

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

1/2021

Н. БР. 1 ГОД. XXVI Стр. 1-123 Сомбор 2021. Јун

*Педагошки факултет у Сомбору*



Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*XXVI – 1/2021*



Сомбор, 2021.

# **НОРМА**

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

ISSN 0353-7129

UDK 37

## **Издавач**

Педагошки факултет у Сомбору

## **За издавача**

Проф. др Жељко Вучковић, декан

## **Главни и одговорни уредник**

Проф. др Гордана Рудић

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

Проф. 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@ref.uns.ac.rs](mailto:norma@ref.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**

МА Данка Ивошевић, асист.

## **Технички уредник**

Ален Милошевић

## **Преводац за енглески језик**

Боривоје Петровић

---

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.

Издавање часописа Норма финансијски је подржало

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

# САДРЖАЈ

## IN MEMORIAM

### **Михаел Антоловић, Миона Илић**

*Др Станислав Кнежевић (1955–2020) – виолиниста, етномузиколог,  
градитељ гудачких инструмената ..... 9*

## САВРЕМЕНА ШКОЛА

### **Snežana Štrangarić**

*Školsko znanje i skriveni kurikulum – sociološka perspektiva ..... 15*

## МЕТОДИКА НАСТАВЕ

### **Nena A. Vasojević, Ivana Vučetić, Snežana Kirin**

*Profili nastavnika osnovnih škola u Srbiji prema opredeljenju  
za nastavni model tokom pandemije COVID-19 ..... 27*

### **Јована Милошевић**

*Традиционална народна кола у настави  
музичке културе за млађи школски узраст ..... 39*

### **Дафина Градиншћак, Наташа Бранковић, Гордана Козодеровић**

*Учење засновано на баштованству ..... 53*

### **Lana Tomčić**

*Značaj uvažavanja stilova učenja u nastavnom procesu  
– primer Kolbovog modela iskustvenog učenja ..... 67*

## ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

### **Јелена Врућинић, Весела Миланков, Ивана Матић,**

### **Сташа Ивезић, Милица Стелкић**

*Сложеност реченичне структуре на  
нематерњем језику код билингвалне деце ..... 81*

### **Ивана Живанчев**

*Есеји Светлане Велмар-Јанковић о Милошу Црњанском ..... 97*

## **ПРИКАЗИ**

**Марина Семиз**

*Прилог стручном и научном стваралаштву практичара ..... 109*

**Недељко М. Милановић**

*Васпитање родитеља за одговорно родитељство ..... 113*

# CONTENTS

## IN MEMORIAM

### **Mihael Antolović, Miona Ilić**

*Dr Stanislav Knežević (1955–2020) - violinist, ethnomusicologist,  
builder of string instruments..... 9*

## CONTEMPORARY SCHOOL

### **Snežana Štrangarić**

*School knowledge and hidden curriculum – a sociological perspective ..... 15*

## TEACHING METHODOLOGIES

### **Nena Vasojević, Ivana Vučetić, Snežana Kirin**

*The Serbian primary school teachers' profiles regarding the preference  
for a teaching model during the COVID-19 pandemics ..... 27*

### **Jovana Milošević**

*Traditional folk dances in the teaching  
of music culture for younger school age ..... 39*

### **Dafina Gradinščak, Nataša Branković, Gordana Kozoderović**

*Gardening-based learning ..... 53*

### **Lana Tomčić**

*The importance of respecting the learning styles in the teaching process – an  
example of Kolb's model of experiential learning ..... 67*

## LANGUAGE AND LITERATURE

### **Jelena Vrućinić, Vesela Milankov, Ivana Matić, Staša Ivezić, Milica Stelkić**

*Complexity of syntactic structure in non-native language in bilingual children ..... 81*

### **Ivana Živančev**

*Svetlana Velmar-Janković's essays about Miloš Crnjanski ..... 97*

## REVIEWS

**Marina Semiz**

*Contribution to the professional and scientific creation of practitioners..... 109*

**Nedeljko Milanović**

*Education of parents for responsible parenting..... 113*



Михаел Антоловић, Миона Илић:

In memoriam

Др Станислав Кнежевић (1955–2020) – виолиниста, етномузиколог, градитељ гудачких инструмената

---

**МИХАЕЛ АНТОЛОВИЋ<sup>1</sup>**

**МИОНА ИЛИЋ<sup>1</sup>**

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

**IN MEMORIAM**

**ДР СТАНИСЛАВ КНЕЖЕВИЋ (1955–2020) – ВИОЛИНИСТА,  
ЕТНОМУЗИКОЛОГ, ГРАДИТЕЉ ГУДАЧКИХ ИНСТРУМЕНАТА**



---

<sup>1</sup> mihael.antolovic@pef.uns.ac.rs

<sup>2</sup> ilic\_miona@yahoo.com

Станислав Кнежевић рођен је у Сомбору 2. октобра 1955, од мајке Стане, домаћице, и оца Драгољуба, службеника Југословенских железница. Основну школу и гимназију природно-математичког смера похађао је у Сомбору док је, упоредо, завршио и средњу музичку школу у Суботици, смер виолина. Определивши се за музику као животни позив, школовање је наставио на Музичкој академији Универзитета у Сарајеву, на одсеку за гудачке инструменте. Студије виолине (1975–1979) окончао је у класи истакнутог музичког педагога Давида Камхија. Прво радно искуство стекао је као наставник виолине у музичким школама у Сарајеву (1978/1979) и Крагујевцу (1979/1980) да би, након одслужења војног рока, свој професионални рад наставио као члан Симфонијског оркестра РТВ Љубљана (1981–1985), односно, као члан Словеначке филхармоније (1985–1986). Започевши са солистичким наступима још током студија (за шта је, поред осталог, био награђен и „Плавом плакетом“ Музичке омладине Босне и Херцеговине), Станислав је своју музичку личност највећим делом формирао током раздобљаведеног у Љубљани када је, као члан Симфонијског оркестра и Филхармоније, изводио бројне концерте у уметничким средиштима тадашње Југославије, али и у иностранству. Међу бројним турнејама на којима је учествовао као члан оркестра, свакако заслужују помен оне у Аустрији, Немачкој, Италији, Француској као и у Сједињеним Америчким Државама (укључујући и концерт у престижном Карнеги Холу) 1983. и 1985. године. Напустивши из породичних разлога Љубљану, Станислав је 1986. каријеру наставио у Задру где је радио као наставник виолине у Музичкој школи а затим и као њен директор (1987–1989). У предвечерје распада Југославије, вратио се у родни Сомбор.

Захваљујући познанству и сарадњи са Вилимом Демшаром (Vilim Demšar, 1937–2017), виолинистом и истакнутим словеначким градитељем гудачких инструмената, Станислав је током боравка у Љубљани развио живо интересовање за ову интердисциплинарну област са којом ће наставити, у континуитету, да се бави током читавог живота. Уједно, основна знања о градњи гудачких инструмената пренео му је Демшар који му је био једна врста неформалног ментора у овом уметничком занату. Посвећујући се све више овом проблему, Станислав је, по повратку у Сомбор, основао *Музички атеље* (1990–1995) у коме је започео да се бави поправком и израдом гудачких инструмената. Следећи своја интересовања, 1992. уписао је последипломске студије етномузикологије на Факултету музичке уметности у Београду. Под менторством професора Димитрија Големовића одбранио је магистарски рад под називом *Градња виолине и сродних инструмената у Србији* 1995. године. Засновано на обимним истраживањима, ово, у свему пионирско и до данас неправдазиђено дело, објављено је у виду монографије *Градња виолине у Србији* (1997).

По оснивању Учитељског факултета у Сомбору, Станислав је 1994. изабран за сарадника а затим и за доцента (1998) и ванредног професора (2003) за предмет Методика наставе музичке културе. Како би одговорио захтевима наставног рада, Станислав је конципирао и написао највећи део уџбеника *Ме-*

*тодика почетне наставе музике* (2005), који је објавио у коауторству са пијанистом Богданом Ђорђевићем. Настављајући упоредо са наставним радом и своја истраживања везана за проблеме градње гудачких инструмената (првенствено о утицају њихових материјала и облика на тонски квалитет као и на музички доживљај), он је своја сазнања представио у виду докторске дисертације под називом *Античка естетика и музика у дизајну звука гудачких инструмената*. Будући да је тема дисертације била у потпуности неконвенционална те да је својом ширином превазилазила традиционалне границе појединих уметничких и научних дисциплина, Станислав се суочио са знатним тешкоћама приликом потраге за одговарајућом високошколском институцијом на којој би дисертација могла да буде прихваћена за одбрану. Коначно, након неколицине исцрпљујућих покушаја, он је своју докторску дисертацију одбранио 8. фебруара 2008. на интердисциплинарном студију „Технике и менаџмент у примењеним уметностима“ Универзитета у Новом Саду. Део дисертације посвећен практичним проблемима конструкције гудачких инструмената објавио је у виду монографије *Виолина 1999: конструкција и хармонија* (2008). Своја теоријска знања практично је применио у конструкцији неколико гудачких инструмената (виолина, виола и виолончела) које је израдио у својој радионици и чији је квалитет веома високо вреднован у стручним круговима. Међутим, услед стицаја различитих неповољних околности (нарушених међуљудских односа, правних нејасноћа и административних недоречености), Станислав је недуго по одбрани дисертације остао без посла да би, тек након више од годину дана, почетком 2010. године, изнова ступио у радни однос на Педагошком факултету у Сомбору. Током последње деценије професионалног рада Станислав се и даље истрајно бавио проблемом градње гудачких инструмената као и историјом музичког стваралаштва у Сомбору. По тој теми посвећена је и књига под називом *Из музичке прошлости Сомбора* (2015). Ипак, тежиште у његовим интересовањима је све више биле усмерено ка истраживањима међусобног односа музичког стваралаштва и Новог завета, односно богословских списа Николаја Велимировића. С обзиром на то да је Станислав изворно стасао као уметник да би се тек у зрелијим годинама посветио научном раду – што је представљало (а и даље представља) својеврсни куриозум у каријери професионалног музичара – његова библиографија плени својом садржајношћу.

Бројни удеси који су га пратили у животу нарушили су Станиславово здравље. Свега два и по месеца након одласка у пензију, он је преминуо у Суботици, 18. децембра 2020. године. Два дана доцније сахрањен је у породичној гробници на Великом православном гробљу у Сомбору, у присуству најужег породичног круга те неколицине пријатеља и колега.

Напоследку, треба рећи још и то да је Станислав, гајећи благи цинизам у комуникацији, онима који су га површно познавали одавао утисак вазда нерасположеног и неприступачног човека. Међутим, како то неретко бива, иза ове, на први утисак, одбојне „глазуре“ крила се изразито сензибилна и духовита лич-

ност која је уживала да о својим разуђеним интересовањима и широким знањима води дуге разговоре са својим пријатељима. Вреди истаћи и да је међу њима било припадника свих друштвених слојева (од академика и професора на једној све до људи са друштвене маргине на другој страни), што опет сведочи о отворености Станиславовог духа и непосредности са којима је приступао људима. Истовремено, он је био и пажљив слушалац и толерантан саговорник који је уживао да о најразличитијим уметничким, културним или филозофским питањима расправља како са истомишљеницима а можда још и више са онима који нису делили његова схватања. Сви они који су припадали његовом „унутрашњем кругу“ памтиће Станислава као драгог колегу и племенитог пријатеља.

## БИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА ДР СТАНИСЛАВА КНЕЖЕВИЋА

### Монографије и уџбеници

- Кнежевић, С. (1996). *Прва изложба жичаних инструмената у Србији: [јули и август у Музеју Војводине у Новом Саду, 1995.]*. Сомбор: Градски музеј, Културно-просветна заједница. 23 стр.
- Кнежевић, С. (1997). *Градња виолина у Србији*. Сомбор: Учитељски факултет. 198 стр.
- Кнежевић, С., Ђорђевић, Б. (2005). *Методика почетне наставе музике*. Сомбор: Учитељски факултет. 262 стр. ISBN 86-83097-37-4.
- Кнежевић, С. (2008). *Violina 1999: konstrukcija i harmonija*. Београд: Удружење српских издавача. 96 стр. ISBN 978-86-87457-00-3.
- Кнежевић, С. (2010). *Метод инструмента и музичке спознаје на примеру гудачких инструмената*. Београд; Сремски Карловци: Институт Академије Српске православне цркве за истраживање и очување културног наслеђа. 131 стр. ISBN 978-86-86805-30-0.
- Кнежевић, С. (2011). *Iz muzičke prošlosti Sombora*. Sombor: Gradska biblioteka „Karlo Bijelicki“; Gradski muzej. 148 стр. ISBN 978-86-81749-27-2. Доступно на: <[http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/iz\\_muzicke\\_proslosti\\_sombora.pdf](http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/iz_muzicke_proslosti_sombora.pdf)>.
- Кнежевић, С. (2011). *Музичка естетика и инструменти*. Сомбор: Градска библиотека „Карло Бијелички“; Градски музеј. 138 стр. ISBN 978-86-81749-26-5. Доступно на: <[http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/muzicka\\_estetika\\_i\\_instrumenti.pdf](http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/muzicka_estetika_i_instrumenti.pdf)>.
- Кнежевић, С. (2015). *Метод музике у Новом завету и у Речи о Свечовеку Николаја Велимировића*. Сомбор: Градска библиотека „Карло Бијелички“; Педагошки факултет. 607 стр. ISBN 978-86-81749-77-7. Доступно на: <<http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/metod-muzike.pdf>>.
- Кнежевић, С. (2018). *Молитвеник : метод музике у Новом завету и у Речи о Свечовеку Николаја Велимировића*. Сомбор: Градска библиотека “Карло Бијелички”. 169 стр. ISBN 978-86-80878-12-6. Доступно на: <<http://www.biblioso.org.rs/public/uploads/ebiblioteka/molitvenik.pdf>>.

### Чланци и прилози у зборницима

- Кнежевић, С. (1995). Развој градње виолина у Сомбору. *Норма*, 1, 92-107.
- Кнежевић, С. (1995). Методички аспекти штимовања хватаљки жичаних инструмената. *Норма*, 2-3, 49-55.
- Кнежевић, С. (1996). Визуелни аспекти у методици жичаних инструмената. *Норма*, 2(1/2), 93-100.
- Кнежевић, С. (1997). Модели диференцираног рада у настави музичког васпитања : визуелни метод у диференцираној настави музичке културе. У Ђ. Ђурић (прир.), *Особине ученика и модели диференциране наставе* -

- чиниоци ефикасности основног образовања. 1, (стр. 175-185). Сомбор: Учитељски факултет.
- Кнежевић, С. (1999). Модели диференцираног рада у настави музичке културе. У Ђ. Ђурић (прир.), *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања. 3*, (стр. 155-164). Сомбор: Учитељски факултет.
- Кнежевић, С. (1999). Виолинарство и његова педагогија у доба Адама Гутвајна. *Норма*, 5(3), 221-231.
- Кнежевић, С. (2000). Градња виолине и сродних инструмената у Србији. *Флогистон = Phlogiston: часопис за историју науке*. 6(10), 127-155.
- Кнежевић, С. (2000). Индивидуализација садржина и активности у настави музичке културе. *Норма*, 6(1/2), 195-205.
- Кнежевић, С. (2002). Стратегија развоја почетне наставе музике у европском културном кругу. *Норма*, 8(1/2), 89-99.
- Кнежевић, С. (2003). Образовање и стручно усавршавање наставника : курикулум градње гудачких инструмената у нас. *Норма*, 9(2/3), 277-288.
- Кнежевић, С. (2005). Organologija, strateški pravac razvoja nastave muzike. У Е. Каменов и сар. *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*, (стр. 202-212), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Кнежевић С., М. Зурковић. (2005). Лиčnost глaзбеника, мерење и развој. У *Zbornik radova prema kvalitetnoj školi 4. dani osnovne škole splitsko-dalmatinske županije*. (стр. 300–303). Split, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor; Hrvatsko filološko društvo, Odjel za metodiku nastave hrvatskog jezika, govornoga i pismenog izražavanja, književnosti i medijske kulture.
- Кнежевић, С. (2006). Педагошка концепција музеја гудачких инструмената. У Е. Каменов и сар. *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije*, (стр. 265-274), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Кнежевић, С. (2006). Развој перспективе школовања за градњу виолина у реформи школства у Србији. У Е. Каменов и сар. *Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji*, (стр. 222-233), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Кнежевић, С. (2011). Рођење трагедије Фридриха Ничеа и Нови Завет. *Наслеђе: часопис за књижевност, уметност и културу*, 8(17), 109-136.
- Кнежевић, С. (2014). Уметност и настава виолина на Учитељској школи у Сомбору. У П. Јанковић и М. Степановић (ур.), *200 година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору: зборник са Научне конференције са међународним учешћем*, (стр. 349–362). Сомбор: Педагошки факултет.
- Кнежевић, С. (2018). Двадесет година градње виолина у Србији. *Домети: часопис за културу*, 45(172/173), 139–156.

---

## CABPEMEHA IIIKOJA

---

SNEŽANA ŠTRANGARIĆ<sup>1</sup>

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet u Somboru

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 37.016:316

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.15-25

### ŠKOLSKO ZNANJE I SKRIVENI KURIKULUM – SOCIOLOŠKA PERSPEKTIVA<sup>2</sup>

**Rezime:** U radu je dat pregled najznačajnijih socioloških dostignuća u oblasti proučavanja nastavnog programa odnosno kurikuluma. Specifično, fokus je na kritičkom pristupu čiji predstavnici nastavni program posmatraju kao sredstvo za reprodukciju društvenih nejednakosti. Takođe je ukazano i na neophodnost povezivanja sociologije znanja i sociologije obrazovanja kako bi se omogućilo dubinsko razumevanje navedenih društvenih fenomena. Argumentovano je da se koncept skrivenog kurikuluma, kao centralni pojam u okviru kritičke teorijske orijentacije, pokazao kao relevantan i adekvatan interpretativni okvir za proučavanje procesa prenosa i usvajanja znanja u školskom sistemu, dok refleksivan odnos prema društvenim hijerarhijama i aspektima hegemonije predstavlja značajan korak u kreiranju obrazovnih politika.

**Ključne reči:** kurikulum, kritički pristup, obrazovanje, znanje

---

### UVOD

Sociološko proučavanje kurikuluma kao sistematske i racionalne strukture na osnovu koje se organizuju obrazovni procesi i uspostavljaju institucionalni ciljevi delovanja i nastavnih strategija (Koković, 2009) neophodno je započeti najpre uvidom u društvenu konstrukciju znanja, a potom i u društvenu konstrukciju samog kurikuluma. Znanje se ne može posmatrati kao eksterno i kao dato, već je potrebna njegova problematizacija kojom se otvaraju mnogobrojna pitanja o vezi između društva i obrazovanja. Na ovu neophodnost povezivanja sociologije znanja i sociologije obrazovanja ukazano je još sedamdesetih godina XX veka (Young &

---

<sup>1</sup> snezana.strangaric@pef.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na naučno-stručnom projektu Pedagoškog fakulteta u Somboru: *Društveni fenomeni i savremena škola: inovacije u nastavi u funkciji efikasnog usvajanja sadržaja o društvu (2020–2021)*.

Muller, 2010). Dok se sociologija znanja bavi onim što se u društvu prihvata kao znanje i time se fokusira na analizu društvene konstrukcije realnosti (Berger i Lukman, 2015), sociologija obrazovanja usmerena je ka onome što se kao znanje prihvata u okviru obrazovnog sistema.

U savremenoj sociologiji obrazovanja analize nastavnog programa odnosno kurikuluma artikulisane su kroz različite teorijske struje, a kao najdominantnije među njima ističu se kritički pristup, teorija poststrukturalizma i teorija socijalnog realizma (Gevirc i Krib, 2012).

U ovom radu biće najpre prikazani osnovni tokovi razvoja sociologije znanja kako bi se ukazalo na poteškoće definisanja samog znanja i njegove društvene distribucije, što predstavlja osnovu i za sociološko proučavanje obrazovnih procesa. Potom će biti dat pregled osnovnih dostignuća u okviru kritičke teorije kurikuluma i njene relacije sa drugim značajnim pristupima – poststrukturalizmom i socijalnim realizmom. Analiza koja sledi ukazaće da je fenomen skrivenog kurikuluma, kao osnovni koncept kritičkog pristupa, relevantan i adekvatan interpretativni okvir za proučavanje procesa usvajanja znanja u školskom sistemu.

Naposletku, pružićemo određene implikacije za obrazovne politike i školsku praksu, posebno u domenu društvenih nauka, koje se tiču razvijanja reflektivnog odnosa prema društvenom fenomenu hegemonije i balansiranja društvenih hijerarhija. Potrebno je napomenuti da se, kada je u pitanju normativna dimenzija sociologije obrazovanja, zadatak socioloških analiza temelji na ukazivanju na praktične ili programskopolitičke implikacije, a ne na njihovo izricanje (Gevirc i Krib, 2012).

## SOCIOLOŠKI PRISTUP ZNANJU

Sintagmu sociologija znanja (Wissenssoziologie) prvi je upotrebio nemački filozof Maks Šeler dvadesetih godina XX veka, a definisanje znanja i njegove društvene uslovljenosti predstavlja fundamentalan problem ove discipline. Moglo bi se reći da istorijski razvoj sociologije znanja predstavlja i istorijski razvoj njenih definicija. Karl Manhajm, sociolog koji je najzaslužniji za njeno konstituisanje, u kapitalnom delu *Ideologija i utopija* navodi da je sociologija znanja sistematizacija sumnje koja se u društvu ispoljava kao nejasna nesigurnost i neizvesnost (Manhajm, 1978).

Iz okvira Marksove materijalističke filozofije, model baze-nadgradnje i stav da društveno biće uslovljava društvenu svest postavili su osnove za proučavanje društvene utemeljenosti znanja, i to u ekonomskim kategorijama. Društveno znanje je klasno kontekstualizovano jer „misli vladajuće klase su u svakoj epohi vladajuće misli, tj. klasa koja predstavlja vladajuću materijalnu silu društva je ujedno i njegova vladajuća duhovna sila“ (Marks i Engels, 2015: 48). Pored marksističkog, utemeljenju sociologije znanja prethodila je antiidealistička filozofija Fridriha Ničea, kao i istorizam Vilhelma Diltaja u čijim okvirima se, kroz stav da se svaka istorijska situacija može razumeti samo u opštvenim odrednicama, naglašava društvena situiranost mišljenja.



S obzirom da se kroz istoriju sociologije znanja menjao način na koji su sociolozi pristupali problemu znanja i njegovom određenju, postoji diverzitet klasifikacija njenih teorijskih tokova. U pokušaju sinteze različitih pristupa, jednu od podela pružila je Dojl Makarti (Doyle McCarthy), koja je identifikovala dve osnovne teorijske struje. Prema Makartijevoj, prva struja obuhvata klasične interpretacije u delima Šelera i Manhajma, između dva svetska rata, gde postoji distinkcija između dva procesa – generisanja znanja i njegove distribucije. U drugoj teorijskoj struji, kojoj pripadaju savremene interpretacije, težište proučavanja je na drugom procesu, odnosno na procesu društvene distribucije znanja. Makarti definiše znanje kao bilo koji ili svaki niz ideja i aktivnosti koje jedna ili druga društvena grupa ili društvo ljudi prihvata – ideje i aktivnosti koje se odnose na ono što oni prihvataju kao realno za sebe i druge (Makarti, 2015: 419).

Teorijski zaokret ka znanjima iz svakodnevnog života čine Piter Berger i Tomas Lukman koji pripadaju novijoj fenomenološkoj orijentaciji nastaloj na tradiciji Alfreda Šica (Alfred Schütz). Berger i Lukman smatraju da je znanje sve ono što se u nekom društvu prihvata kao takvo (Berger i Lukman, 2015: 386), s tim da različite vrste znanja imaju različit stepen legitimacije. Bergerova i Lukmanova teza smestila je problem znanja i realnosti unutar širokog polja značenjskih sistema. Njihova uticajna formulacija realnosti kao društvene konstrukcije usmerila je sociologiju znanja na ispitivanje različitih načina na koje ljudi stiču znanja o društvenim svetovima i sebi samima kao pripadnicima područja realnosti (Makarti, 2015).

Nova sociologija znanja bavi se vrstama simbola i znanja koji se koriste, načinom njihovog nastanka i transmisije, kao i načinom njihove povezanosti sa strategijama delanja. Time ona širi polje svog istraživanja baveći se ne samo sadržajem već i praksama znanja (Svidler i Arditi, 2015). Ovo fokusiranje na analize prakse predstavlja svojevrstni teorijski zaokret u društvenim naukama (Ristić, 2015). Šacki (Theodore Schatzki) navodi da centralno mesto analize zauzima poimanje praksi kao seta akcija. Zaokret prema praksama Svidlerova označava kao pomeranje istraživanja od apstraktnog nivoa sveta ideja i vrednosti ka onom što je materijalno i rutinsko, odnosno „ka dole“ (Swidler, 2005: 84). Međutim, komplementarno tome, dolazi i do pomeranja „na gore“, od analize ideja lokalizovanih u individualnoj svesti ka „bezličnim arenama diskursa“ (Ristić, 2015: 86; Swidler, 2005: 84).

Savremena sociologija znanja poima znanje u mnogo široj kategoriji, kategoriji kulture. Prema Makartijevoj, „kultura obuhvata različite tipove znanja, simbola i predstava koje ljudi koriste u različitim domenima svakodnevnog života“ (Makarti, 2015: 421). Pozivajući se na Gerca (Clifford Geertz), koji se u okviru svoje interpretativne antropologije zalaže za semiotički koncept smatrajući da kultura predstavlja mrežu značenja, Makartijeva navodi da sociologija znanja proučava dva aspekta. Prvi aspekt odnosi se na društveno stvaranje kulture, dok se drugi odnosi na njeno usvajanje, odnosno na proučavanje načina na koji kultura postaje sredstvo kojim ljudi „komuniciraju, ovekovečuju i razvijaju svoje znanje i formiraju stavove prema životu“ (Makarti, 2015: 410). Gercova interpretacija kulture umnogome je

uticala na razvoj sociologije znanja, što je naročito primetno u pristupima Makartijeve i Svidlerove (Swidler, 1986, Swidler, 2005).

Pristup kulturi kao alatu, En Svidler (Swidler, 1986) razvija kao kritiku modela socijalizacije zasnovanog na Parsonsonovoj adaptaciji Frojdovog pojma internalizacije. U suprotnosti sa klasičnim stanovištem, u okviru teorije kulture kao alata (tool-kit theory) ističe se da pojedinci ne usvajaju koherentne i strukturisane vrednosne sisteme, već se smatra da kultura oblikuje akciju tako što pruža repertoar navika, veština i stilova pomoću kojih pojedinci konstruišu strategije delovanja (Swidler, 1986:273).

Sociologija znanja više ne teži da objasni samo problem kako određeni svetovi generišu određene vrste znanja, već se bavi time kako znanja dospevaju u „dostupne zalihe znanja“ kod različitih grupa, klasa i zajednica (Makarti, 2015: 410). Dok je tradicionalna sociologija znanja bila usmerena na formalne sisteme ideja, nova sociologija znanja fokusira se i na neformalna znanja koja se stiču u svakodnevnom životu. U njenim okvirima ispituje se na koji način znanje doprinosi uspostavljanju društvenih hijerarhija i konstituisanju simboličkih granica i identiteta. U značajnoj meri, nova sociologija znanja posvećena je problemima društvene moći, gde se posebno temelji na radovima Mišela Fukoa (Michel Foucault) i njegovim shvatanjima da je moć utemeljena u praksama i da tehnike moći istovremeno predstavljaju oblike znanja (Fuko, 2012), kao i na radovima Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu) u kojima je argumentovano da se zahvaljujući znanjima reprodukuje sistem društvenih razlika (Bourdieu, 1973).

Savremeni kritički pristupi u sociologiji znanja, prvenstveno iz domena feminističke teorije, ukazuju na neophodnost uključivanja rodnosti u proučavanje procesa društvene konstrukcije i distribucije znanja. Baveći se produkcijom znanja u društvima poluperiferije kroz relacije znanja i roda, Marina Blagojević smatra da su neka od pitanja koje je neophodno postaviti: Ko i zašto proizvodi znanje i ko ima koristi od znanja? Takođe, jedno od značajnih istraživačkih pitanja bi trebalo biti i: Kakve su društvene, političke, ekonomske i lične posledice znanja koje imamo ili nemamo? (Blagojević, 2009: 21).

Na tragu Marksovog i Mahnajmovog nasleđa, u okviru feminističke epistemologije zastupa se stanovište da pripadnici grupa lišeni društvene moći razumevaju svet na drugačiji način od pripadnika dominantnih grupa. U tom smislu, isključenost žena iz javne sfere i procesa donošenja odluka (ili nedovoljna uključenost) povezana je i sa njihovim (ne)učestvovanjem u onome što se naziva univerzalno, analitičko, objektivno znanje (Svidler i Arditi, 2015; Štrangarić, 2019). Prema tome, problematizuje se povezanost znanja sa strukturama autoriteta u tom smislu da su muškarci, kao nosioci društvenog autoriteta, ti koji određuju šta je autoritativno znanje. S tim u vezi, istraživanja koja pripadaju okvirima feminističke orijentacije prevazilaze distinkcije klasične i nove sociologije znanja baveći se problemima rodne determinisanosti znanja (Svidler i Arditi, 2015).

## KRITIČKA TEORIJA KURIKULUMA

Domenu kritičkog stanovišta pripada marksistička orijentacija u obrazovanju za koju je teorijski okvir postavio francuski filozof Luj Altiser (Louis Althusser), označavajući obrazovni sistem kao državni ideološki aparat prilagođen potrebama vladajuće klase u kapitalističkom društvu. Obrazovanje prema Altiseru služi reprodukciji radne snage koja se postiže najpre procesom učenja veština koje su budućoj radnoj snazi potrebne, a zatim i reprodukcijom ideologije kojom se kapitalizam opravdava kao jedini mogući i legitimni poredak. Time pripadnici podređene klase prihvataju svoj položaj kao normalan i neizbežan postajući tehnički delotvorna i poslušna radna snaga (Altiser, 2012: 143–147).

Altiserov učitelj bio je Antonio Gramši (Antonio Gramsci), italijanski marksistički mislilac koji je kroz pojam hegemonije objašnjavao način na koji podređene klase u kapitalističkom društvu prihvataju ideologiju vladajuće klase. Vladajuća klasa se ne služi silom u nametanju svoje prevlasti, već se ona putem ideologije prihvata kao prirodno stanje stvari. U tom procesu prilagođavanja podređenih klasa dolazi i do otpora, tako da ovaj odnos moći i potčinjavanja u stvari predstavlja oblik pregovaranja (Gramši, 2012). Prema Gramšiju, u postizanju hegemonije vladajućih klasa ključni element predstavlja kontrola institucija koje u datom društvu proizvode i čuvaju znanje (Apple, 2012).

Najpoznatiji predstavnici kritičkog pristupa su Semjuel Bous i Herbert Gintis koji su u studiji *Školovanje u kapitalističkoj Americi* iz 1976. razvili teoriju korespondencije između obrazovanja i društvenih nejednakosti (Bowles & Gintis, 2002). Bous i Gintis smatraju da kapitalizam zahteva marljivu, prilagodljivu, poslušnu i visoko motivisanu radnu snagu, koja je unutar sebe previše podeljena i fragmentisana kako bi se oduprla autoritetu rukovodstva. Buduća radna snaga oblikuje se u okviru obrazovnog sistema putem skrivenog kurikuluma koji pomaže proizvodnji nekritičkih, pasivnih i poslušnih radnika i podstiče prihvatanje hijerarhije.

Sam pojam skrivenog kurikuluma prvi je upotrebio Filip Džekson (Jackson, 1990) u studiji *Život u učionici* (*Life in classrooms*), a njegova analiza različitih oblika prisile u školskoj strukturi pripada domenu funkcionalističke teorijske orijentacije.

Koncept skrivenog kurikuluma u empirijskim istraživanjima pogodniji je za primenu kvalitativne metodologije koja je usmerena na otkrivanje značanja koja društveni akteri pripisuju društvenim fenomenima i na izgradnju dubinskog razumevanja određenih aspekata društvenog života u kontekstu svakodnevnog života. Jedan od takvih primera je klasična etnografska studija Pola Vilisa iz 1977. godine (Willis, 2016) pod nazivom *Učiti za rad* (*Learning to Labor*) koja se bavi formiranjem kontraškolske kulture među momcima koji potiču iz radničkih porodica. Vilis pokazuje da se ovi momci, koje naziva „mangupima“, upravo kroz kontraškolsku kulturu kao proizvodom skrivenog kurikuluma, sistemski pripremaju za buduću ulogu fizičkih radnika.

