UDK 37 YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2/2013

Н БР.2 ГОД. XVIII Стр. 177-400 Сомбор 2014. Март

Педагошки факултет у Сомбору

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 Боријанка Трајковић

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа
Симбол, Петроварадин

Уређивачки одбор часописа НОРМА
др Жељко Вучковић, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Станко Цвјетићанин (Сомбор)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)
мр Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Боријанка Трајковић (Београд)
др Данијела Петровић (Сомбор)
др Рајко Пећанац (Кикинда)
др Тихомир Петровић (Сомбор)

Секретар редакције
мр Карла Селихар

Технички уредник
Растко Гајић

Преводилац за енглески језик
Јелена Биљетина

Лектор
мр Драгољуб Перић

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

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

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37 ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2/2013

Сомбор, 2013.

С А Д Р Ж А Ј

САВРЕМЕНА ШКОЛА.....185

Јована Трбојевић
Утицај особина личности на школско постигнуће 185
Nataša Branković, Sanja Šumonja
Zdravstveno vaspitanje u osnovnoj školi u Srbiji 197
Mladen Subotić, Jovan Mandić, Danijela Lalić
Komunikacija i vođenje u obrazovnim ustanovama 207
Елена Анатолиевна Устименко-Косорич
Феномен „извођачке школе“ као предмет научно-теоријске анализе 221
Љиљана Самарџић
Симболизам и митологија у Гетеовом „Краљу вилењака“ 231
Србислава Павлов
Утицај дужине радног стажа наставника на процену наставног плана и програма и на ставове о стручном усавршавању, као и на ставове о учењу и подучавању.....247
Мелита Гомбар
Развијање мотивације за учење путем истраживачких активности ученика 259
Небојша Синадиновић
Медијска писменост- изазов савременог образовања.....271

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ 279

Драгана Љубисављевић
Ефекти примене егземпларне наставе у настави природе и друштва.....279
Мика Ракоњац
Учење математичких појмова.....305
Мирјана Бошњак
Развој флексибилности као моторичке способности према полу, доби и средини ученика узраста од 8 до 11 година.....317
Гордана Рацков
Проблемска настава заснована на теоријској концепцији Брунера.....333
Магдалена Ивковић
Интердисциплинарни приступ настави у млађим разредима основне школе 343
Бјанка Дамјановић
Невербална комуникација у уџбеницима природе и друштва 357

Александар Митревски
Идентификација и потенцијалне методе рада са музички даровитом децом предшколског и основно школског узраста 369

ПРИКАЗИ 383

Тихомир Петровић
У европском хоризонту очекивања.....383
Жељко Вучковић
Да ли је неолиберализам наша судбина? 389

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL.....185

Jovana Trbojević
The Influence of Personality Traits on Academic Achievement 185
Nataša Branković, Sanja Šumonja
Health Education in Elementary Schools in Serbia 197
Mladen Subotić, Jovan Mandić, Danijela Lalić
Communication and Leadership in Educational Institutions 207
Elena Anatolievna Ustimenko-Kosorič
The Phenomenon of „Performing School" as a Matter of Scientific and Theoretical Analysis 221
Ljiljana Samardžić
Symbolism and Mythology in Goethe's The Alder King 231
Srbislava Pavlov
Time Spent in Service and its Influence on Teachers' Assessment of the Curriculum and Their Attitudes Towards Professional Specialization as well as Their Attitudes Towards Learning and Teaching.....247
Melita Gombar
Developing Motivation for Learning Through Enquiry-Based Activities.....259
Nebojša Sinadinović
Being Media Litarate – the Challenge of Contemporary Education 271

GENERAL CLASS TEACHING METHODICS 279

Dragana Ljubisavljević
The Effects of Exemplary Teaching in Science and Social Studies.....279
Mika Rakonjac
Learning Mathematical Notions 305
Mirjana Bošnjak
Development of Flexibility as a Motor Skill According to Gender, Age, and Social Environment among Children Aged 8 to 11 317
Gordana Rackov
Problem Teaching Based on Bruner's Theoretical Concept 333
Magdalena Ivković
Interdisciplinary Approach to Teaching in Elementary School 343
Bjanka Damjanović
Non-Verbal Communication in Science and Social Studies Textbooks.....357

Aleksandar Mitrevski
Identification and Possible Methods of Teaching Musically Gifted Children of Preschool and School Age 369

REVIEWS.....383

Tihomir Petrović
On the European Horizon of Expectations 383
Željko Vučković
Is Neoliberalism Our Destiny? 389

САВРЕМЕНА ШКОЛА

ЈОВАНА ТРБОЈЕВИЋ[1]

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 159.923.3 : 371.261
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.185–196

УТИЦАЈ ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ НА ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ

Резиме: Особине личности у великој мери утичу на живот појединца. Један од аспеката на које имају утицај јесте школско постигнуће. Велики број истраживања се бавио овом тематиком, што указује на њен значај. У овом раду приказани су резултати различитих истраживања о позитивном и негативном утицају одређених особина личности на школско постигнуће. Утврђивање особина личности код ученика пружа нам могућност да сваком детету обезбедимо адекватну помоћ у савладавању школских обавеза. Пружа нам могућност, такође, уколико је то потребно, да им развијамо вештине које немају или их нису довољно развили како бисмо њихов потецијал довели до максимума. Упознавањем учитеља, наставника, професора са склопом особина личности ученика, такође, може побољшати однос наставника према ученику, омогућити му да одговори на потребе ученика и развије разумевање за исте. Ово поље истраживања је неисцрптно и битно је за развој и побољшање образовног система.
Кључне речи: особине личности, школско постигнуће, Ajzenk, Великих 5+2, EPQ.

Увод

Нечија будућност може бити одређена преко више чинилаца. Богатством, сиромаштвом, срећом, трудом, образовањем, личношћу, итд. Чињеница је да школски успех у великој мери обликује нашу будућност. Већ у раном узрасту суочени смо са тестирањем за полазак у школу, где се опет на основу нашег постигнућа одлучује да ли смо спремни да кренемо у први разред или не. Вредновање успеха се наставља све до краја школовања, а онда и касније у одраслом добу.

Тако да, школски успех игра веома велику улогу у формирању будућности и саме личности. Самим тим није ни чудно што се толики број истраживања ба-

[1] jovana.trbojevic88@gmail.com

ви управо факторима који утичу на школско постигнуће. Неки од примарних јесу интелигенција (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005, према: Јовановић, Товиловић, Нововић & Биро, 2010), породица, образовање родитеља, материјални статус детета (Englud, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004 према: Јовановић и сарадници, 2010), пол (Eysenck & Cookson, 1969, према: Sharma, 1985), школа (Сакач, 2008), особине личности (Heymans & Wiersma, 1906-1909; cf Doddema-Winsemius & De Raad, 1993, према: De Raad & Shcouwenburg, 1996; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003,…) и др.

Истраживања показују да деца се већим коефицијентом интелигенције постижу боље школско постигнуће, да су дечаци слабији ученици, као и то да надзор детета након школе утиче у великој мери на дететово школско постигнуће. Што родитељи имају већи степен образовања предвиђа се да ће дете имати већи школски успех. Школа својом атмосфером и трудом доприноси већем или мањем школском постигнућу, у зависности од тога колико она сама пружа. Деца у депривираним срединама имају ниже школско постигнуће (Chamorro-Permuzic & Furnham, 2005, Englud, Lucker, Whaley & Egeland, 2004, према: Јовановић и сарадници, 2010). Кател и Бучер открили су да су општа интелигенција, димензија екстраверзија/интроверзија, снажан супер-его, субмисивност, развијен селф сентимент и флегматични темперамент значајни фактори за школско постигнуће (Butcher, 1968, према: Симоновић 2004).

А шта је са различитим особинама личности?

Дефинисање концепта

Школско постигнуће би могли да дефинишемо као просечну оцену на крају године или полугодишта одређеног разреда. Уколико, пак, желимо да посматрамо појединачни успех у оквиру одређеног предмета, тада би то била просечна оцена из тог одређеног предмета. Свакако школски успех би била нека просечна оцена, којом се мери колико је неко успешан у одређеном сегменту. Оно што се намеће као проблем приликом бављења истраживањем фактора који утичу на школско постигнуће јесте необјективност. Тешко је велики узорак деце уједначити на основу школског постигнућа, јер оно зависи, у великој мери, од самих наставника и често није објективни показатељ знања ученика. Проблематика је управо у томе како учинити систем оцењивања што објективнијим, како бисмо, приликом истраживања, били сигурни да су испитаници имали једнак третман и да су објективно оцењени. Систем оцена од један до пет би требало да буде једноставан и да се зна за коју оцену је потребна која количина знања. То, међутим, није често случај. Оцене се некад деле на основу преференција наставника, а не на основу знања ученика, тако да школско постигнуће детета треба узети са дозом опреза.

Као што је напоменуто, истраживања су утврдила да постоје бројни фактори који утичу на школско постигнуће. Фактор који нас занима у овом раду јесу особине личности.

Једна од општих дефиниција личности је Олпортова дефиниција која каже да је *личности динамичка организација унутар индивидуе оних психофизичких система који детерминишу његово карактеристично прилагођавање окружењу* (Allport, 1937, према: Eysenck, 1947, p. 22, према: Смедеревац & Митровић, 2006). Ајзенк личност дефинише као *релативно стабилну и трајну организацију карактера, темперамента, интелекта и телесне конституције која детерминише индивидуални процес прилагођавања спољашњем окружењу* (Eysenck, 1953, p. 2, према: Смедеревац & Митровић, 2006). Обе дефиниције виде личност као способност за прилагођавање окружењу. Самим тим личност би требало да игра велику улогу у адаптацији на школско окружење и самим тим и у постизању школског успеха.

Теоријски оквири од којег истраживачи углавном полазе су Ајзенкова теорија личности и Петофакторски модел личности.

Што се тиче Ајзенковог модела он се базира на претпоставци о физиолошким корелатима особина личности. Првобитно се он састојао од два фактора, Екстраверзије – Интроверзије и Неуротицизма – Емоционалне стабилности, али је касније додат и Психоцитизам.

Особе са високим скором на Екстраверзији сматрају се социјабилним, говорљивим, популарним, оптимистичним, непоузданим, са исхитреним реакцијама. Насупрот њима су особе са ниским скором илити интроверти, које карактерише интроспекција, резервисаност, поузданост, то да лакше уче социјалне забране, пре реагују на казне, да су склонији анксиозности, повучености (Смедеревац & Митровић, 2006).

Особе са високим скором на Неуротицизму карактерише честа забринутост, лоша воља, преемотивност, интезивно реаговање, анксиозност, нестабилност, сугестибилност. Особе са ниским скором на Неуротицизму, пак, карактерише мирноћа, опуштеност, емоционална стабилност (Смедеревац & Митровић, 2006).

Особе са високим скором на Психотицизму су склоне томе да буду тешке, да имају проблем у прилагођавању људима и околностима, могу бити сурове, нехумане, агресивне. Особе са ниским скором на Психотицизму су алтруистичне, емпатичне, конвенционалне (Смедеревац & Митровић, 2006).

Други модел који се често спомиње у истраживањима јесте Петофакторски модел који су развили Мек Кре и Коста. Овај модел је на почетку имао три фактора: Екстраверзију, Неуротицизам и Отвореност ка искуству. Касније су га проширили на пет фактора: Ескстраверзију, Неуротицизам, Отвореност ка искуству, Пријатност и Савесност. Свака од димензија састоји се од субдимензија, чиме је овај модел прецизнији и обухваћенији. Димензије Екстраверзије и Неуротицизма су сличне Ајзенковим димензијама.

Особе са високим скором на димензији Отвореност ка искуству имају више интересовања, али су мање удубљене у њих. Док особе са нижим скором имају мање интересовања, али су више удубљене у њих. Виши скор на Пријат-

ности описује особе које усвајају важеће норме из извора као што су брачни партнер, шеф, црква, а нижи скор описује особе које следе само свој глас. Особе са високим скором на Савесности су усмерене на неколико циљева и показују велику самодисциплину, док особе са нижим скором прате велики број циљева, али показују површност (Смедеревац & Митровић, 2006).

Проблеми који су се испитивали

Оно чиме су се истраживања најчешће бавила, јесте утицај интелигенције и личности на постигнуће. Полазило се од веровања да постоји преклапање и заједнички утицај та два фактора на постигнуће, што је на пример и добијено за Отвореност ка искуству. Наиме, добијено је да особе са вишим скором на тесту интелигенције постижу и виши скор на димензији Отвореност ка искуству и самим тим имају боље постигнуће. Друга истраживања су добила да су ова два фактора одвојена и да сваки за себе предвиђа постигнуће (Laidra, Pullman, & Allik, 2007).

Хендрикс и сарадници (Hendriks, Kuyper, Lubbers, & Van der Werf, 2011) желели су да виде да ли личност модерира групни утицај на академско постигнуће. Занимале су их полне разлике у склопу овог проблема. Чињеница јесте да група илити вршњаци имају велики утицај на постигнуће детета, поготово у доба адолесценције. Зато се њихово истраживање и базирало на узорку из средње школе, када су ученици увелико зашли у доба адолесценције. Нека истраживања бавила су се везом између особина личности и стилова учења са академским постигнућем (Kamarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011). Истраживање у Хрватској (Шимић – Шашић, 2007) бавило се предиктивним вредностима тестова способности, упитника личности и школског успеха у основној школи који би били предиктори успеха у првом разреду гимназије. Оно што је овде био циљ истраживања јесте да се утврди да ли постоји повезаност интелигенције и личности са школским успехом и да ли они заједно са претходним постигнућем у школи могу да предвиде успех у средњој школи.

