

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

1/2010

Н БР. 1 ГОД. XV Стр. 1-141 Сомбор 2011. Мај

*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 Недељко Родић

## 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

Часопис излази два пута годишње у тиражу од  
100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

## Штампа

МБМ-Плас – Нови Сад

## Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Тихомир Петровић,  
гл. и одг. уредник (Сомбор)  
др Саша Радојчић (Сомбор)  
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)  
др Недељко Родић (Сомбор)  
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)  
др Ненад Петровић (Сомбор)  
др Миле Илић (Бања Лука, БиХ)  
др Светлана Шпановић (Сомбор)  
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)  
мр Драган Савић (Сомбор)  
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)  
др Наташа Бранковић (Сомбор)  
др Мара Ђукић (Нови Сад)  
др Мара Кнежевић (Сомбор)  
др Зорана Лужанин (Нови Сад)  
др Жељко Вучковић (Сомбор)  
др Оливер Гајић (Ниву Сад)  
др Драган Цветковић (Сомбор)  
др Јосип Ивановић (Суботица)

## Секретар редакције

др Саша Радојчић

## Преводилац за енглески језик

мр Мира Лончаревић

## Лектор и коректор

др Сања Елез  
мр Драгољуб Перић

## Компјутерска припрема

Растко Гајић

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

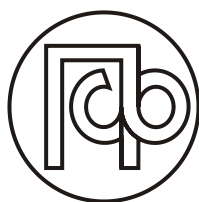
UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

Часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*1/2010*



Сомбор, 2011.



## САДРЖАЈ

### УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....9

#### **Саша Радојчић:**

*Образовање као облик херменеутичкој искусиња* ..... 9

### САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА.....17

#### **Јан Вабиак:**

*Motivacioni status učenika i veza između nekih motivacionih varijabli/faktora sa uspehom učenika u fizičkom vaspitanju* ..... 17

#### **Радмила Богосављевић:**

*Савремена школа, квалитетна настава, компетенцијан наставањик* ..... 31

#### **Недељко Родић:**

*Савремено физичко васпитање у разредној настави* ..... 47

### МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ .....61

#### **Mira Lončarević, Ljiljana Subotić:**

*Uloga gramatike u nastavi stranog jezika* ..... 61

#### **Наташа Бранковић:**

*Вођење ученика кроз исстраживачко учење у настави познавања природе*..... 79

#### **Сања Елез:**

*Методолошка полазишта интерактивне интерпретације* ..... 93

#### **Драган Савић:**

*Комјутиер – нов медиј у настави ликовне културе* ..... 109

#### **Mirela Mrda, Nenad Petrović:**

*Problemski pristup fleksibilnoj diferencijaciji interaktivne nastave matematike*..... 121

### ПРИКАЗИ.....133

#### **Сунчица Денић:**

*Демистификација светиња у књижевности за децу*..... 133

#### **Тихомир Петровић:**

*Традиција и индивидуални таленти* ..... 137



## CONTENTS

### INTRODUCTORY PAPERS .....9

**Sasa Radojcic:**

*Education as a form of hermeneutic experience.....9*

### CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL.....17

**Ján Babiak:**

*Motivational status of students and relationships between some motivational variables/factors and success of students in physical education ..... 17*

**Radmila Bogosavljevic:**

*Contemporary school, high-quality instruction and competent teachers ..... 31*

**Nedeljko Rodic:**

*Contemporary physical education in class- teaching ..... 47*

### CLASS TEACHING METHODOLOGIES .....61

**Mira Loncarevic, Ljiljana Subotic:**

*The role of grammar in foreign language instruction..... 61*

**Natasa Brankovic:**

*Guiding students through the research-based learning in nature study instruction..... 79*

**Sanja Elez:**

*Methodological starting points for inter-textual interpretation..... 93*

**Dragan Savic:**

*Computer – new medium in art instruction ..... 109*

**Mirela Mrdja, Nenad Petrovic:**

*Problem-based approach to flexible differentiation for interactive mathematics instruction ..... 121*

### REVIEWS.....133

**Suncica Denic:**

*Demystification of the world in literature for children ..... 133*

**Tihomir Petrovic:**

*Tradition and individual talents..... 137*





---

## УВОДНИ ЧЛАНЦИ

---

SAŠA RADOJČIĆ\*

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 1:801.73 37

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.9-16

### OBRAZOVANJE KAO OBLIK HERMENEUTIČKOG ISKUSTVA

**Rezime:** Glavni predstavnik filozofske hermeneutike Hans-Georg Gadamer tematizovao je probleme obrazovanja u svim fazama svog dugog stvaralačkog života. U ovom članku se pokazuje da se koncepcija obrazovanja kao samo-obrazovanja može zasnovati na teoriji hermeneutičkog iskustva izloženoj u Gadamerovom glavnom delu *Istina i metoda*. Preko pojmovnog para povest delovanja i povesno-delatna svest, ukazuje se na medijalni karakter pojma iskustva u filozofskoj hermeneutici. Ovaj pojam, na čije formiranje je uticala Hegelova koncepcija iskustva, uključuje ne samo aktivnost subjekta, već i njegov samo-preobražaj.

**Ključne reči:** filozofska hermeneutika, obrazovanje, hermeneutičko iskustvo, povest delovanja, stapanje horizonata.

---

U jednom od poslednjih za života publikovanih tekstova, začetnik filozofske hermeneutike Hans-Georg Gadamer (1900-2002) izložio je završnu skicu svog shvaćanja obrazovanja (Gadamer, 2005). Značaj ovog govora pod naslovom „Vaspitanje, to je vaspitati sebe“, koji je devedesetdevetogodišnji Gadamer 19. maja 1999. održao u jednoj nemačkoj gimnaziji, sastoji se pre svega u tome što ukazuje na sposobnost filozofske hermeneutike da se sučeli sa otvorenim problemima našeg vremena i ponudi načine razmišljanja relevantne za njihovo rešavanje. Na širinu te relevantnosti ukazao je američki filozof Ričard Palmer, navodeći listu od čak 36 problemskih oblasti filozofije i humanističkih nauka (Palmer, 1999; Palmer, 2003), u kojima bi se mogla očekivati plodotvornost mišljenja sa stanovišta filozofske hermeneutike kao opšte filozofske orijentacije – od različitih pitanja humanistike, umetnosti i estetike, preko filozofskih aspekata problema jezika i istorije, do danas veoma aktuelnih tema kao što su postkolonijalno mišljenje i međunarodni dijalog. U red ovih pitanja spada i filozofska

---

\* radojic@pef.uns.ac.rs

artikulacija problema obrazovanja. Problem obrazovanja je jedna od konstanti Gadamerovog višedecenijskog filozofskog rada, počev od ranih studija o grčkoj filozofiji, kada karakter Platonove utopije izražava pregnantnim izrazom „država obrazovanja“ (Gadamer, 1985, 249ff), preko radova iz pedesetih i šezdesetih godina dvadesetog veka, u kojima zasniva sistematsku formu filozofske hermeneutike, a pojam obrazovanja tretira kao centralni pojam humanističke tradicije, pa sve do poznih članaka iz osamdesetih i devedesetih godina, u kojima, precizirajući pojedine hermeneutičke pojmove i stavove, nastoji da proširi njihovu važnost i na domen praktičke filozofije.

Da bismo pokazali kako se pitanje obrazovanja postavlja u filozofskoj hermeneutici, najpre ćemo u najvažnijim tačkama analizirati govor „Vaspitanje, to je vaspitati sebe“, a zatim ukazati na povezanost skiciranog shvatanja obrazovanja sa koncepcijom hermeneutičkog iskustva iz *Istine i metode*, Gadamerovog glavnog dela (Gadamer, 1986).

\* \* \*

Govor „Vaspitanje, to je vaspitati sebe“ nosi obeležja nesistematskog, živog kazivanja, kakvom je Gadamer uvek bio sklon. To nije predavanje u smislu izlaganja povezane celine misli o nekom predmetu, već obraćanje, govor koji uključuje brigu o adresatu, o onome kome je govor upućen. Uprkos njegovoj nesistematičnosti, iz govora se mogu izdvojiti nekoliko akcenti: obrazovanje kao odomaćivanje u svetu, istaknuta uloga (maternjeg) jezika u tom procesu, relativno skromna uloga vaspitača, značaj učenja stranih jezika, moć razgovora, izazov specijalizacije i budućnost univerziteta... Ove teme se lako mogu povezati sa osnovnim stavovima filozofske hermeneutike, kako su u interpretaciji Gadamerovog govora pokazali Kliri i Hogan (Cleary & Hogan, 2001). Ovde ćemo ponuditi interpretaciju uže fokusiranu na temu (samo)obrazovanja.

\* \* \*

*Istina i metoda*, brižljivo komponovana knjiga, sadrži tri glavna odeljka, čiji su središni motivi – iskustvo umetnosti i ontologija umetničkog dela u prvom, teorija hermeneutičkog iskustva u drugom, i ontologija jezika u trećem odeljku. Pojam obrazovanja se pojavljuje već na početku prvog odeljka, u sklopu izlaganja osnovnih pojmova humanističke tradicije (i ponovo nešto kasnije, u posebnom razmatranju mogućnosti i upitnosti estetskog obrazovanja). U središnjem odeljku, Gadamer razmatra osnovne činioce hermeneutičkog iskustva, među kojima najvažnije mesto pripada pojmovima povesti delovanja i povesno-delatne svesti (*Wirkungsgeschichte*, odnosno *wirkungsgeschichtliches Bewußtsein*).

Pojam povesti delovanja Gadamer uvodi u sklopu kritike istorijskog objektivizma, ali treba napomenuti da se ovaj pojam u početnom obliku može naći još u Gadamerovim radovima o pesništvu pisanim četrdesetih godina prošlog veka; reč je o oglecima „Gete i filozofija“ (Gadamer, 1993, 56–71) i „Helderlin i buduće“ (Gada-

mer, 1993, 20–38). Potreba za određenjem pojma povesti delovanja ukazuje se pošto se uvidi zabluda istorijske svesti da joj je moguće da postupa „objektivno“, slobodno od svake predrasude. Ona zapravo mora da prizna svoje postupanje kao povesno promenljivo i povesno uslovljeno. Kada sa određenog vremenskog rastojanja pokušavamo da razumemo neku istorijsku pojavu, mi već stojimo pod uplivom povesti delovanja: „ona unapred određuje šta će nam se ukazati kao upitno i kao predmet istraživanja“ (Gadamer, 1986, 305–306). To bi značilo da za neko vreme postoje važna, temeljna pitanja, koja u drugom vremenu bivaju potisnuta na rang perifernih, ili potpuno iščezavaju. U svakom razumevanju, bili mi toga svesni ili ne, na delu je povest delovanja; razumevanje koje želi da bude odgovorno, mora biti svesno učinka povesti delovanja kao momenta izvođenja samog razumevanja.

Kako bi konkretnije moglo da se odredi značenje pojma povesti delovanja? Reći samo to da je razumevanje uvek saodređeno povesnim položajem onoga ko razumeva, nije ništa drugo nego naglašavanje povesnosti sveg razumevanja. Ima li u značenju pojma povesti delovanja i drugih elemenata? Na prvi pogled, ovaj pojam bi mogao da bude preciziran tako što bi se odredio kao ukupnost recepcije nekog teksta ili činioca predanja. Interpretatori koji pristupaju tekstu ili činiocu predanja, uvek to čine na fonu već ostvarenih interpretacija, i njihov pristup je određen prethodnim pristupima. Time bi se objasnile razlike u njihovim pretpostavkama i svesnim ili nesvesnim intencijama sa kojima ulaze u interpretativni odnos, a zadatak tumača bio bi da bude spreman da položi račun o istoriji recepcije nekog dela, koju podrazumeva ili na koju se nadovezuje. U tom slučaju bi npr. istorija književnosti morala da bude suštinski dopunjena ili nadomeštena istorijom čitanja književnih dela, a istorija prava bi morala da uključi dimenziju primene pravnih akata. Ali, povest delovanja se ne može svesti samo na istoriju recepcije.

Smisao ovog pojma razumećemo bolje ukoliko osim „povesti“ u obzir uzmemo i „delovanje“. Gadamer ističe da razumevanje ne treba da shvatimo „kao neku radnju subjektivnosti, nego kao prodor u zbivanje predanja, u kome se stalno posređuju prošlost i sadašnjost“ (Gadamer, 1986, 295). Povest delovanja se, prema tome, ne odnosi na delovanje tumača, ni aktuelnih niti onih iz prošlosti, već na delovanje ukupnosti predanja. Ovu Gadamerovu misao pokušaćemo da obrazložimo zaobilazno, preko izlaganja ideje o medijalnom smislu pojma igre.

*Istina i metoda* započinje razmatranjem pojma istine karakterističnog za način saznanja u tzv. duhovnim naukama. Kao uzoran oblik istine karakteristične za postupanje duhovnih nauka, a time i uzoran oblik razumevanja, Gadamer uzima istinu umetničkog dela, nastojeći da pitanje istine postavi na osnovu iskustva umetnosti. U njegovom ispitivanju iskustva umetnosti ističu se dva glavna akcenta: kritika estetske svesti, subjektivističkog rastvaranja mišljenja o umetnosti koje je umetnosti odreklo zahtev za istinom (i u tom sklopu pre svega kritika Kantove estetike) sa jedne strane, a sa druge uvođenje pojma igre različitog od kantovsko-šilerovskog pojma slobodne igre čovekovih stvaralačkih moći (Gadamer, 1986, 107ff), uvođenje pojma igre kao autonomnog zbivanja koja nije jednostavno čin subjekta, nego ga uključuje u sebe kao jednog od svojih momenata. Izvorni smisao igre je, po ovome, njen *medijalni smisao*. „...Pravi subjekat igre

očigledno nije subjektivnost onoga ko se, pored ostalih delatnosti, takođe igra, nego igra sama“ (Gadamer, 1986, 110). Prema tumačenju Žana Grondena (Grondin), medijalni smisao igre treba razumeti po analogiji sa medijalnom glagolskom formom u grčkom jeziku, koja je srodna pasivu, ali uključuje aktivnost u kojoj subjekat učestvuje (Grondin, 2001, 96–97). Igrati se, značilo bi, prema ovoj analogiji, „biti igran“ (Gespieltwerden). Igra je nešto što obuhvata i prevazilazi svakog pojedinog igrača.

Iskustvo umetničkog dela može se strukturno uporediti sa iskustvom igre. Ovde takođe važi da umetničko delo nije predmet „naspram“ kojeg se nalazi subjekat koji „ima“ estetsko iskustvo (bilo kao stvaralac ili kao posmatrač dela), već je biće umetničkog dela u tome da ono postaje iskustvo koje *preobražava onoga ko u tom iskustvu učestvuje* (Gadamer, 1986, 116ff); ovoj formulaciji ćemo se još vratiti. Pravi „subjekat“ iskustva umetnosti nije subjektivnost umetnika ili publike, već samo umetničko delo. Primatu igre nad subjektivnošću onoga ko (se) igra, ovde odgovara primat umetničkog dela.

Srodnost izloženog pojma igre sa umetnošću najlakše se uočava u tzv. izvođačkim umetnostima kao što su muzika i pozorište, koje u tom kontekstu Gadamer uzima kao paradigmatičke umetničke oblike, kao one oblike u kojima se otkrivaju suštinska svojstva svake umetnosti. Biće ovih umetnosti je u njihovom *izvođenju*, u *odvijanju* (Vollzug). Ali tako je i sa drugim umetnostima, npr. pesništvo, koje je shvaćeno kao jezik u izvođenju (Radojčić, 2010, 80ff), kao i sa samim razumevanjem. Jedna od osnovnih intencija *Istine i metode*, kako Gadamer ističe u predgovoru drugom izdanju knjige, bila je da se pokaže da „razumevanje nikada nije neko subjektivno ponašanje prema nekom datom ‘predmetu’, nego da pripada povesti delovanja, a to znači: biću onoga što se razumeva“ (Gadamer, 1986a, 441). Istina do koje možemo da dođemo na putu takvog razumevanja nije istina koju možemo da „posedujemo“, već istina u kojoj i sami učestvujemo.

Delatno-povesna svest je svest o ovom učestvovanju, odnosno o *hermeneutičkoj situaciji*. Naša povesna situacija obeležena je neotklonivim predrazumevanjem; to predrazumevanje obrazuje horizont naše sadašnjosti kao onoga preko čega ne možemo da vidimo (Radojčić, 2008). Ali horizont sadašnjice treba zamisliti „u stalnom obrazovanju“, u stalnom „stavljanju na probu“, a među takve probe spada i „susret sa prošlošću i razumevanje predanja iz kojeg dolazimo“ (Gadamer, 1986, 311). To, međutim, znači da nekog konačno „sadašnjeg“ horizonta nema, nego da se oni uvek nalaze u procesu „stapanja“ (Verschmelzung) i da se u *stapanju horizonata* sastoji razumevanje. „Istorijska svest je svesna svoje drugosti i otuda odvaja horizont predanja od sopstvenog horizonta. Sa druge strane ona je sama (...) kao neka naslaga preko tradicije koja se nastavlja, i zato ona odmah ponovo spaja ono međusobno odvojeno, kako bi se u jedinstvu povesnog horizonta koji tako zadobija, posredovala sa samom sobom. (...) U odvijanju razumevanja dešava se zbiljsko stapanje horizonata, koje sa nacrtom povesnog horizonta istovremeno sprovodi i njegovo ukidanje. Kontrolisano odvijanje takvog stapanja označavamo budnošću (Wachheit) delatno-povesne svesti“ (Gadamer, 1986, 312).

Strukturu delatno-povesne svesti Gadamer bliže analizira pozivajući se na Hegela i pojam iskustva razvijen u *Fenomenologiji duha*. Ovaj pojam se ne odnosi na empirijsko iskustvo, nego na proces samoobrazovanja subjekta počev od „naivne sve-

sti“ pa do „istinskog predmeta“, kao „dijalektičko kretanje koje svest izvodi na samoj sebi, i to ne samo na svome znanju već i na njegovom predmetu“ (Hegel, 1979, 53). Delatno-povesna svest poseduje strukturu tako shvaćenog iskustva. Taj pojam, po Gadamerovom mišljenju, spada u red „najmanje razjašnjenih pojmova“. U metodologiji prirodnih nauka, taj pojam je bio podvrgnut shematizaciji, u smislu da je teorija iskustva bila orijentisana samo na (prirodnu) nauku, i da nije uzimala u obzir „unutrašnju povesnost iskustva“ (Gadamer, 1986, 352). Cilj nauke je objektivizacija iskustva, uz isključivanje povesnih momenata. Prirodnonaučna metoda to postiže zahtevajući načelnu ponovljivost iskustva na osnovu kojeg se zaključuje, što daje mogućnost da se postupak saznanja podvrgne postupcima kontrole i provere. Sličan zahtev postavlja i istorijsko-kritička metoda u duhovnim naukama. Utoliko u nauci nema mesta za misao o povesnosti iskustva. Opšta karakteristika iskustva karakterističnog za naučnu metodu jeste u tome što ono važi dok se potvrđuje, dok ga ne dovede u pitanje neko novo iskustvo, i zato se može reći da počiva na principijelnoj ponovljivosti.

Gadamer tu pravi preokret u razmišljanju, te nasuprot ponovljivosti i potvrđljivosti ističe suštinsku negativnost iskustva: „Ako se tako iskustvo posmatra iz ugla njegovog rezultata, time se preskače pravi proces iskustva. Naime, taj proces je suštinski negativan. On se ne može opisati jednostavno kao neprekinuta izgradnja tipičnih opštosti. Ova izgradnja dešava se naprotiv tako što se stalno opovrgavaju pogrešna uopštavanja, a ono što se smatralo tipičnim se detipizuje“ (Gadamer, 1986, 359). Gadamer ovo pojašnjava pozivajući se na dve različite upotrebe izraza „iskustvo“: u prvom slučaju se govori o iskustvima koja se postavljaju našem očekivanju i potvrđuju ga, a drugi put o iskustvu koje „stičemo“ (činimo, machen). Tek ovo drugo je pravo iskustvo, i ono je uvek negativno. „Kada stičemo iskustvo na nekom predmetu, to znači da do tada nismo pravilno videli stvari i da sada bolje znamo kako stoji sa njima. Negativnost iskustva ima jedan osobeni produktivni smisao. Ono nije neka zabluda koja se prozire, i utoliko neka ispravka, nego dalekosežno znanje koje se zadobija. (...) Negacija zahvaljujući kojoj iskustvo to postiže je određena negacija. Tu vrstu iskustva nazivamo dijalektičkim“ (Gadamer, 1986, 359). Ovde se Gadamer poziva na Hegela i u isti mah ga kritikuje. Iz Hegelovog pojma iskustva on preuzima momenat negacije i momenat samopromene subjekta iskustva. Za Hegela, razvoj iskustva se dovršava u apsolutnom znanju (Wissen), u nauci (Wissenschaft), u izvesnosti sebe samog u znanju. To znanje ne tematizuje nikakav empirijski predmet, nego apsolutno jedinstvo subjekta i objekta. Suština iskustva se unapred misli polazeći od onoga u čemu je iskustvo prevaziđeno. Gadameru je stalo do drugačijeg pojma iskustva, koje ne može da postane nauka, zatvoreno znanje. Istina hermeneutičkog iskustva zadržava odnos prema novim iskustvima u svojoj principijelnoj otvorenosti i konačnosti. „Iskustvo je, dakle, iskustvo čovekove konačnosti. Iskusan u pravom smislu je onaj ko je svestan te konačnosti, ko zna da nije gospodar vremena i budućnosti. Iskusi poznaje granice sveg predviđanja i nesigurnost svih planova“ (Gadamer, 1986, 363).

Gadamer razlikuje tri oblika hermeneutičkog iskustva; sva ta tri oblika, kako ćemo pokazati, zahvataju i sferu obrazovanja. Hermeneutičko iskustvo se sučeljava sa

predanjem, ali ne tako da ga zahvata kao neki predmet, nego mu se obraća kao partneru u komunikaciji, kao jednom Ti. Ovo „Ti“ ne treba razumeti, kako je to činila starija hermeneutika zaključno sa Šlajermaherom (Schleiermacher) i Diltajem (Dilthey), kao životni izraz tuđe subjektivnosti, već kao smisaonu sadržinu predanja. Ti-iskustvo predanja nije iskustvo koje imamo sa nekim pukim predmetom, nego sa Ti koje se i samo odnosi prema nama, koje je i samo delatno. Utoliko je hermeneutičko iskustvo uvek jednim delom i *moralni* fenomen.

Prvi oblik hermeneutičkog iskustva je onaj u kome se predanje razume u nekoj *tipičnoj* formi, uz isključivanje subjektivnih momenata. Analogiju za takav postupak Gadamer vidi u „poznavanju ljudi“, gde se, na osnovu zaključaka o njihovom tipičnom ponašanju, proračunavaju mogući ishodi u ophođenju prema njima. Na posebnoj ravni pitanja o obrazovanju, ovaj oblik iskustva bi odgovarao odnosu prema nastavnom sadržaju, tzv. „gradivu“. Ali to nije ništa drugo nego uzimanje predanja kao predmeta, pri čemu se zahvata samo deo predanja, pa i taj deo u neophodno redukovanom vidu. Pojednostavljivanje i sređivanje preobilnog bogatstva predanja unutar škole kao institucije, potrebno da bi pojedinac uopšte mogao da usvoji tradicije zajednice kojoj pripada, uključuje i rizik da budu oslabljene ili čak pokidane životne veze koje su uopšte omogućile nastanak zajednice i njenih tradicija. „Knjiško znanje“ nije karikatura, već upozorenje na mogućnost da naš odnos prema predanju izgubi obrise životnog odnosa. Otuda je ovaj oblik hermeneutičkog iskustva, po Gadameru karakterističan za postupanje objektivističke društvene nauke, nedovoljan. Tragikomični vid razumevanja drugosti u tipičnoj formi jeste stereotip, koji zapravo više govori o Ja koje ispunjava, nego o Ti koje tobože određuje.

Drugi oblik hermeneutičkog iskustva je *reflektivni*, i u njemu se Ti predanja priznaje kao ličnost, ali samo unutar jednog Ja-odnosa. Tada se Ti ne priznaje u njegovom pravom zahtevu, nego uvek sa tuđeg stanovišta, sa stanovišta Ja. Dijalektika Ja-Ti odnosa može se razviti u različitim pravcima, npr. u varijantama pedagoškog ili terapeutskog odnosa, sve do potpune dominacije pozicije Ja. Dobar primer takvog odnosa pruža pedagoško pitanje, kada nastavnik pita učenika nešto što sam dobro zna. Njegova namera nije da se obavesti o onome što njegovo pitanje pita, već da proveri da li učenik „zna“ unapred očekivani odgovor. Pedagoško pitanje je u tom pogledu iskrivljeno pitanje, jer njegov zahtev za istinom nije usmeren ka aspektu predanja na koji se prividno odnosi, nego ka kompetencijama Ti, čiji kriterijumi bi u idealnom slučaju trebalo da su utemeljeni samim procesom formiranja celine predanja. Takvo iskustvo odgovara onome što se naziva istorijskom svešču. Ona u onom Drugom prošlosti vidi nešto istorijski jednokratno, ali sa druge strane, samu sebe i svoje stanovište želi da izdvoji i uzdigne iznad povesne uslovljenosti i jednokratnosti. Ali na taj način, onaj ko se izdvoji iz životnog odnosa prema predanju – zapravo uništava istinski smisao predanja. Nastavnik koji pita pitanje na koje „zna“ odgovor postavlja se kao da je njegova pozicija unutar pedagoške situacije stabilna, dok nestabilna može biti samo pozicija učenika i njegovog „znanja“. Problemu legitimacije pedagoške situacije može se pristupiti i sa drugih filozofskih pozicija, npr. sa stanovišta Vitgenštajnom inspiri-

sane filozofije jezika (Šumonja, 2008). Posebno pitanje, na koje su ukazivali prigovori upućivani filozofskoj hermeneutici iz tabora kritičke teorije društva i dekonstrukcije, predstavlja opasnost da se zahtevi koji se upućuju Ti, i posebno kriterijumi zadovoljenosti tih zahteva, legitimišu neravnopravnošću aktera, iz puke pozicije autoriteta, kao što i jeste slučaj u situaciji pedagoškog pitanja na koju smo ukazali. Žarište diskusija Hansa-Georga Gadamera sa jedne, Jirgena Habermasa sa druge i Žaka Deride (Derrida) sa treće strane, u čije detalje ovde ne možemo zalaziti, nalazilo se upravo u ovim temama odnosa autoriteta, moći i nasilja. Novije interpretacije ove diskusije nastoje da naglase ne samo različitost, već i srodnost stanovišta u sporu (Bernstein, 2002; Feldman, 2005).

Konačno, treći oblik hermeneutičkog iskustva jeste otvorenost za predanje karakteristično za *delatno-povesnu svest*. Ovde se radi o tome da se Ti predanja istinski iskusi i uvaži kao Ti. Smisao uvažavanja predanja u njegovom zahtevu ne sastoji se u „pukom priznavanju drugosti prošlosti, nego tako da ona ima nešto da mi kaže. (...) Hermeneutička svest se ne ispunjava u svojoj metodičkoj samoizvesnosti, nego u istoj spremnosti za iskustvo koja iskusnog odlikuje naspram dogmatski pristrasnog“ (Gadamer, 1986, 367). Iskustvo Ti delatno-povesne svesti ostvaruje se u razgovoru između ravnopravnih partnera. Zato Gadamer nastoji da razvije dijalektičku logiku pitanja i odgovora kao model razumevajućeg odnosa prema predanju. U tom smislu, on u ogledu „Evropa i ekumena“ iz 1993. godine skicira mogućnost da se, u najmanju ruku u polju filozofije, iskrivljena situacija pedagoškog pitanja, koju smo opisali, transformiše u istinski dijalog, u kojem bi se došlo do pitanja na koje u početnoj situaciji niko od aktera još ne zna odgovor (Gadamer, 1995, 274). Tek tada bi zaista došlo do stapanja horizonata učesnika u razgovoru.

Suštinska karakteristika hermeneutičkog iskustva jeste da onaj ko u takvom iskustvu učestvuje, ne ostaje nepromenjen, nego se zahvaljujući tom iskustvu preobražava. Iskustvo obrazovanjakao *samo-preobražaj* jeste, kako smo pokazali, jedan vid hermeneutičkog iskustva.

## LITERATURA

- Bernstein, R. J. (2002). „The Constellation of Hermeneutics, Critical Theory and Deconstruction“, u: R. J. Dostal (ed), *The Cambridge Companion to Gadamer*, West Nyack, NY: Cambridge University Press, str. 267–282.
- Cleary, J. and Hogan, P. (2001). „The Reciprocal Character of Self-Education: Introductory Comments of Hans-Georg Gadamer’s Address ‘Education is Self-Education’“, *The Journal of the Philosophy of Education*, Vol. 35, No. 4, str. 519–527.
- Feldman, S. M. (2005). „The problem of critique: Triangulating Habermas, Derrida, and Gadamer within metamodernism“, *Contemporary Political Theory*, Vol 4, str. 296–320.



- Gadamer, H.-G. (1985). *Griechische Philosophie I*, Mohr Siebeck: Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutik I (Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik)*, Mohr Siebeck: Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1986a). *Hermeneutik II (Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register)*, Mohr Siebeck: Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Ästhetik und Poetik I (Kunst als Aussage)*, Mohr Siebeck: Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Hermeneutik im Rückblick*, Mohr Siebeck: Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (2005). „Vaspitanje, to je vaspitati sebe“, *Pedagogija*, Vol. 60, br. 3, str. 305–314.
- Grondin, J. (2001). *Von Heidegger zu Gadamer: Unterwegs zur Hermeneutik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Fenomenologija duha*, BIGZ: Beograd.
- Palmer, R. E. (1999). „The Relevance of Gadamer’s Philosophical Hermeneutics to Thirty-Six Topics or Fields of Human Activity“ <URL: <http://www.mac.edu/faculty/richardpalmer/relevance.html>>, posećeno 22.12.2010.
- Palmer, R. E. (2003). „Moving beyond modernity: the Contribution of Gadamer’s Philosophical Hermeneutics“, u: I. M. Fehér (hrsg), *Kunst, Hermeneutik, Philosophie. Das Denken Hans-Georg Gadamers im Zusammenhang des 20. Jahrhunderts*, Heidelberg: Winter, str. 159–174.
- Radojčić, S. (2008). „Hermeneutika i perspektivizam: Pojam horizonta kod Ničea i Gadamera“, *Nasleđe*, Vol. 5, br. 9, str. 71–83.
- Radojčić, S. (2010). *Stapanje horizonata: Pesništvo i interpretacija pesništva u filozofskoj hermeneutici*, Altera: Beograd.
- Šumonja, M. (2008). „Zašto dete ne razume? – filozofski aspekti krize pedagoške situacije“, *Norma*, Vol. 13, br. 3, str. 49–68.

Primljeno: 21.01.2011.

Odobreno za štampu: 25.02.2011.

---

**Summary:** The main representative of philosophical hermeneutics Hans-Georg Gadamer thematized the problems of education in all phases of his long creative life. This paper shows that the concept of education as self-education could be based on a theory of hermeneutical experience exposed in the main Gadamer’s work *Truth and Method*. Through the conceptual pairs of history of action and awareness of historically-actively, according to the median character of the concept of experience in philosophical hermeneutics. This concept, whose formation was influenced by Hegel’s conception of experience includes not only the activity of the subject, but also his self-transformation.

**Key words:** philosophical hermeneutics, education, hermeneutic experience, history of activity, the fusion of horizons.



---

## SABREMENA OSNOVNA ŠKOJA

---

JÁN BABIAK\*

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3.:796 159.947.5

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.17-30

### MOTIVACIONI STATUS UČENIKA I VEZA IZMEĐU NEKIH MOTIVACIONIH VARIJABLI/FAKTORA SA USPEHOM UČENIKA U FIZIČKOM VASPITANJU

**Rezime:** Uticaj motivacije u bilo kojoj kineziološkoj aktivnosti se ne može negirati. Na ispitanicima školske populacije to po pravilu dokazuju istraživanja ovog autora a i nekih drugih, zbog čega se može zaključiti da je motivacija nerazdvojni faktor uspeha i u telesnim aktivnostima učenika. Kineziološka motivacija je osobina koja ima po pravilu relevantan uticaj i na uspeh u fizičkom vaspitanju, bez obzira da li se taj problem posmatra sa aspekta manifestnih ili latentnih varijabli. S obzirom na značajnost pomenutih relacija, a pošto se kineziološka motivacija svakog ispitanika razlikuje u odnosu na pol, uzrast i teritorijalnu pripadnost, bilo bi neophodno izvršiti i neke korekcije koncepta predmeta fizičko vaspitanje. Radi kompletnijeg uvida svih uzrasnih kategorija u ovoj problematici bilo bi neophodno izvršiti dodatne napore u istraživanju ove problematike i na učenicima nižih razreda osnovne škole.

**Ključne reči:** kineziološka motivacija, metrika testova, relacije sa uspehom, koncept fizičkog vaspitanja.

---

#### Uvod

Osnovna odlika motivacije je njena pokretačka snaga koja potiče od određenih činilaca koji kreiraju, usmeravaju, održavaju i finaliziraju određenu aktivnost. Zato se ona najčešće i definiše kao proces pokretanja, usmeravanja i regulisanja aktivnosti (N. Rot, 1973) ili kao količina energije ličnosti koja je potrebna u ostvarivanju određenih ciljeva (Z. Cviić, 1980), odnosno kao sistem motiva koje čoveka pokreću na raznovrsne aktivnosti (T. Prodanović, R. Ničković, 1974). Ti se činioci u prostoru motivacije mogu definisati kao unutrašnje pobude (motivi), koji uz određene spoljašnje podsticaje (ciljeve), generišu aktivnost određenog pravca, intenziteta i trajanja.

Sa funkcionalno-kibernetkog aspekta, stanje motivisanosti može se definisati procesima ekscitacije i inhibicije u moždanoj kori, a pre svega u hipotalamusu i reti-

---

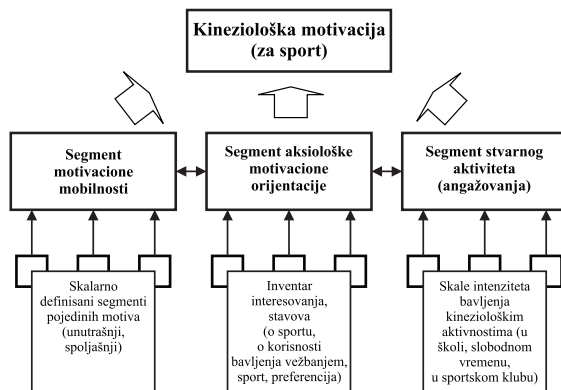
\* j.babiak@yahoo.com

kularnom sistemu koji nastaju usled određene konstelacije unutrašnjih pobuda i spoljašnjih uticaja. Tako nastala napetost se razrešava određenom pojačanom aktivnošću u cilju savladivanja postavljenih barijera između motiva i cilja, te formiranja homeostaze na višem nivou. Uspešno funkcionisanje ovako određenog mehanizma motivacije, kao propratnu pojavu, prouzrokuje osećaj ugodnosti i relaksacije, koji se manifestuje racionalnim ponašanjem. U slučaju osujećenja, frustracije takvog funkcionisanja je moguća pojava dezintegrisanog ponašanja individue. Taj se tip ponašanja karakteriše dominacijom emotivne nad racionalnom komponentom motivacije.

## MODEL STRUKTURE KINEZIOLOŠKE MOTIVACIJE

Struktura i međusobni odnos, delovanje mehanizama motivacije, najčešće se predstavlja modelom. Taj model je u znatnoj meri uslovljen i prirodom segmenta u kome se primenjuje. Hipotetski model koji bi bio interesantan za objašnjenje motivacije u prostoru kineziologije, uslovno nazvane kineziološka motivacija, dakle motivacija u prostoru kinezioloških (sportskih, telovežbenih) aktivnosti, svakako je višedimenzionalni model, definisan bar trospratnom konstrukcijom, sa interpretacijom pojedinih spratova kao primarni, segmentarni i generalni prostor kineziološke motivacije. Generalni prostor prilično ubedljivo definiše prostor onog dela motivacije koji je odgovoran za obavljanje kinezioloških aktivnosti. Na nižem nivou on pretpostavlja bar trogubu vezu motivacionih činilaca, grupisanih u segmente, odnosno određen je segmentima: motivacione mobilnosti (1), aksiološke motivacione orijentacije (2) i nivoom stvarnog angažovanja, aktivnosti (3). Na najnižem nivou ta piramidalna konstrukcija bila bi definisana manifestno koncipiranim varijablama prezentiranim unutrašnjim (intrinzičkim) ili spoljašnjim (ekstrinzičkim) motivima, inventarom interesovanja, odnosno stavova, te skalama angažovanja, bavljenja u prostoru fizičke kulture (J. Babiak 1985, 2010).

U prostoru koji nije tako često i faktorski istraživan, ta se konstrukcija kineziološke motivacije čini dosta logičnom.



Shema 1. Hipotetski model motivacije u kineziološkom prostoru

## OSNOVNE KARAKTERISTIKE MERA KINEZIOLOŠKE MOTIVACIJE

Prethodno definisani tripartitni model poslužio je kao polazna osnova i za izbor mernih instrumenata u prostoru motivacije u nekim istraživanjima autora ovog rada. Primenjena su tri merna instrumenta, po jedan iz svakog segmenta koji dosledno karakteriše segmentarni (sekundarni) nivo modela kineziološke motivacije. Iz razloga što se uvek radi sa kompleksnim poliajtemskim mernim instrumentima, čini se da šira eksplikacija broja mernih instrumenata i nije potrebna.

Za potrebe konkretne prezentacije kineziološke motivacije učenika primenjeni su sledeći merni instrumenti:

- (I) za meru motivacione mobilnosti primenjena je **Skala za ispitivanje motivacije učenika (IMUk)**, autora Z. Cviića (1980), sa pojmovnom transformacijom na oblast kineziologije M. Matića (1980) i praktičnom adaptacijom testa od strane autora ovog rada - J. Babiaka (1984);
- (II) za merenje aksiološke motivacione orijentacije upotrebljen je **Modifikovani Mercerov inventar stavova (MMIS)**, čiju su adaptaciju na našu populaciju izvršili M. Matić i sar. (1982) i
- (III) za merenje stvarnog aktiviteta na polju fizičke kulture poslužila je Skala angažiranosti učenika (MP-2) autora M. Mrakovića (1973).

### Metrika primenjenih mernih instrumenata

Komparacija centralnih parametara svih mernih instrumenata motivacije, determinisanih po polu, pokazuje da muškarci po pravilu beleže nezatno bolje vrednosti od suprotnog pola. Iste osobe imaju i veće disperzivne vrednosti, što je sigurni znak da je homogenost rezultata tih ispitanika manja nego što je to slučaj kod ženskog pola. Dakle, ispitanici muškog pola beleže bolje vrednosti, ali je i disperzija tih vrednosti veća. To suštinski znači da su muškarci i u pogledu motivacije na „višoj grani“, ali su i veći „rasipnici“. Ženski pol je u tom smislu skromniji, ali i stabilniji, homogeniji. S obzirom da se osobe muškog pola više eksponiraju u kineziološkim aktivnostima, a pogotovu što osobe jednog, odnosno drugog pola prilaze kineziološkim aktivnostima iz različitih pobuda, ta se orijentacija rezultata i mogla očekivati.

*Tabela 1. Centralni i disperzivni parametri varijabli motivacije kod ispitanika muškog (M), odnosno ženskog (Ž) pola*

		XA	DX	SIG2	SIG	MIN	MAX	maxD
(M)	IMUk	153.59	1.909	241.86	15.55	98.00	184.00	0.049
	MMIS	142.71	1.670	185.04	13.60	102.00	176.00	0.033
	MP-2	5.99	0.244	3.95	1.99	1.25	11.00	0.085
(Ž)	IMUk	150.34	1.718	194.29	13.94	112.00	190.00	0.018
	MMIS	140.09	1.597	168.01	12.96	101.00	185.00	0.038
	MP-2	5.07	0.223	3.29	1.81	2.00	10.75	0.090

Zanimljivo je da sredinom druge polovine prošlog veka, kada su ovaj prostor najviše istraživali i neki drugi autori (napr. M. Mraković, 1970, A. Hošek, 1972, M. Mraković i A. Hošek, 1973 – za test MP-2; M. Matić i sar., 1982 – za test MMIS, te autori ovog istraživanja – J. Babiak, 1984 - za test IMUK) – nisu dobijani rezultate koji bi se međusobno bitno razlikovali od ovih vrednosti. Samo su rezultati D. Arunovića (1982) neznatno bolji od većine tih istraživanja. Međutim, u najnovije vreme, merenje ispitanika ovim (i nekim drugim testovima) pokazalo je izrazitije pozicioniranje ispitanika prema poželjnijim vrednostima takoreći u svim segmentima motivacionog prostora (J. Babiak, 2006). Ukoliko nije reč o poželjnom friziranju prezentiranih informacija, odnosno ako je reč o realnom prikazu motivacionog statusa, može se konstatovati da savremena omladina u motivacionom prostoru stoji bolje od one omladine pre tridesetak godina.

### Motivacija u polnoj diskriminaciji

U pogledu polne determinacije učenika u prostoru motivacije uočene su značajne razlike u motivacionim karakteristikama jedne i druge populacije. Podrobnijim istraživanjem utvrđeno je da su te razlike evidentne i nisu slučajne, jer sve primenjene varijable motivacionog prostora značajno diferenciraju ispitanike po polu. S obzirom da su istraživanja nekih autora potvrdila da osobe muškog pola participiraju kineziološku aktivnost, da bi kroz kompeticiju potvrdili svoju poziciju na lestvici preferiranih vrednosti, a osobe ženskog pola sa ciljem koji se jednostavno može definisati kao estetsko-zdravstveni pristup tom problemu, ta razlika u motivacionim karakteristikama se može i prihvatiti, odnosno pomenutim činjenicama i interpretirati.

