

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет у Сомбору
Служба за издавачку делатност

За издавача

др Александар Петојевић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Боријанка Трајковић

Адреса редакције

Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
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

Службени гласник, Београд

Уређивачки одбор часописа НОРМА

др Жељко Вучковић, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Станко Цвјетићанин (Сомбор)
др Милан Магијевић (Загреб, Хрватска)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
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 Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Данијела Петровић (Сомбор)
др Рајко Пећанац (Кикинда)
др Тихомир Петровић (Сомбор)

Секретар редакције

мр Карла Селихар

Технички уредник

Растко Гајић

Преводац за енглески језик

Боривоје Петровић

Лектори

др Драгољуб Перић
мр Анкица Вучковић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995.
часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

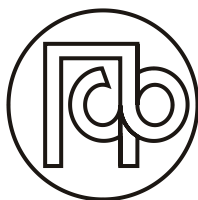
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1/2015



Сомбор, 2015.

САДРЖАЈ

Милан Степановић <i>Два и по века од рођења Уроша Несћоровића</i>	9
САВРЕМЕНА ШКОЛА	21
Маша Јовановић <i>Повезаност школске климе са њоремећајима њонашања ученика основношколској узрасћа</i>	21
Иван Шарчевић <i>Сћавови родитеља о његајошким ефекћима ѡримене инћернећа у раду са децом</i>	35
Marina Petrović <i>Unapređenje nastavne efikasnosti uz primenu informaciono-komunikacione tehnologije</i>	51
Србислава Павлов, Драгана Француски Толмир, Матеја Пантелић <i>Сћавови сћуденаћа о даровићосћи</i>	63
Marija D. Sakač, Mia R. Marić <i>Sposobnosti i osobine učenika kao determinante školskog postignuća</i>	73
Aleksandar Janković <i>Evolucija pedagoških shvatanja o očiglednoj nastavi – od tradicionalnih shvatanja do savremenih teorija učenja i nastave</i>	85
МЕТОДИКА НАСТАВЕ	99
Биљана Јермић, Милица Павловић, Смиљана Којић Грандић, Загорка Марков <i>Синерћја усмерених активностћи музичке кулћуре и ликовној васћићања у функцији развоја деце</i>	99
Мирела Мрђа, Јанко Миловановић <i>Инћеракћивна настава у функцији квалићећа учења решавања математичких ѡроблема</i>	109
Ивана Јарић <i>Инћерћексћуаностћ у ћесми „Освајач ћресћонице“ Миограћа Павловића</i>	123
Јелена Андреа Живковић Вуковић, Светлана Буишић, Тамара Пејовић <i>Прићремно-ћревенићивне вежбе обликовања на часовима физичкој васћићања</i>	133
Марија Бошњак, Душанка Обадовић <i>Сћавови родитеља о ћримени исћираживачке методге у настави ћриродних наука</i>	143

CONTENTS

Milan Stepanović <i>Two and a half centuries from the birth of Uroš Nestorović</i>	9
CONTEMPORARY SCHOOL	21
Maša Jovanović <i>Connection between School Climate and Behaviour Disorders of Primary School Students</i>	21
Ivan Šarčević <i>Attitudes of parents towards pedagogical effects of application of Internet in working with children</i>	35
Marina Petrović <i>Improving Teaching Efficiency by Using Information and Communication Technology</i>	51
Srbislava Pavlov, Dragana Francuski Tolimir, Mateja Pantelić <i>Students' Attitudes Toward Giftedness</i>	63
Marija D. Sakač, Mia R. Marić <i>Student's Abilities and Characteristics as Determinants of Academic Achievement</i>	73
Aleksandar Janković <i>Evolution of Pedagogical Views on Obvious Teaching – from Traditional Concepts to Modern Theories of Learning and Teaching</i>	85
CLASS TEACHING METHODOLOGIES	99
Biljana Jeremić, Milica Pavlović, Smiljana Kojić Grandić, Zagorka Markov <i>Synergy of directed activities of Music and Arts in function of children development</i>	99
Mirela Mrđa, Janko Milovanović <i>Interactive Teaching as a Function of the Quality of Learning to Resolve Mathematical Problems</i>	109
Ivana Jarić <i>Intertextuality in the Poem „Txe Invador of the Capital“ by Miodrag Pavlovic</i>	123
Jelena Andrea Živković Vuković, Svetlana Buišić, Tamara Pejović <i>Preparatory–preventive shaping exercises in Physical Education classes</i>	133
Marija Bošnjak, Dušanka Obadović <i>Parents' Views Regarding the Implementation of Inquiry-Based Instruction in Science Teaching</i>	143

МИЛАН СТЕПАНОВИЋ¹

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 377.8(497.113Sombor)NestorovićU

BIBLID:

ДВА И ПО БЕКА ОД РОЂЕЊА УРОША НЕСТОРОВИЋА

Резиме: Ове, 2015. г. навршава се 250 година од рођења Уроша Несторовића, утемељитеља прве Српске учитељске школе и знаменитог просветног реформатора српског школства с почетка XIX века. Револуционарни подухват темељне реформе српског школства и улога оснивача и првог управитеља Српске препарандије у Сентандреји, која је након четири године пресељена у Сомбор, чине Уроша Несторовића једним од најзнаменитијих просветитеља и педагога прве половине XIX века у Срба. Иако снажно привржен двору и царском режиму у Бечу и наклоњен европским грађанским идејама које су прокламовале умањење уплива цркве и клира на свакодневни живот народа, Урошу Несторовићу не може се одрећи добра намера, истинска преданост и организована акција да Србима у Хабсбуршкој монархији обезбеди просветни и културни успон какав су имали и остали народи Монархије у освит савременог грађанског друштва.

Кључне речи: Урош Несторовић, Српска учитељска школа (Препарандија), Сентандреја, Сомбор, реформа српског школства, списатељски и издавачки рад.

Почеци

Урош Стефан Несторовић рођен је 1765. г. у Будиму. Завршио је гимназију у Пешти, филозофију у Вроцлаву и право у Бечу. На Српском народно-црквеном сабору у Темишвару 1790. године Несторовић је изабран за једног од четворице писара, који ће водити саборске протоколе на славеносербском језику. Године 1791. постављен је за канцелисту и заклетог бележника при тек основаној Илирској дворској канцеларији у Бечу, а кад је 1792. г. њена надлежност пренесена на Угарску дворску канцеларију у Бечу, и Несторовић је премештен, са истим

¹ milan.stepanovich@gmail.com

звањем и годишњом платом од 500 форинти. Сматран за вештог политичара, камералисту и правника блиског и оданог бечком двору, именован је 1796. године за угарског дворског агента, а нешто касније и за царског саветника (неко време Урош Несторовић је, како наводи Димитрије Руварац, био и агент митрополита Стратимировића у Бечу). Због својих заслуга (и заслуга свог оца Стефана), Несторовић је 1800. г. добио звање почасног грађанина Будима. Током Првог српског устанка Несторовић је био и дворски ратни агент (1806/07), па је, осим осталог, за цара Франца I преводио са српског на немачки Карађорђева поверљива писма, а двор је извештавао о митрополиту Стратимировићу и српским владикама, као и о другим српским првацима и угледницима тог времена.

Када је 1809/10. године, на предлог Угарске дворске канцеларије, аустријски цар Франц I одлучио да реформише православне школе у Угарској, Несторовић је, као царски агент и саветник, сачинио писмену самопрепоруку за тај положај, у којој је написао да је потребно да се школство повери човеку окушане верности према владару, човеку који ужива поверење нације, човеку који ће лукаво врбовање из суседних држава делотворно сузбијати, даном приликом се међу поверљиве илирске кругове мешати, истим га на њиховом матерњем језику и лако разумљивим начином одлике врло благе владе Вашег Величанства и врлине превишњег владара тумачити, тим начином заведеног помоћу благе поуке обратити, потајне заводиоце потказати да се безобзирно казне, праведне жеље народа Вашем Величанству пред ноге износити и по тајним упутама Ваше високе државне канцеларије и дворске полицијне власти радити.² Цар је потом, 8. јануара 1810. године, дао сагласност да Урош Несторовић, с обзиром на његове врлине којима је био урешен,³ буде именован за врховног надзорника свих православних (српских, румунских и грчких) школа у Монархији, а званично постављење на тај положај уследило је месец дана касније. Несторовић је добио налог да обиђе православне школе у Угарској, да прегледа њихово стање и предложи потребне радње ради њиховог проширења и побољшања рада.

Истовремено, као дворски агент и обавештајац бечке полиције, према тајној инструкцији врховног полицијског директора грофа Франца Хагера, Несторовић је имао задатак да поверљивим путем доставља и сва опажања о расположењу народа и свештенства, о њиховим надама, жељама, спољним везама, а посебно о руским и француским утицајима, као и о народним потребама. Митрополит Стратимировић је, посредством својих људи, сазнао за ову инструкцију и то је био један од основних разлога његовог дубоког неповерења у Несторовића. Његова изражена обавештајна делатност у корист бечког двора завршена је, изгледа, након пропасти Првог српског устанка 1813. године. Почетком јануара 1814. г. Несторовић је грофу Хагеру послао опширан предлог о пријему српских избеглица, у коме се zaloжио да Аустрија придобије избегле Србе, чиме би војска добила много храбрих и искусних ратника, а индустрија и трговина би

² Руварац, Д. (1914), 61-62.

³ Рајковић, Ђ. (1882), 3.

ојачале прихватањем добродостојећих српских трговаца. Замерао је пограничним чиновницима да не пружају подршку избеглицама и да их не подстичу на стално насељавање, већ су својим поступцима унели гњушање избеглих Срба према Монархији и приморали их да се враћају у ранију отаџбину или да се селе у друге, стране државе. Ови Несторовићеви предлози, из којих се наслућује уверење и жеља да се помогне свом народу у тренуцима велике националне несреће, нису добили сагласност двора.

РАД НА РЕФОРМИ СРПСКОГ ШКОЛСТВА У УГАРСКОЈ

Убрзо након именовања за врховног школског надзорника Несторовић је, од почетка јуна до краја септембра 1810. године, обишао православне школе у школским окрузима у Будимској епархији, по Славонији, Срему, Барањи, Бачкој и Банату. Прегледао је школске зграде и њихову опремљеност, процењивао је педагошку способност и знање учитеља, бројно стање ученика и степен њиховог знања, као и однос родитеља, општинских власти и локалне заједнице према школама. Несторовићеви налази били су прилично обесхрабрујући, посебно у погледу ваљаности образовања српских учитеља. Очито, кратки учитељски течајеви у тзв. нормалним школама више нису задовољавали потребе савремене наставе (упркос свим Несторовићевим похвалама сомборској „Норми“ и њеном управитељу) и требало је образовање учитеља подићи на виши степен. Несторовић је оценио да учитељи нису имали никакво етичко образовање, те да је њихово награђивање, као и поступање према њима, веома лоше.

Након обиласка српских школа, детаљно описујући њихов рад, Несторовић је у писму цару, од 29. децембра 1810. године, сачинио и предлоге како да се њихово стање у што краћем времену поправи, а у допису које је Угарској дворској канцеларији послао 5. фебруара 1811. г. Несторовић предлаже затварање додашњих учитељских течајева у „нормалним“ школама (што је, после 33 године рада, исте године учињено и у Сомбору, са школом „Норма“ Аврама Мразовића), као и да, за образовање православних учитеља, буду основане три учитељске школе (препарандије), и то у Сентандреји – за образовање српских учитеља, у Араду – за образовање влашких (румунских) и у Пешти – за образовање грчких учитеља. Према Несторовићевом предлогу, задатак будућих препарандија био би да омогуће стручно и морално образовање учитеља у духу народних и верских традиција свог народа, а кандидати који буду примљени морају да буду царски поданици, моралног владања, физички здрави, без телесних недостатака или склоности ка пороцима, уз услов да су већ завршили неку од општеобразовних школа. Цар је ове предлоге прихватио и наложио је Несторовићу да начини детаљан план за њихово оснивање и устројство, што је он и учинио писмом, датираним 6. јуна исте године.

Основни задатак Уроша Несторовића био је да обезбеди потребна материјална средства за одржавање и рад православних препарандија, а након тога и да обезбеди потребне школске зграде, распише конкурс за избор наставника и одабере учитељске кандидате. За издржавање школа Несторовић је предложио увођење трећег (тзв. школског) таса у православним црквама и оснивање новчаног Националног школског фонда, који би био пуњен путем добровољних прилога српског грађанства (приход од школског или трећег таса у почетку је био намењен само за плате препарандијским професорима и за стипендије даровитим ученицима Препарандије). Цар и влада сагласили су се с овим предлозима за издржавање школа, па је неколико месеци касније Указом наложено да све православне цркве у монархији позову вернике на прилагање. Значајну улогу у томе имала је знаменита беседа о добровољним прилозима, коју је изрекао свештеник сомборског Светођурђевског храма, Василије Ковачић, а која је, убрзо потом, штампана о Несторовићевом трошку и разаслата свим директорима српских школа у Угарској. Осим оснивања Српске препарандије и Школског фонда, Несторовић је међу основним смерницама за школску реформу навео и повећање броја школских округа, као и штампање нових уџбеника, по могућности на народном језику.

У складу с идејама грађанског друштва, Несторовић је желео да потпуно изузме националне школе из окриља и утицаја цркве и да их преда на старање световним властима (политичким општинама), што га је довело у неминован сукоб са црквеном јерархијом и митрополитом Стратимировићем, који се снажно одупирао Несторовићевим намерама. Аустријски цар Франц I још је 1810. г. писмом тражио од митрополита Стратимировића да са Несторовићем споразумно и заједнички ради на новом устројству народних школа, али између њих, како касније пише владика Платон Атанацковић, *не само да не буде споразумења, него, најројши, роди се велика ујраво њим њоводом зависити и мрзост на најслабијелнују њојубу намењеноја најрејка народноја*.⁴ Митрополит је био упознат с тајним упутством барона Халера Несторовићу, које се односило на његово политичко деловање и обавештавање бечког двора, а истовремено је, због Несторовићевих намера да образовање изузме из сфере утицаја цркве и учини га у што већој мери световним, био убеђен да Несторовић жели да раздвоји народ од црквеног клира и да тако припрема тло за унијаћење православних у Аустријском царству. Несторовић је, након првих разговора са Стратимировићем, сматрао да *ѡринцији које је исѡљѡио мѡѡројѡлиѡѡ нису у складу са садашњим ѡѡѡребама наѡије и ѡриликама у којима живимо, те да најројши, ѡѡ ѡринцији изискују брзу и на чврстѡѡ основама засновану реформу*.⁵ У обраћањима двору и Несторовић и Стратимировић су се жалили један на другог и узајамно оптуживали. Стратимировић је наводио да се полазницима учитељских течајева у три православне препарандије увијено уливала мржња према свештенству, а Несторовић је, заузврат,

4 Атанацковић, П. (1856). 44-45.

5 Гавриловић, Н. (1978). 141.

сматрао да је српска црквена јерархија сирова, али лукава и грамзива, а до сржи русофилска, док је народ веран и поуздан. Године 1814. у једном писму аустријским властима Несторовић наводи да митрополит Стратимировић у Бечу, са својим окружењем испреда ниске интриге, уместо да се заложи за истините отечаствене циљеве у погледу образовања народа, којима се тежи благодестању и безбедности у држави, а не да се заноси планом за осујећење побољшања школства.⁶

Несторовићев коначни план о оснивању православних препарандија званично је прихваћен, са снагом законског акта, 17. септембра 1812. године. Српска учитељска школа у Сентандреји свечано је отворена у недељу, 3/15. новембра 1812. године, чему је претходила литургија са молепствијем коју је, пред првих 28 уписаних ђака, управитељем, професорима и многобројним грађанима, служио тадашњи будимски владика Дионисије Поповић, са осам свештеника. Поздравни говор, на латинском и српском језику, одржао је Урош Несторовић, који је, царским декретом од 6. децембра 1812. године, и званично именован за првог директора Српске учитељске школе. Према свом унутрашњем уређењу, српска Препарандија у Сентандреји била је ван црквене надлежности. Директор школе (уједно и врховни школски надзорник) био је највиши управни орган школе, а на челу Препарандије налазило се Наставничко веће (*Учебноје засјеганије* или *Consessus litterarius*), које је руководило текућим пословима школе. Рад предавача и ниво стеченог ученичког знања провераван је редовним месечним испитима (нека врста интерног колоквијума, без присуства јавности), тромесечним јавним испитима и семестралним испитима који су свечано одржавани на завршетку петомесечног семестра, под председавањем врховног школског надзорника (или његовог заменика), у присуству јавности (будимског владике и свештенства, представника жупанијских и општинских власти, те одабраног грађанства). Никола Вукићевић пише да је *Србски његајоцијум*, односно Препарандија у Сентандреји, била „јамачно прва и најсјајнија добро уређена учитељска школа у Угарској“.

Истовремено, започела је и темељна реформа српског школства на простору Угарске, којом се стање у српској просвети у Монархији кренуло набоље. Политичке или црквене општине повисиле су плате учитељима, како у готовом новцу, тако и у натури, подизани су или поправљани станови за учитеље, из општинских каса су набављани школски намештај и учила, подизане су нове школе или су преправљане и прошириване дотадашње школске зграде, а где је било више ђака које један учитељ није могао да опслужи, запошљавани су додатни учитељи. Оснивањем Националног школског фонда Несторовић је намеравао да покрије трошкове окружних школских директора и да обезбеди помоћ сиромашним општинама које нису могле довољно да плаћају учитеље. Средствима овог фонда обезбеђене су и плате професора три препарандије, а стипендирани су и даровити препарандисти. Осим овог фонда, Несторовић је увео и тзв. „десетпроцентни“ додатак, који су општине, у корист фонда, плаћале на висини учитељске плате. Несторовић се залагао и да у школама буде уведен народни језик (којим

⁶ Гавриловић, С. (2006). 167.

говоре родитељи са својом децом), па су, на његов предлог, професори сентандрејске Препарандије почели да састављају уџбенике на народном језику, који, због оштрог противљења митрополита Стратимировића, ипак нису били штампани. Своје педагошке принципе Урош Несторовић је заснивао на делу немачког педагога, рационалистичког теолога, духовног песника и канцелара Универзитета у Халеу Августа Хермана Нимејера (1754-1828). Био је и близак пријатељ са Јернејем Копитаром, а сачувана је и његова преписка са Вуком Караџићем.

У сентандрејској Препарандији ускоро је, након друге класе уписаних учитељских кандидата, дошло до значајног опадања броја ђака, пре свега због удаљености Сентандреје од „доњих“ крајева (Бачке, Баната, Срема, Барање и Славоније), али и због скупоће која је владала у урбанијим северним деловима Угарске, као и због *јењавања одушевљења српској браћанства према тој школи* и смањењу добровољних прилога. Уз то, све време постојања ове школе црквена јерархија Карловачке митрополије показивала је према њој крајњу уздржаност и нерасположење, а каткад и отворено противљење. Због свега овог, као и због учесталих захтева српске јавности, Урош Несторовић је, почетком школске 1815/16. године, почео да размишља о могућем пресељењу *Краљевској преујоштовническој заведенији сентандрејској* у „доње крајеве“. Када је, крајем 1815. године, добио званична уверавања сомборске црквене општине да ће обезбедити потребне услове за рад Препарандије, Несторовић се одлучио на њено пресељење из Сентандреје у Сомбор. Предлог Сомбораца и своју сагласност и препоруку (на шта је, бесумње, утицао и његов најближи сарадник, сомборски ђак, професор Мразовићеве „Норме“ и некадашњи канцелиста сомборског Магистрата Јован Поповић Берић) упутио је фебруара 1816. године Угарском намесничком већу. Намесничко веће и двор сагласили су се са пресељењем Препарандије и о томе су, током маја и јуна 1816. године, издали посебне декрете. Последњи завршни испити треће класе свршених учитеља одржани су у Сентандреји у августу те године, а полагало их је свега десеторо полазника. До половине септембра 1816. г. сви професори су се, са својом имовином, преселили у Сомбор, тако да је сентандрејска Препарандија, након четири године рада, и званично престала да постоји, настављајући свој други живот у Сомбору.

И после пресељења школе у Сомбор, Урош Несторовић је остао у звању њеног директора (титула којом се службено потписивао била је дуга: царско-краљевског и апостолског величанства саветник, народних грчко-неунијатских училишта у Краљевини Мађарској и припадајућим државама виши надзиратељ, педагошких завода краљевски управитељ и Народног школског фонда председатељ).⁷ Посебно се залагао за отварање прве библиотеке у склопу сомборске Препарандије, па је, у јуну 1817. године, издејствовао и сагласност аустријског цара Франца за оснивање и рад ове прве званичне српске школске и народне библиотеке. Несторовић је, све до 1824. године, често обилазио сомборску Препарандију, присуствовао је испитима будућих учитеља, пратио је њен рад,

⁷ Несторовић, У. (1817). 1.

давао је савете и сугестије за унапређење наставе и дисциплине у школи, бранио је и препарандијске професоре приликом сукоба с некадашњим оснивачем и управитељем сомборске Норме Аврамом Мразовићем, а подржавао их је и био је на њиховој страни и у свим другим расправама о раду школе. У знак захвалности, сомборска Препарандија поручила је 1820. г. од сликара Арсенија Теодоровића израду Несторовићевог портрета (уље на платну, 62 x 54 cm), сликаног у класицистичком маниру, који се данас чува у сомборском Градском музеју.

Измучен бескрајним расправама са митрополијом (Мира, мира! Ја сам распре до грла сит!, уздахнуо би Несторовић у кругу својих пријатеља пред крај живота)⁸ и истрошен напорима да се одрже школске реформе које је започео, а посебно да опстану сомборска и арадска препарандија, Урош Несторовић је умро у Будиму, 28. јула 1825. године, а запис о његовој смрти донео је бечки часопис *Ofner Zeitung* за 1825. годину. Његов положај врховног надзорника православних школа у Угарској није био попуњен наредних 16 година, захваљујући, највише, противљењу црквених власти Карловачке митрополије (митрополит Стратимировић се изјаснио да не увиђа потребе да се наименује нов школски надзорник). Несторовићевом смрћу сомборска Препарандија изгубила је свој најчвршћи ослонац и ушла је у раздобље неизвесности и вишегодишње борбе за опстанак.

КЊИЖЕВНО-НАУЧНИ РАД

Мада многострано образован, Урош Несторовић није иза себе оставио значајније књижевно или научно дело. Историчар Славко Гавриловић мисли да је управо Несторовић превео с немачког на славеносербски језик „Основни гранични закон“ из 1807/08. године. Као врховном надзорнику православних школа у Угарској (али и као обавештајцу), знатан део времена односило му је, бесумње, сачињавање бројних извештаја и планова, које је морао да доставља Угарској дворској канцеларији и бечком двору. Део његових извештаја и писама сачуван је, попут, за српску просветну историју, значајних рукописа Несторовићева „Дневника обиласка школа“ из 1810. године, изворно писаног на немачком језику, или „Извештаја о свечаном отварању Српске препарандије у Сентандреји“ из 1812. године, писаног на латинском језику. Ипак, његова званична библиографија своди се само на два пригодна и свечана слова и један педагошки методички уџбеник.

Несторовићево слово, изговорено у новембру 1815. године, приликом проглашења царске Школске уредбе пред изасланством Школског фонда и управе православних народних и учитељских школа, објављено је, у издању и залагањем будимског адвоката, књижевника и добротвора Петра Асимарковића, у Будиму 1816. године, на седам страница, под насловом „Слово **приликою торжественно установленныя и по смыслу благоутробныя Резолуции Царскія...**“ Говор Уроша Несторовића, у коме има и драгоцене грађе за историју сентандрејске

8 Рајковић, Ђ. (1882). 17.

Препарандије, био је претходно штампан и у бр. 8, 9 и 10 Давидовићевих **Новина сербских**, 1816. г. у Бечу.

Свакако за потребе Српске учитељске школе (Препарандије), као и образовања будућих учитеља, Несторовић је, у сарадњи са Сомборцем и некадашњим наставником Мразовићеве **Норме, касније актуаром Школске депутације**, Јованом Поповићем Берићем, саставио и 1817. г. у Будиму, на 240 страна, објавио уџбеник „**Педагогіа и меѳодика (либо Руководство къ науки воспитанія и наставленія, за Употребленіе Славено-Сербскихъ** Восточнога Исповѣданія неунітскихъ Наставниковъ Всевысочайше одобрено и къ Преподаванію Предуготовническія Юности благоутробно прописано“. У књизи је Несторовић изнео своја размишљања о задацима препарандија, о раду народних учитеља и потреби њиховог стручног оспособљавања, као и о најважнијим потребама добро уређених школа. Први пут један приручник о школству на српском језику јасно је именован савремене темеље школске наставе (улогу учитеља, поделу предмета, наставне планове и програме, распоред часова, поделу ученика на разреде, неопходност уџбеничке литературе, помагала и помоћна средства у настави, испите, успех у учењу, награђивање, прелазак у старији разред...). Књига садржи и општа методичка упутства, као и посебне принципе методика наставе појединих кључних предмета (читање, писање, рачунање, цртање, природопис, земљопис, историја, немачки језик и опште и школско законодавство). Један од примерака ове вредне и ретке књиге налази се и данас у библиотеци раритета Педагошког факултета у Сомбору.

У Будиму је 1817. године, на четири странице, објављено и Несторовићево „Слово приликою воздвиженнаго образа его величества імператора Франца-Перваго... реченное ... Урошемъ Стефаномъ Несторовичъ“. Свечано слово Несторовић је беседио приликом постављања портрета цара Франца I, а у публикацији је, на посебном листу, био отиснут и портрет беседника и писца слова.

Несторовић је помагао и објављивање књига других писаца, па је, како је већ напоменуто, о свом трошку штампао знаменито „Слово о доброхотныхъ даяніихъ вслѣдъ Благоутробно проистекшаго Указа Придворнаго имже Восточнога Греко-Неунітскаго закона народи Славено-Сербскій, Валахійскій и Греческій на собираемый Школскій Національный Фундусъ всевысочайше позвани суть“ (Будим, 1811), односно беседу о добровољним прилозима младог сомборског свештеника, касније проте и управитеља сомборске Српске препарандије, Василија Ковачића.

Несторовић је био и покровитељ књиге Јована Поповића Берића „Житіе Иисуса Христа за дѣцу списано и ко употребленію устроено либо Ручная книжица за учителѣ и родителѣ и за дарѣ трудолюбивой дѣчицы : списана во Віеннѣ подѣ покровителствомъ Его Высоко и Благородія Господина Уроша Стефана Несторовича Кралев. Совѣтника, и Вышшаго народнихъ Греко-Неунітскаго закона училищъ Славено Сербскихъ, Влахійскихъ и Греческіхъ Назирателя“ (у свом „Дневнику обилазака школа“ из 1810. године Несторовић је, приликом описивања литерарног кружока који је радио у Мразовићевој Норми, записао: Члан

овог кружока је и један младић по имену Јован Берић, доктор филозофије и правозаступник, тренутно запослен као канцелиста града Сомбора. Тихе је нарави, води ванредно честит живот и по мом мишљењу је један од првих Срба у језику и списатељству. Осим тога, веома је јак у латинском језику. Овај човек заслужује више звање и бољи положај;⁹ Залагањем Несторовића, Берић је, ускоро, именован у Врховно надзорништво православних школа у Угарској, где је постао актуар [секретар] Уроша Несторовића, а од 1815. г. био је актуар Школске депутације, која се старала о приходима и расходима Школског фонда. Берић је био од непроцењиве користи Несторовићу и приликом састављања његовог Плана о унутрашњем уређењу школа (*Organisatio interna*).

ЗАКЉУЧАК

Просветни рад Уроша Несторовића и његова пионирска улога у осавремењавању српског школства од највеће су важности за српску просвету у Хабсбуршкој монархији у првој половини XIX столећа. Његове реформе могле би да се назову и револуционарним, а на њима је српско школство било утемељено све до појаве др Ђорђа Натошевића, који је, пола столећа касније, наш просветни систем сасвим увео у савремене токове. Имајући у виду огромне тешкоће са којима је морао да се суочи и избори (непросвећеност, сиромаштво, неразумевање, супротстављање конзервативног црквеног клера, непостојање установа, недостатак школске литературе итд), Уроша Несторовића, и поред његових дугогодишњих конфидентских активности у корист бечког двора, можемо с правом сматрати за једну од кључних личности у напорима да се српско друштво у првој половини XIX века што више приближи цивилизацијским стандардима свог окружења. Сомборски Педагошки факултет, баштиник традиције и непосредни настављач просветне мисије некадашње сентандрејске и сомборске Српске учитељске школе (Препарандије), с посебним пијететом треба да се односи према успомени на свог утемељитеља, који је за успостављање дуге просветне традиције ове школе једнако заслужан као и Аврам Мразовић, оснивач и управитељ њене претходнице, Норме.

Изворници:

Архив САНУ, Сремски Карловци, ШД 2 П/1811 (св. 3). Извештај Уроша Несторовића цару Францу I од 29. децембра 1810. године.
Архив САНУ, Сремски Карловци, МПБ 30 XI/1811. Писмо Уроша Несторовића од 20. децембра 1811. године.

⁹ Гавриловић, Н. (2003). 141.

- Архив САНУ, Сремски Карловци, ШД 77/1815 (св. 32). Писмо сомборског свештеника Аврама Макисмовића Урошу Несторовићу о пресељењу Препарандије из Сентандреје у Сомбор од 4. новембра 1815. године
- Архив САНУ, Сремски Карловци, ШД 11/1816. Петиција Уроша Несторовића Угарском намесничком већу, са препоруком да Сомбор постане ново седиште Српске учитељске школе, од 21. фебруара 1816. године.
- Историјски архив Сомбор, Фонд Магистрата, Аста Анни, 676, 970 и 971/1816. Обавештење Уроша Несторовића *сомборском Мајистрату о пресељењу Српске прејарандије* из Сентандреје у Сомбор.
- Историјски архив Сомбор, Фонд Магистрата, Аста Анни, 563/1817. Акт о оснивању Библиотеке Српске Препарандије у Сомбору.
- Историјски архив Сомбор, Фонд Магистрата, Аста Анни, 734 и 814/1818. Списи у вези са тужбом Уроша Несторовића против Аврама Мразовића због прогањања професора.
- Архив Српске учитељске школе, Педагошки факултет у Сомбору, б.с. Обавештење *Уроша Несторовића наставницима Прејарандије у Сентандреји* о почетку наставе, од 29. октобра 1812. г.

ЛИТЕРАТУРА:

- Атанацковић, П. (1856). Атанацковић, Платон: Принось родолюбивихъ мѣслий на жертвеникъ народнога напредка. Нови Сад, 1856.
- Гавриловић, Н. (1978). Гавриловић, Никола: Дневник Уроша Несторовића о обиласку школа из 1810. године. Зборник Матице српске за историју, 17. Нови Сад, 1978.
- Гавриловић, Никола: Српске тривијалне школе у угарском провинцијалу од Темишварског сабора до појаве Уроша Несторовића (1790-1810). Зборник Матице српске за историју, 30. Нови Сад, 1984.
- Гавриловић, Н. (2003). Гавриловић, Никола: Урош Несторовић – живот и дело. Сомбор, 2003.
- Гавриловић, Славко: Избор из преписке Григорија Гершића са Урошем Несторовићем (1811-1812). Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, XIII/1. Нови Сад, 1970.
- Гавриловић, Славко: Урош Несторовић 1812. године о православнима у Хабсбуршкој монархији и њиховом држању према Русији. Зборник Матице српске за историју, 40. Нови Сад, 1989.
- Гавриловић, Славко: Урош Несторовић као конфидент бечке полиције у време Првог српског устанка. Зборник Матице српске за историју, 74. Нови Сад, 2006.
- Ковачић, Василије: Беседа о добровољним прилозима [приредио Милан Степановић]. Сомбор – Будимпешта, 2012.

- Мраовић, Милан: Урош Несторовић. Споменица Учитељске школе у Сомбору 1778-1953. Сомбор, 1953.
- Несторовић, Урош: Слово приликою торжественно установлєнныя и по смыслу благоустроенныя Резолуціи Царскія... Будим, 1816.
- Несторовић, Урош: Педагогія и мѳодика : либо Руководство къ науки воспитанія и наставленія, за Употребленіе Славено-Сербскихъ Восточнаго Исповѣданія неунїтскихъ Наставниковъ Всевысочайше одобрено и къ Преподаванію Предуготовническїя Юности благоугодно прописано. Будим, 1817.
- Несторовић, У. (1817). Несторовић, Урош: Слово приликою воздвиженнаго образа его величества імператора Франца-Перваго... Будим, 1817.
- Несторовић, Урош: О стању српских школа године 1813 и раније : писмо Уроша Несторовића, врховнаго надзорника школског, В. Копитару, слависти у Бечу. Српски летопис, 113. Нови Сад, 1872.
- Плавшић, Радивој: Урош Несторовић. 200 година образовања учишѣља у Сомбору. Сомбор, 1978.
- Рајковић, Ђ. (1882). Рајковић, Ђорђе: Урош Стеф. Несторовић и његове заслуге за школе. Летопис Матице српске, 129. Нови Сад, 1882.
- Руварац, Д. (1914). Руварац, Димитрије: Урош Несторовић и његов рад као главног школског надзорника. Архив за историју српске православне карловачке митрополије, IV/1. Сремски Карловци, 1914.
- Степановић, Милан; Степановић, Сања: Настанак и рад школске библиотеке у сомборској Српској учитељској школи. 200 година Српске препарандије у Сентјандреји и Сомбору : Зборник радова са научне конференције са међународним учешћем. Сомбор, 2014.

Примљено: 12.05.2015.

Одобрено за штампу: 25.06.2015.

Summary: This year marks the 250th anniversary of the birth of UrošNestorović (1765-1825), the great reformer of the Serbian educational system at the beginning of the 19th century, and the founder of the first Serbian teachers' school (Preparandia). The paper presents an overview of his life and activities.

Keywords: UrosNestorovic, Serbian teachers' school (Preparandia), Szentendre, Sombor, Serbian educational reform, Literary and publishing work.

САВРЕМЕНА ШКОЛА

МАША ЈОВАНОВИЋ¹

Основна школа „Веселин Маслеша“

Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

REVIEW

UDK: 373.3:316.624-053.5

BIBLID:

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ СА ПОРЕМЕЋАЈИМА ПОНАШАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Концепт поремећаја понашања покрива широк дијапазон понашања и манифестује се у виду: немогућности интеграције детета у вршњачку групу, јаким нападима беса, израженој непослушности, отпору према ауторитетима, агресивном понашању према другој деци, трајном негативистичком, непријатељском и пркосном понашању према наставницима и сарадницима. Школа је образовно-васпитна установа у којој деца савладавају наставне садржаје у складу с наставним планом и програмом, развијају своје ставове, начела, односе према другим вршњацима, уче социјализацијске и комуникацијске вештине, специфичне интересе, однос према знању, друштву и сл. Међутим, школа је и место где се ученици сусрећу са неприхватљивим понашањем својих вршњака и у складу са својим узрастом, развијеним ставовима, поводљивошћу или потребом за доказивањем, неки ће ученици и сами почети да се неприхватљиво понашају, што ће, с временом, попримити тенденцију развоја поремећаја понашања. Циљ рада претпоставља систематско сагледавање повезаности школске климе и поремећаја понашања. Увидом у истраживања која су се бавила овом проблематиком, може се приметити постојање негативне повезаности антисоцијалног и агресивног понашања са показатељима позитивне школске климе: јасно постављена правила понашања, наставници мотивишу и прате напредак и рад ученика, примена дисциплинских мера, квалитетна настава уз примену савремених облика и метода рада, награђивање поступнућа, позитивна одељенска клима, добра сарадња са родитељима и др. Сасвим је извесно да школско окружење са свим својим карактеристикама, климом и начином организације, директно или индиректно доприноси одређеном начину понашања. Из тога произилази наше мишљење да се позитивна школска и одељенска клима могу третирати као основ за редуковање и превенцију поремећаја понашања у школи.

Кључне речи: школа, школска клима, ученици, поремећаји понашања, повезаност, превенција.

Увод

Само понашање детета је детерминисано великим бројем фактора, почевши од личних карактеристика, породичних образаца и норми понашања, пре-

¹ masa_jovanovic85@yahoo.com

ко утицаја школе, вршњака, уже и шире друштвене заједнице. У низу фактора који утичу на формирање младе личности, школа се поред родитеља и породице, сматра једним од најважнијих чинилаца образовања, васпитања и социјализације. Школа је основна и једна од најзначајнијих институција васпитања у савременим друштвима. У њој се проводи период детињства и младости, припрема се за будућност, стиче искуство кроз односе са другима, прихватају општеобразовне норме и понаша се у складу са њима. Уласком у школу, дете улази у нове односе, другачије од односа које има са члановима породице, што доприноси богаћењу њиховог социјалног искуства и утиче на развој и сазревање саме личности. Управо односи који владају у школи значајно обликују понашање ученика и усмеравају их у одређеном правцу, позитивном или негативном.

Школа представља интерактиван и динамичан систем, чији циљ јесте усвајање знања, умећа и навика, као и интелектуално, морално, физичко и естетско развијање у оквиру наставног плана и програма. Као институција друштвеног стандарда у области образовања, школа омогућује ученицима да под једнаким условима овладавају одређеним знањима, развијају своје интелектуалне способности, критички дух, као и позитивне, друштвеноприхватљиве особине. Да би школски систем успешно функционисао неопходно је постојање позитивне и квалитетне школске климе. Повељна школска клима је она у којој наставници и ученици доживљавају школу као пријатељску средину, у којој се осећају прихваћено и пожељно и према којој имају пожељне ставове (Јоксимовић и Богуновић 2005). Индикатори оваквог облика школске климе јесу: узајамно поштовање ученика и наставника, некофликтни односи између чланова колектива, успешна сарадња са колегама и родитељима, осећање припадности школи, подршка наставном кадру при стручном усавршавању и сл. (Johnson et al. 1996). С друге стране, неповољна школска клима подразумева отпор и незадовољство како код наставника тако и код ученика, међусобно сукобљавање, одсуство сарадње, једнакости, праведности и др, што у великој мери утиче на само понашање ученика (Аврамовић 2010).

Резултати истраживања показују да све већи број младих испољава теже облике поремећаја понашања што представља значајан проблем савременог друштва. Забрињавајућа је и појава да се поремећаји понашања све чешће појављују код деце основношколског узраста и самим тим прете њиховом прерастању у деликвентно понашање (Којић и Марков 2011; Марковић и сар. 2008; Марковић 2005).

Опић и Јурчевић-Лозанчић (2008) истичу потребу што ранијег уочавања ризичних чинилаца поремећаја понашања из непосредног окружења деце. Деца код које су у раном периоду препознати поремећаји понашања припадају групи особа код које је ризичност ка склоности малолетничком преступништву и социјалнопатолошком понашању већа него код вршњака код којих ових симптома није било. Школа треба да посвети пажњу благовременом уочавању симптома поремећаја понашања, предузимањем одговарајућих васпитних и превентивних

мера. У том циљу, посебно је важно посветити пажњу: праћењу и посматрању понашања и активности ученика, саветодавном раду са ученицима, доношењу јасних правила понашања и примени истих, усавршавању наставника, сарадњи са родитељима и др. Једна од основних претпоставки ефикасне превенције поремећаја понашања у школи огледа се у постојању квалитетне и позитивне школске климе, која је подстицајна и прикладна за креирање система превентивног деловања (Ђурић и Поповић Ћитић 2010).

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ПОРЕМЕЋАЈА ПОНАШАЊА

Термин *поремећаји понашања* користи се у различитом значењу. Поремећајима понашања најчешће се означава читав низ бихејвиоралних манифестација, од минорног опозиционог понашања до вршења насилних кривичних дела, које повезује неконформизам и агресивност. Уместо термина поремећаји понашања, у употреби је низ клиничких термина, као што су: емоционални поремећај, поремећаји понашања и емоција, поремећаји прилагођавања и слично. Насупрот томе, поједини стручњаци инсистирају на употреби неклиничких ознака, као што су: деца у ризику, проблематична деца, васпитно запуштена деца и друго (Жунић Павловић и Павловић 2008).

У петом издању *Дијагностичко-статистичкој приручника за менталне поремећаје* (DSM-V), у оквиру шире категорије *Дистурзивни поремећаји*, поремећаји контроле импулса и понашања представљени су *опозиционо-пркосни поремећај* и *поремећај понашања* као две одвојене дијагнозе.

Опозиционо-пркосни поремећај представља образац љутиг и раздражљивог расположења, свађалачког и пркосног понашања или осветољубивост, у трајању од најмање шест месеци. Неопходно је и присуство од најмање четири симптома од укупно осам, који су сврстани у три категорије: љутиг и раздражљиво расположење, свађалачко и пркосно понашање и осветољубивост. Према тежини, разликују се три типа овог поремећаја: лаки, умерени и тешки (Жунић-Павловић и Павловић 2013: 11).

Поремећај понашања представља образац понашања којим се угрожавају основна права других и крше социјалне норме и правила. Подразумева присуство најмање три критеријума у последњих дванаест месеци и барем једног критеријума током шест месеци. Симптоми су распоређени у четири категорије: агресија према људима и животињама, уништавање имовине, обмањивање и крађа и тешка кршења правила. Према тежини, разликују се три типа овог поремећаја: лаки, умерени и тешки; а према узрасту на коме се јављају на: поремећај понашања са почетком у детињству, поремећај понашања са почетком у адолесценцији и поремећај понашања са неспецифичним почетком (Жунић-Павловић и Павловић 2013:10).

У савременој литератури постоје бројне дефиниције поремећаја понашања, тако да се не може говорити о универзалном и општеприхваћеном одређењу тог појма. Ипак, могу се издвојити неки заједнички елементи. Поремећајима понашања означавају се различите бихејвиоралне манифестације које повезују неконформизам или непоштовање општеприхваћених социјалних норми, антисоцијалност у смислу угрожавања права других и агресија, односно повређивање, наносење штете или непријатности другима (Жунић Павловић, Ковачевић Лепојевић 2011: 727). Спектар појавних облика поремећаја понашања је веома широк и креће се од пркосног понашања до физичког насиља. Неки облици поремећаја понашања представљају кршење законских норми, односно могу бити окарактерисани као кривична дела и прекршаји или деликвенција. Важна карактеристика поремећаја понашања јесте репетитивност, односно понављање и релативна трајност, на основу чега се разликују од усамљених и ситуационих епизода, које могу бити окарактерисане као нормативне развојне кризе. Поремећаји понашања доводе до бројних негативних последица, укључујући породично функционисање, односе са вршњацима, учење и друго (Achenbach & Rescorla 2001). У многим случајевима, симптоми поремећаја понашања појављују се на предшколском узрасту, а стабилне манифестације могу се запазити током млађег школског узраста. Резултати бројних истраживања потврђују да криминално понашање у одраслом добу подразумева испољавање поремећаја понашања у младости, иако већина младих са антисоцијалним понашањем не постају антисоцијалне одрасле особе. Према неким истраживањима, око половина деце са поремећајима понашања постану деликвенти у адолесценцији, а најмање трећина малолетних деликвената постану одрасли преступници (Welsh 2000).

ШКОЛСКА КЛИМА-ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ, ДЕФИНИЦИЈЕ И КАРАКТЕРИСТИКЕ

Конструкт школске климе и његов значај препознат је још почетком деведесетих година прошлог века, када је Пери (Perry 1908) писао о утицају школске климе на ученике и њихово учење у школи. Прва емпиријска истраживања о школској клими настала су знатно касније, када су Холпин и Крофт (Halpin & Croft 1963) иницирали систематско проучавање утицаја школске климе на учење и развој ученика. Стерн (Stern 1970; 1971) је у својим истраживањима применио концепт организационе климе који је заснован на ставу да се клима формира из организационе праксе од стране њених учесника. И остала истраживања из овог периода била су подстакнута овим концептом али и проучавањем ефикасности школа (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt 1999). Крајем седамдесетих година, истраживачи су тежили ка томе да укажу на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al 1978; Purkey & Smith 1983). Истраживања која су уследила, свој фокус су усмерила на саме наставни-

ке али и на климу унутар одељења, која подразумева односе између наставника и њихових ученика или само између ученика (Stockard & Mayberry 1992; Griffith 1995). Крајем деведесетих година, истраживања су се фокусирали на повезаност школске клима са различитим облицима поремећаја понашања, агесијом, насиљем и криминалним понашањем (Welsh 2000).

Међу ауторима који се баве овом проблематиком не само да постоје велика неслагања око дефинисања самог појма школске климе, већ је и у употреби читав низ термина којим се означава овај појам, као што су: школска атмосфера, школска осећања, школски амбијент, школски миље или школске околности (Tagiuri 1968; Freiberg, 1999; Nomana et al 2006). Насупрот томе, може се рећи да се већина аутора слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан конструкт, који се односи на квалитет и карактер школског живота (Cohen et al 2009). Њена процена је веома комплексна и сложена, па самим тим представља велики изазов за истраживаче. Најшире гледано, школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима образовно васпитног процеса (Јоксимовић и Богуновић 2005). Неки аутори школску климу описују као школску културу, као неформалну перцепцију процеса који се одвијају у школи (Deal & Kenedi 1985; према Aurin 1990:58). Ховард и сар. (Howard et al., 1987) дефинишу школску климу као атмосферу за учење. Под појмом школска клима, аутори подразумевају осећања која људи гаје према школи и доживљаја о погодности школе као места за учење. Коен и сарадници (Cohen, et al. 2009) су мишљења да се школска клима базира на обрасцима искустава и мишљења актера школског живота, а односи се на норме, вредности и циљеве интерперсоналних односа, на сферу наставе и учења и организациону структуру школе. Школа клима је широк појам који се односи на перцепцију ученика о окружењу школе, која разликује једну школу од друге (Нои & Miskel 1991). Укратко, школа клима се односи на личност школе. Барановић и сар. (2006) сматрају да школска клима представља квалитет школске средине, да се темељи на заједничкој перцепцији понашања у школи, а под утицајем је формалне и неформалне организације актера школског живота.