Методологија

Природа већег броја истраживања је била корелативна, за обраду података је коришћен програм *SPSS for Windows, MlwiN 2.20* (Hendriks et al., 2011). За обраду података је углавном коришћена *факторска анализа, мултипле регресиона анализа, хијерархијска регресиона анализа, т-тест, корелациона анализа.*

У већини истраживања коришћени су упитници као што су *EPQ (JEPQ), Big Five, Five-Factor Personality Inventory (FFPI*; Hendriks et al, 1999), *Five Factor Inventory (NEO-FFI), NEO-P-R, 16PFi Form A* (Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1970;

1*6PFi Manual,* 2000) за утврђивање особина личности. У хрватском истраживању (Шимић – Шашић, 2007) коришћен је и *Индекс профила емоција – PIE* (Plutchik & Kellerman, 1964, према: Фрапорти-Роглић, 1994).

За процену академског постигнућа коришћени су подаци о школском успеху на крају полугодишта или године. Нека истраживања школско постигнуће такође мерила су преко одређених предмета, научних и језичких. За процену интелигенције коришћене су углавном *Равенове прогресивне матрице или Домино тест.* Узорак који је испитиван су углавном била деца из основне, средње школе и студенти.

Резултати различитих истраживања

Један од великих истраживача који је сумирао резултате различитих истраживања која су се бавила утицајем особина личности на школско постигнуће био је Ајзенк. Сумирајући различите резултате дошао је до закључка да је за успех у средњој школи битнија интроверзија, тј. да бољи успех имају интроверти од екстраверата. Додуше, то није био случај и са децом основношколског узраста. Показало се да је на млађем узрасту битнији предиктор школског успеха екстраверзија и да самим тим бољи успех постижу екстраверти, а не интроверти (Laidra, et al, 2007). Ајзенк је ово објашњавао као бржи напредак интровертне деце него екстравертне и да је њима нижи ниво школовања незрео, неприлагођен и да самим тим постижу ниже резултате. Ајзенк је сматрао да овакав тренд да екстраверти постижу бољи успех од интроверата траје све до око дванаесте године (Фаин, 2001). Даље, Ајзенково истраживање је открило да између 13. и 15. године не постоји статистички значајна корелација димензије Екстраверзија – Интроверзија са школским успехом, али да од 16. године интроверти показују већи успех у школи (Фаин, 2001). Открио је и да висок скор на Неуротицизму негативно утиче на школско постигнуће на млађем узрасту, а позитивно на вишим нивоима образовања (Laidra, et al, 2007). Насупрот Ајзенковом налазу, друга истраживања су добила да је Неуротицизам негативно повезан са школским постигнућем у свим разредима (Laidra, et al, 2007). Ајзенк ово објашњава развојем кроз који особа пролази (тј. да су студенти научили да свој виши скор на Неуротицизму искористе у своју корист) док ученици на млађим узрастима немају капацитете за то и самим тим је виши скор ометајући за њих (Eysenck & Eysenck 1985, према: Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Што се тиче Психотицизма постоји доследно негативна корелација са школским успехом. Ово је и било за очекивати када се узму у обзир особине особа са вишим скором на Психотицизму (теже се прилагођавају, што је једна од кључних способности за напредак како у школи, тако и у животу).

Када се узме у обзир велики број истраживања, уочава се доследност. На млађим узрастима виши скор на Екстраверзији води ка бољем школском пос-

тигнућу, док је са Интроверзијом обрнуто. Поред Ајзенковог објашњења, ово се може објаснити и системом образовања на нижим разредима. Од првог до четвртог разреда основне школе, деца иду код једног учитеља који перципира децу са вишим скором на Екстраверзији као адаптираније на школу. Њихову радозналост, активност, дружељубивост учитељ види као одлике знања и заинтересованости за школу. Док интроверти са својом стидљивошћу, повученошћу и мањим друштвеним аспирацијама не привлаче пажњу учитеља и он их самим тим не доживљава као добро прилагођену и њихову, такорећи, тишину, схвата као незаинтересованост. У складу са тим су и њихови различити успеси на крају године. Исто је и са скором на Неуротицизму. Деца са нижим скором се сматрају стабилнијима и самим тим и прилагођенијима. Деца са вишим скором се чине забринутија, нервознија, уплашенија и самим тим учитељ их доживљава, исто као и интроверте, недовољно прилагођеним на школски систем. Додуше, код Неуротицизма постоји и логичко објашњење зашто деца са вишим скором имају ниже школско постигнуће. Негативно размишљање и додатна забринутост на нижем узрасту могу да ометају праћење наставе и да повећају анксиозност приликом решавања тестова услед чега може доћи до блокаде.

Аутори Канингхам, Ајзенк и Куксон су у својим истраживањима открили да постоје разлике на основу пола када је у питању средњошколски узраст и утицај личности на школско постигнуће. Они су сазнали да интровертни дечаци и екстравертне девојчице имају бољи школски успех (Eysenck & Cookson, 1969, према: Sharma, 1985). Разлике на основу пола које су Ајзенк и Куксон добили могу указивати на то да се интровертни дечаци на средњошколском узрасту виде као примерени ученици, који не праве проблеме и нису склони испадима, који се чешће приписују екстравертима. С обзиром на то да су екстраверти опет на овом узрасту усмерени на друштво, такође, логично је да ће њихово школско постигнуће бити ниже. Интровертни дечаци, напротив, највероватније су у немогућности да се снађу и уклопе са осталим дечацима, те се усмеравају на учење. Питање је шта је са екстравертним девојчицама? Могуће је да је друштвено пожељније да девојчице на средњошколском узрасту буду екстравертније и да их наставници перципирају као храбрије и спремније да усвоје нова знања, док су интровертније девојчице перципиране као мање занитересоване. Међутим ту су и развојне промене које се јављају на овом узрасту. Могуће је да су интровертне девојчице незадовољније својим социјалним статусом или изгледом него екстравертне девојчице и да због додатне бриге имају мање концентрације за учење.

Што се тиче средњег нивоа образовања и резултата добијених код те популације долази, до преокрета те интовертни ученици сада имају бољи школски успех од екстраверата (Laidra, et al, 2007). Ово се опет може објаснити контекстом. На вишим разредима долази до промене како у виду више различитих предмета, самим тим и већег броја наставника, тако и у виду очекивања која ти исти наставници имају од ученика. Више се додатна активност у виду прекида предавања не сматра пожељном, већ ометајућом и самим тим наставници екстраверте

перципирају као, такорећи, проблематичне ученике. Док је мирноћа интроверата пресудна за до краја одржано предавање, што је наставницима битно. Интроверти са својом повученошћу и рационалношћу испуњавају очекивања наставника, којима су најбитније дисциплина и мир. Отуд и наставници интроверте перципирају као боље ученике. Такође ту је и питање развојне фазе. Уласком у адолесценцију ствари се мењају, како на физиолошком и физичком плану тако и на социјалном и емоционалном плану. Екстравертима уласком у адолесценцију друштво представља главни циљ, њихова урођена друштвеност сада долази до пуног изражаја. Услед тога, они мање времена проводе учећи, дистракције су свуда око њих и смањује им се концетрација. Док за то време, интроверти који су исто у развојној фази, али не толико посвећени друштвеном аспекту, више времена проводе учећи. Могуће је да интроверти, у овом узрасту, услед мањка социјалних вештина и лакоће које екстраверти имају на том пољу, на неки начин, беже у учење како не би осетили неуспех у социјалном аспекту. На средњошколском узрасту виши скор на Неуротицизму је и даље у негативној корелацији са школским успехом (Laidra, et al, 2007). Могуће је да је виши скор неповољан како због утицаја на концентрацију, тако и опет због развојне фазе. У адолесценцији генерално долази до многих питања и збуњености, те виши скор на Неуротицизму може само да појача тај осећај и самим тим додатно оптерети адолесцента и смањи његове капацитете за учење.

Што се тиче Петофакторског модела и адолесцентског узраста, као предиктори доброг школског постигнућа јављају се димензија Савесност и Отвореност ка искуству (Barbanelli, Caprara, Rabasca & Pastoreli, 2003, према: Laidra, et al, 2007). Холандско истраживање спроведено на средњошколцима је добило исти резултат. Савесност се показала као предиктор глобалног успеха (Hendriks et al, 2011). Објашњење је једноставно. Особе са вишим скором на Савесности показују велику самодисциплину, упорност, усмереност на циљ и високу самоконтролу. Ово су све веома битне особине ради постизања великог успеха, зато није ни чудно што је ово један од константнијих предиктора школског постигнућа. У истом том истраживању у Холандији, добијено је да је за математику интровертност бољи предиктор, што се може повезати са усредсређености која је потребна за решавање математичких задатака, којој су више склони интроверти него екстраверти. Истраживање у Естонији (Laidra, et al, 2007) које је спроведено у другом, трећем, четвртом, шестом, осмом, десетом и дванаестом разреду, добило је податке доследне холандском истраживању, да је Савесност на свим нивоима школовања најбољи предиктор школског успеха. Поред Савесности као значајни предиктори су се јавили и Отвореност ка искуству и Пријатност, што је у складу и са другим истраживањима. Када је у питању Отвореност ка искуству добили су да је она битнији предиктор у нижим разредима. То може да се објасни и тиме да је у тим разредима (када дете тек почиње да сазнаје свет око себе) знатижеља и отвореност за идеје највећа. Као и у другим истраживањима и овде је добијена позитивна корелација са Екстраверзијом у нижим разредима, а у ви-

шим разредима је била обрнута ситуација, док је Неуротицизам у свим разредима био у негативној корелацији са школским постигнућем (Laidra, et al, 2007). У хрватском истраживању установљено је да је претходни успех добар предиктор успеха у каснијим разредима, а што се тиче особина личности једину значајну корелацију су добили за субскалу Депривација (субскала упитника PIE) и успех у осмом разреду (Шимић- Шашић, 2007). Они су ово објаснили тиме да депресивни ученици постижу ниже успехе услед негативних емоција које су се показале као ометајући фактор, што је у складу са ранијим истраживањима (Eysenck & Eysenck, 1985, према: Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Када су у питању истраживања спроведена на студентској популацији резултати су слични. Као неки од најбитнијих предиктора наводе се Савесност, затим Отвореност ка искуству, Пријатност, Интровертност, негативна корелација са Психотицизмом и контрадикторни Неуротицизам. Позитивна корелација Екстравезије са академским постигнућем, која се јавила у истраживању у Великој Британији (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) односи се само на завршну оцену када су студенти држали пројекат - презентацију. Логично је да код таквих јавних излагања екстравертност доприноси бољем успеху него интровертност, тако да се у овом случају може рећи да је екстравертност повезана са перформансом више него академским постигнућем. У њиховом истраживању, Неуротицизам се показао у негативном светлу, као ометајући фактор, услед стварања додатне анксиозности приликом решавања теста. Добијена је позитивна корелација Савесности и академског постигнућа, као и негативна корелација са Психотицизмом. С обзиром на то да је у оквиру њиховог истраживања уврштена и предикција од стране предавача, креативност као и академско понашање у виду апсентизма, писања есеја итд, треба напоменути да није добијена значајна корелација тих варијабли са академским постигнућем (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Ипак су се особине личности показале као бољи предиктори академског постигнућа. У истраживањима која су се бавила како академским постигнућем тако и мотивацијом, добијено је да је Савесност предиктор за оба (Kamarraju, et al, 2009). Особе које су самодисциплиноване и усмерене имају и већу мотивацију. Такође је нађена и корелација Отворености ка искуству са интринзичком мотивацијом (Kamarraju, et al, 2009). Особе које су у потрази за новим искуствима и идејама, у великој мери, имају и већу мотивацију за стицањем новог знања. Виши скор на Екстраверзији је повезан са екстринзичком мотивацијом, што би могло да се објасни тиме што су екстраверти, услед своје друштвености, склонији да се комформирају и нпр. уче како би добили одобрење од стране друштва (Kamarraju, et al., 2009). Уједно још један фактор који се јавља јесте Пријатност. Смањени скор на Пријатности доводи до смањене мотивације. Особе које нису склоне кооперативном понашању ће чешће бити немотивисане за рад у групи. Такође у овом истраживању је нађена позитивна корелација Неуротицизма са академским постигнућем, мала, али ипак позитивна (Kamarraju, et al, 2009). Ово би се могло објаснити тиме да на вишим нивоима образовања додатна анксиозност и забри-

нутост могу довести до појачаног учења. Исто тако на овом узрасту особе имају капацитет да преокрену виши скор на Неуротицизму у своју корист, за шта је Ајзенк млађу децу сматрао недовољно јаком.

