very important condition for optimal realization of interactive teaching in most instructional contents of mathematics. These served as specific methodical frameworks in order to design an interactive model for teaching and reinforcement of a very important unit in the fourth grade of elementary school.

The proposed model has affirmed interactive instruction, highlighting the advantages in developing mathematical thinking, particularly combinatorial reasoning. In the concluding remarks, we have presented the empiric researches, which help evaluate the proposed methodical frameworks for preparation and implementation of interactive teaching of certain mathematical contents in lower grades of elementary school.

**Key Words:** interactive instruction of mathematics, problem approach, differentiated help to students, flexible differentiation, connection between teaching methods and forms.



MR MARTA TERTELI TELEK

Subotica

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK  
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::81'246.2

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.121-132

## ČITANJE, RAZUMEVANJE ŠTIVA I DVOJEZIČNOST<sup>1</sup>

**Rezime:** Pošto rad predstavlja sastavni deo jezičke komunikacije, a veliki deo informacija nam se prezentuje u formi napisa, zbog toga je sposobnost razumevanja zapisanog – kao ključne kompetencije maternjeg jezika – od osnovnog značaja. Tokom našeg razvojnog rada razlikujemo podučavanje u razumevanju reči, rečenica, skupa rečenica, pasusa i napisa u celini. U međuvremenu prolazimo kroz razne stupnjeve razumevanja štiva: od doslovnog značenja, preko interpretacije i kritičkog čitanja postepeno stižemo do kreativnog čitanja. Prema rezultatima međunarodnih i domaćih istraživanja u Severnoj Bačkoj i Severnom Banatu dokazano je da dvojezična sredina pozitivno utiče na učeničku sposobnost razumevanja. Istovremeno je konstatovana statistički značajna pozitivna korelacija između razumevanja štiva i sociokulturne pozadine učenika.

**Ključne reči:** štivo, tip štiva, čitanje, razumevanje, metajezicka svest, dvojezičnost, sociokulturna pozadina.

---

Pod pojmom obrazovanja, čiji je osnov kompetencija, podrazumevamo takav nastavno-obrazovni sistem, koji se bazira na razvoju sposobnosti i umešnosti, kao i primeni već stečenog znanja, što omogućuje stvaranje organskog jedinstva već razvijenih i stečenih pojedinih kompetencija, a čija primena treba da bude životna i smisljena u korist dece. Nažalost, u školi se deca ne pripremaju za one funkcionalne sposobnosti

---

<sup>1</sup> Rad je izvod iz magistarskog rada iz oblasti metodike nastave mađarskog jezika i književnosti odbranjenom na Učiteljskom fakultetu u Subotici pod naslovom Unapređivanje razumevanja pisanog teksta kod učenika IV-og razreda osnovne škole dana 12. 09. 2009. godine pred komisijom: dr Ištvan Šiling, redovan profesor na Učiteljskom fakultetu u Subotici na mađarskom nastavnom jeziku, mentor; dr Tihomir Petrović, redovan profesor na Pedagoškom fakultetu u Somboru, član komisije; dr Eva Hoža, vanredan profesor na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (na Katedri za hungarologiju), član komisije, i dr Nada Todorov, docent na Pedagoškom fakultetu u Somboru, član komisije.

pisanja i čitanja koje bi im bile potrebne radi njihovog isticanja i potvrđivanja van škole, kao ni u njihovoj delatnosti nakon završetka školovanja.

Pošto štivo predstavlja sastavni deo jezičke komunikacije, a veliki deo informacija nam se prezentuje u toj formi, zbog toga je sposobnost razumevanja pročitano – kao ključne kompetencije maternjeg jezika – od osnovnog značaja. Negovanje sposobnosti razumevanja štiva ima izuzetan značaj pošto obezbeđuje temelje u procesu daljeg učenja, razvija intelektualne sposobnosti, proširuje vidokrug učenicima.

“Tekst predstavlja jezičku jedinicu komunikacije, odnosno njen deo koji se prostorno i vremenski može tačno odrediti i utvrditi, a koji je semantički – po svojoj strukturi i značenju (sadržaju) relativno zatvoren jezički produkt” (Kiefer, 2003, 245. p.). Istovremeno dok predstavlja jedinstvenu celinu, poseduje uređenu globalnu strukturu, što znači da se može razdvojiti na manje delove.

Čitanje je konstruktivna delatnost (čitalac iz reči i rečenica konstruiše i gradi u sebi predstavljen svet, delove stvarnosti, povezujući njihovo značenje), zasniva se na korišćenju predznanja, odnosno prethodno stečenog znanja (svesno i kontinuirano korišćenje prethodno stečenog znanja), ciljno vođena, selektivna delatnost, koja u velikoj meri zavisi od motivacije čitaoca i njegove sposobnosti razumevanja štiva. “U najužem smislu reči – čitanje – smatramo složenim procesom, pošto kod odgovarajućeg morfološkog, funkcionalnog, biološkog i kognitivnog razvojnog stupnja, uz prisustvo vizualnih transformacija i određenim dekodiranjem informacija, omogućuje odgovarajuću obradu informacija” (Gósy, 2005, 262-263. p.).

U deci treba da izgradimo svest da različite oblike tehnike čitanja (doživljajno ili ekstenzivno; analitičko ili intenzivno; traženje informacija ili scanning; pregledno ili scimming) nikada ne primenjuju izolovano, već svesno i ciljno, prema potrebama.

Osnovni uslov razumevanja pročitano je razvijena tehnika čitanja. Vežbanjem, počev od čitanja pojedinih reči, preko naglašavanja tokom čitanja, postepeno stižemo do izražajnog čitanja. Naravno, navedene stupnjeve nećemo veštački razdvajati.

“Razumevanje teksta znači da smo razumeli delove i njihovu međuzavisnost i povezanost, odnosno prisvojili smo i prihvatili tekst kao semantičku/sintaktičku/misao celovitost. Tumačenje teksta – u datom slučaju – od ovoga znači više: dati tekst ćemo smestiti u šire polje poznavanja, i/ili ćemo ga uporediti sa ranije sakupljenim nizom informacija” (Gósy, 2005, 174. p.).

Razumevanje reči je proces kojim se realizuje odgovarajući niz znakova koji reprezentuju reč, a koji se podudaraju sa istim u mentalnom leksikonu pojedinca. U procesu razumevanja rečenice obrazložićemo odnose i međuzavisnost sintagme, tj. strukture reči i predikata. Pokušaćemo neposredno da rekonstruišemo reprezentativni model značenja rečenice. Razumevanje rečenica zavisi od složenosti njihove strukture, i, drugo, od broja napisanih slogova, tačnije, od broja slogova koji sačinjavaju reči, i, treće, od broja reči koje sačinjavaju rečenicu.

Zadatak obrazovno-vaspitne ustanove je podučavanje dece radi njihovog što boljeg snalaženja u sferi medija kako bi što brže pronašli traženu informaciju i selektivno je upotrebili. Za učenika je potrebno obezbediti sticanje znanja iz njegove

društvene sredine, sopstvenog iskustva, iz raznih događaja, slika, statističkih tabela, grafikona, dijagrama, iz sredstava masovne komunikacije i drugih nosilaca informacije. Istovremeno ga treba vaspitati i podučavati da samostalno tumači i zaključuje u vezi sa znanjem koje je stekao putem informacija iz raznovrsnih štiva i slika.

“... tekst stvara vezu između onoga koji saopštava, i onoga koji prima saopštenje (pragmatično gledište je aspekt funkcionisanja teksta, Lotman 1994b, 65), pragmatika teksta istražuje upotrebu, tj. odnose koji nastaju između kreatora teksta i primaoca, realizaciju navedenog pri saopštavanju, odnosno istražuje i to, kakav je uticaj stepena obrazovanja i društvene pripadnosti učesnika u komunikaciji u vezi sa namenom teksta, na kreiranje teksta i njegovo razumevanje, u čemu se sastoji komunikativna uloga teksta, kako funkcioniše u različitim okruženjima, odnosno govornim situacijama...” (Szikszainé, 2004, 206. p.).

Razumevanje se odvija bez problema sve dok smo sposobni da razumemo i one elemente koji su izostavljeni, tj. nedostaju. Istovremeno, razumevanje se samo tada smatra potpunim ako identične elemente podrazumevamo u štivu, a koje je stvaralac teksta namerno ili instinktivno izostavio. Ako primalac za ovo nije sposoban iz bilo kojeg razloga, tada neće razumeti, ili će pročitano pogrešno da razume, drugačije će ga interpretirati nego što je to kreator zamislio.

Od faktora pragmatičnog: jezičkog (konteksta) i nejezičkih (situacija), u mnogome zavisi uspeh komunikacije: kreacija, razumevanje i uticaj štiva, jer usled povezanosti pragmatičnih elemenata koji obezbeđuju i omogućuju koherenciju, tekst će da bude povezan, celovit (Szikszainé, 2004).

Decu na vreme treba da pripremimo kako bi se suprotstavila spoljašnjim manipulacijama (koje se pojavljuju putem slika ili u pisanoj formi). Potrebno je da kritičko razmišljanje kontinuirano bude u funkciji tokom kritičkog čitanja. Potrebno je da sagledamo pozadinu i suštinu prezentovanih informacija, informacije su možda nepotpune i na drugačiji način predstavljene, te svesno treba da procenimo i odlučimo; pročitano jedino na ovakav način možemo ispravno da ocenimo, samostalno, na suveren način. Ovakav način razmišljanja u vezi sa razumevanjem i vežbama obrade štiva treba da učinimo prihvatljivim za decu, kao primer ispravnog pristupa.

Današnje stvaralaštvo (delo) u suštini pruža poruke višestrukog značenja, odnosno mnoštva značenja sadržanog u jednom pojmu (semantički pluralizam). Radi ostvarenja ove poželjne vrednosne kategorije, naši književnici prate načela neformalnosti, nesređenosti, eventualno mogućih događanja sa završetkom koji je nepredvidiv.

Prema psiholingvističkim istraživanjima, uslov čitaočevog razumevanja je znanje koje poseduje i sistem shema. Istovremeno, veća sposobnost, tj. kapacitet memorije, omogućuje bolje razumevanje rečenice i štiva, a što je tokom devedesetih godina uspešno dokazano ispitivanjem razumevanja rečenice (tzv. online) eksperimentima (Gósy, 2005). Znači, razumevanje je izgradnja sistema, u čemu učitelj može mnogo da pomogne svojim (svesnim) radom i zalaganjem. Upravo zbog toga je potrebno sprovesti pripremu na nastavnom času, kada iz dugoročne memorije pozivamo ono znanje koje je potrebno za razumevanje novih stvari.

Razumevanje manjih tematskih celina funkcionira istovremeno, potrebne su za razumevanje dela u stvarnosti, ali ih razdvajamo tokom svog razvojnog rada. Ovakvo razlikujemo podučavanje u razumevanju reči, rečenica, skupa rečenica, odeljka i štiva u celini.

Višeslojne su mogućnosti obrazloženja značenja reči: pokazivanje; reč se tumači u kontekstu; smeštanje u rečenicu; traženje sinonima ili antonima; ispitivanje reči ili analiza strukture reči; analiza delova reči složenih reči; apstraktna reč ili prikazivanje konkretnog razumevanja izraza. Naročito značajna može da bude primena grafičkog predstavljanja mreže pojmova, asocijativnog polja i složene komponentne analize (Adamikné, 2002).

Značenje rečenice je više od prostog sklopa reči od kojih je sastavljena. Najpre je potrebno deci predstaviti rečenice čija je struktura veoma jednostavna, sa jasnim redosledom reči (subjekat – predikat), uzorke govornog jezika, koje su u skladu sa već postojećim jezičkim znanjem deteta (language awareness). Jednostavne, potvrđne rečenice su mnogo lakše razumljive od odričnih rečenica.

Prilikom razumevanja problem mogu da predstavljaju rečenice koje su sa obrnutim redosledom reči, asimetrične, sa prekinutim redosledom reči, nepotpune i koje sadrže komplikovane dodatke. Složene rečenice takođe otežavaju razumevanje, posebno kada je redosled kazivanja obrnut ili isprekidan. Poteškoće su još veće kada je umetnuta rečenica još i nepotpuna.

Deci je još teško razumeti predloge i ne primećuju uvek funkciju sufiksa. A u povezanim rečenicama teškoću predstavljaju anafora i katafora, a pogotovo zamenice.

Cilj učenja sintagmi u gramatici je da se omogući razumevanje. Analiza delova rečenice i strukturne sheme pomažu u razvijanju sposobnosti razumevanja prilikom čitanja.

Prilikom aktuelnog rasčlanjivanja rečenice, u rečenici, čija je funkcija saopštavanje, isto se potvrđuje u datom kontekstu i situaciji (Adamikné, 2004). Razumevanje dobija svoju punu potvrdu tokom obrade dela. Pri razumevanju dela, možemo da razlikujemo jezičke i nejezičke činioce.

U tekstu su prisutne manje tematske nadrećenične celine. Mikrostrukturi pripadaju pripajanje rečenica i uređivanje odeljaka, a celine makrostrukture (uvod, razrada, kraj) mogu da se sastoje iz više pasusa.

Deca treba da sagledaju kako više rečenica sačinjava celinu, moraju veće celine da obuhvataju. Ovo je već pitanje gramatike, odnosno nauke tekstologije, tj. nauke koja se bavi tekstem. U grupi rečenica, između rečenica koje su međusobno povezane, često nedostaje veznik. Njihovim prisustvom možemo naglasiti logičku vezu između rečenica, odnosno pomažemo u razumevanju pročitano. Istovremeno je potrebno da objasnimo uticaj anafore i katafore u rečenicama.

Za razumevanje novih odeljaka je potrebno poznavati funkcije rečenica, pravila organizacije i odnose (veze) između rečenica. Deca u odeljku treba da identifikuju suštinsku rečenicu. Ako u pasusu ne postoji suštinska rečenica, postoji mogućnost da je sastavimo (Hernádi, 1994).

Prilikom podučavanja radi razumevanja štiva u celini, potrebno je da naglasimo upoznavanje i ovladavanje strukturnom shemom teksta (vremenski redosled, uzročno-posledična povezanost, upoređenje, nabranje, tematski redosled). Decu treba da učimo spoznati strukturne sheme, pošto će se isto zahtevati i u drugim nastavnim oblastima (predmetima). Istovremeno, na časovima je potrebno da se bavimo štivima sa različitim strukturnom shemom! Primena grafičkih činilaca (skice, sled događaja, skica mesta radnje i tabele) veoma je efikasna u razumevanju štiva (Steklács, 2008).

Proučavanje doslovnog značenja svake reči u tekstu dovodi do razumevanja informacija koje su prisutne u štivu. Ovo predstavlja osnovu za sve naredne stupnjeve razumevanja.

Interpretacija pročitnog dela podrazumeva i razumevanje stvari koje nisu konkretno i jasno izrečene, već su implicirane u tekstu (čitanje između redova). Ove grupe sposobnosti (otkrivanje uzročno-posledične veze; zaključivanje; razlikovanje doslovnog i nedoslovnog, kao i posrednog i neposrednog govora; implikacije; otkrivanje pretpostavki ili presupozicija i poruka koje šalje pisac) spadaju u sferu (domen) pragmatike i tokom negovanja procesa razumevanja teksta predstavljaju veliki izazov za pedagoga (Adamikné–Hangay, 1999).

Prilikom podučavanja kritičkog čitanja – između ostalog i suprotstavljanjem istinitih-neistinitih tvrdnji – podstičemo dete na to da nakon pročitnog sačini rezime o napisanom na osnovu svog životnog i čitalačkog iskustva, te da utvrdi ispravnost napisanog.

U vezi sa delima iz beletristike možemo da postavimo sledeća pitanja, a koja zahtevaju razmišljanje: Da li ova priča može da se dogodi i u stvarnom životu? Da li je radnja priče zanimljiva? Koji su elementi u priči čudesni – fiktivni; a šta je stvarnost – realnost? O likovima u priči možemo da postavimo pitanja koja se odnose na fikcije.

U vezi sa naučno-popularnim štivima možemo da postavimo sledeća pitanja: Da li autor dovoljno poznaje predmet o kome je pisao? Da li je izlaganje autora nedvosmisleno, sažeto-koncizno, da li su mu konstatacije logične? Da li prepoznajete poneku skrivenu nameru autora?

Kreativno čitanje po svojim pretenzijama liči na kritičko čitanje, ali pretpostavlja korišćenje višeg stepena imaginacije. Njegovom razvoju mogu da pomognu sledeći koraci kontinuiranog čitanja (process reading) baziranog na teoriji J. A. Ričardsa – odgovor čitaoca: kazivanje unapred ili predviđanje (prediction); rešavanje problema (dogovor, polemika); vrednovanje epiloga knjige (evaluacija); postavljanje pitanja; ilustracije pročitnog; dramatizacija i vrednovanje sopstvenog učenja (introspekcija, metakognicija).

Kontinuirano čitanje (process reading) može da prati klasična obrada štiva (po delovima ili globalno), ali je u cilju motivacije korisnije primenjivati ga na duža štiva ili u slučaju pripreme lektire. Spomenuta dva načina obrade međusobno se ne isključuju: kontinuirano čitanje (process reading) može da dopuni i jedna dublja lingvistička analiza. Istovremeno, ova tehnika stvara odgovarajuću ravnotežu logičkog aspekta interpretacije pročitnog i retoričke analize (Adamikné, 2006).

Grožan (Grosjean) smatra da je bilingvizam (dvojezičnost) redovno korišćenje dva (ili više) jezika, a bilingvisti su ljudi kojima je u svakodnevnom životu neophodno da se koriste sa dva (ili više) jezika (Bartha, 2005). Možemo da govorimo o kolektivnom i o individualnom bilingvizmu.

Postoji više tipova bilingvizma: aditivan i substraktivan; složen i koordiniran; u dečijem dobu (rani); u doba mladosti i u doba odrasle osobe (kasni); simultan i sukcesivan; prirodan (primaran); veštački (sekundaran); produktivan i pasivan (receptivan) itd.

Srednjoistočnu Evropu karakteriše postojanje višejezičnosti, te je mađarski jezik u kontaktu sa indoevropskim jezicima. U dvojezičnim govornim zajednicama van državne granice Mađarske postoje i drugi centri korišćenja mađarskog jezika koji nisu identični sa korišćenjem u matičnoj državi, već su njegove kontaktne varijante varijante istog jezika.

Često se postavlja pitanje da li dvojezičnost predstavlja prednost ili nedostatak za osobu. Prema rezultatima istraživanja L. Genca i J. Kodžopeljić (1991), razvoj metajezičke svesti (language awareness) se modifikuje pri institucionalnom učenju stranog jezika u poređenju sa razvojem jednojezičnog. Rano dvojezično iskustvo usmerava pažnju deteta na jezičke pojave. Putem labavljenja veze između reči i predmeta ili pojave koju ta reč označava dete je uspešnije u mentalnim radnjama koje sprovodi rečima: lakše prihvata mogućnost promene naziva predmeta, upoređuje reči i uspešnije ih rasčlanjuje.

Tokom svojih istraživanja Göncz i Kodžopeljić su zaključili da između mađarsko-srpske dvojezičnosti koja je nastala u prirodnim okolnostima i metajezičke svesti – postoji pozitivna korelacija.

Kasnija istraživanja autora su usmerena na pitanje da li razni tipovi ranog bilingvizma utiču na sposobnost rastavljanja na foneme, na slogove i na formiranje reči i, u kakvoj je vezi (odnosu) gore navedeno sa sposobnošću čitanja. Dvojezična deca – u poređenju sa jednojezičnom – bolje se koncentrišu na zadatke u vezi sa čitanjem, lakše sintetizuju, jasnije im je da grafeme i glasovi imaju karakter simbola i uspešnije usaglašavaju korišćenje psihičkih funkcija potrebnih za razvijanje sposobnosti čitanja.

U svom samostalnom istraživanju Kodžopeljić je (1995) dokazala da na uspešnost ovladavanja veštinom čitanja utiče nivo metajezičke svesti (language awareness) koji je izgrađen u predškolsko doba (dečjem vrtiću) (Göncz, 2004).

*Sadašnji cilj istraživanja:*

Utvrđivanje nivoa razumevanja štiva učenika IV razreda osnovne škole.

Obrazloženje o potrebama istraživanja:

- a) aktuelnost ovog problema;
- b) čitanje i razumevanje štiva je jedna od najvažnijih aktivnosti savremenog čoveka;
- c) pisana reč je preko potreban izvor informisanja i nezamenljivo sredstvo doživotnog učenja (long life learning);
- d) na osnovu sprovedenih međunarodnih istraživanja, razumevanje pročitnog teksta (kao ključna kompetencija) na dosta je niskom nivou.

Da bi se ostvario ovako utvrđeni cilj istraživanja, nužno je realizovati sledeće istraživačke zadatke:

- a) izabrati i kritički analizovati teorijske osnove (literature) u vezi sa razvijanjem sposobnosti za razumevanje pročitanoog teksta. Tokom kritičke analize bilo bi neophodno teorijsko proučavanje i to pre početka empirijskog dela istraživanja;
- b) izdvojiti karakteristične tipove zadataka, a potom kreirati test za razumevanje štiva;
- c) utvrditi da li dvojezična ili jednojezična sredina utiče pozitivno, ili negativno na razvoj sposobnosti učenika za razumevanje štiva;
- d) utvrditi da li postoji statistički značajna povezanost između sociokulturne pozadine učenika (školska sprema roditelja) i nivoa razvijenosti sposobnosti razumevanja pročitanoog;
- e) utvrditi da li se nivo razumevanja pročitanoog statistički značajno razlikuje prema polovima;
- f) utvrditi razumevanje eksplicitno datih informacija u štivu;
- g) utvrditi nivo razumevanja implicitno datih informacija u štivu.

U skladu sa ciljevima i operativnim zadacima može se postaviti generalna hipoteza: Razumevanje učenika IV razreda osnovne škole pročitanoog štiva nije dovoljno.

Na osnovu generalne hipoteze može se postaviti nekoliko pojedinačnih, odnosno podhipoteza:

- a) dvojezična sredina u kojoj su učenici pozitivno utiče na nivo razvijenosti razumevanja štiva;
- b) postoji statistički značajna povezanost (pozitivna korelacija) između sociokulturne pozadine učenika (školska sprema roditelja) i nivoa razvijenosti razumevanja štiva;
- c) razumevanje pročitanoog štiva se statistički značajno razlikuje među polovima;
- d) razumevanje eksplicitno datih informacija u štivu se javlja među 60% testiranih učenika (njihovo prepoznavanje);
- e) razumevanje implicitno datih informacija u štivu se javlja među 40% testiranih učenika.

Metode primenjene u ovom istraživanju odabrane su u skladu sa prirodom problema, predmetom, ciljevima i zadacima, kao i u skladu sa postavljenim hipotezama. U istraživanju su korišćene sledeće metode: deskriptivna metoda, istorijska metoda, metoda teorijske analize, statistička metoda i tehnike koje se vezuju za deskriptivan metod: tehnika testiranja i proučavanja dokumenata.

Deskriptivnom metodom se definiše sadašnje stanje učenikovog razumevanja štiva. Naravno, uzeti su u obzir do sada prikupljeni podaci tokom istraživanja. Na taj način upoznajemo bitne karakteristike te pojave.

Primenom istorijske metode, proučavanjem dokumenata, stičemo nove spoznaje o uzorcima istraživanja (upoznavanje sociokulturne pozadine).

Statistička metoda se koristi pri obradi prikupljenih podataka u vezi sa uzorkom istraživanja, pruža brojčane podatke za kvantitativnu analizu.

Metoda teorijske analize tokom istraživanja sposobnosti razumevanja štiva biće primenjena u više navrata. Koristi se pri obradi i analizi prikupljenih teorijskih i praktičnih saznanja (podataka), kao i prilikom istraživanja razvojnih mogućnosti u vezi sa sposobnošću razumevanja štiva.

*Tehnike istraživanja:*

Deskriptivna metoda se oslanja na mnoge od tehnika prikupljanja podataka. U ovom istraživanju će biti korišćena tehnika testiranja i proučavanja dokumenata.

*Instrumenti istraživanja:*

a) Neformalan (nestandardizovan) test znanja za utvrđivanje stepena učenikovog razumevanja štiva u IV razredu, koji se temelji na nizu zadataka objektivnog tipa.