Kritičkom pristupu pripadaju i tokovi takozvane nove sociologije obrazovanja čiji su najznačajniji predstavnici Pjer Burdije sa svojom teorijom društvene i kulturne reprodukcije u kojoj obrazovni sistem ima ključnu ulogu (Bourdieu, 1973) i Bazil Bernstajn koji uvodi pojam rekontekstualizacije (Bernstein, 2005) i čija teorija ima određenih sličnosti i dodirnih tačaka sa Burdijeovom. Sledeći Burdijea, Bernstajn smatra da su načela simboličke kontrole integrisane sa strukturama znanja u okviru obrazovnih institucija (Bernstein, 2005). Burdije i Bernstajn su u okvirima nove sociologije obrazovanja problematizovali znanje u smislu njegove konstrukcije i dostupnosti. Njihove analize usmerene su na načine na koje oblici znanja proizvode i održavaju društvene hijerarhije, odnosno načine ne koje znanja proizvode i održavaju obrasce društvenog i simboličkog uključivanja i isključivanja.

U razmatranju pedagoške prakse Bernstajn razlikuje vidljivu pedagogiju, koja se realizuje putem čvrste klasifikacije i čvrstih okvira i koja je karakteristična za staru srednju klasu, od nevidljive pedagogije koja se realizuje putem slabe klasifikacije i slabih okvira i koju primenjuje nova srednja klasa (Bernstajn, 2012: 123). Dok je način transmisije u vidljivoj pedagogiji eksplicitan i sa određenim kriterijumima, u nevidljivoj pedagogiji način transmisije je implicitan, a kriterijumi difuzni. Za ove dve vrste pedagogija važe različiti koncepti vremena, prostora i kontrole (Bernstajn, 2012).

Jedan od najznačajnijih doprinosa sociologiji obrazovanja je Bernstajnova analiza pedagoškog diskursa kroz distinkciju između ograničenog i razrađenog sistema znakova odnosno jezičkih kodova (Bernstajn, 1979). Bernstajn smatra da se u procesu socijalizacije društvene uloge uče kroz komunikaciju koja se vrši prema jednom od dva sistema. Deca iz radničkih porodica uglavnom koriste ograničeni kod, dok deca koja pripadaju srednjoj klasi dominantno usvajaju razrađeni kod. U obrazovnom sistemu, prednost imaju deca koja su razvila razrađeni kod jer im njihov leksički fond omogućava da bolje odgovore zahtevima formalnog obrazovanja i adaptiraju se na ambijent škole. To ne implicira da su deca iz radničkih porodica zbog svog govora inferiorna, niti da je njihov govor siromašan, već se on razlikuje od govora u okviru akademske kulture koja vlada u školskoj sredini.

Među savremenim kritičkim teoretičarima najznačajnijim smatra se Majk Epl. Prema Eplu, proučavanje obrazovnog znanja i principa njegove selekcije, organizacije i evaluacije predstavlja proučavanje u oblasti ideologije, a time analiza obrazovnog znanja predstavlja istraživanje onoga što se označava kao legitimno znanje od strane određene grupe u određenim institucijama u određenom istorijskom trenutku (Apple, 2012). Definisane onoga što je iz kulture najbolje zavisi od onih koji imaju moć da to definišu i konstruišu što za rezultat ima „selekciju i naglašavanje određenih značenja i praksi, dok se drugačija značenja i prakse zanemaruju, isključuju, razblažuju ili reinterpretiraju“ (Apple, 2012: 196).

Kritičkom stanovištu pripada i feministička orijentacija koja obrazovni sistem posmatra kao mehanizam putem koga se reprodukuju tradicionalne rodne uloge, što utiče na smanjivanje akademskog samopoštovanje kod devojčica i „uči ih neuspehu“ (Spender & Sarah, 1988), te se pripadnice ovog pristupa zalažu za transformisanje

patrijarhalnog znanja. Jukić navodi da je jedan od ključnih problema u istraživanjima veze između kurikuluma i roda upravo skriveni kurikulum, odnosno, otkrivanje načina na koji struktura i organizacija nastavnih aktivnosti i svakodnevni život u školi održavaju rodne nejednakosti. Pored toga, fokus je i na ispitivanju načina na koji rodne nejednakosti održavaju i otvoreni ili pisani kurikulumi (udžbenici, čitanke i ostali materijali koji se primenjuju u nastavi), kao i na rodnim obeležjima preferencija i postignuća učenika/ca u pojedinim nastavnim predmetima sa karakterističnom dihotomizacijom predmeta na „muške“ i „ženske“ (Jukić, 2013, prema: Baranović i sar., 2010).

Pored skrivenog, u okviru feminističke orijentacije iskristalisan je i pojam nultog kurikuluma (Dremel, 2017). Nulti kurikulum se odnosi na ono što je izvan školskog plana i programa, dakle, na ono što je izostavljeno. Nulti kurikulum ocenjuje se kao interpretativno koristan pri analizi rodnih nejednakosti, s obzirom da ono o čemu se ne uči takođe šalje određenu poruku i učestvuje u uspostavljanju hijerarhije znanja. Na taj način utemeljuje se epistemologija koja osvetljava društvenu uslovljenost znanja (Dremel, 2017; Štrangarić, 2019).

Fokus analize svih navedenih teoretičara je na latentnoj funkciji kurikuluma i to je njihova zajednička karakteristika. Krićka teorijska orijentacija temelji se na shvatanju da, iako normativne koncepcije legitimne kulture i legitimne vrednosti dopjevaju u kurikulum, u proizvodnji i održavanju društvenih nejednakosti, pored formalnog korpusa školskog znanja, učestvuje i skriveni sadržaj nastave (Apple, 2012: 195). Školsko znanje prema tome predstavlja ideološki proizvod koji doprinosi opravdavanju i održavanju ideologije dominantnih društvenih grupa, ali istovremeno i prikrija tu ulogu, prikazujući se kao neutralan. Skriveni kurikulum tako gradi mrežu implicitnih pretpostavki koje se nalaze se duboko u podsvesti i ne preispituju se.

Za razliku od krićke teorije, u okviru poststrukturalizma kurikulum se posmatra kao društvena konstrukcija. Dok krićka teorija ne odbacuje eksplicitno viđenje da postoje određeni oblici objektivnog znanja i temeljne istine, već se primarno bavi načinom na koji oni prikriveni interesima dominantnih grupa, poststrukturalizam negira mogućnost univerzalno istinitog znanja. Poststrukturalisti se fokusiraju na ispitivanje samog procesa proizvodnje znanja i njegovog odnosa sa moći. Atkinson navodi da moć koja je implicitna određenoj diskurzivnoj praksi ispoljava inkluzivnu i ekskluzivnu snagu i da u okviru takve prakse i diskursa učenici bivaju konstruisani kao moćni odnosno sposobni ili kao nemoćni odnosno manje sposobni (Atkinson, prema: Gevirc i Krib, 2012).

Na drugačijim pozicijama je treća značajna teorija nastavnog plana – teorija socijalnog realizma. Ovoj struji pripadaju Mur i Jang (Moore & Young, 2001) koji zastupaju antirelativistički i antiredukcionistički pristup, smatrajući da je važno baviti se onim znanjem koje prevazilazi neposredne uslove svoje proizvodnje i koje bi se iz tog razloga moglo označiti kao objektivno. Na sličnim pozicijama je i Neš (Nash, 1990) koji prihvata Burdijeovo viđenje da škola učestvuje u simboličkom nasilju, ali koji takođe naglašava da se treba fokusirati na nearbitralni element školskog kurikuluma.

Neš zaključuje da je u razmatranju kulturne arbitarnosti potrebno biti oprezan. S obzirom da nastaje u određenom društveno-istorijskom kontekstu, pedagogija jeste arbitrarna, ali to ne implicira njeno strogo redukovanje na odnose moći. Iz tog razloga nastaje distinkcija između arbitarnosti i nužnosti školske kulture. Nužnost školske kulture podrazumeva da koliko god škole bile različite u različitim društvima i istorijskim kontekstima, koliko god se međusobno razlikovale i u okviru istog društva u istom istorijskom periodu i koliko god bile arbitrarne i naklonjene dominantnim društvenim grupama i njihovoj kulturi, ipak vrše prenos univerzalnih i nužnih znanja i veština. Tako je, prema Nešu, moguće govoriti o jedinstvenosti školske kulture i univerzalnoj pedagogiji.

## ZAKLJUČAK

Na osnovu navedenih teorijskih orijentacija Gevirc i Krib smatraju da implikacije za evaluaciju i planiranje kurikuluma treba da predstavljaju pokušaj balansiranja društvenih hijerarhija i da su u tom procesu sva tri dominantna pristupa relevantna i vitalna jer nude odgovore na pitanja koja se pri konstrukciji kurikuluma moraju postaviti. To je najpre pitanje načina na koji kurikulum reprodukuje društvene nejednakosti, kojim se bavi kritička teorija. Zatim, pitanje načina na koji kurikulum marginalizuje i isključuje određene grupe ne priznajući im identitet, vezano za pristup poststrukturalizma. I poslednje značajno pitanje je na koji način kurikulum obuhvata temeljno znanje o svetu koje je vredno samo po sebi, a koje je povezano sa teorijom socijalnog realizma (Gevirc i Krib, 2012: 200–201).

Gramši smatra da se zadatak u dostizanju antihegemonijskog obrazovanja ne ogleda u rušenju i odbacivanju elitnog znanja, već u rekonstruisanju njegovih formi i sadržaja kako bi ono služilo u zadovoljavanju društvenih potreba i podsticalo društveni napredak. Na toj osnovi Epl smatra da sociologija obrazovanja ne treba da se upusti u nešto što bi se okarakterisalo kao „intelektualno samoubistvo“ već je potrebno razviti intelektualne i pedagoške veštine u bavljenju istorijskim, epistemološkim i političkim pitanjima koja su uključena u legitimizaciju onoga što se smatra važnim znanjem (Apple, Ball & Gandin, 2010: 6).

Kada je u pitanju skriveni kurikulum, Epl smatra da je moguće koncipirati implikacije za programske politike i školsku praksu koje bi poslužile kao određena protivteža. Ove implikacije bi bile posebno primenljive u domenu društvenih nauka. Najpre, Epl navodi da je od suštinskog značaja naglašavati organizovani skepticizam, normu koju je u nauci koju je postavio Robert Merton. Posebnu pažnju trebalo bi posvetiti konceptualnim revolucijama, odnosno sukobima i kompeticiji među naučnicima koje dovode do promena paradigmi i progressa u nauci. U nastavi društvenih nauka, osim teorijske orijentacije funkcionalizma koja se temelji na konsenzusu i održavanju stabilnosti, potrebno je osvetliti i drugu stranu društvene stvarnosti, a to je sveobuhvatno proučavanje sukoba i disharmonije u društvu koji doprinose sistemskim društvenim promenama i reorganizaciji institucionalnih okvira. U toj oblasti potrebno

je primeniti komparativni pristup – na primer, uporedno proučavanje revolucija, pokreta i borbi za jednaka prava različitih marginalizovanih društvenih grupa u različitim društvima i različitim istorijskim periodima (Apple, 2012).

Epl takođe smatra i da je u domenu programske politike potrebno razmotriti mogućnost angažovanja učenika u procesu artikulacije i razvoja paradigmi u okviru svakodnevnog života u školi kako bi oni stekli uvid u sopstvene kompetencije za osporavanje hegemonijskih uslova (Apple, 2012). Ovakav stav blizak je stanovištu kritičkog konstruktivizma u pedagogiji koji se fokusira na ulogu društvenog i kulturnog okruženja u procesu kreiranja znanja (Milutinović, 2015) i sugeriše kritičku refleksiju obrazovnih institucija i praksi, kako sa stanovišta nastavnika tako i sa stanovišta učenika koji se tim putem osposobljavaju za aktivnu participaciju u društvu.

## LITERATURA

- Altiser, L. (2012). Ideologija i državni ideološki aparati (beleške za jedno istraživanje). U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 143–147). Beograd: Službeni glasnik.
- Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M., Ball, S. & Gandin, L. (Ed.) (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Berger, P., i Lukman, T. (2015). Problem sociologije znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 384–401). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski grafičko-izdavački zavod.
- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London and New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2012). Klase i pedagogije: vidljive i nevidljive. *Reč*, 82, 123–152.
- Blagojević, M. (2009). *Knowledge Production at the Semiperiphery. A Gender Perspective*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71–112). London: Tavistock.
- Bowls, S., & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3–30.
- Dremel, A. (2017). Rodna ravnopravnost, obrazovanje i nulti kurikulum. U: *Struktura i dinamika društvenih nejednakosti: VI Nacionalni sociološki kongres hrvatskog sociološkog društva – knjiga sažetaka* (str. 34). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Fuko, M. (2012). *Moć/Znanje: odabrani spisi i razgovori 1972–1977*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Gevirc, Š., i Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.

- Gramši, A. (2012). Hegemonija, intelektualci i država. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik* (str. 148–154). Beograd: Službeni glasnik.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jukić, R. (2013). Ženska pedagogija i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62(4), 541–558.
- Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Makarti, D. (2015). Šta je znanje? U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje*. (str. 402–425). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Manhajm, K. (1978). *Ideologija i utopija*. Beograd: Nolit.
- Marks, K., i Engels, F. (2015). Društvena proizvodnja svesti. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 29–51). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437–451.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461.
- Nash, R. (1990). Boudieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.
- Ristić, D. (2015). *Značenja delanja: sociološka analiza diskurzivnih praksi ideologije – doktorska disertacija*. Univezitet u Novom Sadu: Filozofski fakultet.
- Spender, D., & Sarah, E. (Ed.) (1988). *Learning to Lose: Sexism in Education*. London: Women' Press.
- Svidler, E., i Arditi, H. (2015). Nova sociologija znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje* (str. 426–464). Novi Sad: Mediterran publishing.
- Swidler, A. (1986). Culture and Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286.
- Swidler, A. (2005). What anchors cultural practices. In: T. R. Schatzki, K.K. Cetina and E. Von Savigny. *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 83–102). London and New York: Routledge.
- Štrangarić, S. (2019). Socioekonomski i rodni aspekti kulturnog kapitala i primene znanja kod srednjoškolske populacije: studija slučaja. *Sociologija*, 61(3): 389–405
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Willis, P. (2016). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Routledge.
- 

## SCHOOL KNOWLEDGE AND HIDDEN CURRICULUM – A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

**Summary:** The most important sociological approaches in the area of studying curriculum are presented in this paper. Our focus is specifically on a critical approach, where curriculum is observed as means of reproduction of social inequalities. Also, for deeper understanding of those



social phenomena, the necessity of connecting sociology of knowledge and sociology of education is implied. We argue that the concept of hidden curriculum is a relevant and adequate frame for examining the process of transferring knowledge in school system, while reflexivity towards social hierarchies and hegemonic aspects is an important step in policy making.

**Keywords:** curriculum, critical approach, education, knowledge



---

## МЕТОДИКА НАСТАВЕ

---

NENA A. VASOJEVIĆ<sup>1</sup>

IVANA VUČETIĆ

SNEŽANA KIRIN

Inovacioni centar

Mašinskog fakulteta u Beogradu

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 37.013.31:37.018.43]:

373.3-051(497.11)

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.27-38

### PROFILI NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA U SRBIJI PREMA OPREDELJENJU ZA NASTAVNI MODEL TOKOM PANDEMIJE COVID-19<sup>2</sup>

**Rezime:** Kvalitet nastavnog procesa u velikoj meri zavisi od nastavnika i njihovih kvalifikacija – uloga nastavnika je veoma značajna za uspešnu implementaciju novih nastavnih metoda. Ovaj rad je deo kvantitativne studije ispitivanja iskustva nastavnika osnovnih škola u Srbiji o radu u modelu *onlajn* nastave realizovanom tokom pandemije COVID-19, u poređenju sa tradicionalnim modelom nastave. Cilj rada je da se na osnovu iskaza i stavova nastavnika sagleda i definiše profil nastavnika u odnosu na izbor nastavnog modela koji im više odgovara za rad: profil nastavnika koji preferiraju isključivo tradicionalni model nastave i profil nastavnika koji preferiraju *onlajn* model nastave ili ne prave razliku u radu između ova dva nastavna modela. Pretpostavka je bila da će nastavnici koji imaju manje godina radnog staža, više stručnog usavršavanja i viši stepen obrazovanja preferirati *onlajn* model nastave. Za potrebe istraživanja konstruisan je *onlajn* upitnik iz dva dela. Prvi deo upitnika odnosio se na socio-demografske podatke, a drugi na karakteristike nastavnog procesa u zavisnosti od primenjenog modela. Za procenu uticaj prethodnih obuka na izbor preferiranog modela nastave korišćen je t-test nezavisnih uzoraka. Istraživanje je sprovedeno tokom januara i februara 2021. godine. Uzorak istraživanja činilo je 609 predmetnih nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da izbor tradicionalnog ili *onlajn* nastavnog modela zavisi od toga koliko se nastavnik oseća kompetentnim za izvođenje *onlajn* nastave i od dužine trajanja prethodne obuke u okviru redovnog stručnog usavršavanja iz oblasti IKT-a. Rezultati istraživanja samo su delimično potvrdili početnu pretpostavku.

**Cljučne reči:** tradicionalna nastava, *onlajn* nastava, profil nastavnika, kompetencije, COVID-19

---

---

1 nenavasojevic@hotmail.com, nvasojevic@mas.bg.ac.rs

2 Studija je realizovana uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, prema Sporazumu o realizaciji i finansiranju naučno-istraživačkog rada NIO za 2021. godinu.

## Uvod

Ovaj rad je deo šire kvantitativne studije koja se bavi ispitivanjem iskustva nastavnika osnovnih škola u Srbiji tokom realizovanja *onlajn* nastave u periodu pandemije COVID-19, u poređenju sa tradicionalnim modelom nastave. U ovom radu biće prikazani rezultati istraživanja koji uključuju prikaz i interpretaciju stavova predmetnih nastavnika.

Proglašenjem vanrednog stanja usled pandemije COVID-19<sup>3</sup> obrazovni sistem u Srbiji prvi put se našao pred izazovom da celokupni obrazovni sistem („full-time“) bude preorijentisan na *onlajn* učenje na daljinu. Ovaj nastavni model razvijen je za kratko vreme i u početku se sprovodio sa ograničenim resursima (Vasojević i sar., 2020). Uvedeni *onlajn* nastavni model zasnivao se na upotrebi različitih veb-platformi (od eng. „World Wide Web“ ili samo veb), kojima su učenici i nastavnici mogli besplatno da pristupe. Autori relevantnih naučnih izvora posebno ističu značaj metodološke pripreme pedagoga, koja u velikoj meri može uticati na efikasnost obrazovnog procesa tokom digitalizovanja nastave (Pavlović i sar., 2021).

Promene sa kojima se, usled prelaska na *onlajn* nastavu, suočavaju kako obrazovne institucije, tako i sami nastavnici, zahtevaju posebnu spremnost nastavnika i razvijanje sposobnosti kako bi se što uspešnije prilagodili novom načinu izvođenja nastave. Vaspitno-obrazovna uloga nastavnika u savremenoj nastavi je sve složenija i značajnija. Nastavnik ima obavezu da u svom radu prati promene u cilju unapređivanja i osavremenjivanja nastavnog procesa i podrške aktivnosti učenika.

## PROMENA ULOGE NASTAVNIKA U SKLADU SA DRUŠTVENIM RAZVOJEM

Razvoj tradicionalne škole trajao je nekoliko vekova. Sa razvojem društva menjala su se i obrazovne institucije. Uloga nastavnika u tradicionalnoj školi zasniva se na prenošenju znanja, kontroli i proceni usvojenih znanja i postavljanju jasnih granica u ponašanju učenika u razredu (Lasić, 2015). Njegova uloga kao posrednika između nastavnih sadržaja i učenika je svedena na aktivnosti koje se najčešće sprovode kroz verbalnu komunikaciju. Uvođenjem novih tehnologija u nastavu menja se dinamika nastavnog procesa i beleže mnoge prednosti. Nastavni sadržaj predstavljen na ovaj način podstiče učenike da aktivno učestvuju u nastavi, čime se uvećava verovatnoća da će naučen sadržaj biti trajno zapamćen i efektivno primenjen u budućnosti, odnosno obezbeđuje bolje funkcionalno znanje (Wang, 2011; Maksimović i Osmanović, 2018).

Za razliku od tradicionalne nastave koja više računa vodi o nastavnom gradivu nego o učeniku i načinu usvajanja tog gradiva, savremena škola „zahteva“

---

<sup>3</sup> Odlukom Vlade RS dana 15.3.2020. godine stupila je na snagu *Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokoškolskim ustanovama (Službeni glasnik RS, br. 30/2020)*. Učenici su novu školsku godinu (2020/21) započeli u školi, kroz neposredan obrazovno-vaspitni rad. Međutim, loša epidemiološka situacija zahtevala je primenu oba modela.

diferencijaciju nastave i individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada kako bi se što uspešnije realizovali ciljevi društva (Šejtanić, 2009). I pored ubrzanog menjanja društva, u školama se uglavnom insistira na gotovim znanjima i verbalizovanom učenju, što za današnje vreme nije dovoljno, već je neophodno razvijati opšte (ključne) kompetencije (Zobenica i Stipančević, 2018: 109). U praksi nastavnici teško prihvataju promene, nova pedagoška saznanja i tehničko-didaktičke modele. Nerazumevanjem potrebe za prilagođavanjem savremenom društvenom diskursu, vaspitno-obrazovne institucije insistiraju da se stvari rade na stare proverene načine (pravilo „dobre prakse“) (Zobenica i Stipančević, 2018). Da bi se obrazovni sistem modernizovao i pratio savremene društvene tokove, koji uključuju rasprostranjenu upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija, mora se menjati praksa unutar obrazovnih institucija, što podrazumeva i promenu uloge nastavnika i zahteva razvoj novih kompetencija (Al-Ababneh & Alrhaimi, 2020).

Nekada se mislilo da ubrzan razvoj tehnologije i nauke i primena savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija ugrožava poziciju nastavnika. Rezultati relevantnih pedagoških i psiholoških istraživanja tvrde suprotno. Ističu se stavovi da je nastavnik ključni nosilac globalnih promena (Ivić i saradnici, 2001), u centru obrazovne reforme, i da je neophodna rekonstrukcija njegove dosadašnje uloge, koja podrazumeva uključivanje u savremene tokove i sticanje odgovarajućih znanja i sposobnosti (Zobenica i Stipančević, 2018). Nova uloga nastavnika podrazumeva više segmenata: pedagoški, socijalni, menadžerski i tehnički (Florence et al., 2019).

Danas nastavnik nije samo predavač i evulator, već i *planer, istraživač, organizator, vodič, inovator, programer, vaspitač*. Pojava novih nastavnih modela (pre svega *onlajn* modela) i promena uloge nastavnika zahtevaju određene kompetencije i sposobnosti za izvođenje nastave u novim uslovima.

Podučavanja u tradicionalnom i *onlajn* kontekstu, iako slični procesi, poseduju i određene specifičnosti po kojima se razlikuju. Dosadašnje studije pokazuju da je, kao i u tradicionalnoj školi, uloga nastavnika od presudnog značaja za kvalitet *onlajn* nastave (Sun & Chen, 2016). Zbog toga je važno da nastavnici budu osposobljeni da uspešno prilagode način predavanja i pedagoške tehnike tradicionalne nastave *onlajn* nastavi. Da bi uspešno integrisali digitalne tehnologije u nastavni proces, nastavnici moraju dobro da vladaju veštinama u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija (Suárez-Rodríguez, et al., 2018). Kao jedan od važnih preduslova uspešne implementacije inovacija u nastavu i primene novih didaktičkih metoda, ističe se kontinuirana obuka nastavnog kadra u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija (Sharif, Marouf, et al., 2004).

Studije koje se bave poređenjem učinka *onlajn* učenja i tradicionalne nastave pokazuju da *onlajn* nastava može biti podjednako uspešna kao tradicionalna nastava ukoliko se koriste odgovarajući nastavni metodi i tehnologije (Ristić i Mandić, 2017; Vučetić i sar., 2020). Takođe, pokazalo se i da uspešnost implementacije IKT-a u praksi zavisi od pola, starosti, nivoa obrazovanja nastavnika i mogućnosti funkcionalne

primene, ali prethodne studije nisu podrobno razmatrale uticaj ovih faktora na obuku nastavnika (Almerich, et al., 2011).

Cilj ovog rada je da se na osnovu iskaza i stavova nastavnika sagleda i definiše profil nastavnika kojima za rad odgovara isključivo tradicionalni model nastave, i profil nastavnika koji preferiraju *onlajn* nastavni model ili ne prave razliku u radu između ova dva nastavna modela. Predmet istraživanja su iskustva nastavnika osnovnih škola u Srbiji o radu u modelu *onlajn* nastave, realizovanom u periodu pandemije COVID-19, u poređenju sa tradicionalnim modelom nastave.

## METOD ISTRAŽIVANJA I IZVORI PODATAKA

Za potrebe ovog empirijskog istraživanja konstruisan je instrument za ispitivanje stavova nastavnika u skladu sa definisanim ciljevima i zadacima istraživanja. Upitnik se sastojao od 12 pitanja, koja su se odnosila na socio-ekonomske faktore i 16 pitanja kojim su ispitivana iskustava i stavovi nastavnika o organizaciji nastave u *onlajn* i tradicionalnom modelu nastave.

### Opis uzorka

U istraživanju je učestvovalo 609 nastavnika predmetne nastave iz različitih gradova u Srbiji<sup>4</sup>. S obzirom na pol, uzorak nije bio ujednačen (24,5% ispitanika muškog pola i 75,5% ispitanika ženskog pola). Posmatrano prema godinama radnog staža, najbrojniji su bili nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža (41,5%), a potom nastavnici koji imaju do 10 godina radnog staža (31%). Najveći broj nastavnika koji su učestvovali u istraživanju radio je u gradsko-prigradskim školama (66,4%). Posmatrano prema naučnim oblastima u kojima su se obrazovali i koje predaju u školi, 47% ispitanika pripada prirodno-matematičkim naukama (Tabela br. 1).

Tabela 1. Karakteristike ispitanika

Pol	N	%
Muški	149	24,5
Ženski	460	75,5
$\Sigma$	609	100.0
Godine radnog staža	N	%
do 10	193	31,7
11–20	253	41,5
21–30	120	19,7
preko 30	43	7,1
$\Sigma$	609	100.0
Obrazovanje	N	%

Viša škola	32	5,3
Akadske studije	299	49,1
Master	269	44,2
Doktorske	9	1,5
$\Sigma$	609	100,0
Naučna oblast	N	%
Prirodno-matematičke	286	47
Društveno-humanističke	226	37,1
Umetnost	61	10
Sport	36	5,9
$\Sigma$	609	100
Sredina u kojoj se nalazi škola	$\Sigma$	%
Blizina centra grada	213	35
Širi centar grada	126	20,7
Prigradski urbanizovani deo	65	10,7
Prigradski seoski deo	36	5,9
Seoska sredina	169	27,8
$\Sigma$	609	100

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

S obzirom na definisan cilj i predmet istraživanja, nastavnike smo posmatrali kao dve grupe formirane prema varijabli – *koji model nastave Vam više odgovara za rad*.

*Opis karakteristika nastavnika koji su se opredelili za tradicionalni model nastave*

Prvu grupu činili su nastavnici koji su se opredeli isključivo za *tradicionalni model nastave* (N=493). S obzirom na pol, ova podgrupa prati ceo uzorak tako da je u njemu 25,6% ispitanika muškog pola i 74,4% ispitanika ženskog pola. S obzirom na godine starosti, najbrojniji su ispitanici iz srednje starosne kategorije (od 41 do 50 godina), koji čine 42,2% ispitanika; u starosnoj grupi od 31 do 40 godina ima 31% ispitanika; preko 50 godina starosti je 20,7% i do 30 godina starosti ima 6% ispitanika. Posmatrano prema godinama radnog staža, najbrojniji su nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina radnog staža (39,4%), a potom slede nastavnici koji imaju do 10 godina radnog staža (33,9%), dok u kategoriju od 21 do 30 godina radnog staža spada 18,7% i najmanji procenat ispitanika ima preko 30 godina radnog staža (8,1%).

U odnosu na geografsku pripadnost, najveći broj nastavnika je radio u gradskim i prigradskim školama. U školama koje se nalaze u užem centru grada radilo je 35,3% nastavnika, 20,3% je radilo u školama u širem centru grada, u prigradskom urbanizovanom delu 11,2%, a svega 26,6% u selu i 6,7% u prigradskom seoskom delu.

Posmatrano prema naučnim oblastima u kojima su se obrazovali i koje predaju u školi: 46,2% pripada prirodno-matematičkim naukama, 36,9% društveno-humanističkim naukama, 9,9% umetnosti, a 6,9% sportu i fizičkom i zdravstvenom vaspitanju.

Nastavnici koji su se opredelili isključivo za tradicionalni model nastave kao najviši nivo obrazovanja najčešće imaju osnovne akademske studije (48,1%), 45,5% nastavnika ima završene master akademske studije, doktorske studije 1% i višu školu 5,5%. U trenutku ispitivanja najveći broj nastavnika (41,2%) predavao je u sva četiri razreda (od 5. do 8. razreda), u dva razreda je predavalo je 21,5% nastavnika, u samo jednom razredu predavalo je 20,5% i u tri razreda predaje 16,8%.

*Opis uzorka nastavnika koji su se opredelili za onlajn model nastave ili im je svejedno po kom nastavnom modelu rade*

Drugu grupu (N=116) činili su nastavnici koji su opredelili za *onlajn* model nastave ili im je svejedno po kom nastavnom modelu rade,<sup>5</sup> od kojih je 80,2% bilo ženskog pola i 19,8% ispitanika muškog pola. S obzirom na godine starosti, najbrojniji su bili ispitanici iz srednje starosne kategorije (41–50), koji čine 39,1% ispitanika, između 31 i 40 godina je imalo 33,9%, preko 50 godina je imalo 18,7% i do 30 godina starosti je imalo 8,3% ispitanika. Ako uzorak posmatrano prema godinama radnog staža, najbrojniji su bili nastavnici koji su imali od 11 do 20 godina radnog staža (50,9%), a zatim nastavnici koji su imali od 21 do 30 godina radnog staža (24,1%), dok je u kategoriju do 10 godina spadalo 22,4% ispitanika. Najmanji procenat ispitanika je imao preko 30 godina radnog staža (2,6%).

Najveći broj nastavnika je radio u gradskim i prigradskim školama: 33,6% škola nalazi se u užem centru grada, 22,4% u širem centru grada, u prigradskom urbanizovanom delu 8,6%, a svega 6,7% u prigradskom seoskom delu, dok 32,8% radi u seoskim školama.

Posmatrano prema naučnim oblastima u kojima su se obrazovali i koje predaju u školi: 50,2% ispitanika pripada prirodno-matematičkim naukama, 37,9% društveno-humanističkim naukama, 10,3% umetnosti, a 1,7% sportu i fizičkom i zdravstvenom vaspitanju. Kao najviši stepen obrazovanja nastavnici su u najvećem broju imali završene osnovne akademske studije (53,4%); 38,3% nastavnika je imalo završene master akademske studije; doktorske studije 3,4% i višu školu 4,3% nastavnika. U trenutku ispitivanja najveći broj nastavnika je predavao u sva četiri razreda (od 5. do

<sup>5</sup> Ispitanike koji su se opredelili za opciju *nema razlike*, posmatrali smo zajedno sa ispitanicima iz grupe *onlajn model*, jer se u prvoj grupi nalaze ispitanici koji isključivo preferiraju samo tradicionalni model nastave.



8. razreda – 53,4%), a 25,9% nastavnika je predavalo u dva razreda, dok je procenat nastavnika koji su predavali u jednom i u tri odeljenja ujednačen, po 10,3% nastavnika.

Na osnovu prikupljenih podataka o samoproceni nastavnika koji preferiraju isključivo tradicionalni model nastave, kao i onih koji su se opredelili za *onlajn* model nastave ili im je svejedno u kom nastavnom modelu rade – definisane su dve perspektive, tj. dva profila nastavnika i izdvojene kompetencije po kojim se oni razlikuju.

### *Profili nastavnika u zavisnosti od (samo)procene*

U zavisnosti od opredeljenja nastavnika za određeni nastavni model, izvršena je procena svojstava nastavnog procesa od strane nastavnika u obe skupine – grupe nastavnika koji preferiraju isključivo tradicionalni nastavni model (T) i grupe nastavnika koji preferiraju *onlajn* nastavni model ili im je svejedno u kom nastavnom modelu rade (O), Tabela 2.