Можемо рећи да се већина аутора слаже са тим да да конструкт школске климе укључује физичке, социјалне и академске димензије. Физичку димензију чине следеће компоненте: изглед школе, учионица и школског дворишта, њихова опремљеност, величина школе, организација рада, ред, безбедност и дисциплина и доступност ресурса за рад (Ђурић и Поповић Ћитић 2010). Социјална димензија обухвата: односе, комуникацију и интеракцију између свих ученика, наставника и ваннаставног особља, правила која регулишу понашања унутар школе, висок ниво моралности, поверења и поштовања, подржавање и подстицање развоја ученика (Ђурић и Поповић Ћитић 2011). Академска димензија укључује: квалитет наставе, позитивна очекивања, континуирано праћење рада, академске резултате и обавештавања родитеља о томе (Johnson & Johnson 1993; Zullig et al., 2010; Ђурић и Поповић Ћитић 2011).

Из наведених карактеристика школа изводе се услови неопходни за конструисање позитивне школске климе. Креирање позитивне школске климе за крајњи циљ има унапређивање рада школе, што подразумева један континуирани процес у коме сви актери дају свој допринос. Одржавање позитивних међуљудских односа, унапређивање наставног процеса, смањивање проблематичног понашања ученика, сарадња школе са родитељима и локалном заједницом као и успешно управљање школом, циљеви су, који школа треба да оствари у току свог пута ка унапређивању (Вујачић и Станишић 2007: 426). Позитивну школску климу одликује скуп следећих својстава: атрактиван и допадљив изглед школе, позитивни односи, поштовање и сарадња између наставника, ваннаставног особља, ученика и родитеља, отворене могућности укључивања у академску и социјалну сферу (Ђурић и Поповић Ћитић 2010). Ховард (Howard, et al. 1987) сматра да позитивна клима чини школу местом где и наставници и ученици желе да проведу знатан део свог времена; то је добро место за бити. Howard и сар. (1987) сматрају да позитивна клима чини школу местом где и наставници и ученици желе да проведу знатан део свог времена.

ШКОЛА КАО ФАКТОР РИЗИКА ПОРЕМЕЋАЈА ПОНАШАЊА

С обзиром да школа, као друштвено–културна институција представља један од узрока у ком се могу појавити поремећаји понашања, битно је знати који то све фактори ризика у школској средини представљају предикаторе поремећаја у понашању код ученика основне школе. Школа као важна установа може утицати на појаву поремећаја у понашању код младих.

Школски неуспех као први фактор свој утицај испољава унутар школске средине. Неуспех у школи је условљен различитим разлозима, који се крећу од психолошких особности самог детета, преко негативне и поремећене школске климе, високих захтева за школским постигнућима без адекватног система подршке од стране наставника, ниских очекивања наставника и недостатка јасних школских правила, карактеристика школског окружења, до карактеристика самог школовања (Жунић Павловић и Поповић Ћитић 2005; Јелић 2013). Слаб школски успех и слабо напредовање у савлађивању школског градива повећава вероватноћу јављања различитих облика проблема у понашању. Школски неуспех најчешће узрокује неангажованост, повећава фрустрације и снижава ученичко самопоштовање које онда узрокује да млади учине неку радњу која се категорише као проблем у понашању, али и доводи до тога да ученици имају негативан став према школи, другим ученицима, учитељима и наставницима (Гашић Павишић 2004). *Антисоцијално понашање* у школи се односи на све облике понашања који су у супротности са установљеним правилима понашања у школи. Овакво понашање указује на социјалну неприлагођеност и слабо социјално везивање детета

за школу. Трећи фактор из домена школског окружења јесте *недовољна посвећеност школци и школским обавезама*, које се најчешће јављају у комбинацији са школским неуспехом и указује на негативан став деце према школи. Најчешће се испољава кроз недовољно залагање деце на часовима и често неоправдано изостајање са наставе. Овај фактор се сматра последицом слабог везивања младих за школу и непостајања јасних правила понашања и недоследности у придржавању постојећих правила од стране наставника (Кнежевић Флорић 2005). Ученици са слабијом приврженошћу за школу доживљавају школу као место фрустрације и неуспеха. Услед тога врло често настоје да време предвиђено за наставу проведу изван школе, што повећава вероватноћу да буду изложени негативним утицајима у окружењу (Гашић Павишић 2003).

Ризичним факторима у школи и школској средини мора се поклонити нарочита пажња, јер је понашање ученика у школи резултат низа интеракција учитеља и ученика, као и ученика међусобно. Несклад између потенцијала ученика са поремећајима понашања и едукацијских захтева школе доводи до непожељних облика понашања и едукацијске неуспешности. Неоспорно је да ученици који имају изразит неуспех у школи морају бити у фокусу када је у питању превенција поремећаја понашања у школском окружењу, али исто тако морају бити и полазна тачка у третману деце са већ израженим поремећајима понашања како поједини облици поремећаја понашања не би прерасли у теже форме.

Истраживања која су рађена у нашој земљи, у великој мери су фокусирана на учесталост проблема у понашању ученика. Тако је Слободанка Гашић Павишић, међу бројним истраживањима, спровела и истраживање попут Wheldall i Jackson (1988, према: Гашић Павишић 2003: 428) у Енглеској. Испитано је мишљење 152 учитеља из сеоских и градских школа у Србији о учесталости и озбиљности десет врста проблема у понашању ученика. Учитељи најозбиљнијим сматрају проблем агресивног понашања ученика, а психолози и психијатри, емоционалне и проблеме личности, а посебно дечје повучено понашање.

Занимљиво је и истраживање о мишљењу наставника у погледу лошег понашања ученика у школи спроведено у школама у Републици Србији (Савовић 2002), на узорку од 275 наставника. Узрок деликвентног понашања ученика наставници виде у општој кризи друштва (84%) и у родитељима (72%), а само 48% испитаника то преписује школи. Иначе, 72% испитаника је мишљења да је највећи проблем ометање наставе, 34% испитаника је као проблем навело уништавање школске имовине, а 22% испитаника је навело да их ученици вређају или исмејавају (Гашић Павишић 2003). С друге стране трећина ученика (од укупно испитиваних 1289), је изјавило да их наставници вербално нападају, а око петина њих је изјавила да им прете физичким казнама или да их кажњавају.

Истраживање о проблемима у учењу и понашању ученика (Марковић 2005) је имало за циљ да испита мишљења и ставове наставника о ученицима са проблемима у учењу и понашању. По мишљењу наставника, највећи проблеми код ученика су: пажња, бежање са часова, агресивност, незаинтересованост и не-

поштовање ауторитета. Наставници сматрају да су узроци постојања проблема: небрига од стране родитеља, непотпуност породице, неконтрола и неадекватна сарадња породице и школе.

У Србији је 2007. године спроведено истраживање TIMSS, из кога смо издвојили занимљиву процену директора о проблематичном понашању ученика. Наиме, према мишљењу директора најчешћи облици проблематичног понашања ученика јесу кашњење у школу, бежање са часова и ометање наставе. Већина директора (82%) ове облике понашања не види као озбиљан проблем, што оставља утисак да је то нормална појава у школама и да се из тог разлога не препознаје као проблем. Подаци такође указују да је 76% директора одговорило да се у њиховим школама ретко дешава да ученици не поштују правила понашања и да су облици вандализам ретки. Такође, половина испитаних директора непоштовање правила понашања и вандализам не препознају као проблем у понашању ученика.

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ СА ПОРЕМЕЋАЈИМА ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Школска клима има две димензије, једну која се односи на праведност и јасноћу постављених правила понашања и другу која описује интеракције између ученика, наставника и родитеља (Gottfredson et al. 2005). Прегледом бројних емпиријских истраживања ове проблематике јасно се види закључак истраживача о негативној корелацији испољавања различитих облика поремећаја понашања и следећих квалитета школе: постављање јасних правила понашања и високих захтева, наставници су узор доброг понашања, доследна примена дисциплинских мера, одржавање интересантне и добро организоване наставе, пријатна атмосфера у одељењу, укљученост родитеља у школске активности, посвећеност наставника и родитеља школском успеху ученика и др. (Gottfredson et al. 2005; Rutter et al. 1998; Welsh et al. 2000). Издвојићемо нека од њих. У оквиру Пинкове (Pink 1982) студије, процена климе је извршена у десет школа и доказано је да постоји значајна веза између школске климе и поремећаја понашања ученика. Позитивна понашања ученика препозната су у оним „безбеднијим“ школама, у којима су директори били лидери, где су постојала јасно одређена правила која су се поштовала, где су ученици и наставницу били поносни што су део те школе, где је постојала подршка локалне заједнице и где се од ученика очекивало да надмаше очекивано. Брик и сарадници (Bryk i sag 1988; 1993) су своје истраживање посветили испитивању ефеката школске климе на понашање ученика, при чему су пошли од претпоставке да школе које поседују осећај заједништва позитивно делују на учење и понашање ученика. За вредновање квалитета школске климе аутори су издвојили следеће показатеље: заједничке вредности између чланова школе, очекивања у погледу учења, постигнућа и понашања ученика, активности које подстичу позитивне друштвене интеракције, карактеристичан

образац друштвених односа (обухватају: бригу, поверење и колегијалне односе) и улогу учитеља. У истраживању су као варијабле издвојене: са једне стране просечан школски успех ученика, социоекономски статус, пол и са друге индивидуални демографски подаци. Показало се да ове варијабле имају значајан ефекат на процену поремећаја понашања ученика. Истраживачи истичу да величина школе има значајан утицај на испољавање поремећаја понашања ученика. Наиме, у већим школама је повећан и број ученика са поремећајима понашања. Као најзаступљенији издвојени су: агресивно понашање, велики број изостанака, недолучно понашање на часовима и напуштање школе. Рид и Рутер (Reid; Rutter 1983) су указали на повезаност школске климе са поремећајима понашања ученика кроз изостајање из школе. Наиме, они су у својим истраживањима дошли до закључка да је разлог великом броју изостанака ученика у неповољној клими која влада у школи. Ученици су у највећој мери показали незадовољство према неадекватним школским правилима и кажњавању и према односу који према њима имају наставници. Истраживања показују да је у школама са негативном школском климом евидентирано постајање проблема у дисциплини ученика, што је изазвано нејасним и неадекватним правилима, неадекватним реаговањем и кажњавањем непоштовања правила и ученичким неповерењем у исправност правила (Welsh et al. 2000). Насупрот томе, школе у којима влада позитивна клима могу се похвалити са малим бројем ученика који испољавају поремећаје понашања. Овакве школе одликују се са пријатном атмосфером за рад и учење, позитивним односима на релацији наставник – ученик и посебно конструисаним системом награђивања за друштвено прихватљива понашања ученика (Rutter et al. 1998; Sprick et al. 1998; Sugai et al. 1998). Неки аутори (McEvoy & Welker 2000) сматрају да негативна школска клима подстиче деликвентно понашање јер је школа поставила ниска очекивања за успех, рад школског особља је неефикасан и непосвећен својим ученицима а и не труди се труди да им створи позитивну атмосферу за учење. У оваквим школама ученици постижу слаб успех, а број ученика са поремећајима понашања је знатно већи него у другим школама. Ученици који често постижу слаб успех могу да развију лошу слику о себи што ће може довести до губитка мотивације, губитка воље за даљим радом и учењем и повећању отуђености од школе (Heimer & Matsueda 1997). Рутер и сар. (Rutter et al. 1997) су истакли „моћну“ улогу директора на утицај како школске климе тако и на ученике са поремећајима понашања. Наиме, аутори су спровели лонгитудиналну студију о антисоцијалном понашању младих. У оквиру ове студије, аутори су сменили директоре три школе у којима је био највећи број ученика који су обрасце антисоцијалног понашања. Након промене директора, ови ученици су смањили број изостанака и побољшали свој успех. Куперминк и сар. (Kupermink et al. 2001) су указали на значај перцепције школске климе од стране самих ученике. Истраживањем се дошло до налаза да ученици за које се доказало да испољавају висок степен екстернализованих и интернализованих проблема понашања немају исту перцепцију школске климе, Наиме ови ученици школску

климу доживљавају као негативну. Аутори закључују да се стварањем позитивне школске климе може довести до смањења проблема у понашању ученика.

На основу овог кратког прегледа сродних истраживања, можемо извести неке значајне закључке. Пре свега, школа је веома битна за формирање и развој личности. Као што постоје дисфункционалне породице тако постоје и дисфункционалне школе. То су школе у којима влада негативна школска клима коју карактеришу: дисциплински проблеми, неадекватна и нејасна правила понашања, велики број изостанака ученика, учесталост проблема у понашању, вандализам, низак морал, лоши односи, традиционална настава, лош школски успех и др. Школска средина има значајну улогу у етиологији и превенцији поремећаја понашања с обзиром да ученици боравећи свакодневно у школи развијају своју личност, формирају ставове, формирају поглед на свет и др. Из тог разлога је битно да се уочи повезаност школске климе и поремећаја понашања ученика. Позитивна школска клима не само да има значајну улогу у креирању здраве школске атмосфере значајне за постигнућа како ученика тако и школског особља, него је, и према бројним истраживањима, основ за редукцију различитих видова поремећаја понашања ученика. Утицаји школске климе изражени су у свим фазама превенције поремећаја понашања, почевши од спремности школе да иницира, подржи и примени превентивне програме до евакуације и ефеката примене програма. Позитивна клима у школи представља базичну претпоставку за креирање система превентивног деловања и изградњу безбедног школског амбијента.

ЛИТЕРАТУРА

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368–420.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-V)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aurin, K. (1990). *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Kleinkhardt.
- Аврамовић, З. (2010). Проблем стварања социјалне климе у одељењу. *Педагогија*, 65 (1), 104–117.
- Baranović, B., Domović, V., Štirbić, M. (2006). О аспектима школске климе у основним школама у Хрватској. *Sociologija i prostor*, 44 (4), 485–504.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.

- Bryk, A., & Driscoll, M. (1988). *The school as community: theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
- Creemers, B. P. M., Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. Ин: Н. Ј. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (p.p 30–48). London: Falmer Press.
- Ђурић, С., Поповић-Ћитић, Б. (2010). Процена школска климе као претпоставка успешног планирања превенције поремећаја понашања. У Ј. Ковачевић, В. Вучинић (Ур.), *Смејње и поремећаји: феноменологија, превенција и ипрејман, део 2*, (стр. 499–515). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ђурић, С., Поповић-Ћитић, Б. (2011). Процена школска климе у функцији унапређења квалитета рада образовно-васпитних институција. *Социјална мисао*, 18(4), 114–129.
- Freiberg, H. J., & Stein T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.
- Гашић Павишић, С. (2003). Понашање ученика на часу које учитељима причињава тешкоће. *Насињава и васпитање*, 52(4), 409–431.
- Гашић Павишић, С. (2004). Мере и програм за превенцију насиља у школама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 168–187.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from National Study of Delinquency Prevention in School. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Based and Applied Social Psychology*, 17, 97–117.
- Halpin, A. W., & Croft D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Phi Delta Kappa Educational Foundation. New York: Random House.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House.
- Јелић, М. (2013). Специфичности педагошког рада са ученицима са поремећајем понашања. *Педагошка стварност*, 59(1), 109–124.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 145–153.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64–66.
- Јоксимовић С., Богуновић Б. (2005). Наставници о контексту наставе и постигнуће ученика. У: Р. Антонијевић, Д. Јањетовић (Ур.), *ТИМСС 2003 у Србији* (стр. 270–291). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кнежевић-Флорић, О. (2005). *Основе социјалне педагогије*, Нови Сад: СПД Војводине.
- Којић, М., Марков, З. (2011). Рано откривање и превенција поремећаја понашања кроз призму инклузије. *Социјална мисао*, 2/ 2011, 139–150.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C., & Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.
- Марковић, Ј. (2005). Учење и понашање ученика–проблеми у пракси. *Педагошка стварност*, 51(3-4), 316–324.
- Марковић, Ј., Митровић, Д., Ивановић Ковачевић, С., Шобот, В. и Срдановић, Ј. (2008). Карактеристике породичне структуре и комуникација у породицама са децом са поремећајем понашања. *Актуелности из неурологије, психијатрије и граничних појача*, 16 (3–4), 24–31.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8 (3), 130–140.
- Орић, С., Јурчевић Лозанчић, А. (2008). Компетенције учитеља за provedbu педагошке превенције поремећаја понашања. *Одгојне знаности*, (1), 181–194.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Pink, W.T. (1982). School effects, academic performance, and school crime: Some inescapable realities of viwing school from the inside. *Urban Education*, 1, 51–68.
- Purkey, S. C., & Smith M. S. (1983.): Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 426–452.
- Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110-115.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1–29.
- Rutter, M., Giller, H., Hagel, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Савовић, Б. (2002). Дисциплински проблеми у основној и средњој школи: мишљење наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34, 259–273.
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: John Wiley & Sons.
- Stern, G. G. (1971). Self-actualizing environments for students. *The School Review*, 80 (1), 1–25.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp. 11–35). Boston: Harvard University Press.
- Вујачић, М., Станишић, Ј. (2007). Креирање позитивне климе у школи. *Педагошка*, 62(3), 424–432.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88–107.
- Zulling, K., Koopman, T., Patton J., Ubbes, V. (2010). School climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2), 139–152.
- Жунић Павловић, В., Ковачевић Лепојевић, М. (2011). Преваленција и развој поремећаја понашања у детињству. *Специјална едукација и рехабилитација*, 10, 725–743.
- Жунић Павловић, В., Павловић М. (2008). Различити приступи у појмовном одређењу поремећаја понашања. *Насијава и васпитање*, 57, (1), 55–70.
- Жунић Павловић, В., Павловић, М. (2013). *Трејман поремећаја понашања у детињству и адолесценцији*. Београд: Универзитет у Београду-Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Жунић Павловић, В., Поповић Ћитић, Б. (2005). Поремећаји понашања ученика и могућности превенције у школској средини. *Насијава и васпитање*, 54 (2–3), 264–279.

Примљено: 08.01.2015.

Одобрено за штампу: 26.02.2015.

Summary: The concept of behaviour disorder covers a wide range of behaviours and manifests as: impossibility of children to integrate into the peer group, strong bouts of rage, remarkable disobedience, resistance to authorities, aggressive behaviour towards other children, permanent negative, hostile and defiant attitude towards teachers and staff. The school is an educational institution where children learn course contents in accordance with the teaching curriculum, develop their attitudes, rules, relations toward their peers, learn to socialize and communicate, develop specific interests, relations towards knowledge, society etc. But also, school is a place where students encounter unacceptable behaviour of their peers and, in accordance with their age, developed attitudes,

pliability or need for assertion, some students start to practice the unacceptable habits, which will, progressively, fruit into developing some behavioural disorder.

The aim of this paper is a systematic observation of connectedness between the school climate and disorders of behaviour. With insights taken into researches that dealt with this problem, it could be noticed the existence of negative correlation of antisocial and aggressive behaviour with indicators of positive school climate: clearly stated rules of conduct, teachers who motivate and monitor the advance of students, application of disciplinary measures, high quality instruction with application of modern forms and methods of work, rewarding of achievements, positive class climate, good cooperation with parents etc. It is very certain that school surrounding with all its characteristics, climate and organizational scheme, directly or indirectly, add to the certain way of behaviour. This statement implies that the positive school and classroom climate could serve as a foundation for reduction and prevention of behavioural disorders in school.

Keywords: school, school climate, students, behavioural disorders, connectedness, prevention

ИВАН ШАРЧЕВИЋ¹

Школа за основно образовање
одраслих „Обреновац“
Обреновац

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 37:004-053.2

37:004-055.52

BIBLID:

СТАВОВИ РОДИТЕЉА О ПЕДАГОШКИМ ЕФЕКТИМА ПРИМЕНЕ ИНТЕРНЕТА У РАДУ СА ДЕЦОМ

Резиме: Рад представља приказ методологије и тумачење добијених резултата у акционом (микро) истраживању, спроведеном са циљем да се анализирају ставови родитеља о педагошким ефектима употребе интернета у раду са децом млађег основношколског узраста. Истраживање се спроводи на малом узорку који чини 25 родитеља ученика трећег разреда Основне школе „Јован Јовановић Змај“ у Обреновцу, а родитељи су испитани помоћу скале Ликертовог типа од 20. до 24. маја 2013. године. Користи се дескриптивна метода и скалирање као истраживачка техника.

Резултати показују да родитељи сматрају брже овладавање енглеским језиком и напредак у дечијим знањима позитивном страном употребе интернета, док као негативну страну виде утицај на здравље и удаљавање од школских обавеза. Јасни су родитељски ставови о томе шта је за њих забрињавајуће у начину на који њихова деца користе интернет (на пример, деца често користе интернет ради забаве или нису довољно обавештена о опасностима које потичу са интернета). Сматрају да је приликом употребе интернета у раду са децом неопходно правилно их усмеравати у циљу постизања бољих резултата у школи и више их контролисати, али морају и сами родитељи унапредити компјутерску писменост.

Кључне речи: дете, интернет, педагошки ефекти, родитељ.

Увод

Интернет заузима све значајније место у систему размене информација. Убрзани развој рачунарске технологије омогућава знатно веће могућности за употребу интернета у свим социјалним групама, па и у раду са децом школског узраста. У новим околностима интернет није више само допунски извор знања за садржај штампаног штива, већ постаје посебна база знања у различитим на-

¹ eonegt65@gmail.com

учним дисциплинама. Тако и бројни наставници примењују интернет у раду са децом у школи.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Мало је истраживања спроведено о истом или сличном проблему – испитивању ставова родитеља о педагошком деловању интернета на децу. Компаније обављају таква истраживања скоро искључиво ради сопствених потреба, тј. ради испитивања тржишта у циљу бољег пласирања робе и услуга. Због тога је веома дискутабилан научни допринос тих истраживања. Ставови родитеља о интернету су у нешто већој мери испитивани у земљама из окружења – Хрватској и Црној Гори.

UNICEF је 2010. године у оквиру програма „Прекини ланац“ у 23 основне школе у Хрватској спровео истраживање које је, између осталог, обухватило и испитивање ставова родитеља о дечијем коришћењу интернета². Као предности интернета истичу се стицање вредних информатичких знања корисних за будућност и помоћ у извршавању школских обавеза. Резултати показују слагање родитеља са тврдњама које се односе на опасности деловања интернета на децу. Они се у великој мери слажу са тим да редовно коришћење интернета доводи децу у опасност да постану зависна од њега. Као највећу опасност по децу родитељи у први план стављају потенцијалне злостављаче на мрежи.

У Црној Гори, у склопу истраживања о злоупотреби деце преко интернета, испитано је 50 родитеља (Станковић и др., 2013). Резултати показују да они у великом броју случајева као позитивне стране коришћења интернета истичу то што су деца научила латиницу пре поласка у школу, олакшаност комуникације, приступачност информација и учење енглеског језика. Негативне стране представљају:

- Опасности лажних профила на друштвеним мрежама,
- Опасности злоупотребе од стране педофила,
- Доступност информација на интернету резултује тиме да деца мање читају књиге, а не труде се ни да нешто науче и сазнају из њих,
- Деца све мање времена проводе напољу у интерактивној игри и дружењу са вршњацима,
- Неограничен приступ негативним и штетним садржајима.

У оквиру групних разговора испитаници су јасно истакли да не знају за непријатна искуства њихове деце на интернету, као и то да се максимално труде да буду стално присутни и упућени у садржаје које они претражују.

Код нас је објављено корисно истраживање Љубомира Жиропађе (Жиропађа 2007: 66-75). Оно је по циљу и задацима веома слично истраживању које ће

2 Јасенка Преград и др., Искуства и ставови дјете, родитеља и учитеља према електроничким медијима. Преузето 08.07.2013. са: www.unicef.hr/upload/file/353/176706/FILENAME/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf

бити приказано у другом делу текста, с том разликом што су испитаници (родитељи) исказивали своје ставове и мишљења о утицајима компјутера на дете, а не о педагошким ефектима интернета. Анкетом је обухваћено укупно 186 родитеља деце узраста од 7 до 17 година. Резултати испитивања су показали шта родитељи највише сматрају негативним последицама рачунара. То су:

- Коришћење компјутера одвраћа децу од школских обавеза,
- Постоје непосредне опасности по физичко здравље,
- Компјутерске игре могу да подстакну агресивно понашање код деце,
- Скоро половина испитаника сматра оправданом бојазан да ће деца која одрастају уз компјутер заборавити основне вештине, као што су рачунање, писање и друге.

Као позитивне последице употребе компјутера код деце родитељи истичу следеће:

- Овладавање енглеским језиком,
- Развијање концентрације и брзине опажања,
- Компјутери и садржаји до којих се долази њиховим посредством позитивно делују на јачање радозналости,
- Компјутери и садржаји доступни преко њих позитивно делују на развијање друштвености и спремности на сарадњу.

Поред испитивања ставова и мишљења родитеља о позитивним последицама, односно опасностима употребе рачунара, задаци наведеног истраживања су били још утврђивање става родитеља према коришћењу компјутера од стране деце и утврђивање разлога забринутости у начину на који њихова деца користе рачунар.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Извесно је да употреба интернета у раду са децом делује педагошки на њих. Од бројних фактора зависи у којој мери се то деловање испољава: сврха коришћења, време проведено у току дана на интернету, надзор и саветодавни рад наставника и родитеља итд. Наставник може поставити ученику задатак који ће код куће решити помоћу интернета. Може га решити самостално или уз нечију помоћ, али поставља се питање – како је интјернетј иједајошкј ујишцао на дејте јјом јриликот? Из претходног се могу извући и друга питања. Ако је интјернетј јјомојао у извршавању школских обавеза, какве још јјозијивне јјоследице њејова ујјојшреба има јјо дејте? Постоје ли нејатјивне јјоследице јјримене интјернетја?

Данашња деца су информатички писменија од многих родитеља, па су способна и да их преваре кад користе интернет. То забрињава родитеље. *Шта је*

за њих још забрињавајуће кад користе интернет и какве су промене неопходне у примени интернета приликом рада са децом су питања која се намећу.

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Различита литература код нас говори о томе какав утицај интернет има на савремено дете. Углавном се заступају два супротна става – једни извори кажу да има добар утицај, а други тврде да лоше утиче на децу. Мало се говори о томе какве могућности пружа за рад са школском децом. Још је теже наћи литературу у којој су приказани ставови и мишљења родитеља о употреби интернета. Углавном су предузимана појединачна истраживања, али често имају карактер поновљених истраживања и рађена су по узору на обимније радове (Жиропађа 2007). Предмет истраживања овог рада је испитивање ставова родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом нижих разреда основне школе.

ЦИЉ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је унапређивање васпитно-образовне праксе у школи и ван ње утврђивањем ставова родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом. Будући да је тема овог рада реализација малог истраживања, његов практични значај огледа се у примени добијених резултата. Сврха примене је утицај на правилно интегрисање интернета у свакодневни рад ученика основне школе, као и усмеравање даљих истраживања на пољу примене интернета кроз релацију наставник-ученик-родитељ.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Из постављеног циља истраживања се изводе конкретни задаци за реализацију. Потребно је:

1. Утврдити ставове родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом.
2. Утврдити шта родитељи сматрају позитивним последицама примене интернета у раду са децом.
3. Утврдити шта родитељи сматрају негативним последицама примене интернета у раду са децом.
4. Утврдити шта је за родитеље забрињавајуће у начину на који њихова деца употребљавају интернет.
5. Утврдити ставове родитеља о неопходности промена у примени интернета у раду са децом.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основна хипотеза:

Хипотеза 1 – Родитељи имају јасно дефинисане ставове о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом.

Посебне хипотезе:

Хипотеза 2 – Родитељи имају јасне ставове о томе шта сматрају позитивним последицама употребе интернета у раду са децом.

Хипотеза 3 – Родитељи имају јасне ставове о томе шта сматрају негативним последицама употребе интернета у раду са децом.

Хипотеза 4 – Родитељи имају јасне ставове о томе шта је за њих забрињавајуће у начину на који њихова деца користе интернет.

Хипотеза 5 – Родитељи имају јасне ставове о томе шта је неопходно променити приликом употребе интернета у раду са децом.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању се преваходно користи дескриптивна метода јер се сматра најподеснијом за постављене задатке истраживања. Настоји се још у анализи и индуктивном извођењу закључака на основу прикупљених података.

Скалирање је техника истраживања. Скалирањем се утврђује степен слагања родитеља ученика који учествују у испитивању са предложеним тврдњама.

Користи се само један инструмент за истраживање – скала Ликертовог типа (Прилог), конструисана посебно за наведену сврху. С обзиром на то да је у питању мало истраживање, наведени инструмент се користи без претходне емпиријске провере, која у овом случају није неопходна.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање се спроводи на малом невероватносном узорку (Банђур, Поткоњак 2006) који чини 25 родитеља ученика трећег разреда Основне школе „Јован Јовановић Змај“ у Обреновцу. У питању је *намерни и ириодни* узорак. Намерни је зато што се сматра да ће родитељи ученика наведеног узраста највише допринети реализацији постављених задатака. Тврдње су формулисане тако да их родитељи схвате и изразе своје слагање или неслагање са њима. Поједини стручњаци тврде да деца од 9 или 10 година уопште не би требало да користе интернет (Бубања 2010), а провера тог става је други разлог за одабир узорка. Пригодност узорка је одређена прагматичним разлозима (географска удаљеност школе, искуство у раду са ученицима трећег разреда и други).

ВРЕМЕ И МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено од 20. до 24. маја 2013. године у Обреновцу. Скале за испитивање су подељене ученицима на почетку радне недеље (20. маја) са захтевом да их предају родитељима. На крају недеље су прикупљене све скале (укупно 25).

СТАТИСТИЧКИ ПОСТУПЦИ

У статистичкој обради података се користи дескриптивна статистика. Први задатак у анализи је груписање и сређивање статистичких података. Груписање података се врши према вредностима посматраних обележја. Одговори испитаника су разврстани у редове за тврдње и колоне за одговарајући степен скале (1-5). Редослед тврдњи је идентичан оном у скали Ликертовог типа (Прилог). Као крајњи резултат груписања јавља се статистичка серија, а то је уједно и други задатак дескриптивне статистичке анализе. Трећи задатак је одређивање основних показатеља статистичких серија. Сматра се да модус највише одговара за анализу датих података. То је статистички поступак којим се на једноставан начин исказује вредност која се у узорку или групи података појављује најчешће (табела са одређеним модусом није приказана из практичних разлога).

Други статистички поступак је одређивање процента. Процентуална анализа испитивања родитеља је приказана табеларно (Табела 1).

Табела 1 – проценти показатељи скалирања

Редни број тврдње	Скала					Укупан број испитаника N = 25 (100%)
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
1.	0,00	12,0	24,0	60,0	4,00	100
2.	4,00	16,0	40,0	36,0	4,00	100
3.	12,0	8,00	52,0	24,0	4,00	100
4.	0,00	0,00	8,00	52,0	40,0	100
5.	4,00	4,00	4,00	52,0	36,0	100
6.	0,00	0,00	12,0	40,0	48,0	100
7.	12,0	20,0	52,0	12,0	4,00	100
8.	0,00	0,00	0,00	36,0	64,0	100
9.	8,00	36,0	40,0	16,0	0,00	100
10.	0,00	20,0	24,0	32,0	24,0	100
11.	0,00	12,0	4,00	52,0	32,0	100
12.	12,0	20,0	48,0	16,0	4,00	100

Редни број тврдње	Скала					Укупан број испитаника N = 25 (100%)
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
13.	0,00	0,00	28,0	40,0	32,0	100
14.	16,0	24,0	36,0	24,0	0,00	100
15.	0,00	0,00	20,0	36,0	44,0	100
16.	0,00	0,00	8,00	40,0	52,0	100
17.	28,0	32,0	40,0	0,00	0,00	100
18.	0,00	0,00	0,00	40,0	60,0	100
19.	12,0	32,0	36,0	8,00	12,0	100
20.	28,0	4,00	44,0	12,0	12,0	100
21.	0,00	4,00	28,0	52,0	16,0	100
22.	0,00	0,00	0,00	68,0	32,0	100

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Статистички резултати добијени на основу предузетог скалирања показују да се већина родитеља (64,0%) слаже са тврдњом да редовно коришћење интернета доводи до напретка у дечијим сазнањима. Ако се говори о сазнањима која су повезана са школским активностима, наставници и делимично родитељи су ти који ће одлучивати о њиховом обиму и квалитету. Они усмеравају ученике на одређене садржаје интернета и тиме контролишу сазнања до којих ученици могу доћи.

Чињеница да тек сваки пети родитељ не сматра интернет узроком негативних промена у понашању деце ипак оставља разлог за забринутост. Младе занимају игре на интернету са насилним елементима. Сматра се да оне могу проузроковати опсесивно и зависно понашање, неке симптоме насиља, промене у личности младих и слично.

52,0% испитаника није сигурно да ли интернет позитивно делује на јачање радозналости код деце, а 28,0% родитеља мисли да утиче позитивно, док Жиропађа тврди да 49,4% испитаних родитеља сматра да компјутер и садржаји који су посредством њега доступни делују позитивно у овом погледу (Жиропађа 2007: 73). Статистички посматрано, разлика у овим подацима јесте значајна, али не би требало занемарити да је упоређено истраживање објављено 2007. године. Шта се променило у међувремену? Деци је данас практично све доступно на интернету. Прошло је време великих непознаница јер је толико тога већ виђено. То може бити један од разлога за губитак интересовања младих, али он није у складу са чињеницом да млади проводе пуно времена на интернету. Природно је да деца буду радознала, али је питање да ли би о неким интересовањима треба-

ло да се информишу на непровереним или непримереним сајтовима, уместо код старијих особа из свог окружења.

23 од испитаних 25 родитеља сматра да деца нису довољно обавештена о опасностима интернета. Ако је ситуација таква, може се поставити и питање у којој мери су родитељи информисани. С тим у вези се добијени резултат може поредити са истраживањем Младена Јовановића и Горана Јовишића о употреби информационих технологија родитеља ученика основних школа (Јовановић, Јовишић 2012). Анкетом је испитано 1700 родитеља чија деца похађају трећи, пети, седми и осми разред у 78 школа на територији целе државе. Резултати показују забрињавајуће стање:

- 71% испитаника никада није присуствовало скупу на којем се говорило о безбедном коришћењу интернета,
- 57% родитеља никада није посетило презентацију о безбедном коришћењу интернета,
- 42% родитеља није обавило разговор са својом децом о безбедној употреби интернета,
- 33% родитеља не зна ко су пријатељи њихове деце на Фејсбуку (енгл. Facebook),
- 44% испитаника тврди да су њихова деца поставила на Фејсбуку слике својих укућана, док 7,20% истиче да су дала и адресу становања. 6,80% родитеља додаје да су деца оставила и број телефона на поменутој социјалној мрежи. Преко 15% испитаника каже да су деца остављала више података, односно слике, број телефона, адресу и др.

Алармантни подаци указују на потребу за правовремено и свеобухватно информисање родитеља и деце о могућим опасностима употребе интернета. Не излазећи превише из оквира теме, довољно је рећи да је Стајка Рајић писала о безбедности деце на интернету и друштвеним мрежама (Рајић 2012). Она наводи доступне сајтове са корисним информацијама о безбедној употреби интернета (kliknibezbedno.rs).

Ивица Станић износи конкретне савете за родитеље у циљу осигуравања безбедности рада на интернету (Станић 2006: 483-484):

- Упозорити децу на могуће опасности које их евентуално чекају на Интернету.
- Поучити дете како да избегне замке и скривене опасности у које може да упадне.
- Договорити правила понашања на интернету која ће одговарати и родитељима и деци.
- Деци би требало ограничити време употребе интернета (1-3 сата дневно), у зависности од њиховог узраста и потреба које имају везе са школским задацима и друге.

Литература већ као општи став о позитивним последицама интернета на младе наводи учење и усавршавање енглеског језика. Резултати предузетог истраживања у потпуности потврђују тај став. Огромна већина родитеља (88,0%) верује да интернет омогућава брже овладавање тим језиком.

Готови сви испитани родитељи мисле да прекомерна употреба интернета одвраћа ученике од школских обавеза (88,0%), док само троје није сигурно у свој став. Интернет се може користити у школске сврхе, само је потребно наћи прави начин. Чини се да је договор о поштовању извесних правила о употреби интернета најбољи начин за решавање евентуалних проблема који том приликом могу настати.

Није потпуно јасан став родитеља према тврдњи да коришћење интернета за извршавање школских обавеза омогућује ученицима да уче према својим способностима. 32,0% се не слаже, 16,0% се слаже са њом, а 52,0% испитаника није сигурно у свој став. Резултат се може тумачити као недостатак поверења родитеља у образовне могућности интернета.

Кад је у питању тврдња да интернет подстиче креативност код ученика, 44,0% испитаника се уопште или углавном не слаже са њом, док 40,0% није сигурно у свој став. Резултати упућују на то да родитељи још увек нису потпуно свесни какве ефекте проузрокује употреба интернета код ученика у том смислу. За ученике млађих разреда основне школе се може организовати настава у којој ће васпитно-образовни задаци бити блиско повезани са применом интернета. Поједини аутори истичу да друштвене мреже могу послужити за приказивање уметничких и других радова, а млади на тај начин могу бити подстакнути на креативност у властитом изразу. Учитељи и родитељи могу подстаћи ученике на промовисање позитивних порука о интернету. На пример, у сарадњи се може креирати веб страница која пружа савете о безбедној употреби интернета.

56,0% испитаника се слаже са тврдњом да ученици млађи од 10 година не би требало уопште да користе интернет. То потврђује став њихових истомисленика (Бубања 2010). Због чега су родитељи толико забринути?

Медији свакодневно наводе могуће опасности интернета. Организовање семинара, школских радионица или било којих других видова јавне кампање може бити рецепт за промену негативног става. Учитељи и родитељи морају посматрати активност ученика на интернету, давати посебне задатке и разговарати о добрим и лошим информацијама у виртуелном простору.

Већина испитаних родитеља (84,0%) сматра да би ученицима млађим од 10 година требало ограничити време које проведу у току дана на интернету, што указује на њихов страх од прекомерне употребе. Са страхом родитеља се слаже и Ивица Станић. „Родитељ мора водити рачуна да оно не постане овисно о Интернету, да му он не постане главна преокупација, да се изолира од вршњака и буде прикрађено за дружења, пријатељства и драгоцјена социјална искуства. Зато се кориштење Интернета мора временски ограничити.“ (Станић 2006: 482)

Само 5 испитаника се слаже са тврдњом да употреба интернета омогућава развијање концентрације и брзине опажања. Један од начина за побољшавање концентрације и брзине опажања јесте играње друштвених игара (шах, судоку, карте, домине), као и играње појединих видео игара. Предност интернета је њихова доступност.

72,0% родитеља дели став да интернет лоше утиче на здравље деце. Постављену тврдњу би требало схватити у ширем смислу, односно актуелна је предрасуда да компјутер (независно од употребе интернета) делује штетно на здравље деце. Верује се да родитељи највише страхују због могућег губитка оштрине вида или зрачења екрана, мада таква страховања нису потврђена у ранијим истраживањима (Жиропађа 2007: 68).

Тешко је одредити став родитеља о евентуалном позитивном утицају интернета на формирање и унапређивање личног речника ученика. Литература даје релативно мало одговора који би допринели разјашњавању оваквих одговора. Резултати истраживања које је спроведено у Црној Гори показују да родитељи као једну од негативних последица употребе интернета од стране деце сматрају то што мање читају књиге (Станковић и др. 2013). Са друге стране, они који вредно претражују образовне и друге квалитетније садржаје на интернету могу наћи велики број корисних књига, песама, текстова који позитивно утичу на развој културе говора. Оно што забрињава јесте да су писмене вештине код младих нешто слабије изражене. Тастатура је заменила пенкало. Деца куцају брзо своје поруке, врло често без знакова интерпункције. Реченице су кратке, а неретко и нејасне. Из наведеног постаје јасно да подељена мишљења одраслих имају своја оправдања.

Забележен је висок проценат (80,0%) испитаника који верују да је интернет један од фактора који утичу на слабији успех деце у школи. Поређења ради, Жиропађа у свом раду каже да 18,3% родитеља слабији успех своје деце у школи сматра последицом играња игрица или претраживања интернета које није битно за учење (Жиропађа 2007: 74). Велика разлика у процентуалним показатељима се може тумачити релативном застарелашћу Жиропађиног истраживања у односу на актуелне резултате. Верује се да је у протеклом периоду (између 2007. и 2013. године) нагло порастао број корисника интернета, како међу одраслима, тако и међу популацијом ученика основних школа.

Не рачунајући двоје неопредељених, сви остали испитани родитељи су сложни у ставу да деца чешће користе интернет за забаву, него за извршавање школских обавеза. Овај резултат се потврђује у бројним истраживањима и представља један од главних узрока родитељске забринутости и скептицизма према васпитно-образовним могућностима интернета.

Владислава Гордић Петковић пише о великим комуникацијским могућностима Фејсбука, односно о освежавању старих и стицању нових познанстава помоћу ове мреже. Као његову добру страну истиче учвршћивање и надограђивање контакта међу особама који су засновани у реалном свету (Гордић Петковић 2010: 155-156). Са друге стране, анализа резултата овог истраживања је

показала да петнаест испитаника (60,0%) не верује у позитиван утицај социјалних мрежа (Фејсбук, Твитер) на развој друштвености код младих, док је десет (40,0%) неопредељених.

На основу изнесеног, може се тврдити да родитељи немају исти став кад је у питању коришћење социјалних мрежа међу младима и кад их одрасли користе. Као већ зреле особе, одрасли пажљивије просуђују о могућностима за формирање и одржавање социјалних односа путем интернета. Они наводе да је неопходно разговарати са децом о потенцијалним опасностима на Фејсбуку, Твитеру и интернету уопште.

Сви испитани родитељи су јединствени у ставу да је потребно да унапреде своју компјутерску писменост како би могли на прави начин утицати и на своју децу. Како се може помоћи родитељима да то и остваре?

Не рачунајући курсеве које организују приватне профитабилне организације, постоје едукативни центри и школе који повољно или потпуно бесплатно организују часове за старију популацију. У неким школама се организују курсеви компјутерске писмености, а њих углавном посећују млади родитељи и припадници ромске популације. Данашња деца су често информатички писменији од својих родитеља. Намеће се наизглед лако решење проблема – родитељи могу научити пуно од деце, а истовремено их контролисати у раду и претраживању интернета. На интернету су доступни бројни приручници који могу помоћи старијима да унапреде своје знање. Исто тако, штампају се књиге, брошуре и друго штиво које је данас свуда доступно. Стајка Рајић каже да родитељи „имају задатак да иду у корак са временом, да се информишу о могућностима, добрим и лошим странама савремених технологија и као такви буду извор информација за своју децу“ (Рајић 2012: 77).

Подаци наводе на закључак да родитељи имају скептичан став према могућности интернета да допринесе развоју способности самосталног рада. Тек сваки пети испитани родитељ (20,0%) сматра да интернет може деловати позитивно у овом погледу. Сигурно је да су деци потребни контрола и помоћ при раду на интернету, али чак и тада задатак родитеља је да подстичу њихову самосталност, као што чине учитељи у школи. „У процесу искоришћавања преимућстава Интернета ученик схвата да циљ учења није првенствено да све зна, већ да изгради способност учења како се учи и мотивацију да перманентно учи из унутрашњих потреба.“ (Мандић 1997: 144) Претходна тврдња можда и најбоље описује тежњу да се циљ постизања самосталности ученика у настави оствари.

Чак 44,0% испитаника није сигурно да ли се слажу са тим да је најбољи начин за заштиту деце од интернета забрана његовог коришћења, док 24,0% њих верује да то јесте најбољи начин. Овај резултат отвара простор за едукацију родитеља, јер у литератури преовладава мишљење да забрана није право решење. „Школа без насиља“ је програм који је покренуо UNICEF. На сајту ове организације се могу наћи савети за родитеље и децу о коришћењу интернета.³ Између

3 Види: <http://www.unicef.rs/elektronsko-nasilje.html> Поцењено: 21.07.2013.

осталог, наводи се да ће деца извесно користити рачунаре и интернет, без обзира на искуство и ставове родитеља. То се подстиче у оквиру школског програма, па је тешко и штетно забранити употребу интернета.

Седамнаест испитаника (68,0%) се углавном или у потпуности слаже са тврдњом да им употреба једноставних компјутерских програма може помоћи да сазнају како њихова деца употребљавају интернет.

Произвођачи софтвера су створили посебне веб читаче за децу, помоћу којих могу у извесној мери да претражују интернет, а уједно остану безбедни. Пажњу деце привлаче шаренилом и звучним ефектима, као и бројним садржајима (игре, портали, списак проверених веб страница у складу са њиховим узрастом). Ономогућен је приступ садржајима који нису прописани у читачу. Програми за родитељску контролу су алати који омогућавају родитељима да поставе параметре за дечију употребу компјутера. На пример, тако се може подесити у ком временском периоду ће дете користити рачунар или шта сме да ради док га користи. Дечије активности су забележене, односно постоје бројни подаци о томе шта је дете радило на компјутеру без родитељског надзора. Овакав ефикасан систем обично превише кошта, а то је уједно и највећа замерка. Може се још додати да неки интернет прегледачи (Internet Explorer) имају уграђене филтере. Њихова улога је ограничавање приступа садржајима на појединим сајтовима, јер они могу бити неприкладни за младе.

Сви родитељи се слажу да правилно усмеравање на коришћење интернета може подстаћи ученике на постизање бољих резултата у школи. Овај показатељ пуно обећава у погледу даљих тежњи за интеграцијом интернета у рад са децом.

Претходна интерпретација резултата истраживања делимично потврђује основну хипотезу. Неки ставови родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом су веома јасни, док са другима није такав случај. У претходном делу овог поглавља је било довољно речи о томе који су ставови јасни, а који нису, тако да нема потребе понављати их. Хипотеза 2 је потврђена, тј. родитељи имају јасне ставове о позитивним последицама употребе интернета у раду са децом. Јасни су њихови ставови да интернет омогућава брже овладавање енглеским језиком, као и то да редовно коришћење интернета доводи до напретка у дечијим сазнањима. Хипотеза 3 је потврђена ставовима родитеља да прекомерна употреба интернета лоше утиче на здравље деце и да их одвраћа од школских обавеза. Потврђена је и хипотеза 4, јер родитељи имају јасне ставове о томе шта је за њих забрињавајуће у начину на који њихова деца користе интернет. Примера ради, њих забрињава то што деца често користе интернет ради забаве или њихова недовољна обавештеност о опасностима које их тамо вребају. Хипотеза 5 је потврђена ставовима да би родитељи требало да унапреде своју компјутерску писменост, више контролишу рад своје деце на интернету, као и ставом да правилно усмеравање на коришћење интернета може подстаћи ученике на постизање бољих резултата у школи.