Za procenu sposobnosti razumevanja štiva koriste se pripovedačka (linearna) štiva, i nelinearni tipovi dokumenata. Tumačenje (razumevanje) štiva biće rešavanjem zatvorenih tipova pitanja – zadataka (biranje odgovora), kao i rešavanjem otvorenih tipova pitanja (zadataka), identifikovanjem eksplicitno datih informacija, kao i otkrivanjem i zaključivanjem iz implicitno datih informacija (skrivenih).

b) Osim štiva koja sadrže niz zadataka objektivnog tipa, proučavaju se i dokumenti. U pedagoškoj praksi je dokumentacija o učenicima složena (sastavljena iz više delova). U našem slučaju veoma je značajan anketni list za roditelje koji je priključen izvodu iz matične knjige rođenih pošto sadrži podatke o školskoj spremi roditelja.

*Uzorak istraživanja:*

Istraživanje se vrši na prigodnom ili nesistematskom uzorku, odnosno što je “pri ruci”. Uzorak obuhvata 150 učenika koji žive u dvojezičnoj sredini (Severni Banat), kao i 150 učenika koji žive u jednojezičnoj sredini (Severna Bačka).

Statistička obrada i analiza prikupljenih podataka je izvršena pomoću SPSS 15.0 i softverskog paketa “Microsoft Excel”. Na kraju istraživanja i procene razvijenosti sposobnosti razumevanja štiva – na osnovu kvalitativne i kvantitativne analize – došlo se do veoma važnih i značajnih zaključaka.

Nažalost, generalna hipoteza istraživanja se potvrdila kao tačna: razumevanje pročitano je na niskom nivou kad je reč o učenicima IV razreda osnovne škole. Ovu tvrdnju u potpunosti odlikavaju podaci deskriptivne statistike. U slučaju jednojezične, kao i dvojezične sredine, dobijene vrednosti aritmetičke sredine se kreću oko 20,00 poena (što je 50% u poređenju sa maksimalno mogućih 40,00 poena). Istovremeno i kumulativne frekvencije učestalosti potvrđuju da u jednojezičnoj sredini 48,7% učenika, a u dvojezičnoj sredini 42,0% učenika nije postiglo naveden broj bodova.

a) Dosadašnja međunarodna i domaća istraživanja potvrđuju i dokazuju da rani bilingvizam pozitivno utiče na razvoj jezičke svesti, a preko toga i na razvoj sposobnosti čitanja. U ovom naučnom radu upoređivanjem utvrđenih statističkih pokazatelja



na osnovu uzorka homogene (jednojezične) i heterogene (dvojezične) sredine možemo konstatovati sledeće:

1. U dvojezičnoj sredini aritmetička sredina je 20,34, odnosno viša je za 1,12, nego u jednojezičnoj sredini gde iznosi 19,22. Slična je situacija i u vezi sa utvrđenom medijana vrednošću koja je 21,00, u poređenju sa jednojezičnom sredinom, gde spomenuta vrednost iznosi 20,50. S obzirom na modus, primetna je još veća razlika – i to u korist dvojezične sredine – gde su izračunate vrednosti 24,00 i 18,00.

2. Posmatrajući mere varijabilnosti, vidimo da je u jednojezičnoj sredini opseg raspodele (OR) 28,50, a standardna devijacija 7,12366. Istovremeno, u dvojezičnoj sredini je OR= 29,50, dok je standardna devijacija 6,69201. Odnosno, ovi podaci deskriptivne statistike ne odlikavaju jednoznačno različitosti dve statističke serije.

U istraživanju i testiranju možemo dokazati prvu podhipotezu na osnovu  $\chi^2$ -distribucije. Naime, u slučaju podataka koji se mogu ustanoviti u vezi sa svakom pojedinačnom pojavom, najčešće raspolažemo informacijama o dve ili više karakteristika, odnosno svojstava. U našem slučaju, raspolažemo saznanjima o pozitivnim ili negativnim rezultatima učenika koji su rešavali test u vezi sa razumevanjem štiva, kao i o jezičkoj sredini.

Sušтина  $\chi^2$  je u tome da utvrdimo da li postoji bitna razlika između empirijske distribucije i teorijske distribucije, koju bi trebalo da dobijemo u tom slučaju ako faktor jezičke sredine ne bi uticao na pojavu koja se ispituje (sposobnost razumevanja pročitano).

Možemo konstatovati da je  $\chi^2 = 4,81$ . Vrednost stepena slobode (df) je jedan. Izračunatu vrednost  $\chi^2$  možemo uporediti sa  $\chi^2$ -distribucijom. Za jedan stepen slobode (df) i 95%-ni nivo značajnosti ( $p=0,05$ ) vezuje se vrednost 3,841, dok se za prvi stepen slobode (df) i 99%-ni nivo značajnosti ( $p=0,01$ ) vezuje vrednost 6,635.

Pri upoređivanju možemo konstatovati da je statistički značajna izračunata  $\chi^2 = 4,81$  za 95%-ni nivo značajnosti. Znači, prva podhipoteza istraživanja je dokazana kao tačna, odnosno dvojezična sredina pozitivno utiče na učeničku sposobnost razumevanja štiva. Ovaj rezultat je u saglasnosti – nadovezuje se – na konstatacije međunarodnih istraživanja.

b) Druga podhipoteza istraživanja, po kojoj između sociokulturne pozadine učenika (školska sprema roditelja) i nivoa razvijenosti sposobnosti razumevanja štiva, postoji statistički značajna veza (korelacija), zasniva se na rezultatima međunarodnog (PIRLS) istraživanja.

Zahvaljujući primeni mernih instrumenata tokom istraživanja, raspolažemo sa više podataka o pojedinim elementima uzorka. To su sledeći podaci: broj postignutih bodova učenika tokom rešavanja testa u vezi sa razumevanjem pročitano štiva, kao i školska sprema njihovih roditelja (majke i oca). Tako možemo govoriti o višedimenzionalnom uzorku. Nameće se pitanje kakva je povezanost između podataka elemenata uzorka: Na koji način utiče (pozitivno ili negativno) školska sprema roditelja na uspešnost učeničkog razumevanja štiva?

Na osnovu višedimenzionalnog uzorka izračunat Pirsonov koeficijent linearne korelacije pokazuje da li su dve pojave povezane, da li im je pravac menjanja isti ili suprotan i koji je stupanj njihove povezanosti.

Proučavajući povezanost između učeničkog razumevanja štiva učenika i školske spremne majke, možemo konstatovati da je u jednojezičnoj sredini  $r_{xy} = 0,214$ , a u dvojezičnoj sredini je viši,  $r_{xy} = 0,241$ . Istovremeno, analizirajući povezanost između učeničkog razumevanja štiva i školske spremne oca, možemo konstatovati da je u jednojezičnoj sredini  $r_{xy} = 0,313$ , a u dvojezičnoj sredini je malo viši,  $r_{xy} = 0,335$ .

Možemo da govorimo o pozitivnoj korelaciji. Dobijene vrednosti možemo da uporedimo, granične vrednosti linearnog koeficijenta  $r$  prema stepenu slobode 150 (df) i 95%-ni nivo značajnosti ( $r = 0,05$ ) vezuju se za vrednost 0,159, i sa vrednošću koja je dobijena za 99%-ni nivo značajnosti ( $r = 0,01$ ) i iznosi 0,208. Možemo zaključiti da između razumevanja štiva i školske spremne roditelja (majke i oca) postoji pozitivna korelacija, statistički značajna na oba nivoa značajnosti.

c) Prema trećoj podhipotezi, postavljenoj pre početka istraživanja, nivo razumevanja pročitanoš štiva statistički se značajno razlikuje prema polovima.

Na osnovu ranije sprovedenih istraživanja se može zaključiti da je sposobnost devojčica za razumevanje štiva bolja nego dečaka. Rezultati istraživanja sprovedenih u Severnoj Bačkoj i Severnom Banatu su sledeći: kako u homogenoj, tako i u heterogenoj (dvojezičnoj) sredini, na uzorku učenica, aritmetička sredina je viša, nego na uzorku učenika. Imajući u vidu mere varijabilnosti, možemo reći da je u pojedinačnim podacima za uzorak devojčica odstupanje od aritmetičke sredine niže nego za dečake; odnosno pružaju ujednačenija ostvarenja. Istovremeno, ne postoje značajna odstupanja između statističkih podataka dva uzorka.

Primenjen t-test će pokazati da li je statistički značajna i koliko je učestala razlika između uzorka – učenica i učenika. U jednojezičnoj, homogenoj sredini, vrednost t-testa iznosi 0,491; a u dvojezičnoj (heterogenoj) sredini je nešto viša – 0,622.

Ako izračunate statističke pokazatelje uporedimo sa graničnim t vrednostima, možemo konstatovati da su obe vrednosti niže u poređenju sa 100-tim stepenom slobode i 95%-ni ( $r = 0,05$ ), kao i 99%-ni ( $r = 0,01$ ) nivo značajnosti, odnosno, od 1,98 i 2,63. Ovako razlika između uzorka devojčica i dečaka u razumevanju štiva statistički nije značajna. To znači da treća podhipoteza nije dokazana kao tačna.

d) Prema 4. i 5. podhipotezi, eksplicitno date informacije u štivu identifikuje 60% učenika, a implicitno date informacije identifikuje 40% učenika.

Za procenu sposobnosti razumevanja pročitanoš štiva korišćeni su linearni tekstovi i nelinearni tekstovi (tip dokumenata). Sposobnost razlikovanja tipova štiva je od velikog značaja, pošto njihovim proučavanjem dobijamo potpuniju sliku o uspešnosti čitanja, odnosno čitalac primenjuje raznolike načine čitanja i razumevanja prilikom obrade različitih štiva. Znači, za pojedine književne vrste (raznih tipova štiva) mogu da budu prisutne razlike u ostvarenjima.

Tumačenje štiva je ostvareno rešavanjem pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, identifikovanjem eksplicitno datih informacija, kao i otkrivanjem implicitno datih informacija. Pri tome se primenjivalo doslovno čitanje, kao i interpretacija pročitanoš štiva.

Za niz zadataka objektivnog tipa pojedinačnom analizom rešenja zadataka u testu možemo sagledati broj napisanih odgovora na postavljena pitanja, kao i srazmer izražen

u procentima. Pretpostavljen procentualan srazmer i činjenice dokazane iskustvom u većini slučajeva se ne podudaraju. Odnosno, podhipoteza nije dokazana kao tačna.

Prilikom analize rešenih zadataka pojavljivali su se sledeći tipovi grešaka:

1. najčešća je pogrešna realizacija uputstva (netačnost označavanja);
2. nelinearni tekstovi (tip dokumenata) su stvarali poteškoće učenicima;
3. za anaforu se odgovarajuća identifikacija često nije ostvarila;
4. primetna je opšta zbrka u pojmovima, nedovoljno poznavanje kategorija (najnižih, najviših);
5. učenici su teško znali da odluče da li je u štivu prisutna informacija (može li se identifikovati), ili je potrebno da oni razmisle, oslanjajući se na sopstveno predznanje i obrazovanje da bi rešili zadatak.

Procentualna srazmera tačnih i netačnih odgovora na postavljena pitanja, u velikoj meri zavisi od tipa štiva na koje se odnose. U svakodnevnoj pedagoškoj praksi još uvek su mnogo više zastupljeni linearni tekstovi, dok su nelinearni tekstovi (tip dokumenata) prisutni u mnogo manjoj meri.

Tokom negovanja maternjeg jezika neophodno je razvijanje svih oblika čitanja (ekstenzivno, intenzivno, "scanning" i globalno). Zbog toga je potrebno izabrati odgovarajuća štiva. Sposobnost potrebna za proces razumevanja, da bismo znali da identifikujemo tip štiva, pomaže u razumevanju značenja. Uzorak tipa štiva, svojevrsna struktura i jezik i stil sugerišu čitaocu značenje. Zbog toga u strateške zadatke negovanja razvoja maternjeg jezika spada i proširenje izbora tipova štiva u knjigama i udžbenicima na mađarskom jeziku.

Omogućimo da se čitaju štiva različite sadržine i namene! Na primer: beletristika, naučno popularan štiva, napisi za lične potrebe, zvanični, publicistički zapisi itd. Deca u školi malo čitaju, npr. razna uputstva za upotrebu, retko popunjavaju anketne listove, obrasce, u institucionalnim okvirima se sreću sa malim brojem vrsta napisanog. Bilo bi važno da se u školi – proporcionalno stvarnom životu – čitaju linearni i nelinearni tekstovi, odnosno tipovi napisanog koji su povezani sa životom u zajednici, sa radom, sa učenjem (na primer: raspored časova, nacrt mape, red vožnje, uputstvo za upotrebu lekova, razna pravila igara itd.).

Ispitivanjem i proučavanjem napisa svakodnevno prisutnih u prirodnoj sredini (okruženju) deteta ostvaruje se princip funkcionalnosti pedagogije. Slično raznolikostima književnih vrsta, i dužina zadataka treba da bude raznovrsna: od onih koji se sastoje od jedne-dve reči, sve do zadataka pisanih na tri do četiri stranice.

Navedene zadatke ne treba realizovati samo na časovima maternjeg jezika, već i na časovima ostalih nastavnih predmeta. Tekst udžbenika treba smatrati specifičnim, svojevrsnim tipom štiva; odgovornost pedagoga je da đaci nauče da uče iz udžbenika, da na pravilan način razumeju i tumače tipografiju štiva i skice koje ga prate.

Korišćenje računara predstavlja sa ovog aspekta nov izazov i za decu i za učitelje. Računar odvikava od mirnog, doživljajnog (ekstenzivnog) čitanja složenog (međusobno povezanog) štiva, pošto ono što se pojavljuje na ekranu zahteva drugačiji način čitanja od pisanog na papiru u obliku dokumenta. Jedan, dva ili i više dokumenata mo-

žemo da vidimo odjednom; ali od svakog pojedinačnog dokumenta; u datom trenutku, možemo videti samo mali deo. Dostupne dokumente, ili samo jedan duži, ne možemo da sagledamo u njegovoj celovitosti. Međutim, u elektronskom zapisu (e-tekst) je sa tehničke strane lakše tražiti; kao što je slučaj u globalnoj, svetskoj mreži, gde je to neuporedivo lakše i efikasnije. Ovladavanje efikasnim i skening (scanning) čitanjem ovakve vrste takođe zahteva posebnu metodiku.

U pedagoškoj praksi (i u udžbenicima) još uvek su najviše prisutna štiva iz beletristike, za razliku od napisa koje karakteriše njihova svakodnevna upotreba. Zbog toga svi oni kojih se tiče (učitelji, nastavnici, autori udžbenika i urednici) moraju preduzeti sve mere u interesu razvijanja sposobnosti razumevanja pročitano.

## LITERATURA

- Adamikné Jászó Anna (2002): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, Trezor Kiadó, Budapest
- Adamikné Jászó Anna (2004): *A magyar nyelv könyve*, Trezor Kiadó, Budapest
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor Kiadó, Budapest
- Adamikné Jászó Anna–Hangay Zoltán (1999): *A nyelvi elemzések kézikönyve*, Mozaik, Szeged
- Bartha Csilla (2005): *A kétnyelvűség alapkérdései: beszélőkés közösségek: [felsőoktatási tankönyv]*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztik*, Osiris Kiadó, Budapest
- Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*, MTT (Magyarságkutató Tudományos Társaság) és az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Szabadka–Budapest
- Hernádi Sándor (1994): *Beszédművelés*, Nemzetközi Tankönyvkiadó, Budapest
- Kiefer Ferenc (szerk., 2003): *A magyar nyelv kézikönyve*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Steklács János (2008): *A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel*, Tanítás – Tanulás, 2008/7., 28–29. p.
- Szikszaíné Nagy Irma (2004): *Leíró magyar szöveg*, Osiris Kiadó, Budapest

**Summary:** Since text represents a constituent of language communication, and since most information is presented in the text form, the capacity to understand text- as the core competence of mother tongue – is crucial. During our developmental work we can distinguish between teaching comprehension of words, sentences, sentence groups, chapters and text as a whole. Meanwhile, we go through different levels of text comprehension, from literary meaning, through text interpretation and critical reading and gradually to creative reading. The results of international and our researches in Northern Backa and Banat proved that bilingual environment had positive effect on reading comprehension of pupils. At the same time, it was proved that there was a positive correlation between text comprehension and socio-cultural background of pupils.

**Key Words:** text, type of text, reading, text comprehension, meta-linguistic consciousness, bilingualism, socio-cultural background.

**MR BOGDAN ĐORĐEVIĆ**

Pedagoški fakultet

Sombor

**PREGLEDNI ČLANAK**

**REVIEW**

UDK: 371.3::78

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.133-148

## **MUZIČKA UMETNOST KAO SREDSTVO ESTETSKOG VASPITANJA U RAZREDNOJ NASTAVI**

**Rezime:** Namera ovog rada je da ukaže na ulogu muzike i nastave Muzičke kulture u razvoju i kultivisanju muzičkih sposobnosti učenika u razrednoj nastavi. Muzika, posebno slušanje umetničke muzike, osnova je razvoja muzičkih i estetskih sposobnosti. Interesovanje i muzička osetljivost su primarne dispozicija od čijeg razvoja zavisi razvoj i kultivisanje učenikovih sposobnosti da opazi, doživi, vrednuje i stvori lepo. Navedeni su nalazi mnogih autora iz estetike, estetike muzike, muzičke pedagogije i psihologije muzike. Posebno je naglašena uloga nastave i nastavnika Muzičke kulture značajnog za razvoj muzičkih i estetskih sposobnosti učenika. Osnovni zadatak nastavnika je da u nastavi kreira stimulativnu situaciju u kojoj će učenik i njegov odziv na estetske vrednosti muzike biti centralno pitanje estetskog i muzičkog obrazovanja i vaspitanja, a sam estetski doživljaj osnova učenja i model za sve druge vrste doživljaja. Iz navedenih razloga u ovom članku se sem pojmovnih razjašnjenja muzičke umetnosti, ciljeva i zadataka nastave Muzičke kulture, govori i o značaju i ulozu umetničke muzike u razvoju estetskih dispozicija i estetskih sposobnosti učenika razredne nastave.

**Gljučne reči:** umetnost, muzika, estetika, nastavnik, sposobnosti.

---

### **I Uvod**

Danas se u analizi stanja muzičke kulture sve više ukazuje na značajne razlike između muzike koja se kao predmet uči u školi i one koja se sluša van škole. Ovakva odvojenost ili sukobljenost se sve teže prevazilazi, posebno u okolnostima smanjivanja fonda časova nastave Muzičke kulture i načina na koji se ona danas izvodi u školi. Muzika koju učenici uče u školi i način učenja vrlo često su u neskladu sa egzistencijalnim i ekspresivnim potrebama učenika jer muzika nije usmerena prema učeniku, već više prema nekom drugom vremenu kada učenik treba da postane istinski ljubitelj muzike. Previše se insistira na znanju i vežbanju veština, a premalo na razvoju muzičkih

dispozicija, kao što su interesovanje za muziku, muzička osetljivost i kreativnost. Bez obzira što pri usvajanju muzičkog znanja i muzičkih veština početni rezultati izgledaju dobro i prihvatljivo, za nastavnike je daleko važnije, ali i teže, posebno zbog složenosti postupaka i potrebnog vremena, da kultivišu navedene dispozicije. One će se razvijati samo ako se podstiču u dužem periodu i ako se u postupku njihovog ispoljavanja kontinuirano potkrepljuju. Uzajamno dopunjavanje znanja, veština i dispozicija je osnovni zadatak nastave i nastavnika, posebno u razrednoj nastavi. Estetsko vaspitanje danas u uslovima savremenog života dobija nove dimenzije i novu ulogu u životu svakog pojedinca i društva u celini. Nova saznanja o položaju čoveka u savremenom društvu u prvi plan ističu razvoj stvaralačkih sposobnosti i njihov doprinos razvoju nauke, tehnike i kulture jer skoro svaka ljudska delatnost i svaka profesija zahteva sve više estetski ukus, kreativnost i inventivnost, koje se, pre svega, stiču estetskim vaspitanjem. Savremene koncepcije estetskog vaspitanja više ne polaze od stava da estetska kultura karakteriše samo zrelu ličnost, već da je ono faktor razvoja fizičkih i psihičkih sposobnosti deteta, i to svakog deteta. Razlog tome je što svako dete, manje ili više, ima sposobnost da opaža, doživljava, vrednuje i stvori lepo. Zato savremena škola u nastavi i svim drugim vannastavnim aktivnostima, a posebno u umetničkim predmetima u razrednoj nastavi (maternji jezik, likovna kultura i muzička kultura), ima zadatak da učenike upozna sa svetom umetnosti i sa lepim u svom okruženju (prirodi i društvenim odnosima). To će omogućiti da učenici na samom početku svog školovanja usvoje odgovarajuće znanje, formiraju odgovarajuće navike i tako razviju estetske sposobnosti kao uslov formiranja svog početnog estetskog iskustva. Tako je i u slučaju muzike koja kao oblast ili područje umetnosti, kao poseban jezik umetnosti, pripada području muzičke estetike, čiji je osnovni zadatak da prouči estetska svojstva muzike i to sa aspekta estetskog saznanja (čulnog uživanja) i racionalnog saznanja koje podrazumeva da se muzika osim čulima, doseže i umom. Muzika svojim izražajnim sredstvima snažno deluje na osećanja i tako određuje odnos čoveka prema stvarnosti. To potvrđuje i stav D. Mitrovića (1967) koji smatra da je muzika od svih umetnosti najbliža čovekovom srcu i njegovim osećanjima i da razvija ljudska osećanja u svoj njihovoj dubini i snazi. Ovakva dejstva imaju samo muzička dela koja pripadaju umetničkoj muzici, čije slušanje nas ne udaljava od života, već doprinosi njegovom kvalitetu. Zato je estetsko muzičko iskustvo, kao primarna potreba deteta i jedna od primarnih formi detetovog iskustva, važan faktor ne samo muzičkog razvoja već i estetskog vaspitanja.

## II POJAM, CILJ I ZADACI MUZIČKE UMETNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Umetnost je predmet izučavanja estetike koja se najčešće označava kao nauka o lepom, naročito u umetnosti kao najpotpunijem izrazu lepog. Umetnost, prema raznim definicijama, proizvodi lepo, ona je ekspresija, daje oblik i izaziva estetske doživljaje. Ona nije delo prirode, već je uvek veštačka i estetska. Ona je stvaralaštvo koje pričinjava estetsko uživanje. Kao takva, ona je krajnji cilj nastave Muzičke kulture koja mora imati naglašenu vaspitnu ulogu, jer svet umetnosti i lepog ima, pre svega, vaspitnu ulogu.

## 1. Pojam muzičke umetnosti

Muzička umetnost se može odrediti kao umetnost ljudskog izražavanja tonovima i njihovim kombinacijama. Muzika je umetnost koja tonovima odražava čovekova osećanja, misli i doživljava jer u sebi sadrži više različitih izražajnih elemenata (sredstava). Ritmizirana melodija kao osnova muzike ukazuje na izražajnost koja prvenstveno zavisi od strukture muzičkog dela, odnosno od intervala, ritma, metra (mere), tempa, harmonije, dinamike i boje. Navedene izražajne karakteristike doživljavam kao sintezu pojedinosti, kao muzički oblik (formu) u kome svako izražajno sredstvo deluje u skladu sa drugim, u kome se one isprepliću i stapaju u celinu. Pojam muzičke umetnosti, sa stanovišta muzikologije, određuje se sa aspekta njenog trajanja, prostora i kretanja. Muzika je vremenska umetnost jer muzičko delo teče u vremenu, što omogućuje da se sagleda u celini, odnosno da je za njegovo sagledavanje (slušanje) potrebno vreme. Ovakvo određenje osnovu ima u samoj osobini zvuka, odnosno u metro-ritmičkoj okosnici jer su metrika i ritmika dve strane kontinuiranog muzičkog toka u vremenu. Metrika proučava raspored u muzičkom toku, a ritmika se bavi relativnim odnosima trajanja zvučnih fenomena. Vreme u muzici je subjektivno doživljeno vreme koje određuje tempo koji predstavlja brzinu kretanja metričkog osnova nekog ritmičkog toka. Fenomen prostornosti (voluminoznosti) u muzici ukazuje na njenu strukturalnu prostornost (ispunjenost tonskim materijalom) i tonsko-emisionu prostornost, koje treba razlikovati od ekspresivne prostornosti koja je posebno prisutna pri slušanju programske muzike (vanmuzičke predstave – slike). Muzika je i zvučno kretanje koje je tesno povezano sa fenomenom irealnog zvučnog prostora koji je rezultat ekspresivnog svojstva muzike, što ukazuje da utisci prostora i kretanja u muzici ukazuju na ritam, a ne na melodiju. Ritam je osnovni činilac muzičkog kretanja i predstavlja apstrakciju fenomena muzičkog kretanja u zamišljenom tonskom prostoru.