*Tabela 2. Samoprocena nastavnika: tradicionalni – onlajn model nastave*

		Tradicionalna nastava	<i>Onlajn</i> nastava	Nema razlike	Ukupno
Veći kvalitet nastave	T	95,9	1,0	3,0	100
	O	54,3	6,0	39,7	100
Veći intezitet nastave	T	88,6	4,9	6,5	100
	O	37,9	19,0	43,1	100
Više vremena za administrativnu pripremu	T	19,1	46,5	34,5	100
	O	18,1	31,9	50,0	100
Priprema nastave zahteva više vremena	T	17,8	57,8	24,3	100
	O	11,2	53,4	35,3	100
Organizovanje grupnog rada učenika	T	84,2	6,3	9,5	100
	O	73,3	12,9	13,8	100

T= tradicionalni nastavni model (%), O= *onlajn* nastavni model (%)

Posmatrano na nivou celog uzorka, oko 96% ispitanika u grupi opredeljenih za tradicionalni nastavni model smatra da je nastava kvalitetnija kada se primenjuje ovaj model, dok isto smatra oko 54% ispitanika u grupi nastavnika čiji je izbor bio *onlajn* nastavni model ili im je svejedno u kom nastavnom modelu rade.

Što se tiče intenziteta nastave, ogromna većina ispitanika koji preferiraju tradicionalni tip nastave (88,6%), smatra tradicionalnu nastavu intenzivnijom u odnosu na *onlajn* nastavu. Najveći procenat ispitanika (43,1%) čiji je izbor bio *onlajn* nastava

ili im je svejedno o kom tipu nastave se radi, smatra da nema razlike u intenzitetu nastave između ova dva nastavna modela.

U pogledu vremena koje zahtevaju administrativne pripreme nastave, rezultati su ujednačeni za obe grupe nastavnika. Tradicionalni nastavni model je ocenjen kao zahtevniji od strane približno istog procenta u obe grupe nastavnika (19,1% i 18,1%). *Onlajn* nastavni model je ocenjen kao zahtevniji u pogledu administracije od strane 46% nastavnika koji preferiraju tradicionalni tip nastave, u odnosu na oko 32% onih koji biraju *onlajn* nastavu. Čak 50% nastavnika koji biraju *onlajn* nastavu smatra da nema razlike u administrativnim obavezama između ova dva nastavna modela.

Obe grupe smatraju da *onlajn* nastava zahteva više izdvojenog vremena za pripremu časa (57,8% i 53,4%).

Kooperativni model učenja lakše je organizovati kada se nastava realizuje na tradicionalan način u školi smatra 84,2% nastavnika koji preferiraju tradicionalnu nastavu, nasuprot 73,3% onih koji preferiraju *onlajn* nastavu. Pri tumačenju ovih rezultata treba imati na umu složnost fenomena kooperativnog učenja. Potrebno je primeniti različite kriterijume prilikom formiranja kooperativnih grupa, a pritom i zadovoljiti druge organizacione zahteve kooperativnog učenja koji to znanje treba da u situaciji učenja učine funkcionalnim, deljivim, a zatim i da ga unaprede. Takođe, po kom će se kriterijumu učenici grupisati zavisi od prirode predmeta (Vasojević, 2011).

Da bi se ustanovilo da li postoji statistička razlika između stavova nastavnika o tradicionalnom i *onlajn* nastavnom modelu, posmatrali smo varijable: *Kompetencije za onlajn nastavu*; *Starost*; *Iskustvo*; *Edukacija i trajanje obuke*. T-test nezavisnih uzoraka pokazuje da nastavnici u zavisnosti od kompetencija za izvođenje *onlajn* nastave (*Kompetencije za onlajn nastavu*,  $t=-8,798$ ,  $p<0,001$ ) i trajanja prethodne obuke u oblasti primene informaciono-komunikativnih tehnologija (*Edukacija i trajanje obuke*,  $t=-3,012$ ,  $p=0,003$ ) – različito vrednuju tradicionalni i *onlajn* model nastave. To znači da izbor tradicionalnog ili *onlajn* nastavnog modela zavisi od toga koliko se nastavnik oseća kompetentnim za izvođenje *onlajn* nastave i od dužine trajanja prethodne obuke za *onlajn* nastavu koju je pohađao.

## DISKUSIJA

Rezultati istraživanja pokazali su da u odnosu na iskustva nastavnika tokom rada u *onlajn* nastavnom modelu za vreme pandemije postoji razlika u stavovima o načinu i kvalitetu rada u *onlajn* i tradicionalnoj nastavi. Dakle, da postoje nastavnici koji preferiraju tradicionalni nastavni model, i nastavnici koji preferiraju *onlajn* nastavni model ili im je svejedno u kom nastavnom modelu rade. Takođe, pokazalo se da na izbor nastavnog modela utiče to koliko se nastavnik oseća osposobljenim za podučavanje u tom nastavnom modelu, odnosno kolike su, prema samoproceni sposobnosti, njegove kompetencije da sprovodi taj vid nastave, što zapravo zavisi od osposobljenosti nastavnika za izvođenje *onlajn* nastave i dužine trajanja prethodne IKT obuke. Ova saznanja odgovaraju saznanjima prethodnih studija o vezi između

samoprocene sposobnosti i uspešnosti primene datih veština u praksi (Buchanan, et al., 2013). Nastavnici koji svoje kompetencije u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija ocenjuju kao visoke, u većoj meri primenjuju IKT u nastavi (Suárez-Rodríguez, et al., 2018). Takođe, odgovaraju saznanjima studija koje ističu važnost obuke nastavnika u oblasti IKT-a, čiji rezultati pokazuju da nastavnici koji nisu pohađali obuku u ovoj oblasti u neznatnoj meri koriste IKT u nastavi, kao i studija koje ističu važnost osposobljavanja nastavnika kroz primenu naučenog u praksi, kako se pokazalo da je za uspešan ishod obuke neophodna mogućnost primene u praksi (Di Pietro et al., 2008).

U odnosu na karakteristike nastavnika koji preferiraju tradicionalni ili *onlajn* nastavni model, dobijeni su sledeći rezultati:

U odnosu na varijablu pola, više žena se opredeljuje za drugi model (*onlajn ili nema razlike*) nastave ( $\bar{Z} = 80,2\%$ ). Starosna kategorija i radno iskustvo ne utiču na izbor preferiranog modela nastave ( $T = 73,2\%$  nastavnika starosne kategorije 31–50 godina i 73% koji preferiraju *onlajn* model nastave, dok statistički značajnih razlika nema u zavisnosti od geografskog položaja škole). S obzirom na naučne oblasti, za *onlajn* nastavu se izjasnilo više nastavnika koji pripadaju prirodno-matematičkim naukama (50,2%), nasuprot 46% nastavnika koji su preferirali tradicionalni model nastave. Tradicionalni model nastave je preferiralo više nastavnika koji predaju fizičko i zdravstveno vaspitanje, što se može shvatiti kao očekivano jer je reč o specifičnom vaspitno-obrazovnom području i za ostvarivanje ciljeva i zadatka nastave potrebno je obezbediti posebne uslove (oprema, prostor, sprave, rekvizitima, kao i praćenje nastavnika).

Postoji razlika u odnosu na varijablu broja razreda u kojima su nastavnici predavali. Znatno veći procenat nastavnika koji predaju u sva 4 razreda se opredelio za *onlajn* nastavu (53,4%), nasuprot 41,2% nastavnika koji su se opredelili za tradicionalni model.

U pogledu kvaliteta nastave, skoro svi nastavnici koji preferiraju tradicionalni nastavni model smatraju ovaj model boljim, dok samo polovina onih koji preferiraju *onlajn* nastavni model smatraju *onlajn* model boljim. U pogledu intenziteta nastave, skoro 90% nastavnika koji preferiraju tradicionalni nastavni model smatra da tradicionalna nastava podrazumeva veći intenzitet nastave, dok manje od polovine nastavnika koji preferiraju *onlajn* nastavni model smatra ovaj vid nastave intenzivnijim. U pogledu administrativnih priprema i pripreme časa, stavovi i mišljenja nastavnika iz obe grupe su prilično ujednačeni – nastavnici iz obe grupe smatraju da je *onlajn* nastavni model zahtevniji po pitanju vremena. Ovo je u skladu sa saznanjima prethodnih studija koje su pokazale da realizacija *onlajn* nastave zahteva više vremena (Sun & Chen, 2016), kao i saznanjima studija koje ističu da je potrebno da nastavnici ulože više vremena u pripremu nastavnog materijala (Vučetić i sar, 2020). U pogledu organizacije grupnog rada učenika, velika većina nastavnika iz obe grupe smatra da tradicionalni model nudi bolje uslove za zajednički rad učenika, što se donekle poklapa sa teorijskim istraživanjima (Vasojević, 2011).

## ZAKLJUČAK

U kontekstu savremene škole, imajući u vidu rasprostranjenost informaciono-komunikacionih tehnologija i prepoznate prednosti njihove implementacije u nastavni proces, može se zaključiti da bi razvoj obrazovnog sistema trebalo da se oslanja na prednosti savremenih digitalnih tehnologija, koje bi omogućile aktivnije učestvovanje učenika u nastavi i bolje usvajanje funkcionalnog znanja. Rezultati istraživanja pokazali su da, nezavisno od načelnog opredeljenja za tradicionalni ili *onlajn* nastavni model – kada je u pitanju kvalitet nastave, velika većina nastavnika daje prednost tradicionalnom nastavnom modelu. Takođe, pokazano je da stavovi nastavnika i izbor nastavnog modela koji preferiraju zavisi od toga koliko se nastavnik oseća kompetentnim za izvođenje *onlajn* nastave, kao i od dužine trajanja prethodne obuke za rad u *onlajn* nastavi. Možemo zaključiti da je za uvođenje informaciono-komunikacionih tehnologija i poboljšanje kvaliteta nastavnog procesa, odnosno za kvalitetnu primenu *onlajn* nastavnog modela, potrebno sprovesti sistematičnu i svrsishodnu obuku nastavnog kadra.

## LITERATURA

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., Belloch, C., & Rosa, M. B. (2011). Training needs of teachers in ICT: training profiles and elements of complexity. *RELIEVE*, 17(2), 1–27. [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_5eng.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5eng.htm)
- Buchanan, T., Sainter, P., & Saunders, G. (2013). Factors affecting faculty use of learning technologies: implications for models of technology adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(1), 1–11. <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-013-9066-6>
- Di Pietro, M., Ferdig, E. R., Black, W. E., & Preston, M. (2008). Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan Virtual School teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 10-35. Retrieved from <http://iols.gmu.edu/assets/761/Article2e.pdf>
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., i Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Lasić, K. (2020). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Pregledni znanstveni članak*, 3(2), 101–110.
- Maksimović, Z. J., i Osmanović, S. J. (2018). Značaj medijske kulture za alternativno obrazovanje. *Filozofija medija: mediji i alternativa*, 22, 91-103. Preuzeto sa <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/09/10-Jelena-%C5%BD.-Maksimovi%C4%87-Jelena-S.-Osmanovi%C4%87-ZNA%C4%8CAJ-MEDIJSKE-KULTURE.pdf>
- Florence, M., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrania, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluati-

- on, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.0017>
- Pavlović, A., Ivanišević, A., Radišić M., i Lošonc, A. (2021). Uticaj Covid-19 i on-line učenja na visoko obrazovanje u Srbiji. U: Katić, V. (ured.), *XXVII Skup Trendovi razvoja: „on-line nastava na Univerzitetima”* (str. 189-192). Novi Sad, 15–18.
- Ristić, M., i Mandić, D. (2017). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N., et al. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Education Tech Research Dev*, 66, ISSN 1165–1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Sharif, B. A., Marouf, H., & Ali, N. A. (2020). The Role of Strategic Transformation in the University Education Management. *The Scientific Journal of Cihan University – Sulaimaniya*, 4(2), 140–161. ISSN 2520-7377.
- Swan, K. (2004). Learning online: current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics. In: Bourne J. & Moore J. C. (Ed.), *Elements of Quality Online Education, Into the Mainstream* (pp. 63-79). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
- Šejtanić, S. (2009). Uloga i stil rada nastavnika u savremenoj školi. *Didaktički putokazi, časopis za nastavu teoriju i praksu*, Pedagoški zavod i pedagoški fakultet u Zenici, 66–69. ISSN 1512-5998.
- Vasojević, N.A., Kirin, S., i Vučetić, I. (2020). Aplikacije u nastavi u doba COVID19-Obrazovanje i tehnološke inovacije. U: Pašić, G. (ured.). *7. Zbornik radova, VII međunarodni naučno-stručni skup „Tehnološke inovacije - Generator privrednog razvoja“* (str. 27–36). Banja Luka: Savez inovatora Republike Srpske.
- Vasojević, N. (2011). *Kolaborativno učenje u državnim i privatnim osnovnim školama*. Diplomski rad. Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu.
- Vučetić, I., Vasojević, N., i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Covid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359.
- Zobenica, N., Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalnom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107-119. DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2017.2.107-119>.
- Wang, Q. (2011). Application of Practice of Teaching Reform of Open Educational Resources in Environmental Science. 2011 International Conference on Economic, Education and Management (icem 2011), II, 83–85.

## The Serbian primary school teachers' profiles regarding the preference for a teaching model during the COVID-19 pandemics

**Summary:** The quality of the teaching process highly depends on teachers and their qualifications, and the teacher's role plays a very important part in the implementation of the new teaching methods. The results presented in this paper are part of the quantitative study which investigated the primary teachers' perception of the online teaching model that has been realized in Serbia during the COVID-19 pandemic, in comparison to the traditional teaching model.

The paper aims to define and present the teachers' profiles, based on their preference for a certain teaching model: the profile of the teachers who prefer working in the traditional teaching model, and the profile of the teachers who prefer working in the online teaching model, or do not make any difference between the two, based on the professional data and their statements and attitudes regarding the comparison of traditional and online teaching models. It was assumed that the teachers with less work experience, more professional training and higher education level would generally prefer the online teaching model. For the research purposes, the specialized two-part questionnaire was designed. The first part included questions concerning the socio-demographic background, while the second part investigated the teachers' attitudes towards the characteristics of the teaching process in both traditional and online teaching models. The independent sample  $t$  – test was used to estimate the influence of previous training on the choice of the preferred teaching model. The research was conducted during January and February 2021. The research sample included 609 examinees. The research results showed that the choice of the preferred teaching model depends on the self-assessment of the teachers' competencies required for the online teaching model, as well as on the duration of the training in the field of Information and Communication Technologies, as a part of the regular professional improvement training. The initial assumption was only partially confirmed by the research results.

**Keywords:** *traditional teaching, online teaching, teachers' profiles, teachers' competencies, COVID-19*

**ЈОВАНА МИЛОШЕВИЋ<sup>1</sup>**

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

UDK: 394.3:[37.091.3:78]-053.5

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.39-51

## **ТРАДИЦИОНАЛНА НАРОДНА КОЛА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ**

**Сажетак:** Традиционална народна кола у оквиру предмета Музичка култура своју примену налазе у оквиру наставне области предмета Извођење музике. Као наставни садржај предмета доприносе очувању народне традиције и позитивног става ученика према овом подручју културе нашег народа. Одабиром наставних метода и приступа у раду на часовима предмета традиционална народна кола јесу и васпитно-образовно средство за млађи школски узраст. У раду су дати и нотни примери традиционалних народних кола са начином извођења. Сврха овог рада јесте да укаже на значај и примену традиционалних народних кола у настави предмета Музичка култура. Циљ спроведеног истраживања односи се на испитивање различитих аспеката мишљења учитеља о примени традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура. Добијени резултати указују на позитивне ставове учитеља када је реч о примени традиционалних народних кола у настави предмета Музичка култура, као и умерено позитивних када је реч о значају примене традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура.

**Кључне речи:** игра, народно стваралаштво, методика наставе, учитељ.1

---

### **Увод**

Настава Музичке културе јесте један од сегмената наставе за млађи школски узраст који је важан за развој различитих способности, вештина и знања деце која тек улазе у свет формалног образовања. Циљ учења предмета Музичка култура је да код ученика развије интересовање и љубав према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство којим се подстиче развијање креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа

---

1 jovana5milosevic@gmail.com

према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа (Тупањац, Богуновић, Ивановић, Ђуровић, Тубин и Нешић, 2009). У остварењу овако дефинисаног циља предмета Музичка култура, поред осталих, важну улогу имају традиционална народна кола, схваћена као вид музичких игара који се примењује у млађем школском узрасту. Традиционална народна кола јесу један од најсликовитијих начина на који су у нашој култури представљана духовна, културна и историјска прошлост нашег народа, те из тог угла посматрано, имају значајну улогу у образовању нових генерација, као и у очувању традиције нашег народа. Како традиција подразумева низ аспеката изражавања кроз језик, писменост, народна предања, религију, уметност, може се на основу тога пратити и сам континуитет културе једног друштва (Ђорђевић, 2012: 173). Из ставова овог, али и других аутора могуће је закључити колико је процес очувања традиције важан за културу и опстанак једног народа, те која је улога народних кола, не само у настави Музичке културе, већ и у другим начинима образовања деце и младих.

Традиционална народна игра користи традиционалне норме васпитања, она је преносник веровања, обичаја и табуа. Она даље прати цео животни пут појединца, заокружен од рођења до смрти и може да помогне у превазилажењу тешкоћа и опасности које садрже те значајне прекретнице (Џацевић, 2005). Богатство народних игара извире из дубоког смисла наших народа да свој унутрашњи живот, тежње и осећања изразе игром, покретом (Котуровић и Маринковић, 1982). Из ставова овог, али и других аутора, могуће је закључити колико је процес очувања традиције важан за културу и опстанак једног народа и која је улога народних кола, не само у настави Музичке културе, већ и у другим начинима образовања деце и младих.

## ТРАДИЦИОНАЛНА НАРОДНА КОЛА

Типичан облик традиционалног народног играња је играње у колу. У нашим крајевима се играју разноврсна *народна кола*. Коло је код нас најраспрострањенији и најомиљенији облик игре. Нарочито је карактеристично за јужнословенске народе. У колу може да учествује неограничен број играча у којем играју сви заједно, међусобно повезани у једном низу. Коло се креће по кружној, а ређе по кривудавој линији (Зрнзевић и Лакушић, 2011).

Традицију народних кола наше земље карактерише постојање различитих кола, која су настајала у различитим историјским периодима и на различитим деловима територије наше земље. Широко посматрано, јасно је да народна кола нису део културе и традиције само у оквиру наше земље, већ да су ово традиционални облици игара јужнословенских народа. Коло је код нас најраспрострањенији и најомиљенији облик игре, при чему у колу „...може да учествује неограничен број играча који играју сви заједно и који су међусобно повезани у једном низу“ (Зрнзевић, Лакушић и Зрнзевић, 2014: 245).



Неке од важних одлика народних кола наше земље су: а) коло се креће по кружној, а ређе по кривудавај линији; б) инструменти који се користе у примени кола јесу: свирале, гајде, нешто мање двојнице, виолина и хармоника; и в) различита географска подручја карактеришу различити стилови играња, музика, ношње и друге одлике традиционалних народних кола.

Када је реч о класификацији традиционалних народних кола, постоји већи број критеријума на основу којих она могу бити класификована, а као најважније могуће је навести број играча и структуру кола. Када је реч о броју играча класификација традиционалних народних кола може да буде извршена на следећи начин: а) кола са неограниченим бројем играча; б) кола са ограниченим бројем играча; в) сложени облици плесова (подразумевају комбинацију претходна два облика).

Класификација која се односи на структуру традиционалних народних кола подразумева више видова кола.

1) Затворена кола: може да га чини један пар или већи број играча. Постоје народна кола чији посебан део чини улажење једног по једног играча и поновно затварање кола. Уобичајено је да се играчи позиционирају тако да мушкарац игра између две девојке, односно девојка између два мушкарца. Ово је једноставан, крајње строг, али истовремено и савршен облик, јер сви играчи изводе исте кораке и покрете и држе се на исти начин (Зрнзевић, Лакушић и Зрнзевић, 2014: 245).

2) Отворена кола: јесу најчешћи облици кола у нашем народу. Особа која је крајњи десни играч представља почетак кола и носи назив коловођа, док је крајњи леви играч крај кола и носи назив кец. Могуће је рећи да је отворено коло креативнији, слободнији и занимљивији облик народног кола, с обзиром на то да ствара веће могућности плесног изражавања. У отвореном колу може се хватати на исти начин као и у затвореном пресецањем тј. улажењем у коло или хватањем на крају кола као последњи, при чему се отворено коло може кретати праволинијски (леса), вијугаво, може се прекидати и правити друго коло или спајати са другим колом. У отвореном колу су играчи међусобно повезани као и код затвореног кола, само што је ланац на једном месту прекинут, тако да се зна где је почетак, а где крај кола (Зечевић, 1981). Оно што карактерише све музичке игре јесте ритам који је у животу детета свеприсутан. Како је у природи детета моторичка активност, ритам је врло важан елеменат, јер код детета развија и следеће аспекте: усавршава говор, развија памћење, пажњу, позитивне емоције и сл. (Јермић и сар., 2015).

Традиционална народна кола део су наставних садржаја предмета Музичка култура од првог разреда. За успешну реализацију наставних циљева који се односе на традиционална народна кола у настави Музичке културе за млађи школски узраст важна је правилна употреба и комбиновање већег броја различитих наставних метода. Метода демонстрације – у којој наставник приказује певањем и извођењем покрета само коло, затим методе разговора и усменог излагања у мотивационом делу часа, те приликом давања инструкција за извођење кола. Јас-

но је да овакав след примене наставних метода није једини, нити универзалан, већ примена и могућности комбиновања наставних метода које се односе на традиционална народна кола у оквиру наставе предмета Музичка култура. Наведене методе су бројне, зависе од самог наставника, групе ученика са којима ради као и од њихових афинитета и особености. Наиме, важно је да игре буду одабране у складу са узрастом, степеном развоја, психофизичким потенцијалима ученика, као и у складу са њиховим предзнањима и интересовањима у овој области. Осим игара предвиђених наставним програмом, учитељ је тај који може изабрати и нове музичке игре, за које сматра да ће ученицима бити занимљиве, а може и сам или заједно са ученицима осмислити нове кораке за игре (Стојадиновић, 2014: 470). Тако на пример, наставник може деци да изрецитује песму која представља саставни део традиционалног народног кола, да замоли некога од ученика да је прочита, да мотивише децу да песму науче или да паралелно показује деци играчке кораке традиционалног народног кола, пева песму и слично. С обзиром на то да певање песама код ученика буди додатну мотивацију за извођење игара, потенцијално добар приступ наставника уз поштовање дидактичких принципа, између осталог, може да се огледа у обради оних традиционалних народних кола која се изводе уз певање. Текстовете игара треба ученицима објаснити и разјаснити како би им игра била ближа и јаснија за извођење, садржина разумљива, а уједно би се повећало интересовање за активно извођење игре (Стојадиновић, 2014: 470). У животу детета је ритам присутан од најранијег детињства, слушајући, на пример мајку док она пева, покушава да подражава ритам тапшући рукама. Како дете тежи ка моторичкој активности, ритам је за дете врло важан елемент, те су и његове касније игре углавном у ритму. Овај процес код детета развија и следеће аспекте: усавршава говор, развија памћење, пажњу, позитивне емоције и сл.

### **ПРИМЕРИ ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ КОЛА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ**

У наставку рада дајемо примере традиционалних народних кола која се могу користити у оквиру наставе предмета Музичка култура за млађи школски узраст, а не налазе се у уџбеницима, са описом начина извођења.

#### **Милица коло**

Ово коло чине три играча, дечак и две девојчице. Дечак се налази између две девојчице и сви су окренути у истом смеру. Девојчице постављају длан ближе руке на ближе раме дечака, док други длан постављају на свој кук. Дечак држи своје руке око струка обе девојчице. Овај трио често варира у саставу: три девојчице или два дечака и девојчица. Док изводе покрете овог кола играчи истовремено и певају текст кола, док текст могу да певају и остала деца која у том тренутку не играју.

## Милица коло

Забележено од српских емиграната  
у Америци, у времену након 1930. године  
Музика: Banat Tamburitza Orchestra

Ми-ли-ца је у-ра-ни-ла и кре-вет је на-ме-сти-ла па че -  
ка сво-га дра-га - на, па че - ка сво-га дра-га - на.

Слика 1. Нотни запис „Милица коло“ (Рогановић и Богојевић, 2013)

### Чизме моје шкрипућу

Током играња овог традиционалног народног кола дечаци се држе за рамена, а девојчице се држе за руке доле. Играње строфе се изводи кроз четири корака у десну страну са превлачењем, четири корака у леву страну са превлачењем. Рефрен се изводи малим кораком десно ногом испред леве, поскок на десној ноzi/мали корак левом ногом испред десне, поскок на левој ноzi два пута, ударац наизменично десном, левом, десном ногом о под у месту.

### Чизме моје шкрипућу

Умерено

Бачка

Чи - зме мо - је шкри - пу - ћу,  
За мном цу - ре ша - пу - ћу:  
"А где мог дра - га - на ког сам  
во - ле - ла у - век ја".

Слика 2. Нотни запис Чизме моје шкрипућу (Рогановић и Богојевић, 2013)

### Сирота сам ја

Игра се у паровима, који су распоређени у кругу, левим боком ка центру. Парови се крећу ка центру. Корача се напред десном ногом, левом ногом, десном

ногом, лева нога се привуче. Исти кораци се понове, само корачањем уназад. Десном ногом удесно с превлачењем/левом ногом улево с превлачењем. На крају дечак игра четири ситна корака у месту, а девојчица се окрене у круг (Јабланов, 2009).

## Сирота сам ја

Умерено

Банат

Си - ро - та сам ја, не - мам ни - ко - га,  
 са - мо је - дно цр - но о - ко ко - је во - лим ја.

Слика 3. Нотни запис *Сирота сам ја* (Рогановић и Богојевић, 2013)

## Ђачко коло – Сељанчица

Игра се у затвореном или отвореном кругу. Строфа: два корака у десну страну с превлачењем/два корака у леву страну с превлачењем. Рефрен: мали кораци десно-лево, десно-лево, четири корака удесно с превлачењем/четири корака улево с превлачењем (Јабланов, 2009).

## Ђачко коло - Сељанчица

Ковиљ, Бечеј, Турија  
 други делови Бачке

Чу-вај-те се се-ки-це кар-ло-вач-ких ђа-ка, ђа-ци, ђа-во-ли, про-фе-со-ри  
 још го-ри, а ди-рек-тор по-нај-ве-ћи са-мо не смем ре-ћи. ре-ћи.

Слика 4. Нотни запис „Ђачко коло“ (Рогановић и Богојевић, 2013)

## МЕТОД

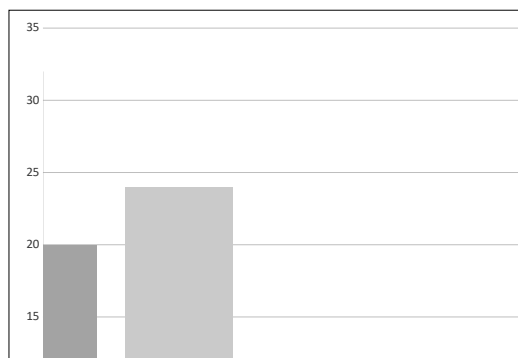
Упркос томе што је научно и у практичном раду доказано да музичке игре, па са њима у вези и традиционална народна кола имају свој позитиван васпитно-образовни утицај на млађи школски узраст, готово да не постоје студије које су се бавиле испитивањем ставова наставног кадра, односно учитеља, о примени овог облика наставно-образовног рада. Спровођење овакве студије могло би да пружи како теоријске, тако и практичне импликације, које би било могуће употребити са циљем унапређења васпитно-образовних процеса у раду са ученицима млађег школског узраста. Полазећи од тога, предмет истраживања спроведеног за потребе овог рада, односи се на експлорацију различитих елемената процена учитеља о различитим сегментима примене традиционалних народних кола у настави Музичке културе.

Циљ истраживања је идентификација процена учитеља о примени традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст. У истраживању се полази од опште претпоставке да учитељи примењују традиционална народна кола у свом раду у оквиру наставног предмета Музичка култура за млађи школски узраст и од посебних претпоставки да већина учитеља сматра да: 1) традиционална народна кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст, нису у довољној мери заступљена у садржајима предмета Музичка култура и 2) да испољава спремност за примену народних кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст. Да би се то утврдило, у другој половини школске 2019/20., у основним школама на подручју Општине Сомбор, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Примењене су дескриптивна, историјска и трансверзална метода.

За узорак истраживања је одабрано 25 учитеља запослених у основним школама на територији Општине Сомбор. Истраживање је једним делом реализовано попуњавањем штампане форме упитника од стране испитаника, а једним делом попуњавањем електронске форме упитника онлајн. За потребе истраживања конструисан је комбиновани инструмент. Осим питања која се односе на испитанике, инструмент чини 13 ајтема с петостепеном скалом интензитета сагласности: 1) уопште се не слажем, 2) углавном се не слажем, 3) нисам сигуран/а, 4) углавном се слажем и 5) потпуно се слажем. Поузданост инструмента испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом ( $\alpha = 0,905$ ). У оквиру спроведеног истраживања, коришћени су само ајтеми који се односе на општу и посебне претпоставке. Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком и приказани графиконима.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања приказани су на основу израчунатих фреквенција и процената.



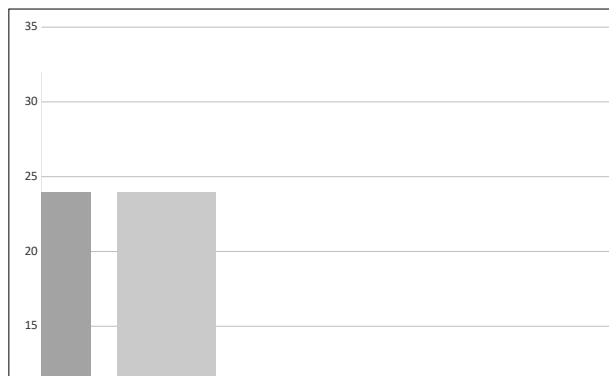
Графикон 1. Заступљеност традиционалних народних кола у оквиру наставног програма предмета Музичка култура

Подаци показују (Графикон 1) да се процене учитеља значајно разликују по питању заступљености традиционалних народних кола у настави Музичка култура, у односу на претходно питање из упитника коришћеног за потребе овог истраживања. На тврдњу која гласи: *Традиционална народна кола су довољно заступљена у оквиру наставног програма предмета Музичка култура*, 32% испитаника углавном није сагласно са овом тврдњом, док је 20% испитаника изјавило да је неодлучно у вези са наведеном тврдњом. Укупно 45% испитаника није сагласно са тврдњом да су традиционална народна кола довољно заступљена у оквиру наставног програма предмета Музичка култура или се испитаници углавном не слажу са тврдњом (Графикон 1). На основу приказаних резултата истраживања може се закључити да је прва општа претпоставка само делимично потврђена.



Графикон 2. Традиционална народна кола су важан елемент у настави Музичка култура

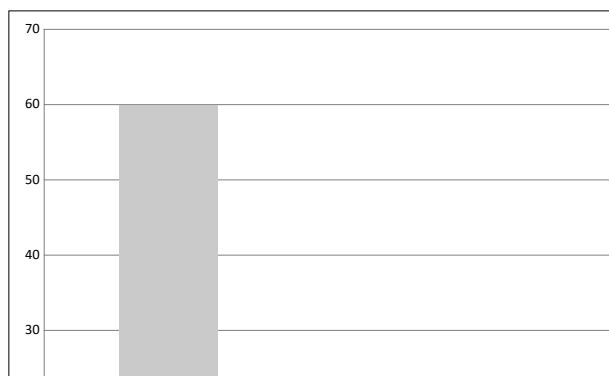
Претходно образложени налази су у извесној мери неусаглашени са налазима који се односе на одговоре учитеља на тврдњу: *Традиционална народна кола су важан елемент наставе предмета Музичка култура*. Док учитељи који су чинили узорак реализованог истраживања говоре о недовољној заступљености традиционалних народних кола у оквиру наставног програма предмета Музичка култура, утврђено је да учитељи немају јасно изражене процене о улози традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура. С обзиром на то да је чак 36% испитаника изјавило да нису сигурни у проценама када је реч о тврдњи која се односила на важност традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст, могуће је закључити да учитељи о овоме немају довољно изражене и јасне процене. С друге стране, нешто више од 40% учитеља укључених у ово истраживање је изјавило да се слажу или да се углавном слажу с тврдњом која се односила на важност традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура, те је могуће закључити да у актуелном школском систему традиционална народна кола још увек чине важан сегмент наставе предмета Музичка култура за млађи школски узраст (Графикон 2). На основу ових резултата се може закључити да је прва општа претпоставка да већина учитеља сматра да традиционална народна кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст, нису у довољној мери заступљена у садржајима предмета Музичка култура је потврђена.



Графикон 3. Примена традиционалних народних кола у настави Музичка култура

Извесну нејасноћу у извршеном закључивању доносе резултати који се односе на процене испитаника исказане кроз тврдњу из упитника која гласи: *Волео/ла бих да у настави Музичке културе чешће примењујем игре и активности које се односе на традиционална народна кола*. На то указује чињеница да је 45% учитеља, који су чинили узорак овог истраживања одговорило потпуно или делимично негативним проценама (Графикон 3). На основу овог сегмента резул-

тата закључује се да друга посебна претпоставка да већина учитеља испољава спремност за примену традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст није потврђена.



