



# **НОРМА**

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

ISSN 0353-7129

UDK 37

## **Издавач**

Педагошки факултет у Сомбору  
Служба за издавачку делатност

## **За издавача**

проф. др Жељко Вучковић, декан

## **Главни уредник и одговорни уредник**

проф. др Борјанка Трајковић

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

доц. др Михаел Антоловић

## **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**

САЈНОС доо, Нови Сад

## **Секретар редакције**

доц. др Карла Селихар

## **Технички уредник**

Растко Гајић

## **Преводац за енглески језик**

Боривоје Петровић

## **Лектор**

др 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

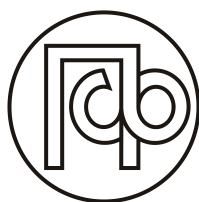
UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*1/2017*



Сомбор, 2017.

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

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

Два броја годишње.  
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399

## САДРЖАЈ

### ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА .....9

#### **Карла Селихар**

*Први педагошки часописи: прилози за историју школства у Војводини..... 9*

### САВРЕМЕНА НАСТАВА .....23

#### **Tamara Milošević**

*(Ne)uspeh u školskoj klupi iz perspektive stručnih saradnika srednjih škola u Vojvodini..... 23*

#### **Драгица Ранковић**

*Примена конструктивистичке теорије у инклузивном образовању..... 35*

#### **Магдалена М. Ивковић**

*Ставови учитеља о лектури..... 43*

#### **Сања Николић**

*Имплементација иновативних модела у инклузивној настави..... 53*

#### **Слађана Миљеновић, Сања Опсеница**

*Свакодневни неакадемски догађаји и академска самоефикасност код адолесцената..... 63*

### МЕТОДИКА НАСТАВЕ.....75

#### **Оља Маричић**

*Примена дидактичкој принципима ученичке активности у наставној јединици „Вулкани и земљотреси“ у њеном разреду основне школе..... 75*

#### **Дејан Обреновић**

*Планирање наставног рада у комбинованим одељењима..... 85*

### ПРИКАЗИ .....99

#### **Тихомир Петровић**

*Песмарица за младе читаоце..... 99*

#### **Данило Ж. Марковић**

*Прилози проучавању предметној свету као јединствене антрополошкој система..... 103*

#### **Борјанка Трајковић**

*О читама и бојошима..... 105*

#### **Тихомир Петровић**

*Време и времена..... 109*



## CONTENTS

### HISTORY OF EDUCATION.....9

**Karla Selihar**

*The First Pedagogical Journals: a Contribution to The History of Education in Vojvodina*..... 9

### CONTEMPORARY SCHOOL.....23

**Tamara Milošević**

*Success or Failure in School from the Perspective of Professional Associates in Secondary Schools in Vojvodina*..... 23

**Dragica Ranković**

*The Application of the Constructivist Theory in Inclusive Education*..... 35

**Magdalena M. Ivković**

*Teachers' Attitudes About School Reading*..... 43

**Sanja Nikolić**

*Implementation of Innovative Models in Inclusive Instruction*..... 53

**Sladana Miljenović, Sanja Opsenica**

*Daily Negative Events and Academic Self-Efficacy in Adolescents*..... 63

### CLASS TEACHING METHODOLOGIES .....75

**Olja Maričić**

*Application of Didactic Principle of Students' Activities in the Teaching Unit „Volcanoes and Earthquakes“ in the Fifth Grade of Primary School*..... 75

**Dejan Obrenović**

*Planning of Educational Work in Combined Classes*..... 85

### REVIEWS.....99

**Tihomir Petrović**

*A Songbook for Young Readers*..... 99

**Danilo Ž. Marković**

*A Contribution to Research of Physical World as a Unique Anthropological System*..... 103

**Borjanka Trajković**

*On Laces and Celtes*..... 105

**Tihomir Petrović**

*Time and Times*..... 109





---

## ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

---

**КАРЛА СЕЛИХАР**

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 050.486:37 (497.113)

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.9-22

### **ПРВИ ПЕДАГОШКИ ЧАСОПИСИ: ПРИЛОГ ЗА ИСТОРИЈУ ШКОЛСТВА У ВОЈВОДИНИ**

**Сажетак:** Реформама школства у Хабзбуршкој монархији у другој половини 18. века, биле су обухваћене и српске школе. На реформу је утицао и развој српске грађанске интелигенције, која почиње поклањати пажњу развоју и ширењу народне просвете. Рад обухвата кратак историјски преглед настанка и развоја првих српски педагошких часописа од 1858. до 1914. године. Часописи су били намењени стручном усавршавању учитеља, и у њима су објављивани чланци о школи и учитељима, радови из опште педагогије, дидактике и методике, вођене педагошке расправе. Ови часописи су, сваки на свој начин, утицали на изградњу и развој модерног школства, и дали допринос развоју просветне мисли, првенствено у Војводини, а потом и у Србији кроз читав 19. и 20. век.

**Кључне речи:** Школство, српски педагошки часописи, Војводина, 19. век

---

### **Увод**

Признавање грађанских права Србима у Угарској 1791. године, одразило се и на развој просвете. Темелје српске науке, културе и просвете постављене у Хабзбуршкој монархији, касније пречански Срби преносе у Београд и Кнежевину Србију. Међутим, недостатак научних установа, сузио је подручја њихових научних деловања. Највећи значај за развој и очување српског културног и националног бића било је покретање часописа „Сербске летописи“ 1825. године и оснивање Матице српске 1826. године у Пешти (Самарић, 1994).

Прву половину 19. века, обележило је и оснивање културно - националних институција попут читаоница (у Иригу, Новом Саду, Сомбору, Великој Кикинди...), и првих позоришних дилетантских дружина, које су приказивале историјске и друге комаде на народном језику. Главно средиште српске штампе

60-их година 19. века постаје Нови Сад, у којем је до краја века излазило педесет и шест разних српских листова.

За овај период везана је и појава првих просветних и педагошких гласила, (Скерлић, 1966). Почевши од првог српског педагошког часописа намењеног учитељима „Школског листа“ и првог дечијег часописа „Пријатељ српске младежи“, до почетка Првог светског рата на територији данашње Војводине излазило је свега седам стручних педагошких часописа: „Српска народна школа“, „Учитељ“, „Нова школа“, „Нови васпитач“, „Просвета“, „Школски одјек“, „Школски гласник“.

### ПРОСВЕТНЕ ПРИЛИКЕ У ВОЈВОДИНИ У 18. И 19. ВЕКУ

Просвета је током средњовековног периода у Европи била у рукама цркве (западне и источне), а тек развојем грађанске класе долази до отварања световних школа. Тај процес је у Аустроугарској царевини био успорен због тесне повезаности државе и цркве, сталним ратовима и унутрашњим немирима. Значајне реформе спроведене су тек у другој половини 18. века, када на позив царице Марије Терезије, у Беч долази чувени немачки педагог Јохан Игнац Фелбигер, коме је дато у задатак да унапреди просвету и изврши потребне реформе. У ту сврху Фелбигер 1774. године израђује *Oйшшћу школску урегбу (Allgemeine Schulordnung)*, која се односила на све основне школе на немачком наставном језику. Њеним општим начелима положени су темељи целокупног основног школства у Царевини. Овим законом уведено је опште обавезно основно школовање, свако место које има парохију било је обавезно да има основну школу, о којој је општина, односно држава била дужна да води бригу, а свака провинција морала је да има школу за образовање учитеља.

Марија Терезија две године касније, 1776. године, потписује *Школски усџав (Schulsystem)*, којим се од учитеља тражи одговарајућа квалификација, да мора бити католичке или православне вере, способан да преноси знања ученицима, и да се придржава наставног плана и програма према прописаним уџбеницима. Последњи захтев требало је да спречи увоз и употребу књига штампаних у Русији, како би ослабио руски утицај на Србе. Још 1770. године бечки штампар Јосиф Курцбек добио је привилегију да као једини у Царевини може штампати ћириличне књиге. У штампарији Јосифа Курцбека, до 1792. године штампане су не само књиге за школске потребе, него и многе наше значајне књиге 18. века : *Кайшхизис мали* Јована Рајића, *Вечни календар* и *Искусни њогрумар* Захарија Орфелина, *Песна о избављенију* Србије Доситеја Обрадовића итд. Српски писци су избегавали да штампају књиге код Курцбека јер су у погледу штампе и илустрација заостајале за венецијанским књигама. За разлику од аустријске владе која је желела да ослаби утицај Русије на српско становништво, Млетачка република је дала дозволу за штампање српских књига из економских и трговачких разлога.

Због честих сукоба са папском канцеларијом и да би избегли црквену цензуру, штампали књиге *con falsa data*, не наводећи право место штампања (Пантић, 1960).

Поред српских књига Курцбек је штампао и немачке, мађарске и хрватске књиге. Године 1792. Курцбекову штампарију откупио је Стефан Новаковић, „једини Србин који је имао привилегију да штампа српске књиге у 18. веку, у Аустрији“ (Чурчић, 2006). Новаковић је успео да окупи у својој штампарији већину српских писаца оног времена, трудећи се не само да књиге буду штампане на квалитетној хартији него и да буду лепе на изглед. За разлику од Курцбека, Новаковић је штампао само књиге за Србе и Румуне тако да је био принуђен да прода штампарију.

Реформа Марије Терезије се позитивно одразила и на развој српских школа. Срби, који су се на територију Аустроугарске царевине досељавали још од 14. века у мањим или већим сеобама, били су расути по целој територији Царевине. Већина становништва је била неписмена, необразована и живела је у веома тешким условима, изложена сталном притиску од стране католичке цркве да их покристи. После сеобе под патријархом Арсенијем III Чарнојевићем 1690. године, почиње интензивнији рад на оснивању школа. До тог периода, школство се неговало у манастирима, и Српска православна црква била је једина спона (све до 19. века) која је повезивала српско становништво насељено у Војној крајини, Угарској и Банату. Напори патријарха Арсенија III Чарнојевића на унапређења српске просвете пропали су, јер то није одговарало аустријским властима.

Почетком 18. века (1721. године), митрополит Мојсије Петровић обраћа се руском цару Петру Великом за помоћ, са молбом да се пошаљу два учитеља и књиге, схватајући да ће српски народ само просвећен и образован моћи да се одупре нападима бечког двора и католичке цркве. Руски цар му излази у сусрет и у Карловце стижу први руски учитељи. Митрополитов наследник Викентије Јовановић, по свим већим местима отвара српске школе, да би одвратио народ од похађања протестантских и католичких школа.

Митрополит Мојсије Петровић имао је идеју да се народ опорезује и на тај начин створи фонд за отварање школа. То је остварио митрополит Павле Ненадовић, оснивањем клерикалног фонда, из кога су се издржавале српске вероисповедне школе, све до 20. века. Павле Ненадовић је први систематски радио на отварању српских школа. У првој половини 18. века стање српских школа је било веома лоше. Настава је била црквено-верског карактера, није било стручно оспособљених учитеља јер није било ни учитељске школе, а до доласка руских учитеља није било ни књига ни уџбеника. Дозволу за отварање прве средње школе добио је тек Мојсије Петровић и она је отворена 1728. године у Сремским Карловцима. Руски учитељ Максим Суворов први је у њој предавао, и то најпре словенску, а затим и латинску граматику. Године 1733. долазе нови учитељи из Русије, а међу њима и Емануел Козачински и под његовим управом карловачка латинска школа достиже степен гимназије.

До 70-тих година 18. века иницијативу за отварање српских школа давали су Срби. Реформом Марије Терезије брига о српским школама преноси се на државу. Упоредо са реформом немачких започиње и реформа српских школа, која се одвијала посредством православне цркве. У доба када је Јохан И. Фелбигер дошао у Беч, управник српских школа у Тамишварском Банату био је Тодор Јанковић Миријевски који на позив Фелбигера одлази у Беч ради упознавања са организацијом и методом рада „тривијалних школа”. Те исте године, 1776, донесен је први српски школски закон, у чијој је изради учествовао и сам Миријевски. Закон је објављен под именом *Устав за илирске тривијалне мале школе у Тамишварском Банату* (Кириловић, 1926), а донела га је Илирска Дворска Депутација. Овај Устав је ударио темељ систематском отварању школа са дозволом бечког двора, код српског живља који је живео у том делу Монархије, да би се годину дана касније проширио и на провинције у Угарској и Хрватској. На челу ова три округа требало је да буде постављен један школски надзорник, Србин православне вере. У сарадњи са митрополиом Викентијем Јовановићем одабрани су људи који ће после школовања у Бечу, реформисати српске основне школе и преузети надзор над њима.

За носиоце школских реформи одабрани су Тодор Јанковић Миријевски, Стефан Вујановски, Марко Сервицки и Аврам Мразовић. Њихова дужност као школских надзорника, била је дужност да спроводе одредбе школског *Устава* из 1776. године. Према Уставу је предвиђено „да у сваком школском округу постоји само једна нормална школа, тј. школа која ће служити као угледна школа, као норма, и по угледу на њу одвијаће се рад свих осталих школа односно школског округа“ (Костић, 1978). Те школе су морале да образују нов учитељски кадар. Стефан Вујановски је постављен за директора загребачког школског округа, где су постојале градске или главне школе као централне српске школе, и Вујановски је био задужен за школе на територији Хрватске, Славоније и Срема. Тодор Јанковић Миријевски је остао на свом дотадашњем месту, у Банату, са седиштем у Тамишвару, где су постојале две нормалне школе, немачка и српска. Аврам Мразовић је за своје седиште одабрао родни Сомбор, где су постојале градске или главне школе, и био је задужен је за Печујски округ (Бачка, Бодрешка, Торонталска и Барањска жупанија).

У Сомбору је још 1717. године основана прва православна основна школа. Српска православна црквена општина је 1759. године отворила и о свом трошку издржавала четвороразредну граматикалну школу, и то је била прва латинска школа у Сомбору. Године 1763. отворена је и градска латинска школа, којом су руководили фрањевци. Са повратком Аврама Мразовића у родни град почиње нова епоха у развоју српске школе и просвете, не само у Сомбору, већ у свим оним крајевима данашње Војводине, где су живели Срби.

Првог маја 1778. године, Мразовић је у Сомбору основао Норму, дво-разредну, а од 1784. године троразредну народну градску школу, у којој су се у почетку одвијали тромесечни течајеви за образовање и стручно оспособљавање српских учитеља. До отварања гимназије (1791) и богословије (1794) у Срем-

ским Карловцима, Мразовићева Норма била је највиши ниво образовања у Срба, а континуитет у школовању и образовању учитеља у овој школи одржан је до данас само у овој школи. Кроз ову школу прошле су бројне знамените личности српске културе 18. и 19. века: Јоаким Вујић, Иван Југовић, Павле-Платон Атанацковић, Козма Јосић и други. Мразовић је спровео широку акцију на отварању школа, радио на материјалном обезбеђењу учитеља и њиховом стручном оспособљавању. Након оснивања Норме, за потребе школе, написао је неколико уџбеника за предмете које је предавао. Прво издање његовог *Руководства за словенску драматичку*, штампано је 1794. године. Пре тога, током 1787. године Мразовић покреће објављивање првог српског часописа за младеж *Поучиљњни маџазин за децу*, који се штампа у Бечу. После Мразовићевог пензионисања 1810. године, Норма престаје са радом (1811). Аврам Мразовић је уз Доситеја Обрадовића, Вука Караџића и још неколицину просветитеља и писаца оног времена, био носилац европског духа у Срба с краја 18. и почетком 19. века, оних који су се снажно борили за очување националног осећања, истовремено негујући европску културу и просветитељски дух.

Почетком 19. века, после реформи извршених у католичким и унијатским школама, аустријски двор је одлучио да реформише и православне, српске и румунске школе на територији Угарске и Војне границе. С обзиром да сарадња са Карловачком митрополијом није уродила плодом, овај посао је поверен Урошу Несторовићу, саветнику Угарске дворске канцеларије, представнику грађанске класе. Несторовић добија титулу Врховног школског инспектора свих православних школа у Хабсбуршкој монархији (српских, румунских и грчких), а први његов задатак био је да изврши инспекцију свих подручних наставних установа. Стање које је затекао било је веома лоше, школе су биле на ивици пропадања и Несторовић пред дворску администрацију излази са конкретним предлозима. Један од њих био је да се за образовање учитеља за православне школе отворе што пре три препарандије: за Србе у Сентандреји, Румуне у Старом Араду и за Грке у Пешти (ова школа никада није прорадила због недостатка средстава). Његов план, по којем је основни задатак препарандија био стручно и морално образовање учитеља у духу националних и верских традиција српског и румунског народа, и у њима се могу школовати само кандидати који су аустроугарски поданици, озакоњен је 1812. године.

Сентандрејска препарандија је прва српска учитељска школа на Балкану, а њено оснивање изазвало је велики отпор православних црквених власти, нарочито тадашњег митрополита Стевана Стратимировића. По његовом мишљењу, Несторовић је радио за аустроугарску власт а против интереса српског народа у намери да се ослаби утицај православне цркве. Црква је губила утицај на образовање учитеља српских основних школа, с обзиром на то да је у програму рада препарандије повећан број „световних“ наставних предмета, свештена лица нису могла бити учитељи у школама ако нису пре тога завршили препарандију, настава се више није изводила на црквенословенском језику него на народном, уџбеници

за основне школе су се штампали у Бечу, а да пре тога нису морали бити одобрени од стране Карловачке митрополије. Велико подозрење изазвала је и чињеница да је за седиште препарандије одабрана Сентандреја, географски знатно удаљена од главног седишта Српске православне цркве у Сремским Карловцима. Језгро професорског кадра чинили су бивши ученици Мразовићеве Норме, међу којима су били и Павле-Платон Атанацковић и Козма Јосић. Далеко од матице и уз сталан отпор православне цркве није било перспективе за даљи развој школе, тако да је Несторовић донео одлуку да је пресели. Трећег новембра 1816. године препарандија је пресељена у Сомбор и смештена у зграду где је раније била Мразовићева Норма. У Сомбор је прешао цео наставнички кадар и препарандисти, а Урош Несторовић је, све до своје смрти 1825. године, остао њен управитељ.

Одлуку о пресељењу Несторовић је донео тек када је Сомборска општина дала чврсте гаранције да ће бесплатно уступити школску зграду на трајну употребу и након добијања одобрења од бечког двора. Православна црква и даље није благонаклоно гледала на ову школу, али није желела да је препусти држави, тако да је Сомборска црквена општина материјално помагала школу. Сукоби са Митрополијом су утицали на рад школе, она је имала мали број ученика, наставни план и програм није био устаљен и често је остајала без наставног кадра, а после Несторовићеве смрти место управника је било упражњено шеснаест година.

И Сомборска и Арадска препарандија су се издржавале од добровољних прилога пристиглих у Школски фонд из тзв. трећег таса који је уведен још 1811. године у свим православним црквама у Угарској и Војној граници. У Сомборску препарандију су се уписивали Срби из свих крајева Аустроугарске. Школа је имала и интернат, а одмах по пресељењу у Сомбор 1817. године, школа је добила и библиотеку, када је на Несторовићев захтев објављен царски декрет о оснивању библиотека у сомборској и арадској препарандији. Школска библиотека је формирана добровољним прилозима у књигама и новцу, углавном богатих сомборских грађана, а „задатак библиотеке је био да прикупи књиге, уџбенике и школску лектуру у довољном броју и стави их на располагање ученицима Препарандије, који нису у могућности да их сами купују“ (Гавриловић, 1978).

Срби у Пешти 1826. године оснивају Матицу српску чији је основни задатак био „распространеније књижевства и просвештенија народа Србског, то јест, да се Књиге Србске рукописне на свет издају и распрострањавају, и то сад и отсад без престанка за свагда“. У Пешти се од 1824. издаје *Сербски Летопис*, који временом постаје значајни чинилац националног, научног и културног живота српског народа у Угарској. Нови период делатности Матице српске почиње 1864. године пресељењем у Нови Сад. У другој половини 19. века Матица шири своју просветитељску делатност и интензивно ради на развоју српске књижевности, науци и народном просвећивању. Поред *Летописа Матице српске* и *Календара Матице српске*, у периоду од 1885/1935. године Матица издаје преко 160 *Књига за народ* које су у недостатку уџбеничке литературе користили ученици сомборске Учитељске школе.

Период политичких превирања која су уследила после револуције 1848/49. године, утицао је и на положај српског народа у Хабсбуршкој монархији. После 1851. године уведен је тзв. Бахов апсолутизам, коме је циљ био завођење политичког централизма у циљу стварања јединствене аустријске државе и ограничавања националних тежњи народа који су живели на територији Монархије.

Године 1849. формира се област Српска Војводина и Тамишки Банат. Ова област није обухватала српско етничко језгро, тако да је велики број Срба остао да живи у другим областима царства. Исте године дате су и неке олакшице православној цркви тако да се појачао и њен утицај на школе. Са друге стране почиње интензиван развој занатства и трговине који је утицао на јачање српског грађанства и оно постаје важан чинилац како у економском, тако и у друштвеном и политичком животу Срба у Војводини. Срби нису били у могућности да активно учествују у управи која је била у немачким рукама. Српска грађанска интелигенција почиње поклањати пажњу развоју и ширењу народне просвете и све чешће истиче потребу за школском реформом.

Шездесете године 19. века су године када на политичку сцену ступа нови грађански покрет, чији је предводник био Светозар Милетић. Милетић је сматрао да се положај Срба у Монархији, као и српско питање у целини, мора решавати уз ослонац са Мађарима, због чега је дошао у сукоб са црквом и конзервативним делом српског грађанства. Стварањем Двојне монархије, 1867. године, Срби су заједно са свим осталим немађарским народима стављени у неравноправан положај, а Војводина постаје саставни и јединствени део Угарске. Од старих привилегија Србима је остала само црквена аутономија, док је употреба српског језика ограничена углавном на црквену управу, судске власти и школе, а српски црквено-школски послови пренесени су у надлежност Угарске. Угарски сабор, *Краљевским рескрипцијом од 10. августа 1868. године*, потврђује *Уредбу о уређењу црквених и школских и овамо односећих и функционалних дела грчко-источне српске митрополије* која је усвојена на црквеном Сабору 1865. Године (Макарић, 1978а). *Рескрипцијом* из 1868. године је први посебан школски пропис војвођанских Срба са законском снагом, усвојен пре доношења државних школских закона. Овим прописом је проглашена „школска обавеза за сву децу од 6. до 12, а у повторним школама до 15. године. Српски језик је потврђен као наставни језик. Основна народна школа је главни тип школе обавезног школовања, а главна школа је посебан тип основне школе која се оснива у градовима и припрема ученике за даље школовање. Уз сваку основну школу отвара се недељна повторна школа“ (Макарић, 1978б). *Рескрипцијом* се уређује и оспособљавање учитеља, наставни план и програм, као и именовања и избор учитеља. *Уредба* је требало да ступи на снагу 1.01.1869. године али је у међувремену за целу Угарску донесен *38. законски чланак од 1868. у делу јавног обучавања у народним школама*, тако да су се делови *Рескрипције* који су се односили на основне школе, учитељске школе и школску управу морали ускладити са новим школским законом. Закон је потврдио уведено обавезно



школовање, одредио систем народних школа (основне, више народне, грађанске и учитељске школе), у учитељским школама одвојено је школовање ученика и ученица, одредио дужину школовања на три године и др.

На Сабору у Карловцима 1871. године донесена је *Уредба за српске народне школе* и *Уредба о вишим девојачким школама*, које су 1872. године потврђене и постале законска основа за организацију основних, учитељских и виших девојачких школа све до краја I светског рата. Угарска држава је осамдесетих година 19. века наставила са ограничавањем српских аутономних права, мешала се у избор патријарха и рад Сабора. Уведен је и *Закон о учењу мађарској језика од 1879. године*, иза кога се крила идеја о јединственој мађарској држави и народу.

Сва ова превирања утицала су и на рад Сомборске препарандије. Немачки језик је постао један од главних предмета, а од 1855. године су се сведочанства издавала на мађарском језику. Тадашњи школски надзорник Евгеније Ђурковић у Препарандију уводи мађарски језик за управника поставља Јована Чокора који је као и он био промађарски оријентисан и у школу увео строге дисциплинске мере. Стање се мало поправило доласком сомборског протопрезвитера Василија Ковачића за управника и Николе Ђ. Вукићевића за професора. Стање у школи је било такво да се почело размишљати о њеном припајању Карловачкој богословији и пресељењу у Нови Сад, чему се жестоко успротивио Никола Ђ. Вукићевић. Године 1857. за „врховног надзорника свих православних вероисповедних школа у Карловачкој митрополији“ (Поткоњак, 2006) постављен је др Ђорђе Натошевић и његовим доласком отпочињу значајне реформе у образовању учитеља. Тада почиње и дугогодишња сарадња два велика српска педагога, Ђорђа Натошевића и Николе Ђ. Вукићевића, на развоју школства српског народа у Војводини. Носилац тога развоја и образовања учитеља постаје Сомборска учитељска школа.

## Први српски педагошки часописи

Покретању српских просветно-педагошких часописа у Војводини претходиле су вишедеценијске политичке борбе за остваривање националне, просветне и педагошке самосталности српских школа.

Револуција је утицала на развој српске журналистике, а после укидања апсолутизма у Монархији главна тема српске штампе постаје национално питање. На друштвеном плану долази до јачања грађанске класе и интелигенције која почиње поклањати пажњу развоју и ширењу народне просвете и све чешће истиче потребу за школском реформом.

У Монархији је у првој половини 19. века излазио низ стручних часописа на словенским језицима, немачком, мађарском, румунском и италијанском језику (укупно 19 часописа укључујући „Школски лист“). О овоме сведочи текст *Школски часописи који у аустријском царству ове године излазе*, објављен 1860. године у „Школском листу“.



„Школски лист“ је имао значајну улогу и утицај на подизање опште педагошке културе учитеља, а самим тим и на унапређење васпитно - образовног рада у српским школама у Аустроугарској. Он није мењао своју основну концепцију за све време излажења. Првенствено је био намењен стручном усавршавању учитеља, а у недостатку школских књига, објављивана је грађа из наставних предмета коју су користили и ученици. Доминирали су радови религиозно - моралног карактера, нарочито у време када је за уредника дошао Никола Ђ. Вукићевић. Вукићевићева верска педагогија била је заснована на делима немачких католичких и протестантских педагога: Вилхелма Харниша, Кристијана Палмера и Лоренца Келнера. У оквиру часописа излазио је током 1866. и 1867. године и часопис за децу, „Пријатељ српске младежи“, као наставак „Додатка к Школском листу“, који је покренут 1865. године док је уредник био Ђорђе Натошевић. Због својих конзервативних ставова часопис је често био на мети критике како учитеља тако и других педагошких часописа (Селихар, 2013).

Поред „Школског листа“ до почетка Првог светског рата на територији данашње Војводине излазило је свега седам стручних педагошких часописа („Српска народна школа“, „Учитель“, „Нова школа“, „Нови васпитач“, „Просвета“, „Школски одјек“, „Школски гласник“). Овим листовима је по *Закону о шћамји* било забрањено да говоре о политичком положају Срба у Угарској. Листови су и поред тога одражавали политичке ставове својих уредника, што је и био један од разлога њихове краткотрајности. Најдуговечнији од њих били су „Школски лист“ Николе Ђ. Вукићевића и „Нови васпитач“ Мите Нешковића, два часописа потпуно различите орјентације.

„Српска народна школа“ почиње да излази 1870. године под уредништвом Димитрија Јосића учитеља. Покретач часописа био је Стеван В. Поповић посланик и саборски школски извештач. Сарадници су му били из редова учитеља, професора, књижевника, лекара и богослова. Није имао одређен програм а као основни задатак истакнут је рад на подизању народних школа и народне књижевности. Највећа пажња поклањана је доношењу школски уредби, друштвеној активности учитеља и актуелним питањима из школског живота. Интересантан је податак да је за овај часопис везано и покретање прве библиотеке за децу под називом „Дечији свет“ а издавао ју је и приређивао Стеван В. Поповић. Часопис је престао да излази 1872. године (Макарић, 1975а).

Почетком 70-тих година 19. века појављују се часописи „Учитель“ и „Нова школа“, који су били знатно напреднији од „Школског листа“. За разлику од њега, залагали су се за ослобођење школе од религиозног утицаја и за радикалне промене у васпитању и образовању, оштро су критиковали школске власти и нападали црквену хијерархију. Били су под утицајем социјалистичких идеја Светозара Марковића, а њихови главни сарадници припадали су редовима првих учитеља социјалиста. Лист „Учитель“ покренули су земунски и панчевачки учитељи на Учитељском збору у Панчеву марта 1872. године, а први број је изашао јануара 1873. године. Покретачи листа били су Мита Нешковић (уредник првог

броја), Александар Кузмановић и Вељко Петровић, земунски учитељи који су због својих социјалистичких идеја добили отказ у школи. Од броја 2. часопис уређује учитељ Никола Брашован, припадник отпуштене земунске петорке. С обзиром да је часопис заступао најпрогресивније педагошке идеје и схватања, да се залагао за ослобођење школе од религије и радикалне промене у васпитању и образовању, није могао дуго да се одржи. Уредништво је већ после првог броја због подозрења власти из Земуна премештено у Вршац, а последња два броја 1874. излазе у Панчеву. Због свог писања против утицаја државе и цркве на школе часопис није био по вољи ни државним ни црквеним властима. „Учитељ“ је први лист који се залагао за предшколско васпитање и образовање одраслих. Са педагошке стране залагао се за схватања прогресивних педагога (највише Дистервега), критиковао религијску наставу и пропагирао наставу природних наука. С обзиром да се првенствено бавио критиком тадашњег васпитања и школства није могао дуго опстати (Макарић, 1975б). Њега је заменио нови „независни учитељски лист“ - „Нова школа“, чији је издавач и уредник био Мита Нешковић. Једина новина у односу на „Учитеља“ било је то што је нови лист у своје задатке уврстио пропагирање природних наука и најновијих постигнућа из ове области, као и да ће се бавити приказом и оценом нових књига намењених учитељима и народу. Програм листа израдили су земунски учитељи и усвојен је на учитељском збору у Панчеву 1875. године. Часопис је у својим ставовима био још оштрији и радикалнији од свог претходника. Аутори су се потписивали иницијалима, шифрама и псеудонимима. Због своје уређивачке политике и идеја које је износио, часопис је често забрањиван и конфискован. Школски савет је на све начине покушавао да спречи дистрибуцију часописа међу учитеље и ученике учитељских школа. То није спречило уредника Нешковића и његове сараднике да још жешће критикују школску политику и Школски савет. У једном моменту долазе и на удар Милетићеве „Заставе“ јер су сматрали да „Нова школа“ са својим ставовима ради на уништењу српске аутономије. Часопис се углавном бавио критиком српског друштва, просвете и органа црквене власти тако да је мало пажње поклањао педагошким и дидактичко-методичким питањима. На том пољу заступао је идеје прогресивних немачких педагога Дистервега и Дитеса. Велику пажњу су поклањали и образовању учитеља, тако да је жестоке критике трпела и сомборска Учитељска школа и њен управник Вукићевић, који је ученицима забранио било какав контакт са земунским учитељима. Маја 1879. године часопис престаје да излази, а Нешковић покреће нову публикацију „Књигу за школе и учитеље“. Изашла је само прва књига, а Нешковић услед сталних притисака и прогона постепено се приближава онима које је до тада критиковао (Макарић, 1975ц).

Крајем 80-тих почиње да излази часопис „Нови васпитач : орган за педагошку књижевност,“ који уређује и издаје Мита Нешковић. Овај часопис је излазио у континуитету пуних 26 година (1888-1913), 12 пута годишње. Као прилог „Новом васпитачу“ излази „Књижвни преглед“ од 1888. године, са посебном ну-

мерацијом и “Педагошки весник” од 1891. године са посебном нумерацијом. Часопис је имао велик број сарадника-учитеља и велики утицај међу њима. Поред учитеља у часопису су своје прилоге објављивали најеминентнији педагози код нас: Сретен М. Аџић, Војислав Бакић, Јелица Беловић Бернадзиковска, Паја Р. Радосављевић и др. Пропагирао је идеје модерне школе, опирао се црквеној хијерархији да задржи школу под својим утицајем али је у својим ставовима био много блажи од претходника („Учитеља“, „Нове школе“, „Српске народне школе“). За све време излажења имао је велику улогу у подизању педагошке, дидактичке и методичке културе српских учитеља (Достанић, 1975).