Што се тиче стилова учења и особина личности показано је да постоји позитивна корелација Отворености ка искуству и рефлективног стила учења (синтетички-аналитичког и елаборативног процесовања), негативна корелација Неуротицизма са свим стиловима учења, док Пријатност и Савесност исто позитивно корелирају са свим стиловима учења (Kamarraju, et al, 2011). Позитивна корелација Отворености ка искуству и рефлективног стила учења је логична, с обзиром на то да висок скор на овој димензији подразумева заинтересованост за нове идеје и нова знања, самим тим би особе са високим скором биле склоније да дубље залазе у материју коју уче услед те заинтересованости. Повезаност Пријатности и Савесности са стиловима учења објашњава да особе које су самодисциплиноване и склоније сарадничком понашању, више ће труда уложити у учење независно од тога који стил учења ће користити. Негативна корелација Неуротицизма и стилова учења се може објаснити као немогућност концентрације особе са високим скором, услед превелике забринутости и анксиозности, самим тим би Неуротицизам био ометајући фактор што су већ раније неки аутори приметили (нпр. Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Закључак о резултатима

Оно што је константно и доследно јесу резултати који говоре да је на млађим узрастима Екстраверзија предиктор доброг успеха и да се то стање мења како дете прелази на више разреде школовања. Тада долази до преокрета и Интровертност постаје предиктор доброг успеха (Laidra, et al, 2007; Entwistle, 1972, према: Визек-Видовић и сар. 2003, према: Шимић-Шашић, 2007). Објашњења за то су промена очекивања наставника и школе од детета, као и развојне фазе у којима се дете налази (адолесценција је период када екстраверти окрећу пажњу ка друштву, а интроверти улажу више у учење). Савесност се показала као најбитнији предиктор доброг успеха из Петофактроског модела, као и Отвореност ка искуству и Пријатност (Laidra, et al., 2007). На вишим разредима и на факултету и даље је иста прича, интроверти имају бољи успех од екстраверата, као предиктори доброг успеха јављају се Савесност, Отвореност ка искуству и Пријатност, исте димензије које су предиктори доброг успеха и на млађим узрастима (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Оно око чега постоје недоумице јесте повезаност Неуротицизма са школским успехом. Док нека истраживања показују негативну корелацију Неуротицизма и школског постигнућа (Eysenck & Eysenck, 1985, према: Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b, Laidra, et al, 2007) нека истраживања су добила супротне резултате да се на почетку школовања јавља негативна корелација Неуротицизма

и школског постигнућа која се око тринаесте године преусмерава у позитивну корелацију (Kamarraju, et al, 2009). Додатна забринутост, у неким случајевима, може бити подстрек за додатно учење, међутим исто тако може довести до самохендикепирања и блокаде и нижег успеха. Питање је у могућности особе да позитивно искористи своје негативно расположење, анксиозност и забринутост. Уз то постоје истраживања која су добила малу, али позитивну корелацију Неуротицизма и академског постигнућа у студентској популацији (Kamarraju, et al, 2009). Објашњење може бити да на студијама, као што смо већ напоменули виши скор може да буде подстрек и особа може да искористи то у своју корист. Најчешћа контрадикторност је то што нека истраживања не добијају никакву повезаност особина личности са академским постигнућем (Slobodskaya, Safronova, & Windle, 2005; Фаин, 2001; Allik & Realo, 1997, Dollinger & Orf, 1991, Green, Peters, & Webster, 1991, Mehta & Kumar, 1985, Rothstein, Paunonen, Rush, & King, 1994, према: Chamarro-Premuzic & Furham, 2003). Насупрот другим истраживањима која су добила повезаност особина личности и академског постигнућа (Laidra, et al, 2007; Chamarro – Pruzmic & Furham, 2003; Kamarraju, et al, 2009; Kamarraju, et al, 2011). Ова контрадикторност би се могла објаснити узрастом на ком су истраживања вршена, јер се углавном на млађим узрастима нису добијале значајне корелације особина личности и школског постигнућа (Slobodskaya, Safronova, & Windle, 2005). Да ли зато што је на млађим узрастима доминантнији друштвени контекст и процена наставника од саме личности ученика или зато што су то још увек године када се личност формира. То би било занимљиво открити тако што би се спровело истраживање на нашој популацији како бисмо видели да ли код нас постоји повезаност између особина личности и школског постигнућа.

Евидентно је да утицај особина личности на школско постигнуће постоји. Контрадикторности које се јављају међу неким истраживања су добар повод да се настави са истраживањем ове тематике. Као што је напоменуто, познавање особина личности и њиховог утицаја на школско постигнуће, може помоћи у спровођењу интервенција за постизање бољег школског успеха и развијање вештина неопходних за то код деце која имају потешкоћа током школовања. Исто тако, развијање сензитивности код просветних радника за различите потребе које одређени профили личности имају, могу побољшати образовни систем, као и однос наставника и ученика, и довести до боље сарадње и већег обостраног разумевања.

Литература:

Chamorro - Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic perfomance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality,* 37, 319-338.

Chamarro – Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination perfomance. *European Journal of Personality,* 17, 237-250.

De Raad, B, Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality,* Vol. 10, 303-336.

Фаин, Т: Повезаност Ајзенкових димензија личности и пола са школским успехом на предадолесцентном узрасту од 13 година, дипломски рад, Филозофски факултет, Одсек за психологију, Нови Сад (2001).

Hendriks, A. A, Kuyper. H. et al. (2011). Personality as a moderator of context effects on academic achievement. *Journal of School Psychology,* 49, 217–248.

Јовановић, В, Товиловић, С, Нововић, З. и Биро, М. (2010). Предикција школског постигнућа и конативног функционисања ромске и неромске деце. *Примењена Психологија,* 3, 239-254.

Komarraju, M, Karau, S. and Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52.

Komarraju, M, Karau, S, Schmeck, R. and Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences,* 51, 472–477.

Laidra, K, Pullman, H. and Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences,* 42, 441-451.

Сакач, М. (2008). Неки психолошки чиниоци школског постигнућа. *Преегледни чланак*. Педагошки факултет, Сомбор, 0353-7129, 13 3, 29-36.

Симоновић, М. (2004). Склоп особина личности ученика медицинске школе. *Годишњак за психологију,* 3, 91-111.

Смедеревац, С. & Митровић, Д. (2006). *Личност – Методи и модели*. Центар за примењену психологију, Београд.

Sharma, R. (1985). *Enchancing Academic Achievement: Role of Some Personality Factors.* Naurang Rai Concept Publishing Company, New Delhi.

Шимић-Шашић, С. (2007). Предиктивна вредност неких тестова способности, упитника личности и школског успјеха у основној школи за успјех у првом разреду гимназије. *Маистра Иадертина,* 2. Одјел за изобразбу учитеља и одгојитеља. Изворни знанствени чланак, Свеучилиште у Задру. УДК: 159.9.07:371.26.

Примљено: 04.09.2013.
Одобрено за штампу: 30.11.2013.

Abstract: Personality traits have a big influence on the life of an individual. One of the aspects that they have an influence on, is academic achievement. A large number of studies have dealt with this issue, which indicates the importance of the subject. This paper presents results of various studies on the positive and negative impacts of certain personality traits on academic achievement. Identifying personality traits of students gives us the ability to provide adequate help for every child in mastering schoolwork if necessary, to develop skills that they do not have or are not sufficiently

developed in order to bring their potential to the maximum. Also, educating teachers, professors with personality traits of the students can improve the student -teacher relationship, and allow teachers to respond and understand the needs of each student. This field of research is inexhaustible and essential for the development and improvement of educational system.
Key words: personality traits, academic achievement, Eysenck, Big Five, EPQ

NATAŠA BRANKOVIĆ[1]
SANJA ŠUMONJA
Pedagoški fakultet u Somboru
Sombor

PREGLEDNI ČLANAK
REVIEW PAPER
UDK: 615.851.4:373.3(497.11)
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.197–205

ZDRAVSTVENO VASPITANJE U OSNOVNOJ ŠKOLI U SRBIJI

Rezime: Zdravstveno vaspitanje kao proces usvajanja znanja, veština i ponašanja koje doprinose zdravlju, zadatak je svih članova društvene zajednice, između ostalog i škole. U ovom radu analizirana je uloga osnovne škole u Srbiji u sprovođenju zdravstvenog vaspitanja. Nepostojanje zdravstvenog vaspitanja u Nastavnom planu i programu za osnovne škole, kao i nedovoljna zastupljenost zdravstveno-vaspitnih sadržaja u ostalim nastavnim predmetima, govore o oskudnoj i nedvoljno definisanoj ulozi osnovne škole u sprovođenju zdravstvenog vaspitanja u Srbiji. Velika prepreka za sprovođenje kvalitetnog zdravstvenog vaspitanja u osnovnim školama jeste i nedovoljna stručna osposobljenost učitelja i nastavnika u ovoj oblasti. Trudeći se da opravdamo potrebu za zdravstvenim vaspitanjem u obrazovnom sistemu Srbije u velikoj meri zaostajemo za svetom, koji zdravstveno vaspitanje vidi kao samo jednu od brojnih uloga škole u obezbeđenju i unapređenju zdravlja sadašnjih i budućih generacija.
Ključne reči: zdravstveno vaspitanje, osnovna škola.

1. Uvod

Ponašanja koja ugrožavaju zdravlje kao što su pušenje, prekomerno konzumiranje alkohola, nepravilna ishrana i nedovoljna fizička aktivnost odlikuju savremeni način života. Zdravstveno-rizična ponašanja su odgovorna za trend masovnih hroničnih nezaraznih bolesti (kardiovaskularnih, malignih i respiratornih nezaraznih bolesti) kao vodećih uzroka smrtnosti odraslog stanovništva. Pomenute bolesti se ispoljavaju u odraslom dobu, ali je njihov početak u ranom detinjstvu, kada počinje usvajanje zdravstveno-rizičnih ponašanja. Usvajanje rizičnih obrazaca ponašanja počinje u porodici, a neguje se u školskoj i radnoj sredini odnosno kroz ceo život. Na osnovu analiza navika

[1] natasa.brankovic@pef.uns.ac.rs

i ponašanja školske dece, Američki centar za kontrolu bolesti je izdvojio šest grupa rizičnog ponašanja školske dece koja doprinose obolevanju i umiranju u odraslom dobu. To su: neadekvatna ishrana, nedovoljna fizička aktivnost, upotreba psihoaktivnih supstanci, rizična seksualna i ponašanja koja uzrokuju namerne ili nenamerne povrede (Centers for Disease Control and Prevention, 2010).

Važna javnozdravstvena strategija koja se preduzima u cilju suzbijanja i sprečavanja zdravstveno-rizičnih ponašanja je zdravstveno vaspitanje. Prema Komisiji za definisanje terminologije u oblasti zdravstvenog vaspitanja i promocije zdravlja, zdravstveno vaspitanje predstavlja kombinaciju učenja kroz iskustvo zasnovanog na teorijama koje omogućavaju pojedincima, grupama i zajednici usvajanje znanja i veština potrebnih za donošenje odluka u vezi sa zdravljem (Joint Committee on health education terminology, 2002). Zdravstveno vaspitanje, osim usvajanja znanja i promene ponašanja na individualnom nivou, obuhvata i organizacione, ekonomske, ekološke i druge mere koje se preduzimaju na nivou društvene zajednice u svrhu unapređenja zdravlja (Glanz et al, 2008). Svi elementi društvene zajednice (vlast, zdravstvo, školstvo, privreda, sredstva masovnog informisanja itd) učestvuju u zdravstvenom vaspitanju dajući svoj doprinos očuvanju zdravlja populacije.

Cilj ovog rada je analiza trenutne uloge osnovne škole u Srbiji u sprovođenju zdravstvenog vaspitanja dece. Predlozi za unapređenje zdravstvenog vaspitanja u našoj zemlji biće dati kroz pregled iskustava i primera drugih zemalja u ovoj oblasti.

2. Zdravstveno vaspitanje u Srbiji

Zdravstveno vaspitanje nije deo Nastavnog plana i programa za osnovnu školu niti kao obavezni niti kao izborni nastavni predmet (Ministarstvo prosvete, 1990). Pojedine teme iz oblasti zdravstvenog vaspitanja prisutne su u drugim nastavnim predmetima kao što su Svet oko nas, Priroda i društvo i Biologija.

Ukoliko se napravi pažljiva analiza sadržaja Nastavnih programa za predmete Svet oko nas i Priroda i društvo, sa aspekta razvijanja zdravstvene kulture učenika, može se zapaziti sledeće:

1. u **prvom razredu** u okviru teme *Ja i drugi* učitelj ima mogućnost da razvija zdravstvenu kulturu ponašanja na sledećim sadržajima: Ja kao prirodno i društveno biće, Ambijent u kome živim: dom, ulica, škola, naselje, Porodica, Zadovoljavanje svojih potreba i osećanja uvažavajući potrebe drugih. U nastavnoj temi *Veza žive i neživе* prirode učenici upoznaju značaj vode, vazduha i zemljišta za živi svet, te je ovo šansa da učitelj ukazuje na potrebu ispravnog delovanja čoveka na očuvanje ovih elemenata prirode, jer od njihove ispravnosti zavisiće i kvalitet života svih živih bića, pa tako i čoveka. U okviru nastavne teme *Kultura življenja* učenici se uče pravilima zdravog stanovanja, ishrane, odevanja, očuvanja zdravlja i životne sredine;

2. u **drugom razredu** je nešto manji obim sadržaja koji pružaju mogućnost za razvoj zdravstene kulture učenika. Tu mogućnost pruža nastavna tema *Živa priroda* - Procesi koji se odvijaju u živim bićima (disanje, ishrana, rast, ostavljanje potomstva, itd), Značaj biljaka i životinja za čoveka, Čovek kao deo žive prirode i njegova uloga u očuvanju prirodne ravnoteže. Kao i nastavne teme *Veza žive i nežive prirode* – Bez čega živa bića ne mogu, neraskidiva veza žive i nežive prirode, i *Gde čovek živi* – Pravila ponašanja u grupi;
3. **u trećem razredu** se ne može reći da postoje eksplicitno dati nastavni sadržaji putem kojih bi se razvijala zdravstvena kultura učenika, ali odgovornom učitelju nastavna tema *Moj zavičaj,* u okviru koje se obrađuju životne zajednice, trebalo bi da bude podsticaj za ovako nešto. Tako će im biti vrlo korisno da nauče hranljiva svojstva povrća, voća, vinove loze, žitarica ili lekovitih šumskih i livadskih biljaka, te ovo treba iskoristiti za uputstva učenicima na koji način ovu hranu treba koristiti u ishrani i zašto je ona važna za njihovo zdravlje;
4. **četvrti razred** je od školske 2006/07. godine pretrpeo značajne promene. Spajanjem dva nastavna predmeta (Poznavanje prirode i Poznavanje društva) u jedan - Priroda i društvo, broj časova je smanjen za polovinu, pa je bilo potrebno izbaciti pojedine nastavne sadržaje iz oba navedena predmeta, pa tako i iz predmeta Poznavanje prirode. Čitava nastavna tema pod nazivom *Čovek* izbačena je i zamenjena vrlo kratkom nastavnom temom *Čovek deo prirode*. Programski sadržaji su se u nastavnoj temi *Čovek* izučavali u obimu od 18 nastavnih časova, a sada je to svedeno na 3-4 časa u zavisnosti od toga kako učitelj oblikuje nastavni program. Sadržajna struktura nastavne teme *Čovek* obuhvatala je upoznavanje sa anatomsko-fiziološkim karakteristikama pojedinih sistema organa, kao i negu i zaštitu istih. Sadržaji koji su ponuđeni učitelju u novom nastavnom programu obuhvataju: Odnos čoveka i prirode, Polne razlike, Ishranu, Odevanje i zdravlje. Na tako malom broju časova učitelj ne može adekvatno da upozna učenike sa negom i zaštitom ljudskog tela i sa svim činiocima koji dobro ili loše utiču na njega. On je samo u mogućnosti da obnovi postojeća znanja učenika i da se zadrži na nivou prepoznavanja, a ne na nivou primene, što bi trebalo da bude primarno.

