# НОРМА

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

**Издавач**
Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

**За издавача**
др Александар Петојевић

**Главни и одговорни уредник издавачке делатности**
др Тихомир Петровић

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

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

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 200 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

**Штампа**
„Симбол ” – Петроварадин



**Уређивачки одбор часописа НОРМА**
др Светлана Шпановић,
гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Јосип Ивановић (Суботица)
др Миле Илић (Бања Лука, БиХ)
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)
др Мара Кнежевић (Сомбор)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Миле Ненадић (Сомбор)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Саша Радојчић (Сомбор)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)

**Секретар редакције**
Милош Шумоња

**Преводилац за енглески језик**
мр Мира Лончаревић

**Лектор и коректор**
др Сања Елез

**Компјутерска припрема**
Растко Гајић



Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 95. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

**Универзитет у Новом Саду**
**Педагошки факултет у Сомбору**

UDK 37 ISSN 0353-7129

# НОРМА

## часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

*1/2009*

Сомбор, 2010.

## С А Д Р Ж А Ј

**УВОДНИ ЧЛАНЦИ** ..... **9**

**др Татјана Михајловић:**
*Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење* ..... 9
**dr Tatjana Tubić, dr Višnja Đorđić:**
*Televizija i kompjuterske igrice: razbibriga ili stil života?* ..... 29

**САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА** ..... **39**

**mr Bogdan Đorđević:**
*Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umetnosti* ..... 39
**mr Aleksandar Janković:**
*Implikacije različitih shvatanja o čulu vida na saznanje u procesu nastave* ..... 51
**Виолета Петковић:**
*Школа у инклузивном контексту* ..... 69

**ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ** ..... **77**

**Jelena Pantić:**
*Emocionalna inteligencija u nastavi* ..... 77

**МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ** ..... **89**

**мр Александра Трбојевић:**
*Специфичности обраде историјских садржаја у настави природе и друштва* ..... 89
**dr Slađana Milenković, mr Branimir Dragojević:**
*Metodička korelacija razvoja govora i muzičkog vaspitanja* ..... 103

## C O N T E N T S

**INTRODUCTORY PAPERS** ..... **9**

**Tatjana Mihajlović, PhD:**
*History of pedagogical-psychological ideas and concepts about students' capacity for independent learning* ..... 9
**Tatjana Tubić, PhD, Višnja Đorđić, PhD:**
*Television and computer games: entertainment or life style?* ..... 29

**CONTEMPORARY ELEMENTARY SCHOOL** ..... **39**

**Bogdan Đorđević, MA:**
*Relationship of younger pupils towards music art* ..... 39
**Aleksandar Janković, MA:**
*Different eyesight concepts and their implications on cognitive processes in teaching* ..... 51
**Violeta Petković:**
*School in the context of inclusion* ..... 69

**PSYCHOLOGY AND EDUCATION** ..... **77**

**Jelena Pantić:**
*Emotional intelligence in education* ..... 77

**CLASS TEACHING METHODOLOGIES** ..... **89**

**Aleksandra Trbojević, MA:**
*Specific characteristics of historical contents in nature and society instruction* ..... 89
**Slađana Milenković, PhD, Branimir Dragojević, MA:**
*Correlation between teaching methods of speech development and music education* ..... 103

# УВОДНИ ЧЛАНЦИ

**ДР ТАТЈАНА МИХАЈЛОВИЋ**
ОШ "Иво Андрић"
Бања Лука

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**
**REVIEW**
UDK: 37.015.3(091)
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.9-28

## ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД ПЕДАГОШКО – ПСИХОЛОШКИХ ИДЕЈА И КОНЦЕПЦИЈА ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

**Резиме:** У раду је дат приказ педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење од античке епохе, феудализма, преко хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, у којима се могу сагледати, различито схваћени аспекти самосталности који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење. Атинско широко образовање, брига о сиромашним и њихово оспособљавање занатима, феудална епоха, у којој се цјелокупна настава сводила на учење напамет, покрети нове школе и истицање принципа активности, поступности и сликовитости, аспекти су самосталности у историјском прегледу педагошко-психолошких концепција оспособљености за самостално учење. Данас говоримо о аспектима самосталности попут потребе за учењем, формулисањем циљева и стратегија управљања и контроле, повратне информације, дидактички структурисаног материјала за учење, менталној кондицији, интринсичкој и екстринсичкој мотивацији, вишим когнитивним процесима који утичу на подстицање и развијање самосталности ученика у учењу.
**Кључне ријечи:** историјски преглед, педагошко-психолошке идеје и концепције, оспособљеност, самостално учење.

### Уводне напомене

Школа је *живи орīанизам,* са многим специфичностима које јој дају непоновљив идентитет, који се остварује радом, стилом, успјешним методама, начином живљења и рада ученика и наставника у њој. Идентитет данашње школе нема обиљежја статичности. То је динамичан процес који захтијева трајно улагање напора свих актера везаних за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака.

Познато је да се људско знање у посљедњих неколико година удвостручило, да се скоро сваког минута појављује једно до два техничка рјешења, да се

ствара шест до седам нових дјела. Исто тако, знамо да школа није и не може бити само мјесто учења.

Она је и мјесто развоја и одрастања ученика. Зато се од данашње школе очекују савремене методе учења и поучавања, утемељене на идентитету научностручне спознаје, методе које подстичу креативност, откривање, истраживање, афирмисање иновативности и критичности, развој способности ученика у складу са његовим интересовањима и могућностима, укључивање ученика у реализовање васпитно-образовних циљева. Иако школа настоји оспособити ученике за даље учење и живот (цјеложивотно учење), методе којима то чини често нису у складу са данашњим живљењем. У школама је још увијек све *престандардизовано*, настоји се дати исто свим ученицима и од њих се очекује исто, „редовна настава заснива се на образовном програму једнаком за све ученике одређеног разреда, а не на индикаторима индивидуалних разлика у развојним потенцијалима и образовним потребама“ (Илић, 2009:25). Очекује се памћење чињеница, али не и задржавање стеченог знања, ученици су *присиљени* на стицање знања која имају своју вриједност, али не такву да би се морао *присилити* на учење, с обзиром да су сва дјеца различита, да свако од њих има своје личне потенцијале. Тако се ствара незадовољство код свих. Тачније, реализујемо праксу коју Гласер (Glasser, W.) назива *школање*.

Данашња школа не прихвата школање, већ подразумијева „окретање и усмјеравање према примарним изворима знања и социјалним облицима стваралачког рада, умјесто секундарним врелима, средствима и помагалима за пасивно учење и поучавање“ (Пивац, 1995: 36). У неограниченом изобиљу информација које се нуде ученицима у школама, има простора за избор – шта и како ефикасно учити, шта изоставити? Остваривање овог важног задатка очекује се од наставника.

## 1. Оспособљеност ученика за самостално учење

Константним праћењем и посматрањем реаговања ученика у васпитно-образовном процесу, њиховог односа према задацима у свакодневном раду, наставник тражи одговоре на питања: Како се ученик служи уџбеником и другом литературом? Како ради задатке? Како организује свој рад? Како тражи информације? Да ли самостално налази пут сазнању, врши елаборацију података? Да ли су наставни садржаји дидактички високо структурисани, имају ли познате очекиване циљеве учења који би подстицали самосталност ученика у раду?

Стога и циљ наставе није само усвајање знања/информација већ и подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Потребно је да „ученици уче уз помоћ својих интелигенција: како оних у којима су јаки, тако и оних које још треба изграђивати“ (Dryden & Vos, 2001: 365). Како ученици

уче уз помоћ својих интелигенција, свако од њих има своју потребу за учењем, своје циљеве и стратегије, управља и контролише учење и усваја нове информације, при чему жели добити и повратну информацију за своје учење. Све су ово аспекти, карактеристике самосталног учења које су истицали Андриловић, Хал, Гарднер, Берман и други.

Хал разликује учење према степену самосталности, узимајући у обзир два елемента: циљеве и начине (медије) постизања циљева. Гарднер сматра да је „самостално учење стратегија у којој се ученици охрабрују да развијају вјештине и способности да размишљају и уче за себе саме“ (Lesly & Whitebread, 2006: 12). Берман истиче да је самостално учење процес „у којем индивидуе преузимају иницијативу да, са или без помоћи других, утврде своју потребу за учењем, да формулишу своје циљеве учења, да пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегију учења и оцијене своје резултате учења“ (Behrmann & Schwarz, 2003: 66). За Андриловића (2001), самостално учење се практично у значајном степену јавља сваки пут када ученик, студент или одрастао полазник комуницира са неживим извором информација. Учење различитог степена самосталности догађа се независно од неке васпитно-образовне установе, али и под њеним утицајем, догађа се и ван наставе, у вези је са наставом, али и за вријеме наставе.

У дефиницијама које одређују појам самосталног учења истиче се да индивидуа управља и контролише своје учење без помоћи других, преузима иницијативу да утврди своју потребу за учењем, формулише циљеве учења, проналази људске и материјалне ресурсе учења, бира стратегију учења, оцјењује своје резултате учења, добија повратну информацију, чиме је укључен највећи степен активизације ученика.

Кључне ријечи које одређују самостално учење могле би се свести на овај однос: потреба за учењем + формулисање циљева и стратегије + управљање и контрола + повратна информација = самостално учење (компонента самосталности наглашена је у свим сегментима ових ријечи).

Сама успјешност у самосталном учењу и усвајању нових информација зависи од степена оспособљености ученика за самостално учење.

*Оспособљен за самостално учење* је „онај тко посједује одређену количину знања, који зна на који начин ће стећи ново знање (вјештине) и који је заинтересован за стјецање нових знања (мотивација)“ (Андриловић, 2001: 17). Оспособљеност за самостално учење „подразумијева примјену техника рационалног учења (техника концептирања, израду прегледа, скица, извода, аргументованих тврдњи, техника рада на документацији, прикупљања и сређивања података, техника цитирања и сналажења у библиографским задацима), као и способности уочавања и одвајања (апстраховања) битног, разумијевање одређених идеја и њихову примјену у адекватним ситуацијама, стваралачку прераду садржаја, упоређивање, извођење нових идеја, генерализацију и друго“ (Дунђерски, 1993: 81).

На оспособљеност ученика за самостално учење утиче и погодност извора информација, ментална кондиција, дидактичка обликованост извора информација, али и примјена техника рационалног учења, ниво развијености интринсичке и екстринсичке мотивације, теорије педагошког дјеловања (теорија цјеложивотног учења); затим различити фактори оспособљености за самостално учење (функционална писменост, оспособљеност за пажљиво слушање, оспособљеност за правилну организацију учења), као и теорије педагошког развоја (међу њима најзначајнија, теорија самоактивитета).

Стога, школа није једини фактор оспособљавања за самостално учење. Ту су и породица, вршњачка група, различити извори информација. Што је више образовања, васпитања и вјештина, што су услови учења повољнији (радно мјесто, опрема радног мјеста, услови који олакшавају концентрацију пажње), што је више фактора који учествују у процесу оспособљавања (функционална писменост, посједовање техника учења, оспособљеност за пажљиво учење, логичко мишљење), то је оспособљеност ученика за самостално учење већа и квалитетнија.

Како су многи аутори дефинисали самостално учење, затим аспекте који утичу на оспособљеност ученика за самостално учење, историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција указује да почевши од античке епохе, преко епохе феудализма, хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, могу се сагледати различито схваћени и тумачени аспекти самосталности, који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење.

## 2. Античка епоха и оспособљеност за самостално учење

У античкој епохи, спартанско васпитање је потпуно занемарило развијање умних способности. Учило се заправо читање и писање, а све остало имало је само један циљ: безусловну послушност, издржљивост и навику да се побјеђује. За разлику од спартанског, атинско васпитање истицало је потребу државе да људи поред војничког, имају и широко опште образовање (познавање филозофије, умјетности, науке); постављен је идеал – хармонијски развој личности.

Ако се упореди спартанско и атинско васпитање, треба истаћи да су разлике у условима друштвеног живота одредиле и разлике у васпитању. Васпитне установе у Спарти биле су државне, па је и васпитање и образовање младих тумачено као надлежност државе. У Атини, држава је потпуније одређивала општи смјер васпитања, водила рачуна о школама, градила их, бринула како о богатим, тако и о сиромашним, оспособљавајући их занатима. То су биле елементарне школе и дјелимично палестре (школе борења за дјечаке од 13 година).

Оспособљавање сиромашних занатима може се довести у везу са данашњом потребом за учењем током цијелог живота, као једним од аспеката самосталног учења. Најважнији и нови циљеви образовно-васпитне дјелатности

у савременом образовању у свијету односе се на „1) учење знања, 2) учење за рад, 3) учење за заједнички живот (М.И) и учење за постојање“ (Илић, 2002: 21). Илић сматра да током свог образовања сваки појединац би требало да научи: како знати или сазнавати? како радити? како живјети у различитим заједницама и како поступати?

Питагора је основао Питагорејску школу. Питагорејска школа била је занимљива по своја три разреда: први у којем су тек примљени подвргнути пријемном испиту, сходно својим способностима и условима; затим прелазни, други разред – разред *ћутећих*, гдје су ученици морали ћутећи да слушају свога учитеља; они који су са успјехом завршили други, прешли су у трећи разред, у круг тзв. *знајућих*. У том разреду ученик је био упућен у тајне науке питагорејске филозофије. Дјеца су припадала породици, којој се придавао велики значај, а не држави. Школа је била уређена по правилима заједничког начина живота, с васпитањем које је ишло за потпуном хармонијом психичких и физичких способности, а као подлога научном образовању служила је математика. Да би се достигло сазнање и васпитање, према Питагори, неопходно је да се стиче право знање, и то о вјечним предметима и појавама спољашњег свијета.

За разлику од Питагорејске школе, софисти нису његовали науку због тражења истине, већ да би своје ученике оспособили да се сналазе у различитим приликама (да уче омладину како да држи говор, да воде разговор о политичким темама, да држе курсеве из области природних наука), а вјештина вођења дискусија захтијевала је добро познавање дијалектике. Софисти су били веома образовани, са општом културом и јасно формулисаним идејама, увијек актуелним.

Међу софистима посебно се истиче Протагора, који је сматрао да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбање – „ни теорија без праксе, ни пракса без теорије немају значаја“ (Илић, 2002: 37). Може се рећи да су софисти развијали критичко- испитивачки дух, без обзира на религиозна вјеровања, моралне традиције или правне прописе.

За разлику од софиста, који су на свијет гледали као на релевантност свега што постоји, Сократ износи учење о апсолутној истини, чиме модификује њихов став да је човјек, као мисаоно биће, мјера свих ствари. Истина је објективна и може се сазнати. Сократ у центар својих филозофских и педагошких разматрања ставља човјека са захтјевом: „Упознај самога себе“ (Илић, 2002: 39). Човјек треба да открије у себи оно што је стално и опште, принципе по којима треба да живи (данас је ова максима везана за метакогницију и метакогнитивне способности, које управо чине способности за самоанализу и познавање себе, својих особина личности, познавање слабих и јачих страна), потребне за развијање виших когнитивних процеса, који подстичу ученике на самостално учење (Стојаковић, 2006).

Платоново схватање суштине васпитања и образовања има коријене његових претходника, прије свега софиста (Протагоре); затим у филозофији Сократа, његовог учитеља. Из његове богате мисаоне ризнице могуће је сагледати суштину његових педагошких погледа, а то су:

1. истицање значаја васпитања у раном периоду,
2. васпитање је најјача и најефикаснија друштвена дјелатност и
3. заговарање хармонијског развоја личности и неопходност широког општег образовања и систематских гимнастичких вјежби (васпитање душе и тијела), ратничко и професионално образовање (ковачи, стражари, правници), а они који не покажу склоност за умни рад, по навршеној 20. години, постају војници; остали који покажу способности за апстрактно мишљење, све до 30. године живота темељно изучавају аритметику, геометрију, астрономију, музику.

Платонова су достигнућа специфична: важност хармоније између физичког, моралног и умног васпитања; покушај дефинисања прве периодизације дјечијег узраста; неопходност да васпитање дјеце мора бити у складу са природом; сматрао је да се путем навика формирају врлине (храброст, умјереност, праведност), односно путем практичне примјене моралних принципа; залагао се за перманентно образовање (почевши од могућности васпитања дјеце до 7. године у некој врсти обданишта, поласка у школу са седам година, гдје дјецу треба учити читању, писању, граматици, цртању, музици; од 14. до 21. године омладина треба да слуша граматику, реторику, графику, дијалектику и филозофију), што заправо указује на потребу учења током цијелог живота.

Истичући основне аспекте самосталног учења (потреба за учењем, формулисање циљева учења и стратегија, управљање и контрола повратне информације, затим дидактички обликован материјал, примјена технике рационалног учења, способност апстраховања и уочавање битног, ниво развијености интринсичке и екстринсичке мотивације или теорија педагошког дјеловања) – аспекти самосталности могу се назирати и у античкој Грчкој.

Атинско широко образовање, брига о сиромашним и њихово оспособљавање занатима, Питагорејска школа и истицање математике која је основа научном образовању, потреба за развијањем вјештине вођења дискусије (софисти); Протагорино истицање да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбање, Сократова потреба за истицањем истине или Платонова жеља да се путем навика формирају вјештине, залагање за перманентним образовањем, само су неки од аспеката самосталности који се могу препознати у данашњим наставним системима, дидактичким теоријама или теоријама педагошког дјеловања које подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење (потреба за учењем током цијелог живота, подстицање виших когнитивних процеса, развијање вјештина, значај геометрије за развој аритметичких и графичких способности...).

За васпитање и образовање у доба хеленизма вјеровало се да је битна категорија друштва, да је општа и стална категорија живота. Истицали су хармонијски развој личности (физичка, психичка и естетска страна личности), залагали се за широк спектар развоја (од филозофије и реторике до естетског развоја личности). Уочљив је стални грчки троугао: наставник – ученик – оснивач, који ће до данас остати као минимум услова за формирање било које образовне установе.

Хеленизам је доба које почиње Александром Великим. Умјесто атинског идеала васпитања (складне и хармоничне личности), поставља ученост и знање као врхунски циљ васпитања, а систематском образовању додаје аритметику, геометрију, астрологију, теорију музике.

Поред Цицерона, Сенеке, Плутарха, па све до Квинтилијана и његовог дјела *О васпитању говорника*, у коме је истакнуто много вриједних педагошких идеја, које истичу значај широког образовања, високу културу и неограничено поштење, као и неопходност познавања природе дјетета, његових индивидуалних особина и разлика, те на основу тога адекватног поступања. За Квинтилијана, учитељи морају да имају широко образовање, да елементарну наставу изводе само најбољи.

Квинтилијана одликује нешто посебно, а то су упутства о методици наставе. Сматра се првим теоретичарем античке педагогије, који је детаљно разрадио методику и дао читав низ дидактичких правила. Истицао је важност организације наставе која треба да се организује тако да ученику причињава задовољство и радост (интринсичка мотивација), с похвалама и такмичењима која подстичу на рад (спољашња или екстринсичка мотивација), а не да замара или да користе физичке казне које понижавају дијете. Квинтилијан препоручује три степена наставе: подражавање, теоретску наставу и вјежбање; истицао је важност доброг памћења за говорника (дао низ психолошких упутстава помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет).

У доба хеленизма, такође се могу *назирати* аспекти самосталног учења, као што је ученост и знање као врхунски циљ образовања, затим истицање важности аритметике и геометрије, које развијају графичке и симболичке способности; залажу се за широко образовање које је данас повезано са потребом за учењем током цијелог живота; затим придају важност организацији наставе која ученику причињава задовољство и радост, заправо, наставе која је дидактички добро структурисана, тако да подстиче интринсичку мотивацију код ученика, поткријепљену похвалама и такмичењима (екстринсичка мотивација).

Квинтилијан је истицао важност доброг памћења за говорника, заједно са упутствима помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет – данас су то стратегије учења које утичу на ефикасно учење и задржавање информација у дугорочном памћењу. Учење напамет у довољној мјери ипак не подстиче ученике на самостално учење, с обзиром да се учи напамет, без разумијевања, не развијају се виши когнитивни процеси мишљења, који су један од важних аспеката подстицања и развијања самосталности ученика у учењу.

## 3. Разумијевање оспособљености ученика за самостално учење у феудалној епохи

Раздобље на прелазу из античке епохе у средњи вијек потпуно је уништило античку културу, која је замијењена хришћанством. Црква и свештеници су добили монопол на васпитање и образовање, које је због тога имало религиозни карактер.

Умјесто хармоничног развоја душе и тијела, као у античкој епохи, акценат се ставља на душу. Према новој хришћанској идеологији, тијело је тамница за душу. Настава је била потпуно подређена доминацији светог писма и учитељу који га је тумачио; било је присутно слијепо потчињавање ауторитету наставника у складу са друштвеним и педагошким утицајем црквене догме и на њој засноване педагошке мисли.

У раном средњем вијеку постојало је више врста школа: манастирске, катедралне и парохијске. У свим овим школама настава се изводила на истим принципима: учење текстова напамет на латинском језику, молитве, учење писма, читање црквених књига, прије свега *Светої писма* и учење рачуна. Онима који су успјешно савладали елементарну наставу, *уводи* се граматика, реторика и дијалектика, а неке од манастирских школа имају и предмете (геометрију, астрономију, теорију музике).

Настава у византијским школама имала је карактеристике формализма, а сколастика као хришћанска филозофија била је систем наставе и наученог мишљења које је тежило да измири разум и религију користећи античку филозофију, прије свега Аристотела. Најпознатији представници сколастике су Анселмо Кентберијски, Пјер Абелар и Тома Аквински, који су истицали значај умних способности, упућивали у методичност у настави, која изоштрава мишљење.

Разумијевање оспособљености за самостално учење у феудалној епохи карактерише учење које је у потпуности било подређено слијепом поштовању ауторитета наставника, без подстицања самосталности; једино се даје могућност онима који су успјешно савладали елементарну наставу, даље учење граматике, реторике, дијалектике, затим предмета попут геометрије, астрономије. Све је било подређено механичком учењу и памћењу, без разумијевања, развијали су се само нижи когнитивни процеси (памћење: да наброје, дефинишу, именују, запамте), без разумијевања и примјене наученог, вршења анализе или синтезе репродукованих садржаја. Читање се учило методом срицања, а материјал за читање дјеци је био врло тежак, неразумљив (заправо дидактички није обликован, неприлагођен индивидуалним способностима ученика). Цјелокупна организација наставе у доба феудалне епохе сводила се на учење напамет, па је огроман број дјеце напуштао школу, која је због своје крутости и ригидности, пасивне улоге ученика, само обесхрабривала, умјесто да је прилагодила захтјеве индивидуалним могућностима дјеце и подстицала њихов развој.

## 4. Концепција оспособљености ученика за самостално учење у доба хуманизма и ренесансе

У епохи хуманизма и ренесансе (од XIV до XVI вијека) долази до изражаја нов поглед на човјека, науку, умјетност и политику. Међу најзначајније представнике хуманистичке педагогије убрајају се: Виторино да Фелтре, Мафео Већо, Лудвиг Вивес, Мишел Монтењ.

Виторино да Фелтре је организовао школу под називом *Дом радости,* желио је да развија код дјеце умјереност; истицао важност просторија за учење, које треба да су велике, са много свјетлости и ваздуха, зидова украшених дјечијим фигурама, што је представљало привлачну средину, која помаже при учењу, подстиче на рад, развија радне навике за учење. Велику пажњу посветио је индивидуалним карактеристикама ученика, како би се према њима поступало и у васпитању и образовању.

Мишел Монтењ је критиковао схоластичко (сколастичко) васпитање и тадашњу хуманистичку наставу, јер дјеца уче само ријечи, а не и садржај, што представља слабу припрему за живот који их очекује, заправо не оспособљава их за цјеложивотно учење. Циљ васпитања и образовања је расуђивање и развијање активности и ученичких способности, истицао је потребу да ученици више посматрају ствари и појаве, а мање да уче из књига – потцјењује знање и науку, а истиче мишљење. У настави је потребно пробудити жеђ и интересовање за учење (Илић, 2002). По Монтењу, „нужно је учити не простим слушањем, већ сопственим радњама“, да би знање било „унутрашња тековина“ (Монтењ, 1953: 54).

Идеје хуманизма и ренесансе на специфичан начин имале су утицаја и код социјалиста утописта. Томас Мор је био познат по идеји општег обавезног школовања, али и потреби за самообразовањем. Залагао се за очигледну наставу, као и знање које се може употријебити у свакодневном животу и сматрао да свако може да бира рад према својим склоностима.

Рене Декарт, славни француски филозоф, говорио је о основном принципу самосвијести: *Cogito, ergo sum* (Мислим, дакле постојим). Сматрао да је ум најважније средство у процесу сазнања; у настави је потребно што више очигледности. Наставу треба организовати тако да до пуног изражаја дођу ученичке слободе и њихова самоиницијатива (самоактивност), истицао је Декарт. „Циљ образовног процеса је јасно и разговјетно сазнање до кога се долази схватањем, односно учењем са разумијевањем“ ( Качапор, 1996: 104). У сазнању треба користити анализу (чиме се развијају и виши когнитивни процеси који утичу на оспособљеност ученика за самостално учење). Декарт је желио да у процес сазнања уведе логички ред и законитости и провјеравање онога што је постигнуто.

Френсис Бекон – истицао је да образовање не смије имати за циљ да скупи што већу количину знања, већ да примјени то знање у пракси. Сматрао је да школа треба да развија активност и самосталност ученика, а осуђивао учење напамет, коме је супротстављао учење путем посматрања и испитивања, од лакшег – ка тежем, од једноставног – ка сложеном, али и обрнуто, како би ученици стално користили своје интелектуалне снаге.

Јан Амос Коменски – указао је да ученици имају способности, али не и вољу за учењем, гдје највећу одговорност сносе учитељи, који су дужни да се упознају са психофизичким способностима дјеце с којима раде и тако прилагоде начин рада, па и успјех неће изостати. У наставном процесу потребно је примјењивати принцип очигледности, поступности и систематичности, који су

у непосредној вези са психофизичким способностима ученика, те је потребно и наставу прилагодити томе (стил рада наставника). Такође, истицао је значај ученичке активности на часу, што повећава његову пажњу и квалитет учења. Ученици „морају сазнати истину властитом главом, при чему је неопходно понављање и увјежбавање садржаја који се уче, чиме се постиже и практична употребљивост знања“ (Коменски, 1954: 54). Сматрао је да *баштине и шамари не могу улити у душу љубав према наукама*. Најважнија улога наставника у наставном процесу је да изазива интересовање за учење својом наклоношћу, пријатељским опхођењем и љубављу према дјетету (што се данас може окарактерисати као унутрашња или интринсичка мотивација).

Џон Лок – био је мишљења да су казне штетно васпитно средство, признаје похвалу и укор као средства васпитања која утичу на осјећање части и стида; истиче значај поштовања неједнаких способности и склоности, при чему је потребно водити рачуна о индивидуалним особинама дјетета; истицао је важност развијања воље за рад и лијепо понашање, а енциклопедијско стицање знања, за њега је неважно.

У епохи хуманизма и ренесансе долази до изражаја нов поглед на човјека, науку и умјетност. Школа коју организује Виторио да Фелтре (*Дом радости*) жели да развија код дјеце умјереност; при чему је истицана важност просторија за учење (као спољашњих фактора који утичу на учење и подстицање самосталности ученика у учењу).

Монтењ сматра да је потребно пробудити жеђ и интересовање за учење (интринсичка мотивација, која утиче на подстицање самосталности ученика у учењу). Томас Мор је познат по идеји потребе за самообразовањем (заправо потребе за цјеложивотним учењем), за знањима која треба да су практично употребљива (фукционална знања). Декарт истиче важност ученичке самоиницијативе (самоактивности), као и провјеравање онога што је постигнуто (потреба за повратном информацијом у наставном процесу, данас важан аспект самосталности ученика у учењу). Ученицима је боље дати „повратне информације у односу на одређене ступњеве знања и способности, него једноставно дати резултате у постоцима, оцјенама“, сматрају Марцано, Пикеринг и Полок (Marzano, Pickering, & Pollock, 2006: 106). У процесу самосталног учења данас, неопходно је понудити што више различитих информација које би појединац требало да разумије, схвати, осмисли, затим преради, повеже са већ усвојеним знањима и на тај начин дође самостално до нове спознаје. У овом процесу учења тражи се већи степен самосталности виших менталних процеса, као што је анализа, синтеза, евалуација, које утичу на оспособљеност ученика за самостално учење.

Бекон по први пут истиче да школа треба развијати активност и самоактивност, а Коменски сматра да наставници морају прилагодити свој начин рада ученицима: у излагању да иду од лакшег – ка тежем, од једноставног – ка сложеном, али и обрнуто, како би ученици користили своје интелектуалне снаге (капацитете), развијали више когнитивне процесе, који утичу на оспособљеност

ученика за самостално учење. Указује и на потребу да сваки наставник прилагоди свој стил рада ученицима, с обзиром да стил рада наставника омогућава сваком ученику да напредује према својим способностима и могућностима, те тако подстиче и развија самосталност ученика.

## 5. Модерно доба и разумијевање оспособљености ученика за самостално учење

У ретроспективи епохе модерног доба истичу се три етапе:

1. француско просветитељство и француски енциклопедизам,
2. њемачко-хербартовска педагогија и
3. разни реформистички покрети, познати као *покрети нове школе*, унутар којих се јавља и тзв. социјалистичка педагогија.

### 5.1. Француско просвјетитељство и концепција оспособљености ученика за самостално учење

Француски материјалисти сматрали су да су осјећаји који се добијају из спољашњег свијета, извор сазнања. Сазнање је одраз спољашњег свијета у људској глави, те је неопходно развијати способности сваког појединца.

Клод Адријан Хелвецијус је указао да разлике које се јављају у понашању људи у великој мјери зависе од интереса; човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајуће интересе; зато је неопходно код дјеце развијати активност и уважавати њихова искуства; школа је важна социјална средина у којој се пружа могућност такмичења, оспособљава се потребан кадар...захтијева строгост.

Дени Дидро – сматрао је да васпитање и образовање развијају природне диспозиције и имају одлучујућу улогу у формирању личности.

Жан Жак Русо – истицао је неопходност познавања дјететових индивидуалних способности и склоности како би се касније развијале и продубљивале. Истицао је природу и слободу која је неопходна за развој дјетета ( Баковљев, 1983). Било му је важно да се код дјетета развија радозналост, активност и самоактивност, а мање важно да се науче чињенице и градиво; ученик је препуштен сам себи, треба да истражује, проучава, посматра и да сам стиче онолико знања колико му се чини потребно. Констатује да знање у настави „мора да буде последица властитог опажања и размишљања“ (Русо, 1950: 218). Ученик не може, ако је препуштен сам себи, да усваја знања, није способан, нити у адекватној мјери оспособљен да сам дође до научних истина – наставник је тај који га поучава, усмјерава, циљно води. За Русао, улога наставника је, међутим, да обрати пажњу на емоционални живот (подстиче љубав и искреност према другима, интринсичка мотивација).

Може се рећи да су француски материјалисти, а међу њима Хелвецијус, придавали значај интринсичкој мотивацији (сматрали су да човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајуће интересе). Русо је истицао потребу да се код дјеце подстиче радозналост, активност и самоактивност.

### 5.2. Њемачко-хербартовска педагогија и концепција оспособљености ученика за самостално учење

Представници њемачке хербартовске педагогије су Кант, Фихте, Шелинг и Хегел. Човјекова дужност  је да самог себе усавршава, да сам себе образује и развија у себи моралне особине, сматрао је Имануел Кант.

Хегел је истицао активну улогу личности у околини; настава је та која развија ученикове мисаоне способности, истиче важност учења о пажњи, представама и памћењу.

Јохан Хајнрих Песталоци – наглашавао је значај саморазвоја, односно свака човјекова способност тежи ка усавршавању личности; у човјековој природи је тежња да изађе из стања мртвила, неактивности; истицао је значај социјалне средине за развој (посебно наглашавао однос мајке и дјетета); настојао да афирмише три димензије човјекове личности: умно (васпитање), морално (васпитање) и радно (васпитање). Сматрао је да се у наставном процесу имају у виду психофизичке способности дјеце. Придавао велики значај развијању дјечије самосталности, односно подстицању саморазвоја, активности код дјеце, која се постиже кроз наставу тако да наставни садржаји иду од једноставних и лаких и тек када их ученици савладају, постају сложенији; наставно градиво треба да је приступачно, распоређено према развоју дјечијих способности; увјежбавање градива је најважније, јер се тако долази до трајног знања, а крајњи циљ наставе је да развија самосталност.

Јохан Фридрих Хербарт – залагао се за развој свих способности (које се стварају између истраживања воље и стварања вишеструких интересовања). Руковођење (вођење, управљање), за Хербарта није усмјерено на будућност дјетета, већ оно регулише његово владање у садашњости, односно рјешавања задатака, одржавање реда. Средства руковођења су опомена, наређење, надзор, казна, рад, ауторитет. Дјетету треба улити страх, наставу покрећу интересовања која доводе до продубљивања садржаја и разноврсних сазнања; велики значај у развоју интересовања има пажња, гдје постоји намјерна и ненамјерна (пажња).

Хербартово схватање и истицање интелектуализма, занемаривање емоционално-мотивационе вриједности, чини да његовим педагошким системом преовладава хладноћа, а учење о формалним системима одводи нас у крутост и шематизам (Ценић & Петровић, 2005). Хербартов интелектуализам не пружа ученику довољно могућности да се стваралачки развија у самосталну личност (цјелокупни психички живот своди на предавање – осјећања или жеље), само су одређена стања и корак ка представама које чекају на *праћу свијести* да се испоље као праве представе ( Ценић & Петровић, 2005).

Фридрих Фребел је детаљно развио своје основне педагошке принципе: 1) васпитање треба да буде у складу са природом и 2) принцип активности, односно принцип саморадње, који произлази из дјечије сколоности за активношћу. Стваралачки развој дјетета једино је могућ у процесу дјечије саморадње, а не у механичком усвајању онога што пружа наставник.