## 2. Cilj i zadaci muzičke umetnosti u osnovnoj školi

Muzička umetnost je osnova muzičkog razvoja, ali i važan činilac učenikovog estetskog, sazajnog, moralnog, psihomotornog i socijalnog razvoja. Kao takva, ona ima nezamenljivu vaspitnu ulogu iako njen vaspitni značaj nije i jedini oblik društvene vrednosti. Ona prožima dete i čini izvor njegovog životnog zadovoljstva, pozitivnih emocija, i estetskog doživljavanja, što je pretpostavka razvoja njegovih estetskih sposobnosti. Postavljen cilj (šta treba postići), pre svega, usmeren je na razvoj muzičkih dispozicija učenika i stvaranje navika za aktivno bavljenje muzikom (slušanje muzike, pevanje i sviranje) i na toj osnovi podsticanje učenikovih stvaralačkih sposobnosti, njegovog kognitivnog, afektivnog i etičkog razvoja. Učenikovo aktivno bavljenje muzikom doprineće razvoju i kultivisanju muzičkih dispozicija, kao što su interesovanje, radoznalost, muzička osetljivost i kreativnost. Na ovaj način će učenik biti osposobljen da oseti karakter i raspoloženje muzičkog dela, da razume muzički izraz i doživi emocionalan odnos prema muzičkom delu, da ga opaža, upoređuje i vrednuje, ali i da stvara muziku. Navedeno

ukazuje da je osnovni cilj razvoj opšte muzikalnosti koju poseduje svaki učenik, svako zdravo dete, čije stanje čula sluha može da primi zvučne kvalitete, da ih sa pažnjom opaža, pamt i, sve do doživljaja muzike, pri čemu je važna uloga svesti. Sve navedeno ukazuje da je razvoj estetskih sposobnosti osnova učenikove senzibilnosti, njegovog stvaralačkog angažovanja i privrženosti estetskim vrednostima svega što ga okružuje. Polazeći od toga da muzička umetnost najuverljivije funkcioniše kao animator vrednosti, estetski pristup obrazovanju nudi velike mogućnosti za zadovoljavanje učenikovih potreba za muzikom jer u razrednoj nastavi ona njemu predstavlja izvor zadovoljstva i lepog ali i svojevrsnu igru. Zadatak nastave i nastavnika je da pođe u susret navedenim potrebama učenika, što podrazumeva uvođenje vrednih dela muzičke umetnosti i stvaranje takve stimulativne atmosfere koja će učenicima omogućiti kvalitetno opažanje, doživljavanje, vrednovanje i eventualno stvaranje muzike. Kontakt učenika sa umetničkom muzikom podrazumeva širok spektar različitih aktivnosti (delatnosti), i to u različitim kontekstima (nastavi Muzičke kulture, ostalim predmetima, slobodnim aktivnostima, horu, orkestru, produženom boravku, na koncertima i sl.) u kojima je estetski doživljaj osnova svega, pa i model za sve druge doživljaje. Sve navedeno ukazuje da je osnovni zadatak nastave razvoj estetskih sposobnosti, sticanje i kultivisanje estetskog senzibiliteta učenika i da su učenik, stimulativna sredina i reagovanje učenika (doživljaj) kao odziv na vrednosti muzičke umetnosti osnova nastave Muzičke kulture u razrednoj nastavi.

### III MUZIČKA UMETNOST I RAZVOJ ESTETSKIH DISPOZICIJA

Svako dete ima mogućnost za estetsko vaspitanje jer ne nasleđuje gotove estetske sposobnosti, već samo osnove (dispozicije) za to. Dispozicije se određuju kao osnova nekog svojstva ili delatnosti u psihičkom životu i ponašanju, kao latentni uslov ponašanja i doživljavanja. Nasledne dispozicije su rezultat genetskih osobina roditelja, a stečene su rezultat iskustva, učenja i navikavanja. Skoro svaka osobina ličnosti je podložna uticaju gena, i obrnuto. Od stepena razvoja dispozicija zavisi i kvalitet sposobnosti. Na kvalitet estetskih sposobnosti, osim dispozicija, utiču i socijalna sredina, pedagoški uticaji i aktivnost deteta. Kada je reč o vaspitanju i obrazovanju učenika u razrednoj nastavi interesovanje je ključna dispozicija jer je to unutrašnje motivisana aktivnost koja se obavlja radi nje same i sa zadovoljstvom. Iz navedenih razloga uloga nastavnika je da pođe u susret tim dispozicijama, da ih kultiviše i podstiče, i to u kontinuitetu. Većina dispozicija se razvija posmatranjem i oponašanjem uzora, stvaranjem uslova za njihovu primenu i potkrepljivanjem. One se ne mogu steći učenjem iz knjiga, a previše insistiranja na znajući i vežbanju veština može da utiče i negativno na razvoj dispozicija.

#### 1. Interesovanje za muzičku umetnost

Dete po svojoj prirodi pokazuje značajno interesovanje za sve što ga okružuje i rado se okreće izvoru zvuka. Ovo početno interesovanje je osnova buduće aktivnosti, prvi dijalog sa muzikom i početak njegovog muzičkog iskustva. Uloga roditelja



u ovom periodu, a kasnije vaspitača i nastavnika, jeste da “pođu” u susret detetovim potrebama u početku izazivanjem, a kasnije podsticajima (spoljašnja motivacija) i kultivisanjem. Interesovanje je primarna dispozicija (unutrašnja motivisanost), to je aktivnost koju dete rado obavlja i ono je osnova za razvoj sposobnosti saznanja i uslov uspešnosti. Psihološki posmatrano ono je osobina ličnosti koja se zasniva na znanju, osećanjima i iskustvu. Ova unutrašnja motivisanost nakon rođenja deteta ima refleksi karakter, koji se kasnije u detinjstvu do polaska u školu ispoljava otkrivanjem novog, u radoznalosti, prijatnosti, zadovoljstvu i uspešnosti. Rezultat unutrašnje motivacije je razvoj sposobnosti koje podrazumevaju aktivnost, pažnju i maštu, što je posebno važno za proces učenja. Interesovanje za umetnost i za muziku je trajna dispozicija, osobina muzičke ličnosti i kombinacija različitih sposobnosti za subjektivno delovanje i doživljaj lepog i ukazuje na stepen razvoja estetskih sposobnosti. Nije dobro ako se u učenju i sticanju znanja zanemari interesovanje za muziku, kao što ni posedovanje interesovanja bez znanja nije korisno. Istraživanje (Bogunović, 1988) je potvrdilo da unutrašnja motivacija za muziku zavisi od radoznalosti, postignuća i aspiracije. Iz navedenih razloga faze muzičkog razvoja treba prihvatiti kao očekivane mogućnosti ili očekivan stepen muzičkih sposobnosti, i to različito za svakog učenika. Ovakav optimalan stepen mogućnosti učenika podrazumeva i “optimum uticaja”, što pre svega zavisi od podsticajnih mera, podrške, pažnje, pomoći, vežbanja, očekivanog uspeha i stepena aspiracije. Iz navedenih razloga nastavnik je dužan, pod pretpostavkom da je prethodno upoznao muzičke sposobnosti učenika, da svakom učeniku pruži pravu meru stimulacije, ni previše ni premalo, već samo onoliko koliko je to potrebno. Upoznavanje učenika je kompleksan postupak i pretpostavka uspešnog rada. Pažljivim postupanjem, u razgovoru sa učenikom i njegovim roditeljima, nastavnik će uspešno sagledati dosadašnje učenikovo muzičko iskustvo u odnosu na njegovo pevanje, sviranje, interesovanje, porodične prilike, muzikalnost njegovih roditelja i sl. Pored navedenog veoma pažljivo i nenametljivo treba ispitati učenikov sluh pomoću zadatog ritma ili tonskog niza na klaviru i to uz pomoć pesmice koja je detetu već poznata (primer: Ringe ringe jaja). Procena muzikalnosti učenika je osetljivo pitanje i ne treba donositi konačne procene. Ovako pobuđeno interesovanje deluje stimulatивно na učenje i učenikov odnos prema muzici jer prvi uspeh doprinosi razvoju interesovanja. Preterano forsiranje postojećeg interesovanja doprinosi njegovom opadanju. Uloga nastavnika je zbog toga da prvo ponudi one nastavne sadržine koje su učenicima bliske i poznate, a to su brojalice, dečije pesme, muzičke igre i prepoznatljiva dela programske muzike. Programska muzika u svojoj osnovi ima sadržaj (van muzičko značenje) koji opisuje, imitira, oponaša svet oko nas. Ona je kao poezija, bajka, priča o pojavama koje imaju karakterističan zvuk ili šum koji izaziva kod učenika određene emocije jer im šalje emotivne poruke a u dečjem umu izaziva stvaranje predstava, izaziva doživljaj i metaforične odgovore. Na primeru bajke, učenicima treba ponuditi već poznata dela kao što su Bumbarov let (N. R. Korsakov), Peća i Vuk (S. Prokofjev), Krcko Oraščić (P. I. Čajkovski) i sl. Ovakve muzičke bajke su poetizovane čežnje jer se dva sveta mogu osetiti i doživeti ali se ne mogu dodirivati. Slušajući ovakvu muziku, učenik stvara sopstvene predstave u kojima preobražava stvarnost, menja svet i daje mu

nov kvalitet. Programska muzika, (prema: E. Kamenov, 2001) posvećena prirodi zbog svoje emotivne poruke budi odgovarajuće emocije i tako doprinosi razvoju ekološke kulture učenika. Dečje pesme (Al' je lep ovaj svet, Prolećna pesma, Na livadi) ali i muzičke kompozicije (Karneval životinja, Vltava, Četiri godišnje doba, Ševina pesma, Valcer cveća) su samo neki primeri koji mogu integrisati nastavu Muzičke kulture i ekološke sadržaje. Pobuđeno interesovanje može učenika motivisati da sluša i ovakvu muziku. Važno je znati da se mnoge muzičke aktivnosti ne mogu ostvariti bez pobuđenog interesovanja (kultura glasa, aktivno slušanje muzike, složno sviranje i pevanje). Primer pobuđenog interesovanja (situaciono interesovanje) u slučaju slušanja muzike se uglavnom ostvaruje u uvodnom delu časa, kada nastavnik najavljuje nastavnu sadržinu i na taj način omogućava učenicima da slobodno i spontano ispolje svoje utiske o muzici, o svom doživljaju i vrednostima muzike, da pitaju i sl. Prethodni dogovori, mali podsticaji, podrška i potkrepljivanje su važni elementi stimulativne atmosfere u nastavi Muzičke kulture.

## 2. Muzička umetnost i razvoj estetske osetljivosti

Estetska osetljivost (senzibilnost) je najvažnija dispozicija i najviši vid estetskih sposobnosti. Estetska osetljivost pripada sferi afektivnog reagovanja na estetske vrednosti umetničkog dela i kao takva neposredno utiče na razvoj sposobnosti estetskog vrednovanja, preferencije i estetskog ukusa. Ovi vidovi reaktivnog potencijala su osnove estetskog vaspitanja i svih aktivnosti koje učeniku omogućavaju da slušanjem muzike obogati svoj vizuelni senzibilitet i tako ostvari svoj estetski doživljaj muzike. Muzička isetljivost ili osetljivost na kvalitet muzike ili njenog izvođenja je suštinska odrednica i nužan uslov muzikalnosti, pri čemu se muzikalnost i “muzički talenat” određuju kao sinonimi muzičke sposobnosti na najvišem nivou. Muzikalnost kao “globalno svojstvo”, kao složena sposobnost, urođena je i u njoj je osnova muzičke osetljivosti na visinu, jačinu i trajanje tona, osećanje za ritam i harmoniju i obim muzičkog pamćenja. Osetljivost koja omogućava da se uoče razlike u visini tona je najočigledniji fenomen akustike i najvažniji dijagnostički znak muzikalnosti. Sposobnost razlikovanja visine tona se utvrđuje na različite načine. Dobro je koristiti testove izbora viši – niži; isto – različito i to primenom čistih tonova tonalne muzike. Igre tonova na metalofonima, različite pesmice koje učenici već znaju su samo neke od mogućnosti da se kroz igru omogući fiksacija tonova toničnog trozvuka (do-mi-sol) koja je najvažnija za razvoj sposobnosti razlikovanja visine tonova. Primeri: pesma Jesen (sol-mi), Na kraj sela (mi-fa-sol), Mi idemo preko polja (re-mi-fa-sol), Do vrha je stigao (do-sol), Vejavica (do-sol). Istraživanje E. Vnera (prema: K. Mirković - Radoš, 1996) ukazuje da razvoj muzičke osetljivosti i muzikalnosti zavisi od ranog muzičkog iskustva, od podsticaja u porodici. Roditelji koji uživaju u muzici, pevaju i sviraju deci, bogate njihovo muzičko iskustvo i tako razvijaju njihovu muzičku osetljivost, koja je osnova razvoja njihove muzikalnosti. Estetska osetljivost za vrednost muzike kao dispozicija predstavlja uslov formiranja estetskog ukusa, odnosno estetski ukus kao oblik reagovanja na vrednost muzike ukazuje na nivo razvoja estetske osetljivosti.

Estetski i muzički ukus kao trajnija dispozicija i kao ukupnost svih preferencija je rezultat kvalitetnog opažanja muzike, većeg znanja i razumevanja muzike, kvalitetnog doživljaja i vrednovanja muzike. To je doživljaj vrednosti muzičkog dela u vidu zadovoljstva koje predstavlja i akt svesti. Osim muzičkom osetljivosti, muzički ukus je uslovljen estetskim vaspitanjem, kultivizacijom emocija i opštom kulturom. Učenje, ponavljanje, doba i inteligencija su takođe značajni činioci formiranja muzičkog ukusa. U učenju važan je uticaj starijih, a posebno nastavnika jer je on vrlo često prvi i jedini koji učenika upoznaje sa lepim i vrednim u muzici. Učenik na taj način ostvaruje svoj prvi emotivni odnos prema muzičkom delu koje sluša, od čega u mnogome zavisi i njegov odnos prema muzici u budućnosti. Ponavljanje ima za cilj da stvori emocionalni odnos prema muzičkom delu, da unapredi taj odnos, jer to doprinosi većem dopadanju muzike. Inteligencija je važan faktor jer od nje zavisi koliko i kako će učenik svoje utiske i znanje trajno usvojiti i primenjivati u svom izboru muzike. U razrednoj nastavi muzički ukus je još neodređen zbog nedovoljnog muzičkog iskustva, što ukazuje da se ukus, kao deo afektivnog razvoja, može razvijati pod uticajem stimulativne sredine, kultivizacijom estetskog doživljaja muzike i uz pomoć kvalitetnih muzičkih informacija. To je moguće jer su učenici fleksibilni i skloni da prihvate različite informacije i stavove odraslih. Muzički ukus zbog konfuzije u mišljenju o subjektivnom i objektivnom, zbog prenaplašene emocionalnosti, u ovom periodu razvoja se odlikuje površnim ocenama, što je rezultat učenikove estetske percepcije koja je elementarni oblik njegovog mišljenja. Iz navedenih razloga slušanje umetničke muzike je primarni zadatak bogaćenja učenikovog muzičkog iskustva, što će doprineti razvoju i formiranju učenikovog muzičkog ukusa.

Estetska preferencija je elementarni oblik afektivnog reagovanja na estetsku vrednost umetničkog dela, forma estetskog ponašanja izazvana ekspresivnim svojstvima umetničkog dela. Ona podrazumeva kratkoročnu procenu dopadanja i estetski akt posmatrača umetničkog dela u čijoj se osnovi nalazi estetski doživljaj koji je izazvan osećanjem vrednosti. Sa stanovišta deskriptivne fenomenologije, M. Gajger (prema: M. Uzelac, 1993) estetski doživljaj određuje kao mešavinu dopadanja i uživanja, u kojoj prevlađuje čas dopadanje, čas uživanje. Samo dopadanje Gajger označava kao odgovor subjekta, kao predracionalni sud (stav) koji ukazuje na estetsku vrednost predmeta i kao delatnost subjekta u odlučivanju. Za razliku od dopadanja, estetsko uživanje (zadovoljstvo) nije odgovor, već emotivna reakcija na predmet dopadanja i kao takva ona je akt svesti o onome što nam to delo znači. Pitanje muzičkog značenja (prema: M. Antović, 2004) pripada području semionike muzike. Muzika za slušaoca po Antoviću nosi određene poruke i izaziva emocije i iskaze. Kao i u jeziku te poruke su metaforične pa su i odgovori metaforični što ukazuje da je metafora ključna za opis muzike i njeno razumevanje. Muzička preferencija je kratkoročna procena dopadanja i ne predstavlja stepen muzikalnosti, već estetski akt slušaoca muzičkog dela, odnosno doživljajima izazvano dopadanje. Istraživanje C. V. Valentajn (prema: K. Mirković – Radoš, 1996) ukazuje da deca već sa šest godina “znaju” šta je “dobro” i “lepo” od onoga što su slušali, a istraživanje W. V. Mej da na preferencije dece veliku ulogu imaju porodica, mediji i vršnjaci. Navedeni rezultati ukazuju da se temelji muzičke preferencije postavljaju još u detinjstvu i da samo kontinuirano izlaganje muzici (slušanje umetničke muzike) i vežbanje u

estetskom vrednovanju može doprineti razvoju i kultivizaciji muzičke preferencije, od čega zavisi i kasnije formiranje muzičkog ukusa. Za nastavnu praksu pri formiranju i kultivisanju muzičkih preferencija važno je što češće slušanje vrednih dela umetničke muzike (ponovljeno slušanje doprinosi većem dopadanju) i vežbanje u njenom vrednovanju, što će doprineti ne samo dobrom raspoloženju već i većem interesovanju za tu vrstu muzike. U razrednoj nastavi nastavnik svoj izbor treba da usmeri na vredna dela programske muzike koja su deci već poznata i čija je estetska vrednost proverena. Kratka muzička dela programske muzike zbog svog deskriptivnog karaktera (slikovitosti) i emocionalnosti su bliska mlađim učenicima, pa ih oni lakše opažaju i doživljavaju.

### 3. Muzička umetnost i razvoj ostalih dispozicija

Interesovanje za muziku, muzička osetljivost i muzikalnost su najvažnije dispozicije za razvoj estetskih sposobnosti. Osim navedenih, dispozicije su i radoznalost, druželjubivost, ali i dispozicije koje se odnose na anatomsku-fiziološku ispravnost čula, nervnih puteva i moždanih struktura. Radoznalost je dispozicija koja ukazuje na odnos učenika prema okolini u težnji da se ona ispita i upozna, naročito nešto novo. Ona je opštija dispozicija od interesovanja. Radoznalost je važna za muzički i estetski razvoj jer ukazuje na potrebu učenika da upozna nove vrste muzike, različite žanrove i stilove muzike. Druželjubivost pripada sferi socijalnog reagovanja (ponašanja). Za muzički i estetski razvoj ova dispozicija je važna u pevanju i sviranju na dečijim instrumentima. Organsku osnovu psihičkih funkcija čini organizam u celini, a posebno čulni organi (receptori), mišići i žlezde sa unutrašnjim lučenjem (efektori), i kao najvažniji, nervni sistem. Navedene funkcije omogućavaju prijem zvučnih draži (senzorne funkcije) i reakciju na primljene i analizirane zvučne draži (psihomotorne, emocionalne i socijalne funkcije). Muzički sluh je osnova za sve aktivnosti i njegov razvoj je jedan od primarnih zadataka muzičkog vaspitanja. On je urođena dispozicija (sklonost, mogućnost), koja postoji u svakom zdravom detetu, ali ne u jednakoj meri. Kao i pre škole, u razrednoj nastavi se razvoj sluha i ritma bazira na različitim igrama koje pomažu detetu da osluškuje, zapaža i prepoznaje različite zvukove, šumove i muzičke tonove. Cilj ovih igara je prelazak sa slučajnog na svesno slušanje, razvoj interesovanja za opažanje zvučnih pojava, auditivne pažnje i pamćenja zvučnih utisaka. Sluh se utvđuje sviranjem fraze na osnovu čega se od učenika traži da odgovori koliko je različitih tonova čuo. Sluh se može utvrditi i sviranjem i ponavljanjem pojedinih intervala. Na ovaj način, razvoj sluha doprinosi daljem razvoju opažanja različitih osobina tona (visine, jačine, trajanja i boje), muzičke memorije i ritma.

## IV MUZIČKA UMETNOST I RAZVOJ ESTETSKIH SPOSOBNOSTI

Sposobnosti se određuju kao osobine ličnosti (ili dispozicije) koje omogućavaju uspeh u obavljanju određenih aktivnosti. U kognitivnoj sferi su senzorne, motorne i intelektualne sposobnosti i one su značajne za sazajne i intelektualne aktivnosti. U

afektivnoj sferi ličnosti su to emocije, a u konativnoj sferi su to motivi. S obzirom na definiciju estetskog vaspitanja, prema Pedagoškom rečniku (1967), estetsko vaspitanje se određuje kao vaspitanje uopšte, a sastoji se u razvijanju sposobnosti zapažanja, razumevanja, doživljavanja i ocenjivanja lepog u prirodi, umetnosti i društvenoj sredini, kao i razvijanju potrebe i sposobnosti za stvaranje lepog. U širem smislu, zadatak nastave je da razvije i formira učenikov smisao za estetske vrednosti koje se nalaze oko njega u svakodnevnom životu (predmeti i pojave), u prirodi i delima umetnosti. Na ovakav način formirane estetske sposobnosti se mogu odrediti kao stanje čulnih sposobnosti učenika, a osobine estetske ličnosti kao sposobnost njihove koordinacije sa svešću, umom i voljom.