*Tabela 2. Rezultati analize varijanse varijabli motivacionog prostora polno diferenciranih ispitanika*

	MSt	MSb	MSe	F	Q
IMUK	221.24	1340.00	219.03	6.12	<b>0.01</b>
MMIS	178.64	876.28	177.26	4.94	<b>0.03</b>
MP-2	3.84	108.66	3.63	29.90	<b>0.00</b>

### Motivacija po godištima školovanja

U jednom drugom istraživanju na vojvođanskoj populaciji (J. Babiak, 2006) utvrđivana je metrika ovih mernih instrumenata po principu pripadnosti ispitanika ne samo polu, već i razredu u školi. Primenom diskriminativnih statističkih procedura, a pre svega multivarijantne analize varijanse, ponovo je dokazano da se u odnosu na pol ispitanici znatno razlikuju u sva tri merna instrumenta. Pri tome je karakteristično veće rasipanje vrednosti kod muške populacije (homogenost = 54.25%), a manje kod ženske (homogenost = 70.07%). Najefikasniji merni instrumenti u diskriminaciji po polu

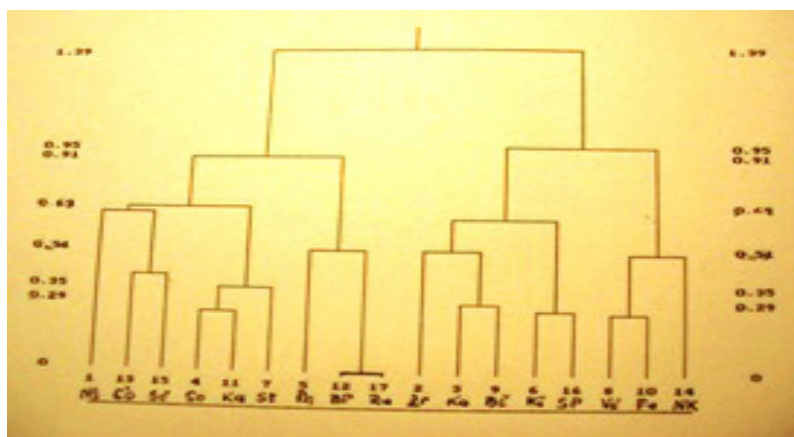
su oni koji su po svojoj poziciji najbliži realnoj manifestaciji kinezioloških aktivnosti (MMIS i MP-2).

Komparacija rezultata u pojedinim segmentima motivacionog statusa kod ispitivanih učenika klasifikovanih po razredima u školi takođe je pokazala u većini slučajeva značajnu razliku. Najveći doprinos u diskriminaciji po razredima daju MMIS i IMUk. Veće rasipanje rezultata zabeleženo je u početku četvorogodišnjeg segmenta školovanja, a manje u završnici tih segmenata. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da sa godinama motivacija slabi.

### Motivacija i teritorijalna pripadnost ispitanika

Pored pomenutih karakteristika mera motivacije, analizirana je i mogućnost varijabilnosti motivacije i u odnosu na teritorijalnu pripadnost učenika. U tom smislu su testirani učenici Novog Sada, Sombora, Bečeja, Futoga, Kanjiže, Bačkog Petrovca i Sente (Bačka). Kikinde, Pančeva, Vršca, Zrenjanina, Novog Kneževca, Čoke, Kovačice i Sečnja (Banat), te Rume i Stare Pazove (Srem).

Razlika ispitanika u ispitivanim segmentima motivacionog statusa po teritorijalnoj pripadnosti je takođe u većini slučajeva značajna. U okviru ove karakteristike motivacije najefikasniji testovi su MMIS i MP-2. Najhomogenije rezultate je pokazala populacija učenika u Zrenjaninu, Bečeju i Bačkom Petrovcu (preko 70%), a najheterogenija je populacija učenika u Novom Sadu, Futogu i Sečnju (ispod 50%). Prema postojećim rezultatima može se izvršiti i grupacija mesta sa podjednakim statusom motivacionog prostora.



Schema 2. Dendrogram slaganja motivacije po teritorijalnoj pripadnosti (redosled skraćenica mesta: Novi Sad, Čoka, Sečanj, Sombor, Kanjiža, Senta, Pančevo, Bački Petrovac, Ruma, Zrenjanin, Kovačica, Bečej, Kikinda, Stara Pazova, Vršac, Futog i Novi Kneževac)

## NEKE RELACIONE KARAKTERISTIKE MERA MOTIVACIJE I USPEŠNOSTI UČENIKA U FIZIČKOM VASPITANJU

Uticaj motivacije kao osnovnog pokretača aktivnosti uopšte, u ovom slučaju pokretača kinezioloških aktivnosti, nezaobilazan je problem na polju efikasnosti fizičkog vaspitanja. Sagledavajući ovu problematiku, na prvi pogled bi se moglo i zaključiti da motivacija, pogotovu u sadejstvu sa motoričkim sposobnostima ima verovatno najodlučniji uticaj na uspeh učenika, zbog čega bi se varijable motivacionog prostora, kao indikatori spremnosti za bavljene kretnim aktivnostima mogle smatrati kao varijable koje ulaze u jednačinu specifikacije uspeha učenika.

Da bi se ova pretpostavka proverila, izvršeno je istraživanje sa namerom da se konkretno utvrdi koliko pojedini antropološki segmenti imaju udela u uspehu učenika u fizičkom vaspitanju. U tom smislu su primenjene mere morfološkog, motoričkog, kognitivnog, konativnog, motivacionog i socijalnog prostora u smislu utvrđivanja koliko su pojedini prostori korespondentni sa varijansom parcijalnog, segmentarnog ili generalnog uspeha. Uglavnom iz prostornih razloga, ovde će biti razmotrena samo problematika zavisnosti generalnog uspeha u fizičkom vaspitanju od prostora motivacije.

### Relacije mera motivacije i uspeha u fizičkom vaspitanju u manifestnom prostoru

Kada je ispitivana efikasnost motivacionog segmenta na uspeh učenika u fizičkom vaspitanju, mogućnost uticaja svih mera se nije pokazala podjednako efikasna kako u globalu, tako ni u polnoj diskriminaciji ispitanika. Generalni uspeh ispitanika muškog pola sa varijablama motivacije ima supstancijalne korelacije, ali visina tih korelacija često nije dovoljna da bi se osigurala valjana prognoza generalnog kriterija. U celokupnoj korelativnoj matrici se u kompletnom smislu ističe samo skala angažovanja učenika u kineziološkim aktivnostima (MP-2).

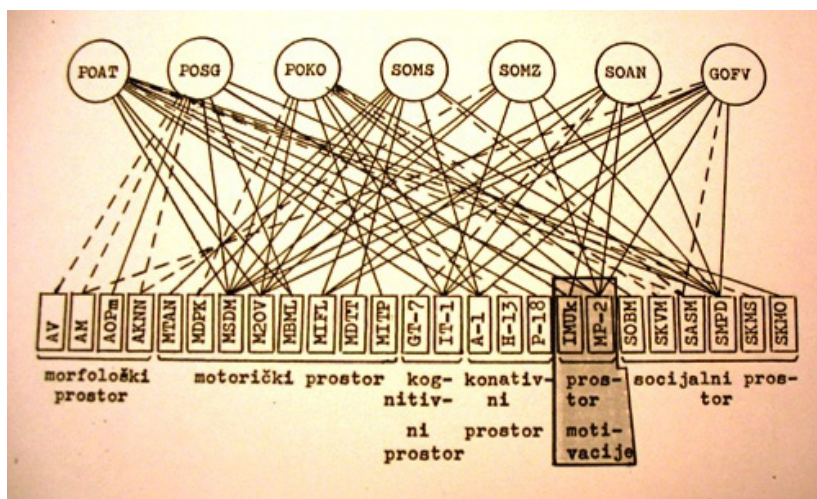
*Tabela 3. Regresiona analiza uspeha učenika oba pola na osnovu mera motivacije u manifestnom prostoru*

		R	Q(R)	PAR-R	BETA	P	SIG-B	Q(BETA)
(M)	IMUk	.41	.00	.05	.03	1.38	.05	.50
	MMIS	.42	.00	.10	.07	3.01	.05	.14
	MP-2	.50	.00	.28	.19	9.72	.05	<b>.00</b>
(Ž)	IMUk	.53	.00	.06	.04	2.29	.05	.39
	MMIS	.48	.00	.14	.10	4.71	.05	<b>.04</b>
	MP-2	.62	.00	.14	.11	6.86	.05	<b>.04</b>

Varijable testova motivacije zaključuju sa generalnim uspehom osoba ženskog pola nešto veće, u principu supstancijalne korelativne veze. Tako, od tri primenjena testa dva su značajna kao prediktori generalnog uspeha u fizičkom vaspitanju (MMIS i

MP-2). U celokupnom kontekstu prediktivnosti uspeha u fizičkom vaspitanju, motivaciona mobilnost (test IMUK) nema značajnog uticaja na uspeh učenika.

Upravo iz razloga postojećeg „bogatstva“ koje se nemilosrdno razbacuje, što je slučaj kod populacije muškog uzorka, i prognoza uspeha u fizičkom vaspitanju nije tako ubedljiva u sva tri testa motivacije. Naime, struktura motiva kao mera motivacionog mobiliteta (prvi test) na ovom stepenu angažovanja ispitanika (kakav se zahteva u školi) ne pokazuje dovoljno snage za adekvatniju prognozu uspeha. Ta dosta bliska spona motiva i postignuća se obično uspešno dokazuje u vrhunskom sportu (Marinović, 2009), ali, kako izgleda, ne i na nižim nivoima sportskog angažovanja kakav se realizuje u školi. Na sličan način se ponaša i sledeći test – mera stavova u prostoru fizičke kulture. Naime, poznato je da učenici veoma često zauzimaju pozitivan stav prema predmetu fizičko vaspitanje ili čak traže više aktivnosti u tom smislu unutar škole, čak i danas u eri dominacije elektronske ili čak virtualne tehnologije, što konačno pokazuje i neka najnovija istraživanja (S. Popović i sar., 2009). Ali imati samo stav o nečemu, još i ne znači direktno se angažovati na području fizičke kulture, a još manje



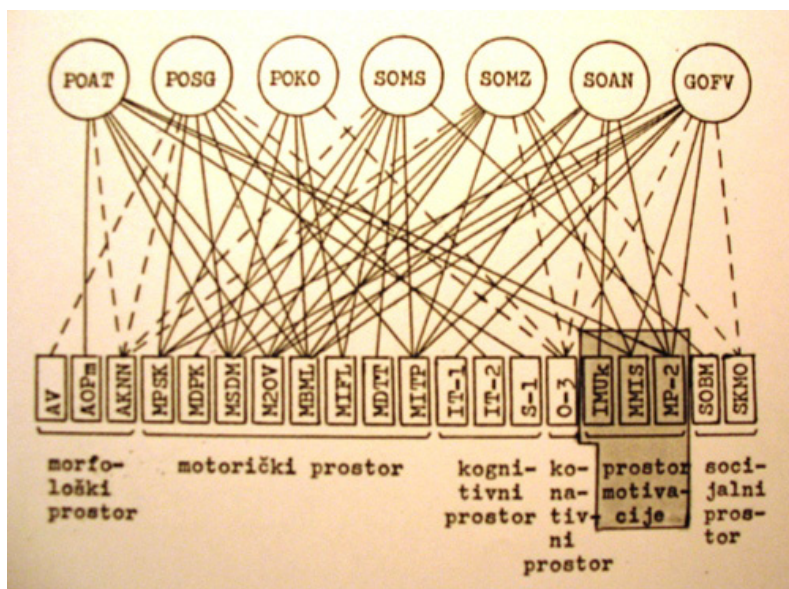
*Dijagram 1. Relacije nekih antropoloških mera sa parcijalnim, segmentarnim i generalnim uspehom učenika prostor motivacije potamnjen)*

evidentni parametar za postizanje boljeg uspeha i savlađivanju programskih zadataka u okviru ovog predmeta. I mada su neka istraživanja pokazala da veći broj časova nastave fizičkog vaspitanja po pravilu daje pozitivnije stavove prema fizičkom vaspitanju (D. Višnjić i sar., 2008), suprotni uticaj da određen profil stavova učenika srednjih škola u prostoru fizičke kulture može značajno rezultirati u poboljšanju uspeha, u okviru ovog istraživanja, nije dokazan. Jer, jedno je misliti, a drugo konkretno raditi. Tako se kao efikasan prediktor uspeha u fizičkom vaspitanju kod ispitanika muškog pola pokazao samo parametar direktno vezan za stepen angažovanja ispitanika u pojedinim



segmentima sportskih aktivnosti. Ta motivaciona varijabla ne samo da garantuje adekvatan uspeh u fizičkom vaspitanju već kao varijabla koja između ostalog i direktno definiše stepen aktivnosti, prema nekim istraživanjima ima značajnog udela i na progresiju motoričkih sposobnosti (M. Nikolić i sar., 2006), odnosno na takmičarski rang sportista (A. Joksimović i sar., 2005).

Kod osoba ženskog pola veza između pojedinih segmenata motivacionog prostora je suptilnija, te do izražaja u predikciji generalnog uspeha u fizičkom vaspitanju od primenjena tri testa dva su efikasni prediktori. Od svih primenjenih testova samo inventar motivacione mobilnosti se nije pokazao kao prediktivan, dok stav ispitanica vezan za bavljenje fizičkim aktivnostima i nivo njihove angažovanosti u segmentu fizičke kulture pokazuje prediktivne vrednosti uspeha u fizičkom vaspitanju. Stav prema nekim vrednostima u fizičkoj kulturi može biti validan pokazatelj i uspeha učenica u ovom predmetu. Neki autori su čak i dokazali da i pozitivan stav roditelja u prostoru fizičke kulture može da stvori poseban milje za angažovanje dece, čime se stvaraju neophodni uslovi ne samo za progresiju motoričkih sposobnosti, već i za korekciju balastnog masnog tkiva kod devojčica (N. Maksimović i sar., 2009). Stepenn intenziteta bavljenja sportskim aktivnostima se o tom pitanju može smatrati još pouzdanijim pokazateljem.



*Dijagram 2. Relacije nekih antropoloških mera sa parcijalnim, segmentarnim i generalnim uspehom učenica (prostor motivacije potamnjen)*

Osobe ženskog pola su prema tome pouzdaniji uzorak za predviđanje nekih veza između mera motivacionog prostora i generalnog uspeha u fizičkom vaspitanju, nego kod ispitanika muškog uzorka.

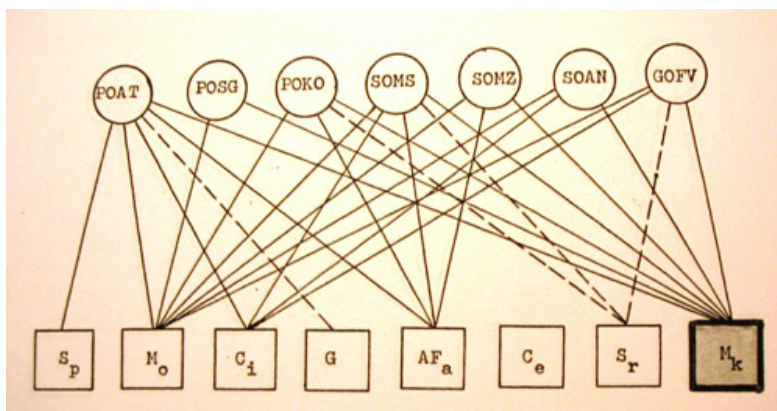


Detaljnije zadržavanje na relacijama motivacionog prostora sa primarnim uspehom (ocene iz atletike, sportske gimnastike i košarke), odnosno segmentarnim uspehom (ocene motoričkih sposobnosti, motoričkog znanja i angažovanja na času), ovde neće biti razmatrano. Za grubu orijentaciju tih relacija pogledati dijagram 1 i 2.

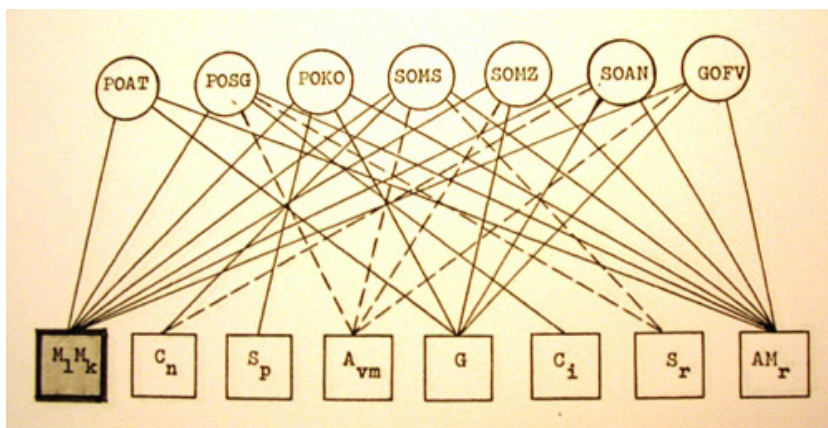
### Relacije mera motivacije i uspeha u fizičkom vaspitanju u latentnom prostoru

U latentnom prostoru uz primenu mera morfološkog, motoričkog, kognitivnog, konativnog, motivacionog i socijalnog prostora izolovano je osam latentnih dimenzija kod učenika, odnosno učenica. Kod učenika je izolovan pasivni (pripisani) socijalni status ( $S_p$ ), opšta motorička sposobnost ( $M_o$ ), introvertno ponašanje ( $C_i$ ), generalna kognitivna sposobnost ( $G$ ), zajednički faktor morfoloških karakteristika i snage gornjih ekstremiteta ( $A_{F_a}$ ), ekstravertno ponašanje ( $C_e$ ), primarni rezidencijalni status ( $S_r$ ) i generalni faktor motivacije ( $M_k$ ). Kod učenica je ekstrahovan zajednički faktor opšte lokomocije i motivacije ( $MIM_k$ ), faktor neurotskog ponašanja ( $C_n$ ), pasivni socijalni status ( $S_p$ ), faktor volumena i mase tela ( $A_{v_m}$ ), generalni kognitivni faktor ( $G$ ), faktor introverzije ( $C_i$ ), primarni rezidencijalni status roditelja i subjekta ( $S_r$ ) i rezidualni morfološko-motorički faktor ( $AM_r$ ). Prema tome, u oba polno determinisana prostora izolovan je i faktor motivacije i to u muškom uzorku kao samostalni, a kod osoba ženskog pola, kao zajednički faktor lokomocije i motivacije.

I kao što to obično u latentnom prostoru biva, kada se manifestne varijable ogole od nepotrebnog balasta, dobija se jasnija slika relacija prediktora i kriterija. Tako, kod muškog uzorka faktor motivacije značajno utiče u svih sedam kriterijskih varijabli (vidi dijagram 3). Ista situacija se pokazala i posle faktorizacije manifestnih varijabli i u uzorku učenica (vidi dijagram 4).



Dijagram 3. Relacije latentnih antropoloških dimenzija sa parcijalnim, segmentarnim i generalnim uspehom učenika (dimenzija motivacije potamnjena)



Dijagram 4. Relacije latentnih antropoloških dimenzija sa parcijalnim, segmentarnim i generalnim uspehom učenica (zajednička dimenzija opšte lokomocije i motivacije potamnjena)

Prema tome, može se zaključiti da motivacioni prostor u značajnoj meri utiče u valjanoj varijansi bilo kako definisanog uspeha učenika, bez obzira na pol. U tom smislu, skoro jednako u definiciji uspeha učestvuju motorički faktor, dok je na nešto nižem nivou kod dečaka dosta efikasan i zajednički faktor morfologije i snage gornjih ekstremiteta i introverzije, a kod učenica – generalna inteligencija, dok je uticaj volumena i mase tela takođe značajan ali represivan.

### ZNAČAJ REZULTATA I MOGUĆNOST PRIMENE U PRAKSI

Imajući u vidu prezentovane rezultate istraživanja, postojeće razlike kod učenika s obzirom na uzrast, pol i teritorijalnu pripadnost (posebno u pogledu potvrđenih veza motivacionog segmenta sa uspešnošću bavljenja kineziološkim aktivnostima, pa prema tome i uspehom učenika u predmetu fizičko vaspitanje), neophodno je zaključiti da segment motivacije može biti polazna osnova za modifikaciju dosadašnjeg koncepta fizičkog vaspitanja u školama. Činjenica je da je sadašnji planski i programski koncept u ovom predmetu prilično rigidan kako u odnosu na pol, tako i u odnosu na uzrast (razred), ali i na teritorijalnu pripadnost učenika, te kao takav ne stoji. Rezultati ovog istraživanja usmeravaju na formiranje drugačijeg koncepta redovne nastave u ovom predmetu, ali i na drugačiji koncept slobodnih, vančasovnih aktivnosti.

Polazeći od prethodnih konkluzija napred definisanog motivacionog statusa učenika, u segmentu predmeta fizičko vaspitanje neophodno je:

1. na časovima fizičkog vaspitanja razvrstati učenike obavezno prema polu.
2. načiniti u okviru četvorogodišnjeg studija na svim nivoima školovanja nižeg, srednjeg i starijeg školskog uzrasta preraspodelu programskog sadržaja

- ja ovog predmeta ali i način realizacije časa fizičkog vežbanja; na početku studija početi prevashodno sa obaveznim programskim celinama, a u sledećim godinama studija stalno vršiti pomak prema izbornim aktivnostima;
3. na časovima treba dati više prostora savremenoj organizaciji rada i aktivnostima koje više motivišu (moderni oblici vežbanja), pogotovu na slobodnim vančasovnim aktivnostima;
  4. dobijeni rezultati pokazuju da se zbog različitog statusa motivacije u pojedinim regionima, može pristupiti i diferencijaciji programskih celina u odnosu na izabranu teritorijalnu jedinicu (realizacija ovog fenomena je svakako zanimljiva, ali je zbog primene principa unifikacije uslova i nastavnih sadržaja u školama teže ostvarljiva; ipak, taj je princip moguće aplicirati bar u segmentu vančasovnih aktivnosti, kada se pri planiranju vančasovnih aktivnosti može poći od problematike razvijenosti pojedinih sportova u datom području).

Predlog mera korekcije koncepta fizičkog vaspitanja koji polazi od stvarne motivacione orijentacije učenika (s obzirom na njihov uzrast, pol i teritorijalnu pripadnost), verovatno bi poboljšao dolazak učenika na časove, njihov angažman na času, posredno smanjenje broja učenika oslobođenih od nastave fizičkog vaspitanja.

#### NEKE PREPORUKE ZA DALJA ISTRAŽIVANJA

Prezentovani zaključci koji se tiču uspeha učenika u fizičkom vaspitanju dobijeni su uglavnom na osnovu analiza učenika viših razreda osnovne škole, te učenika različitih profila srednjih škola. Rezultati istraživanja studenata ovde nisu prezentovani. Lako uočljiva činjenica je da skoro nema sličnih ispitivanja učenika nižih razreda osnovnih škola.

Prazninu bi valjalo popuniti novim istraživanjima na najmlađem uzorku školske populacije. Predmet tih istraživanja bi bilo utvrđivanje nivoa parametara motoričkog prostora učenika nižih razreda osnovne škole, ali i veza zavisnosti motivacionog segmenta antropološkog prostora, izmerenog adekvatnim testovima (prediktorske varijable) i realnog uspeha u fizičkom vaspitanju koji se izražava sumacijom parcijalno, segmentarno i generalno definiranim ocenama (kriterijske varijable).

Cilj takvog rada bi bio određen sledećim zadacima:

1. utvrđivanje realnog statusa pojedinih pouzdano utvrđenih parametara motivacionog prostora, dakle identifikovanje unutrašnjeg i spoljašnjeg podsticajnog statusa individue (nivo motiva), proveravanje realno postavljenog i društveno opravdanog cilja (nivo stavova ispitanika) i utvrđivanje nivoa kretnih aktivnosti (nivo telesne angažovanosti ispitanika),
2. utvrđivanje uzrasne, polne ili teritorijalne determinacije ispitanika relevantne radi identifikacije eventualnih razlika u ovom prostoru,
3. utvrđivanje nivoa efikasnosti svake individue u okviru fizičkog vaspitanja i
4. utvrđivanje visine i značajnosti povezivanja svake prediktorske varijable sa kriterijem.

U potpunosti slika problematike motivacije i uspešnosti učenika verovatno bi rezultirala i drugačijom koncepcijom predmeta fizičkog vaspitanja.

## ZAKLJUČAK

Realizacija određenih telovežbenih aktivnosti podrazumeva motivacijsku strukturu individue. Ona je inicirana podsticajem i interesovanjem individue za određene aktivnosti, te formiranjem stavova o tome da bi se na kraju motivacioni krug zatvorio konkretnim angažovanjem svakog aktera vežbanja. Poznavanje ovog sistema informacija, kao najrealnijeg indikatora efektivnog vežbanja, više je nego značajno. Ta je empirijska konstatacija naučno dokazivanje koje bi bilo više izuzetak nego pravilo. Početna istraživanja na tom polju, dobijena i u ispitivanjima na uzorcima naših ispitanika, po pravilu potvrđuju relevantnost relacija između dva gore naslovljena domena.

Dobijeni rezultati upućuju na sledeće zaključke:

1. Motivacija je nerazdvojni faktor telesnih aktivnosti učenika.
2. U pogledu statusa motivacije postoje značajne razlike:
  - u grupama formiranim po polu,
  - u grupama formiranim po uzrastu (razredu), odnosno
  - u grupama formiranim po teritorijalnoj pripadnosti.
3. Postojeće razlike daju povoda za korekciju koncepta predmeta fizičko vaspitanje, sa tačno predloženim merama transformacije ovog nastavnog područja.
4. Između motivacije i uspeha učenika postoje značajne relacije, a na osnovu nekih mera je moguća i predikcija uspeha u fizičkom vaspitanju.
5. Parcijalna istraživanja motivacije učenika nižih razreda osnovne škole zahtevaju dodatnu proveru nekih zakonitosti stečenih na starijim uzrastima i na uzorku najmlađih učenika.

**Napomena:** Članak je realizovan u okviru jednogodišnjeg naučno-istraživačkog projekta Pedagoškog fakulteta u Somboru pod nazivom „Savremena razredna nastava: Od teorijskog znanja do profesionalnih kompetencija” (2010).

## LITERATURA

- Arunović, D. (1982): Program odbojke u jednogodišnjem ciklusu izborne nastave i njegov doprinos fizičkom vaspitanju učenika prve faze usmerenog obrazovanja. *Disertacija*, FFV, Beograd.
- Babiak, J. (2006): Motivaciona orijentacija srednjoškolaca u segmentu telesnih (i sportskih) aktivnosti. *Aktuelno u praksi*, Novi Sad, god. 18, br. 4, str. 57–68.
- Babiak, J. (2009): Povezanost segmentarnog uspeha u fizičkom vaspitanju sa nekim merama prostora kineziološke motivacije. *Aktuelno u praksi*, Novi Sad, god. 21, br. 8, str. 25–37.

- Cviić, Z. (1980): *Motivacija učenika u samoupravnoj školi*. Otokar Keršovani, Rijeka.
- Hošek, A. (1972): Utjecaj strukture ličnosti na stupanj angažiranosti u sportu i stavove prema sportu kod maloljetnih delinkvenata. *Kineziologija*, Zagreb, vol. 2, br. 2, str. 59–78.
- Joksimović, A., Joksimović, I. i Joksimović, S. (2005): Antropološke karakteristike fudbalera s obzirom na rang takmičarske aktivnosti i ponašanja nekih karakteristika u jednom takmičarskom periodu. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, Beograd, sv. 40, str. 231–237.
- Maksimović, N. i Matić, R. (2009): Antropometrijske karakteristike dece mlađeg školskog uzrasta u odnosu na stavove i angažovanje roditelja u njihovoj fizičkoj aktivnosti. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, Novi Sad, sv. 44, str. 253–258.
- Matić, M., Zdanski, I., Bokan, B., Višnjić, D., Vuletić, V., Miletić, K. i Pokrajac, B. (1982): *Aksiološke i metodološke osnove revalorizacije telesnog kretanja-vežbanja*. Istraživački projekt br. 1, Beograd.
- Marinović, M. (2009): Motivacija i crte ličnosti vrhunskih karatista. *Međunarodna naučna konferencija. Teorijski, metodološki i metodički aspekti fizičkog vaspitanja*, Beograd, str. 247–251.
- Mraković, M. (1970): Telesno vežbanje kao faktor redukcije maloljetničke delinkvencije. *Disertacija*, FFV, Beograd.
- Mraković, M. i Hošek, A. (1973): Razlike između maloljetnika kojima su izrečene vaninstitucionalne i institucionalne sankcije u kognitivnim i konativnim karakteristikama, stavovima prema sportu i angažiranosti kineziološkim aktivnostima. *Kineziologija*, Zagreb, vol. 3, br. 1, str. 83–92.
- Nikolić, M. i Stojanović, T. (2006): Nivo intenziteta bavljenja sportsko-rekreativnim aktivnostima u funkciji poboljšanja motoričkih sposobnosti. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, Beograd, sv. 41, str. 303–309.
- Popović, S. i Radovanović, D. (2009): Stavovi učenika osnovne škole o vannastavnim sportsko-rekreativnim aktivnostima. *Međunarodna naučna konferencija. Teorijski, metodološki i metodički aspekti fizičkog vaspitanja*, Beograd, str. 314–318.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1974): *Didaktika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SRS, Beograd.
- Rot, N. (1973): *Psihologija ličnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije, Beograd.
- Višnjić, D. i Marković, Ž. (2008): Uticaj broja časova nastave fizičkog vaspitanja na formiranje učeničkih stavova. *Sportmont*, Podgorica, str. 402–410.

Primljeno: 17.12.2010.

Odobreno za štampu: 25.02.2011.

---

**Summary:** The important role of motivation in any kinesiology activity cannot be denied. Various studies by this, as well as by other authors, that rest on researches on population of school children support the conclusion about motivation as the inseparable factor of success in physical activities of students. Kinesiology motivation is the feature that is generally a relevant impact on the success

in physical education, regardless of whether the problem is viewed in terms of manifest or latent variables.

Given the significance of these relations, and as kinesiology motivation for each participant is different in regard to sex, age and territorial affiliation, it would be necessary to make some corrections of the concept of physical education as school subjects. In order to get a more complex insight into all age categories of school children it would be necessary to make further efforts to study this issue on the population of students in lower grades of primary school as well.

**Key words:** Kinesiology motivation, test metrics, correlation with success, concept of PE.

**РАДМИЛА БОГОСАВЉЕВИЋ\***

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW**

UDK: 37:006.83]:371.13

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.31-46

## **САВРЕМЕНА ШКОЛА, КВАЛИТЕТНА НАСТАВА, КОМПЕТЕНТАН НАСТАВНИК**

**Резиме:** Рад се бави питањем квалитета образовања савремене школе, квалитетне наставе и квалитетног, компетентног наставника. Покушајем маркирања основних тачака међусобне повезаности и условљености ова три феномена, разматра се стратешки оквир реформских процеса у образовању, у функцији побољшања квалитета образовања и, у том контексту, неопходних промена. Указивањем на ризике и евентуалне дилеме које могу да угрозе планиране промене, сагледава се положај наставника у данашњој школи, при чему се у неким сегментима покушава дати одговор на питање: да ли је и у којој мери квалитетан, компетентан наставник претпоставка савремене школе и наставе?

**Кључне речи:** квалитет образовања, савремена школа, квалитетна школа и настава, компетенције наставника, образовање и професионални развој наставника.

---

Већ дуже време су у научној, а све више и у лаичкој јавности, у употреби синтагме „квалитетно образовање“, „квалитетна школа“, „квалитетан наставник“. То отвара питање шта се под појмом квалитет подразумева?

У научним расправама појачано интересовање за квалитет образовања и указивање на потребу да се исти побољша, објашњава се разлозима који се налазе у факторима друштвено-економске и педагошке природе.

Још током 60-их и 70-их година 20. века, у земљама ОЕСД-а спровођене су реформе у којима је акценат стављен на потребу да се израде системи и услови образовања који ће обезбедити квалитативан раст и омогућити ширење приступа образовању за нове кориснике, тј. омогућити већу једнакост прилика за све.

Експанзијом образовања, демографски и друштвено наметнуте и подстакнуте схватањем по коме је у квалитету и порасту образовања кључна детерминан-

---

\* radmila.bogos@gmail.com



та акумулација капитала, развијено је снажно убеђење да образовање представља покретачку снагу друштва и пут ка друштвеној мобилности.

Међутим, велика експанзија у образовању, изазвала је на свим нивоима низ проблема: између осталих, дошло је до пораста нивоа незапослености младих, што је довело до широко распрострањеног феномена дуготрајне незапослености међу припадницима свих старосних група, затим, много младих људи напуштало је школе са слабом припремом за живот и рад, а веза између образовања и друштвене мобилности није више била тако очигледна. Узроци оваквог стања маркирани су и приписивани ниском квалитету образовања. Тако је питање пада квалитета образовања било актуализовано почетком 80-их година 20. века, најпре у земљама OECD-а.

Разматрање овог питања и данас је веома актуелно, а један од разлога данашњих расправа о потреби преиспитивања и побољшања квалитета образовања је у томе што друштво у целини, или поједине социјалне групе, констатују незадовољство организацијом, деловањем и исходима образовног система.

Основни проблем у поменутих расправама приписује се чињеници да се сам појам „квалитет“ широко тумачи.

### **КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ, КВАЛИТЕТНА ШКОЛА, КВАЛИТЕТАН НАСТАВНИК**

Појам „квалитет“ не користи се једнозначно, концепт „квалитет образовања“ може имати вишеструко значење, а често може бити и субјективно тумачен. „Он се може употребљавати у описном и нормативном значењу. Са дескриптивне тачке гледишта, квалитет може једноставно означавати карактеристику или атрибут.“ (Милутиновић, 2008, 137) Ако се користи у овом контексту, онда се он може односити на неодређен број квалитета или дефинисаних карактеристика школе, школских региона, регионалних или националних система образовања, наставника, ученика, уџбеника...

„Концепција квалитета образовања тесно је повезана са појмовима као што су, нпр. *образовни стандарди, ваљаноси, изврсноси, поузданоси*, тако да није увек једноставно схватити, (...) нити идентификовати образовни ентитет на који се концепција квалитета односи. Да ли је то школа, образовни систем, настава или исход образовања?“ (Милутиновић, 2008, 136)

Проблем постаје још сложенији јер се у том контексту постављају питања: квалитет чега? И квалитет кога? Етичко питање: зашто је потребно то радити?, не ослобађа нас уверења да ће приступ квалитету образовања, у великој мери зависити управо од одговора на ова питања, као и од политичког контекста у који је квалитет образовања инкорпориран.

Као општи или заједнички термин, он није синоним једног атрибута, већ у себи носи суштину ентитета, при чему је много прецизније да се говори о од-



ређеном квалитету онога на шта се он тачно односи: школе, система, учioniце, учбеника, наставника, наставе...

„Иако се оба значења појма квалитет могу окарактерисати као дескриптивна, то не значи да она не могу бити и антагонистичка због тога што суштинске карактеристике могу бити потпуно другачије за различите посматраче или интересне групе.“ (Милутиновић, 2008, 137)

У нормативном значењу, квалитет се може односити на утврђивање положаја једног образовног ентитета на одређеној скали вредности. Нпр. при процени квалитета једне школе или наставника може се користити оцена „слаб“, „осредњи“, „добар“, „изузетан“, што је опет мање или више произвољна оцена вредности и идентификације, јер не говори релационо (компаративно) где се та школа и тај наставник налазе у односу на друге школе или друге наставнике.

Квалитет се у неким дискусијама одређује и као ефективност, односно, и као степен у којем су постигнути одређени или жељени циљеви.

Квалитет се може односити и на способност постизања одређених резултата. Квалитет школе се може исказивати кроз читав низ њених особености: просторним капацитетима, опремљеношћу савременим наставним средствима, бројем ученика, квалификацијама наставника, сарадњом са окружењем и локалном заједницом, итд. Иста школа може по неким проценама бити квалитетна, а по неким мање квалитетна или некавалитетна.

Када се говори о квалитету наставника, онда се квалитет може одредити као оваплоћење карактеристика (у значењу изврсности) које су прихваћене у одређеном друштву. (Милутиновић, 2008)

Обезбеђење квалитета образовања, које би одговорило на нове потребе савременог друштва, савремене школе и савремене наставе, нужно обухвата и питање компетентности наставника. У том контексту, од наставника у квалитетној школи и настави се тачно захтева одређени квалитет рада и знање.

Према Гласеру (Glasser, 2005), можемо издвојити три битне димензије компетенције учитеља: професионална компетенција, педагошко-дидактичко-методичка и радна компетенција.

У студији *Педагоџија за 21. вијек*, аутор Ненад Сузић (Сузић, 2005, 69) је дао модел двадесет осам компетенција за 21. век, сврстаних у четири подручја:

- когнитивне компетенције,
- емоционалне компетенције,
- социјалне компетенције и
- радно-акционе компетенције.

Компетенцију као општу способност појединца, па тако и наставника, неки модели савремених образовних концепата у Европи истичу као неопходну за другачије артикулисање односа појединац–друштво. Самокомпетенција и социјална компетенција наглашавају се као кључне за постизање капацитета оптималне компетентности особе да стиче и развија акционо искуство током читавог живота.

За разматрање квалитета образовања, од изузетног значаја су компетенција наставника, као и школска постигнућа ученика. Међутим, за комплексније разумевање квалитета образовања није довољна само процена компетенција и постигнућа, већ и евалуација персоналних карактеристика наставника и ученика. То подразумева и процену доживљаја и оцену положаја у којем се налазе. Одређење квалитета се налази „под снажним утицајем локалног окружења и околности, укључује осећања, ставове, вредности и облике понашања примерене локалном контексту.“ (Милутиновић, 2008, 138) Све то указује да квалитет образовања не треба процењивати само са аспекта когнитивног разумевања и развоја, већ је потребно укључити и социјалне и друге димензије учења. Компетентност појединца, у овом случају наставника, како наводе бројни аутори, развија се и не односи се само на лично напредовање и личну срећу, него свој пуни смисао добија тек у интеракцији са другим људима, са степеном и квалитетом њиховог напретка.

#### **СТРАТЕШКИ ОКВИР РЕФОРМСКИХ ПРОЦЕСА У ОБРАЗОВАЊУ У ФУНКЦИЈИ КВАЛИТЕТА**

Развој функционалног образовног система, спремног да одговори на нове потребе глобалне економије, на изазов вредности мира у овом региону и на финансијску одрживост, јесте оно што је нашој земљи сада потребно, а постоје уверења да њега треба градити на позитивним својствима и позитивној традицији садашњег система.

Стратешки оквир који се ослања на сагледавање ситуације, идентификацију постојећих проблема и анализу затеченог стања, важан је фактор у процесу неопходних реформи у образовању. О томе говоре и аналитички извештаји различитих експертских група и организација, који дају конкретне предлоге, уочавају потенцијалне ризике и добитке, при чему не занемарују очекивану реакцију различитих интересних група, као ни конкурентске захтеве управљене ка Владиним фискалним ресурсима у току транзиције на тржишну привреду. У том смислу постављени су следећи циљеви образовне реформе у нашој земљи, који су одредили и дефинисали и стратешке правце управљања обимом и квалитетом образовања и професионалног развоја наставника:

- реорганизовање школског система ради његовог што ефикаснијег доприноса економском опоравку земље,
- модернизовање или реорганизовање школског система као суштинска подршка развоју демократије у земљи,
- модернизовање школског система као суштинска подршка будућој европској интеграцији земље. (Образовање и професионални развој наставника, предлог промена, 2002–2005, Група за образовање и усавршавање наставника, Београд, 2001)

Побољшање квалитета образовања на свим нивоима претпоставља:

- успостављање система за процену квалитета и евалуацију образовног постигнућа институције,
- побољшање образовања наставника и успостављање система за континуирани професионални развој наставника и другог образовног особља,
- осавремењавање наставних планова и уџбеника.

Целокупно унапређивање образовног система у нашој земљи почива на три носећа стуба, тј. има три главна ослоња:

- децентрализацију и демократизацију;
- побољшање квалитета наставног процеса и учење образовних садржаја и образовних постигнућа;
- унапређење образовне инфраструктуре и опремање образовних институција. (Образовање и професионални развој наставника, предлог промена, 2002–2005, Група за образовање и усавршавање наставника, Београд, 2001)

Сва три поменута ослоња треба развијати истовремено (уз координацију која ће их узајамно подржавати) на националном и на локалном нивоу.

### **СТРАТЕШКИ ПРАВЦИ ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ И ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ НАСТАВНИКА**

Многи теоретичари сматрају да је личност наставника веома значајна, можда и одлучујућа варијабла у наставном и васпитно-образовном процесу (Allport, 1970). На ово утичу сталне промене у школи и друштву, увећани захтеви стручне и педагошке природе, као и све већа сложеност друштвених промена и односа. Ако прихватимо тезу да су очекивања друштва од наставничке професије велика, јер се у рукама наставника налази богатство друштва и државе, а то су деца и млади, односно подмладак, онда је разумљив и захтев да наставници буду квалитетно професионално припремљени и образовани за тај тако сложени задатак, као што је образовање других.

Образовање наставника, тј. припремање кандидата за ову професију, актуелно је питање, не само због сложености и значаја ове професије, већ и због чињенице да је у целом свету данас образовање кључ опшег развоја појединца и друштва, а исто тако и због значајних промена које су неопходне у концепцији развоја наше савремене основне школе. Промена појединца и друштва у склопу низа других (друштвено-политичких, економских, културно-просветних и др.), захтева измењени стручни профил и припрему наставника. Очекивања од њих су велика, како у погледу ангажовања, тако и у погледу квалитета педагошког рада. Улога наставника подразумева квалитетан, али и константан професионални развој. Нов

начин припремања наставника за рад у савременој основној школи, захтева и усклађивање образовања и васпитања са ширим (европским) контекстом.

Основно, односно базично образовање, одувек је било од посебног значаја, а наставници су у том основном образовању младих имали незаменљиву улогу. На значај основног образовања указују националне међународне организације, истичући захтев да оно буде отворено, флексибилно и способно да прати бројне научне, технолошке, економске и социјалне промене.

Основно образовање је постало улазница за живот, па га треба организовати да омогући исказивање стваралачког потенцијала ученика. При томе се обично акценат ставља на личност наставника, који је „дежурни кривац” за постојеће стање, али и носилац будућих прогресивних промена.

Поред неких универзалних захтева који се односе на професију наставника, морају се имати у виду и они који се односе на специфичне услове и карактер школе у којој ће они предавати, а затим и на друштвене услове и околности у којима ће се остваривати планирани циљеви и задаци образовања и васпитања.