Лист „Школски одјек“ појављује се 1897. године као гласило учитеља „у коме ће моћи слободније да говоре о школским и учитељским приликама, о своме послу и позиву, положају и стању“. Часопис се критички односио према цркви и њеној просветној политици, положају учитеља у српском друштву, учитељској школи у Сомбору и њеном управнику Николи Ђ. Вукићевићу. Захтевајући да се у Препарандији уведу радикалне промене часопис долази у сукоб са „Школским листом“ као гласилом *Школскої савешта* и конзервативним листовима „Браником“ и „Србобраном“. У току десет година излажења часопис је око себе окупио велики број сарадника из редова просветних радника и постао „центар борбе за бољи положај школе и учитеља свога времена, као и унапређење педагошке теорије и праксе“ (Каменов, 1975).

Часопис „Школски гласник“ појављује се 1908. године. Будући да је његов покретач и власник био учитељ Ђока Михајловић, припадао групи тзв. самосталаца отцепљених од радикалне странке, који су у Школском савету имали већину, часопис од 1910. године постаје званични орган српског народног учитељства у Карловачкој митрополији. Задатак часописа је био да помогне учитељима у њиховој борби за своја права и сталешке интересе, као и да им помогне да преко њега стекну нова педагошко-методичка знања у циљу свог стручног усавршавања. Учитељи окупљени око часописа на челу са Ђоком Михајловићем су у периоду од 1908. до 1910. године објавили низ чланака против прописа из Дисциплинарних правила из 1876. године, по којем су били обавезни да подједнако служе и цркви и држави. Сматрали су да учитељи треба да се баве искључиво педагошким радом, а њихови захтеви су се односили само на одвајање цркве и школе и укидање црквене управе над школством а не и на изbacивање религије из наставе. Са стручне стране часопис је заступао сличне педагошке идеје као и „Школски лист“, чији је носилац била Учитељска школа у Сомбору, а темељиле су се на учењу аустријских и немачких хришћанских педагога. Поред ових у часопису су се могле наћи и неке нове педагошке идеје. Најзначајнији сарадник листа био је др Паја Радосављевић, који је у листу објављивао преводе текстова из експерименталне педагогије и психологије као и своје радове. У часопису су објављивали и др Војислав Бакић, Јован Миодраговић, Павле Терзин, Јован Искруљев, као и велики број учитеља из свих крајева Карловачке митрополије. „Школски гласник“ је био уједно и последњи српски педагошки часопис који

се појавио у српском учитељству у Војводини пре Првог светског рата (Ациган, 1975).

Свим часописима заједничко је то што су концепцијски били намењени стручном усавршавању учитеља. У њима су објављивани чланци о школи и учитељима, радови из опште педагогије, дидактике и методике. Излагана су практична методска упутства и грађа из свих наставних предмета, обавештавани читаоци о прописима и одлукама просветних власти, вести из других земаља, прикази нових књига и часописа. Због својих ставова уперених против државне и школских власти често су били на мети цензуре, цркве и Школског савета, што је вероватно и био разлог њихове краткотрајности.

Поред ових стручних часописа, са изразитом педагошком тематиком, до 1918. године излазио је низ часописа који су у свом поднаслову најављивали да ће једна о тема њиховог интересовања бити и просвета. С обзиром да се за бављење политиком у новинама морала положити кауција, српски новинари и уредници тј. власници новина избегавали су да траже дозволу од власти за бављење овом темом. Тридесет и два часописа који су излазили у том периоду најављују да ће се бавити и просветним питањима, мада то није увек био случај. У сфери њихових интересовања највише је била политика што је разумљиво, јер су преко новина покушавали да пруже отпор угарским властима и укажу српском народу на свакодневне друштвене и политичке проблеме. Просветом и културним животом углавном су се бавили као узгредним вестима.

Увидом у књигу Василија Крестића „Историја српске штампе у Угарској 1791-1914“ (1980) стиче се утисак да су се просветом највише бавили листови „Панчевац“ и „Родољуб“. „Панчевац: лист за просветне и материјалне интересе“ је покренуо и био главни уредник Јован Павловић, припадник Уједињене омладине и новинар. Лист је излазио од 1869. до 1876. године у Панчеву. Уредник незадовољан утицајем цркве и црквено-школских општина које су имале на школе, особиту пажњу поклања просветно-школским питањима. Критиковани су наставни програми, педагошке методе и нестручни кадрови. Павловић се залагао за реално и рационално образовање, захтевајући отварање стручних школа првенствено за земљораднике, трговце и занатлије. Као један од најнапреднијих Срба свог времена, близак социјалистима и заступник најнапреднијих грађанских идеја често је нападан и осуђиван због својих антирелигиозних и антицрквених ставова (стр.201).

Лист „Родољуб : лист за народну просвету, привреду и забаву“ покренут је у Сомбору 1880. године и излазио је само три године (до 1882). Одговорни уредник био је Петар Деспотовић (до броја 39), да би га наследили Јован Благојевић (коме су школске власти забраниле уредништво 1881) и Александар Поповић. Највише се бавио школским питањима, учитељском и свештеничком професијом као и положајем занатлија у друштву. У листу су изношена напредна педагошка схватања, осуђивано истицање веронауке, црквеног појања и црквенословенског језика. Часопис је указивао на то да су у школи запостављена педагогија, ме-

тодика, природне науке. Часопис је због изношења ових података и напада на патријарха Анђелића био под сталним надзором и црквених и цивилних власти. Његови главни сарадници-учитељи Ника Грујић, Јован Благојевић и Светислав Берић добили су укор Школског савета због сумње да пишу у листу и претђено им је и дисциплинским казнама. Због овакве ситуације часопис је престао да излази мада је имао 400 претплатника (Крестић, 1980).

### ЗАКЉУЧАК

На територији Војводине у периоду од 1858. до 1914. године излазило је седам стручних часописа, који су се бавили просветно – педагошким питањима. Поред ових часописа, просветним питањима и школством бавио се и низ других листова, којима просвета није била приоритетна тема, али су због лакшег добијања дозвола за излажење новина и листова, у своје поднасловне укључивали и просветна питања. и године. Часописи су излазили у свим значајнијим местима ондашње Војводине: Сомбору, Новом Саду, Панчеву, Суботици, Земуну, Вршцу, Зрењанину, Кикинди итд. Сарадници су били учитељи, свештеници, књижевници, лекари.

Стручним педагошким часописима било је по Закону о штампи забрањено да говоре о политичком положају Срба у Угарској. С обзиром на чињеницу да су листови и поред тога одражавали политичке ставове својих уредника, нису дуго трајали и власти су их забрањивале.

У овом раду учињен је покушај да се да преглед српских стручних педагошких часописа у Војводини, у којима су изношене педагошке идеје које су ударале темеље развоја педагогије код Срба у 19. веку

### ЛИТЕРАТУРА

- Ациган, Јб. (1986). *Српска педагошка историја у Угарској*. Нови Сад : Матица српска.
- Ациган, Јб. (1975). Школски гласник. *Педагошка стварност*, Год.20, Бр.5, 305-310.
- Гавриловић, Н. (1978). Оснивање и рад српске Учитељске школе 1812-1848. Р. Макарић и С. Васиљевић (ур.), *Две стотине година образовања учитеља у Сомбору : 1778-1978*. Сомбор : Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.
- Гавриловић, Н. (1999). *Српске школе у Хабзбуршкој монархији у историји позне просвећености: (1790 – 1848)*. Београд: Нолит.
- Достанић, Р. (1975). Нови васпитач. *Педагошка стварност*, Год.20, Бр.5, 291-296.

- Макарић и С. Васиљевић (ур.), *Две стогодишине година образовања учитеља у Сомбору: 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.
- Каменов, Е. (1975). Школски одјек. *Педагошка сиварносћ*, Год.20, Бр.5, 297-304.
- Костић, С. (1978). Почети образовања учитеља на „нормалним“ течајевима у Сомбору. Р. Макарић и С. Васиљевић (ур.), *Две стогодишине година образовања учитеља у Сомбору: 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.
- Крстић, В. (1980). *Историја српске штиамје у Ујарској: 1791-1914*. Нови Сад: Матица српска.
- Макарић, Р. (1975). Педагошки часописи 70-тих година 19. века-Српска народна школа, Учитељ и Нова школа. *Педагошка сиварносћ*, Год.20, Бр.5, 269-270.
- Макарић, Р. (1978). Учитељска школа у другој половини 19. И почетком 20. века: 1848-1918. Р. Макарић и С. Васиљевић (ур.), *Две стогодишине година образовања учитеља у Сомбору: 1778-1978*. Сомбор: Одбор за прославу две стотине година образовања учитеља у Сомбору.
- Поткоњак, Н. (2006). Образовање учитеља у Срба. Ужице: Учитељски факултет.
- Селихар, К. (2013). Библиографија „Школског листа“ (1858 – 1910). В. Степановић (ур.) *Сусрећи библиографа у сјомен на др Георгија Михаиловића*. Инђија: Народна библиотека „Др Ђорђе Натопшевић“.
- Чурчић, Л. (2006). Исходи и стазе српских књига 18. века. Нови Сад: Библиотека Матице српске.

Примљено: 15.3.2017.

Одобрено: 20.3.2017.

---

**Summary:** The reforms of education in Hapsburg Monarchy in the second half of the 18th century also affected schools in Serbia. The reforms were influenced by the development of Serbian civic intelligence, which started to focus more attention on the development of Serbian national educational system. This paper presents a short historical review of inception and development of the first Serbian pedagogical journals from 1858 to 1914. These journals were intended for professional development of teachers, and the papers published were from the areas of general pedagogy, didactics, methodology, but the journals also published pedagogical arguments. These journals, each in its own way, influenced the foundation and development of the modern educational system and contributed to the development of educational thought, initially in Vojvodina, and later throughout Serbia during the whole period of the 19th and 20th centuries.

**Keywords:** educational system, Serbian pedagogical journals, Vojvodina, 19th century

---

## CABPEMEHA HACTABA

---

TAMARA MILOŠEVIĆ

Visoka škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača  
Novi Sad

STRUČNI ČLANAK

ARTICLE

UDK: 371.26:371.121

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.23-33

### (NE)USPEH U ŠKOLSKOJ KLUPI IZ PERSPEKTIVE STRUČNIH SARADNIKA SREDNJIH ŠKOLA U VOJVODINI

**Rezime:** Školski (ne)uspeh predstavlja jedan od najvećih izazova u radu stručnog saradnika u školskom okruženju. U skladu s tim, predmet ovog istraživanja je školski neuspeh iz perspektive stručnih saradnika. Cilj istraživanja je ispitati konotativna značenja koja stručni saradnici pripisuju školskom neuspehu, način na koji ga definišu kao i kako se oni suočavaju sa ovim fenomenom u radu sa ovim učenicima. U uzorku je bilo ukupno trideset stručnih saradnika (25 pedagoga, 5 psihologa) iz srednjih škola u Vojvodini. Većina ispitanika je imala više od 11 godina radnog iskustva (19 stručnih saradnika) a takođe je većina njih bila sa teritorije grada (19 stručnih saradnika). Ovo istraživanje je eksplorativnog karaktera. Podaci su obrađeni pomoću kvalitativne tematske analize. Rezultati ukazuju na to da stručni saradnici školski neuspeh definišu kao posledicu integracije različitih faktora (11 stručnih saradnika) ali i kao neadekvatnost učenika da ispuni zahteve u školskom okruženju. Neuspešnog učenika stručni saradnici doživljavaju kao onog ko ima nepoželjne osobine (27 stručnih saradnika), dok je neznatan broj onih koji su odgovorili da nema neuspešnog učenika. Skoro trećina stručnih saradnika vidi poziciju stručnog saradnika kao onog ko ima preventivnu ulogu u suočavanju sa školskim neuspehom. Ovo istraživanje ima teorijski značaj u razmatranju fenomena školskog neuspeha, kao i praktičan značaj u saznanju kako poboljšati strategije za suočavanje sa školskim neuspehom.

**Ključne reči:** školski neuspeh, kvalitativna tematska analiza, stručni saradnik

---

Školski neuspeh je kompleksan i višeznačan pojam jer se odnosi na obrazovni rezultat u okviru pojedinih nastavnih predmeta kao i na ponašanje učenika, stavove, uverenja i formirani sistem vrednosti. U najširem smislu, pod ovim pojmom, može se smatrati opadanje postignuća u učenju i pad određenog nivoa znanja, što može biti posledica razvojnog nivoa učenika i sredinskih faktora. Iako ne postoji jednoznačno određenje pojma „neuspeh”, većina autora je saglasna da „biti neuspešan učenik” znači pripadati društveno nepoželjnoj kategoriji za koju je karakteristično neispunjavanje postavljenih vaspitno-obrazovnih ciljeva, negativna obrazovna očekivanja, često izostajanje sa časova, odsustvo radnih navika, nedisciplin, suprotstavljanje školskim autoritetima i pravilima školskog



života i rada (Gutvajn, 2010). Školski neuspeh se, dakle, posmatra kao problem koji treba rešavati, kao nezadovoljavajuće stanje koje treba promeniti.

Imajući u vidu brojne negativne posledice neuspeha na ukupan razvoj ličnosti deteta, njegov budući život, ograničenja u daljem školovanju i zapošljavanju, sasvim je razumljivo što su interesovanje za uspeh i strah od neuspeha postali sastavni deo života deteta, njegove porodice i škole. Otuda se i pitanje potpunijeg i šireg poznavanja činilaca školskog neuspeha i mogućnosti njihovog dijagnostikovanja, predupređenja ili prevladavanja u cilju stvaranja uslova za optimalan razvoj i veća postignuća učenika u školskom učenju, postavlja kao veoma značajno i prioritetno, kao uslov za kvalitetniju i efikasniju organizaciju vaspitno-obrazovnog rada.

Autori koji su proučavali školski neuspeh navode tri široke grupe faktora kojima se označavaju uzroci neuspeha u školi. Prva grupa obuhvata faktore koji proizlaze iz *porodičnog okruženja* deteta kao što su obrazovni status roditelja, zaposlenost roditelja, materijalni prihodi, broj članova porodice, uslovi stanovanja i drugo. Druga grupa faktora se odnosi na *školsko okruženje*, što pretpostavlja nepripremljenost nastavnika za kvalitetan obrazovni rad, odgovarajuću organizaciju nastave, primenu savremenih metoda, oblika i sredstava, izgradnju povoljnih interpersonalnih odnosa, primenu odgovarajuće vaspitne tehnologije i drugo. Poslednju grupu faktora čine *lične karakteristike učenika*, kao što su inteligencija, znanja, veštine, navike, iskustva, vrednosti, interesovanja, motivacija, očekivanja i slično. Bilo koji od navedenih faktora sam za sebe ne stavlja decu u rizik, ali ako je više nego jedan faktor prisutan, njihovi efekti se udružuju i postoji znatna verovatnoća da će učenik biti neuspešan u školi (Maksimović, 2008).

Sve ovo treba dopuniti činjenicom da, skoro svi neuspešni učenici se, bilo prema preporuci nastavnika bilo samoinicijativno, obrate stručnim saradnicima očekujući da im oni pomognu da „izađu na kraj“ sa neuspehom. Podrška neuspešnim učenicima je dugo vremena bila glavna, ako ne i primarna, uloga stručnih saradnika. U ovoj situaciji se stručni saradnici opažaju kao kvalifikovani profesionalci koji su u poziciji da svojim znanjem i veštinama značajno pomognu učenicima u prevazilaženju školskog neuspeha. U retko kom zanimanju se kako kod školskog pedagoga, prepliću i stapaju profesija i ličnost. Svugde je, u određenoj meri moguće odvojiti zadatke rada od ponašanja zaposlenog van radnog mesta i vremena. Radni zadaci pedagoga nisu „zarobljeni“ u učionicu, kancelariju ili čak vezani za nastavni čas. On nema radne zadatke zatvorenog tipa, jer gde god da se kreće, sa kim god da razgovara on nastupa kao pedagog. Može se reći da on ima vrlo otvoren radni prostor, koji mu podiže odgovornost ali i daje dovoljnu količinu slobode i veliku mogućnost kreativnosti (Trnavac, 1996). Profesija pedagog je u potpunosti konkretizovana i stalno je u stanju dokazivanja i proveravanja. Sastoji se od detalja i vaspitnih situacija, i uvek čini jednu skladnu pedagošku celinu. Kod nje su znanje i emocije spojene u harmonično jedinstvo jedne te iste ličnosti ( Kostović & Oljača, 2012).

Prema rezultatima prethodnih istraživanja, savetodavni rad kao oblik mentorstva značajno utiče na porast samoefikasnosti učenika i školske uspešnosti (Đorđević, 1995). Jedan od načina direktne angažovanosti školskog savetnika u pomoći neuspešnom učeniku može se zasnivati na pravljenju i uspostavljanju dogovora o ponašanju učenika.



Rad na motivisanju neuspešnih učenika pokazao je da delovanje savetnika ima najbolje efekte u oblasti motivacije za postignućem. Savetnik bi trebao da formira grupe učenika sličnih obrazovnih ciljeva i da sa njima radi grupno, ali i pojedinačno. Osim što ojačava odnos neuspešnih učenika sa školom, ovakav način rada izgrađuje i poverenje učenika u sopstvene sposobnosti i pomaže im da istraju u školskim aktivnostima (Zloković, 1998).

## **METOD RADA**

*Organizacija istraživanja.* Cilj istraživanja je ispitati značenja koja stručni saradnici pripisuju školskom neuspehu, odnosno kako definišu ovaj fenomen, kako opisuju neuspešnog učenika i kakva su njihova iskustva u radu sa ovim učenicima.

*Učesnici istraživanja.* Trideset stručnih saradnika srednjih škola u Vojvodini. Od toga 25 ispitanika su pedagozi a 5 psiholozi. Manje od pet godina radnog iskustva ima 6 ispitanika, 5 ispitanika ima od 5-10 godina radnog iskustva a 19 ispitanika ima više od 11 godina radnog iskustva. Dvadeset i sedam ispitanika je sa teritorije grada/opštine, a tri sa teritorije sela.

Ova studija je eksplorativnog karaktera. Podaci su obrađeni pomoću kvalitativne tematske analize koja omogućuje sticanje detaljnijeg uvida u implicitna značenja koja stručni saradnici prisuju fenomenu školskog neuspeha kao i srodnih fenomena. Kvalitativna tematska analiza predstavlja pristup dokumentima, koji naglašava ulogu istraživača u otkrivanju značenja u tekstovima. Ovde je naglašena mogućnost odstupanja od podataka zbog značaja razumevanja značenja konteksta u kojem se jedinica analize i kategorije izvedene iz nje pojavljuju. Odnosno, ova metoda predstavlja identifikovanje dominantnih tema i sadržaja u prikupljenim podacima (Braun & Clarek, 2006). U ovom istraživanju je primenjen induktivni pristup u kom su teme usko vezane za prikupljene podatke i specifičnosti datog uzorka. Za potrebe analize uzorka, korišćena je deskriptivna statistika.

## **REZULTATI I INTERPRETACIJA**

Na osnovu analize prikupljenih podataka, može se приметiti da su stručni saradnici dali sadržajne, iscrpne i konkretne odgovore na pitanja iz upitnika. Svi stručni saradnici su odgovorili na sva obavezna pitanja, dok je odgovor na pitanje koje obuke su prošli, zavisio od toga da li su bili učesnici nekih obuka. Jedanaest stručnih saradnika koji nisu prošli kroz obuke, nisu dali odgovor na ovo pitanje. Najkraći odgovor se sastojao od jedne rečenice dok je najduži odgovor bio dužine polovine strane A4 formata. Odgovori su zasićeni stručnom terminologijom koja se vezuje za oblasti koje su završili stručni saradnici (pedagogija i psihologija).

*Definicija školskog neuspeha.* Za definiciju školskog neuspeha, kao i za neuspeha uopšte, generalno ne postoji jasan kriterijum. Definicije zavise od raznih faktora (Maksimović, 2008). Odgovorom na ovo pitanje stičemo uvid kako stručni saradnici vide školski neuspeh učenika, a time shvatamo i iz kog okvira stručni saradnik prilazi

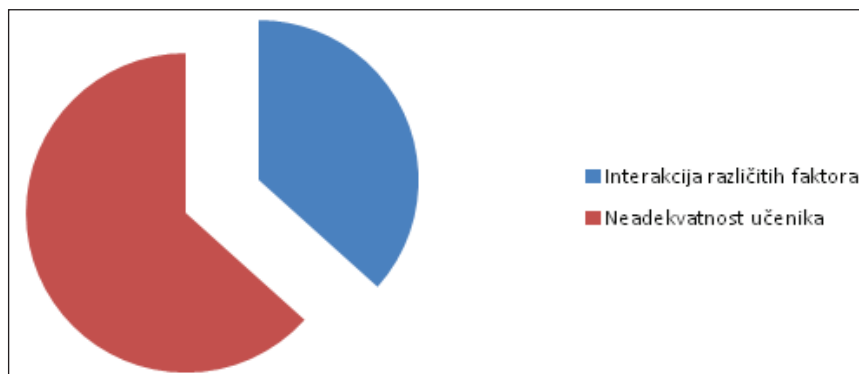
problemu. Očekivanja, ponašanja i zahtevi prema neuspešnom učeniku, zavise od stavova i značenja koja se pridaju neuspehu u ličnom sistemu vrednovanja zasnovanom na vlastitom iskustvu i očekivanjima (Malinić, 2011).

Svi stručni saradnici su dali jasne i iscrpne odgovore na ovo pitanje. Prvu kategoriju odgovora predstavlja *integrativna* definicija koja školski neuspeh vidi kao proizvod neodgovarajuće interakcije između nekoliko činilaca: ličnosti učenika, odnosa sa vršnjacima, uticaja porodice i školske sredine. Od ukupnog uzorka, 11 stručnih saradnika navodi ovu definiciju školskog neuspeha.

Drugu kategoriju odgovora predstavlja definicija *neadekvatnosti učenika* kojom se školski neuspeh shvata kao posledica neodgovaranja na zahteve koji se od njega očekuju u školskoj sredini, odnosno slabo školsko postignuće u terminima školskih ocena. Devetnaest stručnih saradnika školski neuspeh vidi kao loše postignuće školskih ocena ili neodgovaranje na postavljene zahteve u školi. Problem sa ovakvom definicijom je pitanje različitih kriterijuma predmetnih nastavnika prilikom ocenjivanja, stoga je pitanje šta se zapravo vrednuje školskom ocenom. Učenik sa niskim ocenama se vidi kao neadekvatan, nesposoban da odgovori na zadatke, lenj i sl. Ovakvim definisanjem školskog neuspeha može se upasti u zamku zanemarivanja drugih faktora koji otežavaju postizanje školskog uspeha a koji se ne smeju zanemariti i zapostaviti.

Ovaj podatak ne iznenađuje, ako se ima u vidu činjenica da se u domaćim pedagoškim rečnicima mogu pronaći definicije neuspeha koje se oslanjaju samo na školske ocene ili školsku procenu znanja (Pedagoška enciklopedija, 1989; Pedagoški leksikon, 1996; Pedagoški rečnik, 1967). Problem sa ovakvim određenjem nastaje ukoliko se (ne) uspeh posmatra nezavisno od konteksta u kojem se dogodio i ukoliko ne postoje jasno definisani kriterijumi na osnovu kojih se procenjuje znanje učenika (Malinić, 2009).

*„Smatram da ne postoji neuspešan učenik, već samo pojedini segmenti u kojima dete nije ispoljilo uspeh ili je ispoljilo slabiji uspeh. Takvom učeniku potrebna je podrška, kako obrazovna tako i vaspitna. Smatram da svako dete ima potencijal da bude uspešno, a od toga koliko je sredina podsticajna zavisi da li će ono razviti sve svoje predispozicije.” (pedagog, manje od 5 godina radnog staža, grad)*

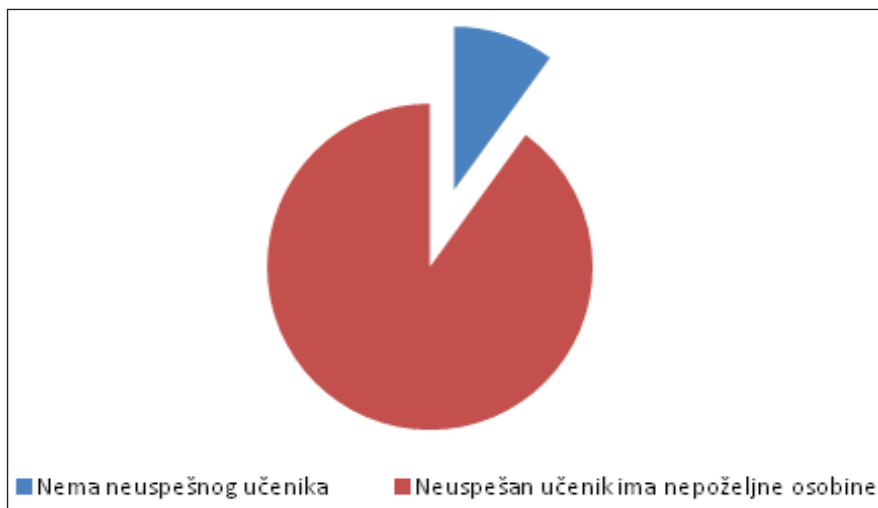


Grafik 1. Viđenje školskog neuspeha od strane stručnih saradnika

*Neuspešan učenik.* Na pitanje kako stučni saradnici vide neuspešnog učenika primećeno je kako se odgovori mogu grupisati u dve kategorije. Prva kategorija je ona prema kojoj *nema neuspešnog učenika*. Tri stručna saradnika su ovo navela kao odgovor. Smatramo da je ovaj nalaza svetao primer ovog istraživanja, međutim s obzirom da je mali broj upitnika, odnosno saradnika koji su dali ovakve odgovore, nije statistički značajno dalje objašnjavati. Međutim, sa aspekta prakse i naših uverenja, ovaj nalaz daje malu nadu u naše shvatanje da određenje i postavka „ne(uspeh)”, ne mora automatski da znači nešto loše i pogrešno, već da nam je to prilika na promenu, menjanje i napredovanje na malo drugačiji način.

Druga kategorija odgovora se grupiše oko *nepoželjnih osobina učenika*. Većina stručnih saradnika (27) ovakvim vidi neuspešnog učenika, bez obzira na godine radnog staža ili mesto iz kog dolaze. Slični nalazi nađeni su kod nas u ranijim istraživanjima (Malinić, 2011; Krneta i sar., 1973). Navode da je ovakav učenik nemotivisan za učenje i napredovanje, da nema izgrađene radne navike, uči kampanjski i površno. Takođe, pripisuju mu i osobine lenjosti, mrzovoljnosti, neposlušnosti, agresivnosti i apatije. Ovakvim odgovorima premećujemo kako većina stručnih saradnika ima osuđujući stav prema učenicima koji se ne uklapaju u ono što stručni saradnici podrazumevaju pod učenicima koji ostvaruju školski uspeh. Učeniku kom pripisuju školski neuspeh, stručni saradnici pripisuju nepoželjne osobine. Školski neuspeh generalizuju kao neuspeh uopšte, što pretpostavljeno može negativno uticati na saradnju sa učenicom.

*„Neuspešan učenik- dete koje ne ume da iskoristi sopstvene snage i potencijal koji mu je dat rođenjem, a razvijan vaspitanjem.” (pedagog, više od 11 godina radnog staža, grad)*



Grafik 2. *Neuspešan učenik iz perspektive stručnih saradnika*

Literatura u kojoj se razmatraju različiti modeli podrške neuspešnim učenicima pronašle smo veći broj tipova u odnosu na one koje smo identifikovali u našem istraživanju. Na primer, Mandel i Markus navode šest tipova neuspešnih učenika: „krajnje nezainteresovan“, „anksioza“, „istraživači identiteta“, „manipulator“, „depresivan“ i „buntovnik“ (Mandel & Marcus, 1995: 4). Zanimljivo je da je tip „sa nepoželjnim osobinama“, koji smo identifikovale u odgovorima stručnih saradnika, po opisu ponašanja sličan tipovima „buntovnika“ i „manipulatora“, tj. da predstavlja kombinaciju ova dva tipa. Isti je slučaj sa kategorijom „nema neuspešnog učenika“, koji prema opisu naših stručnih saradnika, sadrži elemente dva tipa iz pomenute kategorizacije Mendela i Markusa, „anksioznog“ i „depresivnog“. Drugim rečima, u odgovorima naših stručnih saradnika uočile smo izvesnu tendenciju uopštavanja različitih manifestacija neuspeha kod učenika.

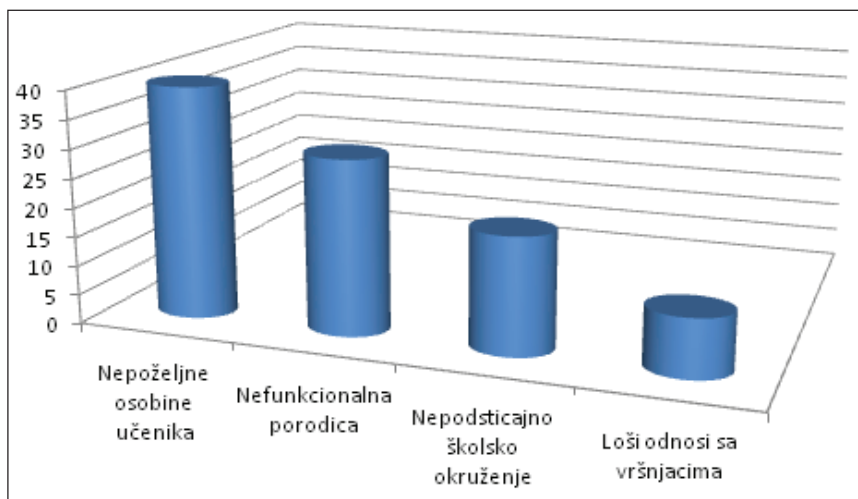
*Razlozi školskog neuspeha učenika.* Saznavanje razloga koje navode stručni saradnici za školski neuspeh učenika je važno zato što nam pruža uvid u suštinske elemente planiranja, osnaživanja i podsticanja učenika. Bez obzira šta podrazumevaju pod školskim neuspehom, stručni saradnici dosledno kao razloge školskog neuspeha navode niz faktora (porodične uslove, odnose sa vršnjacima, nastavnike, školsko gradivo, lične karakteristike učenika i sl).

*„Školski neuspeh je veliki broj slabih ocena učenika, slab opšti uspeh učenika (...) Razloge mogu biti determinisani unutrašnjim faktorima kao što su: nedostatak motivacije za učenje, nizak nivo aspiracija, nejasna očekivanja u budućnosti, ali i spoljašnjim: loše porodične prilike (učenik živi sa jednim roditeljem, razvedeni roditelji, zanemarivanje deteta od strane roditelja, loša materijalna situacija), negativan uticaj vršnjaka, odnosno učenikovog neposrednog okruženja...” (pedagog, više od 11 godina radnog staža, grad)*

Svi ispitanici su kao razloge školskog neuspeha naveli više od dva razloga. Autori koji su do sada proučavali fenomen školskog neuspeha, tradicionalno navode tri grupe faktora koji su razlozi za školski neuspeh. To su faktori ometajućeg porodičnog okruženja, nepodstičuće školsko okruženje i lične karakteristike učenika. U ovom istraživanju se pored date tri kategorije, izdvojila i četvrta koja se tiče loših odnosa sa vršnjacima. Narednim četiri kategorijama su obuhvaćeni svi odgovori koje su navodili ispitanici:

- *Nepoželjne osobine učenika.* U ovoj kategoriji su odgovori koji se tiču nepoželjnih osobina za ostvarenje *školskog uspeha*. To su: nedovoljno aspiracija za postizanje školskog uspeha, neodgovornost prema zadacima koji se postavljaju pred učenika, izostanak radnih navika, nedovoljno znanja koje je stečeno prethodnim školovanjem, nemotivisanost za učenje, kampanjsko učenje, odlaganje izvršavanja obaveza, neuključivanje u nastavu. Druge osobine se tiču *raspoloženja učenika i viđenja sebe*, npr. apatija, nezadovoljstvo, bezvoljnost, neorganizovanost, negativna slika o sebi, niska tolerancija na frustraciju. Sledeće osobine se tiču *neadekvatnog reagovanja u socijalnim situacijama*. To su: agresivnost, pasivnost, povlačenje u sebe, sklonost ulaženja u konflikte. Upravo prema tradicionalnom shvatanju sami učenici su krivci za sopstveni neuspeh.