### 1. Estetsko opažanje

Estetsko opažanje je živa aktivnost, u kojoj učestvuju čulni organi, nervni i intelektualni procesi, emocije i voljni napor. Ovaj odnos estetičari su različito objašnjavali jer su proces opažanja razmatrali sa aspekta vrednosti umetničkog dela, estetskog akta posmatrača i njegove čulnosti. Pod uticajem Huserla, N. Hartman (Hartman, 1968) ukazuje da je umetnost svet oblikujuće fantazije (perceptivne i reproduktivne), delom opažljive, jer gledalac čulno opaža jednu, a doživljava sasvim drugu realnost. Prva realnost za Hartmana je prednji (materijalni) plan koji sadrži čulno, vidljivo, kao što su boje, zvučni ton, reč, scena i sl. Kako mi vidimo više onoga što se može videti, čujemo više od onoga što se može čuti u jednom trenutku, ovaj prednji plan je pretpostavka pojave “zadnjeg plana” ili “pozadine” koji je najvažniji za estetsko opažanje. Taj “zadnji plan” za Hartmana predstavlja duhovnu sadržinu, izraz onoga što u umetničkom delu nije realno i što postoji samo za receptivnu svest. To su u slici svetlost i prostor, u muzici odnos tonova i njihova umetnička veza (muzička forma). Hartman ukazuje da ono što se prima čulima nije čista draž, već višedimenzionalna predstava (slika) koja predstavlja suštinu (biće) umetničkog dela. Ta “slika” budi emocije, uzbuđuje i omogućava estetski doživljaj. O estetskom opažanju sa aspekta geštalt teorije (psihologija oblika) govori i H. Gardner (prema: K. Radoš, 1993) u svom “Simboličkom pristupu”. Gardner ukazuje na dva vida opažanja, i to geštalt, kao sposobnost opažanja, prepoznavanja i izdvajanja celine predmeta (javlja se još u detinjstvu) i opažanje “oslobođenog geštalta”, koje se javlja kasnije i to kao sposobnost da se “vidi” izvan celine. Tek ovakvim opažanjem izvan celine počinje proces doživljavanja i to ne samo lepog već pre svega estetskog. Opažanje muzike je kognitivna sposobnost i prva etapa u percepciji muzike. Kao kognitivna sposobnost, ona je osnova muzičkog učenja, odnosno usvajanja muzičkih pojmova, uočavanja razlike u visini između dva tona i pevanja melodije, pa sve do analitičkog slušanja složenog muzičkog dela. Razvoj ove sposobnosti ide od jednostavnih do složenijih pojmova, što ukazuje da rana muzička iskustva imaju ulogu premeštanja opažajnog fokusa sa jednog aspekta muzičke draži na drugu, što kasnije doprinosi shvatanju muzičke celine. Pri slušanju muzike, koje je ujedno i primarni metod percepcije muzike, razvoj sposobnosti teče od najmanjih muzičkih celina i najelementarnijih tonskih tvorevina ka složenijim, odnosno od razvoja sluha, ritma, ka harmonskom osećanju, memoriji i dr. U slučaju slušanja umetničke

muzike razvoj sposobnosti opažanja se odvija obrnuto i to od opažanja celine umetničkog dela do njegovih sastavnih delova ili gradivnih elemenata. U razrednoj nastavi važno je da učenici samo "uoče" pojavu "deljivosti" i "nedeljivosti" muzičkog dela. Navedeno ukazuje da sposobnost opažanja muzike podrazumeva uočavanje opažajnih svojstava izdvojenih tonova i njihovo istovremeno zvučanje i mehanizam grupisanja, odnosno organizaciju muzičkih informacija. Ovaj proces se odvija hijerarhijski i obuhvata izdvajanje pojedinih delova zvučnog spektra, a zatim njihovu integraciju na viši stepen. Na taj način je moguće opaziti melodiju, harmoniju i ritam, muzičku formu koja za Hanslika (Hanslik, 1977) predstavlja samostalno lepo ili izraz duha, ali i sam duh. Opažanje melodije teče od opažanja konture melodije jer je ona globalna karakteristika, pa sve do tonaliteta i intervala. Opažanje visine tonova, koja je osnovna komponenta kasnijeg razumevanja melodije i razvoja muzičke memorije, jeste sposobnost koja se od 6. do 9. godine razvija izuzetno brzo sve do 12. godine, kada je ta sposobnost razlikovanja visine tonova praktično završena. Iz navedenih razloga se i opažanje melodije javlja ranije, i to kao celine. Isto se odnosi i na shvatanje i pamćenje melodije jer se one pamte nezavisno od njenih sastavnih delova (motiva, fraza, muzičke rečenice i sl.). Opažanje ritma kao elementarne forme muzičkog izražavanja i doživljavanja muzike počinje od uočavanja i podsećanja na ritmičke pojave u prirodi i najbližoj okolini i to kolektivnim uvežbavanjem. Primena brojalica, pitalica, pričalica i različitih dečjih igara omogućuje razvoj govornog ritma. Ovakvo opažanje ritma ne ukazuje na muzikalnost jer su ritam van muzičkog konteksta i ritam u muzici različiti. Opažanje i razlikovanje ritma u muzičkom kontekstu je neposredno povezano sa opažanjem melodije, pa na taj način i sa muzikalnošću. Ritam i metrika predstavljaju okosnicu svake muzičke tvorevine i muzičkog toka u vremenu. Metrika proučava raspored (takt), a ritmika se bavi relativnim odnosima trajanja zvučnih fenomena, što ukazuje da je metrika osnova harmonizacije muzičkog materijala u oblasti ritma. Za vremensku dimenziju je važan i fenomen tempa koji označava brzinu kretanja ritmičkog toka u subjektivnom (konkretnom) vremenu. Razvoj opažanja ritma ide od ritmičkog pokreta i njegove sinhronizovanosti sa muzikom, što ukazuje na tačnost opažanja ritma, a neposredno je povezan sa dobom i usavršavanjem motornih funkcija. Kao i pri opažanju melodije, ovaj razvoj je intenzivan od 6. do 9. godine, a posebno oko 11. i 12. godine.

Razvoj sposobnosti opažanja ritmičkih i melodijskih kretanja na početku školovanja se odvija postupno. Primer toga je primena usmenog diktata, i to samo u vidu jednostavnih melodijskih ritmičkih obrazaca u formi motiva. Uloga pažnje i pamćenja je posebno važna kao i značaj i uloga vežbanja. Vežbe treba započeti dečjim pesmama koje su interesantne i odgovaraju vokalnim sposobnostima učenika. Opažanje melodije se ostvaruje i zajedničkim pevanjem u odeljenju ili malom horu. Primeri takvih pesama su Na kraj sela, Kad si srećan, Rođendanska pesma i sl. I muzičke igre utiču na razvoj osećanja za melodiju i ritam jer se uključuju motorne radnje u vidu raznih pokreta, što omogućava i doživljavanje muzike. Primena muzičkih igara podrazumeva igre za razvoj ritma, za razvoj osećanja za melodiju i igre za razlikovanje tonova po visini. Opažanje harmonije kao izražajnog sredstva muzike (sem ritma i melodije), koja podrazumeva opažanje tonova koji simulativno zvuče, jeste sposobnost koja se, za razliku od opažanja

melodije i ritma, javlja kasnije. Razlog tome je nedovoljno harmonsko iskustvo mada su sposobnosti uočavanja i razlikovanja harmonije prisutne oko 8. do 10. godine. Za razvoj sposobnosti opažanja harmonije u kasnijim razredima, važno je slušanje instrumentalne muzike. Primer takvih kompozicija su dela: Na lepom plavom Dunavu (J. Štraus), Turski marš (W. A. Mocart), Veseli razgovori (J. S. Bah), Balkanska igra (M. Tajčević) i sl. Za razliku od opažanja harmonije, koja se opaža u skladu sa geštaltističkim načelima, harmonska analiza, kao uža naučna oblast, rezultat je učenja o muzici. Odgovarajuće harmonsko iskustvo, koje će doprineti razvoju harmonskih osećanja i sposobnosti opažanja harmonije, u razrednoj nastavi stiže se primenom muzičkih igara. Igre u kojima se peva uz pratnju nekog instrumenta doprinose harpmnskom doživljaju jer melodija sa pratnjom čini kompletnu harmonsku strukturu.

## 2. Estetsko doživljavanje

Estetski doživljaj zavisi od estetskog opažanja, emocionalnog razvoja i estetskog ukusa. Emocije su bazična komponenta doživljaja a rezultat su zrenja i učenja. Dečije doživljavanje zavisi od dobaa, osobina čulnosti, emocionalnosti i egocentričnosti. Ono je uglavnom subjektivno, naglašeno emocionalno i impulsivno, jer je i dečje mišljenje egocentrično, o svemu sudi prema sebi, a teško prema sudu drugih. Istražujući recepciju umetničkog dela, R. Ingarden (Ingarden, 1977. god.) ukazuje da se estetski doživljaj odvija u fazama koje slede jedna iza druge i vode ka neposrednom shvatanju umetničkog dela ili estetskog predmeta. Ovakav doživljaj može biti emocionalan ili podražavajući i oni se međusobno prepliću. Ingarden navodi da doživljaj počinje „uzbuđenjem“ ili estetskom prvobitnom emocijom, nakon nje sledi aktivan stvaralački odnos koji podrazumeva njegovo sagledavanje kao kvaliteta, a treća faza podrazumeva pojmovno prihvatanje kvaliteta i smirivanje doživljaja. Prema S. Bezdanov (1983), estetski doživljaj podrazumeva percepciju estetske forme koja se određuje u vidu opažanja delova kao celine i to pri opažanju umetničkog dela zbog njegove neposredne vrednosti (sebe radi). Bezdanov ukazuje da estetski doživljaj u sebi sadrži tenziju (iščekivanje) i opuštanje koje dolazi sa razrešenjem. Navedeno iščekivanje i opuštanje se oseća kao zadovoljstvo (uživanje), čiji intenzitet zavisi od toga koliko nama to delo znači (kakav je smisao dela za subjekt) i estetske forme umetničkog dela. Muzički doživljaj je po svojoj prirodi emocionalan i predstavlja osnovu upoznavanja muzičkih sposobnosti i osobina muzičke ličnosti. Osim emocionalne komponente, i čulnost (slušna komponenta) jeste važna za estetski doživljaj jer je neposredno povezana sa kvalitetom opažanja i razlikovanja melodijskih, ritmičkih i harmonijskih promena. Doživljaj melodije kao estetske i formalno smisaone celine tonova različite visine i trajanja u učeniku se manifestuje kao ljubav, naklonost ili interesovanje, a doživljaj ritma i kao sposobnost tačnog reprodukovanja. Ovakav doživljaj muzike predstavlja suptilan vaspitni cilj u nastavi slušanja muzike i neposredno je povezan sa kvalitetom opažanja i vrednovanja muzike koja se sluša, što, opet, zavisi od muzikalnosti, talenta, muzičke preferencije i ukusa. Ovakvim slušanjem umetničke muzike (ili izvođenjem) izaziva se estetski i muzički doživljaj, koji zaokuplja celu ličnost učenika, njegov intelekt, osećanja i volju. Takav

doživljaj pojačava psihičke aktivnosti (pažnju, maštu, pamćenje), bogati emocije i razvija stvaralaštvo. Sva znanja koja su rezultat doživljaja su trajnija. Ovakva složenost muzičkog doživljaja i mnogostruka estetska vrednost muzike ukazuju da je muzički doživljaj individualan estetski akt slušaoca, pa su i svi ostvareni doživljaji prihvatljivi. Uloga nastavnika je, pre svega, u izazivanju doživljaja i njegovom kultivisanju. Muzički doživljaj kao unutrašnja motivacija, spontana ili izazvana emocija, važan je didaktički princip u nastavi Muzičke kulture, posebno u slušanju muzike. Slušanje muzike u nastavi Muzičke kulture predstavlja osnovu muzičkog doživljaja i sam doživljaj je osnova muzičkog opismenjavanja i diferencijacije osobina muzičke ličnosti učenika. Svaki muzički doživljaj „izazvan“ spoljnim uticajem (slušanjem muzike u nastavi) omogućava nastavniku da sagleda učenikove muzičke sposobnosti (iskazom uz pomoć crteža, verbalno ili pisano), što omogućava sagledavanje osobina muzičke ličnosti učenika. Slušanje muzike je i primarni metod u percepciji muzike i njenog doživljavanja u nastavi, ali i kao spontano izazvanog doživljaja na koncertu, u operi, filmu ili priredbi (konteksti). Muzički doživljaj kao didaktički princip neposredno je povezan sa principom individualnosti, ali i sa ostalim principima, što ukazuje na ulogu nastavnika da u svojim spoljnim uticajima u postupku izazivanja i kultivisanja pažljivo prati i usmerava svaki emotivan odgovor učenika. Svaki naveden odgovor učenika je rezultat njegovih različitih delatnosti, u čijoj osnovi se nalaze njegove sposobnosti da reaguje na estetske vrednosti muzike koju sluša. Kako je vrednovanje muzike konačan cilj slušanja muzike, opis navedenih delatnosti podrazumeva njeno uočavanje, čulno opažanje, pažljivo slušanje i doživljavanje, a učenikovo vrednovanje podrazumeva da se prema njoj odredi, da je rangira, proceni i sl. Sve navedeno obavezuje nastavnika da muzički doživljaj učenika posmatra kao slobodno i samostalno izražavanje svojih osećanja i misli i da u analizi doživljaja ne ide predaleko, već da, pre svega, podrži i stimuliše slobodno izražavanje doživljaja i procenu vrednosti, što će doprineti učenikovom interesovanju za muziku, ali i samopouzdanju. Muzički doživljaj je jedina osnova za sud o vrednostima muzike koja se sluša jer samo na taj način mi postajemo svesni njene estetske vrednosti. Ova visoko vrednovana muzička sposobnost je po mišljenju muzičkih pedagoga urođena, što ukazuje da nije vaspitljiva jer se estetske vrednosti ne mogu naučiti, ni čulno opaziti, već se mogu razumeti samo uz pomoć osećanja vrednosti. M. Gajger (prema: M. Uzelac, 1993) ovo osećanje vrednosti određuje kao specijalnu moć, kao čistu svest koja se nalazi između objektivnog i subjektivnog, nezavisne od realnosti i subjekta. Vrednost za Gajgera predstavlja svojstvo nekog dobra, predmeta koji nam nešto znači, što ukazuje da vrednost obavezno podrazumeva i estetski doživljaj.

### **3. Muzička umetnost i razvoj stvaralaštva**

Stvaralaštvo je aktivnost koja se ostvaruje slobodnim ispoljavanjem mentalnih aktivnosti mišljenja, osećanja, doživljavanja i intuicije. Stvaranje lepog (prema: D. Plavša, 1961) jeste kreativni proces, potencijal i estetska aktivnost koju poseduje svako dete. Dečje crtanje, pevanje, različito modelovanje, dramsko predstavljanje, sviranje i komponovanje je potreba deteta, jedna vrsta igre jer je i sama igra kao stvaralačka



ekspresija slobodna i simbolička aktivnost deteta. Ova aktivnost ima izuzetan značaj za estetsko vaspitanje i treba je razlikovati od opažanja, doživljavanja i vrednovanja jer su i aktivnosti stvaralaca i publike takođe odvojene.

Muzičko stvaralaštvo (komponovanje, sviranje, pevanje i improvizacija) se određuje kao potencijal, kao veština koja ukazuje na neki stepen postignuća u stvaralaštvu. Ono je rezultat estetskog opažanja muzike, muzičkog doživljaja i čulnog i emocionalnog iskustva. Za razliku od predškolskog perioda, u kome su se veštine ispoljavale u vidu samoizražavanja, u razrednoj nastavi one se, pod uticajem zrenja i učenja, sve više bogate i diferenciraju, postaju rezultat znanja i obećanja, a ispoljavaju se novim izražajnim sredstvima. To ukazuje da je osnovna uloga nastavnika da optimalizuje znanje, veštine i dispozicije učenika, što će omogućiti i primenu veština. Treba izbegavati svako preterivanje jer pojava akademizma sputava kreativnost i stvaralaštvo. Muzičko stvaralaštvo je slično stvaranju jezika. Deca stvaraju spontane pesmice, što se može okarakterisati kao vid muzičke produktivnosti koja je rezultat ekspresivne kreativnosti.

Komponovanje muzike je izuzetno složen stvaralački proces, tajnovit i neuhvatljiv jer je motivisan velikim brojem podsticaja i suviše ličan. Analizirajući kreativne muzičke proizvode dece (improvizacije na različitim muzičkim instrumentima) K. Svonvik i Dž. Tilman (prema: K. Mirković, 1996) u svom "spiralnom modelu" ukazali su da deca do četvrte godine eksperimentišu instrumentalnim i vokalnim zvukom i ovladavaju muzičkim sredstvima jer im to čini zadovoljstvo. Drugi stepen (od četvrte do devete godine) je vreme imitacije, a odlikuje se detetovim imaginativnim pokušajima da muzičkim sredstvima predstavi svet oko sebe, na trećem stepenu (od desete do 15. godine) dete ispoljava svoje prve kreativne muzičke tvorevine. Za razliku od komponovanja, improvizacija je spontana i fleksibilna muzička izvođačka tvorevina jer se događa "odmah" i ne može se naknadno popravljati. To je oblik, kao pričanje priče, transformacije melodije, ali se ostaje u njenom okviru.

Izvođenje muzike u širem smislu se određuje kao oblik muzičkog ponašanja (koje se može opaziti), a u užem smislu u vidu sposobnosti čitanja sa lista, vežbanja i izvođenja. Čitanje sa lista je veština i prvi korak upoznavanja sa muzičkim delom i predstavlja proces povezivanja vizuelnog podatka sa slušanom informacijom, uz paralelno fizičko i motoričko izvođenje. Ovakvo "čitanje muzike" je deo muzičke pismenosti, u vidu kompetencije, koje podrazumeva i uključivanje svih receptivnih aktivnosti (povezivanje zvučne draži, melodijskih i harmonskih sklopova sa njihovim simboličkim predstavljanjem u vidu notnog zapisa) i izvođenja. U svemu tome važnu ulogu ima kvalitet opažanja a posebno mašte i pamćenja. Vežbanje je važno za razvoj motornih veština i predstavlja jedan oblik izvođenja. Vežbanje ritma pospešuje čitanje sa lista školske dece. Vežbanje treba započeti od melodije koja je deci bliska, prepoznatljiva, što ukazuje na postupak učenja po geštalt teoriji, odnosno na prvo upoznavanje celine muzičkog dela. Izvođenje muzike, posebno ekspertsko izvođenje, podrazumeva osmišljen, razrađen i uvežban mentalni plan i njegovo prevođenje u oblast motorike uz istovremeno ugrađivanje emocionalnih i izražajnih aspekta izvođenja. Razlika između "laika" i "eksperta", početnika i majstora, nije samo u stepenu ovladavanja mentalnim i tehničkim veštinama, već, pre svega, u stepenu svesnosti.

Pevanje je takođe oblik muziciranja koje podstiče estetski doživljaj, bogati emocije i utiče na formiranje estetskog ukusa. Pjesma kao jedinstvo poezije i muzike razvija muzičku osetljivost, muzičke sposobnosti (osećanje za ritam i melodiju, muzičko pamćenje) i govorne veštine. Psihološka istraživanja vokalnog reagovanja ukazuju da razvoj ove sposobnosti zavisi od sazrevanja, tj. od fiziološkog procesa razvoja naslednih osnova (dispozicija), ali delimično i od uticaja sredine i aktivnosti deteta. Razvoj vokalnog reagovanja počinje različitim i spontanim verbalizacijama (brbljanje, pevuckanje), pevanjem jednostavnih pesama sa rečima koje obiluju prostijim ritmom i promenljivim melodijama. Sve se to završava oko sedme godine, kada je dete sposobno da izražajno peva spontane, izmišljene i poznate pesme u nekom tonalitetu i tačne visine. Naveden tok razvoja ukazuje da dete prvo uočava globalne aspekte (pravac kretanja melodije, ritam) a tek nakon toga specifične aspekte pesme (tonalitet i visina tona).

Kao deo nastavnog plana i programa, slušanje muzike ima zadatak da razvije navike slušanja muzike, da podstiče estetski doživljaj i tako doprinese razumevanju muzičkih poruka i njihovog vrednovanja, sve radi razvoja estetskog doživljaja, mašte, navika i stvaralačkog impulsa. Stvaralački impuls je rezultat snažnog i neposrednog doživljaja muzike izazvan njenim izražajnim sredstvima (ekspresivnim sredstvima), posebno u melodiji i boji (koloristici), ali i u ritmu i harmoniji. Primer toga je arabeska (romanitčarska kratka forma), gde je melodija bogata i ekspresivna, sa kolorističkim efektima, punim i sjajnim zvukom koji su dočarali R. Šuman i K. Debisi u svojim Arabeskama. Ovakva muzika je stimulus za različite kreacije učenika u likovnom, poetskom ili motoričkom stvaralaštvu. Ovo dokazuje da među umetnostima postoji iskonska veza, koju učenik uz pomoć mašte može da uoči i pretoči u sopstveni izraz drugim sredstvima umetnosti. O odnosima među umetnostima pisali su komparativni estetičari sa aspekta svog poređenja asocijativnih odnosa, izvorne čulnosti i sl. O tome su govorili i stari Grci i ukazivali na „muzikalnu stranu poezije“, Betoven je rekao da je muzika „govor neizrecivog“ a Hegel je govorio o „razgovoru instrumenata u Mocartovim simfonijama“. Slušanje muzike omogućuje nastavniku da već na prvim časovima učenicima ponudi kratka muzička dela koja imaju i literarnu sadržinu i koja su na neki način učenicima već poznata. To su dela programske muzike, koja su stvorena na osnovu sadržinja iz literature, istorije, mita, umetnosti ili prirodnih pojava. Takva sadržina je uopštenog karaktera, emocionalna, a učenicima olakšava opaženje i doživljaj. Najjednostavnija je ona programska muzika koja se bavi opisom ili ilustracijom, odnosno tonskim slikanjem. Slušanje umetničke muzike omogućava učenicima da svoj doživljaj izraze govorom i sredstvima drugih umetnosti. Već je dokazana visoka korelativnost među umetnostima jer su sve one kreativne, simboličke, rezultat „igre“ i sl. O tome govore i komparativni estetičari i navode da među njima postoje analogije, odnosno integralna svojstva. To ukazuje da ostali umetnički predmeti u razrednoj nastavi imaju značajan stepen korelacije sa nastavom muzike i da samo od nastavnika zavisi kada, kako i koliko će doći do prožimanja muzike i ostalih predmeta što će omogućiti učenicima da u vidu samoizražavanja predstave svoj doživljaj u vidu književnog, likovnog ili motoričkog izraza. Nastavna praksa ukazuje da je likovni izraz najčešća pojava, pokretom se učenici izražavaju ređe, a najmanje je prisutno literarno izražavanje. Sve ovo ukazuje na stepen povezanosti muzike, slikarstva, poezije i

fizičkog vaspitanja, odnosno da je muzički doživljaj značajan činilac razvoja stvaralaštva u celini. Iz navedenih razloga svaki oblik estetskog izražavanja u razrednoj nastavi je značajan za estetsko vaspitanje. Ova aktivnost treba da prožima sve oblike nastave, ali i ostale vannastavne aktivnosti u školi. Uloga nastavnika u razvijanju stvaralaštva učenika je pre svega u podsticanju, i to u raznim umetnostima u kojima učenik svoj izraz treba da ispolji različitim izražajnim sredstvima. Njegov odnos prema takvom stvaralaštvu zahteva izuzetnu osetljivost, toleranciju i strpljenje jer je učenik u svom stvaralaštvu prikazao svoju individualnost, svoju intimu i naivan svet svoje mašte.

## V ZAKLJUČAK

Učenje ne o umetnosti već kroz umetnost i to od najranijeg detinjstva, osnovni je cilj savremenog vaspitanja. Kulturna i umetnička (pa i muzička) integracija je pretpostavka postojanja sistema vrednosti koji treba da nam ponudi osnovne koordinate kako bismo znali sopstven smisao života. Vrednosni sistem koji čovek izabere određuje, pozicionira, uređuje i osmišljava njegov život. Iz navedenih razloga danas u vreme velike duhovne krize, koja je ozbiljnija od svih drugih kriza, uloga škole i nastave u umetničkom i muzičkom obrazovanju i vaspitanju je nezamenljiva. To je jedini način da danas, kada imamo potpuno zanemarene kapacitete (kulturni i umetnički potencijal), omogućimo deci nesmetano odrastanje. Ispunjenje ovih ciljeva i zadataka iz estetskog i muzičkog vaspitanja prvenstveno zavisi od nastavnika koji, pre svega, treba da poseduje istinski smisao za lepo u muzici i umetnostima. Samo će takav nastavnik uz pomoć adekvatnih oblika i metoda rada u svakom učeniku moći da prepozna, razvije i kultiviše njegovo interesovanje za lepo u muzici i umetnostima, da neguje i podstiče njegovo stvaralaštvo i tako obogati njegovo estetsko iskustvo. To je moguće ako nastavnik ovlada znanjima i veštinama iz estetskog i muzičkog vaspitanja, sagleda i upozna razvoj estetske misli i savremene poglede i učenja o estetskom i muzičkom vaspitanju. Posebno je značajno da u razrednoj nastavi nastavnik primeni različite muzičke didaktičke igre jer igra predstavlja jednu od centralnih kategorija estetike. Igra je temelj čovekove slobode i zato bliska svetu umetnosti jer je i sama umetnost, pa i muzika, slobodna i stvaralačka. Kultivisanje potrebe za igrom je važan cilj estetskog vaspitanja. Osim toga, za uspešan rad je neophodno poznavanje činilaca od kojih zavisi muzičko i estetsko vaspitanje, kriterijuma za vrednovanje muzičkih i umetničkih dela, odlika lepog i značaja muzičkog i estetskog ukusa. Estetsko i muzičko vaspitanje podrazumeva i primenu posebnih didaktičkih principa, metoda i sredstava rada, pri čemu je važno razlikovati umetničko vaspitanje od vaspitanja umetnošću.