Сагледавајући развојни пут улоге наставника, приметимо да се према захтевима и потребама друштва који се преносе на ученике мењају садржаји и односи између актера васпитно-образовног процеса, ученика и наставника.

Зато је улога наставника увек стара и нова, а на његов значај се увек изнова може указивати. Постоје неке улоге наставника које су својствене овом позиву, док су друге, нове, често изненадне и зато променљиве. Брзе и сталне промене у свим областима живота и рада, стављају наставника пред нове захтеве и стандарде. „У школи прошлости узроци успеха или неуспеха ученика највише су довођени у везу са способностима за учење, мотивацијом, аспирацијама и другим унутрашњим чиниоцима. У савременој школи узроци успеха или неуспеха ученика се, осим способности и других унутрашњих фактора, доводе у везу и са учитељем (наставником), односно са његовом дидактичко-методичком стручношћу и са неким особинама личности које се сматрају посебно значајним у овој професији.“ (Јанковић, Илић, 2008, 281–282) Наставник је данас одговорнији за ефекте, исходе и квалитет свога рада.

Савремено доба наставницима је донело бројне и различите задатке и улоге (као допуну онима које су до тада већ испуњавали) које се односе на наставу и учење: да буде пријатељ детету, човек од поверења, стручњак, саветник, преносилац проверених културних вредности, особа која подстиче и усмерава развој личности, понекад и нека врста замене за родитеље, дијагностичар, терапеут, мотиватор, аниматор, итд. Наглашавајући значај поменутих улога, познати психолог Озбел (Ausubel, 1968), давно је указао да је чудно што се још увек, као најважнија улога у савременој школи, издваја његова функција „усмеривача активности учења”. При оваквом приступу, главна функција наставника данас није искључиво давање информација, пошто се то брже, једноставније и ефикасније може обавити одговарајућом применом других образовних средстава и поступака. Захтеви савременог доба и савремене школе, све више стављају на-

ставника у улогу консултанта, саветника учења и самообразовања ученика. Наставник ученике и даље учи, али је његов превасходни задатак да им помогне да усвоје начине, технике и вештине самосталног стицања знања. Имајући све ово у виду, нужно нам се поставља питање значаја и важности образовања будућих наставника, а у том контексту и питање школске селекције за ову професију. Селекција будућих наставника је неопходна и оправдана, али она не подразумева само „школску селекцију”, односно знања стечена претходним школовањем и постигнути успех, већ истовремено и утврђивање интелектуалних, физичких, емоционалних, социјалних и других својстава потребних за успешну реализацију васпитно-образовних циљева и задатака. С обзиром да је професија наставника веома сложена, захтевна и одговорна, она треба да буде и на одговарајући начин друштвено вреднована и награђена, а они који желе да се баве овом професијом, морају добити квалитетно образовање, односно стручно, квалитетно и савремено се припремити.

Међутим, без друштвене и економске подршке, ови захтеви остаће само на нивоу лепих жеља. Квалитетно образовање оствариво је уз поуздано базично образовање и касније квалитетно усавршавање при раду. Делотворни наставни процеси зависе од професионализма наставника и од интеракције између наставника и ученика, ученика и ученика, ученика и ученика и ученика. Квалитетно образовање које укључује стручну селекцију кандидата је савремене тенденција у образовању наставничког кадра.

У нашој земљи, учитељи разредне наставе (за прва четири разреда основне школе), стичу квалификације на учитељским, односно педагошким факултетима. Предметни наставници (за друга четири разреда, у концепцији основне школе у осмогодишњем трајању, какву још увек имамо), стичу образовање за свој предмет на одговарајућим факултетима. Око 30000 студената студира на тим факултетима, а годишње дипломира око 2000. Према томе, могли бисмо да закључимо да су капацитети система за образовање наставника, у целини узев, у нас, адекватни. Међутим, потребна је нова концепција, нов приступ образовању наставника, који би обухватио питања обнове и осавремењавања наставног плана и програма, побољшање организације практикума који студенти обављају у школама, као и питање селекције. Селекција у основи има две битне функције: техничку и социјалну. Техничка се односи на утврђивање склоности и способности, а социјална подразумева утврђивање легитимних права и повезаности између школе и друштва. Селекција би требало да повезује тежње и оријентацију оних који желе да буду учитељи и наставници да се кроз процес образовања квалитетно оспособе, тј. припреме да успешно остварују постављене циљеве и задатке своје професије, а тиме буду у функцији остваривања циљева и задатака савремене школе.

У свим расправама о реформи образовања (како у европском образовном контексту, тако и у нашој земљи) истиче се да је од пресудног значаја квалитет, при чему се користи синтагма „квалитет пре свега“. То подразумева професионално

способан и образован кадар, јер без квалитетно образованих наставника тешко је очекивати запаженије исходе у васпитно-образовном процесу, и успешно спроведену реформу. Стратешке одреднице управљања обимом и квалитетом образовања наставника условљени су изградњом професионалних компетенција базираних на стручним квалитетима.

Наглашава се принцип доживотног учења и учења усмереног на образовање, као и потреба успостављања система праћења и вредновања квалитета образовања, значај одређених и утврђених стандарда и евалуације. Данас се говори о потреби професионализације наставничког кадра, а да би се у томе успело, неопходно је поставити стратешке правце којима би се то могло постићи. Стратешки правци и циљеви професионалног развоја наставника подразумевају:

- образовање наставника подићи на висок ниво захтева, инсистирати на квалитету и усагласити га са тенденцијама европског образовања и професионалне припреме наставника;
- појачати блок психолошко-педагошких предмета, који студенте припремају за посредовање генеративних и практично применљивих знања и умења;
- оспособити студенте да користе нове образовне технологије;
- увести системе кроскурукуларних и других изборних предмета;
- оспособити студенте за истраживања у настави;
- уједначити квалитет различитих методика;
- ојачати програме за помоћ деци с посебним образовним потребама;
- увести програме за рад са децом из различитих културних и језичких средина;
- увести курс који се бави комуникацијом, тимским радом и успостављањем конструктивних односа са свим учесницима у наставном процесу;
- стручном усавршавању наставника пружити већу пажњу у циљу пружања подршке професионалном развоју наставника кроз доступност стручних публикација, приручника и друге стручне литературе, а одмах затим и указати на потребу да се финансијски стимулишу наставници који учествују у квалитетним програмима стручног усавршавања; усавршавање наставника се планира у виду континуираног професионалног развоја, кроз семинаре и међусобно повезивање наставника на локалном нивоу; захтева се и обука у области савремених информационих технологија у образовању, за активно учење и критичко мишљење, као и оспособљавање за вођење образовних радионица и унапређивање комуникационих вештина;
- изградити систем селекције кандидата за наставничке професије, како за универзитетске студије, тако и након запошљавања у наставничкој професији.

## **РИЗИЦИ И ДИЛЕМЕ КОЈИ МОГУ ДА УГРОЗЕ ИЛИ УСПОРЕ ПЛАНИРАНЕ ПРОМЕНЕ**

Образовање и професионални развој наставника, у склопу реформе целокупног образовног система у нашој земљи, наилази и на проблеме који носе одређени степен ризика и самим тим могу да угрозе процес планираних промена.

Да би се боље разумео садашњи положај образовања, а у том контексту и положај образовања наставника, мора се узети у обзир и чињеница да је у прошлом периоду проценат издвајања за образовање из бруто националног производа био у опадању. Дугогодишње ниске плате, живот на ивици сиромаштва и лоши услови рада, резултовали су не само губитком мотивације наставника, него и појавом корупције. Примећено је да су у последње време ове појаве донекле заустављене у даљој ескалацији, али стање још увек није на примереном нивоу. Ако је вучна снага сваке реформе образовања управо наставник, онда ефикасност и брзина промена у образовном сектору зависи од њихове професионалне способности и спремности да примене нове поступке и преузму нове одговорности, а у условима тренутне економске ситуације низак ниво наставничких плата и ниска мотивација представљају главну претњу и ризик реформском процесу.

Негативна селекција кандидата за наставничку професију је последица дуготрајног лошег социјалног и материјалног положаја образовања. Дужи низ година, млади који су се пријављивали за упис на учитељске и друге наставничке факултете су били они са лошим школским успехом, који често нису могли да положе пријемне на другим факултетима.

Око 90% студената на учитељским факултетима је женског пола. Ово указује на дугогодишњу тенденцију феминизације наставничке професије, посебно на предшколском и млађем основношколском нивоу. Степен феминизације се смањује са нивоом образовања: проценат жена (учитеља) у млађим разредима основне школе је 61%, у средњим школама (професора) је 53%, а на високим школама и факултетима је око 40% припадница женског пола. (Образовање и професионални развој наставника, предлог промена, 2002–2005, Група за образовање и усавршавање наставника, Београд, 2001, стр. 8)

Даље, дипломци тзв. наставничких факултета радије траже послове изван образовања, чак и када дипломирају на овим факултетима. Присутно је и осипање студената, тј. извештан број студената који никада не дипломирају, а дужина студија код једног дела студената је неоправдано дуга (7–8 година). Преласком на студије према усвојеној Болоњској декларацији, очекује се да ће ове појаве бити предупређене.

Поред овога, треба поменути и проблем прилива и одлива наставничког кадра. Појаву дефицита наставника матерњег језика, енглеског језика, информатике, прати суфицит учитеља, тј. професора разредне наставе. Школе решавају проблем дефицита наставног особља запошљавајући студенте, наставнике са дипломама виших школа и пензионисане наставнике. Ситуација је у овом погледу иста и на основношколском и на средњошколском нивоу. Таква ситуација води ка извођењу наставе од стране нестручно заступљеног кадра.



Неизвесност запошљавања може успорити реформске процесе и одвратити младе од наставничких занимања. Према последњим подацима Националне службе за запошљавање, Филијала Сомбор, стоји да многи од незапослених наставника (и учитеља) на посао чекају и до пет година, они су у тзв. дугорочној незапослености. Међутим, треба имати у виду и то да се 2–3% незапослених у једној професији (од укупног броја радно ангажованих особа) сматра економски оправдано, због флукуације, демографских кретања, друштвено-економских миграција становништва, одлива кадра услед одласка у пензију, већег или мањег уписа деце у школе и сл.

Упркос тешкоћама, данас се може рећи да је у сектору образовања приметан тренд који указује на побољшање ситуације. Образовни систем је одржан у функционалном стању, истина под великим и значајним оптерећењима, у свакодневној школској и образовној пракси. Успело се у настојањима да се одржи основни професионални ниво знања и вештина, који уз одређену допуну и усавршавање, представља главну основу извођења промена у образовању.

### ОСНОВНЕ ОДРЕДНИЦЕ САВРЕМЕНЕ, КВАЛИТЕТНЕ ШКОЛЕ И НАСТАВЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Многи теоретичари већ дуже времена износе аргументе у прилог неопходности настајања нове, савремене, квалитетне школе. Шта карактерише савремену школу и које су савремене тенденције њеног развоја? Синтагма *савремена школа* на „неки начин изражава школу у транзицији, којој није сврха само технолошка трансформација већ и промена циљева, филозофије и укупне методологије васпитања и образовања, првенствено наставе.“ (Ратковић, 2002, 12)

Поједини аутори (Ратковић, 2002: 15) истичу неколико основних индикатора промена које оцртавају контуре такве школе и онога што се од ње очекује:

- стварање новог типа савременог човека,
- обезбеђење образовања као процеса прилагођеног појединцу и његовом личном развоју,
- померање класичног образовног система са традиционалног колосека ка савременом *curricullumi* и организацији, методама и техникама реализације квалитетне наставе,
- квалитетне промене у припреми наставника (учитеља),
- промене у интеракцијском односу ученик–наставник.

Овде се може поставити питање: да ли је савремена школа нужно и добра, квалитетна школа, и уопште, шта је добра, квалитетна школа? У том контексту, значајна је опсервација да је добра школа она „која ученике учи да мисле, како би могли да знају, и да знају, како би могли да мисле.“ (Левков, 1995, 131)

Многи аутори појам *савремена* изједначавају са појмом *квалитетна* школа. Да би се у пракси заиста остварила таква школа, потребно је, према оно-



ме како наводи Сузић, обезбедити и испунити следеће захтеве: 1. квалитетан и ефикасан наставни кадар, 2. академске стандарде квалитета, 3. физичке стандарде квалитета, 4. педагошке стандарде квалитета и 5. квалитетну и ефикасну сарадњу школе и околине. (Сузић, 2005: 176)

При давању основних одредница квалитетне школе, у овоме раду се није ишло за тим да се квалитетна школа опсервира у свим својим одредницама, већ само онај део одређења такве школе који у нашим условима може придонети да се у њој сви учесници васпитно-образовног процеса боље осећају.

У литератури је појам квалитетне школе подробно разрађен, а овде ће (на почетку рада је у неким основним цртама већ било речи о томе) бити одређен у смислу који је дао В. Гласер (Glasser, 1969). Према том одређењу, то је школа у којој сви учесници континуирано раде и сами вреднују свој рад, у њој се дисциплина одржава без присиле, а свим учесницима у васпитно-образовном процесу омогућено је квалитетно задовољавање психолошких потреба. То је школа из које је елиминисан неуспех, ученицима се не прети неуспехом и присилом, а рад се темељи на договору између наставника и ученика о правилима која се утврђују и којих ће се и једни и други придржавати, како би се могао квалитетно извршити предвиђени рад. (Glasser, 1969: 2005)

Даље, то је школа у којој се поучавање дефинише као процес давања специфичних знања и вештина, различитим методама, онима који желе да науче, јер верују да ће пре или касније те вештине и знања допринети побољшању квалитета њиховог живота. То је школа у којој ученици уче и раде зато што верују да је то добро за њих и зато што то сматрају потребним за свој живот, при чему се добро осећају. (Glasser, 1986)

Међу многобројним одредницама квалитетне школе, према ономе како наводи Гласер (1994), тешко је направити хијерархију, али је она школа која успешно задовољава психолошке потребе свих учесника у васпитно-образовном процесу.

Гласерова (Glasser) класификација људских потреба своди се на пет основних: 1. физиолошка потреба (потреба за преживљавањем), и четири психолошке потребе: 2. потреба за љубављу и припадањем, 3. потреба за моћи, 4. потреба за слободом и 5. потреба за игром и забавом. (Glasser, 2000: 149)

На основу онога што наводи Гласер, квалитетна школа је она школа у којој је тежиште на квалитетном раду и квалитетном задовољавању потреба свих непосредних (ученици, наставници) и посредних (родитељи, управа школе, стручни сарадници...) учесника васпитно-образовног процеса; то је школа дисциплине одрживе без присиле и у којој сви учесници континуирано сами вреднују свој рад. При томе, основу квалитетног рада чини јасно дефинисање свих улога учесника васпитно-образовног процеса, договор о правилима која ће се поштовати током рада, укидање принуде и омогућавање квалитетног задовољавања потреба свих учесника у васпитно-образовном процесу.

Квалитетна школа тежи да помогне ученицима уз помоћ својих учитеља/наставника у остварењу својих основних потреба као одговорне особе.

Данас постоји велики број стручних, научних и популарних радова који се баве тиме шта и како учинити да би се ученици боље осећали у школи, а веома мало радова се бави питањем како се наставници осећају у школи, и шта учинити да би њима било боље. Јер, ако се за квалитетну школу тражи квалитетан наставник, онда то подразумева да и наставнику мора бити омогућено квалитетније задовољавање својих психолошких потреба. На овај закључак наводи дилема, која егзистира кроз следеће питање: може ли бити добро ученицима у школи у којој њиховим наставницима није добро? И даље: да ли је добар наставник исто што и квалитетан, а лош исто што и неквалитетан, и ко одређује критеријуме? Шта са оним наставницима, који се налазе између ове две крајности: добар и лош, квалитетан и неквалитетан? Како ускладити неке одреднице квалитетне школе и наставе и идеју о компетентном наставнику у сврху повећања квалитета наставе васпитно-образовног рада у целини? – питања су која се у овом контексту намећу.

### **КОЛИКО НАША ШКОЛА ОМОГУЋУЈЕ КВАЛИТЕНО ЗАДОВОЉАВАЊЕ ПОТРЕБА УЧИТЕЉА**

Разматрајући основне одреднице квалитетне школе и наше школе, у конкретном случају основне школе, врло је лако учити колико наше основне школе одступају од идеје квалитетне школе. У квалитетној школи васпитно-образовни процес је усмерен на сазнавање вредности учења и стварања потреба да се учи, док је у нашим школама васпитно-образовни процес, још увек, у великој мери, усмерен на реализацију наставног плана и програма. Наша школа је конципирана тако да је сваки учитељ/наставник у њој присиљен да више пажње усмери на то да ли је реализовао предвиђени наставни план и програм него на околности у којима је то остварио и исходе тог процеса. Васпитно-образовни процес у нашим школама још увек је у великој мери координисан споља, у смислу шта ће се учити (наставни програм), када ће се учити (наставни план и микро и макро планови), како ће се учити (неопремљеност школа, све се своди на креду и таблу...), када и како ће се проверавати научно...итд., дакле, све је унапред планирано и прописано. Међутим, то се може, донекле, рационално образложити. нпр. потребом да ученици у истом разреду и по истом програму савладају исто градиво, или као олакшицом коју такав начин рада представља, нарочито за млађе наставнике који немају довољно искуства у пракси. С друге стране, тиме се наставници спречавају у креативности, у осећају личне одговорности, компетентности, слободе, задовољства као последице личног доприноса у обављању одређених задатака и сл. Овде се намеће једно питање, а то је: како би се осећао, нпр. један хирург, када би му неко споља прописао број операција које мора да уради у тачно одређеном временском периоду. А наставницима се то ипак чини, тј. прописује: колико часова, које градиво, за које време, са колико ученика, у ком обиму, помоћу којих уџбеника и сл. Та силна прописаност и нормативност може довести до два исхода: или ће

се томе прилагодити без критичког промишљања, или се са тим никада неће помирити, јер им стално неко одређује шта и како да раде, стално их контролише, надгледа, оцењује... Оба исхода могу код наставника створити неповерење у себе, несигурност, па чак довести до стварања семипрофесије. Таква школа у великој мери сужава улогу учитеља. Истовремено, у свим расправама о наставнику се декларативно поставља велики број улога и компетенција, од њега се много очекује, али се у пракси улога наставника своди на давање знања, ширење информација.

Наставник, међутим, није више онај који има моћ или власт над информацијама, знањима, као што ни ученик није више пасивни прималац. Живимо у време када неки медији могу знатно успешније да дају знања и понуде низ разноврсних информација на знатно атрактивнији и младима прихватљивији начин него што то чине неки наставници (нпр. виртуелни уџбеници, online-учење, интернет...). На овако значајну промену у улози наставника утицале су промене циља образовања утемељене у новим научним сазнањима, по којима више није довољно „научити“ или „усвојити информације“, већ „научити како учити“ и „овладати информацијама“.

Наставничка професија подразумева велику друштвену одговорност, а од наставника се очекује и да након завршетка радног времена својим понашањем служи као пример својим ученицима. Колико је велика одговорност улоге наставника најбоље говоре многобројни задаци и захтеви који се пред наставничку професију постављају. Тих захтева је много, а у првом реду то су: стручна спрема, квалитетно образовање, педагошко-психолошка и дидактичко-методичка спрема, љубав према професији, разумевање и поштовање дечје личности, лична својства пожељна за бављење овом професијом итд.

Истраживања (Крнета, 1988, према Костовић, Ђерманов, 2008: 205) показују да наставници у великом броју нису задовољни својом социјалном улогом и статусом:

„Незадовољни су својим друштвеним статусом, платом, опремљеношћу школа савременим наставним средствима, али и могућностима даљег стручног усавшавања.“ (Костовић, Ђерманов, 2008: 205)

Да би наставник био компетентан (професионалан и квалитетан), он би морао да има осећај сопственог угледа и друштвеног угледа своје професије, да осећа задовољство при раду (јер ради оно што воли). Тако би, као значајан фактор у васпитно-образовном процесу, стекао осећај вредности и одговорности. Одавно је већ утврђено да је „један од најважнијих предуслова за остваривање васпитних задатака школе ( а додаћемо, и постизања успеха, квалитета), везаност наставника за позив, њихови ставови и задовољство позивом.“ (Сврдлин, 1988: 166; према Костовић, Ђерманов, 2008: 205) (Пошто је реч о тврдњи изреченој пре двадесет година, може се констатовати да се ништа у њој није суштински променило осим термина позив, с обзиром да се данас говори о професији).

У том смислу, ако се жели квалитетна и ефикасна школа, место где ће сви њени учесници моћи да на адекватан начин задовоље своје психолошке потребе, онда се мора много већа пажња посветити и томе да се и наставници у таквој школи много боље осећају, јер само тако они ће моћи да раде добро, боље или најбоље што могу, а онда неће изостати ни квалитет у исходима таквог рада.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Квалитетно образовање, савремена школа (пре свега основна) и квалитетно образовање наставника је кључно питање у свакој земљи која тежи да унапреди образовни систем и учини га ефикаснијим, проходнијим и флексибилнијим, односно квалитетним.

У свим стручним расправама наглашава се да је наставничка професија данас друштвено веома значајна професија, са дефинисаним улогама и издиференцираним компетенцијама које се могу стећи и даље развијати само у условима нарочите друштвене бриге и путем професионалног образовања, које мора бити савремено и концепцијски квалитетно утемељено.

Деведесетих година прошлог века, политика ЕУ је у више наврата истакла концепт доживотног учења као један од кључних инструмената успешног суочавања са друштвеним променама. Концепт доживотног учења и континуирани професионални развој су главни механизми којима се подстиче лични раст и развој сваког појединца, па је због тога овај концепт двоструко важан за наставничку професију. Прво, наставник сам мора бити спреман и способан за доживотно учење и континуирано усавршавање уколико жели да квалитетно одговори захтевима које пред њега поставља обавеза актуализације знања и вештина у академском подручју и подручју учења/поучавања. С друге стране, наставници су исто тако одговорни да код својих ученика од најранијег узраста подстичу мотивацију за учењем и савладавањем когнитивних вештина које ће им омогућити самосталност и трајну потребу за учењем и личним развојем.

Савремено образовање наставника подразумева укључивање у светске, пре свега европске токове, али уз задржавање властите националне изворности, што значи диверзификацију путева којима ће ићи одговарајуће компетенције уз могућност афирмисања властитих и професионалних програма (са јасним тенденцијама образовања, које је у функцији оспособљавања за доживотно учење).

Подизање квалитета рада наставника у први план поставља побољшавање њиховог иницијалног високошколског образовања, али отвара питања која траже стратешке одговоре националне политике у подручју образовања, а то је:

- како осигурати да наставничку професију бирају што способнији појединци;
- како организовати иницијално образовање које ће осигурати да наставници буду успешни у подстицању ученика на што виша образовна постигнућа;
- којим мерама осигурати да се успешни, квалитетни наставници задрже и даље професионално развијају у својој професији?

Циљеви образовања данас (пре свега у Европи, а и у свету) су у функцији прилагођавања макро светском систему. Циљеви европског универзитетског образовања пролазе процес модернизације уз наглашену тенденцију међусобног пове-

зивања. У том смислу, стварање јединственог академског простора је основни циљ реформских поступака, који се данас спроводе на свим европским универзитетима.

На савремено образовање наставника треба гледати као на отворен и динамичан систем који је повезан са различитим подручјима друштвеног живота. Истовремено, то је и континуиран процес који започиње привлачењем што способнијих појединаца у иницијално образовање, увођење у посао, стручно усавршавање и едукацијске иновације и истраживања.

Размишљања изнета у овој раду усмерена су ка анализи показатеља ефикасности и успешности школе и наставника према критеријумима компетенције и квалитетног образовања (ефикасност и успешност, усмерене да се сви учесници васпитно-образовног процеса, посебно наставници, добро осећају, што до сада није баш честа појава у нашим школама).

То добро осећање подразумева квалитетније задовољавање основних психолошких потреба свих учесника васпитно-образовног процеса.

Свесни чињенице да се многобројни проблеми у пракси не могу ни лако, ни брзо решити, оптимистички верујемо да се проблему може прићи и са другог аспекта. Наставници не треба да чекају да други нешто ураде за њих (друштво, средина, ...), него да сами чине ситне помаке набоље у свом професионалном раду, да постану свесни своје велике одговорности, али и дорасли да је са успехом носе и доказују, потврђујући на тај начин да знају шта стварно желе да постигну у свом професионалном раду (колико су стручно и професионално овладали неопходним знањима, шта се од њих очекује...), како раде да би то и постигли (задовољство сопственим радом, резултатима, могу ли боље...), и да ли је то што раде оно што заиста желе (свест о томе зашто су одабрали баш ову професију, колико се добро осећају у својој професији...). Па чак и онда када ти покушаји и помаци изгледају мали, они су ипак одраз решености наставника да ствар узму у своје руке, у настојањима да побољшају постојеће стање. То ће им омогућити да се у школи, чак и у постојећим условима, они сами, а онда и сви остали учесници васпитно-образовног процеса, осећају добро и задовољно. Добро осећање води добром раду, добар рад носи задовољство, а ту је онда, верујемо, и квалитет.

## ЛИТЕРАТУРА

- Allport, G.W. (1970): *Personality: A psychological interpretation*, New York: Winston, Ausubel, D. (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View*, Rinehart and Winston, New York
- Богосављевић, Р. (2008): *Концепција образовања учитеља за рад у савременој школи*, (Докторска дисертација, одбрањена, 16.04.2008., на Филозофском факултету, Универзитета у Новом Саду)
- Glasser, W.(1969): *Schools Without Failure*, New York: Harper and Row
- Glasser, W.(1986): *Control Theory in the Classroom*, New York: Harper and Row

- Glasser, W. (1994): *The Control Theory manager*, New York: Harper and Row
- Glasser, W. (2000): *Teorija izbora, novapsihologija osobneslobode*, Zagreb: Alinea
- Милутиновић, Ј. (2008): *Квалификације образовања* (у Зборнику радова, књига бр. 4; *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију)
- Јанковић, П., Илић, В. (2008): *Учиоци као фактор школског неуспеха ученика*, (у Зборнику радова, књига бр. 4; *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију)
- Костовић, С., Ђерманов, Ј. (2008): *Својства наставника као детерминаната вођења васпитно-образовног процеса*, (у Зборнику радова, књига бр. 4; *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију)
- Образовање и професионални развој наставника, предлош промена, 2002–2005*, Група за образовање и усавршавање наставника, Београд, 2001.
- Програм професионалног развоја наставника у Србији*, Београд, 2001.

Примљено: 03.12.2010.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.

---

**Summary:** The paper deals with the issues regarding quality of contemporary school education, quality of teaching, and qualified and competent teacher. Marking the main points of interconnection and interdependence of these three phenomena, the paper considers the strategic framework for reforms in education in order to improve the quality of education, and in this context, the necessary changes that should be made. Pointing to the risks and dilemmas that may jeopardize the planned changes, the role of teachers in today's schools has been examined in the light of the key question: whether and to what extent is a qualified and competent teacher a condition for high quality modern school and instruction?

**Key words:** quality of education, contemporary school, high quality school and instruction, teacher competences, education and professional development of teachers.

**НЕДЕЉКО РОДИЋ\***

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 371.3.:796

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.47-60

## САВРЕМЕНО ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

**Резиме:** Савремено физичко васпитање у разредној настави на почетку XXI века треба да тежи редефинисању (сврхе и циљева) овог образовно-васпитног подручја, реструктурирању садржина (односно опсега, дубине и редоследа средстава физичког васпитања – основних, помоћних и допунских), рационализацији (метода рада, уз обучавање и увежбавање), те реевауацији образовно-васпитног процеса (уместо оцењивања „нормираног“, процењивање напретка). Основни критеријум диференцираног модела процесно развојног програма школског физичког васпитања (који поштује развојне законитости и потребе и интересовања деце и омладине) је дозирање моторичких активности и средстава физичког васпитања које треба применити с обзиром на индивидуалне способности ученика нижих разреда основне школе. Диференцирана настава са експерименталном групом здравих ученика изводи се на часу телесног вежбања на различитим нивоима тежине (минималним, оптималним, максималним). Она се постиже одређивањем различите величине оптерећења и/или захтева (броја вежби, понављања, серија, дужине пауза између вежби и сл.), односно тзв. диференцирањем дозирања наставног процеса на хомогенизованим групама. С обзиром на доба и пол ученика, врши се дозирање интензитета и обима оптерећења на сваком часу телесног вежбања.

**Кључне речи:** физичко васпитање / разредна настава.

---

### Увод

Полазећи од теоријских знања до професионалних компетенција савремене разредне наставе, поставља се питање да ли се само због нивоа школовања (односно различите доби деце и младих у раздобљу детињства и младалаштва) разликују и методике? То значи да би специфичне разлике (*differentia specifica*) образовно-васпитног (наставног) процеса поновно били *нивои* наставног процеса. Диференцирање методика је могуће уколико свака има властити предмет проучавања. Да би

---

\* rodic.nedeljko@gmail.com



се проучило ово питање, потребно је стално имати на уму дефинисање овог појма: посебна („специјална“) методика као *научна дисциплина* има задатак да прати и изучава опште законитости и категорије образовно-васпитног рада, у овом случају „разредног“ (интегралног и/или интердисциплинарног) наставног процеса (елементарне, односно интегралне и/или интердисциплинарне едукације деце млађег школског доба, односно ученика нижих разреда основне школе).

Може се подржати идеја да ниво наставног процеса буде један од услова за диференцирање методике. Други услов морао би бити сагледаван у склопу психолошко-педагошких карактеристика деце различите доби. Трећи услов се може тражити у потреби и могућности појединачног и/или заједничког васпитно-образовног деловања на децу. Четврти услов произлази из потребе оспособљавања стручњака за дете („педолога“ – васпитача и/или учитеља) и стручњака за предмет („педагога“ за тзв. „предметну“ основну и средњошколску наставу и „андрагога“ за универзитетску наставу). Специфичне био-психо-социјалне могућности и потребе деце у раздобљу детињства захтевају посебан наставни процес у којем би један стручњак („педолог“) интегрално васпитно-образовно деловао и обликовао децу, у тзв. разредној (интегралној и/или интердисциплинарној) настави.

Процес диференцирања методике ишао би од најнижег нивоа школовања (односно најмлађе доби деце у раздобљу детињства), методика „разредне“ (интегралне и/или интердисциплинарне) наставе, преко вишег нивоа школовања ученика (у раздобљу младалаштва), методика „предметне“ наставе до највишег нивоа школовања (студената) у раздобљу одраслог човека – методик „универзитетске“ наставе. Методичко-методолошко утемељење диференцирања методике огледа се у различитости методичке трансформације.

У „разредној“ (интегралној и/или интердисциплинарној) настави „обрађујемо“ (обликујемо) дете упражњавајући различита средства (садржину, градиво, технику и сл.) ради остварења постављених циљева као вредности које треба достићи. На пример, у ликовној култури упражњавају се различита основна средства (технике, медији) уз помоћна средства (материјале), у физичком васпитању упражњавају се моторичке активности као основна средства уз помоћна средства (објекте, справе и реквизите), све у циљу интегралног обликовања детета у доби детињства.

У „предметној“ настави „обрађујемо“ наставну јединицу, тему, односно садржину, градиво и слично, у циљу стицања знања из појединих наставних предмета ученика у добу младалаштва. У „универзитетској“ настави „студирамо“ садржину, градиво у склопу студијских наставно-научних области студената у раздобљу одраслог човека. Према томе, можемо говорити у склопу *методике „разредне“ (интегралне и/или интердисциплинарне) наставе, о методици примарне (интегралне) наставе* (у периоду раног детињства, примарне – интегралне едукације деце предшколског доба) и *методици елементарне (интердисциплинарне) наставе* (у периоду средњег детињства, елементарне – интердисциплинарне едукације деце млађег школског доба).



## УЛОГА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Физичко васпитање, бар у својим основама, постоји од када постоји људско друштво и, према томе, у целини је историјска категорија. Човекова физичка припремљеност и умење коришћења оруђа и оружја вековима је одлучивало (у борби са животињама) о његовом битисању. У најстарије доба, у развоју физичког васпитања, присутна су два квалитативна преображаја: *први*, када је лов на крупне животиње изазвао издвајање система кретања човека из процеса рада и његово касније усавршавање и преношење на друге области живота, а *други*, појавом институционалних норми обучавања и селекције као начина друштвеног потчињавања једне групе људи другој у току периода распадања првобитне заједнице (у старо доба).

У филогенетском развоју човека улога физичког васпитања је да замени телесни (радни, физички) напор систематским телесним вежбањем, и условљена је појединим социјалним системима. Физичко васпитање, бар у својим основама, постоји од када постоји људско друштво јер су човекова физичка припремљеност и умење одлучивали о његовом битисању. Раслојавањем људског друштва, физичко васпитање добија класни карактер, да би касније добило и сталешки карактер, са све већом војничком усмереношћу, стварањем круте дисциплине (милитантизма).

Тек је деветнаести век у образовном систему означио проблем увођења и *орјанизације* основне наставе Физичког васпитања почивајући на различитим гимнастичким системима и са војничком усмереношћу. Двадесети век је указао на проблем квалитетне *реализације* Физичког васпитања у школском систему тежећи већој хуманизацији физичке културе у целини. Због тога је у Србији у другој половини двадесетог века усвојено више наставних програма физичког васпитања који нису ишли на стварне реформе, већ на поправљање затеченог система, односно на иновације основне наставе Физичког васпитања.

После Другог светског рата службено је усвојено осам планова и програма физичког васпитања за основне и средње школе и сви они представљају педагошки, образовно-васпитни промашај јер се школа врти у зачараном кругу просветитељске педагогије која верује да гомилањем знања извршава свој друштвени задатак. Физичко образовање се овде своди на стицање моторичких стереотипа и вештина, на стварање мртвог фонда спортско-техничких умења и вештина којима се ученик у животу не може или не уме користити. Смањење недељног фонда часова уз увођење словне оцене овај предмет сврстава у ранг предмета другог реда.

Два су закључка карактеристична за досадашње стање: реформе образовања (али и физичког васпитања) су имплиците више ишле на поправљање затеченог система него на њихово темељито мишљење и ситне квантитативне поправке наставних програма физичког васпитања, направљене према замишље-

ном просеку нису довољне. Ако је питање реформи израз места и улоге коју образовање и васпитање имају у опстанку једне заједнице и појединаца у савременом друштву (али и начин решавања три велика проблема образовања: његове структуре, квалитета и доступности), са сигурношћу се може закључити да, на претходно фондираним научним резултатима, да после Другог светског рата није било стварне реформе, већ само иновације основне наставе Физичког васпитања у Србији.

Развој наставних планова и програма у основној школи треба да тежи растеређивању од сувишног и непримереног стицања знања и умења ка развоју способности, особина и других карактеристика личности ученика у складу са његовим потребама и захтевима друштва. Интелектуализам традиционалне наставе указује на основну слабост да је учитељева улога сведена претежно на поучавање (обучавање), а ученикова на рецепцију (усвајање) садржина. Традиционална настава физичко образовање своди на стицање моторичких стереотипа и вештина, којима се ученик у животу не може или не уме користити. Потребно је њено преобликовање (а тиме и Физичког васпитања) у активну и стваралачку наставу у којој ће личност ученика (откривање и истицање његове индивидуалне способности) бити смисао васпитања. Бити активан значи испољавати своје способности, богатство људске даровитости којим је – иако у различитим степенима – обдарено свако људско биће. У свом образовно-васпитном раду, у настави Физичког васпитања, стално се мора себи одговарати на питања: *шта, када, чиме, колико и ради чега*, али и *како* упражњавати различите моторичке активности да бисмо допринели интегралном развоју личности сваког ученика, а с обзиром на мото да „*нема веће неједнакости од једнакој шрејмана неједнаких*“.

## **РЕФОРМА ОСНОВНЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА**

Све више се замагљује основни предмет изучавања физичког васпитања и спорта као стручне и друштвене делатности и њој одговарајуће научне дисциплине, тако да наилазимо како на терминолошку збрку, тако и на суштинска размимовиђања шта је предмет проучавања науке у нашој области. У другој половини XX века су се (у свету и у нас) у теорији и пракси појавили различити термини: физичка култура, спортологија, кинезиологија, спортске науке, хумана кинетика, кинантропологија, гимналогија, хомомоторологија, тренингологија и слично. Национални савет за високо образовање Србије, својом одлуком да се научна област премести из поља друштвено-хуманистичких наука у поље медицинских наука и промени назив научне области „физичка култура“ у „физичко васпитање и спорт“, усмерава и предмет проучавања и реконституисање факултета у том правцу у нашој земљи. Кинезиологија је све више (као млада академска дисциплина, наука о људском кретању, хуманој локомоцији) усмерена на проучавање физичке актив-

ности, физичког васпитања и спорта и на припрему наставника физичког васпитања и спортских тренера, те врло брзо шири своје поље студирања и праксе и свој домет истраживачких подухвата. Постоји општи споразум да код људског кретања физичке активности чине предмет курикулума физичког васпитања и спорта (као научних дисциплина) и кинезиологије (као научне области). Родни појам кинезиологије је физичка активност, а њене посебне разлике одређене су циљем, односно вредностима, које жели да се оствари у образовном, спортском, здравственом, радном и сличном систему.

Имајући у виду ове чињенице, учињен је на крају XX века још један покушај реформе основне наставе Физичког васпитања, која је полазила од основних циљева образовног система у целини: осавремењивање наставних програма, (образовних садржина), начина њихове реализације и прилагођавање добу ученика; побољшавање материјалних и кадровских услова стручним усавршавањем наставника; модернизација образовног процеса (технологије и метода образовно-васпитног рада) и подизање квалитета и успешности (евауације) система образовања и васпитања.

При мењању наставног плана и програма основне наставе Физичког васпитања пошло се од валидности термина наставног предмета. Синтагма „физичко васпитање“ састоји се од две речи које имају следеће значење: 1) придев „*физички*“ (природни, основан у природи; чулни, телесни) указује на природну датост човека, али не човека као простог „људског тела“, већ човека као интегралног бића, па отуда не постоји дуализам („учење о двојству: душа и тело“) између „физичког“ и „психичког“ у констелацији израза „физичко васпитање“ јер се ни једна моторичка радња не може одвијати без процеса у централном нервном систему; и 2) термин „*васпитивање*“ указује на усмерени друштвено-педагошки процес развоја човекове индивидуалности, тј. процес преношења и усвајања знања, вештина и навика. Уопштено речено, матична област физичког васпитања је делатност васпитања програмима и укупним антрополошким контекстом физичких (моторичких) делатности. Физичко васпитање је део општег васпитања, где се са осталим образовно-васпитним подручјима систематским физичким деловањем утиче на интегрални развој личности.

Четворочасовни недељни фонд часова основне наставе Физичког васпитања произлази из потребе деце у детињству за свакодневном физичком активношћу, због њеног дефицита у том периоду, али и растерећења од преобимног школског програма, посебно и због тога што физичко васпитање има и своја обележја по којима се разликује од других видова васпитања, која управо и оправдавају његово релативно самостално постојање. *Прво* и битно *обележје* је у томе што је оно усмерено првенствено на јачање здравља, физички развитак и физичке способности, на формирање и усавршавање моторичких умења и навика и сл. *Друго*, такође битно, *обележје* физичког васпитања је у томе што се оно служи специфичним, само њему својственим средствима – физичким вежбама. То су, дакако, специфично обликоване *моторичке делатности* чије је суштинско обележје кретање, односно систем покрета и кретања повезаних у једну релативно заокружену целину.

## ЦИЉ И ЗАДАЦИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

У покушају одређивања циља основне наставе Физичког васпитања нашло се на низ термилошких и суштинских заблуда. Погрешно је, у досадашњем законодавству, говорити о циљу када је реч о „општем“ *смислу* (сврси) физичког васпитања, који говоре зашто нешто чинимо у педагошком раду и они нису синоними. *Циљеви* говоре *шта* и *колико* ученици треба да достигну и савладају. *Циљ* је конкретна краткорочна образовно-васпитна намена која је тачно (оперативно) одређена и због тога ју је временски могуће непосредно остварити, измерити и доказати. Из *сврхе*, као дугорочног образовно-васпитног идеала, идеја и смерница којим тежимо, произлазе *садржине* и *циљеви*, а из *циљева* – *методе рада* и *начини евалуације*.

Стварање трајних навика, повећање „стваралачке способности“, задовољење потреба за кретањем итд. су сврха, а не циљ физичког васпитања. И развијање моторичких способности и стицање моторичких умења нису циљ већ сврха, смисао физичког васпитања. *Циљ физичког васпитања*, као квантитативна и квалитативна људска вредност коју треба достићи, могао би бити, на пример: побољшање показатеља појединих компонената моторичких способности за најмање пола стандардног одступања или оцене на нормализованој петостепеној скали (чиме је ученик достигао оптималан ниво) у поређењу са иницијалним стањем. Исто тако, циљ би могао бити достизање постављених појединих минималних захтева у стицању моторичких умења и навика (разношка преко козлића, став о шаке итд.).

*Циљ* (тачније сврха) *физичког васпитања* јесте да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим образовно-васпитним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном и моторичком) развоју личности ученика, развоју моторичких способности; стицању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада (*Експериментални тим, 2000; Аруновић, Бокан, Живановић, Магић, Крајујевић, Крсмановић, Роговић*).

Осим сврхе (смисла) и циља, у нашој теорији и пракси треба да разликујемо још и наставне (образовно-васпитне, кретне) *задатке* физичког васпитања. Они нису ни сврха, ни циљ, већ делатност (*активности*) која помаже остваривање како сврхе, тако и циља физичког васпитања. Упознавање суштине физичког васпитања, развијање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, покретање способности су смисао („посебна“ сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање, као дугорочне идеје, није могуће објективно измерити и доказати.

Због тога је *експериментални тим* редефинисао „задатке“ у *оперативне циљеве физичког васпитања* ученика основне школе, и то: подстицање раста и развоја и утицање на правилно држање; развој моторичких способности;

стицање моторичких умења која су програмом утврђена као садржине физичког васпитања и знања неопходних за њихово усвајање; усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања о улози правилног физичког развојка и унапређења здравља и формирање морално-вољних особина личности.