- *Nefunkcionalna porodica.* Prema stručnim saradnicima sledeće osobine deluju izrazito negativno na školsko postignuće: nezainteresovani roditelji, roditelji koji su prezahtevni i nerealnih očekivanja, loš odnos između roditelja, izostanak intelektualnih podsticaja, roditelji koji su osuđujući i bez razumevanja, roditelji koji nisu spremni da se posvete deci i koji odbijaju saradnju sa stručnim saradnicima. Trećina stručnih saradnika je navela kako roditelji ne posvećuju dovoljno vremena i pažnje deci koja se suočavaju sa školskim neuspehom.
- *Nepodsticajno školsko okruženje.* U ovu kategoriju spadaju odgovori koji se tiču elemenata školskog okruženja koji doprinose školskom neuspehu: *kvalitet gradiva i nastave* (preobimno gradivo, previše zahteva koji se stavljaju pred učenike a očekuje se da se obave u kratkom vremenskom roku, zastareo nastavni plan, jednolična nastava, zahtevanje proste reprodukcije gradiva); *karakteristike nastavnika* (nedovoljno uporan da pomogne učeniku, nesaradljiv sa učenikom i stručnim saradnicima, ne podstiče učenike).
- *Loši odnosi sa vršnjacima.* Među razlozima školskog neuspeha, stručni saradnici navode i neodgovarajuće odnose sa vršnjacima kao i negativan uticaj vršnjaka na školski uspeh. Negativan stav vršnjaka prema učenju, vršnjačko odbacivanje, neuklapanje u vršnjačku grupu, težnja da se po svaku cenu bude deo vršnjačke grupe, negativno utiču na školsko postignuće. U prethodnim istraživanjima je dobijen sličan rezultat (Gutvajn & Ševkušić, 2013).



Grafik 3. Razlozi školskog neuspeha prema stručnim saradnicima

*Pozicija stručnog saradnika u procesu rada sa učenikom koji se suočavanja sa školskim neuspehom.* Jedno od pitanja ovog istraživanja je gde stručni saradnici vide svoje mesto u radu sa neuspešnim učenicima. Ovo pitanje smatramo izuzetno važnim. Viđenjem svoje uloge u procesu pomaganja neuspešnom učeniku, stručni saradnik

govori i kakva su njegova zalaganja, na šta stavlja akcenat u radu, kao i šta očekuje od sebe i drugih u datom procesu. Odgovori su se mogli podeliti u tri kategorije:

- Preventivna uloga – U ovu grupu spadaju odgovori koji se tiču uloge stručnog saradnika u prevenciji školskog neuspeha. Tipični odgovori se odnose na obučavanje nastavnika za rad sa učenicima koji ne postižu školski uspeh, radionice sa učenicima koje se tiču tehnika uspešnog učenja, ankete sa učenicima koji je predmet najzahtevniji i shodno tome saradnja sa predmetnim nastavnikom, blagovremena identifikacija onih koji će potencijalno biti suočeni sa školskim neuspehom i sl.

*“Edukacija nastavnika o efikasnim metodama poučavanja, o vrstama i načinu podrške učenicima, blagovremena identifikacija onih, koji su, ili bi mogli postati neuspešni, identifikacija uzroka neuspeha, rad na otklanjanju istih, psihološka podrška” (psiholog, više od 11 godina radnog staža, grad)*

- Medijatorska uloga – u ovu kategoriju spadaju odgovori stručnih saradnika koji naglašavaju važnost uloge stručnog saradnika u povezivanju učenika, roditelja, nastavnika i celokupnog školskog sistema. Stručni saradnici koji daju ovakve odgovore su svesni da je potrebno adekvatno funkcionisanje svih strana koje učestvuju u procesu obrazovanja. Faktori porodice, vršnjačka i školske klime su međusobno zavisni i stručni saradnik treba da pronađe svoju poziciju medijatora koji usmerava celokupan proces.
- Interventna uloga – odgovori ove kategorije se tiču uloge stručnog saradnika onda kad se pojavi školski neuspeh kod učenika. Pod tim se podrazumeva razgovor sa roditeljima, nastavnikom i učenicom u trenutku kad već je nemoguća prevencija kod datog učenika.



Grafik 4. Pozicija stručnog saradnika u radu sa učenicima koji se suočavaju sa školskim neuspehom

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nakon pregleda dobijenih nalaza, rezultati se mogu sumirati kroz profil „tipičnog stručnog saradnika” srednjih škola u Vojvodini, s obzirom na njegovo viđenje školskog (ne)uspeha.

Prosečan stručni saradnik je pedagog i ima više od 11 godina radnog staža. Takođe, to je stručni saradnik (u daljem tekstu: pedagog) koji radi u gradu. Školski (ne) uspeh vidi kao veliki broj slabih ocena učenika i kao nisko postignuće na postavljenim zadacima od strane nastavnika. Ovakav pedagog (ne)uspešnog učenika (u daljem tekstu: učenik) vidi kao nekog ko je nemotivisan za učenje, ko nema izgrađene radne navike, uči kampanjski i nezainteresovano, ko je neposlušan, lenj i mrzovoljan. U opisu učenika akcenat stavlja na njegove osobine, ne uzimajući u obzir širi kontekst. Kao glavni razlog školskog neuspeha, pedagog navodi nepoželjne osobine učenika (nedovoljno aspiracije za uspešno školsko postignuće, odlaganje izvršavanje obaveza, pasivnost u nastavi i sl.). Nakon toga, navode se nefunkcionalnost porodice (nerealna očekivanja roditelja, nerazumevanje roditelja, zanemarivanje dece i sl.); nepodsticajno školsko okruženje (preobimno gradivo, jednolična nastava, nesaradljivi nastavnici i sl.); loši odnosi sa vršnjacima (vršnjačko odbacivanje, negativan stav vršnjaka prema učenju, težnja da se pod svaku cenu bude deo vršnjačke grupe i sl.). Kao svoju poziciju u radu sa učenicima, pedagog navodi preventivnu ulogu (osmišljavanje radionica na različite teme, identifikacija potencijalno (ne)uspešnih učenika i sl.).

U literaturi se navodi da lična uverenja nastavnika i stručnih saradnika služe kao „filter“ pomoću koga oni interpretiraju svoja profesionalna iskustva. Takođe, ona im pomažu da razjasne i daju smisao svakodnevnim situacijama u nastavnoj praksi i služe kao osnova za postavljanje ciljeva i standarda u aktivnostima koje preduzimaju (Stanojlović, 2011).

Lična uverenja koja zaposleni u obrazovanju razvijaju tokom profesionalne karijere relativno stabilna i da se teško menjaju, potrebno je da programi koji su namenjeni profesionalnom razvoju stručnih saradnika uzmu u obzir njihova uverenja o važnim pitanjima njihove profesionalne uloge (Ševkušić, 2011). U tom smislu potrebno je da se stručnim saradnicima pomogne da u kontekstu profesionalnog usavršavanja postanu svesni svojih ograničavajućih uverenja o školskom neuspehu, da ih kroz proces refleksije preispituju i menjaju, kao i da usvajaju nova uverenja koja su konstruktivnija i u skladu sa savremenim psihološkim i pedagoškim teorijama.

## LITERATURA:

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77–101.
- Đorđević, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.

- Gutvajn, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 109–127  
preuzeto sa: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2010/0579-64311001109G.pdf> (preuzeto: 15.03.2015.)
- Gutvajn, N. Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neupeh učenika. *Zbornik institute za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342-362.  
preuzeto sa: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2013/0579-64311302342G.pdf> (preuzeto: 17.01. 2015.)
- Kostović, S., Oljača, M. (2012), *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maksimović, J. (2008). Prilog istraživanju uzroka školskog neuspeha, *Učiteljski fakultet*, 450-464, Niš.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Institut za pedagoška istraživanja*, Beograd.  
preuzeto sa: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2006/0579-64310601151K.pdf> (preuzeto: 12.02.2015)
- Mandel, H. P. & Marcus, S. I. (1995). *Could do Better: Why Children Underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons
- Pedagoška enciklopedija I i II ( 1989): Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški rečnik I i II ( 1967): Beograd. Zavod za izdavanje udžbenika.
- Stanojlović. B. (2011). Prevencija i dijagnostika školskog neuspeha. *Srpska akademija obrazovanja*, 137-162.  
preuzeto sa : <http://www.sao.org.rs/documents/2012/godisnjak%20%20sao%20za%202011.%20godinu%20sa%20biografijama.pdf> (preuzeto: 13.03.2015.)
- Trnavac, N. (1996), *Pedagog u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu - Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Zloković, J. (1998), *Školski neuspjeh-problem učenika, roditelja i učitelj*, Rijeka: Filozofski fakultet-Odsjek za pedagogiju.

Примљено: 23.5.2016.

Одобрено: 5.11.2016.

---

**Summary:** For associates, the school failure is one of the biggest challenges in their work. Hence, subject of this research was to find out more about school failure from perspective of the associates. Aim was to examine which are definitions that associates give to the school failure. Also, goal was to test how do they go on to this challenge. Sample was conducted of 30 associates (25 pedagogues and 5 psychologists) from high schools in Vojvodina. The most of the associates have more than 11 years of work experience (19 of them) and also the most of them live in the cities (19 associates). This was explorative research.. We used qualitative thematic analysis to explore results. Results



suggest that the most of the associates see school failure as inability of the pupil to successfully finish school tasks (19 associates) and the rest of associates find the reason for school failure at the integration of the different aspects. Results also suggest that it is not rare that associates see unsuccessful pupil as a pupil with unpleasant traits (27 associates) and just three of them said that there is no unsuccessful pupil. About thirty percentage of the sample said that they should have preventive role in a context of dealing with school failure. This research has theoretical implications in shedding light on the phenomenon of the school failure and also practical implications for improving strategies of dealing with this problem.

Key words: school failure, qualitative thematic analysis, associate



**ДРАГИЦА РАНКОВИЋ**

Висока здравствена школа  
струковних студија  
Београд

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**REVIEW ARTICLE**

UDK: 376.1-056.26/.36

37.043.2-056.26/.36

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.35-42

## **ПРИМЕНА КОНСТРУКТИВИСТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ**

**Резиме:** Да би се постигла флексибилност инклузивног образовања у спровођењу наставног плана и програма, да би опстала у наставном процесу морају се примењивати теорије конструктивизма. Конструктивистичко схватање подржава идеју инклузивног образовања, односно укључивања деце са сметњама у развоју у подстицајну, природну средину вршњака и у редован систем образовања. Циљ овог рада односи се на сагледавање инклузивног образовања из угла конструктивизма, јер укључивање деце са посебним потребама у редован систем школовања има два циља: први је образовни, а други друштвено укључивање односно прихватање те деце у друштвену средину. Уз помоћ теорије конструктивизма могуће је успоставити смислену везу између оног што их уче у школи и животних проблема што је сврха инклузивне наставе. Инклузивно образовање, које захтева прилагођавање наставног система, наставних садржаја, исхода, метода и техника рада према ученику, једино је могуће у приступу у којем ученици имају могућност да уче, да напредују и развијају се према сопственим могућностима, способностима и темпу.

**Кључне речи:** конструктивизам, социјални конструктивизам, инклузивно образовање.

---

### **Увод**

Конструктивизам као широк термин нашао је примену у филозофији, педагогији, психологији и другим наукама. Због нејединствене теоријске позиције, због постојања различитих варијанти, верзија конструктивизма; заједничка нит свих варијација тумачења конструктивизма је: усмереност на субјект, утемељеност на искуству и релативизам (Babić, 2007: 221). Конструктивизам се појавио као алтернатива бихејвиористичком приступу учењу (Милутиновић, 2015). Конструктивизам је пре свега одређена епистемологија, теорија учења и теорија спознаје која покушава да објасни карактер људског знања и процеса спознаје (Babić, 2007).

Теорија конструктивизма покушава доказати да особе уче - стварају или конструирају нова разумевања, знања или стичу нове увиде путем сложене интеракције постојећег знања и вредности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени (Муџановић, 2000; Јурић и сар., 2001). Према тумачењу конструктивиста, знање се стиче активним упознавањем нових садржаја, а не опонашањем или меморисањем уз помоћ механичког понављања. Кад говоримо о конструктивизму, пре свега мислимо на утицај који је оставио на образовање те се из тих разлога појављује као теорија учења, али се прогресивно проширио и на подручје подучавања и образовања (Вабич, 2007), тј. као “сет образовних веровања о најбољим начинима подржавања учења” (Kansellaar, 2002. Prema: Babić, 2007: 221).

### **КОГНИТИВИСТИЧКИ И СОЦИЈАЛНИ КОНСТРУКТИВИЗАМ**

Према традиционалном приступу, учење се остварује тако што су ученици пасивни и примају информације а, наставници су ти који су активни и дају информације (Aydın, et al., 2014; Пешикан, 2010). Обједињавање предности традиционалне и савремене школе, долази до могућности практичних решења. На учење се не гледа као на акумулацију знања, него као на конструкцију знања (Пешикан, 2010). Утицај конструктивизма на образовање огледа се кроз три димензије: когнитивни, социјални и радикални конструктивизам (Aydın, et al., 2014). У овом поглављу фокус ће бити на когнитивном и социјалном конструктивизму.

Когнитивни конструктивизам је изведен из Пијажеове теорије когнитивног развоја (Hughes, et al., 2012; Јурић и сар., 2001; Aydın et al., 2014). Индивидуални конструктивизам, по Пијажеу ученик активно реконструише знање на индивидуални начин (Милутиновић, 2015). Полазна тачка когнитивне теорије налази се у претходним искуствима појединца, а та искуства чине когнитивну структуру (Aydın, et al., 2014). Заступници индивидуалног конструктивизма желе да сазнају како индивидуе разумеју свој свет, на основу индивидуалног знања, уверења, селф-концепта или идентитета, што се назива и првим таласом конструктивизма (Hughes et al., 2012). Према Пијежевој теорији субјекат има активну улогу у сопственом развоју. Процес учења није само проста акумулација знања како наводи Пијаже већ активна “реконструкција мисли” (Пешикан, 2010:159). Когнитивни развој деце састоји се од процеса активне индивидуалне конструкције квалитетно сложених структура (Baucal, 2003). Намерно стварање когнитивних сукоба представља мотив за трагање решења кроз асимилацију и акомодацију те се према томе наше мишљење мења (Hughes et al., 2012; Ribič Hederih & Pšunde, 2010). Само треба водити рачуна да задаци који се постављају ученицима не би требало да буду превише захтевни иначе, по Пијажеу дете, односно ученик, неће моћи да их реши. Из тих разлога сваки наставник је обавезан да процени претходно знање својих ученика како би се утврдило на ком развој-

ном ступњу се налазе ученици (Ribič Hederih & Pšunde, 2010) ради избора метода и облика рада у наставном процесу. Такав процес учења одговара стваралачком, што одговара Пијажевој теорији учења (Мирков, 2011). Сазревање, активност и социјална трансмисија заједно врше утицај на когнитивни развој (Hughes et al, 2012). Представници когнитивног конструктивизма не занемарују улогу социјалне интеракције у когнитивном развоју. Социјална интеракција и социо-културно окружење може да утиче на когнитивни развој, али не и да утиче на то до ког когнитивног ступња ће бити формиран у наредној фази развоја (Vaucaal, 2003). Интеракција са другима према Пијажеу подстиче развој тако што ствара неравнотежу, когнитивни конфликт, који мотивише промену (Hughes et al, 2012).

Социјални конструктивизам заснива се на идејама социокултурном теоријом Л.С. Виготског. Социјални конструктивизам заступа теорију да се учење не одвија у когнитивној изолацији, већ кроз интеракцију са друштвеном средином у одређеном социјалном, културном и историјском оквиру (Пешикан, 2010). Виготски је више од Пијажеа наглашавао значај одраслих и старијих вршњака који у процесу учења и њиховог когнитивног развоја имају велику улогу (Hughes et al, 2012). Виготски тврди да дете може да реши и сложеније задатке тако што ће наставници прилагодити материјале или проблеме тренутном нивоу на ком се деца/ ученици налазе, водити ученике корак по корак при решењу сложених задатака (Пешикан, 2010; Hughes et al., 2012; Ribič Hederih & Pšunde, 2010). Овакав начин учења и подржавања теорије социјалног конструктивизма у наставном процесу омогућио би најбољи и најефектнији начин стицања знања код деце која се школују на болничком лечењу и која прате наставу по индивидуалном образовном плану. Да би ученик постигао напредовање у свом когнитивном развоју уз помоћ компетентнијих особа Vaucaal наводи четири услова сарадње која морају бити задовољена (Vaucaal, 2003: 520):

- Дете треба да учествује активно у процесу интеракције са одраслом особом,
- Треба да се формира заједничка активност (активност чији ток зависи од оба партнера, а не само од једног),
- Задатак који се решава треба да буде такав да захтева способности и структуре које припадају наредној фази когнитивног развоја,
- Одрасла особа треба да омогући детету да постепено преузима контролу над заједничким циљем који су формирали.

Истраживања (Vaucaal, 2003 :521) су показала да одрасли коригују, односно прилагођавају своја понашања, наспрам потреба и карактеристика, саме деце када говоримо о међусобној интеракцији. Водећи рачуна да интеракција буде изнад актуелних когнитивних способности. Такође резултати истраживања су показала да у оквиру социјалне интеракције може доћи до заједничког формирања развојних промена (Vaucaal, 2003:521). Овим истраживањем су се спојиле тврдње Виготског и Пијажеа о утицају и врсти социјалне средине на когнитивни

развој детета. Повезивање ове две парадигме доводи до жељених исхода у самом процесу образовања.

### **КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ**

Циљеви инклузивног образовања су: остваривање контаката са другима, самосталност у сарадњи и комуникацији са околином, стицање сигурности у социолошком прихватљивом опхођењу и понашању (Grainger, 2013). Из наведеног закључујемо да је процес образовања субјективно условљен процесом самоформирања, базиран на потреби саморазвоја. Субјективистичко начело не прихвата схватања да је човек биће које прихвата свет као објективну стварност, већ да *особа себе и своје окружење конструише*, односно опажа и мења са јединственим мерилима своје особености (Jurčić i sar., 2001: 22). Ово начело конструктивизма, у оквиру инклузивног образовања, значајно је због два аспекта: детету са сметњама у развоју, укљученом у редован васпитно-образовни систем са својим вршњацима, од великог је значаја омогућавање да субјективно конструише стварност око себе. Ако је дете ван редовног друштвеног система, искључено је из свог природног окружења и онемогућено му је да упозна стварни свет око себе. Са друге стране, инклузијом им омогућавамо да формирају, опазе и увиде значај заједничког живота, да прихвате различитости на свим нивоима. Индивидуа ствара себе тумачењем оног што ради у различитим животним контекстима. Мишљењем, деловањем и тумачењем особа и ситуација ствара различита значења (Velišek Braško, 2013:21).

У контексту педагошке науке и развоја образовања указује се на потпуну укљученост и активност особе која се образује. Због тога су од велике важности ситуације у којима се одвија процес учења. Деца са сметњама у развоју такође морају бити максимално активна у свом процесу образовања и учења, јер инклузивно образовање то налаже и омогућује. Квалитет развоја особе много зависи од квалитета међуљудских односа, од тога како се они реализују и одржавају у различитим ситуацијама, као и од начина и ангажованости особе у конструкцији стварности. Деца са сметњама у развоју је од велике важности остваривање и квалитет међуљудских односа. Инклузија путем образовања отвара пут за друштвену инклузију, која је без међуљудских односа незамислива. Одговорност у процесу образовања примарно имају дете као ученик и учитељ. Садржај образовања треба да буде дететово искуство, али не као скуп изолованих и посебних догађаја у његовом животу, већ као стил мишљења, начин аспирације, мотивације, стваралаштва, стварања слике о себи, укључујући емоционална искуства и слично, јер то је његова биографија.

Конструктивистичким схватањем се потврђује значај инклузивног образовања, односно укључивања деце са сметњама у развоју у подстицајну, природну средину вршњака и у редован систем образовања. Педагошка пракса мора да

се односи на стварање подстицајних образовних и васпитних ситуација. Таква средина својом разноврсношћу омогућава стицање различитих социјалних искустава. Подстицајна средина за учење омогућава формално и неформално учење као сарадничке и такмичарске односе међу децом. У њима уче да препознају доминантне обрасце који утичу на мишљење и активност особе у процесу стицања социјалних искустава и успостављања социјалних односа. Развијањем квалитета социјалних односа између деце са сметњама у развоју и деце без сметњи у развоју, у подстицајној средини, постиже се социјална инклузија. За инклузивно образовање према Мушановићу најзначајнији су социјални и радикални конструктивистички приступ. Начело социјалног приступа указује на значај социјалних односа, а самим тим и *социјалне инклузије*, док радикални приступ омогућава да свако дете у процесу учења у ситуацијама за учење има могућност давања идеја, решења или предлога, јер нема „привилегованих“ или „нормалних“ чија су мишљења значајнија (Мушановић, 2000). Зато образовна средина мора подстицајно деловати на интелектуалне активности детета и стварати социјалне ситуације у којима двосмерна комуникација заузима значајно место.

Са аспекта инклузивног образовања, улога партиципације деце са сметњама у развоју у њиховом процесу образовања је основи принцип, јер образовање се одвија једино путем дететовог личногучешћа и ангажовања у групи вршњака (Милутиновић, 2005). Курикулум, по овом схватању, обухвата дететова укупна искуства која стиче током процеса образовања у оквиру установа за васпитање и образовање, јер у ову категорију спадају и планиране и организоване активности, као и непланиране активности које су пропратне појаве у установама (Velišek Braško, 2013). Субјекти у образовању су деца, учитељ и остали сарадници, јер се процес образовања одвија у сарадњи поменутих субјеката. У тој сарадњи сваки субјекат уноси своја животна искуства и различите контексте (Јурић и сар. 2001). Вулф (Wolff) је извео следеће конструктивистичке принципе (Милутиновић, 2005. Prema: Velišek Braško, 2013: 22):

- Према конструктивистичкој перспективи *нема стиркиної ̄ридржавања ̄ројисаної курикулума*, јер се може догодити да деца не могу повезати садржај учења са претходним искуствима и знањима. Једино језгро курикулума може бити фиксирано.
- Циљ учења је вођен принципом интеракције са околином, која искључиво има за циљ да осигура *о̄ст̄анак ̄ејеш̄а у сис̄тему*, тако да се развију вештине и способности које су корисне у реалном животу.
- *Окружење учења* (инструкциони материјал, радна соба, учионица, медији, помоћна средства и сама установа као организација) треба да рефлектује комплексност околине у стварном свету.
- *Учење учења* представља развој оруђа мишљења, као и генерално постојање свести о сопственом процесу мишљења и учења.
- Детету је потребна интеракција са другима, односно *кооперативно учење* у сврху успостављања консензуса са окружењем.

Наведени принципи конструктивизма су пут за остваривање индекса инклузије, односно начин реализације инклузивне културе, инклузивне политике и инклузивне праксе. Конструктивизам захтева реорганизацију у актуелној васпитно-образовној пракси како би модели конструктивистичког учења били применљиви и функционални. Једна од кључних ставки у реорганизацији рада била би и прилагођавање курикулума дететовим предзнањима. У инклузивном образовању, реформа у виду реорганизације је основно полазиште за реализацију инклузивне праксе, као што је и прилагођавање према детету у процесу васпитања и образовања кључно када говоримо о школи по мери детета (Velišek Braško, 2013: 23).

У реализацији инклузије деце са сметњама у развоју значајно је да наставници/ учитељи поседују инклузивно знање како би могли проценити јаке стране детета и најбоље начине учења приликом израде педагошког профила и индивидуалног образовног плана, као и примењивати индивидуализацију у настави. Способност наставника да уважава различите стилове учења код деце и да реализује разноврсну наставу према различитим начинима учења је важна компетенција наставника за остваривање квалитетне наставе за сву децу. Једна од најспецифичнијих потребних компетенција наставника у инклузивном образовању је израда индивидуалног образовног плана за дете које има посебне образовне потребе, реализација наставе према индивидуалном образовном плану, као и његово вредновање и ревидирање. Базична знања за поменути специфичну компетенцију проистичу из теорије Виготског о зони наредног развоја (Лунгулов и сар, 2011). Развој деце се одвија кроз социјалну интеракцију и на тај начин ученик/ дете може да уради више, односно може да оствари боље постигнуће, него када ради самостално (Вукобрат, 2016). Наставник у сарадњи са тимом за инклузивно образовање треба да процени и одреди реални ниво развоја детета, а и да планира активности које утичу на развој оних способности и вештине код деце које су у формирању, односно у зони наредног развоја. Наставницима је потребна компетенција о методама учења и подучавања, о стварању подстицајног амбијента и средине за учење, као и о потребним материјалима који могу помоћи ученицима и деци са сметњама у развоју у процесу учења и развијања сопствених способности и вештина за различите области живота (Лунгулов и сар., 2011., Милутиновић, 2005).

## **Закључак**

Инклузивна школа почива на начелу да се школе прилагођавају потребама ученика, а не ученици потребама школе. Циљ инклузивног образовања је социјална инклузија, која се надограђује на осамостаљивање деце са сметњама у развоју у њиховом окружењу, у друштву које их прихвата, које зна да поштује и да уважава различитости. За прихватање инклузивног образовања значајно је



прилагођавање наставе према деци иако имају сметње у развоју. Инклузија се може реализовати једино према новој образовној парадигми и социјалном моделу схватања процеса образовног система и процеса образовања, по којима школа, образовни систем и програм треба да буду флексибилни по мери детета (Velišek Braško, 2013 :23).

Проучавања показују да конструктивизам, уграђујући процес учења у динамичне, културално релевантне активности, даје снажну подршку пракси инклузивног образовања (Милутиновић, 2005). Програмски захтев теорије конструктивизма о утемељењу образовно-васпитне праксе на конструктивистичким основама тиче се промене у наставном раду - с поучавања на учење. Образовне промене за које се залаже конструктивистичка теорија не односи се само на опште образовање већ и на инклузивно.

Конструктивистичке теорије темеље се на веровању да се процес учења одвија кроз процес ученикове конструкције и реконструкције знања, а оно пак настаје као резултат ученичких интеракција са природним светом у одређеном социокултурном контексту, уз динамичко посредовање њихових претходних знања (Јурић и сар., 2001). Да би идеје конструктивизама заживеле у наставној пракси потребно је пре свега активно ангажовање наставника. Проблем инклузивне наставе повезује са питањем професионалног образовања и усавршавање наставника и њихова спремност за прихватање нових филозофских идеја ради унапређивања образовања и учења. На основу предходног реченог, можемо закључити да успешна инклузивна школа једино је применљива и могућа уколико се активирају сви актери у ужој и широкој друштвеној заједници.

## ЛИТЕРАТУРА

- Aydın, Z., Bay, E., İlhan, M., Kahramanoğlu, R., Kinay, I., Kuzu, S., Özyurt, M. i Yiğit, C. (2014). An Investigation of Teachers' Beliefs about Learning. *Croatian Journal of Education*, 16(3), 55-90.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, 36(4), 517-542.
- Grainger, T. (2013). *Inclusive Educational Practice*. London: Routledge.
- Hughes, M., Walkup, V. & Woolfolk, A. (2012). *Psychology in education*. United Kingdom: Pearson Education.
- Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*. Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo prosvjete i športa prosvjetno vijeće
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. Preuzeto 10. marta 2013, sa <http://pedagogija.skretnica.com/pub/marko/MARIBOR%201999.doc>

- Ribič Hederih, B. & Pšunde, M. (2010). The Comparison between the Behavioural and Constructivist learning and teaching. *Informatol*, 43(1), 34-38.
- Velišek Braško, O. (2013). Konstruktivistički prikaz inkluzije polazišta kvalitetnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva*, (1), 17-25.
- Вукобрат, А. (2016). Историјски преглед развоја идеје о инклузивном васпитању и образовању. *Норма*, 21(2), 299-310.
- Лунгулов, Б., Милутиновић, Ј. и Зуковић, С. (2011). Социјални конструктивизам као теоријски оквир праксе инклузивног образовања. *Педагогија*, 66(4), 552-561.
- Милутиновић, Ј. (2015). Критички конструктивизам - концепција и могућности у области образовања. *Насијава и васпитање*, 64(3), 437-451
- Милутиновић, Ј. (2005): Конструктивизам и промене у школи. У: *Савремене концепције, схватања и иновативни исходићи у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, 167-174.
- Мирков, С. (2011). Конструктивистичка парадигма и образовање за друштво знања: прогресивни дискурс у настави. Преузето 5. априла 2016, са <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/zbornik.html>
- Пешикан, А. (2010). Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације. *Психолошка исцртавања*, 13(2), 157-184.
- Шефер, Ј. (2004): Конструисање знања као креативни акт и разумевање целине; у С. Милановић-Наход & Н. Шарановић-Божановић (ур.): *Знање и исцртавања* (130-139). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Примљено: 7.2.2017.

Одобрено: 13.3.2017.

---

**Summary:** In order to provide flexibility in the implementation of inclusive education curriculum in order to survive in the teaching process must be applied the theory of constructivism. Constructivist conception supports the idea of inclusive education, and inclusion of children with disabilities in a stimulating, environment and peer into the regular education system. The aim of this work relates to the consideration of inclusive education from the perspective of constructivism, as the inclusion of children with special needs in the regular education system has two objectives: the first is education, and other social inclusion and acceptance of these children into society. With the help of the theory of constructivism is possible to establish a meaningful connection between what they learn in school and life problems, what is the purpose of inclusive education. Inclusive education, which requires adjustment of the education system, teaching content, outcomes, methods and techniques of the student, it is only possible in the approach in which students have the opportunity to learn, to grow and develop according to their own abilities, skills and pace.

**Keywords:** constructivism, social constructivism, inclusive education

МАГДАЛЕНА М. ИВКОВИЋ<sup>1</sup>

Београд

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

ARTICLE

UDK: 371.13

82-93

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.43-52

## СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ЛЕКТИРИ

**Резиме:** Истраживање које смо спровели имало је за циљ да утврди ставове учитеља о важећем избору лектире за прва четири разреда основне школе. Истраживањем је обухваћено 45 учитеља од првог до четвртог разреда из 15 градских и сеоских школа широм Србије. Одговоре учитеља смо прикупили помоћу анкетног упитника током школске 2014/2015. године. Добијени резултати су потврдили општу хипотезу од које смо пошли у истраживању: иако учитељи већином имају конкретне предлоге за измену програмских спискова лектире и волели би да имају већу слободу у избору дела која ће обрађивати са ученицима, они углавном не користе могућност коју им наставни програми остављају да укључе додатне текстове у наставу.