## LITERATURA

- Antović, M. (2004) : *Muzika i jezik u ljudskom umu*, Niš, Niški kulturni centar.  
Bezdanov, S. (1983): *Estetski kvalitet i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja*.  
Novi Sad, Pedagoška stvarnost, br. 6, str. 491-501.

- Bogunović, B. (1988): *Motivacija postignuća kao činilac uspeha u učenju muzike*. Beograd, Psihologija, br.3-4, XXI, str. 91-99.
- Hanslik, E. (Hanslick 1977): *O muzički lepom*, BIGZ, Beograd.
- Hartman, N. (Hartmann, 1968.): *Estetika*, Kultura, Beograd.
- Ingarden, R. (Ingarden 1977.): *Doživljaj, umetničko delo, vrednost*, Nolit, Beograd.
- Kamenov, E. (2001) : *Koncepcija programa ekološkog vaspitanja i obrazovanja*, Sombor, Norma, br. 3, str. 121-137, Učiteljski fakultet.
- Mirković – Radoš, K. (1996): *Psihologija muzike*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, D. (1967): *Uloga estetskog vaspitanja u razvoju ličnosti*, Beograd, Zbornik Filozofskog fakulteta, X-2.
- Pedagoški rečnik (1967)
- Plavša, D., Popović B., Erić, D. (1961): *Muzičko vaspitanje I deo*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radoš, K. (1993): *Kognitivno–razvojno stanovište o dečjem ispoljavanju umetnosti – shatanje H. Gardnera*, Beograd, Psihologija, br. 3-4, vol. XXVI, str. 371-378.
- Uzelac, M. (1993): *Estetika*, Novi Sad, Akademija umetnosti.
- 

**Summary:** The aim of this paper is to present the role of music and teaching music culture in the development and cultivation of musical abilities of students in primary school class teaching. Music, especially listening to artistic music is the basis for the development of musical and aesthetic dispositions and abilities. Interest and musical sensitivity are the primary dispositions whose development is strongly linked to the development and cultivation of students' ability to observe experience, evaluate and create the beautiful. The article presents findings and studies by many authors in the field of aesthetics, aesthetics of music, music pedagogy and psychology of music. The role of music culture teachers and teaching has been particularly highlighted as two crucial factors in the development of musical and aesthetic abilities of students. The main task of teachers is to create a stimulating teaching situation in which the student and his response to the aesthetic value of music are to be the central issue of the aesthetic and music education, whereas the aesthetic experience will represent the basis for learning and the model for all other types of experience. Therefore, besides explanations of music art concepts, and aims and tasks of music culture instruction, this paper deals with the importance and the role of artistic music in the development of aesthetic dispositions and aesthetic abilities of students in class-teaching.

**Key Words:** art, music, aesthetics, teacher, abilities.

---

## PREDŠKOLSKO OBRAZOVANJE

---

DR MIROLJUB IVANOVIĆ  
VŠSS za obrazovanje vaspitača  
Sremska Mitrovica

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK  
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3.:796.012.1-053.4

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.149-162

### RAZLIKE U MOTORIČKIM SPOSOBNOSTIMA PREDŠKOLSKE DECE S OBZIROM NA POL

**Rezime:** Na reprezentativnom uzorku ( $N = 225$ ) ispitanika dece oba pola od 4. do 6. godine primenjena je modifikovana baterija od sedam kompozitnih motoričkih testova: poligon natraške, taping rukom, dubok pretklon na klupici, skok udalj iz mesta, sprint na 20 m, podizanje trupa iz ležanja na leđa i izdržaj u zgibu (Bala, 2002). Algoritam multivarijantne analize (MANOVA) definisao je statistički značajne kvantitativne razlike između klastera ispitanika muškog i ženskog pola, što pokazuje distribucija primenjenih motoričkih varijabli ( $F = 13.54$ ;  $Q = .05$ ). Na osnovu testa univarijantne analize varijanse (ANOVA) u poređenju sa devojkama, dečaci su dominantniji u hipotetičkim latentnim motoričkim dimenzijama koordinacije pokreta celog tela, eksplozivnoj snazi, brzini trčanja, repetitivnoj snazi trupa i statičkoj snazi ruku i ramenog pojasa, a devojčice u fleksibilnosti i brzini alternativnih pokreta. Primenom algoritma kanoničke diskriminativne analize utvrđena je značajna unipolarna struktura diskriminativne funkcije ( $\chi^2 = 68.145$ ;  $w\lambda = .715$ ) na nivou statističke procene ( $p < .05$ ), koja objašnjava 69% varijanse između linearnih kombinacija varijabli. Ova ekstrahovana latentna motorička dimenzija interpretirana je (na hipotetičkom nivou) kao generalni motorički faktor, koji predviđa diskriminaciju klastera ispitanika u motoričkom prostoru sa verovatnoćom preciznosti od 67%.

**Ključne reči:** motoričke sposobnosti, predškolska deca uzrasta, razlike, diskriminativna funkcija, generalni motorički faktor.

---

### Uvod

Predškolski period veoma je relevantan za oblikovanje motoričkih sposobnosti dece i redovno bavljenje sportsko-rekreativnim aktivnostima. Međutim, aktuelno ustrojstvo motoričkog prostora predškolske dece nije odgonetnuto na kvalitetan način zbog njegove kompleksnosti (Ismail i Gruber, 1971). Stoga identifikovanje kvantitativnih statistički značajnih razlika u manifestacijama motoričkog ponašanja između dečaka i devojčica ovog doba, osim odgovarajuće teorijske, ima i naglašenu praktičnu funkciju,

koja se manifestuje u osiguravanju funkcionisanja aktivnosti Fizičkog vaspitanja u ustanovama za predškolsko vaspitanje dece. Glavni problem u sistemu funkcionisanja Fizičkog vaspitanja u vrtiću jeste dilema da li u ovo doba decu treba adaptirati i upražnjavati diferencirane fizičke vežbe i sportske aktivnosti s obzirom na moguću diskriminaciju između polova, ili ih je potrebno upražnjavati u identičnoj formi i za dečake i za devojčice.

Motorički status predškolske populacije istraživao je relativno mali broj autora. Stoga je neophodno da se empirijski istraži, što će dovesti do njegovog potpunijeg razumevanja.

Lurija (*Luria*, 1976) utvrdio je uopšten karakter motoričkog ponašanja predškolske dece jer njihove zone kore velikog mozga nisu potpuno funkcionalno oblikovane, te umesto aktivnosti specifičnih funkcija centralnog nervnog sistema dolazi do njegovog celovitog funkcionisanja. Bala (2002) je na uzorcima od 220 ispitanika i 220 ispitanica od 4. do 7. godine, primenom baterije od sedam motoričkih testova utvrdio egzistenciju generalnog motoričkog faktora, koji je kvalitativno identičan u većini varijabli za dečake i za devojčice. I pojedina prethodna istraživanja potvrdila su opšte, tj. sveobuhvatne motoričke faktore predškolske dece kao bitna svojstva njihovih motoričkih sposobnosti (Bala, 1981; Bala i Nićin, 1997; Nićin, Kalajdžić i Bala, 1997). Ali postoje i istraživanja drugih autora, koja naglašavaju značajne numeričke razlike motoričkih sposobnosti predškolske dece (Strel i Šturm, 1981; Rajtmajer i Proje, 1990; Videmšek i Cemič, 1991; Planinšec, 1995, Rajtmajer, 1997; Bala, Sabo i Popović, 2005a; Rubin, M. Stojanović, Stojanović, M. i Fratrić, 2006; Fratrić i Rubin, 2006; Sunčica, 2007).

Na osnovu uvida u referentnu literaturu, određen je **cilj** u ovom preliminarnom istraživanju, radi definisanja statističke značajnosti numeričkih razlika između analiziranih grupa ispitanika (dečaci i devojčice) skupom od sedam motoričkih varijabli.

Shodno problemu, generalnom cilju i metodološkom pristupu, u ovom radu postavljena je **generalna hipoteza**:

**H** – Očekuju se statistički značajne razlike između klastera ispitanika u celom sistemu primenjenih varijabli.

Na osnovu generalne hipoteze definisane su dve **alternativne hipoteze** na sledeći način:

**H1** – Očekuju se statistički značajne razlike između klastera ispitanika u pojedinim motoričkim varijablama.

**H2** – Očekuje se značajno definisana varijansa između klastera ispitanika u sistemu varijabli, kao i univarijantni doprinos varijabli na ekstrahovanu diskriminativnu funkciju.

Prihvatanje ili odbacivanje generalne hipoteze i alternativnih hipoteza izvodice se uz kritičnu vrednost ( $p < .05$ ), odnosno uz verovatnoću greške manju od 5%.

## METOD

### Uzorak ispitanika

Istraživanje je izvedeno na odgovarajućem uzorku ( $N=222$ ) ispitanika i to 117 dečaka i 105 devojčica od četiri, pet i šest godina u Predškolskoj ustanovi „Milica Nožica“ iz Valjeva. Brojno stanje klastera po dobima je sledeće:

- IV godina: 38 ispitanika i 37 ispitanica;
- V godina: 39 ispitanika i 33 ispitanica i
- VI godina: 40 ispitanika i 35 ispitanica.

Tokom motoričkih testiranja svi ispitanici bili su klinički zdravi i obuhvaćeni redovnim aktivnostima u vrtiću. Ovakav uzorak obezbeđuje odgovarajuću primenu analize podataka, kao i pouzdanost statističkog zaključivanja na osnovu proučavanja varijabli.

### **Uzorak mernih instrumenata**

Motoričke sposobnosti utvrđivane su pomoću baterije motoričkih testova za odrasle ispitanike, koja je modifikovana za predškolsku decu (Bala, 2002). Primenjen uzorak motoričkih varijabli proverava na ovim ispitanicima model uspešnosti sledećih hipotetičkih **funkcionalnih mehanizama –faktora drugog reda**:

- strukturiranje kretanja;
- sinergijsku regulaciju i regulaciju tonusa;
- regulaciju intenziteta ekscitacije i
- regulaciju trajanja ekscitacije (Kurelić, Momirović, Stojanović, Šturm, Radojević i Viskić–Štalec, 1975; Gredelj, Metikoš, Hošek i Momirović, 1975).

U ovom empirijskom istraživanju procenjene su standardne teorijske **latentne motoričke dimenzije (kao faktori prvog reda)** na osnovu rezultata merenja sedam **hipotetičkih predmeta merenja**, odnosno standardnih **kompozitnih motoričkih testova**:

- I koordinacija pokreta celog tela: poligon natraške – KPOLIGON (sekund);
- II brzina alternativnih pokreta: taping rukom – TTAPING (broj ponavljanja);
- III gipkost: dubok pretklon na klupici – GPRETKLO (cm);
- IV eksplozivna snaga: skok udalj iz mesta – ESKOKDALJ (cm);
- V brzina trčanja: sprint na 20 m – BSPRINT-20 (sekund);
- VI repetitivna snaga trupa: podizanje trupa iz ležanja na leđa – RSPODIZA (broj ponavljanja) i
- VII izdržljivost u jačini ruku i ramenog pojasa: izdržaj u zgibu – IRIZDRŽAJ (sekund).

Postupak motoričkih testiranja obavljen je u salama za fizičko vaspitanje u prednevničkim časovima, u toku jednog školskog časa za svaku predškolsku grupu. U svakom testu, pre zvaničnog merenja, ispitanici su imali probni pokušaj odgovarajućeg motoričkog zadatka. Merenja su sprovedena po pravilu radnih tačaka na kojima se u isto vreme nalazilo najviše 10 ispitanika. Za statističku obradu korišćen je bolji rezultat.

### **Metode matematičko-statističke obrade podataka**

Posle prikupljanja podataka, motoričke varijable su kodirane i unesene u bazu podataka na personalnom računaru.

Statistička obrada podataka testirana je različitim matematičko-statističkim postupcima. Prvo su izračunate vrednosti **Kronbahovih ALFA koeficijenata pouzdanosti** (*Cronbah  $\alpha$ -test*), koje identifikuju **pouzdanosti merenja**, odnosno interne metrijske karakteristike primenjenih motoričkih testova.

Zatim je urađena standardna **multivarijantna analiza varijanse (MANOVA)**, koja je definisala statistički značajne razlike između klastera ispitanika muškog i ženskog pola u celokupnom sistemu varijabli. Posle toga, **univarijantnom analizom varijanse (ANOVA)** definisane su značajne razlike distribucija pojedinih motoričkih varijabli s obzirom na pol ispitanika. Na kraju je, na osnovu algoritma multivarijantne **kanoničke diskriminativne analize**, odnosno izračunatih vrednosti univarijantnih **standardnih koeficijenata linearne korelacije** i **grupnih centroida**, pomoću softverskog paketa za statističku obradu podataka **SPSS for Windows**, verzija 6.0, identifikovana statistički značajna razlika (varijansa) prema polnoj strukturi klastera u sistemu linearnih kombinacija varijabli.

## REZULTATI I DISKUSIJA

U skladu sa postavljenim opštim ciljem istraživanja, metodološkim pristupom i postavljenim alternativnim hipotezama, u ovom kineziološkom istraživanju analizirane su varijable u motoričkih kretanja. Dobijeni rezultati prikazani su u šest tabela, uz tekstualni komentar.

U prvoj tabeli prikazane su interne metrijske karakteristike baterije motoričkih testova, koje podrazumevaju **stepen ocene predmeta merenja**. Uvidom u ćelije druge kolone matrice uočavamo zadovoljavajuće vrednosti najčešće korišćenih **Kronbahovih ALFA koeficijenata pouzdanosti** (*Cronbah  $\alpha$ -test*) kompozitnih motoričkih testova, koji variraju u rasponu od  $\alpha = .91$  do  $\alpha = .98$ . Dakle, interna konzistentnost svih primenjenih mernih instrumenata relativno je visoka jer koeficijent reprezentativnosti znatno prevazilazi minimalnu vrednost procene pouzdanosti od  $.70$  (*Nunnaly, 1978*). Prema tome, sa metrijskog aspekta, analizirani motorički prostor ima visoku statističku pouzdanost i egzaktnost rezultata merenja. S obzirom na niske greške merenja, postoji velika verovatnoća dalje upotrebe ajtema u interpretaciji i donošenju statističkih zaključaka.

*Tabela 1. Distribucija vrednosti Kronbahovih ALFA koeficijenata pouzdanosti motoričkih testova*

ŠIFRE VARIJABLI I JEDINICE MERE	HIPOTETIČKI PREDMET MERENJA	KRONBAHOVI ALFA KOEF. POUZDANOSTI
KPOLIGON (sekund)	Koordinacija pokreta celog tela	.97
TTAPING (broj ponavljanja)	Brzina alternativnih pokreta	.91
GPRETKLO (cm)	Gipkost	.98
ESKOKDALJ (cm)	Eksplzivna snaga	.96



BSPRINT-20 (sekund)	Brzina trčanja	.93
RSPODIZA (broj ponavljanja)	Repetitivna snaga trupa	.92
IRIZDRŽA (sekund)	Izdržlj. u jačini ruku i ramenog pojasa	.91

Rezultati standardne **multivarijantne analize varijanse (MANOVA)**, odnosno dobijene vrednosti Fišerovog testa ( $F = 13.54$ ) i njegovog nivoa signifikantnosti ( $Q = .05$ ), u drugoj tabeli, ukazuju na to da se klasteri ispitanika muškog i ženskog pola međusobno, statistički značajno, razlikuju u primenjenim motoričkim varijablama. Dakle, postoje jasno definisane kvantitativne razlike aritmetičkih sredina u celokupnom skupu analiziranih motoričkih varijabli s obzirom na ispitivane polove ispitanika. Stoga, potrebno je analiziran fenomen dublje istražiti. Uzrok dobijenih statistički značajnih polnih distanci verovatno se nalazi u genetskoj osnovi ispitanika i u uslovima njihovog okruženja.

Tabela 2. Rezultati multivarijantne analize varijanse (MANOVA)

VARIJABLA	DEČACI		DEVOJČICE		q
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
UZRAST	5.491	8.01	5.499	7.898	.492
KPOLIGON	264.1	85.3	301.4	112.3	..002*
TTAPING	14.9	3.1	15.8	3.0	.622
GPRETOKLO	39.9	4.5	41.7	4.7	.001*
ESKOKDALj	105.8	20.9	95.8	19.9	.000*
BSPRINT-20	55.0	6.6	58.0	7.9	.003*
RSPODIZA	14.0	7.9	13.0	8.7	.312
IRIZDRŽA	111.9	112.0	117.0	105.1	.654

$$F = 13.54 \quad Q = .05$$

#### Legenda:

**F** – test za multivarijantnu analizu varijanse;

**Q** – nivo značajnosti razlike između grupa u celokupnoj varijabli;

**q** – nivo značajnosti razlike između grupa za jednu varijablu.

U sistemu kompozitnih motoričkih varijabli sa visokom pouzdanosti statističkog zaključivanja, dobijene statistički značajne diskriminacije između ispitanika muškog i ženskog pola, u ovom istraživanju, uglavnom su u odgovarajućoj srazmeri sa rezultatima istraživanja (Rubin, Stojanović, Stojanović i Fratrić, 2006; Poček, 2007).

Posmatrajući rezultate univarijantne analize varijanse (MANOVA), u tabeli 2, uočavamo statistički značajne razlike između klastera ispitanika u većini pojedinih motoričkih varijabli s obzirom na pol ispitanika. S druge strane, zapaža se da kontinuirana varijabla doba dece (DOBA), sa svojom numeričkom vrednosti (q), nije značajno kvantitativno različita između dečaka i devojčica.

Radi utvrđivanja dodatnih informacija o tome koji merni instrument najviše doprinosi diskriminaciji, izračunata je **univarijantna analiza varijanse (ANOVA)** za svaki kompozitni motorički test. Inspekcijom parcijalnih dobijenih aritmetičkih sredina uočava se da statistički značajnoj distanci između grupa dece najviše doprinose varijable: poligon natraške, sprint na 20 m i skok u dalj iz mesta (dečaci) i dubok pretklon na klupici (devojčice). Posmatrajući vrednosti aritmetičkih sredina, možemo konstatovati da su ispitanici muškog pola imali upadljivo bolje rezultate u hipotetičkim predmetima merenja za procenjivanje *koordinacije pokreta celog tela* ( $p < .02$ ), *eksplozivne snage* ( $p < .00$ ) i *brzine trčanja* ( $p < .03$ ), dok su ispitanice bile superiornije jedino u motoričkom faktoru prvog reda – *gipkost* ( $p < .02$ ), tj. imale su bolju elastičnost mišića i pokretljivost zglobova u poređenju sa dečacima. Parcijalnim pregledom vidljivo je da preostale tri motoričke varijable (taping rukom, podizanje trupa iz ležanja na leđa i izdržaj u zgibu) nisu statistički značajno doprinele diskriminaciji između klastera muškog i ženskog pola u predškolske dece u pojedinačnim varijablama.

Dobijene vrednosti algoritma multivarijantne analize varijanse (MANOVA) idu u prilog testiranoj alternativnoj **hipotezi (X1)** – „očekivanju o signifikantnim razlikama između klastera ispitanika u sistemu pojedinih motoričkih varijabli, uz kritičnu vrednost ( $p < .05$ ), sa rizikom od 5%“.

Tabela 3. Rezultati univarijantne varijanse – ANOVA

VARIJABLA	DEČACI		DEVOJČICE		F	p
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$		
DOBA	5.491	8.01	5.499	7.898	36.25	.607
KPOLIGON	312.25	95.03	357.24	120.14	29.05	<b>.01*</b>
TTAPING	14.1	2.03	13.99	2.00	1.98	<b>.00*</b>
GPRETKLO	43.06	5.57	44.08	5.46	6.12	<b>.02*</b>
ESKOKDALj	117.96	20.916	107.89	15.88	54.06	<b>.04*</b>
BSPRINT-20	40.95	5.07	42.00	4.01	3.05	<b>.00*</b>
RSPODIZA	10.25	9.20	9.50	8.52	.19	<b>.03*</b>
IRIZDRŽA	215.01	184.22	218.06	186.00	.62	<b>.01*</b>

**Legenda:**

$\bar{X}$  – aritmetička sredina;

$\sigma$  – standardna devijacija;

F – Fišerov test za univarijantnu analizu varijanse;

p – nivo značajnosti razlike između grupa za jednu varijablu.

Primenom **univarijantne analize varijanse (ANOVA)**, u trećoj tabeli dobijen je odnos motoričkih sposobnosti ispitanika prema polnoj strukturi. S obzirom na pol, uvidom u ćelije tabele može se konstatovati da u sistemu od sedam primenjenih varijabli postoje statistički značajne razlike između klastera ispitanika, u sledeće četiri motoričke varijable: KPOLIGON ( $F = 29.05$ ;  $p < .01$ ), GPRETKLON ( $F = 6.12$ ;  $p < .02$ ),

ESKOKDALJ ( $F = 54.06$ ;  $p < .04$ ) i BSPRINT-20 ( $F = 3.05$ ;  $p < .00$ ). Imajući u vidu aritmetičke sredine svake pojedine varijable dečaka i devojčica, kao i njihove  $p$  vrednosti, možemo utvrditi da su ispitanici dominirali u poređenju sa devojčicama u sledećim latentnim motoričkim dimenzijama: *koordinaciji pokreta celog tela* ( $p < .01$ ), *eksplozivnoj snazi* ( $p < .04$ ), *brzini trčanja* ( $p < .00$ ), *repetitivnoj snazi trupa* ( $p < .03$ ) i *izdržljivosti u jačini ruku i ramenog pojasa* ( $p < .01$ ). S druge strane, ispitanice su svoje motoričke sposobnosti značajno bolje manifestovale u faktorima prvog reda *gipkosti* ( $p < .02$ ) i *brzini alternativnih pokreta* ( $p < .00$ ).

Dobijeni ajtemi diskriminacije veoma su slični rezultatima kinezioloških istraživanja (Bala, Sabo i Popović, 2005a; Rubin, M. Stojanović, Stojanović, i Fratić, 2006).

Saglasno logici primenjenog algoritma univarijantne analize varijanse (ANOVA), dobijeni nalazi **potvrdili su** testiranu **alternativnu hipotezu H2**, odnosno očekivanja statistički značajnih razlika između klastera ispitanika u pojedinim motoričkim varijablama, sa verovatnoćom ( $p < .05$ ) i sa pouzdanošću od 95%.

Rezultati **kanoničke diskriminativne analize** potvrđuju da se ispitanici, u načelu, statistički značajno razlikuju u ispitivanim motoričkim sposobnostima jer je ekstrahovana jedna značajna **diskriminativna funkcija** (četvrta tabela). **Vrednost karakterističnog korena** ili **svojstvene vrednosti diskriminativne funkcije** ( $\lambda = 23.721$ ) i **koeficijenta kanoničke korelacije** utvrđena je preko **Bartletovog Hi-kvadrat testa** značajnosti. Pregledom četvrte tabele uočavamo da je izdvojena statistički značajna diskriminativna funkcija na stepenu statističke procene ( $p < .05$ ), sa visokom pozitivnom vrednosti koeficijenta kanoničke korelacije ( $R = .68$ ), uz proporciju verovatnoće greške tipa prvog reda od 5% za diskriminaciju grupa ispitanika. Pri tom, ovaj izolovan diskriminativan faktor obuhvata 59,22% proporcije **zajedničke varijanse** skupa analiziranih motoričkih varijabli, što u najvećem stepenu objašnjava numeričke razlike između klastera ispitanika.

Tabela 4. Testiranje statističke značajnosti diskriminativne funkcije

diskriminativni koren	$\lambda$	$\lambda\%$	$W\lambda$	R	hi-kvadrat test	df	p
1	23.721	59.22	.715	.68	68.145	4	.05

#### Legenda:

$\lambda$  – svojstvena vrednost ili karakterističan koren,

$\lambda\%$  – procenat od objašnjene intergrupne varijanse,

$W\lambda$  (**Wilk's Lambda**) – Vilksov lambda test na osnovu kojeg se testira statistička značajnost razlika između centroida grupa,

R – koeficijent kanoničke korelacije,

$\chi^2$  – Bartletov Hi-kvadrat test,

df – broj stepeni slobode između grupa,

p – nivo statističke značajnosti.