Графикон 4. Примена традиционалних народних кола у односу на њихову заступљеност у оквиру наставног програма предмета Музичка култура

Резултати истраживања показују велике разлике међу учитељима према различитим аспектима примене традиционалних народних кола у настави Музичка култура. Приказани резултати истраживања указују да учитељи примењују традиционална народна кола у мери у којој су она заступљена у оквиру наставе Музичка култура. Узимајући у обзир да је чак 60% учитеља, укључених у спроведено истраживање сагласно са овом тврдњом, при чему је 76% учитеља исказало позитивно слагање са овом тврдњом, добијени резултати јасно указују да су традиционална народна кола део наставног програма предмета Музичка култура који се у пракси примењује у адекватној мери, односно у мери која је прописана у оквиру наставног програма предмета Музичка култура (Графикон 4). На основу анализа приказаних у теоријском приступу проблему истраживања, резултата истраживања приказаних на Графикону 3 и претходно приказаних резултата истраживања, може се закључити да је **потврђена општа претпоставка** од које се полази у спроведеном истраживању, да *већина учитеља примењује у свом раду традиционална народна кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст.*

## ЗАКЉУЧАК

Чињеница је да је ово истраживање отворило нова питања и проблеме, те да спада у прва истраживања овакве врсте на нашим просторима. Наиме, у прегледању доступне литературе, евидентно је да су оваква истраживања спровођена веома ретко, те су постојала и одређена ограничења у погледу литературе и



малобројног истраживачког узорка. Највећу потешкоћу у нашем истраживању је представљао малобројан узорак, који је чинило нешто више од двадесет испитаника. Такође, постављени циљ истраживања није омогућио откривање извесних узрочно-последичних веза између недовољне заступљености традиционалних народних кола у настави Музичке културе и начина примене у настави, што би могло да подстакне на истраживања која би се бавила испитивањем мишљења учитеља и ученика нижих разреда основне школе према примени традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура. Могуће је да би дизајн истраживања који би омогућио стварање закључака који су базирани на откривању извесних узрочно-последичних веза, допринео добијању релевантнијих и примењивијих резултата у односу на оне добијене у овом истраживању. Јасно је да реализовано истраживање може бити посматрано као пилот студија и да може да послужи као релевантан основ за даља истраживања ове теме, што и јесте његова највећа вредност.

Култура и традиција су у основи су животне друштвене појаве и обе су везане за друштвени живот и све његове изражајности (Ђорђевић, 2012: 178). Улога предмета Музичка култура за млађи школски узраст је многострука, а на основу изнетих ставова у оквиру овог рада јасно је да је могуће повезати је, између осталог и са културном традицијом, схваћеном као компонентом културе, чији је битан задатак прихватање и преношење већ створених културних вредности. Сваки појединац прима постојећи систем позитивних културних вредности, како би се на основу тога могло приступити новом и вишем задатку, тј. кретању културних новина и вредностима вишег домета (Здравковић и Јовановић, 2015: 329). Управо музичка култура, посматрана широко, али и као наставни предмет има важну улогу у овом процесу. Млађи школски узраст заправо јесте узраст који се доводи у везу са почетком формалног образовања, па самим тим и са преношењем различитих културних, образовних и васпитних механизма на децу овог узраста.

Као кључне закључке реализованог истраживања могуће је навести следеће: 1) традиционална народна кола се у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узраст примењују у оној мери у којој је то прописано наставним планом и програмом; 2) потребно је додатно истражити област која се односи на допринос традиционалних народних кола примењених у настави музичке културе на очување традиције и културе нашег народа, односно упознавање деце млађег школског узраста са истим; и 3) могуће је унапредити примену традиционалних народних кола у оквиру предмета Музичка култура за млађи школски узрасту на начин да она представља мотивацију и за учитеље и за ученике.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Р., Д. (2012). Традиција као фактор континуитета у социологији културе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, (42-1), 173-180.
- Зечевећ, С. (1981). *Српске народне игре*. Савез аматера Србије. Београд.
- Зрнзевић, Ј., Лакушић, В., и Зрнзевић, Ј. (2014). Примена дечјих кола и елемената плеса у физичком васпитању. У: *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 8, 243-257.
- Здравковић, В., и Јовановић, М. (2015). Музичка култура и уметност у разредној настави данас. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 6, 327-333.
- Јабланов, Н. (2009). *Заиграјмо весело*. Београд: Креативни центар.
- Јеремић, Б. (2015). *Од певања до музичке културе: Методика наставе музичке културе: Извођење музике певањем песама по слуху: Практикум за васпитаче и учитеље*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Јеремић, Б., Павловић, М., Којић-Грандић, С. и Марков, З. (2015). Синергија усмерених активности музичке културе и ликовног васпитања у функцији развоја деце. *Норма*, 20(1), 99-109
- Јовановић, А. М. (2016). Визуелно-емотивни елементи фолклорне игре у структури ученичког писаног састава – припремање ученика шестог разреда основне школе за описивање одгледаног концерта фолклорног ансамбла. *Синтеза – часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 5(10), 87-96.
- Котуровић Б., и Маринковић А. (1982). *Народне игре Југославије*. Београд: Нишро „Јеж”.
- Рогановић, Г. (2013). *Семинар за руководиоце дечијих фолклорних ансамбала*. Нови Сад: удружење НС култус.
- Стојадиновић, А. (2014). Место народне песме и игре у предмету Музичка култура у разредној настави. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 5, 467-476.
- Тупањац, А., Богуновић, Б., Ивановић, Н., Ђуровић, Ј., Тубин, З. и Нешић, Д. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Цацевић Д. (2005). *Игра*. Нови Сад: Прометеј.

## TRADITIONAL FOLK DANCES IN THE TEACHING OF MUSIC CULTURE FOR YOUNGER SCHOOL AGE

**Summary:** Traditional folk dances within the subject Music Culture find their application within the teaching area of the subject Performing Music. As teaching content of the subject, they contribute to the preservation of folk tradition and the positive attitude of students towards this area of our people's culture. By choosing teaching methods and approaches, traditional folk dances are also an educational tool for younger students. The paper also gives musical examples of traditional folk

dances on the way they are performed. The purpose of this paper is to point out the importance and application of traditional folk dances in teaching Music Culture. The aim of the research is to examine different aspects of teachers' opinions on the application of traditional folk dances within Music Culture. The obtained results indicate positive attitudes of teachers when it comes to the application of traditional folk dances, as well as moderately positive when it comes to importance of traditional folk dances application.

**Keywords:** game, folk art, teaching methodology, teacher



**ДАФИНА ГРАДИНШЋАК<sup>1</sup>**

ОШ „Владимир Назор”, Ђурђин

**НАТАША БРАНКОВИЋ<sup>2</sup>**

**ГОРДАНА КОЗОДЕРОВИЋ<sup>3</sup>**

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 159.953.5:712.27

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.53-66

## УЧЕЊЕ ЗАСНОВАНО НА БАШТОВАНСТВУ

**Резиме:** Рад чини теоријски преглед истраживања, односно студија спроведених у оквиру учења заснованог на баштованству. У природи деца могу да усвајају разноврсна знања, вештине, као и да стекну или употпуне своју еколошку свесност и све то у амбијенту који представља свет живих примера. Човек се све више удаљава од природе иако она може много тога да му пружи и да буде подстицајно окружење за учење. Неопходно је вратити јој се и осмислити активности и програме у оквиру којих ће ученици усвајати знања у реалном свету непосредно. У раду је направљен осврт на студије везане за учење базирано на баштованству и то у оквиру пет домена: еколошки домен, домен школских постигнућа, домен исхрана–здравље, психо-социјални домен и домен перцепција. Многи истраживачи креирали су и применили школске баштенске програме и пројекте, путем којих су остварени разноврсни позитивни утицаји на когнитивни, психо-социјални, морални и физички развој деце. Програми за учење засновани на баштованству резултирају повећањем свести о правилној исхрани и свести о животној средини, вишим постигнућима у учењу и повећањем животних вештина ученика. Искуства стечена у башти подстичу еколошку писменост и вештине управљања, побољшавају свест о вези између биљака и наше одеће, хране, начина живота и осећаја благостања.

**Кључне речи:** ученик, школско баштенско учење, баштенски програми, учење у природи

---

## Увод

Када се говори о дефиницији учења заснованом на баштованству (garden-based learning), може се рећи да не постоји њена јединствена дефиниција. Учење засновано на баштованству може бити дефинисано „као наставна стратегија која

---

1 dafina110@yahoo.com

2 natasa.brankovic@uns.ac.rs

3 gocakozoderovic@gmail.com

користи башту као наставно средство“ (Desmond, Grieshop & Subramaniam, 2004: 20). Међутим, аутори истичу да је приликом дефинисања оваквог учења важно узети у обзир и везе између баштенских искустава и образовне реформе, те баштенских искустава и трансформације савременог основног образовања у смислу преласка од седентарне реалности (неактивне, пасивне) до оне у којој постоји целокупна ангажованост детета. Такође, наводе да у дефиницију треба уградити и податак да баштенско искуство доприноси еколошкој писмености и одрживом развоју. (Desmond et al., 2004).

Како би се укратко приказао историјски развој идеје школског баштованства и уопште учења заснованог на баштованству, неопходно је навести значајне године, имена и догађаје кроз историју. Кратак историјски развој ове идеје дат је у табели.

Табела бр. 1. Школско баштованство – кратак историјски преглед најважнијих догађаја

Година/ период	Догађај	Референца
1811.	Пруска, обавезно школовање са баштенским активно-стима	<i>Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>
1814–1880.	Немачка, 1814; Аустрија и Шведска, 1869; Француска, Русија и Белгија, 1880. године – наставни планови школског баштованства и агрокултуре доступнији, а понекад и обавезни	<i>Greene, 1910; Lawson, 2005, према Nowatschin, 2014.</i>
1879.	Erasmus Schwab, књига <i>The School Garden</i> о раној мотивацији за баштенско учење у Европи	<i>Meyer, 1997, према Desmond et al., 2004.</i>
1891.	Henry Lincoln Clapp, Масачусетс, прве школске баште у Сједињеним Америчким Државама по узору на европске	<i>Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>
1890–1940.	Омладинско баштованство прерасло у национални покрет (до 1918. све државе у Америци и све провинције у Канади имале су барем једну школску башту), прогресивни реформатори су од школског баштованства направили национални програм	<i>Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002; Trelstad, 1997, према Nowatschin, 2014.</i>
1903.	Аустралија – велики утицај на школски баштенски покрет имала годишња конференција о школским баштама 1903.год	<i>Robin, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>

1916.	1916. године, више од милион ученика је учествовало у производњи хране, према прокламацији председника Вудроа Вилсона (Woodrow Wilson)	<i>Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>
II светски рат	Током II светског рата деца гајила тзв. <i>victory</i> баште У Америци школске баште су изгубиле на својој образовној вредности након Првог светског рата, као и након 1944. године	<i>Lawson, 2005, према Nowatschin, 2014; Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>
1900–1930.  1960–1970. 1990–2000.	Три добра периода у САД-у за школски баштенски покрет: <ul style="list-style-type: none"> <li>• под утицајем прогресивног образовања и социјалне реформе;</li> <li>• под утицајем покрета контракултуре и еколошког покрета;</li> <li>• под утицајем поновног прогресивног образовања и поновног интересовања за еколошко образовање и исхрану и здравље деце.</li> </ul>	<i>Meyer, 1997, према Desmond et al., 2004.</i>
од 1993. па на даље	Америчко хортикултурално удружење 1993. године формирало први симпозијум за омладинско баштованство	<i>Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002.</i>

У контексту образовања баштованство постоји као дуга традиција. Кроз историју се могу приметити поједини значајни теоретичари и филозофи образовања који су придавали значај баштованству као образовном средству (Marturano, 1999, према Nowatschin, 2014). Тако може да се говори о Коменском, који је сматрао да би школске баште требале да буду део сваке школе у оквиру којих би ученици могли да уживају у дрвећу, цвећу, биљкама и очекују да чују и виде нешто ново. Истичући чула као важне чиниоце који утичу на памћење, Коменски је сматрао да ће баште, које је назвао методом чулне перцепције, узроковати трајно задржавање знања (Comenius, 1967, према Desmond et al., 2004). Жан Жак Русо сматрао је да је природа важан део образовања, као и да је она највећи дететов учитељ (Sealy, 2001, према Subramaniam, 2002). Значајно је споменути и Песталоција, који је познат по својој школи у којој је практично образовање спровођено кроз баштованство, пољопривреду и домаћинске вештине (Froebel Web site, 1998, према Subramaniam, 2002), као и Фридриха Фребела, познатог по свом програму предшколског образовања, односно по школама које су поседовале баште за учење (Herrington, 1998, према Nowatschin, 2014). Марија Монтесори је сматрала да баште могу да утичу на морални развој деце и на њихово уважавање природе, поштовање према њој (Montessori, 1912, према Subramaniam, 2002). Последњи, али не мање важан, Џон Дјуи, сматра да школе са баштама деци могу

да пруже средину у којој би могле да се произведу животне ситуације, као и да се стичу и примењују информације и идеје (Dewey, 1944, према Subramaniam, 2002).

С обзиром на то да су познати филозофи и педагози истицали природу и природна окружења као важна едукативна окружења, јасно је да сви они који користе башту као средину за учење, у ствари следе мишљења ових светски познатих мислилаца.

Постоји велики број истраживања о учењу заснованом на баштованству, која су се бавила испитивањем различитих аспеката. Резултати датих истраживања везани за школско баштованство, могли би да се сврстају у неколико група – категорија: еколошки домен, домен исхрана – здравље, домен школских постигнућа, психо-социјални домен и домен перцепција.

## ЕКОЛОШКИ ДОМЕН

Један од важних задатака нашег образовног система, а посебно наставе природних наука јесте да од деце створе еколошке зналце, односно еколошки одговорна и свесна бића. Наставни кадар треба да омогући услове и стратегије које подразумевају учење у непосредној околини, учење у реалном свету, у природним лабораторијама (у природи), јер је познато да овакво учење даје позитивне резултате. Многи истраживачи посветили су пажњу еколошком образовању, еколошким ставовима и еколошкој свести у контексту учења заснованог на баштованству, па су тако испитивали утицај баштенских програма на поменуте аспекте или сумирали резултате из ове области у свом научном раду.

Бројна истраживања показала су да баштенски програми позитивно утичу на еколошке ставове ученика, односно еколошку свест (Fisher-Maltese, 2016; Fisher-Maltese & Zimmerman, 2015; Conlon Morgan, Hamilton, Bentley & Myrie, 2009; Plaka & Skanavis, 2016; Skelly & Zajicek, 1998; Waliczek & Zajicek, 1999).

Скели и Кембел Бредли (2007) у свом раду сумирају студије „о школским баштенским програмима и њиховим варијацијама и утицају оваквих варијација на осећај одговорности и ставове према природним наукама и животној средини код 427 ученика трећег разреда” (Skelly & Campbell Bradley, 2007: 97). Ауторке су од варијација школских баштенских програма направиле типологију која је подразумевала „интензитет (број баштенских активности у којима су ученици учествовали пре и за време боравка у башти)“ и „облик (цвеће, поврће, комбинација)“ (Skelly & Campbell Bradley, 2007: 100), те је из дате систематизације формирано девет типова башта. Код резултата везаних за ученичку одговорност и еколошке ставове нису пронађене значајне разлике, али су резултати у оквиру ова два аспекта били веома високи, из чега произилази осећај одговорности и позитивни еколошки ставови. Када је реч о еколошким ставовима, истакнуто је да су најбољи резултати остварени у комбинованим баштама ниског интензитета



и цветним баштама средњег и ниског интензитета, док се најлошији резултати спомињу у контексту поврћних башта високог и средњег интензитета.

Истражен је утицај искустава са природом (биљкама из детињства) на еколошке ставове, понашања и активности везане за природу и баштованство у каснијем животу испитаника, када деца одрасту (Broom, 2017; Lohr и Pearson-Mims, 2005). Изведен је закључак да постоје „везе између позитивних искустава у природи из детињства и негујућег става према околини у одраслом добу” (Broom, 2017: 38). Акцентовано је да су постојале корелације када је реч о поседовању позитивних искустава путем игре у природи током детињства и идентификације самих себе као особа које воле природу у одраслом добу (корелација 87%); затим када је реч о неигрању у природи и поседовању неутралног погледа на природу (корелација 100%), као и када се говори о љубави према природи и сматрању природе приоритетом (корелација 84%). Међутим, ауторка је уочила да сматрање животне средине приоритетом, није нужно значило да су ти појединци били брижњији у контексту животне средине од оних који је нису сматрали приоритетом. У сродном истраживању уочене су везе између одрастања поред зелених површина, обилажења паркова, присуствовања еколошким часовима, баштенских активности током детињства и позитивнијих ставова везаних за дрвеће, као и више активности код испитаника у одраслом добу (Lohr & Pearson-Mims, 2005). Резултати су такође показали да одрастање у урбаним срединама, односно поред великих зграда, утиче – али да је тај утицај мали и супротан. Ауторке су истакле да су постојале везе између пасивних и активних интеракција са биљкама током детињства и позитивних вредновања код одраслих, везаних за дрвеће, али ипак у контексту најјачег утицаја спомињу активно баштованство, односно брање цвећа или сађење дрвећа.

## ДОМЕН ИСХРАНА – ЗДРАВЉЕ

Постоји много студија које се баве истраживањем здраве хране, као и истраживањем утицаја хране на људско тело, те стога постоји много различитих становишта и праваца у овом домену. Чињеница јесте да човек храном утиче на стање свог тела и ума, односно на своје физичко и ментално стање. Дакле, у зависности од тога шта конзумирају и у којој мери, људи могу да уживају у здравом животу или да се боре са широким спектром лакших и тежих болести. Наравно да храна није једини фактор који утиче на људско здравље, али јесте један од важних фактора. С обзиром на то да постоји мноштво различитих информација и праваца у погледу здраве исхране, човек заиста треба да се потруди и посвети истраживању овог, за њега веома важног животног поља. Човек се све више удаљава од природе, па се тако удаљава од ње и када је реч о исхрани. Исхрану све више чине индустријски прерађени производи и брза храна, а све мање природна храна попут воћа, поврћа, семенки и орашастих плодова. Можда не треба отићи у крајност, па следити мишљење да сваки производ који на себи

има бар-код не треба конзумирати, али свакако је потребно следити здрав разум и уносити што више природне хране. Веома је важно створити навике везане за здраву исхрану већ код мале деце, јер су оне основа за њихов даљи здрав живот. С обзиром на претходно наведене чињенице, један од важних задатака наставног кадра јесте да ученицима омогући услове у којима ће они усвајати квалитетна, практична знања о овој тако важној области.

Може се рећи да постоји велики број истраживања о утицају школских баштенских програма на разне аспекте везане за здраву исхрану и здравље. Тако су истраживачи остварили позитивне резултате у оквиру испитивања утицаја баштенских програма/школских башта на аспекте дате у табели.

*Табела бр. 2. Преглед најважнијих истраживања учења заснованог на баштованству (утицај на здраву исхрану и здравље)*

<b>Утицај баштенских програма/школских башта:</b>	<b>Најзначајнији налази истраживања</b>	<b>Истраживачи који су се бавили овом проблематиком</b>
• на знање о исхрани;	• побољшање знања о воћу и поврћу; • повећање способности да се идентификује поврће;	Koch, Waliczek & Zajicek, 2006; Morgan et al., 2010; Morris, Briggs и Zidenberg-Cherr, 2002; Parmer, Salisbury-Glennon, Shannon & Struempfer, 2009.
• на понашање везано за исхрану;	• побољшање понашања везаног за тражење воћа и поврћа код куће;	Heim, Stang & Ireland, 2009; Morris et al., 2002.
• на преференције према воћу и/или поврћу;	• побољшане преференције према поврћу; • у подгрупи гојазних и са прекомерном тежином присутно побољшање у преференцијама према поврћу;	Gatto, Ventura, Cook, Gyllenhammer, Davis, 2012; Heim et al., 2009; Morgan et al., 2010; Morris et al., 2002; Parmer et al., 2009; Triador, Farmer, Maximova, Willows и Kootenay, 2015.
• на конзумацију (унос) воћа и/или поврћа;	• већа спремност да се изабере поврће у оквиру школског ручка; • ученици су јели значајно више поврћа према пост-тесту;	Heim et al., 2009; Hermann et al., 2006; Koch et al., 2006; Morris et al., 2002; Parmer et al., 2009.
• на ставове према воћу и/или поврћу;	• ставови ученика према поврћу значајно су позитивнији (мерене су преференције); • ставови према воћу и поврћу као ужини значајно су позитивнији (мерене су преференције);	Lineberger & Zajicek, 2000; Morris et al., 2002.
• на физичку активност.	• значајно више деце је пријавило да су физички активна сваки дан.	Hermann et al., 2006; Wells, Myers & Henderson Jr., 2014.

## ДОМЕН ШКОЛСКИХ ПОСТИГНУЋА (ШКОЛСКИ УСПЕХ)

Истраживачи су посветили пажњу и утицају школских баштенских програма на школска постигнућа. Иако је познато да школски баштенски програми могу да имају позитиван утицај на постигнућа у оквирима разних наставних предмета (математика, језик, уметност, историја), овде смо посматрали утицај баштенских програма на постигнућа у оквиру природних наука.

У истраживањима која су реализована током 2005. године испитан је утицај баштенског курикулума *Junior Master Gardener Handbook Level One* на постигнућа ученика из природних наука. У оквиру експерименталне групе постојала је значајна разлика када се упореде резултати пре и после тестова везаних за постигнућа из природних наука, док у оквиру контролне групе то није био случај. Иако није пронађена значајна разлика између ове две групе услед третмана, аутори истичу да добијени резултати указују на то „да се применом баштенских активности једном недељно и практичних учиониичких активности” може позитивно утицати на постигнућа из природних наука (Smith и Motsenbocker, 2005: 439).

Током исте године (2005) проучавана су постигнућа из природних наука код ученика трећих, четвртих и петих разреда, и то упоређујући контролну (са традиционалним учиониичким методама) и експерименталну групу (са традиционалним учиониичким методама и школским баштенским активностима). Резултати су показали да су ученици експерименталне групе остварили статистички значајно боље резултате у оквиру постигнућа из природних наука у односу на контролну групу ученика. Експериментални програм био је једнако ефикасан при учењу природних наука и за дечаке и за девојчице из експерименталне групе, будући да аутори нису пронашли статистички значајну разлику у односу на пол (Klemmer, Waliczek & Zajicek, 2005).

Један од два главна циља истраживања које је спроведено током 2016. године (Ray, Fisher & Fisher-Maltese, 2016) био је да се утврди да ли ученици који у школама имају школску башту постижу боље академске (школске) резултате, односно школска постигнућа, у односу на оне који у оквиру својих школа немају баште. Резултати су показали да су ученици из школа са баштама постигли боље резултате из математике, читања и природних наука. Уколико се базирамо само на резултате из природних наука, аутори истичу да између школа са баштама и резултата тестова из природних наука постоји значајна и позитивна повезаност.

Група истраживача бавила се сличном тематиком током 2015. године, фокус њихове студије био је на ефектима школског баштенског третмана у оквиру знања из природних наука ученика основних школа (Wells et al. 2015). Баштенски третман (интервенција) подразумевао је баштенске гарнитуре са баштенским активностима (садња, уклањање корова и берба), као и лекције везане за исхрану, хортикултуру и науку о биљкама. Истраживање је указало на веће побољшање знања из природних наука код ученика који су били подвргнути баштенском

третману, у поређењу са контролном групом, иако су резултати везани за ова знања били лоши. Важно је напоменути да су аутори дошли и до закључка да што су јаче, снажније баштенске интервенције примењене, јачи су и резултати, односно знања из природних наука.

## ПСИХО-СОЦИЈАЛНИ ДОМЕН

Психо-социјалне вештине такође су биле предмет многих истраживања у контексту учења заснованом на баштованству. У оквиру психо-социјалног аспекта учења заснованом на баштованству може се споменути рад аутора који су у свом истраживању дошли до закључка „да је башта подстакла социјалне интеракције” међу децом, те да је башта амбијент, односно „окружење наклоњено детету” (Laaksoharju et al., 2012:195).

Занимљиво је истраживање које је имало за циљ да испита утицај баштенских активности на међуљудске односе и ставове према школи (Waliczek, Bradle & Zajicek, 2001). Када су упоређени пре и пост-тестови (иницијални и финални тестови), као и контролна и експериментална група, утврђено је да нису постојале значајне разлике међу њима, али је демографском анализом утврђено „да су девојчице имале значајно позитивније ставове према школи на крају баштенског програма у поређењу са дечацима” (Waliczek et al., 2001: 467). Код ученика седмих разреда запажени су најпозитивнији резултати интерперсоналних односа, а разлог томе, како аутори наводе, може бити тај што су старија деца имала дозволу за независан рад, што може довести до повећања социјализације, док су млађа деца током рада била више надгледана. Аутори су такође запазили да су код ученика из школа у оквиру којих су они имали могућност за више индивидуалног рада, ставови према школи били позитивнији у односу на ученике других школа обухваћених студијом.

Група истраживача испитивала је утицај куварског и баштенског програма аустралијских основних школа „на ширу социјалну средину и средину за учење у школи” (Block et al., 2012: 421). Примарна анализа односила се на квалитативне податке добијене од ученика, родитеља, наставника, волонтера, директора и стручног особља преко интервјуа, фокус група и запажања испитаника. Аутори су то поткрепили анализама квантитативних података о квалитету живота детета, кооперативном понашању, перцепцији наставника о школском окружењу, образовним исходима на школском нивоу и изостанцима. Даље истичу да су особине програма које су учесници сматрали највреднијима биле: „повећана ученичка ангажованост и самопоуздање, могућности за искуствено и интегрисано учење, тимски рад, изградња социјалних вештина, и везе и односи између школа и њихових заједница” (Block et al., 2012: 419). На крају аутори напомињу да у овој анализи, налази из примарне анализе нису подржани од стране квантитативних налаза.

Испитани су утицаји двогодишњег баштенског програма на образовне исходе и понашање појединца код проблематичних средњошколских ученика и ученика са лошим успехом (Ruiz-Gallardo, Verde & Valdés, 2013). Аутори истичу позитивне резултате ових ученика (статистички значајно побољшање у понашању и вештинама, самопоштовању и самопоуздању; формирање бољих ставова према школи; развијање одговорности према баштенским активностима) – што све води ка бољој атмосфери у учионици. Значајни подаци тичу се и стопе напуштања, која је смањена, као и броја положених предмета, који је био статистички значајно већи у односу на претходну годину.

## ДОМЕН ПЕРЦЕПЦИЈА

Када је реч о истраживањима заснованим на перцепцијама везаним за школске баштенске програме, постоји одређен број истраживача који су дали свој допринос на овом пољу (Hilgers, Haynes & Olson, 2008; Bowker & Tearle, 2007; Graham, Beall, Lussier, McLaughlin & Zidenberg-Cherr, 2005; Murakami, Pharr & Bungum, 2016; Akoumianaki-Ioannidou, Paraskevopoulou & Tachou, 2016).

Запажена су истраживања перцепције родитеља везане за интересовања и свесност њихове деце након примењеног *Growing in the Garden* програма (Hilgers et al., 2008). Резултати су указали на то да је већина родитеља учила да су свесност и интересовања њихове деце у оквиру природе и животне средине биле повећане.

Студија групе истраживача фокусирана је на утврђивање статуса, односно положаја башта у школама Калифорније (Graham et al., 2005). Из резултата се уочава да је „најчешћи разлог за поседовање баште био побољшање наставних инструкција” (Graham et al., 2005: 149) и углавном су оне биле коришћене за процес учења природних наука, еколошких области и за учење о исхрани. Директори (испитаници) сматрају да би за примену школских башта у контексту наставних сугестија помогли наставни планови (курикулуми) повезани са наставним инструкцијама и лекцијама у башти (везаним за исхрану).

Запажена је студија о утицају раних фаза међународног пројекта *Gardens for Life* на дечије перцепције о школском баштованству и њихово учење (Bowker & Tearle, 2007). Из студије се уочава позитиван утицај на учење и на дечије перцепције према школском баштованству.

У контексту испитивања перцепција везаних за школске баштенске програме, могу се споменути две студије настале током 2016. године (Murakami et al., 2016; Akoumianaki-Ioannidou et al., 2016).

Првом студијом група истраживача желела је да прикаже каква је тренутна пракса директора и наставника, да утврде перцепције о предностима и баријерама школских башта, као и да дају свој допринос по питању ресурса потребних за успешно функционисање школских башта (Murakami et al., 2016). Када се говори о потребним ресурсима, већина наставника истиче наставничку обуку као

важан ресурс (61%), али такође сматрају важним и финансирање и приступ баштенском курикулуму, док највећи број директора (71%) сматра да је то пре свега – финансирање. Наставници као баријере у баштенском раду наводе недостатак времена, искуства и обуке. Када је реч о добробити школских башта, велики број наставника сматра да су то повећање знања о исхрани, забава за наставнике и ученике, одлично средство за учење. Директори као главне вредности истичу побољшање социјалних вештина и повећање ангажованости заједнице. Као неки од закључака студије наводе се: наставницима је потребан додатни професионални развој и подршка директора ради побољшања њиховог знања везаног за башту; проводећи време унутар баште, директори би боље разумели учење у оваквој средини и предности оваквог учења; за успешну школску башту важни су подршка директора и заинтересованост наставника за башту.

Друга истраживачка студија базирана је на испитивању ученика и наставника средњих школа из Грчке, а фокус им је био на перцепцијама везаним за тренутно сађење у школском дворишту и за преференције према биљном материјалу, као и на перцепцијама везаним за активности и употребу школског дворишта за сађење у контексту омогућавања контакта ученик – биљка. Наставници и ученици су врло мало тога знали о биљкама из школског дворишта, а сам биљни материјал је био веома мало коришћен на школским часовима и активностима. Даљи резултати су показали да би и ученици и наставници волели да се биљни материјал укључи у активности и школске часове, те су аутори дошли и до закључка да је неопходна обука наставника. Неки генерални закључак до ког су аутори дошли јесте да се из студије може уочити потенцијал школског сађења у контексту повећања контакта ученика са биљкама и побољшања њиховог знања о биљкама и околини уопште (Akoumianaki-Ioannidou et al. 2016).

## ЗАКЉУЧАК

С обзиром на велики број истраживања која су се бавила учењем базираним на баштованству, и на њихове позитивне резултате – потпуно је јасно зашто је оваква стратегија за учење нашла своју примену у многим школама широм света. Истраживачи су били оријентисани на различите аспекте школског баштованства, односно на еколошко образовање, исхрану и здравље, различите психо-социјалне вештине, школска – академска постигнућа, различите перцепције везане за баштенске програме. Многи од њих су осмислили и применили веома квалитетне школске баштенске програме и пројекте, којима су позитивно утицали на когнитивни, психо-социјални, морални и физички развој деце. Оваквим програмима се код деце повећава свест о здравој исхрани и животној средини, подстиче еколошка писменост као и њихова повезаност са животном средином и биљкама. Искуства у оквиру ових програма доносе и виша постигнућа у учењу, развој социјалних интеракција и социјалних вештина, самопоуздања, самопоштовања и животних вештина ученика. Башта представља лабораторију на отво-

реном у којој дете може да преузме улогу младог научника, који знања и вештине стиче у реалном свету обогаћеном различитим занимљивим активностима.

И поред велике пажње истраживача широм света усмерене на ову тему, већина школа у Србији не користи школска дворишта и баште као средине у којима би деца усвајала знања и вештине. Најпре је неопходно упознати наставни кадар са многобројним предностима школских баштенских програма, односно са чињеницом да такви програми представљају моћну стратегију путем које се на иновативан начин постижу образовно-васпитни циљеви.

## ЛИТЕРАТУРА

- Akoumianaki-Ioannidou, A., Paraskevopoulou, A. T., & Tachou, V. (2016). School grounds as a resource of green space to increase child-plant contact. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20(1), 375–386. doi: 10.1016/j.ufug.2016.10.009.
- Block, K., Gibbs, L., Staiger, P. K., Gold, L., Johnson, B., Macfarlane, S., Long, C., & Townsend, M. (2012). Growing Community: The Impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the Social and Learning Environment in Primary Schools. *Health Education & Behavior*, 39(4), 419–432. doi: 10.1177/1090198111422937.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a Learning Environment: A Study of Children's Perceptions and Understanding of School Gardens as Part of an International Project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83–100. doi: 10.1007/s10984-007-9025-0.
- Broom, C. (2017). Exploring the Relations Between Childhood Experiences in Nature and Young Adults' Environmental Attitudes and Behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34–47. doi: 10.1017/ae.2017.1.
- Conlon Morgan, S., Hamilton, S. L., Bentley, M. L., & Myrie, S. (2009). Environmental Education in Botanic Gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden's Project Green Reach. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 35–52. doi: 10.3200/JOEE.40.4.35-52.
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting Garden Based Learning in Basic Education Philosophical Roots, Historical Foundations, Best Practices and Products, Impacts, Outcomes, and Future Directions*. Rome, Paris: Food and Agriculture Organization of the United Nations, International Institute for Educational Planning.
- Fisher-Maltese, C. (2016). "We won't hurt you butterfly!" Second-graders become environmental stewards from experiences in a school garden. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 54–69.
- Fisher-Maltese, C., & Zimmerman, T. D. (2015). A Garden-Based Approach to Teaching Life Science Produces Shifts in Students' Attitudes toward the Environment. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(1), 51–66. doi: 10.12973/ijese.2015.230a.