Фридрих Адолоф Дистервег је сматрао да основни циљ васпитања *лежи* у развијању саморадње код дјетета, што представља идеју истине, добра и љепоте. Указао је да школа не треба само да образује већ и да васпитава, а као главна средства предлаже: систематску наставу, добар примјер и дисциплину; залаже се за интелектуалну активност појединца (људско сазнање почиње посматрањем спољашњег свијета, које се прерађује у интелектуалну активност путем чула и представа, односно, то је пут од очигледног до апстрактног). Препоручује се индивидуално планирање за свако дијете сходно његовим индивидуалним способностима (данас можемо говорити о индивидуализованој настави).

Дистервег је истицао: „Лош учитељ изводи истину, а добар учи да је ученик налази“ (према Ценић & Петровић, 2005: 181). Сматрао је да се у наставном процесу треба држати правила: од лакшег ка тежем, од појединачног ка општем, од конкретног ка апстрактном, од познатог ка непознатом; настава треба да развија интересовања, чиме се афирмише начело самоактивности, које се постиже путем објашњавања и разговора. Међу најзначајнијим социјалистима утопистима са педагошким идејама су: Сен Симон, Роберт Овен, Шарл Фурије и Етјен Кабе.

Сен Симон – указивао је да стручно образовање оспособљава човјека за практичне послове који су друштву неопходни (потреба за цјеложивотним учењем).

Педагошки погледи Карла Маркса и Фридриха Енгелса огледали су се у њиховом истицању значаја друштвене средине, говорили о значају свестраног развоја личности и фактора који утичу на тај развој.

Спенсер је указивао на чињеницу да све што нема практичне вриједности, све што у животу не користи, не треба учити у школи. Протествовао је против учења напамет, против формализма и залагао се за активност дјетета, која је неопходна за прилагођавање актуелним животним проблемима. Истицао важност принципа поступности.

Представници њемачко-хербартовске педагогије: Песталоци – наглашава значај саморазвоја, а крајњи циљ наставе је да развија самосталност; затим Хербартов интелектуализам, који ипак у довољној мјери не пружа ученицима могућност да се стваралачки развија у самосталну личност. Фребел истиче саморадњу, јер само тако је могућ стваралачки развој дјетета, а Дистервег говори о наставном процесу који треба да се држи правила, којима ће се афирмисати самоактивност дјетета. Карл Маркс и Фридрих Енгелс истичу значај друштвене средине која стоји у активном односу према средини.

### 5.3. Покрети Нове школе и концепција способљености ученика за самостално учење

Међу руским мислиоцима били су значајни Висарион Григоријевич Бјелински, Константин Димитријевич Ушински, и многи други. Бјелински је придавао велики значај принципу очигледности и принципу активности ученика.

Константин Димитријевич Ушински и његови погледи на дидактику учења истицали су да је процес сазнавања изузетно сложен и озбиљан посао, који подразумијева не само усвајање знања већ и формирање навика (значај мотива за учење на развој дјечијих способности, вјежбања и понављања). Сматрао је да усвојени садржаји треба да буду трајни, потребно је чешће понављати обрађене теме, са додавањем нових садржаја при сваком понављању, те ће знања бити темељитија. Активност дјетета је важан сегмент у процесу сазнавања, гдје принцип активности заузима посебно мјесто. Сматрао је да „нова школа тражи да деца, по могућности, раде самостално“ ( Ушински, 1957: 76).

Педагошки правци и покрети XX вијека и схватања оспособљености ученика за самостално учење почевши од педагогије прагматизма Џона Дјуја, који истиче да школа треба да ученике учи да превазиђу ограничења група у којима су рођени и доводи их у контакт са широм друштвеном средином (да школски живот буде спона од породичног ка друштвеном животу). У овако организованој школи дијете постепено учи о значају активности, оспособљава се да изводи и схвати своју улогу у школи. Стога је неопходно да се дјечија активност ослања на претходна искуства, па ће са лакоћом усвајати садржаје из различитих области живота. Умјесто наставног плана, предлаже да се за сваку годину одреди само скуп тема које ће бити полазна тачка за рад. Сматра да се традиционалној настави може супротставити креативност, активност и динамичност, настава која врви од идеја, енергије и међусобне сарадње, гдје се развија атмосфера сарадње и повјерења – основна метода је учење путем активности, која подразумијева експериментисање, истраживање, рјешавање проблема и непосредно манипулисање стварима. Поред принципа активности, Дјуи истиче и принципе поступности и сликовитости; указује на нову улогу наставника, који врши селекцију утицаја на ученике, подстиче их на учење, усмјерава; наставник је консултант и савјетник, инсистира на развоју интелигенције, а не на стицању знања; у настави се најчешће руководи интересима ученика. Тежиште наставног процеса помјера се са наставника на ученике; ученик постаје сунце око кога се све окреће.

Педагогија *радне школе* на челу са Кершенштајнером сматрала је да школа треба да оспособи ученике за неки позив, занимање. У посебне варијанте радне школе спадају између осталог: активна школа, школа рада, школа по мјери, Валдорфска школа, Јена – план.

*Јена – план* захтијевао је да се рад у школи умјесто разреда изводи по групама заједно са учитељима и родитељима, гдје би ученици, наставници и родитељи били повезани у једну животну и радну заједницу. Таква школа би

припремала ученике за живот, развијала њихове индивидуалне способности, васпитавала за друштвени живот (може се довести у везу са цјеложивотним учењем – потребом за учењем током цијелога живота). Јена–план нема прописаног плана и програма, а за рад се узимају теме које интересују дјецу, гдје „наставник по потреби помаже ученицима у остваривању изабраних садржаја“ (Ценић & Петровић, 2005: 263).

Школу у Самерхилу основао је 1921. године (у мјесту Самерхил у Енглеској), Александар О Нил. Цјелокупна организација рада била је заснована на принципима слободног васпитања у којој није било присиле од стране наставника, нити страха од оцјена или казни. Школа је омогућавала да ученик самостално и слободно учествује у раду и да се у пријатној атмосфери припрема за живот и свакодневне обавезе послије школе. Ученици су слободно бирали садржаје и активности којима ће се бавити, а наставници су ту да помогну у избору и подстичу ученике да открију нешто ново.

Пројекат – метод био је систем наставе којим се тежило да се школско учење максимално приближи рјешавању проблема и стицању знања у практичним животним ситуацијама. То значи да ученици у школи не треба да добијају готова знања, већ да их сами стичу и то активним укључивањем у рјешавање актуелних животних проблема. Ученици активно учествују у свим фазама пројекта (од избора проблема до његовог рјешавања), а проблем мора бити адекватан учениковом узрасту.

Активна школа и њен представник Адолф Феријера истицали су да ученици у школи морају бити активни, с тим што та активност треба да буде природна, спонтана, слободна и индивидуална (спонтана ученичка активност). У функцији развоја духа неопходна су три подручја активности која чине јединствену цјелину, и то: прво, тјелесна и мануелна активност; друго, интелектуална активност и треће, социјална активност. Феријер сматра да се дијете боље васпитава када у школи долази до изражаја дјечија спонтана активност (ово не бисмо данас могли да прихватимо, с обзиром да активност треба бити плански организована и усмјерена, са јасно постављеним циљем, који подстиче самосталност ученика у учењу).

Школа по мјери, према Клапареду, имала је у виду два битна момента: да је ученик цјеловита личност и да се ученици међусобно веома разликују у темпу учења, запажања или интересовања. Школа је морала уважавати разлике међу ученицима, прилагођавати се ученицима, давати знања према њиховој мјери.

*Далтон план* је био реформски покушај *нове* организације наставе у САД. Према концепцији овог *плана*, рад ученика је потпуно индивидуалан, слободан и самосталан, што је подразумијевало да разреди, наставни предмети и наставни програми треба да се сведу на минимум или да се одбаце. Улога наставника била је да за сваког ученика припреми *радне задатке*, који могу бити минимални, средњи и максимални; ученик сам бира област и ниво задатака, као и темпо рада. Концепција *Далтон плана* подразумијевала је сложену организацију, запос-

тављање групног рада, а пренаглашавање индивидуалног, свођење наставника на пасивну улогу, као и велике разлике у напредовању ученика.

*Винетка план* је истицао да у школи постоје образовни садржаји који треба да обезбиједе да се савладају индивидуално, темпом који одговара сваком ученику, а наставник је ту да припреми материјале за такав индивидуалан рад. Факултативне садржаје ученици бирају (за разлику од образовних), према сопственим интересовањима, при чему до изражаја долази групни облик рада.

*Декролијев систем наставе* је био заснован тако да се цјелокупни рад организује по тзв. центрима интересовања који су били условљени нагонским тежњама за задовољењем основних биолошких потреба (потребом за храном, за заштитом, за радом у групи и за одмором и разонодом). Садржаји које су ученици усвајали у школи груписали су се према темама за које се ученици интересују. Око тих тема, као *центара,* треба груписати и све остале садржаје; међутим, ови садржаји нису осигуравали развој дјетета и усвајање систематских знања.

Марија Монтесори (италијански љекар и педагог) сматрала је да за психички и физички развој дјетета треба омогућити да што више спонтано испољава своје урођене способности. За Марију Монтесори васпитни циљ је слободан човјек. Улога наставника је да пажљиво посматра и ствара повољне услове за дјечије самоваспитање (дјеца сама бирају занимања и одређују темпо рада); школска дисциплина темељи се на дјечијој слободи, заснованој на спонтаном занимању. Истиче да се самосталност „рађа у личности која се образује и која постаје способна да се сама стара о себи. Сва бића у природи теже том циљу: свако сам извршава своју дужност“ (Монтесори, 2006: 131). За Монтесоријеву дијете осваја самосталност уз непрестану активност и рад.

Реформистички покрети међу којима је и Ушински, залажу се да *нова школа* тражи да дјеца раде самостално. Џон Дјуи истиче принцип активности, поступности и самоактивности, који смјењују улогу наставника и усмјеравају наставни процес. Школа у Самерхилу омогућује ученику да самостално и слободно учествује у раду. Активна школа залаже се за партиципацијску улогу ученика и наставника у васпитно-образовном процесу. Далтон-план истиче потребу индивидуалног рада ученика, који је слободан и самосталан, али је потпуно занемарила улогу наставника који треба да усмјерава рад ученика у процесу стицања знања и развијања самосталности ученика у раду.

## 6. Просвјетна политика совјетске државе под вођством бољшевичке партије и оспособљеност ученика за самостално учење

Систем васпитања потпуно се потчинио култу личности (Љењин, Стаљин) и интересима *социјалистичког и комунистичког друштва*, који је поставио у први план да се ученици уведу у сазнање политичко-идеолошких доктрина. Та-

ко се Луначарски бавио пропагандом комунистичких идеја васпитања и остварењем бољшевичке реформе школства (свестрано формирање човјека у интересу друштва). Надежда К. Крупска је заговарала активну улогу школе у социјалистичком друштву. За Макаренка, као изванредног практичара, ученик је субјект васпитно-образовног процеса коме треба обезбиједити развој личности и његове индивидуалности.

## 7. Закључна разматрања

Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење указује да почевши од античке епохе, преко епохе феудализма, хуманизма и ренесансе, па све до просвјетне политике совјетских држава, могу се сагледати различито схваћени аспекти самосталности, који су утицали на оспособљеност ученика за самостално учење.

Почевши од атинског широког образовања, бриге о сиромашним и њиховог оспособљавања занатима, Питагорејске школе и истицања математике која треба бити основа научном образовању, затим истицања важности доброг памћења за говорника, заједно са упутствима помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет; идеја хуманизма и ренесансе, попут Френсиса Бекона, који је истицао потребу да школа мора развијати активност и самосталност ученика, француских материјалиста (Хелвецијус), који су придавали значај интринсичкој мотивацији (човјек може научити све, само треба пробудити у њему одговарајући интерес); Русоа који сматра да код дјеце треба пробудити радозналост, активност и самоактивност; Хегеловог схватања активне улоге личности у околини, значају подстицања саморазвоја дјеце; Дистервега, који се залаже за интелектуалну активност, па до реформских покрета нове школе који траже да дјеца раде самостално, истичу принцип активности и самоактивности (Џон Дјуи) – све су то заправо аспекти самосталности који се могу препознати у данашњим наставним системима, дидактичким теоријама или теоријама педагошког дјеловања које подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење (потреба за учењем током цијелог живота, подстицање виших когнитивних процеса, развијање вјештина, значај геометрије за развој аритметичких и графичких способности, развоју стратегија за ефикасно учење и задржавање информација у дугорочном памћењу, дидактички обликован материјал за учење).

Како је и сам Песталоци истицао да је крајњи циљ наставе самосталност ученика, неопходно је да наставник у различитим савременим наставним системима (хеуристичка настава, проблемска, егземпларна или респонсибилна), ученике води кроз сазнајно развојне разговоре, даје упутства, учествује у свим активностима (директно или индиректно), развија унутрашњу потребу за учењем (интринсичку мотивацију), даје повратну информацију ученику за његове исходе

учења и рада, те својим активностима ствара велики простор у наставном процесу, да ученици самостално раде на задацима и материјалу за учење, како би крајњи циљ био оспособљеност ученика за самостално учење.

## Литература:


Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Bakovljev, M. (1983). *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*. Beograd: Prosveta.

Behrmann, D., Schwarz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.

Дунђерски, С. (1992). *Сшейен осйособљеносши младих за самообразовање йосле завршене основне школе.* Београд: Настава и васпитање, бр.1-2.

Илић, М. (1994). *Савремени шокови у йедаїоїији.* Бања Лука: Нови глас.

Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava.* Banja Luka: Univerzitet u Bannjoj Luci.

Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava.* Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.

Качапор, С. (1996). *Исшоријски йреїлед насшанка и развоја школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Komenski, J.A. (1954). *Velika didaktika.* Beograd: Savez pedagoških društava.

Marzano, R.J., Pickering, J.D., Pollock, E.J. (2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.

Montesori, M. (2006). *Upijajući um.* Beograd: DN Centar.

Montenj, M. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NRS.

Pivac, J. (1995). *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Željeznička tiskara d.o.o.

Ruso, Ž.Ž. (1950). *Emili ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje.

Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Biblioteka naučne monografije.

Ušinski, K.D. (1957). *Čovek kao predmet vaspitanja*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Lesly & Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent Learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, Vol.8.No.3, 243-252.

Cenić, S., Petrović, J. (2005). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Vranje: Učiteljski fakultet-Vranje. Eduka-Beograd.



**Summary:** The paper gives an overview of pedagogical-psychological ideas and concepts about students' capacity for independent learning from the ancient times, feudalism, through humanism and renaissance, to the educational policy of the Soviet state, which show different aspects of individualism that had significant impact on building students capacity of individual learning. Broad education in Athens which took care for the poor and trained them to become skilled craftsmen, then feudal epoch when teaching was reduced to learning by heart, and movements of

the new school that underlined the principles of activity, gradual approach and vividness represent different historical aspects of individual pedagogical-psychological concept of self-study capacity. Today, when speaking of individuality we refer to aspects such as the need for learning, defining goals and strategies, management and control, feedback, didactically structured learning materials, mental condition, intrinsic and extrinsic motivation, higher cognitive processes that encourage and develop self-study and self-learning.
**Key words**: historical overview, pedagogical-psychological ideas and concepts, training, self-study.

**DR TATJANA TUBIĆ**
**DR VIŠNJA ĐORĐIĆ**
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
Novi Sad

**ORIGINALNI NAUČNI RAD**
**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**
UDK: 159.922.72:371.687/.695
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.29-38

# TELEVIZIJA I KOMPJUTERSKE IGRICE: RAZBIBRIGA ILI STIL ŽIVOTA?*

**Rezime:** Osnovni cilj ovog rada odnosi se na utvrđivanje vremena koje deca provode gledajući televiziju ili igrajući računarske igrice. U istraživanju je učestvovalo ukupno 1346 mališana iz pet gradova sa teritorije Vojvodine, od toga 733 (54,46%) dečaka i 613 (45,54%) devojčica. Primenjeni upitnik popunjavali su njihovi roditelji. Dobijeni podaci ukazuju da su TV i računarske igrice u velikoj meri prisutne u životu dece uzrasta od 4 do 10 godina: gledanost TV-a je u proseku oko 90 minuta dnevno, a igranja uz pomoć računara oko 30 minuta, uz velike individualne razlike među decom. Deca osnovnoškolskog uzrasta statistički značajno više provode vremena uz TV i uz računarske igrice u poređenju sa predškolskom decom, s tim što je TV zastupljeniji na oba uzrasta. Osim toga, dečaci i devojčice se razlikuju po vremenu koje posvećuju gledanju TV-a i igranju igrica na računaru: devojčice su manje od dečaka na svim uzrastima okupirane računarskim igricama, a što se TV-a tiče, manje gledaju TV od dečaka na predškolskom uzrastu, a više od njih na školskom. U radu se sugeriše da se svako dete mora posmatrati kao individua za sebe koja, shodno tome, različitu korist ili štetu može da ima od prekomernog, odnosno neumerenog gledanja TV-a ili igranja računarskih igrica, uz napomenu da nekvalitetan, instant sadržaj tih TV ili računarskih produkata ne oslobađa odgovornosti one koji ih emituju ili nekontrolisano decu izlažu njima.
**Ključne reči:** deca predškolskog uzrasta, deca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, televizija, kompjuterske igrice, mentalno zdravlje.

Zamislite sledeću situaciju: jutro je, dete se budi i odmah uključuje TV ili traži dozvolu da to učini. Ova situacija mnogim roditeljima neće ni privući pažnju jer je tipična, svakodnevna, te postaje navika. Međutim, onaj momenat kada prvi put postanu svesni te *navike* svog deteta, mora da posluži kao povod za preispitivanje načina njegovog provođenja slobodnog vremena. Postoje brojni argumenti koji

* U radu su korišćeni podaci prikupljeni u okviru naučnoistraživačkog projekta „Integralni razvoj, fizička aktivnost i aberantno ponašanje predškolske dece“ (nosilac projekta prof. dr Gustav Bala) koji sufinansira Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine Republike Srbije

potkrepljuju navedenu konstataciju. Ispitujući, primera radi, kako televizija utiče na spontanu i kreativnu igru kod dece predškolskog uzrasta, istraživači sa Univerziteta Jejl su prezentovali deci kvalitetan, selektivno odabran i primeren njihovom uzrastu program u trajanju od dve nedelje. Ustanovili su da je došlo do značajnog smanjenja kreativnosti kod dece koja su na početku ispitivanja imala viši nivo kreativnosti, življu imaginaciju, dok je primećeno blago povećanje kreativnosti i spontanosti u igri kod dece koja su pre testiranja imala manje aktivnu maštu (Singer & Singer, 1978; 1983; 2001; 2005). Do vrlo sličnih rezultata se došlo i kod učenika IV i V razreda: potiskivanje kreativnosti bilo je znatno. Kakvi bi se tek rezultati dobili da sadržaj prezentovanog programa prethodno nije bio odabran u skladu sa psihičkim razvojem dece, odnosno da su ispitivana deca bila izložena onakvim uticajima sadržaja koji dolaze sa TV ekrana kakvim su u stvari, u realnom životu, izložena? Sumirajući rezultate istraživanja uticaja televizije na razvoj deteta, stručnjaci su saglasni da televizija osiromašuje osećaj zajedništva, da deca koja više i češće gledaju TV manje vremena provode u igri sa drugom decom, čak i da manje veruju drugim ljudima (Anderson & Bryant, 1983; Huston, Donnerstein et al., 1992; Ryan & Wentworth, 1999; Singer, Singer & Zuckerman, 1990; Singer & Singer, 1994; Brown, 2001). Gledanje nasilnih, agresivnih scena kojima TV program obiluje i koje, stoga, predstavljaju sastavni, nezaobilazni segment aktivnosti zvane gledanje televizije, pospešuje agresivnost kod dece, posebno ako je tumačenje uzroka i posledica takvog ponašanja prepušteno samoj deci, bez pomoći odraslih, kako najčešće i jeste (Funk & Bushman, 1996; Anderson, 2002; Anderson & Bushman, 2002; Bushman & Cantor, 2003; Huesman et al., 2003). Ako su efekti agresivnog ponašanja pozitivni, odnosno ako osoba koja se tako ponaša uspe da ostvari svoje ciljeve, onda će i dete u sličnoj situaciji primeniti naučeno ponašanje sa TV-a. Ako je prisutna osoba koja kažnjava takvo ponašanje, dete će se uzdržati od manifestovanja, što ne znači da nije naučilo (i da neće primeniti kada bude u *boljoj* prilici). Na ove pravilnosti u ponašanju ukazao je još 70-tih godina prošlog veka Bandura (Bandura, 1977), danas već čuvenim eksperimentima učenja po modelu.

U novije vreme, poslednjih desetak godina, televizija kao dotada primarni *začin* u načinu provođenja slobodnog vremena dece dobila je jaku konkurenciju u različitim video i računarskim igricama (Bushman & Funk, 1996; Robinson, 1999; Bar-Or, B., 2000; Calert et al., 2002; Strasberger & Wilson, 2002; AAP, 2001, 2003 ). Mada zahtevaju određene tehničke uslove, odnosno posedovanje računara određene konfiguracije da bi se igrice pokrenule i da bi tekle onom brzinom i kvalitetom kojom je njihov tvorac pretpostavio, računarske igrice su u daleko većoj meri prilagođene ciljnoj grupi (Tubić & Tubić, 2005). Nastale, znači, za određenu populaciju koja ima (uglavnom) isprofilisana interesovanja, sklonosti, stavove i vrednosti (i pogled na stvarnost?), računarske igrice lako pronalaze put do krajnjeg korisnika, najčešće, dece. Ne može, a da se ne primeti na ovom mestu da je televizija stvorila dobru osnovu, odnosno preduslove za dobar prijem računarskih igrica stvarajući od deteta pasivnog primaoca informacija,

posmatrača. Dete ne mora i ne treba da razmišlja, njegov zadatak je samo da usvoji pravila igre. (Postoje, naravno, igrice koje zahtevaju razvijanje odgovarajućih strategija da bi se nadmudrio protivnik, ali te igrice imaju daleko užu ciljnu grupu.) Koliko su deca prijemčljiva za usvajanje tih pravila i koliko mogu biti nekritički nastrojena pri njihovoj primeni u životnim situacijama i prostorima, zanemarujući socijalnu dimenziju ili, čak, realan rizik za njihovo mentalno zdravlje, i šire – možda najbolje pokazuje primer ekspanzije *parkour*-a. Internet je preplavljen slikama *junaka* koji upražnjavaju ovaj, takozvani, ekstremni sport, te se može očekivati u skorije vreme da i naši tinejdžeri počnu da se veru po krovovima kuća i zgrada u pravolinijskom kretanju od tačke A do tačke B, uz savladavanje svih prepreka koje im se nađu na putu!

Napred rečeno o uticaju TV-a i računarskih igrica na dečji razvoj predstavlja jednu stranu medalje: ono što je lako dostupno, ono što se nudi, to se i koristi (Tubić, 2007). Kakva je, međutim, uloga roditelja u struktuiranju slobodnog vremena njihove dece? Koliko oni kontrolišu vreme provedeno uz TV ili računarske igrice deteta i koliki značaj pridaju tome? Drugim rečima, da li se vreme provedeno uz TV ili računarske igrice može tretirati kao razbibriga (*Malo pasivne zabave neće naškoditi detetu!*) ili je reč o tolikoj količini vremena da se mora govoriti o određenom stilu života koji se kod deteta formira od najranijih dana?

Osnovni cilj ovog rada odnosi se na utvrđivanje vremena koje deca provode gledajući TV ili igrajući računarske igrice, odnosno na ispitivanje razlika između dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta u vremenu koje provode uz TV ili računarske igrice.

## Metodologija istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 1346 dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta iz Novog Sada, Sombora, Bačke Palanke, Sremske Mitrovice i Zrenjanina. Od ukupnog broja ispitanika, 733 (54,46%) su dečaci, a 613 devojčice (45,54%). Njihovi roditelji su popunjavali upitnik o fizičkim aktivnostima dece, koji je konstruisan za potrebe šireg istraživanja *Antropološkog statusa i fizičke aktivnosti stanovništva Vojvodine* (Bala i sar., 2006), a kao zavisne varijable u ovom radu koriste se samo izdvojeni ajtemi iz tog upitnika *(Pokušajte da što tačnije procenite ukupno vreme koje je Vaše dete* tokom jučerašnjeg dana *provelo gledajući TV, odnosno igrajući igrice:*

– TV/Video/DVD ___ sati ___ minuta
– Video igre i kompjuterske igre ___ sati ___ minuta).

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su pol ispitanika, kao i njihov uzrast (formirane su kategorije dece predškolskog, odnosno mlađeg osnovnoškolskog uzrasta u zavisnosti od toga da li su deca u vreme testiranja pohađala vrtić ili školu).

Podaci su prikupljani u toku aprila i maja meseca 2006. godine, a pri obradi dobijenih podataka primenjene su metode deskriptivne statistike.

## Rezultati i diskusija

Osnovni rezultati ovog istraživanja dobijeni na uzorku u celini dati su u tabeli 1.

*Tabela 1. Rezultati deskriptivne statistike za uzorak u celini*

| | AS | SD | MIN | MAX |
|---|---|---|---|---|
| **TV** | 86,78 | 56,87 | 0 | 390 |
| **KOMPJUTERSKE IGRICE** | 33,87 | 42,36 | 0 | 330 |

Iz tabele 1. je uočljivo da deca, u proseku, gledaju TV oko sat i po dnevno, uz velike individualne razlike, dok je igranje na računaru zastupljeno u manjoj meri, ali je raspršenje rezultata oko srednje vrednosti još veće. Ima dece koja se ne igraju na računaru uopšte, odnosno ne gledaju TV, a ima i onih koji provode čak i više od 5 sati ispred ekrana računara ili TV-a. Mogućnost za detaljniju analizu dobijenih rezultata pruža uvid u frekvencije pojedinačnih slučajeva u određenim kategorijama vremena provedenih uz TV ili računarske igrice (tabela 2).

*Tabela 2. Koliko deca od 4 do 10 godina provode vremena uz TV i računarske igrice?*

| | TV | | KOMPJUTERSKE IGRICE | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| 0 | 65 | 4,8 | 546 | 40,6 |
| do 30 minuta | 199 | 14,8 | 359 | 26,6 |
| 31–60 minuta | 390 | 29 | 276 | 20,5 |
| 61–90 minuta | 245 | 18,2 | 55 | 4,1 |
| 91–120 minuta | 248 | 18,4 | 71 | 5,3 |
| 121–180 minuta | 138 | 10,3 | 28 | 2,2 |
| 181–240 minuta | 42 | 3,1 | 9 | 0,6 |
| više od 240 minuta | 19 | 1,4 | 2 | 0,1 |
| Σ | 1346 | 100 | 1346 | 100 |

Deca, u proseku, češće i više gledaju TV nego što se igraju uz pomoć računara: više od 40% roditelja je odgovorilo da se njihova deca ne igraju računarskih igrica uopšte, dok se procenat smanjio na manje od 5 kada je TV u pitanju. S jedne strane, TV predstavlja porodičnu zabavu i vrlo često je uključen čak i ako ga niko ne gleda (pasivno gledanje TV-a), što je verovatno uticalo na dobijene rezultate, a računarske igrice ipak zahtevaju ličnu inicijativu i zainteresovanost deteta da se bavi time (nemoguće je igrati se uz pomoć računara i crtati ili pričati sa bratom, na primer). Osim toga, postoji

veliki broj dece kojoj računari nisu svakodnevno dostupni, tako da se pri tumačenju (visokog) procenta dece koja se ne igraju uopšte na računaru mora i o tome voditi računa. S druge strane, roditelji su dovedeni u situaciju da procenjuju varijable za koje je vrlo lako odrediti socijalnu poželjnost, pa se dobijeni rezultati moraju posmatrati i kroz prizmu davanja odgovora koji će ih kao roditelje predstaviti u boljem svetlu. Znači, moguće je da je došlo čak i do umanjivanja stvarnog broja sati provedenih uz ekran njihove dece. Uz to, pitanje upućeno roditeljima sadržalo je vremensku odrednicu (*tokom jučerašnjeg dana*), što je možda, takođe, uticalo na razmišljanje roditelja u pravcu konkretnog dana kada je dete imalo i drugih obaveza, pa nije stiglo da se igra na računaru (ako taj jučerašnji dan nije bio vikend). Otud bi u nekom narednom istraživanju bilo svrsishodno uporediti procene roditelja kada se odnose na radni dan i na vikend.

Ima li razlika između devojčica i dečaka u vremenu koje provode uz TV ili računarske igrice (tabela 3)?

*Tabela 3. Razlike između devojčica i dečaka u vremenu provedenom uz TV i računarske igrice*

| | **DEČACI** | | **DEVOJČICE** | |
|---|---|---|---|---|
| | **AS** | **SD** | **AS** | **SD** |
| **TV** | 88,08 | 56,96 | 84,58 | 56,76 |
| **KOMPJUTERSKE IGRICE** | 40,65 | 46,13 | 25,77 | 35,74 |

Kako proizilazi iz rezultata predstavljenih u tabeli 3, dečaci i devojčice se ne razlikuju po vremenu koje provode uz TV, ali se itekako, statistički značajno, razlikuju po vremenu koje provode uz računarske igrice ($F=42,402$; $p<0,01$). Roditelji, očigledno, kontrolišu vreme provedeno uz računar, kod dece oba pola, a TV se tretira kao *manje zlo* (ili manja opasnost zbog manjeg stepena zračenja s obzirom na udaljenost deteta od TV-a?). Objašnjenje najverovatnije leži u doživljavanju TV-a kao još jednog člana porodice ili, kao što je navedeno, porodične zabave bez kojeg se *normalno* funkcionisanje ne može zamisliti. Dečaci, osim toga, duplo više vremena provode uz TV nego što se igraju na računaru, a devojčice čak 3,5 puta više. *Strogo* kontrolisanje roditelja ovde još više dolazi do izražaja: dečacima se dozvoljava duže vreme uz računar, a devojčice se usmeravaju ka drugim vrstama aktivnosti koje će, malo po malo, produbiti jaz između tako zacrtanih polnih uloga. Za devojčice je *to* gubljenje vremena, a za dečake prilika da se zabave, opuste ili budu u žiži aktuelnosti? Potkrepljuju li se na ovaj način i neke osobine ličnosti?

Rezultati istraživanja dobijeni upoređivanjem dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta omogućavaju detaljnije sagledavanje osnovnog problema ovog rada. Od ukupnog broja dece u uzorku, 748 (55,57%) je predškolskog, a 598 (44,43%) školskog uzrasta. Da li se ti poduzorci dece razlikuju po vremenu koje provode uz TV i računarske igrice (tabela 4)?

*Tabela 4. Razlike između dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta u vremenu provedenom uz TV i računarske igrice*

| | DECA PREDŠKOLSKOG UZRASTA | | DECA ŠKOLSKOG UZRASTA | |
|---|---|---|---|---|
| | AS | SD | AS | SD |
| **TV** | 82,83 | 56,70 | 91,05 | 56,81 |
| **KOMPJUTERSKE IGRICE** | 28,80 | 37,80 | 40,21 | 46,72 |

Primenom ANOVE je utvrđeno da se deca predškolskog i školskog uzrasta statistički značajno razlikuju i po vremenu koje provode uz TV ($F=6,957$; $p<0,01$), i po vremenu koje provode zabavljajući se računarskim igricama ($F=24,533$; $p<0,01$). Starija deca se, znači, više igraju za računarom i više gledaju TV od mlađe dece (što predstavlja slabu utehu roditeljima predškolske dece i svima koji su zainteresovani za mentalno zdravlje mladih s obzirom na apsolutne vrednosti!). Ako im u proseku toliko vremena oduzmu te aktivnosti, zajedno ili odvojeno, svejedno – kada se bave fizičkim aktivnostima i kada se druže (učenje i izrada domaćih zadataka će se zanemariti u ovom momentu jer je akcenat na slobodnom vremenu)?

U tabeli 5. pažnja je usmerena ka frekventnoj analizi u kategorijama vremena.

*Tabela 5. Koliko predškolska deca provode vremena uz TV i računarske igrice?*

| | TV | | KOMPJUTERSKE IGRICE | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| 0 | 36 | 4,8 | 331 | 44,3 |
| do 30 minuta | 129 | 17,3 | 217 | 29 |
| 31–60 minuta | 233 | 31,1 | 127 | 16,9 |
| 61–90 minuta | 123 | 16,5 | 23 | 3,2 |
| 91–120 minuta | 125 | 16,7 | 37 | 4,9 |
| 121–180 minuta | 72 | 9,6 | 11 | 1,4 |
| 181–240 minuta | 22 | 2,9 | 2 | 0,3 |
| više od 240 minuta | 8 | 1,1 | 0 | 0 |
| Σ | 748 | 100 | 748 | 100 |

Ono što važi za uzorak u celini (tabela 2), važi i za poduzorak dece predškolskog uzrasta, s tim što je sada jasnije da su većim frekvencijama u višim kategorijama vremena provedenog uz TV i računar više doprinela školska deca. *Doprinos* mlađih se, ipak, ne sme zanemariti, posebno kada je gledanje TV-a u pitanju: više od 13% dece predškolskog uzrasta gleda TV preko dva sata dnevno!

Poređenjem devojčica i dečaka predškolskog uzrasta (415 dečaka i 333 devojčice) u vremenu koje provode uz TV i računar, dobijeni su sledeći rezultati (tabela 6):

*Tabela 6. Razlike između devojčica i dečaka predškolskog uzrasta u vremenu provedenom uz TV i računarske igrice*

| | DEČACI PREDŠKOLSKOG UZRASTA | | DEVOJČICE PREDŠKOLSKOG UZRASTA | |
|---|---|---|---|---|
| | AS | SD | AS | SD |
| **TV** | 87,16 | 60,15 | 77,48 | 51,68 |
| **KOMPJUTERSKE IGRICE** | 34,02 | 39,55 | 22,30 | 34,46 |

Mada, kada se posmatra uzorak u celini (tabela 3), nema razlika između devojčica i dečaka u vremenu provedenom uz TV, na predškolskom uzrastu su te razlike primetne i statistički značajne na nivou 0,05 (F=5,388). Devojčice, znači, manje gledaju TV od dečaka, a značajno manje se i igraju na računaru (F=18,191; p<0,01). Ovaj podatak se može tumačiti i kao potvrda formiranja i ustaljivanja polnih stereotipa od najranijih dana.