ЗАКЉУЧАК

Значај предузетог малог истраживања је унапређивање васпитно-образовне праксе у школи и ван ње утврђивањем ставова родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом. То је уједно и циљ истраживања. Педагошки ефекти који се испитују су повезани са употребом интернета у раду са ученицима, а то су: подстицање друштвености, учење страног језика, оспособљавање за самостални рад и други. Дефинисано је пет задатака и пет хипотеза за истраживања које представљају претпостављена решења тих задатака. Задаци се односе на утврђивање ставова родитеља о педагошким ефектима примене интернета у раду са децом, као и о позитивним и негативним последицама употребе интернета. Затим, утврђује се шта родитељи сматрају забрињавајућим у раду своје деце на интернету и шта је неопходно променити у том погледу. Хипотезе се односе на одређивање јасности ставова у оквиру датих задатака истраживања. У раду се користи дескриптивна метода, скалирање као истраживачка техника и скала Ликертовог типа као истраживачки инструмент. Истраживање се спроводи на намерно и пригодно изабраном узорку, који чини 25 родитеља ученика трећег разреда Основне школе „Јован Јовановић Змај“ у Обреновцу, а време истраживања је период од 20. до 24. маја 2013. године. Прикупљени подаци се обрађују поступком дескриптивне статистичке анализе – модусом, као и одређивањем процентних показатеља. Сврха интерпретације добијених резултата је потврђивање постављених хипотеза и усмеравање на даља истраживања.

Независно од тога да ли испитаници дају јасне или неодређене одговоре, сваки прикупљени податак из скале Ликертовог типа је од драгоценог значаја за стварање плана који ће послужити унапређивању примене интернета у раду са децом. Истраживање је показало да су још увек присутне предрасуде о штетним ефектима интернета (на пример, здравље), али је уочена и спремност родитеља да унапреде постојећа знања и стекну нова. Тиме показују своју одлучност у намери да помогну деци у погледу правилног усмеравања на коришћење интернета. Родитељи су сагласни у ставу да је потребна већа контрола деце док истражују интернет, а битан предуслов да се то оствари јесте да они први стекну одговарајућа знања која ће се употребити у сврху повећања безбедности деце на интернету.

ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

- Банђур, Вељко и Никола Поткоњак. *Истраживачки рад у школи – акциона истраживања*. Београд: Школска књига, 2006.
- Бубања, Бранислав. „И за децу и за родитеље“. Свет компјутера – ПД кутак бр. 4 (2010). <www.sk.rs/2010/04/skpd10.html> 16.05.2013.
- Гордић Петковић, Владислава. „Фејсбук: комуникација са хиљаду лица“. *Норма* бр. 2 (2010): 155-161.

- Жиропађа, Љубомир. „Дете и компјутер – очекивања и стрепње родитеља“. Настава и васпитање бр. 1 (2007): 66-75.
- Јовановић Младен и Горан Јовишић. Истраживање о употреби ИТ родитеља ученика основних школа. Техника и информатика у образовању, 4. интернационална конференција, Технички факултет Чачак, 2012.
- Мандић, Данимир. „Иновирање образовне технологије коришћењем интернета“. *Иновације у настави* бр. 2 (1997): 144-155.
- Рајић, Стајка. „Безбедност деце на интернету и друштвеним мрежама“. *Иновације у настави* бр. 2 (2012): 69-79.
- Станић, Ивица. „Дјеца између стварног живота и 'cyber-life-a'“. *Педагошка стварност* бр. 5-6 (2006): 476-495.
- Станковић, Невенка и др. *Злоупотреба дјеце њуштем интјернетта*. Подгорица: Институтацији Заштитника људских права и слобода Црне Горе, 2013.
- Leaning, Marcus. *The Internet, Power and Society – rethinking the power of the internet to change lives*. Oxford: Chandos Publishing, 2009.
- <<http://www.kliknibezbedno.rs/latin/bazaznanja.html>> 21.07.2013.
- <www.unicef.hr/upload/file/353/176706/FILENAME/Izvjestaj_-_Iskustva_i_stavovi_djece_roditelja_i_ucitelja_prema_elektronickim_medijima.pdf> 08.07.2013.
- <<http://www.unicef.rs/elektronsko-nasilje.html>> 21.07.2013.

Примљено: 17.12.2014.

Одобрено за штампу: 22.03.2015.

Summary: This paper presents methodology and interpretation of action (micro) research, conducted with the aim to analyze the attitudes of parents on the pedagogical effects of internet use in working with younger primary school children. Survey is conducted on a small sample that consisted of 25 parents of the third grade students of primary school “Jovan Jovanović Zmaj” in Obrenovac, and parents were evaluated with Likert-type scale from 20 to 24 May 2013. Descriptive method and scaling as a research technique are used.

The results show that parents consider mastering English quickly and the progress in learning as a positive side of the internet, while, in the same time, they see negative effects on health and alienation from school obligations. Parental attitudes about worries about the way their children use the Internet (for example, children often use the internet for fun or are not sufficiently informed about its dangers) are clear. They believe that when using the Internet in their work with children they need to be properly directed to achieve better results in school be more controlled, but parents themselves must support the development of computer skills.

Keywords: child, Internet, pedagogical effects, parent

ПРИЛОГ

СКАЛА СУДОВА

Скала је намењена испитивању Ваших ставова о педагошким ефектима употребе интернета у раду са децом. Испитивање је добровољно и анонимно. Пажљиво прочитајте упутство које следи, заокружите оно што се од Вас тражи и на крају проверите да ли сте све завршили.

Хвала на сарадњи!

Упутство:

Петостепеном скалом се утврђује у којој мери се слажете, односно не слажете са постављеном тврдњом. Заокружите само један од пет бројева након сваке тврдње, где је:

1 – уопште се не слажем, 2 – углавном се не слажем, 3 – нисам сигуран / сигурна, 4 – углавном се слажем, 5 – у потпуности се слажем.

Р. б.	Опис	Скала				
		1	2	3	4	5
1.	Редовно коришћење интернета доводи до напретка у дечијим сазнањима.	1	2	3	4	5
2.	Употреба интернета подстиче негативне промене у понашању.	1	2	3	4	5
3.	Интернет позитивно делује на јачање радозналости код деце.	1	2	3	4	5
4.	Деца су недовољно обавештена о опасностима које вребају на интернету.	1	2	3	4	5
5.	Интернет омогућава брже овладавање енглеским језиком.	1	2	3	4	5
6.	Прекомерна употреба интернета одвраћа ученике од школских обавеза.	1	2	3	4	5
7.	Коришћење интернета за извршавање школских обавеза омогућује ученицима да уче према својим способностима.	1	2	3	4	5
8.	Родитељи би требало више да контролишу како њихова деца користе интернет.	1	2	3	4	5
9.	Интернет подстиче креативност код ученика.	1	2	3	4	5
10.	Ученици млађи од 10 година не би требало уопште да користе интернет.	1	2	3	4	5
11.	Ученицима млађим од 10 година би требало ограничавати дневну употребу интернета, независно од сврхе коришћења.	1	2	3	4	5

12.	Употреба интернета омогућава развијање концентрације и брзине опажања.	1	2	3	4	5
13.	Прекомерна употреба интернета лоше утиче на здравље деце.	1	2	3	4	5
14.	Употреба интернета позитивно утиче на формирање и унапређивање личног речника ученика.	1	2	3	4	5
15.	Слабији успех ученика у школи је, између осталог, последица претраживања на интернету које није везано за учење.	1	2	3	4	5
16.	Деца чешће користе интернет за забаву него за извршавање школских задатака.	1	2	3	4	5
17.	Социјалне мреже на интернету (на пример, Фејсбук и Твитер) позитивно утичу на развој друштвености код младих.	1	2	3	4	5
18.	Унапређивање компјутерске писмености родитеља омогућује правилнију употребу интернета од стране њихове деце.	1	2	3	4	5
19.	Употреба интернета развија способност самосталног рада.	1	2	3	4	5
20.	Најбољи начин да се деца заштите од интернета јесте забрана његовог коришћења.	1	2	3	4	5
21.	Употреба једноставних компјутерских програма може помоћи родитељима да сазнају како њихова деца користе интернет.	1	2	3	4	5
22.	Правилно усмеравање на коришћење интернета може подстаћи ученике на постизање бољих резултата у школи.	1	2	3	4	5

MARINA PETROVIĆ

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

PREGLEDNI ČLANAK

REVIEW

UDK: 371.2

BIBLID:

UNAPREĐENJA NASTAVNE EFIKASNOSTI UZ PRIMENU INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE

Rezime: Fakultetsko obrazovanje ima za cilj osposobljavanje studenata za radni proces. Bez obzira na to kojoj primarnoj delatnosti pripadaju, studijski programi moraju uvažiti sveopštu prisutnost informaciono-komunikacionih tehnologija putem adekvatne prezentacije nastavnog sadržaja. Prostorno-tehničko-materijalni uslovi fakulteta to moraju podržati, a u centru promene nalazi se, ipak, nastavnik kao najvažnija karika u tom procesu. Program nastavne efikasnosti američkog Univerziteta u Oregonu, čijoj analizi je posvećen ovaj rad, pruža dobra rešenja, koja se mogu primeniti na našim fakultetima i školama. Primena tih rešenja dovela bi do promene obrazovnog procesa u korist studenata i nastavnog procesa, a zasnivala bi se na povećanju efektivnosti rada nastavnika, uz bolju organizaciju stručne i pedagoške pomoći u primeni nove obrazovne tehnologije. **Glavne reči:** nastava, nastavnik, efikasnost, IKT, obrazovna tehnologija.

1. Uvod

U naše vreme svi studijski programi, bez obzira na to kojoj primarnoj delatnosti pripadaju, moraju uvažiti sveopštu prisutnost informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT u daljem tekstu). To uvažavanje se ogleda u prilagođavanju sadržaja određenih programa i odgovarajućoj pripremi nastave da se takav sadržaj adekvatno izvede. Bilo da se nastava održava u učionici, na internetu ili u hibridnom obliku, veoma je važno da sadržaji nastavnih predmeta, svaki u svojoj meri i shodno primarnoj delatnosti fakulteta, odražavaju zahteve za IKT veštinama, kao i načine kako će ih student steći radeći na tom predmetu. Prostorno-tehničko-materijalni uslovi fakulteta moraju podržavati ostvarivost takvog sadržaja. Iako bi se moglo pomisliti da je akcenat na nastavnim sredstvima, u centru promene se, ipak, nalazi nastavnik kao najvažnija karika

u tom procesu. Da bi nastavnik bio spreman da te promene uvaži, on mora biti stručan, mora da prati promene u nauci, da bude više nego informatički obrazovan i kreativan u korišćenju mogućnosti koje mu IKT pruža za nastavu. Većina fakultetskih nastavnika je svoje primarno obrazovanje stekla pre dvadeset i više godina. Znanja koja su tada stečena, u odnosu na danas preko potrebne IKT veštine nisu adekvatna, jer mnoga novija znanja, tada nisu ni postojala. Pored IKT problema, pojavljuju se i problemi kod novih i neiskusnih nastavnika, koji po prvi put drže nastavu, kod nastavnika koji su prinuđeni da rade sa mnogobrojnim grupama studenata i slično. Kako onda biti uspešan i efikasan nastavnik? Sa tim problemima susreću se praktično svi fakulteti na svetu i svaki pokušava da ih reši na određeni način. Rešenje ovih problema ima za cilj poboljšanje kvaliteta i konkurentnosti na tržištu znanja, a nalazi se u domenu organizacije stručne i pedagoške pomoći nastavnicima u primeni nove obrazovne tehnologije. Nove nastavne tehnologije podrazumevaju primenu informatičkih tehnologija (softvera, računara, interneta i dr.) u učionici, a u poslednjih nekoliko godina postale su nezaobilazni deo obrazovnog procesa u univerzitetskim učionicama. Jedno od dobrih rešenja je, svojim nastavnicima i ostalim zaposlenima omogućio američki Univerzitet u Oregonu (u daljem tekstu UO) putem ponude mnogobrojnih programa pomoći, među kojima je i Program nastavne efikasnosti (*Teaching Effectiveness Program* – u daljem tekstu TEP), čijoj analizi je posvećen ovaj rad. [1] Primena tih rešenja dovela bi do promene obrazovnog procesa u korist studenta/učenika i nastavnog procesa, a zasnivala bi se na povećanju efikasnosti rada nastavnika.

2. KONCEPCIJA PROGRAMA NASTAVNE EFIKASNOSTI UNIVERZITETA U OREGONU

Iako u svetu postoji opšta fascinacija tehnologijom, koja ide sve do iracionalne glorifikacije, na UO zastupaju tezu da nastava ne treba da bude zasnovana na tehnologiji po svaku cenu i da tehnologiju ne treba koristiti radi nje same. Cilj programa i TEP-ovog veb-sajta je da nastavnici poboljšaju svoja predavanja, a studenti svoju uspešnost u učenju. *Program nastavne efikasnosti* je namenjen prvenstveno nastavnicima koji rade na tom univerzitetu, radi unapređenja efikasnosti nastavnih programa osnovnih studija na preko 300 studijskih programa.

Osnovna ideja ovog programa je da se “*učenje, u suštini, posmatra kao društveni proces, koji se odvija kroz komunikaciju studenata, nastavnika i drugih koji učestvuju u tom procesu. Ovaj društveni proces se ne može efikasno zameniti tehnologijom, iako se tehnologija može upotrebiti za unapređenje ovog procesa.*” [2] On omogućava nastavnicima da razumeju na koji način novi alati mogu da se iskoriste za značajno poboljšanje kvaliteta učenja kod studenata, pomaže im u korišćenju i pripremi multimedijalnih nastavnih materijala, kao i u realizaciji časova, u učionici i preko interneta. Pomoć ne obuhvata samo tehničku podršku i obuku za korišćenje softvera, već i podršku sa pedagoškog aspekta, u didaktičko-metodičkim pitanjima vezanim za to kako

uz pomoć ovih tehnologija inicirati i voditi određene aktivnosti studenata u procesu učenja. Velika pomoć u tome su portfoliji o prethodnim iskustvima nastavnika koji su uspješno održali određene kurseve. Postoji čitav IT tim ljudi koji sprovodi ovaj program, a koji stoji na raspolaganju preko 4500 nastavnika i drugog osoblja sa Univerziteta u Oregonu. Sajt koji je posvećen TEP programu nudi nekoliko celina, kao što su: održavanje nastave uz pomoć tehnologije, resursi nastavnih materijala, aktuelne radionice i seminari za nastavnike, pomoć nastavnicima u pedagoškom radu, kao i primere dobre prakse.

3. ODRŽAVANJE NASTAVE UZ POMOĆ TEHNOLOGIJE NA UO

Za dobro funkcionisanje nastave podržane novim tehnologijama, neophodni su resursi (hardverski i softverski), tehnička i pedagoška pomoć nastavnicima. Projektor i laptop se mogu iznajmiti na UO za potrebe časa, ukoliko ih nastavnik nema. Kada je reč o softveru, na raspolaganju su različiti softverski alati –od onih za izradu prezentacija, do složenijih, koji se koriste za isporuku onlajn saržaja za učenje. Za kreiranje obrazovnih materijala radi se na dizajnu i razvoju animacija; snimanju, obradi i distribuciji audiozapisa – podkastova; dizajnu i razvoju CD/DVD-ova; skeniranju i arhiviranju svih vrsta dokumenata, slika i slajdova; izradi i postavljanju svih vrsta postera, letaka, grafičkih rešenja, raznih izložbi; izradi i obradi mikrofilmova i fotografija; prenosu videa i drugih medija preko interneta (streaming); treninzima i konsultacijama za korišćenje tehnologije; planiranju kurseva, podršci i video-snimanju kurseva; podršci za video-konferenciju; dizajnu i razvoju veb-strana...

Ovde se može primetiti pomak sa potrebe za pukom informatičkom pismenošću nastavnika (*digital literacy*) ka veštini korišćenja tehnologije u učionici (*digital fluency*). U te svrhe, IT sektor TEP programa stavlja na raspolaganje instruktorima i nastavnicima: korak-po-korak uputstva kako da koriste tehnologiju; sugestije kako instruktori mogu da iniciraju i usmeravaju određene aktivnosti vezane za učenje, a koje su podržane tehnologijom; ideje o tome koje sve uloge tehnologija može da ima u učionici i različita razmišljanja o načinima najboljeg korišćenja tehnologije u učionici. Na primer, ukoliko nastavnik želi da pokrene neki kurs u kome će koristiti novu obrazovnu tehnologiju, a koja će, možda, zahtevati interakciju onlajn, treba da preduzme nekoliko sledećih koraka. Prvo, treba da anke-



tira svoje studente da bi se upoznao sa njihovim predznanjima iz oblasti korišćenja računara, interneta, kao i softvera neophodnih za rad (Flash Media Player, QuickTime Media Player, Shockwave Media Player, Acrobat Reader, i drugo). Predavač, takođe, mora da zna sa kojom vrstom tehničke opreme rade njegovi studenti (PC ili MAC) i kakav pristup računaru i internetu imaju (od kuće, u kampusu. . .). Da bi povećao svoje šanse da uspešno održi kurs, predavač bi trebalo da uputi studente koji ne poseduju tehničku opremu ili dovoljna predznanja na računarsku laboratoriju u kampusu ili u biblioteku kampusa, gde im se pruža potrebna obuka. Na slici je prikazana jedna od dve velike laboratorije kojima raspolaže univerzitetski kampus. Vrlo se često dešava da nastavnici koji prvi put koriste tehnologiju u nastavi doživljavaju da to što su oni pripremili nikom od studenata ne koristi. To može biti vrlo frustrirajuće. Da se to ne bi dešavalo, pre upotrebe tehnologije nastavnik treba da razmotri pitanja da li mu je tehnologija uopšte potrebna u učionici za određene časove i čemu ona može da doprinese, kao i to da li se taj čas može izvesti jednostavnije i bez primene tehnologije. Na koje načine podstaći studente da koriste tehnologiju? Jedan od mogućih načina je uvođenjem dodatnih podsticaja, kao na primer postavljanjem osnovnih ideja iz lekcije onlajn, tako da ih studenti mogu odštampati i koristiti; razviti onlajn diskusiju o rezultatima ispita i tačnim odgovorima; postavljati onlajn najave časova i izmene u nastavnom planu i programu tako da ih studenti moraju pratiti, itd. Kako biti kreativan u korišćenju tehnologije? Možda tako što bi se uvelo "virtuelno radno vreme" za studente koji su stidljivi i ne žele da se ističu na času. Ili pak tako što bi se postavljali novi, aktuelni linkovi o svakodnevnim događajima tako da studenti budu povučeni njihovom aktuelnošću i dinamikom.

4. UNAPREĐENJE NASTAVE KORIŠĆENJEM TEHNOLOGIJE

Savremena nastava na univerzitetima širom sveta, a takođe i kod nas, ne može se zamisliti bez projektoru i prezentacije neke vrste multimedijalnog materijala. Smatra se da ovakav način rada doprinosi dinamici časa, zadržava pažnju studenata, izlaganje je jasnije i doprinosi boljem razumevanju i pamćenju gradiva, a da pritom obezbeđuje individualizaciju i diferencijaciju nastave. Ali, pored toga što nastavnik treba da ovlada pukom tehnikom, najvažnije od svega je kakav će sadržaj predstaviti svojim studentima i na koji način. Pedagoški aspekt je važniji od tehničkog jer on pokreće procese razumevanja, učenja i pamćenja kod studenata. O tome posebno treba voditi računa, tako da su ovi saveti TEP programa veoma važni jer su napisani na osnovu dugogodišnjeg iskustva nastavnika koji su tamo predavali. Na sajtu TEP-a mogu se pronaći izuzetno korisni saveti kako da nastavnik poboljša svoju prezentaciju i iz nje izvuče maksimum (font, dizajn, upotreba slika. . .); kako da se pripremi i ponaša prilikom prezentacije u toku časa; kako, kada i zašto da doda animaciju i interakciju u svoju prezentaciju; kada je potrebno staviti digitalnu sliku, a kada video ili audio zapis. Evo nekih saveta šta uraditi pre časa: proveriti ispravnost projektoru i kopije prezentacije, pregledati obrazovni

materijal, obezbediti još jednu kopiju za svaki slučaj, običi učionicu i osmotriti kakva je vidljivost iz različitih delova učionice, obezbediti tehničku podršku iz IT sektora ukoliko je potrebno, proveriti kako pada svetlo na platno na kome se vrši projekcija, proveriti vezu s internetom ukoliko je potrebna za predavanje ili se pripremiti za rad u oflajn režimu. Sve pripreme, po mogućstvu, obaviti dan ranije, a na sam čas doći malo ranije, postaviti sve što treba, da prezentacija ne bi probila termin časa i kako bi ostalo dovoljno vremena za pitanja studenata. I, naravno, uvek biti spreman za mogućnost da nešto može da pođe naopako. Nastava je posebno uspešna ukoliko su studenti aktivni učesnici na času. Zahvalan način za angažovanje studenata na času i praćenja njihove aktivnosti je i korišćenje sistema respondera, koji se uspešno koristi na UO. Na taj način nastavnik vidi, u toku časa, koliko su studenti razumeli temu, može da prikupi njihova mišljenja o određenoj temi i da ih natera da budu aktivni učesnici na času. Primena "izokrenute učionice" može doprineti razvoju diskusije na času. Studentima pre časa treba poslati temu i tražiti da postave pitanja ili pošalju odgovore na i-mejl ili putem onlajn sistema koji se koriste za nastavu. Na času u učionici treba pohvaliti dobro i interesantno razmišljanje na zadatu temu. Između susreta na časovima može se održavati kontakt sa studentima posredstvom mejla ili pričaonica zasnovanih na onlajn sistemu, i na taj način staviti do znanja studentima da ste lako dostupni za konsultacije. Korišćenje video-konferencijskog sistema može doprineti aktivnosti studenata i kvalitetu nastave na više načina. Predavanja mogu da prate i studenti koji nisu u istoj učionici niti čak na istom univerzitetu. Mnogi stručnjaci za materiju mogu biti uključeni za vreme časa da govore o određenoj temi. Time dobijaju svi: studenti, nastavnik i institucija, a cena gostovanja profesora ili stručnjaka je mnogo manja. Veza se može uspostaviti između bilo koje dve tačke na svetu, pa se tako mogu povezati, na primer, i dva univerziteta sa različitih kontinenata. Organizacija jednog ovakvog predavanja obično predstavlja veliki tehnički zahtev na koji većina nastavnika nije u stanju danas da odgovori jer nema dovoljna tehnička znanja, ali zato je neophodno da fakultet ima određenu tehničku službu koja će nastavnicima biti na raspolaganju. Na UO je to slučaj jer, pored detaljnih uputstva za korišćenje tehnologije, postoji i dežurna tehnička služba pri biblioteci, koja pruža pomoć zainteresovanim nastavnicima. Služba dolazi na poziv nastavnika čak i u njegovu kancelariju da bi mu pomogla da nauči i savlada tehnologiju koja mu je potrebna. U našim uslovima, stariji profesori izbegavaju korišćenje tehnologije, osim možda čuvenih PowerPoint prezentacija, koje su im često napravili sami studenti ili kolege informatičari, ali su u suštini prepušteni sebi da nauče ukoliko žele. Takođe, nažalost, kod nas se dešava da su mnogi državni fakulteti dobili potrebnu tehničku opremu za održavanje video-konferencija od stranih donatora i edukativnih organizacija, ali se ta oprema veoma malo koristi, jednom ili nijednom godišnje. Dešavalo se da oprema stoji neraspakovana i po nekoliko godina jer nema ko da je instalira, a još manje ima zainteresovanih za njeno korišćenje. Segmenat ocenjivanja studenata u okviru klasičnog kursa može biti veoma naporan posao, od kreiranja zadataka, štampanja i umnožavanja zadataka i testova, određivanja termina i dežuranja na ispitu, do pregledanja i ocenjivanja testova. Ovaj segment rada u učionici sa studentima može se unaprediti postavljanjem testova ili ispitnih zadataka na neki od LCMS sistema. Na

UO svim nastavnicima je na raspolaganju Blackboard sistem. Dakle, klasična nastava se može upotpuniti onlajn testiranjem na LCMS sistemu. U tom slučaju, nastavnik i asistent imaju obavezu samo da postave na sistem ispitne zadatke i pitanja, a sve ostale radnje sistem radi automatski: bira pitanja, meri vreme izrade testa, ocenjuje testove i kreira izveštaj u uspehu. Pitanja koja se kreiraju na sistemu mogu da sadrže i multimedijalne elemente u okviru različitih tipova pitanja. Takođe, studenti rade ispit kada im odgovara i kada su spremni, a ispit mogu raditi i sa mesta gde se osećaju najudobnije: od kuće, iz učionice, biblioteke. Na našim fakultetima ispiti se, i dalje, uglavnom sprovode pomoću papirnih testova i usmenih ispitivanja. Nastavnici nemaju poverenja u nove tehnologije kada je o ocenjivanju reč.

Ukoliko je potrebno pročitati i oceniti studentske radove (u obliku eseja ili nekog dužeg teksta), nastavniku i studentu veliku pomoć mogu pružiti alati koji stoje na raspolaganju u programu kao što je MS Word. U okviru jednog takvog elektronskog dokumenta nastavnik može, kao odgovor studentu, da podvuče bojom tekst koji želi da istakne iz nekog razloga, zatim može postaviti komentare i zabeleške kao i ispraviti greške (*track changes*) bez promene originalnog teksta, ali tako da student vidi šta je menjano. Ako se za ocenjivanje studenata koristi sistem portfolija, mogu se iskoristiti neki od mnogobrojnih besplatnih ili komercijalnih alata za e-portfolio koji bi doprneli lakšem čuvanju radova studenata, bržem pretraživanju i klasifikaciji, preciznijem vođenju evidencije, tačnijem ocenjivanju i preglednijem arhiviranju. Na sajtu TEP-a je velika pažnja posvećena upravo radu sa e-portfolijima i mogu se naći vrlo korisni linkovi za ovu temu. S obzirom na to da svaki nastavnik ima svoj specifični stil rada, korišćenje ovih alata će se razlikovati od nastavnika do nastavnika, ali bi svako od njih trebalo da osmisli na koji način zaista treba da uključi tehnologiju u čas. U te svrhe je veoma korisno proučiti i esej na temu: *Sedam principa dobre prakse-Tehnologija kao prednost* [3], koji definiše Američka asosijacija za visoko obrazovanje.

Bilo koja obrazovna strategija može biti podržana brojnim starim i novim tehnologijama, kao što bilo koja tehnologija može biti podržana različitim obrazovnim strategijama. Ali, za neku obrazovnu strategiju, neke tehnologije su bolje od drugih. Na primer: bolje je zavrnuti šraf šrafciđerom, nego čekićem. [3]

Ovaj esej opisuje najefikasnije i najprikladnije načine za smislenu upotrebu računara, video i telekomunikacione tehnologije na času, uz poštovanje sledećih sedam principa dobre prakse:

1. dobra praksa ohrabruje kontakte između studenata i fakulteta;
2. dobra praksa razvija recipročnost i saradnju između studenata;
3. dobra praksa koristi aktivne tehnike učenja;
4. dobra praksa daje brze povratne informacije;
5. dobra praksa naglašava vreme potrebno da se zadatak uradi;
6. dobra praksa predočava visoka očekivanja;
7. dobra praksa poštuje različite talente i stilove učenja [3]

Takođe, dobro je proučiti linkove koji se bave primenom nove obrazovne tehnologije u visokom obrazovanju (<http://www.educause.edu/>, <http://horizon.unc.edu/main.asp>, <http://node.on.ca/>, <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/tl/>).

5. ONLAJN NASTAVA

Onlajn nastava se na UO odvija putem LCMS Blackboard sistema za učenje na daljinu koji omogućava upravljanje obrazovnim sadržajima potrebnim za kurs. Ova vrsta sistema omogućava instruktorima da kreiraju veb-sajt kursa bez poznavanja HTML koda, što umnogome olakšava njegovo korišćenje. Tome u prilog idu i mnogobrojni tutorijali (tekstualni, zvučni, video, . . .) koji stoje na raspolaganju za ovladavanje radom u Blackboard sistemu: kako započeti rad u Blackboardu, kako dodavati sadržaje, postavljati zadatke i onlajn testove, kako ocenjivati u okviru ovog sistema, kreirati grupe i upravljati njihovim radom, komunicirati i pratiti studente, njihov rad i ponašanje. Predavati onlajn po prvi put ume da bude uzbudljivo i izazovno. Prirodno se kod nastavnika nameću pitanja: Koliko mi vremena treba? Kako da prilagodim svoje aktivnosti predviđene za čas za pristup preko veba? Kako da savladam mnogobrojne poruke studenata na forumima i diskusionim tablama? Kako da navigacija na sajtu bude intuitivna? Da li su moje instrukcije i zadaci dovoljno jasni? Kako da pružim potrebnu tehničku podršku kada je ona potrebna? Na sajtu TEP-a postoje korisni saveti o tome kako kreirati i proveriti koncept svoga kursa, kako dizajnirati sajt, o korektnoj upotrebi autorskih materijala u edukativne svrhe, gde pronaći potrebnu tehničku podršku, kako predavati u različitim vremenskim zonama i sl. Takođe su dostupni kursevi za obuku kako kreirati onlajn kurs, kursevi za podršku pedagoškom delu onlajn kursa, kao i kvalitetni linkovi-preporuke ka obrazovnim organizacijama koje se bave učenjem na daljinu. Jedan od takvih kurseva je i trening pod nazivom *Predavati van učionice (Teaching Beyond the Classroom)*, koji traje 6 nedelja, a usmeren je ka razvoju nastavnih jedinica za onlajn isporuku i trening, koji je svima dostupan tokom čitave godine. Na raspolaganju su im takođe i portfoliji održanih onlajn kurseva. Takav jedan portfolio sadrži opise etapa (ponegde i video-snimak) u razvoju onlajn kursa i važnih lekcija koje je instruktor naučio tokom rada. Sadrže i dokumenta i izvode sa časova, kao što su diskusije, zadaci i nastavni plan i program. Neprocenjiva su iskustva nastavnika u kojima se može videti različit nastavnički pristup pri kreiranju kursa, a dostupni su na linku <http://tepblog.uoregon.edu/exemplary/>. Toga, nažalost kod nas nema.

6. RESURSI NASTAVNIH MATERIJALA I PRIMERI DOBRE PRAKSE

Resursi nastavnih materijala pružaju predavačima veliki broj već kreiranih multimedijalnih materijala za nastavu, korisne veb-linkove, spisak literature koja se može pronaći u univerzitetskoj biblioteci, portfolija i zapise iskustava drugih nastavnika sa ovog univerziteta koji mogu biti od pomoći, a nalaze se u primerima dobre prakse. Za kvalitetnu pripremu nastave, na raspolaganju su liste biblioteka (kao na primer <http://libweb.uoregon.edu/cmet/web.html>) i njihovih sadržaja, kao i mnogobrojni korisni linkovi, na kojima se mogu pronaći pedagoški i multimedijalni materijali za čas. Mesto za razmenu znanja, iskustava i nastavnih materijala popunjavaju nastavnici posle svojih održanih časova. To su materijali za koje oni smatraju da mogu biti od

koristi drugima u pripremi svojih časova, ali, nažalost, većina je dostupna isključivo zaposlenima na Univerzitetu u Oregonu, ukoliko se prijave službi programa TEP. Interesantno je spomenuti, da kod nas, u Republici Srbiji, postoji slična razmena znanja. Na sajtu www.kreativnaskola.rs se mogu se pronaći baze znanja za osnovnu i srednju školu i prezentacije rađene u PowerPoint-u, a odskora i baza znanja www.riznica.rs sa metapodacima o unetim digitalnim objektima učenja. Sličan projekat postoji i na sajtu Autonomne pokrajine Vojvodine www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs.

Fakulteti bi trebalo ozbiljnije da se bave ovom temom, kao što Stanković D. i Pavlović B. napominju u svom radu [4], kao i da nastave komunikaciju sa svojim bivšim studentima (alumni) putem organizacije raznih projekata, radionica, predavanja i drugih oblika rada u kojima bi se prenosila znanja i novine koje se, po pravilu akumuliraju na fakultetima, među naučnim radnicima.

7. POMOĆ NASTAVNICIMA U PEDAGOŠKOM RADU

Univerzitet u Oregonu prepoznaje problem u tome što se nastavnici na fakultetima pripremaju za svoj predmet najviše kao stručnjaci za određeni predmet, a manje kao pedagozi. To dovodi do toga da nastava nije ni potrebna jer se sve može pročitati u udžbenicima. Studenti prestaju da dolaze na predavanja i uče informacije napamet iz preporučene literature. Iz tog razloga, ovaj program nudi pomoć nastavnicima u poboljšanju efikasnosti komunikacije, upravljanja grupom, u unapređenju tehnike predavanja, dobijanju povratne reakcije od studenata, unapređenju predavanja itd.

Jedna od mogućnosti koja se praktikuje na ovom fakultetu je da nastavnik zatraži da neko od personala posmatra njegov čas. Nakon toga se organizuju konsultacije, gde se opservira čas i daju sugestije kako se može unaprediti nastava i način predavanja. Ovo je odlična zamisao, ali se realno postavlja pitanje koliko nastavnika zaista želi da vidi nekog od kolega na svom času u ulozi posmatrača. Za dobijanje povratne informacije i evaluacije nastave može se upotrebiti i neutralniji način posredstvom onlajn sistema Blackboard, ukoliko to nastavnik želi.

Nastavnik takođe može da zatraži da se njegov čas snima. Predviđeno je da se snima prvih 30 minuta časa, a zatim nastavnik može da posmatra svoje i ponašanje studenata na času, kao i međusobnu interakciju. Video-snimak može da prodiskutuje sa članovima personala koji su zaduženi za praćenje pedagoškog rada. Ovaj način evaluacije i samoevaluacije može biti koristan ukoliko nastavnik želi da vidi svoje slabe i jake strane u toku predavanja, da razmotri strategiju postavljanja pitanja i reakcije studenata, da vidi da li je postigao balans između predavanja i interakcije sa studentima, kao i da oseti čas iz studentske perspektive. Tu se opet postavlja pitanje nastavnikove surevnjivosti.

Primitno je da se na UO velika pažnja posvećuje nastavnicima koji po prvi put predaju, nastavnicima koji rade sa velikom grupom studenata i nastavnicima koji nisu vični u korišćenju tehnologije. Novim nastavnicima stoje na raspolaganju stručni konsultanti za razgovor uživo, treninzi onlajn i obuka u učionici. Sa njima se radi počev od postavljanja ciljeva programa, preko koncipiranja predavanja za prvi čas,

sve do kreiranja završnih testova i načina procene uspešnosti kursa, kao i uspešnosti studenata i predavača. U delu najčešće postavljanja pitanja i odgovori, takođe se mogu naći mnogi odgovori na ova i slična pitanja, kao što su: šta da očekujem, kako da se pripreim pre časa, kako da uspostavim dobar odnos sa studentima, kako da pokrenem komunikaciju među studentima, kada i kako da upotrebim tehnologiju na času, kako da osmislim zadatke. Kod nas se novi nastavnici vrlo često puštaju u učionicu bez dana prakse sa fakulteta i bez rada sa mentorom. Za rad sa velikim i mnogobrojnim grupama studenata takođe se nudi pomoć u postavljanju ishoda i ciljeva učenja, u izboru načina na koji se mogu angažovati studenti u toku nastave, na koji način upravljati mnogobrojnom grupom, kako napraviti efikasnu prezentaciju koja će održati pažnju studentima sa i bez tehnologije, kako proceniti uspešnost studenata u velikoj grupi i sopstvenu uspešnost kao predavača.

8. STRUČNO USAVRŠAVANJE ZAPOSLENIH NA UO I PORTFOLIO

Ukoliko nastavnik izrazi želju da ovlada IKT veštinama, saradnici TEP programa će doći u njegovu kancelariju i raditi sa njim dok se ne usvoji željena tehnologija, a to može biti: rad sa Blackboardom na postavljanju kursa, rad sa Excel-om za upravljanje ocenama, Dreamweaver za kreiranje veb-stranica, osnove HTML-a, izrada multimedijalnih prezentacija u PowerPointu, rad u Photoshop-u, skeniranje, rad sa digitalnom kamerom itd. Aktuelne radionice i seminari za nastavnike i druge zaposlene na UO su u ponudi tokom akademske godine i pokrivaju teme iz oblasti nastave i učenja. Neke od ovih obuka se dodatno plaćaju. Dobar primer predstavlja predavanje/radionica na temu slobodnog softvera za koju je zadužen sistem administrator TEP programa. U okviru radionice se obrađuju teme: definisanje slobodnog softvera (Open Source), prednosti i opšta razmatranja ovog softvera, razmatranja iz ugla edukativne primene i rad sa izabranim programima, slobodnim softverom koji tipično pokriva osnovne zahteve nastave (PDF Creator, OpenOffice, GIMP, Google Apps, Google Earth, Audacity). [5]

Još jedan pozitivan primer u okviru TEP programa koji utiče na profesionalni razvoj nastavnika je postojanje nagrade za nastavnike koji prvu godinu predaju na fakultetu, a pokazali su izuzetne rezultate i posvećenost u nastavi, u radu sa studentima i komunikaciji sa njima, ili kao samostalni instruktori na kursu. Od dobitnika ove nagrade se očekuje i da su održavali radionice, seminare i časove dostupne svim drugim nastavnicima i instruktorima.

Nastavnički portfolio je kratak i sveobuhvatan faktografski opis nastavnih aktivnosti i dostignuća koji ističe ono što je jedinstveno ili efikasno u pristupu pojedinca nastavi. Ne postoji standard o tome šta nastavnički portfolio treba da sadrži. Svaka institucija, pa čak i odsek unutar institucije može da odluči koje činjenice i zapisi su najvažniji za uključivanje u portfolio. TEP program nudi takođe pomoć nastavnicima u kreiranju

portfolija. Portfolio može da sadrži primere nastavnog plana i programa, planove lekcija, zadatke za studente, ispite i studentske radove. U portfolio se mogu uključiti i kreirani materijali za kurseve uz komentare nastavnika koji ih je kreirao, iz kojih se može videti šta je urađeno u okviru kursa i zašto je to urađeno, odnosno koji su razlozi i ciljevi stajali iza takvog koncipiranja nastave. Mogu se uvrstiti i dokumenta o nastavnikovim aktivnostima na sopstvenom stručnom usavršavanju, evaluacije kurseva od strane studenata, izveštaji departmana o nastavnikovoj uspešnosti i njegovom načinu ocenjivanja.

9. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Nakon iznetih primera moramo zaključiti da se na Univerzitetu u Oregonu veoma ozbiljno pristupa organizaciji nastave, studentskoj praksi budućih nastavnika, kao i pripremi nastavnika za prvo učioničko iskustvo. Različiti programi sprovode se i razmenjuju iskustva o tome kako unaprediti nastavu bez ili uz primenu nove obrazovne tehnologije, zasnovane na mnoštvu aktivnosti i materijala. Program nastavne efikasnosti Univerziteta u Oregonu dobar je primer šta bi sve jedan univerzitet trebalo da uradi da bi se nastava i učenje podigli na kvalitetniji nivo uz korišćenje nove obrazovne tehnologije, koja nam svima stoji nadohvat ruke. Potrebno je samo malo interesovanja, bolje organizacije i, naravno, rad i angažovanje.

I da zaključimo razmišljanjem Dajane Oblinger [6], predsednika i izvršnog direktora EDUCAUSE¹ *Sa povećanjem pritiska vezanog za odgovornost, efikasnost i kontinuirano poboljšanje u oblasti visokog obrazovanja, raste i potreba za analitičkim pristupom u razumevanju alata i veština koje su potrebne i studentima i nastavnicima. . . Dobra istraživanja dosta koštaju, ali iako su budžeti fakulteta sve tanji, ovi troškovi su ništavni u poređenju sa troškovima koji se naprave u ne-mudre investicije, u neuspehu da se pomogne studentima i propuštanju prilike za inovaciju i ekonomski rast.*²

Na nama je da odlučimo koliko je važno baviti se pitanjima nastave.

10. LITERATURA

- [1] *Teaching Effectiveness Program*, University of Oregon Teaching and Learning Center, na veb-sajtu <http://tep.uoregon.edu/index.html> , link posećen 9. 7. 2014.
- [2] Bates, A. W. , Poole, G (2003): *Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success*, San Francisco, CA: Jossey-Bass. (p. 35)
- [3] Chickering, A. W. , Ehrmann, S. C. (1996): *Implementing the seven principles: Technology as lever*, Izdanje Američke asocijacije za visoko obrazovanje (AAHE)

1 EDUCAUSE je američka neprofitna asocijacija koja je posvećena unapređenju visokog obrazovanja uz promociju inteligentnog korišćenja informacionih tehnologija. <http://www.educause.edu/home>

2 Citati navedeni u tekstu predstavljaju slobodan prevod autora.

- Bulletin), na linku: <http://polaris.umuc.edu/~cschwebe/gsm800/7principles.htm>, link posećen 15. 6. 2013.
- [4] Stanković, D., Pavlović, B. (2007): *Nove uloge i profesionalni razvoj nastavnika u vremenu promena*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja: *Na putu ka društvu znanja-obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije*, br 22, str. 119–132, Beograd, 2007,
- [5] Starlin, B. (2007): *Low Threshold Applications (LTA) Workshop-Open Source/Free Applications*, Teaching Effectiveness Program/Academic Learning; Univerzitet u Oregonu, 2007, preuzeto sa linka: <http://tep.uoregon.edu>, link posećen 9. 7. 2011.
- [6] Oblinger, D. G. (2011): *Doing Better with Less*, EDUCAUSE Review, vol. 46, no. 5, link posećen 20. 9. 2011., preuzeto sa linka: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume46/DoingBetterwithLess/235026>,

Primljeno: 08.01.2015.

Odobreno za štampu: 26.03.2015.

Summary: Main goal of higher education is to prepare students for working process. All study programs, regardless of primary activity of faculty, must take into account the ubiquity of information and communication technologies through the proper presentation of the content. Spatial-technical-material conditions must support that. Teacher is the most important link in that changing process. University of Oregon *Teaching Effectiveness Program*, to whose analysis is this work devoted, provides many good solutions that can be applied to our universities and schools. Based on increasing the effectiveness of the work of teachers with better organization of professional and pedagogical assistance in the implementation of new educational technologies, these solutions can bring the great benefit for students and teaching process.

Keywords: teaching, teacher, efficiency, ICT, educational technology

СРБИСЛАВА ПАВЛОВ¹

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача у Кикинди

ДРАГАНА ФРАНЦУСКИ ТОЛИМИР

Основна музичка школа „Слободан
Малбашки“ Кикинда

МАТЕЈА ПАНТЕЛИЋ

Центар за активно друштво Кикинда

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 159.928:316.647.8-057.87

BIBLID:

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О ДАРОВИТОСТИ

Резиме: Рад садржи налазе истраживања о присутности стереотипа о даровитој деци. У првом делу дат је преглед теоријских поставки везаних за даровитост и стереотипе. Фокус рада је на истраживању присутности стереотипа код студената васпитачке школе. Коришћен је скалер процене– петостепена Ликертова скала са 15 ајтема, при чему свака тврдња представља најчешћи стереотип о даровитости (Кораћевић и Miloluža, 2011). Узорак чини 139 студената Високе струковне школе за образовање васпитача у Кикинди. Резултати истраживања показују да стереотипи нису присутни у великој мери код студената васпитачке школе. Најизраженији стереотип: *Сва су деца надарена на неки начин* ($M=1,81$), а најмање изражен је: *Ако ученик добије лошу оцену у школи, то значи да није даровити* ($M=4,29$).

Кључне речи: стереотипи, даровита деца, студенти васпитачке школе

Увод

Даровитост представља феномен који је одувек интригирао човека. Током историје даровитост је изазивала дивљење, завист, па чак и страх да је даровит човек, заправо, „поседнут“. Данас смо сигурни да је даровитост не само добробит за појединца, већ и за читаво друштво, због чега је потребно на време је идентификовати и развијати. Међутим, о даровитима постоје различити стереотипи. Занимало нас је колико су стереотипи присутни код студената васпитачке школе.

¹ srbislavapavlov@yahoo.com

Даровитост

Као и многи други појмови који се користе у науци, тако и појам даровитости има више различитих значења. Бројне су дефиниције и теорије даровитости. Даровитост се може одредити као *својство личности* – специфичан склоп карактеристика међу којима су најважније високе интелектуалне способности, креативност, појам о себи и извесне особине личности, висока мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности, односно *активност* – чији је крајњи производ изузетно, еминентно постигнуће, *производ* значајан за свог ствараоца и његово окружење (Максић, 1998: 17).

Неки аутори третирају даровитост као јединствен феномен, тврдећи да постоје одређена заједничка својства даровитих појединаца, без обзира на област у којој су даровити, док други говоре о посебним врстама даровитости, као што су интелектуална, академска, креативна, уметничка, социјална и психомоторна, наглашавајући разлике међу њима и значај тих разлика за суштину даровитог постигнућа у датој области (Максић, 1998: 17). У неколико последњих деценија, истраживачи истичу да је за велика постигнућа и стваралаштво пресудан изванредан склоп црта личности и способности. Може се претпоставити да постоје различити склопови који воде успешним достигнућима. Такође, може се претпоставити да су за различите врсте стваралачког рада потребне различите способности и особине, односно склопови способности и црта личности (Рот и Радоњић, 1994: 89). О броју области у којима једна особа може бити даровита нема правила (Максић, 1998: 17).

Захтев за откривањем и утврђивањем даровитости заснован је на идеји да постоје одређена својства личности која чине даровитост, која су унапред дата и одређена. За разлику од првог, други приступ у процесу идентификовања даровите деце открива многе тешкоће и могућности да се погрешно, па тежиште проблема помера на стварање услова за развој даровитости, као и развијање и пружање одговарајућих образовних могућности потенцијално даровитој деци (Максић, 1998: 11).

У детињству и младости на даровитост најчешће указују високе способности, а посебно способност за учење. Даровита деца и млади, у поређењу с недаровитим, брже уче нове стратегије решавања задатака и раније их досежу, пре свега у области у којој се испољава њихова даровитост. Такође, поседују редовно више знања од својих вршњака и другова из одељења о предмету свог интересовања (односно, у области у којој испољавају свој таленат). Даровитост одраслих особа представљају њихова постигнућа која потврђују поседовање потребних (најчешће високих или бар надпросечних способности), креативности, мотивисаности, појма о себи (Максић, 1998: 18).