- Gatto, N. M., Ventura, E. E., Cook, L. T., Gyllenhammer, L. E., & Davis, J. N. (2012). LA Sprouts: A Garden-Based Nutrition Intervention Pilot Program Influences Motivation and Preferences for Fruits and Vegetables in Latino Youth. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 112(6), 913–920. doi: 10.1016/j.jand.2012.01.014.
- Graham, H., Beall, D. L., Lussier, M., McLaughlin, P., & Zidenberg-Cherr, S. (2005). Use of School Gardens in Academic Instruction. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(3), 147–151. doi: 10.1016/S1499-4046(06)60269-8.
- Heim, S., Stang, J., & Ireland, M. (2009). A Garden Pilot Project Enhances Fruit and Vegetable Consumption among Children. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(7), 1220–1226. doi: 10.1016/j.jada.2009.04.009.
- Hermann, J. R., Parker, S. P., Brown, B. J., Siewe, Y. J., Denney, B. A., & Walker, S. J. (2006). After-School Gardening Improves Children’s Reported Vegetable Intake and Physical Activity. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 38(3), 201–202. doi: 10.1016/j.jneb.2006.02.002.
- Hilgers, K. R., Haynes, C., & Olson, J. (2008). Assessing a Garden-based Curriculum for Elementary Youth in Iowa: Parental Perceptions of Change. *HortTechnology*, 18(1), 18–23. doi: 10.21273/HORTTECH.18.1.18.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (2005). Growing Minds: The Effect of a School Gardening Program on the Science Achievement of Elementary Students. *HortTechnology*, 15(3), 448–452. doi: 10.21273/HORTTECH.15.3.0448.
- Koch, S., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (2006). The Effect of a Summer Garden Program on the Nutritional Knowledge, Attitudes, and Behaviors of Children. *HortTechnology*, 16(4), 620–625. doi: 10.21273/HORTTECH.16.4.0620.
- Laaksoharju, T., Rappe, E., & Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature–child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11(2), 195–203. doi: 10.1016/j.ufug.2012.01.003.
- Lineberger, S. E., & Zajicek, J. M. (2000). School Gardens: Can a Hands-on Teaching Tool Affect Students’ Attitudes and Behaviors Regarding Fruit and Vegetables? *HortTechnology*, 10(3), 593–597. doi: 10.21273/HORTTECH.10.3.593.
- Lohr, V. I., & Pearson-Mims, C. H. (2005). Children’s Active and Passive Interactions with Plants Influence Their Attitudes and Actions toward Trees and Gardening as Adults. *HortTechnology*, 15(3), 472–476. doi: 10.21273/HORTTECH.15.3.0472.
- Morgan, P. J., Warren, J. M., Lubans, D. R., Saunders, K. L., Quick, G. I., & Collins, C. E. (2010). The impact of nutrition education with and without a school garden on knowledge, vegetable intake and preferences and quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutrition*, 13(11), 1931–1940. doi: 10.1017/S1368980010000959.
- Morris, J. L., Briggs, M., & Zidenberg-Cherr, S. (2002). Development and Evaluation of a Garden-Enhanced Nutrition Education Curriculum for Elementary Schoolchildren. *The Journal of Child Nutrition & Management*, 26(1), 1–12.



- Murakami, T., Pharr, J., & Bungum, T. (2016). Educators' Perceptions Associated with School Garden Programs in Clark County, Nevada: Practices, Resources, Benefits and Barriers. *Journal of Nutrition & Food Sciences*, 6(2), 1–7. doi: 10.4172/2155-9600.1000465.
- Nowatschin, E. A. (2014). *Educational Food Landscapes Developing Design Guidelines for School Gardens*. [Neobjavljena master teza]. The University of Guelph.
- Parmer, S. M., Salisbury-Glennon, J., Shannon, D., & Struempfer, B. (2009). School Gardens: An Experiential Learning Approach for a Nutrition Education Program to Increase Fruit and Vegetable Knowledge, Preference, and Consumption among Second-grade Students. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(3), 212–217. doi: 10.1016/j.jneb.2008.06.002.
- Plaka, V., & Skanavis, C. (2016). The feasibility of school gardens as an educational approach in Greece: a survey of Greek schools. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 10(2), 141–159. doi: 10.1504/IJISD.2016.075546.
- Ray, R., Fisher, D. R., & Fisher-Maltese, C. (2016). SCHOOL GARDENS IN THE CITY: Does Environmental Equity Help Close the Achievement Gap?. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 13(2), 379–395. doi: 10.1017/S1742058X16000229.
- Ruiz-Gallardo, J-R., Verde, A., & Valdés, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With “At Risk” Secondary Education Students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252–270. doi: 10.1080/00958964.2013.786669.
- Skelly, S. M., & Campbell Bradley, J. (2007). The Growing Phenomenon of School Gardens: Measuring Their Variation and Their Affect on Students' Sense of Responsibility and Attitudes Toward Science and the Environment. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 97–104. doi: 10.1080/15330150701319438.
- Skelly, S. M., & Zajicek, J. M. (1998). The Effect of an Interdisciplinary Garden Program on the Environmental Attitudes of Elementary School Students. *HortTechnology*, 8(4), 579–583. doi: 10.21273/HORTTECH.8.4.579.
- Smith, L. L., & Motsenbocker, C. E. (2005). Impact of Hands-on Science through School Gardening in Louisiana Public Elementary Schools. *HortTechnology*, 15(3), 439–443. doi: 10.21273/HORTTECH.15.3.0439.
- Subramaniam A. (2002). *Garden-Based Learning in Basic Education: A Historical Review*. 4-H Center for Youth Development, University of California, Davis.
- Triador, L., Farmer, A., Maximova, K., Willows, N., & Kootenay, J. (2015). A School Gardening and Healthy Snack Program Increased Aboriginal First Nations Children's Preferences Toward Vegetables and Fruit. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(2), 176–180. doi: 10.1016/j.jneb.2014.09.002.
- Waliczek, T. M., Bradley, J. C., & Zajicek, J. M. (2001). The Effect of School Gardens on Children's Interpersonal Relationships and Attitudes Toward School. *HortTechnology*, 11(3), 466–468. doi: 10.21273/HORTTECH.11.3.466.

- Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). School Gardening: Improving Environmental Attitudes of Children Through Hands-On Learning. *Journal of Environmental Horticulture*, 17(4), 180–184. doi: 10.24266/0738-2898-17.4.180.
- Wells, N. M., Myers B. M., & Henderson Jr. C. R. (2014). School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Preventive medicine*, 69, Supplement, S27-S33. doi: 10.1016/j.ypmed.2014.10.012.
- Wells, N. M., Myers, B. M., Todd, L. E., Barale, K., Gaolach, B., Ferenz, G., Aitken, M., Henderson Jr. C. R., Tse, C., Ostlie Pattison, K., Taylor, C., Connerly, L., Carson, J. B., Gensemer, A. Z., Franz, N. K., & Falk, E. (2015). The Effects of School Gardens on Children’s Science Knowledge: A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *International Journal of Science Education*, 37(17), 2858–2878. doi: 10.1080/09500693.2015.1112048.
- 

### **Gardening-based learning**

**Summary:** The paper provides a theoretical overview of studies conducted within the framework of gardening-based learning. In nature, children can acquire a variety of skills and develop their environmental awareness in a space that represents a world of living examples. People are distancing from the nature, despite the fact that it can be a stimulating learning environment. It is necessary to return to the nature and design activities and programs where students will directly learn in the real world. The paper reviews the studies related to gardening-based learning within five domains: ecological, psychosocial, perceptual, the domain of school achievement and nutrition-health. Many researchers have created and implemented school garden programs and projects through which various positive effects have been achieved on cognitive, psychosocial, moral and physical development of children. Gardening-based learning programs result in increased awareness of proper nutrition and environment, higher learning outcomes and increase students’ life skills. Experience gained in the garden encourage environmental literacy and management skills, improve awareness of the connection between plants and our clothes, food, lifestyle and sense of well-being.

**Keywords:** student, school gardening learning, garden programs, learning in nature

LANA TOMČIĆ<sup>1</sup>

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

PREGLEDNI ČLANAK

UDK: 159.953:37.091.2

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.66-79

## ZNAČAJ UVAŽAVANJA STILOVA UČENJA U NASTAVNOM PROCESU – PRIMER KOLBOVOG MODELA ISKUSTVENOG UČENJA<sup>2</sup>

**Rezime:** Cilj ovog rada je ukazivanje na značaj poznavanja i uvažavanja stilova učenja u nastavnom procesu kroz prikaz Kolbovog modela iskustvenog učenja. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, uz primenu metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja, polazeći od analize pojma i klasifikacija stilova učenja u najzastupljenijim teorijama učenja, preko različitih načina uvažavanja stilova učenja do prikaza Kolbovog modela iskustvenog učenja. Saznanja o stilovima učenja su od višestrukog značaja za pedagošku teoriju i praksu: stečena saznanja doprinose boljem poznavanju i razumevanju učenika, njihovog načina učenja, kvalitetu interakcije nastavnik-učenik, ali i osvetljavanju uzroka poteškoća u učenju, te sprečavanju školskog neuspeha.

**Ključne reči:** stilovi učenja, učenik, nastavnik, nastavni proces, Kolbov model iskustvenog učenja.

---

### UVOD

Jedno od najznačajnijih određenja kvalitetnog obrazovanja jeste njegova mogućnost da stvori okruženje za učenje uvažavajući individualne razlike. Međutim, ne mogu svi učenici učiti na istom nivou i istim kvalitetom (Saban, 2000, prema: Ünsal, 2018). Učenje predstavlja izrazito kompleksan proces na čiju uspešnost utiče veliki broj faktora, ali efekat stilova učenja se i danas istražuje i dovodi u pitanje (Cuevas, 2015; Ulstad, et al., 2016; Tatar, Tüysüz, Tosun, & İlhan, prema: Sudria, et al., 2018).

---

1 lana.tomcic@gmail.com

2 Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (KOSSEP) br. 179010, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Svi učenici ponaosob imaju različit stil učenja sa različitim mogućnostima usvajanja izučavanog sadržaja. Pojedini učenici su brzi, drugi veoma spori, što često podrazumeva promenu načina učenja kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi. Određeni učenici preferiraju pisanje i slušanje, dok drugi lakše uče tokom diskusija. Stariji učenici obično preferiraju učenje zasnovano na iskustvu. Bez obzira na način, retko je reč o jednom stilu učenja, uglavnom je u pitanju kombinacija nekoliko stilova (Brown, 2001, prema: Ginting, 2017). Fleming je sa saradnicima sproveo longitudinalno istraživanje i došao do zaključka da „stil učenja nije fiksna osobina“, odnosno da se stil učenja većine učenika menja tokom dve vremenske tačke u toku školovanja (Fleming, et al., 2011, prema: Cimermanová, 2011: 221). Stilovi učenja, osim što su promenjivi i mešoviti, takođe su kulturno uslovljeni. Naime, rezultati istraživanja su pokazali da postoji značajna razlika između stilova učenja indijskih i nemačkih učenika. Indijski učenici su skloniji razmišljanju, analiziranju i teoretizovanju, dok su nemački učenici orijentisani ka praktičnoj primeni teorije praćene refleksijom i analizom (Bhatnagar & Sinha, 2018). Nalaz ovog istraživanja je značajan za nastavnike koji žive u multikulturalnom društvu i dolaze u kontakt sa učenicima koji potiču iz različitih sredina i socio-kulturalnih okruženja. Poznavanje stila učenja učenika umnogome omogućava nastavniku da programira nastavne sadržaje, izabere adekvatne metode i nastavna sredstva u nastavnom procesu, da podstiče intrinzičnu motivaciju učenika, te da individualizuje nastavne sadržaje na osnovu prikupljenih podataka o individualnim sposobnostima i prethodnim znanjima svojih učenika. Korišćenje stila učenja koji učeniku najviše odgovara omogućava veću ekonomičnost u učenju (Tubić, 2003). U vezi sa tim, cilj ovog rada je ukazivanje na značaj poznavanja i uvažavanja stila učenja u nastavnom procesu kroz prikaz Kolbovog modela iskustvenog učenja. Cilj se ostvaruje na teorijskom nivou, uz primenu metode teorijske analize i tehnike analize sadržaja.

## POJAM I RAZLIČITE KLASIFIKACIJE STILOVA UČENJA

Prva proučavanja različitih načina učenja potekla su od Olporta još 1937. godine (Liu & Ginther, 1999, prema: Ozdemir, et al., 2018). Danas, Reid stilove učenja definiše kao „unutrašnje zasnovane karakteristike, često nesvesno korišćene od strane učenika za unos i razumevanje novih informacija“ (Reid, 1998, prema: Alrabah, et al., 2018: 38). Tako, stil učenja predstavlja omiljeni način na koji učenik uči, odnosno prikuplja, obrađuje i usvaja sadržaje kako bi se njima služio (Grgić, Kolaković, 2010). Stilovi učenja obuhvataju kognitivne, afektivne i fiziološke crte koje se javljaju kao relativno stabilni indikatori učeničkih opažaja (Keefe, 1982). Takođe, stil učenja „spaja unutrašnje i spoljašnje postupke koji proizilaze iz neurobiologije, osobnosti i razvoja učenika, a odražavaju se u njegovom ponašanju i učenju“ (Keefe, 1987:4; Keefe & Ferrel, 1990:16). Navedena definicija ukazuje na nekoliko determinanti stila učenja: stilovi učenja su osobine ličnosti koje određuju konzistentnost učenikovog ponašanja; stilovi učenja uključuju kognitivne, afektivne i fiziološke aspekte funkcionisanja

pojedina u situaciji učenja, čijom kombinacijom se omogućava jedinstven pristup učenja u okviru unapred određenih kategorija; stilovi učenja predstavljaju proizvod interakcije između učenika i fizičkog i socijalnog okruženja (Keefe, 1987). Skehan ističe da je stil učenja „karakterističan način na koji se pojedinac odlučuje za pristup rešavanju zadatka“ (Skehan, 2001:237). Zatim, stil učenja se definiše i kao „ustaljen i dominantan način prijema, obrade i upotrebe stimulusa u procesu učenja. To je dominantan način mentalnog predstavljanja i obrade sadržaja učenja“ (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007:50). Konačno, stil učenja podrazumeva tipičan pristup učenika učenju, odnosno sve vidove učenja, ne samo obradu novih podataka ili sadržaja (Dornyei & Skehan, 2006, prema: Grgić, Kolaković, 2010). Stil učenja, dakle, uključuje u sebe kognitivni stil (Tubić, 2002).

S obzirom na raznovrsnost definicija o stilovima učenja, može se zaključiti da ne postoji opšteprihvaćena definicija, te samim tim ni kriterijum klasifikovanja, odnosno razlikovanja stilova učenja. Na osnovu izučavanja dosadašnjih istraživanja stilova učenja, Tatjana Tubić je izdvojila sledeća tri kriterijuma klasifikovanja koja su najčešće primenjivana: perceptualni modalitet, način obrade informacija i osobine ličnosti (Tubić, 2004). U vezi sa tim, osnove od kojih polaze autori pri klasifikovanju stilova učenja su:

1. *perceptualni modalitet* – odnosi se na biološke reakcije organizma na fizičko okruženje i predstavlja način na koji najefikasnije usvajamo podatke. Kao najrasprostranjeniji model iz ove grupe jeste VAK (visual, auditive, kinesthetic) model. Naime, svaki pojedinac koji se bavi učenjem koristi tri čulna kanala (vizuelni, auditivni i kinestetički), preko kojih prima nove informacije i iskustva (Pekić i sar., 2017). *Vizuelni stil* karakteriše učenike koji preferiraju tekstualni materijal, grafikone, mape uma, tabele, angažujući u najvećoj meri vizuelno pamćenje (Pekić, Đikanović, 2013). Tokom nastave potreban im je kontakt očima sa nastavnikom, dok proces učenja treba da bude praćen stvaranjem umnih slika i predstava (Grgić, Kolaković, 2010). *Auditivni stil učenja* karakteriše učenike koji najbolje uče slušajući, obraćajući pažnju na boju glasa, brzinu govora i intonaciju, što im umnogome olakšava razumevanje onoga što čuju. *Kinestetički stil učenja* odlikuje učenike koji najbolje uče putem praktičnog rada, pokretima, uz razvijenu vizuelno-spacijalnu sposobnost (Pekić, Đikanović, 2013).
2. *način obrade informacija* – ističući razlike između individua u načinu opažanja, organizovanja i zadržavanja informacija, što se odražava na način mišljenja i rešavanja problema. Predstavnici ove grupe su modeli koje su razvili sledeći autori: Kolb, Hani i Mamford, Felder i Silverman. Kolbov model stilova učenja obuhvata četiri stila: divergent, asimilator, konvergent, akomodator (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007). Na osnovu Kolbovog modela, Hani i Mamford su razvili vlastiti model stilova učenja sa četiri stila: aktivista, teoretičar, pragmatičar i reflektivac (Honey & Mumford, 1992). Prema Felder - Silvermanovom modelu razvili su se sledeći stilovi:

aktivni i refleksivni; senzorni i intuitivni; vizuelni i verbalni; sekvencijalni i globalni stil učenja (Pekić i sar., 2017).

3. *osobine ličnosti* – utemeljenost stilova učenja u teorijama o psihološkim tipovima, što implicira da su stilovi učenja manifestacija sklopa osobina ličnosti individue koja uči (Tubić, 2002; Tubić, 2005). Krausova je razvila dvodimenzionalni model stilova učenja baziran na Jungovoj teoriji o psihološkim tipovima (Tubić, 2003). Dve dimenzije na kojima se zasniva ovaj stil učenja su: misaono-emotivni tip i senzorno-intuitivni, čijim ukrštanjem se dobijaju četiri vrste stilova učenja: senzorni mislilac, senzorni emotivac, intuitivni mislilac i intuitivni emotivac (Tubić, 2004). Kritikujući tradicionalna shvatanja da je inteligencija jedinstvena sposobnost, Gardner razvija Teoriju višestrukih inteligencija, dokazujući da postoji najmanje sedam vrsta relativno autonomnih inteligencija. Naime, reč je o sledećim: lingvistička, logičko-matematička, spacijalna, muzička, telesno-kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija (Kulić, Randaco, 2008).

### **ZNAČAJ UVAŽAVANJA STILOVA UČENJA U NASTAVNOM PROCESU**

Kada je u pitanju značaj poznavanja i uvažavanja stilova učenja u nastavnom procesu, Mandić (1995) prepoznaje otkrića u oblasti kognitivnih stilova i stilova učenja kao veoma značajna za bolje poznavanje učenika i adekvatnije prilagođavanje nastave njihovim osobenostima. U skladu sa navedenim, autori Drajdren i Vos ističu sledeće: „analizirajte stil učenja svakog učenika i obezbedite mu odgovarajuće stimulanse. Ukoliko to učinite, bićete iznenađeni kako ljudi lako uče i na koliko manje otpora ćete nailaziti“ (Dryden & Vos, 2001:363). Takođe, autor Prenski (Prensky, 2010:23) naglašava da: „Današnja deca neće živeti u svetu u kojem se stvari relativno sporo menjaju, već u budućnosti gde se stvari menjaju izuzetno brzo – svakodnevno. Dakle, današnji nastavnici treba da budu sigurni da, bez obzira koju temu obrađuju, podučavaju je sa tom budućnošću na umu“.

Empirijskim istraživanjima stilova učenja je utvrđeno da sama svest o postojanju različitih stilova učenja i načina rada primerenog određenom učeniku izaziva pozitivne promene u radu kako kod učenika, tako i kod nastavnika (Blackmore, 1996, prema: Tubić, 2005). Usklađivanje stila poučavanja nastavnika sa stilom učenja učenika rezultira boljim postignućem učenika, odnosno dužem zadržavanju informacija, njihovoj efikasnijoj primeni, pozitivnijim stavovima prema nastavnom predmetu i učenju (Tubić, 2005). Naime, saznanja o stilovima učenja pomažu učenicima da biraju način učenja koji će za njih biti najefikasniji. Sposobnost prepoznavanja i identifikovanja sopstvenog stila učenja zavisi, pre svega, od uzrasta učenika i njihovih intelektualnih sposobnosti, odnosno stepena razvijenosti sposobnosti samoposmatranja i meta-analize sopstvenog procesa učenja, ali i razvijenosti repertoara različitih strategija učenja. Postavlja se pitanje, na koji način nastavnici mogu pomoći učenicima u

procesu identifikovanja vlastitog stila učenja? Nastavnici treba da podstiču razgovor sa učenicima o tome kako su radili na određenim zadacima, kako su pristupili izučavanju gradiva, koje su operacije izvršili prilikom izučavanja sadržaja, i u vezi sa tim, kako sami učenici procenjuju svoj uspeh, da ih podstiču na razmišljanja o tome da li su mogli pristupiti sadržaju na drugačiji način i da li je taj način efikasniji za njih (Đigić, 2012). Rezultati dosadašnjih istraživanja su pokazali da se performanse učenika poboljšavaju ukoliko im nastavnici daju uputstva i smernice relevantne njihovim stilovima učenja (Dunn & Price, 1979; O'Brien, 1989; Ehrman & Oxford, 1993, prema: Ginting, 2017; Sternberg, et al., 1999, prema: Olić, Adamov, 2017). Poznavanje stilova učenja učenika omogućava nastavniku da individualizuje nastavu i pruži mogućnost svakom učeniku da uči na način koji mu najviše odgovara. Međutim, raspon stilova učenja i njihovih kombinacija u jednom odeljenju je toliko veliki da nastavnik ne može proširiti repertoar aktivnosti podučavanja kako bi udovoljio svim učenicima (Felder & Brent, 2005, prema: Olić, Adamov, 2017). Ipak, poželjno je da nastavnik što više izbalansira pristup kako bi pokušao da prilagodi nastavu različitim potrebama učenika (Olić, Adamov, 2017). Posebno je važno da nastavnik, koristeći raznovrsne metode učenja u nastavnom procesu – mehaničko i smisleno učenje, verbalno i praktično učenje, receptivno i učenje putem otkrića, konvergentno i divergentno učenje, transmisivno i interaktivno učenje, učenje u klasičnom okruženju i učenje u kabinetskim, laboratorijskim uslovima ili uz neku drugu opremu, omogućiti svakom učeniku mogućnost da uči koristeći svoje stilove učenja, odnosno da se oprobaju u različitim načinima učenja i na taj način povećaju svoje ukupne kapacitete za učenje (Ivić i sar., 2001, prema: Đigić, 2012: 84). Što su kognitivni procesi raznovrsniji i razvijeniji to će učenički stilovi učenja postati fleksibilniji i raznovrsniji, što omogućava njihovo modifikovanje. Ovo saznanje je značajno za nastavnike jer im omogućava korišćenje raznovrsnih metoda i postupaka rada, što dalje otvara mogućnosti da će veći broj učenika pronaći i koristiti svoje „jače strane“, odnosno načine učenja koji im više odgovaraju (Stojaković, 2000).

Uvažavanje stilova učenja je od posebne važnosti u radu sa učenicima koji imaju teškoće u učenju, kao i sa neuspešnim učenicima. Zbog toga što se stilovi učenja često poistovećuju sa sposobnostima, neuspešni učenici često smatraju da su nedovoljno razvijene sposobnosti glavni uzrok neuspeha, te brzo i lako razvijaju osećaj bespomoćnosti i manje vrednosti. Zapravo, uzrok se najčešće nalazi u tome da se njihov način mišljenja, učenja i rešavanja problema ne podudara sa osnovnim kriterijumima vrednovanja školskog postignuća (Stojaković, 2000). Deca koja brže uče na njima svojstven način ne znači automatski da su superiornija u odnosu na druge učenike koji se koriste drugim načinima. Upoznavanje razlika ne bi trebalo da izaziva osećaj inferiornosti ili superiornosti kod učenika. To bi jedino trebalo da izražava potrebu prilagođavanja pedagoške delatnosti kognitivnim karakteristikama i stilu učenja učenika, što bi omogućilo da učenje dobije potpuniji smisao, da kvalitetnije savladavaju gradivo i da svestranije razvijaju vlastite potencijalne mogućnosti (Mandić, 1995). Preduslov za to je stvaranje povoljne razredne klime u kojoj se uvažavaju stilovi učenja učenika. Karakteristike tako razvijene razredne klime su:

- učenicima se omogućava da biraju modele (načine i materijal) učenja koji im najviše odgovaraju;
- nastavni proces uvažava individualne sposobnosti i osobine ličnosti svakog učenika;
- u odeljenju dominira atmosfera tolerancije, prihvatanja i razumevanja;
- učenici mogu da biraju šta im više odgovara, grupni ili individualni rad;
- nastavnik kontinuirano ohrabruje učenike da traže više različitih rešenja zadataka;
- učenicima se u procesu učenja i nastave omogućava da zadovolje prirodnu želju i radoznalost za istraživanjem i eksperimentisanjem, te da na taj način do novih znanja dolaze samostalnim putem;
- ponašanje nastavnika je spontano, preuzima ulogu facilitatora i saradnika;
- nastavnik ohrabruje učenike da slobodno ispolje svoja osećanja i da ih verbalizuju (Stojaković, 2000).

Ukoliko navedena shvatanja prenesemo na područje školskog neuspeha, dolazimo do zaključka da povoljna razredna klima doprinosi pravovremenom otkrivanju uzroka školskog neuspeha, podstiče pronalaženje mogućnosti intenzivnijeg motivisanja i unapređivanja tehnika učenja, utiče na psihološku klimu i pedagoške situacije u kojima sami učenici više doprinose sopstvenom razvoju i preuzimanju odgovornosti za neuspeh. U otvorenoj, povoljnoj razrednoj klimi učenik se javlja kao subjekat vaspitno-obrazovne delatnosti u pravom smislu te reči (Mandić, 1990).

### **KOLBOV MODEL ISKUSTVENOG UČENJA KAO PRIMER UVAŽAVANJA STILOVA UČENJA U NASTAVNOM PROCESU**

Čini se da najdirektnije implikacije na nastavnu praksu imaju istraživanja koja ukazuju na to da nastava organizovana prema fazama Kolbovog modela iskustvenog učenja deluje pozitivno na postignuće svih učenika (Đigić, 2012). Kolbovo određenje učenja predstavlja učenje kao proces, pri čemu se znanje gradi kroz transformaciju iskustva preko ličnog i socijalnog znanja (Kolb & Kolb, 2005a; Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004 prema: Kuzmanović i sar., 2016).

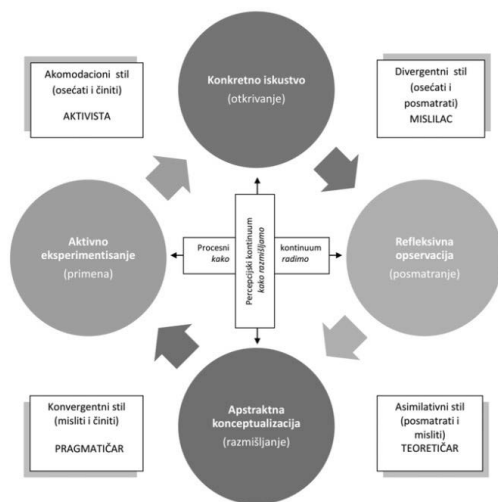
Šta čini Kolbov model stilova učenja i na koji način je moguće podstaći različite stilove u nastavnom procesu? Kolbova iskustvena teorija učenja obuhvata četvorostepeni ciklus učenja i četiri stila učenja (slika 1). Ciklus učenja kreće od konkretnog iskustva ka posmatranju i njegovoj refleksiji, preko stvaranja apstraktnog koncepta i generalizacija do testiranja hipoteza u budućim situacijama. Na ovom četvorostepenom ciklusu je zasnovao sledeća četiri stila učenja:

1. Učenik sa *divergentnim stilom* je sklon posmatranju i opažanju detalja, razmišljanju, pretpostavljanju i imaginaciji, potrebno mu je da sagleda šta treba da nauči i da upozna ciljeve učenja na početku, odlikuje ga fleksibilnost pri analizi sadržaja, pristupa sadržajima i problemima iz različitih uglova,



poželjno je povezivanje sadržaja sa konkretnim iskustvom, odlikuje ga velika fluentnost ideja, teže funkcioniše pod vremenskim pritiskom. Preferirano pitanje za učenike sa ovim stilom je: „Šta će se dogoditi i zašto?“ (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007). Najveću teškoću u radu sa ovim učenicima predstavlja njihova pasivnost, te je zadatak nastavnika da ih kontinuirano podstiče, da im daje dodatni posao, da zahteva od njih više (Tubić, 2002). Vole rad u grupama, smatraju se veoma kreativnim jer ih odlikuje sposobnost rešavanja problema na različite načine (Kuzmanović i sar., 2016).

2. *Asimilator* je sklon analizi, svođenju novih iskustava na prethodna, sistematičan je, rešava probleme korak po korak, preferira teorije, sisteme i modele, brže osmišljava sadržaje na logičkom misaonom nivou nego u praktičnoj primeni, spreman je za misaonu indukciju i formiranje zaključaka, sklon učenju putem otkrića i postavljanju pitanja. Preferirano pitanje za učenike sa ovim stilom je: „Šta znamo o tome?“ (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007). Ovi učenici efikasno uče uz pomoć video ili audio prezentacije koja sledi posle dobro pripremljenih predavanja. Odgovori na pitanja koja će ih voditi korak po korak ka otkrivanju novog je efikasniji način rada u odnosu na samostalno otkrivanje i istraživanje (Tubić, 2002). Manje su fokusirani na ljude, a više na ideje i apstraktne koncepte (Kuzmanović i sar., 2016).
3. *Konvergent* je sklon dedukciji, hipotetski rešava probleme, sklon je eksperimentisanju, ne voli teorijske sisteme i modele, sklon je brzom odgovaranju. Za konvergentne učenike su najpogodniji zadaci rešavanja problema, najuspešniji su kada rešavaju praktične probleme, kada raspolažu referentnim informacijama. Preferirano pitanje je: „Kako to funkcioniše i šta možemo uraditi sa tim?“ (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007). Ovim učenicima najviše odgovara timski rad i interakcija sa drugima u procesu učenja. U cilju što efikasnijeg učenja, od nastavnika se očekuje da vodi učenike, da organizuje učenje korak po korak praćeno povratnom informacijom (Tubić, 2002).
4. *Akomodator* preferira nova iskustva, spreman je i sposoban da menja vlastito ponašanje i adaptira se novim iskustvima, sporije osmišljava sadržaje na logičkom nivou, a brže kroz aktivnu primenu, sklon je aktivnom praktičnom eksperimentisanju, spreman je da rizikuje i da pogreši, ne prihvatajući grešku kao pokazatelj neuspeha, faza prijema informacije za akomodatora je kratka, te mu treba zadavati zadatke koji traže aktivnost, dok sekvence u nastavnom materijalu treba da budu kraće i brojnije. Preferirano pitanje je: „Šta najbolje možemo učiniti u ovoj situaciji?“ (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007).



Slika 1. Kolbov model stilova učenja (<http://misliavangardno.weebly.com/1041108310861075/kako-omoguciti-ucenicima-da-efikasnije-uce>)

Kolb ističe da određeni faktori mogu uticati na stilove učenja, a to su: nivo kognitivnog razvoja učenika, formirane navike razmišljanja, konstruisani tipovi koncepcije, česta upotreba modela učenja i drugih konceptualnih faktora kao što su životna iskustva i socijalno okruženje škole (Kolb & Kolb, 2005, prema: Sudria, et al., 2018). Svinicki i Dixon su preporučili Kolbov model stilova učenja kao okvir za dizajniranje aktivnosti u učionici. U skladu sa karakteristikama učenika koji preferiraju određeni stil učenja predložene su najpogodnije nastavne aktivnosti, koje su u drugim istraživanjima proveravane i revidirane (tabela 1). Empirijski je utvrđeno da je za učenike sa divergentnim i konvergentnim stilom najpogodniji tekstualni nastavni materijal, dok je za učenike sa asimilirajućim i akomodirajućim stilom najpogodniji video materijal (Sahabudin & Ali, 2013; Svinicki & Dixon, 1987, prema: Olić, 2016).