U nastavku je data tabela frekventne analize vremena provedenog uz TV i računar školske dece.

*Tabela 7. Koliko deca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta provode vremena uz TV i računarske igrice?*

| | TV | | KOMPJUTERSKE IGRICE | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| 0 | 29 | 4,8 | 215 | 36 |
| do 30 minuta | 70 | 11,8 | 142 | 23,7 |
| 31–60 minuta | 157 | 26,2 | 149 | 24,9 |
| 61–90 minuta | 122 | 20,4 | 32 | 5,4 |
| 91–120 minuta | 123 | 20,6 | 34 | 5,7 |
| 121–180 minuta | 66 | 11 | 17 | 2,8 |
| 181–240 minuta | 20 | 3,4 | 7 | 1,2 |
| više od 240 minuta | 11 | 1,8 | 2 | 0,3 |
| Σ | 598 | 100 | 748 | 100 |

Dati rezultati, ilustrativni sami po sebi, potkrepljuju objašnjenja data za uzorak u celini, baš kao i rezultati ispitivanja razlika između polova (318 dečaka i 280 devojčica) u gledanju TV-a i igranju na računaru za uzorak školske dece (tabela 8):

*Tabela 8. Razlike između devojčica i dečaka školskog uzrasta u vremenu provedenom uz TV i računarske igrice*

| | DEČACI ŠKOLSKOG UZRASTA | | DEVOJČICE ŠKOLSKOG UZRASTA | |
|---|---|---|---|---|
| | AS | SD | AS | SD |
| TV | 89,31 | 52,58 | 93,02 | 61,29 |
| KOMPJUTERSKE IGRICE | 49,29 | 52,34 | 29,91 | 36,85 |

Na mlađem osnovnoškolskom uzrastu devojčice više vremena provode uz TV, mada dobijene razlike nisu statistički značajne. Individualne razlike među decom su, doduše, tolike da je vrlo teško govoriti o opštem slučaju. Isto važi i za računarske igrice: dečaci se značajno više igraju od devojčica ($F=26,712$; $p<0,01$), ali je raspršenje znatno. U stvari, možda baš ove visoke standardne devijacije zaslužuju više pažnje jer ukazuju da se deca teško mogu svrstati u kategorije, nezavisno šta je predmet ispitivanja i da se svako od njih mora posmatrati kao individua za sebe koja, shodno tome, različitu korist ili štetu i može da ima od prekomernog, odnosno neumerenog gledanja TV-a ili igranja računarskih igrica. Uz napomenu da nekvalitetan, instant sadržaj tih TV ili računarskih produkata ne oslobađa odgovornosti one koji ih emituju ili nekontrolisano decu izlažu njima.

## Zaključak

Ukazujući na jedinstvenost i neponovljivost svake individue, Alfred Adler je čoveka upoređivao sa borom tvrdeći da je *životni stil jednog drveta njegova individualnost koja dolazi do izražaja u određenoj okolini i u skladu sa njom* (Adler, 1984: 51). Otud, *ako posmatramo bor koji raste u dolini, zapazićemo da se njegov izgled razlikuje od izgleda bora na vrhu nekog brega,* bez obzira što je reč o istoj vrsti drveta. Posmatrano u tom kontekstu, nemoguće je ne zapitati se kakve uslove nudimo deci kao prirodno okruženje za njihov psihofizički razvoj i da li to okruženje svesno i namerno stvaramo po meri deteta i njegovih sklonosti ili nam se, potpuno stihijski, nenadano i nekontrolisano, nameće. Apostrofirajući već u naslovu rada dilemu da li se gledanje TV-a i igranje računarskih igrica može smatrati razbibrigom ili, pak, životnim stilom, želeli smo da skrenemo pažnju svima koji su zainteresovani za mentalno zdravlje mladih bar na jednu od staza i/ili stranputica kojima je moguće (s)krenuti na putu odrastanja. Krajnji odgovor na postavljenu dilemu prepušta se čitaocima ovog rada.

## Literatura

Adler, A. (1984). *Poznavanje života.* Beograd: Prosveta.

American Academy of Pediatrics (2001). Policy statement: Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-436.

American Academy of Pediatrics: Committee on nutrition. (2003). Policy statement: Prevention of pediatric overweight and obesity. *Pediatrics*, 112(5), 424-430.

Anderson, D.R., & Bryant, J. (1983). "Research on children's television viewing: The state of the art." In J. Bryant, & D.R. Anderson (Eds.), *Children's Understanding of Television*, (pp. 331-353). New York: Academic Press.

Anderson, C.A., (2002). Violent video games and aggressive thoughts, feelings and behaviors. Chapter in S.L. Calvert, A.B. Jordan., & R.R. Cocking (Eds). *Children in the digital age*, (pp.101-119). Westport, CT: Praeger Publishers.

Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). The effects of media violence on society. *Science,* 295, 2377-2378.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory,* Englewood cliffs. NY: Prentice Hall.

Bar-Or, B. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Archives of Disease of Chilhood*, 83, 289-292.

Brown, J.A. (2001). *Media literacy and critical television viewing in education,* In D.G.

Bushman, D.D., & Funk, J.B. (1996). Video and computer games in the `90s: Children's time commitment & game preference. *Children Today,* 21 (1), 12-15, 31.

Bushman, D.D., & Cantor, J. (2003). Media ratings for violence and sex: Implications for policymakers and parents. *American Psychologist,* 58(2), 130-141.

Calvert, S.L., Jordan, A.B., Cocking, R.R. (Eds) (2002). *Children in the digital age: Influences of electronic media on development.* Westport, CT: Praeger.

Funk, J.B., & Bushman, D.D. (1996). Playing violent video and computer games and adolescent self-concept. *Journal of Communication,* 42(2), 19-32.

Huesman, L.R., Moise, J., Podolski, C.P. & Eron, L.D. (2003). Longitudinal relations between children`s exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in youth adulthood, 1977-1992, *Developmental Psychology,* 39(2), 201-221.

Huston, A., Donnerstein, E., et al. (1992). *Big world, small screen.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: A randomized controlled trial. *Journal of American Medicine Association*, 282, 1561-1567.

Ryan, J., & Wentworth, W.M. (1999). *Media and society.* Boston: Allyn and Bacon.

Singer, J.L. & Singer, D.G. (1978). Can TV stimulate imaginative play? *Journal of Communication*, 26(3), 74-80.

Singer, J.L., & Singer, D.G. (1983). Implications of childhood television viewing for cognition, imagination and emotion. In J. Bryant, & D.R. Anderson (Eds.), *Children's Understanding of Television* (pp. 265-295). New York: Academic Press.

Singer, D.G., Singer, J.L., & Zuckerman, D.M. (1990). *Use TV to Your Child's Advantage*. Reston, VA: Acropolis Books.

Singer, D.G., & Singer, J.L. (1994). *Creating critical viewers, a partnership between schools and television professionals.* New York: National Academy of Television Arts and Sciences, Denver, CO: Pacific Mountain Network.

Singer, D.G., & Singer, J.L. (Eds) (2001). *Handbook of children and the media,* Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Singer, D.G., & Singer, J.L. (2005). *Imagination and play in the electronic age.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Strasburger, VC., & Wilson, B.J. (2002). *Children, adolescents and the media,* Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Tubić, T. (2007). TV, računarske igre i fizička aktivnost kod dece predškolskog uzrasta. *Pedagoška stvarnost*, *3-4*, 276- 287.

Tubić, T. & Tubić, N. (2005). Razvijanje kreativnosti učenika kroz primenu novih medija u nastavi, u: *Tehnologija i informatika u obrazovanju – izazov 21. veka*, Zbornik rezimea sa III Međunarodnog simpozijuma (ur. Danilović, M.), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

**Summary:** This paper is primarily concerned with how much time children spend on watching TV or playing computer games. The research included the total of 1346 children from five different cities throughout Vojvodina, namely 733 (54, 46% boys and 613 (45, 54%) girls. The research questionnaire was completed by their parents. The gathered results indicate that both TV and computer games play a significant role in the lives of children between 4 and 10 years of age: despite huge individual differences between children, the average time TV is being watched amounts to around 90 minutes a day, while computer games are being played about 30 minutes a day. Compared to preschool children, younger children of primary school age spend significantly more time with TV and the computer games, whereas results for both ages are in favour of TV. In addition, boys and girls differ in the time devoted to watching TV and playing games on the computer; compared to boys, girls at all ages are less occupied with computer games, and as far as TV, in the preschool age girls watch TV less than boys, while in the primary school age they tend to watch TV more than boys. The paper suggests that each child must be viewed as an individual for herself/himself. This consequently implies that each child may have a different benefit or harm from immoderate or over excessive watching of TV as well as from playing computer games. Additionally, the paper suggests that the broadcasts and producers cannot be excused from the responsibility that children are often and without control exposed to the low quality and instant contents of TV or computer products.

**Key Words:** preschool children, younger children of primary school age, TV, computer games, mental health.

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

**MR BOGDAN ĐORĐEVIĆ**
Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

**ORIGINALNI NAUČNI RAD**
**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**
UDK: 78:37.011.3–052
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.39-50

# ODNOS UČENIKA RAZREDNE NASTAVE PREMA MUZIČKOJ UMETNOSTI

**Rezime:** Izvorna muzikalnost naše dece je pozitivna okolnost koja omogućava da se uz pomoć muzike ostvare značajni rezultati u domenu muzičkog obrazovanja i vaspitanja. Razvoj muzičkih dispozicija, sposobnosti opažanja muzike, njenog doživljavanja i vrednovanja je uslov pravilnog razvoja ličnosti u celini. Muzički razvoj je neposredno povezan sa kvalitetom rada u školi, socijalnim ili kulturnim kontekstom u društvu, a posebno u porodici. Sagledavanje odnosa deteta i muzike, odnosno muzičkih preferencija učenika razredne nastave, omogućava saznanje o tome koju i kakvu muziku oni slušaju van škole. To može biti osnova za dalji rad u školi, ali i u porodici. Posebno je važno sagledati mogući uticaj medija, vršnjaka i roditelja na stavove učenika i na toj osnovi ukazati na moguće štete u muzičkom razvoju, ali i na pozitivne primere koji ukazuju da je muzika važna za muzički i sveokupni razvoj učenika.
**Ključne reči:** muzička kultura, muzičke preferencije, učenici, porodica, mediji.

## I Uvod

Učenje o umetnosti od najranijeg detinjstva i to kao učenje kroz samu umetnost, cilj je savremenog obrazovanja. Ostvarenje ovog cilja je neposredno povezano sa stepenom integracije dece u svet kulture i umetnosti, odnosno od spremnosti društva da kulturu i umetnost integriše u sistem obrazovanja. Samo takvo društvo stvara povoljne uslove za odrastanje mladih generacija. Ovo je posebno važno za odrastanje naše dece i za naš sistem obrazovanja jer su kod nas deca u velikoj meri integrisana u svet nekulture o čemu govori i istraživanje „Svakodnevica mladih u Srbiji 2007“ (Institut za psihologiju), koje ukazuje da su mladi manje skloni da vreme koriste na kreativan način. Televizija, „laka zabava“ je osnovni informator kulturnih sadržaja, a sadržaje tzv. „visoke kulture“

(pozorište, film, koncerti, muzeji, galerije) posećuje samo 2,5 % mladih. Navedeno ukazuje da su naša deca prepuštena medijima, što je rezlutat i neadekvatne kulturne ponude jer su kapaciteti naših institucija kulture za mlade potpuno zanemareni. Ovakav deklarativni pristup svetu kulture i umetnosti je u suprotnosti sa iskustvom drugih zemalja, posebno u 2009. godini, koja je proglašena za godinu integracije umetnosti u obrazovanje. Iskustva drugih zemalja se baziraju na tome što se umetnost ne tretira samo kao zadovoljstvo i igra, već pre svega kao sredstvo kojim se poimanje najadekvatnije i svesno kultiviše. Tako, Nacionalna opera u Finskoj ide u susret deci, u Danskoj postoji mreža koja uvodi umetnost u kulturu i medije, a u Holandiji oko 80 % škola koristi „umetničke menije" u okviru kojih je obavezna poseta kulturnim institucijama. Polazeći od toga da umetnost najuverljivije funkcioniše kao animator vrednosti iz prostora estetike, učenje kroz umetnost je osnovna pretpostavka formiranja sistema vrednosti koji treba da nam ponudi koordinate kako bismo znali koji je smisao života, pravila igre i ponašanja, jer vrednosni sistem koji izaberemo određuje, pozicionira, uređuje i osmišljava naš život. Danas je kultura ali i umetnost iz velikih sfera premeštena – mediji dizajniraju naš svakodnevni život. Ovakvi mediji ne podnose obrazovanje pa ni nastavnike, jer oni vladaju informacijama pa im drugi posrednici nisu potrebni. Prema ovakvim medijima treba izgraditi kritičku distancu (krtitičku svest), što je moguće samo uz pomoć obrazovanja za medije i to pre svega nastavnika i roditelja, a nakon toga i dece, jer oni su „naivni gledaoci" koji sadržaje medija gledaju u toku celog dana bez ikakve kritičke distance u odnosu na vaspitnu vrednost sadržaja.

## II Teorijske postavke i rezultati dosadašnjih istraživanja

Muzika kao oblast ili područje umetnosti, kao poseban jezik umetnosti, svojim izražajnim sredstvima snažno deluje na osećajni život i tako određuje odnos čoveka prema datoj stvarnosti. Muzika prisutna u svakodnevnom životu, posebno u porodici i školi, prožima život deteta i doprinosi njegovim razvojnim potrebama, a istovremeno za dete predstavlja izvor zadovoljstva, pozitivnih emocija i estetskih doživljaja. Zato je i slušanje vredne umetničke muzike, kao osnovni i primarni metod u percepciji muzike, kao glavni oblik didaktičke aktivnosti, značajan izvor sticanja znanja, razvoja veština, muzičkih sposobnosti i kultivisanja muzičkih dispozicija učenika. Savremena shvatanja o muzičkom razvoju polaze od toga da je umetnička muzika ne samo osnova muzičkog razvoja već i sredstvo njegovog saznajnog, etičkog, socijalnog, psihomotornog, a pre svega emocionalnog razvoja. Ovakav značaj muzike (estetskog doživljaja muzike) ukazuje da on treba da prethodi učenju i pisanju nota jer i sam proces učenja, sticanja teorijskih i praktičnih znanja podrazumeva da se putem doživljaja muzike usvajaju osnovni pojmovi muzičke pismenosti. Ovakva uloga muzičkog doživljaja koji je po prirodi emocionalan i estetski, ukazuje da on može predstavljati model za sve druge doživljaje pa i obrazovni doživljaj, jer između njih postoji dublja poveza-

nost (Bezdanov, 1983: 491). Svako učenje i sticanje znanja je uslovljeno doživljajem prijatnosti, zadovoljstva i sreće, što je opet osnovni uslov motivacije učenika (koja je isključivo emocionalne prirode).

Iz navedenih razloga osnovna uloga nastavnika u periodu razredne nastave je da uvede odgovarajuća estetska sredstva, odnosno slušanje vredne umetničke muzike i da odgovarajućim postupkom u nastavi omogući učenicima kontakt sa odgovarajućim umetničkim delom, da im omogući i pomogne da u svemu tome uživaju, prošire svoje kvalitativne kontrole, odnosno potpomogne njihovu kultivizaciju u vrednovanju muzike. Muziku treba slušati što česće, gotovo na svakom času u reprodukciji (snimku) ili uživo izvedenu od strane nastavnika ili gostujućih umetnika. Pored nastave, slušanje muzike se može organizovati i u drugim kontekstima (okolnostima) kao što su produženi boravak, slobodne aktivnosti, ali i van škole – na koncertima.

Slušanje muzike je muzička sposobnost koja se uči, razvija i neguje kroz sve oblike rada u nastavi Muzičke kulture. Ona se određuje kao složena psihička aktivnost (pored izvođenja i stvaranja muzike) u čijoj osnovi se nalazi receptivna sposobnost (opažanje, analiza, procena) ali i afektivni odgovori u vidu estetskog vrednovanja, preferencije i muzičkog ukusa. To je psihički aktivan proces koji obuhvata emocionalno doživljavanje i misaonu aktivnost. Psihiloška istraživanja ukazuju da slušanje umetničke muzike ima i više „van muzičkih“ funkcija jer kao „umirujuća“ ili „stimulativna“ pomaže učenju, uvećava radni učinak, a ima i svoja terapeutska dejstva.

Ovakvo dejstvo umetničke muzike je nepoznanica za roditelje koji svet muzike uglavnom shvataju kao zabavu ili dokolicu, a manje kao vaspitno sredstvo. Oni nisu svesni da naklonost njihove dece prema muzici lošeg ukusa (bez ikakvih estetskih i vaspitnih vrednosti) je negativna pojava i često uzrok lošeg vaspitanja. Ovakva muzika nema nikakve estetske pa ni vaspitne funkcije jer se radi po modelu, šablonu i vrlo često je bliska kiču. Za razliku od ovakve muzike, umetnička muzika poseduje složenu formu sa psihološkom sadržinom i estetkom osnovom koja kao takva može da oplemeni, humanizuje i unapredi emocionalni i intelektualni život deteta. Umetničku muziku treba razlikovati od seriozne, ozbiljne i klasične zbog razlika u dijapazonu izražajnih sredstava.

Afektivni razvoj deteta, posebno afektivni odgovori dece u odnosu na dejstvo muzike koju dete sluša, neposredno su povezani sa detetovim muzičkim iskustvom, odnosno sa sposobnošću estetskog vrednovanja, preferencijom i muzičkim ukusom. Svako afektivno regovanje ukazuje na nivo muzičke osetljivosti koja predstavlja skup svih dispozicija deteta. Muzička osetljivost predstavlja najviši vid muzičkih sposobonosti, za razliku od preferencija (dopadanje, naklonost) i muzičkog ukusa, koji ne spadaju u domen muzičkih sposobnosti jer pripadaju sferi afektivnog reagovanja na muzičke vrednosti i područje estetskog vrednovanja kvaliteta muzičkog dela i njegovog izvođenja. Muzička preferencija podrazumeva kratkoročnu procenu dopadanja ili naklonost prema određenoj vrsti muzike, a zavisi od stepena izlaganja muzici i vežbanja u estetskom vrednovanju. Muzički ukus podrazumeva trajnije ponašanje i vrednovanje. Preferencija ukazuje na način doživljaja muzike kao što je uživanje ili

zadovoljstvo. Ovakvi doživljaji se razlikuju po značenju i po strukturi. Dopadanje M. Gajger označava kao predracionalni sud, odgovor na estetsku vrednost muzike, a uživanje ili zadovoljstvo kao emocionalnu reakciju na ono što se dopada (Uzelac, 1993). Estetski muzički doživljaj je prema tome mešavina dopadanja i uživanja (u svesti), u kojoj preovlađuje čas dopadanje, čas uživanje.

Muzički ukus je za razliku od muzičke preferencije mnogostruko uslovljen i zavisi od estetskog vaspitanja, kultivizacije i socijalizacije emocija, sanzibiliteta (muzičke osetljivosti) i opšte kulture. U periodu razredne nastave ukusi su kod učenika još neodređeni jer učenici još nisu usvojili estetske norme i nemaju dovoljno muzičkog iskustva. Iz navedenih razloga njihove ocene su površne jer su rezultat naglašene emocionalnosti, koja je osobina estetskog doživljaja. Razlog tome je i konfuzija u mišljenju u odnosu na objektivno i subjektivno. Estetski pa i muzički ukus je deo celokupne ličnosti učenika. On se kao takav može razvijati i formirati razvojem estetske percepcije koja je elementarni oblik dečjeg mišljenja i kultivizacijom estetskog doživljaja.

Ovakvi odgovori na vrednost muzike su povezani sa opažajnim i saznajnim razvojem, što ukazuje da je priroda muzičkog razvoja i afektivna i kognitivna. Svako saznanje, analitičko opažanje i razumevanje, omogućava i razvoj afektivnog reagovanja, doživljavanja muzike i estetskog vrednovanja i obrnuto, jer svaki doživljaj u sebi sadrži saznajne elemente.

Slušanje muzike se istražuje sa aspekta reagovanja slušaoca i sa aspekta samog procesa slušanja muzike. Prvi pristup ukazuje na ponašanje slušaoca, odnosno na njegove fiziološke reakcije, emocionalne odgovore, socijalno ponašanje (uticaj socijalnih faktora) i na vaspitljivost sposobnosti slušanja muzike. Drugi kognitivistički pristup se prvenstveno odnosi na sam proces slušanja muzike, odnosno na proces slušnog grupisanja, opažanje, odnosno na ulogu pažnje, pamćenja i auditivnog prezentovanja muzike.

Veći broj psiholoških istraživanja ukazuje da kontinuirano izlaganje – slušanje određene vrste muzike povećeva preferencije prema toj vrsti muzike. Istraživanje preferencija američke dece uzrasta od 6 do 8 godina ukazuje da je njihova naklonost prema popularnoj muzici (rock, country) rezultat uticaja medija, vršnjaka i porodice. Isti izvor navodi da ponovljeno slušanje umetničke muzike dovodi do sve većeg dopadanja i da deca već sa 6 godina ukazuju da je muzika „slatka“ i „lepa“ (Mirković – Radoš, 1996). Opšti je utisak, da su deca u našim uslovima uglavnom naklonjena popularnoj zabavnoj i narodnoj muzici, što je prvenstveno rezultat uticaja porodice, medija i vršnjaka. Sve navedeno ukazuje da se temelji preferencije, pa i kasnije dobrog ukusa, postavljaju još u detinjstvu, te da je uvođenje i češće slušanje umetničke muzike nužnost ako želimo da bogatimo dečje muzičko iskustvo u kontaktu sa umetničkom muzikom.

## III Predmet, cilj i metodologija istraživanja

Predmet istraživanja je odnos učenika razredne nastave prema muzici u funkciji sagledavanja njihovih muzičkih preferencija prema muzici u celini, odnosno određe-

nim vrstama popularne muzike. Teorijski cilj istraživanja podrazumeva znatno povećanje obima novih saznanja o afektivnom i kognitivnom muzičkom razvoju učenika, razvoju vrednovanja muzike, muzičkim preferencijama i muzičkom ukusu učenika. Navedeni ciljevi odredili su i zadatke ovog istraživanja i to u odnosu na saznanja o tome:

1. Da li učenici vole muziku;
2. Koja vrsta muzike im se najviše dopada;
3. Da li postoje razlike u stavovima učenika u odnosu na njihov uzrast, socijalnu sredinu škole koju pohađaju, pol i školski uspeh.

Ovi ciljevi i zadaci su odredili i 3 hipoteze kojima se tvrdi da učenici u velikom broju vole muziku, da najviše naklonosti pokazuju prema narodnoj (novokomponovanoj) i zabavnoj muzici, ali i da među njima postoje značajne statističke razlike u stavovima prema određenim vrstama muzike koju slušaju. Ovakav pristup odredio je i varijable koje obuhvataju (pokrivaju) dimenzije ovog istraživanja i to: kao nezavisne – učenike (uzrast, socijalna sredina, pol i školski uspeh) i zavisne koje predstavljaju stavovi učenika. Od tehnika istraživanja primenjeno je anketiranje učenika, a u statističkoj obradi dobijenih podataka korišćen je X2 test za utvrđivanje razlika. Primenjeni statistički postupak je određen u skladu sa postavljenim ciljem istraživanja i proverom postavljenih hipoteza. Uzorak ispitanika je obuhvatio 275 učenka nižih razreda u Novom Sadu, Sremskoj Kamenici i Staparu.

Deskriptivna statistika (prikaz kategoričkih varijabli):

- Od 275 ispitanika, I razred pohađa 67 (24, 4 %) ispitanika, II razred 75 (27, 3 %), III razred 70 (25, 5 %) i IV razred 63 (22, 9 %) ispitanika.
- Od 275 ispitanika, 83 (30, 2 %) pohađa OŠ „Ivo Lola Ribar“ u Novom Sadu, 94 (34, 2 %) OŠ „Jovan Jovanović - Zmaj“ u Sremskoj Kamenici i 98 (35, 6 %) OŠ „Branko Radičević“ u Staparu.
- Od 275 ispitanika, 148 (53, 8 %) su dečaci i 127 (46, 2 %) su devojčice.
- Od 208 ispitanika od 2. do 4. razreda, 1 (0, 5 %) učenik je postigao nedovoljan uspeh na polugodištu, 3 (1, 4 %) dovoljan, 16 (7, 7 %) dobar, 53 (25, 5 %) vrlo dobar i 135 (64, 9 %) odličan uspeh. Od 275 ispitanika, 1 (0, 4 %) učenik je postigao nedovoljan uspeh na polugodištu, 3 (1, 1 %) dovoljan, 16 (5, 8 %) dobar, 53 (19, 3 %) vrlo dobar i 135 (49, 1 %) odličan uspeh, a 67 (24, 4 %) učenika prvog razreda su opisno ocenjivani.

## IV Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Analiza i interpretacija rezultata ima za cilj da sagleda preferencije učenika prema muzici u celini i prema određenim vrstama muzike koju slušaju. Pored navedenog, analiza i interpretacija rezultata istraživanja usmerena je i na sagledavanje

determinišućeg dejstva nezavisne varijable na zavisnu, odnosno na testiranje razlika u stavovima učenika u odnosu na uzrast, socijalnu sredinu škole koju pohađaju, pol i školski uspeh. U odnosu na školski uspeh, nije uočena značajna statistička razlika prema muzici u celini, ni prema pojedinim vrstama muzike koju učenici slušaju.

U odnosu na prvi zadatak, istraživanje je pokazalo da veliki broj učenika voli muziku (97, 8 %), što je i očekivani rezultat. Najviše naklonosti prema muzici imaju učenici starijih razreda u odnosu na pol – devojčice i učenici koji pohađaju školu u seoskoj sredini. U odnosu na školski uspeh, nije uočena značajna statistička razlika.

Ovakva izrazita naklonost prema muzici u celini je očekivana pojava kada su u pitanju naša deca jer muzika, sama po sebi, već postoji u njima, što je rezultat bogate muzičke tradicije, i to ne samo bogate po obimu već i po svojoj različitosti. To potvrđuje čitav niz folklornih muzičkih tvorevina širom zemlje i u različitim etnografskim i etničkim sredinama. Teško je bilo gde na svetu pronaći ovakvo muzičko blago na ovako malom prostoru sa toliko različitosti i međusobno povezanih oblika narodnog stvaralaštva kao što su pesme i muzički oblici instrumentalnog izvođenja koji služe za igru. Ako se prihvati stav da je folklor (narodna muzika i igra) vrednost društva koje ga je formiralo, onda je i navedena muzikalnost osnova za dalji muzički razvoj, koji se jedino može nastaviti umetničkom muzikom. Primer da umetnička muzika može da bude i vesela, pristupačna i veoma zabavna je muzika Antonjina Dvoržaka, koji je po uzoru na Riharda Vagnera komponovao muziku koja je češki obojena i inspirisana folklorom. Njegovo delo „Slovenske igre“ je rezultat njegovog života na selu i njegovog oduševljenja prirodom. U Dvoržakovoj muzici dominira nostalgija za zavičajem. Primer toga je i muzika Hektora Berlioza koja je, oslobođena svih ograničenja forme i sadržaja, otvorila put velike i slobodne narodne muzike, melodične, dopadljive, poetične i slobodne u svemu jer je izrasla iz naroda i njegovog duha, prirode i njene lepote. Berlioz je bio romantičarski genije, lirik u duši koji je kao i Betoven najviše voleo prirodu (Rolland, 1952). Kao takav, on je komponovao muziku koje se dopadala novom građanstvu i narodu jer su u to vreme Francuzi bili pod uticajem nemačke muzike. Na ovaj način Berlioz je u periodu nakon francuske revolucije 1789. godine dao Francuzima muzički jezik i postavio temelje narodnoj muzici važne za demokratizaciju Evrope. To je bila i osnova za stvaranje nacionalnih škola u klasičnoj umetnosti polovinom 19. veka, kada nastaje muzika sa nacionalnim obeležjem čiji su najizrazitiji predstavnici bili: B. Smetana i A. Dvoržak (Češka), E. Grig (Norveška), J. Sibelijus (Finska) i ruski kompozitori M. Glinka, M. Balakirjev, A. Borodin, M. Musorski, N. R. Korsakov. Sve do ovog perioda narodna muzika nije imala pristup u svet klasične muzike, a od druge polovine 19. veka ona postaje simbol nacionalnog ponosa. Time je započela i treća romantičarska epoha evropske muzike, karakteristična po razgrađivanju i demontaži tonalnog sistema muzičkog mišljenja, po podeli instrumentalne muzike na apsolutnu i programsku i povezanosti romantičarskog melodijsko-ritmičkog izraza sa muzičko-folklornim idiomima pojedinih naroda. Sve ovo se odrazilo i na muzičku umetnost na našim prostorima, čiji se koreni nalaze još u feudalnoj srpskoj i bosanskoj državi, ali i drugim našim prostorima (jugoslovenskim), gde su postojale

tzv. nacionalne stilske škole pod različitim uticajima evropskog Zapada i evro-azijskog Istoka. Sve one su u epohi romantizma zasnivale svoj muzički izraz na intonaciji folklora date sredine. To su melodije zasnovane na starocrkvenim lestvicama koje vode poreklo iz Grčke, nastale na tlu dijatonskog sistema (dorski, frigijski, lidijski) (Plavša, 1967). To ukazuje da je bogatstvo muzičkog folklora ovih prostora bila dobra osnova našim predstavnicima muzičkog romantizma, među kojima posebno mesto zauzimaju Kornelije Stanković, Josif Marinković i Stevan Stojanović Mokranjac. Karakteristike muzike našeg područja, u poređenju muzike i jezika, ukazuju na njihovo zajedničko poreklo (biološko i socijalno) i da se naša kultura nalazi u našoj muzici i jeziku, što je posebno karakteristično za područje Balkana zbog muzike koja je poznata po „nepravilnim“, tj. „složenim“ taktovima i ritmovima koji sa svojim metrom 7/8, 9/8 i 11/8 predstavljaju nepoznanicu za druge narode u Evropi a ovi ritmovi su u „krvi“ našeg naroda, karakteristični za jug Srbije, dokaz su postojanja muzičkih idioma (kao i jezičkih) koji ukazuju na razlike u muzici (Antović, 2004).

Drugi zadatak istraživanja ukazuje da se učenicima najviše dopada zabavna muzika (61, 8 %), znatno manje narodna muzika (20, 4 %), a najmanje muzika za decu (17, 8 %). Navedeni razultati ukazuju na različite preferencije, što je rezultat dečje „otvorenosti“ prema svim vrstama muzike i značajnog uticaja sredine u kojoj odrastaju, a pre svega roditelja, vršnjaka i medija. Zato deca zabavnu, narodnu ili muziku za decu lakše procenjuju od klasične muzike. Bez obzira na veoma izražen širok obim interesovanja i aktivnosti u periodu detinjstva, dete izuzetnu pažnju posvećuje televiziji. Televizija je za dete primarni medij koji zanima decu, pa je i uticaj programa televizije koje dete gleda, značajan za njegove stavove, pa i stavove prema muzici odnosno da taj odnos deteta prema televiziji kao mediju treba sagledati u odnosu na poruke koje televizija pruža, ali pre svega u odnosu na njegove motive i interesovanja (zašto), na njegove kapacitete (sposobnosti) za opažanje, doživljavanje i vrednovanje (kako, šta i koliko) (Milenković, 2007). Važno je u svemu sagledati posledice koje se pri gledanju programa mogu pojaviti (pozitivne i negativne). Televizija danas ne sme da bude samo sredstvo informisanja već institucija koje će imati kulturnu funkciju u okviru koje će i muzički sadržaji, posebno oni namenjeni deci, imati prvenstveno umetničku vrednost. Nažalost, danas su na televizijama zanemareni sadržaji iz kulture koji imaju umetničku vrednost, pa je opasnost da deca slušaju i muziku lošeg kvaliteta sve veća. Bez obzira na sociološke razlike gledalaca, televizijski program danas gledaju svi, pa se tako i muzika na televiziji prati bez obzira na sociološke razloge njene podele na umetničku, zabavnu i narodnu muziku. Kada su u pitanju deca, mnogo je važnija podela na osnovu njene estetske vrednosti, gde je posebno značajna umetnička muzika jer samo ona može da oplemeni, humanizuje ljudsku ličnost i proširi njen intelektualni, emotivni i voljni dijapazon. Ona je kao takva značajna za vaspitanje dece, ali to nije i jedini oblik njene društvene vrednosti. Za muzički razvoj značajnu ulogu imaju i zabavna i narodna muzika, a posebno muzika za decu.

U odnosu na razred koji pohađaju, naklonost učenika prema određenim vrstama muzike se značajno statistički razlikuje. Tako učenici prvih razreda najviše naklonosti

pokazuju prema muzici za decu (44, 8 %), zatim prema narodnoj muzici (29, 9 %) i zabavnoj muzici (25, 4 %). Učenicima drugog razreda se najviše dopada zabavna muzika (58, 7 %), narodna muzika (22, 7 %) i muzika za decu (18, 7 %). Učenici trećeg razreda najviše vole zabavnu muziku (80 %), znatno manje narodnu muziku (17, 1 %), a najmanje muziku za decu (2, 9 %). Zabavna muzika je najlepša i za učenike četvrtog razreda (84, 1 %), znatno manje im se dopada narodna muzika (11, 1 %) i muzika za decu (4, 8 %). Navedeni rezultati ukazuju da sa uzrastom opada naklonost dece prema muzici za decu i za narodnu muziku, a raste njihova naklonost prema zabavnoj muzici.