Рензули [Renzulli] и Рајс [Reis] истичу да се даровитост састоји од три групе људских својстава – изнадпросечне опште способности, високог нивоа извршења задатака/обавеза према дужности, као и високог нивоа креативности (види

код: Ђорђевић, 1985: 15–25; Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 17, 19). Постојање једне од ових карактеристика не подразумева даровитост. Интеракција међу њима резултира даровитим понашањем (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Стернберг, Рензули и Гање сматрају да даровитост претпоставља одређени потенцијал, те да је неопходна значајна подршка окружења и активност датог појединца да би се тај потенцијал манифестовао као даровито понашање и трансформисао у даровито постигнуће. У оквиру значаја средине и окружења за развој даровитости, наглашавају улогу школе која својим активностима може и треба да обезбеди услове за испољавање и подстицање даровитости у детињству и младости (в.: Максић, 1998: 40). Образовање и васпитање даровите деце и младих, међутим, постаје проблем у оквиру масовног образовања. Поставља се питање како школа као систем усмерен на већину и просечног ученика може да задовољи образовне и васпитне потребе даровитих (Максић, 1998: 12).

СТЕРЕОТИПИ, КОГНИТИВНА КОМПОНЕНТА ПРЕДРАСУДА

Стереотипи представљају фиксне начине мишљења о људима и њихово сврставање у категорије, при чему нису дозвољене индивидуалне варијације (Franzoi, 2000 – нав. према: Сузић, 2008: 35). Према Аронсону, Вилсону и Акерту, стереотипи су уверења да све припаднике одређене групе обележавају одређене карактеристике и/или специфични облици понашања (Aronson, Wilson i Akert, 2005 – в.: Кораћевић i Miloloža, 2011). Једно схватање о њиховој природи их изједначава са предрасудама или у њима види извор предрасуда (Pot, 1994: 400). У најширем значењу, предрасудама се означава изношење тврдњи уз које се придружује увереност у њихову тачност – иако те тврдње нису поткрепљене чињеницама нити су засноване на аргументима, него су донесене без претходног проверавања њихове тачности и без претходног размишљања о томе (Pot, 1994: 389). Можемо рећи – стереотипија је упрошћавање и због тога није у потпуности тачна (Pot, 1994: 406). Опасност која је последица приклањања одређеним стереотипима јесте у томе да се одређене карактеристике дају свим припадницима групе тако да се смањује могућност поштовања индивидуалних разлика између људи (Aronson, Wilson i Akert, 2013).

Питање је како стереотипи настају и зашто. Одговор на ово питање можемо да нађемо у самој карактеристици стереотипа. Наиме, стереотипи, као когнитивна компонента предрасуда, настају когнитивним процесима којима покушавамо да поједноставимо свет око нас (*ibidem*). Свет је сувише компликовано место и да не бисмо превише когнитивне енергије трошили на објашњавање свих појава око нас, стављање истих у одређене категорије (стереотипе), у зависности од сличних карактеристика датих појава може да буде један од начина на који

чувамо наше менталне ресурсе (ibidem). Када се припадник одређене категорије понаша онако како ми очекујемо, то његово понашање користимо како бисмо показали да су наши стереотипи оправдани, док се свако ко се понаша другачије, третира као изузетак који не мора нужно да значи да наши стереотипи нису оправдани (ibidem). Све док су стереотипи засновани на искуству и док постоји свест о могућности да нису оправдани, они могу да буду и адаптивни и корисни за брзо суочавање са комплексним ситуацијама. Но, ако услед стереотипа не можемо да видимо индивидуалне разлике које постоје између припадника одређене групе, стереотипи постају неадаптивни (ibidem).

ДАРОВИТОСТ И СТЕРЕОТИПИ

Битно је то како се даровитост опажа у школској пракси, односно важан је утицај који мишљење учесника васпитно-образовног процеса о природи даровитости и карактеристикама даровитих појединаца има на њихов однос према даровитим ученицима, статус и третман даровитих ученика. Надарени појединци, због своје различитости, честа су мета стереотипа и предрасуда. Међутим, људи су склони да прихватају ставове осталих, те, на тај начин, подлежу стереотипима. Деца са посебним потребама, (у које сврставамо и даровиту децу), више су изложена стереотипима – цивилизацијским, културолошким, генерацијским, ускопрофесионалним (Сузић, 2008: 35). Утицај стереотипа може се препознати у феномену пророчанства које се само остварује. Ово је управо и добијено у једном од, до сада, најпознатијих истраживања утицаја овог феномена на понашање учитеља према ученицима. Наиме, аутори су учитељима рекли да су нека деца у разреду високоинтелигентна, док су друга просечна, а да се деца, притом стварно нису разликовала по степену интелигенције ни по способностима. Деца за коју су учитељи сматрали да су високоинтелигентна на крају школске године имала су бољи успех. Аутори су утврдили да је један од разлога било то што су се учитељи према њима другачије понашали, давали су им теже задатке за рад, створили су топлију климу за рад са њима, више су их охрабривали (Aronson, Wilson i Akert, 2013). Овај налаз нам управо и сугерише да је потребно радити на утврђивању стереотипа који су потенцијално присутни код људи који су професионално посвећени васпитно-образовном раду како бисмо благотворним интервенцијама у правцу њиховог смањивања спречили њихове негативне последице.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем нашег истраживања је колико су стереотипи о даровитој деци присутни код студената Високе струковне школе за образовање васпитача. *Циљ* истраживања је да установимо присутност стереотипа о даровитој деци код студената васпитачке школе.

У раду пошли смо од основне хипотезе да стереотипи о даровитој деци нису присутни код студената.

Узорак и поступак

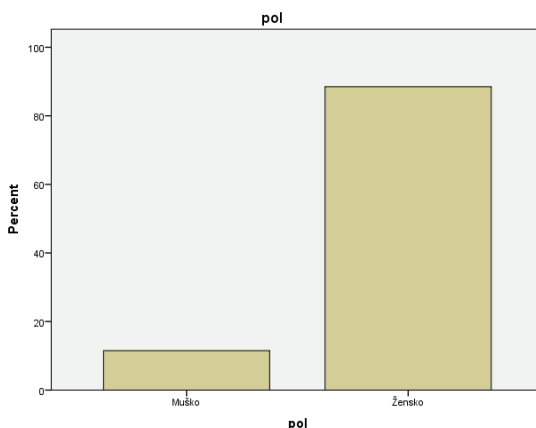
Узорак се састојао од 139 студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Табела 1
Структура студената по годинама студија

Година студија	Број испитаника	Проценти	Хи квадрат тест	df	p
Прва година	71	51,08			
Друга година	29	20,86			
Трећа	39	28,06			
Total	139	100	20,777	2	0,001

Израчуната вредност $\chi^2 = 20,777$ на нивоу значајности $p = 0,001$ указује да наш узорак није уједначен на основу године студија.

Испитано је 71 (51,08%) студената прве, 29 (20,86%) друге и 39 (28,06%) треће године студија (Табела 1). Женског пола је 123 (88,50%) испитаника, а 16 (11,50%) мушког пола (Графикон 1). Израчуната вредност $\chi^2 = 82,637$ на нивоу значајности $p = 0,000$ указује да наш узорак није уједначен по полу.



Графикон 1. Структура узорка по полу

Студенти су самостално попуњавали упитнике током школске 2012/2013. године и у потпуности је гарантована њихова анонимност.

Инструмент

У истраживању смо применили инструмент с ајтемима који су у свом истраживању користиле Диана Копачевић (Diana Koračević) и Марина Милоложа (Marina Miloloža) с Учитељског факултета у Загребу.

Инструмент се састоји из уводног дела, с образложењем истраживача о каквом је истраживању реч и шта се очекује од испитаника, дела са основним подацима који су битни за предмет истраживања, као и дела са питањима на која испитаници одговарају и који представља петостепену скалу Ликертовог типа. Део с питањима се састоји из шеснаест ајтема. На тврдње се одговара скалом која значи следеће: 1 = *попуно се слажем*, 2 = *углавном се слажем*, 3 = *неодлучан сам*; 4 = *углавном се не слажем* и 5 = *уопште се не слажем*.

Поузданост интерне конзистенције на овом узорку износи $\alpha = 0,692$.

Овим инструментом утврдили смо степен слагања са поједином тврдњом. Наведене тврдње најчешће се наводе као стереотипи о даровитим (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008).

Резултати са дискусијом

Увидом у Табелу 2 уочавамо да распон просечних вредности слагања са тврдњама иде од $M = 1,81$ до $M = 4,29$ што нас наводи на закључак да стереотипи нису нарочито изражени. Код већине ајтема средња вредност креће се око три и изнад три, односно испитаници су неодлучни око датих тврдњи или се делимично слажу са њима.

Табела 2
Прихваћање стереотипа о даровитости

Тврдње	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>K-S</i>
Даровита деца ће успети без обзира на то да ли им пружамо подршку или не.	3,30	1,28	-0,310	-1,045	0,228**
Даровита деца су резултат родитеља који их „гурају“.	3,62	1,29	-0,598	-0,793	0,228**
Даровита деца ће постати угледне личности кад одрасту.	3,49	1,13	-0,507	-0,379	0,217**
Даровити ученици имају натпросечно висок IQ.	3,00	1,19	-0,079	-0,991	0,198**
Даровита деца су добра у свему што раде.	3,64	0,99	-0,802	0,116	0,323**
Ако ученик добија лоше оцене у школи, то значи да није даровит.	4,29	1,29	-1,790	1,797	0,396**
Даровита деца воле да иду у школу, добијају добре оцене и очекују школски дан с ентузијазмом.	3,47	1,11	-0,302	-0,906	0,239**

Даровита деца имају потешкоћа у прилагођавању школи и тешко склапају пријатељства.	3,46	1,10	-0,503	-0,187	0,199**
Даровита деца су једнако зрела у свим подручјима – телесном/физичком, когнитивном, емоционалном и социјалном.	3,51	1,14	-0,566	-0,515	0,264**
Даровиту децу треба запослити и постављати им стално нове изазове, иначе ће постати лењи.	2,94	1,30	-0,002	-1,143	0,175**
Даровита деца чине осталу децу у разреду паметнијима јер су им служе као узор.	3,21	1,18	-0,147	-0,992	0,211**
Учитељи воле да имају даровиту децу у свом разреду.	2,13	1,29	0,926	-0,223	0,257**
Сва су деца надарена на неки начин.	1,81	1,20	1,565	1,481	0,321**
Образовање даровитих захтева много новца.	3,19	1,20	-0,228	-0,828	0,189**
Посебни програми за даровите ученике су елитни и деца која нису у њима осећаће се лоше.	3,37	1,26	-0,461	-0,702	0,196**

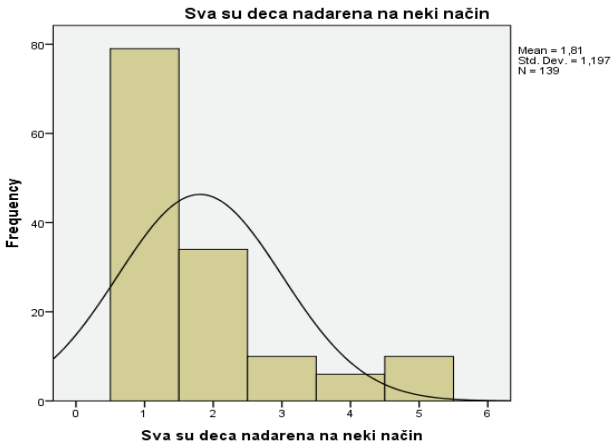
Напомена: *M* (аритметичка средина); *SD* (стандардна девијација); *Skewness* (кофицијент асиметрије дистрибуције), *Kurtosis* (кофицијент издужености дистрибуције), *K-S* (Колмогоров и Смирнов тест нормалности дистрибуције)

Резултати тестирања нормалности дистрибуције, мерени помоћу Колмогоровог и Смирновог теста, указују да постоје одступања нормалних вредности на свим питањима тј. ајтемима којима се мере стереотипи према даровитој деци. Негативне вредности асиметрије указују на то да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу већим вредностима, тј. да се испитаници мање слажу с наведеним стереотипима, док за позитивне вредности асиметрије важи обрнут случај, тј. да позитивне вредности асиметрије указују да је већина добијених резултата лево од средње вредности, тј. налази се међу мањим скоровима.

Најизраженији стереотипи су: Сва су деца надарена на неки начин ($M=1,81$), Учитељи воле да имају даровиту децу у разреду ($M=2,13$) и Даровиту децу треба запослити и постављати им стално нове изазове, иначе ће постати лењи ($M=2,94$). Најмање изражени стереотипи су: Ако ученик добије лошу оцену у школи, то значи да није даровит ($M=4,29$), Даровита деца су добра у свему што раде ($M=3,64$) и Даровита деца су резултат родитеља који их „гурају“ ($M=3,62$). Оно што је у добијеним резултатима приметно јесте велико распршење добијених података који су представљени преко коефицијената стандардне девијације, датих у Табели 2. У вези с добијеним аритметичким срединама треба да будемо обазриви јер оне нису адекватни показатељи управо услед великог распршења добијених података, односно тенденције да се мишљења испитаника у већој мери међусобно разликују.

Добијени налази потврђују резултате које су добиле Диана Копачевић и Марина Милоложа у истраживању у коме су учествовали студенти Учитељског и Факултета стројарства и бродоградње Свеучилишта у Загребу. Студенти Учитељског факултета у Загребу су највише сагласни с тврдњом *Сва су деца надарена*

на неки начин, а најмање са Ако ученик добије лошу оцену у школи, што значи да није даровити. Ово реплицирање налаза можемо објаснити тиме што су испитаници у оба истраживања студенти педагошких факултета (учитељског и васпитачког), који се едукују за рад у образовању. Студенти стичу извесна знања о даровитости, док су током обављања педагошке праксе у контакту с децом која су идентификована као даровита.



Графикон 2: Дистрибуција одговора на сјаваку: Сва деца су надарена на неки начин

Постоји тенденција да наши испитаници поседују одређене позитивне стереотипе о дечијој природи и даровитости. Ово можемо да видимо у Графикону 2, где је приметна тенденција да се већина испитаника слаже са тврдњом Сва деца су даровита на неки начин. Насупрот ставу да су само нека деца даровита, да то може и треба да се утврди, а на основу чега се ова деца могу издвојити и, евентуално, подвргнути посебном васпитно-образовном третману, наши испитаници, чини се, подржавају став да је сваки појединац талентован за неку област. Овакво и слично уверење карактерише тврдња да васпитно-образовни рад треба да буде тако планиран и организован да дозволи сваком детету, па тако и даровитој, да максимално испољи своје потенцијале (Максић, 1998: 11). Ово је, с једне стране, адаптивна тенденција јер се и мање даровитој деци даје прилика да успеју да усаврше своје способности, док се, с друге стране, не онемогућава уочавање и даровите деце.

ЗАКЉУЧАК

За педагошку праксу, веома су значајна питања колико су стереотипи о даровитим ученицима присутни у школи, који су аспекти образовне понуде највише, а који најмање подржани, као и то колико се вреднује улога даровитих

појединаца у општем друштвеном развоју. С обзиром на сложеност феномена даровитости, с једне стране и значаја окружења, с друге стране, предмет многих истраживања били су ставови, односно мишљење, очекивања, захтеви, као и предрасуде ученика, родитеља и наставника о томе шта је даровитост, које су битне карактеристике и потребе даровитих ученика, као и какви су ставови према различитим врстама образовне подршке везани за њих (Максић, 1998: 103). Истакнута је потреба ране идентификације даровитих. За крај поставља се питање— колико се студенти васпитачких и учитељских факултета, кроз своје студијске програме, припремају за рад са даровитом децом и колико су спремни да одговоре на њихове потребе.

ЛИТЕРАТУРА

- Aronson, E., Wilson, T. and Akert, R. (2013). *Social psychology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)усић*. Београд: Заједница учитељских факултета.
- Кораћевић, Д. и Милоуџа, М. (2011). *Stereotipi studenata o nadarenoj deci*. Доступно на: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?lang=en&rad=565512>
- Максић, С. (1998). *Даровитио геије у школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. и Радоњић, С. (1994). *Психологија за II разред гимназије и II и III разред њодручја рада економија, њраво и админисџрација*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (1994). *Основи социјалне ѡсихологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.

Примљено: 20.04.2015.

Одобрено за штампу: 27.04.2015.

Summary: The aim of this article is to find out whether or not stereotypes about gifted children exist among students. The first part of the article offers a review of the theoretical postulates concerning giftedness and stereotypes. The article focuses on the research of the existence of stereotypes among students of a Preschool Teachers' Training College. The authors used a five-graded Likert scale of assessment with 15 items, each representing one of the most common stereotypes about giftedness (Koraćević i Miloluža, 2011). The sample consisted of 139 students of Preschool Teachers' Training College in Kikinda. The findings show that stereotypes are rarely present among these students. The most commonly found stereotype is the following one: *All children are gifted in some*

way ($M = 1,81$), and the least common one is *When a student gets a poor grade in school, it means that he/she is not gifted* ($M = 4,29$).

Keywords: stereotypes, gifted children, students of preschool teachers' training college

MARIJA D. SAKAČ, MIA R. MARIĆ PREGLEDNI ČLANAK

Pedagoški fakultet u Somboru

REVIEW

Sombor

UDK: 371.322:159.928.22-057.874

BIBLID:

SPOSOBNOSTI I OSOBINE UČENIKA KAO DETERMINANTE ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

Rezime: Imajući u vidu permanentnu aktuelnost i značaj školskog postignuća učenika, osnovni cilj rada predstavlja analiza delovanja korelata školskog postignuća u vidu sposobnosti i osobina učenika. U savremenim i veoma složenim uslovima funkcionisanja, problem školskog uspeha postaje sve kompleksniji, a činioci koji ga definišu su sve brojniji. Egzistiranje velikog broja determinanti školskog postignuća i njihova višestruka interakcija su nepresušni izvor proučavanja i analize onih elemenata, koji će svojom efikasnošću omogućiti njegov najbolji mogući kvalitet.

Školsko postignuće učenika ima svoje višedimenzionalne korene. Neki od njih se mogu identifikovati kao karakteristike učenika, zatim karakteristike porodične sredine i na kraju, karakteristike škole. Učeničke sposobnosti, odnosno kognitivni kapaciteti učenika, struktura ličnosti u vidu bazičnih osobina i njihovih derivata, nekognitivne veštine, zatim sredinski činioci, prvenstveno kulturni, motivacioni i obrazovni kapital roditelja, mogu da se izdvoje kao važni korelati i prediktori školskog uspeha.

Ključne reči: sposobnosti učenika, karakteristike učenika, akademsko postignuće, struktura ličnosti, sredinski faktori.

Uvod

Učenje se javlja kao bazična aktivnost u vaspitanju i obrazovanju, tj. edukaciji, kao i socijalizaciji pojedinca. Isto tako, učenje je bazični uslov školskog postignuća. Povezano je s velikim brojem varijabli i uslova koji determinišu nivo školskog postignuća. Stoga je za uspešno učenje neophodno obezbediti adekvatne uslove i poznati brojne činioce efikasnog učenja. U školskom postignuću učenika participira niz faktora, čije sadejstvo generiše njegov pozitivan ili negativan ishod (Sakač, 2013). Školsko postignuće je, takođe, predmet interesovanja velikog broja činilaca, kao što su: nastavnici,

učenici, roditelji, pa i celokupno društvo. Neki naučnici u svojim istraživanjima (Hattie, et al., 1996; Masten & Coatsworth, 1998; Wang et al., 1994) naglašavaju da uspeh u školi zahteva od učenika tri grupe veština, kognitivne i metakognitivne, socijalne i veštine upravljanja sobom. Kognitivne i metakognitivne veštine uključuju veštine koje se odnose na postavljanje ciljeva, monitoring progresa i veštine memorisanja. Socijalne veštine se odnose na interpersonalne veštine, rešavanje društvenih problema, slušanje i veštine timskog rada. Pored toga, da bi postigli dobar uspeh, učenici moraju posedovati i veštine upravljanja sobom, kao što je veština upravljanja pažnjom, motivacija i ljutnja. Ove tri grupe veština predstavljaju najsnažnije prediktore uspeha u školi dugoročno gledano, i čine ključnu razliku između uspešnih i manje uspešnih učenika.

Budućnost i prosperitet jednog društva ima svoje korene u obrazovanju i vaspitanju njegovih članova. Stoga, mora se nastojati da se unapredi školski i obrazovni sistem i da se opšti, kao i školski uspeh svakog učenika kontinuirano prati i unapređuje. Problem školskog postignuća je kompleksan i zahteva visok nivo organizacije, podsticanja i formiranja svih onih uslova i karakteristika koji vode njegovom napredovanju.

U varijabilitetu školskog uspeha izdvajaju se sposobnosti i osobine ličnosti, pri čemu se motivacija često smatra dominantnom. Korelacija između osobina ličnosti i postignuća potvrđena je u radovima i istraživačkim nalazima brojnih autora (Erikson, 1960; Kvašček i Radovanović, 1977; Olport, 1965, Katel, Marš i sar., 1978, prema Mc Coach, 2002; Sakač, 2003). Katel (Cattell, 1978) je potvrdio da faktori ličnosti i motivacije doprinose školskom postignuću onoliko koliko i sposobnosti. U njegovim nalazima crte ličnosti, kao što su sposobnosti, crte temperamenta i dinamičke crte učestvuju sa 60–70% varijanse u individualnom postignuću najvažnijih kognitivnih sposobnosti. Inteligencija, kao jedan od najznačajnijih prediktora školskog postignuća, u korelaciji je sa školskim uspehom – oko 0,50. Iz toga se može zaključiti da ona pokriva 25% varijanse školskog uspeha, dok ostali prediktori učestvuju s oko 75%. U najznačajnije prediktore školskog uspeha, pored kognitivnih sposobnosti, ubrajaju se i osobine ličnosti, kao što su konativne i emocionalne dimenzije. Podsticaj za učenje nalazi svoju potporu u brojnim potencijalima učenika izraženim uz potporu njegovih osobina ličnosti, a o kojima će ovde biti reči. Dakle, sposobnosti i lični kvaliteti učenika čine osnovne pretpostavke školskog postignuća.

PETOFAKTORSKE DIMENZIJE LIČNOSTI I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE

Petofaktorski model u svojoj osnovi ima dimenzije ličnosti koje zauzimaju hiperprostor ličnosti. U njemu se polazi od stabilnosti crta u odraslom dobu, kao i od njihove interakcije sa drugim dimenzijama ličnosti (Sakač, 2008). Efekti te interakcije generišu karakteristične obrasce mišljenja, osećanja i ponašanja pojedinca. Stoga, petofaktorski model nalazi svoju primenu u školskoj psihologiji, vezano za uspešnu prognozu akademskog postignuća. Strukturu petofaktorskog modela čine sledeći faktori ili dimenzije:

- neuroticizam;
- ekstraverzija;
- otvorenost ka iskustvu;
- prijatnost (saradljivost) i
- savesnost.

Svaki od segmenata osobina ličnosti koji pripada domenu „pet velikih“ faktora predstavlja značajan prostor za identifikaciju prediktora uspeha u akademskom postignuću na svim nivoima obrazovanja (Poropat, 2009). Povezanost osobina ličnosti pet velikih i školskog postignuća je različitog nivoa značajnosti i intenziteta. Kao najznačajniji prediktori školskog postignuća mogu se izdvojiti savesnost (O'Connor & Pauenomen, 2007; Sakač, 2008) i otvorenost ka iskustvu (Laidra et al., 2007; Sakač, 2008). Imajući u vidu da savesnost predstavlja samokontrolu, samodisciplinu i doslednost u primeni sopstvenih principa, Barik i Maunt (Barrick & Mount, 1991), crtu savesnosti smatraju neophodnom za bilo koje oblike uspeha. Prema ovim autorima, crta savesnosti može se klasifikovati u tri kategorije: orijentacija ka postignuću (naporan rad i upornost), pouzdanost (odgovornost i pažljivost) i red (plan i organizacija). Mekri i Kosta (McCrae & Costa, 1989) opisuju savesnost kao stepen organizacije, upornosti, skrupuloznosti i potrebe za postignućem pojedinca. Digman (Digman, 1990) smatra da su savesni pojedinci pouzdani, naporno rade i orijentisani su ka postignuću se istrajnost, o i istrajnosti. U definiciji savesnosti Kaplana i Sakuca (Kaplan & Saccuzo, 2001) ističe odgovornost i organizovanost pojedinca nasuprot osobinama, kao što su lenjost, neodgovornost i impulsivnost.

Pičil (Pychyl, 2010) ističe da je savesnost jedan od najsnažnijih prediktora akademskog postignuća, jednako važan kao i kognitivne sposobnosti. U ispitivanju dimenzije savesnosti, Pičil je pokušao da da odgovor na pitanje kako ličnost učenika utiče na odnos i odgovornost prema izradi domaćih zadataka. Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da je savesnost najsnažniji prediktor odugovlačenja i oklevanja u izradi domaćih zadataka. Drugim rečima, savesni učenici provodili su više vremena radeći domaće zadatke, manje su odugovlačili, i više, za razliku od manje savesnih učenika, koristili su sve tri strategije učenja (integrativnu, strategiju memorisanja i ponavljanja i medijacionu).

Isto tako, dimenzija otvorenosti (iz sfere pet velikih faktora), ističe se po značajnom prediktorskom ponderu u determinisanju školskog postignuća. Faktor otvorenosti ima svoju empirijsku podršku u Katelovom 16 PF inventaru ličnosti, kao faktoru drugog reda, izdvojenom u poslednjoj verziji (Cattell & Cattell, 1995). Dimenzija otvorenosti korelira s brojnim faktorima koji, zajedno sa njom, doprinose predikciji školskog postignuća i omogućavaju bolji uvid u njenu prirodu. Mekri (McCrae, 1996) ističe da faktor otvorenosti korelira sa inteligencijom, intuicijom, ksenofilijom, percepcijom i predsvesnim aktivnostima. Pojedinci s izraženom ovom dimenzijom imaju istaknutu potrebu za traženjem novih iskustava i ideja i otvorenog su duha prema unutrašnjim doživljavanjima. Karakteristike osoba kod kojih se ova dimenzija ističe ispoljavaju se

u radoznalosti prema spoljnim događajima, sposobnosti za prihvatanje novih ideja i fleksibilnosti u ponašanju i mišljenju.

Radoznalost, kao aspekt (faceta) dimenzije otvorenosti i kao sklonost ka traženju novih iskustava, znanja i informacija dovedena je u vezu s školskim uspehom u istraživanju Kašdana i Juena (Kashdan & Yuen, 2007) na adolescentskoj populaciji. Iz ovih istraživanja može se izvesti zaključak da je visok stepen radoznalosti identifikovan kod učenika visokog školskog postignuća, ali samo kod onih, koji su svoju školu doživljavali kao akademski izazovnu i podsticajnu. Pored toga, Kosta i Mekri (1992) smatraju da otvorenost ka iskustvu ima svoje korelate u razvijenim estetskim osećanjima i razvijenom potrebom za raznolikošću.

Kada se analiziraju ostali faktori iz prostora pet velikih: neuroticizam, ekstraverzija i prijatnost, dolazi se do različitih, često nedoslednih rezultata. Tako se neuroticizam nalazi u različitom statusu u odnosu na akademski uspeh, od odsustva (Martin, Montgomery & Saphian, 2006), do negativne korelacije (Poropat, 2011, Sakač, 2008a). Povezanost između faktora prijatnosti (saradljivosti) i školskog uspeha u mnogim istraživanjima nije potvrđena, kako tvrde Čamoro-Premuzic i Furnam (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) ili je negativna (Sakač, 2008a). Odlike povezanosti faktora ekstraverzije i školskog postignuća nisu dosledne i uglavnom su determinisane uzrastom ispitanika. Bolji školski uspeh izrazitiji je kod ekstravertnih učenika na nivou osnovnog obrazovanja (Poropat, 2009). Međutim, na višim nivoima obrazovanja, ekstraverti ispoljavaju niže postignuće (De Raad & Schouwenburg, 1996; Sakač, 2008a).

Pičil (Pychyl, 2010) je, ispitujući uticaj i drugih dimenzija iz petofaktorskog modela ličnosti na izradu domaćih zadataka, došao do zaključka da se i dimenzija saradljivosti pozitivno odnosi prema vremenu izrade domaćih zadataka, što su učenici kooperativniji, više vremena posvećuju izradi domaćih zadataka. Interesantan nalaz dobijen je kada je posmatrana faceta emocionalne stabilnosti. Suprotno od neuroticizma, emocionalna stabilnost je ukazala da, što su učenici emocionalno stabilniji, manje vremena provode u izradi domaćih zadataka. Isto tako, visok nivo emocionalne stabilnosti i autonomije potvrdio je i veće odugovlačenje kod izrade domaćih zadataka. Međutim, emocionalno stabilni učenici su svoje vreme efikasnije koristili od neurotiziranih učenika. Dimenzija ekstravertnosti je povezana s niskim stepenom odugovlačenja. Ekstravertni tipovi učenika, za razliku od introvertnih, više koriste površinske, a manje kritičke strategije. U odnosu na vreme izrade domaćih zadataka, ekstravertni učenici se nisu razlikovali od introvertnih.

INDIVIDUALNE RAZLIKE KAO DETERMINANTE AKADEMSKOG POSTIGNUĆA

Objašnjenje i potencijalni uzroci kognitivnog funkcionisanja deteta, koji se nalaze u osnovi individualnih razlika pojedinaca, svakako se vezuju za dva osnovna

činioaca – genetski i sredinski. Rano detinjstvo predstavlja ključni period za formiranje i konsolidovanje važnih veština, potrebnih za polazak u školu i kasnije, za akademsko funkcionisanje osobe. Razlike u akademskom postignuću dece javljaju se veoma rano. Stoga, u razvoju, a kasnije u funkcionisanju i akademskom postignuću svakog deteta, od izuzetnog značaja je njegov razvojni period koji pripada predškolskom uzrastu. Već na ovom uzrastu, kao i u svim narednim, dolazi do izražaja interakcija genetskih potencijala i kulturnih uticaja.

Psihološki i sociološki različito okruženje dece određuje i značajne individualne razlike u njihovom postignuću. Objašnjenje razlika u školskom postignuću leži u razlikama u životnom iskustvu između grupa-svetova, odnosno kulturnih miljea iz kojih deca potiču (Bowman, 1994). Kultura, tj. kulturni milje kojem dete pripada utiče na realizaciju njegovih razvojnih potencijala. Kulturne karakteristike omogućavaju formiranje i razvoj viših kognitivnih funkcija i procesa. Isto tako, kultura definiše pojedine specifičnosti kognitivnog funkcionisanja deteta. U skladu s tim, Baumenova ističe da kultura, npr. određuje i koji predmeti će biti kategorizovani, koji će ljudi biti uvažavani i kojim jezikom će dete govoriti.

Na uticaj kulturnog i humanog kapitala ukazuje Bidinger (Biedinger, 2011). Kulturni kapital roditelja dolazi do izražaja u porodičnom okruženju posredstvom aktivnosti roditelja i aktivnosti njihove dece. Analogni mehanizam važi i za ljudski kapital: ako su roditelji visoko obrazovani, raste verovatnoća da će i njihova deca biti visoko obrazovana. U tom smislu, pretpostavlja se da je obrazovanim roditeljima lakše da podrže i stimulišu svoju decu. Obrazovani roditelji nastoje da stvore ambijent u kome će njihovo dete da razvija svoje kognitivne sposobnosti i motiv za postignućem, s obzirom na to da su i sami permanentno kognitivno angažovani. Stoga, šanse da dete ostvari pozitivne kognitivne rezultate uveliko rastu ukoliko roditeljski resursi i porodično okruženje gravitiraju ka kognitivnom funkcionisanju.

Isto tako, razlike u kognitivnim ishodima između učenika mogu da budu generisane i kvalitetom rada u predškolskim ustanovama za vreme pripremnog perioda za polazak u školu. Različiti predškolski programi putem kojih se deca u pripremnom periodu za polazak u školu edukuju, imaju značajan uticaj na razvoj veština koje su im potrebne za uspeh u školi. U zemljama s visokim standardom postoje različiti tipovi predškolskih ustanova koji nude brojne mogućnosti obrazovnog postignuća dece. Na taj način, socioekonomski uslovi porodice i obrazovno postignuće dece čine značajan spoj, koji utiče na njihovo kognitivno funkcionisanje. Ferguson, Horvud i Boden (Ferguson, Horwood & Boden, 2008) daju objašnjenje socijalne nejednakosti u vidu ekonomske situacije u porodici, procesa socijalizacije, bioloških činilaca i obrazovnih institucija.

Pored toga, izrazite individualne razlike u akademskom postignuću vezuju se prvenstveno za razlike u inteligenciji i strukturi ličnosti. Učenici sa višim stepenom mentalnih sposobnosti, tj. učenici koji brzo uče i oni sa višim stepenom savesti, izražene kroz spremnost za naporan rad, kao i oni s izrazitijom motivacijom, skloni su da postignu više rezultate u svom akademskom okruženju.

UTICAJ NEKOGNITIVNIH VEŠTINA NA ŠKOLSKO I AKADEMSKO POSTIGNUĆE

Nekognitivni činioci značajno determinišu školsko i akademsko postignuće. Oni, u sadejstvu sa kognitivnim veštinama, čine ključne momente i odrednice uspeha u školi i profesionalnom delovanju. U najznačajnije nekognitivne veštine ubrajaju se motivacija i osobine ličnosti koje definišu savesnost i koje omogućavaju školsko, akademsko i profesionalno funkcionisanje pojedinca. Nekognitivne veštine, kao što su motivacija, istrajnost i samokontrola, prema mišljenju Morison i Gutman (Morrison & Gutman, 2013), jesu stavovi, ponašanje i strategije za koje se veruje da stoje iza uspeha u školi i na poslu. One se obično suprotstavljaju, kako tvrde ovi autori, tzv. „čvrstim veštinama“ iz domena kognitivnih sposobnosti, poput pismenosti i računanja, koje se mere akademskim testovima.

Istraživački nalazi Morisona i Gutmana (Morrison & Gutman, 2013) ukazuju na postojanje jednog ključnog faktora, bez obzira na to da li je to čvrstina karaktera, samokontrola ili prilagodljivost, koji je presudan za uspeh mladih ljudi. On im omogućava da prevaziđu brojne prepreke u profesionalnom razvoju i da se ostvare. Ovi autori smatraju da ne treba isticati nijedan faktor nad ostalim i davati mu prednost. Merljivi faktori kao što su samokontrola i angažovanje u školi su u pozitivnoj korelaciji s postignućem u budućnosti, npr. sa dobrim rezultatima na testiranju, stabilnim finansijama i smanjenim kriminalom.

ADAPTACIJA NA ŠKOLU KAO ČINILAC ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

Školsko postignuće se nalazi pod direktnim ili indirektnim uticajem velikog broja činilaca, a jedan od njih, koji značajno doprinosi snalaženju u školi i školskim obavezama, jeste i adaptacija na školu. Ovaj činilac treba imati u vidu još od ranog uzrasta, od prvog uključivanja deteta u boravak u vaspitno-obrazovnu instituciju. Period navikavanja i adaptacije na vaspitno-obrazovnu ustanovu treba da bude postepen i prilagođen detetovoj ličnosti. Od načina kako se pristupilo detetu na ranom uzrastu, zavisice i kvalitet njegove adaptacije na školu. Dete se pred polazak u školu nalazi pred većim izazovima nego što je bilo ranije. Stoga je neophodno uključiti sva lica koja se bave detetom da bi se ono što lakše i bezbolnije uključilo u školsku zajednicu i naviklo na školske obaveze. Na istom zadatku treba da rade dete, roditelji i učitelj, uz veliko razumevanje, podršku, saradnju i strpljenje. Pomoć i podrška detetu treba da budu prisutni kako u školi, tako i kod kuće. Od učitelja i roditelja zahteva se psihološko-pedagoški takt i strategija. Pri tome, treba imati u vidu da obaveze prema školi imaju prioritet, ali ni igra ne sme se sasvim eliminisati, budući da je neophodna za razvoj brojnih kompetencija deteta.

Adaptacija na školu podrazumeva spremnost deteta da prihvati nove obaveze i nove uslove uz razvoj osećanja odgovornosti, ali i nastojanje da dete funkcioniše što

samostalnije i sigurnije. Činioci koji doprinose da se deca lakše adaptiraju na školu mogu se sublimisati u vidu:

- karakteristika deteta;
- karakteristika roditelja i
- karakteristika društvene zajednice.

Jedan od najvažnijih činilaca koji deluje na kvalitet adaptacije deteta odnosi se na njegove karakteristike. Među ovim karakteristikama izdvaja se temperament deteta, njegov količnik inteligencije i druge kognitivne sposobnosti, struktura njegove ličnosti, socijalne i emocionalne veštine i kompetencije, zatim njegove nekognitivne dimenzije, njegova intelektualna, socijalna, emocionalna, telesna i moralna zrelost, kao i njegovo fizičko i mentalno zdravlje. Nasleđeni temperament utiče na učenje jednako kao i faktori okoline, koji oblikuju lični i socijalni razvoj deteta (Fox, Henderson, Rubin, Calkins & Schmidt, 2001; Keogh, 2003). Mnoge varijable temperamenta utiču na to koliko će se učenici angažovati i učestvovati u onome što se radi na času, i na taj način, indirektno utiču na školsko postignuće učenika (Keogh, 2003). Na primer, učenici će postići mnogo više ako su uporni, razložno energični i sposobni da odole svemu što im odvlači pažnju. Isto tako, učenici mogu postići bolji uspeh u školi ukoliko imaju sklonosti ka uspostavljanju dobrih i prijateljskih odnosa sa nastavnicima i drugovima, jer time mogu da učvrste svoje samopoštovanje i da ulažu dodatni napor za učenje.

Stepen razvijenosti radnih navika deteta, njegove samostalnosti i odgovornosti prema radu, sklonosti inicijativi, postavljanju i realizaciji ciljeva, upornost i istrajnost, takođe definišu karakteristike značajne za njegovu adaptaciju i prihvatanje školskih obaveza. Dejvis (Davies, 2011) među značajne karakteristike ubraja i sposobnost samokontrole deteta i potrebnu koncentraciju, što određuje kapacitet njegove samoregulacije koji se razvija još tokom ranog detinjstva. Sposobnost da se sklapaju i održavaju prijateljstva, prema Dejvisu, smatra se zaštitnim faktorom prilikom polaska u školu. Ako je dete uspelo da stekne prijatelje u vrtiću ili predškolskoj ustanovi, onda će se često osećati sigurno, posebno ako ti drugovi budu pohađali istu školu. To se u velikoj meri odnosi na dečake (Davies, 2011).

U studiji Margetsove (Margetts, 2002) u kojoj je bilo praćeno sto devedeset sedmoro dece prvog razreda osnovne škole, autorka je identifikovala ključne faktore koji pozitivno utiču na lakše prilagođavanje dece školi. To su sledeći faktori:

- broj aktivnosti u službi polaska deteta u školu (što veći broj, rezultati su bolji);
- nivo razvojne zrelosti deteta, relevantan za njegov hronološki uzrast („relativni uzrast“);
- pol (dečaci se teže prilagođavaju, kada je reč o društvenim veštinama i ponašanju);
- jezik i kultura govora u porodici deteta;
- pohađanje predškolskih aktivnosti i
- prisustvo poznatog druga u razredu.

Kada je reč o ostala dva činioca adaptacije deteta na polazak u školu, karakteristike roditelja i karakteristike društvene zajednice, mora se imati u vidu njihova participacija i njihov značaj za uspešnu adaptaciju deteta i njegovo školsko postignuće. U karakteristike koje se pripisuju roditeljima ubrajaju se: socioekonomski status, međusobni odnosi i odnosi sa drugima, pripadnost određenoj nacionalnoj zajednici, inteligencija, psihopatologija, kako navode Kovan i saradnici i Smart i dr. (Cowan et al., 2005; Smart et al., 2008). Stil i svakodnevno ponašanje roditelja, kao i status povezanosti mogu, takođe uticati na sposobnost deteta da se adaptira na novu situaciju (Cowan et al., 2005).

Kao karakteristike društvene zajednice, koje imaju izrazit uticaj na spremnost i adaptaciju deteta za polazak u školu izdvajaju se usluge i mogućnosti koje se pružaju detetu i njegovoj porodici, škole koje su na raspolaganju i odnosi koji postoje između sredine i porodice u kojoj deca odrastaju i sa kojima se suočavaju (Farrar et al., 2007; CCCH, 2008a).

ZAKLJUČAK

Sklonost ka školskom postignuću može se prepoznati i identifikovati veoma rano u razvoju deteta, još na ranom uzrastu. Razvojne specifičnosti deteta ogledaju se u njegovim prvim nastojanjima da prihvati roditeljske zabrane i pravila, kao i da pozitivno reaguje na roditeljska odobranja. Temperament deteta usmerava njegove aktivnosti i sklonosti i otvara mogućnosti za njegovu sposobnost veće ili manje adaptacije na nove stimulse. Većina psihologa smatra da su razlike u temperamentu biološke prirode i da imaju genetičko poreklo (Caspi & Silva, 1995; Goldsmith, Davidson & Rickman, 2002; Keogh, 2003; Rothbart, Ahadi & Evans, 2000; Tomas & Chess, 1977). Imajući u vidu individualne karakteristike temperamenta učenika, nastavnici moraju u velikoj meri prepoznati načine na koji se učenici ponašaju na času – nivo njihove energije, društvenost, kontrolu impulsa i sl. Ako se ove individualne razlike učenika u temperamentu budu imale u vidu, nastavnici će biti skloniji tome da pokažu viši nivo tolerancije prema učenicima i da prilagode nastavu i nastavne strategije njihovim pojedinačnim stilovima ponašanja (Keogh, 2003).

Ličnost deteta je rezultat nasleđa, ali i uticaja faktora okoline, odnosno njihovih interaktivnih sadejstava. Ona generiše brojne mogućnosti za određen stepen prijemčivosti vaspitnih uticaja koji dolaze od roditelja, vaspitača i učitelja. S obzirom na to da na ranom uzrastu, posebno u kritičnom periodu, postoji izuzetna fleksibilnost i senzitivnost deteta za usvajanje određenih sadržaja, navika i oblikovanje ponašanja, neophodno je da roditeljska i vaspitačeva nastojanja, a kasnije i školska sredina, imaju značajan doprinos u vaspitanju deteta putem razvoja njegovih sklonosti ka postignuću.

Cilj svakog vaspitno-obrazovnog sistema je da omogući napredovanje svakom učeniku i da svaki učenik svestrano razvija svoje potencijale i interesovanja u uslovima koji prate tehnološki razvoj i napredak. Nastojanje da se dostigne najbolji mogući kva-

litet na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja jeste cilj svakog progresivnog društva. Stoga je neophodno raditi na svim korelatima uspešnosti. Pitanja vezana za uspešnost školskog učenja imaju svoje odgovore, koje treba tražiti kako u strukturi ličnosti učenika i njegovim osobinama, tako i u sredinskom okruženju, porodičnom i školskom.

LITERATURA

- Allport, G. W. (1965). *Letters from Jenny*. New York: Harcourt. Brace World, Inc.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The big five personality dimensions and job performance a meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Biedinger, N. (2011). The Influence of Education and Home Environment on the Cognitive Outcomes of Preschool Children in Germany. *Child Development Research*. <http://dx.doi.org/10.1155/2011/916303.as>, retrieved on April 2014.
- Bowman, B.T. (1994). *Cultural Diversity and Academic Achievement Urban monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory /U.S./.
- Caspi, A. & Silva, P.A. (1995). Child Development Temperament Qualities at Age Three Predict Personality Traits in Young Adulthood. *Longitudinal Evidence from a Birth Cohort, Vol.66, Issue 2*, 486–498.
- Cattell, R. B. (1978). *Naučna teorija ličnosti*. Beograd: Nolit.
- Cattell, R.B. & Cattell, H.E.P. (1995). Personality structure and the new fifth edition of the 16 PF. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 926-937.
- Centre for Community Child (2008a). *Rethinking School readiness* (PDF 36 KB) (Policy Brief no 10). Retrieved from www.rch.org.au/empybrary/ccch/PB10_School Readiness_References.pdf.
- Chamoro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Psychology*, 37, 319–338.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P., Ablow, J.C., Johnson, V.K. & Measelle, J.R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practioner's guide* (3rd ed.). New York: Guiedford Press.
- Digman, J.M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 4, 417–440.
- Erikson, E.H. (1960). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.
- Farrar, E., Moore, T. Goldfeld, S. (2007). School readiness. Melbourne: Australian Research Alliance for children and Youth. Retrieved on April 2014, from www.aracy.org.au/publications-resources/area?command=record&id=968cid=6.
- Ferguson, D.M., Horwood, L.J. & Boden, J.M. (2008). The transmission of social inequality: examination of the linkages between in childhood and educational

- achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol.26, No 3, 277–295.
- Fox, N.A., Henderson, H.A., Rubin, K.H., Calkins, S.D. & Smidt, L.A. (2001). Continuity and Discontinuity of Behavioral Inhibition and Exuberance. *Psychophysiological and Behavioral Influences across the First Four Years of Life*, Vol.72, issue 1, 1–21.
- Gutman, L.M. & Vorhaus, J. (2012). *The Impact Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes*. Institute of Education University of London Childhood Wellbeing Research Centre.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Education Research*, 66(2), 99–130.
- Kaplan, R.M. & Saccuzzo, D.P. (2001). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues (5-th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kashdan, T.B. & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on the learning environment of their school. A study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260–270.
- Keogh, B.K. (2003). *Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differences*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Kvašičev, R. i Radovanović, V. (1977). Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju. *Psihologija*, 1, 31–75.
- Margetts, K. (2002). Transition to School-Complexity and Diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103–114.
- Martin, J.H., Montgomery, R.L. & Saphian, D. (2006). Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, 40, 424–431.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- McCoach, D.B. (2002). A validation study of the school attitude. *Measurement evaluation in counseling development assessment*, 35 (2), 66–99.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57 (1), 17–40.
- Morrison, L. & Gutman, I.Sc. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for Young People*. Leading educational and Social research Institute of Education University of London.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H.H., Davidson, R.J., & Rickman, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development*, 73(5), 1474–1485.
- Poropat, A.E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, Vol. 135, No. 2, 322–338.
- Pychyl, T.A. (2010). *Personality, Homework Behavior and Academic Performance*. Retrieved on 6th April 2014, from <http://www.psychologytoday.com/blog/dont-delay/201001/personality-homework-behavior-and-academic-performance>.