**Кључне речи:** учитељи, ставови, програмски списак лектире, допунска лектира.

---

### 1. Увод

Да би књига постала неодвојиви део живота детета, „да би постала свакодневна, неопходна и сама по себи разумљива као крух, као млијеко, као спавање“ (Црнковић, у: Мамузић и Стефановић б.г.: 22), важну, а неретко и пресудну улогу игра школа. Наиме, утицај породице на развој свести о потреби и значају читања је огроман. Међутим, ученици долазе из различитих средина и породица, па се разликују међу собом по томе колико су код куће изложени подстицајима за читање и колику им подршку пружају родитељи, те какав им је и колики материјал за читање доступан. Зато се дешава да многа деца не почну да читају на време, него тек крајем основне, или чак у средњој школи. Тада књигу неминовно до-

---

<sup>1</sup> magdalenaivkovic@gmail.com

живљавају само као морање и досадну обавезу. Како се нису на време сродили са књигом, ови ученици ни касније, након завршене школе, немају потребу за књигом као саставним делом живота, због чега се неретко у савременом друштву јавља проблем људи са дипломом, али без културе (Исто, 23). Зато је учитељ дужан да се постара да сваком свом ђаку понуди праву књигу у право време, ако он већ раније није заволео књигу, и да свима пружи једнаке услове за развој културе и навика читања (Исто, 38).

Да управо школа има највећи утицај на развој књижевних интересовања и љубави према књизи, те да је читалачки образац одраслих у великој мери одређен читалачким навикама стеченим током основне школе, показују и резултати савремених методичких истраживања (Јовановић 2002: 103–104; Стојановић 2007: 83; Халстед [Halsted] 1998, према Пурић 2012: 213; Росандић 1978: 101). Но, колико ће учитељ бити успешан у развоју књижевне културе својих ученика зависи умногоме од тога какве ставове има о делима са програмског списка лектире, јер од тога зависи како ће ова дела обрадити са ученицима; ово, пак, посредно утиче на то колико ће снажно, дубоко ученици доживети лепоту и вредност тих дела, те какав ће однос изградити према свету књижевности. Осим тога, колике и какве напоре учитељ улаже да интегрише књигу у живот својих ученика зависи умногоме и од тога колико је он сам библиофил, те колико му је важно да ученици истински заволе књигу и развију трајно интересовање за њу. Како бисмо сагледали ставове учитеља о избору лектире, одлучили смо да спроведемо једно емпиријско истраживање. Резултате које смо том приликом добили представимо укратко на наредним страницама.

## 2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања био је да утврди ставове учитеља о важећем избору лектире за прва четири разреда основне школе. У складу са овако постављеним циљем истраживања формулисали смо следеће задатке:

1. Проверити у којој мери сами учитељи имају развијене читалачке навике, те да ли успевају да прате савремено књижевно стваралаштво за децу.
2. Испитати у којој мери су учитељи задовољни програмским списковима лектире за прва четири разреда основне школе, а шта би променили да могу.
3. Установити у којој мери су учитељи упознати са могућношћу проширивања програмског списка лектире делима по сопственом избору и у којој мери користе ову могућност.

Основна претпоставка од које смо пошли у истраживању била је да иако учитељи већином имају конкретне предлоге за измену програмских спискова

лектире и волели би да имају већу слободу у избору дела која ће обрађивати са ученицима, они углавном не користе могућност коју им наставни програми остављају да укључе додатне текстове у наставу. Посебне хипотезе су биле да учитељи већином имају развијене навике читања књига, али углавном не стижу да прате савремено књижевно стваралаштво за децу; већина учитеља сматра да би ваљало смањити број дела обавезне лектире, а заузврат дати учитељима већу слободу при избору штива које ће обрађивати са ученицима; највећи број учитеља зна да је у наставу могуће, поред обавезне лектире, укључити и текстове по сопственом избору, али ову могућност углавном не користи.

Подаци су прикупљени анкетањем 45 учитеља из 15 градских и сеоских школа на територији општина Београд, Јагодина, Крушевац, Пожаревац, Бор и Гњилане.<sup>2</sup> Анкетни упитник је чинило укупно 9 питања, од којих је 5 било затвореног, 3 отвореног, а 1 комбинованог типа. Како бисмо обезбедили већу поузданост одговора, учитељи су анкету попуњавали анонимно. Иначе, само истраживање је спроведено током школске 2014/2015. године, а прикупљени подаци су изражени апсолутним и релативним мерама пребројавања.

### 3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Као што смо истакли, да би учитељи могли да утичу на љубав деце према књизи, неопходно је да и сами воле књиге и читање. Јер лични пример учитеља и његово нескривено одушевљење за свет књижевне уметности снажно подстиче радозналост ученика и буди код њих жељу за читањем. Како бисмо проверили колико су читалачке навике наших учитеља развијене, питали смо их колико често читају књиге. Резултати показују да највећи број учитеља књиге чита сваког или скоро сваког дана (46,7%). Уз то, нешто више од четвртине учитеља чита једном недељно (26,7%). Укупно гледано, дакле, 73,4% учитеља књиге чита често или повремено, а најмање једном недељно. Само је један учитељ признао да не чита никад или скоро никад (2,2%), док 24,4% учитеља каже да чита ретко, односно једном месечно.

Дакле, судећи према одговорима учитеља, убедљива већина њих има развијене навике читања књига. Међутим, највећи број учитеља – њих 64,4% – каже да нема времена да прати савремено књижевно стваралаштво за децу (како оно што објављују домаћи писци, тако и оно што објављују страни писци за децу). Претпостављамо да је разлог овоме преоптерећеност учитеља припремом часова и разним другим обавезама. Но, може бити да један број учитеља напросто није вољан да уложи додатан труд за нешто што није њихова експлицитно наглашена обавеза, изговарајући се ниским угледом професије у друштву и малом платом. У сваком случају, није мали ни број учитеља који тврде да, и поред свих обавеза

---

<sup>2</sup> Овом приликом се искрено захваљујем колеги Петру Цветковићу који ми је несебично помогао приликом прикупљања података.

у школи, успевају да прате савремено књижевно стваралаштво за децу (њих 22 или 31,1%), док двоје учитеља није одговорило на питање (4,4%).

Како бисмо на неки начин проверили искреност учитеља, од оних који су одговорили да имају времена да прате савремену литературу за најмлађе тражили смо да наведу последњу књигу за децу коју су прочитали. Један број ових учитеља, на жалост, није одговорио на овај наш захтев. Од оних који су одговорили, један, мањи број навео је наслове дела лектире која су управо обрадили, односно планирају да обраде са ученицима (*Бела трива* – 1, *Бајке браће Грим* – 1, *Алиса у земљи чуда* – 2, *Мали њринц* – 1), док су преостали учитељи навели махом дела савремених писаца за децу, и то страних: *Књиџа за сваку девојчицу* (1), *Хаулов њокрејни замак* (1), *Видовише њриче* (1), *Прујасији Мачак и Госиођица Ласија* (1), неколико књига из серијала *Зајонейне њриче* (1), *Пеј њријателја* (1), *Церонимо Стилјион* (1), *Хари Потер* (1) и *Мој њајни једнорој* (1), *Чарли и фабрика чоколаде* (1), *Туњанкамонова баба* (1), *Моби Дик* (1), *Седефна ружа* (1).

Једна од честих примедби на рачун програмских спискова лектире која се може чути како од учитеља и професора књижевности, тако и од ученика јесте да је лектира застарела, досадна и преобимна (Илић и сар. 2007: 7–8). Зато смо овим истраживањем желели да испитамо колико су учитељи задовољни избором дела лектире. Када је реч о дилеми класична наспрам савремене књижевности, учитељи су сложни: 97,8% њих сматра да ученици треба да читају и дела класичне и дела савремене књижевности за децу, једино је важно да одабране књиге буду вредне. Само један учитељ предност даје класицима за децу, јер је реч о провереним делима (2,2%). Нико од наших испитаника није изјавио да ученици треба више да читају остварења савремене књижевности за децу, јер ове књиге више одговарају читалачким интересовањима и потребама данашње деце.

Надаље смо питали учитеље које би књиге уврстили у списак обавезне лектире од првог до четвртог разреда, да имају могућност да учествују у изради наставног програма за српски језик и књижевност. Истовремено смо их замолили да свој одговор укратко образложе. На жалост, готово трећина учитеља није одговорила на питање (њих 14 од 45 или 31,1%). Троје учитеља је изјавило да нема конкретан предлог (2 или 4,4%), односно да не би ништа мењали, јер сматрају да је *доней одличан избор лектира* (1 или 2,2%). Одговори осталих учитеља су на први поглед веома разноврсни. Међутим, дубља анализа одговора показује да постоје извесне правилности у избору учитеља.

Као прво, учитељи пре свега предлажу прозне текстове, и то понајвише романе, често уз образложење да у програмима књижевности *њоезије има много више нејо њрозе (све се своди само на њесме)*. Па ипак, четворо учитеља препоручује проширивање програмских спискова лектире збиркама наших познатих песника за децу (Г. Витеза, Н. Попадића, Љ. Ршумовића,...). Уз то, један учитељ предлаже да се у обавезну лектуру укључе драмски текстови А. Поповића, уз образложење да су ови текстови *деци јако њијересанјни. Мислим да деца иначе воле драмске њекстиове и да чиијају и да њлуме на часу (...)*.

Као друго, запажамо да су међу књигама које учитељи предлажу убедљиво најбројније оне у којима доминира занимљива фабула, пуна необичних и узбуђивих пустиловина деце или животиња као јунака, често са елементима хумора, а каткада и мистерије. Притом је највећи број учитеља предложио већи избор бајки (наше и усмене бајке других народа, као и ауторске бајке, нпр. Г. Олујић и сл. – 8), односно бајковитих романа и прича од којих неки представљају аутентичне моделе ауторске бајке (*Пејшар Пан*, *Чаробњак из Оза*, *Долина јорјована*, *Књига за Марка*, *Хари Појтер*, *Церонимо Стилцион* – 5). Своје предлоге учитељи образлажу тиме да деца воле бајке, те да ове књиге *погоднију децију машију и стиваралашијво*. С друге стране, међу предложеним књигама има и остварења тзв. реалистичке књижевности: пре свега романа који говоре о деци, њиховом интимном свету и догодовштинама из свакодневног живота (*Дружина Пере Квржице*; *Журке у њицамама*; серијал о *Хајдуку* или *Све моје гудости*; *Аи и Ема*; *Кућа хиљаду маски*; *Пиши Дуја Чарайа* и други романи А. Линдгрена; *Хајдуци*; *Хајги*; поједина дела о деци Б. Ђопића итд. – 9), али и прича за децу Чехова, Андрић, Јонеска (3). Осим тога, примећујемо да се међу књигама које предлажу анкетирани учитељи налазе и дела која припадају граничним врстама књижевности за децу, на пример: књиге које говоре о животињама и природи уопште (*Књига о џунли*; *Бамби* итд.), научно-фантастични романи (учитељи не наводе конкретне наслове, већ само предлажу овај жанр) или збирке прича „за оштрење ума“, како стоји у поднаслову једне од ових збирки (*Зајонетине њриче*; *Песак и звезде*; *Мартина велика зајонетина авантура*). Уз то, један број учитеља преферира дела која имају наглашену васпитну вредност: *Младост и њрви изуми*, Н. Тесла; *Буквар децих њрава*, Љ. Ршумовић; *Књига за Марка*, С. Велмар Јанковић итд. Она помажу деци да на занимљив начин прошире своја знања, објашњавају ови учитељи.<sup>3</sup>

Као треће, спроведена анализа показује да је међу делима која предлажу учитељи највише оних *новијеј гайума* (било домаћих, било страних писаца), премда има и класика који су били популарни у време наших учитеља (*Пиши Дуја Чарайа*, *Дружина Пере Квржице*, дела Б. Ђопића,...). Потребу за увођењем остварења савремене литературе за децу неки учитељи (њих троје) и експлицитно наглашавају, објашњавајући своје опредељење тиме да ове књиге представљају *добар одговор на данашње њијребе деце и начин да се деца заинтересују за књижевност и да [се] о неким њемама обавестие на њима њримен начин, јер деца ће се више њостјовейиши са делима која су ближа њиховом схвајашу (...).*

Као четврто, примећујемо да међу делима која анкетирани учитељи предлажу преовлађују она који припадају ауторској књижевности. Ипак, неколицина учитеља предлаже да се повећа заступљеност текстова народне књижевности.

3 На основу анализе књига за које учитељи сматрају да би било добро да се нађу на списку лектире можемо да закључимо да они добро познају читалачка интересовања и потребе својих ђака. Наиме, резултати ранијих истраживања недвосмислено указују да се млађи основци пре свега интересују за акцију, динамичну и интересантну фабулу, пуну ишчекивања, напетости и необичних авантура, неретко бајковитог типа (Вучковић 2012: 210; Ивковић 2015: 50–51, 57; Марковић 2012: 258–259, 261; Пурић 2012: 219–220; Росандић 1988: 475; Томашевски 1972: 119, према Илић и сар. 2007: 130; Тодоров 2006: 19–21, 30–31, 115).



Ово се пре свега односи на басне (*пошто су оне деци интересантне за читање* – 2) и народне бајке (како наше, тако и бајке других народа *Европе и света*, (...) *јер у Чешанкама и обавезној лектури су већином уметничке, како би [ученици] увидели разлику* – 4).

Учитеље смо такође питали које би књиге, да могу, уклонили из списка обавезне лектуре за млађе разреде. Како бисмо боље разумели њихове предлоге, и овај пут смо замолили учитеље да образложе свој одговор. Међутим, чак 13 од 45 учитеља није одговорило на питање (28,8%). Од преосталих учитеља њих 6 је рекло да не би ништа мењало, било зато што су задовољни постојећим списковима лектуре, било зато што им је *остављена могућност коришћења и дојуне лектуре*. Уз то, пажњу привлачи податак да је 9 учитеља изјавило како не би уклонило ниједну књигу, већ би проширило списак лектуре, *јер децу треба мотивисати да прочитају и више од овог што је предвиђено*. Остали учитељи који су одговорили на питање предлажу конкретна дела која би, по њиховом мишљењу, требало уклонити са списка лектуре. Наводимо одговоре и објашњења која су неки од учитеља дали уз своје одговоре:

- *Алиса у земљи чуда* (5),
- *Бела Грива: мислим да постоји много лепших књига за децу о пријатељству од ове, за коју смајрам, иакође, да није баш најприкладнија узрасту деце која су четврти разред – 3,*
- *Мали принц: због неразумљивости – 2,*
- *Неку књигу поезије, јер је ученицима поезија (...) највише досадна – 2,*
- *Бајке Х. К. Андерсена: мислим да су ове бајке тешке за децу, немају срећан крај – 1,*
- *Неке књиге савремених писаца бајки, јер су те бајке мени неинтересантне, неразумљиве, немају више... – 1,*
- *Неке јуначке народне песме због архаичног језика који је ученицима тежак за разумевање – 1,*
- *Избори из народне књижевности (сва четири разреда) – деци нису јуно интересантни (све сем зајонетки) – 1.*

Примећујемо да су међу делима која би учитељи радо уклонили из наставног програма најбројнији бајковити романи и бајке, и то управо она дела која су – како су показали резултати неких ранијих истраживања – најпопуларнија међу млађим основцима (*Алиса у земљи чуда*, *Бела Грива*, *Мали принц*, Андерсенове бајке „Ружно паче“, „Мала сирена“,... – уп. са Ивковић 2015: 48–56; Марковић 2012: 259).

Притом поједини учитељи сматрају да нека од ових дела која предлажу не треба сасвим уклонити, већ их само треба преместити у лектуру за старије разреде како би их ученици снажније доживели и боље разумели:

- *Померила бих Алису у земљи чуда за старији разред, мало ми је тешка за 4. разред.*



- *Бајке Д. Максимовић (први разред) – мислим да нису примерене узрасту првој разреда, треба их пребацивати за неки од наредних разреда, а искрено деца и нису јуно инјересанијне.*

Дакле, на основу свега до сада реченог, видимо да је већина учитеља имала конкретне предлоге за измену програмских спискова лектире, а пре свега за њихово проширивање. Томе у прилог говори и податак да би готово трећина учитеља, да може, проширила број књига обавезне лектире (31,1%). Па ипак, највећи број учитеља – њих 23 или 51,1% – каже да би смањило број књига обавезне лектире, а дао учитељима већу слободу да сами бирају књиге које ће обрађивати са својим ученицима. Надаље, 17,8% испитаника каже да би задржало број књига обавезне лектире који прописују важећи програми српског језика и књижевности. Нико од анкетираних учитеља није изјавио да би смањило број књига обавезне лектире (0%).

Дакле, половина учитеља би волела да има већу слободу при избору дела која ће обрађивати са ученицима. Уз то, видели смо да је једна од учитељица која је изјавила да не би уклонила ниједну књигу са списка обавезне лектире за млађе разреде, нити би ишта мењала, објаснила свој став тиме да је учитељима остављена могућност кориговања и допуне лектире. С тим у вези желели смо да проверимо колики проценат учитеља је упознат са могућношћу коју су им оставили састављачи наставног програма да самоиницијативно прошире спискове лектире, те да ли они ову могућност користе у настави.

Наиме, наставни програми за први циклус образовања наглашавају да списак лектире ваља посматрати само као окосницу: понуђени избор текстова учитељи могу и треба да допуне и делима по сопственом или по избору ученика, како би га прилагодили потребама и интересовањима својих ђака (П: 2004; П: 2005; П: 2006). Могућност да учитељи допуне списак лектире и делима по свом избору посебно је експлицитно наглашена у наставним програмима за трећи и четврти разред. У њима се учитељима не само оставља слобода, већ се и препоручује да у трећем разреду заједно са ученицима изаберу и обраде од два до четири дела, а у четвртном од три до пет дела по слободном избору (П: 2005; П: 2006). Овде се поставља питање зашто наставни програм уопште треба проширивати добрим књигама за децу ван програмског списка. Постојећи програмски списак лектире умногоме олакшава одговарајући избор дела за читање и обраду са ученицима. Међутим, то учитеље не ослобађа обавезе да овим списковима које су предложили састављачи програма приступају и са гледишта потреба и интересовања својих ђака, те да их проширују делима по свом или ђачком избору. Јер нити свака књига подједнако одговара сваком ученику, нити је довољно остати само на делима прописаним програмом. Уосталом, однос ученика према свету писане речи ваља градити управо на њиховој читалачкој вољи и радозналости. Јер уколико ученик као читалац и учитељ као саветник не могу и самостално да бирају књиге за читање, већ једино морају да се придржавају списка дела који прописује наставни програм, онда се читање претвара у обавезу, принуду, у нешто што се мора, уместо што се воли.

На питање да ли су упознати са поменутом одредбом из наставног програма, већина учитеља је одговорила потврдно: њих 24 од укупно 45, што представља 53,3%. Међутим, чак 40,0% учитеља је признало да није упознато са могућношћу допуне понуђеног избора текстова делима по свом избору. То показује да велики број учитеља не познаје довољно наставни програм. На питање није одговорило троје учитеља (6,7%).

Учитеље који су изјавили да знају за могућност проширивања програмског списка лектире (24) питали смо даље јесу ли ову могућност већ користили да у наставу, поред обавезне лектире, самоиницијативно укључе још неке књиге и обраде их заједно са ученицима. Добијени резултати показују да је највећи број ових учитеља – њих 13 или 54,2% – укључио у наставу додатне текстове, што представља 28,9% укупног узорка учитеља. Ове учитеље смо замолили да наведу наслове књига које су укључили на сопствену иницијативу. Један број њих није навео конкретна дела. Тако је двоје учитеља изјавило да су у питању књиге које су изабрали сами ученици (*по избору ученика*), један учитељ је рекао да је укључио књиге *које су на располагању школске сеоске библиотеке*, један књиге *које проширују знања везана за њан и њојрам*, док је двоје учитеља навело жанрове којима припадају допунски текстови које су обрадили са својим ученицима, али не и њихове наслове: *бајке, народне њриче; савремене децје романе и њоезију*. Преостали учитељи (8) су навели називе конкретних књига и/или њихове писце. У жељи да похвалимо њихову иницијативу, наводимо одговоре ових учитеља: књиге *Јасминке Петровић; Књига за Марка* (мисли се на збирку у целини); *Лек од бресквиној лиића, Кућа хиљаду маски, Аи и Ема, Зајонешне њриче; Три ѡаиуљка; Изабране ѡриче исиод змајевих крила, прича Бобиљ и друј; Чаробна кућица на дрвешу; Њушкала; Журке у ѡицамама*. Лично нас је веома обрадовао податак да је међу учитељима из ове категорије било и оних који су навели не само један, већ и више наслова. То значи да је улагање додатног труда у прилагођавање прописаног списка лектире потребама и интересовањима конкретних ученика – дакле, у нешто што је програмом препоручено, али није њихова експлицитна обавеза – за ове учитеље постало саставни део рада. Додајемо још да један од учитеља из ове категорије није одговорио.

Нешто мање од трећине учитеља који су упознати са могућношћу проширивања програмског списка лектире – 29,2%, што је 15,6% укупног узорка учитеља – рекло је да до сада није користило ову могућност зато што није имало времена, али да би желело то да учини. Међутим, на питање које би књиге желели да уведу и обраде са својим ученицима као допунску лектуру, већина ових учитеља није одговорила (6). Забележили смо само два одговора: један учитељ би желео да обради *Књигу за свакој децка* и *Књигу за сваку девојцицу*, док један учитељ предлаже књиге *које ѡворе о исиорији различиих народа у 4. разреду како би се ученици ближе ѡознали и са друјим народима и сазнали нешио о њима*. Око 15% учитеља који су упознати са могућношћу проширивања програмског списка лектире признало је да није користило ову могућност у настави зато што сматра да је довољно обрадити са ученицима само дела прописана наставним програмом (16,7%, што износи 8,9% укупног узорка учитеља).

#### 4. ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата могуће је извести неколико закључака. Као прво, одговори учитеља показују да 73,4% њих књиге чита често или повремено. Међутим, чак 64,6% учитеља каже да нема времена да прати савремену литературу за децу. Тиме је потврђена прва посебна хипотеза: учитељи већином имају развијене навике читања књига, али углавном не стижу да прате савремено књижевно стваралаштво за децу.

Као друго, већина учитеља је дала предлоге конкретних дела која би, по њиховом мишљењу, ваљало убацити у наставне програме за прва четири разреда, односно уклонити из њих. Отуда не изненађује што је већина учитеља изјавила да би ваљало смањити број дела обавезне лектире, а заузврат дати учитељима већу слободу да сами бирају књиге које ће обрадити са ученицима (51,1%). Овим је потврђена друга по реду посебна хипотеза. Притом огромна већина учитеља – њих 97,8% – сматра да ученици треба да читају и класике и наслове за децу новијег датума, једино је важно да одабране књиге буду вредне.

Као треће, добијени резултати показују да је нешто више од половине учитеља упознато са могућношћу проширивања програмског списка лектире делима по сопственом избору (53,3%). Међутим, тек нешто више од половине ових учитеља, што представља само 28,9% укупног узорка учитеља, користи ову могућност да у наставу укључи допунске текстове. Отуда можемо да закључимо да је потврђена трећа посебна хипотеза која тврди да највећи број учитеља зна да је у наставу могуће, поред обавезне лектире, укључити и текстове по сопственом избору, али ову могућност углавном не користи.

Укратко, на основу свега до сада реченог можемо да констатујемо да су добијени резултати потврдили општу хипотезу од које смо пошли у истраживању: иако учитељи већином имају конкретне предлоге за измену програмских спискова лектире и волели би да имају већу слободу у избору дела која ће обрађивати са ученицима, они углавном не користе могућност коју им наставни програми остављају да укључе додатне текстове у наставу. Данас, када је евидентно да компјутери и дигитални медији све више потискују књигу, учитеље би, верујемо, требало охрабрити да у наставу књижевности у већој мери укључују и дела по свом или ученичком избору, те да искористе сваку прилику да код ученика подстакну интересовање за велики свет књижевне уметности. Овакво поступање би временом сигурно довело до пораста књижевне културе – не само деце и омладине, већ и друштва у целини.

#### ЛИТЕРАТУРА

Вучковић, Дијана. „Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе“. *Савремена књижевности за децу у науци и настави* књ. 15 (2012): 195–211.

- Ивковић, Магдалена: „Допринос проучавању читалачких интересовања ученика“. *Узданица* год. 12, бр. 2 (2015): 45–60.
- Илић, Павле и сар. *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека, 2007.
- Јовановић, Зорица. *Обрада домаће лектире у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступи*. Београд: Антуријум, 2002.
- Мамузић, Илија и Драгутин Стефановић. *Књижевна лектира у основној школи: методска упућива и прилози*. Београд: Младо поколење, б.г.
- Марковић, Снежана. „Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави* књ. 15 (2012): 249–262.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10, 2004.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1, 2005.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 2, 2006.
- Пурић, Далиборка. „Учитељ и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста“. *Савремена књижевност за децу у науци и настави* књ. 15 (2012): 213–227.
- Rosandić, Dragutin. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga, 1988.
- Стојановић, Буба. *Интеграција бајке у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступи*. Врање: Учитељски факултет, 2007.
- Тодоров, Нада. *Ученици и бајке*. Нови Сад: Универзитет и Сомбор: Педагошки факултет, 2006.

Примљено: 13.12.2016.

Одобрено: 18.12.2016.

---

**Summary:** The aim of this research is to determine teachers' attitudes on the current selection of reading for the first four grades of elementary school. The study included 45 teachers from the first to fourth grade from 15 urban and rural schools across Serbia. Teachers' attitudes were collected using a questionnaire during the school year of 2014/2015. The results confirmed the general hypothesis from which we started in the survey: although the majority of teachers have concrete proposals for changing lists of reading offered in the curricula and would like to have greater freedom in choosing books that will read with their pupils, they do not generally use the opportunity given by the curricula to include additional texts in their literature instruction.

**Keywords:** teachers, attitudes, obligatory reading, additional reading.

САЊА НИКОЛИЋ<sup>1</sup>  
ОШ „Филип Вишњић“  
Моровић

СТРУЧНИ ЧЛАНАК  
ARTICLE  
UDK: 371.13:376.1-056.26/.36  
371.13:376.1-056.45  
BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.53-61

## ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

**Резиме:** Инклузијом започиње процес који за сваког појединца обезбеђује услове у редовном образовању. Циљ овог рада је приказивање иновативних инклузивних модела у настави: инклузивне интерактивне наставе различитих нивоа сложености, инклузивне егземпларне наставе и интерактивне проблемске инклузивне наставе, као савремених облика инклузивне наставе. Основни закључак је да су неопходне суштинске промене у реализацији инклузивне наставе у основној школи у складу са доступним дидактичко-методичким знањима и пожељним исходима наставе и школског учења. Оспособљавањем наставника за рад у инклузивној настави, применом савремених метода и облика наставе бисмо остварили циљ коме тежимо, а то је квалитетна настава у којој би ученици били оспособљени према својим могућностима. **Кључне речи:** инклузија, инклузивна настава, даровити, иновативни модели, инклузивна учионица.

---

### ШТА ЈЕ ИНКЛУЗИЈА И КОЈИ СУ РАЗЛОЗИ ЗА ПРИХВАТАЊЕ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА

У *Великом речнику сѝраних речи* термин **инклузија** долази од латинске речи *inclusio* што значи укључивање, обухватање, садржавање, подразумевање (Клајн, 2007). Инклузија је кључни термин у називу инклузивна настава и тангентним појмовима, као што су: инклузивна школа, инклузија у образовању, инклузија у друштвеној средини.

**Инклузивна настава** је нови дидактички појам организованог поучавања и учења који обухвата и интезивно укључује децу и младе са препрекама у учењу, као и ученике са посебним потребама (са развојним тешкоћама и дарови-

---

<sup>1</sup> sanjanikolic72@yahoo.com

те, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина и друге). Основни циљ концепирања и реализације инклузивне наставе јесте стварање могућности за квалитетније учење свих ученика које ће најбоље одговорати њиховим индивидуалним различитостима.

Према Илићу (2009) **инклузивна школа** (inclusive school) је она која обухвата и стално укључује појединце са лакшим развојним сметњама, као и даровите и све остале ученике према њиховим могућностима. Индивидуализацијом задатака, метода, принципа, инклузија омогућава свој деци да развију свој целокупни потенцијал.

*Инклузија је облик организовања наставе и образовања такав да су у школу укључена сва деца, с њим широм даровити ученици и они који теже савладавају програм раде по посебном индивидуално образовном програму (ИОП).*

У Великом речнику страних речи термин **иновација** означава нов изум који унапређује неки производ или метод рада, новина, новотарија, промена (Клајн, 2007).

*Иновација је идеја идеја која одређује промене у њонашању појединца усмерена ка остваривању одређених циљева садржаних у побољшању ефикасности наставе као организованог процеса учења и развоја личности ученика.*

Интересовање за образовање деце са развојним тешкоћама има дугу традицију. „Инклузија је један бескрајан процес сталног пораста учења и учења свих ученика, идеал коме шлоле могу тежити, али који никада није у потпуности остварен.“ (Boot i Ainscow, 2008: 6). Усвајањем Конвенције о правима детета УН (1989), те низа докумената који су били засновани на Конвенцији, а посебно јачањем удружења родитеља и њиховим инсистирањем на праву деце са развојним тешкоћама да се школују заједно са вршњацима дат је снажан подстицај интеграцији, а касније инклузији деце са развојним тешкоћама у редовни образовни систем. Основне школе у својим програмима немају програме за инклузију, док се индивидуализација рада тек генерално препоручује у програмским документима. У инклузију се укључују и даровити ученици. Садашњи и будући наставници требало би да добију више знања о даровитости и својствима даровитих ученика да би образовно-васпитни рад са њима био успешнији. За успех у јединственој основној школи, неопходно је прилагођавање наставе и програмског захтева, могућностима и потребама ученика. То се постиже применом иновативних модела наставе (индивидуализована, програмирана, проблемска, интерактивна, интегративна, егземпларна настава и др.) Традиционални модели наставе, једнако организоване за све ученике теку већ деценијама. На факултетима се будући наставници припремају претежно са застарелим моделима колективне, а ређе интерактивне наставе у малим групама. Унутрашња педагошка реформа школе темељи се на примени иновативних модела наставе и континуиране евалуације која ће сваког ученика довести до успеха према мери његових могућности. Иновације се уводе споро, а кључни разлог је, ипак, у томе што наставници нису овладали појединим наставним иновацијама.

У традиционалној настави ученичке групе су организоване по календарском узрасту полазећи од претпоставке да су приближно једнаки по менталним и другим способностима. Генетичка психологија је истраживањима доказала да се ученици истог хронолошког доба разликују по физичким и менталним својствима. Организацију наставе треба мењати јер орјентација на просечног ученика успорава развој свих, а нарочито надарених и оних слабијих.

Зато је неопходно оспособљавање наставника током основних студија, стручних семинара, коришћењем релевантне литературе за примену иновативних модела које ће користити у инклузивној настави. Што је наставник у већој мери стручно–методички компетентан и оспособљен за извођење инклузивне наставе успешније ће реализовати програме и ученици ће лакше и успешније савладавати градиво.

Већи број школа данас у Србији је укључен у инклузивно образовање, те је то један од разлога за прихватања иновација у реализацији инклузивне наставе. У инклузивној настави све ређе се примењују системи традиционалне наставе, а све чешће савремени иновативни модели наставе (хеуристичка настава, програмирана настава, егземпларна настава, проблемска настава, индивидуализована настава, компјутеризована настава, тимска настава, респонсибилна настава, менторска настава).

**Циљ** савремене школе је хуманизам, активност и развијање учениковог самопоуздања. Она треба мењати методе рада, те учење претворити у подучавање. Наставник 21. века је водитељ који управља процесом учења.

## КЛАСИФИКАЦИЈА РАЗВОЈНИХ СМЕТЊИ КОД ДЕЦЕ

Истраживачки тим ОЕЦД / ЦЕРИ (1988) предложио је класификацију функционалних развојних поремећаја која има шест категорија. Према наведеном предлогу то су:

- **Оштећење сензорних функција** (оштећење вида, слуха, сензорни поремећаји тактилне осетљивости, бола, додир, кретања и равнотеже);
- **Поремећаји когнитивних, интелектуалних, перцептивних и функција пажње** (ментална заосталост, поремећаји учења, говорне дисфункције и сл.);
- **Поремећаји контроле мишића** (посебно они који ометају или онемогућују кретање детета, непосредну комуникацију и интеракцију детета са средином, као што су: церебрална парализа, ортопедски поремећаји, поремећаји у говорној артикулацији, ампутацији и сл.);
- **Оштећење физичког здравља детета** (метаболички и физиолошки поремећаји, као што су дијабетес, урођене болести срца, зависност од апарата за одржавање живота и сл.);



- **Емоционални дечји поремећаји** (дечје неурозе, дечје психозе, емоционалне промене изазване оштећењем нервног система и сл.);
- **Спољашњи фактори** (дисфункционалне и хаотичне породице, зловлашћење деце од стране родитеља, неодговарајуће и неодговорно понашање родитеља и сл.).