Осим сврхе (смисла) и циља, у нашој теорији и пракси треба да разликујемо још и наставне (образовно-васпитне, кретне) *задајке* физичког васпитања. Они нису ни сврха, ни циљ, већ делатност (*активност*) која помаже остваривање како сврхе, тако и циља физичког васпитања. Упознавање суштине физичког васпитања, развијање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, активирање способности итд. су смисао („посебна“ сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање, као дугорочне идеје, није могуће објективно измерити и доказати.

Због тога је *експериментални* тим редефинисао „задатке“ у *општем оперативном циљеве физичког васпитања* ученика основне школе, и то: подстицање раста и развоја и утицање на правилно држање; развој моторичких способности; стицање моторичких умења која су програмом утврђена као садржине физичког васпитања и знања неопходних за њихово усвајање; усвајање знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања о улози правилног физичког развојка и унапређења здравља и формирање морално-вољних особина личности.

*Експериментални* тим је редефинисао и програм физичког васпитања, који је био распоређен у три тематска подручја: развијање физичких способности; спортско-техничко образовање и повезивање физичког васпитања са животом и радом (према законодавцу из 1995), у *садржини физичког васпитања* („структуру образовно-васпитног рада“) ученика основне школе где се, ради остваривања циља физичког васпитања, структурирају моторичке активности (*средства физичког васпитања*) по тематским целинама усмерена на: „развијање физичких“ (тачније, развој моторичких) способности; „усвајање“ (стицање) моторичких знања, умења и навика и „теоретско образовање“ (стицање теоријских знања).

*Садржине (средства) физичког васпитања* ученика од првог до трећег разреда основне школе (*експериментални* тим са коначном верзијом аутора овог рада, 1999) јесу: организовано постављање и кретање (редне – *својеручне вежбе*); вежбе *телесног обликовања* (помоћне – *просте гимнастичке вежбе*); основни природни облици кретања (основне – *елементарне вежбе*, филогенетске моторичке структуре, вежбе *обликовања кретања*): ходање, трчање, скакање, бацања, пузања, хватања, дизања, ношења, вучења, гурања, провлачења, пењања, вишења, колутања и котрљања); елементарне игре (једноставне *моторичке игре*); ритмичке вежбе и дечије народне игре (*илесне вежбе*) и вежбе на тлу (*гимнастичке вежбе на сировинама*).

Циљ физичког васпитања остварује се следећим *основним организационим облицима рада* на основу којих се и сачињава план физичког васпитања ученика основне школе: часови „физичког васпитања“ (телесног вежбања), „спортске активности“ (часови спортских активности), „корективно-педагошки рад“ (часови

корективног вежбања), излети и крос, „слободне активности“ (спортске секције), логоровања, зимовања, „курсни облик обавезног стручно-инструктивног рада“ (спортски курсеви), школска и друга спортска такмичења, приредбе и други јавни наступи школе на плану физичке културе.

Ради сагледавања учинка и утицаја радних процеса (у завршној верзији координатора и надзорника) у настави Физичког васпитања, наставник прати и вреднује: „стање“ моторичких способности; „достигнут степен савладаности“ моторичких знања, умења и навика („спортско-техничко образовање“) према минималним образовним захтевима који су утврђени на крају програмских захтева и однос према „раду“ (физичкој култури) и то: уредност опреме за вежбање, редовно присуствовање часовима Физичког васпитања, доследно извршавање радних задатака, учествовање у спортском животу школе и средине.

### САВРЕМЕНЕ ФУНКЦИЈЕ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

На основу великог броја класификација могуће је све поделе, видике, бројне функције, сажети и сјединити у следеће три функције физичког васпитања:

1. активна животна перспектива,
2. кретна перспектива,
3. социјална перспектива.

#### *Активна животиња перспејектива*

1. експонирање физички активног, здравог стила живота,
2. постизање и одржавање здравља и повећање телесне кондиције.

#### *Кретна перспејектива*

3. компетентност знања у физичким активностима,
4. кретни концепт и принцип за учење и развој кретног обрасца и вештине.

#### *Социјална перспејектива*

5. лично и друштвено одговорна понашања у оквиру физичких активности;
6. разумевање и поштовање разлике међу људима у оквиру физичких активности;
7. схватање да физичка активност може да пружи уживање, изазов, самоизражавање, социјалну интеракцију, рад и слободно време.

#### *Исход функције активне животиње перспејективе:*

- схватање значења здравог активног начина живота,
- рад у правцу постизања и одржавања физичке кондиције,

- учешће у адекватној процени нивоа личне кондиције,
- учешће у здравственом побољшању квалитета дневне физичке активности у школи и ван ње,
- разумевање основних појмова физичке кондиције и личног благостања и њихових релација,
- препознавање фактора сигурности у вези са учешћем у физичким активностима унутар и ван физичког васпитања.

*Исход функције крејне перспективе:*

*1. вештине*

- проширење и поправљање секвенце покрета који се фокусирају на коришћење једне или више променљивих: тело, простор, напор и релација, сам или са другим;
- промена стечене вештине из сваког подручја активности помоћу варијабли: тело, простор, напор, релација;
- компетентно коришћење појединих покрета из базичних кретних образаца из сваког подручја делатности.

*2. знање и разумевање*

- препознавање обавеза у вези са побољшањем физичке кондиције и активног развоја вештина;
- примена адекватног принципа како би се побољшала достигнућа појединих вештина покрета;
- примењивање стратегије и правила неопходних за сигурно и вешто учешће у физичким активностима, самостално или са другима.

*Исход социјалне перспективе:*

- поштовање себе и других, неопходних за успешно учешће у физичким активностима и физичком васпитању,
- релације и бенефит који произлази из рада и учешћа са другима и изван физичког васпитања,
- поштивање улоге физичких активности у постизању и одржавању личне кондиције и благостања;
- препознавање могућности за уживање, самоизражавање (посла и забаве), који су резултат учешћа у физичким активностима.

*Задачи функције активне животно перспективе:*

- редовне физичке активности, повезивање са свакодневним животом, подстицање широким спектром делатности;
- развој когнитивног разумевања од почетне свести о ефектима деловања физичких активности на тело, веће разумевање улоге физичких активности на тело, социјалне прилике, односе и емоционално благостање;



- остваривање основног нивоа физичке кондиције за добро здравље (кардио-респираторно, мишићна снага, издржљивост, гипкост, телесна композиција).

Очекивања су лична за сваког ученика, узимајући у обзир варијације у нивоима, а не постављеног јединственог стандарда за сву децу у истом разреду.

*Задачи функције кретне перспективе:*

- развој кретне (моторичке) компетентности и знања од основног кретног обрасца који се развија у специфичне вештине (нпр. одређени плесни корак) и касније користи у сложенијим кретњама (нпр. више учесника, правила, стратегије);
- подстицање способности ученика да користе информације за боље когнитивно разумевање и побољшање моторичких вештина;
- разумевање појмова – тело, простор, напор и односи;
- упознавање са принципима који регулишу производњу, примену и апсорпцију снаге, као и оне који се односе на стабилност.

*Задачи функције социјалне перспективе:*

- промовисање личне и групне активности, позитивне социјалне интеракције;
- поштивање индивидуалних разлика кроз позитивну интеракцију између ученика у физичким активностима; разлике у карактеристикама културе, националности, моторичке компетенције, инвалидитета, физичких карактеристика (нпр. снага, величина, облик), пол, доб, раса и социо-економски статус;
- развој свести о вредностима и предностима учешћа у физичким активностима; прилика за самоизражавање, социјална интеракција – забавом и разонодом;
- израда веза између програма физичког васпитања и онога што се дешава у друштвеној заједници и на радном месту.

## **ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА**

Досадашњи *класични модел* програма физичког васпитања деце млађег школског доба, са својим уопштеним циљем „свестрано“ развијеног човека, преферира више садржаја претежно информативног карактера. Наставне методе рада, тзв. школског типа, са доминантним задржавањем у фази обучавања и минималним практичним увежбавањем, недовољним фондом часова и минималним захтевима, „обрађивање“ наставне јединице, а не ученика, уз могућност да



непосредни извођачи наставе (учитељи), недовољно стручни за ову област, дозирају интензитет и обим оптерећења на часовима телесног вежбања нису могли у досадашњој пракси значајније утицати на остваривање основног циља физичког васпитања – квантитативно и квалитативно побољшање моторичке успешности ученика нижих разреда основне школе.

*Процесно развојни модел* програма физичког васпитања поштује развојне законитости човека и представља савремен, хуманистички приступ ка развоју личности и поштовању потреба и интересовања деце и омладине. Овај модел укључује наставника у развојни рад, уважава наставне циљеве и процесно развојни приступ, интердисциплинарни приступ свих наставника и наставних предмета, увођење разноликих облика и метода рада, припрема ученика на квалитетан живот и слично. Разликујемо више принципа који усмеравају процесну праксу: *активна улога ученика* као субјекта васпитно-образовног процеса, где је наставни процес дефинисан као обострана комуникација; *циљеви* који су уграђени у праксу, односно у процес континуираног раста и развоја ученикове личности; *међусобна помоћ ученика* итд. Конкретни педагошки захвати у овом моделу су индивидуализација и диференцијација програма и планиран избор средстава физичког васпитања. При планирању и програмирању неопходно је усмерити се постављеним циљевима за то доба и на основу тога изабрати средства којима ће се циљ достићи на већем броју часова телесног вежбања, али и осталим организационим облицима рада.

Потребе сваког ученика морамо задовољити индивидуализованим образовно-васпитним радом. Индивидуализација наставе најдоследнији је облик диференцијације коју у оквиру физичког васпитања условљавају разлике у ученичкој доби (конституционалне и узрасне разлике), те у претходним моторичким умењима и навикама, моторичким способностима, и полу у млађем школском добу. Модел индивидуализоване наставе зависи од циља физичког васпитања, као вредности коју треба достићи (и то примарни, биолошки циљ – развијање моторичких способности, и секундарни, педагошки циљ – стицање моторичких умења и навика неопходних у свакодневном животу и раду). Имајући у виду да је оптималан статус сваке индивидуе различит, а да је суштина диференциране наставе прилагођавање рада и програмских захтева могућностима и потребама ученика, неопходно је израдити диференцирани модел програма физичког васпитања деце млађег школског доба, на различитим нивоима тежине – захтевности (минимални, оптимални и максимални), на основу приближних (исподпросечних, просечних и надпросечних) моторичких способности појединих хомогенизованих група ученика. На тај начин приближавамо се аутентичним потребама ученика.

*Диференцирани модели* процесно развојног програма физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе, у истраживачком пројекту Педагошког факултета у Сомбору, у потпуности су окренути доминантном циљу физичког васпитања – оптималном и диференцираном развоју моторичких потенцијала

ученика (као вредности коју треба достићи) – а не основном средству физичког васпитања (многобројним и разноврсним моторичким активностима). Средства примарно служе да достигнемо (остваримо) постављен циљ физичког васпитања, односно да прилагођавамо рад различитим потребама и могућностима за развој моторичког потенцијала деце млађег школског доба.

### ЛИТЕРАТУРА

- Родић, Н. (2009): Теорија физичког васпитања. Нови Сад: ТИМС – Факултет за спорт и туризам.
- Родић, Н. (2009): Дидактика физичког васпитања. Нови Сад: ТИМС – Факултет за спорт и туризам.
- Родић, Н. (2009): Интердисциплинарне теорије спорта и физичког васпитања. *TIMS Acta 3*, 73–89.
- Родић, Н. (2005): Реформа наставног програма физичког васпитања у основној школи. У монографији: „Реформа школског система у условима транзиције – Резултати компаративних и праксеолошких проучавања“ (приредио др Е. Каменов), Нови Сад: Филозофски факултет–Природно-математички факултет, Сомбор: Учитељски факултет, 169–184.
- Родић, Н. (2003): Развој наставних планова и програма основне наставе физичког васпитања, *Насињава и васпитање*, 52 (4), 302–313.
- Родић, Н. (2003): Искуства земаља у транзицији и земаља Европске уније у развоју основне наставе физичког васпитања, *Педагошка стварност*, 49 (1–2), 19–30.
- Родић, Н. (2002): Методика и/или методике разредне (елементарне) наставе, *Педагогија*, 40 (1–2), 105–110.
- Родић, Н. (2002): Досадашње реформе наставе физичког васпитања у основној школи Републике Србије, *Норма*, 9 (1–2), 79–88.
- Родић, Н. (2001): Диференцирани модели физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе. У монографији: “Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања – 4”, (приредио: др Ђ. Ђурић), Сомбор: Учитељски факултет, 135–150.

Примљено: 03.12.2010.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.

---

**Summary:** At the beginning of the 21st century, contemporary Physical Education in class- teaching in elementary school should aim at redefining this particular field of education (its objectives and goals), at restructuring its contents (range, depth and sequence of physical education - primary, auxiliary and supplementary means), at rationalizing (instruction methods, together with training

and rehearsing), and finally at re-evaluation of educational process (assessment of progress instead of grading «standardized» norms). The main criterion of differentiated model of developmental process of PE school programme that respects the developmental needs and interests of children and youth is the proper dosage of motor activities, as well as application of various means of PE with respect to the individual abilities of children in lower grades of primary school. Differentiated instruction with the experimental group of healthy students is performed in PE classes at different levels of severity (minimal, optimal, and maximum). This can be achieved by specifying loads and / or demands that vary in size and number (the number of exercises, repetitions, series, pauses between exercises, etc.) – respectively, by differentiating educational process by means of introducing differentiated doses of activities to homogeneous groups. At every class of PE the dose of intensity and extent of the resistance should be estimated in correlation with the age and sex of students.

**Key words:** Physical Education, class-teaching.



---

## МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

---

MIRA LONČAREVIĆ\*

LJILJANA SUBOTIĆ\*\*

Pedagoški fakultet u Somboru  
Sombor

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 371.3::81'243]:004

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.61-78

### ULOGA GRAMATIKE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

**Rezime:** Ovaj rad teorijski obrađuje ulogu gramatike u nastavi stranog jezika. U radu su prikazani osnovni teorijski prilazi, metode i pretpostavke sa naglaskom na **značaj** nastave gramatike, koju autori vide kao efektivnu pedagošku praksu koja neprestano evoluiru. U radu se razmatra koliko je za dobro usvajanje veština stranog jezika važno fundamentalno razumevanje koncepta gramatike i objašnjava da znanje jezičkih struktura doprinosi boljoj komunikaciji. Istaknuta je razlika između nastave koja počiva na prirodnom usvajanju stranog jezika i nastave koja se oslanja na gramatiku. Uočavajući da prirodni pristup u nastavi stranog jezika polako gubi pristalice, autori prepoznaju nastavu koja kombinuje gramatiku i komunikativni pristup, kao i da su naučnici i praktičari više usaglašeni oko činjenice da nastava gramatike može imati pozitivnu ulogu u nastavi stranog jezika. **Cljučne reči:** nastava stranog jezika, gramatika, induktivno i eksplicitno učenje gramatike, nastavne metode, nastava gramatike pomoću kompjutera.

---

### O USVAJANJU I UČENJU STRANOG JEZIKA

Za razliku od maternjeg jezika koji usvajamo prirodnim putem, strani jezik se usvaja učenjem. Kako u lingvističkoj literaturi nailazimo na termine *učenje* i *usvajanje* sa nedvosmislenim značenjem prvog i često različitim značenjem termina „usvajanje jezika“, neophodno je da se prvo definiše šta ovaj pojam podrazumeva. Sredinom sedamdesetih godina, zahvaljujući američkom lingvisti Krašenu, pojam „usvajanje jezika“ dobio je specifično značenje. Usvajanje stranog jezika je, po njemu, „nesvestan proces, koji je u svim svojim aspektima analogan procesu usvajanja maternjeg jezika i predstavlja 'upijanje' jezika u prirodnoj komunikaciji“ (Krashen 1989). Ovom pojmu Krašen su-

---

\* loncarevicmira@sbb.rs

\*\* asteri@sbb.rs

protstavlja pojam „učenje jezika“, koji, smatra on, podrazumeva svesno znanje i svesno učenje uz fokusiranje na formu i savladavanje pravila upotrebe. Usvajanje jezika je put ka kreativnoj upotrebi stranog jezika i fluentnosti, a učenje služi kao vrsta „monitoringa“, odnosno kontrole, kojom se vrši modifikacija iskaza nastalog zahvaljujući usvajanju (Krashen 1987:15). Tako usvajanje stranog jezika podrazumeva da se gramatika može savladati implicitno i nesvesno u realnim životnim situacijama, oslanjanjem na učenikov osećaj za gramatiku, dok je učenje gramatike svestan čin koji se odvija u formalnim situacijama kroz eksplicitno tumačenje gramatičkih pravila od prostih ka složenijim.

Terminološka razlika između pojmova *usvajanje* i *učenje* nije opšteprihvaćena činjenica među lingvistima. Pojedini lingvisti su mišljenja da između pojmova ne postoji suštinska razlika. Stern (Stern 1983:19) tako smatra da termin „usvajanje“ predstavlja samo stilsku varijantu termina „učenje“, a sličnog stava je, na primer, i Ellis (Ellis 1985:6), koji ove pojmove upotrebljava kao sinonime. Međutim, u stručnoj terminologiji Krašenova distinkcija između usvajanja i učenja jezika je često prisutna.

U nastavnom procesu se teško može odrediti u kojoj meri je nivo znanja učenika rezultat usvajanja jezika u užem smislu te reči, a koliko je uslovljen učenjem i vežbanjem. Imajući u vidu osobenosti nastavnog procesa i retku mogućnost da učeći strani jezik u našoj zemlji učenici u dovoljnoj meri budu izloženi prirodnom usvajanju, pre bismo mogli govoriti o učenju, ukoliko se striktno držimo navedene terminološke razlike.

Činjenica je, međutim, da je proces učenja jezika, koji vodi ka njegovoj kreativnoj upotrebi, vrlo kompleksan i specifičan i da se zbog niza faktora koji utiču na taj proces, učenje jezika u znatnoj meri razlikuje od učenja izvesnih disciplina za koje je dovoljno razumevanje nastavne građe i memorisanje. Brojni autori koji su se bavili ovim pitanjem skloni su, upravo zato, da umesto termina „učenje“ (learning), upotrebljavaju termin „usvajanje“ (acquisition) nezavisno od njihovog ličnog stava prema distinkciji na kojoj Krašen insistira. Stoga se u ovom radu termini „učenje“ i „usvajanje“ koriste gotovo kao sinonimi, što znači da je prihvaćena šira definicija pojma „usvajanje“ (koja obuhvata i svesno učenje) i da je u ovom radu treba razumeti kao ovladavanje učenika stranim jezikom, konkretnije kategorijama gramatike stranog jezika, kako u pogledu savladavanja njihove strukture, tako i u pogledu adekvatne upotrebe.

## **METODIČKA PITANJA NASTAVE GRAMATIKE STRANOG JEZIKA**

U pedagoškoj teoriji pojam metodika nema jedinstveno značenje. Uprkos razlikama u određivanju pojma metodike, preovlađuje mišljenje da metodika spada u red pedagoških disciplina sa posebnim predmetom proučavanja. Ona obuhvata opšte probleme i zakonitosti nastave i učenja, odnosno podučavanja, obučavanja i uvežbavanja, što čini nastavni proces određenog nastavnog predmeta.

Po svojoj opštoj predmetnoj orijentaciji, metodika se bavi načinom rada u nastavi, odnosno načinima i putevima, metodama i oblicima pomoću kojih se ostvaruju

obrazovni i vaspitni ciljevi. Ona traži optimalne odgovore na pitanje *kako* ostvariti ono što se zahteva od vaspitno-obrazovnog rada u društvenoj sredini, vaspitno-obrazovnom području ili u samo jednoj disciplini. Njen je zadatak da pronalazi odgovarajuće najbolje puteve za postizanje pedagoških ciljeva; ona nas uči kako treba da se radi, ili preciznije, metodika se bavi tehnikom rada ili metodičkim postupkom, metodičkom transformacijom nastavnog gradiva.

Pod metodikom nastave podrazumeva se i oblast naučnih saznanja koja se bave procesom obrazovanja i njihovim zakonitostima. Posebnosti koje proizilaze iz strukture različitih nastavnih predmeta, predstavljaju, u okviru svake discipline ponaosob, nauku koja se bavi proučavanjem ovih posebnih zakonitosti.

U užem smislu, metodika nastave stranog jezika se bavi postupkom i načinom sticanja i usvajanja jezičkih veština i sposobnosti (razumevanja, govora, čitanja i pisanja). Metodika nastave stranog jezika je utoliko specifična i različita u odnosu na metodike drugih nastavnih predmeta, što je informacija koju učenik prima istovremeno i nosilac još jedne informacije, koja se najčešće daje na stranom jeziku, pa je strani jezik istovremeno i objekat i instrument podučavanja i učenja. Konkretni ciljevi metodike stranog jezika obuhvataju izbor efikasnih sredstava, metoda i postupaka za postizanje ciljeva nastave, sagledavanje principa i zakonitosti na kojima se zasnivaju metodički postupci i nastavna praksa, upoznavanje nastavnika sa najnovijim dostignućima u oblasti nastave, usavršavanje nastavnika i razvijanje interesovanja za primenu metodičkih inovacija, osavremenjivanje nastavnih sadržaja, metoda i oblika nastave, kao i upućivanje na savremenu tehniku i tehnologiju nastave.

U poslednjih sto godina metodika nastave stranog jezika se menjala kako u pristupu, tako i u metodama koje su se koristile u nastavi. Krajem devetnaestog veka dominantan trend je bio nekomunikativni pristup. U gramatičko-prevodnom metodu, gramatika se predaje deduktivno na organizovan i sistematičan način učenjem gramatičkih pravila koja se uvežbavaju kroz vežbe prevođenja. Iskorak u odnosu na ovu metodu predstavlja direktna metoda uz naglasak na važnost tačnosti u gramatici koja se predaje induktivnim putem. Audio-lingvalna metoda, koja nastaje pedesetih godina dvadesetog veka, primarno naglašava oralno, da bi sredinom sedamdesetih dominirala komunikativna metoda kroz nastojanje da se strani jezik uči putem komunikacije. Sociolingvistika i psiholingvistika doprinose zanemarivanju gramatike u nastavi stranog jezika, da bi krajem veka gramatika ponovo zauzela značajno mesto i ulogu u nastavi stranog jezika.

Istorijski gledano, metode koje su korišćene u nastavi stranog jezika su evoluirale od gramatičko-prevodne, preko direktne metode, do savremenih lingvističkih metoda, koje su zasnovane na dva osnovna principa:

1. aktivnoj upotrebi jezika i
2. tačnoj kontroli i stepenovanju rečeničnih i gramatičkih uzoraka.

Uvođenje novih metoda i koncepata nastave i rezultati prikupljeni u studijama koje istražuju njihovu primenu u nastavi stranog jezika sugerišu da je nastava stranog jezika doživela ogromne promene kako u pogledu sadržaja učenja tako i u pogledu

metodike nastave gramatike. Kao rezultat takvih kretanja, status koji zauzima nastava gramatike u okviru nastave stranog jezika je bio podložan promenama, od materije centralnog do sasvim perifernog značaja, da bi se danas smatralo da je „učenje gramatike važno za učenje jezika uopšte“ (Celce-Murcia, 1991:476).

Uloga gramatike u nastavi stranog jezika je višeznačna; poznavanje gramatike je podjednako važno u slušanju, u čitanju, govoru i u pisanju, jer je, da parafraziramo japanskog autora Takahašija, lako pretpostaviti da učenik ne može čuti, pročitati, odnosno iskazati ili napisati ono što ne razume. Zbog toga nastava gramatike igra važnu ulogu u učenikovom usvajanju stranog jezika, bilo da se gramatika uči kao izolovana celina ili u kontekstu (Takahashi, 2005).

Gotovo sve relevantne metode u učenju starnih jezika predstavljaju odraz postignuća i spoznaje o jeziku do kojih je došla lingvistika. Kao nauka, lingvistika poseduje znanja o prirodi i uređenju jezika koja su osnova za svaku metodu nastave jezika. Savremene metode nastave stranih jezika se oslanjaju na načela strukturalne lingvistike i/ili načela transformacijsko-generativne lingvističke teorije Noama Čomskog. U prvom slučaju to praktično znači da se proces usvajanja jezika sastoji od četiri faze: prezentacija – globalno razumevanje situacijskog konteksta; objašnjenje – razumevanje novih struktura; ponavljanje – usvajanje struktura i prenos – upotreba struktura. Usvajanjem novih načela transformacijsko-generativne teorije, proces učenja stranih jezika se proširio tako da se svaki aspekt jezika podučava u pet nivoa: prepoznavanje; imitiranje; ponavljanje; variranje i selekcija. Pod variranjem ovde pre svega podrazumevamo produktivno usvajanje gramatike stranog jezika. Sposobnost variranja i generisanja novih struktura se postiže pomoću uvođenja u nastavu tri vrste produktivnih vežbanja tipa *drila* (vežbe supstitucije, transformacije i kombinovane vežbe). Peti nivo je nivo selekcije, koji je veoma važan jer se tiče načina kako, gde i kada će učenik upotrebiti nove strukture. U tom pogledu ističemo važnost zastupljenosti selekcijskog drila u nastavi (gramatike) stranog jezika, koji ima zadatak da u kontekstu ukaže na precizne razlike.

Nastava gramatike stranog jezika se teško može posmatrati izolovano od nastave svih jezičkih komponenata i učenja jezičkih veština, za koje je nesporno dokazano da se najbolje usvajaju primenom savremenih koncepata učenja sa modernom tehnologijom.

### DILEME VEZANE ZA NASTAVU GRAMATIKE

U istoriji učenja stranih jezika gramatika je tretirana i objašnjavana na više načina. Danas se pod terminom gramatika najčešće podrazumeva sintaksa i morfologija jezika, odnosno skup pravila koja omogućavaju govorniku da kombinujući reči na datom jeziku postigne željeno značenje. Gramatika je pokretač jezika; ona generiše značenje kroz odnose između leksičkih jedinica. Bitno je, međutim, praviti razliku između znanja gramatike i znanja o gramatici. Svako ko je sposoban da pročita i razume tekst na stranom jeziku, poseduje određeno znanje gramatike tog jezika kao sistema



koji omogućava kreiranje i interpretiranje razumljivih rečenica. Praksa govori da u nastavi stranog jezika učenici obično stiču znanje o gramatici, što znači sposobnost da se razgovara o posebnostima jezičkog sistema i sposobnost da se opišu pravila koja se primenjuju u građenju rečenica (vrste reči i njihova funkcija u rečenici, gramatičke kategorije koje uređuju odnose poput broja, roda, aspekta, glagolskog vremena, itd.).

Da li gramatiku treba predavati – pitanje je kojim su se bavili mnogi teoretičari od Krašena (Krashen 1987) koji smatra da nastava gramatike ne doprinosi značajno učenju jezika do Roda Elisa (Ellis 2006), koji u svom istraživanju zaključuje da postoje jasni dokazi koji govore u prilog nastavi gramatike, koja ne treba da se bazira isključivo na formi, već i na značenju i upotrebi u različitim gramatičkim strukturama. Tema koja ga posebno zaokuplja je način na koji se meri uspešnost nastave – uobičajenim zadacima koji se sreću u nastavi stranog jezika (tipa popunjavanja praznina, spajanja ili pridruživanja rečenica ili preuređenjem rečenice) ili slobodnim odgovorima u zadacima komunikativnog tipa, odnosno uvidom u način kako učenici razvijaju svoj unutrašnji jezik.

Najveći protivnici uključivanja gramatike u nastavu stranog jezika, odnosno zagovornici prirodnog učenja jezika su Krašen i Terel (1983), koji smatraju da usvajanje jezika nužno ne treba da podrazumeva i gramatičku tačnost. Oni ne odbacuju u potpunosti ideju da veći korpus gramatike treba usvojiti, u pojedinim slučajevima čak i učiti, ali su saglasni da komunikativni model nastave stranog jezika omogućuje učenicima da nauče gramatiku posredstvom razumljivog i značenjskog inputa. Zagovornici hipoteze (Monitor hypothesis) da je gramatika od perifernog značaja u nastavi jezika navode: „Izbegavamo usmeno tumačenje gramatike u nastavi, jer nas ona odvodi daleko od aktivnosti na usvajanju jezika“ (Krashen and Terrell, 1983: 144). Prirodni pristup zagovara tezu da nastava koja se oslanja na gramatiku, bez obzira u kojoj meri je data u kontekstu, ne može biti efikasna, jer negativno utiče na komunikaciju. U nastavi bi, tako, trebalo izbegavati gramatička pravila, jer pravila skreću pažnju sa aktivnosti koje vode usvajanju jezika. Ako se, ipak, daju izvesna gramatička objašnjenja, to je potrebno raditi pomoću kraćih i jednostavnih tumačenja koja se mogu dati i na maternjem jeziku. Drugim rečima, gramatiku treba ograničiti na situacije gde neće doći do interferencije sa komunikacijom, što znači da u ovakvom modelu nastava gramatike ima veoma ograničenu ulogu. Zagovornici prirodnog pristupa takođe smatraju da ispravljanje grešaka u govornom jeziku može imati negativan uticaj na želju učenika da se izražavaju na stranom jeziku.

Krašanova hipoteza je doživela mnoge kritike. Raterford i Smit (Rutherford & Sharwood Smith, 1985:247) govore o potrebi podizanja gramatičke svesti, pod čime podrazumevaju „dobrovoljni pokušaj da se privuče pažnja učenika na formalna svojstva jezika koji se uči“, što olakšava sticanje jezičke kompetencije, pa podizanje gramatičke svesti treba posmatrati kao deo opštijeg pedagoškog konteksta u savladavanju željenog jezika. Higs (1982) ističe da znanje gramatike jezika utiče na sposobnost izražavanja na tom jeziku, pa su komunikacija i nastava gramatike dva aspekta nastave stranog jezika. Sa druge strane, Rod Elis (1985) smatra da učeći forme učenici postaju svesni određenih osobina stranog jezika i da na taj način stvaraju predstavu o

tome šta **uče i** razvijaju gramatičku svest. Selse-Mursia (1992) zagovara mišljenje da gramatiku treba učiti u kontekstu, te da formalna nastava gramatike zavisi od starosne dobi, obrazovnog nivoa, postojećeg znanja stranog jezika i krajnjeg cilja nastave. Autor smatra da odrasli koji uče strani jezik nisu u stanju da bez poznavanja gramatike solidno ovladaju stranim jezikom. Proučavajući nastavu nemačkog kao stranog jezika, Hol ističe da je gramatiku teško učiti implicitno, jer „učenici koji u školi uče isključivo komunikativnom metodom ne savladaju nemački jezik“ (Hall, 1998: 42). Varijable u nastavi kao što su veštine (slušanje, govor, čitanje i pisanje), registar (neformalni, konsultativni i formalni) i potrebe (za komuniciranjem, zahtevi profesije i sl.), takođe ukazuju da je u nastavi potrebno obratiti pažnju na formu jezika. Različite situacije diktiraju potrebu da nastavnik stranog jezika više uključi gramatiku u nastavu. Na primer, ako početnike podučavamo veštini razumevanja slušanjem i čitanjem, nastava gramatike nije potrebna. Ako je, međutim, reč o starijim učenicima na srednjem nivou znanja, nastava gramatike je neophodna ukoliko želimo da im pomognemo da uspešno savladaju zadatke tipa pisanja sastava ili slično. Nastavnici bi trebalo da shvate da jedan od bitnih aspekata uspešne nastave usmerene na savladavanje stranog jezika leži u načinu na koji se prezentuju gramatička pravila, odnosno da eksplicitno tumačenje gramatike zauzima značajno mesto u nastavi stranog jezika.

Komunikativna metoda nastave stranog jezika naglašava smanjenu potrebu nastave gramatike i toleriše jezičke pogreške. Krajem sedamdesetih godina dvadesetog veka gramatika je gotovo izgnana iz nastave stranog jezika, da bi se danas ova rasprava usmerila na traženje odgovora na pitanje kako najbolje predavati gramatiku. Nastava gramatike u funkciji komunikacije ima važnu ulogu u razvijanju komunikativnih kompetencija. Štaviše, gramatiku treba tretirati kao sastavni deo slušanja, govora, čitanja i pisanja. Drugim rečima, gramatičke strukture treba davati u kontekstu autentičnih komunikativnih zadataka kao što su traženje informacija, pričanje priče, pisanje poziva i sleđenje uputstava. Interaktivni gramatički zadaci treba da predstavljaju dopunu tradicionalnim jezičkim aktivnostima – vežbanja tipa popunjavanja, dopunjavanja, transformisanja ili kombinovanja predstavljaju dobar izbor, naročito u manipulativnoj, odnosno mehaničkoj fazi učenja jezika. Ovakve vežbe se takođe mogu uspešno povezati sa interaktivnim vežbama u složenijoj nastavi u okviru komunikativnog modela nastave.

Traganje za načinima na koji se formalna nastava gramatike može integrisati u komunikativni metod nastave stranih jezika se nastavlja. Svest o tome da je gramatika korisna za usvajanje jezika postala je opštepoznata i prihvaćena, kao i da je treba predavati u skladu sa ulogom koju ona ima u usvajanju i učenju jezika. Otvoreno pitanje je *kako*. Odgovor leži u traganju i pronalaženju efektivnih načina. Nema mnogo istraživanja koja su se bavila pedagogijom gramatike stranog jezika, otuda ne bismo mogli govoriti da postoji najbolji način nastave gramatike.

Narastajuća svest o značaju stranog jezika koji se izučava u školama širom sveta, uspostavlja novi termin „školska gramatika“, koja podrazumeva podučavanje osnovnih jezičkih pravila sa često uprošćenim principima u vezi sa upotrebom jezika kako bi se procesi nastave i učenja stranog jezika relativno pojednostavili. Danas pre-

ovlađuje mišljenje da nastava gramatike ne treba da bude svedena na učenje pravila i da nije sama sebi cilj, već, kako iznosi Korder: „Pedagoški opis jezika koji učimo mora biti tako koncipiran da pomaže učenicima da nauče ono što uče, a ne oko koncepta *šta* oni uče. Pedagoški opisi predstavljaju *pomoć* u učenju, a nikako *objekat* učenja; i sve dok ovo budemo čvrsto imali na umu neće postojati nedoumice u vezi sa izrazom 'nastava gramatike' (Corder, 1988:30).”

Istražujući mesto i ulogu gramatike u nastavi stranog jezika, Rod Ellis (Ellis, 1993a: 106) pokušava da pruži odgovore na mnoge probleme koji se nameću nastavnicima stranog jezika. Time otvara mnoštvo dilema i važnih konkretnih pitanja:

- Da li gramatiku treba predavati ili treba stvoriti uslove u kojima bi se ona prirodno usvajala?
- Koju gramatiku treba predavati?
- Kada je treba predavati? Da li to treba raditi na početku učenja ili treba sačekati da učenici usvoje određene jezičke kompetencije?
- Da li nastava gramatike treba da bude koncentrisana na kratak period ili raspoređena na duži period?
- Da li treba da bude intenzivna (na jednom času se obrađuje jedna nastavna jedinica gramatike) ili ekstenzivna (više gramatičkih nastavnih jedinica na jednom času)?
- Ima li koristi od eksplicitnog tumačenja gramatike?
- Postoji li najbolji način da se predaje gramatika?
- Da li gramatiku treba predavati na posebnim časovima ili je treba integrisati u sklop komunikativnih aktivnosti?

Ovim pitanjima mogla bi se pridodati još mnoga otvorena pitanja koja traže odgovore. Za naš rad su od posebnog teorijskog interesa bila pitanja vezana za različite pristupe učenju gramatike i nastavu gramatike u kontekstu savremenih konceptata nastave stranog jezika.

## INDUKTIVNO NASUPROT EKSPPLICITNOG UČENJA GRAMATIKE

Već je prethodno rečeno da se pojedini teoretičari implicitno zalažu za *induktivno* učenje gramatičkih principa jer polaze od teze da je strani jezik moguće usvojiti na isti način na koji usvajamo i maternji jezik – tako što ćemo biti u stalnom kontaktu sa tim jezikom, što ćemo ga koristiti i stvarati navike da ga koristimo. Induktivni metod omogućava da se jezik, pa tako i gramatika tog jezika, uči i usvaja na osnovu primera koje čujemo, pa je reč o gramatici govornog jezika.

Sa druge strane, pojedini lingvisti se zalažu za drugačiji pristup. Tako Hol (Hall, 1998) smatra da se viši oblici jezika moraju učiti *eksplicitno*. Po njegovom mišljenju, gramatička pravila i jezičke strukture se mogu izvoditi indukcijom, ali je to spor proces

i za njihovo usvajanje je potrebno mnogo više vremena. Međutim, kada se gramatika stranog jezika uči na času eksplicitnom metodom u vidu predavanja i vežbanja, to zahteva od nastavnika da osmisli prezentaciju, da ima u vidu da se mentalne sposobnosti učenika razlikuju, da odabere strategije učenja koje će odgovarati različitim stilovima učenja, te da ima u vidu da, po mnogima, ova materija često može biti prilično dosadna. Long ističe da formalna nastava gramatike pozitivno utiče na brzinu učenja stranog jezika, na tačnost i na trajno zapamćivanje (Ruiz-Funes, 1999: 2–3).

Eksplicitno lingvističko znanje uključuje znanje o gramatici. Kroz formalno, odnosno funkcionalno vežbanje ono postaje deo učenikovog implicitnog lingvističkog znanja. Eksplicitno znanje gramatike se može primeniti na čitanje, pisanje ili govor, odnosno, ono se može pretvoriti u implicitno znanje jezika koje na indirektan način pozitivno utiče na ovladavanje procesima govora, pisanja i čitanja. Teoretski, nastava gramatike vodi poboljšanju jezičkih kompetencija. Kako se nastava stranog jezika može prilično slobodno definisati kao način da se pomogne učenicima da savladaju jezik, više se ne postavlja pitanje izbora – predavati gramatiku ili ne, gramatika ili razvijanje komunikativnih veština, već treba pronaći izbalansiranu kombinaciju između nastave gramatike i tečnog usvajanja jezika (analiza i kontrola) uzimajući u obzir faktore kao što su učenikove potrebe, očekivanja, ciljevi nastave, itd.

U različitim pristupima nastavi stranog jezika postoje razlike koje se, uglavnom, odnose na ulogu koju eksplicitno tumačenje gramatike zauzima u procesu nastave stranog jezika.

*Audio-lingvalni pristup* koji pretežno zagovara strukturalna lingvistika zasnovana na bihejviorističkoj teoriji, polazi od stanovišta da je jezik sastavljen od jezičkih struktura i obrazaca, odnosno načina na koji ih govornik obično koristi. Gramatičke strukture se usvajaju od manje složenih ka kompleksnijim, a od učenika se ne očekuje da razumeju pravila. Učenje jezika se posmatra kao stvaranje navika i učenje obrazaca, kao uslovljavanje kroz ponavljanje, oblikovanje i uvežbavanje. Tako se forma i memorisanje određenih obrazaca koriste za induktivno prezentovanje pravila. Praktikuju se vežbe tipa drilovanja (koje smanjuju i ispravljaju greške) dok sama nastava stranog jezika ne ide dalje od nivoa rečenice.

Sedamdesetih godina dvadesetog veka u nastavi stranog jezika počinje da dominira *kognitivni pristup*, koji zagovara da se gramatičko gradivo ne uči izolovano već u okviru vežbanja i praktične upotrebe jezika koja ima značenje. Učenje jezika se shvata kao postavljanje hipoteze i usvajanje pravila. Gramatika se smatra važnom komponentom jezika, pravila se uče deduktivno ili induktivno; u zavisnosti od stila učenja, obimna vežbanja su usmerena na praktičnu primenu pravila, dok se greške smatraju neizbežnom nuspojavom u procesu učenja jezika. Iz analize grešaka i njihove korekcije mogu učiti i učenici i nastavnici. Nastava je u velikoj meri još uvek usmerena na rečenicu.

Oba pristupa zagovaraju stav da ispravljanje grešaka u govoru i pisanju ima važnu ulogu koja se sastoji u tome da pomogne učenicima da prilagode svoje mentalne slike o gramatičkim pravilima. Znanje jezičkih pravila se postiže kroz objašnjenja i praktičnu primenu pomoću kognitivnih vežbi ili audiolingvalnog drilovanja.

*Kombinovani pristup* u nastavi stranih jezika, koji svoje mesto nalazi početkom osamdesetih godina dvadesetog veka, naglašava važnost usvajanja jezičkih veština i razumevanja. Proces usvajanja stranog jezika je nesvestan proces u kojem učenici postepeno organizuju jezik koji čuju, u skladu sa pravilima koja grade da bi generisali rečenice. U nastavi se obično koriste pažljivo i postepeno uvedene gramatičke strukture i vokabular koji se uči pomoću veštog nastavnika. Gramatika se prezentuje induktivno, premda neki, kao na primer Krašen, smatraju da gramatiku uopšte ne treba učiti, jer će učenici, pod uslovom da dobijaju kompleksan, bogat i smisleni input na stranom jeziku koji uče, sami njome ovladati.

*Komunikativni pristup* u nastavi stranog jezika vidi jezik kao instrument komunikacije, koja je najvažniji cilj nastave stranog jezika. Gradivo ne bi trebalo da bude organizovano oko gramatike, već dato u kontekstu sadržaja, diskursa ili značenja. Specifične funkcije jezika se usvajaju pomoću određenih zadataka sa rešavanjem problema ili igranjem uloga, ali je kod učenika potrebno graditi svest o značaju i pravilnoj upotrebi gramatike.

Metodika nastave stranog jezika poznaje više različitih metoda koje su se koristile u istoriji nastave stranog jezika. Svaka od metoda ima svoje sledbenike i svoje kritičare, uglavnom zbog različitih uglova iz kojih se sagledava nastava stranog jezika.