Da bi se utvrdilo da li se klasteri muških i ženskih ispitanika međusobno razlikuju na osnovu motoričkih sposobnosti, urađena je KANONIČKA DISKRIMINATIVNA ANALIZA (četvrta tabela).

Uvidom u tabelu, uočava se da je izračunata visoka vrednost **Bartletovog hi-kvadrata** ( $\chi^2 = 68.145$ ) uz četiri stepena slobode između grupa veća od granične vrednosti, što opravdava izvođenje odgovarajuće statistički značajne diskriminativne funkcije.

Diskriminativni intenzitet varijabli, odnosno njihova kanonička opterećenja predstavljena su na osnovu vrednosti **Vilksovog lambda testa** značajnosti ( $W\lambda = .715$ ). On skreće pažnju na to da se maksimalne razlike centroida između grupa ispitanika (dečaka i devojčica) mogu objasniti jednom ekstrahovanom diskriminativnom funkcijom.

Na osnovu karakteristične vrednosti, kanoničke korelacije i testiranja značajnosti diskriminativne funkcije, može se konstatovati značajna diskriminativna merodavnost primenjenih matematičko–statističkih testova uz distinkciju dve grupe ispitanika u prostoru motoričkih varijabli ( $p < .05$ ). To znači da motoričke sposobnosti značajno doprinose diskriminaciji s obzirom na pol grupa ispitanika.

Dobijeni rezultati su u skladu sa nalazima standardne multivarijantne analize varijanse (MANOVA) i univarijantne analize varijanse (ANOVA), gde su utvrđene statistički značajne razlike između grupa ispitanika u motoričkim varijablama.

U petoj tabeli, na osnovu rezultata multivarijantne kanoničke diskriminativne analize, prikazana je značajna razlika između klastera ispitanika, odnosno kondenzovan je izvod vektora strukture analiziranih motoričkih varijabli značajne diskriminativne funkcije. Diskriminacija je relativno zadovoljavajuća jer objašnjava 69% varijanse (razlika između klastera). To naglašava da je moguće egzaktno razlikovati i jasno definisati granicu između klastera ispitanika s obzirom na njihov pol. Na osnovu sistema od sedam primenjenih varijabli u motoričkom prostoru na uzorku predškolske dece i izračunatih značajnih statistika, ekstrahovana je jedna značajna unipolarna struktura **kanoničke diskriminativne funkcije (DF)**, koja tumači 69% varijanse prema polnoj strukturi klastera, na nivou signifikantnosti ( $p < .05$ ). Stoga analizirana ajtemska sadržina izolovane diskriminativne funkcije može hipotetički da se interpretira kao **GENERALNI MOTORIČKI FAKTOR**.

*Tabela 5. Matrica strukture diskriminativne funkcije*

VARIJABLA	DISKRIMINATIVNA FUNKCIJA (DF)
KPOLIGON	.295*
TTAPING	.075
GPRETKLO	.311*
ESKOKDALj	.389*
BSPRINT-20	.351*
RSPODIZANjE	.032
SSIZDRŽAJ	.024

$$R^2 = .69 \quad P = .05$$

Zvezdica (\*) označava najveću apsolutnu korelaciju između svake varijable i ekstrahovane kanoničke diskriminativne funkcije.

Izračunate vrednosti standardnih **koeficijenata linearne korelacije**, koje podsećaju na parcijalne regresione koeficijente, skreću pažnju na parcijalni uticaj pojedinih varijabli na formiranje diskriminativne funkcije. Uvidom u matricu strukture identifikovane diskriminativne funkcije evidentno je da se raspon standardnih koeficijenata korelacije kreće od .024 do .389. Posmatrajući visine standardnih koeficijenata linearne korelacije, uočavamo da od sedam varijabli samo četiri imaju statistički značajne korelacije, odnosno predstavljaju relevantne prediktore sa optimalnim diskriminativnim delotvornim kapacitetom. Diskriminativnoj snazi najviše doprinose pozitivni predznaci koeficijenata linearne korelacije četiri komponentne varijable: poligon natraške ( $r = .295$ ), skok u dalj iz mesta ( $r = .389$ ), sprint na 20 m ( $r = .351$ ) i dubok pretklon na klupici ( $r = .311$ ). Značajno uspešnije rezultate u prva tri navedena faktora prvog reda (*koordinacija pokreta celog tela, eksplozivna snaga i brzina trčanja*) ostvarili su dečaci, dok su devojčice bile uspešnije u manifestovanju latentne motoričke dimenzije *gipkost*.

Dakle, dobijene univarijantne standardizovane vrednosti ovih diskriminativnih pondera, tj. njihove linearne kombinacije, imaju dominantnu snagu u diskriminativnoj funkciji. Pritom, one su i važeći kanonički diskriminator između dva ispitivana klastera ispitanika muškog i ženskog pola u latentnom motoričkom prostoru.

Na osnovu dobijenih upadljivih razlika između polova ispitanika može se konstatovati fenomen **seksualnog dimorfizma** u opštoj sposobnosti izvođenja telesnih pokreta i uspešnih kretanja telom ili delovima tela s obzirom na korelaciju između nervnog sistema i skeletnih mišića. Manifestovane statistički značajne kvantitativne razlike u ekstrahovanoj generalnoj pokretljivosti (tela, udova i sl.) i njihovom razvoju verovatno mogu da se objasne socijalnim okruženjem dece, upotrebom diferenciranih sadržina fizičkog vaspitanja, rekvizita i dr.

S druge strane, vrednosti standardnih koeficijenata linearne korelacije preostalih motoričkih komponentnih varijabli na pozitivnom polu kanoničke diskriminativne funkcije imaju nulte linearne korelacije na ekstrahovan diskriminativan faktor. One ne utiču statistički značajno na maksimalno diferenciranje motoričkih sposobnosti s obzirom na pol između analiziranih klastera ispitanika.

Tokom dalje diskriminativne analize, prikazane su vrednosti grupnih **centroida** (aritmetičkih sredina svih analiziranih varijabli u ukupnom uzorku ispitanika) na ekstrahovanoj diskriminativnoj funkciji, koje ukazuju na razlike između klastera oba pola ispitanika (šesta tabela).

Tabela 6. Centroidi i percentil grupa u dvodimenzionalnom diskriminativnom prostoru

POL	CENTROIDI (F)
DEČACI	-.498
DEVOJČICE	.801

percent (total) = 66.78

Izračunati statistici ispitanika o relativnoj veličini i položaju grupnih centroida u dvodimenzionalnom diskriminativnom prostoru kreću se od -.498 do .801, što signalizira da se dva analizirana klastera (dečaci i devojčice) statistički značajno razlikuju na kanoničkoj diskriminativnoj funkciji. Na osnovu ajtema grupa ispitanica čiji je pozitivan pol (predznak) centroida udaljen od ishodišta za .801 standardnu jedinicu u smeru većih vrednosti ortogonalne projekcije može se hipotetički konstatovati da one imaju tendenciju ka većim vrednostima u latentnoj dimenziji *gipkost i brzini alternativnih pokreta*. S druge strane, na negativnom polu, izolovane diskriminante dečaci udaljeni su za .498 standardnih jedinica od centroida, u smeru boljih rezultata u latentnim dimenzijama *koordinacije pokreta celog tela, eksplozivnoj snazi, brzini trčanja, repetitivnoj snazi trupa i izdržljivosti u jačini ruku i ramenog pojasa*.

Uspešnost diskriminacije između analiziranih grupa primenjenim varijablama prikazuje i izračunat **percentil** klastera, koji predstavlja grupne aritmetičke sredine na diskriminativnoj funkciji iskazane u  $z$ -vrednostima, tj. naglašava veličinu međusobne udaljenosti ispitanika u analiziranom prostoru motoričkih varijabli (tabela 6). Dobijen statistik ukazuje da je distribucija numeričkih razlika između grupa jednaka približno 67 percentilu, odnosno da je tumačenje diskriminacije rezultata merenja realizovano sa verovatnoćom preciznosti od oko 67%. Prema tome, na osnovu percentila, za 2/3 klastera muškog i ženskog pola ispitanika može se predvideti diskriminanta pojedinih primenjenih varijabli u motoričkom prostoru.

Posle izvedenih nalaza, može se zaključiti da je primenjena multivarijantna kanonička diskriminativna analiza potvrdila da se može **prihvatiti testirana alternativna hipoteza (X3)** – „očekivanje o signifikantno definisanoj varijansi između klastera u sistemu varijabli, kao i pretpostavka o univarijantnom doprinosu varijabli na ekstrahovanu diskriminativnu funkciju na nivou značajnosti ( $p < .05$ ), sa verovatnoćom greške manjom od 5%“.

## ZAKLJUČAK

Na osnovu primenjenih metodoloških postupaka Kronbahovih ALFA koeficijentata pouzdanosti, multivarijantne analize varijanse (MANOVA), univarijantne analize varijanse (ANOVA), testiranja statističke značajnosti diskriminativne funkcije, koeficijenta linearne korelacije strukture diskriminativne funkcije i grupnih centroida i percentila, izvedeni su sledeći zaključci uz verovatnoću greške manju od 5%.

1) Dobijene zadovoljavajuće vrednosti **Kronbahovih alfa koeficijentata pouzdanosti** kod primenjenom baterijom od sedam motoričkih testova ukazuju da je interna konzistentnost primenjenih mernih instrumenata relativno visoka.

2) Rezultati **multivarijantne analize varijanse (MANOVA)**, odnosno dobijene vrednosti Fišerovog testa i njegovog stepena značajnosti ( $F = 13.54$ ;  $Q = .05$ ), definisali su statistički značajne kvantitativne razlike između analiziranih klastera ispitanika u zavisnosti od pola, u poređenju sa sistemom primenjenih motoričkih varijabli, pri pouzdanosti od 95%.

3) **Univarijantnom analizom varijanse (ANOVA)** određen je doprinos diskriminaciji prema polnoj strukturi između dva klastera muškog i ženskog pola ispitanika za svaki kompozitni motorički test. Dečaci u poređenju sa devojkama dominiraju u sledećim hipotetičkim latentnim motoričkim dimenzijama: *koordinaciji pokreta celog tela, eksplozivnoj snazi, brzini trčanja, repetitivnoj snazi trupa i izdržljivosti u jačini ruku i ramenog pojasa*, dok su se devojke znatno bolje pokazale u *gipkosti i brzini alternativnih pokreta*.

4) Testiranjem statističke značajnosti **kanoničke diskriminativne funkcije** na osnovu vrednosti **Bartletovog hi-kvadrat testa** i **Vilksovog lambda testa**, uz četiri stepena slobode ( $\chi^2 = 68.145$ ;  $W\lambda = .715$ ), utvrđena je značajna diskriminativna distinkcija s obzirom na pol ispitanika u motoričkom prostoru varijabli.

5) Na osnovu algoritma multivarijantne **kanoničke diskriminativne analize**, iz sistema primenjenih varijabli ekstrahovana je značajna unipolarna struktura kanoničke **diskriminativne funkcije**, koja tumači **69% zajedničke varijanse** s obzirom na polnu strukturu klastera ispitanika, na nivou signifikantnosti ( $p < .05$ ). Ova ekstrahovana latentna dimenzija – GENERALNI MOTORIČKI FAKTOR – predstavlja hipotetičku osnovu u objašnjavanju i predikciji kvantitativnih diskriminacija linearnih kombinacija varijabli između klastera ispitanika u motoričkom prostoru.

Vrednosti **grupnih centroida** ispitanika u dvodimenzionalnom diskriminativnom prostoru ukazuju da maksimalan statistički značajan parcijalni doprinos na identifikovan kanonički diskriminativan motorički faktor (sa verovatnoćom **percentila** od oko 67%) imaju varijable teorijskih faktora prvog reda: I) *koordinacija pokreta celog tela, eksplozivna snaga i brzina trčanja* (dečaci) i II) *gipkost* (devojke).

Nalazi u pojedinim istraživačkim segmentima pružaju podršku nekim ranije dobijenim ishodom istraživanja, dok jedan deo rezultata ima karakter novih merodavnih informacija, koje predstavljaju osnovu za izučavanje ove problematike.

Primenjena baterija standardnih kompozitnih motoričkih testova u ovom kineziološkom istraživanju predstavlja kvalitetnu meru distinkcije klastera ispitanika, te može s visokim procentom sigurnosti, odnosno koeficijentom pouzdanosti, da se primeni za formiranje baze podataka, radi uspešne dijagnostike, selekcije u sportu, praćenja razvoja i predikcije motoričkih sposobnosti, planiranja, programiranja i kontrole efekata u aktivnostima Fizičkog vaspitanja oba pola predškolske dece.

U svakom slučaju, dobijeni rezultati u ovom kineziološkom istraživanju zaslužuju da se saopšte i da budu doprinos ostalim nalazima koji se bave problematikom numeričkih razlika motoričkih varijabli između analiziranih klastera ispitanika.

## LITERATURA

Bala, G., Nićin, Đ., Popović, B. (1997). Gipkost kod predškolske dece-motorička, morfološka ili specifična dimenzija? Saopštenje na 36. kongresu Antropološkog društva Jugoslavije sa međunarodnim učešćem, Prokuplje.

- Bala, G., Popović, B., Stupar, D. (2002). Neophodne modifikacije nekih standardnih testova za predškolsku decu. *Deseti međunarodni simpozijum „Sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih“*, Zbornik radova, 411–417. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Novosadski maraton. 10. međunarodni simpozijum „Sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih“, Novi Sad.
- Bala, G., Sabo, E., & Popović, B. (2005a). Relationship between motor abilities and school readiness in preschool children. *Kinesiolgia Slovenica*, 11 (1), 5–12.
- Gredelj, M., Metikoš, D., Hošek, A. I Momirović, K. (1975). Model hijerarhijske strukture motoričkih sposobnosti. Rezultati dobijeni primenom jednog neoklasičnog postupka za procjenu latentnih dimenzija. *Kineziologija*, 5 (1-2), 7-82.
- Ismail, A. H., J. J. (1971). *Integrated development—Motor aptitude and intellectual performance*. Columbus: Charles E. Merrill Books, INC.
- Luria, A. R. (1976). *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Nolit.
- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ. I Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje.
- Metikoš, D., Prot, F., Hofman, F., Pintar, Ž., Oreb, G. (1989). *Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu.
- Ničin, Đ., Kalajdžić, J. & Bala, G. (1996). Motor behaviour of preschool children. *Poster 4 th International Congress on Physical Education & Sport*, Komotini, Grčka.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York, McGraw–Hill.
- Planišec, J. (1995). *Relacije med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostimi petletnih otrok*. Magistrski rad, Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Rajtmajer, D. (1997). *Diagnostično-prognostična vloga norm nekaterih motoričnih sposobnosti pri mlajših otrocih*. Maribor: Pedagoški fakultet, 6 (16), 20-25.
- Rajtmajer, D., Proje, S. (1990). Analiza zanesljivosti in factorska struktura kompozitnih testov za spremljanje in vrednotenje motoričnega razvoja predškolskih otrok. *Šport*, 38 (1-2), 48-51.
- Rubin, P., M. Stojanović, Stojanović, M. I. Fratrić, F. (2006). Kvantitativne razlike motoričkog statusa dečaka i devojčica uzrasta 4–7 godina sa teritorije Novog Sada. U G. Bala (ur.), Zbornik radova interdisciplinarnе naučne konferencije sa međunarodnim učešćem *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (str. 45–50). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Sunčica, P. (2007). Motoričke sposobnosti i antropometrijske karakteristike dece predškolskog uzrasta u zavisnosti od pola. U G. Bala (ur.), Zbornik radova interdisciplinarnе naučne konferencije sa međunarodnim učešćem *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (str. 41–47). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Strel, J., Šturm, J. (1981). *Zanesljivost in struktura nekaterih motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šest in pol letnih učencev in učenk*. Ljubljana: Institut za kineziologijo.



- Fratric, F., Rubin, P. (2006). Kvantitativne razlike motoričkog statusa dečaka i devojčica uzrasta 4–7 godina sa teritorije Novog Sada. U G. Bala (ur.), Zbornik radova interdisciplinarnе naučne konferencije sa međunarodnim učešćem *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (str. 51–56). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Videmšek, M., Cemič, A. (1991). *Analiza in primerjava dveh različnih modelov obravnavanja motoričnih sposobnosti pet in pol letnih otrok*. Magistarski rad, Ljubljana: Fakulteta za šport.
- 

**Summary:** According to Bale research (2002), at the representative sample (N=225) of the examinees of both sexes aged 4-7, we have applied modified battery of 7 composite motor tests (polygon backwards, arm tapping, forward bend on a bench, long jump from the standing point, 20m sprint, sit-ups, pull-ups on the bar). Algorithm of multivariate analysis of variance (MANOVA) has defined statistically important quantitative differences between the clusters of the examinees of both sexes in relation to distribution of applied motor variables ( $F = 13.54$ ;  $Q = .05$ ). The test of univariate analysis of variance (ANOVA), showed that boys are more dominant in hypothetical latent motor dimensions of body movement coordination, explosive power, running speed, repetitive power of trunk, and statistic strength of arms and shoulders, whereas girls were more dominant in flexibility and speed of alternative movements. Applying the algorithm of canonical discriminative analysis we have defined important unipolar structure of discriminative function  $\chi^2 = 68.145$ ;  $W\lambda = .715$ ) at the level of statistic evaluation ( $p < .05$ ) that explains 69% of variance between linear combinations of variables. Extracted latent motor dimension was interpreted (at hypothetical level) as general motor factor, that predicts cluster discrimination of the examinees in motor space, with the accuracy of 67%.

**Key Words:** motor abilities, pre-school children, differences, discriminative function, general motor factor.



**ДР СЛАЂАНА МИЛЕНКОВИЋ**

ВШСС за образовање васпитача

Сремска Митровица

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.3.:791.228-053.4

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.163-172

## **УТИЦАЈ ЦРТАНИХ ФИЛМОВА НА ПРЕДШКОЛСКУ ДЕЦУ**

**Резиме:** Интересовање за телевизију почиње већ у рано доба деце од године, године и по дана. У раду ће бити речи о утицају који телевизија као медиј има на децу предшколског доба, а посебно ће бити речи о утицају цртаних филмова. Када се говори о деци и медијима, односно о негативностима које доносе медији, на првом месту је ширење насиља и агресивности. У телевизијским серијама и цртаним филмовима измењују се комичне сцене и призори насиља, при чему се поставља питање колико деца и када могу разликовати шта је насиље, а шта смешне сцене. У раду ће бити размотрена и улога родитеља у одабиру телевизијског програма који деца гледају.

**Кључне речи:** предшколска деца, медији, цртани филм, родитељ.

---

Данас се готово и не може замислити савремен живот без присуства аудио визуелних средстава у информацијама, култури и забави. Нарочито је телевизија, као комуникациони систем, ушла у наше домове. Наиме, од свих средстава мас-медија, највише пажње привлачи управо ТВ. Она је постала важан и утицајан фактор развоја понашања деце.

Телевизији се приписују многа корисна, али и штетна дејства на младе гледаоце. Међутим, упркос свему ТВ и даље остаје најмоћније средство које човеку омогућује да се брзо упозна са свим догађајима који се дешавају у свету. Она у потпуности одговара тежњама, брзини и потребама живота модерног човека. Потпуно је у складу са психологијом данашњих људи који желе све да знају, да буду свуда присутни, и да се у све увере властитим очима.

Интересовање за телевизију почиње већ у рано доба од године, године и по дана, и наравно, оно се мења током развоја. За нас је веома значајно да се врхунац интересовања деце за телевизију јавља између пете и шесте године. То

даје шансу да путем ТВ-екрана позитивно утичемо на развој дечјег говора и целе личности. Медији не могу и не треба да делују сами. Они морају да подстичу одрасле, нарочито родитеље и васпитаче, да помогну деци да схвате „медијску реалност“, која, хтели ми то или не, продире у дечју собу, дечји живот.

С друге стране, медији су дужни да воде рачуна о специфичним развојним потребама детета с обзиром на све карактеристике садржина. „Програми који се праве првенствено за децу треба да воде рачуна о обиму интересовања и о потребама деце, почев од поучних и културних до веома разноврсних забавних материјала. У свом тоталитету, програми треба да доприносе здравом, уравнотеженом развоју деце, да им помажу да стекну представу о свом свету и да се прилагоде друштву у ком живе“.<sup>1</sup>

Доводећи децу у контакт и са реалним и са имагинарним светом, и са прошлошћу и са будућношћу, са разним културама, са многим научним и техничким достигнућима и превазилазећи географске и временске препреке, телевизија је инструмент образовања деце у најширем смислу. Слободно можемо рећи да телевизија магично утиче на децу. У стању су да сатима седе испред екрана, да се у потпуности изолују од околине. Тај магичан утицај треба да се искористи у васпитању, што значи да наше предшколске установе (и школе наравно) могу и треба да искористе могућности и предности које пружају телевизија и филм.

Говорећи о цртаним филмовима, треба прво да се подсетимо шта је то филм. Филм спаја две врсте уметности, просторну и временску. За њега другачије кажу „покретне слике“. Филм је синтеза свих уметности: књижевност се јавља у основи сценарија за филм, филмску причу прати музика; на законима, сликарства, вајарства и архитектуре компоњују се основне јединице филма: кадар, секвенца и сцена; глумци, режисери, сценографи и костимографи користе се искуствима и елементима позоришне уметности. Према томе, како приказују догађаје и како су снимљени, филмови су груписани у три основне врсте (жанрове): документарне, игране и анимиране филмове. Свака од ових врста има и своје подврсте.

Основна карактеристика анимираних филмова је у томе што се у њима оживљава нешто што иначе у природи не постоји као живо-цртежи и лутке. С обзиром на то шта се оживљава (цртежи или лутке), разликујемо две основне подврсте анимираних филмова: цртани и луткарски филмови. Постоји и трећа подврста анимираних филмова – колажни филм.

Неоспорно је да је Волт Дизни најзаслужнији човек за популаризацију цртаног филма у свету, нарочито оног намењеног деци. Био је и један од најуспешнијих и најмоћнијих личности светског филма, што потврђује велики број признања и Оскара (29).

Дизни је веома вешто користио искуства из басне, бајке, сатире, карикатуре и музичке комедије. Створио је ликове: Мики Маус, Плутон, Шила, Паја Патак ... којима је уједно подарио „вечан живот“.

<sup>1</sup> Миленковић, Слађана (2007): Медијска култура, Сремска Митровица, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, стр. 11.

## ТЕЛЕВИЗИЈА И ДЕТЕ

Као и сваки медиј, телевизија се може искористити на разне начине. Постоји добра и лоша телевизија, баш као и добра и лоша литература. Суштина је у томе што најпре треба упознати њене специфичности, овладати њеним језиком.

Телевизија је за једногодишње или двогодишње дете низ изолованих слика-програма и реклама. Ништа није повезано: нема почетка ни краја, врхунца или подрадњи. Око треће или четврте године дете почиње да осећа да се већи део телевизијског програма састоји од повезаних прича, које се с времена на време могу прекинути рекламама. Ипак треба истаћи да дечје усвајање медија није ни тотално, ни потпуно равномерно. Многи ликови остају несхваћени како деци, тако и одраслима. Углавном, може се рећи да просечно дете успева да разуме свет телевизије са пет година живота, што је веома кратак период. Али не треба заборавити на помоћ која може бити неопходна, а то је помоћ родитеља, васпитача и других који нису у непосредној вези са децом.

Двогодишње дете је још увек очарано сличностима између свог малог и телевизијског света, а код трогодишњака долази до велике промене. Оно почиње да примећује разлику између телевизијског и стварног света. Наиме, током првих година гледања дете иде од фигуративног обухватања свега што је на екрану, до неверовања да је на телевизији било шта стварно. Разумевање почиње око пете године, када дете обично указује на сличности и на разлике између телевизије и стварног света.

Чудовишта, чаробњаци и вилењаци дају деци прве наговештаје да је фантастика важан део телевизије и филма. Иако деца не виде многа од тих бића у свом дворишту, у кутку собе или на улици, често желе да буду слична тим супериорним бићима. И када дете каже да познаје границу између стварности и фантастике, то може бити веома магловито. На пример, дете ће нам ово рећи: „Знам да велика птица није стварна, то је само костим, унутра је обична птица“. Стварност и даље остаје неухватљива.