Нека стања су реверзибилна тј. отклоњива (већина говорних поремећаја и већина симптома минималне церебралне дисфункције) те је инклузивна настава приоритет за такве ученике.

### ДАРОВИТИ И ТАЛЕНТОВАНИ УЧЕНИЦИ У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

**Даровит** је онај ученик коме натпросечне интелектуалне способности омогућују да током дужег времена постиже високо изнадпросечне резултате у својим активностима, што значи да и у настави постиже високо натпросечна достигнућа. Блажи критеријум за даровитост на тесту вербалних способности јесте ако је количник интелигенције (IQ) изнад 120, а строжији критеријум када је тај количник 140.

**Талентован** ученик има изразито развијену одређену способност која му омогућује да на подручју своје талентованости или обдарености (лингвистичке, литерарне, математичке, природно-научне, техничке, уметничко-ликовне, музичке, спортске) трајно постиже надпросечне резултате. Талентованост је увек специфична, јер се односи на одређену област стваралаштва. Превазилазећи традиционално схватање да је интелигенција јединствена способност, Хауард Гарднер (Howard Gardner, 1983) је развио и доказао теорију *мултиплике интелигенције* по којој постоји седам великих категорија интелигенције:

- **Вербално-лингвистичка интелигенција** се односи на вербално израживање, као и на облике тог изражавања: поезија, хумор, проза, граматика, метафоре, писање, читање и др.
- **Логичко-математичка интелигенција** је повезана са индуктивним резонавањем и дедуктивним процесом мишљења (способност рада са апстрактним симболима–бројевима и геометријским облицима).
- **Визуелно-просторна интелигенција** се односи на ликовно израживање, цртање, архитектуру, цртање мапа, навигацију итд.
- **Телесно-кинестазичка интелигенција** се односи на способности коришћења тела за израживање емоција: плесови, игре и др.
- **Музичко-ритмичка интелигенција** укључује капацитете као што су осетљивост на звуковне дражи у околини, људске гласове и музичке инструменте.
- **Инетрперсонална интелигенција** способност да се ради и живи у групи, као и способност вербалне и невербалне интелигенције, те пре-



познавање и разумевање разликама међу особама у емоцијама и распосложењима.

У инклузивној настави повећане су могућности интензивнијег развијања даровитих ученика, јер су често у прилици да индивидуално и интерактивно на нов начин решавају врло сложене проблеме, да се испољавају стваралачки, да примењују знања у практичним животним ситуацијама.

### КВАЛИТЕТНА НАСТАВА У ИНКЛУЗИВНОЈ УЧИОНИЦИ

**Инклузивни приступ** полази од става да је неопходно мењати школу да би свако дете могло да напредује према својим могућностима. Када је реч о деци са сметњама у развоју у инклузивним моделима, дете иде у школу са својим вршњацима, програм и методе рада су прилагођене његовим могућностима, учитељ је додатно оспособљен за рад са дететом. Основни принципи инклузивног приступа су: (1) *очувани пошеницијали дејеша су основа за прилагођавање програма*; (2) *родитељ је партнер школе и активно суделује у подстицању развоја дејеша*; (3) *помоћ се јуржа дејешу у оквиру јрујних активностии и шшо је мојуће више неујадљиво*.

80% успеха доноси познавање и примена савремене опште педагогије	20% успеха доноси познавање и примена специфичних поступака и метода
• Активно, искуствено и кооперативно учење	• Измена или прилагођавање садржаја и циљева учења
• Учење корак по корак	• Прилагођавање окружења
• Критичко мишљење	• Прилагођавање метода
• Вршњачко учење	• Прилагођавање материјала
• Ненасилна комуникација и решавање сукоба	• Прилагођавање оцењивања

Табела 1.

Оспособљавањем наставника за рад у инклузивној настави, применом савремених метода и облика наставе би остварили циљ коме тежимо, а то је квалитетна настава у којој би ученици били оспособљени према својим могућностима.

### МОДЕЛИ ИНКЛУЗИВНЕ ИНОВАТИВНЕ НАСТАВЕ

За разлику од традиционалне наставе у инклузивној настави се све чешће примењују савремени облици наставе (хеуристичка, програмирана, егземпларна, проблемска, индивидуализована, компјутеризовијалниована, тимска, респонсибилна настава). У припремању ефикасне инклузивне наставе не учествује само

наставник, већ и ученици, волонтери, родитељи, чланови тима стручне подршке (педагог, дефектолог, логопед, социјални радник), па и студенти који обављају методичку праксу.

Приказаћемо три модела **инклузивне иновативне наставе** који се могу примењивати као савремени облици наставе.

Инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености има следећу орјентациону микро структуру (ток фазе):

1. припремне активности (одређивање нивоа знања сваког ученика, припрема диференцираних вежби),
2. уводне наставне активности (формирање парова или група за учење у свака од три нивоа вежбања, подела одговарајућих вежби, мотивација за рад),
3. интерактивни рад на диференцираним вежбама уз тражење повремене наставникове помоћи,
4. кооперативно вредновање одговора и решења (узајамно-тандемско, самовредновање, наставниково вредновање),
5. завршне заједничке активности (презентација најбољих резултата)

У савременој инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености наставник добија низ нових улога, јер је он овде организатор, водитељ и васпитач који подржава ученике. Прве вежбе интерактивне наставе почетног читања и писања већ су изведене у експерименталним школама, где су се ученици ослободили шаблона и стварали нове идеје и решења.

Један од ефикасних је модел инклузивне егземпларне наставе чије су кључне етапе наставе:

1. Егземпларан наставни садржај наставник обрађује на егземпларан, узоран начин уз примену адекватних (мултимедијских) извора знања и прикладних методичких поступака.
2. Ученици самостално обрађују аналогне садржаје, радећи по узору добијеном у претходној етапи наставе.
3. Наставник проверава разумевање научених аналогних програмских садржаја и координира њихово повезивање са егземпларним садржајима.

У егземпларној настави смењују се наставниково поучавање и учениково самостално учење.

РАЗРЕДИ	НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ	ЕГЗЕМПЛАРАН САДРЖАЈ	АНАЛОГАН САДРЖАЈ
I ОШ	Годишња доба	Јесен	Зима, пролеће, лето
II ОШ	Јабучасто воће	Јабука	Крушка, дуња
III ОШ	Рибе равничарских река	Шаран	Смућ, сом, штука, шаран, кечига
IV ОШ	Врсте шума	Листопадне	Црногоричне, мешовите

Табела 2.

У табели су приказани примери расподеле програмских садржаја на егземпларне и аналогне у нижим разредима основне школе који су погодни за ангажовање исподпросечних, просечних и осталих ученика у систему наставе познатом под називом инклузивна егземпларна настава.

Изнадпросечни ученици (међу којима су и даровити) интензивније развијају своје способности и умећа приликом обраде нових програмских садржаја у интерактивној инклузивној проблемској настави. У оквиру таквог наставног система они решавају теоријске и практичне проблеме на нов начин. Фазе у микроструктури инклузивне проблемске наставе су:

1. Припремање ученика – стварање проблемске ситуације (радни задатак или питање у проблемском облику),
2. Учениково самостално решавање проблема:
  - Предлагање и избор хипотезе,
  - Рашчлањивање проблема на мање делове, анализа познатог и непознатог,
  - Непосредно решавање проблема,
  - Извођење закључака (формулисање правила, дефинисање законитости).
3. проверавање решења (примена стечених знања у новим ситуацијама).

Анализирањем наставног програма и процеса наставници идентификују програме који се могу прикладно обрадити на проблемски начин. У односу на традиционалну наставу успешније је када ученици са наставником равноправно, демократски и слободно бирају и реализују варијанту инклузивне наставе.

Обрада нових програмских садржаја може се реализовати и применом многих других иновативних система инклузивне наставе. Компетентан наставник може укључити и максимално ангажовати сваког ученика чиме бивају инклузиван.

## **Закључак**

Иако је законом загарантовано право све деце и младих на квалитетно образовање у основној школи, 85% деце са сметњама у развоју није обухваћено школовањем, а 50-80% деце ромске националности, због своје етничке припадности и социјалне депривираниости похађа специјалне школе. Деца са сметњама у развоју и социјално депривирана деца озбиљно се суочавају са проблемом да остваре своје право на приступ квалитетном образовању. Она која се нађу у редовном систему, како истраживања показују, не ретко су изложена дискриминацији због недемократских односа и климе у школској средини, као и због недовољне подршке у обучавању наставника за рад са овом децом.

Због тога на крају ових разматрања може се извести закључак да је рад на реформи образовања у основним школама неминован, а може се реализовати кроз рад на обуци наставника, стандардима, евалуацији и самоевалуацији, повећању доступности школовања. Неопходно је стварање услова у редовном образовном систему за повећање броја деце из маргинализованих друштвених група (деца који су због свог етничког порекла, социјалне депривације, менталних способности, инвалидитета или болести маргинализована. Да би се овај дугорочни циљ реализовао неопходно је радити на следећим специфичним циљевима:

1. Дизање свести јавности о потреби и значају инклузивног приступа у образовању;
2. Изградња услова и климе за инклузију деце којој је потребна додатна подршка у редован систем образовања тако што ће се успоставити координација свих релевантних актера (представника образовног, социјалног, здравственог система, локалне управе, родитеља, невладиног сектора);
3. Изградња тима и структуре подршке инклузивном образовању у основној школи.

Увођење инклузије у праксу, као и увођење било које нове идеје, захтева време и стрпљење. Успех неће зависити само од великих материјалних улагања, нити ће бити остварен само директном применом већ развијеног модела. Овај процес ће се одвијати лакше уколико је потпомогнут позитивним ставовима и општим прихватањем инклузивних идеја и вредности, подизањем нивоа компетентности наставника, учитеља и других стручњака, уз обезбеђивање материјално техничких услова.

## ЛИТЕРАТУРА

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008): *Индекс инклузивности. Развој учења и учења*. CSIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 1QA, UK.
- Бројчин, Б.; Глумбић, Н.(2007): Укључивање деце са интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне групе. *Педагогија*, 4, Београд.
- Вукајловић, Б., Мешалић, Ш. (2004): Дефектолог-члан тима у инклузивном образовању. *Зборник радова са Симпозијума са међународним учењем Интердисциплинарни аспекти у едукацији и рехабилитацији*. Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли, 137-141.
- Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Учитељски факултет, Београд;
- Илић, М. (2006): Интерактивно обучавање наставника за индивидуализацију учења читања и писања у инклузивној настави. У *Зборнику радова: Индивидуализација и инклузија у образовању*. Сарајево: ЦЕС;

- Илић, М. (2006): Интерактивно обучавање наставника за индивидуализацију учења читања и писања у инклузивној настави. У *Зборнику радова: Индивидуализација и инклузија у образовању*. Сарајево: ЦЕС;
- Илић, М. (2009): *Инклузивна настава*. Филозофски факултет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево.
- Илић, М. (2006): Методолошко и стручно методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави. *Наша школа*, бр. 3-4 стр. 28-44.
- Јелинчић, Ј., Стојић, Т. (2006): Инклузивно друштво кроз образовање. *Зборник 5 Инклузивна школа у мултикултуралној заједници*, Педагошки завод Војводине, Нови Сад;
- Клајн, И., Шипка, М. (2007): Велики речник страних речи и израза. *Прометјеј*, Нови Сад;
- Рапаић, Д., Недовић, Г., Миленковић, М. (2002): Инклузија деце са физичким неспособностима. *Зборник резимеа*, Херцег Нови;
- Радивојевић, Д. и други (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне љраксе*. Фонд за отворено друштво, Београд;
- Рапаић, Д. и други (2005): *Школовање деце са моторичким ѱоремећајима*. Дефектолошки факултет, Београд;
- Радовановић, Д. (2008): *У сусрет инклузији – дилеме у теорији и љракси*. Универзитет у Београду Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију ЦИДД, Београд;
- „Службени гласник РС“, бр. 62/ 2003, 64/ 2003, 58/ 2004, 62/ 2004;
- Хитрец, Г. (1999): Разред усмјерен на дјете. Дјете, школа, обитељ. *Удруџа рогителја: Корак ѱо корак*, бр.1. Загреб;
- Хрњица, С. (1997): *Деџе са развојним сметњама у основној школи*. Учитељски факултет, Београд.

Примљено: 18.7.2016.

Одобрено: 13.4.2017.

---

**Summary:** Inclusion gives possibility for every individual to get a place in the regular educational system. The aim of this paper is to review the innovative inclusive models in the teaching process: the inclusive interactive instruction with different levels of complexity, inclusive exemplary instruction and interactive problem-based inclusive instruction. The general conclusion is that there exists a need for fundamental changes in the realization of inclusive teaching in primary schools concurrent to the existing didactic-methodological understanding and desirable outcomes of the teaching process and learning at school. By training the teachers for the inclusive procedure, by applying the contemporary methods and forms of instruction, it would be possible to reach the tending goal – quality instruction in which the students would be taught according to their abilities.

**Key words:** inclusion, inclusive instruction, gifted children, innovative models, inclusive classroom



**СЛАЂАНА МИЉЕНОВИЋ  
САЊА ОПСЕНИЦА**

Педагошки факултет Универзитета у  
Источном Сарајеву  
Босна и Херцеговина

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
RESEARCH ARTICLE**

UDK: 159.928.22-053.6[316.356.2:37  
BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.63-74

## **СВАКОДНЕВНИ НЕГАТИВНИ ДОГАЂАЈИ И АКАДЕМСКА САМОЕФИКАСНОСТ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА**

**Резиме:** Академска самоефикасност се односи на индивидуална увјерења о сопственом постигнућу при одређеним академским задацима; то није наследна особина него се развија током времена и богаћењем искуства, почев од дјетињства. У литератури се могу наћи подаци према којима дјеловање на академску самоефикасност одвија преко психолошке мреже породице, вршњака и школе. Ми смо у овом истраживању настојали утврдити у каквој су вези свакодневни негативни догађаји и академска самоефикасност у периоду адолесценције с обзиром да је образовање један од главних задатака у овом развојном периоду кога такође карактерише и повећано присуство стреса. Узорак чини 280 ученика осмог и деветог разреда основне школе. Коришћена је модификација Морган-Јинксове скале за процјену академске самоефикасности (Морган-Јинкс Студентс Еффицицу Сцале). За процјену свакодневних негативних догађаја коришћена је модификација скале перципираних догађаја за адолесцените (АПЕС; Адолесцент Перцеивед Евентс Сцале).

**Кључне ријечи:** академска самоефикасност, свакодневни негативни догађаји, породица, вршњаци, школа, адолесценти

---

### **Увод**

За разлику од времена у којем је васпитање и образовање углавном било посвећено мисији „описмењавања и просвједињавања“, данас се, од тог система, очекује далеко више, општи препород „човјека“, његовог идентитета, моралности, мудрости и „моћи“ за вријеме које долази, изградње компетенција за укључивање у свијет брзих и неумољивих промјена у скоро свим сферама људског постојања. Очекивања друштва, без сваке сумње јесу да се, на најбољи начин, оствари та мисија, да систем дјелује на „оспособљавање за живот“ и на развој личности дјеце за „здрово друштво“.

Мијењајући се стално систем образовања се, поред образовних и општих професионалних циљева окреће и остваривању капацитета личности ученика, који подразумјевају њихово емоционално и интелектуално сазријевање. Севиц (1999) наводи да уколико недостаје самоконтрола ни академско знање ни технолошка вјештина неће имати исходе, јер се кроз самоконтролу показује одговорност. Одговорност је способност да се испуне сопствене потребе без ометања права и потреба других. Самоорганизација као вјештина преузимања одговорности, такође, заузима све значајније мјесто у васпитно-образовном процесу јер би њен недостатак у самом процесу развоја личности могао довести до смањења самосталности (Vulfolk, 2014).

Подједнаку важност, у оквиру те нове мисије, као самоконтрола и саморегулација имаће и самоефикасност. По дефиницији самоефикасност представља процјену појединца о сопственим способностима организовања и извршавања акција, потребним да би се остварио одређени тип активности (Бандура, 1997, према Ђукић 2012). А академска самоефикасност се односи на индивидуална увјерења о сопственом постигнућу при одређеним академским задацима.

## ПОЛАЗНЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Разлог због кога самоефикасност треба да има подједнак значај као и самоконтрола и саморегулације је што она на неколико начина утиче на саморегулацију. Прије свега, у оквиру постављених циљева који одређују степен самоефикасности. Уколико су већи циљеви утолико су постигнућа из одређене области већа. Затим, самоефикасност утиче да изаберемо активности и радње које ће нам олакшати остваривање циља. Такође, потребно је нагласити да су, уколико је особа убијеђена у своју ефикасност, мање шансе за губитак контроле која може настати усљед тешкоћа и неуспјеха, те ће истрајати у реализацији жељених циљева, а потом ће, остварени успјех увећати осјећај ефикасности. Бандурино (1997) схватање је да особе које су суочене са сложеним проблемима, а имају развијену самоефикасност, ефикасније користе когнитивне ресурсе од особа које немају развијено увјерење о самоефикасности. (Доброта, 2012).

Истраживања су показала да су ученици с ниском академском самоефикасношћу склонији да мијењају стратегије избјегавања, док су они с високом самоефикасношћу више усмјерени на рјешавање проблема, кориштење различитих извора информација и активно тражење помоћи што их предиспонира за већу успјешност у академском окружењу (Lane i sag, 2004). Ученици с високим степеном академске самоефикасности склонији су просоцијалном понашању, уживају виши социјални статус у групи а вршњаци их мање одбацују него дјецу с ниском академском самоефикасношћу. Људи са израженом академском самоефикасношћу уживају у животу и врло су ангажовани, док неуспјехе сагледавају



као недостатак знања, а не као недостатак способности (Bandura, 1993, према Lennon, 2010). С друге стране, особе са ниским нивоом академском самоефикасности имају недостатак вјере у сопствене способности, што утиче на недостатак акције, што доводи до још веће сумње у себе, а све то утиче на појаву осјећаја беспомоћности, анксиозности и депресије. Све ово указује на претпоставку да је академска самоефикасност веома значајан фактор за цјелокупно школско постигнуће, а према неким наводима (Pajages, 1996) може да објасни око четвртину варијансе академског успјеха.

Бандура (1993) у својој теорији самоефикасности наглашава да постоје три фактора која на њу утичу. То су: лични фактори (когнитивни, емоционални и биолошки), фактори околине и фактори понашања, који имају међусобно интерактивни утицај. Примјењена на образовање адолесцената, подразумијева да су академска постигнућа адолесцената (понашање – начин рада) под утицајем њихових личних капацитета (когнитивних фактора) као и фактора средине, односно школе, вршњака, родитеља (Доброта, 2012) Кад узмемо то у обзир, уочићемо да је адолесценција период у коме је развој академске самоефикасности посебно осјетљив а истовремено и посебно важан.

Наиме, адолесценција се описује као развојни период у животу појединца који представља раскорак између дјетињства и одраслог доба у коме настају велике промјене на биолошком, на когнитивном и на социо-емоционалном плану. Често су и од стране окружења стављени у позицију суочавања са стресогеним животним догађајима, који итекако утичу на њихово свакодневно функционисање, јер се ритам живота на који су до тада навикли мијења. Све те промјене повећавају учесталост појава негативних афективних реакција на свакодневне догађаје и уопште тешкоћа на афективном плану.

Промјене које су прво видљиве везане су за породицу и квалитет породичних односа. Најприје је видљиво емоционално дистанцирање које различите теорије објашњавају на различите начине. Психоаналитичари сматрају да се емоционално дистанцирање између родитеља и дјетета дешава ради процеса лакшег одрастања или сазријевања дјетета. Биосоцијални модели пак говоре да је разлог успостављење партнерских (сексуалних) односа дјеце. Когнитивисти сматрају да је то важно ради процеса, умјесто једностраног додошења одлука, ка заједничком (Smetana, 1988, према Ваг, 2002). У сваком случају, то ремети и дотадашње свакодневно функционисање односа родитељ- дијете и представља стрес и за родитеље и за дјецу. Услед тако уздрманих односа у породици долази и до смањења породичне кохезивности и осјећаја блискости који представља заштитни фактор, повећава толеранцију на фрустрације и олакшава превазилажење свакодневних негативних догађаја.

Мишљење родитеља, без обзира на емоционално дистанцирање још увијек је важно, али мишљење вршњака постаје важније. Одбаченост од вршњака један је од најтежих положаја у коме један адолесцент може да се нађе.

Припадност вршњачкој групи од велике је важности за развој самопоуздања и јачање цјелокупне слике о себи. Одбачена дјеца имају безуспјешне покушаје да се понашају позитивније како би побољшали статус у групи, али без великог успјеха. Ова групна динамика повезана је најчешће са проблемима усамљености, ниским самопоштовањем, агресивношћу и ниским школским постигнућем (Крњајић, 2006).

Адолесценти проводе пуно времена у школи, која је извор социјалних и академских изазова, а процес образовања је један од битнијих развојних задатака у овом периоду. Велики број истраживања показао је да су у адолесценцији академски проблеми рангирани као најзначајнији извор стреса. Дакле, негативни животни догађаји у којима ученици најчешће учествују и који су, истовремено, потенцијални извори стреса (стресори) могу се груписати у оквиру породичне, вршњачке и академске средине (Torgheim, Aaroe & Wold, 2003., према Крњајић, 2006) и они значајно могу утицати на свакодневно функционисање појединца, његову процјену самоефикасности а даље на његово академско постигнуће.

## Метод

### Проблем и предмет истраживања

Савремено доба од сваког појединца очекује развијену способност прилагођавања и флексибилног односа према низу животних околности, развијене важне компетенције од којих ће зависти њихово укључивање у свакодневна животна искушења, сходно њиховим способностима. У складу с тим би се и сам процес образовања и васпитања требао бавити развојем низа способности младих људи, прије свега, оних које се односе на будућу професионалну дјелатност, али и општих способности које су му неопходне за живот у заједници. То имплицира да млади усвоје квалитетна и употребљива знања и низ других компетенција за свијет рада, у складу са индивидуалним способностима. Једна од особина, важна за академски успјех појединца је свакако самоефикасност. Самоефикасност није наследна особина него се развија током времена и богаћењем искуства, почев од дјетињства. У литератури се могу наћи подаци према којима дјеловање на академску самоефикасност одвија преко психолошке мреже породице, вршњака и школе. Ми смо у овом истраживању настојали утврдити у каквој су вези свакодневни негативни догађаји и академска самоефикасност у периоду адолесценције с обзиром да је професионално напредовање један од главних задатака у овом развојном периоду кога такође карактерише и повећано присуство стреса.

Приказаним истраживањем настојало се одговорити на три истраживачка питања.

Прво питање тиче се процјене односа родитеља и доживљавања свакодневних негативних догађаја.

Друго питање односи се на повезаност свакодневних негативних догађаја и академске самоефикасности.

У оквиру трећег питања испитује се који од три извора негативних догађаја (породица, вршњаци, школа) највише утиче на академску самоефикасност.

### Узорак

Узорак чини 280 ученика осмог и деветог разреда основне школе, а истраживањем су обухваћени ученици градских школа у Бијељини као и и подручних–сеоских школа. (Од тога је 134 испитаника мушког и 146 испитаника женског пола).

*Табела 1. Сврхукијџра узорка по разредима и успјеху*

		Успјех					Укупно
		Недовољан	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан	
Разред	VIII	1	0	13	53	84	151
	IX	0	1	29	47	52	129
Укупно		1 (0.4%)	1 (0.4%)	42 (15%)	100 (35.7%)	136 (48.6%)	280 (100%)

### Инструменти

Коришћена је модификација Морган–Џинксове скале за процјену академске самоефикасности (Morgan–Jinks Students Efficacy Scale). Модификована верзија скале се састоји од 15 ставки, са одговорима Ликертовог формата ( 1–уопште се не слажем, 2– углавном се не слажем, 3– углавном се слажем, 4– потпуно се слажем). Варијабла академска самоефикасност операционализована је као сума одговора на свих 15 ставки. Распон резултата изражених укупним скором је од 15 до 60. Скала је на нашем узорку показала задовољавајућу поузданост изражену Кронбаховим алфа коефицијентом 0.80.

За процјену свакодневних негативних догађаја коришћена је модификација скале перципираних догађаја за адолесцените (APES; Adolescent Perceived Events Scale; Compas, Davis, Forsythe i Wagner, 1987). Оригинални инструмент састоји се од 30 негативних догађаја који се типично јављају код адолесцената, а испитаници треба да одговоре који од догађаја су им се десили у датом временском интервалу. Прилагођена верзија упитника састоји се од 16 негативних догађаја који се обично јављају код адолесцената. Како је за процену утицаја негативних догађаја битно не само да ли су се догодили, већ и колико често им се дешавају, скала је прилагођена тако да испитаници одговоре колико често су им се наведени догађаји дешавали у протекла 2 мјесеца на петостепеној скали (1– никад, 2– понекад, 3– умјерено често, 4– често, 5– стално). Варијабла *негативни свакодневни догађаји* операционализована је као сума одговора на 16 став-

ки. Теоријски распон резултат је од 16 до 80. Скала је показала задовољавајућу поузданост, унутрашњи коефицијент конзистенције је 0.78.

## РЕЗУЛТАТИ

Анализом и интерпретацијом добијених резултата дошли смо до везе између процјене односа који владају између родитеља и толеранције на свакодневне негативне догађаје код адолесцената.

Наиме, једносмјерном анализом варијансе (ANOVA) испитали смо да ли постоје разлике у скору на варијабли свакодневни негативни догађаји између група ученика који су односе међу родитељима процјенили као веома добре, добре и лоше. Резултати указују да је ефекат процењеног односа међу родитељима значајан,  $F(2, 278)=9.487$ ,  $p<.001$ . У табели 1. приказане се аритметичке средине и величине група. Накнадна поређења по паровима (post hoc анализе) коришћењем Tukey HSD теста за узорке неједнаких величина индикују да је просјечан скор значајно нижи код ученика који су процјенили да је однос међу родитељима веома добар ( $AS=27.52$ ,  $SD= 6.49$ ) у поређењу са ученицима који су однос међу родитељима проценили као добар ( $AS=30.29$ ,  $SD= 7.94$ ),  $p<.05$  и ученицима који су изјавили да је однос међу родитељима лош ( $AS=35.36$ ,  $SD=9.37$ ),  $p<.001$ . Поређење између групе ученика која је процјенила односе међу родитељима као добре и групе која је проценила као лоше показало је да разлика у просечној скору на негативним догађајима није значајна. Дакле, адолесценти који сматрају да су односи међу њиховим родитељима веома добри, у просјеку постижу нижи скор на негативним догађајима, у односу на ученике који сматрају да је однос међу њиховим родитељима добар или лош.

Табела 1. Дескриптивни показатељи за варијаблу негативни догађаји по групама

	N	AS	SD
Веома добри	198	27.52	6.49
Добри	70	30.29	7.93
Лоши	11	35.36	9.37
Укупно	279	28.52	7.22

Табела 2. Једносмјерна ANOVA негативних догађаја према процењеним односима међу родитељима

	SS	Df	MS	F	p
Између група	16.36	2	8.18	9.49	.00
Унутар група	237.97	276	.86		
Укупно	254.33	278			

У табели 3. Приказани су дескриптивни показатељи за варијабле академска самоефикасност и учесталост свакодневних негативних догађаја.

*Табела 3. Дескриптивни показатељи за измјерене варијабле*

	Min	Max	AS	SD	Sk	Ku
Академска самоефикасност	20	58	44.21	7.06	-0.62	0.33
Учесталост негативних догађаја	16	53	28.52	7.22	0.69	0.42

Како бисмо утврдили да ли учесталост свакодневних негативних догађаја значајно предвиђа скор на академској самоефикасности, спроведена је једноставна линеарна регресија. Предикторска варијабла је учесталост свакодневних негативних догађаја, а критеријска варијабла академска самоефикасност. Резултати указују да предиктор значајно објашњава свега 8.6 % варијансе академске самоефикасности ( $R^2=0.086$ ,  $F(1,277)=26.01$ ,  $p<0.01$ ). Пронађено је да учесталост свакодневних негативних догађаја предвиђа академску самоефикасност ( $\beta = -.293$ ,  $p<.001$ ). Мања учесталост свакодневних негативних догађаја праћена је вишим скором на академској самоефикасности. Међутим, интензитет везе између две варијабле је слаб.

*Табела 4. Предвиђање учесталости негативних догађаја*

	B	SE B	$\beta$	t
Учесталост негативних догађаја	-.287	.056	-.293**	-5.101

\*\* $p<0.01$

У табели 5 су приказане мјере повезаности између скорова на појединачним ставкама упитника АПЕС (појединих негативних догађаја) и укупног скорa на академској самоефикасности. Мјере повезаности изражене су Гудман–Крускал гамма коефицијентима. Статистички значајна негативна повезаност пронађена је међу скоровима на 12 негативних догађаја (од могућих 16) и укупном скору на академској самоефикасности. По интензитету, вриједности забележених G коефицијента крећу се од веома ниских (-.117) до ниских (-.361). Дакле, најнижа статистички значајна повезаност је између скорa на варијабли *Пријисак од друћарице да радиш нешто што не желиш* и академске самоефикасности, а највиша између скорa на варијабли *Невоље или укор и кришка у школи* и академске самоефикасности. Мања учесталост доживљаја *Невоља или укора и кришке у школи*, *Проблема или свађа с професорима* итд. праћена је вишим скором на академској самоефикасности. Генерално, мања учесталост негативних догађаја праћена је вишим скором на академској самоефикасности.

Табела 5. Goodman-Kruskal gamma коефицијенти повезаности између оцена на скалама уџивника АПЕС и укујиној оцена на МЈЕС

	Академска самоефикасност	
	G	p-nivo
Притисак од другарице да радиш нешто што не желиш.	<b>-0.117</b>	0.045
Туча или свађа са другом или другарицом.	<b>-0.235</b>	0.000
Лоша оцена на контролном задатку	<b>-0.282</b>	0.000
Неко је био груб и безобразан према теби	<b>-0.163</b>	0.005
Невоље или укор и критика у школи	<b>-0.361</b>	0.000
Свађе међу родитељима	<b>-0.174</b>	0.016
Родитељи су открили нешто што ниси хтио да знају	<b>-0.193</b>	0.001
Ниси имао довољно времена за дружење с пријатељима	-0.028	0.622
Проблеми или свађе с члановима породице	<b>-0.172</b>	0.009
Проблеми или свађе с професорима.	<b>-0.337</b>	0.000
Неслагање с родитељима	<b>-0.138</b>	0.031
Неслагање с пријатељима	<b>-0.162</b>	0.010
Твој друг/другарица су имали неких проблема	-0.074	0.194
Направио си нешто због чега су ти се други у друштву смијали	-0.105	0.077
Родитељи ти нису дали да изађеш и дружиш се с пријатељима	-0.051	0.448
Родитељи су те казнили због нечега	<b>-0.161</b>	0.008

Како бисмо утврдили да ли варијабле негативни догађаји везани за породицу, негативни догађаји везани за вршњаке и негативни догађаји везани за школу значајно предвиђају скор на академској самоефикасности, спроведена је стандардна вишеструка линеарна регресија. Резултати указују да укупни модел значајно објашњава 15% варијансе академске самоефикасности ( $R^2=0.153$ ,  $F(3,275)=16.608$ ,  $p<.001$ ). Пронађено је да само негативни догађаји везани за школу значајно предвиђају академску самоефикасност ( $\beta = -.359$ ,  $p<.001$ ). Мања учесталост негативних догађаја везаних за школу праћена је вишим скором на академској самоефикасности.