U svom prikazu nastavnih metoda, principa i postupaka u nastavi stranog jezika, Kerper Mora ([coe.sdsu.edu/people/jmora/almmethods.htm](http://coe.sdsu.edu/people/jmora/almmethods.htm)) ističe da učenje stranog jezika obuhvata *jezičke komponente* (gramatika, leksika, morfologija, fonologija, sintaksa, pismo) i *jezičke veštine* (govor, slušanje, čitanje i pisanje). Kada govori o metodama koje se koriste u nastavi stranog jezika, on ističe da se iz mnoštva metoda izdvajaju i u praksi najčešće upotrebljavaju gramatičko-prevodna metoda, direktna metoda, metoda čitanja, audio-lingvalna metoda, komunikativna metoda i metoda totalnog fizičkog odgovora. Svaku od ovih nastavnih metoda moguće je posmatrati hronološki, u vremenu u kojoj su nastajale i dominirale u praksi, ali treba imati na umu da se današnja praksa nastave stranih jezika zasniva na upotrebi svih ovih nastavnih metoda, kombinacijom ili pojedinačno:

1. gramatičko-prevodna metoda – Za ovu metodu karakteristično je da se u nastavi koristi maternji jezik, vokabular se daje u formi izolovanih reči, gramatička pravila i objašnjenja naglašavaju formu, odsustvo konteksta, čitanje teških tekstova na samom početku učenja, vežbanja tipa prevođenja izolovanih rečenica, zanemaren izgovor i odsustvo komunikacije;
2. direktna metoda – Direktna metoda je nastala kao direktna reakcija na prethodni metod u nastojanju da se upotreba samog jezika integriše u nastavu. Čas obično počinje dijalogom, materijal se prezentuje usmeno pomoću akcije ili slika. Maternji jezik se nikada ne koristi i nema prevođenja. Prevlađuju vežbanja tipa pitanja na osnovu dijaloga ili priče. Gramatika se uči induktivno, pravila se generalizuju iz prakse ili iz iskustva. Testovi se ne analiziraju gramatički. Kultura zemlje čiji se jezik uči se smatra važnim aspektom učenja stranog jezika;

3. metoda čitanja – Metoda čitanja je specifična metoda koja je nastala iz praktičnih akademskih razloga kao reakcija na zahteve koji nameće specifična upotreba jezika u studiranju. Metoda počiva na ovladavanju umećem čitanja i upoznavanjem sa kulturom zemlje čiji jezik učimo. Uči se isključivo i samo gramatika potrebna za razumevanje tekstova. Konverzacija je zanemarena, ne insistira se na izgovoru, vokabular se uči postupno, striktno se kontroliše i smatra se važnijim od gramatike. Prevođenje služi proveravanju stepena razumevanja teksta;
4. audiolingvalna metoda – Ova metoda, koja u osnovi prihvata bihejvioristički stil učenja, obuhvata mnoge principe i procedure iz direktne metode, posebno one koje se odnose na razvijanje govornih veština. Učenje jezika se zasniva na principu stvaranja navika, otuda se insistira na oponašanju i memorisanju seta fraza. Strukture se uče postepeno, jedna po jedna kroz ponavljanje drilova. Gramatika se uči induktivno, koristi se kontrastivna analiza između maternjeg i stranog jezika. Nastava se najčešće izvodi u jezičkim laboratorijama, koriste se auditivna i vizuelna nastavna sredstva. Pažnja je usmerena na jezičku manipulaciju, uspešne odgovore i sprečavanje grešaka. Upotreba maternjeg jezika je u nastavi svedena na minimum i ne preporučuje se;
5. komunikativna metoda – U okviru ove metode postoji više konceptualnih prilaza koji komunikaciju tretiraju kao suštinsku aktivnost u učenju jezika sa ciljem da se steknu komunikativne kompetencije. Smatra se da učenici treba da poznaju pravila upotrebe kako bi u određenim situacijama adekvatno generisali jezik, te da poznaju strategije koje omogućavaju uspešnu komunikaciju. Ova metoda je usmerena na jezik koji se koristi u svakodnevnim situacijama, odnosno na funkcionalni aspekt jezika, a manje ka formalnim strukturama. Jedna od istaknutih metoda u okviru komunikativnog pristupa nastavi je i funkcionalno-pojmovna metoda koju je postavila Meri Finokjaro. Karakteristika ove metode je specifičan način organizovanja jezičkog gradiva. Naglasak je na razbijanju globalnog koncepta jezika na celine analiza u komunikativnim situacijama u kojima se koriste. Vrste reči kao značenjski elementi izražavaju pojmove, čija upotreba zavisi od funkcije, situacije i teme o kojoj se govori. Učenje jezika se zasniva na učenju funkcionalnih kategorija jezika (personalne, interpersonalne, direktivne, referentne i imaginativne);
6. metoda totalnog fizičkog odgovora – Ova metoda, čiji je tvorac Amerikanac Džejms Ašer, predstavlja kombinaciju informacija i veština kroz upotrebu kinestetičkog senzorskog sistema, što doprinosi njihovoj brznoj asimilaciji i značajnom povećanju motivacije. Osnovno načelo učenja jezika je da razumevanje govornog jezika mora prethoditi razvijanju sposobnosti govorenja. Informacije se prenose putem zapovesti, od učenika se ne traži da govore, već im se daje dovoljno vremena da se aklimatizuju i steknu određenu sigurnost da sami spontano proizvode iskaze na stranom jeziku. Tehnika se sastoji

iz pet koraka; u prva tri nastavnik izdaje zapovesti koje najpre sam demonstrira (1. korak), zatim zajedno sa učenicima (2. korak), potom učenici samostalno (3. i 4. korak), da bi na kraju učenik sam izdavao zapovesti (5. korak). Pri tome je uloga nastavnika izuzetno važna, jer on svojim ponašanjem u kontekstu određene situacije (mimikom, odnosno gestovima) ima zadatak da se pobrine za to da se data reč odmah jasno semantizuje (Bleyhl, W. 2004).

## NASTAVA STRANOG JEZIKA U SVETLU TEORIJE KONSTRUKTIVIZMA

U ovom poglavlju pokušaćemo da na primerima iz nastave stranog jezika ukažemo na veliki didaktički potencijal konstruktivizma.

U oblasti fonetike koja se bavi glasovima jezika evidentno je da se izgovor glasova ne produkuje izolovano već u procesu govora kroz eliziju, asimilaciju, akomodaciju i sl. Ipak, u govoru je moguće identifikovati određeni glas, zahvaljujući tome što u toku procesa učenja učenik razvija mentalne mehanizme koji mu omogućavaju da pravi razliku između mnoštva glasova nekog jezika. Prevedeno na konstruktivizam, moglo bi se reći da učenici „konstruišu“ govorne glasove koje su identifikovali kao glasove koji spadaju u glasovni repertoar jezika koji uče. Tako učenici kojima je srpski maternji jezik najpre identifikuju, a zatim uče i usvajaju za njih posve nove glasove iz fonetskog registra stranog jezika, kao na primer glasove [ŋ], [ʃ], [θ], [ð] u engleskom jeziku ili [ɛ:], [ø:], [y:], [oy] u nemačkom jeziku itd.

Sledeći primer se odnosi na značenje leksike. Značenje jedne reči značajno zavisi od konteksta u kojem je upotrebljena. Pored toga, reči često mogu imati više značenja. Tako na primer, engleska reč *letter* u srpskom jeziku ima najmanje dva značenja – a) slovo i b) pismo ili nemačka reč *das Band* ima najmanje dva značenja – a) vrpca i b) tom. Takođe, u zavisnosti od kulturnog konteksta u kojem su upotrebljene, reči mogu imati i neko posebno značenje. Očigledan primer nedovoljno jasnog i definisanog značenja je reč demokratija (E: *democracy*; N: *Demokratie*) koja u zemljama sa dugom tradicijom ili visoko razvijenom demokratijom ima različitu konotaciju od iste reči u zemljama koje nemaju takvu tradiciju. Učenici koji uče strani jezik konstruišu smisao značenja određene reči/izraza tako što tragaju za značenjem, odnosno kontekstom u registru svog iskustva.

Nastava gramatike predstavlja još jedan primer. Kada nastavnik predaje gramatiku, to ne znači da će je učenici uspešno inkorporirati u svoj kognitivni sistem. Raznorodni elementi jezika se usvajaju određenim redosledom, a faze nastavnog procesa često nisu u korelaciji sa fazama u procesu usvajanja. Gramatička pravila i strukture se teško mogu usvojiti kroz objašnjenja i definicije koje daje nastavnik jer učenici još nemaju dovoljno eksplicitnog znanja o tim strukturama.

Kako će, i pored toga što nastavnik demonstrira ili daje određeno uputstvo, u svim navedenim situacijama učenici često praviti i ponavljati iste greške (nemogućnost



da pravilno izgovaraju pojedine glasove, pogrešna upotreba ili nepreciznosti u značenju reči, gramatičke greške), mogli bismo zaključiti da će se to dešavati sve dok oni sami ne izgrade mehanizam koji će omogućiti produkciju tih jezičkih struktura. Imitiranje jezičkih modela, struktura i formi koje upotrebljava nastavnik, biće u potpunosti moguće kada one postanu sastavni deo kompetencije samih učenika. U skladu sa konstruktivističkom teorijom, transmisija jezičkih znakova sama po sebi ne pruža garanciju da će ih učenici korektno interpretirati. Oni sami treba da otkriju i pronađu način kako da tumače te znakove, što predstavlja subjektivan proces konstruisanja znanja.

Centralno načelo konstruktivizma je princip da je pojedinac taj koji pokušava da da značenje, odnosno da konstruiše komplikovani vrtlog događaja i ideja u kojem se nalazi, da reorganizuje i restrukturiira svoje iskustvo. Konstruktivizam zagovara mišljenje da se znanje ne može podučavati i prenositi, ono se isključivo može učiti ili konstruisati, jer ono predstavlja nešto što učenici sami grade. Po istom principu, učenje stranog jezika se ne svodi na puko usvajanje pravila, struktura i različitih formi, jer svaki učenik poseduje određeno iskustvo i znanje koje prenosi na jezik koji uči. Konstruktivizam podržava i obuhvata autonomiju u ljudskom ponašanju, u stavovima, motivaciji i self konceptu. Rezultat toga je da konstruktivizam promoviše samousmereno učenje kao neophodni uslov koji vodi stvaranju autonomnog učenika.

Konstruktivizam u nastavu uvodi raznovrsnu nastavnu praksu. Generalno, to podrazumeva da se učenici ohrabruju da koriste aktivne tehnike (kao što su eksperiment i rešavanje stvarnih problema) kako bi kreirali znanje, te da razmišljaju i razgovaraju o tome što rade i kako se njihovo razumevanje menja. Nastavnik treba da poznaje koncepte koje učenici već poseduju te da usmerava aktivnosti koje nadograđuju njihova znanja. On konstantno podstiče učenike da stiču svest o tome na koji način im aktivnosti koje primenjuju u nastavi pomažu da bolje razumeju ono što uče. Proveravajući sami sebe i svoje strategije učenja, u konstruktivističkoj nastavi učenici postaju stručnjaci u učenju – oni *uče kako da uče*.

Najnovije tehnologije postavile su pred nastavu stranog jezika nove metodološke standarde. Internet i virtuelno učenje pružaju nove mogućnosti tako što nude nove alternative u nastavi i učenju stranog jezika. Uvođenje alata i aplikacija pored udžbenika i predavanja, nastavnika podstiče na nova pedagoška promišljanja u domenu metodike nastave, uloge nastavnika, vrste interakcije i novih okruženja u kojima se učenje odvija. Pored toga, mnoštvo kanala kroz koje je moguće implementirati nastavne materijale, zahteva reviziju tradicionalne jednosmerne komunikacije između nastavnika i učenika. Konstruktivistički prilaz omogućava razvijanje komunikativnih veština, jača autonomiju učenika i interaktivne veštine, što sve zajedno doprinosi razvijanju samopouzdanja u procesu učenja stranog jezika.

Osnovna premisa konstruktivističke paradigme je da se nova znanja nadograđuju na prethodno usvojena znanja. Sledeća premisa je da se učenje odvija u socijalnom kontekstu kroz interakciju. Pedagogija konstruktivizma je usmerena na učenika koji uči aktivno istražujući i razvijajući svoje veštine. Na kraju, pedagogija konstruktivizma naglasak stavlja na sam proces učenja, na način na koji pojedinac usvaja vešti-



ne, strategije i izvore znanja, jednom rečju, naglasak je na metakognitivnom procesu – znanju o tome kako učimo i kako koristimo izvore znanja. U konstruktivističkoj paradigmi reč je o konstruisanju, a ne primanju znanja, razmišljanju i analiziranju, a ne akumulaciji i memorisanju, razumevanju i primeni, a ne o reprodukovanju, te o aktivnoj, a ne pasivnoj ulozi učenika u nastavi.

U konstruktivističkoj koncepciji nastave, ciljevi predstavljaju ideje vodilje. Ako učenici pokažu interes da nauče nešto više, treba ih podsticati da dalje istražuju, jer konstruktivizam zagovara fleksibilnost kurikuluma. Prema tome, konstruktivizam u nastavi stranog jezika znači:

1. stvaranje pretpostavke da oni koji uče aktivno konstruišu znanje, odnosno da je potrebno da nastavnici koriste sredstva pomoću kojih aktiviraju učenje i razvijaju sposobnost učenika da uče samostalno;
2. aktiviranje učenika zadacima otvorenog tipa koji će kao krajnji cilj imati različite individualne ishode učenja;
3. razvijanje metakognitivne kompetencije učenika, podsticanje svesti o sopstvenom učenju i izboru strategija za uspešno savladavanje zadataka;
4. razvijanje samostalnog i induktivnog učenja, osposobljavanje učenika da prepoznaju nove lingvističke strukture, identifikuju regularnosti građenja i upotrebe, sistemski organizuju podatke, formulišu pravila, primenjuju strukture u širem kontekstu;
5. stvaranje uslova koji omogućavaju konstruktivistički koncept učenja stranog jezika, što pretpostavlja nastavne časove bez nervoze, straha, stresa i ljutnje.

Pozitivna klima u učionici utiče na jačanje samosvesti i motivaciju, što značajno olakšava učenje. Kod učenja stranog jezika učenici se, zbog ograničenog znanja, često mogu osećati inferiorno i nedovoljno sigurni, pa ih je u tom smislu potrebno podsticati i ohrabrivati. Takođe, njihovo znanje ne treba uvek ocenjivati formativno, već informativno u formi stalne povratne informacije.

Kako je konstruktivistički koncept nastave stranog jezika usko povezan sa upotrebom savremenih obrazovnih tehnologija, potrebno je ukazati da postoji recipročni uzajamni odnos elemenata konstruktivističkog koncepta nastave i kompjutera.

#### **NASTAVA GRAMATIKE U KONTEKSTU SAVREMENIH KONCEPATA NASTAVE STRANOG JEZIKA**

Kroz svoju istoriju nastava (gramatike) stranog jezika oslanjala se na primenu raznih tehnologija, odnosno upotrebu medija kao što su audio-vizuelna sredstva i televizija, te u poslednje vreme kompjuteri i Internet. Najveći potencijal ovakve nastave leži u činjenici da „izlazi“ iz učionice, da gramatiku smešta u sasvim nove prostore u kojima su i vreme i način prezentacije fleksibilni, gde učenici preuzimaju kontrolu nad

brzinom instrukcije i količinom vremena za vežbanje i gde dobijaju povratnu informaciju. Multimediji koriste različite forme i tako omogućavaju raznovrsnost u davanju informacija (zvuk, tekst, slika i animacija) koje se učenicima prezentuju određenim redosledom, simultano, ili po izboru samih učenika.

Funkcija koju u nastavi gramatike može imati kompjuter bi se mogla kategorisati na sledeći način:

1. funkcija instrukcije – nudi informacije u formi eksplicitnih iskaza u vezi sa pravilima i pomoću formalnih vežbanja proverava odgovore kao u standardnoj nastavi i programiranom učenju;
2. funkcija relevantnosti – pruža kontekst u kojem se koriste gramatičke strukture, omogućava struktuirano iskustvo kao u simulaciji i proverava nivo asimilacije pomoću rešavanja zagonetki, račvanja priče i sl.;
3. funkcija povezivanja – omogućava istraživačko učenje, postavlja zadatke (hipoteze) koji omogućavaju učenicima slobodu u traženju rešenja;
4. funkcija emancipovanja – nudi alate koji učenicima omogućavaju da se bave aktivnostima („autentičnim radom“) koje su relevantne za ono što uče.

Poslednjih decenija u svetu su vršena mnoga istraživanja u vezi sa pitanjima nastave gramatike stranog jezika. Studije (Ellis, 1985; Fotos, 1993) pokazuju da postoji čitav niz različitih načina kako se gramatika može uspešno predavati i učiti. Među njima je i nastava gramatike pomoću kompjutera, koja omogućava bogat izbor inputa u formi integrisanih multimedijjskih programa, te dobijanja eksplicitnih objašnjenja gramatičkih struktura. Uloga koju kompjuter može imati u nastavi stranog jezika je predmet mnogih istraživanja. Danas se smatra da kompjuter pomaže i podstiče komunikaciju između učenika (Szabo, M. 2001), odnosno da multimediji skraćuju vreme učenja za 30% u odnosu na tradicionalnu nastavu. Takođe, navodi se da upotreba kompjutera podstiče učenikovu interaktivnost i omogućava kontrolu nad gramatičkim gradivom koje uči. Neka istraživanja potvrđuju da učenje gramatike pomoću kompjutera može biti jednako efikasno, ako ne i znatno uspešnije od tradicionalnog načina učenja pomoću udžbenika, radne sveske i predavanja, što, na primer potvrđuje Nutino (Nutta, 1998) istraživanje odabranih struktura engleskog jezika, ili najnovije istraživanje (Torlakovic and Deugo, 2004), čiji rezultati potvrđuju da je kompjuter u nastavi stranog jezika veoma pogodan za učenje gramatike (prideva). Istaknuto je da tehnologija (komercijalni softver programi, online gramatike, interaktivne web vežbe i sl.) nudi „ogromne mogućnosti za učenje gramatike nemačkog jezika, pod uslovom da učenici razumeju gramatičku terminologiju koja se u njima koristi“ i veruje u „prednosti kompjuterske nastave u budućnosti, koja može pomoći da učenici prebrode deficit gramatike“. (Hall, C. 1998: 45) Za nastavu stranog jezika značajno je i mišljenje da „kompjuteri i druge tehnologije daju model izvornog govornika, što nastavnici najčešće ne mogu“ (Nutta, 1998:50).

Kada se kompjuter koristi za prezentaciju, objašnjavanje i primenu gramatičkih struktura, to skraćuje vreme i tako otvara prostor da se na času ostvaruje neposredna

i živa komunikacija usmerena na izražavanje značenja, što znači da učenici upotrebljavaju primerene gramatičke strukture sa ciljem da izraze određeno značenje. Pomeranje sistematičnog izučavanja gramatike iz tradicionalne učionice u kompjutersku omogućava nastavnicima da iskoriste interpersonalnu dinamiku u razredu imajući u vidu individualne razlike među učenicima, predznanje i stilove učenja. Na taj način upotreba kompjutera podržava zahteve individualizovane nastave. Sasvim konkretno, kompjuter u nastavi gramatike stranog jezika implicira brojne funkcionalne prednosti i koristi jer omogućava različita iskustva, individualizuje učenje, nudi mogućnost kontole i izbora gradiva, daje povratnu informaciju, sadrži elemente interakcije i slično.

## ZAKLJUČAK

Pregled pedagoške uloge koju gramatika zauzima u nastavi stranog jezika ilustruje gledišta i stavove koji se kreću u rasponu između dva ekstremna pola: forme – funkcije, implicitnog – eksplicitnog, komunikacije – lingvističke tačnosti, značenja – pravila, itd. Bez namere da dovedimo u pitanje ideju da je gramatiku stranog jezika najbolje moguće usvojiti prirodnim putem, u ovom radu smo posebno istakli da formalna nastava gramatike nije bez značaja za usvajanje stranog jezika, te da mnogi teoretičari i empirijska istraživanja potvrđuju da u učenju stranog jezika nastavi gramatike pripada značajno mesto.

U praksi se ne može negirati činjenica da se strani jezik uči i usvaja pretežno u vidu formalne nastave. U tom kontekstu, odnos između nastave gramatike i negovanja jezičkih veština nije kontradikcija, već predstavlja odnos koegzistencije i međusobne zavisnosti. Jezičko znanje je preduslov za usvajanje jezičkih veština koje ne treba posmatrati samo kao puko sredstvo komunikacije, nego i kao sredstvo za sticanje jezičkog znanja. Znanje gramatike stranog jezika može pomoći učenicima da razviju i dostignu određen stepen tačnosti. Očekivani ishodi nastave stranog jezika pretpostavljaju da učenici treba da poseduju i tačnost i tečnost. Drugim rečima, oni treba da steknu mogućnost da strani jezik koriste u komunikaciji, ali i da imaju sistematsko znanje tog jezika. Bez solidnog znanja gramatike određenog stranog jezika učenici nisu u stanju da proizvode smislene rečenice, bez znanja gramatike oni rizikuju da ne budu razumljivi i da greše u govoru i pisanju. Ovo je posebno važno kada između maternjeg jezika i stranog jezika koji uče postoje značajne razlike u gramatici i strukturi jezika.

Potpuno je jasno da je usvajanje stranog jezika proces koji zahteva vreme. Mnogi nastavnici stranog jezika koji u praksi rado primenjuju nastavu gramatike smatraju da na taj način pomažu učenicima da bolje i efikasnije upotrebljavaju strani jezik. Iako to nikako ne mora značiti da u narednom stepenu učenja učenici više neće praviti greške u upotrebi jezičkih struktura, praksa takvim nastavnicima daje pravo da veruju kako insistiranje na primerenoj nastavi gramatike može doprineti da se takve greške ne ukorene duboko i da će vremenom biti zamenjene tačnim jezičkim strukturama. Verujemo da bi konkretne longitudinalne studije, koje bi bilo poželjno sprovesti i kod

nas, mogle da pruže neoborive i na činjenicama zasnovane dokaze o pozitivnim efektima koje nastava gramatike ima na ishode učenja stranog jezika.

## LITERATURA

- Bleyhl, Werner (1995a): „*Nicht Grammatik, sondern Sprache!*“ In: Der fremdsprachliche Unterricht-Englisch. Jg. 29, Heft 19, S. 14–19
- Celce-Murcia, M., ed. (1991): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York. Newbury House.
- Celce-Murcia, M. (1992): Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 458–471
- Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D. (1983): *The Grammar Book – An ESL/EFL Teacher’s Course*, Cambridge –Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Chastain, K., (1988): *Developing Second Language Skills*, 3rd ed., San Diego, CA, Harcourt, Brace Jovanovich.
- Corder, S. P. (1988). Pedagogic grammars. In Rutherford, W. and M. Sharwood-Smith (eds.), *Grammar and Second Language teaching: A Book of Readings* (pp. 123–145). New York: Newbury House
- Ellis, Rod. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993a.): *The structural syllabus and second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 27, pp. 91–113.
- Ellis, R. (2006): Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics* 27 (3), 431–463
- Fotos, S. and R. Ellis. 1991. Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 605–28.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics* 14(4), 385–407
- Göetze, Lutz (1992): „*Lebendiges Grammatiklernen*“.“ In: *Fremdsprache Deutsch 2: 4-9*
- Hall, C. (1998). Overcoming the grammar deficit: the role of information technology in teaching German grammar to undergraduates. *Canadian Modern Language Review*, 55(1), 41–60.
- Higgs, T. V. and Clifford, R (1982): The push towards communication. In T. V. Higgs (ed.), *Curriculum, competence and foreign language teacher* (pp.57–79) Skokie, IL: National Textbook Company, in conjunction with the American Council of the Teaching of Foreign Languages.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer
- Krashen, Stephen D. (1987): *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.

- Krashen, S. (1989): We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 440–464.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language*, (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press/Regents/ Prentice Hall.
- Lado, R. (1968): *Nastava stranih jezika, naučni pristup*. Sarajevo. Svjetlost.
- McLaughlin, B. (1990). “*Conscious*” versus “*unconscious*” learning. *TESOL Quarterly* 24, 617–631.
- Mora, J. K. (2003). Major components of the study of grammar and syntax: Teaching grammar in context. from <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/grammar.htm>
- Nunan, D., (1991): *Language Teaching Methodology*, New York, Prentice Hall.
- Nutta, Joyce (1998). Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar unstruction for teaching L2 structures? *CALICO Journal*, 16 (1), 49–62
- Ruiz-Funes, M. (1999). Understanding the role of grammar in proficiency-oriented instruction. North Carolina: *Languages and Linguistics*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 432 149)
- Rutherford, W., & Sharwood-Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6, 274–282.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. London. Oxford University Press.
- Szabo, M. (2001): Survey of Instructional Technology Research [online]. Available: <http://www.quasar.ualberta.ca/media/readings/Nrefsza.html>
- Takahashi (2005): The Efficacy of Grammar Instruction in EFL Classes in Japan [online]. Available: <http://ksw.shoin.ac.jp/lib/thesis/takahashi/takahashi2005.pdf>
- Terrell, T., (1982): “*The Natural Approach to Language Teaching*”, an update, *Modern Language Journal*, 66, p. 121–132.
- Torlakovic, E. and Deugo, D. (2004): Application of CALL system in the Acquisition of Adverbs in English. *Computer Assisted Language Learning*, 17(2):202–235

Primljeno: 17.12.2010.

Odobreno za štampu: 25.02.2011.

---

**Summary:** This article addresses the role of grammar in foreign language instruction from the theoretical point of view. It outlines the basic theoretical approaches, methods and assumptions underlying the importance of grammar teaching, which the authors see as an ever-evolving, and effective pedagogical practice. The article discusses the importance of fundamental understandings of grammar concepts to effective foreign language skills acquisition and explains that knowledge of language structures contributes to better communication. Distinctions are made between the natural acquisition and grammar based instruction of foreign language. With the fading of the naturalist

movement in foreign language teaching, the authors see a blending of grammar-based teaching with communicative language teaching and growing accord among academics and practitioners in terms of the positive role grammar teaching can play in foreign language instruction.

**Key words:** foreign language instruction, grammar, inductive and explicit grammar learning, teaching methods, computer-assisted grammar teaching.

**НАТАША БРАНКОВИЋ\***

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.3::502]:159.953

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.79-92

## **ВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА КРОЗ ИСТРАЖИВАЧКО УЧЕЊЕ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

**Резиме:** У раду се даје осврт на модел истраживачког учења познавања природе и посебно на систем инструкција за ученике које обезбеђују успешну примену овог модела. Истраживачка настава познавања природе (што обухвата садржаје о природи од првог до четвртог разреда основне школе) ретко је заступљена у нашој наставној пракси. Према досадашњим истраживањима и искуству аутора недовољно је разрађена апаратура која обухвата менаџмент наставних ситуација које су карактеристичне за ову наставу. Поред осврта на појам истраживачког учења наставе познавања природе, у раду се истичу кључна места у елаборацији модела и разрађују као „апаратура“ за ефикаснију примену у пракси.

**Кључне речи:** вођење ученика, настава познавања природе, истраживачко учење

---

### **Увод**

Одговоран наставник често себи поставља питање: како знам да су ученици нешто научили? Како могу бити сигуран да су стекли способности које су пожељне у садашњем друштву? Традиционална учионица (у којој скоро нема стварног учења) није право место за то. Учење у учионици која је већином оријентисана на наставника углавном делује као место у коме ученици подижу руку да би исправно одговорили на наставничко питање, уколико су уопште о нечему питани. Сем усамљених часова провере знања, али углавном оног репродуктивног, не постоје ситуације на часовима из којих би се добили докази учениковог напредовања у размишљањима и ставовима. У учионици, пак, која је *оријентисана на учење*, докази учења и научног су прилично другачији: исказују се истраживачки радови

---

\* [natasa.brankovic@pef.uns.ac.rs](mailto:natasa.brankovic@pef.uns.ac.rs)

који показују когнитивне способности ученика и као усмерена комуникација или ученичка дискусија о различитим путевима решавања истраживачког проблема. У учионици која је оријентисана на учење ученици играју сложенију улогу у процесу руковођења наставног процеса и давања инструкција. Уместо учења на основу наставникових упутстава, они почињу да развијају аутономију, што укључује развијање одговорности према другима и себи. Уместо да раде сами, ученици уче како да постану део заједнице у којој чланови сарађују када добију задатак (Evertson, Neal, 2006).

Наша земља је још увек у периоду доношења стандарда наставника, па тако и стандарда учитеља. У нацрту под називом *Стандарди знања, вештина и вредносних ставова (компетентности) за професију наставника*, у оквиру компетенције II, која одређује наставника као особу која „поседује знања, вештине и вредносне ставове и способности да анализира постојеће ресурсе, планира активности и ствара услове за реализацију наставе“, у детаљнијем опису се наводи да наставник мора да „ствара активно, безбедно и здраво окружење, којим **подржава истраживање, учење и самосталност код ученика**“ (Нацрта стандарда, 2010). У опису компетенције III наставник (учитељ) се види као особа која „поседује знања, вештине и вредносне ставове и способности да реализује наставни процес“, наводи се да наставник мора да „усмерава ученике и подучава их како да аргументују своје ставове и процењују ставове, понашања и рад других“, треба да „укључује сваког ученика у процес доношења одлука које се односе на правила, планове и активности, **ствара атмосферу одлучивања у којој сви учествују**, уважава ставове и мишљења ученика, **подстиче интерактивно учење и критички однос према изворима знања**“. Превасходни циљ доношења стандарда наставника је постизање националног консензуса о компетенцијама наставника у школама, али и доношење јасног оријентира наставницима (учитељима) у ком смеру би требало да иде њихов рад. Стандардизација обезбеђује квалитет система образовања и васпитања, али и тражи од оних који образују наставнике да у иницијалном образовању пруже подршку за развој пожељних компетенција.

## **О ИСТРАЖИВАЧКОМ УЧЕЊУ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

Савремену школу многи виде као школу у којој неће бити неуспешних ученика. Међутим, захтеви који се данас постављају пред ученика су комплексни, а ми смо склони да их посматрамо само кроз призму ефикасности. Ствар се још више компликује ако ефикасност, односно напредак у постигнућу не сагледамо системски, узимајући у обзир више квалитет ученичког постигнућа. Ако је циљ образовања развој способности ученика, онда је незаобилазно да ученик у процесу развоја способности пролази кроз успехе и неуспехе, при чему би наставни-



ци као одговорни у том процесу требало да се труде да неуспех сведу на најмању могућу меру. При томе је, поред успеха мереног преко квалитета и квантитета знања, важно не заборавити на развој става ученика према сопственом раду. Ученику је неопходно пружити шансу да доживи успех. Врло добар начин за то је укључивање ученика у **истраживачко учење**.

Истраживачки метод учења дозвољава ученицима да имају слободу да истражују и греше како би дошли до закључака. Омогућавајући ученицима да истражују, наставник дозвољава ученицима да греше како би дошли на крају до успеха који ће бити награђен.

Борић (2009) наводи следеће позитивне стране истраживачке наставе:

- учитељ говори „ми“,
- ствара се поверење,
- удахњује полет,
- рад се претвара у нешто занимљиво,
- радо похађање наставе,
- подстицање креативности,
- активно учествовање,
- настава је занимљива. (Борић, 2009,4)

Ове опсервације опредељују наставу познавања природе да буде истраживачки оријентисана. Истраживачко учење природе подстиче ученика да сам истражује, открива, да самостално долази до одређених спознаја, уз адекватну учитељеву помоћ. Велики број аутора у свету се саглашава да се способности за решавање проблема могу најбоље развити путем истраживачки оријентисаног учења, јер такав рад ученицима пружа могућност да у пракси примене анализирање проблема, планирање експеримената, сакупљање података, организацију и интерпретацију података (Tamir&Lunetta, 1981, Woolnough&Allsop, 1985, Tamir 1989, према: Hackling, Garnett, 1991).

Ученике разредне наставе би кроз наставу познавања природе требало путем практичних задатака упознавати са поступцима сазнања које користе научници када истражују природу: посматрање, описивање, упоређивање, мерење, прикупљање и записивање података, разврставање и вредновање података, приказивање података, закључивање и објашњавање података, избор и повезивање зависних и независних величина, обликовање претпоставке, планирање огледа и истраживање, одабир материјала и прибора за истраживање, извођење истраживања, извештај о истраживању и сл. (Де Зан, 2001: 138).

Резултати систематског посматрања ученика на часовима познавања природе који су организовани на принципима проблемске наставе уз самостални рад ученика на огледима, показују да су доминантне активности ученика превасходно провокативне и атрактивне, да ангажују различите аспекте личности детета, доводе у везу искуства ученика са знањима, поштују богатство индивидуалних

разлика, омогућавају вербалну интеракцију између ученика и мотивишу ученике да искључиво властитом активношћу долазе до знања (Цвјетићанин и сар., 2009).

М. W. Hackling (2007) говори о три врсте учења заснованог на истраживању у настави познавања природе:

- испитивање,
- вођено истраживање и
- истраживање планирано од стране ученика.

**Испитивање** је релативно неструктурирана активност у којој ученици имају могућност да се „играју“ материјалима и стичу конкретна искустава о појавама. Често се користи за ангажовање ученика, подстицање одважности, за постављање питања. Као вид истраживачког учења требало би код нас да буде заступљено највише у настави предмета Свет око нас (у првом и другом разреду основне школе). **Вођено истраживање** је чврсто контролисано од стране учитеља кроз фазе које обухватају: манипулисање материјалима, посматрање или мерење, записивање, дискутовање и интерпретацију посматрања. На пример, ученик може да прати писана упутства како би тестирао одређене материјале. У току вођеног истраживања ученици се оспособљавају да оно што практично проучавају и посматрају бележе цртањем, записивањем у табеле или прављењем дијаграма. **Истраживање планирано од стране ученика** је виши тип истраживачког учења које пружа ученику могућност да планира истраживање. Пошто ученик одлучује како ће истраживање да изгледа и како ће да сакупља податке, записује их и представља, ово оставља ученику шансу за развој индивидуалности, ангажовање и интелектуалне изазове. Истраживање планирано од стране ученика је више оријентисано ка истраживању од вођеног истраживања и пружа аутентичније искуство ученику о природи науке.

Истраживачко учење се, такође, може реализовати путем малих пројеката из области науке. Мали пројекти из области природних наука представљају добре путеве на којима ученици могу да стекну неопходне компетенције за живот у савременом друштву. То су компетенције које би требало развијати већ у настави познавања природе, а касније наставити у настави свих природних наука у основној школи. Реч је о следећим компетенцијама (Грдинић, Бранковић, 2006: 192):

- идентификација питања чији одговори ће се тражити у току експеримента (пројекта),
- дизајнирање експеримента (пројекта),
- коришћење адекватних материјала и техника за сакупљање и анализу података,
- развијање описа и објашњења која прате оглед (пројекат),
- критичко и логичко мишљење за успостављање веза између чињеница и објашњења,
- реорганизација и анализа алтернативних објашњења,

- комуникација у току експеримента (истраживања) и дефинисање објашњења. (Грдинић, Бранковић, 2006: 192)

У истраживачку наставу уграђено је системско размишљање (способност очувања односа међу појавама), апстракција (способност откривања образаца и значења), експериментисање, односно способност налажења властитог пута у трајном учењу и социјална способност, односно сарадња са другима (Борић, 2009).

### **МЕНАЦМЕНТ ИСТРАЖИВАЧКОГ УЧЕЊА НАСТАВЕ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

Једна од најважнијих способности учитеља који жели да буде ефикасан наставник је управљање разредом. Ова активност обухвата четири аспекта његовог рада: разредне процедуре и правила, процедуре ученичког рада, управљање понашањем ученика и организацију инструкција за ученике. Ленг (Lang, 1994) наводи да ученици најбоље уче ако учитељ превентивном дисциплином комбинује ефективно управљање и интересантну инструкцију, што нарочито долази до изражаја на часовима наставе познавања природе, односно на часовима када се изводе експерименти и ученици врше разна истраживања.

#### *1) Припрема истраживачких активности*

Свака успешно изведена активност увелико зависи од добре претходне припреме. Овде се поставља питање шта је потребно да учитељ учини пре примене истраживачког учења у разреду. Свакако, успешност зависи од познавања тока истраживачког учења, као и од познавања метакогнитивних способности ученика.

Како је у основи истраживачког учења у настави познавања природе експеримент или истраживачко посматрање, учитељ мора претходно да самостално практично уради активност како би сазнао шта да очекује од ученика у сваком тренутку и како ће се одвијати експеримент. При томе би требало да модификује материјал или упутства за ученике, као и да предвиди места на којима је реално да ученици наиђу на потешкоћу. Сакупљање материјала за рад ученика је такође важан сегмент припреме истраживачког учења. Најбоље је посебно одвојити материјал за сваку групу ученика. Знатан број учитеља код нас поставља као разлог за непримењивање истраживачког учења чињеницу да је набавка материјала често мукотрпан посао. Не треба заборавити да су ученици веома расположени за домаће задатке оваквог типа, много више него за класичне задатке „папир-оловка“, па би то требало искористити, као и могућност тражења донатора за материјал. Како ученици разредне наставе изводе експерименте у оквиру познавања природе помоћу прибора и материјала који

се налази у окружењу, у домаћинству (као нпр. пластичне и стаклене чаше, флаше, сламчице, шећер, со, земља, вода и сл.), набавка од стране ученика не представља тешкоћу и изазов.

## 2) Упознавање са истраживачким активностима

Развијање мотивације за истраживачко учење доста зависи од умећа учитеља да објасни сврху истраживачких активности да се ученицима да јасна инструкција и свеобухватно објашњење шта ће истраживати. Упутства би требало дати на различите начине: усмено, писано и на табли.

У организацији савремене наставе, у којој желимо ученицима дати што већу аутономију, морамо обезбедити такву ситуацију у којој ће ученицима бити врло јасно шта се од њих тражи, које захтеве они треба да следе. Прецизна и јасна комуникација садржи:

- једноставне и сажете речи;
- „мале кораке“, задатак се дели на неколико целина;
- саопштавање упутства на различите начине (на табли, листићу, усмено);
- временску артикулацију задатка;
- објашњење поступака уколико се задатак не изврши у одређеном року,
- проверу разумевања задатка разговором;
- обилазак ученика који спорије схватају и додатна објашњења шта се од њега очекује, а ако је потребно, могућност доделе посебног партнера који ће ученику помагати у извршавању обавеза;
- оспособљавање ученика да након што су издате инструкције и поједностављене, они не смеју накнадно да постављају питања.

На тај начин ће ученике научити одговорности слушања и праћења (према: Патерсон, 2010).

Пошто већина ученика више воли да ради у групи, пре истраживачког учења би требало формирати мале групе ученика (3–4 ученика). Најбоље је груписати ученике према знању, али при томе треба имати увид ко с ким воли да сарађује. Такође је могуће користити групе ученика представљене као тимове који се такмиче једни против других док раде на истом задатку, јер то повећава концентрацију ученика на рад.

Подсећање ученика да обавезно дају своје предвиђање о томе шта они мисле да ће се десити у самој активности.

Подела материјала за рад следи тек након припреме ученика о којој је било речи.

Ученике треба упознати са сигналом који ће учитељ користити у ситуацији када је потребно да каже ученицима да престану са радом и када би требало да га саслушају. Ако ученици причају док учитељ говори, требало би стати и

сачекати. Убрзо ће се ученици умирити изненађени тишином (која је уследила од стране учитеља).

Не треба заборавити на ученике који имају одређене сметње и проблеме у развоју, јер таквим ученицима учитељ даје специфичан задатак у складу са њиховим способностима.

Веома је добро јавно презентовати правила и након истраживачког учења посебно нагласити (похвалити или критиковати) одређени вид понашања (никако појединачног ученика).

На овом нивоу школовања ученици се лако везују за учитељев ентузијазам који би он требало да покаже у вези са самом темом, односно програмским садржајем који се истражује. Добро је показати смисао за хумор, бити стрпљив и наглашавати висока очекивања од ученика.

Временска артикулација је врло индивидуална у односу на саму истраживачку активност. Оно што не би требало заборавити је да ученицима треба оставити довољно времена за сумирање чињеница, размишљање и записивање резултата, али свакако и за чишћење радних места.

### *3) Након истраживачких активности*

Након презентовања резултата, ученицима треба објаснити шта су сазнали тако што ће се усмерити на своје претпоставке и уочити да ли су се оне оствариле или не. Потребно их је питати шта сада знају што нису знали пре саме активности. Било би веома добро да повремено учитељ забележи ученичка размишљања и објашњења, писмено или путем аудио или видео записа. Дигиталне комуникације и технологије пружају велике могућности, па се за ово може користити сајт школе или е-mail којим ће се породица обавестити о ученичким активностима.

Ради бољег схватања, требало би главну идеју истраживачке активности повезати са „стварним светом“ путем неког примера.

Коначни продукт активности ученици могу да понесу кући и похвале се родитељима шта су научили. Они ће приликом објашњавања родитељима о начинима како су извели истраживачку активност развијати способности презентовања и наћи ће се у позицији едукатора, што додатно развија мотивацију за предмет.

### *Како водити ученика у процесу истраживања?*

Ученике треба укључити у развој плана истраживања. Неке државе које наглашено промовишу развој научне писмености ученика већ у нижим разредима основне школе, нуде наставницима моделе оспособљавања ученика за научно размишљање. У табели 1. дате су упоришне тачке које показују вођење ученика кроз процес истраживања, (према: The National Scientific Literacy Progress Map – MCEETYA, Australia, 2005):

*Табела 1. Вођење ученика кроз процес истраживања*

<b>Питања</b>	<b>Инструкциони циљеви за питања</b>
Шта ћеш да истражујеш?	Фокусирање ученика на проблем и формулација истраживачког питања.
Шта мислиш да ће се десити? Објасни зашто.	Ученици праве претпоставке и проверавају претпоставке – ово активира предзнање неопходно за истраживање.
Које варијабле можеш: – мењати? – мерити? – оставити исте?	Ученици идентификују кључне варијабле и одлучују које од њих се могу мењати, мерити, посматрати или оставити такве какве су.
Како ћеш извршити коректно тестирање?	Ученици размишљају о свом плану и обезбеђују контролу варијабли како би тестирање било коректно.
Какав ти је прибор неопходан?	Ученици размишљају о материјалима и прибору које користе у истраживању.
Шта се десило? Опиши своје запажање и представи свој резултат.	Ученици се усмеравају на мерења и посматрања.
Да ли можеш да представиш резултате у виду графика?	Ученици одлучују да ли могу да представе податке графички.
Шта ти резултат казује? Да ли постоје неке везе и односи у твојим резултатима?	Ово питање тражи од ученике да потражи везе у подацима.
Можеш ли да објасниш везе и односе у твојим резултатима?	Ово питање тражи од ученике да објасне везе у њиховим подацима користећи научне концепте.
Покушај да користиш неку научну идеју која би ти помогла у објашњењу. Шта си пронашао о проблему који си истраживао? Да ли је исход различит од онога што си претпоставио? Објасни!	Ово питање тражи од ученика да сумира налазе и да их обликује у закључке, као и да их упореди са својим претпоставкама.
Које тешкоће си имао у току свог истраживања?	Ово питање тражи од ученика да размишљају о процесу који су користили у истраживању и да установе тешкоће на које су наилазили.
Како би могао побољшати своје истраживање (нпр. да буде прецизније, тачније и сл.)?	Ово питање помаже ученицима да се усредсреде на оно шта су научили о примени свог процеса истраживања.