- Rothbard, M.K., Ahadi, S.A. & Evans, E.E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.78, No1, 122–135.
- Sakač, M. (2003). *Self koncept, lokus kontrole i neke konativne dimenzije uspešnih i manje uspešnih učenika*. Magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Sakač, M. (2008a). *Psihološki profil ličnosti studenata*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Sakač, M. (2013). *Psihologija i učenje*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Smart, D., Sanson, A., Baxfer, J., Edwards, B. & Hayes, A. (2008). *Home to-school transition for financially disadvantaged children: Summary report*. Sydney: The Smith Family and Australian Institute of Family Studies.
- Thomas, A. & Chees, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Marel.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74–79.

Primljeno: 09.12.2014.

Odobreno za štampu: 22.04.2015.

Summary: Having in mind the permanent currency of student's academic achievement, and its significance, the main goal in this paper is the analysis of correlates of academic achievement in the form of indicators of student's abilities and characteristics. Delicate modern conditions of functioning make the issue of academic achievement more and more complex, and factors which define it larger and larger in number. The presence of numerous determinants of academic achievement, and their multiple interactions represent an inexhaustible source of studying and analyzing those elements that would, by their own efficiency, provide the best quality possible.

Student's academic achievement is multidimensional in its origin. We may identify it as characteristics of students, family environment, and, finally, school. Student's abilities, i.e. their cognitive capacity, personality structure defined as basic personality traits and their derivatives, non-cognitive skills and environmental factors, primarily parents' cultural, motivational and educational heritage, are identified as the significant correlates and predictors of success at school.

Keywords: student's abilities, student's characteristics, academic achievement, personality structure, environmental factors.

ALEKSANDAR JANKOVIĆ¹

Pedagoški fakultet u Somboru

Sombor

PREGLEDNI ČLANAK

REVIEW

UDK: 37:37.016(091)

BIBLID:

EVOLUCIJA PEDAGOŠKIH SHVATANJA O OČIGLEDNOJ NASTAVI – OD TRADICIONALNIH SHVATANJA DO SAVREMENIH TEORIJA UČENJA I NASTAVE²

Rezime: Uloga čulnog opažanja u procesu saznavanja i nastave u različitim vremenima postojanja škole i nastave različito se tumačila. Na to su najviše uticale dominirajuće filozofsko-gnoseološke koncepcije i shvatanja o mogućnosti saznavanja, a zatim i teorije o učenju koje su se vremenom razvile u oblasti naučne psihologije i didaktike. U ovom članku dat je pregled filozofsko-gnoseoloških shvatanja u pogledu čulnog iskustva u saznanju uopšte, a onda i o ulozi načela očiglednosti u nastavi kao specifičnoj aktivnosti učenja i saznavanja. Na kraju ovog rada, a u svetlu savremenijih psiholoških i didaktičkih teorija učenja i nastave, utemeljenim na njima pripadajućim filozofsko-gnoseološkim shvatanjima, s jedne strane, i odgovarajućim naučnim saznanjima o problemima učenja, s druge strane, učinjen je kritički osvrt na to kako stvaralačkom primenom različitih teorijskih shvatanja o ulozi čulnog iskustva u procesu saznavanja možemo svakidašnju nastavu učiniti efikasnijom od postojećeg stanja.

Glavne reči: opažanje, očiglednost, saznavanje, nastava, znanje.

TRADICIONALNA SHVATANJA O ULOZI OČIGLEDNOSTI U SAZNAVANJU I NASTAVI

U dugoj istoriji škole i obrazovanja oduvek se nastojalo, saglasno ciljevima i sistemu vrednosti koji se negovao u određenim istorijskim okolnostima, da škola i procesi saznavanja budu što efikasniji. U tom smislu nastale su i raznovrsne koncep-

1 aleksjankovic@gmail.com

2 Ovaj članak predstavlja izvod važnijih rezultata iz magistarskog rada koji je urađen i odbranjen na Pedagoškom fakultetu u Somboru pod nazivom *Efikasnost učenja primenom različitih modela očigledne nastave u predmetu poznavanje prirode*, dana 18. XI 2008. godine pred komisijom: prof. dr Mirjana Segedinac, predsednik, prof. dr Svetlana Španović, član i doc. dr Stanko Cvetićanin, mentor.

cije nastave za koje se verovalo da će u praktičnoj primeni doprineti lakšem sticanju potpunijih znanja, posebno kada je reč o znanjima iz prirodnih nauka.

Škola kao obrazovno-vaspitna institucija datira još iz vremena civilizacije Sumera (oko 3500 godina pre n. e.), ali prve koncepcijski uobličene misli o tome kako bi proces nastave i učenja trebalo organizovati i voditi nalazimo u delima Platona i Aristotela (četiri veka pre. n. e.) i, kasnije, u rimsko doba, u delima M. F. Kvintilijana (prvi vek n. e.).

Koreni ideja o tome da su čulna opažanja (očiglednost) značajna u procesu saznanja sežu u doba starogrčke filozofije, još u vreme predsokratovaca (Epikur i dr.). No, nezavisno od toga, senzualizam se uopšteno smatra proizvodom empirizma XVII i XVIII veka, čiji su izraziti predstavnici u filozofiji Hjum, D. Hartly i Condillac, a u pedagogiji Dž. Lok, J. H. Pestaloci i dr.

Aristotel (384–382. god. pre. n.e.) je još u svoje vreme tražio da oni koji obučavaju pokazuju predmete, da reči i predstave predmeta povezuju i da predmete crtaju radi boljeg isticanja njihovih osobina. I sam Aristotel se kao učitelj koristio pokazivanjem predmeta ili životinja donetim iz prirode. Od svojih učenika, među kojima je bio i Aleksandar Veliki, tražio je da pažljivo prate njegova usmena izlaganja i da u vezi sa time rečima beleže ili da crtaju, te da, ako je, na primer, reč o upoznavanju biljnih ili životinjskih organizama, seciraju, posmatraju i tek na osnovu toga ono što opažaju objasne.

U vezu sa značajem čulnog iskustva ili očiglednosti u procesu saznavanja moglo bi se dovesti i Aristotelovo zalaganje da se u sadržajima opšteg obrazovanja, između ostalih predmeta, mora naći i crtanje. Crtanje je korisno za život jer se može mnogostruko primeniti, tvrdio je Aristotel (prema: M. Zaninović 1985; D. Laertije 1973; Žlebnik 1965; Zaječaranović i Stevanović 1973).

M. F. Kvintilijan (42–118. god. n.e.), kao najznačajniji mislilac rimske epohe, preporučivao je da se podučavanje zasniva na pokazivanju, održavanju koncentrisane pažnje, na vežbanju, imitiranju i drigim aktivnostima. U svim prilikama potrebni su najbolji primeri i dobri uzori, posebno u razvoju govora (zbog čega se smatra da je on bio osnivač metodike razvoja govora). Deci treba pokazivati, na primer, oblike slova, a u tablicu ih urezivati u najlepšoj formi. Slova deci treba davati i u vidu igračaka od slonove kosti. Očiglednost se po Kvintilijanu mogla postići i oponašanjem dobrih primera u izgovoru ili vučenjem pisaljkom po brazdama ili tragovima već ispisanih slova na tablici (Isto).

U srednjovekovnom razdoblju (između V i XIV veka) napredna pedagoška misao antičke Grčke i Rima o tome da u procesu učenja i saznavanja treba posmatrati stvarnost, tj. *indukcijom* dolaziti do opštih pojmova i predstava, biće potpuno potisnuta. Nastava u srednjovekovnom razdoblju, kada su postojale uglavnom crkvene škole, temeljila se na pamćenju tekstova i komentara iz crkvenih knjiga, a nešto kasnije i dela antičke filozofije koje je hrišćanska crkva nemajući kud, konačno, odobrila (M. Zaninović 1985: 43). Šolastička filozofija i didaktika (dvanaestog i trinaestog veka) išle su za time da znanje treba *dedukovati* iz „objavljene” istine. Pošto ovakva shvatanja

nisu doprinosila razvoju prosvete i školstva ubrzo se pojavila oštra kritika sholastičkog načina podučavanja i učenja.

Humanizam i renesansa (kraj XIV i naročito XV i XVI vek) predstavljaju razdoblje u kome slabe religijski uticaji crkve, pa usled oslobođene stvaralačke energije dolazi do naglog procvata filozofije, nauka i, naročito, umetnosti. Zajedno s tim dolazi i do velikih promena u pedagoškim shvatanjima (Suhodolski 1972: 303).

Vitorio da Feltre (Vittorio da Feltre 1378–1477) kao učitelj u praksi bio je naročito poznat po tome što je svoju školu nazvao „casa giocas” ili „dom radosti”, to je u skladu sa svojim principom „bolje je lepo živeti, nego lepo pisati” nastavu pretežno izvodio u prirodi da bi se moglo što više neposredno posmatrati i doživljavati. On je u cilju veće očiglednosti u nastavu prvi uveo pokretna slova i igru, a trudio se da i u nastavi aritmetike bude što više očiglednosti (Žlebnik 1965).

Leonardo da Vinči (1452-1519), tvrdeći da se znanje začinje iz percepcije i ogleda, smatrao je da se učenje mora učiniti očiglednim jer su čovekove čulne reakcije osnov za sudove višeg reda, tj. razumske sudove (Suhodolski 1972: 3003). Zbog toga je, da bi ušao u tajne života, kako je o tome sam pisao, veliku pažnju poklanjao posmatranju, poređenju, seciranju ljudskih i životinjskih tela i drugim načinima neposrednog proučavanja pojava u prirodi, a naročito života (posebno ljudskog) kao najvećeg i najzagonetnijeg fenomena prirode.

Fransoa Rable (Francois Rabelaus, 1494–1553) tvrdio je da se priroda upoznaje ne samo posredstvom knjiga, već i posmatranjem. U poznatom književnom i pedagoškom delu *Gargantua i Pantagruel* oštro je, slično Leonardu, napadao srednjovekovnu školu i sholastičko vaspitanje u celini (Žlebnik 1965; Zaninović 1985).

Frensis Bekon Verulamski (Bacon Francis, 1561–1626) engleski filozof, na prelazu između šesnaestog i sedamnaestog veka, će razviti svoju filozofsko-gnoseološku teoriju da čovekovo saznanje počinje u čulima (senzualizam, sensus = čulo) i time potpuno oboriti srednjovekovnu teoriju o presudnom značaju *urođenih ideja* u procesu saznanja. On je protivnik sholastike i prethodnik moderne filozofije. Tvorac induktivnog metoda.³

Tomazo Campanela početkom sedamnaestog veka (Campanella, 1568–1639) će se u svome delu *Grad sunca* zalagati za očiglednu nastavu putem ekskurzija (Isto).

³ Zalažući se za široko postavljeno izučavanje i poznavanje prirode (čemu se inače suprotstavljao čitav srednji vek) F. Bekon je, suprotno u srednjem veku široko prihvaćenoj tzv. metod sholastičke dedukcije tj. zaključivanje o pojedinostima na osnovu opštih pojmova ili silogizama (koji ako nisu tačni nužno dovode do netečnih zaključaka) suprotstavio metodu indukcije. To je, kako navode Zaječaranović G. i Stevanović V. (1973: 113), metoda koja, sledeći empirijski put saznavanja, „... polazi od oseta i pojedinačnih činjenica, pa se postepeno uzdiže do najopštijih zaključaka.” To je, ujedno, i metoda koja oslobađa um od pogrešnih pojmova ili „idola” (idol plemena, idol pećine, idol trga i idol pozorišta), što nije slučaj čak ni sa Aristotelovom induktivnom metodom potpunog nabranjanja, niti sa onom indukcijom koja prebrzo prelazi sa pojedinačnog na opšte. Dva osnovna principa Bekonove indukcije su: *sistematičnost* i *postupnost*. J. A. Komenski ih je uzdigao na nivo osnovnih nastavnih principa ili osnovnih načela nastave ili poučavanja. Razume se da ovu metodu Bekon nije do kraja razradio, već samo njene osnovne principe. To će tek u XIX veku učiniti engleski filozof Džon Stjuart Mil.

J. A. Komenski (Komensky, 1592 – 1670) ceneći značaj posmatranja i čulne aktivnosti u procesu saznanja, posebno značaj neposredne očiglednosti i indukcije, prvi će u svom čuvenom delu *Velika didaktika* (1967) celovito teorijski razraditi i na Bekonovoj senzualističkoj (empirijskoj) filozofiji utemeljiti princip očiglednosti u nastavi. Taj princip će smatrati prvim, najvažnijim i, konačno, zlatnim pravilom didaktike (svakog uspešnog poučavanja).

Koncepciju nastave u osnovnoj školi u najbitnijem karakteriše očiglednost i primena *induktivne* metode, tj posmatranje pojedinačnih stvari, zatim uopštavanje zajedničkih osobina tih stvari, pa tek onda formiranje jasnih pojmova i drugih generalizacija višeg reda složenosti o tim stvarima. U cilju potpunije očiglednosti smataro je da se u nastavi i učenju mora obezbediti opažanje svim čulima.

Ovakvim posmatranjem i čulnim zapažanjem postavlja se osnova za kasnije mišljenje, odnosno produbljeno misaono saznavanje. On je istakao i to da se očiglednost i uspeh u saznanju najviše i najbolje obezbeđuje ako se uči iz prirode. Prirodu je smatrao „otvorenom knjigom” u kojoj se najbolje prikazuje svet. Takva knjiga, po njemu, je važnija od bilo koje druge knjige ili izvora znanja.

Džon Lok (John Locke, 1632–1704) se smatra osnivačem empirističke teorije o dominirajućem uticaju sredinskih faktora u razvoju ličnosti i autorom znamenite krilatice da „*nema ničeg u saznanju što ranije nije bilo u čulima*”. On je tvrdio da su prva saznanja čulna saznanja. U vezi s tim smatrao je da su oblik, veličina i kretanje opaženih predmeta objektivne prirode i potiču od predmeta čiji su kvaliteti preneseni čulima do svesti. Zbog toga on u svom delu *Misli o vaspitanju* (1967), u odeljku „O učenju i nastavi” (1967: 129) ističe značaj ranog učenja i čulno-predmetne stvarnosti u tom periodu, potrebu upotrebe očiglednih nastavnih sredstava (globus, karta i sl.) i vežbi crtanja i opisivanja. On je smatrao da su deca u stanju „naučiti sve što se nalazi u krugu njihovih čula”, a naročito čula vida (1967: 152).

Lok je, kao i mnogi drugi empiristički filozofi od XVII – XIX veka, pošao od senzacija (oseta i opažaja) i ideja (predstava „kopija” oseta i opažaja) kao osnovnih elemenata, tj. dalje nesvodljivih čestica iskustva, iz kojih se po zakonima uspostavljanja veza stvaraju sve pojave svesti.

U metodičkom pogledu Lok je osim perceptivnih aktivnosti i razvoja sposobnosti čulnog opažanja u vezi sa očiglednošću preporučivao i: upotrebu kocki u nastavi čitanja, korisne praktične aktivnosti, ručni rad, poučavanje dece na osnovu iskustva, praktičnu nastavu izvan škole i slične aktivnosti.

Žan Žak Ruso (Jean Jaques Rousseau, 1712–1778) raspravljajući o trostrukoj prirodi vaspitanja (1950) istakao je da: vaspitava priroda (razvija organe i sposobnosti), vaspitavaju ljudi (uče nas da upotrebljavamo ono što je priroda dala) i, što je značajno sa aspekta očiglednosti, vaspitavaju stvari (stičemo sopstveno iskustvo o okolini).

Očiglednost u saznanju shvatao je ne samo kao princip, već mnogo šire: kao celokupno posmatranje života i prirode. U istom smislu je i njegovo zalaganje za radno vaspitanje, za život u prirodi i povezivanje nastave sa okolinom i iskustvom deteta.

Johan Hajnrh Pestaloci (Joahann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827) je, za razliku od Komenskog, koji je u shvatanju očiglednosti više ostao na poziciji senzualizma, uočio dublju vezu između očiglednosti i razmišljanja u nastavi. Za njega se tvrdi da je bio najveći metodičar elementarne nastave u prošlosti. On će naročito razjasniti povezanost očiglednosti i intelektualnog razvoja na planu umnih snaga i sposobnosti rasuđivanja.

J. H. Pestaloci slično Ž. Ž. Rusou, A. Distervegu, Rajnu i drugima, tvrdio je da je osnovni zadatak nastave da učenicima pruži čulne utiske i da se u učenju najviše angažuju čula, posebno oči.

Saglasno shvatanjima Kant-Lajbnicove filozofije da početak saznanja predstavlja percepcija i da se tek od percepcije prelazi na upoznavanje okoline i na rasuđivanje, Pestaloci je smatrao da celokupnu osnovu saznanja treba da čini posmatranje.

Posmatranje je i prvi stepen saznanja. Tek posle percipiranja dolazi do apstrahovanja, uopštavanja, razmišljanja i govora. S obzirom na to on je osnovne principe elementarne nastave (nastavu u osnovnoj školi) sveo na tri sledeća elementa: *broj, oblik i reč*. Čim dete može da uoči ova tri elementa dalje na njega možemo uticati u smislu razvoja sposobnosti računanja, merenja i govora. Takvom nastavom razvoja se i sposobnost mišljenja, a to je po Pestalociju, krajnja svrha nastave.

Pestaloci se u didaktici smatra značajnim ne samo zbog toga što je prvi utemeljio metodiku elementarne nastave, već i zbog toga što je nastavni princip očiglednosti detaljno razradio tvrdeći da „samo istina koja izvire iz posmatranja daje čoveku moć da ne prodru u njegovu dušu predrasude i zablude” (Pestaloci 1946).

Princip očiglednosti i aktivnosti opažanja uzeo je samo kao polaznu osnovu ka jasnim pojmovima, „početak svake nastave je očigledno posmatranje, a svrha je jasan pojam”, „time što upoređuješ predmete čija je suština ista, shvatićeš njihovu unutrašnju istinu znatno šire, tačnije i pouzdanije”. Dakle, za Pestalocija je princip očiglednosti samo sredstvo za razvoj razuma.

Pestaloci, kao iskusni učitelj, nije samo u savladavanju nastavnih sadržaja uviđao ulogu principa očiglednosti, već i principa sistematičnosti, postupnosti i reda.

Pravio je razliku između opažanja i veštine posmatranja. Opažanje je nešto što prirodno prethodi, a veština posmatranja se, kao i druge veštine (govora, crtanja, merenja i sl.), postepeno razvija.

Johan Fridrih Herbart (1776–1841) nije poznat samo što je u XIX veku bio osnivač pedagogije, već i zbog toga što je, oslanjajući se na Kantova i Lajbnicova gnoseološka shvatanja, nastavu utemeljio na specifičnim shvatanjima o očiglednosti (percepcija – apercepcija). Time je on u nastavu uveo red i sistem, a očiglednost je došla do izražaja u prvom i četvrtom stepenu nastave ili u fazama koje je nazvao *jasnoća i metod*. Ostala dva stupnja nastave su *asocijacija i sistem*.

Po Herbartu očiglednost, na primer, treba da zauzme naročito mesto u nastavi geografije (zemljopisne mape, karte, portreti i pripovedanje u obliku zamišljenih putovanja). Ovakvi stavovi Herbartu su bili bliski zbog toga što je bio pod snažnim

uticajem filozofske misli Kanta i Lajbnica, kao i pedagoških učenja Rusoa i, naročito, Pestalocija (Žlebnik 1965: 111-118).⁴

Ako bismo i dalje razmatrali pretežno senzualističko-empirističkaka gnoseološka shvatanja, u kojima čulno i uopšte praktično iskustvo ima veliki značaj kada je u pitanju proces saznanja, a na kojima su izrasle i različite, ovde pominjane, pedagoške koncepcije očigledne nastave, i dalje bismo nalazili potvrdu za sve ono što je o značaju čulnog iskustva u procesu saznanja i nastave već rečeno. Zbog toga na ovom mestu treba konstatovati da svi koncepti očigledne nastave, ma koliko bili značajni, nisu uvek delotvorni. Posebno ne ako se proces nastave i saznanja temelji samo na čulnom opažanju ili posmatranju, ako se čulno iskustvo ne povezuje sa prethodnim saznanjima i sa mišljenjem, ako se čulnost glolrifikuje i sl. Na negativne posledice neadekvatno čulno utemeljenog procesa saznanja u nastavi naročito se ukazuje u teorijama učenja i nastave koje su se razvile na polju moderne psihologije učenja i savremene didaktike.

ULOGA ČULNOG ISKUSTVA U SAVREMENIM TEORIJAMA UČENJA I NASTAVE PIJAŽEOVO OBJAŠNJENJE PROCESA SAZANJA (KOGNITIVNOG RAZVOJA)

Poreklo znanja

Ž. Pijaže u svojoj knjizi *Poreklo saznanja* (1983) tvrdi da se mit o čulnom poreklu naučnog znanja proteže još od Aristotela. Kasnije su taj mit na različite načine održavali raznovrsni empiristi. Aristotel je zaista tvrdio da je celokupno naučno znanje izvedeno iz čula. Empiristi su tvrdili da su čak i apstrakcije čulnog porekla. Tako na primer fizičar Mah (E. Mach) je tvrdio da je fizičko znanje čist opažajni fenomenalizam. Matematičar Dalamber (d'Alamber) je razvoj aritmetičkih i algebarskih pojmova pripisivao čulima. Enrikez (F. Enriquer) je stvaranje različitih vrsta geometrija (metričke, projektivne, topološke) ovog ili onog oblika pripisivao kinestetičkim, vizuelnim ili sličnim čulnim podacima. Pod uticajem mita o čulnom poreklu celokupnog saznanja bio je i tzv. bečki psihološki krug (Janković 2008).

Nasuprot prethodnim shvatanjima poznati fizičar Plank (M. Planck) u svom delu *Uvod u fiziku* smatrao je da se do najvažnijih saznanja u fizici na primer došlo upravo udaljavanjem ili oslobađanjem od čulnih podataka. Amper (J. Ampère) je početkom XIX veka govorio da je čulni utisak običan simbol i da oni koji prihvataju njegovu istovetnost sa objektom podsećaju na primitivne ljude (Pijaže bi rekao na decu).

⁴ Herbart je prihvatao psihološku koncepciju da se sve duševne pojave sastoje od predstava. Predstave se na različite načine i prema određenim matematičkim zakonitostima udružuju i tako čine svu raznolikost i šarolikost naše svesti (želje, osećanja, volja, saznanja, ...). Nove predstave postaju sadržajem naše svesti tako što se prethodno bore sa starim ili ranije osvešćenim predstavama. Taj proces ili način Herbart je nazvao apercipijom. Ukoliko nove predstave ne postanu sadržajem naše svesti, tj. svesne, one „potamne“. Apercipija je za Herbartu najvažnija u procesu saznanja. Razumljivo je da je ovakvo objašnjenje psihičkog života i procesa saznanja isuviše izintelektualizirano i da je suviše mehanicističko, jer se borba između starih i novih predstava odvija po strogo matematičkim zakonitostima.

Pjeron (H. Piéron) kaže da je čulni utisak simboličke prirode i da nikada ne dostiže stepen objektivnosti koji odlikuje najjednostavniju matematičku jednačinu (Isto 2008).

Da li je i u kojoj meri je znanje čulnog porekla ili su za to zaslužne naročite akcije odgovor nalazimo u Pijaževim objašnjenjima koja su u vezi sa: poreklom znanja, fizičkim i logičko-matematičkim znanjem, figurativnim i operativnim znanjem i, konačno, u njegovom shvatanju uloge očiglednosti u pojedinim fazama sazajnog razvoja deteta.

Saznavanje, tvrdi Pijaže, nije prosto gomilanje informacija iz spoljašnjeg sveta. To je aktivno delovanje subjekta na predmete (prema: A. Mikalački-Briski 1989).

Aktivan odnos sa okolinom dete uspostavlja operacijama tipa *akomodacije*, tj. prilagođavanjem ponašanja novonastaloj situaciji da bi se nove činjenice *asimilovale* ili *inkorporirale* u već postojeće sazajne strukture deteta. Time se nepoznato čini poznatim i novo svodi na staro. Tako se saznaje, ali istovremeno i gradi nova mentalna struktura koja će drugačije funkcionisati u narednim situacijama saznavanja. Ujedno to je i *mentalni rast*, tj. razvija se kapacitet za naredna saznanja ili opšta sposobnost učenja, koja se zove inteligencija.

S obzirom da je po Pijažu mnogo vrednije saznanje zasnovano na aktivnom otkrivanju istine, nego saznanje zasnovano na usvajanju gotovih znanja i prihvaćenih istina, cilj obrazovanja treba da bude usmeren na razvoj: radoznalosti, unutrašnje motivacije, kreativnosti, adaptivne inteligencije, sposobnosti interakcije u odnosu na predmete i kooperacije sa vršnjacima i učiteljem, kao i drugih sposobnosti značajnih za samostalno rešavanje zadataka. Drugačije rečeno, značajni obrazovni zadaci po Pijažu su: formiranje struktura, razvijanje kognitivnog stila u smislu aktivnog i istraživačkog uma, razvijanje sposobnosti za transfer znanja, sposobnosti za generalizaciju, osetljivosti za probleme, individualnih potencijala itd. Dakle, učenjem u užem smislu stiče se znanje, a u širem smislu razvija sposobnosti mišljenja ili inteligencija. Po Pijažu da bi dete bilo sposobno da primi neku informaciju ono mora da već poseduje razvijene određene strukture da bi asimilovalo tu informaciju. To je osnovni razlog zbog čega, kaže Pijaže, ne možemo podučiti petogodišnje dete da primi informacije iz više matematike.

Što se tiče saznanja Pijaže smatra da ne postoji apsolutni početak, već da je novo saznanje integracija u strukture koje su urođene (refleksi) ili ranije stečene. Dobro ustanovljeno prethodno iskustvo omogućava učeniku da saznaje činjenice na bogatiji i tačniji način. Osim toga, šta će se saznati iz stvarnosti ne zavisi toliko od stimulusa koliko od struktura prethodnih znanja u koje je stimulus asimiliran. Zbog toga isti stimulus neće biti isti za decu različitih uzrasta, pa ni za decu istog uzrasta. To zavisi od postojećih individualnih struktura. Zbog toga nije neobično što školska deca, čak i kada im je održano isto predavanje, neće davati iste odgovore na pojedina pitanja.

Stimulus nije stimulus sve dok dete ne odreaguje na njega. To znači da stimulus zavisi od asimilaciono-akomodativnog procesa koji se događa u organizmu. „Draž je draž samo u onom stepenu u kojem je značajna, a ona postaje značajna jedino u onom stepenu u kojem postoji struktura koja dozvoljava njenu asimilaciju, struktura koja može da integriše ovu draž i koja istovremeno pokreće odgovor Prema tome, nije preterano reći da prvo postoji odgovor, ili ako želite, na početku postoji struktura...” (Isto 1989: 32).

U vezi sa ovim značajan je i Pijažeov osvrt na to da u embriogenezi postoje periodi kada ćelijsko tkivo postaje osetljivo na određene uticaje na koje ranije nije reagovalo. U tom smislu nalazi da je potrebno da protekne izvesno vreme da bi dete dostiglo određen nivo „spremnosti” ili „osetljivosti” za određene stimulse iz okoline pre nego što na njih može da odgovori.

Fizičko i logičko-matematičko znanje

U procesu saznavanja veoma su značajne dve vrste iskustva: *fizičko* i *logičko-matematičko* (Ž. Pijaže 1983: 25-26, 37). Fizičko se sastoji u opažanju i dejstvovanju na objekte i dolaženjem do određenih znanja o objektima apstrahovanjem iz samih objekata. To je obično empirijsko iskustvo. Ovakvo iskustvo ili učenje pretrhodi logičko-matematičkom. U slučaju logičko-matematičkog iskustva saznanje se ne izvodi iz samih objekata, već iz akcija koje se vrše na objektima. Fizičkim iskustvom se dolazi do svojstava samih objekata – boje, veličine, oblika itd., a logičko-matematičkim iskustvom do svojstava kao što su red, klasa, zbir i sl. Saznaju se osobine koje nisu sadržane u samim objektima, već su rezultat akcija koje se vrše na objektima. Druga vrsta iskustva je važnija, ali, ipak, treba imati u vidu da se fizičko i logičko-matematičko saznanje prožimaju, dopunjavaju i uslovljavaju. Tako, na primer, da bi se izgradio logičko-matematički okvir potrebna je pored reflektujuće apstrakcije i prosta apstrakcija, jer je neophodno izdvojiti fizička svojstva iz objekta pa tek onda ustanoviti veze među njima.

Različita priroda saznanja zahteva i različite načine obučavanja. Do fizičkog saznanja učenik dolazi radeći na objektima i posmatrajući reakcije objekata. Posebno ako su im ti objekti i njihove reakcije interesantni. Da bi učenik video da li neki predmet tone ili ne to ne treba da mu saopšti učitelj. Odgovor mu daje sam predmet. U ovom slučaju učenik sam *otkriva*. Zadatak učitelja je samo da organizuje sredinu i da pripremi materijale. U slučaju logičko-matematičkog znanja stvari stoje drugačije. Logičko-matematičko znanje se ne može direktno poučavati. Ono se *konstruiše* od odnosa koje učenik sam uviđa među objektima i gde svaki sledeći odnos koji se stvara je odnos među već stvorenim odnosima. Za ovo saznanje su potrebne određene strukture.

Figurativno i operativno znanje

Postoje još dva značajna aspekta znanja koja mogu biti interesantna i sa aspekta pedagoške implikacije očiglednosti u nastavi. To su: *figurativno* znanje i *operativno* znanje.

Figurativno se povezuje sa statičkom konfiguracijom date situacije, dok operativno znanje transformiše datu situaciju. Operativno je šireg pojmovnog značenja, isključuje senzo-motorne aktivnosti, a uključuje akcioni aspekt. To je u pravom smislu intelektualno znanje.

Na senzo-motornom periodu razvoja oba aspekta znanja su ujedinjena jer su sva funkcionisanja strogo perceptivna i motorna pa zbog toga i figurativna. Za vreme pre-operacionalnog perioda (od druge do šeste godine života) i posle u intelektualnom razvoju dolazi do postepenog povećanja u operativnom znanju sa uzimanjem u obzir figurativnog znanja.

Što se tiče figurativnog znanja ne treba misliti da je svo saznanje svedeno na percepciju. Percepcija jeste najprimitivniji oblik figurativnog znanja, ali se javlja i imitacija i to u tri varijante: 1) imitacija prisutnog objekta tokom senzo-motornog perioda, 2) odložena imitacija – karakteristična za period simbolizacije i 3) internalizovana imitacija koja se u vezi sa svakim čulnim opažanjem može pojaviti u vidu mentalne slike.

Mentalne slike o kojima je reč pojavljuju se u vidu:

- 1) percepcija sa pratećom imitacijom,
- 2) odložene spoljašnje imitacije i
- 3) internalizovane imitacije, kao instrumenta figurativnog znanja.

Figurativni aspekt znanja svodi se na predstavljanje, a operativni aspekt na transformisanje realnog znanja prema sopstvenoj strukturi u vidu unutrašnje akcije, a to je osnovni aspekt intelektualnog razumevanja. Figurativno znanje nikada se ne događa izolovano od nekih operativnih aspekata. Neki operativni aspekti uvek moraju biti prisutni u svakom figurativnom znanju.

Figurativni i operativni aspekt znanja lakše razlikujemo tako što se figurativno više veže za materijalni aspekt znanja, a operativno više za aspekt razumevanja.

Ova dva aspekta znanja mogu se razlikovati i po nivou razumevanja. U Figurativnom aspektu imamo minimum razumevanja, a u operativnom znanju imamo visok nivo razumevanja. Samo ovo drugo znanje je provokativno i omogućava visoku ekspanziju.

Bez obzira na to kakve razlike između ova dva aspekta znanja postojale istina je da postoji interakcija između figurativnog i operativnog znanja. Figurativno ne može bez operativnog. Kako je potrebno saznanje stanja stvari, tako je potrebna i transformacija.

Na osnovu svega iznetog, a ne odričući odgovarajući značaj čulnog iskustva, naročito u fizičkom znanju, Pijaže (1983: 90) je tvrdio da „saznanje nikad ne proishodi iz čistih čulnih utisaka, već iz onoga što akcija unosi u ono što je već postojeće” i dalje da „čulni utisci ili opažanja, to ćemo svakako prihvatiti, učestvuju uvek u početnom stadijumu obrazovanja saznanja; ali oni nikada nisu jedini koji u tome učestvuju i ono što se pored njih upliće u ovaj proces podjednako je značajno za naše saznavanje.”

Uloga očiglednosti u pojedinim fazama saznanjnog razvoja

Pijaže nalazi da saznajni razvoj kontinuirano prolazi kroz četiri stupnja ili perioda ili razvojna perioda. To su:

1) *Senzomotorni stupanj* (od rođenja do navršenih 18 meseci života, odnosno do pojave govora). U ovom periodu dete saznanje posredstvom čula i manipulacije sa predmetima. Za dete u tom periodu postoji samo onaj predmet kojeg dete može da drži u ruci. Ako taj predmet sklonimo on za dete više ne postoji. Tek kasnije dete će biti sposobno da predmet konstatuje putem čula ili na osnovu iskustva. Ako se taj predmet ukloni iz polja opažanja on za dete neće postojati. Za saznanje u ovom periodu

naročito su značajne sazajne aktivnosti kao što su: manipulativne aktivnosti, čulno opažanje, motorne aktivnosti, igra i aktivnosti u vezi sa održanjem života.

2) *Period pre-operacionalnog mišljenja* (od druge do šeste godine života) je period kada dete već govori i kada za njega postoje i predmeti koji su van čulnih opažaja. U ovom periodu se formiraju izvesne pretstave tako da dete može donositi jednostavnije zaključke. Na pre-operacionalnom stupnju pojmovi počinju da se internalizuju, tj. da se delimično odvajaju od akcija koje se sa njima vrše, ali još uvek njima dominiraju lična („egocentrična”) stanovišta deteta. Kada kasnije postanu „objektivni” tj. internalizovane šeme akcija, Pijaže će ih nazvati *operacijama*. Operacije se dostižu u srednjem detinjstvu. To su, na primer, aktivnosti sabiranja, množenja, deljenja, klasifikovanja i slične logičko-matematičke aktivnosti.

4) *Period formalno-logičkih operacija* (period posle 11 godina – pubertet, adolescencija, zrelost) je period kada odrasla osoba ume da misli (sudi i zaključuje) i to na osnovu pretpostavki, a ne samo na osnovu konkretnih predmeta. Može da se služi apstraktnim kategorijama. Pijaže smatra da u 15. godini života promene u sazajnim strukturama dostižu vrhunac.

Sazajni razvoj kod sve dece teče istim redom, tvrdi Pijaže, s tim da svako dete ne ulazi u narednu fazu istovremeno i u njoj se ne zadržava isti broj meseci.

Sa aspekta očiglednosti u nastavi ili u procesu sazajanja uopšte Pijažeova shvatanja su višetruko značajna. Naročito u pogledu sledećeg: 1) da je skoro jedini put sazajavanja deteta u ranom detinjstvu put senzo-motornog opažanja i aktivnosti; 2) da se proces sazajanja mora u pre-operacionalnom periodu (uglavnom do polaska u školu) temeljiti na čulnom sazajnju jer je čulno sazajanje istovremeno i osnova za pojavu i razvoj mentalnih operacija višeg reda; 3) da je čulno opažanje, odnosno očiglednost postignuta na razne načine, značajna i u periodu tzv. konkretnih operacija, a koji se poklapa sa životnom dobi kada su deca obuhvaćena razrednom nastavom. To je doba kada se mišljenje i apstraktne operacije u velikoj meri temelje na operacijama sa konkretnim predmetima; 4) Pijaže je, konačno, otklonio i pogrešna mišljenja vezana za glorifikovanje čulnog iskustva u procesu sazajanja (Aristotel i kasnije empiričari). Naročito svojim stavom da sazajanje nikada ne proizilazi samo iz čulnog iskustva, već više iz onoga što u čulna iskustva ili opažanja unose aktivnosti deteta.

Sličnu ocenu o ulozi čula i očiglednosti u sazajnju nalazimo i u drugim kognitivističkim teorijama učenja (M. Polani, Dž. Bruner, Vigotski, Galjperin, Ganje, Talizina i dr.).

SAVREMENJA DIDAKTIČKA SHVATANJA O ULOZI ČULNOG OPAŽANJA ILI OČIGLEDNOSTI U SAZAJNJU I NASTAVI

Hans Ebli (prema: M. Vilotjević 1999) tradicionalnim shvatanjima očiglednosti zamerio je naročito to što su na takva didaktičko-metodička shvatanja veoma mnogo uticale senzualističko-empirijske teorije. U tim teorijama se verbalističkim

znanjima suprotstavljaju očigledne predstave ili „slike”. Očiglednim predstavama i slikama dodeljuje se centralna uloga. Zbog toga kada vršimo prikazivanje, ističe Ebli, treba se držati onih načina u kojima se ima na umu prevazilaženje i relativizacija realnosti u vezi očiglednosti i očigledne nastave upozorava na sledeće: pojam očiglednosti ne sme se izjednačavati sa čulnim opažajima jer se očiglednost odnosi na celokupnu oblast u kojoj se mladi sreću sa nekim objektivnim, nezavisno od toga da li je to materijalne ili duhovne prirode; pojam očiglednosti se odnosi na izvesnu neposrednost ovog susretanja; uprkos te neposrednosti i bliskosti objektivnog u očiglednosti to što se posmatra nije dato kao gola prisutnost i kao nešto pojedinačno i posebno jer se uvek u posebnom poima i nešto „opšte” u čemu je dato i to što je neposredno.

V. V. Davidov (1996), istaknuti ruski pedagog, isticao je da je tradicionalnom principu očiglednosti u nastavi neophodno suprotstaviti princip predmetnosti, odnosno tačno ukazivati na one specifične aktivnosti koje se imaju obaviti sa predmetima kako bi se javili sadržaji budućih pojmova.

Za razliku od tradicionalnog shvatanja očiglednosti, koje ostaje više na saznanju činjenica, primenom principa očiglednosti u savremenoj nastavi fiksira se mogućnost otkrivanja učenicima sveopšteg sadržaja nekog pojma kao osnove za sledeće zaključivanje o delimičnim pojavama. Time se, ističe V. V. Davidov, utvrđuje i način prelaska od „opšteg ka posebnom” u procesu nastave. To ne znači da misaoni procesi vezani za očiglednost gube svaki značaj, već da je svakidašnje mišljenje pod dominantnim uticajem očiglednosti.

L. S. Vigotski (1983: 224 – 227) ulogu neposrednog iskustva naročito je isticao u formiranju tzv. *spontanih* pojmova. To su pojmovi koji se, za razliku od *naučnih* pojmova (na čiji razvoj, sa polaskom deteta u školu, najviše utiče nastava) formiraju kod predškolskog deteta u spontanim ili svakidašnjim životnim situacijama. Čulno iskustvo je, po shvatanju Vigotskog, isto tako važno i u formiranju naučnih (sistematičnih, tačnih i prema principima određenog nastavnog predmeta ili nauke sređeni pojmovi), s tim što se sada dominantno čulno iskustvo u procesu saznanja zamenjuje logikom mišljenja. Međutim, do mišljenja ni sada ne bi moglo doći bez oslonca na čulna iskustva. Zapravo, reč je o tome da dete ni sada ne bi imalo o čemu da misli. Tek sa osloncem na raznovrsna čulna iskustva, usput motivisano i podsticano od stručne odrasle osobe, dete može da uočava izvesne bitne veze i odnose među stvarima i pojavama i da misaono tumači ili objašnjava prirodu te veze.

Američki psihijatar **D. Osobel** (David Ausubel 2000) osmislio je i u jednoj od svojih studija izložio jednu od trenutno najzanimljivijih kognitivističkih teorija učenja. Bez obzira što je svoju teoriju nazvao *teorijom smislenog verbalnog učenja*, on je smatrao da se proces uspešnog učenja oslanja, pre svega, na logična i dobro utemeljena verbalna objašnjenja nastavnika, a onda, u svojoj opažajnoj ili čulnoj komponenti, i na nastavna sredstva koja predstavljaju grafički ili na neki drugi očigledan način dobro odabranih i uzročno-posledično povezanih elemenata ili naučnih pojmova kojima se u najbitnijem učeničima vizuelno predstavlja ono što treba naučiti. Takva sredstva su, tvrdio je Osobel, najbolja potpora ili oslonac mišljenju. U neposrednoj nastavnoj

praksi to su, na primer, grafičke sheme, mape (uključujući i tzv. mentalne – T. Buzan), prikazi i drugi slični oraganizatori naučnih pojmova ili znanja.

ZAKLJUČAK

Za razliku od ranijeg glorifikovanja uloge čulnih aktivnosti i senzacija u procesu saznavanja u savremenijoj didaktičko-metodičkoj literaturi očiglednost i očigledna nastava razmatraju se pretežno u aspektima teorije o jedinstvu saznavnih funkcija (posmatranje – mišljenje – praksa). Tu se naglašava i mišljenje, tj. da učenici u procesu saznanja posmatraju spoljašnje manifestacije predmeta, pojava ili procesa kako bi na osnovu toga misaono dokučili unutrašnje uzročno-posledične veze i odnose i tako lakše razumeli određene pojave, procese i zakonitosti. U tom smislu, gledano istorijski, ideja o značaju i načinu stvaranja uslova za očiglednu nastavu je postepeno evoluirala. U savremeno shvaćenoj očiglednosti u nastavi osigurava se jedinstvo konkretnog i apstraktnog, pojedinačnog i opšteg, neposrednog i posrednog, pojavnosti i suštine, posmatranja i mišljenja, nižeg i višeg stepena saznavanja. U tom smislu očiglednošću se ostvaruje ne samo sticanje tačnih znanja, već se stvara povoljna osnova za razvijanje psihičkih funkcija, kao što su percipiranje, predočavanje, zapamćivanje, mišljenje, pažnja, motivacija, emocionalno doživljavanje itd.

Takva shvatanja prožimaju radove istaknutih autora u oblasti psihologije učenja, ali i didaktike. U radovima pretežno metodičko-didaktičkog karaktera što se tiče očiglednosti, očigledne nastave i uloge različitih procesa perceptivnih, misaonih i drugih aktivnosti u učenju i nastavi naročito se ističe: 1) da se u procesu naučnog saznavanja mora polaziti „od živog posmatranja ka apstraktnom mišljenju, a od toga ka praksi”, jer je ovakav put najbolji način sticanja prvih iskustava i saznanja o objektivnoj stvarnosti, a doprinosi i razvoju sposobnost posmatranja; 2) čulno iskustvo ili percepcije su u procesu saznanja polazna osnova i veoma su značajni, ali se na tome ne može ostat; 3) na posmatranje se mora nadovezati rasuđivanje, misaona obrada čulnih podataka, uočavanje međusobnih veza i odnosa; 4) očiglednost se razumeva u smislu da je ona u funkciji misaone aktivizacije učenika, odnosno polazne etape u procesu saznanja i završne faze u smislu praktične provere saznanog; 5) perceptivno saznanje je temelj na kome se gradi znanje, pa zbog toga percipiranje ili čulno opažanje mora biti potpuno da bi percepcije pokrenule pažnju, interesovanja, maštu, pamćenje, misao i druge procese; 6) očiglednost ne treba tumačiti samo kao gledanje i posmatranje i ne treba je svoditi samo na vizuelnu komponentu; 7) zbog ukupnog značaja čulnog iskustva u procesu saznanja nisu retki didaktičari koji očiglednosti u nastavi nazivaju i *principom konkretnosti i apstraktnosti*; 8) nastava je očigledna kada kod učenika pokreće i afektivne mehanizme.

Za savremena shvatanja očiglednosti važno je istaći i to da se očiglednost i posmatranje međusobno ne suprotstavljaju. To su dve etape jednog te istog procesa saznavanja. Posmatranje neke predmetne stvarnosti je početna, a razmišljanje završna faza saznanja. Očiglednost je najzastupljenija tamo gde se upoznajemo činjenice, ali č-

njenice nisu kraj nastave (sticanja znanja), već njen početak. Proces saznanja koji teče od doživljavanja konkretnih činjenica, preko predstava, do apstraktnog mišljenja ima induktivni put (od konkretnog ka apstraktnom). Taj put je zastupala više tradicionalna didaktika. U savremenoj didaktici pridaje se i značaj obrnutom ili deduktivnom putu (od opšteg – apstraktnog ka pojedinačnom). Očiglednost je i ovde, takodje, značajna jer opšta shvatanja treba potkrepiti činjenicama.

LITERATURA

- Ausubel, P., D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge A Cognitive View*. Dordrecht/Boston/London/Kluwer Academic Publishers
- Davidov, V. V. (1996). *Teorije razvojne nastave*, Moskva: Ruska akademija nauka, Psihološki institut
- Janković, A. (2008): *Efikasnost učenja primenom različitih modela očigledne nastave u predmetu poznavanje prirode* (odbranjen magistarski rad). Sombor: Pedagoški fakultet
- Јанковић, А. (2009): Очигледна настава у теорији и пракси. НАСТАВА И ВАС-ПИТАЊЕ, год. LVIII, бр. 4, стр. 509 – 522, Београд
- Коменски Ј. А. (1967). *Велика дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије
- Laertije, D. (1973). *Život i mišljenja istaknutih filozofa*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod
- Микалачки – Бриски (1989). *Педагошке импликације Пијажеове теорије*. Београд: Савез друштвава психолога СР Србије
- Міоџиновић, Лј. (2002). *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Песталоци, Х. (1946). *Како Герцлорда учи своју децу*. Београд: Просвета
- Ријаже, Ж. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit
- Suhoodolski, B. (1972). *Moderna filozofija čoveka*. Beograd: Nolit
- Русо, Ж. Ж. (1950): *Емил или о васпитању*. Београд: Знање предузеће за уџбенике НР Србије
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1, 2, 3*. Београд: Учитељски факултет
- Zaječaranović, G, V. Stevanović (1973). *Filozofija*. Beograd: Zavod za obrazovanje administrativnih kadrova SR Srbije
- Zaninović, M. (1985). Zagreb: Školska knjiga
- Žlebnik, L. (1965): *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga

Primljeno: 28.01.2015.