Табела 6. Предвиђање академске самоефикасности

	B	SE B	B	t
Породица	-.159	.140	-.074	-1.140
Вршњаци	.003	.123	.001	0.022
Школа	-1.347	.234	-.359**	-5.751

\*\*p&lt;0.01

## ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања показали су на испитиваном узорку, да адолесценти који сматрају да су односи међу њиховим родитељима веома добри, у просеку постижу нижи скор на негативним догађајима, у односу на ученике који сматрају да је однос међу њиховим родитељима добар или лош. Дакле, уколико дијете расте у породици гдје су конфликти ријеткост и влада хармонична атмосфера, онда оно тежи и само да изгради перцепцију живота која је оптимистична и тако лакше превазилази стресне ситуације. Такође је у породицама у којима владају веома добри односи међу родитељима већа и емоционална повезаност међу члановима породице што је једна од олакшавајућих околности у процјени и превазилажењу свакодневних негативних догађаја. Зотовић (2008), на основу резултата истраживања, наводи да адолесценти који потичу из кохезивних и флексибилних породица лакше превладавају стрес.

У свом закључку Зотовић се позива и на Олсонову (1999) претпоставку да ће породице са балансираним нивоима кохезивности и флексибилности имати боље основе за адаптивнији одговор на стрес, захваљујући механизмима, вјештинама и ресурсима којима породица мијења своје односе и улоге како би адекватно одговорила на захтјеве стресних ситуација и прилагодила се потребама свих својих чланова (Olson, 1999; Kouneski, 2000; Olson, Gorall, 2003, према Зотовић 2008).

Претпоставку су потврдиле бројна истраживања и студије случаја. Мартоз–Баден и Калвин (1989) су спровели истраживање на 72 породице чији су резултати показали да су виши нивои кохезивности и флексибилности у значајној вези са адаптивнијим стратегијама превладавања код адолесцената (Martoz-Baden, Calvin, 1989, Kouneski 2000, према Зотовић 2008). На основу наших резултата може се закључити слично. Уколико су односи међу родитељима од стране дјецe оцјењени као веома добри претпоставка је да је породица кохезивнија, односи хармоничнији и самим тим и толеранција на свакодневне негативне догађаје на вишем нивоу. На који начин се то одражава на академску самоефикасност? Резултати нашег истраживања показују да адолесценти са мањом толеранцијом на свакодневне негативне догађаје показују и мању академску самоефикасност. Тешкоће у учењу, слаб успјех и нестабилност у постизању успјеха у великој су мјери посљедица емоционалне напетости (Ђорђевић, 1981, према Марић, 2010). А емоционална напетост већа је код адолесцената који чији је праг толеранције на стресне ситуације мањи.

Наиме, истраживање које су провели Михаљевић и Ријавец (2008) којем је циљ био утврдити разлике у суочавању са стресом због неуспјеха у школи и школском успјеху код ученика с вишим и нижим страхом од школе и испитивања. Показало се да дјеца која примјењују позитивне стратегије суочавања са стресом имају бољи школски успјех (Кузмановић, 2010).

С обзиром да смо се фокусирали на утврђивање повезности свакодневних негативних догађаја на самоефикасност циљ нам је био утврдити који од фактора социјализације (породица, школа или вршњаци) као извор негативних догађаја навише утиче на адолесценте. Резултати су показали да је мања учесталост свакодневних негативних догађаја везаних за школу праћена вишим скором на академској самоефикасности. Сличне резултате налазимо и у истраживањима Спирита, Старка, Грацеа и Стамулиса (Spirita, Starka, Gracea i Stamulisa) гдје међу три најчешће спомињана стресна догађаја адолесценти наводе баш оне који су везани за школу. Психосоцијални стрес који се веже са школом подразумева интерперсоналне проблеме, као што је сукоб са наставницима, затим школски притисак, страх од неуспјеха, оцјењивање. Прелаз из основне у средњу школу, такође може бити стресно искуство. (Маглица, 2006)

Резултати досадашњих испитивања су непромјенљиви и доследно указују на то да су страх и брига најчешћи одговори на постизање лошијег успеха у адолесценцији – код младих се развија страх од школе и школских дужности, страх од наставника, постаје изражена ситуациона анксиозност везана за школски домен, као и сви пратећи физиолошки симптоми (Venar 2003, Ђорђевић 1981, према Марић 2010). Дакле у школској ситуацији подстицајни али и ометајући фактори за мотивисаност јесу сложене ситуације у којима се провјерава нечија способност и оне представљају негативне догађаје који изазивају анксиозност код адолесцената а који доводе до смањеног степена академске самоефикасности. Доказано је да постоји повезаност између наставникових утицаја у порукама које охрабрују ученикову активност током наставног процеса и позитивних ставова ученика према настави и учењу (Спасојевић, 2010). Гордон (1998) наводи како наставници ненамјерно, у покушају дисциплиновања дјете уништавају самопоштовање и самопоуздање ученика. И наше истраживање на основу ајтем анализе показује да је мања учесталост доживљаја *Невоља или укора и кријшике у школи, Проблема или свађа с њрофесорима* итд. праћена вишим скором на академској самоефикасности.

## ЗАКЉУЧАК

Укратко речено, резултати нашег истраживања су показали да адолесценти са већом толеранцијом на свакодневне негативне догађаје имају и бољу академску самоефикасност, а толеранција на свакодневне негативне догађаје повезана је уско са процјеном младих о односима међу њиховим родитељима. Резултати још показују и важну улогу школе у изградњи академске самоефикасности. Дакле, иако се период адолесценције сматра периодом у коме доминира утицај вршњака видимо да, када је у питању академско постигнуће, породица и школа имају важнију улогу.

Сарадња те двије институције, породице и школе, веома битна за што боље резултате васпитно-образовног процеса и изградњу личности. Ако период адолес-



ценције посматрамо као вријеме у коме се формира идентитет, онда не би требало бити важно шта и колико дијете зна, него како то дјелује на његов развој. Бојанин је у једном свом интервјуу наигласио да је битно да оно што дијете научи дјелује подстицајно на њега и да је везано за његов психолошки развој, а не само за стицање знања. Управо у томе се и огледају практичне импликације овог истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Baer, J. (2002). *Is family cohesion a risk or protective factor during adolescent Development*. Journal of Marriage and Family, 64, 3-18.
- Dobrota, B. (2012). *Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima*. Beograd: Specijalna edukacija i rehabilitacija, vol. 11, br. 4, str. 637-655;
- Đukić, S. (2012). *Koncept akademske samoefikasnosti i veza sa školskim postignućem*. Godišnjak za psihologiju, vol 9, no 11, str. 115-128;
- Kumzanović, V, Botić, T. (2012). *Odnos školskog uspjeha i socijanih vještina kod učenika osnovne škole*. Život i škola, br. 27, str. 38-54;
- Lane, J., Lane, A. M., Kyprianou, A. (2004), *Self-efficacy, Self-esteem and their Impact on Academic Performance*. Social Behavior and Personality, vol. 32, no. 3, pg. 247–256.
- Lennon, J., Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. & Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom*. New Perspectives on Educational Research. RTI Press.
- Maglica, B. (2006). *Spolne i dobne razlike u suočavanju sa stresom vezanim za školu*. Psihologijske teme 15, vol 1, str. 7-24;
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efcacy research*. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, Vol.10 (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vulfolk, A. i sar. (2014). *Psihologija u obrazovaju*. Imago Clio;
- Zotović, M. i sar. (2008). *Relacije karakteristika porodice i prevladavanja stresa kod adolescenata*. Primjenjena psihologija, vol. 1, str. 145-160;
- Гордон, Т. (1998). *Како бићи у сјјешан насџавник*. Креативни центар , Београд.
- Крњајић, С. (2006). *Ученик иод сџресом*. Зборник института за педагошка истраживања, вол 38, но 1, стр. 151-173;
- Марић, М. (2010). Особине личности, животни догађаји и анксиозност адолесцената. Примјењена психологија, вол. 1, стр. 39-57;
- Спасојевић, П. (2010). Нека значајна питања статуса ученика као личности у васпитно-образовном процесу. Нова школа, бр. 7, стр. 138-146;

Примљено: 31.1.2017.

Одобрено: 12.2.2017.

**Summary:** The academic self-efficacy refers to the individual beliefs about their own achievement in specific academic tasks. It is not a hereditary characteristic but it develops over time with the development of the experiences, starting from early childhood. According to the references from the literature, psychological network of family, peers and school has an effect on academic self-efficacy. In this study, we tried to find the relationship between daily negative events and academic self-efficacy during adolescence, considering that education is one of the main tasks in this developmental period, which also includes increased presence of stress. The sample consisted of 280 students of the eighth and ninth elementary school pupils. We used a modified Morgan-Jinks scale for assessing academic self-efficacy (Morgan-Jinks Students Efficacy Scale). To estimate the daily negative events, modification of the scale of the perceived events for adolescents is used. (APES; Adolescent Perceived Events Scale).

**Key words:** academic self-efficacy, daily negative events, family, peers, school, adolescent

---

## МЕТОДИКА НАСТАВЕ

---

**ОЉА МАРИЧИЋ<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**ARTICLE**

UDK: 371.3::9

371.311

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.75-84

### **ПРИМЕНА ДИДАКТИЧКОГ ПРИНЦИПА УЧЕНИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВНОЈ ЈЕДИНИЦИ „ ВУЛКАНИ И ЗЕМЉОТРЕСИ“ У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

**Резиме:** У овом раду указано је на значај употребе принципа ученичке активности у наставном процесу како би се допринело унапређењу наставне праксе. Конкретно, приказана је могућност примене овог принципа у настави географије кроз реализацију једне наставне јединице у V разреду основне школе. Значај рада огледа се у томе што примена овог принципа омогућава већу активност ученика током наставног процеса. Ученици кроз овакав начин реализовања наставе самостално стичу знања (наставник их само усмерава и мотивише), развијају различите способности и бивају мотивисани за даљи интелектуални рад.

**Кључне речи:** Дидактички принципи, ученичка активност, групни рад, настава географије

---

#### **Дидактички принципи у настави географије**

Савремена настава географије (као и настава уопште) заснива се на учењу које није базирано на меморисању гомиле података као што је то случај у традиционалној настави. Учење мора да буде усмерено на разумевање, поимање и пре свега примену знања.

Савремено образовање окренуто је ка ученику који се налази у самом средишту наставног процеса, током којег треба да буде што активнији, ангажованији и подстакнут на истраживање. Посебан акценат ставља се на што већи степен самосталности током истраживачких активности као и кроз решавање задатих

---

<sup>1</sup> olja.maricic@pef.uns.ac.rs

и пред њега постављених проблема са циљем већег и квалитетнијег мисаоног активирања и самосталног долажења до сазнања (Маричић, 2014: 63).

Настоји се мотивисати ученике да износе своја мишљења, да размишљају и повезују, запажају узрочно-последичне везе, чиме се остварује дуготрајније и квалитетније знање. Применом различитих метода и облика наставе доприноси се активирању ученика и постиже се динамичност наставе и спречава опадање њихове мотивације. У савременој настави је веома важно поћи од интересовања самих ученика као и да се учење везује и надограђује на претходно усвојено градиво и искуство.

Дидактика, као једна од дисциплина педагогије, веома је битна за наставни процес и представља науку која се бави основним законитостима наставе. Методика, као посебна наставна дисциплина, проучава специфичне проблеме појединих наставних предмета. Обе науке су међусобно веома повезане, при чему је дидактика основа свих метода.

Дидактика је, проучавајући законитости наставног процеса, утврдила низ принципа које треба користити у настави, како би наставници постигли што боље резултате. Дидактички принципи представљају руководеће смернице наставне делатности, односно начела од којих се у настави не одступа. Они се изводе из циља и задатака наставе, законитости наставног процеса и законитости психо-физичког развоја ученика (Бакoвљев, 1998: 26).

Код већине дидактичара и методичара наставе географије прихваћени су следећи принципи: принцип научности, прилагођености наставе узрасту ученика, свесне активности ученика, систематичности и поступности у настави, принцип очигледности у настави, повезаности теорије са праксом, рационализације и економичности у настави, индивидуализације наставног рада и принцип трајности знања (Ромелић, 2004: 69).

Принципи се не могу рангирати по важности јер су у наставном процесу сви подједнако битни и међусобно повезани. Такође, међусобно се условљавају. Настали су из потреба наставне праксе, као резултат одређених уопштавања, односно, изведени су из наставне праксе на основу научне анализе и аргументације (Ромелић и сар., 2012).

Принцип ученичке активности подразумева да „дужност наставника није да дају, а ученика да примају знања; наставници треба да припремају, обезбеђују, покрећу и усмеравају стваралачко стицање знања“ (Бакoвљев, 1998: 37).

Ромелић и Ивановић истичу да се „реализацијом ученичке активности, односно оспособљавањем да активно уче, ученици оспособљавају за перманентно образовање“ (Ромелић, Ивановић, 2011: 54) што је свакако један од главних циљева данашњег образовања.

Да би ученици што успешније усвојили знања из географије важно је да поседују одређени степен активности у сазнајном процесу, док се од наставника очекује да кроз одабир наставних метода и средстава максимално ангажује и мотивише ученике и да код њих током наставног процеса развија способност

посматрања, размишљања, повезивања и интересовања. Ученик би требао да, поред тога што је упознат са градивом које се обрађује, буде упознат и са тим зашто се одређени садржаји обрађују, да схвати смисао учења, важност тих знања и да буде оспособљен да их примењује у свакодневном животу (коришћење географске карте, оријентација у простору, одлике климе и њен утицај и сл.). Повећању ефикасности самосталног учења у великој мери доприноси и разноврсна дидактичка апаратура савремених уџбеника која омогућава већу мотивисаност и активизацију ученика и олакшава разумевање градива и примену усвојених наставних садржаја на конкретним примерима.

**ПРИМЕНА ПРИНЦИПА УЧЕНИЧКЕ АКТИВНОСТИ У  
НАСТАВНОЈ ЈЕДИНИЦИ „ВУЛКАНИ И ЗЕМЉОТРЕСИ“  
У ПЕТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

У овом раду приказана је примена принципа ученичке активности приликом обраде наставне јединице „Вулканизам и земљотреси“ у петом разреду основне школе.

**ОПШТИ ПОДАЦИ О ЧАСУ**

**РАЗРЕД:** V

**НАСТАВНА ТЕМА:** Унутрашња грађа и рељеф Земље

**НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА:** Вулкани и земљотреси

**ТИП ЧАСА:** обрада новог градива

**ЦИЉ ЧАСА:**

- усвајање основних знања о вулканизму и земљотресима као последица рада унутрашњих сила, као и утврђивање последица њихових активности

**ОБРАЗОВНИ ЗАДАЦИ:**

- упознавање ученика са појавама вулканизма и земљотреса, њиховом распрострањеношћу и утицајима, као и последицама које имају на окружење у којем се јављају

**ВАСПИТНИ ЗАДАЦИ:**

- развијање интереса и буђење жеље за стицањем знања
- развијање колективног духа и осећаја за сарадњу током групног рада

**ФУНКЦИОНАЛНИ:**

- оспособљавање ученика за коришћење различите додатне литературе, географских карата и других наставних средстава који омогућавају рационалније савлађивање градива
- оспособљавање ученика за самосталан рад
- развијање способност посматрања, упоређивања и закључивања

**ИСХОДИ:** ученици ће разумети и умеће да објасне узрочно-последичне везе које се јављају у литосфери, као и да унутрашње силе својим радом утичу на појаву вулканизма и земљотреса

**НАСТАВНЕ МЕТОДЕ:** монолошко-дијалогска, рад са текстом, демонстративно-илустративна

**НАСТАВНА СРЕДСТВА:**

физичко-географска карта Света, ученички атласи, уџбеник географије за V разред, текстуални материјал, инструктивни листићи, фотографије из часописа или са интернета, графикони, табеле, неме карте

**ЛИТЕРАТУРА:**

Ситарница Р., Тадић М., Уџбеник географије за пети разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2010.

### **УВОДНИ ДЕО: 5 минута**

У уводном делу часа одељење се дели у две велике групе од којих свака добија по једну картицу. Једна половина одељења добија картицу „Вулкани“, друга „Земљотреси“ и на основу понуђених наставних средстава обрађује садржаје о вулканима и вулканизму као појави, друга пак о земљотресима. Потом се свака од те две велике групе дели на три мање (са по четири члана у свакој групи) у оквиру задате теме коју обрађују. Задаци унутар група су подељени (диференцирани), свака група добија другачији задатак (у оквиру своје теме), а у складу са својим предзнањем и менталним способностима. Након поделе у групе, свака група бира свог вођу. Он ће имати задатак да осталим ученицима представи резултате своје групе. Свака група добија инструктивни листић са детаљним упутствима о начину рада у групи (неопходност сарадње унутар групе) и задацима који се требају реализовати током групног рада.

### **ГЛАВНИ ДЕО: 25 минута**

- рад са текстом
- физичко-географска карта Света, ученички атласи, уџбеник географије за V разред основне школе, текстуални материјал, инструктивни листићи

Главни део часа је предвиђен за самосталан рад група: читање понуђених текстова, анализа података и извођење закључака, давање одговора на питања која се налазе на инструктивном листићу, осмишљавање начина презентовања резултата. Веома је важно ученике упознати са временом које им је на располагању за извршавање задатака.

### **Вулкани – прва група**

Пронађите у уџбенику текст о вулканима на страни бр. 77 и користите га у току решавања следећих задатака.

- Дефинишите појмове вулкан, магма и лава.
- Скицирајте пресек вулкана и обележите његове делове.
- Наведите основну поделу вулкана.

### **Вулкани – друга група**

- Погледајте илустрацију 1 на страници бр. 77 и одредите где се најчешће јављају вулкани. Како се назива појас у којем се налази највећи број вулкана?
- Користећи се знањем које сте усвојили на претходном часу (везано је за литосферне плоче и њихово кретање) објасните појаву вулкана, тачније повезаност вулкана и литосферних плоча.
- Уз помоћ текста у вашем уџбенику и карте Света у вашим атласима одредите најпознатије живе вулкане и обележите их на некој карти Света која је дата уз овај инструктивни листић.

### **Вулкани – трећа група**

Пажљиво прочитајте текст који следи и покушајте да на основу њега одговорите на питања која се налазе на крају текста.

*Вулкан Мераји у Индонезији, на острву Јава, прорадио је 26.10.2010. године. У Индонезији, архипелагу од 17.500 острва, има 129 активних вулкана. Чиниаво подручје чини део “пацифичкој вайреној црвенине”, у којем су земљотреси и ерупције често појава.*

#### **Први дан: 26.10.2010. године**

*Власици су пројасили узбуну у кругу од десет километара око вулкана и наредиле евакуацију 19 000 локалних становника. Евакуисани су чак и научници који надзиру сеизмолошка кретања у том подручју. Становништво је уозорено пре прве експлозије, али је већина становника инорисала уозорење. Око 20 људи је повређено од врелој пепела који је вулкан почео да избацује. Научници су уозорили да би иришисак који је нарастао испод површинске коре од лаве могао да изазове највећу експлозију у последњих неколико година.*

#### **Недељу дана касније: 03.11.2010. године**

*Вулкан Мераји и даље избацује врели пепео и ужарено камење. Нема повређених пошто је већина становништва већ евакуисана из обласи обронака и ланине. Десетине хиљада људи је побегло из својих домова у иреширана привремена склоништа. Обезбеђена је довољна количина хране и свеже воде. Индонезанска влада је наложила авиокоманијама да заобилазе Мераји из безбедносних разлога.*

Две недеље касније: 10.11.2010. године

Број поинулих после ерупције вулкана Мерапи у Индонезији повео се на 138. Ове податке објавили су лекари локалне болнице, повео је синоћ још 20 људи подлегло повредама задобијеним у последњој ерупцији. Међународне авиокомпаније обуставиле су данас летове за индонезански главни град Џакарту збој ерупције вулкана Мерапи који је удаљен 450 километара. Ове компаније сматрају да би повео који избацује вулкан Мерапи могао да ошишети авионе и збој повео да угрози безбедност путника и посада

- На који начин су индонезанске власти допринеле да се избегли велики број људских жртва током ерупције вулкана Мерапи?
- Које су последице ерупције које се јављају у наредним данима и недељама?

Везув се налази у залеђу Напуљској залива и збој густине насељености подручја око вулкана сматра се најопаснијим вулканом на свету. Процењује се да подручје насељава око три милиона људи који не желе да се одсеље иако је италијанска влада понудила 30 000 долара свакој породици која се пресели на сигурнију локацију. Донедавно људи нису могли да се одбране од ерупција, али од пре неколико година вулканолози покушавају да пронађу начине да зауставе реке лаве. Током једне од честих ерупција вулкана Ејне на Сицилији ужарену лаву која је повеола ка селима стручњаци су каналима усмерили према ненастањеној долини. Покушавају да бомбама ошишете крајер како би лаву усмерили у друом правцу, и на тај начин настоје да саче насељена подручја.

- Уз помоћ убеника покушај да објасниш зашто људи насељавају подручја око вулкана иако су свесни потенцијалне опасности од ерупције.
- На основу текста закључите на које се начине може помоћи становништву које насељава подручја око вулкана како би се избегле људске жртве и материјалне штете.

Земљотреси – прва група

Пронађите у свом убенику страницу бр. 80 на којој се налази текст везан за појаву земљотреса. Пажљиво га прочитајте и одговорите на следећа питања:

- Шта су земљотреси или трусови?
- Уз помоћ илустрације 1 у левом доњем углу на 80. страни убеника објасните како настаје земљотрес. Скицирајте.
- Како се назива инструмент који бележи земљотресе?

Земљотреси – друга група

Пронађите у свом убенику страницу бр. 80 на којој се налази текст везан за појаву земљотреса. Пажљиво га прочитајте како бисте могли да урадите следеће задатке:



- Погледајте илустрацију 1 на страници бр. 77 и одредите где се најчешће јављају земљотреси.
- Користећи се знањем које сте усвојили на претходном часу (везано за литосферне плоче и њихово кретање) одговорите да ли се вулкани и земљотреси јављају концентрисани у истим подручјима. Објасните зашто је тако.
- Пажљиво анализирајте Рихтерову скалу која се налази испод овог задатака. Уз помоћ ње одредите од ког степена долази до разарања људских насеља.

Рихтерова скала има 8 степени и гласи:

1. Подрхтавања евидентирају само инструменти
2. Тешко је запазити подрхтавања чак и кад сте близу епицентра
3. Земљотрес је приметан ако сте у затвореном простору
4. Већина људи примећује, мања оштећења
5. Сви примећују. Оштећења грађевина од малих до средњих
6. Средња оштећења. Могуће људске жртве
7. Велика оштећења. Урушавање зграда
8. Велика разарања, огромне штете

### Земљотреси – шрећа труја

Пажљиво прочитајте текст који следи и покушајте да на основу њега одговорите на питања која се налазе на крају текста.

*Снажан земљотрес (7,2 степена рихтерове скале) догодио је 17. јануара 1995. године град Кобе у Јапану. Више од 5 300 људи је поинуло, а више од 300 000 становника је остало без крова над главом. Следе недељни извештаји о последицама ове незапамћене катастрофе:*

#### Први дан: 17. јануар 1995. године

*Градови Кобе и Осака повезани су аутопутем који се урушио под утицајем снажне земљотреса, што је довело до прекида саобраћаја. Међу рушевинама се интензивно трага за преживелима. Они који су остали без својих домова смеијају се у привремена склоништа. Снажан земљотрес довео је до цуцања водоводних цеву, што је резултирало несигурношћом свеже воде. Дошло је и до прекида снабдевања електричном енергијом. Највећи проблем сисаоцима задали су пожари, чак 300, који се јављају свега неколико минути од удара земљотреса. Прикуља се помоћ изазвани цуцањем пазовода. Њихово ташење оштећено је управо недостигањем воде и оштећеним саобраћајним везама. Прикуља се помоћ у храни и свежој води за подручје погођено земљотресом.*

Недељу дана касније: 24. јануар 1995. године

Неки од пожара још нису угашени, а број жртјава свакодневно расте. Искод рушевина пронађено је још преживелих. Улице се раскрчују од урушених зграда. Успостављено је снабдевање електричном енергијом и телефонске линије су поново у функцији. Хиљаде људи покушавају да најраве залихе хране и воде, чиме проузрокују бројне саобраћајне тужеве.

Две недеље касније: 31. јануар 1995. године

Велики број кућева и железничких пруга је обновљено. Велики број људи налази се у привременим склоништима што повећава опасност по здравље (због несигурности воде људи занемарују личну хигијену; велики број људи на једном месту и ниске температуре доприносе ширењу епидемије вируса; великом броју људи потребна је стручна помоћ да се избори са стресом и опорави од шока након земљотреса).

- Наведите прве последице које су задесиле Кобе непосредно након земљотреса.
- Које су накнадне последице земљотреса које се јављају у наредним данима и недељама?

Пажљиво анализирајте наведену табелу па на основу података који се налазе у њој одговорите на питања.

ЗЕМЉОТРЕСИ У ЈАПАНУ			
Година	Град	Број жртава	Степен Рихтерове скале
1923	Велики Канто	142.800	8,2
1927	Кита Танго	925	7,3
1944	Тонанкаи	220	7,9
1945	Микава	300	6,8
1946	Нанкаи	330	8,0
1948	Фукуи	770	7,1
1995	Хјого	700	7,2

- Који од наведених земљотреса у табели је био најразорнији? Зашто је по вашем мишљењу било толико жртава?
- Шта је утицало на то да земљотреси 1923. и 1946. године имају велике разлике у броју жртава, иако су земљотреси готово подједнаких јачина?
- Користећи се уџбеником и знањем усвојеним на претходном часу покушајте да одговорите зашто су у Јапану земљотреси честа појава.

### **ЗАВРШНИ ДЕО: 15 минута**

- Монолошко-дијалошка метода
- физичко-географска карта Света, ученички атласи, наставни листићи, неме карте

У завршном дела часа свака група презентује резултате свог рада. Излагање се врши од прве до треће групе унутар једне подтеме у оквиру наставне јединице која се обрађује. Свака група кроз излагање осталим ученицима у разреду објашњава део градива који је представљао њихов задатак, док се од осталих ученика очекује максимална пажња као и учествовање у излагању кроз постављање питања, дискусију и коментарисање. У завршном делу часа неопходно је извршити и евалуацију рада група, где свака група самостално оцењује остале групе на основу утврђених критеријума. Оцењује се сарадња унутра групе, тачност изведених закључака и успешност излагања. Сабирањем појединачних бодова (могући бодови су 3, 4, 5) изводи се коначна оцена за сваку групу. Ученике треба упознати са критеријумима вредновања пре него што започну самостални групни рад. Остатак одељења предлаже број бодова за групу чије су излагање пратили, како би на тај начин стекли способност критичности и самокритичности као и анализе презентованих резултата. На самом крају часа наставник разговара са ученицима о резултатима њиховог рада, дискутује се и о потенцијалним проблемима током групног рада (у случају да их је било).

### **Закључак**

Активна настава је облик наставе којем се у последњих неколико деценија посвећује велика пажња управо због њеног великог значаја. Стручњаци сматрају да је треба користити што више, наравно прилагођено оним наставним садржајима који одговарају оваквом типу наставе. Стављањем акцента на принцип ученичке активности у наставном процесу доприноси се већој сазнајној активности ученика кроз који они не добијају „сервирана“ знања од стране наставника већ користе своје предзнање и различите изворе знања (допунска литература) како би решили задатке који су стављени пред њих и на тај начин, неприметно, а веома ефектно усвајају ново градиво ослањајући се на сопствену моћ трагања, запажања и анализирања. Постоји неколико разлога зашто наставници избегавају овакав вид наставе. Неки од најчешћих су недовољна методичка припремљеност наставника за осмишљавање једног оваквог часа. Један од разлога је и његова слаба мотивисаност за овакав облик наставе који захтева одређено време за припрему часа, која треба да буде темељна, богата информацијама и питањима која ће ученике наводити на активно размишљање и повезивање раније усвојених појмова како би анализом узрочно-последичних веза дошао до неких нових за-

кључака. Овакав вид наставе у којем доминира ученичка активност свакако доприноси динамици наставе, освежава наставни процес, буди мотивацију и заинтересованост код ученика и уколико се час заиста правилно методички осмисли усвојена знања на оваквом часу карактеришу се великом трајношћу, ствара се позитивна атмосфера и ученици се мотивишу за даљи рад.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1998): *Дидактика*. Научна књига. Београд
- Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и свећа око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.
- Ивков, А. (2002). *Настава географије у основним и средњим школама – приручник за студенте и наставнике*. Нови Сад: Природно-математички факултет.
- Маричић, О. (2014). Примена ученичких минипројеката на географске садржаје у разредној настави. *Минипројекти у настави интелектуалних природних наука и математике 2* ( 63-70). Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Ромелић, Ј. (2004). *Методика наставе географије*. Нови Сад: Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Ромелић, Ј., Ивановић, Љ. (2011). *Дидактички принципи у настави географије*, Нови Сад: Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.
- Ромелић, Ј., Ивков-Дигурски, А., Ивановић, Љ. (2012). *Потреба за новом интерпретацијом дидактичких принципа у настави географије*. Зборник са међународног научног скупа “Проблем и изазови савремене географске науке и наставе”. Београд: Универзитет у Београду, Географски факултет.
- Ситарница, Р., Тадић, М. (2008). *Географија за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Примљено: 23.2.2017.

Одобрено: 15.4.2017.

---

**Abstract:** This paper points out the importance of using the principle of student activity in the learning process in order to contribute to the improvement of teaching practice. In particular, the possibility of applying this principle in teaching geography through the implementation of a teaching unit in the fifth grade of primary school was presented. The significance of the work lies in the fact that the application of this principle allows greater activity of students during the teaching process. Through this way of teaching students gain knowledge (the teacher's only guide and motivate), develop different skills and are motivated to further intellectual work.

**Key words:** didactic principles, student activity, group work, geography teaching

**ДЕЈАН ОБРЕНОВИЋ**

ОШ „Ћирило и Методије“, Главичице

Босна и Херцеговина

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**ARTICLE**

UDK: 371.311.1

373.3:371.3:314

BIBLID: 0353-7129,22(2017)1,p.85-98

## **ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВНОГ РАДА У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА**

**Резиме:** Овај рад се бави планирањем и припремањем наставног рада у комбинованим одјељењима. Пошто је рад у комбинованим одјељењима у великој мјери комплекснији од рада у редовним одјељењима, тако су и планирање и припрема за рад у оваквим условима тежи и изискују много више времена, креативности и истраживања стручне литературе и интернета. Учитель приликом планирања приступа изради глобалног или годишњег плана, затим га разрађује кроз мјесечне планове. Најконкретнији је план наставне јединице (или писана припрема за час) коју учитель планира за сваки појединачни час. Учитель истовремено планира градиво за чак пет разреда. Планирању наставног рада у комбинованим одјељењима претходи израда распореда часова. Приликом планирања градива у комбинованим одјељењима се мора водити рачуна о сродности и повезаности садржаја. Настава у комбинованим одјељењима се заснива на смјени директног и индиректног начина рада, па је у том случају неопходно правилно бирати наставне предмете који ће се међусобно комбиновати, као и наставне садржаје који ће се изучавати.