Ovakav način izbacivanja i rigidnog smanjivanja postojećih programskih sadržaja nema opravdanja i pored već pomenutih objektivnih razloga. Za potvrdu ovog stava može se uzeti jedan od kriterijuma pri izboru sadržaja iz prirode u okviru predmeta Priroda i društvo u četvrtom razredu. Reč je o razvijanju ***zdravstvene kulture ponašanja deteta***, izgrađivanju stavova o zdravom načinu življenja i osposobljavanju učenika da deluje u skladu sa usvojenim stavovima (odnosno reč je o znanju na nivou primene u svakodnevnom životu). Može se videti, međutim, da ponuđeni sadržaji nastavnog programa ne daju učitelju šansu da ove potencijale razvije kod učenika, jer su oni svedeni na najmanju moguću meru. Sadržaji o čoveku koji su polazna osnova za

razvijanje zdravstvene kulture ponašanja kod učenika ovog uzrasta nisu prilagođeni sposobnostima učenika (odnosno, što se retko sreće, oni su ispod nivoa zahteva za ovaj uzrast). Dokaz za ovo pronalazimo u programskim sadržajima predmeta Priroda i društvo, odnosno Svet oko nas u prethodnim razredima. Sadržaji o čoveku bi morali biti ekstenzivniji i intenzivniji na ovom uzrastu, jer se u tom periodu početnog puberteta upravo formiraju navike zdravog života i utemeljuje se zdravstvena kultura ponašanja deteta, što utiče na ponašanje i odrasle individue. Reprezentativnost i aktuelnost sadržaja nastave prirode u četvrtom razredu je znatno smanjena upravo izbacivanjem nastavne teme *Čovek*. Iz svega prethodno navedenog može se konstatovati da nastava prirode u nižim razredima osnovne škole (odnosno sadržaji prirode u predmetima Svet oko nas i Priroda i društvo) imaju potencijale za razvijanje zdravstvene kulture učenika već na početku školovanja, a opravdanje za ovakvo gledište su zadati cilj ove nastave, kao i očekivani ishodi njegovog sprovođenja kod učenika. Poteškoća na koju, međutim, nailaze učitelji u nastavnoj praksi jeste oskudnost programskih sadržaja o čoveku u trećem i četvrtom razredu, odnosno u nastavi prirode i društva.

Detaljna analiza udžbenika Biologije od petog do osmog razreda pokazuje nedovoljnu zastupljenost, neujednačenost i neprilagođenost zdravstveno-vaspitnih sadržaja i u ovom nastavnom predmetu kao jedinom predmetu u višim razredima osnovne škole koji sadrži teme iz oblasti zdravlja (Berber, 2006).

Veliki problem predstavljaju stručna osposobljenost i motivisanost učitelja i nastavnika da obrađuju teme iz zdravstvenog vaspitanja. Nedovoljna stručna osposobljenost učitelja iz oblasti zdravstvenog vaspitanja smatra se jednom od najvećih prepreka za sprovođenje kvalitetnog zdravstvenog vaspitanja (Peterson et al, 2001). Ako se pažljivo analiziraju Nastavni planovi i programi za obrazovanje učitelja na Pedagoškim fakultetima u Srbiji, može se lako zaključiti da su oni neujednačeni kako po sadržaju tako i po broju časova na kojima se izučavaju. Kao što se može videti u Tabeli 1, na većini fakulteta zdravstveno vaspitanje se nudi kao izborni nastavni predmet. Samo na jednom fakultetu je prisutno kao obavezan predmet u okviru fizičkog vaspitanja. Evidentno nedovoljna stručna pripremljenost učitelja u oblasti zdravstvenog vaspitanja dodatno narušava kvalitet zdravstvenog vaspitanja u osnovnim školama, čak i u onoj maloj meri u kojoj je ono zastupljeno. (Tabela 1)

Promocija zdravlja u osnovnim školama u Srbiji sprovodi se uglavnom kroz programski zdravstveno-vaspitni rad koji sprovode zdravstveni radnici školskih dispanzera u saradnji sa prosvetnim radnicima (Matijević, 2008). Analiza podataka o realizaciji zdravstveno-vaspitnih programa u osnovnim i srednjim školama u Beogradu za period 2005 -07. godine, pokazala je da je u navedenom razdoblju smanjen broj škola i časova na kojima je realizovan zdravstveno-vaspitni rad. Najveći broj sadržaja realizovali su zdravstveni radnici, povećao se broj uključenih prosvetnih radnika, dok je učešće roditelja u zdravstveno-vaspitnom radu bilo minimalno zastupljeno. Najčešće obrađivane teme bile su: Pravilna ishrana i biti zdrav, Fizička aktivnost i zdravlje, Veštine odolevanja pritisku i humani odnosi među polovima, Briga o telu i bezbedno ponašanje, Životna sredina i zdravlje (Matijević, 2008).

Kako je naglašeno u uvodnom izlaganju, realizacija i učešće u zdravstvenom vaspitanju zadatak je svih članova društvene zajednice. Svi članovi društvene zajednice treba da sarađuju na zajedničkom cilju - očuvanju i unapređenju zdravlja ljudi. Jasno je, međutim, da u Srbiji postoji neslaganje i nerazumevanje zdravstvenog i prosvetnog sektora kada je u pitanju zdravstveno vaspitanje. Zdravstveni sektor insistira na uvođenju zdravstvenog vaspitanja kao posebnog nastavnog predmeta u osnovne škole, ali se prosvetni sektor protivi ovoj ideji. Prosvetni sektor svoj stav opravdava time da su zdravstveno-vaspitni sadržaju već prisutni u velikom broju nastavnih predmeta, da će učenici biti preopterećeni uvođenjem još jednog predmeta, da učitelji nisu osposobljeni da predaju ovu tematiku, ali da ni zdravstveni radnici nemaju dovoljno pedagoških znanja za rad sa decom mlađeg školskog uzrasta (Unija sindikata prosvetnih radnika Srbije, 2008).

Implementacija zdravstvenog vaspitanja u Nastavne planove i programe za osnovne i srednje škole ističe se kao jedan od specifičnih ciljeva Nacionalne strategije za mlade donete 2006. godine od strane Vlade Republike Srbije (Službeni glasnik, 2006). Ipak, ovaj cilj do danas nije realizovan.

3. Zdravstveno vaspitanje u svetu

Uzajamna povezanost zdravlja i obrazovanja poznata je već dugo vremena. Nivo obrazovanja je činilac koji značajno utiče na zdravlje i kvalitet života (Murray, 2007). Nizak školski uspeh je značajno povezan sa zdravstveno-rizičnim ponašanjima. Sa druge strane, nepravilna ishrana, fizička neaktivnost, upotreba psihoaktivnih supstanci, mentalni problemi negativno utiču na školski uspeh učenika (Murray, 2007).

Škola se smatra važnim činiocem i pogodnim mestom za promociju zdravlja još od sredine prošlog veka iz nekoliko razloga:

- škola je vaspitno-obrazovna institucija u kojoj deca (osim porodičnog doma) provode najviše vremena;
- škola je obavezna za svu decu;
- škola može da utiče na navike u ishrani dece pružanjem znanja koje unapređuje zdravlje (WHO, 1951; St Leger, 2010).

Promocija zdravlja u školi u vidu sporadičnih i kratkotrajnih zdravstveno-vaspitnih ili promotivnih aktivnosti ne daje rezultate u pogledu unapređenja ponašanja i zdravlja dece. Pregledno istraživanje o učincima promocije zdravlja u školi je pokazalo da su najuspešniji programi promocije zdravlja u školi oni programi koji su dugotrajni i koji podrazumevaju uključivanje porodice, školske sredine i lokalne zajednice u aktivnosti škole usmerene ka promociji zdravlja učenika (Stewart-Brown, 2006; St Leger, 2010). Svetska zdravstvena organizacija, Evropska komisija i Savet Evrope su 90-tih godina prošlog veka pokrenuli inicijativu za osnivanjem škola koje promovišu zdravlje. Koncept škole koja promoviše zdravlje podrazumeva integraciju, učešće i saradnju svih faktora školske zajednice na očuvanju i unapređenju zdravlja

dece. Pomenuti koncept, osim zdravstvenog vaspitanja u kurikulumu, obuhvata i stvaranje zdrave i sigurne školske sredine, uspostavljanje odgovarajuće zdravstvene službe u školi, kao i aktivno uključivanje uže i šire zajednice u aktivnosti škole (WHO, 1996). Zdravstveno vaspitanje, kao deo kurikuluma za osnovnu školu, koji sam po sebi nije dovoljan, ali je neophodan, samo je jedan deo ovog koncepta. Da bi bio efikasan i kvalitetan, program zdravstvenog vaspitanja u osnovnoj školi treba da:

- bude usmeren na unapređenje znanja i razvijanje veština aktivnim uključivanjem učenika i učenjem zasnovanim na iskustvu;
- sprovodi se kontinuirano od početka do završetka osnovnog i srednjeg školovanja;
- sprovodi ga stručno osoblje u oblasti zdravstvenog vaspitanja (u nižim razredima osnovne škole učitelji sa odgovarajućom obukom, a u višim razredima licencirani nastavnik zdravstvenog vaspitanja);
- bude zastupljeno u odgovarajućem broju nastavnih časova, od predškolskog doba do drugog razreda sa 40 časova godišnje, a u ostalim razredima sa 80 časova godišnje (American Cancer Society, the American Diabetes Association, the American Heart Association, 2009; American Association for health education, 2003).

Koncept škole koja promoviše zdravlje do danas je usvojilo više od 40 evropskih zemalja, među kojima je i većina susednih zemalja, koje čine evropsku mrežu škola za zdravlje (Clift, 2005).

Sličan model pod nazivom Koordinisani školski zdravstveni program prihvaćen je u Sjedinjenim Američkim Državama, a izrađen od strane Centra za kontrolu bolesti i prevenciju. Ovaj model čine svi elementi školske zajednice udruženi u postizanju boljeg zdravlja mladih ljudi: sveobuhvatni program zdravstvenog vaspitanja, program fizičkog vaspitanja, školska zdravstvena služba, psihološko-pedagoško savetovanje, služba školske ishrane, okolina škole, učešće porodice i lokalne zajednice i promocija zdravlja osoblja škole (Falconer, 2007). Sveobuhvatni program zdravstvenog vaspitanja sprovodi se kontinuirano kroz osnovno i srednje školovanje, a izrađuje na osnovu zdravstveno-vaspitnih standarda (Joint Committee on National Health Education Standards, 2007).

Neizostavan deo koncepta škole koja promoviše zdravlje je i program integrisanog zdravstvenog vaspitanja (Centers for Disease Control and Prevention, 2011; St Leger, 2010). Program integrisanog zdravstvenog vaspitanja podrazumeva integraciju zdravstveno-vaspitnih sadržaja u sadržaje ostalih nastavnih predmeta. Prednosti pomenutog programa su višestruke:

- učenici su pošteđeni dodatnog opterećenja jednog više nastavnog predmeta;
- zdravstveno-vaspitni sadržaji su stalno prisutni čime se postiže doslednost u slanju zdravstveno-vaspitnih poruka;
- zdravstveno-vaspitne poruke koje se šalju u kontekstu sadržaja drugih nastavnih predmeta doprinose praktičnom aspektu i većoj mogučnosti primene primljenih poruka.

Pregledna istraživanja su pokazala da koncept škole koja promoviše zdravlje ima pozitivne uticaje i na obrazovanje i na zdravlje dece (Lister-Sharp, 1999; St Leger, 2010; WHO, 2006). Programi promocije zdravlja u školi koji uključuju sve aspekte školske zajednice pokazuju pozitivne uticaje na školsko postignuće učenika, mentalno zdravlje i smanjenje zastupljenosti zdravstveno-rizičnih ponašanja (Murray, 2007; St Leger, 2010; WHO, 2006).

4. Zaključak

Stanje zdravlja savremenog čoveka u velikoj meri je rezultat navika i ponašanja, usvojenih još u ranom detinjstvu. Pokušaji promene usvojenog stila života odraslog čoveka zahtevaju mnogo veći napor i garantuju manji uspeh nego uspostavljanje navika i ponašanja u detinjstvu. Veliki deo detinjstva deca provode u školi, što školu čini jednim od najvažnijih faktora u razvoju deteta. Zbog svega navedenog, a kroz svoje funkcije obrazovanja i vaspitanja, škola može u velikoj meri da doprinese usvajanju stavova, navika i oblika ponašanja koji unapređuju zdravlje. Stoga nije prihvatljivo reći da zdravstvenom vaspitanju nema mesta u osnovnoj školi. Trudeći se da opravdamo potrebu za zdravstvenim vaspitanjem u obrazovnom sistemu Srbije i dalje u velikoj meri zaostajemo za svetom, koji zdravstveno vaspitanje vidi kao samo jednu od brojnih uloga škole u obezbeđenju i unapređenju zdravlja sadašnjih i budućih generacija.

Literatura:

American Association For Health Education. (2003). Comprehensive school health education- a position statement of American Association for Health Education. Cited: Sep 9th 2011. Available from: http://www.aahperd.org/aahe/advocacy/positionStatements/.

American Association of Health Education. (2005). Certification of health education teachers. Virginia: American Association of Health Education.