Odobreno za štampu: 20.04.2015.

Summary: The role of sensory perception in the process of learning and teaching at different times of existence of schools and teaching has been interpreted differently. What contributed most to this was the dominant philosophical-gnoseologic concepts and ideas about the possibility of acquiring knowledge, as well as the theories of learning that have developed over time in the field of scientific psychology and didactics. This article provides an overview of philosophical-gnoseological views on sensory experience in acquiring knowledge in general, as well as the role of sensory experience or obviousness in teaching as a specific learning activity and learning. Finally, in the light of modern psychological and didactic teaching and learning theories, based on the respective philosophical-gnoseological views, on the one hand, and the relevant scientific knowledge about learning problems, on the other, a critical overview has been made of how the application of modern educational technology, which includes teaching aids with high didactic and methodological possibilities, can contribute to raising teaching and learning to a higher level of efficiency.

Keywords: perception, obviousness, learning, teaching, knowledge.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

БИЉАНА ЈЕРЕМИЋ, Педагошки
факултет у Сомбору, Сомбор

МИЛИЦА ПАВЛОВИЋ, ОШ “Ђорђе
Натошевић”, Нови Сад

СМИЉАНА КОЈИЋ ГРАНДИЋ,
ОШ “Јован Поповић”, Кикинда

ЗАГОРКА МАРКОВ,
ВШСС за образовање васпитача, Кикинда

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::78-053.4

371.3::73/78-053.4

BIBLID:

СИНЕРГИЈА УСМЕРЕНИХ АКТИВНОСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА У ФУНКЦИЈА РАЗВОЈА ДЕЦЕ

Резиме: Ауторке скрећу пажњу на маргинализованост усмерених активности музичке културе и ликовног васпитања у нашим предшколским установама. Путем ових активности дете експлицитно може да изрази своју креативност јер то представља његову природну тежњу. Ове активности подстичу учење и мотивацију код предшколске деце под условом да васпитачи правилно артикулишу дечје могућности у овим областима. Адекватан подстицај, односно, постављање музичко-ликовних проблема, доприноси развијању креативног мишљења код деце. Циљ овог рада је да укаже на неопходност што ранијег деловања на подстицање и развијање вокалних способности и ликовног израза код предшколаца. Ове активности врло често чине окоснице на које се надограђују остале усмерене активности предвиђене курикулумом предшколске установе.

Кључне речи: вокалне способности, ликовни израз, предшколска деца.

Увод

Од постанка човека па до данас музика је била саставни део живота а тиме и део васпитања и образовања. Може се рећи да је музичко васпитање најстарије васпитно подручје (Ројко 2012). Музика и ликовно васпитање се појављују као константа кроз читав систем. Мењањем програма долази и до промена у концепцији образовних садржаја, али одувек се сматрало, а тако је и данас, да ова подручја, пре свега, имају задатак да развијају естетски осећај, осећај за лепо и узвишено, осећај за уметност и да утичу на емоције које су саставни део сваког

појединца. Но, да ли је тако? Данашњи васпитно-образовни систем који прати програме оптерећен је активним музицирањем, описмењавањем, меморисањем података. Певање, сем у хору, не спада у естетско васпитање.

Једино васпитно-образовно подручје где је могуће неговати естетски осећај јесте слушање музике. Но, сама чињеница да се активности музичко и ликовно баве уметношћу није довољна да бисмо говорили о естетском васпитању. Првилним одабиром метода и васпитно-образовних принципа васпитач може да утиче на формирање дететовог односа према уметности и да обезбеди атмосферу у којој ће се развијати уметнички израз на експликативном нивоу. Приликом одабира садржаја потребно је узети у обзир когнитивни и емоционални развој детета, његове развојне потребе и интересе. Тиме се деци омогућава интерпретирање одређених аспеката света на иновативан и креативан начин, истраживање и формирање односа према музици, као и осталим гранама уметности, проширивање идеја и техника, развијање критичког мишљења и изражавање свог виђења одређеног дела.

У овом раду покушали смо да укажемо на значај слушања музике како на предшколском (тако и млађем школском узрасту) са аспекта где емоције одређују ликовни израз деце.

УМЕТНОСТ, СЛУШАЊЕ МУЗИКЕ И ЕМОЦИЈЕ

Шта је суштини образовања у уметности на предшколском и млађем школском узрасту? За Виготског (Vygotsky 1971:57) „уметност је метод доживљавања стварања, али оно што је створено није важно у уметности“. Дјуи (Dewey 1934, 1958) поставља образовање у уметности као искуства која се могу наћи у свакодневном животу са естетским квалитетима у којима учитељ „мери способност детета да негује однос према уметности“ (Dewey 1933: 288, према: Oreck 2006: 3). Уколико је уважавање дететових развојних потреба и целовитог развоја на свим подручјима његове личности један од приступа васпитања и образовања, онда уметност, како музичка тако и ликовна, ученицима пружа остваривање креативног потенцијала који се исказује у дечјим активностима игре, у истраживању и спознавању света (Blašković & Novaković 2013). Дечја „интелигенција“ у процесу учења и сазревања обухвата више од онога што је чисто логичко и интелектуално, а то су естетске и музичке способности које је истакао психолог Хауард Гарднер у својој студији *Оквири ума (Frames of Mind)*. Еиснер (Eisner 2002) истиче значај уметности од најранијег узраста у процесу васпитања и образовања због развоја уметничке интелигенције која утиче на све особине појединца. Као што се уметнички сензибилитет за књижевност не стиче писањем писаних састава на предмету матерњег језика и као што се сензибилитет за ликовна уметничка дела не стичете израдом резбарије (Адорно 1972:103) него искључиво читањем књижевних, односно посматрањем ликовних уметничких дела, „тако се ни музички уметнички укус не може развијати ситничарским бављењем око музике по

моделу уради сам, поготово ако то бављење од средстава прерасте у циљ, него једино слушањем музике“ (Ројко 2012:73).

Свака грана уметности својим јединственим програмом, како наводе Блумфилд и Чилдс (Bloomfield and Childs 2000) доприноси развоју креативности и усвајању специфичних знања. У ликовној уметности ученици развијају знања и вештине коришћењем различитих изражајних форми и анализирајући односе између уметника, уметничких дела и публике. Музиком ученици развијају знања, вештине и разумевање организовања звука, стварају представе о различитим стилевима различитих култура и времена, развијају способности за слушање и упознавање музике.

Ликовна уметност и музика се често узајамно повезују допуњују као модел у раду са децом у музичком и ликовном образовању. Музички и ликовни израз су повезани и са естетског аспекта како преко односа мелодије и линија, тако и преко тонова и боја (Таневски, 2008). И музичка и ликовна уметност користе се специфичним знацима за изражавање, представљајући тиме јединствен систем невербалне комуникације као универзални језик споразумевања. Ликовни језик користи термине: линија, боја, тон, форма, текстура, ритам, хармонија, контраст, градација, билансе, састав. Музички језик подразумева познавање нота користећи изразе као што су: тон, боја, ритам, мелодијске линије, хармоније, композиције, облик, контраст, градација.

Доживљавање музичког дела и опажање музичких појединости захтева правилан приступ одабраној композицији. Један од првих услова је подстицање жеље за слушањем одговарајућег дела и обликовање свесног, активног слушања. То подразумева анимирање деце, усмеравање њихове пажње на одређени музички садржај, односно појединост што се постиже спретном вербалном припремом и постављањем примерених захтева.

Основа слушања музике која произилази из циљева и задатака активности / предмета јесте способност детета да разуме и усвоји изражајне компоненте музике - темпо, динамику и метро-ритмичку структуру (деца их инстинктивно доживљавају кроз различите активности: певање, свирање, слушање).

УЛОГА МУЗИЧКЕ И ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ У ПРОЦЕСУ РЕЛАКСАЦИЈЕ ДЕЦЕ

Визуелна уметност, музика, драма и плес играју важну улогу у образовању. Нуде ученицима свих узраста могућности за лични израз, уживање, креативно деловање, машту, емоционални одговор, естетско задовољство. Уметност како наводи Барнс (Barnes 1990: 16) „подстиче децу да замисле у оку ума шта може бити, оно што јесте, као и оно што је било“, подстиче децу да користе своју машту, даје деци прилику да своју индивидуалност изразе у материјалном облику и учи их да постоји више од једног начина тумачења ствари јер у уметности не постоје „прави“ одговори.

Музика, уметност тонова, својим изражајним елементима ствара емоционални ефекат, расположење, које код слушаоца пре свега изазива одговарајуће осећање. Схватити уметничко дело значи пре свега доживети га осећајно, проживети га емоционално и тек на тој основи размислити о њему. Иако емоционална и мисаона активност у процесу слушања музичког дела иду временски паралелно, једна може да буде више наглашена од друге у зависности од склоности и тренутне пажње детета (Ивановић 1984).

Ликовни језик користи термине: линија, боја, тон, форма, текстура, ритам, хармонија, контраст, градација, билансе, састав. Музички језик подразумева познавање нота користећи изразе као што су: тон, боја, ритам, мелодијске линије, хармоније, композиције, облик, контраст, градација (Јеремић, Мишков, Којић 2014). Како наводе Блашковић и Новаковић (Blašković & Novaković 2013) визуелна уметност учи децу како да посматрају ствари око себе, како да употребљавају визуелне знаке и разумеју симболички језик уметности и решавају проблеме различитим средствима изражавања, она подстиче истраживачку активност, развија визуелно-просторну интелигенцију и дивергентно мишљење, развија осећај самопоуздања детета и доприноси његовом естетском и социјалном развоју.

С обзиром на садржај, активност слушање музике, у овом раду посматра се са аспекта емоционалног укључивања детета где музика има релаксирајуће дејство. Музику могу чути мала деца, немусикална деца па чак и животиње, али то није слушање музике (Albersheim 1974, 21). Код ликовног или књижевног дела дете може да се заустави, да га посматра и о њему размишља. Међутим, процес слушања садржаја музичког дела везан је за посебности које су условљене природом музике као временске уметности (Јеремић 2012). Музика се догађа у времену, она се догађа ту пред нама и постоји само један кратак тренутак, не можемо се зауставити и посматрати нити се по њој може шетати (Ројко 2012). Да би се нека уметничка музика прихватила потребно је њено понављање и познавање. Из тих разлога деца су у уводном делу активности (часа) слушала музику са задатком да пажљиво слушају, да се опусте и да покушају након слушања да одговоре на питања каква је осећања у њима изазвало дато музичко дело (радост, срећу, узнемиреност, тугу, бес, пријатност...). Оваквим приступом испуњени су (дидактички) принципи примерености и свесне активности јер рећи деци да само слушају па ћемо разговарати упадамо у проблем да деца не стекну никакав утисак нити представу. Емоционална припрема у служби је релаксације и мотивације деце. Један од елемената музикотерапије јесте слушање музике. У савременом свету музика се третира као средство за унапређивање квалитета живота и здравља. Класична музика се користи као саставни део медицинске, дефектолошке, психосоцијалне терапије и других терапија. Ова дисциплина се издваја као посебна у Музикотерапији, а поред тога што помаже у лечењу болести, она благотворно утиче и на здраве особе. Познато је да квалитетна музика ослобађа човека од стреса и анксиозности. Прегласна музика чија хармонија, мелодија и ритам нису чак ни минимално усклађена изазива негативне емоционалне реакције, а понекад и агресивно понашање (Јеремић 2012). Пратећи децје емоционалне реакције можемо да утичемо да се слушањем

класичне музике превазиђу негативне емоционалне реакције и утиче на развијање музичког укуса од најранијег узраста.

Деца ликовним средствима могу да изразе своја осећања-емоције и то на основу изражајних елемената музике – весела мелодија, са метричком пулсацијом и одређеним ритмом биће у ликовном изразу исказана кроз веселе боје, пулсацију покрета и ритам створене ликовне композиције. Стога је важно кроз педагошки рад усмеравати ученике и утицати на развој емоционалних доживљаја уметничког дела. У процесу формирања музичког укуса ученика најважније је научити их да слушају музику, јер само уколико је разумеју, моћи ће да је заволе и у њој уживају. Разумети музичко дело значи, пре свега, доживети га осећајно, проживети га емоционално. Тек након тога следи процес когниције. Познато је да емоционална и мисаона активност у процесу слушања музичког дела иду временски паралелно, али пажња ученика мора бити усмерена како би се обезбедило разумевање и усвајање музичког дела. Истраживање Џаслина и Вестфјела (Juslin & Västfjäll 2008) показује да људи вреднују музику првенствено на основу емоција које изазива и психолошким механизмима који се односе на обраду података који доводе до индукције емоција кроз слушање музике. У животу предшколске деце значајну улогу имају емоције. Емоционалне реакције су први облик везе деце предшколског узраста са околином, а служе за изражавање дечјег односа према свету. Оне су једно од средстава интеракције деце са одраслима и вршњацима. Емоције су први универзални темељ у изградњи међуљудских односа (Lewis M, Naviland 2000).

Слушање музике на предшколском и млађем школском узрасту не само да утиче на развој емоционалног живота ученика, њихових музичких способности и естетске културе, него је уједно за већину ученика можда једина могућност перцепције уметничке музике.

Спој два уметничка предмета на једном часу представљаја не корелацију јер је корелација према Ројку (2012) сематички-пројектована намера да се нешто прикаже и не упућује ученике на разумевање музике. Музика се као и ликовна уметност може схватити само из ње саме никако у некаквој корелацији са језиком, епохом или друштвеним поредком. Музика Шопена, Шуберта или Менделсона као композитора који припадају романтизму не може се и не сме тумачити са аспекта времена и прилика у којем је настала него искључиво као музика датих композитора. „Јер ако неке ‘одреднице’ романтичног уметника имају икакву вредност за историју, за музику су сасвим ирелевантне, више од тога, беспредметне, јер не објашњавају ништа, јер нас ни за милиметар не приближавају стварном разумевању музике“ (Roјko 2012:119). Никако се не сме дозволити да слушање музике на активностима (часовима) буде нешто успут и иза кулиса што данас јесте пракса, а нарочито након слушања или певања дати деци задатак да нешто нацртају. Запитајте се која је сврха таквог присуца, вежбати цртање или потрошити време до краја часа. Корелација да али на стилској основи где повезујемо начине изражавања уметника, или историјској, формалној.

**САВРЕМЕНИ МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ У РЕАЛИЗАЦИЈИ
АКТИВНОСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ЛИКОВНОГ
ВАСПИТАЊА - ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП**

Грујић Гарић (2009) је полазећи од потребе да сагледамо утицај дужине децјег боравка у вртићу уз примену различитих музичких програма на развој елементарних музичких способности (слушних и ритмичких), анализирао њихово садејство те поређењем добијених резултата дошла је до следећих закључака:

- Деца која су дуже похађала вртић и учествовала у предвиђеним активностима *Синмулацивној програми музичкој васпитања* показала су значајан напредак у развоју елементарних музичких способности у односу на децу која су учествовала у активностима *Акциуелној програми музичкој васпитања*.
- Постоје докази да је тачна хипотеза која говори о томе да похађање децјег вртића као фактор значајно утиче на развој елементарних музичких способности код деце предшколског узраста, који се остварује кроз утицај адекватних програма музичког васпитања.

У контексту претходних исказа веома је битно водити рачуна о реализацији усмерених активности музичке културе са аспекта одабира најквалитетније приступа. Због наведеног се Јеремић (2013), а на основу налаза истраживања залаже за увођење музичког педагога у реализацији васпитно-образовног процеса.

Основно полазиште методичара ликовог васпитања (који се баве методиком ликовног васпитања деце предшколског узраста готово четири деценије) је да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно кретивна, већ да нису довољно мотивисана да испоље емоције и преточе их у ликовни израз. Савремени методички приступ приликом реализације ликовног васпитања састоји се у интеграцији свега онога што деца истражују и доживљавају. Деца повезују усмерене активности са животним ситуацијама, стварност и имагинацију, па интегративно прилазе одређеној теми у току реализације ликовног васпитања. Традиционални начин реализације усмерених активности ликовног васпитања састоји се у фрагментацији која се огледа у односу између концептуалне, теоријске и васпитно-образовне праксе. Савремени приступ у реализацији усмерених активности ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и искуству детета. Очигледно је да деца врло рано почињу мислити, али нису способна да формулишу своје мисли реченицама. Они мисле у сликама. Због тога детету треба омогућити да што пре почне да се ликовно изражава, па да визуелне сигнале и симболе претаче у вербалне у намери да објасни свој цртеж (Којић, Марков 2013: 57).

У табели број 1. приказан је савремени методички приступ у реализацији усмерених музичких и ликовних у предшколској установи. Тежиште приступа је у слободи изражавања, избора, формирању доброг музичког укуса на што ранијем узрасту, подстицању самопоуздања, самопоштовања, подстицању вокалних способности, неговања позитивних емоција и др.

Табела број 1. Савремени методички приступи у реализацији музичких и ликовних активности

УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ: МУЗИЧКА КУЛТУРА И ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ*	
УВОДНИ ДЕО АКТИВНОСТИ	
Мотивација деце на ликовни израз путем вербалне асоцијације и музичке стимулације	
Вербална асоцијација (трајање до 2 минута)	Васпитач деци полугласно саопштава да седну на тепих, тако да имају довољно места (како би се психо-физички опустила), да дубоко удахну и издахну ваздух, да се умире и затворе очи. Тихим гласом (деца су смирена и углавном су у позицијама полуседећег става) васпитач им препоручује да покушају да „виде и осете“ музику која следи.
Музичка стимулација (трајање до 5 минута)	Препорука савремених методичких приступа у реализацији музичких и ликовних активности је да то буде класична музика примерена узрасту предшколца.
ГЛАВНИ ДЕО	
Решавање ликовног проблема коју музичка стимулација подстакла	
Деца устају са тепиха. Одлазе до свог места и почињу да се ликовно изражавају	
Ликовно изражавање деце (до 20 минута)	Деца заузимају своја места за столом и започињу индивидуални, групни и рад у пару. За додатне информације се обраћају васпитачу. На столу се налази радни материјал за цртање. Деца се подстичу да развијају сарадничке односе, да се једни другима обраћају тако да не ометају друге вршњаке. Деца која се опредељују за индивидуални рад такође се стварају оптимални услови. За ову фазу је битна толерантност међу вршњацима и међусобно уважавање.
Стваралачка експресија	Деца у зависности од квалитета и интензитета покренутих емоција путем музичке асоцијације почињу ликовно да се изражавају. Током рада размењују искуства и менталне слике које је у њима изазивала музичка стимулација. Дете може од васпитача да затражи да му понови пусти део или целу музичку нумеру. Васпитач то чини дискретно како не би реметио рад друге деце.
ЗАВРШНИ ДЕО АКТИВНОСТИ	
Анализа цртежа	
Стављање свих цртежа на изложбени пано у радној соби (до 5 минута)	Васпитач и деца ређају цртеже на пано. Место цртежа није условљено естетском проценом цртежа, већ се цртежи спонтано ређају у намери да деца увиде да за васпитача сваки цртеж има вредност. Понекад васпитач цртеже деце која имају тешкоће у развоју, недостатак самопуздања, или потичу из маргиналних група и сл. ставља на централни део паноа. Док васпитач уз дењу помоћ ређа цртеже, он их хвали и подстиче на анализу радова.
Анализа радова – индивидуални рад уз подршку	Деца анализирају своје радове. Дете које има проблема у изражавању добија подршку од васпитача и вршњака. Поред вербалне комуникације деца могу да користе невербалну комуникацију, вокално изражавање уз ритам и плес и сл. На крају деца износе мишљење о музичкој стимулацији.

*Могућа варијација је да се музика без паузе слуша током главног дела. Све зависи од циља методске јединице. Али, у сваком случају, циљ је да музика подсиче дете током стваралачког процеса. У првој варијанти дете на основу запамћене менталне слике ствара цртеж. Ако се определи да слуша музику током главног дела активности онда дете ствара непосредно под тренутним утиском, за разлику од претходног где је било паузе, па самим тим и дистанце у односу на почетак стваралачког процеса. Исту музичку нумеру је могуће слушати и током завршне активности, али тише него што је то случај кад се васпитач опредељује да музику пушта у уводном или главном делу активности.

Посебан значај у реализацији ових активности заузима део који се односи на формирање музичког укуса код деце предшколског узраста.

Закључак

Суштина савременог методичког притупа у реализацији усмерених музичких и ликовних активности се налази у подстицању и ослобађању дечијих емоција. У стручним круговима је благотворно дејство класичне музике на децу млађег узраста већ прихваћено као реалност. Корелација између музичких и ликовних активности се у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ негује дуже од четири деценије. Корелација музичких и ликовних активности омогућује свеукупни развој деце предшколског узраста уз поштовање индивидуалних разлика које омогућују деци да се развијају у складу са својим природним диспозицијама. Овај приступ је хуман јер дете од најранијег доба учи јединствености живота поштујући дечја интересовања, потребе и могућност, а да при томе не ремети рад и развој групе.

Ауторке рада су пошле од тезе да је у животу детета ритам присутан од најранијег детињства. Док оно пре свега слуша мајку када пева, покушава да подражава ритам тапшући рукама. Његове касније игре су углавном у ритму. Пошто оно тежи ка моторичкој активности, ритам је врло важан елеменат. Овај процес код детета развија и следеће аспекте: усавршава говор, развија памћење, пажњу, позитивне емоције и сл. На претходно се надовезује и искуство ауторке Којић (проишло из праксе) да се вредност дечјег цртежа налази у начину на који дете само види, проналази и открива свет који га окружује. Велико богатство се крије у разговору о цртежу (анализа цртежа – завршни део), јер нам дете у социо-емоционално подстицајном окружењу открива спонтано своје могућности, интересовања, потребе, недоумице... Анализирајући цртеж дете и пита, а то је веома значајно за даљу акцију васпитача. Своје способности деца развијају из својих могућности, а кроз интеракцију свог унутрашњег света и вртићког окружења. Дечији унутрашњи свет се, путем слушања одабране класичне музике, стално обогаћује, допуњава новим искуствима и учењем. Ликовно изражавање детета подстакнуто музиком је један нови квалитет који од најранијег узраста усмерава јединку ка правилном развоју који је у складу са његовом природом. Савремени

методички приступ корелације музичких и ликовних активности поред учења деце пружа осећај сигурности, па се можемо позвати на терапеутско-релаксирајуће дејство музике и ликовног израза.

ЛИТЕРАТУРА

- Adorno, W. T. (1972) *Dissonanzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 62-101.
- Albersheim, G. (1974) *Zur Musikpsychologie*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Barnes, R. (1990). Teaching art to young children 4-9. New Yourk: Routledge Falmer.
- Blašković, J & Novaković, S. (2013). Early Childhood and Preschool Education University Students' Views and Assessments Regarding Visual Art and Music Areas. *Croatian Journal of Education*. Vol:15; No.3/2013, pages: 583-609.
- Bloomfield, A., Childs, J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Грујић-Гарић, Г. (2009). Значај похађања вртића кроз примену различитих стратегија у развоју елементарних музичких способности. *Иновације у настави*, бр. 2. стр. 87-95.
- Ивановић, М. (1981): *Методика настава музичкој васпитања у основној школи*, Београд, Издавачка организација Књажевац.
- Јеремић, Б. (2012). Емоционалне реакције деце предшколског узраста у току слушања музике. У Т. Грујић (Ур.) *Темајски Зборник Научно – стручна конференција Методички дани Комисије васпитања за друштво знања*. (211-220).
- Јеремић, В. (2013). Recognition and support program for children talented for music at junior age of school children. *Metodički obzori*, Vol. 8/2 No.18. pp. 97 – 109.
- Јеремић Б., Мишков М., Грандић, Којић С. (2014). Аудиовизуелна перцепција и ликовни израз деце млађег школског узраста. *Норма*, 19 (1), 153-161.
- Juslin, P. N., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559 – 621.
- Којић, М., Марков, З. (2013). Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом. *Настава и васпитање*, 62, бр.1. стр.52-69.
- Lewis M, Haviland J, editors. *Handbook of emotions*. New York: Guilford; 2000.
- Oreck, B. (2006). Artistic choices: A study of teachers who use the arts in the classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 7(8). Retrieved [2.6.2012] from <http://ijea.asu.edu/v7n8/>

- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe teorijsko -tematski aspekti (Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Таневски, Т. (2008). *Ликовно изразување на децајта преку музика*. Скопје: Центар за детско уметничко изразување, музикотерапија и психо-физичка релаксација “Дундуле”.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: MIT Press.

Примљено: 28.01.2015.

Одобрено за штампу: 06.03.2015.

Summary: The authors point to marginalized role of directed activities of Music and Arts in our preschool institutions. With these activities a child can explicitly express its creativity, something to which they naturally incline. These activities motivate learning of preschool children if the teachers assess children's abilities properly in these fields. An adequate motivation i.e., formulation of musical-artistic problem contributes to the development of creative thinking of children. The goal of this paper is to point the necessity of the earliest possible influence on development of vocal abilities and artistic expression of preschool children. These activities very frequently make a framework on which other directed activities proposed by the curriculum of the preschool institution are built.

Keywords: vocal abilities, artistic expression, preschool children.

МИРЕЛА МРЂА

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

ЈАНКО МИЛОВАНОВИЋ

Шабац

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.311.4:51

371.314.6:51

BIBLID:

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ КВАЛИТЕТА УЧЕЊА РЕШАВАЊА МАТЕМАТИЧКИХ ПРОБЛЕМА

Резиме: Рад је заснован на истраживањима у вези са израдом докторских дисертација оба аутора. Основни циљ је да се афирмише улога оригиналне и позитивно евалуиране методике интерактивне наставе математике у учењу решавања проблема за млађе разреде основне школе. У ту сврху су прво сажето описане теоријске основе, а затим актуелни постулати методике наставе и учења. Како се у докторској дисертацији првог коаутора налази комплетан опис емпиријског истраживања и њихових резултата, у раду смо приказали само два основна графикана са одговарајућим тумачењима.

Кључне речи: интерактивна настава, математички проблеми, оригиналана методика, емпиријска евалуација

Увод

У савременој методици наставе математике, осим облика наставе и учења одређених углавном дидактичким истраживањима, доминирају три типа учења: учење појмова, правила и решавање проблема. Већина наставних јединица је одређена тако да се у њеној обради примењује само један од наведених типова учења. Иако учење решавања проблема представља врхунац наставе математике, оно је маргинализовано у односу на учење појмова и правила. Међутим, савремена истраживања показују да је интерактивном наставом и учењем могуће створити услове да и при учењу математичких појмова и правила у значајној мери учествује и учење решавања проблема.

Савремени образовни процес, у циљу постизања оптималних исхода учења, подразумева да се респектују разлике које постоје између деце исте ста-

росне доби и да се наставни процес одвија уз уважавање сваког ученика према његовим склоностима, вештинама и интелектуалним способностима.

ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Опште је прихваћено мишљење да је интерактивна настава и учење један од најзначајнијих фактора који утиче на побољшање квалитета наставе. У оквиру ове наставе и учења, посебан значај има решавање *математичких* задатака проблемског типа. Сврха интерактивног учења решавања проблема у почетној настави математике изражава се потребом задовољавања индивидуалних специфичности сваког ученика у хетерогеном одељењу, како би се максимално утицало на развој њихових способности за математичко мишљење. Прихватање наведене чињенице, као и жеља да се побољша квалитет наставе математике подстичу мотивацију наставника и ученика за рад интерактивним методама.

Стечена знања, као одраз учениковог активног деловања и учествовања у процесу наставе и учења, односно експерименталног и откривачког ангажовања, чине суштину интерактивног учења и наставе. Исходи таквог рада, сем трајности знања, су и оптимални развој когнитивних и конативних способности, критичности, креативности и многих других видљивих или мање видљивих вештина и карактера личности. Захваљујући социјалној интеракцији, интерактивним учењем се остварују промене у размишљањима, емоцијама, осећањима и понашањима људи и деце у школи.

У методици наставе математике разрађени су различити системи рада чијим се комбинацијама може веома успешно постићи интерактивност наставе и учења. Сузић предлаже следећа четири аспекта за анализу сваког облика интеракције у настави: „когнитиван, емоционалан, циљан и делатан” (Сузић, 2005: 133).

Формирање појединих карактерних особина и понашање сваког појединца, у великој мери, зависи од утицаја шире и уже друштвене средине. Социјална средина је извор различитих интеракција и узајамног деловања, при чему утицај на понашање појединца може бити изазван чешћим деловањем више појединаца или групе социјалне средине, а могуће је и обрнуто. У зависности од начина деловања и интензитета, сви утицаји су директног или индиректног карактера, односно јачег или слабијег интензитета, али су стално присутни. Зато су облици психосоцијалне интеракције: имитација, сугестија, симпатија и антипатија, идентификација, социјални притисак, фацилитација и инхибиција, одреднице у функционисању група. Они нису само важни чиниоци интерактивне наставе, него су, у глобалу, неопходни у организацији интерактивног учења уопште. „Интерактивно учење је процес који резултира релативно перманентним промјенама у замишљању и понашању које настаје на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији” (Сузић и др., 1999: 24).

Имитација је такав облик психосоцијалне интеракције у коме је неопходно присуство најмање једног модела и следбеника. Модел је лице које се имитира, а следбеник је имитатор, односно лице које имитира. У односу на утицај свести на имитацију она може бити намерна и ненамерна. У појединим ситуацијама људског понашања, када се стиче утисак одређених имитативних утицаја, говори се о псеудоимитацији. Лончар и Долачек наводе следеће активне глаголе који карактеришу овај облик учења: „изабрати, описати, открити, разликовати, одабрати, препознати, изолирати, открити, разликовати, успоредити, селектирати” (Лончар и Долачек, 2010: 41)

Сугестија, као један од облика психосоцијалне интеракције, је веома распрострањена у односима два субјекта. У том односу, сугератор настоји да пренесе неку идеју на сугерисаног или групу сугерисаних прималаца. У неким ситуацијама обележја сугестије и имитације су слична, па је тешко разликовати о ком облику психосоцијалне интеракције је реч. Социјални контакти, било ког нивоа, извор су многих сугестивних односа.

Симпатизија и антипатиција, као облици психосоцијалне интеракције, указују на одређене поступке међу људима, пре свега заснованим на емоцијама. Њихов значај и улога у социјалном животу индивидуа и групе је велики и разнолик. Међу најзначајније спадају: бирају се пријатељи и њима супротни ликови, одређују се пожељни и непожељни појединци за дружење, процењују се поступци и однос појединаца или група према лично постављеним критеријумима и одређују кораци и активности према појединцима или групама. Превладавање било којег од ова два облика, у свакодневним ситуацијама, за последицу може имати штетно дејство, јер су, углавном, одређени под утицајем ирационалних елемената.

Идентификација је сложенији психолошки процес и облик учења у коме се јединка поистовећује са другом особом у целости, односно прихвата већину њених особина и стилова понашања, па одтуда за овај облик учења је чест назив и поистовећивање. Један од најчешће испољаваних облика је емоционална идентификација или емпатија. Манифестује се у могућности индивидуе да саучествује у емоционалном стању друге индивидуе. Значај целовитог схватања емпатије је важан не само због успостављања повољне климе у оквиру одељенског колектива већ и због свеукупног постигнућа ученика, како у учењу тако и у социјалном понашању.

Социјални њирисак се може третирати као део климе која постоји у одређеној групи, а која доводи до осећаја обавезе појединаца да се придржавају или покоравају дефинисаним нормама и правилима групе. У многим ситуацијама представља неопходну потребу којом се у оквиру групе остварује дисциплина неопходна за рад. Најчешће примењива средства уверавања су у облику молбе, савета, препоруке, награде, похвале.

Фацилијација, као облик психосоцијалне интеракције, изазива реакцију олакшања и побољшања активности појединаца створену деловањем других

појединаца. *Инхибиција* је супротни облик психосоцијалне интеракције у односу на фацитацију. У њој присуство других појединаца изазива напетост, отежавање и погоршавање активности.

Повољна клима у одељењу је један од најзначајнијих услова за целокупан развој ученика, како у самом процесу учења, тако, уопште, и у социјалном развоју. Услов повољне климе је одредна категорија и модела интерактивне организације учења. Web и сарадници (Webb, Troper, and Fall, 1995) су, истражујући ефекте интерактивног учења, закључили да се учење у групама одвија уз учешће сваког појединца вршњачке групе, на природан начин и уз висок степен социјализације.

У интерактивном учењу, у добро организованим и структурираним малим групама, се остварује боље школско постигнуће и јача мотивација за учење, али остварује и превентивна заштита вршњачких сукоба и многих проблема социјалног карактера својствених узрасту адолесцената (Jonsson, Johnson and Stanne, 2001). Групе од четири до шест ученика, које имају јасне циљеве и задатке, су најбоља и најефикаснија организациона форма за остваривање кооперативног и интерактивног односа у учењу, показала су истраживања које је спровео Gillies (Gillies, 2003).

Кључно полазиште за интерактивно учење, по Сузићу и сарадницима, представља разумевање социјалних процеса који се дешавају при раду у малим групама, сазнања о начинима перципирања личног искуства ученика у интерактивном учењу и начину доживљавања тог процеса. Постигнућа ученика који стичу знања у склопу вршњачке групе интерактивно и кооперативно значајно су боља од постигнућа ученика који раде и стичу знања индивидуално. Истраживањем је посебно апострофирана улога следећа четири чиниоца интерактивног учења: „социјална подршка, услови за примање помоћи, структура задатака и перцепција ученика о раду у малим групама” (Сузић и сарадници, 2003: 138).

Сараднички однос, пружање и примање помоћи, истраживања су показала, много снажније утичу на квалитет и трајност знања ученика. Када размењују искуства и пружају помоћ другима учење је ефикасније, а примање минималне помоћи од других води ка напредовању у самосталности учења. Разменом искустава и идеја ученици остварују вербалну комуникацију и током сагледавања и анализирања проблема размењују улоге, скицирају и гестикулишу. О значају размене искустава, било кроз пружање или примање помоћи, Gillies наводи: „При пружању помоћи другима ученици су често у ситуацији да когнитивно реструктурирају информације, тако да их други разумеју и могу употребити” (Gillies, 2003: 137). Догађа се да и код самих давалаца помоћи се отворе нови видици и, у дијалогу са другима који траже допунска објашњења и појашњења, продубе властите спознаје. „У сваком случају социјално промотивни аспекти давања инструкција чине врло снажан мотивациони ефекат интерактивног и кооперативног учења” (Мрђа, М., 2013: 6).

Истражујући ставове које даваоци и примаоци помоћи у школском учењу имају према самим чиновима помоћи, Gillies and Ashman, 1988: Terwel, Gillies, van den Eden, and Hoek, 2001, су дошли до закључног става да ученици који су научили да пружају и примају помоћ у школском учењу показују виши ниво потребе и одговорности за помоћ вршњацима којима је она потребна.

Са трајањем интерактивног учења и услови за примање помоћи се повећавају. Дужина заједништва утиче да се код ученика у већем обиму развија смисао за потребе осталих чланова групе. Когнитивно, емоционално и бихејвиорално деца су ближа једно другоме него свом наставнику. „Деца могу бити свеснија о томе шта други ученици не разумеју него њихови наставници и често пружају објашњења која боље осветљавају оно што њихови вршњаци не могу схватити” (Gillies, 2003: 138).

Облик интеракције, између осталог, је детерминисан и структуром података, а стручност наставника да на основу ње одреди квалитет и интензитет интеракције добија на значају. „Ако желимо квалитетну интеракцију ученика, задаци треба да буду оријентисани на: упутства, помоћ вршњака и олакшавање учења” (Gillies and Ashman, 1998: 747).

Између чина примања помоћи и склоности ка пружању помоћи у интерактивном учењу постоји позитивна корелација, показала су истраживања која је спровео Ross (Ross, 1995). Исто тако се показало да потребе ученика да траже и пружају помоћ је у директној вези са повратном информацијом наставника о томе како се та помоћ може реализовати. Било да примају или дају помоћ, код ученика су изражене позитивне емоције.

Истраживања која су спровели Johnson and Johnson (2000) открила су да чланови групе у интерактивном учењу, заједничким учењем и поучавањем, помоћи и подршком, „остварују две крупне користи, како на нивоу групе тако и за сваког појединца наособ: промовише се социјализација и учи се учење”.

Истраживањем је потврђена претпоставка да интерактивно учење веома мотивационо делује на ученике и да се њиме постижу веома високи ефекти у погледу памћења чињеница (Suzić, 2002). Школа у којој би интерактивност била основни вид учења прихватљивија је и ученицима и родитељима, посебно разредне наставе. Поред стицања знања и вештина, учење и поучавање у школи је оријентисано и на развој личности ученика уопште, укључујући и развој његових социјалних компетенција.

Robert Stahl (1995) истиче да је кооперативно учење у учионици једно од најповољнијих видова испољавања учења у систему интерактивне наставе и учења. Истраживања вршена у више различитих школа показала су да ученици са кооперативним учењем:

- постижу боље резултате на тестовима;
- имају виши степен самопоуздања;
- брже и лакше усвајају знања и вештине;
- боље разумевају наставне садржаја.

УЧЕЊЕ РЕШАВАЊА ПРОБЛЕМА

Проблем уопште, као и математички проблем, термилошки, представљају одређени задатак који треба решити, али само онај кога карактеришу „следећа обележја:

- а) нешто непознато, неку празнину коју треба открити и попунити на основу података и односа који нису изричито дати;
- б) различит број могућности за решавање (једна или више);
- в) велику комплексност (за решење треба користити велики број сложених логичких операција);
- г) решење се налази не помоћу неког устаљеног обрасца (алгоритма) него је за то потребан стваралачки приступ и искуство;
- д) решењем проблема продубљује се знање, усвајају нове структуре сазнавања и развијају умне способности” (М. и Н. Вилотијевић, 2013: 2).

Наведена обележја карактеришу *проблемске задатке* у глобалу, а појмовна одређења, у овом случају, наставе математике им дају посебност у односу на проблемске задатке других наставних предмета за млађе разреде основне школе. Посебност проблемских задатака у настави математике произилази из дефиниције ових задатака „логички структурирана говорна цјелина која садржи квантитативне податке у различитим везама и односима, те захтјев да се из познатих података и услова, мисаоним активностима, пронађе непознати број, величина или рјешење логичког типа које се тражи постављеним питањем” (Милинковић, 2008: 3). Проблемски задатак у разредној настави карактеришу захтеви и релативно тешко уочљиве релације међу подацима неопходним за решавање, што изискује учениково мисаоно ангажовање највишег реда како би се правилно приступило његовом решавању и успешно дошло до решења.

У настави математике, прављење алгоритама за решавање неких практичних проблемских ситуација, али и одређивање других карактеристика везаних за разне математичке објекте (прављење стратегије за добијање неке игре, израчунавање особина разних скупова бројева и операција са њима итд.) најчешће су проблемски задаци. Ови задаци треба да буду вредни пажње ученика, односно да су довољно интригантни и да поседују одређени ниво изазова који подстичу истраживање и вредан рад. Проблем вредан пажње је сваки онај који доводи до циља а који подразумева подстицање ученика да аритметичке садржаје уче са разумевањем.

Појам *активно учење* подразумева дивергентно, самостално и стваралачко учење путем открића, решавања проблема и других видова самосталног испољавања ученика у поступку учења. У школама активне оријентације доминира рад у малим групама, тимски и индивидуализовани рад. Ничковић (1976: 9) тврди „да је учење путем решавања проблема највиши облик људског мишљења, његова суштинска манифестација и да с проблемом, у ствари, почиње акт и процес мишљења”.

За разлику од стања проблемске наставе у глобалу, настава математике за све старосне доби ученика је прожета проблемским ситуацијама и проблемским задацима. Њоме се ученик ставља у позицију да релативно самостално открива појмове и законитости, да долази до слободних и оригиналних решења и открића, макар и у релативном смислу. Због тога ученицима кроз различите и нове ситуације треба пружати прилику да богате своја знања и искуство.

Решавање проблема је стваралачка активност ученика која се заснива на процесу примене знања, како постојећих тако и нових, и, у зависности од сложености проблема, већем или мањем ангажовању мисаоних процеса ученика. Мисаоно ангажовање биће покренуто и јачег интензитета када из сложенијег проблема ученици, снагом сопственог размишљања, успеју да уоче и издвоје чињенице, везе и односе који имају одлучујући значај за решење. Као предуслов за уочавање суштинских обележја и ознака, а тиме и остваривања успеха у процесу решавања проблема, код ученика, кроз непожуривајућу мисаону активност, треба развијати моћ опажања. „Уколико се деца пуне да при решавању проблема прво размисле о томе шта би хтела да ураде, како желе да раде итд., онда се остварује бољи успех” (Zech; 1999: 362).

Релативно давнашња истраживања су показала да способност за учење путем решавања проблема поседују деца најранијег основношколског узраста. „С применом решавања проблема у настави треба почети од првог дана школовања чак и пре” (Продановић, Ничковић, 1974: 363).

Осим количине нових знања која би ученици требало да стекну решавањем одабраних задатака, наставник мора да зна и како да ученике усмери у поступак решавања проблема и примене знања у измењеним, новим ситуацијама, односно какве интервенције треба да предузме да би активност ученика дошла до изражаја. С тим у вези наводимо: „степен наставникових интервенција и код учења путем открића и код решавања проблема може бити веома различит: од давања пуне, јасне помоћи до врло дискретног вођења процеса, од дискретног мониторинга до партнерског рада на заједничком проблему у тиму с ученицима, где добија облик интерактивних метода рада” (Ивић и сарадници, 2001: 31).

МЕТОДИЧКИ ОКВИРИ ЗА ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ РЕШАВАЊА МАТЕМАТИЧКИХ ПРОБЛЕМА

Наставним програмима предмета Математика у основној школи дефинисани су општи циљеви и задаци, оперативни задаци и садржине програма и то за сваки разред посебно. Програми наставе Математике, као и других наставних предмета, регулисани су оквирно Законом о основној школи. Због тога су методичка трансформација и осавременење наставе математике условљени наведеним елементима Програма.

Општи циљеви и задаци, као и оперативни задаци, нису у довољној мери прецизирани наставним програмима Математике. Усвајање програмских садр-

жина, развијање или формирање појмова, стицање знања, умења, вештина и навика, савладавање градива, упознавање са основним карактеристикама појмова и правила и оспособљавање за примену, неке су од одредница којима се описује начин остваривања наведених циљева и задатака.

Осим наведеног, садржинама програма математике, називима и сажетим објашњењима за обраду одређене су и програмске целине. Међутим, наведени елементи програма не прецизирају у довољној мери оптимум и минимум очекиваних исхода наставе и учења математике, као и начине долажења до таквих исхода. Услед тога, основни задатак методичара наставе математике је да применом савремене методике и иновацијама утичу на максимално повећање ефикасности наставе математике. То практично значи да су исходи наставе и учења променљива величина која не зависи само од наставних програма. У нашем истраживању определили смо се да интерактивном наставом математике у млађим разредима основне школе утичемо на повећање ефикасности учења решавања проблема.

Оптимална индивидуализација је неопходан услов за квалитетну интерактивну наставу и учење. Ми смо се определили да тај услов испунимо коришћењем првенствено флексибилне диференцијације, односно диференциране помоћи наставника или најбољих ученика у малим групама. При том, подразумева се да су наставници добро упознати са правилним пружањем диференциране помоћи и да су оспособљени за њено квалитетно креирање. Ученике који у групном раду другом пружају помоћ, наставници морају да обуче и увежбају тако да их они у поменутој улози квалитетно замењују.

Уводећи у интерактивну наставу/учење реално могућу индивидуализацију, чинимо најбитнији корак у обезбеђивању квалитета њене реализације и жељених исхода. У складу са описаним теоријским основама истраживања, други корак представља оптималан избор наставних метода и дидактичких система, као и одговарајуће повезивање и интегрисање наставе. За јасне и прецизне описе интерактивне обраде наставних јединица или одговарајућа упутства, неопходно је утврђивање оквирне структуре наставних часова за обраду проблемских задатака. Ми смо се определили за структуру која садржи следећи опис уобичајених фаза у реализацији часова обраде наставних јединица.

Препаративна фаза

Интерактивно понављање предзнања ученика која су у непосредној вези са обрадом садржина за оперативну фазу.

Оперативна фаза

1. Наставник одређује проблемску ситуацију, најчешће постојећим уводним примером из уџбеника или његовом текстуалном допуном, а проблем дефинише уз учешће надарених ученика.
2. Ученици уз диференцирану помоћ наставника (најчешће индиректна помоћ) функционално постављеним питањима са повратном информацијом, декомпонују и решавају проблем.

3. На основу решења проблема ученици формулишу или анализирају записано правило, а ако је у уџбенику предвиђено, текст правила допуњавају речима.
4. Обрадом нових примера потврђујемо, проширујемо и обједињујемо усвајање сложенијих правила или начине решавања аналогних проблема.

Верификативна фаза

Верификативни резиме усмеравамо на обраду егземплара (решавања проблема) и део урађених примера (1-2) за потврђивање, проширивање и обједињавање. Затим следи задавање домаћег рада.

У припреми обраде наставне јединице за интерактивну наставу/учење, узимају се у обзир и најпогоднији облици рада за реализацију обраде са оптималним исходима. У току једног часа, најрационалније је комбиновање фронталног облика рада са радом у паровима. Ако је битна примена шире интеракције у малим групама, пожељно је да се о томе обавесте ученици на претходном часу, првенствено због распореда ученика у клупама. При том, узимамо у обзир и могућност коришћења одговарајућих наставних средстава.

Како је у интерактивној обради практично сваке наставне јединице присутна флексибилна диференцијација, тражимо у оквиру ње првенствено претходно описане активности. У временском интервалу између пружања помоћи и повратне информације, постоји простор за уношење елемената игре. На пример, такмичење у брзини и прецизности формулисања повратне информације, шаљиве допунске инструкције наставника и слично.