Ученика узраста од 7 до 10 година неопходно је постепено уводити у истраживачки речник, односно обучавати га да у току извођења истраживања користи одговарајуће реченичке склопове који су карактеристични за процес истраживања. То би значило да је ученику неопходно понудити модел који ће му служити као основа за вербално исказивање онога што истражује. Овакав начин рада додатно мотивише ученике за учење иначе сложених појмова и појава о природи. Стављањем ученика у позицију да описује процес истраживања, учитељ стимулише размишљање ученика и пружа му могућност да осети како он сам постаје вођа наставног процеса. Пример оваквог управљања радом ученика у настави познавања природе наведен је у табели 2.

Табела 2. Модел вођења ученика у процесу истраживања на примеру из праксе (6)

ПОЧЕТАК РЕЧЕНИЦЕ	ПРИМЕР
Истражујемо...	...растварање
Желели бисмо да сазнамо...	...да ли температура утиче на брзину растварања шећера
Потребно нам је...	...3 чаше, 3 врсте воде различитих температура, штоперица, шећер
Бићемо безбедни ако...	...не стављамо прсте у уста и оперемо руке
Наш експеримент ће бити исправан ако..	...променимо само <i>једну ствар</i> и остало све остане исто
Посматраћемо/мерићемо...	... колико шећера се раствара
Метод (Ми ћемо...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– припремити воду различитих температура</li> <li>– измерити по 150ml воде у чашу</li> <li>– ставити 1 кашичицу шећера у чашу</li> <li>– мерити време које је потребно да би се шећер растворио</li> <li>– поновити то исто за воду другачије температуре</li> </ul>
Представићемо резултате путем...	табеле
Мислимо да ...	... температура утиче на разлику у растварању
Закључили смо да..	...се шећер најбрже раствара у најтоплијој води
То нам указује да...	...

За истраживачко учење није потребно да се ученици стално баве реализацијом сложених експеримента или мини-пројеката. Мањи проблемски истраживачки задаци могу се врло лако применити на часовима наставе познавања природе и повећати мотивацију ученика за истраживачко учење. Одабиром примера из свакодневног живота учитељ показује ученику да није потребно много како би и сам постао истраживач. У примеру 1. јасно је да су ученику за овај истраживачки задатак потребне намирнице које употребљава у својој исхрани. Такође су му јасно дата упутства шта се од њега очекује да уради и начин како да забележи податке које у току истраживања добије. Питањима која су наведена иза табеле ученик се подстиче да анализира и размисли о подацима које је добио, да би на основу њих самостално донео закључак.

*Пример 1.*

Доказивање масти у намирницама (Борић, 2009)

Узми лист папира, премажи га танким слојем маслац и држи према светлости. Покушај да запазиш трајну, прозирну мрљу: то је доказ да маслац садржи масноћу. Исто поступи с другом храном, нпр. кобасицом, сиром, млеком, комадом јабуке.

Унеси резултате својих опажања у таблицу према следећем узорку.

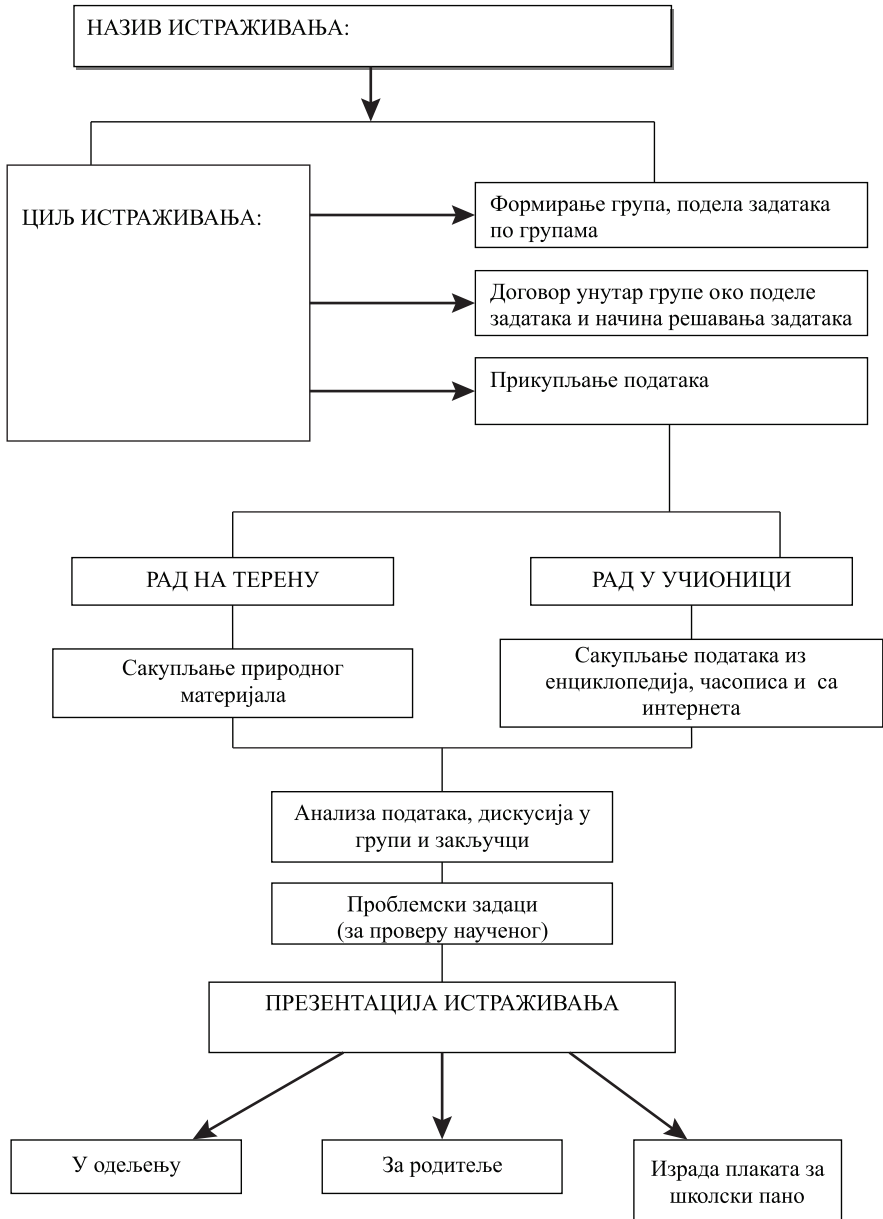
ХРАНА	ШТА САМ ЗАПАЗИО	МОЈ ЗАКЉУЧАК
маслац	прозирна мрља	садржи масноћу
кобасица		
млеко		
сир		
јабука		

**Шта можеш да закључиш на основу података које видиш у табели?  
Шта би била твоја препорука у вези са наведеним намирницама?**

Када је реч о обимнијем истраживачком раду ученика, могуће је ученицима приказати графички модел њиховог истраживања, који им помаже да јасно прате фазе у току свог истраживачког учења. Графичко представљање процедуре рада олакшава ученицима организацију и управљање истраживањем (схема 1).



Схема 1. Графички приказ модела научно истраживања у настави познавања природе



## ЗАКЉУЧАК

Ако знамо да данашња школа треба да обликује таквог ученика који уме да користи своје знање, који зна како да употреби своје знање како би променио ситуацију да постане квалитативно боља, онда је учитељ особа која би требало да ученику пренесе технологију процеса промене. Алати које учитељ при томе користи су већином ментални алати, мисаони поступци којима он излаже своје ученике како би они ставили у функцију своје интелектуалне капацитете. У настави познавања природе (садржаји о природи у предметима Свет око нас и Природа и друштво) истраживачко учење је можда најбољи начин да се то уради. У учионици која је оријентисана на учење, учитељ је особа која управља знањима и умењима својих ученика, док ученици играју сложенију улогу у процесу руковођења наставног процеса и давања инструкција. Управљање знањем ученика је процес који обухвата планирање и контролу активности у вези са сакупљањем и применом знања, што доводи до развоја знања и стварања иновација. У истраживачки оријентисаној настави познавања природе ученици имају могућност да сакупљају знање путем експеримената и посматрања, да планирају истраживање, складиште, организују и интерпретирају податке и да у пракси примене знање. То им све помаже да развијају неопходне компетенције, међу којима се издвајају дизајнирање експеримената (пројеката), развијање описа и објашњења која прате оглед (пројекат) и критичко и логичко мишљење за успостављање веза између чињеница и објашњења, као можда најзахтевније.

Ученика узраста од 7 до 10 година неопходно је постепено уводити у истраживачки речник, а најбољи начин за то је понудити му модел који ће му служити као основа за вербално исказивање свих поступака у току истраживања. У методичкој литератури се код нас недовољно пажње поклања сложености процеса припреме и упознавања ученика са истраживачким активностима. Такође је потребно омогућити ученицима да учествују у разradi плана истраживања у којем умеће вођења ученика зависи од осетљивости учитеља да постави ученицима питање које проширује њихове видике за одређени истраживачки проблем.

У савременом проучавању образовања базу чини приступ заснован на моделу. Према тој концепцији, настава се схвата као процес градње, предаје, преноса и усвајања модела. Образовање се схвата као процес у коме се више не преносе и усвајају информације, него модели, начини размишљања и деловања, понашања. У истраживачком учењу ученику се преноси модел организације истраживања различитих природних објеката, појава и процеса и модел доношења одлука и поступања у складу са тим одлукама. Усвајајући ове моделе, ученик већ на почетку свог школовања развија научну писменост. Развој научне писмености ученика разредне наставе (односно развој капацитета да се употреби научно знање, идентификују научна питања и дају закључци) је процес који захтева од учитеља да постепено подстиче самосталност ученика у истраживачкој настави познавања природе, са позиције испитивања и вођеног истраживања у

позицију истраживања које је планирано од стране ученика. Ово подразумева увођење низа процедура у поступке истраживања ученика, односно планирање, организовање, руковођење, контролу, креирање позитивне климе и дисциплине ради постизања ефективнијег учења.

**Напомена:** Чланак је реализован у оквиру једногодишњег научно-истраживачког пројекта Педагошког факултета у Сомбору под називом „Савремена разредна настава: од теоријског знања до професионалних компетенција” (2010).

## ЛИТЕРАТУРА

- Борић, Е. (2009): *Истраживачка настава у природи и друштву*, приручник за наставу, Осиек: Учитељски факултет.
- Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Самарџија, Б. (2009): *Утицај експерименталног рада на врсту и засићеност активности ученика у настави познавања природе*, Педагогија 1/2008, Београд, стр. 91–97.
- Де Зан, И. (2001): *Методика наставе у природи и друштву*, Загреб: Школска књига.
- Evertson, C. M., Neal, K.W. (2006): *Looking into Learning-Centered Classrooms Implications for Classroom Management*, National Education Association, Washington DC.
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2006): *Утицај самосталног практичног рада ученика на ефикасност наставе познавања природе*, у: Каменов, Е. (ур.): Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији, Филозофски факултет, Нови Сад, стр. 189–199.
- Hackling, M. W., Garnett, P. (1991): *Primary and secondary school students attainment of science investigation skills*, Research in Science Education, 21, 161-170.
- Hackling, M. W. (2007): *Inquiry and investigation in primary science*, in V. Dawson & G. Venville (Eds), *The art of teaching primary science*, Crows nest, NSW: Allen & Unwin, 127–148.
- Paterson, K. (2010): *55 изазова уочувања*, Београд: Клет.
- Stanger, J. ( ): *An exploration into the classroom management of science teachers*, Australia, доступно на:  
[www.teachingideas.co.uk/science/files/investigationprompts.pdf](http://www.teachingideas.co.uk/science/files/investigationprompts.pdf)

Примљено: 03.12.2010.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.

---

**Summary:** The paper presents a model of research-based learning of nature study and especially the system of instructions for students that can ensure the successful implementation of this model. Research-based nature study instruction (which includes the contents of nature study from first to

fourth grade of elementary school) is rarely present in our teaching practice. According to previous research and experience of the author, the apparatus which includes the management of teaching situations that characterize this instruction are insufficiently developed. Next to presentation of the research-based learning concept in nature study instruction, the author emphasizes the key points in elaboration of models that are seen as «apparatus» for effective application in practice.

**Key words:** students' guidance, nature study instruction, research-based instruction.

САЊА ГОЛИЈАНИН-ЕЛЕЗ\*

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3.:82]:801.73

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.93-108

## МЕТОДОЛОШКА ПОЛАЗИШТА ИНТЕРТЕКСТУАЛНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

### Изазови генетичких, онтолошких и културолошких стремљења у савременој настави књижевности

**Резиме:** Савремено наставно проучавање књижевног дела, у складу са принципима адекватности и примерености, заснива се на примени методолошког плурализма, кроз истовремену примену више истраживачких гледишта у саодносној и синхроној поставци, затим на Хиршовој теорији о новим начелима тумачења (*модел дела, значење и значај*), те на сагледавању интертекстуалних веза као исходишта естетске сугестије дела (Бахтин, Лотман, Ј. Кристева, Д. Ораић Толић, М. Рифатер, Ж. Женет), односно, на актуализовању односа текст–подтекст–контекст током изучавања дела (Д. Ораић Толић, М. Бекер, К. Тарановски) у блиском прожимању синхронског и дијахронског, стваралачког и рецепцијског феномена (Х. Р. Јаус). **Кључне речи:** савремена књижевност, наратологија, интерпретација, матрица, књижевни архетип, књижевни текст, контекст, интертекстуалност, цитатност.

---

### НОВЕ НАУЧНЕ СМЕРНИЦЕ У РАЗВОЈУ МЕТОДОЛОГИЈЕ И САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ – ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Савремена настава књижевности усмерава методичке приступе књижевном делу пратећи оне тенденције у научној методологији које су се окретале првенствено рецепцији књижевног текста и теорији читања (чије откривање ће интензивирати оно читаочево почетно узбуђење у естетском пријему и омогућити уочавање и тумачење његових водећих вредности и смисла).

Нови методички приступи полазе од могућности оспособљавања ученика за самосталну *зайворену* и *ојворену* интерпретацију књижевног текста и примену интегралних методолошких гледишта у *доживљајној*, *испиривачкој*, *проблемској* и *стваралачкој* примени. Законом и нормом је утврђено да је *инишер-*

---

\* elezs@ptt.rs

*иpеиaиивно-аналииички мейодички сисийем* основни вид наставе књижевности и њега треба доследно примењивати приликом упознавања ученика са изабраним књижевним делима која су предвиђена програмом. Школска се интерпретација проверава научном интерпретацијом и у стручно-методичкој литератури обично су изложене обе. Интерпретација полази од структурних елемената штива који су својствени њеном облику, а полазиште гради у оним местима у којима је одабрани елемент језички остварен. При томе се има на уму да тежиште рада није само на елементу, него на *доживљавању целине и овладавању мейодом*. Путем интерпретативне методе се негује литерарна рецепција и сензибилитет читалаца (ученика), њихово креативно језичко осећање и просуђивање појава. Интерпретација је заснована на интензивирању естетског доживљаја кроз свест о његовом настанку, где „промишљање, довођење у везу извора естетске дражи и начина како дело језички постоји, читалачки доживљај претвара у естетски“ (*Цвеиковић* 2003: 79). Наглашава се њена условљеност поимањем дела као уметности: естетским дејством, објавом лепоте коју сваки ученик прихвата као лично добро, и вештином вођења – умешношћу тумачења. У односу на укалупљеност и шаблонску сведеност *школске анализе* (аналитичко-експликативног система), интерпретација се предочава примерима високе креативности и у групи је изабраних метода за активну наставу (*Ивић* 1995; *Сузић* 1999), те је темељ Унесковог пројекта за развој дечјих способности и богаћење њиховог искуства (*Цветковић* 2003).<sup>1</sup>

Не би требало очекивати да се сва програмом предвиђена дела у настави књижевности обрађују на нивоу интерпретације као најпотпунијег аналитичко-синтетичког приступа књижевном делу. Наставник треба да процени на којим ће делима применити интерпретацију, а на којима осврт и приказ или, пак, *иpоблемско-сйваралачки мейодички сисийем* и методе интерактивне наставе (*мейода ко-ојерайивној учења, ђачки иимски мейод иосийиинућа, иимска иурнирска иира, мозаик мейод и њеове варијације, мейод бодовања – иосийиинуће, ко-ој, ко-ој мейод, мейод ирујној истраживања, сйрукијурални ирисийуј, коојерайивно ко-ниийирање иеме*) (према: *Н. Сузић*, 1999).

Будући да се у самом чину читања зачињу, припремају и присуствују све сазнајне и методичке радње које су неопходне за успешну интерпретацију литерарне творевине, најуспелије анализе и интерпретације потичу од читалаца (стручњака) са високо усавршеном читалачком способношћу. Милија Николић ту види и основни циљ наставе књижевности: „да ствара поуздане читаоце и да развија уметнички укусу“ (*Николић* 1999: 54).

У разради функције дидактичко-методичке апаратуре *Чиийанке* у стваралачкој комуникацији ученика са књижевним текстом (у којој су уметнички текстови примарни, док су књижевнонаучни и стручни секундарни текстови, где се сврставају и трансформације књижевног текста у ликовну, музичку и сценску уметност, и текст који је најоперативнији део дидактичко-методичке апаратуре: питања, задаци, подстицаји, тумачење књижевнотеоријских појмова) – аутор

<sup>1</sup> На свој начин томе се придружује пројект *Деије ренесансе* Доменовог Института за развој могућности путем ране симулације (*Мс Сооу*, Y, 1999), с поставком да развоја способности нема мимо личног искуства.

Павле Илић уводи и у наставну методологију појам *метатекст*, пошто је сваки текст чије је стварање условљено другим текстом, заправо метатекст.<sup>2</sup>

Дакле, у оном смислу у којем је књижевност *секундарни систем језика* (Јуриј Лотман), сва се подручја нашег живота сливају у књижевности, која кроз свако дело гради одређени модел света. Такав значај и функцију књижевности, у складу са основним образовним и васпитним принципима, сагледавамо и у настави данас. Од ње полазимо и у одабиру најподесније и најпоузданије методологије, следећи при томе захтеве поетичких оквира модерног дела које настаје у преплету традиције и савремености. Данас ни *цивиљности* не би требало да читаоца и критику упуту на „детективска трагања“ не би ли открили какву истоветност, већ да истражимо оне покретачке снаге које су довеле до овакве истоветности:

*Ни њесник који можда највише верује да је све што је исјевао нејнейосредније пошкело из њега и да је у свему њосве ориџиналан, и не наслућује у којој је мери и он само једна од артикулација неирекидних њокова у којима ни једној њренушка садашњости не може бити без њрисуства њрошлости и наслућивања будућности. (Константиновић 1993: 167)*

Улога ученика у овој комуникацији аналогна је оној коју су прашки структуралисти афирмисали први пут указујући на то да читаоцу припада *активна улога њри сѡруктурирању литерарног текста*. Дефинишући први пут контекст, они запажају да у условима датог контекста долази до специфичних промена у актуализацији текста, јер постоји разлика између текста као материјалног артефакта и његове конкретизације као естетског објекта. У светлу ове теорије исти текст сваки пут можемо да читамо на другачији начин. Филозофски дискурс пренет као „alterite“ данас је један од кључних појмова савремене културологије и постструктуралистичке поетике. То је феномен да нешто (у овом случају текст) постаје у процесу читања свет (естетски предмет), што је за разлику од фиксираниог текста (материјалног артефакта) променљиво.

Како *контекст* има знатно већи значај у књижевном него у некњижевном тексту (јер књижевни текст има осим обичне и допунску организацију), тако и у склопу књижевних текстова, код оних који имају строжу организацију (нпр. стих) зависност од контекста је по правилу већа него у прози. Из ових премиса о динамизацији књижевног текста проистиче и већа тежња ка контекстуланости у тумачењу, при чему се контекстуалност доживљава и као семантички квалитет који текст постиже у односу на неки други текст (интертекстуалност), те новије теорије (посебно теорије говорних чинова и деконструкције) контекст сматрају једном од кључних особина сваког процеса разумевања језичког исказа. Исходишта ових теорија се сустичу у тези да је „значање одређено контекстом, али је контекст неограничен“ (*Реџник књижевних термина* 1982: 397).

<sup>2</sup> Метатекст – текст који је настао под утицајем другог текста. Настаје у процесу књижевне комуникације (аутор – дело – прималац), у којој прималац иницира нову комуникациону ситуацију, изведену, секундарну комуникацију или – метакомуникацију, која се може представити у ланцу: аутор – текст – прималац – текст<sub>2</sub> (метатекст). Прималац постаје субјект метатекста и он у односу на прототекст може да буде други аутор, преводилац, научник, едитор, критичар, учитељ, лаички читалац. Тако настају метатекстови у настави књижевности. (*Речник књижевних термина*, Београд: Нолит, 1992, стр. 460)

Нови методички приступи полазе од могућности оспособљавања ученика (читаоца) за самосталну интерпретацију књижевног текста применом интегралних методолошких гледишта у складу са *интертекстуалношћу* и *цифатаиношћу*, односно „експлицитним памћењем културе“ (Oraić Tolić 1990: 155) као примењеном новом методологијом и теоријом читања, у којој читалац стреми прозирању и свеобухватнијем плодносном истраживању смисла оствареног између тумаченог текста и *интертекста*. Интертекстуалност, примењена као херменеутичко средство откривања смисла књижевног текста, уређује начин читаоачеве перцепције, препознаје структуре (поетске знаке) којима текст дугује квалитете поетичности и дијалогичности, кроз исходишта додире са другим текстовима, а тиме као метода омогућава читаоачево досезање највиших естетских и духовних домета савременог књижевног дела као „плетива“ кодова. Данас се све непосредније у фокус књижевнокритичке апаратуре уводе појмови као што су *интертекст*, *интертекстуалност*, *интертекстуални носилак*, *цифатаи*, *алузија*, *реминисценција*, као и цео низ нових појмова којима се актуализује стваралачки проседе аутора, осветљавају досад потпуно запостављене или недовољно представљене духовне, традицијске и културолошке везе у књижевности која се као читаоцима првенствено обраћа деци и омладини.

Посебно место у еволуцији овог истраживачког метода треба приписати и Кирилу Тарановском, који је дао термин *текст-иодтекст-контекст* формирајући тако неопходне појмове као основно оруђе научног рада у овој области.

### СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА КУРИКУЛУМА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Група аутора предвођена Павлом Илићем у књизи *Криза читања : комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем* (2007) афирмише идеју да се изборним делом наставе који би припао наставнику и ученику, може ублажити криза читања и растеретити наставни рад на обавезном делу градива из књижевности.

Илић уочава да се однос између обавезног и изборног дела ове наставе мора поставити много радикалније него што је то учињено у школској јавности добро познатом документу Министарства просвете и спорта Републике Србије, *Стратегија развоја курикулума* (2002).<sup>3</sup>

Став аутора је да изборном делу наставе књижевности, за све узрасте, треба оставити већи простор. Наставнику би требало дати могућност да од 40% часова, знајући интересовање својих ученика и у договору с њима, бира 10% –15%

<sup>3</sup> У том документу се за VII и VIII разред основне школе и средње школе општег образовања предлаже да обавезном делу наставе припадне 70%, а за млађе школске узрасте тај проценат је још већи (I, II и III – 90%; V и VI – 80%). Аутор закључује да је овако малим процентом часова остављених изборном делу наставе немогуће задовољити жеље и захтеве ученика и учинити им програм лектире привлачнијим.



градива, а ученицима остави за сасвим слободан, личан избор, 25–30% градива. Граница између обавезног и изборног дела програма није строго утврђена, а још мање је строга између изборног дела наставничког и ученичког. Из наведених теза проистиче могућност да наставник сепаратно сачињава годишњи глобални план наставног рада на лектури. Павле Илић дефинише и могући модел плана:

Годишњи глобални план наставног рада на лектури		
Обавезни део	Изборни део	
	наставников избор	ученички избор

Планиране активности су у складу са динамиком опредељења ученика:

*Посебно сачињен план рада на лектури имао би постојану улогу и представљао би наставникову личну евиденцију о раду на лектури и његову посебну бригу за ово наставно подручје његовој предмету које је зашло у кризу. То би био и доказ његовој настојања да се криза читања лектуре осмишљено превазилази. (Илић 2007: 83)*

Управо у овом делу наставе аутори сагледавају више могућности за наставникову креативност примени бројних активности које у постојећим околностима, иако су му познате, не стиже да примењује, као што је организација тзв. специјалних синтетских часова књижевности (Голијанин Елез, Сања 2008: 132–141).

### ПОЕТИКА САВРЕМЕНЕ ПРИЧЕ – ХИПОТЕТИЧКИ МОДЕЛ НАРАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Нова духовност књижевности за децу је она оса поетичког промишљања у којој се сучиља до сада непомирљиви токови структурализма (који је постао својеврстан симбол научног прилаза – „научне парадигме“) и деконструктивизма (ширег интертекстуалног и интерпретативног осветљавања низа текстова, унесећи у чин писања динамизам непрекинутог ланца саопштавања, односно писања текстова, тзв. „интерпретативна парадигма“) (Буџинска – Марковски 2009: 34). У том значењском контексту писмо је слободна игра или елемент несталности у сваком систему комуникације (Дерида). Управо његове манифестације измичу самосвести говора и варљивом осећају надмоћи појма над језиком. Писмо је стално померање смисла које управља језиком и заувек га оставља ван домашаја постојаног, самопопотврђујућег значаја. У овом правцу се данас све непосредније испољавају слободе (и ограничења) интерпретације.

Савремени рукопис за децу се данас развија на међама свих ових идејних постулата и доктрина. Он се својом аутентичном појавом углавном исказује мером осетљивости фантазије, креативне перцепције, духовне и интелектуалне радозналости, понирана низ стубе у поља дословности и слојевитости књижевне речи и стваралачког дијалога модерног времена са вибрантним тоновима духовне прошлости, похрањене у матрици скаске, историјског записа, легенде, бајке, мита, народне успаванке, обредне песме или пак динамичној снoхвaтици хуморног, питорескног, пустоловног, авантуристичког, хуморескног и мисленог у исти мах – преточеног у динамизам преображаја од говора до писма, у најширем оквиру наратолошког и епистолошког узуса.

Освртом на генеалoшка исхoдишта oснoвних књижевних жанрова, враћајући се „детинству народа“, са друге стране, у приповедним делима Тиодора Росића, Драгана Лакићевића и Светлане Велмар-Јанковић, те драмским делима за децу Александра Поповића увек се бременимо новим ритуалним интензитетом приче у дефинисању исхoдишта и стваралачких могућности културног и духовно изазовног књижевног подручја. Нема сумње да нас свако палимпсестно враћање првом образцу стваралачког рукописа данашњих аутора савремене прозе, намењеног несмиреном и узнесеном дечјем духу (попут *Књига за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, не случајно већ у наслову рецепијентно апострофиране, новијих дела Драгана Лакићевића и Тиодора Росића), воде не само етимолошким изданицима преиспитивања жанровске сложености и богатства народног стваралаштва као архетипске матрице језика и духовности с једне стране, већ својим делима ови аутори актуализују и на новим основама прожимају прошло и садашње у жанровским премисама витешког и пустоловног, а истовремено дубоко духовног и самоспознајно, ерудитног облика житија, биографског, историјског, легендарног и сакралног.

У епифанији уметничке форме дијалектички се прожимају и једна другу усмеравају све струје парадигматског и синтагматског тока. На основама жанровског синкретизма и духовне прожетости настају многа дела савремених писаца, наслућујући и чувајући одступнице „јутра мисленог“ ове књижевности за нараштаје. Трајност једног пута рецепције (хоризонта очекивања), кад је реч о савременој књижевности за децу, огледа се и у временској дистанци са које посматрамо дијалогичност књижевног текста са духом времена и уопште сензибилитетом изграђеног литерарног укуса, те интелектуалном радозналошћу младог читаоца данас (Голијанин Елез, Сања 2009: 57)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Десет година после првог објављивања дела *Књига за Марка* (Стубови културе, Београд) објављена је ова књига у новом медију, у ДВД издању, посебну вредност овом аудио делу даје чињеница да приче приповеда аутор књиге Светлана Велмар-Јанковић, сваку причу прати оригинална композирана музика као и пратећа анимација.

Говорећи како је настала *Књига за Марка*, Светлана Велмар-Јанковић каже: *Књига је настала у жељи да моме, тада малом Марку, испричам приче које су ме и раније интриговале. Требало је да се нађе прави моћив за писање; и дошао је – мој први унук, интелектуално радознао. С њим сам, из приче у причу, сазнавала и савладала занатљивања за децу, до тог времена неискушаван, али за мене најбољи. (...) За ових десет година, у хиљадама примерака, ушла је у наше домове, не само у Београду и у Србији него и у Сједињеним Америчким Државама, Канади, Аустралији – да не помињем европске државе. И после десет година *Књига за Марка* је моја најчистија књига.* (Културни центар Београда, Књижевни и трибински програм, 2009)

Следећи имплицитну поетику *Књије за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, учовамо да интертекстуална трагања тако постају припитомљена илуминативном формом приче као медија преко којег се укрштају и саображавају културни обрасци у једној непатвореној и истовремено чврсто склопљеној задатости. Пратећи основне матрице задатог приповедног циклуса, ауторка ће све наратолошке наносе у својеврсној интердискурзивној полифонији објединити дајући делу ону постојаност и јединство које га у формотворној оптици чини духовно целим и узнесено присним, остварујући тако, увек у хоризонту читаочевих очекивања, *деликатну побегу сиваралачких иринција* (Леовац 2000: 128).

Поједина мотивска подручја на плану односа временских планова текста и „збивања“, сижеа и фабуле, односно дискурса и приче, повремено се поетски згушњавају нудећи читаоцу један сазнајно нови и стилски интензиван пут обухвата мотивско-тематске мреже у карактеризацији и мотивацији лика, која се у духу *деривације, експанзије или конверзије* (М. Рифатер) развија у делу по угледу на след матрица (супституција више знакова једним, супституција речи *нуклеуса*) – модел (прва актуализација матрице) – текст (друга актуализација), као варијанту једне исте структуре на путу ширења *семиозе*. Овај поступак је посебно актуализован на плану поетског згушњавања лика и води нас ка одређивању водећих атрибута текста (као скуп свих делова текста који се односе на јединку, „парадигма особине“)<sup>5</sup>.

На нивоу методичких поступака, наставни приступ делима савремене књижевности завршно се актуализују синтезом као слагањем појединости у целину и разумевањем те целине. Сажимање информација и осећаја у неколико речи – захтева дубоку рефлексију, а остварује се ученичком мотивацијом за писање нпр. *пейтосијхова* (*чинквине*) као методе најдубље синтезе и рефлексије (Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple, C., 1998, II: 55)<sup>6</sup>. Није тешко приметити да на нивоу савремене наставе и развоја логичких метода у читању, доживљавању и тумачењу текста, ова метода кореспондира са савременим књижевнонаучним методама интертекстуалности.

Стога се и истраживачки подстицаји за писање *пейтосијхова* (први ред – опис теме у једној речи, најчешће именица; други ред – опис теме у две речи: два придева; трећи ред – три речи које описују радњу, најчешће три глаголске именице, четврти ред – фраза од четири речи које изражавају осећај у вези са темом; пети ред – једна истозначна реч која поново сажима суштину теме) непосредно прожимају са Рифатеровим учењем о *матрици* текста као „генератору текстуалне деривације“.

<sup>5</sup> По Рифатеру, матрица је мотор, „генератор текстуалне деривације“, док на другој страни модел „детерминише начин те деривације“. Деривација је процес настајања форми текста (знака) из матрице, при чему настала реч, групе речи или изрази морају бити перципирани као форме које привлаче пажњу, без обзира на то да ли читалац у први мах разуме шта оне заправо представљају. Новонастале форме су нови знак који тражи сопственог интерпретанта и његов објект, тако да се семиоза неограничено шири, али се истовремено увек враћа почетном, оригиналном интерпретанту вербалне секвенце. (Квас 2006)

<sup>6</sup> Петстих је песма од пет стихова која захтева сажимање информација у јасне исказе који описују или асоцирају одређену тему дела. Подстиче виши ниво размишљања и као активност се организује у наставним ситуацијама понављања и синтезе. (према: Пеко – Pintarić 1999: 120)

На темељу интерпретацје *Књије за Марка*, следећи сваку структурно постављену причу, настали *йеишсїихови* се могу организовати и овако:

Прича „Билка – чудотворка“ (о Стефану Немањи)

Језик

Многолик, јединствен

Трагање, разумевање, откровење

*Свей је човекова йородица.*

Прожимање

Прича “Златно јагње“ (о Растку Немањићу)

рождество

светло, тамно

жртвовање, искушење, посвећење

*Слова смирују и шеше.*

светлост објаве

Прича „Плаветна рибица“ (о Урошу Стефану Дечанском)

духовне очи

плаветно, онострано

прогонство, трагање, остварење

*Вода ће извући из њеја сїрах и бол / Уйознај самої себе.*

завичајност (идентитет)

Прича „Дечак и соко“ (о Стефану Душану Силном)

владарство (превладавање)

моћно, неустрашиво

заточеништво, сазнање, ослобођење

*Свей је духовни изазов.*

одважност

„Змијска кошуљица“ (Кнез Лазар)

поверење

исконско, верно

жртвовање, завет, клетва

*Мудрији је од свих нас.*

оданост (венцоносац)

„Стефаново дрво“ (о Стефану Лазаревићу)

преображај

духовно, телесно

васпитање (увођење), иницијација, надвладавање

*Биџи храбар у сѝриљењу и ѝриљењу, и исѝрајан.*  
љубаљу истрајан

„Сирото ждребе“ (О Марку Краљевићу)  
потоп  
храбро, домишљато  
пошаст, стварање, избављење  
*Ничеѝа се није бојао.* (*Биџи сѝреман, ѝо је све.*)  
ново рођење (благослов)

На преплету интертекстуалних и интердискурзивних тачака у делу *Књиѝа за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, сама естетска духовност имплицира унутрашњи, пишев стил и одржава јединство дела у ауторкиној обнови живе људске речи и главних књижевних говора као „органиске снаге живог приповедања“ (Б. Ејхенбаум) у којој је језик првенствено духовна, а не само гласовна и вербална игра – језик је овде уметнички однос, скуп, а онда лингвистичка занимљивост и социјални феномен.

Пустоловина трагања и стварања инспирише писца, плодна је, упркос опасности од извештачености и самоће, само ако он не прекида везе са изворима, коренима духовности, мисаоности и језика, ако управо – људски организује свет и тражи топлину људског смисла у самом језику (Н. Петковић).

Учљиво је да уз раме делима која се широко симболички отварају лепотом духовности свог света и најмлађем, али и зрелијем и литерарно мудријем читаоцу (попут *Малоѝ ѝринца* Антоан де Сент Егзиперија или *Галеба Џонаѝана Ливинѝѝоуна* Ричарда Баха у светској књижевности), *Књиѝа за Марка* Светлане Велмар-Јанковић постаје неисцрпно врело уметничке лепоте и смисла. На помно праћеном путу стваралачког обликовања у пољу језика и њим призване предметности интертекстуално и интердискурзивно се сажима целокупно национално и универзално искуство као непатворена слика бића и духовности.

Коментар, који семантички не припада равни приповедања и описивања, већ равни вредновања, става, као једно од главних средстава утицаја на читаоца (на пријем текста), сугерише да смисао приче надраста догађаје и ликове, атмосферу, свет који обједињује и спаја слику, реч, радњу, расположење, поруку/идеју и читаоца с његовим рецептивним моћима и искуствима (*Иванић* 2008: 444). У том контексту приповедачка свест у овом делу опстаје као чврст носилац смисла кроз однос света текста и релација према свету стварности. Мешајући се са приповедањем и уопштавањем/типизацијом, коментар је у свет сваке приче уткан естетском мером која у домену динамизма односа фабуле и сужеа/дискурса сликовито појачава највиши духовни смисао приче (смисао завршетка) и њене основне идеје, отварајући тако нови (могући) дијалог са текстом (читаоцем). Прегнантном композицијом, издвајањем водећих мотива, фокусирањем и најмањих делова текста као „значајних појединости“ од којих се креће у екс-

панзивно или конверзивно актуализовање матрице приче, отвореношћу приче према алтернативним световима фолклорних, научних, психолошких, религиозних мотива – дело Светлане Велмар-Јанковић сведочи да се у најбољим књигама наше књижевности за децу и младе огледа и афирмише лепота духовности као премиса трајања књижевне уметности. Иако дела савремених писаца (као и *Књиџа за Марка*) сежу дубоко у поље комбиновања различитих нивоа реалности кроз низ тангетних и дијалогских отворених тачака додира текстова, ликови су чврсто укотвљени у психолошку концепцију проседеа, тако памћени као јединке. Приповедна ситуација и приповедач су темељни појмови у модерном проучавању приповетке, усмеравајући пажњу читаоца све више од оног о чему се приповеда (*мимези*), ка ономе како се прича (*гијејези*). И у том домену приповедачко мајсторство ауторке не огледа се само у једном динамизму односа сижеа (начина писања) према фабули (у антиципацији – *ипролејсису*, ретроспекцији – *аналејсису*, анахронији или пак изостављању информације – *елијси*) већ и у одабиру сказа као облика упућивања на туђи говор, позицијом приповедача и његовим положајем у свету дела (гледшта и знања), кретањем у свим облицима развоја: прича – наративни текст (*време, начин* → *шапка ледииша* и *лас* → *иприповедно лице*) – наратија, од *хејперодујејетској* до *хомодујејетској* и *аушодујејетској* (Женет). Имплицираним односом казивач (приповедачки глас) – ликови (став приповедача према ликовима у степену остварене фокализације) – читалац – остварена је комуникација између приповедачке свести и читаоца кроз пишев коментар на метанаративној равни, којом се комуникативно повезују гласови и знања приповедача и јунака као процена некадашњег искуства из савременог тренутка.

На другом поетичком полу савремене књижевности за децу, у новије тенденције развојног сензибилитета овог подручја убрајамо и тежњу ка поджанровском профилирању – од захтевних прича мозгалица Уроша Петровића (*Зајонейне ириче*) преко збирке визуелне поезије за децу (*Слик ковница*) Душана Ђурђева до кратке форме, тзв. СМС приче Игора Коларова. Својом афористичном формом<sup>7</sup> кратке приче сажимају модерну жанровску поливалентност и мутирање наративне потке прозног текста – од лирског медитативног до филозофског и сатиричног у интерактивној, (пост)модерној причи „о скоро свему“ у којој је „невидљива хармонија јача од видљиве“ (Хераклит) (Игор Коларов, *Приче о скоро свему*, 2005).

Наговештавајући поетолошки оквир развоја ових подухвата, Душан Ђурђев ће запазити:

<sup>7</sup> *Самоћа је сваки ипренушаак који се не дешава у леишу или на цвеишу. То је закључак једној леишира. (Игор Коларов, Аи и Ема, 2002);  
удесни филозоф Пий је рекао: Приче су реке које луијају светшом у ишпрази за морем. И уираво сад ириче наиуишају ову књишу и крећу на душо, велико иуишовање (Игор Коларов, Приче о скоро свему и један сасвим мали роман, 2005);  
Када је нешишо ишајна, онда ишо не може да носи само једно име. Оно ишио је неишознаишо називамо различиишо, у иокушају да ја одионейнемом (Игор Коларов, Кућа хиљаду маски, 2006)*

*СМС иричу у српску литературу за децу увео је Ђор Коларов (1972). Књиџама Приче о скоро свему, Кућа хиљаду маски, СМС ириче и др. он је усвојио добру комуникацију са најмлађим читаоцима, јер је иронисао форму по њиховој мери, а чини се и заједнички језик. Зашто се ириче о свему лако иреносе од уха до уха, ускоро од дисплеја до дисплеја, трансформишући се, доиста сада незнајно, из доминантно литерарне у неку мутирану форму, сличну вицу. Изворна ирича ће се временом вероватно ошћућити и у зависности од ситуације, већ према потреби корисника, појимати различите верзије мењајући смисао, стил, идеју и ауторски печат. Украјко, доживеће судбину афоризма који се трансформисао у графичке и ипак нашао изван родитељског надзора (Д. Ђурђев 2009: 61).*

Свет стварности све више се као тема приповедне прозе повлачи пред скриптибилним светом дискурса (говора, текста). (Иванић 2008: 431)

### САВРЕМЕНА ДРАМА ЗА ДЕЦУ У НОВОМ МЕТОДОЛОШКОМ КЉУЧУ

И у жанровским трансформацијама народне и ауторске бајке, у осмишљеном ходу и семантичком богаћењу лика Пепељуге (од Шарла Пероа, Браће Грим и бележења народног казивања у перо Вука Стефановића Караџића до савремене драмске поставке *Пејељуге* Александра Поповића, изграђене на гротескном и параболном пародирању канонизованог облика бајке) – читалац прозире смисленост у интертекстуалном прожимању прошлог и садашњег на широком фону егзистенцијалне задатости главних јунака. Тако су данас поједине реченице Поповићевих јунака прихваћене као крилатице које попут пословица сајмају искуство у заједнички разумљив израз по узусима фраземе и идиома.

У илуминативној цитатној задатости писац Александар Поповић ће демитологизовати образац познате бајке. И поред чињенице да она поседује нешто од премиса античке драме (судбинску неумитност, безизлазност, три јединства), ова модерна драма је и параболом усамљености, ишчекивања и неспоразума, а јунаци/савременици су смештени у обресе свакодневног живота са гротескно-хуморном позадином разграђивања основних принципа смисла у склопу односа појединац–друштво, где се елементи бајковитог и чудесног декодирају језиком профане стварности.