Tabela 1. Pregled nastavnih aktivnosti za svaki od stilova učenja (Olić, 2016: 54)

divergentni stil	asimilirajući stil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivacione priče;</li> <li>• diskusije;</li> <li>• igranje uloga;</li> <li>• simulacije;</li> <li>• grupni projekti;</li> <li>• podsticanje razmišljanja;</li> <li>• slušanje;</li> <li>• davanje dovoljno vremena za razmišljanje tokom aktivnosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formalna predavanja;</li> <li>• samostalna istraživanja;</li> <li>• seminari;</li> <li>• analize pojava;</li> <li>• naglašavanje racionalnosti i logičnosti;</li> <li>• zahtevanje novih ideja;</li> <li>• indukcija.</li> </ul>

konvergentni stil	akomodirajući stil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vođen laboratorijski rad;</li> <li>• terenski rad;</li> <li>• rešavanje problema;</li> <li>• diskusija;</li> <li>• praktičan rad;</li> <li>• kompjuterske simulacije;</li> <li>• predavanja sa demonstracijama;</li> <li>• davanje povratne informacije;</li> <li>• pravljenje korelacije između izučavane problematike i praktične primene;</li> <li>• dedukcija, analogija.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kratkim i interesantnim aktivnostima nuditi novu problematiku;</li> <li>• stavljanje učenika u centar pažnje;</li> <li>• diskusija;</li> <li>• rešavanje problema;</li> <li>• igranje uloga;</li> <li>• isprobavanje sopstvenih ideja.</li> </ul>

I drugi autori su se bavili organizovanjem nastave uvažavajući Kolbov model stilova učenja, pri čemu akcenat stavljaju na slične aktivnosti, ističući poželjne oblike učenja i načine proveravanja postignuća za svaki stil pojedinačno:

1. *diverger* bi trebalo da uči putem otkrića, dok proveravanje postignuća treba zasnivati na pitanjima i zadacima o uzročno-posledničnim vezama i stvaranju novih ideja;
2. *asimilator* bi trebalo da uči posredovanjem smislaonog verbalnog receptivnog učenja, čitanjem, dok proveravanje postignuća treba organizovati kao tumačenje teorije i generalizacije;
3. *konverger* bi trebalo da uči svim oblicima praktičnog učenja, dok proveravanje postignuća treba realizovati na praktičnim primerima, primeni i analizi primene;
4. *akomodator* bi trebalo da uči rešavanjem problema, ali i proveru postignuća treba zasnivati na zadacima koji zahtevaju rešavanje problema (Bjekić, 2007, prema: Kuzmanović i sar., 2016).
5. Džulija Šarp (Julie Sharp) je primenom Kolbovog modela otkrila da podučavanje učenika o stilovima učenja poboljšava proces učenja i usvajanja novih informacija, jer postaju svesni svojih procesa razmišljanja. Takođe, stilovi učenja im pomažu da razviju interpersonalne kompetencije, koje su ključne za uspeh u svim sferama (Felder, 1996). Kaminiski je sa saradnicima primenio Kolbov Inventar stilova učenja da bi ustanovio da li postoji povezanost između ocena učenika i njihovih stilova učenja. Rezultati istraživanja su pokazali da je stil učenja povezan sa ocenama učenika (Kaminiski, et al., 2005, prema: Cimermanová, 2011). Autorka Sudria je sa saradnicima (Sudria, et al., 2018) ispitivala uticaj Kolbovih stilova učenja na aktivnosti učenja hemije i učenička postignuća pomoću modela učenja sa vođenim istraživanjem i induktivnim rezonovanjem. Rezultati istraživanja su pokazali sledeće: 1) stilovi učenja za učenike su bili 35,8% konvergera, 30% asimilatora, 17,5% divergera i 16,7% akomodatora; 2) stilovi učenja značajno utiču na dostignuća sa samo superiornošću konvergera nad

akomodatorima; 3) induktivno vođeno učenje hemije bilo je plodonosno za sve učenike svih stilova učenja.

Istraživanja zastupljenosti stilova učenja kod studenata različitih fakulteta i kod pripadnika različitih profesija ukazuju na to da određeni stilovi učenja dominiraju u zavisnosti od sadržaja učenja. Tako, istraživanja sprovedena sa studentima tehničkih nauka i studentima matematike ukazuju na dominaciju stilova asimilatora (apstraktno-refleksivno učenje) i konvergera (apstraktno-aktivno učenje), dok su kod studenata pedagogije najizraženiji stilovi divergera (konkretno-refleksivno učenje) i akomodatora (konkretno-aktivno učenje) (Bjekić, Dunjić-Mandić, 2007; Felder & Brent, 2005, prema: Đigić, 2012; Kuzmanović i sar., 2016). I sam Kolb je u svojim istraživanjima dokazao da profesija i izbor studija u velikoj meri određuje preferirani stil učenja, rezultati njegovih istraživanja pokazali su sledeće: akomodativni stil učenja preferiraju osobe koje se školuju za biznis i obrazovanje; osobe sa konvergentnim stilom učenja opredeljuju se za medicinu, inženjerstvo i tehnologiju; divergentni stil učenja je karakterističan za osobe koje preferiraju psihologiju, istoriju, engleski jezik, političke nauke i umetnost; dok asimilativni stil učenja karakteriše osobe zainteresovane za ekonomiju, strane jezike, matematiku, sociologiju, hemiju i fiziku (Kolb, 1981; Kolb & Kolb, 2005, prema: Kuzmanović i sar., 2016). Ispitujući povezanost stilova učenja učenika gimnazije sa školskim uspehom, primenom Kolbovog Inventara stilova učenja na uzorku od 501 učenika drugog i trećeg razreda gimnazije, autorke Olić i Adamov su došle do nalaza da više od polovine ispitivanih učenika preferira asimilirajuću stil učenja, na drugom mestu se nalazi divergentni stil, dok su konvergentni i akomodirajući stil učenja najmanje zastupljeni. Najveći broj učenika koji ima odličan uspeh preferira upravo asimilirajuću stil učenja (Olić, Adamov, 2016). Kada su u pitanju razlike u stilovima učenja u odnosu na pol ispitanika, rezultati istraživanja i mišljenja autora su podeljena. Naime, pojedina istraživanja su utvrdila da je stil asimilatora (apstraktno-refleksivno učenje) prisutan kod 48% odraslih muškaraca i kod svega 20% žena. Kod žena je sklonost stilovima učenja iz Kolbovog modela ravnomernije raspoređena, ali se kao najzastupljeniji izdvajaju stil divergera (konkretno-refleksivno učenje) i konvergera (apstraktno-aktivno učenje). Ukoliko ove nalaze prenesemo na područje nastavnog procesa, možemo zaključiti da učenicama više odgovara nastavnik koji deluje kao motivator ili vodič, dok učenici preferiraju rad nastavnika u ulozi eksperta (Montgomery & Groat, 1998, prema: Đigić, 2012). Sa druge strane, nalazi istraživanja autorki Olić i Adamov podržavaju autore koji su elaborirali nepostojanje razlika između učenika muškog i ženskog pola i preferiranih stilova učenja (Olić, Adamov, 2016). Od posebnog značaja za izučavanje školskog neuspeha jeste nalaz eksperimentalnog istraživanja koje je pokazalo da nastava koja se izvodi prateći sva četiri ciklusa iz Kolbove teorije iskustvenog učenja doprinosi efikasnijem učenju i boljem postignuću i kod onih učenika koji su uz tradicionalnu nastavu postizali niža postignuća (Felder & Brent, 2005, prema: Đigić, 2012). Niz autora ističe da je najefikasnije koristiti što različite strategije podučavanja, jer se na taj način otvaraju mogućnosti uvažavanja

potreba učenika za različitim stilovima učenja (Kolb, et al., 2014; Sharp, 2006, prema: Olič, Adamov, 2017).

## ZAKLJUČAK

Jedan od problema kako nastave, tako i vaspitno-obrazovnog procesa u celini jeste nepoznavanje učenika. Iz tog razloga, u ovom radu smo pokušali da ukažemo na značaj poznavanja i uvažavanja stilova učenja učenika. Poznavanje kognitivnih stilova i stilova učenja učenika pomaže nastavniku da detaljno spozna kognitivne i socijalne karakteristike učenika, prati njihov uticaj na proces učenja i razvoj ličnosti (Mandić, 1995). Zahvaljujući ovim saznanjima, nastavnik može da unapređuje nastavni proces tako što će prilikom izbora metoda, sredstava, oblika i strategija nastavnog rada uzeti u obzir stilove učenja svojih učenika. Međutim, uvažavanje stila učenja učenika ne podrazumeva da nastavnik svakodnevno izrađuje posebne nastavne materijale za svakog učenika ponaosob, već da, uvažavajući individualne razlike među učenicima, ima na umu da njegovo odeljenje čine pojedinci kojima su potrebne različite metode i strategije koje su u saglasnosti sa različitim stilovima učenja (Grgić, Kolaković, 2010). To su osnovne pretpostavke razvoja ideje personalizacije nastave i učenja, da se nastava maksimalno individualizuje i da se uvažavaju one osobine ličnosti koje su bitne za njen potpuni razvoj (Mandić, 1995). Kako su stilovi učenja promenljivi, neophodno je da nastavnik kontinuirano prati razvoj svojih učenika i prilagođava nastavu novonastalim promenama. Navedeno je moguće ostvariti permanentnim usavršavanjem u ovoj oblasti. Predstavljanjem Kolbovog modela iskustvenog učenja i adekvatnih načina podsticanja različitih stilova pokušali smo da doprinesemo daljem razvoju individualizacije nastavnog procesa.

## LITERATURA

- Arabiah, S., Wu, S., & Alotaibi, A. (2018). The Learning Styles and Multiple Intelligences of EFL College Students in Kuwait. *International Education Studies*, 11(3), 38-47.
- Bhatnagar, T., & Sinha, V. (2018). Learning Styles: A Comparison Between Indian And German Business Students. *Journal of International Students*, 8(1), 473-487.
- Bjekić, D., Dunjić-Mandić, K. (2007). Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije. *Pedagogija*, LXII, 1, 48-59.
- Cimermanová, I. (2011). The Effect of Learning Styles on Academic Achievement in Different Forms of Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(3), 219-232.
- Dryden, G. & Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju – Kako promeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.

- Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U B. Dimitrijević (ur.) *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad*, Tematski zbornik radova (str. 73-86). Niš: Filozofski fakultet.
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Ginting, S. A. (2017). A Facilitating Effective Teaching through Learning Based on Learning Styles and Ways of Thinking. *Dinamika Ilmu*, 17(2), 165-173.
- Grgić, A., Kolaković, Z. (2010). Stilovi i strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *LAHOR*, 9, 78-96.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.
- Keefe, J. W. (1982). Assessing Student Learning Styles. In: Keefe, J.W. (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp. 1-18). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style, Theory and Practice*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J. W., & Ferrel, B. G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48/2, 57-61.
- Kulić, B., Randaco, Đ. (2008). *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji*. Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Kuzmanović, B., Blagojević, M., Vujičić, M. (2016). *Stilovi učenja studenata različitih profesija*. Preuzeto sa <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2016/zbornik.html>.
- Mandić, P. (1990). Kognitivni stilovi i stilovi učenja. *Pedagogija*, XXVI(3), 261-273.
- Mandić, P. (1995). *Individualna kompleksnost i obrazovanje*. Beograd: Naučna knjiga.
- Olić, S. (2016). *Motivacija i uvažavanje stilova učenja kao determinante učeničkog postignuća u hemiji*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet, Departman za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine.
- Olić, S., Adamov, J. (2016). Povezanost stilova učenja učenika gimnazije sa školskim uspehom. *Teme*, XL(4), 1223-1240.
- Olić, S., Adamov, J. (2017). Nastavne strategije i učeničko postignuće u hemiji. *Nastava i vaspitanje*, LXVI(1), 55-66.
- Ozdemir, A., Alaybeyoglu, A., Mulayim, N., & Uysal, M. (2018). An Intelligent System for Determining Learning Style. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 208-214.
- Pekić, Ž., Đikanović, N. (2013). Stav o e-learningu i stilovi učenja. U Krstajić, B. (ur.) *Informacione tehnologije: sadašnjost i budućnost*, Zbornik radova (str. 101-105). Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Pekić, Ž., Dlačić, T., Pekić, N., Kovač, D. (2017). Stav o e-learningu i preferencija stila učenja. U: Veljović, A. (ur.) *Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo*, Zbornik radova (str. 539-545). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Skehan, P. (2001). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci.
- Sudria, I. B. N., Redhana, I. W., Kirna, I. M. K., & Aini, D. (2018). Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning on Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 11(1), 89-102.
- Tubić, T. (2002). *Socijalno-kognitivni činioci stilova učenja*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Tubić, T. (2003). Socijalno-kognitivni činioci stilova učenja. *Norma*, IX(2-3), 241-251.
- Tubić, T. (2004). Stilovi kao faktor postignuća. *Norma*, X(1-2), 55-66.
- Tubić, T. (2005). Poznavanje stilova učenja studenata u funkciji inoviranja sadržaja i nastavnih metoda na Učiteljskom fakultetu. *Nastava i vaspitanje*, LIV(2-3), 243-254.
- Ünsal, G. (2018). A Study on the Importance of Learning Styles in Foreign Language Teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 184-191.

---

### **The importance of respecting the learning styles in the teaching process – an example of Kolb's model of experiential learning**

**Summary:** The aim of this paper is to point out the importance of knowing and respecting the learning styles in the teaching process through the presentation of Kolb's model of experiential learning. The goal is achieved at the theoretical level, using the method of theoretical analysis and content analysis techniques, starting from the analysis of concepts and classifications of learning styles in the most common learning theories, through different ways of respecting learning styles to Kolb's model of experiential learning. Knowledge of learning styles is of multiple importance for pedagogical theory and practice: the acquired knowledge contributes to better knowledge and understanding of students, their way of learning, the quality of teacher-student interaction, but also to shedding light on the causes of learning difficulties and preventing school failure.

**Keywords:** learning styles, student, teacher, teaching process, Kolb's model of experiential learning.





---

## ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

---

**ЈЕЛЕНА ВРУЋИНИЋ<sup>1</sup>**

**ВЕСЕЛА МИЛАНКОВ**

**ИВАНА МАТИЋ**

**СТАША ИВЕЗИЋ**

**МИЛИЦА СТЕЛКИЋ**

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

UDK: 811.163.41'367.33-053.5

(=162.4)(497.11)

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.81-96

### СЛОЖЕНОСТ РЕЧЕНИЧНЕ СТРУКТУРЕ НА НЕМАТЕРЊЕМ ЈЕЗИКУ КОД БИЛИНГВАЛНЕ ДЕЦЕ

**Резиме:** Српски и словачки језик су сродни језици и оба припадају групи словенских језика. Важно је истаћи да двојезичност може имати и негативан утицај на образовање деце, нарочито када нису подједнако изложена коришћењу оба језика, као што је случај са становницима словачке националности у Републици Србији. Циљ овог рада је утврђивање сложености синтаксичке структуре у нематерњем језику код билингвалне деце чији је матерњи језик словачки. Узорак је обухватио четрдесеторо деце старости 7 година. Истраживање је спроведено у Основној школи „Људовит Штур“ у Кисачу и у Основној школи „Јозеф Марчок Драгутин“ у Глојану. Инструменти процене који су коришћени су „Тест говорно-језичке продукције“ и упитник о билингвалности. Резултати добијени у овом истраживању говоре у прилог сложености синтаксичкој структури реченице код билингвалне деце на матерњем језику у односу на нематерњи језик. Можемо закључити да билингвизам као појава има велик утицај на развој језика, а самим тим и на синтаксички развој. Често може доћи и до успореног језичког развоја због комплексности усвајања два језика истовремено.

**Кључне речи:** синтакса, билингвизам, српски језик, говор, словачки језик

---

### Увод

Миграције људи су саставни део савременог друштва а постоје откада постоји човечанство. Људи су се селили у потрази за бољим животом, бољим географским положајем те из разних других разлога повезаних за опстанком и бољим квалитетом живота. Услед миграција дошло је до стварања двојезичности, а често и вишејезичности (Шевић, 2011; Вујић, 2016). Можемо слободно рећи да је број билингвалних особа премашио број монолингвалних особа и оче-

---

1 jelena.vrucinic@outlook.com, 620123@mf.uns.ac.rs

кује се да ће се овај тренд наставити и надаље у 21. веку (Grosjean, 1982; Hamers i Blanc, 2000).

Двојезичност је на нашим просторима, свакако, природна појава. Пре свега, у време постојања СФР Југославије, многе културе и језици живели су у симбиози, док данас, на територији Војводине живи 27 нација, велики број националних мањина и етничких група (Хрвати, Мађари, Словаци, Русини, итд.) и свака од нација се служи својим матерњим језиком (Týrová, 2016).

## ГОВОР КОД БИЛИНГВАЛНИХ ОСОБА

Говор захтева висок ниво когнитивног функционисања у корист праћења и контроле могућих грешака. Двојезичан говор захтева још вишу когнитивну контролу с обзиром на то да двојезичне особе морају да прате, али и да, пре него што проговоре, одлуче на ком ће језику у том тренутку говорити (Rodrigues-Fornells, 2005). Ниво когнитивне контроле постаје ефикаснији уколико је контекст учења језика такав да се дете свакодневно сусреће са оба језика и у ситуацијама где је свакодневно потребно брзо доношење одлуке о избору језика који ће користити (Јовановић Симић, Славнић, 2009; Терзић и сар., 2010; Вујић, 2016).

Волтера и Тешнер (Вучинић, 2011) испитивали су фазе развоја језика, посебно развој језика код билингвалне деце и закључили су да се у првом стадијуму развоја код билингвалне деце формирао један лексички систем који укључује речи оба језика истовремено. У овом стадијуму развоја језички развој билингвалне деце је налик на развој језика монолингвалне деце. У следећем стадијуму дете разликује два различита лексичка система, али примењује иста синтаксичка правила у оба језика. У последњем стадијуму дете говори два језика потпуно одвојено, како у оквиру лексичког система, тако и у оквиру синтаксе (Вучинић, 2011). Ови аутори сматрају да билингвалне особе изграђују оба језика тако да они постану јединствен систем. Међутим, истраживачи попут Дилера и Кангаса (Вучинић, 2011) кажу да два језика никада не могу да постану јединствен систем и да није могуће да се граматика и лексика изграде на истом нивоу у оба језика. Такође, у овом истраживању наводе да код билингвалних особа постоји један граматички, а два одвојена лексичка система, а фонетска структура постаје идентична у каснијим фазама развоја (Bialystok, 1991; Вучинић, 2011). Примећено је и да деца, заправо, узимају за доминантан онај синтаксички систем који припада језику који боље говоре у односу на недоминантан језик, као и да често замене речи из свог доминантног језика речима свог недоминантног језика, а да се обрнута ситуација ретко дешава (Вучинић, 2011).

## СЛОВАЧКО-СРПСКА БИЛИНГВАЛНОСТ

Словачки језик постоји на територији Војводине више од 270 година. Најпре је постојао као језик са мноштвом примеса мађарског и немачког језика, а

затим се издвојио као самосталан и сада коегзистира са српским језиком. На неопходност изучавања српско-словачке двојезичности указује њена дуга традиција на територији Војводине, али и потенцијална угроженост словачког језика. Откада су се Словаци доселили у крајеве Војводине, језик је успео да задржи свој основни облик и све националне атрибуте (Týrová, 2016).

## СЛИЧНОСТИ ИЗМЕЂУ СРПСКОГ И СЛОВАЧКОГ ЈЕЗИКА

Српски и словачки језик су сродни језици и припадају истој грани индоевропских, тј. групи словенских језика. Ако узмемо ове чињенице у обзир, можемо закључити да је степен сличности између њих незанемарљив. (Tirova i Uhlarik, 2014; Ивановић, 2006; Uhlarik i Tirova, 2016). Оно што се може издвојити као сличност између српског и словачког језика јесу идентичне граматичке категорије и сличан систем граматичких облика, исти број падежа и сличан принцип дефлекције именица, сличан систем глаголских времена, слични корени појединих речи које олакшавају учење речи и употребу речника (Tirova i Uhlarik, 2014). Када се разматра и анализира синтакса оба језика, присутно је више сличности него разлика. Основни реченички тип словачког језика јесте тзв. двочлана реченица чију базу чине Предикатска реченица (субјекат и предикат) као и у српском језику. Словачки језик је, као и српски језик, веома флексибилан по питању реда речи у реченици, мада када би се жељено значење са српског превело директно на словачки језик, могло би доћи до погрешне интерпретације семантике исказа, те је због тога неопходно водити рачуна о појединим правилима словачког језика. У словачком језику је ред речи веома сличан као и у српском језику: субјекат – предикат – објекат. Субјекат не мора бити посебно наглашен већ је он познат на основу претходног или наредног контекста (Uhlarik i Tirova, 2016).

Једна од основних разлика између словачког и српског језика, која се најчешће истиче, јесте 46 слова у словачком језику, док српски језик има 30 слова. Због великог броја гласова који су присутни у словачком гласовном систему, очекивано је да изговор појединих гласова буде специфичнији и сложенији у односу на српски језик. У истраживању Тирова, Ухларик (2014) студената Филозофског факултета, највећи проблем у погледу изговора одређених гласова словачког језика, је коришћење гласа ch [h] i h [γ]. Опозиција ова два гласа утиче на значење речи. Што се тиче изговора овог гласа, у току овог истраживања које је трајало три године, од укупно 122 студента, само су три успела да изговоре звучно h.

## ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Утврдити да ли постоји значајна разлика у сложености реченице између првог и другог језика код билингвалне деце.
2. Утврдити да ли билингвална деца користе већи број речи у опису слике у првом (матерњем) језику у односу на други језик.

3. Утврдити да ли билингвална деца која су испољила кашњење у говорно-језичком развоју чешће користе просте и простопроширене реченице у односу на сложене реченице.
4. Утврдити да ли временски почетак учења другог језика има утицаја на сложеност реченице код билингвалне деце.

### **ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА**

1. Билингвална деца користе сложеније реченице у првом (матерњем) језику у односу на други језик.
2. Билингвална деца користе већи број речи и реченица у опису слике на првом (матерњем) језику у односу на други језик.
3. Билингвална деца која су испољила кашњење у говорно-језичком развоју чешће користе просте и простопроширене реченице у односу на сложене.
4. Билингвална деца која су касније почела са учењем другог језика чешће користе просте и простопроширене реченице у односу на сложене.

## **МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД**

### **ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА**

Полазна идеја истраживања била је да се утврди сложеност реченица код билингвалне деце на њиховом нематерњем језику. У истраживање су била укључена деца чији је матерњи језик словачки. Као што је већ споменуто, на територији АП Војводине налази се велики број основних школа у којима се настава одржава искључиво на словачком језику. Управо у општинама у којима постоје поменуте основне школе, деца живе у породицама у којима се најчешће користи само словачки језик, а српском језику су изложени веома ретко или уколико један од родитеља користи српски језик. Услед недостатка радова на тему словачко-српске билингвалности, увидели смо неопходност истраживања језика код билингвалне деце због потенцијалних потешкоћа које испољавају касније у току школовања. Очекивано је да деца која су била мање изложена српском језику у току средњошколског образовања као и високошколског образовања имају проблем у разумевању наученог, с обзиром на то да је већина литературе доступна само на српском језику.

### **ИНСТРУМЕНТИ ПРОЦЕНЕ**

У истраживању смо користили инструмент процене под називом „Тест говорно-језичке продукције“ уз који смо креирали упитник о билингвалности

који су попуњавали родитељи. Испитивање сложености реченице односило се на број речи у реченици, а реченице смо из методичких разлога поделили у три категорије: просте (до 3 речи), простопроширене (до 6 речи) и сложене реченице (7 и више речи).

1. „Тест говорно-језичке продукције“ (Миленковић, Ивић, Росандић, Смиљанић [слика ситуације], 1983) има за циљ да процени и прати говорно-језичку развијеност. Слика као подстицај је погодно средство за испитивање говорно-језичких способности на свим узрастима. Опис слике је најједноставнија форма говорно-језичког изражавања. Тест представља слику целовите ситуације са много детаља и могућности за запажање. Одговори се стенографски записују (све што дете каже, чак и поновљене речи или фразе). Анализира се укупни број речи и реченица, укупни број речи у реченици и укупни број постављених питања.
2. Упитник о билингвалности је креиран у сврхе овог истраживања. Садржи социодемографске податке о родитељима, информације о њиховом образовању, запослености, годинама и податке везане за билингвалност који се односе на то који је њихов матерњи језик, а који је матерњи језик детета.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено у Основној школи „Људовит Штур“ у Кисачу и у Основној школи „Јозеф Марчок Драгутин“ у Гложану. У истраживање је било укључено 40 испитаника. Испитаници су билингвална деца чији је први језик словачки, а други језик српски.

Родитељи су писменим путем дали сагласност да њихово дете може учествовати у истраживању. Добијена је сагласност Етичке комисије Медицинског факултета Универзитета у Новом Саду.

Девојчице су чиниле већи проценат нашег узорка (око 56%). Просечна старост деце била је 85 месеци. Нешто више од четвртине деце су јединчад, док једног сиблинга има око половине деце из узорка, а 22,5% деце има два или више сиблинга.

Када се посматра образовање родитеља, Уочава се да око 25% и очева и мајки има завршену основну школу. Нешто више од половине мајки и очева у узорку има завршену средњу школу, док око 25% родитеља има завршену високу школу.

Словачки је први језик код 75% очева, док је 67,5% мајки навело словачки као први језик. Српски језик није први језик ни једном оцу, 12,5% мајки је навело да им је српски језик први језик.

## ОПИС УЗОРКА - СОЦИОДЕМОГРАФСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Табела 1. Дескрипција узорка

<b>Пол</b>	
<b>Дечаци</b>	18 (43,9%)
<b>Девојчице</b>	23 (56,1%)
<b>Старост (SD)</b>	85,09 (2,82)

### СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

За унос и обраду података коришћен је програмски пакет СПСС 20.0. За потребе анализе и описа структуре узорка по релевантним варијаблама, коришћени су прикази фреквенција и процената, како би се приказала заступљеност одређене категорије или одговора. Методе дескриптивне статистике употребљене су за одређивање мера централне тенденције (аритметичка средина) и мера варијабилитета (стандардна девијација). У оквиру компаративне статистике коришћене су следеће технике: Студентов т-тест за зависне узорке, Једнофакторска анализа варијансе, Пирсонов коефицијент линеарне корелације или њихове непараметријске замене. У примењеним тестовима граничне вредности вероватноће ризика су на нивоу значајности од 95% ( $p < 0.05$ ) (разлика статистичких параметара значајна) и 99% ( $p < 0.01$ ) (разлика статистичких параметара високо значајна).

### РЕЗУЛТАТИ

#### ДЕМОГРАФСКИ ПОДАЦИ

Табела 2. Социо-демографске карактеристике испитиваног узорка

<b>Образовање мајке</b>	
Основна школа	10 (25,0%)
Средња школа	21 (52,5%)

Висока школа	9 (22,5%)
<b>Образовање оца</b>	
Основна школа	11 (27,5%)
Средња школа	22 (55,0%)
Висока школа	7 (17,5%)
<b>Број деце у породици</b>	
Једно	10 (25,0%)
Двоје	21 (52,5%)
Троје и више	9 (22,5%)
<b>Први језик мајке</b>	
Српски	5 (12,5%)
Словачки	27 (67,5%)
Друго	8 (20,0%)
<b>Први језик оца</b>	
Српски	0 (0,0%)
Словачки	30 (75,0%)
Друго	10 (25,0%)

### **Хипотеза 1**

**Билингвална деца користе сложеније реченице у првом (матерњем) језику у односу на други језик.**

### **Т-ТЕСТОВИ ЗА ЗАВИСНЕ УЗОРКЕ**

Разлике између броја искоришћених простих, простопроширених и сложених реченица које ученик користи при опису слике на српском и на словачком језику тестиране су т-тестом а зависне узорке. Број сложених реченица на српском језику упоређен је са бројем сложених реченица истог детета на словачком језику. Исти процес испоштован је при поређењу простопроширених и сложених реченица.

Табела 3. Просечне вредности и компарација међу групама

Варијабла	Mean	SD	r	T test	P
Укупан број простих реченица – српски	1.76	1.67	0.458	5.658	0
Укупан број простих реченица – словачки	0.44	0.634			
Укупан број простопроширених реченица – српски	1.07	1.081	0.328	7.129	0
Укупан број простопроширених реченица – словачки	2.61	1.282			
Укупан број сложених реченица – српски	2.02	1.768	0.611	4.699	0
Укупан број сложених реченица – словачки	3.2	1.847			

Као што се види из табеле 3, спроведена анализа указује да је број простих реченица које билингвална деца из узорка користе значајно већи када користе српски језик ( $t=5,658$ ,  $p<0,001$ ). Када су у питању простопроширене и сложене реченице, видимо да ова деца значајно чешће њих користе када говоре словачким језиком.

Табела 4. Просечан број реченица у односу на сложеност

Варијабла	
Укупан број простих реченица – српски језик	1.76
Укупан број простих реченица – словачки језик	0.44
Укупан број простопроширених реченица – српски језик	2.61
Укупан број простопроширених реченица – словачки језик	1.07
Укупан број сложених реченица – српски језик	3.2
Укупан број сложених реченица – словачки језик	2.02

Број искоришћених реченица у односу на сложеност и први или други језик детета види се у табели 4. Број простих реченица на српском је 1,76, док је на словачком 0,44. Простопроширених реченица у словачком има 2,61, а у српском 1,07. Сложених реченица на словачком срећемо просечно 3,20, а у српском 2,02 реченице.

## Хипотеза 2

**Билингвална деца користе већи број речи и реченица у опису слике на првом (матерњем) језику у односу на други језик.**



## Т-ТЕСТОВИ ЗА ЗАВИСНЕ УЗОРКЕ

Разлике у укупном броју речи и реченица које деца користе при опису слике а у зависности од тога да ли користе први или други језик тестиране су т-тестом за зависне узорке.

Табела 5. Просечне вредности и компарација међу групама

Варијабла	Mean	SD	r	T test	P
Укупан број реченица српски – слика ситуације	4.85	1.918	0.671	5.788	0
Укупан број реченица словачки – слика ситуације	6.27	1.988			
Укупан број речи српски – слика ситуације	27.07	14.703	0.793	8.26	0
Укупан број речи словачки - слика ситуације	39.61	15.438			

Као што се види из табеле 5, спроведена анализа указује да укупан број реченица које билингвална деца из узорка користе значајно већи када користе словачки језик ( $t=5,788$ ,  $p<0,001$ ). Када је у питању укупан број речи које билингвална деца из узорка користе, он је такође значајно већи када користе словачки језик ( $t=8,260$ ,  $p<0,001$ ).

Табела 6. Просечан број реченица и речи у односу на језик

Варијабла	
Реченице – српски	4.85
Реченице – словачки	6.27
Речи – српски	39.61
Речи – словачки	27.07

Просечан број реченица и речи које деца користе у односу то да ли се ради о првом или другом језику детета виде се и у табели 6. Просечан број реченица на српском је 4,85, док је на словачком 6,27. Просечан број речи у словачком је 39,61, а у српском 27,07.

### Хипотеза 3

**Билингвална деца која су испојила кашњење у говорно-језичком развоју чешће користе просте и простопроширене реченице у односу на сложене.**

Крушкар Валисовим тестом због малог броја испитаника (укупно  $N = 9$ ), испитана је разлика у коришћењу реченица различите сложености код деце која имају кашњење у говорно-језичком развоју. У табелама које следе приказане су вредности аритметичке средине и стандардне девијације, те  $\Phi$  квадрат тест и ниво значајности.

Табела 7. Значајност модела, аритметичке средине и  $\Phi$  квадрат тест

Деца која касне у говорно језичком развоју		Mean	SD	X2	p-vrednost
<b>Српски језик</b>	Просте	2.44	2.06	3.43	0.181
	простопроширене	0.88	1.16		
	Сложене	1.77	1.71		
	Total	1.7	1.75		
<b>Словачки језик</b>	Просте	0.33	0.5	15.37	0
	простопроширене	2.44	1.94		
	Сложене	2.66	1.32		
	Total	1.81	1.71		

Прегледом табеле 7 види се да се три испитиване групе реченица статистички значајно не разликују у својој заступљености код билингвалне деце која касне у говорно-језичком развоју када говоре српским језиком, али када је у питању словачки језик, видимо да постоји значајна разлика у заступљености различитих реченица у односу на сложеност код билингвалне деце са кашњењем у развоју ( $t=15,37$ ,  $p<0,001$ ). Пост-хок тестом утврђено је да су разлике значајне у заступљености простих у односу на сложене и простопроширене реченице. Простих реченица је знатно мање.