Značajne statističke razlike postoje među učenicima i u odnosu na socijalnu sredinu škole koju pohađaju. Tako učenici iz gradske sredine najviše naklonosti pokazuju prema zabavnoj muzici (66, 3 %), muzici za decu (19, 3 %) i narodnoj muzici (14, 5 %). Učenici iz prigradske sredine najviše naklonosti pokazuju prema zabavnoj muzici (68, 1 %), muzici za decu (19, 1 %) i narodnoj muzici (12, 8 %). Za razliku od navedenih rezultata, učenici iz seoske sredine najviše naklonosti pokazuju prema zabavnoj muzici (52 %), što je manje od proseka, narodnoj muzici (32, 7 %), što je više od proseka i muzici za decu (15, 3 %), što je manje od proseka.

U odnosu na uzrast, učenici I i II razreda najviše naklonosti pokazuju prema izvođačima novokomponovane muzike (33, 1 %), a učenici III i IV razreda izvođačima domaće zabavne muzike (37, 6 %). U odnosu na omiljenu pesmu, učenici I i II razreda najviše vole pesme za decu (46, 3 %), a učenici III i IV razreda pesme domaće zabavne muzike (36, 5 %). Kada je u pitanju socijalna sredina škole koju pohađaju učenici iz gradske i prigradske sredine, najviše naklonosti pokazuju prema izvođačima domaće zabavne muzike (33, 7 % i 30, 9 %), a učenici iz seoske sredine najviše vole da slušaju izvođače novokomponovane muzike (53, 1 %), a samo 1 % izvođače muzike za decu. Na takav odnos prema novokomponovanoj muzici ukazuje i njihova naklonost u odnosu na omiljenu pesmu (54, 1 %). U odnosu na pol i školski uspeh, nisu uočene značajnije statističke razlike u odnosu na omiljene izvođače i njihove pesme.

Svi navedeni rezultati muzičkih preferencija učenika razredne nastave, na određen način ukazuju i na značajan uticaj roditelja, vršnjaka i medija, posebno televizije. Uočljiva je pojava da je muzika za decu znatno manje omiljena deci, što je pre svega rezultat zanemarenosti rada institucija koje treba da brinu o deci, posebno onih koje treba da brinu o pravilnom muzičkom razvoju. Nije dobro da zbog toga u muzičkom razvoju, pored škole, brinu samo televizija i razni komercijalni muzički festivali. Televizije danas, sa malim izuzetkom Javnog servisa, uglavnom promovišu muziku za odrasle koju zajedno sa njima slušaju i deca. Takva muzika svojim ritmičkim kombinacijama, jezikom i zvučnim bojama u izvođenju orkestara zabavne i narodne muzike, posebno novokomponovane muzike, snažno privlači decu i u njima pothranjuje naklonost prema onome što vole odrasli. Ta muzika ne odgovara dečjem uzrastu, njihovim potrebama i sposobnostima. Umesto toga, televizija, koja ima značajan uticaj kao savremeni medij, treba da promoviše na prihvatljiv način muziku za decu, posebno pesme koje po svom literarnom sadržaju, muzičkim kvalitetom i načinom izvođenja odgovaraju deci. To će omogućiti da deca nesmetano opažaju, doživljavaju i vrednuju

muziku. Nažalost, o tome koliko je štetno slušanje muzike za odrasle, malo znaju i roditelji. Oni sve to posmatraju iz ugla zabave i dokolice, a zanemaruju činjenicu da to negativno utiče ne samo na muzički već i na razvoj deteta u celini.

## V Zaključak

Ostvareni rezultati istraživanja odslikavaju realno stanje muzičkih preferencija učenika razredne nastave. Očekivani (ali pozitivan) rezultat je da učenici u velikoj meri vole muziku i da su naklonjeni različitim vrstama muzike, što je posledica njihovih autentičnih potreba i želja da se upozna svet muzike. Muzika se nalazi u svesti svakog deteta, što čini osnovu motivacije. Potrebe se određuju kao odnos čoveka i okoline, a javljaju se u obliku nedostatka ili izazova da se ostvari neki cilj a smisao potreba se može odrediti kao zahtev ali i tenzija (Nenadić, 1997). Bez obzira da li su potrebe autentične ili nisu, opravdane ili neopravdane, savremeno društvo obiluje pluralizmom potreba. Tako danas postoje potrebe u domenu kulture, obrazovanja, zabave, informisanja, pa i potreba za muzikom i muzičkim razvojem. Ove potrebe se nalaze na visokom mestu u hijerarhiji potreba jer svoj izvor imaju pored bioloških osnova i u tradiciji i kulturi okoline.

Navedena izvorna muzikalnost koja je rezultat predispozicija ukazuje da se u domenu muzičkog razvoja puna pažnja mora posvetiti socijalnom i posebno kulturnom kontekstu u kome deca odrastaju, jer on u velikoj meri određuje odnos deteta i muzike i muzičke preferencije. Nekultura, poremećeni sistem vrednosti, predstavljaju deo socijalnog i kulturnog konteksta koji je za decu neprirodan i štetan. Ovo je sasvim suprotno od čovekove potrebe da domet i smisao svog života usmerava prema području apsolutnih vrednosti. To ukazuje na vreme kada većini ljudi umetnost nije potreba i ništa im ne govori. Sociolozi kulture i umetnici sve više govore da je kultura danas u svetu ali i kod nas uglavnom usmerena da promoviše i održava „mit o tehnologiji“, da je opterećena populizmom i kao takva puna surogata, kiča, što ukazuje da sve više živimo u svetu „kopija bez originala“. U takvom svetu kultura mladih je krajnje pojednostavljena, uglavnom premeštena u medije koji nam opet na svoj način medijskim porukama dizajniraju stvarnost. Sve navedene pojave u kulturi neposredno utiču na svet umetnosti, pa i na svet muzike.

Rezultati istaživanja ukazuju da su učenici razredne nastave u zavisnosti od uzrasta sve više naklonjeni novokomponovanoj muzici, a sve manje muzici za decu. To je pre svega rezultat uticaja medija i zanemarenosti institucija koje treba da brinu o pravilnom muzičkom razvoju dece. Danas je škola jedino mesto gde se deca susreću sa vrednim muzičkim delima (sa umetničkom muzikom). Mali fond časova Muzičke kulture je ograničavajući faktor za slušanje umetničke muzike, koja treba da bude osnova muzičkog opismenjavanja. Takvo stanje sve više zloupotrebljavaju mediji i razne komercijalne manifestacije za decu koje nemaju nikakvu muzičku vrednost. Zato naša deca ostavši bez „svoje“ muzike, sve više pevaju muzika sa novokomponovane

estrade. Nekadašnje muzičke emisije za decu su primer da i mediji mogu značajno da utiču na muzički razvoj najmlađih. Emisije „Muzički tobogan“ i „Nedeljni zabavnik“, dečji hor „Kolibri“, manifestacije kao što su „Zlatno zvonce“ i „Zmajeve dečje igre“, primer su pravilnog odnosa medija i institucija kulture prema deci. Muzika i pesme za decu u ovim primerima su odraz dečjeg života, njihovih interesovanja i u skladu sa njihovim sposobnostima da ih kvalitetno opaze, dožive i vrednuju. Melodije su bile pevljive, jednostavne i lake za pamćenje, a jezik kao u najlepšim pesmama za decu – jer su pesme pisali naši najbolji pisci poezije za decu.

Navedena iskustva ukazuju da muzika na medijima može da bude zanimljiva i korisna deci kao i da klasična muzika, ako se dobro izabere, može da bude vesela, pristupačna i veoma zabavna za decu. Polazeći od toga da su navedene preferencije učenika prema novokomponovanoj muzici samo privremene, jer su to samo predracionalni sudovi o vrednosti muzike – škola, institucije kulture za decu i mediji mogu značajno doprineti promeni navedenih stavova. To je moguće ako svoje aktivnosti usmere prema vrednim kulturnim sadržajima i ako ih prilagode uzrastu dece. Nezavisno od toga, zbog zloupotrebe medija, potrebno je nastavnike i roditelje medijski obrazovati i opismeniti. Na taj način, oni će biti manje podložni negativnom uticaju medija jer će zauzeti svoj kritički odnos prema medijskim porukama i tako svoje novo znanje preneti na decu. Nije dobro da deca gledaju televiziju očima odraslih jer će se tako i ponašati sledeći njihov primer. Isto tako nije dobro da mediji emituju ono što narod voli, a ne ono što narodu treba.

## Literatura

Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar.

Bezdanov, S. (1983). Estetski kvalitet i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost*, 6, str. 491-501,

Milenković, S. (2007). *Medijska kultura*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Nenadić, M. (1997). *Novi duh obrazovanja*. Beograd: Prosveta.

Plavša, D. (1967). *Uvod u muzičku umetnost.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.

Rolland, R. (1952). *Današnji muzičari*. Zagreb: Kultura.

Uzelac, M. (1995). *Kosmologija umetnosti*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.

**Summary:** The original, innate sense of music which children posses is a positive factor that makes it possible to use music in order to achieve important results in the field of music education. The development of musical dispositions, the ability to perceive music, to experience and evaluate it represents the conditions for the proper development of personality as a whole. Musical development is closely connected with the quality of school work, social and cultural context within community, particularly within a family. By examining the relationship between children

and music, respectively music preferences of pupils in lower grades of elementary school, we can get information about which and what kind of music they listen to outside school. This can serve as the basis for further work in school as well as in family. It is particularly important to consider what possible impact media, peers and parents can have to students' attitudes and on that basis to point to both possible damage to musical development and the positive examples that indicate that music is important for the musical as well as for the overall development of pupils.
**Key words:** speech development, music education, counting songs, correlation

**MR ALEKSANDAR JANKOVIĆ**

Novi Sad

**PREGLEDNI ČLANAK**
**REVIEW**
UDK: 376:617.751.6–051
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.51-68

# IMPLIKACIJE RAZLIČITIH SHVATANJA O ČULU VIDA NA SAZNANJE U PROCESU NASTAVE

**Rezime:** Polaznu osnovu i mogućnost saznanja u životu ljudske jedinke, pa i u nastavi, predstavlja čulno iskustvo. U antičko vreme pa sve do pojave sholastike čulno iskustvo se u procesu saznanja smatralo najznačajnijim. Novovekovna naučna misao je kritički preispitala ulogu očiglednosti u procesu saznanja, nalazeći da to je to samo polazna osnova za mišljenje i apstraktno saznavanje. Kako se fenomen viđenja objašnjava u nekim vladajućim teorijama – problem je kojim se najviše bavimo u ovom članku. Isto tako, ovde se bavimo i nekim teorijama u vezi sa opažanjem oblika, vremena i prostora. U oba slučaja s ciljem da bi se u svetlosti različitih teorijskih pristupa potpunije sagledala ne samo uloga čulnog iskustva ili očiglednosti u procesu saznanja i nastave već da bi se, u krajnjem ishodu, utvrdile moguće implikacije svega ovoga u svakidašnjoj nastavnoj praksi.
**Ključne reči:** čulo vida, teorije vida i opažanja, uslovi tačnog opažanja, saznanje, nastava.

## Šta su čula i koja im je saznajna uloga

Čula su organi koji su se razvili tokom ljudske evolucije i koji omogućavaju prijem specifičnih energija. Putem čula čovek kao biološka jedinka registruje određene vrste promena u sredini, pa to ima veliki značaj za saznanje i njegov opstanak.

Čulo vida omogućava i da čitamo, a to je jedna od najvažnijih intelektualnih sposobnosti čoveka od kada se pojavilo pismo i putem njega mogućnost za intelektualni razvoj, širenje kulture, znanja i pismenosti. To nije slučaj kada su u pitanju slepi ljudi. Međutium, za njih je izmišljeno pismo u vidu brajeve azbuke, koje se, kao i u slučaju vida najpre čulno opaža a zatim „čita“ i pročitano razumeva.

Čovek raspolaže sa više čulnih organa pa je svaki od tih organa poseban receptivni analizator.

Čulni organi funkcionišu tako što se impulsi koji se aktiviraju pod uticajem delovanja određene draži sprovode nervnim vlaknom do određenih zona u kori velikog mozga. Te zone su tako specijalizovane da primaju samo impulse koji potiču iz određenih čulnih organa. Na taj način svaki čulni organ je specijalizovani transformator spoljašnje energije u nervne impulse. Impulsi bivaju analizirani tek kada se sprovedu u koru velikog mozga, gde postaju psihološki doživljaj kojeg nazivamo *oset*.

Postoje dve grupe čulnih organa. Na površini tela smešteni su *eksteroceptori*. To su čulo vida, sluha, mirisa, ukusa, čulo za dodir, toplo, hladno i bol. Ova čula primaju draži spolja. Čula vida, sluha i mirisa su parna čula. Drugu grupu čula, koja su smeštena unutar organizma, nazivamo *interoceptori*.

Nezavisno od toga da li je reč o eksteroceptorima ili o interoceptorima u saznanju, najvažniju ulogu ima čulo vida, jer se egzaktno tvrdi da oko 83% ukupnog našeg individualnog saznanja vodi poreklo čula vida, oko 8% od čula sluha, a ostatak otpada na ostala čula. Zbog toga nije slučajno što je švajcarski pedagog J.H. Pestaloci (1946) tvrdio da je u „... osnovu celokupnog saznanja postavio očiglednost“, a onda principu očiglednosti pripisao da je to polazna tačka ka apstraktnom mišljenju, odnosno ka formiranju jasnih pojmova. U istom smislu će mnogo godina kasnije, takođe poznati švajcarski psiholog, Ž. Pijaže tvrditi „da čulni utisci ili opažanja ... učestvuju uvek u početnom stadijumu obrazovanja saznanja“, ali i to da „...oni nikada nisu jedini koji u tome učestvuju“, jer „... i ono što se pored njih upliće u ovaj proces podjednako je značajno za naše saznanje“ (1983: 90).[1]

Što se tiče evolucije i opstanka jedinke, možda je najvažnija uloga čula koja su smeštena u koži.

## Kako funkcioniše čulo vida[2]

Oko je čulni organ, ili optički aparat, koji vrši prijem elektromagnetnih talasa dužine 360–780 milimikrona (Pedagoška enciklopedija 1: 88). Ovaj organ, uz sudelovanje dodatnih procesa u kori velikog mozga, omogućava da veoma brzo razlikujemo razne kvalitete boja, svetlinu, oblik, veličinu, relativnu udaljenost objekata, pravac i brzinu kretanje predmeta.

Mrežnjača ili retina je najunutarnjija kožica jabučice, smatra se najvažnijim delom oka. Sačinjavaju je kraće nervne (čulne) ćelije oblika čepića i nervne ćelije izduženog oblika, zvane štapići. Nervnim ćelijama u obliku čepića, koje su najgušće raspoređene u sredini oka, čiji centar čini tzv. žuta mrlja, opažamo hromatske boje. Žuta mrlja je i mesto najjasnijeg viđenja pri dnevnom svetlu. Ove ćelije su sve ređe prema periferiji oka da bi na periferiji ustupile više mesta nervnim ćelijama u obliku štapića. Nervnim ćelijama oblika štapića razlikujemo svetline različitih intenziteta.

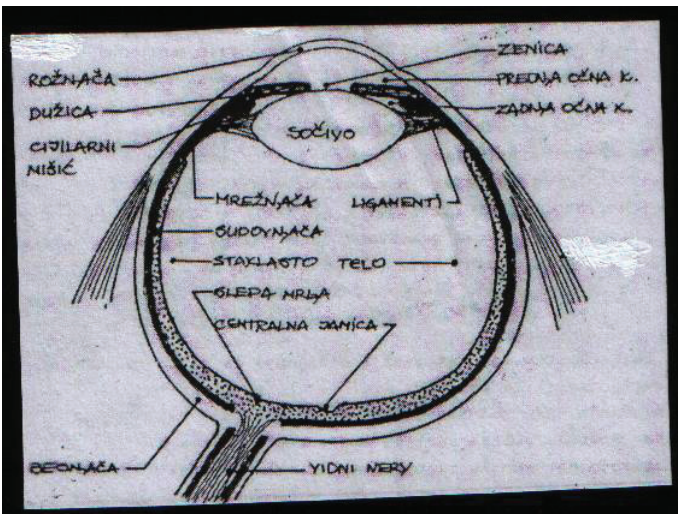
Zenica (pupilla) je otvor na dužici, između prednjeg i zadnjeg dela oka, kome se menja prečnik (od 8 do 2 mm) i tako propušta više ili manje svetla.

U nervnim ćelijama ove vrste nalazi se fotoosetljiva hemijska supstanca. Kada na ovu supstancu deluju svetlosni talasi u nervnim ćelijama, nastupa uzbuđenje koje se nervnim putevima prenosi do potiljačnog (okcipitalnog) dela kore velikog mozga.

Viđenje udaljenih ili približeni predmeta omogućeno je menjanjem oblika (akomodacijom) očnog sočiva (ispupčavanjem u većoj ili manjoj meri). Sočivo oka omogućava i veće ili manje prelamanje svetlosnih zraka. To zavisi da li zraci padaju na periferiju ili u središte oka i koja je dužina u pitanju. Viđenje i jasnoća slike udaljenih predmeta zavisi i od toga koliko se zrak iskrivljuje s obzirom na to da na putu do mrežnjače prolazi kroz više sredina: rožnjaču, očnu vodicu prednje komore, sočivo, staklasto telo i više slojeva mrežnjače. Svaka od ovih sredina ima posebne indekse prelamanja svetla.

Putevi kojima se šalje informacija iz mrežnjače počinju očnim nervom koji je sačinjen od vlakana ganglijskih ćelija (ima ih oko 900 000) i četvrtog sloja mrežnjače. Očni nervi po izlasku iz bulbusa ubrzo ulaze u lobanju i tu se jedan deo od njih, s obzirom da postoje dva oka, ukršta u optičkoj hijazmi. Ukrštaju se samo ona koja idu iz nazalnih delova oka. Temporalna vlakna se ne ukrštaju. Iz desnog oka idu desnim, a iz levog levim optičkim traktom. Optički nervi ili traktusi idu do talamusa. Posle sinapse (spoja) u talamusu informacije idu do vizuelnih zona u okcipitalnom delu korteksa (kore velikog mozga). U tom delu korteksa u desnoj hemisferi predstavljeno je levo vizuelno polje oka, a u levoj hemisferi desno vizuelno polje oka.

Sva vlakna optičkog trakta ne završavaju u talamusu, već jedan manji deo ide do zone koja se naziva mezencefalon, gde se u vezi sa motornim centrima reguliše pokretanje očnih mišića.




*Crtež br. 1: Oko (P. Ognjenović, 1988: 173)*

Analiza informacija dospelih optičkim nervima vrši se u optičkom korteksu. Određene ćelije ovde reaguju samo na prave linije, neke od njih samo na krive linije i to određenog pravca, neke na oštre uglove, neke na okrugline. Neke ćelije su osetljive za pokret objekata, neke reaguju na novinu, neke informišu o nepromenljivosti itd.

Relevantna draž čula vida je svetlo odbijeno sa površine posmatranih objekata. Prirodni i najznačajniji izvor svetla je sunce, no za viđenje objekata je važnije reflektovano svetlo. Postoje i drugi, manje značajni, izvori. Svetlost se prostire na sve strane i stiže do površine raznih objekata. Sa površine tih objekata svetlost se odbija do našeg oka. Tako mi najviše opažamo odbijenu svetlost.

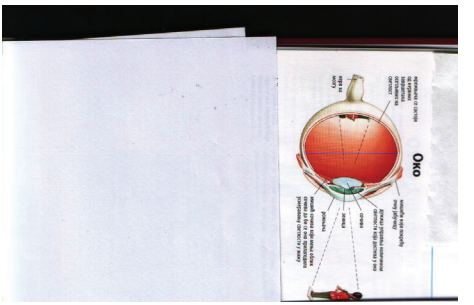
Ognjenović, P. (1988) ističe da je nekoliko značajnih otkrića u oblasti fizike uticalo na to da se potpunije objasni fenomen opažanja putem čula vida.

Tako na primer u XX veku je utvrđeno (Hajgens) da svetlost nije etarske prirode, već da je to talasanje elektromagnetne prirode koje se prostire između tela kroz etar kao medijum.

Postoje i teorije da je svetlost korpuskularne (Isak Njutn) prirode, ali se to ne protivi shvatanju da je svetlost elektromagnetsko talasanje ili treperenje.

Postoji više svetlosnih talasanja s obzirom na talasnu dužinu. Za oko ne spadaju svi talasi u vidljiv spektar. Fizičar Isak Njutn, propuštajući sunčevu svetlost kroz prizmu, utvrdio je da se svetlost razlaže na spektar „obojenih“ zraka koji se vide i dva nevidljiva dela – talase iznad i ispod vidljivog dela. Te talase oko ne registruje. To su ultra-ljubičasti i infracrveni zraci.

Navedena i druga slična otkrića u prirodnim naukama dovela su i do saznanja da boja predmeta kojeg gledamo zavisi od dva složaja svetlosti koja od izvora dospeva do njega, kao i od načina i količine svetlosti koju upija ili odbija posmatrani predmet. U tom smislu oko se ponaša na dva načina: ako posmatrani predmet upija svetlost neselektivno i u istom procentu sve vrste različitih talasa, obojeni zraci koji se odbijaju od predmet prema našem oku daju efekte ahromatskog viđenja (belo – crno – sivo). Ako predmet neke zrake upija a neke ne, tada se dobije efekt hromatskog viđenja, tj. opažani predmet ima boju.




*Crtež br. 2. Oko (Oxford Školska enciklopedija 10)*[3]

## Teorije vida

Postoji nekoloko teorija vida u kojima se, zavisno od osnove na kojima se one temelje, objašnjavaju ne samo funkcija oka i fenomen viđenja već i ono što je najbitnije da se razume – uloga percepcije vida u procesu saznanja. To su: Teorija Janga i

Helmholca (Tomas Jang, Herman Helmholc), teorija Heringa (Hering, E.) i teorija Kristine Led-Frenklin (Ladd-Franklin, C.). Svaka od tih teorija, uključujući i izvesna teorijska shvatanja opažanju oblika, prostora, vremena i pokreta, našle su više prostora u nekima od naših radova (2008-a; 2008-b).

**Teorija vida Tomasa Janga i Hermana Helmholca**

Jang (1812) i Helmholc (1856) nezavisno jedan od drugog postavljaju teorije po kojima oko ima tri vrste receptora specijalizovanih za boje. Receptori za crveno, receptori za zeleno i receptori za plavo. Ostale boje se dobijaju po zakonu o mešanju boja iz ove tri osnovne boje. Nijanse različitih boja daju nejednaku razdraženost pojedinih vrsta receptora, dok kada su u pitanju čiste boje angažuje se samo jedna od tri vrste receptora. Ahromatski kvaliteti boja nastaju reakcijom sve tri vrste receptora. Belo iziskuje jače, a tamno slabije angažovanje receptora. Crno je posledica ne- reagovanja receptora.

Viđenje žutog po ovim autorima nastaje podjednakim angažovanjem receptora za crveno i receptora za zeleno.

Daltonizam je najčešći oblik slepila za boje. Daltonisti ne razlikuju crvenu i zelenu boju od odgovarajuće sive. Međutim, često mogu da vide žutu boju i njene nijanse.

**Teorija vida Evalda Heringa**

Evald Hering smatra da u oku postoje istovetni receptori za snimanje po dve boje. Ima ih tri vrste: receptori za belo–crno, receptori za žuto–plavo i receptori za crveno–zeleno. U tim receptorima se nalaze fotosenzitivne materije koje su osetljive za svaku vrstu komplementarnih boja tako što odgovarajući zraci vrše sintezu ili razlaganje ove materije. U tom smislu receptor za žuto-plavo reaguje tako što se pod uticajem žute svetlosti ova materija razloži i u optički centar šalje impuls da se viđenje protumači kao „žuto“. Isti receptor će na plavu svetlost sintetisati ovu materiju i poslati impuls da se viđenje protumači kao „plavo“.

Modernije varijante ove teorije dale su inicijativu za izradu kolor televizora.

**Teorija vida Kristin Led-Frenklin**

Ova teorija mogućnost diskriminacije boja objašnjava na evolutivan način. Tvrdi se da je razvoj vizuelene funkcije išao u pravcu sve finije diskriminacije i od centralnog dela mrežnjače oka prema njenoj periferiji. Na taj način receptori koji su se ranije razvili vremenom su se proširili prema periferiji mrežnjače, a oni koji su mlađi bliže su centru. Postoji pet vrsta receptora: 1) štapići – najstariji receptori, specijalizovani za razlikovanje svetla od tame; 2) čepići za plavo; 3) čepići za žuto, koji su se razvili kroz prvo razlikovanje boja; 4) čepići za crveno i 5) čepići za zeleno, koji su se razvili iz receptora za žuto.

Po ovoj teoriji receptori potomci zadržavaju funkcije roditelja, a kada se neka od funkcija ugasi, onda najpre otkazuju funkcije potomaka.

Prema ovoj teoriji dobro je objašnjeno slepilo za boje.

Teorija Regner Granta uglavnom objašnjava očne funkcije adaptacije na mrak i svetlo, kao i atribute boja u smislu kvaliteta, osvetljenosti i zasićenosti.

## Kako se opaža

### Opažanje oblika

Koliki je značaj vidne percepcije vidi se po tome što kada se razmatra bilo koji gnoseološki problem, nikako se ne zaobilazi opažanje čulom vida. U tom smislu glavna metoda naučnika starog i srednejg veka bila je „pronicljiv pogled na pojavu koja se ispituje". Eksperiment će glavnom metodom nauke postati tek u XX veku. Međutim, nezavisno od toga koja se metoda u različitim vremenskim razdobljima smatrala više ili manje značajnom, percepcija ili opažanje putem čula vida uvek je imalo važnu ulogu, s tim što su se različito tumačila pitanja: na koji način se opaža čulom vida, u čemu se ogledaju perceptivne informacije, kolike su individualne greške u posmatranju, u čemu se ogleda ograničenost čula vida, kakve se greške opažanjem mogu pojaviti i sl. Odgovarajući na ta pitanja, razvilo se nekoliko opošteprihvaćenih teorijskih objašnjenja kao što su: senzualizam, asocijativizam i strukturalizam (isto, 1988).

*Senzualizam* naglašava čulnu osnovu saznanja i celokupno znanje svodi samo na tu dimenziju. Senzacija ili osećaj se smatra osnovom našeg iskustva i jedini element od kojeg je iskustvo izgrađeno.

*Asocijativisti* prihvataju da je senzacija osnovni element fenomena svesti, ali oni, idući korak dalje, taj elementarni oset razrađuju prema modelima mehanike. Oni tvrde da se naše opažanje sastoji samo iz nekoliko elemenata (senzacija), koji se spajaju u celine po zakonima asocijacije. Te senzacije, koje nastaju dejstvom objekata na naša čula, iz naše okoline ne egzistiraju nezavisno. Kao što u prirodi deluju, na primer, zakoni gravitacije tako i na senzacije deluju sile druželjublja, asocijacije i druge sile koje ih međusobno spajaju u opažajne celine. Tako je Aristotel tvrdio da je asocijacija ona sila (ili lepak) koja povezuje različite psihičke elemente u jedan doživljaj.

*Strukturalizam* – polazeći od asocijacionizma i od mogućnosti laboratorijskog ispitivanja psihičkih pojava, počinje stavljati akcenat na strukture koje čine psihičke pojave, odnosno na ono od čega su one sastavljene. Zbog toga se fenomeni svesti smatraju strukturama, a percepcija jednom od najznačajnijih takvih struktura. Tako, na primer, Vunt tvrdi da zgradu duševnog života čine tri osnovne vrste elemenata kao što su: senzacija, predstava i afektivni ton. Opažanje po Vuntu nastaje asocijacijom osećaja. Slično tome Cijen (Ziechen, Th.) (isto, 1988) ističe da je u našem psihičkom životu sve ili osećaj, ili slika sećanja, trećeg nema. Treće bi moglo biti samo asocijacija ideja. Cijen pod opažanjem i osećanjem podrazumeva jedno te isto, s tim što je osećaj u neku ruku sirov materijal, a opažanje isti taj materijal samo prerađen.

Da ne bi tumačenje opažanja ostalo potpuno na mehaničkom i fizičkom tumačenju, što bi bilo nepotpuno, Vunt se priklonio više hemiji, iznoseći svoje poznato učenje o „stvaralačkoj sintezi". Kao što u hemiji elementi gube svoja elementarna svojstva

kada grade jedinjenja, tako i osećaji kada našom stvaralačkom sintezom grade opažaj, oni se ujedinjuju u novu celinu. Ovakvo shvatanje Vunta označilo je u psihološkoj nauci korak dalje i početak kraja ranijih shvatanja o fenomenu opažanja.

Da je Vuntovo tumačenje opažanja solidno utemeljeno, potvdila su i zapažanja Kristijana Erenfelsa (Ehrenfels, C.W.) (isto, 1988: 193-194). On je, ističući značaj principa *transpozicije* u organizovanju percepcije, našao da će ista melodijska celina biti dobijena iz sasvim drugačijih elemenata i kada je odsvirana u c-dur skali, u b-dur skali ili u bilo kojoj drugoj skali. Dakle, elementi (tonovi) koji je grade su sasvim različiti, a celina je ista. To znači da elementi ne determinišu celinu. Polazeći od ovog principa, Frenfels izvodi tzv. „geštalt princip“, na kome će se kasnije bazirati čitava jedna veoma značajna psihološka škola ili pravac. Po tom principu, primat u opažanju ne pripada elementima, već formi ili obliku koji grade ti elementi. Zapažanje i shvatanje forme je daleko važnije od pojedinačnih elemenata. Uostalom, forma (nem. Gestalt) ili oblik je i ono što prethodi opažanju elemenata i ono što nam se najpre nameće kada nešto posmatramo (isto, 1988).

**„Geštalt“ tumačenje opažanja – percepcije**

Dugo vremena pokušavalo se odgovoriti na pitanje: da li deca opažaju globalno, tj. celinu na uštrb delova, ili analitički, tj. delove na uštrb celine. Na ovo pitanje pokušali su svojim istraživanjima odgovoriti još Šrof (Schroff), tridesetih godina prošlog veka, Hanton (Hunton), Pijaže i drugi još pedesetih godina prošlog veka ( Đ. Krstić i sar., 1969) i mnogi drugi u kasnijim istraživanjima.

Geštaltističko tumačenje opažanja ili percepcije je veoma autentično. Nastale su čak dve varijante ove teorije.

Geštaltistička škola koja se razvila u austrijskom gradu Gracu (Meinong, H. I Benusi, J.) karakteristična je po tome što miri ideje Erenfelsa o primarnosti geštalta i Vuntove ideje o stvaralačkoj sintezi. Prema ovoj varijanti, opažaj se u našoj svesti javlja primarno u celinama koje se organizuju kroz forme. Te forme nastaju nekim aktom ujedinjenja u nama samima. Do ujedinjenja čulnih podataka dolazi akcijom naše svesti ili mentalnom operacijom. Dogodi se da nekada ta akcija ne usledi. Tada opaženi elementi–senzacije ostaju neujedinjeni.

Druga, značajnija, varijanta „geštalta“ pripada Berlinskoj školi, a najviše tumačenju Maksa Verthajmera (von Wertheimer, M.). Verthajmer je svoju teoriju zasnovao na sledećem ogledu. Posmatračima je najpre na slici pokazao jednu vertikalnu liniju. Zatim je tu sliku sklonio i tu istu liniju prikazao na sledećoj slici u horizontalnom položaju. Posmatračima se učinilo da se ta linija iz vertikalnog položaja pomerila u horizontalni položaj i tako pomeranjem formirala jednu sliku koja ima šire značenje od onoga što su te dve linije predstavljale kao pojedinačni elementi. Dakle, ti su se elementi ujedinili u jednu novu formu, sa drugačijim značenjem. Dale su jednu novu celinu. Ovaj fenomen se nije mogao objasniti starim asocijacionističkim ili strukturalističkim shvatanjima opažanja. Zbog toga je Verthajmer tragao za novim objašnjenjima uzroka celovitosti doživljavanja.Tragao je za poreklom „geštalta“. Time je došao do

sledećeg zaključka: opažaj celine nije determinisan unutrašnjim događajima, već rasporedom stimulsa u okolini izvan nas. Postoji nekoliko uslova (zakona) koji dovode do organizacije percepcije i celovitosti u opažanju. To su: blizina, sličnost, zajednička sudbina i dobra forma.

Što se tiče blizine, značajno je da elementi koji su prostorno grupisani, koji su bliži, imaju šansu da se češće doživljavaju kao celine.

Ako nekome predočimo elemente eliminišući blizinu, neki elementi biće opaženi kao celina.

Ako se neki elementi predoče da teže u istom pravcu ili imaju jedinstveno stremljenje (ista im je sudbina), oni će se, opet, opažati kao celina.

Harmonija, ritam ili pregnantnost (četvrti zakon) opet dovode do toga da se nešto opaža kao celina.

Šta u geštaltističkom tumačenju primarnog opažanja celine mogu da znače figura, podloga i pozadina, kao važni uzroci primarnog opažanja celine, a što je značajno i za potpunije razumevanje procesa saznanja, lako razumljiva objašnjenja nalazimo, takođe, kod navedenih autora (P. Ognjenović, 1988; Krstić i sar., 1969). Isti autori ukazuju i na neke zamerke u vezi sa ovakvim tumačenjima uloge čula vida u procesu saznanja. Između ostalog, najveća zamerka teoriji geštalta je ona koja se odnosi na to da je u ovoj teoriji opažanje shvaćeno kao prilično pasivan proces. Posmatrač je pasivan registrator onoga što se događa izvan njega, u geografskom polju.

**Teorija izomorfizma**

Teoriju izomorfizma definisao je Keler. U ovoj teoriji opažanje se objašnjava kroz izomorfne procese dva polja: 1) geografskog polja ili sredine koja nas okružuje i 2) dinamičkog opažajnog polja koje se stvara u nama.

U polju sredine su stimulusi koji deluju na nas.