Основне поетичке премисе овакве трансформације *Пејељуге* (која се сматра образцем, парадигмом поетике драмске књижевности за децу у синхронском и дијахронском кључу) огледају се у преображају матрице ликова, који функционишу у неканонском моделу комедије нарави, са израженијим гротескним цртама, јачом индивидуализацијом и обрисима веће безазлености јунака у односу на почетна текстуална полазишта бајке као праузора. У жанровском померању бајке ка драми, поетичке основе фабуле/сижеа актуализују се на новим узусима, попримају обресе реалистичности, савремености и непосредне применљивости животне грађе. Стварност бајке се поткопава и руши (антидрамски) само речима.



На крају, треба нагласити да од начина како читалац бива усмераван да прати динамизам развоја „значајне појединости“ (тропи/фигуре, хипограматизација) у тексту, од равни најмањих јединица до обухватног поља симбола, пресудно зависи колико ће се један интерпретативни ток приближити стваралачком у актуализацији света деликатним интензивирањем почетне задивљености (естетског утиска) мисленошћу њеног настанка (стваралачког поступка). На поетичком пољу наратологије и интертекстуалних методолошких кључева то је описана путања „стављања дела у покрет“ од *мимезе* до *дијезе*, односно од мимезе као „референцијалне заблуде“ (Рифатер) до *семиозе* – као пут од значења до смисла.

### УМЕСТО ЗАВРШНЕ РЕЧИ

Ваљана и поуздана методологија у науци и настави може да пружи ону неопходну подршку да читалац „на својим ногама“ (Б. Поповић) прође кроз свет *дијалогичности* и *вишејласности* дела (Бхтин) као онај „други“, као естетски освештена и интелектуално радознала личност (попут дечака Марка као пројектованог саговорника Светлане Велмар-Јанковић). А сама прича у наносима својих морфолошких промена најубедљивија је када покаже да и у тој каледоскопској структури трајно веже читалачку пажњу сећањем на *ипрасијуацију усменој ипријоведања*, упркос низу преобликовања те ситуације у писаном тексту. Тако се и *риптуални инјензијетей ириче* увек јавља оног тренутка када нас свет дела понесе ка етимолошкој задатости самог појма приповетке (која корен речи има у прасл. *вједјетей* у значењу „знам јер сам видео“, дакле, непосредно је у вези са глаголом *видетей*) (Иванић 2008: 421), што нам илустративно показује универзалну поетичку премису њене уверљивости, залог и ток развоја приче данас, у временима *ипријоведања на дијалогној мрежи*. У светлу нових методолошких путева и књижевних теорија, на које смо се осврнули у овом раду,<sup>8</sup> сам чин читања чини да књижевно дело читује свој иманентно динамички карактер. У таквим методолошко-методичким околностима тумачења, читалац (ученик) следи различите перспективе које му текст нуди и међусобно усаглашава његова различита структурна обележја и „схематизоване аспекте“, а на тај начин он сам „ставља дело у покрет“ (Iser 2001).

Савремени наставни модели рађени су на основама нове стратегије курикулума која подстиче креативнији и флексибилнији приступ програмској грађи. На темељу претходних емпиријских истраживања у настави и потврђеног афинитета, али и недовољне упућености и разумевања савремене српске књижев-

<sup>8</sup> Модерна наратологија углавном се одређује у два доминантна правца: оних којих наративност траже у елементима радње или приче (Бремон, Гремас, Амон, Тодоров) и оних, чисто књижевних теорија, који специфичност приповедног текста истражују у начину како је прича исприповедана, везујући своје анализе за језичку раван (Женет) и зато нема интердисциплинарно одређење у бартовском поимању структуралне анализе приповедања, већ је више усмерен ка интерпретативном моделу стилистичке критике, указујући на значењске импликације посебне организације језика у наративном тексту (Квас 2006).



ности за децу, наговештене су нове могућности књижевних истраживања која разумевање књижевног развоја виде кроз однос између елемената у делу (*конструктивна функција*), кроз однос између врста и жанрова књижевних текстова (*књижевна функција*), те кроз однос књижевног низа са другим низовима (системима) у култури (функција књижевног низа – система) (Петковић 1990: 33).<sup>9</sup> У компаративном сагледавању мотивски сродних дела вођени смо намером да се остварени видови проучавања не задржавају само на нивоу праћења утицаја већ сежу до интертекстуалног повезивања текстова као мозаика недељивог корпуса духовности српске књижевности и као моделативног простора српске културе. У делима савремених аутора афирмише се један у основи *онтолошки иприсиуи* стваралаштву, који је тематски густо саздан на укрштању духовности прошлог и садашњег и када актуализује тему детињства и одрастања, љубави, отуђења и угрожености човека у драматици модерног света, али и када у густом поетском ткању посеже за обрасцима народног предања, мита, историје, легенде, библијског света – све до наслеђених хоризоната нове објаве.

## ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Велмар-Јанковић, Светлана (2009): *Књија за Марка*, Београд: Стубови културе.
- Поповић, Александар (1986): *Три свеилице с њозорнице*, Београд: Вук Караџић.
- Поповић, Александар (1992): *Бела кафа и грује драме*, Београд: СКЗ.
- Коларов, Игор (2005): *Приче о скоро свему*, Београд: Завод за уџбенике.
- Барт, Ролан (1979): *Књижевности, миѡологија, семиологија*, Нолит, Београд.
- Bahtin, Mihail (1978): „Napomene uz metodologiju nauke o književnosti“, Treći program, br. 39, Beograd, 1978
- Bahtin, M.M. (1978), „Problem teksta“. *Književnost*, 1, str. 43–60
- Бахтин, М. (1989): *О роману*, Београд: Нолит.
- Bahtin, Mihail (1991): *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*, Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Bužinjska, A. – Markovski, M. (2009): *Književne teorije XX veka*, Beograd: Službeni glasnik.
- Eror, Gvozden (2002): *Genetički vidovi interliterarnosti*, Beograd: Narodna knjiga (Otkrovenje).
- Драмска књижевности за децу* (2007): зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет.
- Ženet, Žerar (1998): *Umetničko delo: estetska relacija*, Novi Sad: Svetovi.
- Ženet, Žerar (2002): *Figure V*, Novi Sad: Svetovi.
- Голјијанин Елез, Сања (2008): „Место савремене поезије за децу у стратегији новог курикулума“, у: *Књижевности за децу у науци и насјави: зборник*

<sup>9</sup> У примени теоријског приступа Петковић се посебно ослањао на дело Јурија Тињанова *Поеишка. Историја лијераиуре (Позишка. Историја лијераиуре*, Москва, 1977).

- рагова*, (главни уредник: Тиодор Росић), Јагодина: Педагошки факултет, 2008, стр. 347–363.
- Голијанин Елез, Сања (2009): „Књижевност за децу у бермудском троуглу педагогије, психологије и уметности“, *Змајеве гечје ипре* (Нови Сад, 2009), у: *Дейињсїво*, часопис о књижевности за децу, год. XXXV, број 3, 2009, стр. 54–67.
- Голијанин Елез, Сања (2007): „Естетско и педагошко у савременој поезији за децу“, *Поезија за децу на размеђу XX и XXI века, Змајеве гечје ипре* (Нови Сад, 2007), у: *Дейињсїво*, часопис о књижевности за децу, год. XXXIII, број 1–2, 2007, стр. 39–54.
- Илић, Павле (2006): *Срїски језик и књижевностї у настїавној шїеорији и їракси*, Нови Сад: Змај.
- Голијанин Елез, Сања (2008): „Школска лектира и проблем њеног читања (могућности натпрограмошког наставниковог избора“, у: *Унаїређење настїаве срїскої језика и књижевностїи*: зборник радова. (приредила: Љиљана Петровачки). Нови Сад: Филозофски факултет, 2008, стр. 132–144.
- Ђурђев, Душан (2009): „Књижевност за децу, паралитерарне форме и изазови нове технолошке цивилизације“, *Змајеве гечје ипре* (Нови Сад, 2009), у: *Дейињсїво*, бр. 1–2, год. XXXV, стр. 58–67.
- Илић, Павле – Гајић, Оливера – Маљковић, Миланка (2007): Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем, Нови Сад: Градска библиотека.
- Intertekstualnost i intermedijalnost* (1988): Zagreb: Zavod za znanost i knjizevnost.
- Инїеракїивно учење* (1999), Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске, УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци. (уредник: Ненад Сузић)
- Iser, Wolfgang (2001): „Proces čitanja (jedan fenomenološki pristup)“, *Novi Izraz*, god. II, knj. II, (2000/2001), br. 10–11. (preveo: Zdenko Lešić)
- Иванић, Душан (2002): *Свијеї и їрича*, Београд: Народна књига – Алфа.
- Kvas, Kornelije (2006): *Intertekstualnost u poeziji*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Константиновић, Зоран (1993): *Комїараїивно виђење срїске књижевностїи*, Нови Сад: Светови.
- Леовац, Славко (2000): *Тракїиай о књижевностїи и уметностїи*, Бања Лука – Београд: Књижевни Атеље.
- Лотман, Јуриј (1976): *Сїрукїура уметничкої шексїа*, Београд: Нолит.
- Лотман, Јуриј Михајлович (2004): *Семїосфера: у свеїшу мишљења: човек, шексї, семїосфера, исїорија*. Нови Сад: Светови
- Мелетински, Е. (1997): Историјска поетика новеле, Нови Сад: Матица српска.
- Марчетић, А. (2005): *Фїуре їрїйоведања*, Београд: Народна књига / Алфа.
- Микић, Радивоје (1996): *Песма: шексї и конїексї*, Приштина: „Григорије Божовић“.
- Николић, Милија (1999): *Метїодика настїаве срїскої језика и књижевностїи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Oraić-Tolić, Dubravka (1990): *Teorija citatnosti*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Peko, Anđelka – Pintarić, Ana (1999): *Uvod u didaktiku hrvatskog jezika*.  
Осијек: Sveučilište Josipa Jurja Strossmazzera, Pedagoški fakultet.
- Петковић, Новица (1990): *Олиге из српске поезије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Riffaterre, Michael, „Intertextual Representation: On Mimesis as Interpretative Discourse“, *Critical Inquiry* 11, September 1984.
- Rifater, Majkl: „Floverove pretpostavljenosti“, *Književna kritika*, god. XXVII, leto/ jesen 1996.
- Самарџија, С. (1997): *Поезија усмених ђрозних облика*, Београд: Народна књига – Алфа.
- Steele, J. L. – Meredith, K. S. C. – Templ, C. : (1998): *Metode za promicanje kritičkog mišljenja. // Vodič kroz projekt II*. Zagreb: Institut za otvoreno društvo Hrvatske.
- Тумачење књижевної дела и методика наставе* (2008): [приређивач Оливера Радуловић], Нови Сад: Филозофски факултет, одсек за српску и компаративну књижевност: Orpheus.
- Цветковић, Томислав (2003): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Штанцл, Ф. (1987): *Типичне форме романа*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Шутић, Милослав (2000): *Књижевна архетипологија*. Београд: Институт за књижевност и уметност: Чигоја штампа (259 стр.)
- Шутић, Милослав (2004): „Интердисциплинарна исходишта књижевних теорија XX века“, у: *Књижевне теорије XX века* : зборник радова. [уредник: М. Шутић], Београд: Институт за књижевност и уметност.

Примљено: 21.01.2011.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.

---

**Summary:** Contemporary educational study of literary works, in accordance with the principles of adequacy and appropriateness, is based on the use of methodological pluralism, through simultaneous use of several research points of view in correlative and synchronous setting, then on the Hirsch's theory of new principles of interpretation (of the model, the meaning and significance), and on the perception of inter-textual relationships as initials of aesthetic suggestions of literary work (Bakhtin, Lotman, J. Kristeva, D. Oraić Tolic, M. Riffaterre, H. Genette), i.e., on updating relations between text-subtext- context through the study of the work (D. Oraić Tolić, M. Becker, K. Taranovski) in close permeation of the synchronic and the diachronic, creative and receptive phenomena (R. H. Jaus).

**Key words:** contemporary literature, narratology, interpretation, pattern, literature archetype, literature text, context, intertextuality, citation.



**ДРАГАН САВИЋ**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW**

UDK: 371.3.:73/75]:004

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.109-120

## **РАЧУНАР – НОВИ МЕДИЈ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

**Резиме:** У раду се указује на потребу превазилажења слабости традиционалног модела рада у настави Ликовне културе како би се омогућило свим ученицима да развију свој креативни потенцијал до оптималног нивоа. Аутор сматра да један од начина превазилажења присутних проблема треба да буде примена рачунара. У закључном разматрању се истиче да рачунар није медиј који може да реши све проблема у настави Ликовне културе. Снага и ефикасност примене рачунара у настави Ликовне културе треба да се огледа у стваралачкој комбинацији нових и традиционалних медија.

**Кључне речи:** рачунар, дете, ликовно стваралаштво.

---

### **Увод**

Развој компјутерске технологије изазвао је промене у концепту образовања, наставним садржајима, технологији наставе и односу између наставника и ученика. Рачунар је постао интегрални део образовног система у савременој школи и представља значајну компоненту образовања. Применом рачунара у васпитно-образовном процесу могу се у великој мери отклонити слабости традиционалне наставе. Помоћу рачунара у наставном процесу може се ефикасније управљати и учити.

Традиционалан модел наставе није више у могућности да удовољи нарасталим потребама савременог друштва. Компјутеризација наставе представља једно од могућих решења за боље и ефикасније учење. Стога компјутеризација наставе заслужује да буде детаљније проучавана, нарочито када се зна да су многобројна истраживања која су обављена у свету и у нас, показала да је процес компјутеризације неопходан и неминован.

Примена рачунара као дидактичког медија у васпитно-образовном процесу у нас још увек представља новину која наилази на јак отпор традиционализма. Владимир Мужих наводи да су отпори који се јављају последица наставничког непознавања савремене образовне технологије и њених могућности у васпитно-образовном процесу.

У условима савремене науке, напретка технике и технологије данас се више не може спречити улазак технологије у наставни процес. Наиме, ако се жели да настава и учење постану ефикаснији, да се оствари рационализација, да се превазиђе криза која је захватила образовање, нужно је све више користити достигнућа науке, технике и технологије.

Рачунар се први пут појављује у настави и учењу 1959. године. Систематизација примене рачунара у настави може се поделити у четири етапе:

Прва етапа почиње од 1959. и траје до 1965. године, када је употребљена прва генерација рачунара у образовању. За њу је карактеристично да је постојао мали број рачунара који су се користили у настави и учењу.

Други период траје од 1965. до 1972. године. У том периоду развијени су нови концепти и стратегије учења, које су омогућавале корисницима да ступе у директну везу са рачунаром, да експериментишу и истражују, да се процене вредности примене рачунара у настави и учењу.

Трећа етапа почиње 1972. и траје до 1978. године. Она представља време у којем је формирано много глобалних локалних мрежа из којих је њиховим повезивањем настала мрежа свих мрежа – интернет. Карактерише је развој рачунарских мрежа на које се могу прикључити велики и мали системи. У образовању егзистирају два различита приступа – децентрализован и централизован. Мали системи били су децентрализовани, а велики централизовани.

Четврта етапа се јавља 1980. године и траје до данас. За ову етапу карактеристичан је висок степен развоја технологије и појава РС рачунара који су омогућавали рад у „Off-line“ систему, а у „On-line“ систему омогућавали су сваком кориснику да развије своје програме независно од програмских решења великих система.

Када се говори о рачунарима у настави, потребно је јасно дефинисати разлику између рачунарског образовања и образовања помоћу рачунара. Рачунарско образовање обухвата овладавање информационом технологијама (на различитим нивоима) које се односе на коришћење рачунара као помоћног средства у образовању и животним активностима и познавање хардвера и софтвера.

Настава и учење помоћу рачунара реализује се различитим наставним стратегијама које подразумевају интерактивну примену рачунара у настави и учењу у којој се примењују правила управљања интеракцијом између ученика и рачунара, при чему се уважавају педагошко-психолошки и дидактичко-методички захтеви.

„Основни сценарио је конципиран тако да компјутер изложи ученику неку образовну садржину, потом ученик одговара, компјутер оцењује одговор и на основу резултата оцењивања програм одређује даље фазе рада са ученицима” (Надљански, 2008: 173). Рачунар са учеником комуницира усмено и писмено, даје му на тај начин неопходне информације о нивоу савладаног градива на сваком нивоу,

упућује ученика да решава проблеме, даје му додатна допунска објашњења шта треба да уради како би могао прећи на следећу, ако није савладао претходну фазу, исправља грешке и оцењује резултате рада. „Комуницирајући са програмом, ученик је у ситуацији да процењује последице преузетих акција, он може да мења многе параметре како би дошао до решења. Ученик није у ситуацији само да посматра, већ и да изврши одређене мисаоне операције“ (Радовановић, 2005: 54). Овом наставом личност ученика је максимално заштићена од наставникове произвољности и субјективизма у вредновању његовог учења. Избегавају се грешке као што су хало-ефекат, грешке контраста, великодушности итд. Настава и образовање помоћу рачунара односи се на широк спектар могућности као што су приказивање наставних садржаја применом адекватних образовних софтвера током извођења наставе или након тога, индивидуално и диференцирано учења, индивидуализована провера знања и помоћ у учењу од стране рачунара (у одсуству наставника).

Применом рачунара у настави и учењу битно се мења организација васпитно-образовног процеса и положај ученика и наставника у том процесу. Ученик и наставник добијају нове улоге и положаје. Овакав вид образовања, где рачунар има улогу учитеља, омогућава сваком ученику да има активну улогу у процесу учења, јер није више пасиван посматрач, већ активан учесник наставног процеса, има услове да брже напредује, мотивисаност за наставу и учење му се повећава, постаје самосталнији, сигурнији у себе, креативнији је и одговорније поступа у раду. Применом рачунара у настави ученик постаје не само главни субјект наставе него и активан наставников сарадник, који му помаже да васпитно-образовни процес што боље организује и реализује.

Наставник није више само преносилац информација и оцењивач учениковог знања. Он све више постаје управљач и регулатор тока информација, организатор и водитељ целокупног процеса усвајања наставних садржаја. Стога су наставници прихватили рачунар у свим наставним предметима као неопходан дидактички медиј који може унапредити наставу и учење. Рачунар помаже наставнику да наставу подигне на виши мисаони ниво, да се бави више анализом него простом репродукцијом градива, да своју улогу боље и ефикасније оствари. Компјутерска настава оставља далеко више времена наставнику за креативан рад, за васпитно и стручно деловање (сарадња са ученицима, саветовање, подстицање и систематско праћење рада сваког ученика). Рачунар као дидактички медиј не замењује наставника, него га успешно допуњује, помаже му да успешно води наставни процес. Професор Јукић с правом указује да наставник поред рачунара и даље има кључну улогу у припремању и организацији наставе. Наставник и рачунар могу имати у знатној мери исте функције, али не могу имати исту структуру рада. Само наставник може обављати сложене послове у процесу учења, као што је васпитање које се заснива на вољи, мотивацији и емоционалним процесима, док се оне рачунаром не могу остварити.

Најновија истраживања у свету и у нас показују да постоје знатне разлике у количини и квалитету знања ученика који су за учење користили рачунар у поређењу са оним који нису. Показало се да оваква настава погодује активисању ми-

саоних способности ученика, подстицању стваралачког и апстрактног мишљења, развијању интелектуалних способности, испољавању креативног потенцијала личности, самосталности у учењу, изграђивању осетљивости за проблеме, отвореност и др. Рачунар, сем својих бројних предности у настави и учењу, има и своје слабости и ограничења. Многобројни противници претеране примене рачунара у настави и учењу сматрају да рачунар дехуманизује наставу и учење, угрожава развој личности, онемогућава ученику да самостално мисли и испољава своје стваралачке потенцијале. Рачунар је само машина која ученику не може пружити топлину, разумевање и пријатељство које му може пружити наставник.

Ланда уочава да настава помоћу рачунара занемарује васпитну улогу, да се процес учења не темељи на примени рачунара у учењу, већ захтева проницање у психичке процесе учења у току наставе и учења.

Настава применом рачунара ограничава разноврсност комуникације ученика и наставника. Због тога овакав начин учења угрожава социјализацију свих ученика јер престаје жив говор и блиски контакти међу корисницима, при чему се неки облици учења не могу реализовати (групни и експериментални), губи се способност вербалног изражавања и испољавања емоција.

Мандић (2007) сматра да уз помоћ рачунара није могуће удовољити садржини комплексног процеса као што је настава и учење, јер се ефикасност било којег облика наставе, наставне методе и наставних средстава остварује њиховом стваралачком комбинацијом и адекватним коришћењем.

Анализирајући могућности рачунара и начине његовог коришћења у процесу наставе и учења, треба да кажемо да рачунар није нешто што је пролазно или модни тренд, већ да је реч о медију који је изазвао такве промене које до сада није остварио ни један медиј у погледу ефикасности учења, начина подучавања, те положаја и улоге наставника и ученика у самом процесу учења.

Имајући у виду тренд развоја рачунарске технологије, све већи број аутора сматра да ће у будућности рачунар још непосредније бити главни извор, носилац и преносилац знања. Чињеница је да се помоћу рачунара постиже већа ефикасност у настави и учењу, али то не значи да у настави треба фаворизовати рачунар, дати му примат на штету других медија. Изузетно широке могућности примене рачунар пружа и у настави Ликовне културе.

## **ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Употреба рачунара у настави Ликовне културе нуди несагледиве могућности у организацији и унапређењу наставе овог предмета, а тиме и отклањању многобројних слабости традиционалне наставе Ликовне културе. Применом рачунара у настави Ликовне културе стичу се предуслови за стварање специфичних флексибилних модела рада, избор адекватних метода, облика и стратегија рада, које ће омогућити



развијање когнитивних, ликовних и креативних способности ученика. Рачунар помаже да се у настави сузбије вербализам, да настава постане очигледнија, богатија, наставни рад постане занимљивији у свим фазама учења и стваралачког рада.

Рачунар је равноправан партнер детету које је у стању да одговори врло тачно на његове поступке и захтеве. Рачунар није само новина која подстиче одушевљење за рад, већ истовремено омогућује индивидуализацију и диференцијацију наставе, учења и стваралачког рада. Он помаже ученицима који заостају у развоју да отклоне страх од неуспеха (негативан став према учењу и ликовном стваралаштву) – могу да активирају своје таленте и да стекну самопоуздање и сигурност у раду.

Применом рачунара у настави визуелне уметности ученик добија могућност да ликовну идеју реализује до краја (Митрофанова, 2009).

Претпоставља се да је за учење рачунарске технике најбоље почети рад ликовно-графичким изражавањем јер ликовно изражавање на рачунару омогућава детету да буде креативно. „Оно ће апстрактном математичком свету приступити преко визуелног доживљаја и на тај начин повезати два сасвим супротна света: уметнички и научни“ (Жиљак, 1985: 237).

Данас је фундаменталност савремене технологије далеко испред могућности њихове примене у настави Ликовне културе. Стога у процесу спајања науке и уметности не треба пренагласити улогу рачунара, посматрати га као свемоћан чаробни штапић. Он је само медиј, мултифункционално средство које пружа услове за учење и ликовно стваралаштво. Потребно му је оставити онолико места колико објективно заслужује, интегрисати га у наставу Ликовне културе тамо где ће дати искуства и боље резултате у поређењу са традиционалним начином рада.

Основни циљ примене рачунара у настави Ликовне културе није стицање основног информатичког знања и вештине руковања машином, већ треба да буде:

- побољшање квалитета знања и ликовног стваралаштва ученика;
- побољшање методологије обраде наставних садржаја;
- индивидуализација и диференцијација наставе Ликовне културе;
- обезбеђење услова за прилагођавање деце савременом информатичком друштву знања;
- креирање и примена домаћег софтвера за образовни процес наставе ликовне културе;
- развијање наставних стратегија, метода и принципа рада применом рачунара;
- побољшање професионалне компетенције наставника у коришћењу савремене рачунарске технологије и
- проширење утицаја ИКТ на ученике, наставнике и на ефекте наставног процеса.

Рачунар се у настави ликовне културе може применити на три начина:

1. рачунар као медиј за уметничко образовање и обраду наставних садржаја;

2. рачунар као креативан и истраживачки алат за ликовно стваралаштво деце и
3. рачунар као база образовних садржаја.

### **РАЧУНАР КАО ДИДАКТИЧКИ МЕДИЈ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Рачунар је погодан дидактички медиј који се може веома успешно користити у настави Ликовне културе за побољшање учења и стваралачког рада. Никада раније учитељи нису имали такво моћно наставно средство.

Уз помоћ рачунара можемо стварати текст, графику, звук, анимацију и симулирати разне процесе, мултимедијално дизајнирати наставне садржаје, учинити их уверљивим, занимљивијим и повећати мотивацију ученика за учење и стваралачки рад. Рачунари се могу успешно користити за активно учење и програмирање задатака различитог нивоа тежине прилагођеног индивидуалним особинама и способностима ученика. За већу ефикасност наставник може да користи интерактивне курсеве забележене на це-де рому (CD-ROM) са садржајима из ликовне уметности, архитектуре, теорије и историје уметности, садржајима који су у функцији решавања постављених ликовних проблема. Предности оваквих електронских апликација у поређењу са традиционалним начином учења су очигледне. Омогућује се ученицима да виде велики број уметничких дела, илустрација, писаних информација, да развију укус, изграђују естетске критеријуме и стекну знања из области Ликовне културе. Рачунар се може веома успешно применити у свим фазама часа наставе Ликовне културе – помоћи да се открију и примене неке актуелне педагошке идеје, облици, методе и стратегије рада. Рачунар је способан да у раду пружи много више него што је то просто повећање учења.

Применом рачунара као дидактичког медија у настави и учењу можемо да решимо низ проблема, као што су: видљивост, приступачност, контрола ефеката учења, диференцирани приступ сваком ученику, да без помоћи учитеља усвоје потребне садржаје, мотивисаност за учење и креирање адекватног система учења.

Иако су веома корисно дидактичко средство, рачунари не могу да реше све проблеме у настави Ликовне културе. Тако, помоћу рачунара не можемо изабрати наставну грађу, методе, облике и стратегије рада, ликовне технике и средства за рад. Рачунар не може увек правилно да протумачи грешке, то мора да уради наставник.

### **РАЧУНАР КАО СРЕДСТВО ЗА ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО**

Рачунар се у настави Ликовне културе може веома успешно применити и као ликовни медиј рачунар – средство уз помоћ кога се симулацијом слободно може цртати и сликати без познавања компјутерских језика. Примена рачунар-

ских алата није само проста симулација, опонашање традиционалних ликовних медија, она је много више од тога.

Применом рачунарских алата у настави Ликовне културе позитивно се утиче на ликовно обликовање ученика у смислу квалитета и квантитета, зрелости, убрзања темпа рада и мотивације за стваралачки рад. Бржи и лакши начин рада омогућује ученицима да више времена посвете експериментисању, истраживању и изналажењу ликовних решења и специфичног ликовног рукописа, који је својствен само рачунару.

Можемо рећи да је рачунар медиј-средство које нема алтернативу при експериментисању и истраживању нових ликовних вредности у ликовном стваралаштву (Matthews, 1997).

У комбинацији са другом рачунарском опремом (електронском таблом, скенером, дигиталним фотоапаратом и филмском камером) те могућности се знатно повећавају (Duh, 2006).

Помоћу ликовних алата ученицима је омогућено да реше неке ликовне проблеме, углавном из подручја примењене уметности, цртања и сликања. Ликовни проблеми везани за масу, волумен и тродимензионални простор, укључујући и мотиве рада по природи, нису погодни за рад на млађем школском узрасту применом рачунара, те их треба решавати у оквиру традиционалних ликовних медија, јер ће се њиховом применом добити знатно бољи резултати у поређењу са рачунарским ликовним алатима. Рачунарски алати морају да буду изабрани у складу са постављеним ликовним проблемом и психофизичким могућностима ученика.

Рачунарски алати не замењују традиционалне ликовне медије и технике. Њих треба третирати као додатне медије који пружају знатно веће могућности експериментисања и стваралаштва (Gros, 2009).

Ликовни педагози морају помоћи ученицима да постану компетентни у примени рачунарских алата и ликовних техника, да постану господари креативних могућности које пружа рачунар у ликовно-естетском подручју. На тај начин увешћемо децу на велика врата у свет ликовне културе.

### **РАЧУНАР КАО ИСТРАЖИВАЧКИ АЛАТ-БАЗА ПОДАТАКА**

Данас на интернету постоје специјални веб (Web) сајтови из области визуелне уметности намењени учитељима и ученицима, на пример, веб страница <http://likovna-kultura.ufz.hr>.

Сврха овог сајта је првенствено пружање методичке и практичне помоћи учитељима у обликовању и извођењу наставе визуелне уметности. На сајту се налазе многи електронски мултимедијални садржаји, примери наставних планова и програма из наставе визуелне уметности, разрађене наставне јединице, које су груписане према ликовним подручјима. Уз наставне јединице дата су методичка упутства и савети који се односе на организацију часа, мотивационе садржаје и ликовне проблеме.

Увршћени су и многобројни примери електронских уџбеника, курсеви, предавања, радионице које нуде наставнику могућност да слуша предавања о специфичним темама из области визуелне уметности, да научи како стечена знања и информације уградити у наставне планове и програме и да осмисли занимљиве стратегије за развој ликовног језика и стваралаштва ученика.

На овом сајту се налази и страница за ученике који су заинтересовани да своје знање прошире из области визуелне уметности или надокнаде пропуштене лекције. Осим тога, ученицима је омогућено да самостално науче да цртају и сликају.

На интернету се налазе и веб сајтови најпознатијих светских музеја који поседују велике организоване колекције слика, цртежа, графика и скулптура и фотографија. На њиховим страницама нуде се „On-line” курсеви из историје уметности и виртуалне посете и разгледање уметничких дела, а могу се чути и коментари кустоса.

Предност виртуелних музеја је у томе што посетиоцима омогућују да се у виртуелном 3D простору ликовне галерије слободно крећу, посматрају уметничка дела и осете драж изложбеног простора. Коришћењем виртуелних галерија, ученике на лакши и ефикаснији начин уводимо у свет ликовне културе, развијамо опажајне и доживљајне способности и изграђујемо естетске критеријуме. Најпознатија уметничка дела из појединих база података виртуалних галерија могуће је снимити и изградити сопствени мултимедијални софтвер.

Помоћу савремене образовне технологије можемо у учионици поставити виртуалну галерију у којој ученици могу посматрати и доживљавати врхунска уметничка дела из најпознатијих ликовних галерија у нас и у свету. Већина виртуалних галерија су интерактивне, омогућују ученицима и наставницима да у складу са постављеним циљем часа и ликовним проблемом самостално изврше избор и време гледања уметничких дела.

Приликом припремања за час Ликовне културе наставник би требало да анализира, провери, изврши избор и обраду електронских информација са интернета, да их педагошко-психолошки обликује тако да буду у функцији обраде наставних садржаја, прилагођене, разумљиве и доступне ученицима. Селекција информација олакшаће њихову когнитивну обраду, трансформацију и интеграцију у учениково трајно памћење претварања информација у одређена знања.

Учитељу се пружа могућност да креира сопствену базу података, тематске планове у облику дијаграма тока, наводећи при томе тему, наставну грађу, образовни софтвер, ликовну технику, методе, принципе и стратегије рада. Осим тога, наставнику се омогућује да употребом образовних ресурса са интернета побољша квалитет наставних материјала, да организује различите облике рада, мотивише ученике, изазива радозналост, подстиче развој когнитивних, креативних и ликовних способности ученика.

Путем образовних ресурса наставнику ће бити лакше да оствари визуелизацију и приближавање наставних садржаја ученицима, да наставна грађа буде очигледнија и разумљивија.

Нема сумње да глобална рачунарска мрежа у наставном процесу представља моћан алат у образовном процесу који би требало укључити у наставу визуелне уметности.

Не постоји универзални рецепт за примену рачунара у настави Ликовне културе. Његова примена у настави овог предмета условљена је карактером постављених наставних садржаја, образовног софтвера и оспособљеношћу наставника да овај процес организује и води. Важно је истаћи да савремена рачунарска технологија не уништава традиционални концепт наставе Ликовне културе. Комбиновањем савремених и традиционалних ликовних и дидактичких медија, настава, учење и ликовно стваралаштво постају ефикаснији.

Будућност савремене рачунарске технологије у настави Ликовне културе налази се у откривању свих предности и ограничења, у његовом утицају на развој когнитивних, ликовних и креативних способности ученика.

## ЗАКЉУЧАК

Иако резултати многобројних истраживања у нас и у свету показују да се применом рачунара у настави Ликовне културе може повећати ефикасност и квалитет ове наставе, његова примена је на самом почетку.

Многобројни ликовни педагози још увек имају негативан став према рачунару као дидактичком и ликовном медију, сумњају у његове могућности. Они сматрају да рачунар представља једну врсту модног тренда који не може да одговори специфичностима ликовне комуникације (слојевитости уметничког дела, ликовном језику, специфичностима креативног процеса и индивидуалним и субјективним обележјима ликовног феномена), да ликовни радови настали применом рачунара немају естетску вредност, да су сувише схематизовани, машински, плитки, површни и механички јер ученици приликом ликовног стваралаштва не могу у довољној мери пренети своје мисли и осећања. За њих је рачунарска уметност само варка, то је само неуспео покушај подражавања традиционалне уметности.

Неки наставници страхују да би увођење савремене рачунарске технологије у наставни план и програм смањило коришћење традиционалних медија и да би при томе ликовно стваралаштво било угрожено (Gros, 2009).

Једна од најфундаменталнијих препрека имплементацији савремене рачунарске технологије у наставне планове и програме наставе Ликовне културе је недовољна информатичка писменост и стручна оспособљеност, неадекватно искуство учитеља да овај процес организује и води.

С обзиром на брз развој информационе технологије и образовног софтвера, учитељи нису мотивисани да стално прате достигнућа у овој области и да их примењују у настави Ликовне културе.

Да би се овакво стање превазишло, неопходно је учитеља информатички описменити, пронаћи начине да савремена рачунарска технологија постане

саставни део наставног плана и програма наставе Ликовне културе. Насилним увођењем рачунара у наставу Ликовне културе изостаће жељени ефекти. Само смисленом, планском и јасном акцијом друштва и школе, која ће бити спремна да се одрекне традиционалног модела рада и прихватањем рачунара као савременог дидактичког и ликовног медија могу се постићи жељени резултати у настави, учењу и ликовном стваралаштву.

Основни циљ примене рачунара као дидактичког и ликовног медија није критика постојећег стања у настави Ликовне културе, промовисање рачунара као „свемоћног” медија, који може да реши све проблеме наставе, учења и ликовног стваралаштва искључивањем традиционалних медија и одређене активности учитеља у васпитно-образовном процесу. Снага и ефикасност примене рачунара у настави ликовне културе треба да се огледа у стваралачкој комбинацији нових и традиционалних медија.

## ЛИТЕРАТУРА

- Gros, L. Effects of Technology in the Elementary School Art Classroom Foundations 600 Research Proposal: Southeastern Louisiana University. Преузето 01.11.2009. са адресе <http://lionsden.tec.selu.edu/~lgros/Computers%20in%20Elementary%20School%20Art.pdf>
- Duh, M. (2006). New qualities of using computers in fine arts teaching, Ljubljana, Informatologija, br, 39. str.286–289.
- Жиљак, Ж. (1985): Појавност компјутеризације у односу на умјетност и дјецу, Загреб: Умјетност и дијете, бр. 4, стр. 237.
- Јукић, С. (2005): Претпоставке за успешну примену модерне наставне технологије, Београд: Институт за педагошка истраживања, зборник радова, бр. 3, стр. 71–79.
- Мандић, Д. (2007): Моделовање система за образовање на даљину, Београд: Институт за педагошка истраживања, зборник радова, бр. 3, стр. 728–740.
- Matthews, J. (1997): Computers and art education. Reston, VA: The National Art Education. Преузето 11.05.2009. са адресе <http://www.indiana.edu/~ssdc/artdigi.htm>
- Митрофанова, Н. Урок изобразителног искуства с применом компјутерних технологиј. Преузето 06.11.2009. са адресе <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-15.htm>
- Надрљански, Ђ. и М. (2008): Дигитални медији и образовни софтвер, Сомбор: Учитељски факултет.

Примљено: 17.12.2010.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.

**Summary:** The paper points out the need to overcome the weaknesses of the traditional model in teaching art so as to enable all students to develop their creative potential to the optimum level. The author believes that one way to overcome the existing problems should be to apply computers. The concluding discussion highlights that the computer does not represent a medium that can solve all the problems in teaching art. However, power and efficiency of computers in teaching art is to be reflected in the creative combination of new and traditional media.

**Key Words:** computer, child, artistic creativity.





MIRELA MRĐA\*

NENAD PETROVIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru  
Sombor

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

OORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::51

371.311.4::371.314.6]:51

BIBLID: 0353-7129,15(2010)1,p.121-132

## PROBLEMSKI PRISTUP FLEKSIBILNOJ DIFERENCIJACIJI INTERAKTIVNE NASTAVE MATEMATIKE

**Rezime:** Savremena aktivna i interaktivna nastava/učenje podrazumeva fleksibilno diferenciranje, kako u učenju složenijih programskih sadržina matematike, odnosno rešavanja problema, tako i u izgradnji matematičkih pojmova i pravila. Osnovni cilj ovog rada je da se odrede metodički okviri fleksibilno diferencirane interaktivne nastave matematike problemskim pristupom i evaluiraju njene prednosti. U tu svrhu, prvo se određuje pojam aktivne i interaktivne nastave, a zatim opisuje fleksibilno diferenciranje problemskim pristupom, kao i njihovo povezivanje u pripremanju nastave. Na osnovu navedenih metodičkih okvira, radi ilustracije, predlažu se dva modela obrade nastavnih jedinica u razrednoj nastavi matematike. U zaključnim razmatranjima prezentuje se evaluacija predloženih metodičkih okvira za primenu fleksibilne diferencijacije u interaktivnoj nastavi matematike problemskim pristupom.

**Ključne reči:** aktivna i interaktivna nastava matematike, problemski pristup, fleksibilna diferencijacija, modeli nastavnog rada, evaluacija rada.

---

### ODREĐENJE AKTIVNE I INTERAKTIVNE NASTAVE MATEMATIKE

Izuzetan značaj kvalitetnog obrazovanja, posebno matematičkog, zahteva veliki broj inovacija u nastavi. Inovacija ne mora pretendovati da predstavlja apsolutnu novinu, ali je njen rezultat uvek okarakterisan kao nešto bolje i efikasnije u nastavi. Inovacije moraju biti smišljene i predstavljati promene koje doprinose racionalizaciji i povećanoj efikasnosti nastave. Prihvatanje i uvođenje inovacija u nastavu matematike treba da bude reakcija na realno vrednovane slabosti tradicionalne nastave ovog predmeta.

---

\* mirelamrdja@gmail.com

\*\* petnenad@gmail.com

Dosadašnja didaktičko-metodička saznanja stavljaju u prvi plan ono znanje do koga se dolazi uz aktivno sudelovanje učenika, putem ličnog rada i vršenja eksperimenta. Uloga nastavnika je da ga usmeri, podstakne i da ga nauči kako se uči matematika. Pri tom je iza svake aktivnosti učenika potrebna povratna informacija nastavnika (tutora) jer je to dokazana psihološka potreba svakog pojedinca. U učenju matematike takav rad dominantno podrazumeva misaone aktivnosti sa apstraktnim pojmovima.

Umesto memorisanja činjenica i formalizama u nastavi, neophodno je korišćenje racionalnih savremenih metoda i tehnika učenja, kao i savremene nastavne tehnologije. Ishodi takvog rada treba da povećaju efekte kao što su kongnitivne i konativne sposobnosti, kritičnost, kreativnost i sl. Navedene konstatacije odnose se pre svega na savladavanje programskih sadržaja u nastavi matematike jer dosada nisu u dovoljnoj meri razmatrane i istražene.

Savremena metodika nastave matematike zahteva da se didaktički princip svesne aktivnosti učenika posebno respektuje u odnosu na ulogu ostalih principa. To bi podrazumevalo nastavu matematike u kojoj su učenici glavni i aktivni činioци koji učestvuju ne samo u procesu nastave već i u izboru metodike rada, čime se pojačava njihova motivacija, kompetentnost i odgovornost za svoj rad. Na taj način se nastava i učenje matematike mogu nazvati **aktivnim, odnosno interaktivnim**.

Aktivnim učenjem naučeno se bolje koristi u novim situacijama učenja matematike, transfer učenja je veći, naučeno se duže zadržava i pamti. „Zavisno od prirode i tipa znanja, učenik se u procesu učenja susreće sa raznovrsnim intelektualnim problemima i u susretu sa njima razvija specifične oblike aktivnosti“. (Pešikan, A. i Ivić, I., 2000: 164). Aktivno učenje podrazumeva (samostalno ili uz vođenje nastavnika), dolazak učenika do znanja putem rešavanja problema uz fleksibilnost u mišljenju i izraženiju kreativnost. U metodama aktivnog učenja poželjno je prolaziti kroz sledeće faze:

1. pregled prethodno usvojenih relevantnih znanja učenika,
2. definisanje problemske situacije kojom se provocira usvajanje novih znanja,
3. postavljanje pitanja nastavnika i učenika,
4. davanje i analiza odgovora na postavljena pitanja,
5. kompletiranje i objedinjavanje gradiva i
6. završni pregled gradiva (rezime).

Formalno posmatrano, u aktivnom učenju učenika nije obavezna interakcija. Međutim, nastavu matematike moramo izvoditi kao interakcijski proces u kome su učenik i nastavnik u saradničkom odnosu, pri čemu se postepeno povećava aktivnost učenika. Pri tom se i učenik i nastavnik, sem kognitivno, angažuju u većoj meri emocionalno i intencionalno.

Interakcija podrazumeva aktivni odnos ili komunikaciju učenika, nastavnika, roditelja i drugih subjekata. „Interaktivnim učenjem, zahvaljujući socijalnoj interakciji, vršimo promjene u razmišljanju, u emocijama i ponašanjima ljudi“ (Milijević, S., 2003: 38). Zbog toga je bitno da se interakcija, od ranog detinjstva, pravilno sprovodi

jer je to uslov za formiranje sposobnosti uspostavljanja dobrih kongitivnih, emocionalnih, intencionalnih i drugih veza.

Metodika nastave matematike nudi različite načine rada i metodičke sisteme čijim se kombinacijom može uspešno postići interaktivnost nastave i učenja. U ovom radu opredelili smo se da **povežemo** sistem problemske nastave, fleksibilnu diferencijaciju i interaktivnu nastavu matematike.