#### Хипотеза 4

**Билингвална деца која су касније почела са учењем другог језика чеће користе просте и простопроширене реченице у односу на сложене.**

Крушкар Валисовим тестом због малог броја испитаника (укупно  $N = 23$ ), испитана је разлика у коришћењу реченица различите сложености код деце која су касније почела са учењем другог језика. У табелама које следе приказане су вредности аритметичке средине и стандардне девијације, те  $\Phi$  квадрат тест и ниво значајности.

Табела 8. Значајност модела, аритметичке средине и Phi квадрат тест

Деца која су касније усвојила други језик		Mean	SD	X <sup>2</sup>	p-vrednost
<b>Српски језик</b>	просте	1.73	1.81	2.79	0.06
	простопроширене	0.86	0.96		
	сложене	1.95	1.98		
	Total	1.52	1.69		
<b>Словачки језик</b>	просте	0.43	0.72	19.32	0
	простопроширене	2.39	1.11		
	сложене	3	2.15		
	Total	1.94	1.81		

Прегледом табеле 8 види се да се три испитиване групе реченица статистички значајно не разликују у својој заступљености код деце која су касније почела са учењем другог језика када говоре српским језиком. Међутим, када је у питању словачки језик видимо да постоји значајна разлика у заступљености различитих реченица у односу на сложеност код деце која су касније почела са учењем другог језика ( $t=19,32$ ,  $p<0,001$ ). Пост-хок тестом утврђено је да су разлике значајне у заступљености простих у односу на сложене и простопроширене реченице. Простих реченица је значајно мање.

## ДИСКУСИЈА

Војводину, као мултинационалну средину, насељавају људи који говоре различите језике, поседују као народ одређену културу и обичаје и то је једно од њених главних обележја. Ова разноликост култура и језика је права прилика за децу да у најранијем узрасту усвајају друге језике и богате речник (Клеменовић, 2000).

У нашем истраживању желели смо да утврдимо да ли билингвална деца користе сложеније реченице на матерњем језику у односу на други језик. Уочили смо да су деца користила више простих реченица на српском у односу на словачки језик, док су простопроширене и сложене реченице више користила на словачком језику. С обзиром на то да се ради о средини у којој је словачки језик матерњи код великог броја становника уз врло ниску изложеност српском језику, очекивано је да су реченице сложеније када је у питању словачки језик. Њихов речник, када је у питању словачки језик, богатији је у односу на српски језик јер су од најранијег узраста изложени говорно-језичкој стимулацији на словачком језику. Школовање је организовано на словачком језику и самим тим се комуни-

кација код деце највећим делом одвија на словачком језику. Настава на словачком језику у редовним основним школама одржава се у тринаест општина, у осамнаест основних школа и у два издвојена одељења и наставом је обухваћено 3382 ученика свих осам разреда основне школе. Двојезична настава, на српском и словачком језику, одржавала се за 34 ученика. Основну школу за ученике ометене у развоју на словачком језику похађало је шест ученика у једној специјалној школи и 40 ученика у одељењима при три редовне основне школе (Ивановић, 2006).

Када анализирамо нашу прву хипотезу, уочавамо да су друга истраживања долазила до различитих закључака, у зависности од тога који аспект синтаксе језика је био у центру истраживања. У истраживању Монтрул (2006) резултати указују да је синтаксичко знање код билингвалне деце поприлично снажно у оба језика: билингвалне особе јасно разликују прелазне и непрелазне глаголе у другачијим конструкцијама у односу на монолингвалне особе које користе два језика. Разлог због ког је ово умеће и знање толико снажно и отпорно би могао бити у томе што билингвалне особе развијају ову способност рано, тачније пре четврте године. У раду Мартинез Адриан (2019) испитивана су три типа грешака везаних за синтаксу – реченице без субјекта, без објекта и без предиката код билингвалне деце која говоре шпански и баскијски језик. Резултати су показали да билингвална деца у нематерњем језику праве више грешака и да је синтакса на матерњем језику сложенија у односу на нематерњи. Деца су правила најмање грешака што се тиче изостављања субјекта у реченици, објекат су изостављали чешће него субјекат, док су највећи број грешака правили када је у питању изостављање предиката. Што се тиче ниског процента изостављања субјекта, претпоставља се да се субјекат најлакше преноси из матерњег језика у други језик па је због тога најмања шанса да се он изостави. Субјекат најчешће чине именице које дете прво усваја у говору па је то један од главних разлога због ког деца најређе изостављају субјекат у реченици. Што се тиче објекта, овде је утицај језика доминантан. У баскијском језику се објекат јако ретко користи и вероватно је то имало снажан утицај на коришћење објекта у шпанском језику, док су се најфреквентније грешке односиле на изостављање предиката. Многе су претпоставке зашто се то дешава, али се главним узроком сматра природа самог језика.

Уколико разматрамо нашу другу хипотезу, можемо приметити да се резултати нашег истраживања потврђени и у оквиру других истраживања. У истраживању Динковић и Шојер (2018) у ком су испитивана билингвална деца чији је матерњи језик хрватски а други језик енглески, резултати показују да су у поређењу са монолингвалном контролном групом билингвална деца користила мањи број речи и реченица приликом описа слике. Поређен је опис слике на оба језика код билингвалне деце, и монолингвална деца била су боља и у односу на опис слике билингвалне деце на хрватском језику и у односу на опис слике на енглеском језику. У истраживању Дел Негро (2013) деца такође користе већи број речи и реченица на свом матерњем језику – немачком језику.

Резултати који се односе на нашу трећу хипотезу да не постоји статистичка значајна разлика у нивоу сложености реченица на српском језику, док су на словачком деца користила највећи број сложених реченица. Донекле је било очекивано да деца, уколико је њихов говорно-језички развој каснио, граде и користе простије реченице, међутим овим истраживањем је доказано супротно. Претпоставка је да су деца каснила у развоју говора и језика управо због билингвизма, а да је када је дошло до проговарања, уследила и нагла експанзија, што речника, што граматике и заједно са њом и синтаксе. Овај податак имплицира да ова деца граде сложене реченице и имају богат вокабулар као и деца која нису испољила кашњење у говорно-језичком развоју. У истраживању Маливук Војиновић (2015) добијени су другачији резултати у односу на наше истраживање и стога дају другачију слику. У свом истраживању, поредећи двојезичну децу и децу са кашњењем у говорно-језичком развоју, пронашли су да двојезична деца праве више грешака у граматички у односу на једнојезичну децу и децу са кашњењем у говорно-језичком развоју. Овакве грешке могу указивати на неку врсту креативности у употреби другог језика и показују специфичности у усвајању другог језика чиме се двојезични говорници разликују од једнојезичних говорника са кашњењем у говорно-језичком развоју.

Интересовало нас је и да ли билингвална деца која су почела касније са учењем другог језика чешће користе простије и простопроширене реченице у односу на сложене реченице. Резултати су показали да су ова деца најчешће користила сложене реченице када је у питању њихов матерњи језик. Када је у питању њихов други језик, статистички значајне разлике нема. Претпоставка је да ова деца чешће користе сложеније реченице на словачком језику управо због тога што су касније усвајала српски, и из тог разлога се претпоставља да је словачки језик боље усвојен и аутоматизован јер је дете усвајало само словачки језик до своје треће године и тек након тога почело са усвајањем и учењем српског језика. У истраживању Ким, Парк и Луст (Kim, Park, Lust, 2016) које је обухватило корејско-енглеску билингвалну децу у УСА праћена су деца која су симултано билингвална и деца која су сукцесивно билингвална. У овом случају, матерњи језик којим су ова деца говорила је корејски, а енглески језик је језик средине у којој деца живе. Што се тиче наративног теста, симултано билингвална деца на корејском језику нису описивала слике, док су на енглеском то чинила потпуно успешно. У тесту испитивања вокабулара добијене су мање разлике него у претходном тесту. Сва деца су продуковала бар понеку реч и њихов вокабулар је био у складу са узрастом. Симултано билингвални су били бољи у енглеском и постоје статистички значајне разлике приликом поређења матерњег и нематерњег језика. Слични резултати добијени су и код сукцесивно билингвалне деце. Када су испитивали граматичку код исте деце, симултано билингвална деца показују различите резултате. Једно дете имало је подједнако добре резултате у оба језика, док су друга деца била много боља у енглеском језику. Сукцесивно билингвална деца су била много боља у корејском језику, и то дупло и скоро четири пута више. Овај

податак се поклапа са нашим резултатима јер резултати говоре у прилог томе да деца која су сукцесивно билингвална чешће користе сложене реченице. У истраживању Динковић и Шојер (2012) такође је испитиван симултани и сукцесивни билингвизам. Њихови резултати показују да деца са симултаним билингвизмом имају лошије постигнуће на тесту у односу на контролну групу монолингвалних вршњака, на оба језика (и на хрватском и на енглеском). У групи деце која су сукцесивно билингвална деца постигнућа су била нижа на енглеском језику у односу на хрватски. Ови резултати такође говоре у прилог наших резултата јер су деца имала боље резултате на свом матерњем (хрватском) језику у односу на други језик (енглески) који су усвајали након треће године.

## ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата у овом истраживању потврђено је да је код билингвалне деце синтаксичка структура сложенија на матерњем језику (у овом случају словачки језик) у односу на нематерњи језик (Српски језик). У оквиру овог истраживања идентификовани су неки од фактора који утичу на синтаксички развој код билингвалне деце, попут породичне средине у којој одрастају и у којој су већински део свог одрастања изложени управо словачком језику. Усвајајући словачки језик као матерњи језик од најранијег узраста, словачки језик се темељније усваја, а самим тим и синтакса бива сложенија. Дакле, билингвалност свакако има утицаја на синтаксички развој код ове деце утолико што билингвална деца на нематерњем језику користе простију синтаксичку структуру у односу на матерњи језик. Цео говорно-језички развој зависи од индивидуалних карактеристика самог детета, утицаја и подстицаја средине. Такође је битна и доб у којој дете почиње усвајање другог језика јер је то један од значајних фактора који утиче на развој матерњег језика. Поред тога што постоје многе основне школе које реализују наставу искључиво на словачком језику, након основношколског образовања следе виши нивои образовања који ће подразумевати веома добро познавање српског језика, што код ове деце може бити проблем. Проблем очигледно постоји, јер и у доби од седам година на српском језику користе простије и простопроширене реченице далеко више него сложене. Важно је истаћи неопходност даљих истраживања на тему билингвалности ради унапређења квалитета школовања и развијања академских вештина особа чији је матерњи језик словачки на просторима Републике Србије.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Negro, S. (2013). Dealing with bilingual corpora: parts of speech distribution and bilingual patterns. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 15-28.

- Dinković, Z., i Šojer, T. (2012). Differences in Lexical Access Efficiency in Croatian-English Bilinguals. *Sraz*, 17, 141-158.
- Шевић, С. (2011). Утицај школске и друштвене средине на развој матерњег језика. *Савремена основна школа*, 16, 131-158.
- Голубовић, С. (2012). *Развојни језички поремећаји*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ивановић, Ј. (2006). Мањинско образовање у Републици Србији: стање и перспективе. *Педагошка истраживања*, 3, 215-246.
- Јовановић Симић, Н., и Славнић, С. (2009). *Атипичан језички развој*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- Kim, A., Park, A., & Lust, B. (2016). Simultaneous vs. successive bilingualism among preschool-aged children: a study of four-year-old Korean-English bilinguals in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 164-178.
- Клеменовић, Ј. (2000). Утицај двојезичне средине на дечји развој. *Педагошка стварност*, 46, 267-279.
- Martinez, A., Gallardo del Puerto, F., & Gutierrez Mangado, J. (2019). Phonetic and Syntactic Transfer Effect in the English Interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 16, 1-26.
- Миленковић, М., Ивић, И., и Росандић Р. (1983). *Тест говорно језичке продукције*. Институт за експерименталну фонетику и патологију говора. Београд.
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical – semantic and processing. *International Journal of bilingualism*, 10, 37-69.
- Rodrigues-Fornells, A. (2005). Second language interferes with word production in fluent bilinguals: Brain potential and functional imaging evidence. *Journal Cognitive Neuroscience*, 17, 422-433.
- Станојчић, Ж., и Поповић, Љ. (1989). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Терзић, И., Банковић, С., и Дучић, Б. (2010). Могуће импликације билингвизма на когнитивни развој и школовање деце ромске популације. *Специјална едукација и рехабилитација*, 9, 187-207.
- Тýrová, Z. (2016). Slovensko-Srbský biligvizmus vo Vojvodine. Doktorská dizertácia, Univerzita v novom sade, Filozofická fakulta.
- Tirova, Z., i Uhlarik, J. (2014). Ortografske i ortoepske greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog kao bliskog slovenskog jezika. U zborniku radova *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: Primenjenolingvistička istraživanja* (str. 34-51). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Uhlarik, J. i Tirova, Z. (2016). Morfološke, sintaksičke i leksičke greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog jezika kao bliskog slovenskog jezika. *Metodički vidici*, 7, 277-294.
- Vujić, Lj. (2016). Construction grammar and foreign/ second language teaching. *Nasleđe*, 33, 9-19.
- Вујновић Маливук, К., и Палмовић, М. (2015) Двојезично усвајање језика: повезаност с језичним тешкоћама и нејезичним способностима. *Логопедија*, 5, 20-24.
- Вучић, М. (2011). The asymmetry in bilingual lexical processing of form similar words. *Facta universitatis*, 9, 115-124.
- 

### **Complexity of syntactic structure in non-native language in bilingual children**

**Summary:** Serbian and Slovak are related languages and both languages belong to the group of Slavic languages. It is important to point out that bilingualism can have a negative impact on children's education, especially when they are not equally exposed to the use of both languages, as is the case with Slovaks in the Republic of Serbia. The aim of this paper is to determine the complexity of the syntactic structure in the non - mother tongue in bilingual children whose mother tongue is Slovak. The sample of children included forty children aged 7 years. The research was conducted at the Elementary School "Ljudovit Stur" in Kisac, and at the Elementary School "Jozef Marchok Dragutin" in Glozan. The assessment instruments used were: "Speech-language production test" and a bilingual questionnaire. The results obtained in this research speak in favor of a more complex syntactic sentence structure in bilingual children in their mother tongue compared to their non-mother tongue. We can conclude that bilingualism as a phenomenon has a great influence on the development of language, and thus on syntactic development. Slow language development can often occur due to the complexity of acquiring two languages at the same time.

**Keywords:** syntax; bilingualism; Serbian language; speech; Slovakian.



**ИВАНА ЖИВАНЧЕВ<sup>1</sup>**

Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 821.163.41.09-4 Велмар-Јанковић С.  
929 Црњански М.

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.97-108

## **ЕСЕЈИ СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ О МИЛОШУ ЦРЊАНСКОМ**

**Резиме:** Светлана Велмар-Јанковић неколико пута током своје каријере враћала се делу Милоша Црњанског. У њеним есејима може се приметити недоследност, чак контрадикторност, када је у питању њен однос према Црњанском и вредновање његовог рада. Циљ ове студије јесте да укаже на та варирања у њеном приступу, као и на разлоге који стоје иза њих.

**Кључне речи:** Светлана Велмар-Јанковић, Милош Црњански, есејистика, поезија, критика, изгнанство, савременици, културно-политички контекст, теорија рецепције

---

### **УВОД (ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА, ТЕОРИЈСКО-ПОЈМОВНИ ОКВИР И МЕТОДОЛОГИЈА)**

Предмет истраживања овог рада јесу есеји Светлане Велмар-Јанковић посвећени Милошу Црњанском. Књижевна критичарка, есејиста и списатељица у току свог радног века неколико пута писала је о делима једног од наших највећих писаца 20. века (у једном од својих есеја из *Савременика* и у *Песнику тренутка који нестaje* – предговору *Сабраних песама* Милоша Црњанског из 1978. године) и тиме дала допринос врло богатој и противречној рецепцији Црњанског код нас. Оно што њене текстове о опусу Црњанског чини занимљивим за анализу јесте њен биполарни однос који се од афирмације његовог талента и поетике кретао ка потпуном и недовољно аргументованом оспоравању свих сегмената његовог стваралаштва, па опет до признавања његове уникатности, мисаоности и величине. Те осцилације у њеном приступу условљене су културно-политичким околностима у којима

---

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

је писала и то ћемо у раду доказати поредећи њене наводе о Црњанској поезији и прози (компаративна метода) из текстова насталих у различито време (односно настојаћемо да њену интерпретацију Црњанског стваралаштва културно-политички контекстуализујемо). Притом ће у обзир бити узете њена али и Црњанскова биографија, које су такође утицале на парадоксалност њених тумачења.

Како смо у овој студији морали узети у обзир критичку рецепцију Црњанског код нас у циљу да есеје Велмар-Јанковић сместимо у одређени референтни оквир, ослањали смо се на теорију рецепције. Главно наше полазиште јесте учење филозофа, социолога и критичара уметности Теодора Адорна који инсистира на социолошкој основи сваког текста и на основу чијег мишљења се социологија уметности заснива на иманентном друштвеном садржају који се може дешифровати из форме и технике рада (Farhadipour, 2016). Притом, она не мора да посеже за емпиријски изведеним или контингентним реакцијама читалаца или публике. За Адорна, читалац, посматрач или слушалац не појављује се као независна категорија која одређује (тумачи и вреднује) дело, те стога, никада не доводи у питање херменеутику разумевања. Дакле, Адорно инсистира на социјалном аспекту сваког уметничког рада и подржава репрезентативну естетику, за разлику од својих следбеника (Hohendahl, 1977: 9). Уз помоћ Адорнове теорије покушаћемо да расветлимо читалачку рецепцију Црњанског код нас. Акцент ће, пре свега, бити на реакцијама и разумевању Црњанског од стране читалаца и критичара у време успона комунизма а потом и по доласку комуниста на власт. Осврћући се на Адорново учење покушаћемо да објаснимо разлоге Црњанског – на моменте – ниподаштавања на домаћој књижевној сцени.

### **ПОРОДИЧНА ТРАГЕДИЈА КАО ТРАЈНА СПИСАТЕЉСКА ИСКРА СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ**

Други светски рат представљао је вишеструки преломни моменат у нашем политичком и културном животу. Његов превратнички карактер највише се осетио у свакодневици, у интимној сфери и на породичном плану грађанства, које је са доласком комуниста на власт, проглашено друштвеним кукољем, симболом неправде, себичности и охолости. Све лепо, добро, узвишено, модерно и урбано што је грађанска класа носила са собом, бива забрањено и са социјализмом, српска култура и уметност враћају се неколико развојних корака уназад. Тај разорни земљотрес уздрмао је и породицу Велмар-Јанковић и нанео јој неисправљиве емоционалне штете. Светланин отац Владимир, помоћник министра просвете у Недићевој влади, избегао је из земље пре уласка партизана у Београд, након чега га је нова власт прогласила непријатељем и повратак у отаџбину му је био забрањен. Књижевница и њена сестра, које су остале да живе у Београду, носиле су жиг издајништва и изгнаништва у сопственој земљи, бориле су се за интеграцију у то новонастало друштво, коме нису припадале и са чијим начелима се нису слагале, а мимо кога опстанак није био могућ (Велмар-Јанковић, 2007).

Њена породична трагедија, бол, неправда, разочарање у људски карактер и природу представљали су њен први списатељски импулс, који је до краја њеног списатељског века остао да гори и да је покреће. Обликујући тај очај и патњу у књижевна дела највећег уметничког домета, о чему сведоче и бројне књижевне награде којима су овенчана и њено чланство у САНУ, списатељица је покушала да се самоизлечи, у себи нађе преко потребан мир и баланс за којим је деценијама трагала. Оно што је за њу вероватно представљало највећи изазов у тој потрази кроз писање, јесте проналажење властитог идентитета, односно његово дефинисање, које је било комплексно и компликовано због њене разапетости између онога што је својом природом и пореклом била и онога што ново, комунистичко друштво прихвата и признаје. Те две стране су се, међутим, у многим сегментима потпуно искључивале, што јој је и отежавало да пронађе себе и равнотежу у себи.

О том вишедценијском, грчевитом трагању за собом, као и о пропасти српске грађанске породице у доба комунизма сведоче прво и најбоље роман *Ожиљак*, затим прозна остварења *Лагум*, *Нигдина*, *Прозраци 1 и 2* и *Гласови* (нарочито приче *Парче* и *Танете*). Добар део остатка њеног опуса, имплицитно је у вези са њеном личном драмом. Тај њен нагон копања и превртања по себи самој убрзо се уобличио у љубав и знатижељу према националној историји, нарочито према изузетним и несхваћеним личностима попут Кнеза Михаила Обреновића, који су били умом и духом далеко испред свог времена, у чему и лежи њихова трагичност; према изузетним личностима, жртвама сплетки свога доба, попут Војда Карађорђа. Иако су их делили векови и много још штошта, списатељица је у трагичности ова два великана и своја два књижевна јунака вероватно видела огледало своје личне трагедије.

*Кад би жена која је некад била лепа прихватила своју пустош а фотеље прихватиле да су остариле; кад би нож пристао да се навикне на своју усамљеност а паркет на своју потамнелост, кад би господин приметио да су господи, овде и сада, нешто што је презрено, одбачено – сви они не би били они* (Велмар-Јанковић, 1997: 16–17).

*Била сам уверена да је мој невидљиви ожиљак крив што ме нико не прихвата. Нико не жели да се дружи са мном. То ми је потврђивао и шапат који ме је пратио свуда где бих се појавила: ишао је за мном и пустим и пуним ходницима школске зраде, ишао је за мном улицама. Појављивао се, као подсмех, у очима мојих другарица, чак и мојих наставника. [...] Па ништа, мислила сам, не морају да ме прихвате. Нека ме избегавају. Победићу их све, једног дана. Ускоро. Својим ћутањем и својим знањем* (Велмар-Јанковић, 1999: 129).

## БОЛ ИЗГНАНИКА КАО ЛИРСКИ ПОКРЕТАЧ

У случају Милоша Црњанског, који је рођен неколико деценија раније (1893), оба светска рата оставила су неизбрисиве трагове. Нарочито Први, у ком је активно учествовао и чије грозоте ће представљати копрену кроз коју је дуго

гледао на живот и људе; сито кроз које су пролазиле његове књижевне визије настале непосредно после, али и касније. Као Србин рођен у Аустроугарској, одгајан у патријархалном, родољубивом и отаџбинском духу, одувек је осећао да је његов прави дом *негде другде*, тачније у Србији, у којој је као младић боравио у неколико кратких наврата, недовољно дугих да разбије своје романтичне и романтичарске представе. Тако је и он, као и његови јунаци, стално маштао о својој идеалној и далекој домовини; а све што нам је далеко, лако се подвргне мистификацији и домаштавању и увек је лепше и боље од реалности (Писарев, 2020). Овим приступом према отаџбини сам је себе присилио на неку врсту духовног изгнанства; осећао се као изгнаник и пре него што је то заиста био. Занимљиво је то што ће рат разбити бројне његове младалачке илузије о човеку, чак ће га навести и на нихилизам, али неће његове снове о неприступачној и савршеној домовини.

За разлику од њега, његова критичарка цео свој животни век провела је у Београду, ретко се и на кратко удаљавајући од њега, познавала је Београд истински, што као грађанка, што као предани архивски истраживач, и опстајала је у београдском друштву и књижевним круговима. Црњански је, наиме, у Београду боравио знатно краће, уз честа службовања и путовања у иностранство а касније и двадесетогодишње изгнанство у Лондону. Самим тим, прилике у Београду и Србији мање је осећао од ње (емотивно проживљавао свакако, али искуствено мање појмио) и, на крају, у њему се није ни снашао. Неко би можда помислио да Црњански у таквом комунистичком Београду принципијелно није ни желео да се снађе, међутим, то није тачно. Нетачност те претпоставке потврђује чињеница да се он у Београд вратио.

Други светски рат је и за Црњанског, као и за породицу Велмар-Јанковић, био велики потрес, који је доживео на сличан начин. Затекао га је у посланству у фашистичком Риму, из ког је отишао право за Лондон, знајући да у Београду неће наићи на подршку и топао пријем. Из извештаја и дописа које је као аташе слао Београду, избијали су његов национализам, неподржавање идеје комунизма и, за укусе победника рата, недовољно осуђивање актуелних фашистичких и нацистичких дешавања у Европи. Пошто у Србији више није био добродошао, његова књижевност, која је и онако од својих почетака наилазила на неразумевање, сада је била потпуно непожељна. Књижевну хајку против њега водили су, између осталог, његови некадашњи пријатељи, а сада угледни и лојални комунисти, попут Марка Ристића. О њему и његовој поезији готово уопште се није говорило, осим у виду неодобравања и негирања, док су његове књиге постале тешко доступне. Цело то лоше расположење према српском Одисеју у Југославији, а вероватно и тешки животни услови у Лондону, нагнали су песника у њему да на дуже време заћути (Раичевић, 2021). Подучена Црњансковим искуством, ауторка *Ожилька* желела је себе тога да поштеди. Зато је у тим годинама, када за Црњанског на српском тлу није било ни слуха ни осећаја, и она реаговала исто,

иако се барем од ње могла очекивати, ако не јавна подршка, онда макар не осуда и оспоравање<sup>2</sup>.

## РЕЦЕПЦИЈА ЦРЊАНСКОГ НА СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОЈ СЦЕНИ

Ретко који списатељски опус у српској књижевности изазвао је противречније реакције од опуса Милоша Црњанског. Та подељеност у мишљењу владала је међу књижевним критичарима од објаве његових првих дела, па све до данас. О томе сведочи и проф. др Горана Раичевић (студије *Црњански у очима критике: књижевно дело између лирике и филозофије* и *О певању и мишљењу Милоша Црњанског*), предани вишедеценијски истраживач Црњанскове писане речи, али и његове рецепције. На основу Раичевићкиног мишљења, право, истинско прихватање и признање Црњанског још увек се није десило и овај врсни а недовољно схваћени писац мораће на њих и даље стрпљиво чекати (Раичевић, 2014).

Готово сва највећа имена српске књижевне критике у последњих 100 година посветила су му барем неколико својих страница. Рецепција Црњанског сигурно пружа довољно материјала за једну засебну монографију. У овом раду навешћемо, међутим, само неколико примера опречних мишљења критичара, и то примарно из међуратног периода. Могло би се, стога, рећи да постоје два главна разлога за деградирање Црњансковог стваралаштва: први је политички<sup>3</sup> а други немогућност да се сагледа и појми мисаоност његове поезије<sup>4</sup>.

Једни од првих књижевних великана који су Црњанском делу оспоравали високе уметничке домете су Марко Ристић, Велибор Глигорић и Сима Пандуровић<sup>5</sup>. Велибор Глигорић је, рецимо, сматрао да Црњански не задовољава потребе новог, револуционарног доба које тражи генија сваког типа. Он је за њега био просечан књижевник, који не поседује довољну снагу *богате и генијалне интуиције*, тако неопходне овом добу рушења и разарања (Глигорић, 1921: 58). Марко Ристић је, наиме, важио за најпознатијег и можда најбескрупулознијега критичара Црњанског, и те како политички мотивисаног. Више текстова посве-

---

2 Паралела између њихових судбина више је него очигледна: писци, интелектуалци, модернисти, маргинализовани грађани и антикомунисти.

3 На овом месту важно је присетити се Адорнове теорије рецепције како би се разумела друштвено-политичка потреба да се Црњански изопшти из српског/југословенског културног живота. Полазећи од Адорнове претпоставке да сваки текст емитије неки друштвени садржај, а самим тим, и одређене друштвене вредности, Црњанскова књижевност могла би се схватити као друштвено непожељна и чак штетна.

4 О том *погрешном* читању Црњанског, упрошћавању дијапазона значења које његово стваралаштво емитије и његовом свођењу на лиричност Раичевић је писала у свом раду *Певање и мишљење Милоша Црњанског* (2019). Ту се успешно бавила доказивањем да се стваралаштво Црњанског не само не може свести на емоцију и лирско, већ се бави и бројним другим питањима, између осталог и вечитом филозофском и песничком темом смисла људског постојања и среће.

5 *Зато је његова Лирика Итаке чудновата, у великој мери неукусна, мешавина снажног бунтовног осећања зривога акцента, претенциозне реторике, неуспелих новотарија, неукусних шала, добрих и слабих стихова* (Пандуровић, 1919/1920: 391).

тио је писцу *Дневника о Чарнојевићу*, а један од свакако његових најпознатијих и најутицајнијих есеја јесте *Три мртва песника*, где он говори о јењавању а напо-слетку и гашењу песничке и уопште списатељске искре Црњанског<sup>6</sup>.

Готово истовремено написане су и похвале таленту Црњанског и модерности. Између осталог, Милан Дединац се чак поистовећује са колегом авангардистом: *Када сам последњи пут синоћ прегледао Црњанскову књигу се-тио сам се да сам некад осетио сличну узнемиреност осећања* (Дединац, 1922: 31). Неки модернистички саборци жустро и посвећено бранили су га од напада критичара, попут Станислава Винавера<sup>7</sup>. Подршку *Дневнику о Чарнојевићу* Црњанског пружила је и Исидора Секулић, генерално незадовољна стањем у ком се налази српски роман а видевши у *Дневнику* трачак наде ка бољитку. *Врати се, дакле, Чарнојевићу, не за увек, него за време, и са Суматре, и из врта Беренисе, врати се на Каптол дебелих каноника или на Теразије ратних богаташа* (Секулић, 1922: 360).

## ЕСЕЈИ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ ПОСВЕЋЕНИ ЦРЊАНСКОМ

Као што је већ и напоменуто у уводу, књижевна критичарка је у више наврата писала о раду Црњанског, чинећи то поступно у распону од више од 20 година. Своју интерпретацију објавила је најпре у једном од својих есеја из *Савременика* 1967. године а потом и у предговору *Сабраних песама* Милоша Црњанског (*Песник тренутка који нестаје*) 1978. године. Када је реч о есеју из *Савременика*, важно је истаћи да он представља колаж састављен од више текстова, од којих је већина настала 1956, када се после дуже паузе Црњански поново огласио у књижевности, а последњи 1964. године, мало по његовом повратку у Србију. У текстовима насталим 1956. године прилично афирмативно говори о поетици и поезији Црњанског. Тада је критичарка имала свега 23 године а аутор *Лирике Итаке* увелико је већ био емигрант у Лондону. Млада Велмар-Јанковић сматрала је да се његови стихови издвајају из мноштва европске послератне књижевности и имала је разумевања за његове ратне трауме, нераскидиво повезане са његовим цинизмом и *презривом нехајношћу*, које су представљале основу за његова дела, и она настала сасвим непосредно после рата (*Лирика Итаке, Приче о мушком, Дневник о Чарнојевићу*) и она настајала годинама касније (*Сеобе, Стражилово, Суматра, Објашњење Суматре, Друга књига Сеоба*). И сама годинама па и деценијама носећи ожиљак рата, у Црњанској огорчености, разочарању, дезо-

6 *Говорио је Црњански и даље, и све гласније, и што гласније то глупље, све до уводника у 'Идејама', недељнику изразито националистичког, расистичког, шовинистичког, антимакистичког, регресивног и репресивног, полицијског, једном речи фашистичког типа, који је покренуо 6. октобра 1934. Тада је, наравно, песник у њему већ давно био умро* (Ристић, 1987: 258).

7 *Црњански свакако спада међу најдаровитије наше младе књижевнике. Он има замисао, има свој начин излагања, има своје схватање, има нерава, темперамент и фантазије. Од наших старијих приповедача, који би се по културности могли упоредити са њим, само је Исидора Секулић, но њој недостаје темперамент и машта* (Винавер, 1920: 1).

ријентисаности, страху и презрењу видела је оправдане психолошке разлоге. Те ратне ране је и она, као што је већ и наглашено, покушавала да зацели писањем.

У том првом делу есеја, критичарка луцидно уочава да у стваралаштву Црњанског постоје две стожерне тачке: детињство и ратно искуство, при чему друга доминира и баца сенку на прву, чинећи је тешко уочљивом и често занемареном. Истиче и да су његове илузије и снови из детињства, у контрасту са дијабололизмом рата, додатно појачале трауматичност његовог ратног доживљаја. Примећује да он још од детињства и младићства има осећај националне инфериорности, неку врсту националног комплекса, јер не живи у славној, јуначкој Србији и не саучествује у њеним величанственим борбама и раду великих и заслужних Срба. Сличан такав комплекс предуго је мучио и њу, само у њеном случају није имао националну, него друштвену, патриотску димензију, јер је комунистичка Југославија настојала да избрише националне границе у својим оквирима.

Вероватно је она једна од ретких која је умела да уочи располућеност Црњанског између његовог модернизма и настојања да се уклопи у режимски програм и јаза између порушених младалачких идеала и илузија и реалности.