Za opažanje događaja u sredini bitna su energetska kolebanja – konstelacija stimulusa. Pored toga, stimulusi koje naša čula registruju determinisani su i prostornim i vremenskim rasporedom objekata koje opažamo.

Dinamičko polje (ono koje je u nama) je polje našeg svesnog opažanja. Locirano je u mozgu i ima tri dimenzije za vreme i jednu dimenziju za prostor. Opažanjem nastaju unutrašnji procesi koji imaju isti raspored u prostoru i vremenu kakav imaju i objekti stimulusi u spoljašnjem –geografskom polju. To su procesi hemijske prirode i dešavaju se u sinapsama (nervnim spojevima). Zapravo, medijatorske tečnosti koje se tamo nalaze privremeno menjaju svoj hemijski sastav pod uticajem protoka nervnih impulsa.

Na procese u dinamičkom polju opažanja deluju dve vrste sila: sile restrikcije i sile kohezije. Prve potiču iz čula i one se suprotstavljaju stapanju procesa. Sile kohezije su centralne i one teže da ujedine procese. Deluju po principu ekonomije, težeći da veći broj procesa u dinamičkom polju svedu na jedan jedinstven proces.

Sa aspekta predavanja ili nastave, što je za nas značajno, bitno je da su kohezivne sile dominantne naročito pri kratkotrajnom izlaganju.

**Hebova neurofiziološka teorija**

Ova teorija pokušava da opažanje objasni molekularnom analizom rada nervnih ćelija u mozgu. Heb (Hebb, D.O.) je pošao od kritike naivnog geštaltističkog shvatanja da, na primer, prostorna slika trougla iz geografskog polja ne može da stvori trougao na retini oka i da se ovaj trougao sa retine prenese u projektivne zone mozga. Prostorna slika trougla na retini mora da se, po Hebu, raspršiu vremenskom smislu i tako prenese ka korteksu. To se, ističe Heb, događa tako što se nervne ćelije u mozgu organizuju kroz svoju aktivnost. Time nastaje jedna moždana struktura koja nije to ni u hemijskom, ni u električnom obliku. Ona je rezultat ponovljene ekscitacije određenim putem, dakle, neka vrsta nervnog učenja. Nervne ćelije koje prenose impulse povećavaju svoju efikasnost. To znači da opažanje nije posledica urođene sposobnosti, već naučene diskriminacije. Po Hebu, prilikom opažanja trougla formiraju se nezavisne slike delova tog trougla, a onda pod uticajem nervnog učenja te nezavisne slike se spajaju u temporalnu celinu u smislu jedinstvenog događaja. To je proces dužeg vežbanja, odnosno spajanja na nivou neuronskih veza (slično asocijacijama). Dakle, opažanje forme se uči.

Kasnije je objašnjenju opažanja figura Heb dodao niz saznanja do kojeg su došli drugi istraživači, naročito značajnu ulogu akcije očnih bulbusa.

U tom smilsu Jarbus smatra da „... pokreti očiju odražavaju proces čovekovog mišljenja i zato njihovi zapisi dozvoljavaju, i u izvesnoj meri donošenje suda o mišljenju posmatrača, o mišljenju kojim se sprovodi razgledanje tog ili onog objekta“ (prema: Ognjenović, P., 1988: 219).

Tokom percipiranja oko napravi oko 150 pokreta (trzaja) u sekundiokreti, što se može registrovati samo aparatima. Subjekt toga nije svestan, ali su ti pokreti od velikog značaja za opažanje. Ti pokreti su raznovrsni, zavisno od toga da li su posmatrani objekti u pokretu ili miruju, da li je reč o refleksnim pokretima ili ne, da li je u pitanju skokovit ili *klizajući* pokret itd.

Mišljenje i percipiranje tokom opažanja usmereno je ne samo opažanim objektom i drugim činiocima već i zadacima koje su pre opažanja dobili posmatrači. Isti posmatrači sasvim drugačije opažaju istu sliku kada im se promeni zadatak. Ovo naročito ukazuje na potrebu da posmatranje u nastavi treba usmeravati i odgovarajućim zadacima.

**Aktivaciona teorija** percepcije konstituisala se sredinom XX veka. U njoj su uzeli učešće brojni psiholozi, među kojima su najvažniji glavni predstavnici moskovske psihološke škole kao što su: Leontjev, Galjperin, Zaporožec i, naročito, veliki švajcarski psiholog Žan Pijaže i njegovi sledbenici.

U ovoj teoriji se, nasuprot geštaltističkom shvatanju opažanja kao prilično pasivnog procesa, u kojem posmatrač ostaje kao registrator spoljašnjih zbivanja onoga što se događa izvan njega – u geografskom polju, ide na to da se više objasne unutrašnji procesi. Ne negirajući geštaltističko tumačenje, išlo se više na to da se objasni ono šta se događa na unutrašnjem planu - subjektova reakcija nakon opažanja objekta

u spoljašnjem geografskom polju. Međutim, sva ova objašnjenja, manje ili više, po oceni Ognjenovića (1988: 224) išla su više u prilog potpunijem objašnjenju teorije geštalta nego li njenoj negaciji.

Za ruske autore značajno je što su u procesu opažanja s pravom istakli značaj i motoričkih aktivnosti. Sečenov je mnogo godina ranije pre nego što se konačno konstituisala ova teorja tvrdio da aktivnosti–pokreti očiju dok opažamo imaju odlučujuću ulogu. U tom smislu on kaže: „... ako je reč o konturama i veličini, ili o udaljenosti i međusobnom rasporedu predmeta, motorne reakcije očiju pri posmatranju i ruku pri pipanju – savršeno su jednake po smislu“ (isto, 1988: 224).

Akciona teorija opažanja, s obzirom na to da se opažanjem slika objekta ne može preneti u trodimenzionalnom obliku, ide na to da saznanje prikaže kao delatnost odražavanja (Leontjev). To odražavanje ne biva kao odslikavanje u ogledalu. Odražavanje predmeta iz geografske sredine vrši se tako što se na jednom planu objekt odražava u živoj materiji (u našem oku) i to je fizička osnova saznanja. Na drugom planu bitna je akcija žive materije ka objektima. Mi smo, na primer, zainteresovani za određene objekte iz sredine, pa zbog toga odabiramo informacije i određujemo ih prema svojim potrebama. Upravo ta delatnost čini saznanje. Na ovaj način subjekt nije samo prost primalac spoljašnjih informacija. Akcija subjekta je koren saznanja i to ne samo u pogledu percipiranja već i u pogledu mišljenja i drugih aspekata saznavanja.

Prema aktivističkoj teoriji, odražavanje prirode u misli čoveka „... treba shvatiti ne mrtvo, ne apstraktno, ne bez pokreta, ne bez protivrečnosti, već u večnom procesu pokretanja, nicanju, protvrečnosti i njihovom razrešenju“ (Leontjev).

## Opažanje prostora

U vezi sa opažanjem prostora najveći problem je opažanje dubine. Upravo zbog toga je Heb, kako smo prethodno videli u njegovoj teoriji, smatrao da se nervna akcija pri opažanju svodi na transponovanje primljene spacijalne (prostorne) slike na retini oka u temporalnu (vremensku) sliku da bi se, dalje, prosledila u projektivne zone mozga.

Koliko je ovaj problem složen, poznato nam je i po tome što se problemom doživljaja prostora uduvek bavila i filozofija.

Nativistički pristup naglašava ulogu urođenog (hereditarnog). Kant je naročito uticao na psihologiju shvatanjem da su dimenzije prostor, a često i vreme, urođene ili unapred date, a da se naše individualno iskustvo samo „smešta“ u unapred date koordinate.

Genetičkim pristupom objašnjava se da opažaji prostora i vremena nisu unapred dati, već da se izvode iz iskustva. Takvo tumačenje je naročito podržano u napred izloženom asocijacionističkom i strukturalističkom tumačenju opažanja prostora.

Važna ideja genetičkog pristupa tumačenju opažanja prostora i vremena jeste da se elementarni iskustveni događaji koji ne nose prostorno ili vremensko saopštenje ne mogu stapati u jedinstven događaj. Zbog toga je nužno njihovo ređanje u našem isku-

stvu, jedno pored drugog (simultano), ili jedno iza drugog (sukcesivno). U prvom slučaju dobiće se prostorni doživljaj, a u drugom vremenski. Ova činjenica za nas je vrlo važna kada kod učenika putem demonstracija ili prikazivanja pojedinih nastavnih sredstava želimo izazvati opažanje i doživljaj prostora ili opažanje događaja u vremenu.

**Opažanje treće dimenzije – dubine**

Opažanjem objekata mi posedujemo informacije da su neki bliži, neki dalji, neki jedni pored drugih, da su neki na nejednakom rastojanju itd. Te informacije uvek postoje iako nisu uvek sasvim tačne.

Na pitanje o tome kako nastaju opažaji dubine – sreću se dva odgovora. Jedni tvrde da se opažanje dubine postiže samo čulom vida. Drugi tvrde da to omogućavaju sva parna čula (oči, uši, nos). Međutim, za opažanje dubine značajnije je čulo vida. S obzirom na to da i jednooki ljudi imaju opažaj dubina, opažanje dubine u psihofizici se izlaže na dva polja: monokularno i binokularno opažanje dubine.

**Monokularno opažanje dubine**

Monokularno opažanje dubine dovodi se u vezu sa više činilaca. To su: akomodacija očnog sočiva, veličina slike na mrežnjači, perspektiva, maskiranje, senke i paralaks kretanje.

*Akomodacijom* se očno sočivo ispupčuje gledanjem bliskih, a izdužuje gledanjem udaljenih predmeta, pa se tako preko kinestetičkih informacija dobiju podaci o udaljenosti predmeta.

Zavisno od veličine slike na mrežnjači oka, posmatrani objekt se vidi u većim ili manjim dimenzijama. Međutim, tu važnu ulogu ima i iskustvo, što znači da je veličina slike pouzdan oslonac samo ako se ima iskustvo o veličini posmatranog predmeta. Kada dete nešto vidi prvi put, onda je procena veličine veoma nepouzdana. Samo ako dete podstaknemo da novinu uporedi sa nečim poznatim, onda će opažanje veličine biti prilično tačno.

Fenomen *perspektive* deluje na tri načina: kao linearna perspektiva, perspektiva detalja i perspektiva boje.

Linearna perspektiva je osobenost vidnog polja da sve linije teže da se na horizontu u jednoj tački spoje kao kada posmatramo prugu i imamo opažaj da su se obe šine na horizontu spojile.

Perspektiva detalja je osbenost vizuelne slike da se na bližim objektima zapaža više detalja nego na udaljenim objektima.

Perspektiva boja je osobenost vidnog polja koja znači promenu nijanse boje objekta na većoj udaljenosti jer se između oka i objekta nalazi deblji sloj vazduha. Zbog toga predmeti u daljini izgledaju manje zasićene boje, više sa plavo-sivom primesom.

*Maskiranje* je opažanje predmeta u daljini na način kao da se delimično preklapaju. To je značajan činilac opažanja dubine.

*Senke* se pojavljuju na dva načina: bačena senka i vezana senka objekta. Bačenu senku objekta opažamo tako što vidimo da jedan objekt baca senku na pozadinu

ili drugi predmet, pa to značajno govori o dubini. Vezana senka je na objektu i to nas informiše o njegovoj reljefnosti ili teksturi.

*Paralaks kretanje* kao opažaj dubine imamo tako što se kretanjem posmatrača dobije privid da se bliži i dalji objekti ne pomeraju jednako. Čini nam se da se bliži objekti više pomeraju.

**Binokularno opažanje dubine**

Binokularno opažanje dubine karakteriše konvergencija očnih bulbusa, nastajanje dvostrukih slika i nastajanje disparatnih slka.

*Konvergencija* je usmeravanje očnih bulbusa tako da se njihove optičke ose seku u jednoj tački na površini posmatranog predmeta. Međutim, konvergencija je značajna samo za dobijanje informacija o udaljenosti bliskih predmeta – do 18 metara. Kada se posmatraju udljeniji predmeti, onda su optičke ose paralelne

*Dvostruke slike* nastaju zavisno od toga da li je reč o prenošenju slika iz očiju ukrštenim ili neukrštenim temporalnim vlaknima u vidna polja korteksa.

*Disparatne slke* su delimično različite na jednom i na drugom oku. To se javlja usled razmaknutosti očiju i usled blizine posmatranog objekta. Ukoliko je posmatrani objekt bliži, utoliko su slike disparatnije (različitije). Slike sa oba oka se prenose na odgovarajuća mesta u korteksu na obradu – pošto one nisu iste, to se uzima kao najznačajniji argument opažanja dubine ili treće dimenzije.

## Opažanje vremena

Napred smo videli da se filozofska tumačenja opažanja vremena nativistički povezuju sa nečim što je čoveku prirođeno i unapred dato kao opšteljudsko svojstvo.

U novijim shvatanjima ističu se sledeći činioci: sled, interval i psihičko „sad“.

Kada se pojave opažaju različito pa se zbog toga ne mogu stopiti, nužno je da se te pojave slede.

Interval je praznina između dva događaja koje im omogućava razgraničavanje. Praznina je prazan događaj, tj. ništa se ne dešava, pa se to doživljava kao neizmerno dug vremenski period.

Psihičko „sad“ je pravi opažaj vremena. To je trajanje upravo ovog tenutka. Prema nekim procenama taj trenutak ima vrednost od 1/5 sekunde do 5 sekundi. To se identifikuje i sa operativnom kratkotrajnom memorijom.

P. Ognjenović (1988: 235) ukazuje na opštu karakteristiku živih bića da se ponašaju zavisno od određenih vremenskih perioda. To je, na primer, primetno na biljkama s obzirom na to kada se rascvetavaju. U organizmu se vreme najbolje „očitava“ metabolički. Još bolje se doživljava vreme cirkadijalnim ritmom (circa dies – približno za dan). Smena budnosti i sna je najkrupnija promena tokom dana. Deca, na primer, najbolji doživljaj vremena imaju kada se osvrću na cirkadijalne promene, na svoje aktivnosti u budnom stanju i uočavanjem promena u okolini. Na taj način lakše shva-

taju i vremenske relacije (pre – sada – posle; juče – danas – sutra; opažanje trajanja određenih procesa ili stanja itd.).

## Opažanje pokreta

U vezi sa opažanjem pokreta treba istaći da subjekt nije u stanju da svaki pokret opazi i registruje. Neki pokreti su suviše mali, neki suviše brzi, a neki suviše spori da bi ih naša čula opazila. Neki realno postojeći pokreti se zaista opažaju, a o nekim pokretima se samo stvara iluzija (na primer, prikazivanjem filma 24 projektovane statične slike u sekundi sa minimalnim ili jedva primetnim razlikama opažaju se kao pokret). U stvari, oko nije sposobno da opazi toliko minimalne razlike među projektovanim slikama pa se dobije iluzija kretanja. Zbog toga nije slučajno što se film naziva „umetnost iluzije". Planeta Zemlja se okreće oko sunca i oko sebe, a mi to direktno ne opažamo, već samo na osnovu posledica njene evolucije i rotacije. Nezavisno od svega toga, one pokrete (predmeta, životinja, biljaka, ljudi i sl.) od značaja za prilagođavanje sredini – čovek dobro opaža. U vezi s opažanjem tih pokreta treba teeorijski razumeti nekoliko pojava koje ovde navodimo.

*Stroboskopsko kretanje* je pojava da se izlaganjem statičkih slika u dobrom vremenskom sledu opaža kao kretanje (Talbotov zakon). To se doživljava kao pokret jednog objekta, a ne naizmenično izlaganje pojedinih slika (slučaj filma). Na istom principu rade i reklame sa sijalicama koje se naizmenično pale i gase.

*Indukovani pokret* je pojava loše interpretacije pokreta. To imamo npr. kada pratimo kretanje oblaka preko meseca. Ima se utisak da oblaci stoje, a da se mesec kreće. U geštaltističkom smislu uvek se prati sudbina figure, pa se zbog toga dobije određen kvalitet opažanja (Ognjenović, P., 1988: 237).

## Činioci opažanja

### Fiziološki činioci opažanja

Na fiziološke činioce opažanja skrenuo je pažnju još Kurt Levin (Lewin, K.) svojim eksperimentom sa studentima. Jedna grupa studenata je duže vreme gladovala, a druga nije. Kada je obema grupama prikazivao raznovrsne i nedovoljno jasne slike, grupi gladnih studenata najviše su se priviđale kifle, salame, perece i druga jela, dok odgovori kontrolne grupe (ona koja nije gladovala) nisu bili ni po čemu karakteristični.

U fiziološke činioce opažanja spadaju i stanja kao što su: umor, svežina, stanje zdravlja i sl. Svaki od ovih činilaca ima uticaja na kvalitet opažanja.

### Socijalni činioci opažanja

O tome da je naša svestu duboko determinisana društvenom sredinom dokumentovano su pokazali predstavnici marksističke filozofske orijentacije XIX veka.

Kasnije su to potvrdila i brojna istraživanja u modernoj socijalnoj psihologiji. Evo primera za to.

Bruner i Gudman (Bruner, J.S., Goodman, C.C.), po navodima P. Ognjenovića (1988), nalaze da siromašna deca u odnosu na bogatiju decu preuveličavaju dimenzije kovanih novčanica.

Neka istraživanja, u kojima su korišćene projektivne tehnike, pokazala su da se brojni jezički ili drugi simboli tumače različito s obzirom na kulturne razlike.

## Unutrašnji činioci opažanja

U opažanju, pored spoljašnjih konstelacionih faktora koji deluju na naša čula, značajni su i unutrašnji faktori koji deluju iz jedinke koja opaža. Oni, takođe, organizuju i usmeravaju opažanje. Među unutrašnjim činiocima opažanja značajni su: iskustvo, emotivni stav, motivacija, interesi i socijalni stav.

*Iskustvo* utiče na opažanja posredno ili neposredno. Posredno utiče tako da neke nove stvari težimo videti i dati im smisao već viđenog. Ovaj vid iskustva deluje i kada je u pitanju opažanje prostora, vremena, veličine i drugih kvaliteta. Neposredno iskustvo deluje tako što ono što je neposredno prethodilo u našoj svesti deluje tako da determiniše opažanje.Tako, na primer, ako smo o nečemu govorili pre nego što nešto percipiramo, događa se da u prikazima vidimo više ili manje i ono o čemu je malo pre bilo reči.

Neposredno iskustvo (na primer, ranije naučeno u nastavi) utiče na brzinu uspostavljanja smisla. Isto tako, neposredno iskustvo deluje i na brzinu uspostavljanja asocijativnih veza.

*Emotivni stav* deluje tako što trajnija emotivna opredeljenja utiču na naše opažanje. Na primer, ako nam je neko drag, mi manje zapažamo njegove greške jer smo manje prema toj osobi kritični.

*Motivacija i interes* najlakše se primećuju u izjavama različito motivisanih svedoka. U istom smislu se može tumačiti i različito razumevanje jednog te istog termina osoba različite profesije. Ako je reč o korenu, biolog će misliti na biljni koren, lingvista na koren reči, stomatolog na koren zuba, matematičar na kvadratni koren. Svako premo svome pozivu.

*Socijalni stav* na opažanje deluje po više osnova. Na opažanje fizičkih pojava može na primer delovati grupa, pa se individualni opažaj povinuje opažanju grupe. Sličan je slučaj i kod estetskog ili etičkog procenjivanja. Na opažanje mogu delovati nacionalne ili rasne predrasude. U tom smislu Razran (Razran, G.H.S.) je primetio da su devojke sa fotografija ocenjivane mnogo višim rangom lepote kada se nije znalo njihovo nacionalno poreklo, nego li kada je procenjivačima bilo poznato njihovo jevrejsko poreklo.

Na kraju valja istaći i to da kada je u pitanju čulo vida, sa aspekta njegove uloge u procesu saznanja, treba imati u vidu i moguće ogranske ili funkcionalne poremećaje.

Tu spadaju: smetnje oštrine vida (kratkovidost, dalekvidost i astigmatizam), razrokost (strabizam), minimalni vid ili slepilo (kada dete na boljem oku, sa korekcionim staklom, ima ostatak vida oštrine od 0,05 i manje od toga (Janković, P., Erakovioć, T., 2008), daltonizam, noćno slepilo i druge poremećaje vida.

## Implikacije iznetog u na proces saznanja u nastavi

Svako od navedenih teorijskih shvatanja, na adekvatan način primenjeno u vidu razičitih didaktičko-metodičkih rešenja u pogledu stvaranja uslova za sticanje čulnog iskustva u procesu saznanja ili nastave, može da učenje učini bitno efikasnim. Posebno kada se ima u vidu sledeće:

- Funkcije vidnog aparata moraju biti neoštećene ili, u protivnom, oštećenja je moguće nadomestiti primenom odgovarajućih nastavnih sredstava, dodeljivanjem odgovarajućeg radnog mesta učeniku umanjenog vida ili nastojanjem da se takav učenik koristi odgovarajućim optičkim aparatima za popravljanje vida.
- U periodu ranog rasta i razvoja deteta čulno opažanje ima odlučujuću ulogu u procesu saznanja, dok u fazi razvijenog apstraktnog mišljenja čulna opažanja, pa i vid, moraju biti više u funkciji pokretanja misaonih i drugih aktivnosti koje vode ka formiranju tačnih pojmova i složenijih misaonih konstrukcija. To znači da se na ranim uzrastima detetu mora omogućiti što više (neposrednog ili posredovanog) čulnog iskustva, a kasnije takva iskustva najviše se mogu koristiti za pokretanje mišljenja (analiza, sinteza, upoređivanje, razlikovanje, poistovećivanje, konzervacija i sl.).
- Čulo vida nema samo značajnu funkciju u procesu saznanja. Sposbnost viđenja je i najznačajnija pretpostavka za razvoj važnijih intelektualnih sposobnosti i veština, među kojima su najvažnije čitanje, likovno izražavanje, stvaranje u predmetnoj realnosti i sl. Dakle, dok čulom vida najpre saznajemo, kasnije na osnovi sposobnosti viđenja gradimo još složenije funkcije i sposobnosti saznavanja.
- Najveći broj kvaliteta opažamo i razlikujemo čulom vida. To su: boja, svetlost, oblik, veličina, udaljenost, pravac i brzina kretanja.
- Opažanje ili percepcija čulom vida u svakom napred prezentovanom teorijskom tumačenju ima značajnu saznajnu funkciju, nezavisno od toga da li se celokupno saznanje svodi samo na čulnu osnovu (senzualizam), na senzacije koje se spajaju u celine (asocijativizam) ili na strukture kao posebne forme svesti, u kojima se percepcija smatra jednom od najvažnijih takvih strukturta (strukturalizam).
- Geštaltistička shvatanja o tome da se celina opažanja gradi od pojedinih elemenata i da je kvalitet celine zavisan od kvaliteta opažanja pojedinih

elemenata (pri čemu je svakako značajno i pravilno razrešenje pitanja kao što su: sličnost, blizina, zajedničke sudbine i forme tih elemenata) su veoma značajna. Međutim, nezavisno od toga što ova teorija veoma dobro upućuje svakog nastavnika na to kako da se nešto pred učenicima pokazuje i sa njihove strane posmatra, nije na odmet ni kritička primedba geštaltistima da u procesu opažanja i posmatranja učenik ne može ostati pasivan. Dakle, učenika u procesu posmatranja i pokazivanja moramo pokretati na raznovrsne aktivnosti (to činimo pitanjima, postavljanjem zadataka za posmatranje, poređenjem, skretanjem pažnje na bitno, držimo se određenog redosleda događaja i sl.).

- Sa aspekta teorije izomorfizma za kvalitet opažanja značajno je to kako je uređeno tzv. geografsko polje, tj. kakav je prostorni i vremenski raspored predmeta koje učenik treba da opaža, tim pre što i unutrašnji procesi koji se dešavaju pod uticajem opažanja, a koji se događaju u nervnim spojevima moždane kore, imaju prostorni i vremenski raspored sličan rasporedu predmeta u geografskom polju.
- U vezi sa prethodnim, a kada je reč o saznanju u nastavi, treba da se ima u vidu i to da kvalitet opažanja ima pozitivan odraz na proces saznanja, odnosno na formiranje pojmova, kao i na razvoj sposobnosti opažanja. Dakle, reč je o tome da se sposobnost opažanja može učiti i vežbati i tako najveći stepen kvaliteta dostići u spajanju posmatranja i mišljenja (Jarbus).
- Dalje, iz prethodna dva stava proizilazi i neophodnost da se u nastavi drži pod kontrolom nastavnika ne samo ono što se događa u geografskom polju (prostor, vreme, objekti) već, možda više, i ono što se u glavi učenika događa (na primer, reakcije, aktivnosti podstaknute opažanjem, izazvana interesovanja, pokrenute potrebe, akcije i sl.).
- Napred izneto o opažanju prostora i vremena nastavnika bi trebalo da se u metodičkom smislu razume tako da percipiranje određenih nastavnih sredstava može da bude sukcesivno (istovremeno) ili simultano (jedno za drugim). U prvom slučaju lako će se ostvariti prostorni, a u drugom vremenski doživljaj.
- Kada je potrebno da se opazi dubina, tada se prvenstveno treba osloniti na opažanje putem čula vida, dok ostala čula u tome nemaju veći značaj.
- Ako želimo da učenici zapaze više detalja, onda im se slike moraju predočiti sa veće blizine.
- Kada je u pitanju opažanje i doživljaj vremena, što je za mlađe učenike veliki problem, posebno kada se radi o istorijskom vremenu, metodički je preporučljivo da se ima najpre u vidu psihičko „sad“ jer je to prvi opažaj vremena. Dakle, reč je o tome da se najpre pokaže i razume ono što se u ovom trenutku događa. Tek nakon toga, tj. polazeći od „sad“, možemo se kretati unazad ili unapred (juče – sutra), ali ne toliko daleko izvan iskustva učenika. Metodički gledano, preporučljivo je, kada su u pitanju deca, i me-

taboličko opažanje vremena, na osnovu onoga što se događa u njihovom organizmu. Isto tako, u tom smislu može da bude značajno i ono što se događa u jednom danu, promene u okolini ili opažanje trajanja određenih procesa.

– Kada je reč o opažanju pokreta, takođe je izvesno da treba ići najpre na ono što je u neposrednom iskustvu učenika, a kada su u pitanju složenija kretanja (na primer, kruženje ili okretanje zemlje), tada se oslanjamo na uočavanje posledica (kao što su smena godišnjih doba ili smena dana i noći), ali za to je porebno i da mišljenje deteta dostigne određeni razvojni nivo.
– Na kvalitet opažanja, pored navedenog, utiče i opšte zdravstveno stanje (umor i svežina), socijalni činioci (kada, na primer, siromašna deca kovanu novčanicu crtaju u mnogo većim dimenzijama od dece iz bogatijih društvenih slojeva), kao i unutrašnji činioce kao što su: iskustvo, motivacija, interesovanja i socijalni stavovi.

## Napomene

1 Pri tome Pijaže je naročito mislio na sposbnost interakcije subjekta u odnosu na predmete, kooperacije između vršnjaka, na misaone aktivnosti deteta koje saznaje i na neophodnost da subjekt koji saznanje poseduje određene strukture koje mu omogućavaju da asimiluje ili primi određene informacije. U smislu potrebe savremenijeg shvatanja značaja očiglednosti ili čulnih opažanja u procesu saznanja (nastavi) istaknuti ruski pedagog V.V. Davidov će pridružiti svoj stav o naročitom značaju specifičnih aktivnosti koje se imaju obaviti sa predmetima kako bi se na osnovu toga javili sadržaji budućih pojmova ( Vilotijević, M., 1999).

2 Nisu svetska čuda samo egipatske piramide, Semiramidini vrtovi, Kolos na Rodosu, Svetionik Faros i druga. Za jednu devojčicu koja je pisala školski rad na istu temu značajnija svetska čuda bila su sledeća: 1. **videti**, 2. **čuti**, 3. **dodirnuti**, 4. **okusiti**, 5. **osetiti**, 6. **smejati se** i 7. **voleti** (http://zivot je lijep.blog.hr). Najveće među njima i, naravno, prvo u rangu je čudo viđenja. Možda je ova devojčica u pravu jer antička čuda ne bi bila čuda kada ih ne bi mogli videti.

3 Različite aspekte i najvažnije rezultate istraživanja u polju čula i čulne osetljivosti (na primer, gde su mesta čulnih nadražaja – pragova, kako se mere funkcije čula vida, kada i pod kojim uslovima dolazi do razvoja sposobnosti opažanja i dr.), kao i metodološka pitanja na kojima su ta istraživanja temeljena, u vremenu kada se tome posvećivala naročita pažnja, najviše nalazimo u poznatom delu, prevedenom na naš jezik sa engleskog, pod nazivom Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja (Krstić i sar. – priređ., 1969). Što se tiče relativno novijih domaćih izvora (u oblasti psihofizike) u kojima se iznose i obrazlažu najprihvatljivije teorije vida, a na osnovu kojih se najbolje može razumeti uloga ovog čula u procesu saznanja, treba imati prvenstveno u vidu poznato delo P. Ognjenovića (1988) objavljeno pod nazivom Percepcija.

## Literatura - izvori

Janković, A. (2008-a). *Efikasnost učenja primenom različitih modela očigledne nastave u predmetu poznavanje prirode,* neobjavljen magistarski rad, Sombor: Pedagoški fakultet.

Janković, A. (2008-b). Pedagoška efikasnost nastave igranjem uloga ili scenskom komunikacijom. *Norma*, 1–2, 135–146.

Janković, P., Eraković, T. (2008). *Pedagogija dece sa posebnim potrebama*, Novi Sad: Gradska biblioteka.

Krstić, Đ. i sar. – priređ. (1969). *Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja*, Beograd: Vuk Karadžić.
Ognjenovioć, P. (1988). *Percepcija*, Beograd: Biblioteka „Psihološki priručnici".
*Oxford Školska enciklopedija 10,* Beograd: Knjiga-komerc, 2008.
*Pedagoška enciklopedija 1*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Pestaloci, H. (1946). *Kako Gertruda uči svoju decu*, Beograd: Prosveta.
Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja,* Beograd: Nolit.
Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2*, Beograd: Učiteljski fakultet.
http://zivot je lijep.blog.hr. očitano 15.I 2008.

**Summary:** The starting-point in life of every human being and his ability to gain knowledge depend on sensory experience. Throughout the ancient times until scholasticism, sensory experience had been regarded the most important issue in cognitive processes. Scientific thought of the new era re-examined the role that objectivism played in the process of cognition and found that it was but a starting-point for the development of thinking and abstract learning.
The particular problem presented in this paper is the phenomenon of eyesight. At the same time we discuss certain theories about perception of shapes, time and space. In the light of different theories, we examined the role which sensory experience and objectivism played in the process of learning and teaching with the final aim to determine possible implications in contemporary teaching practice.
**Key words:** eyesight, theory of eyesight and visual perception, conditions for the correct vision, knowledge and teaching.

**ВИОЛЕТА ПЕТКОВИЋ**
Педагошки завод Војводине
Нови Сад

**СТРУЧНИ РАД**
**PROFESSIONAL PAPER**
UDK: 376
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.69-76

# ШКОЛА У ИНКЛУЗИВНОМ КОНТЕКСТУ

**Резиме:** Бављење темом инклузије у образовању или инклузивним образовним системом, подразумева подробније објашњење термина који су уско везани за ту терминологију и у честој су употреби. У тексту је сачињен осврт на примењивост инклузивне филозофије на школски контекст у циљу што бољег разумевања и спремности васпитно-образовних установа на безболније прилагођавање условима који важе за инклузивну школу и наставу. У инклузивној настави прихваћени су и оптимално укључени ученици не узимајући у обзир њихову психофизичку развијеност (даровити и просечни ученици, деца са сметњама у учењу, деца са инвалидитетом и сл.), расну, етичку, лингвистичку или било коју другу припадност и одређење. Различитост се користи као могућност за још кавалитетнији процес у учењу, где се даје значај стимулацији развојних потенцијала личности.
Инклузивна настава је одређена условима развоја ширег друштвеног контекста вредности, економске развијености, инклузивне свести, демократичности, равноправности, социјалне солидарности, политичке воље и утицаја породице.
**Кључне речи:** инклузија, инклузивна настава, деца са посебним потребама, равноправно учешће, једнака права

Инклузија је филозофија заснована на поставкама да свако има једанка права и могућности. Инклузивно образовање подразумева живот детета у породици без обзира на сметње у развоју, могућност похађања редовне школе, пуну подршка службе у локалној заједници уз подстицање видљивости све деце. То је процес који подразумева развијену свест друштва о једнаким правима, могућностима и обавезама сваког човека. Огледа се у спремности постојећих и нових кадрова да се усавршавају и образују за извођење и праћење рада и развоја сваког детета, процењивања степена способности ученика, а не праћења онеспособљености. У ширем смислу, инклузивно образовање се односи на праксу укључи-

вања свих ученика – без обзира на таленат, потешкоћу, социо-економску позадину, или порекло – у редовне школе и разреде где је могуће одговорити на све њихове индивидуалне потребе (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000). Реч је о образовном систему који је отворен и ставља акценат на уочавање појединачних потенцијала које поседују и доносе у школу сва деца.

У инклузивној настави прихваћени су и оптимално укључени ученици не узимајући у обзир њихову психофизичку развијеност (даровити и просечни ученици, деца са сметњама у учењу, деца са инвалидитетом и сл.), расну, етичку, лингвистичку или било коју другу припадност и одређење. Различитост се користи као могућност за још квалитетнији процес у учењу, где се даје значај стимулацији развојних потенцијала личности. Инклузивна настава је одређена условима развоја ширег друштвеног контекста вредности, економске развијености, инклузивне свести, демократичности, равноправности, социјалне солидарности, политичке воље и утицаја породице.