American Cancer Society, the American Diabetes Association, the American Heart Association. (2009). Health education in schools – the importance of establishing healthy behaviors in our nation's youth. Cited: Dec 13th 2011. Available from: http://www.ncaahperd.org/pdf/health.pdf.

Berber, S. (2006). Zdravstveno vaspitanje u dosadašnjoj nastavi osnovne škole, Norma, XII,1, (137-144).

Centers for Disease Control and Prevention. (2010). Youth Risk Behavior Surveillance. Surveillance Summaries, 59, SS-5. Pristupano: Sep 20th 2011. Available at: http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss5905.pdf.

Centres for Disease Control and Prevention. (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. Morbidity and mortality weekly report, 60, 5, (1-75).

Clift, S, Jensen, B. B. (2005). The health promoting schools-international advances in theory, evaluation and practice. Copenhagen: Danish University of Education Press.

Falconer, M, editor. (2007). Guidelines for a Coordinated Approach to School Health Connecticut: Connecticut State Department of Education.

Glanz, K, Rimer, B. K, Viswanath, K. (2008). Health behaviour and health education. San Francisco: Jossey Bass.

Joint Committee on Health Education Terminology. (2002). Report of the 2000 Joint Committee on health education and promotion terminology, Journal of School Health, 72, 1, (3-7).

Joint Committee on National Health Education Standards. (2007). National Health Education Standards. USA: American Cancer Society.

Lister-Sharp, D, Chapman, S, Stewart-Brown, S, Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews. Health Technology Assesment, 3, 22, (1-198).

Matijević, D., Janković, S., Vučković, A., Kotević, A. (2008). Promocija zdravlja i zdravih stilova života u školi, JUSAD studija, (1073-1082).

Ministarstvo prosvete (1990). Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Prosvetni glasnik, број 61-390/90.

Murray, N, Low, B. J, Hollis, C, Cross, A. W, Davis, S. M. (2007). Coordinated School Health programs and academic achievement: a systematic review of the literature. Journal of School Health, 77, (589-600).

Peterson, F. L, Cooper, R. J, Laird, J. M. (2001). Enhancing teacher health literacy in school health promotion: A vision for the new millennium. American Journal of School Health, 71, 4, (138-144).

Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

St Leger, L, Young, I, Blanchard, C, Perry, M. (2010). Promoting health in schools – from evidence to action. Saint Denis Cedex: International Union for Health Promotion and Education.

Unija sindikata prosvetnih radnika Srbije (2008). Zdravstveno vaspitanje. Pristupano: 10.12.2011. Dostupno na:
http://www.unijasprs.org.rs/index.php?option=com_content&task=view&id=1430.

Vlada Republike Srbije. (2008). Strategija razvoja mladih u Srbiji. Službeni glasnik RS. 56-1777/2008-001.

World Health Organization. (1951). Expert comittee on school health services. Technical report series, no. 30. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (1996). Health-promoting schools. Philippines: World health organization- Regional office for Western Pacific.

Prilozi

Tabela 1. Analiza zastupljenosti zdravstvenog vaspitanja na Pedagoškim fakultetima u Srbiji

Pedagoški fakultet	Naziv predmeta	Status	Broj časova
Beograd	Osnovi prve pomoći u nastavi fizičkog vaspitanja	Izborni	22*
Jagodina	Osnove fizičkog i zdravstvenog vaspitanja	Obavezan	1+1
	Opšta higijena	Izborni	1+0,5
Sombor	Zdravstveno vaspitanje	Izborni	4+4
Užice	Nema	-	-
Vranje	Nema	-	-

* U nastavnom planu i programu naveden je ukupan broj časova izbornog predmeta u semestru. Nije navedeno koliko časova se odnosi na teroijsku nastavu, a koliko na vežbe.

Primljeno: 05.08.2013.
Odobreno za štampu: 13.09.2013.

Summary: Health education, as a process of adopting knowledge, skills and behaviour that enhance health, is responsability of all members of community as well as school. The aim of this paper is to analyze the role of primary school in Serbia in conducting health education. As health education is not part of the elementary school curriculum and is scarcely present in programs of other elementary school subjects, it is obvious that health education is not sufficiently present in elementary schools in Serbia. Another great obstacle for conducting quality health education in elementary schools is lack of elementary school and junior high school teachers' preparation for teaching health education. While we try to justify the need for introducing health education in elementary schools in Serbia, we are still far after world which considers health education as only one of many roles that school has in maintainig and improving health of future generations.
Key words: health education, elementary school.

MLADEN SUBOTIĆ,
JOVAN MANDIĆ
Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor
DANIJELA LALIĆ
Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad

PREGLEDNI ČLANAK
REVIEW PAPER
UDK: 316.772:373
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.207–220

KOMUNIKACIJA I VOĐENJE U OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Rezime: Ovaj rad je posvećen komunikaciji u obrazovnim ustanovama i njenoj važnosti za uspešno vođenje istih. Bez efektivne komunikacije nema ni dobrih rezultata u obrazovnim institucijama. Voditi školu ili bilo koju drugu obrazovnu ustanovu podrazumeva: planirati, organizovati ljudske resurse u ustanovi, izvršiti kvalitetnu selekciju, brinuti konstantno o nivou motivisanosti ljudi, te stvoriti pozitivnu klimu u organizaciji kako bi se postigao zajednički cilj. Sve ove stavke direktno zavise od kvaliteta komunikacije i načina na koji se ona odvija u ustanovi. Danas postoje istraživači koji tvrde da se odnosi u obrazovanju i obrazovnim ustanovama mogu objasniti kao odnosi u komunikaciji koja vlada u tim ustanovama. U organizaciji izuzetno je važna uloga lidera koji doprinose stvaranju produktivne atmosfere i adekvatne školske klime, a to direktno utiče na ostvarivanje ciljeva obrazovne ustanove. Ono što u ovom radu želimo da prikažemo jeste da bez kvalitetne komunikacije lideri ne mogu ostvariti osnovne ciljeve organizacije. Istraživanja pokazuju da u uspešnim obrazovnim ustanovama postoji kvalitetnija komunikacija dok u ustanovama sa lošijim rezultatima upravo nedostaje takva vrsta komunikacije.
Ključne reči: komunikacija, obrazovne ustanove, vođenje**.**

Uvod

U današnjem društvu, koje je pre svega kompetitivno, lideri imaju zadatak da konstantno budu inovativni u pronalaženju novih načina za motivisanje svojih zaposlenih u svrhu postizanja bolje produktivnosti i ostvarenja organizacijskih ciljeva. Ispunjavanje ovog zadatka zavisi prevashodno od kvaliteta komunikacije u organizaciji koja važi za ključni faktor u procesu realizacije ciljeva. Uspešan lider danas mora da koordinira više različitih aktivosti istovremeno uz efikasno rešavanje problema i to sve u određenom vremenskom roku. Da bi sve ovo postigli uspešni lideri moraju obavezno da poseduju odlične komunikacijske i liderske sposobnosti.

Lideri bi trebalo da kroz komunikaciju selektuju kvalitetan kadar za svoju organizaciju, a zatim da ih konstantno motivišu i usmeravaju. Oni lideri koji nemaju komunikacijske sposobnosti često znaju da demotivišu svoje zaposlene što se onda direktno odražava na njihov radni učinak.

Lideri bi morali da provedu 70 do 90 procenata svoga radnog dana u komunikaciji sa zaposlenima. Kako bi organizacija poslovala efektivno i efikasno ključno je da postoji kvalitetna komunikacija (Eccles, Nohria, 1991).

Da bi ljudi u modernom dobu u kome živimo funkcionisali normalno oni moraju da komuniciraju jedni sa drugima. Bilo da se radi o egzistencijalnim pitanjima ili o poslu bez međusobne saradnje ljudi ne mogu da opstanu, a da bi sarađivali oni moraju da komuniciraju, što ukazuje na presudnu važnost komunikacije za modernog čoveka.

Liderstvo i komunikacija su veoma usko povezani, jer bez kvalitetne komunikacije nema ni kvalitetnog ni uspešnog liderstva. Efektivna komunikacija je i jedno od važnih postignuća uspešnih školskih lidera. Motivacija nastavnog osoblja i zadovoljstvo radnom klimom i kulturom organizacije najviše zavisi od njihovog odnosa sa liderom škole (Duckworth, 1984).

Ono što svaki uspešan lider u školskoj ustanovi mora da neguje jesu dobri međuljudski odnosi. Posvećenost obrazovnoj ustanovi u kojoj rade i zadovoljstvo poslom su veoma bitni faktori za motivaciju nastavnog osoblja (Eric et al., 1991).

Kvantitativno istraživanje koje je sprovedeno na Univerzitetu u Mičigenu podržava teorijski koncept da lideri u obrazovnoj ustanovi kreiraju specifične uslove rada u okviru škole i da upravo ovi različiti tipovi radnog okruženja u velikoj meri utiču na motivaciju, posvećenost i zadovoljstvo nastavnog osoblja. (Eric et al., 1991). Glavno oruđe lidera školskih ustanova za kreiranje specifičnih uslova rada i radne klime kao i motivacije zaposlenih jeste upravo kvalitetna komunikacija.

Komunikacija i liderstvo

Liderstvo i komunikacija su dve veoma usko povezane kategorije. Primarni posao svakog lidera jeste da komunicira, jer da bi razvio svoje liderske sposobnosti lider mora najpre da razvije svoje komunikacijske veštine. Liderstvo je umetnost povezivanja ljudskih resursa i materijalnih resursa na način da se dođe do ostvarenja ciljeva. Suština liderstva je u tome da se sledi lider. Liderstvo se više oslanja na predviđanje onoga što bi moglo biti, nego na analizu onoga što jeste. Liderstvo je koordinacija poslova koje obavljaju drugi i bavi se savladavanjem promena. Delotvorno liderstvo je kombinacija samih lidera, njihovih sledbenika i specifične situacije vezane za vođenje (Staničić, 2006).

Pošto bez efektivne komunikacije nema ni efektivnog liderstva, a radi ostvarenja organizacijskih ciljeva, ove dve komponente moraju da budu kompatibilne. Komunikacija predstavlja svojevrsno oruđe i motor organizacije bez kojeg nema pomaka unapred. Uloga komunikacije u organizaciji najbolje je definisana kao način na koji se organizacije mogu opisati i objasniti. Na isti način na koji se različite nauke samtraju

sposobnim da objasne organizacijske procese, tako se komunikacija može smatrati specifičnim načinom objašnjavanja fenomena organizacije (Deetz, 2001). Fred C. Lunenburg kaže da struktura organizacije umnogome utiče na obrasce komunikacije i da je definiše (Lunenburg 2010).

Ono što bi struktura organizacije treablo da obezbedi jeste da komunikacija u njoj ide u tri pravca: odozgo na dole, odozdo na gore i horizontalno. Da bi uspešan direktor škole bio uspešan lider mora konstantno da komunicira sa svojim saradnicima o razvoju pedagoških ciljeva u obrazovnoj ustanovi (Arlestig, 2008). Kvalitetna i efektivna komunikacija predstavlja oruđe koje lidere vodi ka ostvarenju organizacijskih ciljeva.

Lideri sa dobrim komunikacijskim sposobnostima uspevaju da kroz komunikaciju ohrabre svoje kolege u organizaciji da ih prate u procesu postizanja željenih rezultata u organizaciji. Lideri su ti koji kreiraju organizacijsku klimu načinom na koji komuniciraju i na njima je najveća odgovornost za kreiranje produktivne klime u radnoj organizaciji. Direktori škola i nastavnici su najodgovorniji za ishode učenja učenika u obrazovnim institucijama, tako da je komunikacija među njima ključan faktor za uspešno delovanje i ostvarivanje pedagoških ciljeva.

Komunikacija u uspešnim školama je zajednički poduhvat u kome treba podjednako da učestvuju i doprinose svi ključni faktori, kako bi se ostvarili pozitivni pedagoški ciljevi (Arlestig, 2008). Činjenica na koju lideri moraju najviše da obrate pažnju jeste da komunikaciju ne čini samo verbalno komuniciranje već takođe i pisana komunikacija i komunikaciranje ponašanjem. Kako su lideri ti koji nameću stil komunikacije upravo oni treba da generišu komunikaciju koja podrazumeva komuniciranje u svim pravcima i odozdo ka gore i odozgo na dole i horizontalno komuniciranje. Na taj način bi se i sami bolje upoznali sa pravim stanjem i potrebama nastavnika i učenika. Takođe, relaksirali bi nastavnike i dali primer kakav vid komunikacije treba da se neguje u obrazovnoj ustanovi kako bi se uspešno ostvarili pedagoški ciljevi.

Ukupni rezultati istraživanja sprovedenog u 24 škole u Švedskoj pokazuju da komunikaciju u školi uglavnom čini komuniciranje koje se odvija između direktora, nastavnika i učenika kao ključnih faktora u obrazovnim institucijama, a zbog svakodnevnih aktivnosti. U uspešnim školama nastavnici tvrde da je njihova komunikacija sa direktorima škola jednostavna, da nije komplikovana i da je otvorena. Gledajući na komunikaciju kao na višedimenzionalan koncept koji uključuje informacije, povratne informacije i interpretacije, može se zaključiti da mnogi direktori obrazovnih ustanova precenjuju svoje komunikacijske sposobnosti kao pedagoški lideri. Najveća razlika se pojavljuje kao rezultat organizacijskih razlika koje su direktna posledica strukturnih razlika među ustanovama više nego što su to komunikacijske veštine lidera (Arlestig, 2008).

Iz navedenog jasno proizilazi da deo odogvornosti ipak snose i lideri u obrazovnim ustanovama jer upravo oni kreiraju strukturu ustanove i njenu organizacionu kulturu i klimu. U uspešnim školama sa boljim rezultatima i kvalitetnijom komunikacijom lideri i nastavnici komuniciraju češće o problemima koji se tiču nastave i učenja, češće posećuju učionice i tako češće obezbeđuju povratnu informaciju o profesionalnoj ulozi nastavnika.