*Као књижевни стваралац, Црњански је, дакле, непрекидно морао да успоставља равнотежу између две узајамно опречне области свог интелектуалног, моралног и емоционалног живота. Несумњиво велике напоре потребне за то, његов дух је све теже подносио. Прва последица била је да су се у његовим поетским и прозним текстовима, оба тока његовог духовног живота све јасније издвајала: његова приврженост легендарној Србији добијала је све изразитије и упечатљивије видове: да би тај мотив исказао, Црњански га је све ређе непосредно повезивао са својом другом темом – са оном што је у психи модерног човека открио или оставио рат* (Велмар-Јанковић, 1967: 49–50).

Да и сама у себи није носила раскол између свог порекла, ставова и вредности из детињства, и оног што је морала да буде да би се асимиловала у ново-настало друштво, не би тако проницљиво запазила и образложила личну драму Црњанског. Разлика је у начину на који су они превазишли ту провалију у свом идентитету: Црњански је у себи потпиривао веру у постојање идеалне отаџбине, која је после, једним својим делом, прерасла у суматраизам – источњачку, нирванистичку визију света у ком се све дешава са разлогом и све има свој удео у овом свету лепоте; док се Велмар-Јанковић прилагодила владајућој клими, што јој је омогућило да испуни своје насушне потребе – да пише и објављује. Пuteви за које су се свесно или инстинктивно одлучили (пут ка животу у миту/илузији и пут ка животу у српској реалности) одвели су их, као што је већ и познато, на две потпуно различите стране: њега у дводеценијско изгнанство и изопштеност из културног живота Србије, њу на врх књижевног брега (*Нинова награда, Андрићева награда, Бора Станковић, Јован Ђорђевић* и друге). Вероватно разлози за те различите начине решавања проблема леже и у роду – творац *Прича о мушком* бунтовно је и револтирано одбијао да прихвати реалност, док је *жена са очињком* настојала да јој се прилагоди и свој жиг учини мање упадљивим.

Део есеја насловљен са *Свет, рат и човек*, такође настао 1956. године, добрим делом заснива се на цитирању Марка Ристића. Марко Ристић био је, изгледа, незаобилазни степенник на њеном путу ка прихваћености. Отуда је њега више цитирала у односу на Исидору Секулић, која се, за разлику од Ристића, сматра једном од највећих српских мислилаца 20. века и једном од најбољих наших књижевних критичарки свих времена. Осим тога, у *Свет, рат и човек* битна је и тврдња Светлане Велмар-Јанковић да се Црњански, упркос хтењу, својим суматраизмом није афирмисао као песник мисаоне лирике.

*Његов суматризам не значи, у суштини, неку озбиљнију и дубљу мисаону поруку; сугестивност суматраизма је, пре свега, у особеном поетском доживљају и особеном песничком доживљавању света* (Велмар-Јанковић, 1967: 39).

У последњој целини у есеју *Уз Ламент над Београдом, добродошлицу* по његовом повратку из изгнанства, уочава се велики заокрет и њен знатно оштрији приступ делу Црњанског. Ту своју промену правда тиме што се тек сада, толико година касније, може изрећи објективан и сазрели суд. У почетку се његова збирка поезије свима учинила као нешто свеже и аутентично и многи су то виђење касније само преузимали без провере, а сада, са нагомиланим искуством о послератној књижевности, све изгледа другачије. Критичарка циљано изражава сумњу да ће Црњанскова поезија и проза надживети време у ком су настале и да наредне генерације вероватно неће имати слуха за њих, јер су превише везане за одређени историјски тренутак тј. без потребне универзалности<sup>8</sup>. Сада јој његов револт у *Лирици Итаке* делује *дечачки*, његов нихилизам одвише *наивно*, горчина претерано *патетично*, а динизам *безазлено* (Велмар-Јанковић, 1967) –некадашње разумевање према Црњанском и психолошким последицама које је рат на њега оставио ишчилело је. Уједно из епитета којима је ауторка описала његову поетику увиђа се њено настојање да јој умањи вредност и значај. Замера му чак и аутентичност осећања, док је раније то сматрала његовим највећим адутом.

Даље Велмар-Јанковић наставља да оспорава домете његове уметности, поредећи га са његовим далеко успешнијим савременицима (али их не именујући<sup>9</sup>), називајући га младим, пркосним, љутим и тужним бундијом, не признајући му оригиналност и пребацујући тобожње плагијаторство. Већину својих судова Велмар-Јанковић настојала је и да аргументује, али, додуше, често неуверљиво и прозаично. Тако је као аргумент за његово плагијаторство навела мелодичност његових песама, која наликује војвођанској грађанској лирици, као и наводно преузимање од немачких романтичара, француских симболиста, аустријских неоромантичара, руских футуриста – практично из целокупне литера-

<sup>8</sup> Као аргумент за то наводи његову потребу да накнадно објави *Коментар* уз *Лирику Итаке*, у којима више објашњава контекст у ком је збирка настала, него саме стихове.

<sup>9</sup> Присетимо се да је у првом делу есеја из 1956. године написала да се стихови Црњанског истичу у мору европске послератне књижевности.



туре коју је читао. Притом није приложила конкретне примере, нити је набројала имена књижевника од којих је Црњански потенцијално копирао.

И на овом месту ауторка подвлачи недостатак мисаоности у његовој поезији, само на знатно грубљи начин, тежећи да га омаловажи и унизи. Наводи да он није ни мудрац, ни мудар, да уз помоћ своје поезије није остварио готово никакав или, пак, врло мали мисаони и искуствени напредак и да га већ споменути изостанак универзалности одваја од класичних песника, притом заборављајући да је Црњански настојао да буде све само не класичан. Уједно би поезија и њено трагање за животним смислом, срећом и миром били бесмислени, уколико би сви песници долазили до истих одговора и закључака. Песников допринос човечанству управо се и огледа у указивању на нове перспективе и нуђењу нових, до сада неслућених решења. Теретећи га за немудрост, она га терети и за површност и то што смисао живота везује за чулност, а самим тим и за младост, имплицитно указујући на то да смрт наступа већ са старошћу. Лако се може увидети да овом изјавом Велмар-Јанковић симплификује значењску опсежност поезије Црњанског. Њој је одбојна и његова револтирана потреба да стално реалности супротставља идеал, и коментарише је са циничним подсмехом. Чак и када се тај идеал распрши, он га се тврдоглаво држи или трага за новим, одбијајући да прихвати и помири се са стварношћу.

У сегменту *Уз Ламент над Београдом*, као што се на основу до сада реченог може и увидети, има пуно противречности, парадоксалности и нелогичности, нарочито у односу на оно што је о тој истој поезији писала не тако давне 1956. године. С једне стране, ауторка покушава да оповргне његову оригиналност и модерност и настоји да докаже његов плагијаризам<sup>10</sup>. С друге стране, признаје му оригиналност стила (јединствен, сликовит говор<sup>11</sup>, уз помоћ ког он на небаналан начин, казује прилично приземне спознаје и доживљаје) чиме обесмишљава све што је до сада рекла, јер, уколико је Црњански књижевник лажних и позерских емоција, уз то и несклон мисаоности, површан<sup>12</sup> и немудар, једино што може преузети од других јесте управо стил. Како онда може да копира стил свих побројаних немачких романтичара, француских симболиста, аустријских неоромантичара, руских футуриста, Милоја Видаковића, Симеона Пишчевића и ритам војвођанске грађанске лирике ако је стил код њега једино што је оригинално и вредно поштовања? Парадоксална је и тврдња да Одисеј *Лирике Итаке* нигде не спомиње смрт, у чијем знаку је сва ратна и антиратна лирика. На неки начин упадљиво је и то што је текст својим насловом посвећен *Ламенту*, док је његов

---

10 Противно овоме, 1956. године *Стражилово* назива химном младости и похваљује његов креативан начин опхођења са вечним песничким мотивом пролазности.

11 Убрзо након тога, тврдиће: *Да ли је тачно ако се каже да се у овој поезији појмови исказују у сликама и метафорама? Мислим да није, бар не у потпуности. У овој поезији се више осећа, него што се мисли* (Велмар-Јанковић, 1967: 73).

12 Не треба занемарити да се у првом делу есеја дивила дражи Црњанских ликова, попут Петра Рајића, који живе ужурбано, свесни пролазности и грабе за чулним ужицима славећи младост. Сматрала их је, такође, доказом његове модерности и свевремености.

садржај усмерен већим делом на *Лирику Итаке*, *Стражилово* и помало *Сербију*. Критичарка анализирајући *Ламент*, који је наизглед повод њеног писања, маркира лепоту његове версификационе архитектуре, наглашава супротстављеност човекове пролазности и вечности града (при чему је град идеал коме Црњански прибегава као склоништу од стварности), али изоставља, између осталог, чак и тако приметну, дубоку, отаџбинску љубав којом зрачи ова поема.

Касније, 1978. године у предговору *Песник тренутка који нестаје* уприличеном за *Сабране песме* објављене након песникове смрти, када је политичка и културна клима у земљи већ била другачија, ауторка у Црњанском одједном види и Одисеја и Орфеја и открива нова значења његовог песништва.

*Једноставна и разумљива на први поглед, поезија Милоша Црњанског постаје све загонетнија што се боље упознаје. Зато није необично што ова поезија, више но друге, непосредно зависи од читаоца. Више него поезија Растка Петровића, рецимо, и више него Винаверова, које своју делимичну неприступачност приказују одмах, у првом читању, и одмах траже сарадњу. Црњански свог читаоца заваљава, и то данашњег, више но некадашњег. Данас Црњански може да изгледа као старински и сентименталан песник [...] Али ако се чита мало пажљивије [...] разазнаје се модеран дух, изазивачки окренут патњи, а наоружан иронијом. И самоиронијом* (Велмар-Јанковић, 1978: 5).

Уместо честог позивања на Марка Ристића, ауторка се овде позива на знатно разноликије и полифоне изворе: Жоржа Пулеа, Николу Милошевића, Александра Петрова, Милана Дединца, Петра Џацића, Паула Хатванија, Мате Лончара, Слободана Ракитића, Радомира Константиновића, Ненси Вилсон Рос, Даисетсу Теитару Сузукија, филозофију зен будизма. Ниједан од навода, не указује, притом, на мањкавости песништва Црњанског, напротив. Жена са оживљом поново, као и давне 1956. године, упућује на модерност *Лирике Итаке*, тумачећи вишегласност песничког ја, што је одлика класичног експресионизма. Црњански је, по њеном виђењу из овог предговора, трагао за аутентичним трајањем у тренутку, чиме је креативно допринео новом сагледавању битисања. Покушавао је да изолује један тренутак бивства, који је све време и сва времена. Доказујући комплексност времена код Црњанског, критичарка се позива на Бергсоново психолошко време (које није историјско, хронолошко), и тиме Црњански више у њеном раду не бива везан само за један историјски период, већ постаје песник универзалног искуства, а самим тим и класичних вредности. Пажљиво бира речи којима адресује неке од значењских аспеката песама, истичући константно њихово мноштво, у жељи да читалац случајно не упадне у замку коју поставља њен текст из 1964. и не поверује у њихову значењску монолитност. Нарочито место овде добија суматраизам, овај пут расветљен уз помоћ хиндуистичких и будистичких учења, без којих је немогуће појмити однос Црњанског према природи, времену и животу опште.

Поред тога што су се политичке околности у Југославији промениле, шта је заиста навело Велмар-Јанковић да поново пише о покојном Црњанском? Ве-

роватно грижа савести и жеља да, указујући на лепоту и значај његове поезије, макар делимично исправи неправду која му је деценијама чињена и да се искупи за своје учешће у њој.

## ЗАКЉУЧАК

У настојању да се сумира то што је Светлана Велмар-Јанковић у својим есејима писала о Милошу Црњанском, треба обавезно узети у обзир културно-политички контекст у ком су стварали, као и њихове биографије. Први део есеја из *Савременика*, настао је, када она, врло млада, вероватно још увек и није планирала веће компромисе и уступке у односу на владајући режим зарад успеха<sup>13</sup>. Њено писање из 1956. године оставља утисак да је тада, отворено, без већих предрасуда и рачуна, приступала интерпретацији, заиста покушавајући да буде објективна. У другом делу истог есеја из 1964. године, трудећи се да се афирмише као неко близак кругу моћника који све диктирају у свету културе, погазила је доста својих претходних тврдњи. Уједно, упустила се у неаргументовано писање, које садржи доста нелогичности, а што иначе, у другим околностима, као врло промишљена особа, себи не би допустила. Привлачи пажњу и то што је та два неспојива текста ауторка сама повезала у један есеј. Због чега ли је то урадила, када је сигурно била свесна њихове вишеструке неподударности? Можда је тако тихо и потајно желела пажљивом читаоцу наговестити своје истинско мишљење о дискриминисаном Црњанском. На крају, 1978. године објављује *Песника тренутка који нестаје*, охрабрена новим условима и правилима који су владали на српској културној позорници. На тај начин одужује се свом колеги, савременнику и сапатнику и остаје доследна својој мисли и песничком доживљају.

## ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Велмар-Јанковић, С. (1997). *Гласови*. Београд: Стубови културе.  
Велмар-Јанковић, С. (1999). *Ожњак*. Београд: Стубови културе.  
Велмар-Јанковић, С. (1978). Песник тренутка који нестаје. Предговор у: *Милош Црњански: сабране песме* (стр. 5–35). Београд: Српска књижевна задруга.  
Велмар-Јанковић, С. (2007). *Прозраци*. Београд: Стубови културе.

13 Честа позивања на Марка Ристића наговештавају, наиме, да је реалности, још тада, и те како била свесна и да је знала да се мора приклонити владајућој већини како би градила каријеру. Само, можда, те далеке 1956. године за себе никада не би ни помислила да ће кроз пар година бити на страни оних који, из политичких побуда, неправедно одузимају вредност уметности несумњиво великих домета.

- Велмар-Јанковић, С. (1967). *Савременици*. Београд: Просвета.
- Винавер, С. (1920). Милош Црњански, песник хаоса, на мети критичких бравара. *Прогрес*, преузето са: <https://www.xxzmagazin.com/milos-crnjanski-pesnik-haosa-na-meti-kritickih-bravara>.
- Глигорић, В. (1921). Милош Црњански: Дневник о Чарнојевићу. *Нова светлост: часопис за књижевност, науку и уметност*, 2(7), 56–58.
- Дединац, М. (1922). Дневник о Чарнојевићу од Милоша Црњанског. *Путеви*, 1(1-2), 29–32.
- Пандуровић, С. (1919/1920). Наша најновија лирика (Лирика Густава Крклеца, Лирика Мирослава Крлеже, Лирика Итаке Милоша Црњанског). *Мисао*, 1(5), 381–393.
- Писарев, Настасја. (2020). *Поетика камерних простора у прози Милоша Црњанског*. Панчево: Мали Немо.
- Раичевић, Г. (2021). *Агон и меланхолија*. Нови Сад: Академска књига.
- Раичевић, Г. (2019). О певању и мишљењу Милоша Црњанског. *Летопис Матице српске*, год. 195, књ. 503 (3), 249–262.
- Раичевић, Г. (2014). Чекајући Црњанског. *Летопис Матице српске*, год. 190, књ. 494 (6), 901–905.
- Ристић, М. (1954). Три мртва песника. Приступљено са: [https://kupdf.net/download/marko-ristic-esej-tri-mrtva-pesnika\\_59ef7ca108bbc51f229d1821\\_pdf](https://kupdf.net/download/marko-ristic-esej-tri-mrtva-pesnika_59ef7ca108bbc51f229d1821_pdf)
- Секулић, И. (1922). Око нашег романа. *Српски књижевни гласник*, 1, 356–361.
- Farhadipour, A. (2016). *A Rivew of Reception Theories Since Aristotle Until the Twentieth Centuries Reception Theorists*. Приступљено са: [https://www.academia.edu/29427059/A\\_Review\\_of\\_Reception\\_Theories\\_Since\\_Aristotle\\_Until\\_the\\_Twentieth\\_Century\\_s\\_Reception\\_Theorists](https://www.academia.edu/29427059/A_Review_of_Reception_Theories_Since_Aristotle_Until_the_Twentieth_Century_s_Reception_Theorists).
- Hohendahl, P.U., & Silberman, M. (1977). Introduction to Reception Aesthetics. *New German Critique*, 10, 29–63.

### Svetlana Velmar-Janković's essays about Miloš Crnjanski

**Summary:** Svetlana Velmar-Janković wrote about Miloš Crnjanski's work in her essays on several occasions. In her essays we can notice her inconsistency, even contradictory, regarding her analysis and evaluation of Crnjanski's texts. The aim of this study is to point at this changeableness as well as at the reasons why she alerted, during the time, her approach to one of the most well-known and at the same time disputed 20. century Serbian writer.

**Keywords:** Svetlana Velmar-Janković, Miloš Crnjanski, essays, poetry, critics, exile, contemporaries, cultural-political context.

---

## ПРИКАЗИ

---

**МАРИНА СЕМИЗ<sup>1</sup>**

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

**ПРИКАЗ**

UDK: 37-051(497.11)“19/20“:929

(031)(049.32)

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.109-111

### ПРИЛОГ СТРУЧНОМ И НАУЧНОМ СТВАРАЛАШТВУ ПРАКТИЧАРА

др Миленко Кундачина и мр Мирјана Пајић Илић, *Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању*, KLETT друштво за развој образовања, Београд, 2019, 704 стр.

KLETT друштво за развој образовања објавило је 2019. године *Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању* који су приредили аутори др Миленко Кундачина и мр Мирјана Пајић Илић – прво дело такве врсте и значаја у педагошкој периодици. *Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању* осмишљен је у контексту континуираног и дугогодишњег настојања аутора да се истраже, забележе, сачувају, а тиме и посредно афирмишу вредности стваралаштва практичара у образовању и насушна човекова потреба да се самоизграђује. Лексикон је писан са намером да се представи и промовише стваралачки опус просветних радника, који се издвајају по објективним резултатима стручног, уметничког или научног рада: у погледу интелектуалних капацитета, креативности, знања и стручности, етике, истрајности, хуманости итд.

Није случајно што се Лексикон појавио у оквиру актуелног педагошког дискурса о кризи образовања, у тренутку огромне друштвене, моралне и политичке кризе вредности нашег друштва, када се професија наставник и педагог суочава са неповољним правним, друштвеним и педагошким статусом и положајем у друштву. Рад у васпитнообразовним установама пружа прилику и могућности за различитим видовима стваралаштва и самоостварења учитеља, настав-

---

1 semizmarina@pfu.kg.ac.rs

ника, васпитача, директора, педагога и осталих запослених. Међутим, искуства стваралаштва практичара у настави, уметности, спорту, пројектима, руковођењу неретко имају локални карактер, најчешће лични значај за самог ствараоца, а најалост, друштвено су анонимна и педагошки су недовољно салијентна.

Лексикон је садржајно структуриран у три целине. У оквиру прве целине Лексикона дат је предговор у коме аутори потенцијалног читаоца упознају са основном сврхом и циљем који су определили бављење овом проблематиком, контекстом у коме је публикација стварана, начином прикупљања, селекције и приказа података. Саставни део предговора чине и изводи из рецензија проф. др Младена Вилотијевића и проф. др Грозданке Гојков. Друга целина, истовремено централна, обухвата биографије различитих стваралаца распоређених према азбучном реду у различитим областима стваралаштва. Поштујући јединствене критеријуме избора и анализе основних истраживачких јединица аутори су систематично и прегледно приказали биографије 1.000 изузетних стваралаца у просветној делатности и 10.000 библиографских јединица. На тај начин, обухваћене су: а) биографије просветних радника запослених у институцијама образовања и васпитања (у предшколским установама, основним школама, гимназијама, средњим стручним школама, средњим уметничким школама, школама за образовање ученика са сметњама у развоју, Министарству просвете, науке и технолошког развоја, Заводу за унапређивање васпитања и образовања, Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања, ученичким домовима, регионалним центрима за стручно усавршавање запослених у образовању, стручним друштвима); б) биографије пензионисаних просветних радника; в) биографије незапослених просветних радника; г) биографије просветних радника који су напустили рад у институцијама образовања и васпитања; д) биографије студената докторских студија на наставничким факултетима; ђ) биографије преминулих просветних радника. Међу страницама ове луксузне и, надасве, јединствене публикације у нас заслужно место припада ствараоцима у књижевној, ликовној и музичкој уметности, добитницима просветних признања и награда, ауторима уџбеника и монографија, успешним директорима васпитнообразовних установа, менторима ученика који су освојили награде на државним такмичењима, ауторима програма стручног усавршавања. Ова целина публикације посебно је вредна јер пружа неисцрпни извор података (образовање, кретање у професији, узраст ствараоца, специфичност и подручје стваралаштва, место и време професионалног стваралаштва итд.), како личних, тако и контекстуалних варијабли, потребних за разумевање и интерпретацију људског стваралаштва и креативности у просветној делатности. На крају, трећа целина обухвата регистар скраћеница и индекс стваралаца. Ова структурна целина пружа читаоцима и будућим истраживачима корисне информације потребне за рационално и економично претраживање стваралаца у просветној делатности и сналажење у садржају лексикона.

Да је лексикографска публикација ове врсте била потребна научној и стручној јавности, сведоче и речи једног од рецензената проф. др Грозданке

Гојков о бројним изазовима са којима се суочава интегритет и статус педагога у најширем значењу те речи будући да „стваралачка и професионална остварења педагога у овој књизи, [...] опомињу на значај њиховог утицаја на идентитет и моћ расуђивања ученика на путу који су носиоци професије већ прошли, путу испуњеном њиховом стручношћу, независношћу и одговорношћу” (стр.4).

Ово издање по форми представља значајни лексикографски и делимично библиографски подухват, али по могућностима примене у научним и стручним круговима надилази почетне интенције аутора јер означава изузетан прилог изучавању стваралаштва просветних радника у предуниверзитетском образовању. Ова публикација ће, без сумње, скренути пажњу на то колико је важан одговорнији однос државе према професији наставник и педагог у најширем значењу те речи и да је образовање и подстицање стваралаштва просветних радника од националног и културног значаја за укупни развој државе. На тај начин посматрана, ова публикација треба да иницира, усмери и подржи различите врсте стручног и научног стваралаштва учитеља, наставника, васпитача, стручних сарадника и директора, креатора просветне политике, као и да подстакне развијање стваралаштва садашњих и будућих генерација ученика као плод њихових сазнајних, изражајних и практичних напора и активности.





**НЕДЕЉКО М. МИЛАНОВИЋ<sup>1</sup>**

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

**ПРИКАЗ**

UDK: 37.018.262

BIBLID: 0353-7129, 26(2021)1, p.113-115

## **ВАСПИТАЊЕ РОДИТЕЉА ЗА ОДГОВОРНО РОДИТЕЉСТВО**

Будимир-Нинковић, Гордана и Трифуновић, Весна.

*Како васпитати родитеље – за одговорно родитељство.* Јагодина: Народна библиотека „Радислав Никчевић“, Сомбор: Педагошки факултет, 2020.

Монографија под називом *Како васпитати родитеље – за одговорно родитељство* дело је проф. др Гордане Будимир-Нинковић и проф. др Весне Трифуновић. Овом актуелном питању ауторке су приступиле са педагошког и социолошког аспекта и дале релевантан преглед о комплексности и улози породице и родитељства у савременом друштву. Монографија је написана на 207 страна и подељена је на два дела. Први део, ауторке проф. др Гордане Будимир-Нинковић, представља поглед из педагошке перспективе и садржи *Увод*, седам поглавља, *Закључна разматрања и Литературу*, док други део, проф. др Весне Трифуновић, садржи *Увод*, шест поглавља, *Закључна разматрања и Литературу*.

Први део монографије ауторка проф. др Гордана Будимир-Нинковић започиње појмовним одређењем, специфичностима и одликама савремене породице и наводи да су данас родитељи више оријентисани према деци и њиховим потребама, него што је то било раније. Затим даје опис следећих функција савремене породице: репродуктивна, заштитна, емотивна, економска, забавно-рекреативна и васпитна. Читаоце упознаје са термином родитељство, наводи обавезе и захтеве који се пред савремене родитеље постављају и истиче комплексност и значај родитељске улоге. Ауторка наводи да су бројни изазови новог времена утицали

---

<sup>1</sup> nedeljko996@gmail.com

на породично васпитање и да родитељи при васпитању деце морају узети у обзир нове захтеве у васпитању, друштву и породици. Приказана је и релевантност васпитних односа у породици и понашање родитеља кроз дефинисање васпитних односа и смернице да у тим односима учествују родитељи, деца и чланови породице. Јасно су описани стилови родитељства, а нагласак је стављен на аутократски, демократски и стихијски-попустљиви стил родитеља у васпитању. Читаоци се могу упознати и са васпитањем у патријархалној и савременој породици кроз представљене карактеристике патријархалне и савремене породице и резултата у васпитању који се могу постићи применом ова два васпитна стила. Ауторка наводи факторе који утичу на развој породице, даје опис динамике и функционисања породице и разматра услове потребне за успешно и ваљано васпитање у породици данас.

Други део монографије, ауторке проф. др Весне Трифуновић, јесте преглед из социолошке перспективе. Након уводног дела постављен је методолошки оквир рада у коме ауторка јасно формулише предмет, циљ, задатке, хипотезе и методе које су у раду коришћене, при чему истиче да је проблем веома сложен и да захтева интердисциплинарно, теоријско и емпиријско истраживање и ангажовање тимова стручњака. У теоријском оквиру рада ауторка наводи теме о којима ће говорити и истиче да су кључни појмови за разумевање предмета истраживања следећи: промена, развој, транзиција, друштво, култура, породица, родитељство, дете и васпитање. Затим, јасно и систематично, представља разматрање о међусобној повезаности социкултурних промена и промена унутар породице. Дата су одређења модерне породице и наведене су примарне улоге породице. Како је породица прва средина у којој се одвија процес социјализације детета, ауторка наводи поједине аспекте и одређења социјализације и бави се проблематиком односа култура-родитељи-деца. Са социолошког аспекта дефинисани су феномен родитељства, као и термини материнство и мајчинство. Такође, позивајући се на одређене законе, говори о улози и положају детета у модерном друштву. У последњем поглављу ауторка истиче да институционално деловање у великој мери ствара матрицу која надгледа и усмерава васпитање деце и доводи до неизоставне потребе за „професионализацијом“ родитељске улоге, приказује Стратегију подстицања рађања Владе Републике Србије из 2008. и 2018. године и наводи шта одређује васпитање родитеља.

Монографија *Како васпитати родитеље - за одговорно родитељство* јесте веома значајно дело коме су ауторке детаљно и темељно приступиле из педагошке и социолошке перспективе и дале читаоцима могућност да свеобухватно сагледају значај и улогу родитеља и породице у васпитању нараштаја данас. Актуелност и темељност у представљању проблема, јасност, конкретност и позивање на репрезентативне референце чини ово дело квалитетним. Породично васпитање данас осликава и прати много изазова и питања на која је потребно дати фундаменталне одговоре. Ово дело, које се бави веома занимљивим и актуелним питањима, може бити од користи и помоћи како савременим родитељима,

тако и стручњацима у области васпитања и образовања деце и младих да пронађу одговоре на многа питања. Монографија се може уврстити у предлог литературе студентима који се баве породичном педагогијом и социологијом породице као водич у овладавању основних знања о савременој породици и родитељству у данашњем друштву.



## 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. Цртежи и дијаграми предају се као засебни документи у jpg или eps formatu, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе.

Уз рад се доставља превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (немојте куцати све великим словима). 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 рецензента (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 звездицом 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

курзивом, центрирано изнад параграфа. Наслове одељака и поднасловe 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.dksg.rs/biblioteka/vodicZaCitiranje/apa\\_format.html](http://www.dksg.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 абецедним 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**

Единица *Уибеници и приручници*

1. <i>Биологија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин Илинко .....	200,00
2. <i>Грађанско васпитање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка .....	230,00
3. <i>Дете истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко .....	230,00
4. <i>Дидактика физичког васпитања</i> / Родић, Недељко .....	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана .....	200,00
6. <i>Екологија и заштита животне средине</i> / Козодеровић, Гордана .....	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана .....	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе .....	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе .....	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир .....	380,00
11. <i>Једноставни физички огледи у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	200,00
12. <i>Како предавати природу и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа .....	330,00
13. <i>Каталогизација у теорији и пракси</i> / Рудић, Гордана .....	170,00
14. <i>Комбинаторика и вероватноћа (збирка огледа)</i> / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић Снежана .....	280,00
15. <i>Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> / Опарница, Љубица .....	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган .....	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из природних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар .....	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа .....	500,00
20. <i>Методика наставе познавања природе 1</i> / Цвјетићанин, Станко .....	350,00
21. <i>Методика наставе познавања природе 2</i> / Цвјетићанин, Станко .....	320,00
22. <i>Методика наставе природних наука</i> / Цвјетићанин, Станко .....	330,00
23. <i>Методика спортских активности</i> / Родић, Недељко .....	130,00
24. <i>Методика упознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко .....	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана .....	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко .....	500,00
27. <i>Од певања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана .....	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко .....	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко .....	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија .....	330,00
32. <i>Психологија породице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа .....	280,00
33. <i>Путокази кроз друштвеност света који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра .....	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави–одабране књиж. интерп.)</i> / Голијанин Елез, Сања .....	390,00
35. <i>Сценска уметност</i> / Петровић, Тихомир .....	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју</i> / Николић, Гордана .....	320,00
37. <i>Теорија физичког васпитања</i> / Родић, Недељко .....	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна .....	350,00
39. <i>Управљање пројектима</i> / Пећанац, Рајко .....	470,00
40. <i>Учитељ у настави српског језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара .....	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош .....	350,00



Едиција *Монографије*

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменевтичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без претензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Анголовић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција *Серијске публикације*

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору*;
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља*;
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција*;
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*;
55. *Еколошки огледи у разредној настави*;
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку*;
57. *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике*;
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14)*;
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља*;

Часописи

60. *Норма*: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања
61. *Пефас*: студентски лист

Остала издања

62. *ВОДИЧ* за упис на основне, мастер и докторске академске студије ..... 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Стевана В. Поповића* / приредила Кнежевић, Мара

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

## Уређивачки одбор часописа НОРМА

- др Гордана Рудић, главни и одговорни уредник (Сомбор)  
др Борјанка Трајковић (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 (Сремска Каменица)  
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)  
др Светлана Шпановић (Сомбор)  
др Наташа Бранковић (Сомбор)  
др Мара Ђукић (Нови Сад)  
др Зорана Јужанин (Нови Сад)  
др Оливера Гајић (Нови Сад)  
др Тихомир Петровић (Сомбор)  
др Рајко Пећанац (Сомбор)  
др Марија Бошњак Степановић (Сомбор)  
др Драган Цвејић (Сомбор)  
др Карла Селихар (Сомбор)  
др Бојан Лазивић (Сомбор)  
др Милош Шумоња (Сомбор)

## Рецензенти часописа НОРМА

- др Жељко Вучковић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Светлана Шпановић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Оливера Гајић, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду  
др Јосип Ивановић, редовни 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 Сарајеву, Република Српска  
др Сања Голијанин Елез, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Миа Марић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Александар Петојевић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Саша Марковић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду  
др Данијела Петровић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

- др Снежана Шаранчић Чутура, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Драган Ламбић, редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Александар Јанковић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Миливоје Млађеновић, 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 Михаел Антоловић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Биљана Јерemiћ, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет  
у Новом Саду
- др Гордана Рудић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Александра Трбојевић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Слободан Сацаков, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Веселина Ђуркин, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет  
у Новом Саду
- др Марјан Јелић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Оливера Искреновић Момчиловић, ванредни професор, Педагошки факултет у  
Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- др Мила Бељански, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Марија Бошњак Степановић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Гордана Козодеровић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду
- др Бојан Лазић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Маја Боснар, ванредни професор, Факултет ликовних уметности, Универзитет  
уметности у Београду
- др Лидија Ивановић, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет  
у Новом Саду
- др Алексеј Кишијухас, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом  
Саду
- др Гордана Станков, професор струковних студија, Висока техничка школа струковних  
студија, Суботица
- др Радмила Богосављевић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у  
Новом Саду
- др Милинко Мандић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- др Карла Селихар, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

*др Снежана Штрангарић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Раде Дамјановић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Драган Растовац, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Ивана Мишкељин, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Петар Илић, доцент, Академија уметности, Косовска Митровица*

*др Драган Цвејић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Дејан Борђић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Небојша Митровић, доцент, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и Херцеговина*

*др Анкица Вучковић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду*

*др Наташа Гојковић, наставник страног језика, Педагошки факултет у Сомбору,*

*Универзитет у Новом Саду*

*др Оља Маричић, асистент са докторатом, Педагошки факултет у Сомбору,*

*Универзитет у Новом Саду*

*др Мирела Мрђа, асистент са докторатом, Педагошки факултет у Сомбору,*

*Универзитет у Новом Саду*

*др Снежана Гордић, асистент са докторатом, Педагошки факултет у Сомбору,*

*Универзитет у Новом Саду*

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

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

Два броја годишње.  
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399