Основе за указивање значаја инклузивног образовања налазимо у ратификованим и потписаним међународним и домаћим документима. Најзначајнији међу њима (за промовисање прихватања све деце) су *Универзална декларација о људским правима* (1948), *Конвенција УН о правима детета* (1989), *Сопштење из Саламенке* (1994), *Стандардна правила УН о изједначавању могућности за ометену децу* (1993), *Светски форум образовања за све* (2000), *Миленијумска декларација* (2002), *Конвенција УН о правима ометених особа* (2006) и др. Од домаћих докумената за школски инклузивни контекст значајни су: *Закон о основама система образовања и васпитања* (2003), *Стратегија за смањење сиромаштва* (2003), *Национални план акције за децу* (2004), *Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005–2010* (2005), *Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом* (2006) и др. Универзалном декларацијом о људским правима (1948) донета је одлука да сваки појединац има право на образовање:

*Свако дете има право на образовање и мора му се пружити прилика да постигне и одржава прихватљив ниво учења за њега. Редовне школе са оваквом климом су најефикаснији начин сузбијања дискриминаторских ставова, креирања отворених заједница, изградње инклузивног друштва и остваривања образовања за све и тиме се обезбеђује ефикасније образовање*. (UNESCO, 1994: vii, par.2)

Изјава је прихваћена у јуну 1994. године од стране представника 92 земље и 25 међународних организација. Значајно је да се односи на унапређење ефикасности целокупног образовног система следећим тачкама:

1. свако дете има темељно право на образовање и мора му се пружити прилика да постигне и одржава један прихватљив ниво учења;
2. свако дете има јединствене карактеристике, интересе, способности и потребе за учењем;
3. образовни системи би требало да буду планирани и образовни програми имплементирани тако да воде рачуна о широкој разноликости ових карактеристика и потреба;

4. деца са посебним образовним потребама морају имати приступ редовним школама, које би им биле прилагођене путем одговарајућих педагошких мера;
5. редовне школе са оваквом инклузивном оријентацијом су најефикаснији начини сузбијања дискриминаторских ставова, креирања отворених заједница, изградње инклузивног друштва и остваривања образовања за све.

Школе обезбеђују ефикасније образовање за већину деце и унапређују ефикасност и исплативост целокупног образовног система.

Поред горе наведених пет тачака, за потпуније разумевање, односно дефинисање инклузивног образовања, неопходно је опширније појаснити на шта се и на кога односи термин *деца са посебним потребама*.

## Терминолошко одређење и употреба термина

У стручној литератури и домаћем законодавству могу се наћи различите дефиниције и категорије посебних образовних потреба. Тако је веома коришћен термин деца ометена у развоју, где се савршено јасно даје до знања да се односи на одређену врсту и степен ометености, поремећај у психичком или физичком развоју. Видљиво је такође, да је овај појам коришћен и у *Одлуци о критеријумима за разврставање деце ометене у развоју и начину рада комисија за преглед деце ометене у развоју* (1986), како би се категоризовала стања у зависности од тога да ли је дете: телесно инвалидно, слепо и слабовидо, глуво и наглуво, лако, умерено, теже и тешко ометено или пак, вишеструко ометено у развоју. Појам дете са сметњама у развоју користи се за ближе одређење деце код којих постоје сметње или поремећаји као што су: телесне сметње (телесни недостаци и деформитети), сензорне сметње (вид и слух), неуролошки и неуромишићни поремећаји локомоције и слична хронична обољења, сметње у сазнајном развоју, поремећаји говора и моторике, социјални и емоционални поремећаји у понашању. Сметње обично указују на мање видљиве, недијагностификоване класификације за које се верује да су само пролазног карактера.

Термин деца са посебним потребама користи се за јасније одређење деце којој је потребна посебна друштвена подршка и која без помоћи не могу достићи жељени ниво функционисања и развоја (физичког, интелектуалног или социјалног нивоа). Уобичајно је да се употребљава код ближег одређења сметњи или стања:

– за злостављану децу,
– за децу ометену у телесном, менталном или сензорном развоју;
– за децу на дужем болничком лечењу;
– за прогнану, избеглу и расељену децу;
– за децу из друштвено депримираних средина;

– за децу са поремећајем у понашању, са емоционалним сметњама;
– за надарену децу.

Под термином деца се подразумевају сва деца: са сметњама и потешкоћама у развоју, надарена деца, деца са улице, деца из језичких, етничких или религијских мањина, из других подручја или група које су у неповољнијем положају или су маргинализовани, деца која раде (UNESCO, 1994, члан 3). По Квабешкој класификацији настајања ситуације хендикепа (1989, 1999), потиснути термин хендикеп поново се актуализује са значењским односом који настаје у интеракцији особе и средине. Садржана ралативно сложена и обимна класификација разликује основне чиниоце спољашњег или унутрашњег ризика и чиниоце капацитета који су на страни друштвене средине, док су олакшавајући и отежавајући чиниоци у интеракцији са капацитетима особе и усмеравају на степен хендикепа. Видљиво је да се прецизном идентификацијом неопходних друштвених потреба умањује степен хендикепа, а тиме и омогућава лакше функционисање особе.

## Начини дефинисања појма инклузивна школа

„Инклузивна школа је место где свако припада, где је свако прихваћен, подржан од стране вршњака и других чланова школске заједнице како би се ишло у сусрет његовим образовним потребама“ (Stainback & Stainback, 1990: 54).

„У најширем смислу речи, инклузивно образовање се односи на праксу укључивања свих ученика (без обзира на таленат, потешкоћу, социо-економску позадину или порекло) у редовне школе и разреде где је могуће одговорити на све њихове индивидуалне потребе“ (Stainback & Stainback, 1990: 172).

„Инклузија је процес, а не место. Једна особа не може бити одговорна за функционисање инклузије, она захтева групни напор. Процес инклузије мора бити прилагођен како би се изашло у сусрет потребама сваког детета као и њиховим захтевима“ (Quick Notes, 1997: 41).

„Инклузија је термин којим се изражава спремност да се свако дете образује што је могуће оптималније у школи или разреду који би похађао. То подразумева приближавање служби за подршку детету, а не одвођење детета у такве службе“ (Shultz-Stout, 2001: 163).

„Инклузивно образовање је усмерено на обезбеђивање приступа свој деци одговарајућим, релевантним, доступним и продуктивним образовањем у оквиру њихове заједнице. Ово образовање почиње у породичном дому и укључује формалне, неформалне и све облике образовних иницијатива у заједници“ ( Stubbs, 1998: 70).

„Бити са другим...То је начин на који носимо различитост“ (Forest & Pearpoint, 1992: 190).

„Инклузивна школа је организација која решава проблем различитости заједничким циљем, која наглашава учење за све ученике“ (Rouse & Florian, 1996: 97).

„Бити равноправни члан једног разреда, годишта у својој школи, радити исте лекције као и други ученици и недостајати им када нисте тамо. Такође, имати пријатеље са којима ћете проводити време и изван школе“(Hall, 1996:163).

„Принципи који омогућавају ученику са тешкоћама у развоју да види себе као уваженог члана школске заједнице“(Uditsky, 1993: 72).

„Инклузивна школа обезбеђује ученицима курикулум на посебан организациони начин, који се разликује од оног курикулума у школама које искључују одређене ученике из њихових редовних разреда“ (Ballard, 1995: 38).

„Повећање учешћа и смањивање искључености из основних токова друштвених дешавања“ (Potts, 1997: 111).

„Инклузивна школа је она у којој су прихваћена сва деца“ (Thomas, 1997:69)

„Инклузија није само скуп стратегија или тема везаних за место. Инклузија се тиче припадања заједници–групи пријатеља, школској заједници, или комшилуку“ (Allen & Shwartz, 2001: 154).

## Ближе одређење инклузивног образовања

О инклузивном образовању говори се као о концепту, покрету, теорији, филозофији или о образовној политици и пракси. Како истиче Су Стабс (Stabbs, 1998), образовна инклузија је стратегија чији је крајњи циљ унапређење инклузивног друштва у коме се даје могућност свој деци и одраслима (без обзира на пол, узраст, способности које поседују, етничку и верску припадност, сексуално опредељење, потешкоће које поседују, потешкоће које имају због болести и др.) да у њему доприносе и учествују. Образовна инклузија је само један аспект социјалне инклузије.

Развој инклузивне наставе у школи започиње активним приступом наставника за извођење такве врсте наставе. Неопходно је, поред упознавања теоријских основа инклузивне наставе радити и на проширивању професионалних компетенција наставника на следећим пољима методолошке оспособљености: идентификација нивоа и структуре знања, развојних карактеристика и других индивидуалних разлика ученика и развијање, имплементација и евалуација програма индивуализованог учења и модела инклузивне наставе – креирања индивидуалних образовних планова и програма.

Примењивост обуке наставника могуће је мерити током три инструктивна циклуса ( Илић, 2009) . По Илићу, у првом циклусу наставници се оспособљавају за избор и израду мерних инструмената (тестова нивоа и структуре знања, способности учења, мотивације, плана посматрања, скала процене, упитника и сл.) и припремају се за њихову примену код најмање успешног ученика, код просечног и најбољег ученика. Израђени инструмент се примењује у једном одељењу до следећег циклуса обуке наставника, када је и пожељно приказати постигнућа. Други циклус одређен је за наставничко развијање профила ученика (од најслабијег до најбољег), где су

значајне развојне карактеристике, интересовања, школски успех, ниво и структура знања и посебне образовне потребе. На основу добијених профила израђују се индивидуални образовни планови (у даљем тексту ИОП). Реч је о документу који се креира за свако дете понаособ, за које се може оправдано претпоставити да има посебне образовне потребе, али и за дете које не показује очекивани напредак у школи. Индивидуални образовни план укључује области из академских и неакадемских знања, вештине и умења засноване на тренутном стању функционисања детета. На основу приказаног предлажу се облици и врсте подршке детету у школи и код куће, где се укључују сви чланови тима (од педагога, психолога, учитеља, наставника до родитеља). ИОП омогућава стварање услова у одељењу и школи да свако дете буде прихваћено и уважено. Многе школе у свету у свом раду користе индивидуалне образовне планове како би подигле ниво постигнућа ученика из одређених области и предмета. Може се индивидуални образовни план схватити и као уговор међу учесницима који партиципирају и помажу у процесу образовања. Структурално је подељен на теме и области које покрива. Поред основних, личних података о детету, садржи: опис тренутног функционисања детета, индивидуалне карактеристике, области у којима је потребна подршка, циљеве којима се тежи, облике, типове, нивое, садржај, учесталост подршке, структуру тима, место реализације, начин праћења и вредновања постављених циљева и временски оквир за реализацију. Трећи циклус обуке може се наменити изради профила одређеног одељења и креирању микроплана одабраних модела инклузивне наставе.

Економски разлози постојања само редовних школа садржани су у чињеници да је исплативије да се образују деца у универзалним, редовним основним школама, без посебне изградње тзв. специјалног образовања и специјалних школа. Социјални аспект за инклузивно образовање је усредсређен на изградњу позитивних ставова уколико је реч о заједничком образовању и стварању основе за друштво у коме су разлике међу људима природне, а уједно доприносе богатству сваке заједнице. Упркос бројним препрекама, експанзија покрета за инклузију у широј образовној рефоми у већини земаља недвосмислено говори да ће се школе и друштво у будућности мењати у правцу повећања инклузивне политике и праксе. Брзина и успех тих промена, свакако зависи од више фактора.

Успешна инклузивна школа једино је применљива и могућа уколико се активирају сви актери у друштвеној ужој и широј заједници на идентификацији и смањењу препрека за укључивање све деце у редовни васпитно-образовни систем.

## Литература

Allen, K. & Schwartz, I.S. (2001). The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education. *Delmar,* 12, 45-78.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. у Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (eds.), *Towards Inclusive Schools* (стр. 78-95). London: David Fulton.

Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). Putting All Kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50, 26-31.

Hall, J. (1996). Integration, inclusion, What Does It All Mean? y O'Kane, C.J I Goldbart, J. (ur.). *Whose Choise? Contentious Issues for Those Working with People with Learning Difficulties*. London: David Fulton.

Karagiannis,A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. u Stainback, W. Stainback, S. (eds.), *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore (стр. 89-180). London: Brookes Publishing Co.

Potts, P. (1997). Developing a Collaborative Approach to the Study of Inclusive Education in More Than One Country. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt.

Notes Q. (1997). Inclusion Resources for Early Childhood Professionals University of North Carolina. Carrboro: FPG Child Development Center.

Stainback, W & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.

Thomas, G. (1997). Inclusive School For an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 103-7.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: the Canadian experience.u Slee, R. (eds.). *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration* (стр. 68-95). London: Falmer Press.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

United Nations (1993). *Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability*. New York: UN.

Илић, М. (2009). Образовно васпитни ефекти инклузивне наставе, *Педагогија*, 64, број 1, 97 – 111.

**Summary:** In order to discuss the issues related to inclusion in education or to the inclusive education system we should first highlight and explain the terms commonly associated with and used in this context. This paper offers a review on inclusion philosophy and its applicability into the school context in order that schools can better understand and become ready to meet the conditions of the inclusive school and teaching. Inclusive teaching means inclusion of all pupils, regardless their psychophysical development (gifted and average pupils, children with learning disabilities, children with disabilities and similar), racial, ethnic, linguistic or any other affiliation or determination. Diversity is used as an opportunity for raising the quality of the learning process whereas the stress is put on the stimulation of one's own personal development resources.

Inclusive teaching is determined by conditions placed within a wide social context; in the development of values, economy, inclusion consciousness, democracy, equality, social solidarity, political will and influence of family.

**Key words:** inclusion, inclusive teaching, children with special needs, equal participation, equal rights.

# ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

**JELENA PANTIĆ**
Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

**STRUČNI RAD**
**PROFESSIONAL PAPER**
UDK: 159.942.5:37
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.77-88

## EMOCIONALNA INTELIGENCIJA U NASTAVI

**Rezime:** Emocije su sastavni deo života, samim tim i vaspitno-obrazovnog procesa i zaslužuju pažnju i razumevanje od strane nastavničkog kadra. Nastavni proces se ne sastoji samo iz intelektualnih nego i emocionalnih komponenti, i važno je uzeti u obzir emocionalne činioce prilikom izlaganja, usvajanja i reprodukovanja gradiva. Emocionalna inteligencija je relativno nov koncept u osnovu kog stoji uverenje da se osećanja mogu razumeti i da se njima može upravljati. Model emocionalne inteligencije prikazan u ovom radu omogućava operacionalno definisanje veština koje se nalaze u osnovi razumevanja i upravljanja osećanjima, koje dalje omogućava njihovu implementaciju u vaspitno-obrazovni proces. Uključivanjem veština kao što su prepoznavanje svojih i tuđih emocija, izražavanje svojih i prihvatanje tuđih, upravljanje svojim i emocijama drugih, razumevanje emocija i razmišljanje o njima kvalitet nastave može biti podignut na jedan viši nivo a sam proces školovanja biti učinjen prijatnijim iskustvom za sve učesnike u njemu. U ovom radu je prikazan jedan model emocionalne inteligencije kao i teorijsko razmatranje načina na koje emocije od remetilačkog faktora u nastavi mogu da postanu stimulativni i olakšavajući.
**Ključne reči:** emocionalna inteligencija, emocije, nastava, školski uspeh

*"Osećanja treba da budu obasjana inteligencijom,*
*da bi se pretvorila u pravu ljubav,*
*a inteligencija treba da bude obasjana osećanjima,*
*da bi se pretvorila u mudrost"*
Enrike Barios "Ami"

### Uvod

Iako su emocije od pamtiveka predmet ljudskog interesovanja, kako laičkog tako i filozofskog, umetničkog i religioznog, njihovo naučno proučavanje izaziva dosta nedoumica. Kako definisati emocije? Kako ih proučavati? Da li je to uopšte mo-

guće? Rasprostranjeno je uverenje da su emocije nešto što nam se događa, nešto što nas obuzima, nešto nad čim nemamo kontrolu. Ali da li je to tačno? Da li je moguće da smo svi bespomoćne igračke u rukama bogova zaduženih za emocije? Izučavanje emocija i emocionalnog života je dugo bilo zanemarivano. Razlog za to je sama priroda pojave, subjektivnost i otežana pristupačnost kada je merenje u pitanju. Krajem XX veka naučno interesovanje za emocije i primenu saznanja o emocijama u praksi raste i sve je veći broj autora koji se bavi istraživanjem različitih aspekata emocionalnosti. Neki od njih (Steiner, 2007; Milivojević, 2000) posebnu pažnju poklanjaju praktičnim implikacijama i primeni stečenih saznanja u poboljšanju kvaliteta života. Kao rezultat povećane pažnje usmerene na oblast emocija, javljaju se i neki novi koncepti, kao što su emocionalna pismenost (Steiner, 2003) i emocionalna inteligencija (Takšić, 1998). U ovom radu će biti prikazan jedan model emocionalne inteligencije kao i teorijsko razmatranje načina na koje emocije od remetilačkog faktora u nastavi mogu da postanu stimulativni i olakšavajući.

Savremene teorije emocija se dele na psihološke, psiho-biološke i psihološke (Brajša-Žganec, 2003). Psihološke teorije emocija mogu se podeliti na psihodinamske, koje naglašavaju nesvesnu prirodu i utica emocija; kognitivne, koje akcenat stavljaju na kognitivnu prirodu emocija i razvojne perspektive u izučavanju emocija, koje naglašavaju porast složenosti emocionalnog doživljaja u toku razvoja putem kognitivnih, maturacionih i socijalizacijskih procesa, kao i značaj individualnih razlika u socioemocionalnoj kompetenstnosti. Zajedničko za sve teorije emocija i bitno za njihovo razumevanje je to da sve one ukazuju na povezanost reakcija na događaje, ili drugačije rečeno, sve teorije se slažu u tome da emocije predstavljaju odnos pojedinca prema sredini.

Zoran Milivojević, u svojoj knjizi "Emocije", kaže da nijedan pristup koji ljudskim osećanjima prilazi tako što ih uzima kao pojave koje se javljaju same po sebi ne može biti koristan. Milivojević smatra da su "emocije neodvojive od živog bića koje ih oseća, u istoj meri u kojoj je to biće neodvojivo od životne situacije u kojoj oseća dato osećanje. Zbog toga predlaže širi okvir pristupa, koji uspostavlja relacije između životne situacije ili sveta s jedne strane, bića ili ličnosti s druge, i same emocije kao relacije između bića i sveta s treće strane" (Milivojević, 2000: 228).

Ako emocije prihvatimo kao nešto što nam se događa, nešto nad čim nemamo kontrolu, a inteligenciju definišemo kao sposobnost snalaženja u problemskim situacijama i sposobnost uviđanja relacija i izvođenja korelata, pojam emocionalne inteligencije zvuči kontradiktorno i nema baš mnogo smisla. Ali, ako emocije shvatimo kao relacije između bića i sveta postaje moguće i smisleno razmišljati o inteligentnom ponašanju kada su emocije u pitanju.

Čini se da je slična logika vodila pionire u istraživanju emocionalne inteligencije, Saloveja i Majera, koji su emocionalnu inteligenciju odredili kao skup sposobnosti koje bi trebalo da doprinesu **tačnijoj proceni i izražavanju svojih emocija, kao i proceni tuđih emocija i upotrebi osećanja u motivisanju, planiranju i postizanju ciljeva u životu.**

## Istorijat emocionalne inteligencije

Srodni pojmovi, koji se mogu shvatiti kao prethodnica pojma emocionalne inteligencije, su emocionalna pismenost i emocionalna nepismenost, koje je početkom osamdesetih godina prošlog veka razvio transakcioni analitičar Klod Stajner, pripadnik struje radikalne terapije. On kaže da "kada smo emocionalno pismeni to znači da mi osećamo osećanja, da znamo koja su i koliko su snažna, kao i da znamo šta ih uzrokuje u nama i u drugima. Mi smo tada naučili kako, kada i gde da ih izrazimo i kontrolišemo. Znamo kako emocije utiču na druge i prihvatamo odgovornost za njihovo dejstvo."( Milivojević,2000: 228).

Pojam emocionalne inteligencije prvi put se u literaturi sreće u članku Saloveja (Salovay) i Majera (Mayer) 1990. Godine. Oni su je odredili kao 'skup sposobnosti koje bi trebale doprineti tačnijoj proceni i izražavanju svojih emocija, kao i proceni tuđih emocija i upotrebi osećanja u motivisanju, planiranju i postignuću ciljeva u životu'. U naučnoj javnosti primljen je sa dosta kritika kao koncept 'koji pokušava unijeti dodatnu konfuziju u ionako dubiozno područje inteligencije'(Takšić,1998.). Stroži kritičari su konceptu zamerali i udruživanje dvaju, po njihovom mišljenju, kontradiktornih područja-kognicije i emocija.

Nagla ekspanzija u izučavanju i razvoju koncepta emocionalne inteligencije počinje 1995. objavljivanjem knjige Danijela Golemana "Emocionalna inteligencija". Goleman smatra da se emocionalna inteligencija odnosi na potpuno ostvarenje sopstvene ličnosti i da podrazumeva sposobnost saosećanja sa drugima, procenjivanja, stvaranja dobrih odnosa, privlačnosti, kao i drugim emocionalnim veštinama potrebnim da se neko zaista uklopi u društvo i bude uspešan, a time i koristan kako sebi tako i okolini.(Goleman, 2001).

## Teorijska osnova emocionalne inteligencije

Teorijska osnova emocionalne inteligencije je u Gardnerovoj (Gardner) teoriji višestrukih inteligencija i Sternbergovoj (Sternberg) triarhičkoj teoriji inteligencije. Integracijom postulata koje je Sternberg naveo svoju praktičnu inteligenciju i onih koje je Gardner naveo opravdavajući postojanje interpersonalne i intrapersonalne inteligencije, Salovej i Majer su postavili teorijske odrednice konstrukta emocionalne inteligencije.

Sternberg je motivisan rezultatima svojih istraživanja, gde je utvrdio da snalaženje u svakodnevnim situacijama zahteva drugačije sposobnosti od onih koje mere klasični testovi inteligencije, uz analitičku i kreativnu inteligenciju u svoju teoriju uvrstio i onu praktičnu.

Sternberg pretpostavlja tri osnovna aspekta inteligencije: analitički, kreativni i praktični. testovi koji se najčešće koriste služe za procenu samo jednog od njih. Analitički problemi, koji su sadržaj većine testova koji se danas koriste procenjuju, prema

Sternbergu, akademsku inteligenciju najviše zbog sledećih razloga: jasno su definisani, sadrže sve informacije potrebne da ih se može rešiti i imaju samo jedno rešenje do kojeg se može doći samo jednim načinom rešavanja. Sa druge strane, praktični problemi postavljaju drugačije zahteve, a pre svih prepoznavanje i formulisanje problema koji su: slabo definisani, ne sadrže sve potrebne informacije, imaju nekoliko prihvatljivih rešenja, zahtevaju prethodno iskustvo u svakodnevnim situacijama i zahtevaju motivaciju i ličnu zainteresovanost.

Gardner je u svoj model višestrukih inteligencija među sedam osnovnih uvrstio i dva oblika ličnih inteligencija: interpersonalnu, kao sposobnost prikladnog reagovanja u odnosima sa drugim ljudima, i intrapersonalnu, kao suštinu samospoznaje i sposobnost upravljanja emocijama. On navodi sedam osnovnih oblika inteligencije: muzičku, telesno-kinestetičku, logičko-matematičku, lingvističku, spacijalnu, interpersonalnu i intrapersonalnu.

Za ovaj rad su posebno značajne interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Suština interpersonalne inteligencije je, po Gardneru, sposobnost uočavanja različitosti kod drugih osoba: njihovog temperamenta, raspoloženja, motivacije i namera. Intrapersonalna inteligencija je povezana sa interpersonalnom, ali je okrenuta prema unutra. To je 'sposobnost stvaranja tačnog i vernog modela vlastite ličnosti i sposobnost da se taj model upotrebi za uspešno funkcionisanje u životu.'

Emocionalnu inteligenciju Gardner shvata kao proces prepoznavanja svojih i emocionalnih stanja drugih da bi se efikasnije mogli rešiti eventualni problemi i adekvatno regulisati ponašanje (Takšić,1998).

## Modeli emocionalne inteligencije

Pojava konstrukta emocionalne inteligencije je jedan od pokušaja pronalaženja mentalnih procesa koji su uključeni u obradu emocionalnih informacija, što bi dalje omogućilo njihovo istraživanje (Takšić,1998).

Prvi model strukture takvih procesa napravili su Salovej i Majer (Takšić,1998) i on uključuje:

a) procenu i izražavanje emocija kod sebe i kod drugih
b) regulaciju emocija kod sebe i kod drugih
c) upotrebu emocija u adaptivne svrhe

Nakon nekoliko godina istraživanja i teorijskog usavršavanja prvobitnog modela emocionalne inteligencije, isti autori su objavili drugu verziju konstrukta u koju su uneli neke promene.

Prva definicija emocionalne inteligencije bila je da je to 'sposobnost praćenja svojih i tuđih osećanja i emocija, i upotreba tih informacija u razmišljanju i ponašanju.' (Takšić,1998). Prema mišljenju samih autora ova definicija naglašava samo opažanje i regulaciju emocija, a ispušteno je razmišljanje o osećanjima. Tako kasnije predlažu

revidiranu definiciju prema kojoj **emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja, procene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generisanja osećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnost razumevanja emocija i znanje o emocijama; i sposobnost regulisanja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja** ( Takšić,1998).

Navedena definicija je oblikovana u dijagram koji pokazuje odnos i međusobnu zavisnost sposobnosti i veština koje uključuje.

Četiri navedene sposobnosti poređane su prema složenosti psihičkih procesa koje uključuju od jednostavnijih (zapažanje i izražavanje emocija) do složenih (svesnost, refleksivnost i regulacija emocija). Osim toga, svaka opisana sposobnost pobliže je opisana sa još četiri sposobnosti poređane prema razvojnom načelu: prvo se navode ranije razvijene sposobnosti, a zatim slede one kasnije tazvijene i više integrisane (Salovey & Brenner ,1999).

**A nivo: Percepcija, procena i izražavanje emocija**

- sposobnost zapažanja emocija u nečijem fizičkom stanju, osećanjima i mišljenju
- sposobnost zapažanja emocija kod drugih osoba, u umetničkim delima ili slično, kroz jezik, zvuk, pojavnost i ponašanje
- sposobnost preciznog izražavanja emocija, kao i izražavanje potreba povezanih s tim osećanjima
- sposobnost razlikovanja tačnog od neadekvatnog, odnosno iskrenog od lažnog u izražavanju emocija

**B nivo: Emocionalna facilitacija mišljenja**

- emocije određuju redosled mišljenja tako da usmeravaju pažnju na važne informacije
- emocije su dovoljno jasne i dostupne, pa pomažu prosuđivanju i pamćenju događaja koji su u vezi sa različitim osećanjima
- različiti pogledi na stvari menjaju emocionalna stanja podržavajući mogućnost procene iste situacije sa različitih strana
- emocionalna stanja olakšavaju pristupe specifičnim problemima: tako sreća olakšava induktivno mišljenje i kreativnost

**C nivo: Razumevanje i analiza emocija: upotreba emocionalnih znanja**

- sposobnost imenovanja emocija i prepoznavanje odnosa između reči i samih emocija (kao npr. sviđati se i voleti)
- sposobnost interpretiranja značenja koja emocije prenose ( npr. da je tuga povezana sa nekim gubitkom)
- sposobnost razumevanja složenih mnogostrukih osećanja ( kao npr. istovremeni osećaj ljubavi i mržnje)
- sposobnost prepoznavanja verovatnih prelaza između emocija-prelaz iz ljutnje u sram

**D nivo: Refleksivna regulacija emocija u promociji emocionalnog i intelektualnog razvoja**

- sposobnost otvorenosti za osećanja-za ona prijatna kao i za ona neprijatna
- sposobnost refleksivnog uživljavanja ili odvajanja od emocija zavisno od procene korisnosti
- sposobnost refleksivnog praćenja emocija u odnosu na sebe i druge kao i koliko su tipične, jasne, uticajne ili odmerene
- sposobnost upravljanja svojim i tuđim emocijama ublažavajući neprijatne i pojačavajući prijatne emocije.

## Istraživanja emocionalne inteligencije u nastavi

Oblast emocionalne inteligencije je još uvek nedovoljno istražena. Početna istraživanja su išla u pravcu validacije samog konstrukta, kao i različitih modela emocionalne inteligencije. Jedno od osnovnih pitanja, na koje još uvek nije dat konačan odgovor je, da li je emocionalna inteligencija osobina ili veština. Zastupnici teze da je emocionalna inteligencija veština, koja se može sticati i razvijati, istraživanja su usmerili u pravcu validacije programa namenjenih njenom razvoju (Humphrey et al., 2007).

Istraživanja koja se odnose na emocionalnu inteligenciju u nastavi se najčešće baziraju na programima namenjenim učiteljima i nastavnicima, sa ciljem njihovog osposobljavanja sa izadju u susret emocionalnim potrebama nastave i učenika. Pokazalo se da učenici, svi, ali posebno oni sa emocionalnim teškoćama, imaju koristi od nastavnika koji su prošli program i upoznati su sa konceptima i postupcima emocionalne inteligencije (Keener et al., 2007.). Ta korist se ogleda u smanjenju agresivnog ponašanja kod učenika, ali i povećanju motivacije i boljem školskom uspehu. I ostala istraživanja govore u prilog tome da ima smisla edukovati učitelje i nastavnike u oblasti emocija i emocionalnog ponašanja. Najčešće se ti programi baziraju na osposobljavanju nastavnika da prepoznaju emocionalne faktore koji utiču na učeničko ponašanje, kao i da izaberu adekvatne akcije, koje bi dovele do povoljnije emocionalne klime u razredu tokom nastave, a samim tim i boljih uslova za rad (Keener et al., 2007). Deniz i saradnici ( Deniz et al., 2009) su u istraživanju povezanosti emocionalne inteligencije studenata, odlaganja školskih obaveza i lokusa kontrole, došli do nalaza da je emocionalna inteligencija u negativnoj korelaciji sa odlaganjem izvršavanja školskih obaveza ( domaćih zadataka, učenja, priprema za test), odnosno da učenici sa razvijenijim ’emocionalnim sposobnostima ’ revnosnije i odgovornije izvršavaju svoje školske obaveze, što se odražava i na školski uspeh. Emocionalna kompetentnost učenika se pokazala i kao bitan faktor u prihvaćenosti od strane vršnjaka (Petrović i Zotović, 2007).

Istraživanje povezanosti emocionalne inteligencije i školskog uspeha (Takšić, 1998.), gde je, prilikom proveravanja prognostičke valjanosti konstrukta emocionalne

inteligencije, pored konstrukta zadovoljstva životom, ispitivana i povezanost emocionalne inteligencije sa školskim uspehom, potvrđuje da su se neke procene emocionalne inteligencije pokazale relevantnim u prognoziranju školskog uspeha, uprkos tome što nisu uključivale zadatke i mere postignuća. To su varijable iz domena facilitacije mišljenja: regulacija emocionalnih reakcija i uticaj raspoloženja na mišljenje i aktivnosti. On takođe naglašava, na osnovu rezultata primenjenih analiza, da je potvrđena korisnost kombinovanja mera emocionalne inteligencije sa merom opšte inteligencije u svrhu što potpunijeg objašnjenja varijanse opšteg školskog uspeha.

Logika u osnovi pretpostavke da bi sposobnosti emocionalne inteligencije mogle imati pozitivne učinke na uspeh u školi temeljila se uglavnom na delu modela koji razrađuje način na koji emocije facilitiraju mišljenje, što se u istraživanju pokazalo kao tačno.

Takšić svoj optimizam u pogledu mogućnosti prognoziranja školskog uspeha preko sposobnosti emocionalne inteligencije bazira uglavnom na pretpostavci da klasični testovi inteligencije objašnjavaju oko 25% varijanse uspeha u školskom obrazovanju, tako da ostaje dovoljno neobjašnjene varijanse koju bi mogle objasniti sposobnosti i veštine iz domena emocionalne inteligencije. Osim toga, dosta je prostora posvećeno činjenici da neki visoko inteligentni učenici postižu tek prosečne ocene u školovanju.

## Emocionalna inteligencija u nastavi

Kao što je već rečeno, cilj ovog rada je da teorijski razmotri mogućnosti upotrebe koncepta emocionalne inteligencije u nastavi, kao mogućnost poboljšanja kvaliteta izlaganja, usvajanja i reprodukovanja gradiva.

Prema Violet Oaklander (Oaklander, 1996), anksioznost, patnja i osećanje manje vrednosti ometaju učenje i usvajanje gradiva. Isto tako, ona smatra da deca koja nastavnika doživljavaju kao ravnodušnu i hladnu osobu, prema kojima se nastavnik ne odnosi onako kako to ona kao ljudska bića dostojna pažnje i poštovanja zaslužuju, neće mnogo naučiti.

Neke moderne teorije emocija govore o tome da emocije usmeravaju kognitivne aktivnosti i motivišu cilju usmereno ( adaptivno) ponašanje. To bi, gledano kroz prizmu školskog uspeha moglo da se odredi kao sposobnost emotivno inteligentnijih učenika da efikasnije usmeravaju i kanališu svoje kognitivne sposobnosti i na taj način lakše i brže savladavaju školsko gradivo, a samim tim postižu i bolje ocene u školi. Isto tako, učitelji i nastavnici , upoznati sa uticajem i značajem emocija za usvajanje i reprodukovanje gradiva, mogli bi da stvore emocionalno povoljniju klimu u svojim učionicama. Deo koji se odnosi na motivisanje adaptivnog ponašanja može da se odredi kao upotreba emocija za samomotivisanje u učenju i ispunjavanju školskih obaveza, usled precepcije dugoročne dobiti od dobrog školskog uspeha. 'Emocionalno inteligentan' nastavnik će na primer, umesto zastrašivanja neuspehom u životu ako se

ne uči i ne usvoji gradivo, motivisati svoje učenike prijatnim emocijama. To se može postići na više načina. Na primer, indukovanjem zadovoljstva i osećaja uspešnosti tako što gradivo podeli na manje celine i pohvaljuje učenike za manje uspehe. Ovo pogotovo može biti korisno za učenike koji imaju teškoće u savladavanju gradiva, jer bi nastavnik koji prepoznaje njegovu teškoću, ne osuđuje ga zbog toga nego ukazuje na male pomake i oblasti u kojima je to dete dobro i uspešno ( a svako je u nečemu dobar i uspešan, samo se treba potruditi da to pronađemo i, što je još važnije, kažemo) sigurno imao više uspeha od onog koji to isto dete smatra lenjim ili problematičnim.