Opšti osvrt na komunikaciju

Komunikacija je jedan od najvažnijih aspekata života ljudi. Ljudi su društvena bića koja, da bi živeli i opstali u modernom svetu, moraju međusobno da komuniciraju. Komunikacija je duboko ukorenjena u ponašanju ljudi, a postoji više vrsta komunikacije: verbalna, neverbalna i pisana komunikacija. Danas u svetu masovnih medija i visoke tehnologije ljudima je omogućeno da komuniciraju u svakom trenutku i na svakom mestu. Komunikacija omogućava ljudima da razmenjuju ideje i da se povezuju i tako ostvaruju zajedničke interese i ciljeve.

Upravo je obrazovanje veoma bitan faktor za uspešnu komunikaciju, a komunikacija predstavlja veoma važan instrument u obrazovanju ljudi, koji olakšava razmenu znanja i informacija. Hawkridge (Hawkridge 1983) opisuje informacione tehnologije kao svojevrsnu revoluciju koja je donela značajne promene u svim poljima modernog doba doprinoseći transformaciji u ekonomskom i društvenom smislu.

Na latinskom „communicare“ znači deliti sa drugima. Pre su ljudi delili osnovne životne namernice a danas komunicirati znači deliti znanje i informacije. Heath i Bryant (2000) kažu da „je jedan od glavnih motiva započinjanja komunikacije akvizicija informacija u cilju smanjenja neizvesnosti.” Danas komunikacija prožima sve sfere modernog života i ljudi komuniciraju konstantno preko različitih internet pomagala kao što su fejsbuk, tviter, viber, skajp i slično, čineći time komunikaciju veoma heterogenim poljem za istraživanje.

Kreg Kalahun smatra da je heterogenost komunikacije odlika koja predstavlja izazov ali i dobru stvar za samu oblast nauke. Zahvaljujući upravo osobini heterogenosti, oblast komunikacije sve više priznaju i istraživači iz drugih akademskih oblasti, a i pruža sve veće mogućnosti zaposlenja studenata koji studiraju ovu veoma priznatu i važnu oblast (Calahoun, 2011).

Prema Kalahunu upravo osobina heterogenosti ove oblasti ne ostavlja mnogo prostora za udobnost i opuštenost, već naprotiv tera istraživače i ljude koji se bave komunikacijama da budu konstanto uspešniji i bolji u uspostavljanju veza između različitih oblasti rada i stvaralaštva (Calahoun, 2011).

Iz brojnih proučavanja oblasti komunikacije ustanovljeni su i neki od aksioma komunikacije (Watzlawick et al., 1967). Komunikacija se uspostavlja samo onda kada se u svesti oba partnera u komunikaciji aktuelizuju ista značenja.

Watclawickovi aksiomi komunikacije kazuju sledeće:

1. Nije moguće ne komunicirati.

Svaki oblik ponašanja u interpersonalnoj situaciji, bilo da podrazumeva govor ili ćutanje, ima karakter poruke i time utiče na druge, pa se može poistovetiti sa komunikacijom.

2. Svaka komunikacija ima sadržajni i odnosni aspekt.

Porukom se ne prenosi samo određeni sadržaj, nego i to kako pošiljalac želi da primalac shvati poruku. Odnos između sadržajnog i odnosnog aspekta je takav da odnosni aspekt određuje sadržajni aspekt jer je pošiljaocu poruke nekada važnije ka-

kav odnos primalac poruke ima prema njemu, pošto je uspešna komunikacija moguća samo ukoliko na sadržajnoj i odnosnoj ravni vlada uzajamna usaglašenost.

3. Odnos partnera u komunikaciji uslovljen je viđenjem i interpretacijom ponašanja.

Procesu komunikacije, u kojoj učestvuje, a koja sa strane gledano izgleda kao neprekidna razmena poruka, svaki učesnik određuje strukturu, tj. šemu odvijanja te komunikacije u pojedinim sekvencama ponašanja. Uzrok mnogih konflikata trebalo bi tražiti upravo u različitim interpretacijama ponašanja.

4. Komunikacija je digitalna i analogna.

Postoje, dakle, dva načina komunikacije: digitalni ili verbalni i analogni ili neverbalni koji se uzajamno dopunjavaju. Sadržajni aspekt se uglavnom prenosi digitalno, a odnosni aspekt je pretežno analognog karaktera. Tako je digitalna komunikacija veoma pogodna za prenošenje znanja, dok su pak neverbalni prateći fenomeni uglavnom analognog karaktera.

5. Komunikacija je simetrična ili komplementarna.

Simetrični odnos karakteriše nastojanje partnera da smanje međusobne razlike, dok se komplementarna komunikacija zasniva na razlikama, pri čemu se ponašanja partnera uzajamno dopunjavaju, tako što jedan pretpostavlja ponašanje drugog. Oba oblika interakcije mogu potencijalno da dovedu do specifičnih smetnji u ponašanju i to u prvom slučaju do takozvane „simetrične eskalacije“, a u drugom do „krute komplementarnosti“, kada partneri nisu u stanju da jedan oblik odnosa zamene drugim (Watzlawick et al., 1967).

Komunicirati znači postojati i biti živ. Kako je disanje neophodno za biološki opstanak čoveka, tako je i komunikacija važna za njegov društveni život i opstanak (Bratanić, 2002). Ono što se nameće kao zaključak jeste da naše ideje i naši planovi ne mogu da se sprovedu bez kvalitetne komunikacije i deljenja istih sa drugim ljudima. Efektivna komunikacija na svakom nivou je ključno oruđe svake organizacije i bez nje nema ostvarenja organizacijskih ciljeva.

Harizmatsko liderstvo i komunikacija u obrazovnoj ustanovi

Činjenica koja obrazovne ustanove čini veoma specifičnim jeste da su ljudski resursi osnova ovih organizacija. Za lidere bi u obrazovnim ustanovama, upravo zbog konstantne komunikacije i rada sa ljudima, bilo poželjno strpljenje i stil liderstva koji bi relaksirao odnose i nametnuo klimu poverenja i ujedno kulturu komunikacije održavao na visokom nivou. Harizmatsko liderstvo Roberta Hausa stvara specifične efekte, gde je lider entuzijasta, ima samopouzdanje i čija ličnost i postupci utiču na ljude tako da se oni ponašaju na određeni način, maksimalno ih angažuje na realizaciji zadataka i ciljeva.

Po Hausovoj teoriji, harizmatski lideri imaju veliki stepen referentne moći koju oni koriste na najbolji mogući način. Harizamtski lider je veoma dominantan, ima

veoma visok nivo samopouzdanja, dominacije i čvrsto veruje u moralnost svojih uverenja, ili bar sposobnost da ubedi sledbenike da on poseduje takvo pouzdanje i ubeđenje (Grubić-Nešić, 2008). Ovaj model liderstva bi svakako bio poželjan za obrazovnu ustanovu u današnjim uslovima kada obrazovanje sve više izlazi na tržište.

Za razliku od lidera o kojima se govori u većini teorija liderstva, a koji svoje sledbenike vode tako da im struktuiraju ulogu i zadatke, harizmatski tip lidera ne prisiljava svoje pratioce, oni ih nadahnjuju i inspirišu. Oni utiču na ljude u organizaciji tako da se ti isti ljudi odriču sopstvenih pojedinačnih ciljeva za dobrobit svoje organizacije i svog lidera. Kako bi u ovom zadatku u potpunosti uspeli, svakako im je neophodna kvalitetna komunikacija.

Brojna istraživanja pokazala su pozitivan uticaj harizmatskog lidera na svoje sledbenike, a time i na njihovu efikasnost. Rezultati istraživanja pokazuju kako su sledbenici:

- svesni važnosti svoga rada,
- spremni raditi duže i napornije,
- uvereni u podršku svoga lidera,
- samopouzdaniji,
- postižu brojne radne razultate i
- zadovoljniji su od onih koje vodi uspešan ali neharizmatski lider (Staničić, 2006).

Upravo je lider taj koji u obrazovnoj ustanovi mora svojom sposobnošću da komunicira na pravi način sa svojim zaposlenima da bi doprineo uspehu svoje misije (Staničić, 2006).

Lideri u obrazovanju pospešuju nastavu i process učenja na najefikasniji način time što utiču na njihovu posvećenost, motivaciju i uslove rada (Leithwood et al., 2006).

Predavanja, prezentacije i konstantna dvosmerna komunikacija lidera sa svojim zaposlenima omogućava neophodnu razmenu informacija i pospešuje inovativnost i motivisanost zaposlenih u školi. U obrazovnim ustanovama kao veoma specifičnim organizacijama postoji više administrativnih i stručnih službi koje, da bi mogle da deluju na pravi način, moraju konstantno da komuniciraju međusobno (Staničić, 2006).

Od lidera u obrazovnim ustanovama se očekuje da upravo kreiraju i organizuju ovu komunikaciju između različitih sektora u organizaciji i da ona bude motivacinog karaktera i da podstakne zaposlene na produktivnost. Značajna prednost i osobina efektivnih školskih lidera je upravo u njihovoj etičnosti i tretiranju ljudi sa poštovanjem, svakodnevno prikazujući etičnost u ponašanju. (Whitaker, 2003)

Međusobno razumevanje i poštovanje lidera i zaposlenih u komunikaciji stvara motivišuću radnu klimu i u velikoj meri doprinosi ostvarenju pedagoških ciljeva.

Komunikacija u školskom sistemu

Kao što je prethodno naglašeno, komunikacija ima značajnu ulogu u svakoj organizaciji. Ona je deo svakog segmenta sistema, potrebno ju je negovati i održavati. Naročito bitnu ulogu odigrava u obrazovnom sistemu, univerzitetima, školama. Obra-

zovne ustanove sastoje se iz različitih organizacionih jedinica, departmana u kojima vladaju različite kulture, načini ponašanja i delovanja, te je prevashodno veoma bitno povezati sve date segmente, putem kvalitetne komunikcaije kako bi se postigli odgovarajući kako individalni tako i organizacioni ciljevi, zatim uskladile strategije razvoja, kao i da bi se postigao kvalitetan kolegijalni duh. U svim školama i obrazovnim ustanovama odvijaju se svakodnevni procesi komunikacije, putem redovnih sastanaka, saveta, sednica, pisani zapisi. S toga je veoma važno pravilno komunicirati kako bi svaka organizaciona celina u potpunosti razumela ciljeve i pratila kvalitetan rad.

Komunikacija je usko povezana sa kulturom organizacije, tj. njenim okruženjem i klimom (Arlestig, 2008,; Whaley 1989). Škole su otvoreni sistemi, povezani sa okruženjem u kojima vladaju različite discipline, razičite profesije, a samim tim i različite kulture. Kako bi se ostvarila dobra komunikacija, neophodno je poznavati organizaciju i njenu multikulturalnost.

U svakoj školi i univerzitetu ljudski odnosi su od velikog značaja za organizaciju (Dogan, Seyer, 2010). Komunikacijom se stvaraju odnosi koji vode do uzajamnog poštovanja i poverenja, koje predstavlja kapital, tj. vrednosti svake organizacije. Poznavanjem kulture organizacije, uzajamnim poštovanjem ostvaruje se i dobra komunikacija i dati ciljevi (Bas, 2012).

Kako bi se ušlo u samu definiciju komunikacije u školskom sistemu i njenim shvatanjima i principima Gizir i Simek, (2005), su u svom radu ispitali zaposlene u obrazovnom sistemu, o tome šta je za njih komunikacija, koji su problemi i predlozi rešavanja takvih problema u komunikaciji i da li postoje razlilčitosti problema u zavisnosti od pojedinih departmana. Po njima komunikacija predstavlja razmenu znanja, informacije o radu, poverenje, razumevanje. Najčešći problemi komunikacije koji se javljaju u obrazovnim sistemima po njihovom istraživanju odnosili su se uglavnom na nedovoljnu motivaciju zaposlenih, nedostatak zajedničkih ciljeva, kao i na konkurenciju među zaposlenima. Kao odgovor na rešenje datih komunikacionih problema istaknute su aktivnosti poput seminara, simpozijuma, raznih društvenih aktivnosti, sporta i zabave na kojima bi se članovi kolektiva okupljali i imali prilike da održe kvalitetnu komunikaciju.

Efektivna komunikacija u školi

Često se u literaturi o školskim sistemima, obrazovanju i vođenju sreće termin efektivna škola, koja podrazumeva efektivnu komunikaciju, razvijen sistem međuljudskih odnosa, učeću organizaciju zasnovanu na vrednostima i znanju, kao i razvijeno okruženje u kom se nalazi. Glavni cilj efektivne komunikacije je da „motiviše, informiše, sugeriše, upozori, promeni ponašanje, učvrsti jače međuljudskse odnose kako bi se smisleno i razumljivo prikazalo učenje“ (Nair, Joglekar, 2012). U istraživanju Nair i Joglekar, primećeno je da na efikasnost đaka i njihove perfomanse u najvećoj meri utiče nastavnik, njegov karakter kao i odnos u komunikaciji. U svom radu navode da razvijanje komunikacionih sposobnosti kod dece mora da predstavlja prevashodno glavnu brigu školskog sistema.

Kako je uspešnost pravilne komunikacije jedan od faktora koji utiče na stvaranje uspešne škole, s toga je potrebno sagledati i faktore koji utiču na pravilan sistem komunikacije u školama. U školskom sistemu u proces kominukacije uključeni su prevashodno direktor škole, zaposleni (administrativno, pedagoško, naučno i tehničko osoblje) kao i spoljni činioci, roditelji i okruženje (Hoy, Miskel 1987). Na direktoru škole je upravo odgovornost da znanjem, pravilnim pristupom, i uzajamnom saradnjom ostvari dvosmeran sistem komunikacije sa svim prethodno navedenim faktorima, kako bi svoju školu vodio ka jednom otvorenom sistemu uzajamne saradnje koja počiva na komunikaciji. Efektivna komunikacija je bitna kako bi se razumeli ciljevi i zadaci, planirale nastavne aktivnosti, dostavljale informacije o radu direktora, nastavnika, informacije o progresu, ponašanju i uspehu đaka, stvorila radna atmosfera zasnovana na kvalitetnim odnosima.