Док одрасли спремно класификују програме, деца их не сврставају, нити спонтано користе изразе као „комедија“, „вестерн“, „документарац“ ... Деца програм описују као „смешан“, „страшан“, „досадан“, ... Могли бисмо из свега реченог закључити следеће: да дете сопственим снагама, уз добре информације и објашњења родитеља и васпитача може да „загосподари“ телевизијом.

Деца често после емисија са задовољством гледају слике, прегледају књиге према којима је била снимљена емисија или филм и цртају омиљене јунаке. Захваљујући телевизији, деца науче многе корисне ствари, а на основу порука одраслих. Истраживања Е. Глушкова показују да деца, па и најмања, телевизији поклањају више времена него другим активностима: игри, шетњи, дружењу са вршњацима. Седење поред екрана постаје навика за многу децу. Брзо се формира „рефлекс на телевизију“. Проводећи много времена испред екрана, деца мање шетају, мање се крећу и мање се играју. Осим тога, седећи дуго испред екрана она мање и спавају. Ово се

негативно одражава на нервни систем, чији нормалан развој у великој мери зависи од спољашње средине и начина живота. Понекад се родитељи жале да су им деца сувише раздражљива, често плачу због ситнице. Други запажају тромост, пасивност или потиштеност. И у једном и у другом случају деца су једноставно преморена, а узрок је исти – стално нарушавање следа дечјих активности.

Шта треба и шта могу да ураде родитељи и педагози да до оваквог поремећаја не би дошло, с обзиром да предшколска деца први сусрет са чаролијом „живе слике“ остварују у свом дому а дограђују га у вртићу. Да би се тај утицај правилно усмерио на подстицање развоја предшколског детета, потребан је правилан приступ, правилно коришћење телевизије. За то је потребно много труда. У породици би то представљало нов вид помоћи у васпитању деце, а у предшколској установи део васпитно-образовног рада васпитача. За гледање телевизије нису потребне само здраве очи, на телевизији се сем разних емисија, дају и филмови, а филм има свој језик и начин изражавања. Васпитање у породици треба да помогне детету у стицању филмске културе, која се стиче гледањем добрих филмова, одабиром квалитетних представа, упознавањем са тајнама филмске уметности, упућивањем на добру (филмску) литературу, по којој је снимљен неки филм. Дете не може само да разуме телевизијски програм, емисије или филм. Оно гледа, тумачи, повезује и допуњује слике на свој начин, упечатљиво памти споредне јунаке, а не запажа главне радње, репертоар бира по занимљивости, а не по уверљивости идеје и уметничким квалитетима. Родитељи треба да подржавају развој дечје самосталности, али то не значи да деци не треба препорука емисије, или савет да се одлуче за што боље емисије. Дакле, треба имати у виду образовне и васпитне вредности емисије, уметничке квалитете одабраног програма као и доба деце.

### **ШТА ЈОШ МОЖЕ ДА УРАДИ РОДИТЕЉ?**

Родитељ може да прелиста телевизијски програм и нађе емисије које су намењене деци. Спонтаним и другарским разговором може да заинтересује дете за неку емисију, а могу и заједно да је одгледају. Пажљиво слушајући дечје коментаре за време емисије, родитељ стиче увид у дечје схватање и доживљај виђеног. Након емисије може да поприча са дететом, да му помогне да правилно схвати оно што је видело на телевизијском екрану, да усвоји нешто ново, не дозволи да се неразјашњене садржине гомилају једна за другом. Треба бити стрпљив, не журити. Родитељ може да каже своје виђење, свој суд, тако ће неприметно, ненамерно децу укључити у разговор, а то је добар предуслов за васпитавање дечјег укуса и критеријума.

### **УТИЦАЈ ФИЛМА НА ПРЕДШКОЛСКО ДЕТЕ**

Васпитно-образовне могућности телевизије у предшколској установи су неисцрпне, наравно, уз пуно ангажовање васпитача. Не смемо заборавити да

ништа и не може заменити његово стваралаштво. У организацији васпитно-образовног рада телевизијска емисија може се употребити као:

- увод у тематску јединицу занимања;
- допуна при излагању новог градива;
- Илустрација познатог градива уз образложење садржине;
- подстицаја за обраду материје за вежбање, понављање и систематизацију знања;
- као мотивационо средство за креативно изражавање и
- рад на унапређивању елементарног филмског образовања предшколске деце у програмском, методичком и организационом смислу...

Васпитач треба да припреми децу за гледање телевизијске емисије, да гледа са њима, да подстиче разговором дечји развој, развија њихова позитивна осећања, утиске и објасни нове појмове. Из заиста добре емисије дете може много да научи. Само правилним коришћењем у васпитно-образовном раду филм доприноси остваривању постављених задатака. Конкретним сликама филмови омогућавају непосредно опажање приказаних предмета, појава или бића, што побољшава и олакшава дечје схватање. Филмови уопште, омогућавају васпитачу да потпуније и детаљније планира програме, усавршава се, осавремењује свој рад. Васпитање постаје економичније, животије и очигледније.

### **ИДЕНТИФИКАЦИЈА ДЕЦЕ СА ХЕРОЈИМА ФИЛМА**

Док су у реалном свету, деца су веома ограничена и често без икаквог утицаја на збивања која су одредили и усмерили одрасли, осим игре, и телевизија омогућује да се деца ослободе осећања беспомоћности, уживљавајући се у неку од улога, поистовећујући се са јунаком који за њих представља симбол снаге и независности.

Дете поседује изузетну склоност да се идентификује са другом личности, другим јунаком. Идентификацијом са неким јунаком цртаног филма који га привлаче, или кога се прибојава, дете себе интегрише у друга бића и појаве, те тако има утисак да господари ситуацијом, одређује границе и правила понашања. Све му је доступно и остварљиво. Идентификовање са јунацима је проширивање властитог унутрашњег живота, задовољење тежње за доживљајем карактеристичним за децу.

Избор лика за идентификацију често изазива жустре дискусије. Идентификација са негативним ликом на екрану представља за неке педагоге крајњу опомену и предлажу да се деца лише сваке могућности сусрета са таквим ликовима. Међутим, због своје једноставности, овакво схватање је неодрживо. Погрешно је схватање да дете бира лик за идентификацију према сопственој личности. На дете делују многи фактори: породица, предшколске и друге установе, вршњаци, средина, мас-медији, и ниједан фактор се не сме искључити јер дете расте и развија се као резултат свих тих утицаја.

## АГРЕСИВНОСТ У ФИЛМУ ЗА ДЕЦУ

Идентификацијом са ликовима који су на екрану, дете доживљује авантуре и узбуђења којих је у обичном животу лишено; ослобађа се потиснуте (нагомилане) агесије и других негативних емоција. Са овим становиштем делимично се подудара стара Аристотелова теорија о „катарзи“, па је с тога вредно да је поменемо: тим термином Аристотел објашњава доживљаје посматрача трагедије. Посматрач доживљава емоције које и јунак трагедије, преживљава његова колебања и сумње. Он гледањем „прочишћава своју душу“, ослобађа се различитих непријатних емоција које су се нагомилале. Супротно овом становишту Бандура и његови сарадници о овом проблему размишљају на следећи начин: посматрање агресивних поступака доводи до подражавања модела агресивног понашања. Идентификацијом деце са агресивним јунацима, тј. њиховим поступцима доводило би се подсвесни нагони на праг свести и тада они не би могли бити контролисани у свакој ситуацији. Један део стручњака заступа мишљење да приказивање агресивности у средствима масовних комуникација, а нарочито у цртаном филму, доприноси развоју агресивности деце. Они кажу да, уколико деца често гледају сурове борбе и убијања, могу схватити да је агресивно понашање нормално и прихваћено понашање. Не постоје докази да приказивање насиља са добрим или легитимним циљем може бити мање штетно за појединца или друштво, него приказивање насиља са лошим циљем.

## УТИЦАЈ ЦРТАНОГ ФИЛМА

Обично се сматра да су цртани филмови сами по себи приступачни деци. Међутим, то није у потпуности тачно. Међу филмовима има и разумљивих и неразумљивих за децу. Зато је потребно да им се помогне у гледању цртаних, као и других филмова. У анализи цртаних филмова треба децу обавестити о неким карактеристикама битним за тај жанр:

- цртежи истичу оно што је најважније, најлепше и најкарактеристичније на човеку, животињи или ствари. Зато цртани филмови имају своје јунаке;
- цртани филмови могу приказати догађаје који нису реални: аутомобил јури између дрвећа, дели се на два дела, прескаче препреке... Иза тих невероватних догађаја треба открити шта је цртач желео тиме да каже;
- једна од најчешћих замки цртаном филму је што може формирати искривљену слику света, и оставити штетне последице на психу детета. Неки цртани филмови садрже сцене окрутног насиља и кажњавања, такви мотиви и сцене су лишене тежине реалности и подређени су уметности цртаног филма.

Привлачна снага цртаног филма једним делом заснива се на утицају покретних слика на екрану. Цртани филм може бити без речи или без музике, али



не и без слике, а познато је да деца већ од најранијег доба показују изузетно интересовање за слике. Филмска слика појачава своју импресивност специјалним начинима снимања, који се користе у свим филмовима. Цртани филм фокусираним темпом концентрише радње јунака и због тога снажније делује на гледаоце. Слика у покрету, слика акције, позив је на дечју пажњу и интересовање. Акције и радње се брзо смењују, главни јунаци су храбри, савлађују препреке и опасности. Све то децу привлачи и повезано је са потребама њиховог психолошког развоја. Дете на почетку цртаног филма упознаје актере, њихове поступке и радње. Стекавши оријентацију о ситуацији на екрану оно се поистовећује са јунацима.

Цртани филмови су кратки, једноставни и по садржини и по форми, са једноставним захтевима, у мотивима које деца могу да схвате. Добро и зло су у скоро сваком цртаном филму оваплоћени у виду јунака и њихових поступака. Цртани филм поларизује јунаке на добре и зле, средине углавном нема.

### **УЛОГА ЦРТАНОГ ФИЛМА У РАЗВОЈУ ДЕЧЈЕ МАШТЕ**

Улога у развијању дечје маште је веома значајна. Својствена само људском бићу, машта је неопходан посредник у сазнању, међуљудском комуницирању, раду, уметничком стваралаштву и животу. Често се чују приговори да је цртани филм штетан јер је саздан на машти, па се износи тврдња да машта удаљава дете од реалног света, да развија празноверје и мистику, што је супротно реалним научним достигнућима. Међутим, правилно усмерена машта није штетна, већ корисна.

Цртани филмови стварају нов свет маште који најмлађи и млади гледаоци искрено и уверљиво доживљавају. Уколико тежимо ка остварењу свестраног развоја детета, морамо хармонично развијати интелектуалну и емоционалну сферу личности. Једностраним развојем рационалног својства, проширивањем знања, и унапређивањем логичког мишљења уз запостављање интуитивног, метафоричког мишљења и емоционалности, чинимо више штете него користи.

Цртани филм, тј. популарно „цртаћ“, другар је кога ништа и нико не може заменити. Огромна продавница Волта Дизнија и његових следбеника нашла је своје место у сваком дому, нов „мали“ филмови са „малим“ јунацима за „мале“ гледаоце настају у сваком новом дану, и са једнаким интезитетом привлаче дечју пажњу.

### **ПОЗИТИВНИ И НЕГАТИВНИ ПРИМЕРИ ЦРТАНИХ ФИЛМОВА**

Програми који су посвећени деци не могу да не садрже цртане филмове. Осамдесетих и деведесетих година цртани филмови су имали два – три главна лика, као на пример: Душко Догоушко, Патак Дача, Мики Маус и Попај, а данас су цртани филмови сложенији садржине, са више ликова, али ипак се све више говори о забринутости за децу.

Забринутост се везује за грубост и насиље у цртаним филмовима, који могу изазвати страх, немиран сан, агресивност, потребу за имитирањем неких грубости. Сваки нови цртани филм који се почне приказивати на телевизији деца прихвате са одушевљењем и, учећи по моделу, веома радо се играју глумећи ликове које гледају, а који им истовремено постају и идоли.

Нажалост данашњи програми нуде веома много цртаних филмова у којима је насиље и научна фантастика што и сами називи филмова говоре.

Негативни примери:

- Покемони,
- Дигимони,
- Бидимани,
- Бејблејд и
- Југи-јо.

Како из ових назива, тако и из садржине наведених цртаних филмова можемо видети да се радња одвија у насилничким борбама између чудовишта која изгледају ванземаљски и која покушавају тучом да се изборе за најбоље јунаке, односно бића.

Назив фантастика подразумева нешто необично, несвакидашње, нешто што нам привлачи пажњу, а са друге стране, фантастика нас асоцира на неке стравичне и ужасавајуће ситуације са којима можемо бити суочени. Циљ свих ових цртаних филмова је бити најбољи без бирања средстава којима се то постиже, па би стога овакве цртане филмове требало престати приказивати како децу не бисмо упућивали на странпутице, којих је у животу много.

Уместо ових и сличних цртаних филмова требало би да деца гледају оне са конкретном поруком која ће им помоћи у одрастању, учењу, социјализацији, развоју, креативности.

Позитивни примери:

- „Улица Сезам” већ је деценијама једна од најпопуларнијих дечијих емисија. Покренула је једна непрофитна едукативна организација из САД, са једноставним циљем – помоћи деци у учењу;
- „Сунђер Боб”. Овај цртани филм приказан је у 170 земаља света и седмично га погледа 62,5 милиона гледалаца;
- „Крава и пилић” је цртани филм који је временом постао популарнији од безвременог „Тома и Џерија”;
- „Ноди”;
- „Медо у плавој кући”;
- „Пчелица Маја”;
- „Мајстор Боб” и
- „Јагодица Бобица”.

Из свих ових цртаних филмова можемо научити много тога о другарству, развити машту и креативност, осећање за музику и лепо говорење, осећање за естетски лепо, добро и лоше.

Гледајући овакве цртане филмове, деца се уче многим стварима које су им потребне или ће им бити потребне у одрастању, много боље ће се сналазити у непредвиђеним и изненадним ситуацијама, лакше и брже ће се социјализовати и бити друштвенија. Све више родитеља упућује децу да гледају цртане филмове оваквог карактера, али и деца их прихватају.

### УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Када се говори о деци и медијима, односно о негативностима које доносе медији, на првом месту је ширење насиља и агресивности. У телевизијским серијам и цртаним филмовима између се комичне сцене и призори насиља, при чему је питање колико деца и када могу разликовати шта је насиље, а шта смешне сцене.

Одрасли морају бити свесни чињенице да деца гледају и доживљавају медије на другачији начин него што је то био случај са њима у њиховом детињству. Родитељи морају да воде рачуна о томе да деца живе у времену које проводе уз медије и време осталих активности у слободном времену.

Медији су важан део свакодневнице не само за децу него и за родитеље, али уз њих постоје многе друге корисне активности. Не сме се заборавити да су телевизијски јунаци за децу идоли само у некој пролазној фази одрастања.

Деца ће се у будућем животу морати суочити са много сложенијим ситуацијама и стварима него што их презентују медији, и управо због тога је потребан разговор како деца доживљавају садржине које им нуде медији.

Филм и телевизија као аудиовизуелни медији више одговарају деци доживљају света и начину стицања искуства, него књига и реч јер су пуни акције, збивања и покрета. Утичу на целовит и аутентичан доживљај подстичући развој интелекта, емоција, стваралаштва, друштвене тежње, развој говора, смисао за лепо и ставове. Филм као игра илузије одговара потреби детета да повезује елементе свог искуства у нове целине, да машта, сањари и преживљава емоције јунака са којима се идентификује, што све доприноси развоју његових интелектуалних потенцијала. У току гледања филма, а нарочито после његовог приказивања, веома је важно активирати децу. Родитељи и васпитачи не смеју да свој утицај и рад базирају само на подражавању и идентификацији. Изузетно је важно подстицати деци стваралаштво и деци креативни дух, морално просуђивање и животно искуство. У супротном, аудиовизуелни материјал може да „деформише“ слику о стварности коју дете изграђује, да улењи деци дух навикавајући га на „сварене“ информације. О цртаном филму могу се извући следећи закључци. Деца веома рано гледају цртане филмове. Са шест година она сасвим јасно изјављују који су им цртани филмови омиљени, којег јунака највише воле и зашто. Цртани филмови су им смешни, садрже пуно лепих ликова и добре музике, представљају им облик забаве и разоноде. Њихови омиљени јунаци су борци за правду – по правилу увек победници, јаки – најјачи, храбри, смешни, лепо, спретни... решавају све проблеме на које на-

иђу. У току гледања деца се брзо и лако идентификују, „учествују“ у радњама цртаног филма, усмеравају своје јунаке на то шта треба да ураде, али ипак, на крају кажу: „То је могуће само у цртаном“. Умеју да одвоје цртанофилмски приказ од стварности реалног живота. Родитељи треба да нађу више времена за своју децу, да помогну деци да правилно схвате оно што гледају. Они су упркос насиљу могу препознати суштину приказаног и да то пренесу деци. Правилно коришћење цртаних филмова у васпитно-образовном раду захтева од васпитача добро познавање његових едукативних могућности и одговарајуће припреме. Васпитачи цртаном филму казују углавном позитивне оцене, док се замерке приписују „најновијим трендовима“, у којима је на првом месту снага, а запоставља се лепота... Међутим, они имају предност што сами одабирају који ће се цртани филмови гледати у вртићу (опредељују се за оне у којима се истиче доброта, другарство, љубав, брига за млађе...). Пошто су цртани филмови првенствено намењени деци, често се гледају свакодневно. Користе се као вид забаве, разоноде и одмора, али могу помоћи и у обради неке теме. За ово друго је веома важна креативност васпитача и способност да води децу да из одгледаног нешто науче. Цртани филмови су мали, поуздани, незаменљиви другари у деčјем свету. Ми смо одговорни да их учинимо „безопасним“ и приступачним како би деца, сем забаве, нешто и научила.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Јован (1965): Телевизија у васпитању и образовању, Београд: Народна књига.
- Каменов, Емил (1982): Експериментални програм за рано образовање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Емил (1984/7): *Филм у деčјем вртићу*, Нови Сад, часопис Педагошка стварност.
- Миленковић, Слађана (2006): Методика развоја говора, Сремска Митровица: Виша школа за образовање васпитача
- Миленковић, Слађана (2007): Медијска култура, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- 

**Summary:** Television begins to draw attention of small children almost at the age of one, or one and a half. This paper attempts to highlight the impact that television as a medium has on children of preschool age and especially the impact of cartoons. Speaking about negative effects of media we refer to spread of violence and aggression in the first place. What occurs in television series and cartoons is the interchange of comic scenes and scenes of violence, so this imposes a question whether children are capable of distinguishing between violence and comic scenes. In this paper we will try to discuss the role that parents have in choosing a television programme for their children.

**Key Words:** preschool children, media, cartoon, parent.

---

## ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

---

**ДАНИЈЕЛА СПАСИЋ**

Криминалистичко-полицијска  
академија

Земун

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.5(497.11)''18/19''

BIBLID: 0353-7129, 13(2008)3, p.173-182

### ШКОЛСКА ДИСЦИПЛИНА У СРБИЈИ У 19. И ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА

**Резиме:** Разматрање питања и проблема дисциплине ученика у школама у Србији у претходна два века представља увод и(или) подстицај да се, у неком другом раду, са постављеном матрицом, упореде друштвено-историјске и просветно-васпитне прошлости Србије и актуелног стања на почетку новог миленијума, бременитог тешким облицима насилничког понашања у школама. Овај кратак историјски приказ дисциплинских престапа ученика, и предвиђених, а потом спроведених дисциплинских мера, на основу законске регулативе која одражава основне вредности српског друштва у 19. и почетком 20. века, доказује рефлексиву комплекса друштвено-историјских кретања на породичне, социјалне, вредносне и васпитно-образовне релације у периоду српске историје који су обележила прекретничка збивања и појаве, а посебно буран развој политичког, друштвеног и културног живота младог српског друштва. У раду се, према историјским раздобљима у развоју школског система у Србији, даје преглед ученичких дисциплинских престапа, изречених казни, али и процентуална поређења броја ученика у тадашњим школама и изречених дисциплинских мера.

**Кључне речи:** школа, дисциплина ученика, дисциплинске казне.

---

#### Увод

Пре 19. века, српски народ, вековима лишен своје државе и основних друштвених и културних установа, налазио се под туђинском власти, територијално и државно-правно подељен између Турске, Аустрије и Венеције. Основне школе, у најпримитивнијем облику, постојале су у српским крајевима и под турском и под аустријском власти (у Пећи, Ваљеву, Београду, Карловцима, Будиму и по многим манастирима и парохијским домовима). Школе су биле под утицајем Српске православне цркве и у њима је преовлађивала атмосфера карактеристична за тешке друштвене околности. Ригорозна дисциплина одржава-

на је прутем. Незавидан материјални положај учитеља био је одређен њиховим друштвеним положајем и неповољним статусом који су имали. Српска православна црква била је још увек једина институција српског народа која је на себе преузела улогу организатора целокупног друштвеног живота. Црква се под великим политичким притиском и строгом контролом освајача организовала на подизању и очувању православних храмова, отварању школа и васпитању младих генерација у хришћанском духу (Јовановић, 2006: 113-129).

Деветнаести век, као време српске револуције, време обнове српске државе и стварања Кнежевине Србије и као значајну историјску епоху обележила су многа прекретничка збивања и појаве, а посебно буран развој политичког, друштвеног и културног живота младог српског друштва. У овом раздобљу српске националне историје јављају се значајне просветне садржине као израз историјских процеса и колективног сећања, на једној страни, а, на другој, као резултат буђења националног и државног програма у Србији. Ослобођењем од турског ропства и изградњом нове националне државе, која је праћена унутрашњим диференцирањем, проблем писмености постаје још актуелнији, пре свега за руководећи слој (Јовановић, 2000: 149-159).

У исто време, темељ друштвеног васпитања у Србији 19. века било је породично и школско васпитање. Породица је била узор и извор целокупног васпитања, па, дакле, и моралног, а родитељска, породична љубав – основа породичног моралног васпитања. У породици су се укоренењивале навике и нарави из којих се развијала права моралност. Школско морално васпитање се добијало у општеобразовним и у стручним школама. Задатак моралног васпитања у основној школи био је: развијање свести ученика и навикавање на индивидуалне врлине, а нарочито развијање моралне симпатије, осећања побожности, правдољубља, другарских врлина.

### ШКОЛСКА ДИСЦИПЛИНА У СРБИЈИ У 19. ВЕКУ

У време Првог српског устанка школе су отворене у готово свим ослобођеним градовима и варошима.<sup>1</sup> О издржавању школа и плаћању учитеља бринуле су општине, а ширење писмености добило је посебан замах постављањем Доситеја Обрадовића за попечитеља просвештенија (Дикић, 2002: 134).

Појам дисциплине ученика у школама Србије у време Првог српског устанка имао је значење кажњавања и по учесталости примене и по врстама дисциплинских мера: опомена, грдња, поруга стојање, клечање – просто и са зрневљем под коленима, вучење за уво и шамар, вучење за уво и два шамара, ударање прутем по длановима, затвор понекад по цео дан без хлеба и воде. Тај вид

<sup>1</sup> Тако је Вук Караџић, у свом *Рјечнику* под *школа* писао да су “за владања Црнога Ђорђија у Србији биле постављене школе готово по свим варошима и градовима, а и у гђе којим селима”.

спољашње дисциплине, која је била принуда, стега, поковање туђој вољи, није српске ђаке учинило писменијим.

“Батина је царевала у школама још од кад су оне почеле да се оснивају”, писао је Доситеј Обрадовић. Осим Доситеја, исту тврдњу изрекао је и Сава Текелија у својој *Аутобиографији*. Вук Караџић је, на пример, у *Рјечнику*, под “*бубоџа*” дао следеће објашњење: “Суботом после подне учитељ је тукао ђаке без икаквих повода, већ само зато што је субота. Зато је међу школском децом био прихваћен назив *Субоџа - ђачка бубоџа*”.<sup>2</sup>

У школама у Србији у 19. веку примењивано је физичко кажњавање од првог дана ступања у школу. Једном приликом је учитељ варварски истукао Симу Милутиновића Сарајлију “за беспослицу”, да овај више није долазио у ту школу (Гавриловић, 1903: 23). Батинали су и старији ђаци, по наредби учитеља. Све до 1831. године нису постојала никаква правила за кажњавање, тукло се како је хтео учитељ и све је зависило од њега. Сурове казне су тешко падале ученицима. Деца су полазила у школу са 10 година, али су многа бежала у шуму после првих батина. Управа школе слала је у шуму жандарме са пушкама да их враћају (Гавриловић, 1903: 6).