Sposobnost upravljanja svojim i tuđim emocijama ublažavajući neprijatne i pojačavajući prijatne emocije, kao jedna od sposobnosti modela emocionalne inteligencije (Takšić,1998) se, prenesena na školsko okruženje, u postizanju boljeg uspeha, može višestruko iskoristiti, kao indukovanje emocija koje olakšavaju učenje i reprodukovanje naučenog gradiva, 'stavljanje u zagradu' emocija koje ometaju proces učenja i reprodukovanja naučenog. To može da olakša smanjivanje anksioznosti, koja je uglavnom prisutna u ispitnim situacijama, na savladivu meru.

Pored toga, ova sposobnost se može upotrebiti za stvaranje boljih međuljudskih odnosa, što se opet pozitivno odražava na stav prema školi uopšte. Sposobnost upravljanja sopstvenim i tuđim emocijama takođe može korisno da se upotrebi u kontaktima sa nastavnicima, što svakako u mnogome olakšava kako proces praćenja nastave, tako i učinak prilikom usmenog odgovaranja.

U jednom od istraživanja emocionalne inteligencije (Pantić, 2003) dobijena je pozitivna povezanost koncepta emocionalne inteligencije i Ajzenkovih (Eysenck) dimenzija ličnosti. Pokazalo se da su učenici koji postižu veće skorove na skali neuroticizma slabiji u proceni sopstvenih osećanja i da osobe koje postižu veće skorove na skali ekstraverzije pokazuju bolju procenu osećanja kod drugih. Dobijena je i pozitivna povezanost psihoticizma i nesposobnosti kontrole neprijatnih emocija, koja je bila i očekivana, jer su karakteristike psihoticizma po Ajzenku teško prilagođavanje, neosetljivost i agresivnost prema ljudima.

Neuroticizam i psihoticizam negativno utiču na kvalitet života uopšte, pa samim tim i na školski uspeh. Pretpostavka je da na osobine ličnosti ne može direktno da se utiče, one se uzimaju kao konstante, kao nešto što je „jednostavno tako". Emocionalna inteligencija, sa druge strane, po mišljenju nekih autora ( Takšić, 1998; Goleman, 2001; Weare, 2000; Catalano et al.,2002) može da se povećava primenom programa dizajniranih u te svrhe. To pokazuju rezultati primene takvih programa u nekim školama u SAD i tendencija proširenja primene tih programa (Salovey & Brenner, 1999). Pored specijalnih programa usmerenih na razvoj i povećanje emocionalne inteligencije, ovi autori navode i mogućnost spontanog emocionalnog obrazovanja koja izvire iz mnogih društvenih predmeta, kao što su književnost, likovno, muzičko, dramske sekcije. Može se pretpostaviti da bi povećanje nivoa emocionalne inteligencije moglo dovesti do smanjenja neuroticizma i psihoticizma ( kako ih definiše Ajzenk), što bi opet moglo da se pozitivno odrazi na školski uspeh, ali i kvalitet života uopšte.

Kako postići stvaranje bolje emocionalne klime u razredu? Nastavnik koji razume svoja i tuđa osećanja, i prihvata ih kao nešto normalno, ali i sastavni deo života, pa

samim tim i nastave, takvim svojim stavom "daje dozvolu" i šalje neverbalnu poruku učenicima da su njihova osećanja, a samim tim i oni celi, u redu, dobri, vredni poštovanja i ljubavi.

Poznato je da razne kreativne aktivnosti, kao što su crtanje, gluma, ples....olakšavaju dolaženje u kontakt sa svojim osećanjima i njihovo izražavanje, te emocionalno inteligentan" nastavnik ima na raspolaganju mnoštvo načina da uvaži osećajni svet učenika ,pomogne mu da se artikuliše i izrazi i tako smanji negativan uticaj neprijatnih osećanja na proces usvajanja i reprodukovanja gradiva, ali i pojača uticaj prijatnih emocija.

## Zaključak

Dosadašnja iskustva i istraživanja pokazuju da učenici, svi, ali posebno oni sa emocionalnim teškoćama, imaju koristi od nastavnika koji su prošli program i upoznati su sa konceptima i postupcima emocionalne inteligencije. Ta korist se ogleda u smanjenju agresivnog ponašanja kod učenika, ali i povećanju motivacije i boljem školskom uspehu. I ostala istraživanja govore u prilog tome da ima smisla edukovati učitelje i nastavnike u oblasti emocija i emocionalnog ponašanja. smanjenju agresivnog ponašanja kod učenika, ali i povećanju motivacije i boljem školskom uspehu.

Emocionalna inteligencija je u negativnoj korelaciji sa odlaganjem izvršavanja školskih obaveza (domaćih zadataka, učenja, priprema za test), odnosno učenici sa razvijenijim "emocionalnim sposobnostima" revnosnije i odgovornije izvršavaju svoje školske obaveze, što se odražava i na školski uspeh. Emocionalna kompetentnost učenika se pokazala i kao bitan faktor u prihvaćenosti od strane vršnjaka**.** Na osnovu navedenih podataka i istraživanja, smatramo da bi se, kroz edukovanje nastavnog kadra, koncept emocionalne inteligencije mogao uspešno implementirati u nastavni proces. Sistematično upoznavanje učitelja i nastavnika sa konceptom emocionalne inteligencije, i njegovim uticajem na proces izlaganja, usvajanja i reprodukovanja gradiva, bi moglo da dovede do drugačijeg, konstruktivnijeg pristupa učenicima i nastavi. Te promene bi se zasnivale na činjenici da se nastavni proces ne sastoji samo iz intelektualnih, nego i emocionalnih komponenti, i ogledale bi se u uzimanju u obzir emocionalnih činilaca prilikom usvajanja, izlaganja i reprodukovanja gradiva.

Proces implementacije koncepta emocionalne inteligencije u nastavu bi mogao da se odvija kroz osvešćivanje značaja emocionalnih činilaca za obrazovni rad prvo kod učiteljskog i nastavničkog kadra, koji bi zatim tu svest, kroz gradivo i kreativne aktivnosti, prenosio na učenike.

Smatramo da je oblast emocionalne inteligencije u nastavnom procesu veoma široka i nedovoljno istražena i da ostavlja mnoštvo puteva i mogućnosti za dalja istraživanja i kreiranje programa i aktivnosti koje bi mogle da dovedu do jednog višeg, psihološki kompletnijeg nivoa vaspitno-obrazovnog rada.

## LITERATURA:

Barios, E. (2001). *AMI*.Beograd: Paideia

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj-Emocionalni i socijalni razvoj*.Zagreb: Naklada Slap

Catalano,R.,F., Berglund,M., L., Ryan, J., A., M., Lonczak,H., S. and Hawkins, D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment,* 5, 1-111

Cox, J., Nelson, D. (2008). Quantifying Emotional Intelligence: The Relationship between Thinking Patterns and Emotional Skills. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 47,9-25.

Deniz, M. Engin, Tras, Z., Aydigan, D. (2009). Investigation of Academic Procrastination, Locus of

Control and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 9, 623-632

Hoffman, L. et al. (2009). On Improving School Climate:Reducing Reliance on Rewards and Punishment. *International Journal of Whole Schooling*. 5, 13-24

Humphrey, N. et al. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical Review. *Educational Psychology*. 27, 235-254

Goleman, D. (2001). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika

Keener, S., Leaman, David R. (2007). Understanding and Managing Student Hostility. *National Middle School Association*. 11, 22-23

Milivojević, Z. (2000). *Emocije: psihoterapija i razumevanje emocija.* Novi Sad: Prometej

Oaklander, V. (1996). *Put do dječjeg srca*. Zagreb: Školska knjiga

Petrović, J., Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece predadolescentnog uzrasta. *Psihologija.* 40, 431-445

Salovey P., Brenner, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije.* Zagreb: Educa

Steiner, C. (2007). *Školovanje srca*.Novi Sad: Psihopolis

Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije* neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu

Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach.* New York: Routledge

**Summary:** Emotions are an integral part of life, including educational process and they deserve attention and understanding of educators. Educational process consists not only of intellectual, but of emotional components as well, and it is important to take into account emotional factors while presenting, learning and reproducing the syllabus. Emotional intelligence is a relatively new concept based on the belief that feelings are understandable and manageable. Model of the emotional intelligence presented in this paper enables operational defining skills on which understanding and managing emotions are based. Defined that way emotional skills are able to be implemented in

the educational process. Including skills such as recognising emotions, expressing ones own and accepting the feelings of others, managing ones own and feelings of other people, understanding emotions and reflecting on them, quality of the educational process could be raised on a higher level and attending school could be made more pleasant experience for all the participants. In this paper there will be presented one model of the emotional intelligence and some reflections on how emotions, instead of disturbing factor in the school, could become stimulative and facilitating factors.
**Key words:** emotional intelligence, emotions, teaching, school success

# МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

**МР АЛЕКСАНДРА ТРБОЈЕВИЋ**
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

**СТРУЧНИ РАД**
**PROFESSIONAL PAPER**
UDK: 371.3::3/5
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.89-102

## СПЕЦИФИЧНОСТИ ОБРАДЕ ИСТОРИЈСКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

**Резиме:** За ученике нижих разреда основне школе историјски садржаји програма природе и друштва су веома апстрактни и тешко схватљиви. У наведеном узрасном добу они изграђују појмове на основу непосредног посматрања појава и емпиријског сазнања, док се историјски појмови формирају општом развојном линијом. Због тога је неопходно уважити специфичности обраде историјских садржаја и иновацијама у дидактичко-методичком обликовању наставе превазићи потешкоће изражене у поимању времена, схватању историјских датума и усвајању основних историјских појмова. У раду се презентују модели за наставне јединице којима је могуће обрадити тему *Стварање српске државе и њен развој до модерног доба*, у IV разреду. Наставни процес заснива се на проблемско-истраживачком приступу и интеграцији разноврсних практичних активности ученика, од којих је посебна важност дата методи игре. Истакнути су разноврсни облици смисленог структурирања наставних садржаја у визуелној форми- мапе-мреже појмова, ленте времена, хронолошке и тематске табеле.
**Кључне речи:** настава природе и друштва, поимање времена, историјски садржаји, иновативни модели.

### Увод

Ученици у први разред долазе са одређеним фондом опажаја и утисака о спољашњој средини и друштвеном животу који их окружује. У почетним разредима, осим осталих знања, они почињу да усвајају и одређена знања о прошлости. Међутим, дечије поимање претежно се заснива на непосредном посматрању појава. Извориште већине појмова које стичу је у чулним сазнањима – у ономе што се видело, слушало, гледало, доживело, посматрало. Насупрот томе, представе о прошлости битно се разликују од простих чулних одраза, што условљава чињеницу да је прошлост за децу апстрактна

и тешко схватљива. Она за њих представља неподељено знање о времену које је неодређено далеко и неодређено дуго траје. Па ипак, ученичко поимање прошлости основа је за даљу изградњу читавог система појмова у историјској науци. Као „материјално непостојећа и превасходно приступачна разуму и машти, прошлост се суштински одражава у људској свести и своје садржаје уобличава посредством мишљења, као и употребом јасно дефинисаних и прецизних појмова“ (Димић, 2008: 9). У том смислу, предстоји важан и тежак задатак школске наставе: да код ученика успешно формира основне историјске појмове који омогућују рационално поимање прошлости. У раду се разматрају могућности практичне реализације тог задатка, усклађивања наставе, посебно наставних садржаја и процеса усвајања знања у предмету природа и друштво, са новим теоријама наставне делатности и савременим наставним моделима.

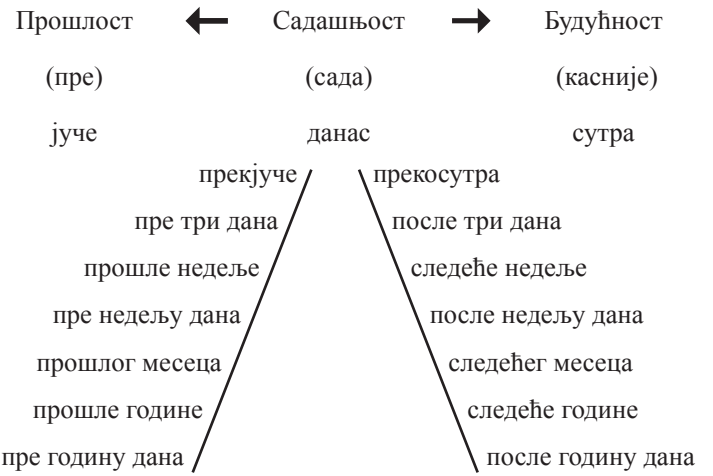
## Дечије поимање времена

Свет око себе дете доживљава као јединство простора и времена, јер је свако његово кретање кроз простор и временски ограничено. При поимању времена у прва четири разреда основне школе ученици се оспособљавају за схватање појма времена, оријентацију у њему, и разумевање временског континуитета (Де Зан, 2001). Аутори указују да су деца са шест година способна доживети време. У првом разреду ученици су способни да на свакидашњој конкретној промени могу разликовати шта се догађа сада, пре и после.

У оквиру дидактичко-методичких приступа питању поимања времена, аутори упозоравају да просторни континуитет ученици овог узраста могу непосредно пратити и доживети, што никако није могуће када је у питању континуитет времена. „Схватање времена је, за разлику од схватања простора, утолико тежи наставни садржај јер се не може просторно демонстрирати. Оно се може само мисаоно схватити. Његова је перцепција могућа само у садашњости, а прошлост и будућност се не може перципирати. У томе је највећа потешкоћа у обради времена“ (Волф, 1989, према: Де Зан, 2001: 184).

Дакле, оријентација у времену почиње употребом појмова који се односе на редослед времена, али без одређења самих временских величина. Тако се појмови о времену ограничавају: на дан, на доба дана, однос данас – јуче – сутра, седмица, дани у седмици и годишња доба. У трећем и четвртом разреду ученици треба да овладају и већи временским јединицама. То је узраст ученика у коме непрецизно одређивање већих временских раздобља треба да буде замењено тачним одређивањем времена помоћу већих временских одредница, као што су деценија, век, миленијум. При том се веће временске одреднице увек приказују у односу на садашњост, прошлост и будућност (Пољак, 1966).

*Схема 1: Графички приказ обраде појмова садашњост, прошлост, будућност*[1]




Дакле, истраживања су показала да су деца са шест година живота способна доживети време, али се при томе мора напоменути да је тај доживљај субјективан, егоцентричан, док је исказивање непрецизно. Ипак, то прво сналажење у времену сматрамо полазиштем ка системском поимању времена, у коме је за овај рад посебно важно размотрити теоријска и практична питања ученичког схватања прошлости.

## Увођење ученика у разумевање прошлости

Прошлост, историјски догађаји и појаве са којима се упознају ученици, дешавају се у времену и простору. Представе, које деца о њима формирају, производ су дугог развоја. Чини се разумним претпоставити да се појам прошлости код деце почиње развијати у вези са слушањем прича и бајки. Кроз причања одраслих о догађајима који за децу нису временски блиски, успоставља се зависност између прошлости и садашњости. Дакле, први појмови детета о прошлости формирају се путем непосредног чулног опажања, обликујући при том не само представе о прошлим догађајима него и дечју стварност. Карактеришу их својства генерализације и апстракције, као и недовољна издиференцираност. Тако, на пример, дечји израз „давно“ није само примена за неки одређени догађај из прошлости већ и за низ разних дешавања, карактеристичних што се нису десили „сада“, ни „скоро“, него „много раније“. Историјска прошлост за децу представља неподељено знање о времену, које је неодређено далеко, неодређено дуго траје, али је ипак основа за даљу изградњу читавог система појмова о историјском вре-

мену. У овом раду историјско време образлаже се као време којим је неопходно овладати како би се схватили догађаји из далеке прошлости, тумачили поступци историјских личности, разумеле друштвене околности које су доводиле до друштвених промена, те на тај начин поставили темељи и за касније схватање историје развоја људског друштва у целини.

Деца успевају да овладају нашим системом рачунања времена око једанаесте године, када су по први пут у стању да разумеју просторно ширење времена, ван њихове непосредне околине, а јављају се и неки елементи периодизације историјских догађаја, иако још неиздиференцирано. Са једанаест година већина школске деце схвата основне импликације историјских датума, навикавају се да оперишу датумима, и да једне асоцирају са другима. За дванаесту и тринаесту годину карактеристично је овладавање димензијом трајања. За то доба битна је и појава аритметичке способности, као важног фактора у развоју знања о времену, посебно, у односу на процену трајања неког догађаја. У прегледу развоја појма времена, А. Пешикан (1996) издваја да се појмовима трајања, временске сукцесивности и синхроницитета најкасније овлада. Ово су, и по Пијажеу, фундаментални елементи појма времена. Његове фазе у развоју дечјег мишљења[2] примењују се и код развоја историјског разумевања. Кад је у питању градиво историје, прелаз са конкретних на формалне операције дешава се касније него у другим предметима – са предвиђених једанаест година померен је чак на око петнаест година.

Може се закључити да је перципирање времена у знатној мери логички процес, тесно повезан са когнитивним развојем. Деца потпуно овладају разумевањем историјског времена тек између четрнаесте и шеснаесте године. Тај процес тече глатко, нескоковито и континуирано. У овладавању временским знањем постоји општи редослед: прво се овладава знањем о ономе са чим имамо лични однос, друго – знањем које је у вези са организацијом календара месеци и недеље, а најтеже се савладава знање које укључује елементе трајања и синхроницитет догађаја. Треба истаћи да, уопштено, ученици имају проблема са схватањем историјских датума. Њихово разумевање датума делимично је условљено познавањем бројева, а потешкоће најчешће представљају историјски датуми чији су бројеви већи од оних којима обично владају. Увођење у временску димензију историје кроз препознавање векова и деценија, непримерено деци млађег школског узраста, потребно је заменити познавањем редоследа догађаја које уводи у узрочно–последичне односе. Успешно формирање просторних представа такође је изузетно важно у процесу усвајања наставног градива о далекој прошлости, јер се сви историјски догађаји одигравају у одређеном времену и простору. Дечја способност лоцирања догађаја у простору сазрева брже него способност лоцирања у времену. Током учења градива о далекој прошлости ефикасан начин за повезивање временске и просторне димензије историје је представљање делова градива у визуелној форми (Шпановић, 2005). Оно чини одличан спољни ослонац за мисао која још није у стању да се одвоји од конкретног нивоа. У моделима које приказујемо, визуелизација градива практично је реализована појмовним мапама, лентама времена, тематским и хронолошким табелама.

## Историјска знања у нижим разредима основне школе

Историјска наука није феномен, као природа, који се може посматрати. "Историја је истраживање и интерпретација доказа, а никако бесмислено копирање информација из уџбеника и продукција згодних артефаката на дисплеју" (Тарнер-Бизе, према: Благданић, 2008:77). Како су се збили давно пре него што о њима и почнемо мислити, историјски догађаји се морају поново оживети, свако у своме уму. А. Пешикан (2003) истиче да се деца управо кроз историју вежбају у логичком закључивању, а радећи са историјским материјалом развијају толеранцију на вишесмисленост, на недореченост и супротност података у процесу сазнања, изграђују способност да доносе одлуке на основу некомплетних података и ревидирају своје закључке ако се појаве нове информације. Трагајући за различитим изворима података, ученик вежба своју толерантност на различита виђења истог догађаја, процењује различита гледишта, бира оно највероватније, па чак може и да формира сопствено виђење на основу расположивих информација. Тако се вежбају технике и стратегије интелектуалног рада. Истовремено, у потрази за подацима о томе како су се одиграли прошли догађаји, разбуктава се радозналост код ученика, која је у основи сваког сазнања. Управо буђењем радозналости историја у школи може да „вуче" даљи интелектуални развој ка аутономном појмовном систему, сматра Пешикан.

За разматрања о историјским садржајима у настави природе и друштва, полазно одредиште свакако представља наставни план и програм. Истакнути циљеви у њему одређују у којој мери и на ком нивоу се очекује да ученици овладају основним историјским појмовима. Програм[3] такође конкретизује задатке и прецизира листе тема и садржаја које је потребно обрадити у току наставе. Од посебног је значаја чињеница да је у општој структури и кроз садржаје програма обавезних наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво, јасно исказана развојна концепција узлазних спиралних кругова у грађењу појмова и усвајању знања. Што се тиче садржаја о прошлости, спирални ток се уочава у следећим наставним темама: *Сналажење у времену – временске одреднице, оријентација на временској ленти* (историјско време); *Појам прошлости – трагови прошлости* (историјски извори); *Прошлост породице, места завичаја* – завршно са темом *Прошлост српског народа*. Иако се Историја, као наставни 4предмет, уводи у петом разреду основне школе, многи историјски садржаји су присутни у сва четири млађа разреда. У наставу их је могуће уводити: пригодним темама (као што су Празници, Значајне личности, Историјски споменици у мом крају и слично), упознавањем појединих догађаја на основу уметничких приказа – историјских слика (уметничка дела, ликовне репродукције, уметничке фотографије) или развојним темама (Моја породица некад и сад, Развој места, Далека прошлост домовине и друге). У оквирима програмских целина о прошлости које су укључене у наставу Света око нас (I и II разред) и Природе и друштва (III и IV разред), ученици усвајају одређене историјске појмове.

У разматрањима нове методичке теорије наставе историје, аутори се базирају на вештинама (Кољанин, 2008). Упозорава се да количина знања у историјској науци постаје толико велика да се више и не може савладати, те се тако тежиште у самом наставном процесу помера ка стратегијама поучавања и усклађивању начина организације и извођења наставе са психофизичким могућностима ученика, то јест, на методичку страну предмета. То значи да је током реализовања наставних садржаја у предмету природа и друштво, а посебно током обраде градива о далекој прошлости, потребно примењивати савремене наставне стратегије и моделе који се темеље на активном укључивању ученика у наставни процес, развоју вештина трагања и коришћења многобројних историјских извора, демонстрацији критичког промишљања у процесу проблемско-истраживајућег сазнавања и током сарадничког учења. Савремена настава одвија се у динамичном пољу међусобно испреплетених различитих врста интеракција (ученик–ученик, ученик–садржаји, ученик–наставник, наставник–садржаји). Њима се омогућује размена идеја, слободна комуникација у сарадничком групном раду, прикупљање информација, као и прихватање и уважавање различитих решења у фази представљања наученог.

## Иновативни наставни модели у обради историјских садржаја

Разматрајући могућност усклађивања наставног процеса са променама савременог друштва и стварања школе која образује за друштво знања, аутори истичу потребу за дидактичким иновацијама (Ђукић, 2003). Иновације у наставном процесу посматрали смо кроз уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника. У том смислу, наставне моделе смо одредили као скуп начина и поступака у организацији и извођењу наставе, заснованих на проблемско-истраживачком приступу и разноврсним облицима смисленог структурирања наставних садржаја у визуелној форми (мапе–мреже појмова, ленте времена, хронолошке и тематске табеле). Њима се ученичке активности усмеравају на појмовно умрежено учење и интеракцију постојећих сазнајних структура са новим сазнањима, организованим у појмовне системе. Модели укључују хеуристичко, као и проблемско поучавање, учење кроз истраживање, рецепцију и креацију, и разноврсне практичне активности ученика: израду историјских мапа, ленти времена, истраживања породичне историје, поставку етнокутка са примерима делова ношњи и изложбу старих предмета као историјских извора, израду макете средњовековног дворца. Посебна значајност унутар модела дата је методи игре[4] – једном од нових приступа у наставном процесу. Игра као вид поучавања о прошлости преузима инструменте путем којих се могу конструисати приче и разумети различите тачке гледишта, а њена успешност темељи се на оспособљавању ученика за конструкцију историјског тока. Дидактичка питања игре у настави историјских садржаја не усмеравају се на сам сценско-извођачки поступак, него упућују на део ученичких активности којима је примарно стицање

знања о прошлости. На основу разних садржаја и доступних историјских извора, осмишљавају се приче у којима се „ситуације из прошлости приказују кроз велике слике о епохама виђеним као низ промена у времену, а не као статичним визијама“ (Шефер, Шевкушић, 2007: 367). Сценске игре симулације у учионичком простору, игровни прикази, музицирање и већ поменуте активности, имају задатак да подстакнуто сазнајно искуство што успешније преобликују у знање.

Посматрајући *наставни процес као делатност*[5] посредовану педагошким утицајима и различитим облицима социјалних интеракција између главних актера (ученика и наставника), може се истаћи да добро осмишљена и вођена настава одређује квалитет усвојеног знања. Таква настава, сматра Ј. Пешић (1998: 31), укључује ученике у квалитативно нове, по природи разноврсне интелектуалне активности, при чему наставник обезбеђује неопходно вођење, усмеравање и различите облике помоћи. У настави као специфичној делатности која покреће процес учења, наставник потпомаже стваралачке и истраживачке активности ученика, те осмишљава начине који ће омогућити ученицима да иду различитим путевима, како би стигли до сопственог схватања појмова, усвојили знања и развили способност примене виших облика мишљења. Моделима обраде историјских садржаја које представљамо ученици се укључују у све фазе наставног процеса – од планирања, преко организовања, извођења, вредновања и практичне примене. Тако се тежиште процеса стицања знања са поучавања усмерава ка учењу као што самосталнијој интелектуалној активности. Основна форма организације наставе одражава јединство различитих облика комуникације свих учесника – наставника и ученика, као и ученика међусобно.

Према наставном плану и програму у IV разреду основне школе реализује се део програмске целине Осврт уназад – прошлост. Тематска целина *Стварање српске државе и њен развој до модерног доба* далеку прошлост Србије представља обрадом следећих наставних јединица: *Србија Немањића и живот у њој*, *Слом српског царства и живот под турском влашћу*, *Борба за слободу – Први и Други српски устанак*, *Ослобођење од Турака и стварање Србије новог доба*. Подељене су у 8 наставних часова обраде, који су у моделима обликовани у тематски наставни дан и 3 двочаса.

### Модел обликовања наставне јединице *Србија Немањића и живот у њој* – тематски наставни дан

Наставна јединица моделована је као тематски наставни дан и укључује интегрисан, интердисциплинарни приступ. Наставне активности одвијају се: у учионичком простору који се преуређује у одговарајући амбијент прошлог времена, у Музеју града (етнолошки део), где се прикупљају информације о историјским изворима, и на школском дворишту, на коме се играју старе игре и свирањем и певањем изводе старе народне песме. За овај наставни дан ученици припремају проблемско-истраживачки задатак на тему: „Моја породица и мој завичај имају прошлост“, који има три модалитета. Могу припремити писани рад, у виду састава или интервјуа,

у коме ће представити прошлост најстаријег члана породице, могу посетити музеј и сачинити о посети писани извештај, или донети прикупљене старе предмете, фотографије, делове ношњи, оруђа, алата – потребне за поставку историјског кутка у учионичком простору. Ученици задатак бирају по својим склоностима и припремају се да резултате које су сазнали презентују пред разредом. Након анализе урађеног (разговора о далекој прошлости породице и завичаја и обликовања кутка прошлости у учионичком простору), започиње се са формирањем ленте времена (12. век) и постављањем исписаних појмова на мапи (сеоба Словена, српски народ, Рашка, жупан Стефан Немања). Наставном јединицом даље се обрађује оснивање, ширење, највећи успон и распад Немањићке Србије. Садржаји овог дела погодни су за рад ученика у групама –хетерогене и формиране са задатком да истраже и на основу извора (уџбеник, историјска читанка, дечја штампа) образложе како су разумели одлике друштвеног окружења и друштвени аспект тадашњег начина живота: на селу, у средњовековном дворцу, учење и школовање оног времена, витештво, култура. Након обједињавања извештаја група о оном што су закључили, активности се настављају практичним радом група на изради макете средњовековног града: дворац, утврђење, стражари, сеоске куће, црква, пијаца, племићи, народ. Наставни дан даље обухвата рад на литерарном штиву *Лов* (С.Велмар-Јанковић), који наводи на конструкцију приче о детињству Растка Немањића и истиче снагу духа главног јунака препознатљиву у поруци да је победа над људским страховима и слабостима могућа. Ученици затим имају задатак да осмисле сценографију и костиме за игровни приказ *Прича о животу у средњовековној Србији*, а потом се врши систематизација. Активности дана завршавају изласком на двориште и *Трком у џаковима*, после чега се учи стара народна песма *Јечам жела*. За домаћи задатак ученици пишу састав на тему „Био сам гост на двору Немањића“.

### Модел обликовања наставне јединице *Слом српског царства и живот под турском влашћу* – двочас

У уводном делу постављају се нови сегменти временске ленте (14. век, 1389.година, 15. век, 1459. година) и проширује појмовна мапа (Маричка битка, Косовска битка, престоница Смедерево, деспот Ђурађ, раја, харач, хајдук, данак у крви, кулук, сеобе). Припрема ученика подразумева проналажење историјских извора о времену ропства под Турцима. Следи разговор и размена информација. Хеуристичком методом и у фронталном раду решава се проблем циља часа –образлагање узрока слома српског царства и указивање на тежак живот под турском влашћу. Следи заједничко гледање дијафилма „Смедерево – српска престоница“. На основу свих података које су добили, ученици настављају у индивидуалном раду. Подељени у шест група[6] (формиране као хомогене, са могућношћу преласка у групу вишег нивоа сложености када се заврши рад у задатој), решавају проблемске задатке диференциране на различитим нивоима тежине и сложености. То су задаци цртања, заокруживања, допуњавања, објашњавања, састављања историјске приче, скицирања историјских карти. У раду користе одобрени уџбеник[7] и додатну лите-

ратуру. Следи евалуација–презентовање резулатата и закључни разговор. Домаће активности усмеравају се на припрему ученика за сценске приказе о историјским личностима посматраног доба, Првог и Другог српског устанка: сакупљају одговарајући избор из дечје штампе, проналазе књиге народне епске поезије, цртеже историјских личности, делове ношње и осталих потребних реквизита.

**Модел обликовања наставне јединице *Борба за слободу – Први и Други српски устанак* – двочас**

У првом сегменту рада попуњавају се тематске и хронолошке табеле. Рад се конкретизује у облику теза (сеча кнезова, састанак у Орашцу, Устанак, значајне битке, наставак борбе за слободу) и допуњавања табела сликама и цртежима владара, битака, историјских споменика који њима сведоче. Подаци се односе на два карактеристична догађаја, Први и Други српски устанак, и историјске личности које су те догађаје обележиле. Тежиште наставка рада је на игровним приказима за које су се ученици припремали. Ученици изводе активности у хетерогеним групама (формиране према интересовањима), а реализују се следећи сценски прикази: Ђорђе Петровић Карађорђе – састанак у Орашцу и одлука о Устанку, Вук Стефановић Караџић сакупља благо усмене књижевности нашег народа, Борба Доситеја Обрадовића за слободу у српском језику, Милош Обреновић: „Ево мене, а ето вама рата са Турцима“. Потребно је напоменути да се успешност темељи на конструкцији одабране приче до које се дошло истраживањем доступних историјских извора и садржаја. Инсистира се на разумевању различитих гледишта, са циљем да се оживе и доживе аутентичне ситуације прошлости, да се боље разумеју околности и последице дешавања у њима. Наступом на сцени коју су сами уредили, омогућавамо да се ученици уживе у проблеме, начине размишљања, те да доживе временски веома удаљене догађаје. Значајност игре у оваквој настави видимо и у томе што се мења приступ знању: у игри се знање не преноси од онога који га предаје (наставник) ка онима који га немају (ученици), већ га ученици откривају кроз доживљај који садржи елементе забаве и авантуре. Тај доживљај укључује два важна аспекта. Један је висок степен мисаоне и практичне активности ученика у тако организованој наставној ситуацији, а други је утицај на сазнајни и интелектуални развој. Оба аспекта повезује конкретно, непосредно искуство које се, подстакнуто игром, преобликује у знање. Активности завршавају разговором о утисцима и о ономе што се научило и запамтило. Домаћи задаци усмеравају се на прикупљање података и осмишљавање теза за есејски рад који ће се писати на наредном часу.

**Модел обликовања наставне јединице *Ослобођење од Турака и стварање Србије новог доба* – двочас**

Активности овог двочаса усмерене су на коначно обједињавање наставних садржаја и сагледавање целовите слике о свему што се учило. Завршава се

лента времена и постављају последњи елементи појмовне мапе који се односе на ово историјско раздобље (1830. година, кнежевина Србија, Милош Обреновић – први кнез, Милошеви наследници, самосталност 1878). И једна и друга остају „отворене“ за наставне садржаје који ће се даље изучавати, а визуелизација градива која је потпомогнута лентом, мапама појмова и табелама, олакшава усвајање знања. Централна активност ученика јесте писање есејског рада на једну од тема: „Био сам гост на двору Немањића“, „Јунаци битке на Косову“, „Мој замишљени сусрет са ратником из српских устанака“ и „Револуција у нашем језику – рад Доситеја и Вука“. Ученици користе белешке свог домаћег рада и све информације које су истражили. Ситуација учења на овом часу заснива се на рецепцији података – њиховом пријему, али и преради и трансформацији, као на проблемима које је потребно декодирати. Подаци се селекционишу, издвајају и фокусирају, чиме ученик ствара сопствену слику градива о коме учи и продубљује искуство, те усложава појмовни систем. Како не добијају готове податке везане за обраду теме, од њих се тражи да истражују, премишљају, критички презентују сопствена размишљања, износе своја искуства о оном што су у вези са темом чули, прочитали, видели, сазнали, и доносе закључке. Есејима као својеврсном повратном информацијом, на основу које наставник може закључити о ефикасности заједничког рада, ученици такође потврђују умеће селекционисања проучених података, способност објашњавања, упоређивања чињеница, интерпретације и самосталног закључивања.