Uloga roditelja u efektivnoj komunikaciji

Kako bi se postigla što veća efektivnost đaka u školskom sistemu neophodno je u proces komunikacije uključiti i roditelje, koji uticaj žna produktivan rad njihove dece. Upravo pravilan vid komunikacije u odnosu roditelja prema školi odražava se i na samu decu koja će taj vid komunikaije pratiti i uvideti njegov značaj, kako bi im pomogao da se pravilno razvijaju i grade pravilne međuljudske odnose. Najčešći oblik komunikacije koji se javlja u školama na relaciji sa roditeljima je odnos roditelja sa nastavnikom. Pored ovog vida komunikacije, potrebno je razvijati i druge oblike komunikacije roditelja sa direktorom, sa drugim nastavnicima, sa drugim roditeljima, koji će stvarati organizacioni sistem zasnovan na razumevanju, poštovanju i dvosmernoj komunikaciji. Sa takvim vidom komunikacije skrenuće se pažnja deci na značaj škole, i pomoći će im da uvide pravilan odnos prema školi i roditeljima.

U novije vreme, možemo naglasiti dve orijentacije u odnosima roditelja sa školom, tradicionalna i partnerska orijentacija odnosa. Prema tradicionlanom odnosu, podrazumevaju se odnosi koji ne uključuju rad rodtelja u sam sistem školovanja te su deca i njihovo obrazovanje tim pristupom prepuštena školama. Dok partnerski pristup uključuje roditelje u sam sistem obrazovanja, prihvata njihove predloge, stvara povoljnu klimu odnosa koja će doprineti stvaranju otvorenog školskog sistema (Pahić et al., 2010).

Kako je rečeno ranije, nastavnici zajedno sa roditeljim potopmažu direktore škole u njegovom radu, davajući im kreativne ideje, predloge, sugestije, o radu školskog sitema i o eventualnim problemima koji nastaju. Prema istraživanjima na kvalitetnu komunikaciju iz ugla direktora i roditelja utiču dva elementa (Athanasoula – Reppa, 2010), verbalna i neverbalna komunikacija. Verbalnu komunikaciju opisuju kao onu koja se vodi putem dijaloga između direktora i roditelja, razgovorom, pisanim dokumentom, dok je veći akcenat dat neverbalnoj komunikaciji, koja se ispoljava

putem samog stava oba subjekta u komunikaciji, njihovog govora tela, načina izražavanja, emocija koje ispoljavaju. Da bi direktor bio uspešan i postigao predviđene rezultate, neophodno je da svoje ideje, ciljeve, planove ispoljava kako verbalnim tako i neverbalnim vidom komunikacije u odnosu sa roditeljima i ostalim delom organizacije (Sebring, Bryk, 2000). Istraživanje Reppa je pokazalo da što kvalitetije vidove komunikacije primenjujemo, ispoljavamo i koristimo u radu, što više emocionalne inteligencije unosimo u razgovor to će se postizati kvalitetniji međuljudski odnosi koji će se kao krajnji efekat ispoljiti i na samu decu, na njihov kvalitetniji društveno psihološki život.

Uloga zaposlenih u efektivnoj komunikaciji

Kako bi se znanje, kao jedna od funkcija škole i univerziteta prenela na đake i studente, potrebno je ostvariti pravilan način komunikacije. Na nastavnicima je veliki zadatak kako da pronađu način da prenesu znanje putem komunikacionih sposobnosti, kontrole, pravilnih tehnika učenja (Majida et al., 2010), budući da će, datim tehnikama komunikacija, nastavnici razvijati pravilnu obrazovnu atmosferu u svojim učionicama i u svom kolektivu.

Veoma je bitan odnos nastavnika u svakoj školi prema poslu, kako bi se komunikacija u školi odvijala efektivno. Ukoliko nastavnik nije motivisan za rad, nema jasno definisane i predstavljene ciljeve, nema odgovarajući vid komunikacije sa zaposlenima, to će se svakako odraziti i na način komunikacije i na same učenike i njihov efikasan rad. Pojedine studije su prikazale da se poteškoće u privatnim životima nastavnika, odražavaju u velikoj meri na đake i njihovu uzajamnu komunikaciju. Jer samim tim, nastavnik dolazi neraspoložen na posao, nema volju za kvalitetnim radom u organizaciji, osamostaljuje se, povlači se, što se sve kasnije odražava na đake i njihov pedagoško-obrazovni razvoj (Csilczentmihalyi, McCormack, 1986). Povećanje efektivnosti svake organizacije u školskom sistemu može se postići odgovarajućom efektivnom komunikacijom među zaposlenima.

Na efikasan rad škole, takođe, utiče i sama privrženost i posvećenost nastavnika poslu (Firestone, Rosenblum, 1988). Primećeno je da na sam rad nastavnika u velikoj meri utiču studenti i nastavničko okruženje u kojem radi. Ukoliko je zainteresovanost studenata, njihovo znanje i postignuće veće, samim tim su kvalitetniji rad i posvećenost nastavnika poslu i saradnicima.

Međutim, u procesu komunikaicije javlja se i strah, nesigurnost u komunikaciji sa drugim osobama, strah od komunikacije na otvorenom prostoru, komunikacioni strah pred grupom. Roby (2009) primenjuje upitnik na 107 nastavnika koji će uvideti nivo njihovog straha u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje je pokazalo da najveću nesigurnost nastavnici prikazuju prilikom javne komunikacije, javnog skupa, te je potrebno dodatno razvijati komunikacione veštine, kao i sprovoditi kurseve i istraživanja sa nastavnicima kako bi se uvideo njihov stepen komunikacione sposobnosti, a

samim tim i smanjio nivo nesigurnosti prilikom komunikacije sa okruženjem. Kako je najveća nesigurnost u komunikaciji primećena prilikom javnog izlaganja, Hoy i Miskel (1987) navode neke od osnovnih principa pri javnom govoru, razgovoru sa grupom. Biti samouveren, biti direktan, govoriti razgovetno ali brzo, biti agresivan, bez oklevanja jer to uliva nepoverenje i nesigurnost.

Takođe, istraživanje Reyes i Hoyle (1992) ukazuje da uzrast i pol zaposlenih utiču na sam sistem komunikacije a samim tim i na međuljudske odnose u školi. Primećeno je da stariji nastavnici imaju razvijenije komunikacione sposobnosti nego mlađi zaposleni, što se može opravdati tim da direktori češće komuniciraju sa starijim nastavnicima, o odlukama i ciljevima, jer smatraju da su usled dugogodišnjeg rada iskusniji u odnosu na mlađe. S toga je potrebno još u ranim peridoima zaposlenja uključivati mlađe nastavnike u procese komunikacije kako bi sistem postao ravnopravan, bez međusobne konkurencije koja bi eventualno dovela do konflikata i nesklada unutar škole.

Uloga direktora kao lidera školskog sistema

Witherspoon (1996) navodi da liderstvo postoji samo u onim slučajevima u kojima postoji i komunikacija, te da u suprotnom njihova uloga nema značaja. Upravo od lidera, njihovog načina komunikaicje, zavisi i način na koji će se ciljevi, strategije i misija organizacije ostvariti, kao i sama efektivnost škole. (Whitaker, 1997; Arlestig, 2007).

Walker navodi šest oblasti rada direktora kao lidera (Walker et al., 2000)

1. Direktor planira strategije razvoja škole u korelaciji sa okruženjem u kojem se škola nalazi. Uključuje političko, društveno i obrazovno okruženje u sam rad kako bi doprineo što boljem razvoju i poboljšanju sistema. Kritički razmišlja pri donošenju odluka. Vodi efektivnu komunikaciju sa svojim zaposlenima, zasnovanu na poverenju i uzajamnom poštovanju.
2. Pravi sklad između školskog programa, učenja i nastave, kako bi predstavio đacima i zajednici jasnu sliku o programima rada škole. Osniva i prati rad školskih timova koji će učestvovati u kreiranju kurikuluma, nastave i samog sistema učenja.
3. Prati, vodi i koordinira razvoj profesionalnog usavršavanja zaposlenih. Aktivno učestvuje u deljenju ideja i predloga sa svojim zaposlenima.
4. Stvara poslovnu filozofiju zasnovanu na timskom radu, koja koristi ljudske, infrastrukturne i finansijske resurse za postizanje razvoja školskog sistema. Pravilno raspoređuje date resurse u korelaciji sa zaposlenima i okruženjem.
5. Postavlja sisteme kvaliteta i odgvornosti, i putem efetivne komunikacije obezbeđuje povratnu informaciju đacima, nastavnicima i okruženju. Promoviše i obezbeđuje informacije javnosti o evaluaciji svoje škole i svojih zaposlenih.

6. Gradi i neguje kako komunikacione tako i ljudske odnose sa okruženjem, kako bi doprineo kompletnom razvoju društvenog sistema. Koordinira i prati odnose nastavnika sa roditeljima, okruženjem i đacima.

Hoyle u svom radu navodi da jedna od ključnih osobina koju svaki uspešan lider škole mora da poseduje jeste sposobnost da prenese jasnu i ubedljivu poruku (Hoyle et al., 1998). Hoyle navodi da je to sposobnost koju lider poseduje i bez koje se njegove ideje i planovi ne mogu sprovoditi na efektivan način. Stoga lideri moraju prepoznati koju informaciju i na koji način će preneti svojim zaposlenima i ostalim učesnicima koji učestvuju u poboljšanju školskog sistema.

Školska efektivnost je u direktnoj vezi sa direktorom škole i njegovim načinom vođenja. Kako bi našli vezu ovih pojmova Kythreotis u svom radu povezuje kulturu organizacije, koja je osnova efektivne škole sa vođenjem. Kvalitetni sistem vrednosti stvara se kvalitetnim ljudksim odnosima u školi, koji utiču na direktora škole koji koristi te resurse kako bi postigao i uspešno sproveo organizacioni cilj (Kythreotis, 2006). Centralizovani sistem, nedostatak stručnog usavršavanja, česte rotacije nastavnog osoblja iz jedne škole u drugu, nedostatak inovatinosti, kreativnosti, smanjen nivo uključenosti roditelja i okruženja u školski sistem su faktori koji utiču na školsku kulturu a, takođe, i na samo vođenje škole.

Zaključak

Nastavno osoblje, kao i druge administrativne službe, studenti i roditelji, ključni su faktori obrazovne ustanove koji od lidera ovakve ustanove zahtevaju ponašanje koje pruža podršku, pomoć, saradnju i brigu za sopstveni razvoj. Kada lider adekvatno odgovori njihovim zahtevima, povećava se znatno i njihova podrška lideru, što sve dalje rezultira porastom moći liderstva (Owens, 1998). Da bi sve ovo bilo moguće, neophodna je kvalitetna komunikacija na svim nivoima. Može se, dakle, zaključiti da je kvalitetna i efikasna komunikacija osnovno oruđe za ostvarenje, kako ciljeva liderstva u obrazovnoj instituciji, tako i ciljeva samoostvarenja nastavnog osoblja i dobrih rezultata studenata. Da bi kreirali pozitivnu radnu klimu i kulturu organizacije, lideri obrazovnih ustanova moraju da neguju kvalitetnu komunikaciju, koja je prevashodno značajna jer je motivišuća i maksimalno angažuje sve ključne faktore na zadatku realizacije zajedničkih ciljeva organizacije.

Ono što bi moglo da bude preporuka za buduća istraživanja jeste pronalazak modela po kojem bi se lideri obrazovnih ustanova dodatno obučavali za kvalitetnu komunikaciju i shvatili njen značaj. Bilo bi korisno da se iz ove oblasti organizuju i obavezni seminari na godišnjem nivou, jer poboljšanjem komunikacijskih sposobnosti lidera obrazovnih ustanova doprineće se boljim rezultatima svih drugih faktora u obrazovnim ustanovama.

Literatura

Arlestig H., (2008), *Communication between principals and teachers in successful schools,* Academic dissertation*,* Faculty of Social Sciences, Umeå University, Sweden, Pedagogiska institutionen.

Arlestig H., (2007)*,* Principals Communication Inside Schools: A Contribution to School improvement, *The Educational Forum* • Volume 71 • Spring 2007.

Athanasoula – Reppa A., Botsaria E.M, Kounenoua K., Psycharis S., (2010), School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2207–2211.

Bas, G., (2012), Correlation between School Principals' Instructional Leadership Behaviours and Teachers' Organisational Trust Perceptions, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 1 Fall, 5-18.

Bratanić M., (2002), *Paradoks odgoj*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.

Calahoun C., (2011), Communication as Social Science (and More), *International Journal of Communication*, 5, 1479–1496.

Csikszentmihalyi M., McCormack J., (1986), The influence of teachers, *Phi Delta Kappan*, 67(6), 415-419.

Deetz S., (2001), Conceptual foundations. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), T*he new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (3-46) Thousand Oaks, CA: Sage.

Dogan Y., Sezer G.O., (2010), Communications of teachers working in schools at different socio-economic levels with their students and other teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 1379–1384.

Duckworth K.,(1984), School discipline policy: A problem of balance: Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management.

Eccles R.G., Nohria,N., (1991), *Beyond the Hype: Rediscovering the Essence of Management*, Boston: Harvard Business School Press.

Eric M.A., Sharolyn B., Smith J., (1991), *Teacher Commitment and Job Satisfaction: The Role of School Culture and Principal Leadership*: University of Michigan.

Firestone W.A., Rosenblum S., (1988), Building Commitment in Urban High Schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 10, No. 4, 285-299.

Gizir S., Simek H., (2005), Communication in an Academic Context, *Higher Education*, Vol. 50, No. 2, 197-221.

Grubić-Nešić L.,(2008), *Znati biti lider*, Novi Sad, AB Print.