**Кључне ријечи:** комбинована одјељења, планирање, настава, директни и индиректни рад.

---

### **Увод**

Све учесталији пад стопе нагалиитета неминовно доводи до смањења броја ученика у нашим школама. С обзиром на чињеницу да се у овдашњим школама сваке године смањује број уписаних ученика, тако комбинована одјељења постају педагошка стварност савремене школе. Ова чињеница се углавном односи на мале сеоске школе у којима број ученика из године у годину опада. Комбиновано одјељење означава спајање два, три, четири или чак пет разреда у једно одјељење. Оваква форма рада је у великој мјери компликованија од рада у редовним условима, када учитель поучава само један разред. Учитель који ради у комбинованом одјељењу мора истовремено да се припрема за рад са више разреда. У раду са ученицима смјењују

се директни и индиректни рад. Када је у питању директни рад са ученицима, учитељ непосредно ради са ученицима једног разреда, док ученици других разреда раде самостално, односно са њима ради индиректно. Иако ради са малим бројем ученика, учитељ мора опсежно да се припрема за наставу, да истражује литературу, интернет и да се константно стручно усавршава. Досадашња истраживања у области рада у комбинованим одјељењима су показала да је оваква формација битно сложенија од редовних услова за рад. Како су у питању сеоске подручне школе у којима се формирају комбинована одјељења, из тог разлога су услови за рад тежи. Учитељи у таквим школама не располажу са потребним дидактичким средствима и помагалима, зато и квалитет наставе није на одговарајућем нивоу. У оваквим одјељењима најчешће наставом руководе почетници или учитељи са малим искуством. Позиција учитеља у комбинованом одјељењима није нимало лака и једноставна и пред њих се ставља сложен, захтјеван и напоран рад који изискује много припремања, залагања и труда (Милић, Пердан, 2013: 361). Рад у комбинованом одјељењу, поред свих тешкоћа које носи са собом, има и своје предности. Првенствено, то је мали број ученика, што омогућава учитељу да приступи сваком ученику, да види на ком нивоу су његова знања и како напредује у раду.

## **ФОРМИРАЊЕ КОМБИНОВАНИХ ОДЈЕЉЕЊА**

Према Закону о основном образовању и васпитању Републике Српске, комбиновано одјељење сачињено од два разреда може максимално имати до осамнаест ученика. У случајевима када је у комбинованом одјељењу од два разреда један ученик са сметњама у развоју, тада је максималан број ученика шеснаест, а када су укључена два ученика са сметњама у развоју тада комбиновано одјељење може имати четрнаест ученика.

Комбиновано одјељење од три разреда највише може имати дванаест ученика. Када овакво одјељење похађа један ученик са сметњама у развоју, максималан број ученика је десет, а када похађају два ученика са сметњама у развоју, највише може бити осам ученика.

Уколико комбиновано одјељење сачињавају четири или пет разреда, тада је максималан број ученика у њему десет. У случају да овакво одјељење похађа један ученик са сметњама у развоју, та граница се помјера на осам, а уколико два ученика похађају овако комбиновано одјељење, граница се спушта на шест ученика.

## **ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВНОГ РАДА У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА**

Свака људска дјелатност и активност да би била успјешна, мора бити добро испланирана. То се односи и на наставни процес. Главну улогу у планирању наставног процеса има наставник. Да би планирао наставно градиво наставник тј. учитељ

мора имати Наставни план и програм, одговарајућу литературу, календар и распоред часова. Планирање наставе је константан процес који се састоји у одређивању циљева учења, одабиру и распоређивању наставног градива, формирању редослиједа извођења наставних активности, избору наставних метода, облика и наставних средстава, као и начина праћења и евалуације ученичких постигнућа.

Како су у комбинованим одјељењима спојене различите узрасне групе, тако је и сложенија организација рада која захтијева опсежно планирање и припремање. Битан сегмент у планирању и припремању наставе у комбинованом одјељењу јесте израда распореда часова. Приликом израде распореда часова потребно је посебну пажњу обратити на комбиновање наставних предмета. С обзиром на то да се у комбинованом одјељењу посебан акценат ставља на самостални рад ученика, тако би приликом комбиновања предмета требало имати у виду који се предмети међусобно највише подударају.

Настава математике се најчешће комбинује са наставом природе и друштва из разлога што математика обухвата садржаје о просторним облицима и квантитативним односима, који се одређеним дијелом изучавају у настави природе и друштва. Оваква комбинација је најприроднија и са садржајног аспекта најоправданија. Математику је могуће комбиновати и са осталим наставним предметима (Милинковић, 2014: 112). Ликовна култура, на којој ученици главни дио часа проводе самостално извршавајући постављене задатке, најпогоднија је за комбинацију са свим наставним предметима. Музичку културу је најпогодније предавати заједно у свим разредима, јер би спајање са неким другим предметом могло довести до ометања у раду ученика других разреда. Исти случај је и са физичким васпитањем, гдје је најбоље спојено одржавати наставу са свим разредима. Физичко васпитање се мора комбиновати са другим предметима у случајевима када се пети разред комбинује са млађим разредима, јер ученици у петом разреду имају два часа седмично, а ученици другог, трећег и четвртог по три часа физичког васпитања седмично. Природу и друштво могуће је комбиновати са свим наставним предметима зато што се у природи и друштву као наставном предмету синтетишу и преплићу садржаји из свих осталих наставних предмета. Српски језик је најпогодније комбиновати са математиком, природом и друштвом, као и ликовном културом. У случају комбинације удаљених разреда, посљедње часове учитељ може предавати само једном одјељењу и те посљедње часове може предавати оне предмете чији су садржаји сложенији. Нпр. у случају комбинације другог и петог разреда, гдје други разред има четири часа, а пети пет часова дневно, тада посљедњи час учитељ ради само са петим разредом. Тај посљедњи час се може планирати онај предмет који изискује већу посвећеност учитеља само једном разреду.

Распоредом часова се успоставља дневна и седмична смјена наставних предмета у одјељењу. С обзиром на специфичности рада у комбинованом одјељењу, потребно је формирати такав распоред часова помоћу којег ће се обезбједити успјешна смјена директног и индиректног рада. Распоред часова у ком-

бинованом одјељењу би требало с времена на вријеме мијењати, односно прилагођавати га наставним садржајима који се обрађују у датом тренутку. У прилогу бр. 1 је приказан примјер распоред часова у комбинованом одјељењу трећег и петог разреда. Настава српског језика се комбинује са наставом математике. Пошто су комбиновани удаљени разреди, тешко је реализовати истовремено наставу српског језика или наставу математике у оба разреда. Природа и друштво је комбинована са ликовном културом, из разлога што на часовима ликовне културе у већем дијелу преовладава самосталан рад ученика, па је учитељу лакше да већу пажњу посвети часу природе и друштва уз повремене корекције и исправке ученика који имају ликовну културу. Настава физичког васпитања и музичке културе се изводи истовремено у оба разреда. Посљедњи часови, када се ученицима млађег разреда заврши настава, предвиђени су за познавање природе и познавање друштва. Тада учитељ у потпуности може да се посвети једном разреду тј. да ради у „чистом“ одјељењу.

Када се формира распоред часова за рад у комбинованом одјељењу, приступа се изради глобалног, односно годишњег плана рада. Када је у питању глобално планирање у комбинованом одјељењу, на почетку године, учитељ израђује до чак пет годишњих планова рада. Годишњи план садржи називе наставних тема, разрађен број часова, као и вријеме реализације наставних тема. У току израде годишњег плана потребно је водити рачуна о наставним садржајима. Треба имати у виду који се садржаји могу најпогодније међусобно комбиновати, да би омогућила смјена директног и индиректног рада. У случају да се у комбинацији другог и трећег разреда настава природе и друштва истовремено изводи у оба разреда, тада се током израде глобалног плана (прилог бр. 2) могу планирати садржаји који ће се међусобно обрађивати у оба разреда. Како градиво трећег разреда представља проширење градива из другог разреда, тако је већа могућност за остваривање корелације између наставних садржаја. Ученици старијег разреда на тај начин понављају и учвршћују стечена знања и лакше усвајају нова знања. Приликом мјесечног (оперативног) планирања, у којем се распоређују наставне јединице које ће обрађивати у току мјесеца, учитељ мора комбиновати оне наставне јединице које су међусобно погодне за овакав начин рада. Мјесечни план садржи назив теме, наставне јединице, број часа, тип часа, наставне методе, наставне облике, наставна средства и очекиване исходе учења. Он представља детаљнију разраду глобалног плана. У комбинованом одјељењу је од огромног значаја које ће наставне јединице бити комбиноване.

У случају комбинације истог предмета у оба разреда, постиже се међусобна повезаност између градива које се изучава. Ако је у питању комбинација ближих разреда, тада предмети имају доста повезаног градива односно градиво старијег разреда представља надоградњу градива из млађег разреда. Ученици старијег разреда могу, слушајући градиво млађег разреда, да понове оно што су раније учили и да тако учврсте своја знања. У оваквим ситуацијама учитељ има више прилике да са ученицима свих разреда истовремено ради директно.



Успјешна организација наставе, као и остваривање постављених циљева и задатака, зависи на првом мјесту од квалитетног планирања наставног процеса. Приликом планирања градива у комбинованим одјељењима потребно је водити рачуна о садржајима који ће се обрађивати. Пошто се у комбинованом одјељењу акценат ставља на самосталан рад ученика, зато је планирање градива веома важно како би се избјегао „празан ход“, гдје су ученици беспослени. Да би се то избјегло, учитељ мора да припрема садржаје тј. наставне листиће који су погодни за самосталан рад. Наставни листићи би требало да буду свеобухватни, односно да кроз кратка и занимљива питања и задатке обухвате већи дио градива. Док ученици једног разреда рјешавају задатке са наставног листића, учитељ несметано може да ради са другим разредом, уз повремену контролу и савјетовања. Од како постоје мјешовите школске групе састављене од више разредних узрасних група, основни педагошки изазов и услов за добру организацију и интерпретацију наставних програма био је „добар план“ (Симеуновић, Спасојевић, 2009: 371).

Посљедња карика у процесу планирања наставе у комбинованом одјељењу је план наставне јединице. Како би испунио циљеве и задатке наставног часа учитељ мора да пише писану припрему за час. Писање припреме за час, посебно у комбинованом одјељењу је од велике важности. На тај начин учитељ планира сваки корак у току извођења наставног часа. Од квалитетне припреме зависи и квалитет самога часа.

Кроз план наставне јединице или писане припреме за час, учитељ планира и одређује тип часа, циљ часа, задатке часа (образовне, функционалне и васпитне), затим одређује употребу наставних метода, облика и наставних средстава, корелацију унутар предмета и са другим наставним предметима и планира ток извођења наставног часа. У примјеру писане припреме за извођење наставног часа у комбинованом одјељењу трећег и четвртог разреда (прилог бр. 3) приказана је комбинација ликовне културе и природе и друштва. У трећем разреду се реализује наставна јединица „Графика (отискивање материјалима“, док се у четвртог разреда реализује „Спољашња грађа тијела домаћих животиња“. У оба разреда је тип часа обрада градива. У уводном дијелу учитељ ученицима четвртог разреда даје наставне листиће за самосталан рад како би се подсјетили градива са претходног часа. Док ученици четвртог разреда рјешавају задатке са наставног листића (индиректни рад), за то вријеме учитељ упознаје ученике трећег разреда са графиком и најављује наставну јединицу и задатак који треба самостално реализовати (директни рад). Такође им објашњава поступак рада на постављеном задатку. У главном дијелу часа ученици трећег разреда раде самостално на постављеном задатку (индиректни рад), а учитељ ученицима четвртог разреда ради директно, односно обрађује нову наставну јединицу. У завршном дијелу часа ученици четвртог разреда преписују садржаје са табле и цртају домаћу животињу (индиректни рад), док за то вријеме учитељ са ученицима трећег разреда врши естетску процјену и анализу радова (директни рад).

Бањац (2013) наводи кораке у оперативном програмирању за рад одјељења интегрисаних разреда, а то су:

- Програмирање међупредметних садржаја који су повезани унутар програма интегрисаних разреда (Садржаји се преузимају из НПП, али је важно знати да преузимање редослиједа теме није обавезно. Дакле, тема може бити помјерена и садржајно другачије организована, ако је то став наставника),
- Програмирање предметних садржаја који се не могу међуразредно интегрисати (садржаја у оквиру тема – овај корак је неопходан и приступа му се са аутономијом наставника),
- Дефинисање циља и очекиваних исхода (шта желимо да ученици: знају, могу, разумију) и задатака (шта и како ћемо радити да остваримо циљ и постигнемо исходе),
- Планирање активности у којима се реализују постављени задаци,
- Израда плана дана (Бањац, 2013: 79).

Приликом извођења часа у комбинованом одјељењу смјењују се у одређеним временским интервалима директни и индиректни рад. Према Ђурчићу (2006), нужно је да учитељ на почетку часа ради директно са свим ученицима. У току извођења наставног часа у комбинованом одјељењу не постоји увијек подјела на уводни, главни и завршни дио часа. Ово произилази из чињенице да се на једном часу реализују двије или више наставних јединица, те је зато немогуће придржавати се ових етапа у извођењу часа. Ово такође није изводљиво у случају комбинације различитих предмета, гдје градиво два или више разреда нема додирних тачака. Колико ће етапа час имати, зависи од наставне јединице, односно од садржаја који се обрађују, од типа часа, наставних средстава која се користе, од броја разреда у комбинованом одјељењу итд. Такође, устаљена организација часа од 45 минута, коју је установио Јан Амос Коменски, у комбинованим одјељењима није увијек изводљива, што је условљено бројним факторима као што су: број разреда у комбинованом одјељењу, садржаји који се обрађују, способности ученика, ниво знања и бројни други фактори. Учитељ, сходно потреби, може одређене предмете

Петровић (2010) сматра да темељну и квалитетну припрему за наставни час треба утемељити на припреми за сваког појединачног ученика, уважавајући њихове способности, могућности и афинитете. Учитељ би требало да планира заједничке теме-повезнице, при томе пазећи на различите образовне нивое.

## ЗАКЉУЧАК

Да би наставни процес у комбинованим одјељењима био успјешан тј. да би се остварили постављени циљеви и задаци, неопходно је квалитетно планирање

и припремање наставног процеса. Планирање наставног рада је темељ организације наставе и реализације постављених циљева и задатака. Организација наставног рада у комбинованим одјељењима је сама по себи сложена због спајања више разреда у једно одјељење, услјед смањеног броја ученика. Том приликом, учитељ морада планира и реализује више програма у исто вријеме. Припрема наставника за реализацију наставног процеса се састоји из израде годишњег плана, мјесечног плана и плана наставне јединице. Планирању наставног рада у комбинованом одјељењу претходи израда распореда часова. Кроз распоред часова учитељ бира предмете који ће се најпогодније међусобно спојити. Већ у изради глобалног тј. годишњег плана учитељ мора имати у виду које садржаје може међусобно комбиновати. Мјесечни план представља његову конкретизацију и разраду по мјесецима. Најконкретнији је план наставне јединице који представља посљедњи корак у планирању и припремању учитеља за извођење наставног часа. Учитељ у фази планирања наставног рада у комбинованим одјељењима мора пажљиво проучити Наставни план и програм, како би повезао садржаје у различитим разредима и на тај начин омогућио корелацију. Добро планирање наставног рада је важан предуслов за његову успјешну реализацију, нарочито у комбинованом одјељењу. Веома је важно правилно испланирати сваки корак у реализацији наставе у комбинованим одјељењима да би настава била квалитетна и како би ученици стекли неопходна знања, вјештине и навике. Уколико је наставни процес у комбинованом одјељењу добро испланиран и вођен, тада је због малог броја ученика могуће да се уведу нови начини рада, путем којих ће ученици изразити своју машту, стваралаштво и креативност. На тај начин ће у одјељењу владати позитивна клима и атмосфера.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бањац, М. (2013). Планирање и програмирање рада у одјељењима интегрисаних разреда. *Нова школа*, 11, 74-92.
- Богнар, Ј. (1982). *Раг у њодручној школи*. Загреб: Школска књига.
- Вилотијевић М. (2000). *Дидактика*. Београд: Научна књига.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српској језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић, Д. (2014). Проблемски задаци у функцији интеграције наставе математике у комбинованим одјељењима. *Нова школа*, 13, 111-119.
- Милић, С., & Пердан, М. (2013). Позиције учитеља у комбинованим одјељењима. *Нова школа*, 8, 352-362.
- Пелемиш, М. (2004). *Методика наставе физичкој васпитања*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Петровић, Ђ. (2010). Поттицање креативности у комбинираним разредним одјелу. *Живот и школа*, 24, 267-281.

- Симеуновић, В., & Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Тракиловић, Д. (1998). *Музичка култура са методиком у разредној настави*. Бијељина: Учитељски факултет.
- Ђурчић, М. (2006). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и издавачка кућа КЛЕТ.
- Шпијуновић, К. (1998). *Организација рада у комбинованом одјељењу*. Београд: Културно-просветна заједница Ужице.

Примљено: 12.8.2016.

Одобрено: 19.32.2017.

---

**Summary:** This paper deals with the planning and preparation of teaching in combined classes. Since the work in combined classes is largely complex from work in regular classes, so the planning and preparation for work in these conditions are more difficult and require much more time, creativity and research of professional literature and the internet. Teacher in planning approach to the development of global or annual plan, and then elaborates the monthly plans. The most concrete is the lesson plan or written preparation for school class, which teacher plans for every single school class. Teacher is planning material at the same time as many as five grades. Planning of teaching in combined classes preceded by development schedules. When planning material in the combined classes he must take account of kinship and connection of teaching contents. Teaching in combined classes is based on the shift of direct and indirect labor, but in this case, the right to choose subjects that will be combined with each other, as well as courses to be studied.

**Key words:** combined classes, planning, teaching, direct and indirect labor.

ПРИЛОЗИ

Прилој бр. 1: Примјер распореда часова у комбинованом одјељењу шесте и пете разреда

Дан	Понедељак		Уторак		Сриједа		Четвртак		Петак	
Разред	III	V	III	V	III	V	III	V	III	V
1.	Српски језик	Математика	Математика	Српски језик	Српски језик	Математика	Математика	Српски језик	Српски језик	Математика
2.	Музичка култура	Музичка култура	Природа и друштво	Ликовна култура	Православна вјеронаука	Православна вјеронаука	Ликовна култура	Познавање природе	Математика	Српски језик
3.	Математика	Српски језик	Српски језик	Математика	Математика	Српски језик	Српски језик	Математика	Физичко васпитање	Физичко васпитање
4.	Физичко васпитање	Физичко васпитање	Ликовна култура	Познавање природе	Физичко васпитање	Физичко васпитање	Природа и друштво	Ликовна култура	ВРОЗ	ВРОЗ
5.	Енглески језик	Енглески језик	Енглески језик	Енглески језик		Познавање друштва		Музичка култура		Познавање друштва

Прилоі бр. 2: Глобални планови рада за природу и друштво у комбинованом одјељењу  
другој и трећеј разреда

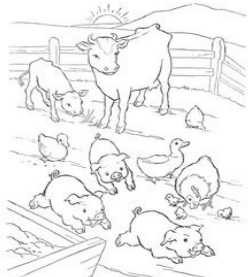
Глобални план из природе и друштва за 2. разред									
Наставне теме		Укупан број часова годишње: 72							
Редни број	Назив теме	Број часова предвиђених за:						Укупно	Мјесец реализације
		обраду	вјежбање	утврђивање	понављање	провјеру	систематизацију		
1.	Упознавање школе	5	/	3	/	/	1	9	IX
2.	Упознавање породице	6	/	3	1	/	/	10	XII, I, II
3.	Ученик у саобраћају	4	1	2	1	1	1	10	X, XI, XII
4.	Оријентација у времену и годишња доба	7	/	7	/	1	/	15	X, I, III, VI
5.	Изглед мјеста и околине и рад људи	7	/	3	1	1	/	12	I, II, III
6.	Билјке и животиње моје околине	5	/	5	1	1	2	14	IV, V
7.	Пригодне теме	1	/	1	/	/	/	2	VI

Глобални план из природе и друштва за 3. разред									
Наставне теме		Укупан број часова годишње: 72							
Редни број	Назив теме	Број часова предвиђених за:						Укупно	Мјесец реализације
		обраду	вјежбање	утврђивање	понављање	пројекту	систематизацију		
1.	Упознавање школе	3	/	3	1	/	/	7	IX
2.	Упознавање породице	5	/	1	/	1	/	7	IX, X
3.	Саобраћај у мјесту и околини	3	1	1	/	/	/	5	XI
4.	Оријентација у времену и простору	3	3	3	2	1	1	13	X, I, III, VI
5.	Изглед мјеста и околине и рад људи	6	/	3	/	1	1	11	I, II, III
6.	Биљке и животиње моје околине	7	/	5	1	1	/	14	IV, V
7.	Основни услови за живот на Земљи	9	/	5	/	1	/	15	V, VI

Прилоџ бр. 3: Писана припрема за рад у комбинованом одјелењу  
иришеи и четвртој разреда

Разред	
III	IV
Наставни предмет	
Ликовна култура	Природа и друштво
Наставна тема	
Индивидуално коришћење различитих материјала за рад	Домаће животиње
Наставна јединица	
Графика (отискивање различитим материјалима) Мотив: Печати од кромпира	Спољашња грађа тијела домаћих животиња
Тип часа	
Обрада градива	Обрада градива
Циљ часа	
Оспособљавање ученика за приказивање и представљање облика путем отискивања различитих материјала.	СТИЦАЊЕ ЗНАЊА О СПОЉАШЊОЈ ГРАЂИ ДОМАЋИХ ЖИВОТИЊА.
Очекивани исходи	
Ученици ће бити способни да представљају и повезују различите облике у простору у цјелину.	Ученици ће бити оспособљени да самостално објасне како изгледају домаће животиње, уоче и анализирају битне сличности и разлике у изгледу домаћих животиња, односно у њиховој спољашњој грађи.
Задачи часа:	
а) Образовни задаци	
Подстицати ученике да се ликовно изражавају полазећи од свог искуства, доживљаја и асоцијација. Оспособити их да самостално стварају према личном избору и да спајају дијелове у цјелину.	Усвајање знања о спољашњој грађи и карактеристикама домаћих животиња.
б) Васпитни задаци	
СТИЦАЊЕ ЧУЛНЕ ОСЈЕТЉИВОСТИ ЗА ЕСТЕТСКЕ ПОЈАВЕ У ОКОЛИНИ ДЈЕТЕТА.	Подстицање и развијање интереса у дјеце према науци, формирање навике за самостално истраживачке радње, љубави према науци, стварање навика за заједнички рад у пару. Развијање љубави према домаћим животињама.
в) Функционални задаци	
Развијање изражајних, практичних и интелектуалних способности с нагласком на дивергентно мишљење.	Подстицати развој интелектуалних функција уочавања, анализирања, пажње, мишљења, развој вербалних, креативних и стваралачких способности код ученика.
Наставне методе	
Метода разговора, илустративно-демонстративна метода, показивачка метода и метода практичног рада.	Метода усменог излагања, метода разговора, метода читања и рада на тексту и метода писаних радова.
Облици рада	
Фронтални и индивидуални	Фронтални и индивидуални



Наставна средства	
Обавезна ученичка литература, блок, темпера, оловка, четкица, палета, посуда за воду, кромпири, иглица и маказе.	Уџбеник, илустрације, наставни листићи и запис на табли.
Ток извођења наставног часа	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>корак: Директан рад</b> Разговарамо о графици. Говорим ученицима да је то умјетност у којој се врши отискивање облика помоћу различитих материјала.</li> </ul> <p>На одређеном материјалу се уреже облик по избору, затим се тај облик обоји неком бојом и прислони на подлогу (папир, зид, дрво...). Тада облик остаје осликан на подлози. Овај поступак се може понављати више пута, са различитим бојама.</p> <p>Приказујем радове који су осликани путем графике.</p> <p>Најава наставне јединице и објашњавање поступка рада. Објашњавам поступак прављења печата од кромпира. Кромпире које су ученици претходно донијели пресијечемо на пола. Затим иглицом урежемо на свакој половини некакав облик (круг, звијезду, срце итд). Након што смо урезали жељени облик, онда га обојимо и прислонимо на лист блока. Тако држимо неколико секунди како би се облик што боље осликао. Овај поступак понављамо са разним бојама и облицима.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>корак: Индиректан рад</b> Самосталан рад ученика на изради печата од кромпира. Повремено обилазим ученике и надгледам њихов рад.</li> <li>• <b>корак: Директан рад</b> Сви ученички радови се постављају на таблу и расправља се о остварености задатка. Заједнички вршимо естетску анализу и процјену реализације постављеног ликовног проблема. Коментаришемо и анализирамо рад сваког ученика понаособ. Анализа радова према остварености ликовног проблема: <ul style="list-style-type: none"> <li>• композициони односи облика и боја;</li> <li>• свјеже и усклађене боје;</li> <li>• ритам са варијацијама;</li> <li>• необично ликовно рјешење.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>корак: Индиректан рад</b> Ученици одговарају на питања са наставног листића и на тај начин обнављају стечена знања са претходних часова о домаћим животињама.</li> </ul> <p>Наставни листић</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ко се брине о домаћим животињама?</li> <li>2. Чиме се хране домаће животиње?</li> <li>3. Према начину исхране домаће животиње могу бити: _____ и _____.</li> <li>4. Који су услови потребни домаћим животињама?</li> <li>5. Како се размножава живина, а како стока?</li> </ol>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>корак: Директан рад</b> Најава наставне јединице и записивање наслова на табли. <i>Спољашња грађа тијела домаћих животиња</i></li> </ul> <p>Разговарамо о спољашњој грађи тијела домаћих животиња. Приликом објашњавања показујем ученицима апликације са домаћим животињама истичући њихов спољашњи изглед.</p> <p><b>ГОВЕЧЕ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити смеђе, црне или неке друге боје.</li> <li>• Тијело јој је прекривено длакама.</li> <li>• Има рогове.</li> <li>• Женка се назива крава, мужјак бик, а њихово младунче је теле.</li> <li>• На ногама има папке и спада у групу папкара.</li> <li>• Говече је биљојед. Храни се искључиво храном биљног поријекла.</li> <li>• Говече доноси младо на свијет рађањем.</li> <li>• Говече живи у стаји.</li> <li>• Људи се брину да у стаји буде увијек чисто.</li> </ul>

	<p><b>КОЊ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити црне, бијеле или неке друге боје.</li> <li>• Тијело коња је прекривено длаком.</li> <li>• На глави има гриву.</li> <li>• Мужјак се назива коњ, женка се назива кобила, а младунче је ждријебе.</li> <li>• На ногама има копита и спада у копитаре.</li> <li>• Коњ је биљојед.</li> <li>• Кобила рађа живе младунце.</li> <li>• Коњ живи у стаји.</li> </ul> <p><b>КОКОШКА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити бијеле, црвене, црне или неке друге боје.</li> <li>• Тијело јој је покривено перјем.</li> <li>• На глави има кресту, а на ногама канце.</li> <li>• Мужјак се назива пијетао, женка је кокошка, а младунче је пиле.</li> <li>• Кокошка је сваштојед.</li> <li>• Кокошка носи јаја из којих се легу пилићи.</li> <li>• Кокошка живи у кокошињцу (живинарнику).</li> </ul> <p><b>ОВЦА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити црна, бијела или шарена.</li> <li>• Тијело јој је покривено вуном.</li> <li>• Мужјак се назива ован, женка овца, а младунче је јагње.</li> <li>• Овца је биљојед.</li> <li>• Овца рађа живе младунце.</li> <li>• На ногама има папке.</li> <li>• Овца живи у тору.</li> </ul> <p><b>СВИЊА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити, бијеле, црне или неке друге боје.</li> <li>• Тијело свиње је покривено длаком.</li> <li>• Мужјак је вепар, женка је крмача, а младунче се назива прасе.</li> <li>• Свиња је сваштојед.</li> <li>• Свиња рађа живе младунце.</li> <li>• Свиња живи у тору (свињцу).</li> </ul> <p><b>ПАС</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити црне, бијеле или неке друге боје.</li> <li>• Тијело је покривено длаком.</li> <li>• На ногама има шапе.</li> <li>• Пас је месојед.</li> <li>• Мужјак се зове пас, женка керуша, а младунче је штене.</li> <li>• Женка пса рађа живе младунце.</li> </ul> <p><b>МАЧКА</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може бити црне, бијеле, сиве, шарене или неке друге боје.</li> <li>• Тијело јој је прекривено длаком.</li> <li>• На ногама има шапе, на чијим крајевима се налазе канце.</li> <li>• Мачка је месојед.</li> <li>• Мачка рађа живе младунце.</li> <li>• Мужјак се зове мачак, женка мачка, а младунче је маче.</li> </ul> <p>Најважније чињенице записујем на табли.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• корак: Индиректан рад</li> </ul> <p>Преписивање са табле. Ученици преписују садржаје са табле, а затим цртају једну домаћу животињу по избору.</p>
--	---

---

## ПРИКАЗИ

---

### ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору  
Сомбор

#### ПЕСМАРИЦА ЗА МЛАДЕ ЧИТАОЦЕ (Миомир Милинковић, *Неизбежно*, песме за децу; Арте, Београд 2015)

Свет заснован на специфичним одликама детињства, значењски лепе-заст, лимитира и самоомеђује Милинковићеву поетску реч. Аутор трага за оним што је у кругу дечјег интересовања и афинитета, што је јединствено, сценско, узбудљиво; извесно, посреди је очуђујућа и занимљива материја, што илуструју поглавља ауторове песмарице: *Ти и ја*, *Рујалица*, *Машићали су*, *Чудне речи*, *Пишања* и *Круї*.

Детињство саткано од нити среће, лирике и лепоте, као стварност преплављена маштом, средишњи је оријентир песничке збирке *Неизвесно*. У ауторовој визији младост је преплет сна и јаве, синоним слободе, радости, ведрине, динамике и племените невиности.

Дечји аспект је унутарње витално средиште Милинковићевог стиха. Прилагођавање тачки са које дете најбоље види, или која изневерава његов хоризонт очекивања, духовито померање перспективе у виђењу стварности и свакодневља, оживљавање које стварима даје друкчији изглед и преплављује атмосфером магије, ауторов је уметнички стваралачки закон.

За песника Миомира Милинковића (и професора књижевности – по речима првог читаоца стихозбирке Томислава Ђокића – „једног од ретких срећника коме је бог подарио таленат за науку и за уметност“), игра је не-отуђиви део дететовог живота и битна ознака слободног постојања у строго детерминисаном и задатом свету. Насушна као хлеб, прва и најплоднија школа, она је – намеће се из песмарице – мобилизатор виталних изражајних могућности. У потрази за валерима лепоте која одблескује радост и зари

ведрином, аутор књиге *Неизбежно* полази од игре као облика уметности и најизразитије форме дечјег изражавања. Драз и чар Милинковићеве поетске речи је у одабраној теми, у триковима, у зачикавању и надлагивању, у заплитању и расплитању речи, у необичности и провокацији.

И језик је у служби играња. У фонду ауторових поетских израза место имају лингвалне игре, вербализација, активан и отворен приступ језику. Заснован на сигнуму игре као „вербалној лепоти“, стих гравитира према нон-сенсу, према речима које покрећу асоцијативне и имагинативне механизме.

Краљевство маште у својој референцијалној функцији обележава Милинковићеве стихове усмерене младима. Оса ротације песничких слика, машта је у средишту ове вредне дечје књиге; машта је незаменљива супстанца и лозинка песничке слике. Ограничени број речи, ограничени број мотива и ограничени број симбола прати безграничност стваралачке уобразиље.

Ведро расположење је у основи Милинковићеве поетике. Наслови стихова „Јез неизбеж“, „Ћуран Ћира“, „Меда и Крушке“, и не само они, орасположе, заокупљају и везују примаочеву пажњу и мисли. Ведрина и хумор, стављени у функцију игре, препоруке су Милинковићевог умећа:

*Памети вам је врло уска,  
Смејала се најлас љуска.  
Пишање је јако лако,  
Зна ја цео љушчи свети:  
Два и два – јесу љети!  
(„Ћуран Ћира“)*

Осим моћи да развија имагинативно-естетске способности и обогати сазнајно-интелектуални развој, песничка остварења доносе релаксацију и миље, обогаћују и пружају естетско уживање. Лепотом казане речи, стилем и снагом израза, стих објективно разведрава и бодри, приређује пријатност и чаролију. Мали читалац, засигурно, налази велико задовољство у свакодневним стварима показаним у новом и непознатом облику.

Поезија Миомира Милинковића је један самодовољан свет сведен претежно на срећан спој значења и звучања речи, на луцидну, морфолошко-фонетско-семантичку игру и вокално-звучни такт. Стихове „Јез неизбеж“, „Лет – џамбо цег“, „Џакарту“ карактеришу изразитост, игра гласова и музичка експресивност. Није занемарен семантички валер на рачун мелодијских учинака.