## Закључна разматрања

Наставни садржаји важећег програма предмета Придода и друштво у четвртом разреду укључују и обраде тема о далекој прошлости. Проблем учења историјских садржаја проузрокован је способностима ученика за поимање времена и усвајање историјских појмова. Потешкоће испољене у схватању историјских датума, разумевању просторних представа историјских места и догађаја – веома далеких од чулног искуства, могу се превазићи другачијим приступом основним дидактичко-методичким чиниоцима наставног часа. Са циљем да се наставни процес организује квалитетније, а резултати учине ефикаснијим, унели смо нове елементе са становишта наставних садржаја, метода, облика, амбијента у коме се настава изводи, као и активности ученика и наставника.

Утврђени модели обраде историјских садржаја за тематску целину *Стварање српске државе и њен развој до модерног доба* претпостављају укључивање ученика у све фазе наставног процеса, од припреме, преко организовања, извођења, вредновања, до практичног примењивања наученог. На тај начин је тежиште процеса усвајања знања усмерено са поучавања на учење, као што самосталнију интелектуалну активност. У планирању наставних јединица примењен је интегрисан, тематски приступ, а часови се реализују путем хеуристичког поучавања и проблемско-истраживачког учења. Облицима интерактивног, ства-

ралачког рада међу ученицима, амбијенталном наставом и сценским игровним приказима омогућена је размена знања, идеја, искустава, као и комуникација са средином у којој се учи. Временска и просторна димензија историје повезане су представљањем делова градива у визуелној форми: појмовним мапама, лентама времена, тематским и хронолошким табелама.

Савремена настава има задатак да успешно одговори новим образовним потребама ученика и да при томе води рачуна о другачијем школском окружењу у коме они данас стичу знања. Зато је неопходно да наставници проналазе најделотворније методичке поступке и стварају такву образовну климу која ће ученике мотивисати, подстицати на откривање, креативно решавање проблема, слободно изражавање сопственог мишљења, и критичност приликом промишљања о садржајима који се уче. Уважавајући специфичности обраде градива о далекој прошлости, моделованом тематском целином желели смо да прикажемо једну од могућности за активно и смислено учење историјских садржаја, које може допринети квалитетним променама у пракси.

## Напомене

1 Схема преузета из Пољак, 1966; према Де Зан, 2001, 189

2 Преоперационa, фаза конкретног – узраст од седме до једанаесте године и формалног мишљења – од једанаест година па надаље. Видети у: Пијаже ,Ж. и Инхелдер, Б., 1982, *Интелектуални развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

3 *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања,* Службени гласник РС –Просветни гласник, бр.1/2005.

*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр.3/2006.

4 На Универзитету у Барију В.Сепе бави се дидактиком историје, нарочито педагогијом игре. Види у: Бранка Петрић, Кроз игру о сазнањима о прошлости, *Мисао*, бр.24, 2005, 28-32

5 Мара Ђукић, *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2003, 24-25

6 Прилог бр.1: Диференцирани задаци групног рада

7 Бечановић,Б., Ковачевић,В., *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2006, прво издање

## Литература:

Благданић, С. (2008). Образовни потенцијал историјских садржаја у настави природе и друштва, *Педагогија*, бр. 1, 75-84.

Де Зан, И. (2001). *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.

Димић, Љ. (2008). Листа кључних знања за крај основног образовања за наставни предмет историја, у Ђуровић А.(ур.): *Историја-кључни појмови за крај обавезног образовања: приручник за* наставнике (стр. 9-12). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Кољанин, Д. (2008). Историја као научна дисциплина и школски предмет у Ђуровић А.(ур): *Историја-кључни појмови за крај обавезног образовања: приручник за* наставнике (стр. 77-84). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Петрић, Б. (2005). Настава историје у транзицији, *Мисао*, бр.24, 28-32.

Пешикан, А. (1996). *Треба ли деци историја-психолошки проблеми учења/ наставе историје у основној школи*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пијаже, Ж.., Инхелдер, Б. (1982). *Интелектуални развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шефер, Ј., Шевкушић, С. (2007). Мислити у времену и простору: предлози за измене у програму предмета познавање друштва, *Настава и васпитање*, бр. 4/2007, 361-372.

Шпановић, С. (2005). Флексибилни системи наставе и пегадошка комуникација , у Грандић Р. (ур): *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном раду и могућности примене у савременој школи* (стр. 624-636), Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад,

**ПРИЛОГ:**
**Диференцирани задаци групног рада**
**за наставну јединицу**

*Слом српског царства и живот под турском влашћу*

*ТЕМАТСКА ЦЕЛИНА: Далека прошлост Србије*
*Друга тема – Слом српског царства и живот*
*под турском влашћу (двочас)*

Индивидуални рад ученика диференцирани задаци.
Време самосталног рада: 20 минута.

ГРУПА АА

1. Пажљиво прочитај у уџбенику део о деспоту Ђурађу и његовој престоници, Смедереву. Објасни својим речима значај пада овог града за наш народ.

2. Покушај да нацрташ скицу за историјску карту Србије средњег века. У карту треба да унесеш:
   – Смедерево, у време кад је био српска престоница;
   – Најважније историјске личности и историјске догађаје тог доба.

ГРУПА А

1. Објасни својим речима – Зашто је петовековна владавина Турака над нашим народом названа р о п с т в о ?
   – Који су разлози за то?
   – Можеш ли своје мишљење поткрепити неким чињеницама? (догађајем о коме сте читали, примером из народне песме)
2. Прочитај песму „Смрт мајке Југовића“ – издвој ликове, а затим у уџбенику прочитајте део о њима.
3. Објасни својим друговима разлику између историјских личности и јунака из наше народне књижевности.

ГРУПА Б

1. Прочитај још једном из уџбеника део о Великој сеоби Срба. Издвој и запиши најважније о том догађају. (наведи историјско време о коме говори, историјске личности)
2. Покушај да скицираш мапу те сеобе! (унеси на цртеж оно што ти сматраш битним)

ГРУПА Ц

1. Одговори на питања и објасни у неколико реченица КАКО је и ЗАШТО било могуће да Турци поробе Србију:
   – Шта је Турцима олакшало продор у Србију?
   – Како су се понашали обласни господари тога времена – наведите и њихова имена:
   – Шта је требало учинити пред нападима Турака?
2. Пронађи у уџбенику и објасни шта значе речи:
   – кулук;
   – харач;
   – данак у крви;
   – раја;
   – хајдук.

ГРУПА Д

1. Одговори – шта значи реч ХАЈДУК?
2. Да ли знаш имена неких хајдука – потражи у свом уџбенику!
3. Нацртај једног хајдука онако како га ти замишљаш. (помоћи ће ти сликовити опис хајдука из песме у уџбенику)

ГРУПА Е

1. Из свега што смо данас учили – одговори својим речима:
   – Ко су били Турци?
   – Шта су они желели и шта су све радили у нашој земљи?
   – Како су се понашали према нашем народу?
2. Нацртај како замишљаш да изгледа српски, а како турски војник. (које и какво имају оружје, како су обучени Срби, како Турци)

**Summary**: For students of lower grades of primary school, historical contents in Nature-Society instruction are very abstract and hard to comprehend. This age group develops concepts based on the direct observation of the phenomena and empirical knowledge, while historical concepts are formed by general developmental line. Due to that it is necessary to acknowledge specific characteristics of teaching historical contents and to overcome difficulties in comprehending the concepts of time, understanding historical dates and gaining basic historical concepts by introducing didactical-methodical innovations in teaching. The models for teaching units within the theme Creation of Serbian State and Its Development until Modern Times in the fourth grade are presented in this paper. The teaching process is based on problem- and research-based approach and integration of various practical activities of pupils, whereas the special focus is on teaching through playing. The various forms of comprehensible structuring of teaching contents in visual form – maps-concept nets, timelines, chronological and theme tables are emphasized.
**Key words:** Nature and Society instruction, comprehension of time, historical contents, innovative models.

**DR SLAĐANA MILENKOVIĆ**
**MR BRANIMIR DRAGOJEVIĆ**
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Sremska Mitrovica

**СТРУЧНИ РАД**
**PROFESSIONAL PAPER**
UDK: 371.3::[78:808.5
BIBLID: 0353-7129, 14(2009)1, p.103-110

# METODIČKA KORELACIJA RAZVOJA GOVORA I MUZIČKOG VASPITANJA

**Rezime:** Savremen pristup vaspitača i studenata u radu sa decom predškolskog uzrasta treba da ima kao svoj postulat interdisciplinarnost. To se može postići korelacijom među metodikama, što se u praksi pokazalo kao preko potrebno za rad vaspitača u vrtiću. U okviru jedne tematske celine neophodno je metodičko povezivanje. Tema ovog rada je razvijanje govornih i ritmičnih sposobnosti dece predškolskog uzrasta. Biće prikazani primeri govornih (ritmičkih) i pevanih brojalica i istražena njihova uloga u razvoju pravilne dikcije, ritma i motorike. Relevantnim primerima biće ukazano na potpuno sadejstvo ove dve metodike.
**Ključne reči:** razvoj govora, muzičko vaspitanje, brojalice, korelacija

Vaspitač u radu sa decom predškolskog uzrasta treba da ispunjava opšte zadatke u pogledu negovanja sposobnosti komuniciranja. Jedan od zadataka je da neguje „raznovrsne vidove praktične komunikacije pomoću radnji u toku zajedničkih aktivnosti i afektivne komunikacije neverbalnim sredstvima, kao i da uvodi decu u verbalnu komunikaciju radi usvajanja socijalnih znakovnih sistema, pre svega govora kao osnovnog sredstva za uobličavanje, transformaciju i saopštavanje svojih ideja, a zatim i drugih uslovnih sistema znakova, pisanih i drugih simbola, slika, šema, gestova, mimike, saobraćajnih znakova, raznih signala itd. Posebno treba da ih uvodi i u korišćenje specifičnog jezika svake umetnosti za primanje i prenošenje ideja i osećanja, odnosno, u njihova komunikatibilna sredstva: *auditivna* (govor, pesma, muzika), *kinetička* (pokreti i ples) i *vizuelna* (linije, boje i oblici)" (Kamenov, 2007: 170).

Vaspitač treba da kroz usmerene aktivnosti u vrtiću podstiče verbalni razvoj deteta, a naročito njegovo stvaralačko izražavanje. Dete se izražava govorom da bi komuniciralo sa drugima i da bi se stvaralački izrazilo. Otuda nastaje jezičko govorno

stvaralaštvo dece kao slobodno ispoljavanje osećanja, čulnog doživljavanja i intuicije i naravno mišljenja. Kroz razne aktivnosti dece treba razvijati njihovu sposobnost traganja i otkrivanja načina za stvaralačko uobličavanje i harmonično organizovanje misli i osećanja uz pomoć govora, muzike, pokreta, kao i svih drugih igara.

„Dobro govorenje treba da bude imperativ svakog vaspitača i to treba da neguje kod dece. Kao osobine dobrog govorenja izdvajaju se: osmišljenost i logičnost kazivanja, svrsishodnost i jasno određivanje cilja kazivanja, živost izlaganja i izražajnost govora, glasnost i jasnost, tečnost i tačnost govora. Za govornu komunikaciju bitno je jezičko razumevanje i jezičko izražavanje" (Milenković, 2006: 39-40). S tim u vezi vaspitači koriste dela književnosti za decu i uopšte umetničko blago koje je čovečanstvo stvorilo tokom svoga razvoja, naročito naše narodno stvaralaštvo. Koristeći ta dela, kao i negujući spostveni dobar govor, vaspitači razvijaju slušnu diskriminaciju. Pored ostalog, pod slušnom diskriminacijom podrazumevamo i zapažanje tempa i ritma govora, a pravilno uočavanje glasova u reči i glasovne strukture je uslov njihovog valjanog izgovaranja.

Vaspitač treba da decu usmerava ka aktivnostima u kojima će da slušaju i diskriminišu pojedine šumove, zvukove i glasove. To se može postići korišćenjem tekstova književnosti za decu, ali i obradom kratkih narodnih umotvorina. Kod dece su omiljene zagonetke, pitalice, brojalice, razbrajalice itd. Ove kratke narodne vrste podstiču decu da slušaju, prepoznaju i razlikuju glasove, glasovne suprasegmente i druge govorne celine. Obradom tih književnih vrsta na razne načine se usmerava dečja pažnja na to da shvate da se govor sastoji od glasova, reči i rečenica kako bi se kod dece razvijali pojmovi o elementima govora. Na taj način deca se pripremaju i za opismenjavanje jer se razvija njihova fonematska percepcija i osposobljavaju se za analizu građe govora. Izuzetno je važno da vaspitač bude dobar uzor deci kad je reč o govoru, dakle da sam ima dobar govor kao i da posebnim postupcima i vežbama stvara uslove kako za pravilan izgovor svih glasova maternjeg jezika, tako i usvajanje jasne dikcije, akcenta i pravilnog izgovaranja reči i rečenica, kao i pravilnu intonaciju (glasnost, visinu, boju, tempo, izražajnost i dr.) Takođe, treba na vreme da otkrije decu koja imaju teškoće u pravilnom izgovoru glasova kako bi im pružio specijalnu pomoć, po potrebi u saradnji sa logopedom.

Razvoj govora podrazumeva prvo dobru diskriminaciju, potom i dobru artikulaciju glasova. Razlikovanje i stvaranje glasova postiže se, pred ostalog izgovaranjem tašunjalki, brzalica i razbrojalica u kojima se kritični glasovi češće pojavljuju u ritmu govora (npr. „Petliću, petliću crveni fesiću, šareni repiću...", „Taram, taram, beca...", „Sešću na panjić, poješću kolačić", „Na vrh brda vrba mrda"). Izgovaranje stihova i brzalica sa aliteracijom (zasićenošću određenim glasom) takođe doprinosi razlikovanju i obrazovanju glasova. Primeri za dobru diskriminaciju je igra uočavanja razlika kod reči koje se razlikuju samo u jednom glasu (npr. „tata-teta", „Paja-Baja" i sl.), posebno u slučajevima kada treba razlikovati nosne od oralnih usnenih glasova (npr. u rečima „med-led", „mačka-mečka", „roda-voda", „rak-mak" i sl.). Ima još primera za dobru diskriminicaju i artikulaciju glasova, kao što su: uočavanje razlike između reči, koja se sastoji samo u intonaciji koja daje smisao, razlikovanje određenog glasa uz pomoć intonacije, produžavanjem (npr. aaauto, ssslovo i sl.), prvo na početku reči, zatim u sredini i konačno na kraju reči i izgovaranje ovih glasova u različitim položajima u re-

čima. Prvo se razlikuju samoglasnici a zatim suglasnici, tapšanje ili ritmično udaranje o pod ili o sto, pljeskanje onoliko puta koliko pojedina reč ima glasova itd.

Među zadacima vaspitača u radu na razvoju govora javljaju se i oni u vezi sa bogađenjem dečjeg rečnika. Zadatak vaspitača je da organizuje postupke za utvrđivanje i obogaćivanje rečnika koji se sastoji od svih reči koje dete razume i koristi. Ovi postupci podrazumevaju proširivanje dečjeg iskustva i pojmova čiji su nazivi reči, odgovarajuću frekvenciju reči (imenice, glagoli, zamenice, pridevi, prilozi i brojevi), uvećavanje leksičkog fonda i adekvatno korišćenje reči u govoru.

Tekstovi književnosti za decu pogodni su za korišćenje za sve ove zadatke. Ovoga puta opredili smo se za kratku formu narodne književnosti blisku deci – za brojalice. Brojalice, razbrajalice ili brojanice su takve govorne igre koje se uglavnom sastoje od besmislenih-bespojmovnih reči, najčešće poređanih jedna ispod druge tako da ponekad liče i na pesme zbog ritma govorenja, odnosno ređanja reči.

Služe kao sredstvo razbrajanja u dečjoj igri. Njima se razbraja, odnosno određuje ko će prvi započeti igru. Razbrajalice ili (kako ih naš narod zove) brojanice su kratke pesmice, zasnovane više na ritmu i sazvučju, a sastavljene su od niza nabrajanja naših, stranih ili nerazumljivih slikovanih reči. One služe deci za razbrajanje na strane pri njihovim igrama. Na koga padne poslednja udarna, obično kratka i naglašena reč, taj ispada iz daljeg razbrajanja, odnosno na toga je red da započne igru. Slično kao i kod refrena lirskih i drugih pesama, i kod razbrajalica je zbog melodije žrtvovan smisao.

Brojalice po sadržaju delimo na: sadržaje sa smislom, sadržaje bez smisla i sadržaje sa delimičnim smislom.

Primer teksta brojalice sa smislom: „**Trešnjica**”, J. Jovanović Zmaj

Trešnjice, trešnjice,
baš ste mi mile,
Crvene, malene,
kao od svile.

Ja bih vam čuvala
glavice glatke,
al ste mi trešnjice,
Odviše slatke.

Primer teksta brojalice bez smisla: „**En, ten, tini**”, Narodna brojalica

En, ten, tini,
sava raka tini,
sava raka tika taka,
elem, belem, buf!
Trif, traf, truf!

Primer teksta brojalice sa delimičnim smislom: „**Elem delem**”, Narodna brojalica

Elem, delem, cedile,
mesi mama lepinje,
jednu meni dala,
velika joj hvala.

Po muzičkoj komponenti brojalice delimo na: govorne (brojevne) i pevane. Kroz govornu brojalicu razvijamo ritam, a kroz pevanu brojalicu počinjemo sa prvim pevanjem (najčešće 2–3 ili 4 tona). Kao što znamo, muzika ima dve osnovne dimenzije: ritam i melodiju, a brojalice su ritam reči i razvijaju osnovne komponente ritmičkih sposobnosti:

– ritmički udar ili ritmički puls (ravnomernost u izvođenju),
– ritmičke odnose i trajanja (ritam[1]),
– grupisanje udara[2] (naglašenih i nenaglašenih, odnosno teza i arza),
– tempo i njegove promene (brzina izvođenja).

Razvijanje ritmičkih sposobnosti, pravilne dikcije i podele slogova moguće je i putem jednostavnih govornih igara, izgovorom određenih reči, uz tapšanje rukama. Npr. nabrajanjem imena životinja sa dvosložnim rečima: ma-čka, kra-va, ko-za, ov-ca ili drugih reči, zatim trosložnih (ko-ko-ška, pi-li-ći, pe-ta-o, itd.) i višesložnih.

Metrička podela se zasniva na dva osnovna obrasca: dvodelnom i trodelnom. Dvodelni obrazac smatramo za osnovni pokret prirodnog ritmičkog kretanja – hodanja. Iz tog razloga najpre učimo i izvodimo brojalice u dvodelu sa utvrđenim poretkom naglaska naglašen – nenaglašen; jako–tiho.

Da bismo uvežbali ravnomernost dvodelnosti, možemo pre brojalice izvoditi pokrete: hodanja, ljuljanja, njihanja. Brojalica „Lovac i zeka” sadrži slogove jednake po trajanju (u osminama kao notnim vrednostima), te je veoma dobra u početnom učenju.

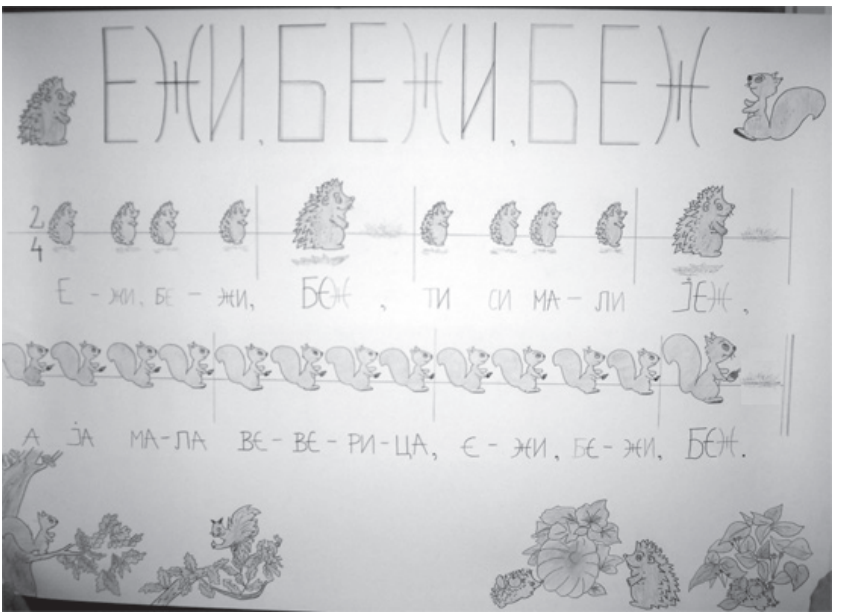
*Primer br.1. „Lovac i zeka”*

Kao što se dete prvo upozna sa govorom/zvukom, zatim nauči da govori, a potom da čita i piše, tog se principa držimo i u muzičkom metodskom postupku. Najpre se brojalica uči po sluhu, a kasnije se zapis brojalice predstavlja simboličkim (grafičko-slikovitim) prikazom. Ovakvim postupkom deca uče da čitaju slova i reči i stvaraju im se prve postavke muzičke pismenosti važne za dalji muzički razvoj. Potpisane slogove ispod simbola (štampanim ćiriličnim slovima) vaspitač prilikom izgovora/pevanja treba da prati rukom, a pogledi dece treba da budu usmereni na hamer ili flanelograf. Veličina simbola je srazmerna njegovom trajanju, a izgled simbola sadržaju. Veća štampana ćirilična slova napisana su ispod dužih, a manja ispod kraćih slogova po trajanju.[3]

Najpoznatije brojalice napisane u dvodelnom ritmičkom obrascu su: „Jedna vrana gakala", „Pliva patka preko Save", „Like, like burke", „Kiša i mrav", „En, ten Tini", „En den, dini", „Eci, peci, pec", „Eži, beži, bež", „Enci menci" itd.

Kao motivaciona priprema za učenje brojalice sa slogovima različitog trajanja, sa decom je poželjno izgovarati jednosložne kratke reči kao što su npr. kos, luk, grad, a zatim dvosložne npr. patka, Kosa-kosa, Bosa-bosa, Rosa-rosa, itd. Duže ili kraće izgovaranje istog samoglasnika daje drugačije značenje pomenutih reči.

Prilikom simboličkog prikaza brojalice koja pored različitih ritmičkih trajanja sadrži i pauze, posebnu pažnju treba obratiti na obeležavanje pauza. One moraju imati svoj simbol koji predstavlja određeno trajanje (pauzu), a ne samo ostavljen prazan prostor na simboličkom prikazu. Najčešće su prikazane kao neki neutralan, ali uočljiv simbol, shodno sadržaju brojalice (npr. kao trava, itd.), što možemo videti u sledećem primeru.




*Primer br.2. „Eži, beži, bež"*

Četvorodelni ritmički obrazac predstavlja složenu vrstu takta i nastao je od dva dvodela (naglašen-nenaglašen, naglašen-nenaglašen ili jako-tiho, jako-tiho). „Gusen, gusenica”, „Pišem, pišem, petnaest”, „Uš’o meda u dućan” itd., su samo neke od brojalica zapisanih u četvorodelnom ritmičkom obrascu. Ove brojalice mogu se naći zapisane i u dvodelu, kao i obrnuto – dvodelne u četvorodelu.

Najteže za izvođenje su brojalice napisane u trodelnom ritmičkom obrascu (naglašen–nenaglašen–nenaglašen ili jako–tiho–tiho) i one zahtevaju određeno predznanje i zrelost dece. Tekstovi ovih brojalica su najčešće stihovi dečjih pesama kao npr.: „Trešnjice”, „Leptir i cvet”, „Lazara majka karala”, „Tupi, tupi, tup”. Zanimljivo je da su i neke narodne poslovice zapisane u ovom ritmičkom obrascu, npr.: „Vedro kao staklo, ide kao jež, jak kao zemlja, tu leži zec”, „Ko rano rani, dve sreće grabi”, itd.

Sledi primer brojalice „Ptičica pevala” u trodelnom taktu, sa istim ritmičkim trajanjima.

*Primer br. 3. „Ptičica pevala”*

Melodijske brojalice sadrže 2–3 ili 4 tona, odnosno njihov obim je mali, najčešće u obimu male terce ili čiste kvarte („Ko pre do mene”, „Taši, taši, tanana”, „Pusti puže rogove”, itd.). Pre učenja melodijske brojalice poželjno je uraditi neke pokretne igre u kojima će deca i optički usvojiti prostornu predstavu visine: gore–dole, visoko–duboko. Zatim, pomenute pokrete deca treba da izvode u odnosu na kretanje melodijskih nizova koje im vaspitač peva ili svira. U govornim brojalicama početnu intonaciju treba održati sve vreme, te su one teže za izvođenje od melodijskih brojalica.

Izgovor/pevanje brojalice je praćen pokretom, a najvažniji „ritmički instrument” je naše telo. Zvuk možemo proizvesti pljeskanjem, pucketanjem prstima, pljeskanjem o kolena, koračanjem, batom, itd. Da bismo razviti i sinhronizovati pokret i zvuk brojalice treba izvoditi po sledećim fazama:

- U prvoj fazi izgovor/pevanje je praćeno ravnomernim pljeskanjem, odnosno otkucavanjem jedinice brojanja. Tako vežbamo ritmički udar ili ritmički puls –ravnomernost u izvođenju.
- U drugoj fazi izgovor/pevanje je praćeno odgovarajućim ritmičkim pljeskanjem u odnosi na slogove brojalice. Vežbamo različite ritmičke odnose i trajanja – ritam brojalice.
- U trećoj fazi izgovor/pevanje je praćeno različitim izvorima zvuka. Naglašene jedinice brojanja izvodimo udarcem noge o pod (bat), a nenaglašene pljeskanjem. Za dvodelni obrazac to je: bat–pljesak, za četvorodelni: bat–pljesak–bat–pljesak, a za trodelni: bat–pljesak–pljesak.Vežbamo grupisanje udara, što će nam kasnije biti od velike koristi za sviranje na ritmičkih instrumentima.
- U četvrtoj fazi izvođenja brojalice vežba se promena tempa i sposobnost adaptacije prema tempu.

U kasnijim fazama se prelazi na korišćenje ritmičkih instrumenata iz Orfovog instrumentarijuma (štapići, bubanj, zvečke, marakas, trijangl).

## Umesto zaključka

Igre sa prstima, koje roditelji treba da započnu još u najranijem dečjem uzrastu, čak pre šestog meseca, izvode se uz pevanje/izgovor najjednostavnijih ritmičkih pesama i brojalica. Motorika ruku, posebno šake, može nam ukazati na razvijenost i stepen dečjeg govora. Generacijsko prenošenje ovih pesama, sa kolena na koleno, uz cupkanje i tapšanje stimuliše se dvojako detetov govor. Brojalice se ne razlikuju samo po tekstu, već i po ritmu i ne služe samo za određivanje ko će u nekoj igri šta da radi, npr. da žmuri. One služe za razvoj ritmičkih i govornih, glasovnih (vokalnih) sposobnosti, obogaćivanje rečnika i intelektualni razvoj. Izbor brojalice za obradu mora pratiti dečji uzrast i sposobnosti, ali i sposobnosti vaspitača. Najpre se uče brojalice u dvodelnom ritmičkom obrascu sa slogovima istog ritmičkog trajanja, zatim različitog, a potom u četvorodelnom i trodelnom ritmičkom obrascu.

Takođe, pokreti, govor/muzika utiču na emocionalnu opuštenost deteta, uklanjaju napetost i šalju nervne impulse ka mozgu, što je značajno za formiranje važnih govornih zona.

## Napomene

1 Organizovano i osmišljeno nizanje zvukova (tonova) različitog trajanja i međusobne srazmere po trajanju nazivamo ritam.
2 Grupisanje ritmičkih jedinica u veće celine – taktove, u kojima je utvrđen poredak naglaska (što je bitno za govor i poeziju), nazivamo metrika ili muzički metar.
3 Najčešće notne vrednosti koje se pojavljuju su četvrtine, osmine i četvrtinske pauze i polovine.

## Literatura:

Vasiljević, Z. (1991). *Muzički bukvar*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Kamenov, E. (2007). *Opšte osnove predškolskog programa, Model B,* Novi Sad: Dragon

Matić, R. (1985). *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu*, Beograd: Viša škola za obrazovanje vaspitača

Milenković, S. (2006). *Metodika razvoja govora*. Sremska Mitrovica: Viša škola za obrazovanje vaspitača

Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Hiba, N. (1986). *Muzika za najmlađe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

**Summary:** In their work with preschool children, student-teachers and preschool teachers should apply interdisciplinary approach as a rule. This can be achieved through correlation between teaching methods, which proved to be essential in preschool teacher's work with children. Different teaching methods should be united within a single thematic unit. This paper deals with the development of speech and rhythmic abilities of preschool children. We will show the examples of speech (rhythmic) and counting songs and analyse their function in the development of proper diction, rhythm and motor abilities. The relevant examples will serve to underline the full interaction between the two teaching methods.

**Key words:** speech development, music education, counting songs, correlation

## УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

Радови у часопису се објављују на српском и енглеском језику. Радови на српском се објављују ћириличним или, по жељи аутора, латиничним писмом.

Сви радови пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Радови, укључујући списак референци и резиме, не би требало да буду дужи од 30.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују овај обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@pef.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc). Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина 12 pt, проред 1,5, са маргинама од 2 cm са сваке стране.

На насловној страници рада потребно је навести следеће податке: име и презиме аутора, институција, место и подаци за контакт (поштанска и електронска адреса и број телефона), наслов (и евентуално поднаслов рада). Резиме (обима до 1.500 словних знакова) на српском и енглеском језику и кључне речи (4 до 6), на српском и енглеском језику, прилажу се на посебној страници. Списак референци се даје на крају рада. У тексту треба избегавати фусноте, а неопходне напомене дати у облику енднота.

Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се јасно означава место на којем ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi.

Аутори треба да се придржавају следећих упутстава за цитирање:

**Навођење у тексту.** Презимена страних аутора се у тексту наводе фонетски, а у загради се наводи оригинални начин писања. Референце се означавају тако што се у загради наведе име аутора и година издања текста који се наводи; на пример:

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

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

Претпоставља се да је већина стратегија била предмет поучавања због наставникових личних уверења о њиховој делотворности, а не због емпиријског истраживања које би потврдило њихове предности (Anderson & Armbruster, 1984).

Уколико текст има три или више аутора, наводи се презиме првог аутора, праћено скраћеницом „et al.“; на пример:

Осим тога, појам „доживотног образовања“ се приписује Џону Дјуију, али се овај концепт почиње шире користити тек након што га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerr et al., 2002).

У случајевима када се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице; на пример:

Са дидактичког становишта посматрано, самообразовању припада истакнуто место „у основним правцима кретања и изазваних промена које узимамо као најважнија обележја савремене наставе“ (Кркљуш, 1998: 270).

**Списак референци.** На крају рада даје се списак референци. Овај списак треба да обухвати све референце наведене у тексту. У списак не треба додавати референце које нису наведене у тексту. Референце се наводе абецедним редом. Презимена страних аутора наводе се у оригиналу.

Референца у књизи треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања наведену у загради, наслов књиге написан у курзиву, место издања и издавача; на пример:

Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин:

Кркљуш, С. (1998). Дидактички приступи самообразовању. у Ђукић М. (ур.), *Дидактички диспут* (стр. 267-275). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Чланак у часопису наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања дату у загради, наслов чланка, наслов часописа исписан курзивом, волумен и опсег страница; на пример:

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10, 131-161.

Чланак објављен на интернету наводи се уз презимена и иницијале аутора, годину издања, наслов чланка, датум када је адреса посећена и URL адресу чланка; на пример:

Massachusetts Court System. (2004). Supreme Judicial Court uniform rules on dispute resolution. Retrieved May 25, 2005 from www.mass.gov/courts/admin/legal/redbook8.html

Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се по години издања од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c…“, на пример (2001a, 2001b).

За специјалне случајеве или недоумице око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на актуелно издање приручника за објављивање Америчке психолошке асоцијације (The Publication Manual of the American Psychological Association).

## ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Калиграфија (Т. Ераковић) ..... 100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић) ..... 600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић) ..... 300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић) ..... 250,00
5. Методика познавања природе (Б. Грдинић) ..... 250,00
6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) ..... 100,00
7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер) ..... 250,00
8. Општа социологија на мађарском (А. Сам) ..... 250,00
9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) ..... 100,00
10. Руководство к славенскому красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском) ..... 250,00
11. Школска хигијена (С. Бербер) ..... 350,00
12. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић) ..... 500,00
13. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић) ..... 380,00
14. Алманах 2001. ..... 300,00
15. Алманах – тврди повез ..... 350,00
16. Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору ..... 100,00
17. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2) ..... 250,00
18. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе ..... 100,00
19. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе ..... 100,00
20. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе ..... 100,00
21. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе ..... 100,00
22. Норма 1/95 ..... 50,00
23. Норма 2-3/95 ..... 50,00
24. Норма 1-2/96 ..... 50,00
25. Норма 3/96 ..... 50,00
26. Норма 1-2/97 ..... 50,00
27. Норма 3/97 ..... 50,00
28. Норма 2-3/98 ..... 50,00
29. Норма 1-2/99 ..... 100,00
30. Норма 3/99 ..... 100,00
31. Норма 1-2/2000 ..... 100,00
32. Норма 3/2000 ..... 200,00
33. Норма 1-2/2001 ..... 300,00
34. Норма 3/2001 ..... 200,00
35. Норма 1-2/2002 ..... 300,00
36. Норма 3/2002 ..... 200,00
37. Норма 1/2003 ..... 300,00
38. Норма 2–3/2003 ..... 300,00
39. Норма 1–2/2004 ..... 300,00
40. Норма 1/2006 ..... 260,00
41. Норма 2-3/2006 ..... 260,00
42. Норма 1/2007 ..... 270,00
43. Норма 2–3/2007 ..... 350,00
44. Норма 1–2/2008 ..... 400,00

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

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 111

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

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

Три броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399