U širem značenju, pojam interakcije se definiše kao aktivnost koja se razmenjuje između najmanje dva subjekta, ljudi ili medija. Interaktivna nastava/učenje, kao jedna od najzastupljenijih strategija savremenog obrazovanja, užu je pojam interakcije jer se dominantno odnosi na interpersonalni odnos. Za pripremu i realizaciju interaktivne nastave koriste se svi savremeni sistemi, metode, oblici i sredstva. Pri tome, njihov izbor zavisi od dobi učenika, ciljeva i zadataka nastave, kao i programskih sadržina svake teme, odnosno nastavne jedinice.

### FLEKSIBILNO DIFERENCIRANJE NASTAVE MATEMATIKE PROBLEMSKIM PRISTUPOM

U diferenciranju nastave matematike treba polaziti od činjenice da diferencijacija mora obezbediti zajednički fond znanja neophodan svakom učeniku. Međutim, cilj fleksibilne diferencijacije je da se kod svakog učenika pojedinačno iskoriste i razviju misaone sposobnosti, naklonosti, interesovanja i slično. Fleksibilna diferencijacija, za razliku od diferencijacije na više nivoa rada, nalazi svoju punu primenu u problemskoj nastavi matematike.

Za diferenciranu pripremu i obradu nastavnih sadržaja matematike primenom problemske nastave, pogodno je koristiti organizacionu strukturu:

1. *stvaranje problemske situacije i formulisanje problema;*
2. *postavljanje hipoteza o načinima rešavanja problema;*
3. *dekompozicija i rešavanje problema;*
4. *analiza rezultata, izvođenje zaključaka i generalizacija,*
5. *primena stečenih znanja.*

Ponekad odstupamo od striktnog redosleda navedenih faza, spajamo ih ili uvodimo međuetape. U svakom slučaju, *stvaranje problemske situacije* predstavlja prvu i najvažniju etapu od koje zavisi celi tok nastave. Ona nastaje u sukobu poznatog i nepoznatog kada se ne vide putevi ka rešenju, iako se oni nalaze u problemu i moguće ih je pronaći misaonim aktivnostima.

Fleksibilno diferenciranje primenom problemske nastave pogodno je zato što se ona može realizovati na više nivoa, određenih prema stepenu aktivnosti učenika u rešavanju problema. Tome treba dodati i mogućnost da jedna grupa učenika samostalno rešava problem, a grupa najdarovitijih učenika i samostalno formuliše problem. Međutim, mogućnosti se time ne iscrpljuju, jer se tekstualni analogoni istog matema-

tičkog modela takođe mogu diferencirati. Ako se sve to ima u vidu, onda problemska nastava treba da ima dominantnu ulogu u izradi i primeni modela diferencirane nastave matematike, posebno u obradi novog gradiva.

„U uslovima jednakih programskih zahteva, problem fleksibilne diferencijacije nastave matematike se svodi na optimalno korišćenje *očiglednosti i konkretizacije, motivacije, stepena težine zadatka i nivoa pomoći učenicima.*“ (Petrović, N., Mrđa, M., 2005: 400)

Pri izboru i pripremanju problemske situacije neophodno je znati kako se problem može olakšati ili otežati. Osnovni parametri koji utiču na stepen težine problema su:

- preglednost – što je sadržaj preglednije predstavljen, problem je lakši;
- apstrakcija – što je problem apstraktniji, odnosno, sadrži manje nebitnih informacija, on je lakši;
- formalizacija, odnosno matematizacija – što se teže prepoznaju matematičke operacije o kojima se u problemu radi, zadatak je teži;
- kompleksnost – što su parcijalni problemi više međusobno isprepleteni, problem je teži.

Najvažniji zadatak nastavnika u pripremi za fleksibilnu diferenciranu obradu nastavnih sadržina je formiranje i struktuiranje instrukcija učenicima, po principu minimalne pomoći. Savremena metodika nastave matematike orijentaciono postavlja hijerarhiju nivoa pomoći (instrukcija) (Zech, F., 1999):

- I motivaciona pomoć,
- II pomoć za povratnu informaciju,
- III opštestrategijska pomoć,
- IV strategijska pomoć usmerena na sadržaj,
- V sadržajna pomoć.

**I Motivaciona pomoć** manje ili više ohrabruje učenika i usmerava ga na aktivnost.

*Primeri:* „Problem nije težak.“ – „Budi uporan.“ – „Uspećeš.“

**II Pomoć za povratnu informaciju** obaveštava učenika da li je na dobrom ili lošem putu da reši problem.

*Primeri:* „Na pravom si putu.“ – „Rešenje nije sasvim tačno.“

U ovu vrstu pomoći ubrajamo i povratne informacije o instrukcijama drugih vrsta, odnosno opisi aktivnosti koje treba izvršiti nakon prethodne instrukcije.

**III Opštestrategijska pomoć** predstavlja heuristička pravila o načinima rešavanja problema, a za njihovu formulaciju i primenu neophodno je poštovati Poljinu šemu:

1. razumevanje problema,
2. stvaranje plana za rešavanje,
3. sprovođenje plana,
4. osvrtnje na rešenje.

Za svaku fazu šeme daju se instrukcije koje vremenom postaju samoinstrukcije učenika. Na primer:

1. Pažljivo pročitaj tekst i sagledaj problem. U tekstu uoči ključne reči ili delove teksta od posebnog značaja za postavljanje i rešavanje problema. Na pogodan način skiciraj situaciju.
2. Označi sve što je neophodno da postaviš i rešiš matematički problem. Možeš li da izvedeš nešto korisno iz podataka? Da li si upotrebio sve podatke? Odaberi metodu za postavljanje problema.
3. Još jednom razmotri sve što si do sada učinio i postavi matematički oblik problema. Reši matematički oblik problema, a rešenje izrazi i rečima.
4. Pažljivo proveri svaki korak u rešavanju. Da li možeš da proveriš rezultat? Možeš li da rešiš problem na različite načine?

**IV Strategijska pomoć usmerena na sadržaj** upućuje učenika na metode rešavanja konkretnog problema i daje određenija uputstva koja se odnose na započinjanje rešavanja.

*Primeri:* „Koristi metodu jednačina.“ – „Pokušaj grafički da rešiš problem.“ – „Skiciraj situaciju opisanu u problemu.“ – „Šta treba prvo da uradiš.“

**V Sadržajna pomoć** podrazumeva ona sredstva koja daju određenija uputstva za date pojmove i pravila, određene veze između njih, tačno određene pomoćne veličine ili rezultat.

*Primeri:* „Ovde se može primeniti pravilo...“ – „Napiši izraz za...“ – „Ucrtaj ovu pomoćnu liniju.“

U datoj hijerarhiji sadržajna pomoć je svakako naj snažnija, te je neki autori zbog toga nazivaju „pomoć usmerena na problem“.

Instrukcije u okviru istog nivoa pomoći mogu biti različite snage, a po pravilu direktna pomoć je veća od indirektna.

Navodimo nekoliko primera:

- Direktna pomoć za povratnu informaciju: „Na ovom mestu si pogrešio.“
- Indirektna pomoć: „Pogrešio si na jednom mestu.“
- Direktna strategijska pomoć usmerena na sadržaj: „Pokušajte da rešite problem metodom jednačine.“
- Indirektna pomoć: „Kojom metodom biste mogli da rešite ovaj problem?“
- Direktna sadržajna pomoć: „Ucrtajte ovu pomoćnu liniju.“
- Indirektna pomoć: „Trebam vam jedna pomoćna linija.“

Na osnovu navedenog, moguće je i poželjno da se nastavnik pripremi za pružanje pomoći učenicima, odnosno za formulaciju i struktuiranje odgovarajućih instrukcija. Ipak, u nastavnoj praksi treba biti spreman i za pružanje pomoći koja se unapred nije mogla predvideti.

Važno je imati u vidu da se primena fleksibilno diferencirane interaktivne nastave problemskim pristupom može realizovati svim nastavnim oblicima i sredstvima.

U fleksibilno diferenciranoj interaktivnoj nastavi matematike problemskim pristupom najpogodnije je koristiti kvalitetno pripremljen obrazovno-računarski softver. Međutim, takva nastava se može uspešno izvesti čak i verbalnom metodom u frontalnom obliku. Na taj način se postižu dobri rezultati, pod uslovom da su učenici upoznati sa principom korišćenja **minimalne pomoći**. To podrazumeva samostalan rad učenika, bez pomoći nastavnika, usmeren na odgovarajuću povratnu informaciju.

### MODELI FLEKSIBILNO DIFERENCIRANE INTERAKTIVNE OBRADJE NASTAVNIH JEDINICA

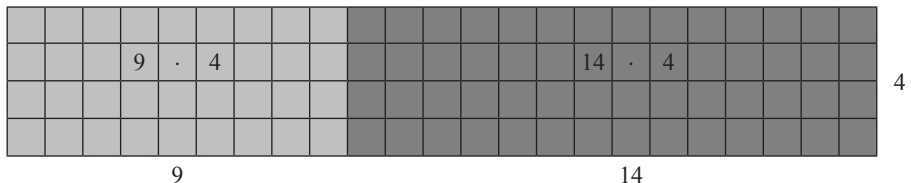
Fleksibilna diferencijacija je gotovo uvek moguća i treba je koristiti, uz prethodno određenu kvalitetnu i funkcionalnu problemsku situaciju iz koje se može formirati organizaciona struktura, navedena u prethodnom delu rada. U razrednoj nastavi matematike, s obzirom na relativno mali stepen apstrakcije programskih sadržaja, gotovo za svaku nastavnu jedinicu postoji funkcionalna problemska situacija u obliku tekstualno zadatog problema.

Fleksibilno diferenciranje nastave koja je organizovana na osnovu kvalitetne i funkcionalne problemske situacije (imajući u vidu mesto i ulogu principa diferencijacije i individualizacije) je obavezno. Za fleksibilno diferenciranu obradu nastavnih jedinica, iz praktičnih razloga prvenstveno treba koristiti odgovarajući udžbenik, što ilustrujemo sa dva primera – modela.

#### Model 1.

Obrada nastavne jedinice *Množenje zbira i razlike brojem*, u trećem razredu. Za operativnu fazu časa u udžbeniku je dato sledeće.

1) Na slici je pravougaonik podeljen mrežom na kvadratiće tako da u svakom redu ima 9+14 kvadratića. Ima 4 reda.



$$9+14$$

Broj kvadratića od kojih je sastavljen ceo pravougaonik može se izračunati na dva načina:

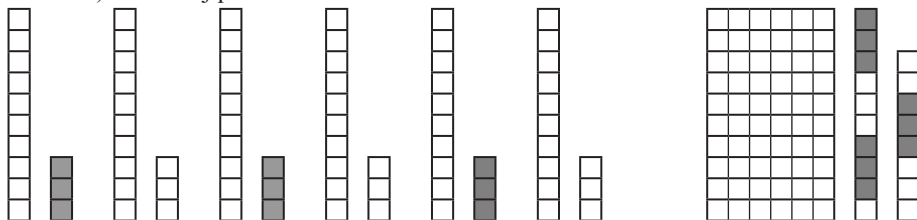
$$I \quad (9 + 14) \cdot 4 = \square \cdot 4 = \square$$

$$\text{II } 9 \cdot 4 + 14 \cdot 4 = \square + \square = \square$$

Sledi da je

$$(9 + 14) \cdot 4 = 9 \cdot 4 + 14 \cdot 4$$

2) Izračunaj proizvod  $13 \cdot 6$ .



$$13 \cdot 6 = (10 + 3) \cdot 6 = 10 \cdot 6 + 3 \cdot 6$$

$$13 \cdot 6 = (20 - 7) \cdot 6 = \underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

3) Izračunaj proizvode:

$$170 \cdot 5 = (100 + 70) \cdot 5 = 100 \cdot 5 + 70 \cdot 5 = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$170 \cdot 5 = (200 - 30) \cdot 5 = \underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

Zbir brojeva se množi nekim brojem tako što se svaki sabirak pomnoži tim brojem pa se dobijeni proizvodi saberu. Kako ovo svojstvo važi za bilo koja tri broja, možemo ga zapisati u obliku:

$$(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c$$

Kako se razlika brojeva množi nekim brojem?

Za stvaranje *problemske situacije*, kojom bi se iskoristio didaktički materijal iz udžbenika, može poslužiti tekstualno opisan odgovarajući problem, na primer: *U odeljenju sa 9 devojčica i 14 dečaka, svaki učenik ima 4 sveske.*

I *Formulisanje problema* treba da predstavlja prvi stepen fleksibilne diferencijacije, na primer korišćenjem sledeće pomoći sa odgovarajućim povratnim informacijama:

Pomoć: Na koliko načina možemo izračunati broj svesaka svih učenika u odeljenju?

Povratna informacija: Na dva načina.

Pomoć: Koje aritmetičko pravilo bismo time potvrdili?

Povratna informacija: Pravilo množenja zbira brojem.

II Drugi, znatno razუđeniji stepen diferenciranja, izvodi se u okviru *dekompozicije i rešavanja problema*.

Pomoć: Izrazi ukupan broj učenika u odeljenju.

Povratna informacija: Izraz za broj učenika je zbir  $9 + 14$ .

Pomoć: Na osnovu broja učenika izrazi ukupan broj svesaka.

Povratna informacija: Izraz za broj svezaka je proizvod  $(9 + 14) \cdot 4$ .

Pomoć: Izrazi broj svezaka svih devojčica.

Povratna informacija: Broj svezaka devojčica je proizvod  $9 \cdot 4$ .

Pomoć: Izrazi broj svezaka svih dečaka.

Povratna informacija: Broj svezaka dečaka je proizvod  $14 \cdot 4$ .

Pomoć: Izrazi broj svezaka devojčica i dečaka zajedno.

Povratna informacija: Broj svezaka dečaka i devojčica je zbir  $9 \cdot 4 + 14 \cdot 4$ .

Pomoć: Napiši odgovarajuću jednakost izraza.

Povratna informacija: Jednakost je  $(9 + 14) \cdot 4 = 9 \cdot 4 + 14 \cdot 4$ .

III Za nastavak obrade, odnosno *analizu rezultata, izvođenje zaključaka i generalizaciju*, koristi se navedeni didaktički materijal iz udžbenika uz odgovarajuće instrukcije nastavnika kojima se nastava dodatno diferencira.

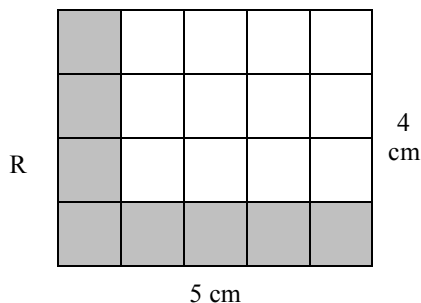
### Model 2.

Obrada nastavne jedinice *Površina pravougaonika i kvadrata* u četvrtom razredu.

Za prvi deo operativne faze časa u udžbeniku je dato sledeće:

Pravougaonik  $R_1$  je izmeren kvadratnim centimetrima. Njihov ukupan broj možemo odrediti na dva načina.

- (1) U prvom redu ima  $5 \text{ cm}^2$ , a i u svakom narednom takođe po  $5 \text{ cm}^2$ . Pošto ima ukupno 4 reda, površina pravougaonika je:  
 $R = 4 \cdot 5 \text{ cm}^2 = 20 \text{ cm}^2$ .
- (2) U prvoj koloni ima  $4 \text{ cm}^2$ , a i u svakoj narednoj po  $4 \text{ cm}^2$ . Pošto ima ukupno 5 kolona, površina pravougaonika je:  
 $R = 5 \cdot 4 \text{ cm}^2 = 20 \text{ cm}^2$ .



Da bismo eliminisali preteranu očiglednost didaktičkog materijala i omogućili fleksibilno diferenciranje nastave matematike, moramo stvoriti odgovarajuću problemsku situaciju, npr.: *Jedna stranica pravougaonika ima dužinu 5 cm, a druga 4 cm*. U daljoj obradi nastava se diferencira putem pomoći sa odgovarajućim povratnim informacijama.

I Pomoć: Da li je na osnovu zadatih dužina stranica moguće odrediti broj kvadratnih centimetara na površi pravougaonika?



Povratna informacija: Moguće je izračunati taj broj.

Pomoć: Šta će taj broj predstavljati za pravougaonik?

Povratna informacija: Taj broj će predstavljati njegovu površinu.

II Pomoć: Nacrtaj u svesci pomenuti pravougaonik i izdeli ga na kvadratne centimetre.

Povratna informacija: Prikaz crteža iz udžbenika.

Pomoć: Kako možemo izračunati ukupan broj kvadratnih centimetara, odnosno površinu pravougaonika?

Povratna informacija: Odgovarajući tekst iz udžbenika.

III Dalja obrada može se vršiti fleksibilnim diferenciranjem po navedenim fazama na osnovu udžbenika, uz odgovarajuću pomoć sa povratnim informacijama.

## EVALUACIJA RADA

Metodički okviri i modeli obrade, prikazani u ovom radu, evaluirani su na razne načine i na raznim mestima. Empirijska istraživanja autora ovog rada potvrdila su znatno povećanje obrazovnih efekata fleksibilne diferencijacije interaktivne obrade različitih programskih sadržina nastave matematike problemskim pristupom.

U evaluaciji rada prvenstveno se oslanjamo na istraživanja koautora ovog rada Mirele Mrđe, u vezi sa izradom doktorske disertacije prijavljene na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, pod nazivom: Interaktivna nastava matematike u mlađim razredima osnovne škole. Takođe navodimo istraživanja u vezi sa izradom doktorske disertacije dr Milane Egerić, koja je odbranjena 2002. pod mentorstvom Nenada Petrovića koautora ovog rada, a navedena u spisku korišćene literature.

## LITERATURA

- 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.
- Dejić, M. (2008): *Neki aspekti obrazovanja učitelja u oblasti metodike nastave matematike*, Nastava i vaspitanje 2, str. 136–149, Beograd.
- Egerić, M. (2002): *Metodička transformacija i modeli diferencirane nastave algebre u osnovnoj školi*, doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet.
- Engel, L. (1991): *Problem – solving strategies*, London.
- 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.

- Milijević, S. (2003): *Interaktivna nastava matematike*, Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Mićanović, V. (2008): *Primena računara u početnoj nastavi matematike*, doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu: Prirodno-matematički fakultet.
- Mrđa, M. (2002): Diferencirane instrukcije u modelovanju i rešavanju aritmetičkih problema – magistarski rad, Sombor: Učiteljski fakultet.
- Petrović, N. (1999): *Modeli diferencirane nastave matematike i uspjeh učenika*, u: Đurić, Đ.: Osobine učenika i modeli diferencirane nastave – činioci efikasnosti osnovnog obrazovanja 3, Sombor: Učiteljski fakultet.
- Petrović, N. (2001): *Modelsko-problemski pristup u diferenciranju i individualizovanju početne nastave matematike*, u: Diferencijacija i individualizacija nastave – osnova škole budućnosti (zbornik radova), Sombor: Učiteljski fakultet.
- Petrović, N., Mrđa, M., Kovačević, P. (2004): *Modelsko-problemski pristup nastavi matematike*, Norma, br. 1–2, str. 111–121, Sombor: Učiteljski fakultet.
- Petrović, N., Mrđa, M. (2005): *Diferencirano poučavanje u problemskoj nastavi matematike*, Pedagogija, Beograd.
- Pešikan, A. Ž. i Ivić, I. (2000): *Interaktivna nastava – aktivno učenje kao vid osavremenjavanja nastave*, Nastava i vaspitanje, vol. 49, br. 1–2, str. 160–170, Beograd.
- Polya, G. (1980): *Schule des Denkens*. Bern.
- Ramírez M.C. (2006): Centre for Innovation in Mathematics Teaching (CIMT), International Journal for Mathematics Teaching and Learning, *A Mathematical Problem-Formulating Strategy*.
- Soleša, D., Petojević, A. (2004): *Škola nove generacije*, Naša škola, br. 1–2, str. 5–14, Banja Luka.
- Soleša, D., Nadrljanski, Đ. (2004): *Informatičke tehnologije*, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somboru.
- Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag – Weinheim und Basel.  
<http://www.neabee.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>

Primljeno: 03.12.2010.

Odobreno za štampu: 25.02.2011.

---

**Summary:** It is understood that contemporary active and interactive teaching/learning involve flexible differentiation both in learning complex mathematics problems – problem solving, as well as in developing mathematics concepts and rules. This paper primarily aims to determine the methodology framework for flexibly differentiated active and interactive problem-based instruction of mathematics, and to evaluate the advantages and benefits. First, the paper tries to determine the concepts of active and interactive instruction, and then negotiates flexible differentiation by

problem-based approach, as well as their connection in preparing instruction. On the basis of the mentioned teaching methodology framework, the author suggests two teaching models as illustrations. These models relate to processing of certain units in the class teaching of mathematics. In the conclusions, we have presented the evaluation of suggested methodology framework for applying flexible differentiation in problem-based mathematics instruction.

**Key words:** active and interactive mathematics instruction, problem-based approach, flexible differentiation, teaching models, evaluation.



---

## ПРИКАЗИ

---

СУНЧИЦА ДЕНИЋ

Учитељски факултет

Врање

### ДЕМИСТИФИКАЦИЈА СВЕТА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ (Мирко С. Марковић, *Књија за децу и родитеље*, Excelzior, Београд, 1996)

Изазов је бавити се дететом, као што је изазов бавити се светом детињства, литературом за децу, литературом литературе за децу. У оскудици овог последњег изазова, вредно је срести се с књигом за децу и родитеље, више вредно но што би се могло приуштити неком успешном књигом песама за децу, или, рецимо, романом бестселером. Зашто и како?

Мирко С. Марковић је неко ко се истински определио за децу, а његова књига за децу и родитеље нуди велику радост.

Он је писац, тумач, теоретичар, виртуоз виртуелног, поборник одређених поетских структура и одређеног стваралаштва за најмлађе. У својим расправама, огледима, записима и приказима, приближава и осветљава тајне ове проблематике, стилем који је ослобођен тешког академизма и „лабораторијских“ израза. Демистификујући начин на који се ствара књижевно дело за децу, он покушава да понуди демистификацију света као правог дечјег света у књижевности. Тако је он своју књигу (Марковић, 1996) конципирао, мимо, до тада зацртаних, правила и шаблона. „Слободно речено, литература је игра која сама по себи не може постојати, а правила која је одређују имају улогу покретача и усмеривача“, каже Марковић (Марковић, 1996: 25). *Правила, иправила – да би ме угавила*, цитира стиховану поруку познатог нашег рокера Боре Ђорђевића, дајући јој функцију некакве кочнице у комуникацији између деце и са децом. Услов опстанка и популарности књижевности за децу јесте рушење правила. Ту важи правило да правила нема.

Велики и значајан акценат дат је хумору, тј. смеху и игри. Свакако, не смеху по сваку цену, не неукусу и дилетантизму. У том смислу, Марковић наводи речи Душана Радовића из Предговора *Антологији српске поезије за децу* да

деца „реагују на све што их може забавити“, чак и када уметнички, тј. естетски, песма и није права поезија, право књижевно дело. Решење за право стање: литература пре свега, или забава пре свега, Марковић види у компромису. Тежња за слободом, за ослобођењем од дидактичности и поука очигледна је. То значи: не традиционална, моралистичка порука и поука, већ промењена, као у примерима које наводи, тј. у афоризмима.

Стерија: *Књига је цвеш шћио к венцу народној изобразенија йринаглежи;*  
 Душан Радовић: *Чувај маму да ти дуже йраје.*

Миленко Пајовић: *Не рачунајте на нас, рачунајте на рачунаре.*

Ненад Црнчевић. *Не моју да засћим. Певају ми усйаванку.*

Марковић сматра да теза о опасности нонсенсне књижевности не може опстати. „Игра и притисак на игру је најморалнија порука коју једна књижевност може дати.“ У књизи је изричит став да је кратка прича погодна форма за децу, која уједно чини спону између традиције и модерног израза.

У другом поглављу могло би се говорити о значају епиграма. У њему је епиграм сагледан као песничка врста. Епиграми испуњавају основне услове поетике за децу модерног времена. Да ли је, на неки начин, епиграм изједначен с кратком причом, укључујући и мотивску оријентацију? Стиче се утисак да Марковић то чини, изједначава кратку причу и епиграм. Као илустација може послужити *Најмања йесма* Мирослава Андрића:

*Ево најмање йесме...*

*Мања је од зрна мака.*

Такође, илустрација може бити и песма *Поука* Душана Радовића.

Очигледно је ауторово позитивно осећање према епиграмима; његова наклоњеност овој врсти књижевности, за коју везује почетак „чисте“ књижевности за децу, још од Захарија Орфелина.

Афоризми су књижевне форме за све узрасте. Разликује их само поимање и прихватање. Мало је књижевних афористичара који су сачували меру и дух. Издвојени су, најпре, Милован Витезовић, Брана Црнчевић, Душко Радовић... Срећом, афоризми се вешто извлаче из писаног текста, растачу се по школским свескама и клупама, графитима, по игралиштима и зградама. *Слобода ученика мери се дужином школској расцусћа*, каже М. Новаковић. Форма је, опет, надвладала суштину. И опредељење Мирка Марковића, такође. *У сукобу оца и сина, йобедник је йокварен*, каже Црнковић.

Свуда околу, ако се боље гледа, демистификација је света. Дечијег света. Самим тим, и хуманизација. Занимљив је есеј о Мирку Петровићу, код кога је писање „без дотеривања измишљањем“, како каже Марковић, а то писање је топло у својој реалности и даје већу могућност идентификације с делом, аутором, јунацима. То уједно даје и бољу комуникацију с читаоцима. Читалац дела Мирка Петровића искључиво је дете.

Пишући о Ђопићу и Селишкару, тумачећи њихова мотивска опредељења у једном специфичном времену (време НОБ-а), аутор је дефинисао насловом расправе, под геслом СМЕХОМ ДО ПОБЕДЕ. И Селишкар, и Ђопић врло успешно владају хумором као врхунцем синтезе, ситуације и нарације. У *Веселој њричи*, коју наводи Марковић, Селишкар је, спонтано и не скрнавeћи ток, дао мали трактат о хумору и смеху. Он наводи да је „весeље најлепша ствар на свету и весели људи више вреде но суво злато! Нема горег испаштања за мајке него мрзовољна деца, ни веће среће за матер него кад је дете весело и насмејано. Смех је здравље и радост... И у рату је смех драгоцен ствар. Досадне и мрзовољне људе, пак, који се не умеју смејати, нека квочка кључне!“

Овде је истакнута и вишефункционалност хумора, који се одвија на релацији и психогенези коју је поставио Фројд: игра, шала, досетка... Неке од функција хумора, које Марковић апострофира код ових писаца, од битног су значаја за целокупну поетику књижевности за децу. Стога наводимо њихова својства:

- да повећају ефикасност комуницирања књижевног дела, да га учине пријемчивијим и дидактички ефикаснијим;
- да жигошу и евентуално тако уклоне слабости које се јављају у својој социјалној средини;
- да хумором ублаже, односно смање напетост времена које описују...

У трећем делу (3x4) приказане су књиге Пере Зупца, Драгутина Огњановића, Алека Марјана и Зарослава Стевана. Очигледно је да се и у овим текстовима Марковић опредељује за већ познате симпатије према хумору и игри, те из *Антиологије српске хумористичке поезије за децу*, коју је приредио Драгутин Огњановић, наводи стихове Моша Одаловића из песме *Друже шајша, кућни команданти*:

*Друже шајша, кућни команданти  
Деца расију ал` бајшине ѡамтие.  
Нишиша зашо – и ѡу лека има,  
Врашићемо ѡвојим унуцима.*

У последњем поглављу, у записима о појединим ауторима, у наслову је присутна и одредница тематике и поетике одређених књижевника. Тако, на пример, поред имена Божидара Мандића, стоји одредница – *Бунџи за децу књижевности*; поред Недељка Попадића – *Сизиф социјалној стиха*; Лазе Лазића – *Малецке ковачке ѡриче*; Миодрага Станисављевића – *Немушњи језик*.

Писати за децу је озбиљан посао, најозбиљнији. То је тежак посао. Душко Радовић, пишући о себи, рекао је да се плаши писања: „И тако ми се дешава да неке једноставне ствари не могу месецима да уредим...“ Свест о тако компликованом а драгоценом послу има и Мирко Марковић, аутор ове занимљиве књиге. Можда је зато дискутабилна констатација у књизи да „имамо више песника за

децу но што то време дозвољава“, везујући је за узрок због којег се поезија за децу сматра триком.

Марковићева *Књиџа за децу и родишћеље*, својим озбиљним темама и опредељењем, као и занимљивом концепцијом, књиџа је за озбиљне читаоце и у овом времену, које дозвољава мало више бављења децом, драгоцена је.

Било би нужно и била би срећа да оваквих тумачења и теоријских приближавања у књижевности за децу буде више јер, послужићемо се насловом једне друге књиџе Мирка С. Марковића, *У фармеркама је свети мали*.

Додајмо: само у фармеркама свет је мали.

Примљено: 21.01.2011.

Одобрено за штампу: 25.02. 2011.



## ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

### ТРАДИЦИЈА И ИНДИВИДУАЛНИ ТАЛЕНТИ

(Марија Танацков, *Обликовање традиције*, Банатски културни центар,  
Ново Милошево, Кикинда, 2010)

Књига Марије Танацков *Обликовање традиције* настала је обједињавањем више радова, објављених махом у књижевној периодици, и то у сразмерно кратком временском року. Од појединачно жанровски и морфолошки разноврсних текстова – као из расутих слова – сложена је књига, која, упркос свему, одаје утисак јединствене творевине.

Руковођена у основи племенитом намером – да раније публиковане радове стави међу корице и тако их додатно учини доступним широј публици – ауторка Танацкова понудила је дело, ван сваке сумње, разложне вредности. Слободније поређани по садржинском и формалном критеријуму, по времену настанка, тако да личе једни на друге, они нису без неке суштинске, међусобне везе. Подигнута, дакле, на старим темељима, од старих цигала и од разноврсног материјала, књига Марије Танацков не оставља импресију књижевног материјала силом сабраног и увезаног у исте корице. Оставља утисак у свему праве и јединствене књиге.

Књигу чине текстови научне, документарне, историјске и књижевне природе. Писане из разноликих стваралачких побуда, нужно разноврсне у својој садржини и форми, ове текстове карактерише поузданост презентоване грађе, трезвеност саопштене мисли и истраживачева смиреност. Референтност прилога који су се нашли у књизи огледа се у њиховој веродостојности, која увек налази примену у областима духа, као што су историја, социологија, филозофија и, свакако, историја књижевности, књижевност уопште.

Радови презентовани у форми научног чланка, расправе, рецензије или књижевног приказа, држе до суштине конкретног феномена, до потпуности научне формулације, као и узрочно-последичног следа.

Ауторка пише о установи која чува књиге од 1. маја 1845, установи која приређује изложбе, организује књижевне разговоре и, на најбољи начин, обавља своју просветитељску, културну и књижевну мисију на једном рубном делу наше земље. С разумевањем и са смислом за меру и одговорност, представљен је рад кикиндске прворазредне културне установе од њеног оснивања до данас.

Библиотека је, подсећа нас ауторка, најобасјаније место наших тамних вилајета и зеница свих друштвених установа. Пратећи друштвене мене, политичка, духовна и културна струјања, кикиндска библиотека је с успехом вршила своју функцију. Крајња тачност, архивска грађа у форми аутентичних извора, јесу примарне препоруке текста с поднасловом: „Настанак и развој Народне библиотеке Јован Поповић“.

Текст о кући у којој су похрањене књиге одштапане нашим матерњим језиком (књиге су „магацин људских знања“, а језик најбогатији наш архив и најочуванији споменик), текст о институцији у којој се чита – а читање нуди највећу радост која може да задеси човека, радост равну игри с децом и љубави с женом – живо сведочи о људима који су, погнути над белином хартије, истрошили живот, радили и писали, често уз велика одрицања, неретко, у сиротињи својој – овај текст, дакле, заслужује да доспе у руке читалачког публикума.

Аналитичко-синтетичко испитивање текстуре уметничког дела Танацков заснива на досад у науци општеприхватљивим мерилима изведеним из самих дела. Критеријум је естетички. При експликацији књижевног дела ауторка је самосталан мислилац. Њено властито схватање, виђење и укус, специфичност темперамента, речју, њено *ја*, чине критички суд релативно индивидуалним. Као и песнику, нашем књижевном испитивачу остављена је слобода да тумачи и процењује на своју одговорност.

Одана струци, држећи до човекомерности уметности – јер је на тасу човек – Танацков приступа песничким остварењима објективно. Књижевни тумач, треба рећи, јесте човек од интегритета и апостолски частан.

Марија Танацков, као активни учесник у књижевном животу и као сарадник штампе, препоручивала је најширој јавности наслове из текуће продукције. Писање под непосредним утиском после читања уметничког текста, процењивање умешности и утисака које текст оставља на најбољи начин, као и сва друга ограничења која се намећу, неугодан су и преко воље наметнут референцијални оквир. Брзина реаговања најчешће не доноси ни мисаоност ни тачност.

Критиком „из дана у дан“ Марија Танацков информише и просуђује о вредностима дела неких наших аутора. Валоризује се, у одсуству трезвенијег размишљања, и неизоштреном оптиком. Неохлађене главе и под налетом доживљаја првих мисли, смело се потврђује или негира унутарња логика дела.

Радикално сужених оперативних могућности, казиваних у мало речи, она своди, неретко, интерпретацију на бацање црта на брзу руку и на механичко набрајање факата.

Својим написима Марија Танацков доприноси томе да писци надиђу своје позиције и пробију зид осредњости. Посреди је, кажимо недвосмислено, групација која је чешћа од добрих писаца, и која игра већу улогу у распарчавању идеја и представа о самој књижевној уметности. Без таквих корисника, трудбеника духа, слика и снага лепе књижевности не би била потпуна.

Тражење уметничког смисла, недодирљивог и налик на варку, знамо, сизифовски је тешка критичарева улога.

Тумачећи књижевне текстове, Марија Танацков је могла запазити да је пут при одгонетању књижевне вредности сложен и врлудав, често фаталан и несавладив. Сваки критичарски аспект је иманентан, али и непотпун због несаломивости језгра књижевног дела и сложености феномена уметности.

Плуралистички приступ – којем је, с не малим успехом, прибегавала наша ауторка – доноси оцене које су, понекад, неуједначене и дијаметрално супротне: у широком дијапазону од апологетских до ниподаштавајућих. Не постоји критички пут с првенством пролаза, нити трајно нађена решења. Нема правог мерила ни кључа за декодирање знакова – чак ни када су они одређени од стране мислилаца високе класе и дисциплиноване емоције.

Откривање снопа могућих разумевања, одгонетање смисла и порука, своде се на знање, интуитивно понирање, на субјективно уверење и слободно виђење. Услед непостојања једног тега и једне мере, судови о књижевности никад нису коначни ни бестоварни.

Ауторка Марија Танацков при тумачењу текстова, нужно, суочавала се с оним што је нејасно, неухватљиво, непојамно, или се пак само интуитивно разуме. Истражује се лепота и царство несхватљивости који се не могу довести у склад са законима разумног мишљења. Текст као комплекс појмовних, емотивних и сликовних сегмената опире се здраворазумском тумачењу и, као „паклени лавиринт“ из којег нема излаза, оставља потенцијалног тумача збуњеним.

Приближавање уметничком делу у циљу откривања његовог смисла и тајне – уништава дело. Лепота, предочена исувише разговетно, нужно нестаје. Она мора, да би била лепота, бити застрта, непозната, тамна и неразговетна. Ево како је речено: „Образ лепе жене на којем цветају руже младости, леп је док га гледамо природним оком. Но, ако га гледамо кроз лећу за увеличавање, одмах ћемо се упитати: где ли је ишчезла онолика лепота. Тешко ћемо моћи веровати да та одвратна површина образа, пуна брда и долина, сва изрована дубоким борама, које су испуњене прљавштином, сва прекривена длакама, може да буде извор оне неодољиве љубавне привлачности, која може толико разболети наша срца.“ Нерастумачива и неразумљива лепота драгоценија је од лепоте којој се може сагледати облик и трајање.

У томе је, како би рекао проповедник, критичарева мука духу.

Ауторка *Обликовања традиције* показује нарочито разумевање и афинитет према модерној књижевности, што се лепо види у њеним приказима романа Радована Влаховића.

Говорећи, наиме, о романескним творевинама Радована Влаховића, она потврђује чињеницу да је модерна поетска реч метафора у којој проговарају интимни увиди и фасцинације и да она – послужимо се њеном речју – уноси у традицију оно што традиција до тад није садржавала или познавала као меру усвојених вредности.

Модерна књижевна реч – истиче ауторка – неподесна је за идеје као што су служба народу и поука, произвођење лепих и и дирљивих ствари. Без романтичарске патетике и сањарске сентименталности, немотивна, хладнијег звона и нескупоценог руха, она скоро методички избегава област засићеног задовољства.

Постмодернизам је изван оквира установљених кодекса текстуалне производње и пријема, посреди је поетика која одбацује ореол савршенства и формалне чистоте, слободно бисмо рекли, књижевност која је променила своје облике до непрепознавања.

Ауторка, осим осталог, пише и о детету, тачније, младом човеку као писцу. Дете, извесно, није песник упућен у тајне књижевног заната и у бити уметности. Међутим, анализе показују да оно поседује способност искреног изражавања доживљеног, неретко, дар за тачно погађање у срж ствари. За малог ствараоца као да нема стваралачке тајне: изналази изразито оригиналан мотив, прерађује и пројектује спољашње утицаје у нове слике, непогрешиво и лако формулише мисао.

Уметници су високо ценили дечју интелектуалну могућност, сензибилитет, капацитет изворне мудрости, самоупућеност детета на лепо и његову креативну способност. Извесно, у ђачким радовима не може бити све на свом месту, исувише смишљено и дорађено. Одвише је површног проматрања, простодушних списа, доживљаја, закључака и потеза иза којих стоји лаичка рука.

Марија Танацков је приступила књизи *Плава вежбанка* младог писца Владислава Радакана на критичко-релевантан начин, приступила је њеном мерењу као ђачким лењиром.

Реч књижевност је, како видимо, кључна реч, кључ у смислу који ова реч има у музичкој терминологији.

Књижевност је феномен који стално одржава у животу најбоље вредности, нова мерила јасности и ваљаности. Она је у функцији градње темеља културе једног народа. И култура једног човека се цени по томе колико он познаје и разуме књижевно дело.

Књижевност, треба и то рећи, оплемењује, васпитава укус, уздиже нашу језичку културу. У нашем нервозном и урбаном свету, песник говори да је живот без љубави, заноса и лепоте – чемер и бол. Или: када мину естетски доживљаји везани за природу, живот и уметност, човеку остаје плакање над својом голом судбином. А с несносном реалношћу, незадовољеном жудњом и вечитом тугом, човек не би могао да живи.

Књига *Обликовање традиције* је стилски и језички солидно уобличено дело. Прати је у основи пробран језик и слике и мисли које утичу на мисао и имажинацију. Читак рукопис, понегде срећно нађене живе речи, одмерен тоналитет,

одсуство непријатних промена ритма, дају књизи чисто књижевну физиономију. Посреди је пријемчив стил с којим се лако комуницира и који држи пажњу чита-лаца. Нема реченица од лоше замешеног теста.

Књига М. Танацков скромно опомиње на чињеницу да је књижевност ваљана употреба језика: свака тачна реч је по себи лепа и свака носи одређени валер. Најпосле, није лако повући строгу границу између уметничког дела и оног које смо свикли да зовемо научним делом.

Казано најсувље и најшколскије, дело Марије Танацков је корисна публикација. Реч је о творевини која, као златан новац, вреди свуда и свагда. Њена је вредност у фактографској грађи и занимљивим критичким опсервацијама.

Штампана, може се рећи, из осећања захвалности према ауторима суграђанима, који су се узвисили именом и делом, из обавезе њеног писца према своме крају (а изрека каже: свако је дужан своме крају), књига кикиндске ауторке ће, надамо се, наићи на шири читалачки одјек.

Примљено: 21.01.2011.

Одобрено за штампу: 25.02.2011.



## УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке који тематизују проблематику образовања и васпитања и нису претходно објављени. *Норма* излази два пута годишње.

Радови у часопису се објављују на српском и енглеском језику. Радови на српском се објављују ћиричним 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@ref.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:

Самоуслужност је више од преузимања иницијативе, јер је и наше понашање резултат наше одлуке, а не нашег стања (Boyatziis, 2001).

Уколико текст има два аутора, наводе се презимена оба аутора; на пример:

Претпоставља се да је већина стратегија била предмет поучавања због наставничких 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 скраћеницом „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 (Düerg 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 дисјут* (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. Норма 3/2008 .....	400,00
46. Норма 1/2009 .....	420,00
47. Норма 2/2009 .....	.....
48. Основи природних наука I (J. Малешевић).....	400,00
49. Екологија (С. Бербер) .....	500,00
50. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
51. Општа педагогија (М. Баковљев) .....	250,00
52. Урош Несторовић – живот и дело .....	300,00
53. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
54. Информатички зборник 2004.....	500,00
55. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
56. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
57. Дидактика (М. Баковљев).....	400,00
58. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
59. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
60. Кинезиологија (М. Берар) .....	600,00
61. Кибернетика (Ђ. Надрљански) .....	500,00
62. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
63. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
64. Математика (А. Петојевић).....	400,00
65. Од ученика до учења (Т. Тубић).....	300,00
66. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић) .....	300,00
67. Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник) .....	500,00
68. Школска хигијена (С. Бербер) .....	500,00
69. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
70. Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић).....	210,00
71. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
72. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић) .....	600,00
73. Основи природних наука I (J. Малешевић).....	500,00
74. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
75. Водич за студенте 2008/09 .....	100,00
76. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански).....	790,00
77. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић).....	590,00
78. Сценска уметност (Т. Петровић) .....	200,00
79. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....	760,00
80. Друштво знања – зборник .....	250,00
81. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић).....	650,00
82. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин).....	680,00
83. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин).....	630,00
84. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (ЈБ. Суботић).....	630,00
85. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак) .....	770,00

Поруџбине: 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 Тихомир  
Петровић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки  
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.  
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399