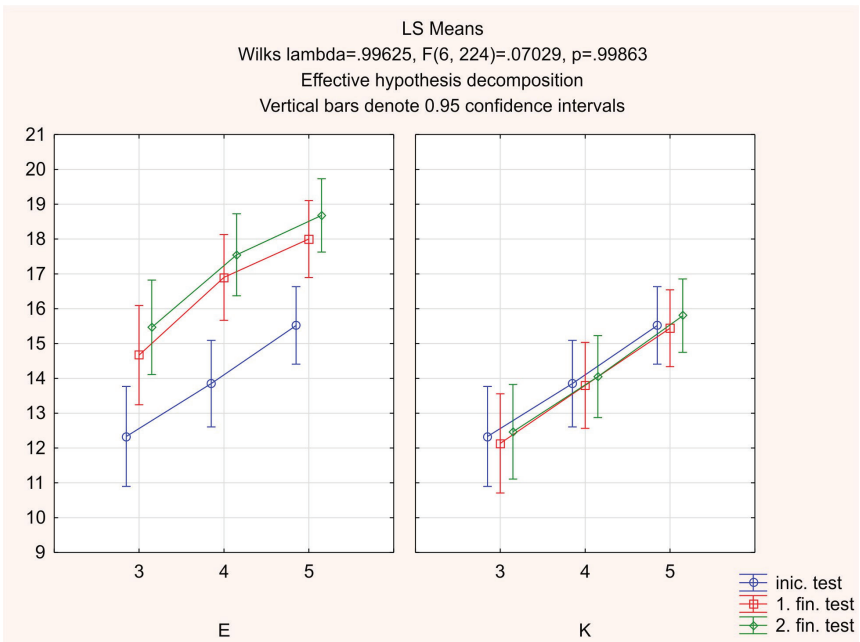
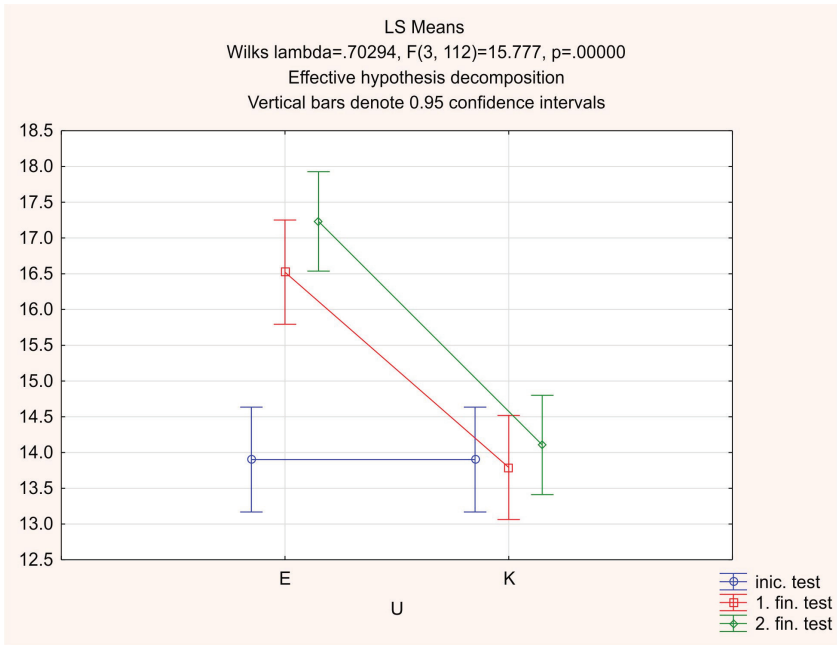
Моделу за примену описаних методичких оквира у припремању наставних јединица налазе се у дикторској дисертацији првог аутора овог рада. За све разреде обрада неких наставних јединица описана је у потпуности, а остале у скраћеном облику.

Опис најбитнијих резултата емпиријског истраживања

Из статистички прикупљених и обрађених података за овај рад смо издвојили графичке приказе за Е и К групу, сва три тестирања.

Из графичких приказа, t-теста разлика аритметичких средина, којима се упоређују резултати ученика Е групе на иницијалном, првом финалном и другом финалном тесту, уочавамо да постоје статистички значајне разлике у просечним оценама првог финалног и иницијалног теста, као и другог финалног и иницијалног теста.

Из графичких приказа, t-теста разлика аритметичких средина, којима се упоређују резултати *погрупа* ученика Е групе на иницијалном, првом и другом финалном тесту, уочавамо да постоје статистички значајне разлике у просечним оценама првог финалног и иницијалног теста, као и другог финалног и иницијалног теста, за сваку подгрупу Е групе.



Из графичких приказа t-теста разлика, којима се упоређују резултати ученика Е групе на првом и другом финалном тесту, уочавамо да постоји позитивна разлика између првог и другог финалног теста, али није статистички значајна.

Из графичких приказа t-теста разлика аритметичких средина, којима се упоређују резултати *појединачних ученика* Е групе на првом и другом финалном тесту, уочавамо да постоји позитивна разлика аритметичких средина првог и другог финалног теста за сваку подгрупу, али није статистички значајна.

Закључујемо да су постигнућа ученика Е групе, на оба финална теста, статистички значајно боља од постигнућа ученика К групе, на нивоу статистичке поузданости 0.95. Исти закључак се односи и на све подгрупе ученика. Такође, може се уочити да је највећи напредак постигла Е подгрупа са врло добром оценом из математике у трећем разреду. На тај начин емпиријски су потврђене основна хипотеза и обе подхипотезе.

Разлике аритметичких средина успеха ученика Е групе у односу на К групу, по појединим задацима, односно темама, приближно су једнаке. Њиховим упоређивањем може се закључити да не постоји тема која би посебно била погодна за рад по експерименталном програму. Исто тако, не постоји тема са значајно малим учешћем експерименталног фактора. Имајући наведено у виду, на испитиваном узорку није било потребно упоређивање успеха ученика по појединим задацима, односно темама.

Из графичких приказа узорачких дисперзија уочавамо да је средње квадратно одступање од аритметичких средина на оба финална теста мање за Е групу од одговарајућег одступања за К групу. Наведено важи за Е групу у целини, као и за сваку од подгрупа.

Из свега реченог можемо закључити да су ученици Е групе, након рада по описаној методици, постигли већу уједначеност напредовања у постигнућима. Наведено важи за Е групу у целини, као и за сваку подгрупу.

ЛИТЕРАТУРА

- Gillies, R. M. (2003): *"The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning"*, Journal of Educational Psychology, Washington, DC, 95 (1), pp.137-147.
- Gillies, R.,M. & Ashman, F.,A (1998): *"Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades"*, Journal of Educational Psychology, Washington, DC, 90, pp. 746-757.
- Ивић, И, Пешикан, А. Ж. и Антић, С.(2001): *Активно учење*, Приручник за примену метода активног учења / наставе, Институт за психологију, Публикум, Београд. <http://ponude.biz/knjige/i/Ivic,%20Pesikan,%20Antic%20-%20Aktivno%20ucenje.pdf> (Очитано: 3.7.2008.)

- Johnson, D. W., Johnson, F. P. & Stanne, M. (2001): “*Cooperative learning methods: A meta-analysis*”, на сајту: www.clcrc.com/pages/cl-methods.html (Оčitano 25. 01. 2005.)
- Lončar-Vicković, S., Dolaček-Aiduk, Z., (2010): ishodi učenja - priručnik za sveučilišne nastavnike, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, на сајту: http://www.unin.hr/data/iso_9001/vanjско_vrednovanje/Ishodi%20u%C4%8Denja.pdf. (očitano 20. 7 2014.)
- Милинковић, Д. (2008): *Проблемска методика у предшколској математици*, Нова школа, бр. 8, Педагошки факултет у Бијељини. <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/DragicMilinkovic.pdf>
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2013): www.edu-soft.rs/cms/.../hyperlink "http://www.edu-soft.rs/cms/.../PROBLEMSKA_NASTAVA_za_CD_.pdf" (očitano: 12.7.2014.)
- Мрђа, М., (2013): Интерактивно учење математике у млађим разредима основне школе, Учитељски факултет, Београд, докторска дисертација.
- Ничковић, Р. (1976): *Учење путем решавања проблема у елементарној настави математике*, Научна књига, Београд.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974): *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stahl, R. J. (1995): ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*, ERIC Digest, на сајту: <http://www.ericdigests.org/1995-1/elements.htm> (očitano 17.2.2010).
- Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*, ТТ-Centar, Ванја Лука.
- Сузић, Н. (2002): “Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера”, Образовна технологија, бр. 2, Београд, стр. 13-45.
- Сузић, Н., Стојаковић, П., Бранковић, Д., Хартоп, Б., Фарел, Ш., Илић, М., Мандић, Д., Милијевић, С., Лукић, Д. (2003): *Интерактивно учење II – друго издање*, Teacher training centre, Триопринт, Бања Лука.
- Сузић, Н., Стојаковић, П., Илић, М., Бранковић, Д., Милијеви, С., Крнета, Д., Станојловић, С., Таковић, П., Бањац, М., Грбић, Ж. (1999): *Интерактивно учење*, Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ канцеларија у Бањалуци, Бања Лука.
- Terwel, J., Gillies, R., van den Eden, P. & Hoek, D. (2001): “*Cooperative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective*”, British Journal of Educational Psychology, Washington, DC, 71, pp. 619-649.
- Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. (1995): “*Constructive activity and learning in collaborative small groups*”, Journal of Educational Psychology, Washington, DC, 87, pp. 406-423.
- Zech, F. (1999): *Grundkurs mathematikdidaktik - theoretische und praktische anleitungen für das lehren und lernen von mathematik*, Beltz Verlag - Weinheim und Basel.

Примљено: 03.02.2015.

Одобрено за штампу: 16.02.2015.

Summary: The paper is based on researches connected to preparation of the PhD theses of both authors. The main objective is to affirm the role of the original and positively evaluated method of interactive teaching of mathematics in learning to resolve mathematical problems in younger grades of primary school. Firstly, the theoretical grounds are summarized and described, followed by the method of teaching and learning. Being that the PhD of the first co-author contains a full description of the empiric research and its results, this paper shows only the two basic graphs with their corresponding commentaries.

Keywords: interactive teaching, mathematical problems, original method, empiric evaluation

ИВАНА ЈАРИЋ¹

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER

UDK: 821.163.41-1PavlovićM.
821.163.41.09

BIBLID:

ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ У ПЕСМИ „ОСВАЈАЧ ПРЕСТОНИЦЕ“ МИОДРАГА ПАВЛОВИЋА

Резиме: Интертекстуалност је једна од Павловићевих главних поетичких одлика. Према разнородном наслеђу од којег је градио своје песме односио се типично елиотовски – слободно га је преобликовао, мењао и надопуњавао, потенцирајући, притом, другачији начин размишљања и другачији однос према њему. Претпоставило се да је тако и у његовој песми „Освајач престонице“ која је предмет истраживања овог рада. Узимајући у обзир тему песме и културно-историјски оквир којем она припада, претпоставило се и то да је ова песма „исткана“ од следећа четири интертекстуална слоја: српске средњовековне историје, хришћанства, српске премодерне религије и усменог стваралаштва. Полазне претпоставке су потврђене и закључило се да је ова његова песма допринела остварењу главних циљева његове поезије: рушењу утврђених представа о неким феноменима, „окошталих“ образаца размишљања и закључивања и ослобађању од ушаблоњених емоционалних реакција.

Кључне речи: поетика, интертекстуалност, интертекстуални слој, Елиотовац, наслеђе, средњовековна историја, хришћанство, премодерна религија, усмено стваралаштво.

Увод

Поезија Миодрага Павловића кореспондира са разноврсним књижевним и, уопште културним, духовним и историјским наслеђем, почевши од баштине античке Грчке, преко Библије и српске средњовековне књижевности, српског усменог стваралаштва, па све до српске модерне и светске литературе. Његове песме „исткане“ од разнородних експлицитних и имплицитних цитата, те интертекстуалност представља доминантно поетичко начело стваралаштва овог ауто-

1 ivanajaric@gmail.com

ра. Уједно, различити слојеви цитатности су тако густо испреплетени у његовим стиховима да их је готово немогуће разлучити и одвојено тумачити.

Свеукупно наслеђе Павловић је схватао типично елиотовски² – односно, схватао га је као фикцију (текст), према којој се односио стваралачки креативно, слободно је преобликујући, мењајући и надопуњујући (што га и увршта у дискурс пост-модерне епохе). На тај начин реактуализовао је, деструктурирао и реинтерпретирао мит, историју и све културне и духовне тековине, апострофирајући притом другачији начин размишљања и другачији однос према свеукупном цивилизацијском наслеђу³. Павловићев однос према наслеђу подразумева сумњу у веродостојност званичне историје засноване на чињеницама, због свести да историју пишу „победници“, те да су стога чињенице селективно сачуване и да су им значење и смисао идеолошки условљени. Зато није ни правио разлику између историје („објективне истине“) и мита (фикције), свдећи их обоје на фикцију коју слободно прекраја, померајући хоризонте очекивања и нудећи ново виђење и очуђење (Деспић 2008).

Посебну Павловићеву пажњу привлачили су српска средњовековна историја, усмено стваралаштво и уопште све преломне тачке српске културе, историје и духовности после којих се гасила једна читава културно-историјска епоха или цивилизација (попут досељавања Словена на Балкан, примања хришћанства, протеривања богумила итд.). Те „окоснице“ на развојном путу српске историје, духовности и културе приказао је преломљене кроз призму „антислике“⁴,

2 „Међутим, ако приђемо једном песнику без оваквих предрасуда, често ћемо открити да не само најбољи већ и најиндивидуалнији делови његовог дела могу бити они у којима су мртви песници, његови преци, најснажније потврдили своју бесмртност. [...] Ипак, када би се једини облик традиције, преношења из генерације у генерацију, састојао у томе да следимо путеве оне генерације која нам је непосредно претходила и да се слепо и бојажљиво привезујемо уз њене успехе, нема сумње да би требало одгурнути такву ‘традицију’. Виђали смо многе такве једноставне токове који би убрзо утонули у песак; јер новина је боља од понављања. Традиција је ствар која има много шири значај. Она се не може наследити, ако вам је потребна, морате је стећи великим трудом. Она, на првом месту, обухвата осећање историје за које, безмало, можемо рећи да је неопходно свакоме ко жели да буде песник. [...] А то осећање историје укључује запажање не само онога што је прошло у прошлости већ и што је садашње у прошлости; осећање историје присиљава човека да не пише прожет до сржи само својом генерацијом, већ са осећањем да читава европска литература, почев од Хомера, [...] истовремено егзистира и истовремено гради један читав поредак. Такав историјски смисао, што значи смисао за ванвременско као и за временско, или за ванвременско и временско узето заједно, јесте оно што једног писца чини традиционалним. [...] Ниједан песник, ниједан уметник нема сам за себе целовито значење. Његов значај, оцена његовог дела, јесте оцена његовог односа према мртвим песницима и уметницима. Јер не можете се само оцењивати, морате га ради контраста и поређења, поставити међу мртве“ (Стернс Елиот 1991: 469-470).

3 Његове песме стога треба схватати као посебан код за чије разумевање је потребно познавати наслеђе од којег је састављен.

4 У својој књизи есеја *Дневник ђене* из 1972. године Павловић је појам антислике одредио као „оно што је супротно текућој митологији једног друштва, што оспорава прилагођену психологију свакодневнице, навикнуте облике осећања, устаљене реакције па и устаљене идеале. [...] Антислика критикује психолошку, политичку, вредносну фасаду једног друштва. Толико је радикална у тој критици да није политичка, није ефикасна, програмамска. Уједно је и критика прихваћене уметности једног друштва, рутинских облика живота и комуницирања у једном друштву као и оног што може да постане рутина. [...] Модерна уметност је она која ствара антислику свога друштва (Павловић 1972: 10-11).

рушећи тако устаљене представе и визије, увережене начине размишљања и осећања и васпостављене идеале.

Предмет истраживања овог рада је песма „Освајач престонице“ која се налази у збирци *Велика Скипција*, у којој је песник дао своју визију покрштавања Словена, српске средњовековне историје, протеривања богумила, и „проблематике“ Боја на Косову⁵. Узимајући у обзир ово што је речено о Павловићевој поетици, претпоставиће се да је и ова песма „исткана“ од међутекстуалних дијалога (српска средњовековна историја, хришћанство, српска премодерна религија и усмено стваралаштво⁶) и да се и у њој Павловић према наслеђу односио на елиотовски начин.

СРЕДЊОВЕКОВНА СРПСКА ИСТОРИЈА

Интертекстуални слој ове песме који се односи на српску средњовековну историју тиче се владавине, освајања и смрти најпознатијег и најуспешнијег српског владара-освајача Стефана Уроша Душана IV Немањића. Душан Силни – најпре је српски краљ (1331-1345) а потом и први српски цар (1346-1355) – својим ратовањем знатно је проширио границе Србије према југу, на рачун византијских територија, због чега су српска култура, уметност и духовност биле изложене још снажнијом византизацијом. Хоризонт његових освајачких амбиција пружао се, наиме, све до Цариграда. Цара је у остваривању његових државничких и освајачких намера спречила неочекивана и преурањена смрт. Одмах након његове смрти „Велика Србија“ почела је да се распада и српска историја, култура и духовност кренуле су низлазном путањом, која је своју најнижу тачку имала у паду Смедерева 1459. године и нестанку српске државе са карте Европе (Група аутора 1986: 695-696).

Када се узме у обзир Павловићева песничка окупираност преломним културно-историјским догађајима, постаје јасан разлог зашто се определио за ову тематику (Душанову смрт треба, дакле, пре свега ишчитавати као почетак пропадања једне цивилизације). У свом поетском маниру, Павловић овај догађај из српске прошлости није опевао држећи се историографских записа. Опевао је, наиме, своју личну историјску визију, артикулишући је кроз загробни говор цара. То приказивање догађаја кључних за српски културно-историјски развој преломљених кроз личну драму неког имагинарног појединца или самог песника, такође, представља једну од Павловићевих поетичких одлика. Супротставивши своју, песничку истину историографској, супротставио је у ствари индивидуалну истину колективној, конкретно сведочанство општем и вишегласје једногласју, чиме је указао на нецеловитост и непоузданост историјске истине.

5 Предмет засебног истраживања могле би бити и интертекстуалне релације које ова песма гради са осталим песмама *Велике скипције*.

6 Српско усмено стваралаштво представља највећу ризницу знања о српској премодерној религији, и у том смислу се овде спомиње као интертекст.

Сведочанство о Душановој смрти у овој песми долази, дакле, са „најпоуз-данијег“ извора – од самог цара. То Павловићево укрштање „имаголошког искуства и загробне перспективе“ јавља се на више места у *Великој Скицији* (Деспих 2008). Есхатолошки говор у овим песмама, наиме, такође бива једна од песничких стратегија уз помоћ које је допуњавао једностране и непотпуне историјске спознаје. Перспектива лирског субјекта открива се тек пред сам крај песме, изазивајући очуђење. Цар је у тој мери био окупиран својим државним пословима и освајачким амбицијама да није ни приметио сопствену смрт, на два сата јахања⁷ до остварења свог животног сна.

Постхумно сведочанство Душана Силног о његовој смрти и загробном стану не поклапа се, дакле, са историјским чињеницама (сахрањен је у својој задужбини цркви Светих Архангела код Призрена). Таквим односом према званичној историографији песник је довео у питање њену безупитну веродостојност и дао антислику „златног доба“ српске средњовековне историје. Уједно је довео у питање и поузданост људских чула и рационалне спознаје, тиме што је метафизички свет смрти ставио у исту раван са реалним. Срушивши границу између света живих и света мртвих, избрисао је уједно и међе између фактографије и фикције и опиљивог и имагинарног.

Лирски субјект представља карикатуру, чије славољубивост, глад за моћи, превелике освајачке претензије и преокупираност државничким пословима су овде приказани у гротескно-апсурдном и пародијском кључу. Пародија и гротеска ишчитавају се из његовог непримећивања сопствене смрти, услед чега бива деградиран његов неприкосновени ауторитет и услед чега бивају исмејане и унижене његове поједине особине и способности. Ишчитавају се и из нове, важне позиције која му је додељена у Цариградском сенату смрти, јер његова заслепљеност властољубљем не престаје чак ни са смрћу⁸. Приказивајући личност највећег и најмоћнијег српског државника и освајача као карикатуру, песник, наиме, не само што је деконструисао његов идеал, него је пародирао и опште културно-историјске појмове јунака и јунаштва.

Појам јунака Павловић је одредио као карактере тачно одређених особина, облика понашања и утврђених судбина. Напоменуо је да их, између осталог, карактерише истрајност у борби и отпору, вера у себе и доследност својим начелима и циљевима (следе их до краја), славољубивост, гордост, витештво, љубав према животу, песми и лепоти и преурањена или рана смрт. Јунаштво за њега, наиме, подразумева пљачку, отивање територија, оснивање нових градова и господарење

7 Пошто је цар својим освајањима стигао чак до Галипоља („до прага Цариграда“) јасно је да „два сата јахања“ која су га делила од остварења његовог сна представљају метонимију за ту малу раздаљину коју је недостајало да пређе до Цариграда.

8 „Пошто се упалише светла/ почех да дајем заповеди:/ гласници у Неродимље!/ бродови на Турке!/ и гозба по дворанам нек почне!/ Нови доглавник ми је шапнуо/ да се много бринем за послове државне./ изгледа пропустио сам да приметим/ своју сопствену смрт/ на два сата јахања пред градом./ но ипак сам мио им гост и мртав./ у горњим спратовима одаје чекају/ спремне за ноћ и загробни стан./ Отада сам на важном месту/ у Цариградском сенату смрти./ залуд по царевини траже мој гроб/ и непотребно ми другу славу желе“ (Павловић 1969: 38).

другима (Павловић 1987). Ове одлике уочавају се у успомени на Душана Силног која се уврежила у српском народу превасходно захваљујући историографским записима и усменом стваралаштву⁹. Препознају се, наиме, и у овој песми, те се, стога, и може говорити о општости значења Павловићевог рушења јуначког идеала који је конституисан на основу свеукупних успомена на Душана Силног.

СРПСКА ПРЕМОДЕРНА РЕЛИГИЈА И ХРИШЋАНСТВО

У овом поглављу истовремено ће се говорити о хришћанству и српској пре-модерној религији као интертекстуалним слојевима присутним у „Освајачу престо-нице“. Разлог за то је што ће предмети интерпретације бити структура света који је приказан у песми као и песникова виђења смрти и загробног живота. Иако ће се увидети да је уобличење ове три мотивско-тематске целине у песми превасходно засновано на песниковој „кокетерији“ са српском премодерном религијом, приликом њихове интерпретације мора се узети у обзир и хришћански концепт размишљања, који је представљао основу српске средњовековне духовности и културе¹⁰.

Питање структуре света и организације простора у „Освајачу престо-нице“ намеће се већ са почетним стиховима песме („У недељу¹¹ су ми капије от-ворили/ на граду источном^{12/} анђели¹³ што нашки су говорили“) и симболиком цариградске капије (Павловић 1969: 37). Она се овде јавља не само као физичка

9 Познато је, међутим, да колективно памћење отелотворено у усменом стваралаштву није сасвим веродостојно јер је добрим делом уобличено под утицајем колективне психологије једног бездржавног народа, који је изгубио сваку врсту културне и духовне оријентације.

10 Још један разлог зашто је ова два интертекстуална слоја потребно тумачити заједно је тај што се Словени примањем хришћанства нису у потпуности одрекли своје вишебожачке религије, те их је врло често тешко међусобно разлучити. Једини начин да брже и лакше прихвате и усвоје нову религију био је да се многе одлике спрског паганства инкорпоришу у њу. Зато се у основи многих хришћанских обичаја проналазе трагови премодерне религије а у особинама многих хришћанских светаца откривају се сличности са словенским паганским божанствима.

11 И за премодерног човека и за хришћанина недеља је дан који је супротстављен осталим седмичним данима као свети/ празник. [...] По српским веровањима сваке недеље је „мали Ускрс“, који заједно са средом и суботом, а негде и са петком, чини тзв. серију 'женских дана'. [...] Посебна блискост недеље и петка објашњава се хришћанским мотивом који повезује дан смрти и дан васкрсавања из мртвих. У народној традицији недеља је, дакле, сакрално време посвећено Богу. [...] Тада се одлазило у цркву, на св. места, изворе, дрвеће, камење итд. Недељом је свугде важила забрана обављања како привредних како домаћих радова, која је обично почињала већ у суботу а престајала тек са понедељком“ (Раденковић 2001: 375).

12 Душаново јахање од запада ка истоку симболише начин на који су се Срби сахрањивали и пре и након примања хришћанства: глава покојника се полаже на запад, тако да је његов „поглед“ упрт ка истоку где излази сунце, а ноге се полажу на исток (Кулишић, Петровић и др. 1998: 133).

13 Анђеол је појам својствен монотеистичким религијама и настао је преображавањем култа духова, својственог многобоштву. Српске представе о анђелима формиране су првенствено под утицајем јудаизма, хришћанства и мухамеданства и постоји више различитих предања о њиховом настанку и улогама. По једнима, анђели врше вољу Бога и круже око његовог престола. По другима, чувају небеска врата и отварају их да приме душе. На основу трећих, посредују између људске душе и Бога а на основу четвртих, чувају душе митских предака. Увиђа се да су анђели оличење добротe и врлине и да се у свим предањима везују за границу између овостраног и оностраног (Кулишић, Петровић и др. 1998: 10-11).

граница између територија које је цар Душан већ освојио и оних за које мисли да их управо осваја, већ и као граница између простора у којем је живео и у којем је боравио мртав¹⁴. Увиђа се, међутим, да између та два простора нема никакве квалитативне разлике (односно да у свету приказаном у овој песми и живи и мртви истовремено егзистирају на истом простору) и да је писац тиме деструирао значење и значај који на овом месту треба да има граница¹⁵. Срушивши границу између живих и мртвих, Павловић је уједно изневерио и хришћанско и премодерно виђење структуре света, јер оба подразумевају оштру разграниченост ова два подручја. Хришћанска структура света је бинарна и обухвата Земљу и небо, на коме су један поред другог смештени рај и пакао. Док је премодерни концепт размишљања подразумевао трипартитну структуру света, где су на небу смештена божанства, на површини Земље живи, а у подземљу мртви и демонске силе.

Имплицитна релација са премодерном визијом света као трипартитно структурираним може се препознати и у брду, чији је врх водио чак до неба („области зеленом шумом обрасли“) а подножје представљало улаз у подземље („и многе су мраморне степенице¹⁶ водиле у подножје мора¹⁷“). Брдо/ гора/ планина у српској традиционалној култури симболисали су, наиме, трипартитну осу света, притом им је врх из неба црпео светост, а подножје представљало размеђу са хтонским светом, што им је и давало демонски карактер¹⁸. Павловић премодерну симболику брда овде, међутим, разобличава, померајући, притом, хоризонте читалачког очекивања. Овде царево јахање уз брдо и пролазак кроз његове чаробне (рајске) пределе не симболише његов одлазак у рај, нити контакт са божанским, већ, наиме, симболише његову илузију о успешности освајачког похода и новостеченој слави. Уједно његов силазак низ брдо симболички наговештава разбијање тих илузија и спознају смрти¹⁹.

14 Чињеница да цариградске капије представљају границу између света живих и мртвих упућује да Душанов пролазак кроз њу треба тумачити у контексту обред прелаза.

15 Да Цариград истовремено представља простор живих и мртвих доказује то што Цариграђани чулно перципирају цара Душана и што нема разлике у начину бивствовања живих и мртвих.

16 По српској народној религији, веровало се да мермер/ камен везује душу, те су се зато на гробове покојника и стављали надгробни споменици. Тумачено у овом симболичком кључу, постаје јасно значење мермерног степеништа које цара води до његовог загробног стана (Кулишић, Петровић и др. 1998: 236).

17 У овој спрези између мора и подземља открива се имплицитна цитатна релација са српском премодерном религијом, где је „водени простор осмишљен као граница између земљаског и загробног света, као место на коме привремено обитавају душе мртвих док прелазе на онај свет и средина у којој бораве нечисте силе“. Уједно, по неким апокрифним предањима загробни свет налази се иза воденог простора, где у суседству обитавају и душе праведника и душе грешника (Раденковић 2001: 405-406).

18 „Обликом и положајем у простору она се намеће као тачка пресека хоризонталне и вертикалне осе, односно као центар координантног система. Захваљујући томе планина се уз свети стуб и дрво света врло рано јавља као axis mundi, односно као један од кључних симбола троделне структуре космоса. Основна идеја – заједничка и стубу и дрвету и планини – била је идеја средине центра из којег се отварају путеви комуникације с врхом (горе – небо – Бог) и дном (доле – подземље – демон)“ (Детелић 1992: 57-58).

19 Ван Генеп нагласио је да све премодерне религије заступају мишљење да покојник мора прећи одређени пут до загробног света. Нагласио је да су „[...] живи дужни да га опреме како свакодневним (одећа, храна, оружје, оруђе) тако и магијско-религијским потрепштинама (амајлије, пропуснице, лозинке), које треба да му омогуће, баш као и живом путнику, безбедан пут или прелаз, као и пријазан пријем (Ван Генеп 2005: 177).

Самим тим што је песник овде реинтерпретирао и премодерно и хришћанско виђење устројства света, модификовао је и виђења смрти и постхумног живота, заснованих на овим концептима размишљања. Ни хришћанство ни српска премодерна религија не прихватају смрт као коначан крај човековог живота, већ је схватају као вид преображавања – тј. схватају је као начин да се из једног облика постојања пређе у други, који се најчешће заснива на потпуно другачијем модалитету егзистирања²⁰ (Јовановић 2001: 145). По хришћанству, живот на овом свету је само припрема за вечни, за гробни. Човек сво своје овоземаљско бивствовање треба тако да организује како би постхумно заслужио рајско блаженство, а избегао муке пакла.

У српској премодерној религији, наиме, око појмова смрти и за гробног живота²¹ преплиће се неколико различитих веровања (чак опречних), што млађих што старијих по постању. Због њених анимистичких основа, развиле су се и одређене представе о души, најпре као човековом духовном дупликату који је везан за тело (који је на неки начин поистовећен са њим или са неким његовим делом, нпр. са костима, косом, крвљу итд.), а потом и као покретној, флуидној супстанци. Смрт се, услед тога, схватала као тренутак одвајања душе од тела – тј. као тренутак од ког почиње њена самостална егзистенција²², најпре и даље у оквиру породице, а потом у оквиру заједнице предака (Јовановић 2001: 34-35). Узимајући у обзир ово што је речено о хришћанском и премодерном виђењу смрти и постхумног живота, увиђа се да је Павловић у „Освајачу престонице“ изневерио ова два концепта размишљања тиме што је цар након смрти егзистирао у истој равни са Цариграђанима и што је и постхумно имао важног удела у власти.

Као што је и напоменуто, Душанов пролазак кроз цариградске капије требало би тумачити и у контексту обреда прелаза, међу које спада и сахрањивање покојника. Обреди погребна састоје се из обреда одвајања, обреда прелаза и обре-

20 Овакво поимање смрти, дакле, имплицира веровање у за гробни живот, васкрсавање мртвих и организовање погребног обреда

21 „Онај свет’ – за гробни свет је место где бораве душе умрлих људи, као и разне врсте духова и митолошких бића. [...] У народним веровањима и фолклорним текстовима онај свет описује се противречно: као удаљени простор смештен високо у планинама или иза планина, мора, иза непроходних шума, на крају света, на острву насред океана, иза хоризонта (на западу или на северу), изнад облака или дубоко под земљом. [...] По неким веровањима, онај свет је налик на земаљски живот: тамо исто сија сунце, певају птице, расте дрвеће, постоје куће у којима живе душе умрлих. Необичност тог места се огледа једино у томе што је то место неописивог изобиља – богатства и благостања. [...] По другим представама, онај свет је директно супротан земаљском свету: таман, хладан, безгласан, мокар, безрадостан, унесрећен. Представе о рају и паклу, наиме, потичу из хришћанства. Архаична народна веровања сликају та два света као територијално нераздељена“ (Раденковић 2001: 405-406).

22 „У представи о души долазе до изражаја својства која је тело смрћу изгубило, па се о њеном постојању и слободи може говорити као о пројекцији и трансмисији основних телесних животних начела у анимистички ослобођен и независан духовни ентитет. У том смислу је анимистичко схватање престанка живота важно за тумачење феномена смрти. Представа о души је, како истиче Лич, онај трећи осцилрајући елемент између тела и гроба који омогућује смењивање дијаметрално супротних сегмената овоземљаског и хтонског. Овом представом се разрешава проблем дисконтинуитета живота и смрти кроз лиминалну обредну интеграцију њихове различитости и супротности“ (Јовановић 2001: 177).

да пријема, којима се покојник симболички одвајао од породичне заједнице којој припада, спроводио до хтонског света и интегрисао у нову заједницу (заједницу мртвих). Праг/ врата/ капије имале су важну улогу и у обредима одвајања и у обредима пријема, при чему је прекорачење прага/ пролазак кроз врата или капију симболисао излазак из једног и улазак у квалитативно нови свет (Ван Генеп 2005: 25). На основу тога што цар Душан проласком кроз капије Цариграда није доспео у квалитативно нови свет, закључује се, дакле, да је Павловић изневерио симболику границе у обредима прелаза.

У контексту обредне церемоније сахрањивања (тачније обреда пријема) треба ишчитавати и помињање купола Св. Софије као јабука којима је цар дарован и цареву жељу да приреди гозбу у част ратне победе. Заслепљен својом славољубивошћу, цар је куполе Св. Софије видео као симбол свог успеха. Значење Павловићевог вештог поређења купола Св. Софије са јабукама, међутим, тек касније, након откривања Душанове смрти, бива артикулисано: јабуке су један од најчешћих видова даривања, те их треба схватити као загробне дарове цару²³. Тумачено у овом кључу, и гозба коју цар наређује, добија значење даћа приређених у његову част. Та гозба може се тумачити и као „сатрпезништво“, односно обред заједничког једења и пијења који се врши при сваком пријему новог члана у заједницу (у овом случају при интегрисању цара у заједницу мртвих).

ЗАКЉУЧАК

Овим што је до сада речено о српској средњовековној историји, хришћанству, српској премодерној религији и српском усменом стваралаштву као интертекстуалним слојевима присутним у „Душану пред Цариградом“, потврђене су полазне претпоставке да је ова песма изграђена на овим интертекстуалним слојевима и да се Павловић према њима односио као типичан Елиотовац. У том смислу може се говорити о доприносу који ова песма даје остварењу једне од главних мисија Павловићеве поезије – „раскамењавњу“ уврежених представа о неким догађајима или појавама, рушењу устаљених образаца размишљања и закључивања и ослобађању од ушаблоњених емоционалних реакција.

ПРИМАРНА ЛИТЕРАТУРА

Павловић, Миодраг. *Велика скипција*. Сарајево: Свјетлост, 1969.

23 „Дрво и плод јабуке симбол су плодности, здравља, љубави, лепоте, знак брачне везе, потомства, придаје им се светост, имају заштитна и лековита својства, везани су и за подземно царство и бесмртност. [...] Везана је за свет мртвих и игра значајну улогу у обредима сахрањивања: њу су стављали у мртвачки сандук, у гроб, да је покојник понесе на онај свет умрлим прецима. [...] Изражава и идеју дрвета света, јавља се као посредник између два света, као везивна карика у реинкарнацији душе и њеног придруживања свету предака“ (Раденковић 2001: 233-234).

СЕКУНДАРНА ЛИТЕРАТУРА

- Генеп, Артур Ван. *Обреги њрелаза*. Београд: Српска књижевна задруга, 2005.
- Голијанин Елез, Сања. *Лирски кругови у њесничком књижеју: инћерћекстуалне инћерћерећације*. Београд: Задужбина Андрејевћ, 2011.
- Група аутора. *Мала енциклопедја – Просветћа*. Београд: Просвета, 1986.
- Деспћ, Ђорђе. *Порекло њесме*. Зрењанин: Агора, 2008.
- Детелић, Мирјана. *Мћићски њростћор и ећшка*. Београд: Српска академија наука и уметности, 1992.
- Елиот, Томас Стернс. „Традиција и индивидуални таленат“. *Теорћјска мисао о књижевности*. Нови Сад: Светови, 1991.
- Ерот, Gvozden. *Genetiћки видови интер (literarnosti)*. Београд: Narodna књига (Otkrovenје), 2002.
- Iser, Wolfgang. „Proces ћитанја. Јedan феноменолоћки приступ“. U: Leћiћ, Zdenko (urednik). *Nova ћитанја: poststrukturalistiћка ћитанка*. Sarajevo: Buybook, 2003.
- Јовановћ, Ђојан. *Маћија срћских обрега*. Ниш: Просвета, 2001.
- Juvan, Marko. *Intertekstualnost*. Novi Sad: Akademska књига, 2013.
- Kaler, Dћonatan. *Teorћja књићевности: sasvim kratak uvod*. Београд: Sluћbeni гласник, 2009.
- Kvas, Kornelije. *Intertekstualnost u poeziji. Shvatanје poezije Miћela Rifatera*. Београд: Zavod za udћbenike i nastavna sredstva, 2006.
- Кулишић, Шпиро, Петар Петровћ и Никола Пантелић. *Срћски мћићолоћки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ, 1998.
- Леовац, Славко. *Три знаменићћа њесника*. Београд: Звоник, 2000.
- Марићки Гаћански, Ксенија. *Из друћој ућла: Оћледи о срћској књижевности*. Нови Сад: Матица српска, 2009.
- Oraiћ-Toliћ, Dubravka. *Teorћja citatnosti*. Zagreb: Graћiћки завод Hrvatske, 1990.
- Павловић, Миодраг. *Дневник њене*. Београд: Слово љубве, 1972.
- Павловић, Миодраг. *Есеји о срћским њесницима*. Београд: Вук Караћић, 1981.
- Павловић, Миодраг. *Осам њесника*. Београд: Просвета, 1964.
- Павловић, Миодраг. *Поећшка жрћвеној обрега*. Београд: Нолит, 1987.
- Раденковић, Љубинко и Светлана М. Толстој. *Словенска мћићолоћја*. Београд: Zepтер Book World, 2001.

Примљено: 20.04.2015.

Одобрено за штампу: 26.05.2015.

Summary: Intertextuality is one of the main poetic qualities of M. Pavloviћ. His relation to the diverse heritage on which he built his poems was typically Eliotian - he reshaped it on his own, altered it and complemented it, while potentiating different way of thinking and different attitude towards it. It was assumed that it was the same in the poem “The Invader of the Capital” which is the subject of this work. Taking into account the topic of the poem and cultural-historical framework it belongs to, it was also assumed that this poem is woven by the following four intertextu-

al layers: Serbian medieval history, Christianity, Serbian pre-modern religion and verbal creativity. Initial assumptions are confirmed, and it is concluded that this poem contributed to the realization of main objectives of his poetry: demolition of certain representations of some phenomena and ossified forms of thinking and reasoning, as well as release of patterned emotional reactions.

Keywords: poetics, intertextuality, intertextual layer, Eliot's heritage, medieval history, Christianity, pre-modern religion, verbal creativity.

**ЈЕЛЕНА АНДРЕА ЖИВКОВИЋ
ВУКОВИЋ**

СВЕТЛАНА БУИШИЋ

ТАМАРА ПЕЈОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 371.3.:796

BIBLID:

ПРИПРЕМНО-ПРЕВЕНТИВНЕ ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА НА ЧАСОВИМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Час физичког васпитања је организациони облик рада, током кога плански решавамо постављене задатке физичког васпитања. У припремном делу часа се примењује комплекс вежби обликовања уз помоћ кога припремамо локомоторни апарат, тј. јачамо, истежемо и лабавимо мишиће, чиме уједно доприносимо правилном држању тела деце. Правилним одабиром и применом вежби, можемо веома успешно превентивно деловати на лоше држање тела, што ће допринети и позитивном утицају на свеукупни раст и развој организма детета.

Кључне речи: физичко васпитање, час, припремни део, вежбе, превенција, држање тела.

Увод

У савременом друштву се све више срећемо са проблемом хипокинезије. Недовољна физичка активност није само присутна код одраслих, већ се она све чешће уочава и код деце – како предшколског, тако и млађег школског доба. Она ће се, у почетку, манифестовати као лоше држање тела које се јавља услед слабости мишића, а касније и у виду деформитета тела.

По препоруци СЗО, деца од 5. до 17. године треба да имају најмање 60 минута умерене до интензивне физичке активности сваког дана. Уколико се ових препорука не придржавају, може доћи до нарушавања њиховог складног раста и развоја, што ће се одразити и на њихово здравље.

ЧАС ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Међу задацима у програму физичког васпитања деце млађег школског доба, који се углавном реализује посредством редовних часова физичког васпитања, стоји подстицање раста и развоја деце и утицање на правилно држање тела. Час физичког васпитања је организациони облик рада, током кога плански решавамо постављене задатке физичког васпитања и достижемо његове циљеве. Сваки час физичког васпитања се састоји од четири дела, од којих сваки има своје циљеве, задатке, средства тј. садржаје које примењујемо, као и своју организацију.

Део часа коме је циљ „обликовање апарата за кретање и стварање услова за правилно држање тела“ (Родић 2013: 116) представља други, тј. припремни део часа физичког васпитања. У овом делу часа „треба посебну пажњу обратити јачању слабих мишића, растезању кратких и лабављењу оних који су тврди, нарочито ако су важни за правилно држање тела.“ (Лескошек 1976: 241) У припремном делу часа се примењује комплекс вежби обликовања, уз помоћ кога припремамо локомоторни апарат за даљи ток часа. Овај комплекс вежби углавном садржи осам до десет вежби обликовања, које се спроводе одређеним редоследом, почев од главе и врата, преко рамена, руку, трупа, ногу па до стопала, из одређених почетних положаја. Када је о почетним положајима реч, углавном се полази од стојећег почетног положаја и прелази се преко клечећег до седећег и, на крају, до лежећег почетног положаја. Прво се увек изводе лакше и једноставније вежбе, а касније се, у складу са принципом поступности, оне усложњавају. Број вежби се усклађује с узрасним карактеристикама и способностима ученика.

ПРАВИЛНО ДРЖАЊЕ ТЕЛА

Правилно држање тела је „активност за коју је потребан најмањи утрошак енергије за нормално функционисање унутрашњих органа и за одржавање психомоторних способности. Многи аутори су мишљења да од доброг постуралног статуса зависи здравствено стање појединца (Љ. Радојичић – Финкелштајн) Уколико је оно нарушено, јавља се замор, нерасположење, смањен је апетит, јавља се главобоља и сл.“ (Улић 1997: 51).

Млађе школско доба је период када вежбањем можемо ефикасно да делујемо на успостављање правилног држања тела и јачање мишића који га обезбеђују, јер у периоду пубертета почиње нагли раст, при коме недовољно јаки мишићи не могу да одржавају тело у правилном усправном ставу, што ће, касније, довести до лошег држања тела.

При нормалном усправном ставу тежина тела је равномерно распоређена на обе ноге. Мишићи својим контракцијама треба да одржавају сегменте тела у правилном међусобном односу изнад површине ослонца, јер на њих, из-

међу осталог, делује и сила Земљине теже, која тежи да наруши њихов складан однос. Да би се тело могло одржавати у правилном усправном ставу, потребно је укључити одговарајуће мишиће, пре свега вратне – за одржавање усправног положаја главе, грудног дела кичменог стуба – за одржавање правих леђа и мишиће потколенице. У току еволуције човека, карлица се, такође, прилагођавала усправном ставу, па је тако мењала свој угао нагиба у односу на хоризонталу. Положај карлице је зато важан, јер се у њу усађује кичмени стуб, а свако померање, тј. њен неправилни нагиб, доводи до промена на самом кичменом стубу (Живковић 1998).

Стога се и приликом заузимања седећег положаја мора водити рачуна о положају карлице, при чему је за њено одржавање је потребно ангажовање и трбушних мишића. Најправилнији положај карлице је при седећем положају с правим леђима. Међутим, за њега је потребно додатно ангажовати мишиће опружаче трупа, што може изазвати замор. Због тога се они могу растеретити ослањањем подлактица на сто, али при томе се мора водити рачуна о променама на кичменом стубу у фронталној равни, као и о грудној кифози.

Као што се види, за правилно држање тела није довољно јачати само поједине мишиће тела, већ је неопходно јачати комплетну мускулатуру, с акцентом на конкретне мишићне групе, које су изложене негативним утицајима што се јављају услед свакодневних активности.

НАРУШАВАЊЕ ПРАВИЛНОГ ДРЖАЊА ТЕЛА

Један од момената када постоји могућност да дође до настанка лошег држања тела представља и период поласка детета у школу. У том периоду се појављује неколико фактора који могу довести до настанка неправилног држања тела, као што су:

Недовољна физичка активност. Дете поласком у школу више времена проводи у седећем положају, како у школи тако и код куће, док ради домаће задатке. Уколико није укључено у неки организовани облик физичких активности ван школе, једино ће часови физичког васпитања за њега бити организовани облици физичких активности. Недовољна физичка активност доводи до слабљења мишића који обезбеђују правилно држање тела и тада долази до његовог нарушавања.

Неадекватна тежина школске торбе. Школске торбе су често претешке уколико се упореде са телесном тежином деце млађег школског доба. Носећи тешку торбу, леђа детета се, изложена великом оптерећењу, нагињу према напред. То нагињање леђа доводи до нарушавања међусобног складног односа делова тела, померања тежишта у односу на површину ослонца, што даље нарушава баланс мишића који обезбеђују правилно држање тела.

Неправилно седење. Деца поласком у школу мењају своје навике кретања. Док бораве у школи, у седећем положају проведу три–четири сата, а дошавши кући опет седају – да би радили домаће задатке. Како би седење било правилно, неопходно је да дете има адекватно развијену мускулатуру. Уколико је мускулатура слаба, правилно седење ће за дете представљати напор. Услед замора, дете ће заузимати положај при седењу који њему одговара, најчешће померајући нагиб карлице. Задржавање у неправилном положају довешће до истезања и скраћивања мишића који обезбеђују правилно држање тела.

Пошто је код деце у овом узрасту заступљена пластичност локомоторног апарата, он ће лако да се „навикне“ на неправилан положај. При томе, долази до нарушавања баланса између мишићних група, који делове тела доводе у складан однос. Тај несклад ће се касније тешко да се коригује, а веома лако доводи до лошег држања тела.