Угушивањем устанка 1813. године престале су са радом школе у Србији. Њихово поновно отварање после устанка у Такову 1815. године текло је споро све до обнародовања султановог Хатишерифа 3. августа 1830. године, када су, добијањем аутономије створени повољнији услови и за рад у просвети (Дикић, 2002: 134). Установљено је и Попечитељство просвештенија и донети прописи којима је уређен рад школа.

Када је, обилазиви тадашње школе у Србији, 1838. године, попечитељ просвештенија Стефан Стефановић сагледао, сем осталог, и комплетно стање дисциплине у њима, вратио се у Крагујевац и 11. августа исте године издао *Наставленије учишељима и правшељствени и обшељствени школа у Књажевсџу Србији*. То су била прва упутства о раду у школи намењена учитељима. Овим упутствима нису биле забрањене батине у школи, али су у значајној мери ограничене. Члан девет *Наставленија* садржао је следећа упутства: “При раздавању казни и награжденија, при уковању или похваљивању, треба учитељ свагда умерен, правдољубив и безпристрасан да буде, да се од велике јарости, непристојни псовки и саблазителни речи чува и удаљава: особито нек се чува да у јарости које дете незгодно не удари или безумерно не каштигује, чим би дете осакатити у здрављу његовом навек нашкодити могло. Казни треба свагда да су учињеној кривици соразмерне и да се, као и похвале, без сваког пристрасија раздају. Вообшче пак с малом, слабачком, болешљивом и страшљивом децом треба учитељ много терпенија и призренија да има” (Цветић, 1909: 259-60).

<sup>2</sup> Овакав поступак могао би се, у данашњим условима, подвести под појам *иревенџива*, у њеном изворном значењу.

Упркос прихваћеном *Насијавленију* казне су у школама и даље примењиване.<sup>3</sup> Лоше наставне методе и немаран и неуредан рад учитеља по школама узроковао је на часовима разна ученичка несташтва и ремећење школског реда и дисциплине. Да би се ред успоставио, коришћене су две врсте казни: моралне и телесне. Моралне казне су биле: опомена, грдња и поруга. Телесне су биле: стајање, клечање, вучење за уво, шамарање, шибане прутем и затвор (Дикић, 2002: 137).

У Србији су школске 1835/36. године биле укупно 72 школе са 2514 ђака. Школске 1855/56 биле су укупно 324 школе и 9891 ђак, а 1857/58. у 343 школе наставу је похађало укупно 10538 ђака (Цветић, 1909). У Србији се врло дуго школују само мушка деца, а женска само по изузетку јер је утицај Турака био врло јак, а тадашње патријархално друштво сматрало је да је женама место у кући и да им образовање није потребно<sup>4</sup> (Дикић, 2002: 137).

Од 1844. године почело је штампање школских уџбеника. Исте године донет је и Закон о народним школама.<sup>5</sup> Овај закон забрањивао је тиранско поступање са децом; забранио је учитељима да руком туку ученике или да их бију по ушима. Закон такође забрањује “неуместне казни: неблагоредно срамоћење ученика, худо издевање имена, унижавање човечје природе, сравненије са ниским стварима, да пањ са ланцем вуку, у магарећој клупи да седе”. Уместо ових, уведене су блаже казне, “затвор са учењем, да не учествује у забавама дечиним, избличеније да кривац постоји, да одлучно од други седе”.

Међутим, током наредних десетак година примене Закона, школска дисциплина није била на завидном нивоу. Зато су школске 1852/53. године објављени Закони за ученике гимназија Књажевства Србије. Њиховим одредбама била су прописана оштрија дисциплинска правила за читав низ ђачких преступа: за тучу на улици, за неред у школи, за неоправдано изостајање од школе, за бежање из “затвора”, за кварење школских ствари, за оговарање професора и државних власти, за псовку и скарадне речи, за банчење и пијанчење, за ношење штапа и оружја, за коцкање и отимање туђих ствари и за непристојно понашање у цркви (Југовић, 1839: 116-17).

По Закону из 1853. године телесој казни подвргавани су само ученици прва четири разреда гимназије, док су у вишим разредима ђаци кажњавани пооштреним затвором у празној школи и искључењем из школе. У том периоду, клечање на часу је било општеприсутна појава у свим школама. Неки учитељи су, на пример, увек имали читав низ (сноп) прутева. Један учитељ је, на пример, “слабо побадао ексер у дувар, везивао ђаку узицу око врата да га обеси” (Божовић, 1893: 651).<sup>6</sup>

3 Следеће године, на пример, у Крагујевцу су физички кажњени ученици Гимназије који су се бунили против професора. Том приликом, коловођа побуне био је кажњен са 24, а остали ученици са по 18 удараца. Међутим, показало се да физичко кажњавање ученика није много допринело јачању школске дисциплине.

4 Прву женску основну школу отворила је општина у Параћину 1845. године.

5 Први закон о школама у Србији написао је Јован Ст. Поповић.

6 Димитрије Ј. Стојановић је, на пример, у Историји Обреновачке основне школе писао да је у тој школи морала владати гробна тишина. Ђаци су терани да бију један другог. “Изађи и лези - иза тих речи долазио је фиргаз – висок прут у сирћету добро натопљен да се ужилави”.



Генерално посматрано, дисциплина у школама у Србији током 19. века, као и питање телесне казне, односа наставника према ученицима и ученика према наставницима, није зависила само од стања педагошке науке, већ су је одређивали друштвени односи. Другим речима, дисциплина у школи је била слика дисциплине грађана (Јанковић, 1954: 14).<sup>7</sup> У међувремену је регулисање унутрашњег реда и општег понашања ученика остављено школама.<sup>8</sup>

Осим наведених, у Закону из 1853. године изричито су наведене забране за ученике, које би се у данашњим условима могле анализирати као дисциплински прекршаји за које је била предвиђена и одговарајућа казна. Средином 19. века, на пример, београдским ученицима било је строго забрањено или наложено:

- купање у рекама, барама и потоцима (тоцилање и санкање);
- професорима и свима старијим, уважања достојним људима, пристојно поштаније одавати и никога не вређати, заповеда се;
- сечење скамија, разбијање пенцера, во общче квар школским стварима принешен, с угрозењем наплате и друге казне, забрањује се;
- картање, куглање, изигравање ствари на лутрији, одање на балове, свадбе и свечарства, скијање по сокаци после два сата ноћи, обитавање и препитавање по меанама и кафанама, пушење и пијанчење и ношење вертепа<sup>9</sup>, строго забрањује се;
- залагање, продавање и поклањање ствари и задуживање без знања и дозвољења родитељског, запрећено је;
- крађе, отимање туђи ствари, тучење, псовка, викање и непристојност свака и свуда, забрањује се.

Преступник ће бити први и други пут строго кажњен, а трећи пут истеран.” (Чунковић, 1970-1971).

Упоредо са применом дисциплинских правила школске власти у Србији настојале су и да у учбеницима, промовишу позитивне васпитно-образовне вредности. Штива су била прожета васпитним, тј. религиозно-моралним духом, другим речима, имали су карактер етичког дидактицизма, а као вредности су истицане: побожност, послушност, (родитељима, старијима или вишима од себе), захвалност и трудољубивост (Тешић, 1974: 49).

Посебна пажња била је посвећена односу родитеља и деце, начину васпитања у породици као предуслову доброг владања и понашања у школској среди-

---

<sup>7</sup> У то време су се, на пример, Сретен Жујовић, Васа Пелагић и Светозар Марковић жестоко борили против дресуре у школама, туторисања, дриловања, насиља над ученицима, телесних казни и бранили дечја права, дечје достојанство и слободу, поштовање људске природе детета и правилну оцену његовог разума.

<sup>8</sup> Тако је, на пример, још 1842. године донет Закон школски за ученике гимназије београдске. У њему су, између осталог, наведене школске обавезе и забране: обавеза одласка на црквену службу; да се на време долази у школу; забрана неоправданог одсуствовања из школе; обавеза редовног учења; забрана напуштања Београда без дозволе професора.

<sup>9</sup> вертеп (рус.) - „јаслице” са лутком Христа које на православни Божић деца носе од куће до куће и честитају празник.

ни. У том духу написао је Димитрије Чобић следеће: “Дакле и ви драги родитељи и воспитатељи! Докле ви у ваши руку палицу држати будете, догле ће и ваша деца у добром воспитању успех и асну имати..” (Чобић, 1837: 60).

У истом циљу и духу и “Нравствени воспитатељ деце” Милована Спасића главног управитеља основних школа у Србији, 1850. године, у последњем одељку, разматра проблем сарадње учитеља и родитеља у питањима васпитања ученика. Између осталог, у њему стоји следеће “...родитељи не треба да због деце долазе у сукоб са учитељима, а нарочито не пред децом да говоре ружно о њима, јер тиме умањују ауторитет учитеља, те деца губе почитаније према њиме; дужни су (родитељи, прим.аут.) да учитеље искрено упознају са дејим склоностима, особинама и способностима, пороцима и манама; да контролишу (колико су у стању) извршење школских задатака код своје деце, и да их терају на послушност учитељима”.

Ради јачања дисциплине, сем дефинисања врсте дисциплинских прекршаја, законима су биле предвиђене како казне за дисциплинске преступе, тако и награде за васпитно и високо морално понашање ученика. Као награде, додељиване су књиге, похвале и почасне дужности. За преступнике су били предвиђени морални разговори, јавни (школски) испити, док су, на пример, у Карловачкој гимназији, скоро цео век (1799-1883), као казне примењивани: укор, затвор, телесне казне (Чунковић, 1970). Употреба батина по школама коначно је забрањена, у сваком облику, 1879. године. Тада су, као подстицајна средства, уведене златна и црна табла, као и ђачка књижица (Дикић, 2002: 137).

### ДИСЦИПЛИНСКИ ПРЕКРШАЈИ И КАЖЊАВАЊЕ У ШКОЛАМА НА ПОЧЕТКУ 20. ВЕКА

На почетку 20. века, у школама на територији Србије, као дисциплински прекршаји били су наведени следећи видови понашања:

- лармање на улици, гађање каменчићима на пролазнике (најзаступљенији у школама у Београду);
- гађање каменчићима порцеланских чашица на телеграфским стубовима или посмртних поворки;
- бежање са часова (ретко се дешавало, углавном у старијим разредима средњих школа);
- крађа уџбеника или школског прибора;
- лагање (као најчешћа тежа кривица, због које су одмах у школу позивани родитељи и због које се ригорозно кажњавало на тзв. “стубу срама”).

За учињене дисциплинске прекршаје изрицане су бројне дисциплинске мере, а најчешће тзв. “магарећа клупа”, шамар, чупање за косу или прут по длановима (Чунковић, 1970).

О ригорозном кажњавању и пооштреној дисциплини у школама у Србији крајем 19. и почетком 20. века говоре следеће чињенице:

- Од 1895. до 1904. године дисциплинским мерама било је обухваћено око 34,2% укупног броја ученика у школама. Ако се тај податак упореди са Немачком, Угарском или Грчком, може се видети да је у Србији проценат кажњавања ученика већи за 5,4% у поређењу са поменутиим земљама.
- Године 1905. у школама у Србији било је укупно 109854 ученика. Од тог броја дисциплинским мерама било је обухваћено укупно 32763 ученика, или 29,82%. Међу њима за мање кривице кажњено је 26465 ученика, или 19,23%, а за теже 6298 ученика или 19,23%.<sup>10</sup>

По окрузима највише кажњених ученика било је у Чачанском (35,53%), Ваљевском (33,04%), Крајинском (34,04%), Нишком (32,96%), Подринском (32,64%), Београдском срезу (29,83%), док је у граду Београду било најмање кажњених ученика у поређењу са другим градовима – 22,82%.

Према истом извору, само у гимназијама на територији Србије, које су у школској 1904/05. години бројале 5750 ученика, било је кажњено (блажим или строжим дисциплинским мерама) укупно 3414 ученика, или 59,37%.

Ако се прати петогодишњи период, до краја прве деценије 20. века, преглед изречених дисциплинских мера изгледа овако:

<i>школ. година</i>	<i>бр. ученика</i>	<i>бр. изречених мера</i>	<i>%</i>
<b>1905/06.</b>	<b>109854</b>	<b>32763</b>	<b>29,82</b>
<b>1908/09.</b>	<b>118670</b>	<b>30610</b>	<b>25,79</b>
<b>1910/11.</b>	<b>145000</b>	<b>28850</b>	<b>19,89</b>

Истовремено је већ школске 1910/11. године у гимназијама у Србији проценат кажњених ученика износио 49,60%.

Број кажњених ученика, како се може закључити, почетком новог столећа постепено се смањивао. Због модернизације наставе и другачијег приступа образовању и васпитавању ученика, у оквиру којег се све више наглашавала похвала знања и умење ученика, истицале моралне вредности, школе су, настојало се, требало да постану “други дом”.

После Другог светског рата физичко кажњавање је укинато. Уместо тога су уведени укори: укор разредног старешине, укор директора школе, укор наставничког већа. Укор се уписивао у ђачку књижицу и аутоматски је значио нижу оцену владања. Укор директора или наставничког већа се уписивао у неку врсту

<sup>10</sup> *Статистика наставе*, 1904-05, стр. 81-82.

дневника школе и ако би неко био кажњен, књига би била ношена од одељења до одељења, сви ученици би стојали и саслушали ко је и каквом казном кажњен. Избацивање из школе је била најтежа казна и то је значило да тај ученик, видно “обележен”, мора да се упише у другу школу, али и да се уклапа у нову средину, где није добродошао.

### УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Разматрање питања и проблема дисциплине ученика у школама у Србији у претходна два века представља увод и(или) подстицај да се, у неком другом раду, постављеном матрицом, упореде друштвено-историјске и просветно-васпитне прошлости Србије и актуелног стања на почетку новог миленијума, бременитог тешким облицима насилничког понашања у школама. Овај кратак историјски приказ дисциплинских престапа ученика, и предвиђених, а потом спроведених дисциплинских мера, на основу законске регулативе која одражава основне вредности српског друштва у 19. и почетком 20. века, доказује рефлексiju комплекса друштвено-историјских кретања на породичне, социјалне, вредносне и васпитно-образовне релације у српској историји који су обележила прекретничка збивања и појаве, а посебно буран развој политичког, друштвеног и културног живота младог српског друштва. У раду се, према историјским раздобљима у развоју школског система у Србији, налази преглед ученичких дисциплинских престапа, изречених казни, али и процентуална поређења броја ученика у тадашњим школама и изречених дисциплинских мера. Компарација стања школске дисциплине у Србији на размеђу векова и миленијума показала би да је увек нужна и неопходна, али и потврдила основну мисао која прожима и овај рад - да је дисциплина у школама само одраз дисциплине у породици, вршњачкој групи, а пре свега “дисциплинованог” уређења друштвене, економске, социјалне, политичке и вредносно-етичке сфере једног друштва као његове најшире основе.

### ЛИТЕРАТУРА

- Божовић, К. (1893): Кажњавање ученика, *Училић*, XII, 651.  
 Вујаклија, М. (1996–97): *Лексикон сираних речи и израза*, Београд.  
 Гавриловић, А. (1903): *Народне школе у Србији (1803-1815)*, Београд.  
*Дела Досићеја Обрадовића*, (1911) Београд.  
 Ђуровић, А. (2004): *Модернизација образовања у Краљевини Србији 1905-1914*, Београд: Историјски институт.  
 Јанковић, Б. М. (1954): Из историје телесне казне код нас у школи, Београд: *Савремена школа*, бр. 3-4.  
 Јовановић, Н. (2006): Moralno vaspitanje i školstvo u Srbiji u 19. veku. *Facta universitatis - series: Philosophy, Sociology and Psychology*, 5(1), 113-129.

- Јовановић, Н. (2000): Српска школа у култури вилајета. *Теме*, 24 (1-2), 149-159.
- Југовић, М. (1839): *Прва београдска гимназија*, Београд.
- Рајчевић, П. (2008): Наставни програми за основне школе у Србији од 1838. до 1941. године. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 21(3), 75-82.
- Стаинишица настави*, 1904-05.
- Стојановић, Ј. Д. (1911): *Обреновачка основна школа, 1824-1904*, Београд.
- Текелија, С., Аутобиографија, *Летопис Мајице Српске*, књига 119, Нови Сад.
- Тешић, М. В. (1974): *Морално васпитање у школама Србије (1830-1878)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цветић, Е. И (1909): Прилог историји наших првих основних школа, *Наша школа II*, 1909, 259-260.
- Чобић, Д. (1837): *Огледало дејској васпитању. Или начин по којем родитељи своју децу достојно васпитавају, и пак деца своје родитеље пристојно љубити и поштовају, дужни су*. Београд.
- Чунковић, С. (ур.) (1970-1971): *Школство и просвета у Србији у 19. веку - каталоги изложбе*, Београд: Педагошки музеј.
- 

**Summary:** Review of issues and student discipline situations in schools in Serbia in the previous two centuries, the introduction and (or) a stimulus that, in another paper, the following placed the matrix, makes the parallels between the socio-historical and educational-correctional Serbian past and current state at the beginning of the new millennium, with severe forms of bullying in schools. This brief historical view of student disciplinary offenses, and predicted, and then carried out the disciplinary measures through legislation that maintains the fundamental values of Serbian society in the 19th and early 20th century, proved a reflection of the complex socio-historical developments in family, social, value and educational relations between the Serbian history that marked the milestone events and phenomena, especially the development of the turbulent political, social and cultural life of a young Serbian society. The paper, according to historical periods in the development of the school system in Serbia, provides an overview of student disciplinary offenses, imposed fines, and comparing the percentage of students in schools and then imposed disciplinary measures.

**Key Words:** schools, student discipline, disciplinary punishment.



## УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке који тематизују проблематику образовања и васпитања и нису претходно објављени. *Норма* излази три пута годишње.

Радови у часопису се објављују на српском и енглеском језику. Радови на српском се објављују ћириличним или, по жељи аутора, латиничним писмом.

Сви радови пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Радови, укључујући списак референци и резиме, не би требало да буду дужи од 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују овај обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: [norma@pef.uns.ac.rs](mailto:norma@pef.uns.ac.rs) у формату MS Word (.doc). Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина 12 pt, проред 1,5, са маргинама од 2 cm са сваке стране.

На насловној страници рада потребно је навести следеће податке: име и презиме аутора, институција, место и подаци за контакт (поштанска и електронска адреса и број телефона), наслов (и евентуално поднаслов рада. Резиме (обима до 1.500 словних знакова) на српском и енглеском језику и кључне речи (4 до 6), на српском и енглеском језику, прилажу се на посебној страници. Списак референци се даје на крају рада. У тексту треба избегавати фусноте, а неопходне напомене дати у облику енднота.

Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се јасно означава место на којем ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi.

Аутори треба да се придржавају следећих упутстава за цитирање:

**Навођење у тексту.** Презимена страних аутора се у тексту наводе фонетски, а у загради се наводи оригинални начин писања. Референце се означавају тако што се у загради наведе име аутора и година издања текста који се наводи; на пример:

Самоуслереност је више од преузимања иницијативе, јер је и наше понашање резултат наше одлуке, а не нашег стања (Boyatzi, 2001).

Уколико текст има два аутора, наводе се презимена оба аутора; на пример:

Претпоставља се да је већина стратегија била предмет поучавања због наставникових личних уверења о њиховој делотворности, а не због емпиријског истраживања које би потврдило њихове предности (Anderson & Armbruster, 1984).

Уколико текст има три или више аутора, наводи се презиме првог аутора, праћено краћеницом „et al.“; на пример:

Осим тога, појам „доживотног образовања“ се приписује Џону Дјуију, али се овај концепт почиње шире користити тек након што га је преузео и популаризовао UNESCO (Düert et al., 2002).

У случајевима када се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице; на пример:

Са дидактичког становишта посматрано, самообразовању припада истакнуто место „у основним правцима кретања и изазваних промена које узимамо као најважнија обележја савремене наставе“ (Кркљуш, 1998: 270).

**Списак референци.** На крају рада даје се списак референци. Овај списак треба да обухвати све референце наведене у тексту. У списак не треба додавати референце које нису наведене у тексту. Референце се наводе абecedним редом. Презимена страних аутора наводе се у оригиналу.

Референца у књизи треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања наведену у загради, наслов књиге написан у курзиву, место издања и издавача; на пример:

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Кркљуш, С. (1998). Дидактички приступи самообразовању. у Ђукић М. (ур.), *Дидактички дисјутји* (стр. 267-275). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Чланак у часопису наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања дату у загради, наслов чланка, наслов часописа исписан курзивом, волумен и опсег страница; на пример:

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10, 131-161.

Чланак објављен на интернету наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања, наслов чланка, датум када је адреса посећена и URL адресу чланка; на пример:

Massachusetts Court System. (2004). Supreme Judicial Court uniform rules on dispute resolution. Retrieved May 25, 2005 from [www.mass.gov/courts/admin/legal/redbook8.html](http://www.mass.gov/courts/admin/legal/redbook8.html)

Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се по години издања од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b).

За специјалне случајеве или недоумице око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на актуелно издање приручника за објављивање Америчке психолошке асоцијације (The Publication Manual of the American Psychological Association).



**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1. Калиграфија (Т. Ераковић) .....	100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5. Методика познавања природе (Б. Грдинић).....	250,00
6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер).....	250,00
8. Општа социологија на мађарском (А. Сам) .....	250,00
9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
10. Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
11. Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
12. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
13. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић).....	380,00
14. Алманах 2001. ....	300,00
15. Алманах – тврди повез .....	350,00
16. Бедкер – Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
17. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
18. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
19. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
20. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
21. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
22. Норма 1/95 .....	50,00
23. Норма 2-3/95.....	50,00
24. Норма 1-2/96.....	50,00
25. Норма 3/96 .....	50,00
26. Норма 1-2/97.....	50,00
27. Норма 3/97 .....	50,00
28. Норма 2-3/98.....	50,00
29. Норма 1-2/99.....	100,00
30. Норма 3/99 .....	100,00
31. Норма 1-2/2000.....	100,00
32. Норма 3/2000 .....	200,00
33. Норма 1-2/2001.....	300,00
34. Норма 3/2001 .....	200,00
35. Норма 1-2/2002.....	300,00
36. Норма 3/2002 .....	200,00
37. Норма 1/2003 .....	300,00
38. Норма 2-3/2003 .....	300,00
39. Норма 1-2/2004 .....	300,00
40. Норма 1/2006 .....	260,00
41. Норма 2-3/2006.....	260,00
42. Норма 1/2007 .....	270,00
43. Норма 2-3/2007.....	350,00
44. Норма 1-2/2008 .....	400,00

45. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	400,00
46. Екологија (С. Бербер).....	500,00
47. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
48. Општа педагогија (М. Баковљев).....	250,00
49. Урош Несторовић – живот и дело.....	300,00
50. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
51. Информатички зборник 2004.....	500,00
52. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
53. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
54. Дидактика (М. Баковљев).....	400,00
55. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
56. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
57. Кинезиологија (М. Берар).....	600,00
58. Кибернетика (Ђ. Надрљански).....	500,00
59. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
60. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
61. Математика (А. Петојевић).....	400,00
62. Од ученика до учења (Т. Тубић).....	300,00
63. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић).....	300,00
64. Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник).....	500,00
65. Школска хигијена (С. Бербер).....	500,00
66. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
67. Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић).....	210,00
68. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
69. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић).....	600,00
70. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	500,00
71. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
72. Водич за студенте 2008/09.....	100,00
73. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански).....	790,00
74. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић).....	590,00
75. Сценска уметност (Т. Петровић).....	200,00
76. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
77. Друштво знања – зборник.....	250,00
78. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
79. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
80. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
81. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Јб. Суботић).....	630,00
82. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак).....	770,00

Поруцине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4  
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 111



CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања  
и образовања / главни и одговорни уредник Светлана  
Шпановић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки  
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Три броја годишње.  
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399