Говорење тече присно, прозачно, природно и разумљиво у најширем контексту. Непосредна, сликовита и једноставна комуникација, елеганција и лакоћа, исто тако, иманентни су певању и мишљењу овог аутора.

Стил песничке књиге *Неизбежно* показује се у језичком склопу, сликовитом и ритмичком међудејству. Ритмичко јединство језичког идиома и

оркестрација мисли детерминишу карактер и уређеност изреченог и његове емоционалне ефекте. Полетношћу и сликовитошћу, одјецима и одблесцима, акустичким и мелодијским подударањем са садржајем који се казује, реч узбуркава, понесе, одзвања.

Хуманистички ангажман, као препознатљива и поливалентна порука, у Милинковићевом артефакту има свој резон и своју закономерност у чињеници да је дете морално и мислено биће. Одређен темељним карактером унапред ношеног значења, својеврсна виша школа поучности и неговања универзалних вредности, ма колико то било противно природи уметности, стих држи до прагматичности у најлепшем смислу речи. Интегрисана у склоп стиха, захваћена формом, „порука“ је конструкт уметничког акта. Сведена на унутарјезичке интеракције, на аутентични језичко-естетски и херменеутички контекст, на означавање и ујезиковљење, она даје кохезију и естетски смисао грађи, сама по себи је функционална вредност.

Тек, књига песама која се нуди обзирности малих, подједнако и великих читалаца, дело је од несумњиве литерарне вредности.

Примљено: 10.11.2016.

Одобрено: 10.12.2016.



**ДАНИЛО Ж. МАРКОВИЋ**

**ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ ПРЕДМЕТНОГ СВЕТА КАО ЈЕДИНСТВЕНОГ  
АНТРОПОЕКОЛОШКОГ СИСТЕМА**

**(Сосунова, Ирина Александровна „Екологија њредмелнојо мира:  
концејтуалне основе и социална ѡракѡика“, Москва : НИА-Природа,  
2014. - 152 с.)**

Социјална екологија, једна од најмлађих посебних социологија, која за предмет свог проучавања има, у најопштијем смислу, социолошке аспекте вишезначног односа природе и друштва, постаје све развијенија и објављивањем више монографија о тим аспектима. Међу тим монографијама значајну пажњу привлачи најновија књига познатог руског ствараоца у области социјалне екологије И. А. Сосукова *Екологија њредмелнојо свеѡа* у којој ауторка разматра основне сложене проблеме предметног света као јединственог антрополошког система.

Разматрања у монографији разврстана су у осам посебних међусобно логично повезаних целина, које су означене као: “Екологија предметног света као објекат научног проучавања”; “Социокултурна реалност и квалитет свакодневног предметног света”; “Перспективе уставновљења о заштити природе као елемента антропоеколошког система”; “Дизајн као сфера професионалне делатности у оптимизацији предметног света”; “Актуелни проблеми развоја отаѡбинског промишљања дизајна”; “Еколошки дизајн као нови облик дизајна и управљање пројектима у правцу модернизације предметног света”.

Полазећи од појмовног одређења предметног света, а може се слободно рећи и савременог променљивог света, ауторка у монографији разматра методолошке и методске проблеме истраживања новог истраживачког пројекта *екологија њредмелнојо свеѡа*. Посебна пажња у оваквом приступу поклања се таквом феномену као што је предметни свет, социокултурна реалност и савремени дизајн. Основу ауторкиног приступа у остваривању тема монографије представља продубљена анализа неосфере која омогућава теоријска промишљања природе

и друштва и њихова однос на научном основу. У овом контексту је избегнута опасност да се животна средина сведе само на њене биолошке факторе и једноставне биологистичке законитости и укаже на комплексност еколошке безбедности предметног света и омогући изучавање развоја основа изучавања екологије предметног света и укаже на ограничавајуће могућности тог проучавања.

Значај ове монографије и у њој изложених ставки о предметном свету представљају значајан допринос развоју социјалне екологије, нарочито научном промишљању односа и законитости у односу природних и социјалних елемената у структури човекове животне средине који у одређеном датом јединству представљају у одређеном смислу јединствен антрополошки систем који треба проучавати и објашњавати као систем у развоју.

Проучавање тог односа и његових правилности и законитости треба да пружи сазнање о односима како између елемената природе и односа између појединих елемената и социјалних односа и међусобних односа ових последњих. У овом смислу посебно је важно утврђивање односа између животне и радне средине користећи нов сферни методолошки приступ.

У монографији се са становишта предметног света, његових елемената и законитости њихових односа, посебно разматрају проблеми дизајна антропо-еколошког система у смислу предметног света у заштити природне средине као елемента тог система и потреба промишљања еколошког дизајна са отуђинског становишта као посебног подручја у процесима пројектовања и практичне модернизације предметно-вишеполарног света и законитости у његовом развоју.

Монографија И.Н. Сусанове *Екологија њпредметног света* представља запажен научни рад вишеструког значаја за научно проучавање предметног света схваћеног као антропо-еколошког система са становишта не само социјалне економије већ и са становишта света као дела универзума у очувању његове безбедности. Тај значај се манифестује не само у научном истраживању и промишљању предметног света као система и његових елемената у њиховој повезаности, већ и за одбрану у педагошком и образовном раду о антрополошко-еколошком систему предметног света које, не ретко, представља програмирање ненаучних схватања о њему што често, а може се рећи врло често, доводи до изражаја у конципирању и објашњавању односа природе и друштва у образовању. Управо зато, полазећи од сазнања о екологији предметног света, треба критички размотрити и разматрати концепције и праксу ових научних и наставних дисциплина како данас социјалне вредности настане као последица недовољног и непотпуног образовања у овој значајној области.

Проф. др Данило Ж. Марковић

Примљено: 5.1.2017.

Одобрено: 24.2.2017.



## БОРЈАНКА ТРАЈКОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

### О ЧИПКАМА И БОЂОШИМА

(Нада Тодоров: *Сомборска породица Вујић*, Сомбор: Градска библиотека “Карло Бијелички”, 2017)\*

Универзитетски професор др Нада Тодоров, присвојена сомборска кћи, исписала је хронику породице Вујић, чији је потомак њен дугогодишњи животни сапутник, угледни Сомборац ing. Богдан Тодоров. Вична прецизном научном истраживању, ауторка брижљиво прати породичне трагове, од најранијег помињања Вуића, родоначелника Арсенија Вуића са средине осамнаестог века, преко Јована, Николе, Катарине и њихових потомака.

Граничари, капетани, официри, трговци, образовани високошколци, Вујићи су чинили крем сомборске грађанске средине, оно давно заборављено племство. Вредни и радни, надасве часни, горди и поносни на своје име и грб, Вуића су брижљиво чували углед и онда када их је неко ново време прекрило забором. Данас скоро незнани, а некада су Вујићи били једна од најпознатијих и најимућнијих српских грађанских породица у Сомбору. И ево чињеница: две личности нашле су се у *Српском биографским речнику* (Јован и Никола Вујић); краљ Петар I Карађорђевић одликовао је истога дана, три рођене сестре Орденом крста милосрђа (Ану, Катарину и Јелену Вујић); Никола Вујић одликован је Медаљом рада; супруг Катарине Вујић одликован је Орденом светог Саве IV степена; сина Ане Вујић одликовала је Краљевина Бугарска Орденом за грађанске заслуге V степена; први декан Медицинског факултета у Новом Саду био је из ове породице, а секретар посланства Краљевине СХС у Софији и Будимпешти био је син Ане Вујић. Њихови потомци Тодорови, витезови су са племством Краљевине Белгије

---

\* Реч изговорена на представљању књиге 2. јуна 2017. у Музеју Сомбора.

Природна је онда запитаност, зашто су хронике старих угледних породица тако ретке у нашој литератури, те њихове неиспричане приче самују, забрављене, на пожутелим листовима са једва читљивим именима предака? Један од разлога је, свакако, што је исписивање породичне хронике озбиљан и захтеван посао, који подразумева значајну научну акрибичност. Како би дошла до потребних података за књигу о породици Вујић, др Нада Тодоров је прегледала много прашњаве архиве грађе, излистала десетине пожутелих страница старе периодике, ишчитала старе угарске списе и немачке грамате писане китњасти готичким словима, и мукотрпно дешифровала нечитке рукописе црквених матичних књига из давних времена. То може само неко ко је дубоко предан и посвећен. Истрајући на овом послу, др Нада Тодоров је била вођена са два јасна мотива - да претке Вујића избави од тмине потпуног заборава, а други је била жеља да се осветли породични родослов и открију властити корени.

Да не заборавимо да над јунацима ове хронике, попут анђела чувара, бдије један град - Сомбор. Пробијајући се кроз време фијакера, чипки, шешира, полуцилиндера, мирисних башта и високих бођоша, пулсира и живи овај град. Породична сага Вуићевих средином 19. и половином 20. века прати успон и пад грађанске класе једног од најнапреднијих и најлепших војвођанских градова. То је Сомбор у којем су живели, стварали и оставили трага Коњовићи, Бикареви, Лалашевићи, Маширевићи, Бељански, Иђушки, Бугарски, Кронићи, Ђуришићи, Бељански. У то доба Вуићи су једна од најимућнијих сомборских породица. Из породичног албума извајам мени најзанимљивију породицу, то су Катарина рођ. Јоановић (1842–1913) и Никола-Арсеније Вуић (1835–1901) и њихови потомци. Изродили су деветоро деце, а поред великог иметка, поседовали су и библиотеку са, за оно време, огромних хиљаду књига. Катарина је сматрала да је образовање, без обзира на социјални статус, кључно и за породицу и за друштво. Децу је васпитавала у светосавском духу, у уверењу да се поштење, знање и здравље не могу ничим купити. Образована, говорила је руски, немачки и мађарски језик, што се ишчитава на рецептима које је лично писала. Поред улоге жене и домаћице, Катарина је учествовала и у друштвеном животу Сомбора.

Друга половина 19. века је доба оснивања добротворних задруга, просветних и хуманитарних удружења српских жена у Аустроугарској, значајних за културни препород. У време буђења националне свести, шездесетих година деветнаестог века, мења се битно и положај жена, посебно у Војводини. Знање мађарског и немачког језика био је значајан корак ка квалитетном школовању на универзитетима у Будимпешти, Бечу, Прагу. *Добројворна Загруја Срикиња Сомборкиња* основана је 1896. године заузимањем гђе Милеве свештеника Милутина Гавриловића и десет оснивачица

Циљ *Загрује* био је потпомагање омладине, старих и изнемоглих, вештим и сиромашним раденицима да посредује за зараду, заслугу и привреду, да шири умереност и штедњу на дому и у друштву и у време рата да врши дужност Црвеног крста. Катарина Вуић је изабрана за прву председницу *Загрује*.

Посебну пажњу Катарина је поклањала пажњу одевању своје деце, нарочито када су ишли на балове, који су представљали својеврсни „прозор у свет“, улазак у свет одраслих. Девојке су на балове одлазиле са навршених осамнаест година, гимназијалци након матуре, а шегрти после завршеног мајсторског испита. Одевање је било строго прописано, а на најсвечаније балове позивани су интелектуалци, племићи и богати трговци. Женама је било изузетно важно да сваке године имају другу балску хаљину. У то време се играо валцер, кадрил, менует и галоп, игра слична чардашу. Најчешће су балови имали добротворни карактер, а прикупљена средства имала су хуманитарну намену.

Николина и Катаринина кћи Јелена удала се 1878. за адвоката др Стевана Кронића (1852–1920), који је био десет година старији од ње. За мираз је добила осамдесет јутара земље, колико су добиле и сестре Ана и Катарина. Отац је младом брачном пару купио плац, на којем је касније изграђена палата Кронић и поклонио им за свадбу око сто хиљада круна. То је био велики почетни капитал младог брачног пара. Занимљиво је податак да је Стеван Кронић 1891. и 1893. године био адвокат Српске читаонице, а њен председник 1895. и 1896. године. Године 1895. одржана је прослава педесетогодишњице ове значајне српске институције. Тим поводом, Кронићи су поклонили Српској читаоници свилену заставу на којој је био извезен грб града и текст Српска читаоница 1845 – 1895.

Кронићи су имали јединицу ћерку Мирославу (1880–1960) - лепу, паметну и образовану девојку. Завршила је гимназију, изванредно је свирала клавир и виолину, говорила енглески, мађарски, немачки и словачки језик. Родитељи су је 1907. године удали за барона Владимира Рајачића (1873–1941), сина Данила Рајачића, брата барона Јосифа Рајачића. Часници сватовски били су др Лаза Костић – кум, Антоније Хаџић – стари сват, а барон Јоца Рајачић – девер. Брачни пар Рајачић, Владимир и Мирослава, живео је у Сремским Карловцима, у дивној палати „Илион“. Барон је био страствени ловац и колекционар оружја. У априлском рату 1941. године у Карловцима је капетан прве класе Миливоје Ковачевић формирао одред и позвао Карловчане да бране Карловце. Барон Владимир им је поделио пушке из своје колекције. У оружаном акцији априла те године, овај одред је код Стефанеума убио четрнаест Немаца. Барон Владимир је био свестан да ће га усташе позвати на одговорност због тога што је дао оружје. Чуо је да долази Гестапо и он је себи, код фонтане у врту „Илиона“, 16. априла 1941. године одузео живот пуцајући из пушке. Мирослава је двадесетак година доцније умрла у сиромаштву, „ослобођена“ целе имовине од победника.

Издвојићемо Николиног и Катарининог сина Јована Вујића Брацу (1863–1921) због једног догађаја везаног за дружења са Лазом Костићем. Јован је савременицима остао у успомени као вредан великопоседник, али и као човек који је волео шалу, позориште, веселја, каламбуре. Како су Вујићи били рођаци са породицом Паланачки, Костићева Јулијана-Јулча била је редовни гост на њиховим славама. Јованов син Жарко сведочи о бећарској опклади ове двојице.

Лаза је Јовану рекао да не сме и не може свирати дуже од два сата испред бирцуза на главном сокаку. Опклада је била печено прасе, под условом да се о томе не сазна. Јован је окупио свој тамбурашки тим, стао испред бирцуза и певао, али је опкладу изгубио, јер је Лаза наводно нашао неке мангупе да вичу „Кец куме, изгорела ти кеса“, док је банда свирала. Јован је схватио све, придружио се друштву у бирцузу, а Лаза му је додао своју визиткарту, на којој је написао:

Иди Браца прасе пећи  
А ја нећу ником рећи.  
Глас ти дрхти, бегеш ћути  
Мој се Јова канда љути.

Јован је испекао назиме, а не прасе, знајући за Лазин гурманлук. и на својој визиткарти одговорио:

Ево теби драги царе,  
Цело прасе за три але.

Јован је испевао за Лазу један бећарац, Наводно је Јован прво извођење бећарца одсвирао на истом месту на коме је изгубио опкладу. Стихови бећарца гласе:

Ајде, Лазо, да се сликујемо,  
Па на вашар да се напијемо...  
Аој, Лазо, ти бекријо стара,  
Спевај песме јербо имаш дара,  
Трчи Лазо до града Стапара,  
Па докажи да имадеш дара.  
Немој, Лазо, ти гледати снаше  
Јулча грди до неба се чује  
Цео сокак грајом одјекује.  
Цела варош о прасету бруји,  
Не смем јадан у кућу да уђем  
У музици ја утеху тражим  
Вином и песмом дух свој снажим.  
Зададе ми грдне муке Лазо  
Зар ти нисам ја раније казо  
Ћути Лазо о прасету моме.

Да завршимо у веселом тону ову сторију о Вујићима, да захвалимо др Нади Тодоров на књизи којом је обогатила књижевну и историјску литературу о Сомбору. Иако је прошла кроз велика искушења, породица Вујић је показала огромну животну виталност, доказ су њени потомци који настављају да трају до дана данашњег.

Примљено: 20.5.2017.

Одобрено: 31.5.2017.

## ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

### ВРЕМЕ И ВРЕМЕНА

(Сунчица Денић, *Невреме*, Албатрос Плус, Београд 2016)

У пролеће ове године, изашла је из штампе збирка песама Невреме. Наслова који, унеколико, одређује тему и мотив, вредносно становиште па и ауторову поруку, писана је истом руком која је писала књиге песама, овим редом, несумњиво, свака за разломак боља од претходне: Погодба (1985), Племе у сну (1989), Клупко (1994) Обрнута година (1997) и романе Три света (2008) и Свет изван (2014). -- Књижевно-критичком естаблишменту нису незапажена ни ауторкина научно-стручна постигнућа, чија употреба није ограничена само на школске клупе.

Композитног духа, ауторка Невремена Сунчица Денић, бави се уметношћу и науком, дисциплинама које, свака за себе, захтевају посебну оптику, између којих постоји не мали јаз: два су таса на теразијама од којих се један утолико диже уколико се други спушта. Онај који се са успехом бави стварима које захтевају хладну мисао, интелект и које траже „трезвено пијанство“, „божанску махнитост“ – могло би се рећи, од имена је која се не могу изустити, а да се не скине капа. Пример симбиозе два дара, ауторка би могла да буде показана младим ствараоцима при очигледној настави како се служи књижевности.

Уметник по набоју и надахнућу, зналац раван најсавршенијем професору, Денићева нуди своју пету по реду књигу непобитне белетристичке ваљаности. Ако судимо са чулно-естетског и интелектуалног становишта, запажамо у делу сегменте слојевитости, асоцијативности, однегован језик и стил, ефекте који привлаче неком својом привлачношћу, уздижу и „уче“ да волимо живот и животу нађемо смисао.

По ауторкином глосаријуму, поезија је средство којим видимо себе у себи, поезија је тријумф, љубав, оснажење, понирање у стварност, стремљење ка висини, лет у светлост, жудња да се заслужи трајно краљевство, мелем који се превија за своју болесну душу. Можда приближавање или одбијање од Бога? Живот и смрт? – Тек, није „испољавање“ маште и осећања, делатност у духу поигравања.

Естетски чин, чињеница лепоте, збирка Невреме тангира наш унутрашњи немир, тескобу, свакодневни јад и бол непроболан; не бежи се од стварности, не залази на странпутице, нема предавања чулним варкама, илузији и сновима. Изрубицирана низом мисаоно-емотивних одељака: „Митарство“, „Мушице“, „Невољни месец март“, „Стидна места“, „Изгон“, „Воља за певањем“, мотивско-тематски узев, носи једно акценатско тежиште, један те исти садржај, једну мисао и звук, један проблемски круг – ма колико то несводљиво. Све стварност која је постала нестварна, у свакој речи је „кап истине“, узмимо реч из наслова, лоша времена – не лоша времена него лош човек („Какво је тамо време? – Време је лепо, али су времена лоша“; опоменимо се речи из Јовановог откровења: „доћи ће кад времена бити неће“.) Најлакше је константовати: у жаришту пажње је човек, слаб, спутан на пола пута, рањив, растужен над животом, испуњен очајањем, отуђен, без илузија и чија мука -- упркос песникињи -- не „отиче“, која није само мука „надничара“.

Стихови из песме „Плач“:

*Дани њрођоше у њлакању*

*Дани и дани*

*Моїли би врџови и оранице биїи њоливени*

*Да њлач није ујушен*

*Врџови и оранице.*

одвећ упућују на живот као скупу „заобилазних путева“ да би се достигло до скончања.

Песникиња која није закаснила на Косово нити га издала, држи у свом видокругу косовске муке и метохијске ране, и свесрпски чемер и бродолом, „држи“ реч Косово на коју човек зајауче као кад му се напипа болно место.

Нису, наглашавамо, посреди нехотични лирски фрагменти, садржаји дигнути на свој највиши облик, незаклоњена животна истина, исповести и уздаси. Не сестринство муза, већ дело зарађено животом.

Остављена сама са својом судбином, ослоњена на саму себе (прави стваралац је увек проклет и апсолутно сам, живи помало пустињачки), очишћена (то, опет, значи осамљена), песникиња ствара у својој побожности и духовној сабраности; твори стихове који захтевају самоћу, тишину и изолацију. - Несумњива је реч првог читаоца, Михајла Пантића, да је самоћа градивни елеменат стиха, стиха као дневника патње и одговорности, напосе.

Саткана од неухватљивих састојака, поетска реч Сунчице Денић је ствар креације, онога што чини ауторову величину. Неусловљиве мисли и апстрактне филозофеме, истурене у други план, као „позадински гласови“, у полутами, изазивају размишљања шира него она која је имао писац стварајући свој стих, покретачка су снага и емоционални набој какав су бујица и навале осећања имале код старих песника.

Немирне искрености, окренута „унутрашњости“ одакле извире моћ обликовна и моћ замишљања, ауторка опажаје посредује путем рација и имагинацијом притегнутом коленима. Језик посејан кроз уметников дух као брашно кроз сито, чист и култивисан звук, синхронизација гласовног и семантичког слоја, ритам који надокнађује оштрину неразговорности, речју, форма, оно што чини изглед ствари, преферирају израз ниоткуда ненаслеђен.

Унутарња двосмисленост слике, затамњена значења, шкртост на речима, немаштост за звонке радости, стишаност, глас скучен у две тачке, између нота „фа“ и „сол“, кадшто тужан као изненадна сета, сугеришу озбиљност и тугу, на моменте, доживљај охлађен као у пепелу речи.

Модерне провенијенције, стих Сунчице Денић не експериментише, не стоји на граници комуникативности, не тежи лепом у уобичајеном смислу речи; депоетизован, сниженог стилског нивоа, ускраћен за миловучност, незаносног облика и боја, у основи „ружан“ – слободно је рећи – демонстрира песничку вештину која интензивира читаочеву рецепцију.

Познаваоцу опуса Сунчице Денић, импонује њена заинтересованост, укљученост у проблем, њена истрајност, „пребирање по стиховима“, занос и апсолутно уверење у мисију коју треба водити до краја. Укупан стваралачки опус, „воља за певањем“, нарочито воља равна орачу који воли своју њиву, клањање речима и обожавање речи као стари паганин, жртвовање свога мира и среће своје, цео свој живот, ауторку Невремена, уистину, препоручују као посвећеног уметника.

Нема ничег једноставнијег од упирања прста у недостатке. (Чисто стваралаштво је исувише оштар ваздух који човек не може да поднесе; велика поезија, рекло се, могуће је само ако постоје велики читаоци.) Артефакт је, наиме, ослобођен нестваралачког преношења мало пре апострофиране истине, те слабости које угрожавају креативни дигнитет, растерећен неравнина које естетску илузију упропашћавају и распрсквају саму од себе, од којих дело умире бешумно као познојесено лишће што нечујно пада растајући се са гранама, оних слабости које одузимају од литерарне вероватности и дражи. Саодносно томе, ситничарски је стављати примедбе на полутон навише, полутон наниже или на неке књижевнo-обликовне недостатке које се сасвим губе.

Ма како и чим год објашњавали, ни издалека се не одгонета суштински смисао и вредност уметничке творевине; чиста слика, осећање, идеја и музика -- доживљавамо је као слепи и не умемо да је одредимо. Писана по мери естетске савести, знања и умења, без рачуна и потреба да се свиди читаоцима, збирка

Невреме, дело иза којег стоји потврђено име, несумњиво је од поуздане беле-тристичке вредности. Завидног ступња модерности и артистичке остварености, амблематичан за савремени књижевни тренутак, од дискурса је који узвисују поезију која се не би могла друкчије назвати него истинском поезијом. Ризикујући патетику, прејака и неодређена поређења, песникиња - и сама дигнута на висину доброг песника – може подићи своје дело као витез доброг сокола.

Тихомир ПЕТРОВИЋ



## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, и библиотекарства. У часопису се објављују и прикази монографских публикација. 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 фусноти под редним бројем 1. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање некој другој публикацији не може бити прештампан у *Норми*.

### Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу: [norma@pef.uns.ac.rs](mailto:norma@pef.uns.ac.rs)

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5; са 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 .jpg формату, резолуције 300 dpi.

Уз рад се доставља превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик. Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик. Ови елементи су обавезни у свим рубрикама, осим у рубрици *Прикази*.

### Језик рада

Радови се објављују 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. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

### Дужина рада

Комплетан рад тј. основни текст рада, списак референци, сажетак, кључне речи, као и превод одређених елемената на енглески језик, треба да буду дужине до 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

### Оцењивање радова

Након пријема рада уредник доноси одлуку који радови улазе у процес рецензирања. Рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању

рада, доноси редакција. Сви аутори се обавештавају о одлуци редакције, а аутори чији су радови враћени на корекцију, добијају на увид рецензије. Аутори који достављају кориговани рад, дужни су да обавесте у писменој форми редакцију о свим изменама које су начинили у тексту на основу примедби и препорука рецензената (потребно је јасно означити измене у тексту).

### **Писање рада**

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), наслов рада, назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства). Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти), која је звездicom везана за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, наводе се у посебној фусноти, која је са две звезде везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Насловна страна треба да садржи и *резиме* и *кључне речи* на српском језику. 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. 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. Наслов рада, резиме и кључне речи на енглеском језику пишу се после референци на крају рада.

### **Структура рада**

Рад 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. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања, методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија. Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курсивом, центрирано изнад параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

## Референце

Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style -American Psychological Association). Упутство за коришћење овог стила налази се на адресама:

- [http://www.dksgr.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa\\_format.html](http://www.dksgr.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa_format.html)
- <http://www.unizd.hr/Portals/32/docs/APA%20standardi%20za%20citiranje%20literature.pdf>

Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији –фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – и сар. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција *Уџбеници и љируручници*

1. <i>Лабораторијске вежбе из љируродних наука 1</i> , Обадовић, Ж. Душанка; 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 уџознавања околине 1</i> , Цвјетићанин, Станко .....	496,00
8. <i>Теорија физичкој васићићања</i> , Родић, Недељко .....	850,00
9. <i>Уџраваљање и руковођење у образовању</i> , Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна .....	388,00
10. <i>Како предавати љируроду и друшћиво</i> , Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа .....	650,00
11. <i>Методика настаиве љознавања љируроде 1</i> , Цвјетићанин, Станко .....	680,00
12. <i>Методика настаиве љознавања љируроде 2</i> , Цвјетићанин, Станко .....	630,00
13. <i>Дејхе исћираживач околине</i> , Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко .....	458,00
14. <i>Дидакћика физичкој васићићања</i> , Родић, Недељко .....	770,00
15. <i>Крићићографија</i> , Ламбић, Драган .....	750,00
16. <i>Једностивни физички оледу у разр. настаиве</i> , Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	295,00
17. <i>Комбинаћиорика и вероваћићоћа – ћеорија, љирумери, загаци</i> , Опарница, Љубица .....	401,00
18. <i>Срћиски језик и књижевност у савременој сћираћићеји развоја образовања</i> (српски језик и књиж. у саврем. настаиве-одабране књиж. интерп.), Елез-Голијанин, Сања .....	783,00
19. <i>Уџраваљање љројекћима</i> , Пећанац, Рајко .....	928,00
20. <i>Теорија и љракса образовања ученика са смећићама у развоју</i> , Николић, Гордана .....	627,00
21. <i>Методика сћиорћиских акћивностии</i> , Родић, Недељко .....	377,00
22. <i>Информатићика у образовању</i> , Надрљански, Ђорђе .....	600,00
23. <i>Информатићика</i> , Надрљански, Ђорђе .....	800,00
24. <i>Сценска умећићност</i> , Петровић, Тихомир .....	200,00
25. <i>Исћиорија срћиске књижевностии за децу</i> , Петровић, Тихомир .....	760,00
26. <i>Немачки језик за сћиуденће Педаћиошкој факулћићећа</i> , Суботић, Љиљана .....	630,00
27. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> , Цвјетићанин, Станко .....	800,00
28. <i>Учићељ у настаиве срћиској језика и књижевностии</i> , Кнежевић, Мара .....	590,00
29. <i>Образовна ћехнологија</i> , Пећанац, Рајко .....	1.180,00
30. <i>Од љевања до музичке кућиуре</i> , Јеремић, Биљана .....	1.230,00
31. <i>English for students of education</i> , Мишкелћин, Ивана .....	806,00
32. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> , Гравоац-Петровић, Данијела., Шијаков-Богосављевић, Миона, Кривокућин, Илинко .....	420,00
33. <i>Дидакћичке ћеме. Увод у основношколску дидакћићку</i> , Шпановић, Светлана .....	290,00
34. <i>Пућиокази кроз друшћивеност свейћа који нас окружује</i> , Трбојевић, Александра .....	550,00
35. <i>Граћанско васићићање</i> , Шимоњић Чернак, Руженка .....	570,00

#### Едиција Монографије

1. *Библиотека и културно наслеђе*, Трајковић, Борјанка
2. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918*, Марковић, Саша
3. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација*, Ивановић, Лидија
4. *Национално без одијума, поглед без прејензија*, Марковић, Саша

#### Едиција Серијске публикације

##### Зборници радова

1. *Двеста година Српске прејарандије у Сениандреји и Сомбору*
2. *Друштвени односи Срба и Хрватиа, национални идентитет и мањинска права са аспектиа европских интеграција*
3. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља*
4. *Минијоектии у настави интегрисаних природних наука и математике*
5. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*
6. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century*
7. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку*

##### Часописи

1. *Норма 1/2013*
2. *Норма 2/2013*
3. *Норма 1/2014*
4. *Норма 2/2014*
5. *Норма 1/2015*
6. *Норма 2/2015*
7. *Норма 1/2016*
8. *Норма 2/2016*
9. *Пефас 1/2016*
10. *Пефас 2/2016*

##### Остала издања

1. *ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије* ..... 85,00

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

### Уређивачки одбор часописа НОРМА

др **Борјанка Трајковић**, главни и одговорни уредник;  
др **Слободан Сацаков** (Сомбор),  
др **Мојца Јуришевић** (Љубљана, Словенија),  
др **Ивана Загорац** (Загреб, Хрватска),  
др **Беата Косова** (Банска Бистрица, Словачка),  
др **Милена Максимовић** (Источно Сарајево, Република Српска),  
др **Миле Илић** (Бања Лука, Република Српска),

др **Драгана Литричин Дунић** (Ср. Каменица),  
др **Милан Матијевић** (Загреб, Хрватска),  
др **Светлана Шпановић** (Сомбор),  
др **Наташа Бранковић** (Сомбор),  
др **Мара Ђукић** (Нови Сад),  
др **Зорана Лужанин** (Нови Сад),  
др **Оливера Гајић** (Нови Сад),  
др **Рајко Пећанац** (Сомбор),  
др **Тихомир Петровић** (Сомбор).

### Рецензенти часописа НОРМА

др **Оливера Гајић**, редовни професор,  
Филозофски факултет, Универзитет у  
Новом Саду  
др **Јосип Ивановић**, ванредни професор,  
Учитељски факултет на мађарском  
наставном језику у Суботици, Универзитет  
у Новом Саду  
др **Милица Андевски**, редовни професор,  
Филозофски факултет, Универзитет у  
Новом Саду  
др **Милена Максимовић**, редовни професор,  
Филозофски факултет Универзитета у  
Источно Сарајево, Република Српска  
др **Радмила Богосављевић**, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Сања Голијанин Елез**, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Снежана Шаранчић Чутура**, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Миливоје Млађеновић**, доцент, Педагошки  
факултет у Сомбору, Универзитет у Новом  
Саду

др **Миа Марић**, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Руженка Шимоњи Чернак**, ванредни  
професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Саша Марковић**, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Михаел Антоловић**, доцент, Педагошки  
факултет у Сомбору, Универзитет у Новом  
Саду  
др **Биљана Јеремић**, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Данијела Петровић**, ванредни професор,  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду  
др **Драган Ламбић**, доцент, Педагошки  
факултет у Сомбору, Универзитет у Новом  
Саду  
др **Оливера Искреновић Момчиловић**,  
ванредни професор, Педагошки факултет у  
Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др **Бојан Лазић**, доцент, Педагошки факултет у  
Сомбору, Универзитет у Новом Саду