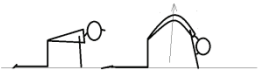
На учитељима је да, од првог момента, развијају навику за правилним држањем тела у школи – како на часовима физичког васпитања, тако и на осталим предметима. Правилном држању „учитељ са своје стране може да допринос на тај начин, што ће за време рада, када је сва пажња детета усмерена ка савладавању читања и писања, тако да често не води рачуна о положају сопственог тела, да га опомене у односу на начин седења, на положај главе, руку, рамена и леђа и ногу“ (Живковић 1989: 89).

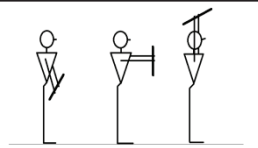
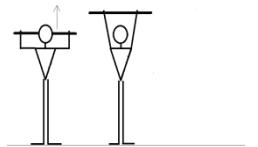
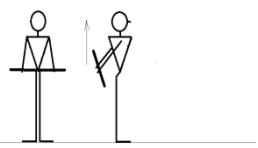
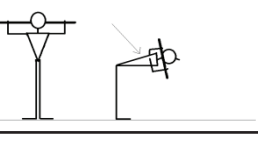


КОМПЛЕКСИ ПРИПРЕМНО-ПРЕВЕНТИВНИХ ВЕЖБИ У ДРУГОМ ДЕЛУ ЧАСА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

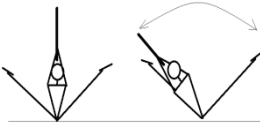


Наставним планом за децу млађег школског доба предвиђена су три часа физичког васпитања недељно. На сваком часу физичког васпитања у припремном делу изводимо комплекс вежби обликовања. Њиме припремамо локомоторни апарат, тј. јачамо, истеземо и лабавимо мишиће. У прва два разреда деца вежбањем треба да покрећу велике мишићне групе и да их тиме подстичу на активност, а препоручује се да се изводе вежбе имитирањем, уз помоћ њима већ познатих покрета. Чак, препорука је да се вежбање изводи уз музику, чиме бисмо могли да подстичемо децу да се што више залажу при вежбању. Касније, у старијим разредима, посебна пажња посвећује се правилности извођења вежби, јер је ту неопходан већи учинак вежбања и конкретан утицај вежби на мишићне групе које обезбеђују правилно држање тела, пошто мишиће треба да припремимо за период наглог раста, који ће наступити у периоду пубертета.

Вежбе треба да одаберемо тако да истовремено имају и припремни и превентивни карактер. Препоручљиво би било да комплекс вежби обликовања, бар једном недељно, буде углавном превентивног карактера, а остала два пута да он садржи бар три вежбе које делују на јачање трбушних, леђних и мишића стопала.

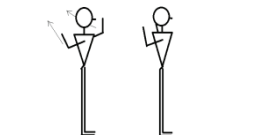
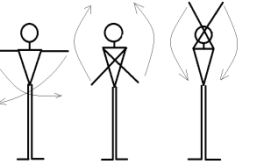
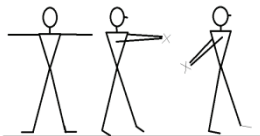
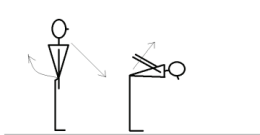
ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА – комплекс бр. 1		
ЦИЉ ВЕЖБЕ	ОПИС ВЕЖБЕ	ЦРТЕЖ
1. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	1. П.С. спетни, предручити; рукама имитирати “покрете прсног пливања”; Број понављања: 8 пута	
2. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	2. П.С. спетни, предручити; што више одручити као да растежемо гуму; П.С. Број понављања: 8 пута	
3. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	3. П.С. спетни, приручити; кроз предручење; правити бочне кругове уназад имитирајући окретање два велика точка. Број понављања: 8 пута	
4. Истезање и лабављење мишића руку и тупа и истезање задње ложе бута	4. П.С. раскорачни, дубоки претклон, руке опуштене; замасима руку померати труп у једн.у па у другу страну (имитирамо клатно које се помера). Број понављања: 8 пута	
5. Јачање и истезање мишића тупа и повећање покретљивости кичменог стуба	5. П.С. спетни, узручити; прет-клон трупом, али тако да глава остане у продужетку кичменог стуба (имитирамо мост који се спушта, и мора бити раван да возила по њему могу да се крећу); П.С. Број понављања: 8 пута	
6. Јачање трбушних мишића и мишића ногу	6. П.П. сед суножно пружено пред рукама, ослоњени длановима о тло; подићи опружене ноге, савити их у коленима, опружити (имитирамо гурање тешке кутије) и лагано спустити у П.П. Број понављања: 8 пута	
7. Јачање леђних мишића и мишића ногу	7. П.П. лежећи на стомаку, приручити; опружене ноге наизменично подизати што више горе (имитирамо ногама успорену краул технику пливања). Број понављања: 8 пута једном, 8 пута другом ногом	
8. Јачање и истезање леђних мишића	8. П.П. упор клечећи за рукама са ослонцем о ножне прсте; подизати бокове до потпуног опружања колена тако као да би прошла лопта која се котрља; П.П. Број понављања: 8 пута	

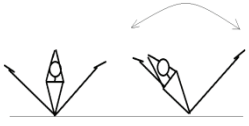



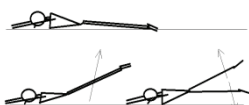
ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА – комплекс бр. 1		
ЦИЉ ВЕЖБЕ	ОПИС ВЕЖБЕ	ЦРТЕЖ
9. Јачање и истезање леђних мишића	9. П.П. упор клечећи за рукама; истурати леђа што више нагоре, имитирамо „ачку која се накостреши“; П.П. Број понављања: 8 пута	
Трајање: 8–10 минута		

ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА – комплекс бр. 2		
ЦИЉ ВЕЖБЕ	ОПИС ВЕЖБЕ	ЦРТЕЖ
1. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање трбушних мишића	1. П.С. спетни, приручити, држећи палицу натхватом; кроз предручење узручити; П.С. Број понављања: 10 пута	
2. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	2. П.С. спетни, одручити згрчено, држећи палицу натхватом на потиљку; узручити; П.С. Број понављања: 10 пута	
3. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	3. П.С. спетни, заручити држећи палицу потхватом; опружене руке повлачити што више уназад и горе, уз припајање лопатица кичменом стубу; П.С. Број понављања: 10 пута	
4. Јачање мишића раменог појаса и леђних мишића, и истезање задње ложе бута	4. П.С. спетни, одручити згрчено, држећи палицу натхватом на потиљку; претклон трупом до водоравног положаја; П.С. Број понављања: 10 пута	
5. Јачање мишића раменог појаса и опружача ногу и истезање грудних мишића	5. П.С. мали раскорачни, предручити држећи палицу натхватом; чуцањ, узручити; П.С. Број понављања: 10 пута	
6. Јачање мишића ногу и истезање леђних мишића	6. П.П. упор клечећи за рукама и држећи палицу натхватом; претклон трупом, уз повлачење бокова уназад; истовремено руке истезати што више унапред, котрљајући палицу, а рамена привлачити што више подлози. Број понављања: 10 пута	

7. Јачање и истезање мишића трупа и истезање мишића задње ложе бута	7. П.П. сед разнотно пружено, узручити, држећи палицу са обе руке, ослоњену о тло; претклон трупом ка левој ноzi, а кроз претклон палицу вући по тлу, цртајући полукруг што даље од тела до десне ноге; исто урадити и у другу страну. Број понављања: 10 пута	
8. Јачање трбушних мишића и мишића ногу	8. П.П. лежећи на леђима, узручити држећи палицу натхвatom; доћи до седа згрчених ногу у коленима, а палицу, држећи је, пребацити преко колена; П.П. Број понављања: 10 пута	
9. Јачање леђних мишића и мишића задње ложе бута	9. П.П. лежећи на стомаку пружено, узручити држећи палицу натхвatom; заклон трупом, покушавајући палицу пребацити преко главе на леђа; П.П. Број понављања: 10 пута	
Трајање: 8–10 минута		

ВЕЖБЕ ОБЛИКОВАЊА – комплекс бр. 3

ЦИЉ ВЕЖБЕ	ОПИС ВЕЖБЕ	ЦРТЕЖ
1. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса и истезање грудних мишића	1. П.С. спетни, одручити згрчено; лакат и подлактицу повлачити што више уназад, трбушне мишиће снажно затегнути и издржати 3 секунде у овом положају; П.С. Број понављања: 10 пута	
2. Јачање мишића руку и истезање грудних и мишића рамена	2. П.С. спетни, одручити; кроз предручење доле правити чеоне кругове. Број понављања: 10 пута	
3. Јачање мишића руку и истезање мишића рамена и грудних мишића	3. П.С. мали раскорачни, одручити; предручити и плеснути длановима; кроз одручење заручити и плеснути длановима. Број понављања: 10 пута	
5. Јачање и истезање мишића руку и раменог појаса, грудних и леђних мишића и истезање задње ложе бута	5. П.С. спетни, приручити; претклон трупом до водоравног положаја лицем окренутим ка доле, а руке повлачити у заручење с длановима окренутим према тлу; П.С. Број понављања: 10 пута	

<p>6. Јачање и истезање мишића ногу и леђних мишића</p>	<p>6. П.П. сед разножно пружено, узручити; уз претклон трупом наизменично спојеним длановима дохватити прсте прво једне па друге ноге; П.П. Број понављања: 10 пута</p>	
<p>7. Јачање мишића ногу, глутеуса и леђних мишића</p>	<p>7. П.П. упор клечећи за рукама; наизменично подизати горе једну па другу ногу до потпуног опружања, а главу потискивати надоле. Број понављања: 10 пута са једном, 10 пута са другом ногом</p>	
<p>8. Јачање и истезање леђних мишића и мишића ногу</p>	<p>8. П.П. упор клечећи за рукама; наизменично провлачити потколеницу између шака до потпуног опружања ноге; Број понављања: 10 пута</p>	
<p>9. Јачање трбушних мишића и мишића ногу</p>	<p>9. П.П. лежећи на леђима пружено, узручити; сед хватом за потколено; П.П. Број понављања: 10 пута</p>	
<p>10. Јачање леђних мишића и мишића ногу</p>	<p>10. П.П. лежећи на стомаку, узручити са длановима ослоњеним о подлогу; обе ноге суножно одићи од подлоге, разножити, скупити; П.П. Број понављања: 10 пута</p>	
<p>Трајање: 8–10 минута</p>		

ЗАКЉУЧАК

Да бисмо деци обезбедили што правилније држање тела, а тиме и правилан раст и развој у млађем школском добу, неопходно је обезбедити им довољно физичке активности. Учитељи треба да их заинтересују за организоване облике физичких активности (спортске школе или тренинге, фолклорне секције...), где ће поред задовољења своје потребе за кретањем, јачати мишиће, што ће им обезбедити правилан раст и развој.

Важна је притом и сарадња са родитељима, који код куће треба да повећу рачуна о томе како деца седе док раде своје домаће задатке, да им коригују држање и да их што више упућују на то да своје слободно време проводе физички активно, а не седећи код куће, гледајући телевизију или играјући се на рачунару.

Сем овога, неопходно је да учитељи на часовима физичког васпитања, пре свега у припремном делу часа, вежбама делују на мишићне групе које обезбеђују

правилно држање тела, а такође и да, у току наставе, коригују држање тела деце. Такође, уколико се појави потреба за тим због дугог седења на часовима, са децом у току дана треба да ураде неколико вежби истезања и лабављења, које ће деци олакшати праћење наставе.

Комплекси вежби, који су дати у овом раду, могу да послуже као водичи учитељима да своје припремне делове часа прилагоде превентивном обликовању тела. На тај начин ће допринети обезбеђивању правилног држања тела, тиме и расту и развоју деце, али и побољшању њиховог општег здравља.

ЛИТЕРАТУРА

- Живковић, Добрица. *Теорија и методика корективне гимнастике*. Ниш: Самостално ауторско издање, 1998.
- Зец, Живојин. *Основи кинезиологије*. Београд: Виша медицинска школа, 1976.
- Котуровић, Љубиша и Јеричевић, Десанка. *Корективна гимнастика*. Београд: ИГП „Мис спорт“, 1996.
- Лескошек, Јанко. *Теорија физичке културе*. Београд: Партизан, новинска издавачко-пропагандна установа Савеза за физичку културу Југославије, 1967.
- Радисављевић, Миладин. *Корективна гимнастика са основама кинезиотерапије*. Београд: Факултет физичке културе, 1992.
- Сабо, Ерне. *Методика физичког васпитања предшколске деце*. Нови Сад: АБМ-Економик, 2011.
- Родић, Недељко. *Дидактика физичког васпитања*. Сомбор: Педагошки факултет, 2013.
- Улић, Даница. *Основе кинезиотерапије*. Нови Сад: Самостално ауторско издање, 1997.

Примљено: 16.06.2015.

Одобрено за штампу: 20.06.2015.

Summary: The Physical Education Class is an organizational form of instruction in which, in a planned and organized manner, we solve the assignments posed by a Physical Education lesson. In preparatory part of the class we use the complex of shaping exercises which prepare the locomotor system, i.e., we tighten, stretch and loosen the muscles, which simultaneously contributes to the proper posture of children. With proper selection and application of exercises we can act with great success preventively on appearance of bad posture, which overall contributes positively on growth and development of a child's organism.

Keywords: Physical Education, lesson, preparatory segment, exercises, prevention, Body Posture

МАРИЈА БОШЊАК¹,
ДУШАНКА Ж. ОБАДОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 371.3:5-055.52
BIBLID:

СТАВОВИ РОДИТЕЉА О ПРИМЕНИ ИСТРАЖИВАЧКЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Резиме: Истраживачка настава (Inquiry-based instruction) веома је значајна за лакше усвајање научних садржаја и развијање истраживачких вештина ученика. У раду су приказани резултати испитавања ставова родитеља о примени истраживачке методе у настави природних наука. Истраживање је извршено 2011. године у основним школама у Сомбору (Србија). Узорак је чинило 76 родитеља ученика четири експериментална одељења четвртог разреда који су, у периоду од два месеца, изучавали садржаје природних наука применом истраживачке методе. Подаци су прикупљени путем анкете, а за њихову обраду коришћена је дескриптивна статистика. Анализа резултата истраживања показује да у односу на укупан број испитаних родитеља, 78,95%, има позитиван став о примени истраживачке методе у наставној пракси. Одговори родитеља такође указују на то да су деца код куће утврђивала своја знања тако што су описивала и изводила огледе пред укућанима и пријатељима. Примедбе и незадовољство примењеним начином рада углавном су се односили на огледе које дете није схватило, на кратко време, потребно за поменути начин реализације наставних садржаја, као и на незадовољавајући успех детета на тесту. Истраживање је показало да су реакције родитеља углавном позитивне, уз мање примедбе и сугестије које свакако треба узети у обзир приликом унапређивања истраживачког приступа у наставној пракси.

Кључне речи: Природне науке, истраживачка метода, настава природних наука, ставови родитеља, унапређивање наставе.

Увод

Практично изучавање природних наука у разредној настави треба да помаже развој ученика и омогући му да успостави здрав однос према свету који га окружује. Ученик тако открива да је његово окружење погодно за истраживање

1 96marija.bosnjak@gmail.com, marija.bosnjak@pef.uns.ac.rs

и, уместо пасивног посматрача, постаје учесник. Самостално обликује свет реалности, делује и експериментише, трагајући за одговорима на питања која само поставља (Јокић, 2004а).

Педагошку основу квалитетног научног образовања чине: *конструктивизам* са идејом о конструисању нових знања на основу сопственог искуства и предзнања, *истраживачко учење* у коме ученик стиче знања кроз сопствена истраживања, сакупља и анализира податке и тестира идеје и долази до оне која најбоље објашњава оно што је откривено, као и *формативно оцењивање* као континуирани циклични процес евалуације ученичког напредовања и правремене регулације процеса учења (Харлен, 2010).

Једна од најшире прихваћених метода за успешну реализацију циљева научног образовања је *истраживачка настава* (Inquiry-based instruction) која се дефинише као укључивање ученика у процес активног учења путем постављања питања, анализе података и критичког мишљења (NRC, 1996). Посредством истраживачке наставе треба да се обезбеди континуирани низ хендс-он активности, у којима је ученик у центру збивања, при чему се може применити неколико различитих приступа, односно нивоа, као што су: *структурирани, вођени, оиворени и циклус учења*. У сваком наредном нивоу руковођење етапама истраживачке наставе (избор теме, постављање истраживачког питања, дефинисање хипотезе, припрема и реализација истраживања, анализа резултата и формулисање закључака) поступно прелази са наставника на ученика, у складу са развојем когнитивних способности ученика. Крајњи циљ је да се ученик оспособи за научно истраживање (Bell, Smetana & Binns, 2005; Bonnstedt, 1998; Colburn, 2000).

За квалитетну припрему истраживачке наставе, учитељ би требало да се руководи следећим фазама, као и смерницама у оквиру сваке од њих:

“1. избор почетне ситуације

- прилагођавање пројекта наставном програму и његовим циљевима, продуктивни карактер питања, локални ресурси, усмереност на актуелну појаву из непосредног окружења, усклађивање са интересовањима ученика;

2. формулисање питања ученика

- рад под вођством учитеља, који помаже у преформулисању питања тако да им се осигура смисао и побољша вербално изражавања ученика, истицање почетних концепција ученика, конфронтација са његовим евентуалним одступањима како би се подстакло ученичко савлађивање разматраног проблема;

3. елаборација хипотеза и концепција истраживања

- учитељ руководи радом ученика по групама и даје инструкције, ученици вербално формулишу хипотезе по групама, формирају протоколе, обликују текст који прецизира хипотезе и протоколе и размењују мишљења у одељењу о хипотезама и евентуално предложеним протоколима;

4. истраживања која воде ученици

- интерна дискусија у групи о научним остварењима експеримента, контрола променљивости параметара, опис експеримента (схеме, писмено), поновљивост експеримента (писмени запис услова експеримента) и вођење белешки;

5. сакупљање и структурисање знања

- поређење и повезивање резултата које су добиле различите групе или друга одељења, конфронтације с прихваћеним знањима, истраживање узрока евентуалних неслагања, критичка анализа изведених експеримената и предлог комплементарних експеримената, писана формулација о сакупљеним новим сазнањима на крају теме и презентација добијених резултата (текст, график, макета, мултимедијални документ).“

(Француска академија наука 2004: 8–9).

Улога учитеља прилично је измењена у односу на његову традиционалну улогу. Наиме, он пажљиво бира ситуације, припрема материјал и проблем за решавање, а ученици потом предлажу активности и воде их даље самостално. Експерименти које они изводе треба да доведу да малог, али истинског открића за њих. У сваком тренутку ученици имају помоћ учитеља у виду конструктивних питања. Исто тако, и ученици постављају мноштво питања, а учитељ не треба да се плаши ако не зна све одговоре. Одговоре може сазнати од некога ко их зна, или их може пронаћи у литератури (в. Шарпак, 2001).

Досадашња истраживања

У наставној пракси у свету истраживачки приступ је присутан већ неколико деценија, и то на свим образовним нивоима. Опсежна анализа досадашњих истраживања о ефектима овог приступа (Minner, Levy & Century, 2010) потврђује његов позитиван утицај на разумевање садржаја природних наука, као и на трајност знања. У нашој земљи истраживачки приступ систематски се примењује једино у оквиру изборног предмета *Рука у шесћу – откривање светиња*, док је то у оквиру обавезних предмета из области природних наука углавном питање афинитета и ентузијазма појединих наставника (Бошњак, Цвјетићанин, Бранковић и Кривокућин, 2010; Бошњак и Обадовић 2009; Цвјетићанин, Бранковић и Самарџија, 2008). У оквиру пројекта EU-FP7-FIBONACCI, ради се на дисеминацији и систематском увођењу IBSE (*Inquiry-Based Science Education*) метода у наставу природних наука у основним школама (Јокић, 2004б).

Истраживање ставова и искустава ученика четири експериментална одељења о примени истраживачке методе у настави обавезног предмета *Природа и друштво* у четвртој разреди основне школе (Bošnjak & Obadović, 2012) показало је да су ученици у великој мери износили, образлагали и размењивали своје идеје и предлоге за решење постављених проблема. Већини ученика из-

вођење огледа било је занимљиво, али упола мање њих воли самостално да изнази решења задатих проблема (39,53%). Када је реч о садржају часова, односно самим огледима, одговори су показали да су ученици посебно заинтересовани за огледе у оквиру којих су правили нешто што се може применити у свакодневној пракси, за оне у којима постоје елементи игре и такмичења, као и оне у којима има елемената чаролије, док су их демотивисали огледи које су сматрали сувише тешким или сувише лаким и досадним.

Методe

Предмет и циљ истраживања

У циљу подстицања примене истраживачке методе у школама у Србији неопходна је припрема одговарајућих наставних модела, обука наставника, реализација припремљених модела, као и анализа постигнутих резултата и ставова учесника у иновираним наставним процесу (Hajduković Jandrić, Obadović, Stojanović & Rančić, 2011, Cvjeticanin, Segedinac & Sucevic, 2011).

Примена истраживачке наставе у пракси подразумева и много активнију улогу родитеља, али се од њих не захтева ништа тешко и компликовано. Родитељи могу да погледају експерименталну свеску, да слушају дечије доживљаје о активностима у учионици, да помогну при набавци материјала за експериментисање и да заједно с децом понове неке експерименте код куће или осмисле и поставе неке нове (Шарпак, 2001:73). Ако се очекује активнија улога родитеља у научном образовању њихове деце, пожељно је упознати их и заинтересовати за примену истраживачке методе у наставној пракси, али и сазнати њихове ставове и недоумице.

Ово истраживање предузето је са циљем да се испитају ставови родитеља и посредно испитају и потврде ставови ученика у односу на примену истраживачке методе у настави обавезног предмета *Природа и у друштво* у четвртном разреду основне школе.

Главна хипотеза истраживања је претпоставка да ће примена истраживачке методе у настави предмета *Природа и у друштво* за последицу имати позитивне ставове родитеља, као и повећану мотивисаност ученика за изучавање природних наука.

Методологија истраживања

Ученици четири експериментална одељења (86 ученика) два месеца су изучавали садржаје природних наука (пре свега, физичке садржаје) применом модела који су обликовани на принципима IBSE (Пројекат “Полен”, 2011). На крају експерименталног периода испитани су ставови и индиректна искуства родитеља у вези са применом ове методе у настави Природе и друштва. Као инструмент истраживања коришћена је анкета. Анкета је садржала једанаест

питања, од којих је десет било затвореног типа (алтернативног избора), а једно отвореног типа, где су родитељи слободно наводили како позитивне, тако и негативне утиске током експерименталног периода. За анализу резултата истраживања коришћена је дескриптивна статистика.

РЕЗУЛТАТИ И ДУСКУСИЈА

У оквиру овог истраживања испитивано је у којој мери су родитељи информисани и укључени у процес примене истраживачке методе у настави *Природе и друштва* у току двомесечног експерименталног периода, као и њихови ставови о самој методи и њеним ефектима. Анкету је од 86 родитеља попунило 76, док седморо то није учинило. Родитељи три пара близанаца попунили су само једну анкету. Одговори родитеља на првих десет питања затвореног типа приказани су у Табели 1.

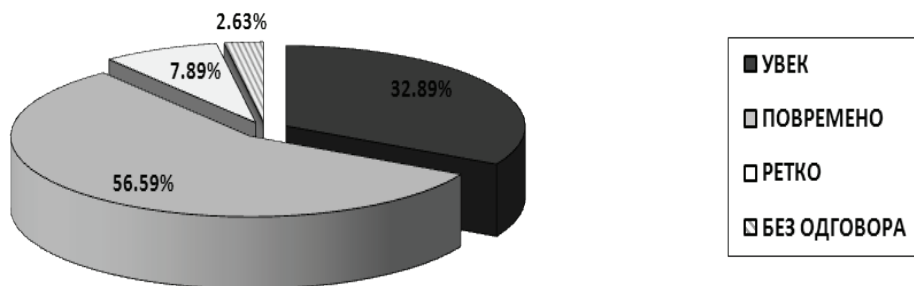
Табела 1. Ставови и искуства родитеља о примени истраживачке методе у настави Природе и друштва

Ставови и искуства родитеља				
Р.Б. ПИТ.	ПИТАЊЕ	ОДГОВОР		
1.	Да ли сте упознати са начином рада на часовима ПРИРОДЕ И ДРУШТВА (Пид) у протекла два месеца? без одговора (БО): 0 (0%)	а) да		б) не
		70 92,11%	6 7,89%	
2.	Да ли вам је дете причало о својим доживљајима са часова Пид у протекла два месеца? БО: 0 (0%)	а) да		б) не
		72 94,74%	4 5,26%	
3.	Ако јесте, колико често? БО: 0 (0%)	а) увек	б) повремено	в) ретко
		25 32,89%	46 60,53%	5 6,58%
4.	Да ли сте разговарали са својим дететом о огледима које су радили на часовима Пид? БО: 0 (0%)	а) да		б) не
		72 94,74%	4 5,26%	
5.	Ако јесте, колико је то често било? БО: 2 (2,63%)	а) увек	б) повремено	в) ретко
		25 32,89%	43 56,58%	6 7,89%
6.	Да ли вам је дете објашњавало неке огледе? БО: 1 (1,31%)	а) да, увек	б) понекад	в) не
		27 35,53%	45 59,21%	3 3,95%

Ставови и искуства родитеља			
Р.Б. ПИТ.	ПИТАЊЕ	ОДГВОР	
7.	Да ли је ваше дете неке огледе поново радило код куће? БО: 0 (0%)	а) да	б) не
		51 67,11%	25 32,89%
8.	Да ли је ваше дете о тим часовима Пид говорило с одушевљењем? БО: 0 (0%)	а) да	б) не
		55 72,37%	21 27,63%
9.	Да ли је ваше дете и о доживљајима са других часова причало у истој мери као и о часовима Пид? БО: 2 (2,63%)	а) да	б) не
		36 47,37%	38 50%
10.	Да ли сматрате да би било добро да деца на овај начин уче садржаје СОН и Пид? БО: 6 (7,89%)	а) да	б) не
		60 78,95%	10 13,16%

Резултати анкете спроведене међу родитељима показују да је већина ученика (94,74%) причала код куће о својим доживљајима са часова *Природе и друштва* у току експерименталног периода, при чему је њих 32,89% то редовно чинило, 60, 53% само повремено, док је то врло ретко чинило 5 ученика (6,58%). Када је реч о начину на који су ученици говорили о доживљајима са часова *Природе и друштва*, занимљиво је да је 55 ученика (72,37%) то чинило с одушевљењем, док 21 ученик (27,63%) није делио одушевљење својих школских другова.

Добијени резултати надаље показују да су скоро сви родитељи (94,74%) разговарали са својом децом о огледима који су рађени на часовима *Природе и друштва*, при чему је то редовно чинило 25 родитеља (32,89%), њих 56,58% повремено, а само 7,89% врло ретко (Слика 1).



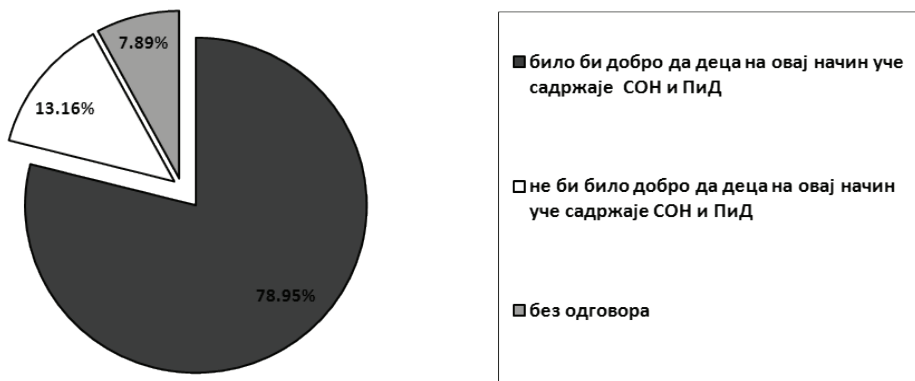
Слика 1. Учесћалост разговора родитеља и ученика о огледима реализованим на часовима *Природе и друштва*

На питање да ли им је дете објашњавало неке огледе, 27 родитеља (35,53%) одговорило је да је то чинило увек, 59,21% или 45 родитеља да се то дешавало понекад, а њих троје никада нису слушали објашњења огледа од стране своје деце.

Значајан је резултат који показује да је више од две трећине ученика (67,11%) неке огледе поново радило код куће, док њих 32,89% то није чинило. То нам, с једне стране, говори да су ученици били изузетно мотивисани и заинтересовани, а с друге стране, указује на чињеницу да су и родитељи били укључени у њихов процес учења и то на активан и пожељан начин.

Да бисмо разлучили да ли су разговори у оквиру породице о настави *Природе и грушића* у току експерименталног периода заиста последица примењеног начина рада или само део уобичајеног понашања деце, питали смо родитеље да ли њихово дете у истој мери прича и о доживљајима са других часова. Код 36 ученика (47,37%) разговори о догађајима са свих часова су уобичајени, док је половина ученика у већој мери причала о доживљајима са часова *Природе и грушића*, него о догађајима на часовима других предмета.

Од посебног значаја је да ли родитељи сматрају да би било добро да се садржаји предмета *Свет око нас* (СОН) и *Природа и грушић* (Пид), односно садржаји часова природних наука и убудуће изучавају путем истраживачке методе. Три четвртине анкерираних родитеља (78,95%) сматра да је то погодан начин изучавања садржаја природних наука, њих десеторо (13,16%), не сматра то погодним начином рада, док се њих шесторо (7,89%) није изјаснило по том питању (Слика 2). Овакав резултат изузетно охрабрује јер је једна од битних карактеристика истраживачког приступа и укључивање родитеља у процес учења, при чему је позитиван став добра полазна основа.



Слика 2. Ставови родитеља о будућој примени истраживачке методе у настави СОН и Пид

У оквиру последњег питања отвореног типа родитељи су позвани да укратко опишу реакције своје деце на начин рада на часовима *Природе и грушића* у току експерименталног периода. У већини случајева преовлађују позитивне

реакције (69,74%), док је проценат оних којима се то није допало много мањи (14,47%), као и проценат оних који се нису изјашњавали (15,79%). Неки од типичних одговора који илуструју позитивне реакције деце су:

- „Дете је задовољно долазило кући после експеримената и причало нам је доживљаје са часова.”
- „Био је веома одушевљен и много се радовао следећем часу *Природе и грушћива*.”
- „Био је узбуђен. Научио је и боље схватио градиво. Покушао је огледе да понови сам код куће. Причао је другарима са одушевљењем о огледима.”
- „Дете је било одушевљено тим радом. Радовао се и трудио око писања и лепшења у вежбанку огледа...”

Иако малобројнији, драгоцени су и одговори родитеља који илуструју негативан став о примени истраживачког приступа у настави предмета *Природа и грушћиво*:

- „Реакција мог детета и није тако позитивна. Она није схватала експерименте па јој се није свидело, или јој је било тешко, али није задовољна.”
- „По њеним реакцијама, часови са огледима су јој врло интересантни, занимљиви и поучни, али замера што нема више времена, односно што час кратко траје.”
- „Имали смо слабе резултате...”
- „У току ова два месеца дете је било закупљено радом на часовима *Природе и грушћива* па је попустило у осталим предметима.”

Као што се може видети из позитивних примера, уобичајени епитети којима родитељи описују реакције деце су: заинтересован, одушевљен, радознао, нестрпљив, задовољан. Одговори родитеља такође указују да су деца код куће утврђивала своја знања тако што су описивали и изводили огледе пред укућанима и пријатељима. Примедбе и незадовољство примењеним начином рада углавном су се односили на огледе које дете није схватило, на кратко време за поменути начин реализације наставних садржаја, као и на незадовољавајући успех детета на тесту. Овакви ставови родитеља и ученика упућују на неопходност пажљивог одабира огледа и процене потребног времена, како би што више ученика успешно савладало предвиђене садржаје.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања спроведеног у оквиру испитивања ставова родитеља показују да су, скоро по правилу, вођени разговори у оквиру породице о доживљајима са часова *Природе и грушћива* у току експерименталног периода и

да се то у већини случајева дешавало редовно или повремено. При томе је код половине ученика то било израженије везано за предмет *Природа и друштво*, него у поводом других наставних предмета. Изузетно је охрабрујуће да три четвртине анкерираних родитеља сматра да је пожељно да се садржаји предмета *Свет око нас* и *Природа и друштво*, односно садржаји природних наука, и будуће изучавају путем истраживачке методе.

Сазнања добијена на основу овог истраживања потврђују, са једне стране, позитивне ставове већине ученика (Вошњак & Обадовић, 2012), али, с друге стране, истовремено дају информацију и о томе на који начин су родитељи индиректно доживели иновативни приступ изучавању природних наука. Реакције родитеља су позитивне, уз мање примедбе и сугестије, које свакако треба узети у обзир приликом унапређивања истраживачког приступа у наставној пракси.

ЛИТЕРАТУРА

- Bell, R. L., Smetana, L., Binns, I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction. National Science Teacher Association, October 2005, 30 - 33.
- Bonnstett, R. J. (1998). Inquiry: Learning From the Past With an Eye on the Future. *Electronic Journal of Science Education* 3(1).
- Вошњак, М., Обадовић, Д. (2012). Views and Experiences of 4th Grade Pupils in Primary Schools Regarding the Implementation of the Inquiry-Based Science Education (IBSE) Method in Science and Social Studies. *Proceedings. Inquiry Based Science Education (IBSE) in the Primary School*. Belgrade. 2012, 45-51
- Бошњак, М., Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Кривокућин, И. (2010). Ставови и искуства ученика разредне наставе у Србији о примени експеримената. *Педагогија*, 2/2010, 33 - 346.
- Бошњак, М., Обадовић, Д. (2009). Анализа заступљености изборног предмета наука у тесту – откривање света у наставној пракси у Западнобачком округу. *Педагогија*, 1/2009, 145 - 157.
- Colburn, A. (2000). Un Inquiry Primer. *Science Scope*, March 2000, 42 - 44.
- Цвјетићанин, С., Бранковић, Н., Самарџија, Б. (2008). Утицај експерименталног рада на врсту и заступљеност активности ученика у настави познавања природе. *Педагогија*, 1/2008.
- Свјетанан, С., Сеџедин, М., Суцевић, В. (2011). Application of the Scientific Method in the Integrated Science Teaching. *The New Educational Review*, 26(4), 119 - 128.
- Француска академија наука – „Рука у тесту“, Министарство за омладину, образовање и истраживање, Дирекција за школско образовање. (2004). Предавање наука у школи. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Најдукловић Јандрић, Г., Обадовић, Д., Стојановић, М., Ранчић, И. (2011). Impacts of the Implementation of the Problem-based Learning in Teaching Physics in Primary Schools. *The New Educational Review*, 25(3), 194 - 204.

- Харлен, W. (2011). Принципи и велике идеје научног образовања. Београд: Просветни преглед.
- Јокић, С. (2004а). Откривање нових димензија Света. Београд: Просветни преглед, Педагошка пракса, 573.
- Јокић, С. (2004б). Више од експеримента. Београд: Просветни преглед, Педагошка пракса, 574.
- Minner, D., Levy, A.J., Century, J. (2010). Inquiry- Based Science Instruction- What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474 - 496.
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Пројекат “Полен“. (2011). Дизајнирање и имплементација научног проблема у основној школи применом инквајери метода. Београд: Просветни преглед.
- Шарпак, Ж. (2001). Рука у тесту, науке у основној школи. Београд: Друштво физичара Србије.

Примљено: 19.02.2015.

Одобрено за штампу: 25.02.2015.

Summary: Inquiry-based instruction is very important for pupils' application of research skills and acquiring scientific knowledge. This article reviews results of investigation of parents' views regarding the implementation of inquiry-based instruction in science teaching. The survey was carried out in 2011 in two primary schools in Sombor (Serbia). The sample comprised 86 parents of pupils of four experimental classes who, in the period of two months, studied the content of natural sciences applying inquiry method. The data, collected by the survey, were processed by descriptive statistics. Result analysis shows that 78,95% of them all have positive views towards implementation of inquiry-based instruction in science teaching. Their replies also say that the children revised at home by describing and doing experiments in front of their family and friends. Remarks and dissatisfaction with the implemented teaching method mostly included the experiments the child did not understand, short time, as well as the unsatisfactory test results. The reactions of parents are mostly positive with some comments and suggestions, which should be taken into account when promoting the inquiry-based instruction in practice.

Keywords: Science, inquiry-based instruction, science teaching, views of parents, teaching improvement.

УПУТСТВО ЗА ТЕХНИЧКУ ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике и методика разредне и предметне наставе, под условом да нису претходно објављени или понуђени за објављивање некој другој публикацији. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у посебној напомени, по правилу, при дну прве странице чланка. Радови у часопису објављују се на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Приспели рукописи пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Рукопис би требало да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. Радови на српском језику, понуђени часопису *Норма*, стандардизују се у складу с измењеним и допуњеним издањем *Правописа српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижуреце (Нови Сад: Матица српска, 2010). Осим правописних норми, утврђених овим правописом, аутори у припреми рукописа за штампу треба да се придржавају и следећих начела за припрему текста:

Изглед и обим рада

Рукопис чланка треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Радови који представљају краће прилоге, грађу, приказе и сл. поред основног текста садрже име аутора и наслов.

Наслов рада треба што верније и што прецизније да реферише о садржају рада. У интересу је аутора да користе речи прикладне за индексирање и претраживање. Уколико таквих речи у наслову нема, пожељно је да наслов прати поднаслов, који би био информативнији у погледу садржаја. Наслов треба да се налази на средини странице, обележен верзалним словима.

Име и презиме аутора штампа се изнад наслова, уз леву маргину, верзалом. Имена и презимена домаћих аутора увек се наводе у изворном облику, независно од језика рада. *Назив и седиште установе* у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Ако је аутора више, мора се назначити из које установе потиче сваки од наведених аутора. Функција и звање аутора не наводе се. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у ендноти, која је звездицом везана за презиме аутора. Ако је аутора више, даје се само адреса првог аутора. Подаци о пројекту, односно назив програма у оквиру којег је чла-

нак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм, наводе се у посебној ендноти, која је двема звездицама везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Поред тога, почетна страна рада треба још да садржи и *резиме* и *кључне речи*. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Препоручује се да се оне одреде с обзиром на термилошке речнике датих струка, као и то да учесталост кључних речи (с обзиром на могућност лакшег претраживања) буде што већа. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5, с маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме 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. Читави радови (тј. основни текст рада, списак референци, резиме, кључне речи, као и *Summary* и *Key words*) не би требало да буду дужи од 30 000 словних знакова, рачунајући притом и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Навођење у основном тексту рада

- а) Наслови посебних публикација (монографија, зборника, часописа, речника и сл.) који се помињу у раду штампају се курзивом на језику и писму на којем је публикација која се цитира објављена, било да је реч о оригиналу или о преводу.
- б) Пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу) и писму. Уколико се цитира преведени рад, треба у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу.
- в) Презимена страних аутора у тексту наводе се транскрибовано (прилагођено српском језику), сходно правилима измењеног и допуњеног издања *Правописа српскога језика*, а када се страном име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

- г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број стране (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).
- д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c...“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.
- ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.
- е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Цону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerr et al. 2002).
- ж) Цитати из дела на страном језику, у зависности од функције коју имају у раду, могу се наводити на изворном језику или у преводу, с тим да одабрани начин цитирања мора се доследно примењивати.
- з) Ако се у загради упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком са запетом, нпр. (Rosandić 2005; Николић 2009).
- и) Фусоте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фусота односи. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, коментаре на текст навода и сл. Оне саме не користе се за навођење библиографских извора цитата или парафраза датих у основном тексту, будући да томе служе упућивања на литературу у заградама.
- ј) За прилоге преузете с интернета у основном тексту наводи се, осим презимена аутора, и година када је прилог преузет (Егорова 2011), док се пун библиографски опис даје у попису литературе на крају рада.
- к) Уколико је реч о зборнику радова, ставља се у заграду презиме аутора цитираног рада (Барић 1972: 124).

Цитирана литература

На крају рада даје се списак референци, који треба да обухвата само и искључиво референце наведене у тексту. Библиографске јединице (референце) наводе се по азбучном или абecedном реду презимена првог или јединог аутора како је оно наведено у парентези у тексту. Прво се описују азбучним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени ћирилицом, а затим се описују абecedним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени латиницом. Ако опис библиографске јединице обухвата неколико редова, сви редови осим првог увучени су удесно за два словна места (висећи параграф). Презимена страних аутора наводе се у оригиналу само уколико је и цитирани текст преузет с језика оригинала.

Референца у књизи треба да садржи презиме, име аутора, наслов књиге написан у курзиву, издавача, место издања и годину издања, овим редоследом: Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Податак о имену преводиоца, приређивача, или некој другој врсти ауторства. Податак о издању или броју томова. Место издавања: издавач, година издавања. На пример:

Петковић, Новица. *Опегди из српске поезије*. 2. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Rank, Oto. *Mit o rođenju junaka: pokušaj psihološkog tumačenja mita*. Preveo s nemačkog Tomislav Bekić, Novi Sad: Akademska knjiga, 2007.

Уколико библиографски извор има два или више аутора принцип навођења у попису литературе је следећи:

Дотлић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевности у децјем вршићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве децје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

Фототипска издања наводе се с подацима како о првом, тако и о поновљеном издању:

Презиме, име аутора. *Наслов књиге*. Место првог издања, година првог издања. Место поновљеног, фототипског издања: издавач, година репринт издања.

Пример:

Мразовић, Аврам. *Руководство к славенском красноречју*. Будим, 1821. Нови Сад – Сомбор: Матица српска – Учитељски факултет, 2002.

Литература у зависном формату (ред у часопису, тематском зборнику, текст из периодике и сл) наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста у публикацији“. *Наслов часописа* број свеске или тома (година, или потпун датум): стране на којима се текст налази.

Čalović, Dragan. „Теорија медија као научна дисциплина: предмет и циљеви“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 124 (2009): 143–152.

Барић, Хенрик. „Трагика у песми о Хасанагиници“. *Народна књижевност*. ур. Владан Неђић. Београд: Полит, 1972, 119–125.

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. *Наслов књије*. <адреса с интернета>. Датум преузимања.

Пример: Rhyman, Geoff. 253: *a novel for the Internet about London Underground in seven cars and a crash* <<http://www.ryman-novel.com>> 10.10.2011.

Текст из серијске публикације, доступне online, наводи по моделу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста.“ *Наслов периодичне публикације*. Датум периодичне публикације. Име базе података. Датум преузимања.

Левич, А. П. „Общая теория систем как метатеория теоретического научного знания и темпорологии.“ *Пространство и время: физическое, психологическое, мифологическое*. Москва: КЦ «Новый Акрополь» (2006): 70-88. <http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/levich_metateoria.htm> 13.10.2011.

У основном тексту рада даваће се скраћени облик адресе (Левич: 2011)

У библиографском опису цитиране литературе користи се MLA начин библиографског цитирања (Modern Language Association Style) као један од најфреквентнијих и општеприхваћених начина цитирања. Стога, ради предређивања евентуалних недоумица око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на интернет-адресу <<http://library.concordia.ca/help/howto/mla.php>>

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@ref.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc).

Норма излази два пута годишње.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1. <i>Лабораторijske вежбе из природних наука 1</i> , Обадовић, Ж. Душанка и Бошњак, Марија.....	200,00
2. <i>Природне науке 1</i> , Обадовић, Ж. Душанка, Бошњак, Марија	680,00
3. <i>Биологија човека</i> , Петровић, Данијела, Богосављевић-Шијаков, М., Кривокућин И.	380,00
4. <i>Психологија и учење</i> , Сакач, Марија	645,00
5. <i>Ментално здравље</i> , Марић, Миа	1352,00
6. <i>Мајхематика</i> , Петојевић, Александар.....	180,00
7. <i>Методика упознавања околине 1</i> , Цвјетићанин, Станко	496,00
8. <i>Теорија физичкој васпитања</i> , Родић, Недељко	850,00
9. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> , Бранковић, Наташа, Лукић-Родић, Весна	388,00
10. <i>Како предавати природу и друштво</i> , Цвјетићанин, Станко И Бранковић, Наташа	650,00
11. <i>Методика наставе упознавања природе 1</i> , Цвјетићанин, Станко.....	680,00
12. <i>Методика наставе упознавања природе 2</i> , Цвјетићанин, Станко.....	630,00
13. <i>Детије исцртавач околине</i> , Цвјетићанин, Станко, Кривокућин, Илинко.....	458,00
14. <i>Дидактика физичкој васпитања</i> , Родић, Недељко	770,00
15. <i>Кривописања</i> , Ламбић, Драган.....	750,00
16. <i>Јединствени физички оледи у разн. настави</i> , Обадовић, Ж. Душанка, Бошњак, Марија	295,00
17. <i>Комбинајорика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> , Опарница, Љубица	401,00
18. <i>Српски језик и књижевност у савременој студијској развоја образовања</i> (српски језик и књиг. у саврем. настави-одабране књиг. интерп.), Елез-Голијанин, Сања	783,00
19. <i>Управљање пројектима</i> , Пећанац, Рајко.....	928,00
20. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју</i> , Николић, Гордана	627,00
21. <i>Методика спортијских активностии</i> , Родић, Недељко.....	377,00
22. <i>Информатика у образовању</i> , Надрљански, Ђорђе.....	600,00
23. <i>Информатика</i> , Надрљански, Ђорђе	800,00
24. <i>Сценска уметност</i> , Петровић, Тихомир.....	200,00
25. <i>Историја српске књижевности за децу</i> , Петровић, Тихомир	760,00
26. <i>Немачки језик за студентии Педагошкој факултетија</i> , Субитић, Љиљана	630,00
27. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> , Цвјетићанин, Станко.....	800,00
28. <i>Учињељ у настави српској језика и књижевности</i> , Кнежевић, Мара	590,00
29. <i>Образовна технологија</i> , Пећанац, Рајко	1.180,00
30. <i>Од певања до музичке културе</i> , Јеремић, Биљана	1.230,00
31. <i>English for students of education</i> , Мишкељин, Ивана	806,00
32. <i>Норма 1/2013</i>	490,00
33. <i>Норма 2/2013</i>	709,00
34. <i>Норма 1/2014</i>	503,00
35. <i>Норма 2/2014</i>	515,00
36. <i>ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије</i>	85,00

Поруџине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025-412-030, 025-460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања
и образовања / главни и одговорни уредник Жељко
Вучковић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки
факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399