Hawkridge D., (1983), *New information technologies in education*, London: Broom Relm, P. 161.

Heath R.L., Bryant J., (2000)*, Human communication theory and research* . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoy W.K., Miskel C.G., (1987), *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, New York, Random House.

Hoyle J. R., English, F. W., Steffy, B. E. (1998), *Skills for successful 21st century school leaders: Standards for peak performers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

Kobzina, M., (2006), *Grundlagen der Kommunikationswissenschaft*, Wien.

Kythreotis, A., and Pashiardis, P. (2006), *Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., (2006), *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, England: National College of School Leadership.

Lunenburg F.C., (2010), Formal Communication Channels: Upward, Downward, Horizontal, and External, *Focus on Colleges, Universities, and Schools,* Volume 4, No. 1.

Majida N.A., Jelasa Z.M., Azmana N., Rahman S., (2010), Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 7, 565–567

Nair B., Joglekar A.R., (2012), The Role of Effective Communication in School Achievement, *Journal of Humanities and Social Science*, Volume 1, Issue 6, 01-02.

Owens, R.G., (1998), *Organizational Behavior in Education*, Boston, Allyn and Bacon.

Pahić T., Miljević-Riđički R., Vidović V., (2010), Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacijei predstavnika roditelja u školskim tijelima, *Odgojne znanosti,* Vol. 12, br. 2, 329-346.

Reyes P., Hoyle D., (1992), Teachers' Satisfaction with Principals' Communication, *The Journal of Educational Research* Vol. 85, No. 3, 163-168.

Roby D.E., (2009), Teacher Leadership Skills: An Analysis of Communication Aprehension, *Education*, Vol. 129, No. 4, 608-614.

Sebring P.B., Bryk, A.S. (2000), *School leadership and the bottom line in Chicago*. Phi Delta Kappan, 81(6), 440-443.

Staničić S., (2006), *Menadžment u obrazovanju*, Rijeka, Sveučilišna knjižnica.

Walker A., Dimmock C., Chan A., Chan W.K., Cheung M.B., Wong Y.H., (2000). *Key qualities of the principalship in Hong Kong*. Hong Kong, Hong Kong Centre for the Development of Educational Leadership.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., (1969), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern – Stuttgart.

Whaley K.W., (1989), *Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job*, San Hose State University, ScholarWorks Master'sTheses. Paper 3120.

Whitaker B., (1997), *Instructional leadership and visibihty*. Washington, The Clearing House,70 (3).

Whitaker T., (2003), *What Great Principals Do Differently: Fifteen things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Witherspoon, P. D., (1996), *Communicating leadership: An organizational perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Primljeno: 12.09.2013.
Odobreno za štampu: 25.09.2013.

Summary: This paper is devoted to communication in educational institutions and its importance for the successful leadership in them. Effective communication is necessary for the achievement of good results in educational institutions. Leading a school or any other educational institution includes: planning, organizing human resources in the institution, performing qualitative selection, constant care about the level of motivation of the people, and creating a positive climate in the organization in order to achieve a common goal. All of these factors directly depend on the quality of communication and the way in which it is taking place at the facility. There are researchers who claim that relations in education and educational institutions are understood as relations in communication that prevails in these institutions. The role of a leader is extremely important in the organization and it contributes to a productive atmosphere and adequate school climate and this has a direct impact on the achievement of the objectives of educational institutions. This paper shows that without good communication skills leaders cannot achieve the basic objectives of the organization. Research also shows that successful educational institutions have better communication, while those that lack this kind of communication have poor results precisely due to the lack of good communication.
Keywords: communication, educational institutions, leadership.

УСТИМЕНКО-КОСОРИЧ ЕЛЕНА АНАТОЛИЕВНА[1]
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW PAPER
UDK: 37.011
373
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.221–230

ФЕНОМЕН „ИЗВОЂАЧКЕ ШКОЛЕ” КАО ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ТЕОРИЈСКЕ АНАЛИЗЕ

Резиме: Изучавање проблема развоја школе као социо-културног феномена је омогућено захваљујући целовитости методолошких приступа. У чланку су разматрани утицаји образовних, културолошких, музиколошких концепција, истичући идеолошке позиције у области научно-педагошке школе и њених функционалних трансформација, и то: историчности, хуманизма, традиције, етичности, аксиолошког значаја очувања социјалног искуства, полико-муникативности, културологије.
Компаративном методом откривено је суштинско јединство смисла и карактерних особина појмова „школа” и „извођачка школа” са различитих научних позиција. Резултатом поређења садржаја два научна појма одређени су фактори развоја извођачке школе: идеја очувања традиције, потрага за новом музичко-креативним и методичко-технолошким путевима; развој индивидуалних способности сваког појединца, друштвена улога креативних активности; едукативно и васпитно значење дијалога генерација које се открива кроз дејство утицаја наставника.
Кључне речи: научно-педагошка школа, извођачка школа, ауторска школа, традиција, компонента, парадигма, педагогија, образовање, функција.

Увод

Кроз процес развоја педагошких, уметничких и социо-културних истраживања произилази постепено стварање реалне слике развоја извођачког образовања. Широко и детаљно изучавање педагошког наслеђа омогућује обогаћивање модерне науке базиране на претходним научним достигнућима. У вези са овим, од посебног значаја је разумевање и анализа интеракције између националног и

[1] akosorich@yandex.ru

оријенталног, универзалног и личног, традиционалних и иновативних технологија у савременом извођачком образовању.

Једна од битних компоненти културе је педагошка школа, која се истражује у контексту историје музичког образовања са опште-научних, музиколошких, образовних, историјских и културолошких позиција. Проблеме формирања и развоја националне извођачке школе изучавају различите науке: уметност, музичка педагогија, филозофија, естетика, психологија и све оне нуде значајан број релевантних дефиниција.

Захваљујући вишеструко усмереном садржају, хетерогености и различитом нивоу научне анализе, суштина овог концепта се може, по Ж. Дедусенко, разматрати на микро и макро-нивоу познавања: први − даје идеју о издвојеном типу хуманитарног рада, једна од његових компоненти, други − јединство секторских компоненти, њихов укупан ефекат. Интегративно значење појма „школе", у којем се прожимају карактеристике различитих научних области и дисциплина, омогућавају разматрање различитих научних аспеката опште-научних и професионалних позиција, које одговарају савременом систему научне анализе (Ž. Dedusenko, 2002).

Од „школе", као дела културно-историјске традиције зависи њена транслација и продужавање. Заправо, „континуитет" школе, међузависност традиционалног и креативног, концептуалног и нормативног и омогућава њено продужавање, динамику, друштвену релевантност, уникалност.

Проблеми изучавања школе, као научне категорије XX века, укратко, стичу даљи развој у великом броју истраживања и научних студија и разматрају се у методолошко концептуалној области. У научним приступима и методама истраживања модела школе користи се универзални апарат.

Анализирајући варијанте дефиниције појма „школе", Б. Гасилов издваја шест посебних група: обука, заједница истомишљеника, научно-истраживачки савез, научно-истраживачка локализација (B. Gasilov, 1977).

Н. Гуралник, у процесу дефинисања појма „школа" закључује − „то је посебан тип креативне активности, која се спроводи у синтези двоструког процеса стварања и обуке. Последица тога су међуљудске везе као специфични облик комуникације – њене функционалне категорије, дијалектичко јединство регулаторних (стабилизирајућих) и креативних (развојних) фактора" (N. Guralnik, 2005). Уопштавајући појам „школе", аутор указује на суштински смисао његових карактеристика: научно-васпитна институција, образовни систем као скуп установа за учење; стицање искуства, правац у науци, уметности, друштвене мисли, које су изграђене на принципијелним основама, општим погледима, донацијама за образовање (N. Guralnik, 2005).

Диференцијација појма „школе" може да се уради са различитих социјално-културних позиција: узрастној категорији, по природи образовања, религиозне оријентације, по финансијским условима, по професионалном нивоу. Утврђи-

вање и конкретизација одређене школе, по мишљењу аутора, „не ограничава њено хеуристичко значење у теорији науке и знања" (N. Guralnik, 2005).

Многозначност појма „школе" објашњава се њеном интегративном природом, сталном зависношћу од историјских, социјално-културних и методолошких фактора, као и одсуством прецизних хронолошких граница и образовних тенденција.

МЕТОД

У овом истраживању „школа" се разматра као категорија научног истраживања, педагогије, музичког образовања; као вид културне и образовне традиције са историјском периодизацијом и универзалним функцијама, научно-теоријски самостални субјект основног музичко-инструменталног стручног образовања са научним дефиницијама и одређеним принципима, те систем одвојених школа у полирегионалном јединству и процесу педагошког стваралаштва.

Школа је, као категорија научних истраживања, добила широку покривеност са позиција историје и логике свог развоја, теоријских приступа и практичне примене истраживачких програма, општих и специфичних карактеристика, дијалектичког односа инидвидуалних квалитета њених лидера и њихових способности за друштвене комуникације.

Методолошки концепт истраживања је свеобухватан научни приступ интегрисаном систему идеја и уверења у изучавању садржаја феномена „школе", његовог педагошког аспекта, структурних и функционалних компоненти. Оправдање научног смисла појма „школа" спроводи се кроз системски приступ, што одговара етапи развоја научно- педагошке школе у историјским, културно-стваралачким аспектима.

У процесу истраживања коришћен је комплекс међусобно повезаних опште-научних, историјских и теоријских метода, који одговарају циљевима и задацима рада.

Историјске и теоријске методе истраживања су:

– ретроспективна – подразумева свеобухватан концепт оправданости система убеђења у разоткривању научног садржаја феномена „школе", педагошког аспекта и практичног смисла њених историјских и савремених достигнућа;
– компаративно-историјска – односи се на опредељење садржаја, карактера закономерности адекватних развоју научно-педагошких школа;
– аналитичко-компаративна – односи се на овладавање материјалом историографије и научне литературе, истраживање у различитим областима знања, методолошко-технолошког искуства наставника, откривајући степен достигнућа школе, упоређивајући чињенице и теоријске ставове педагошких аспеката свог развоја;

– уопштавање – односи се на откривање природе „научно-педагошке школе", „извођачке школе" формулисање и прецизирање основних смерница.

Резултат

Са позиције педагошке науке „школа" – то је индустријски феномен који је дефинисан са разних аспеката. У тим оквирима постоји велики број дефиниција појма "школа" које се разликују по основним карактеристикама (Schola – лат. – научни разговор, обука, слободно време, активности у слободно време, место учења). У савременој енциклопедији образовања, "школа" је одређени историјски феномен где су садржај, форма и функција у вези са културно-историјским периодима друштвеног развоја; то је „социјална институција задужена да задовољи образовне потребе појединаца, друштва и државе" (V. Kremen, O. Savčenko, V. Andrušenko, 2008). Једна од њених главних функција је продужавање, очување и развијање социо-културног друштвеног искуства; то је сложена, динамична социјална структура са карактеристикама целовитог система.

У опште-научном смислу, школа се посматра као „историјски феномен" (S. Gončarenko, 1997) чији се карактер и задатак мења у процесу социјално-економског развитка. Општа историја и теорија педагогије усваја такву дефиницију у опредељењу научне школе као „правац у науци, један од изузетног успеха и, као по правилу, повезан са именима истакнутих научника" (S. Gončarenko, 1997) .

У хуманистичкој парадигми, „школа", по С. Литвиненко, – „то је отворен хумани систем", који испуњава мноштво функција по различитим концептуалним садржајима: продуктивно образовање, социјално васпитање (S. Litvinenko, 2002). Аутор наглашава да, у процесу развоја, школа, као отворен систем функције социјално-педагошког комплекса, доживљава трансформацију из образовне институције у школу духовне културе. Школа у оквиру социјалног поретка и задовољавања одређених интереса може да одреди главне правце диференцираног образовања (S. Litvinenko, 2002).

Феномен „школа" у опште-образовном контексту је дефинисан као васпитно-образовна установа, различита по садржају и форми своје организације:

– школа као културно-историјска појава, која је настала под утицајем одређених историјских услова;
– школа као образовно-васпитни феномен, (школа-интернат, школа са продуженим боравком), у којој се обука спроводи под надзором и руководством квалификованих педагога;
– школа као образовни правац, оријентисан на адаптацију школског система (према N. Guralnik, „прилагођена школа") ка могућностима ученика, за разлику од традиционалног образовања, који се одликује универзалним приступом сваком ученику. Научну школу аутор разматра

> као динамични лично-предметни контекстни систем опште-научног сазнања, структуру која је одређена историјско-културним, предметно-логичким, социјално-психолошким и педагошким факторима, који се развијају захваљујући атрибутивним субјектима као историјска традиција, преносећи педагошко знање на научне активности следбеника (N. Guralnik, 2005).

У педагошкој науци, у контексту дефиниција, јавља се и такав појам као што је „ауторска школа." Она се разматра као оригинални опште-педагошки, дидактички, методолошки и образовни систем, узимајући у обзир достигнућа психологије и других наука, домаћег и страног педагошког искуства, и која се реализује под руководством или уз учешће самог аутора. То је експериментална научно-образовна установа, у којој се реализује нови образовни систем, развијен од стране конкретног специфичног педагога или уметничко-наставног колектива.

Реализација ауторских пројеката захтева одговарајућу научну подршку. Улогу научника у ауторској школи органски карактеришу научно-педагошки и уметнички ставови ствараоца, лидера школе. Његова (истраживачка) мисија јесте дати научну интерпретацију педагога (педагошког колектива). У ауторској школи идеје аутора и (технолошка) средства разматрају се кроз иноваторство (како идеје тако и методе) и не могу увек одговарати потребама друштва и нису увек адекватно примљена. Ово невољно указује на то да је пут колективног, методолошког, научно-практичног питања пређен у ауторској школи у режиму напредног искуства и експериментисања, непоновљив и јединствен.

Школе се често деле по образовном смеру на: филозофске, социолошке, психолошке, музичке, уметничке, зависно од суштине научно-васпитног процеса. Систематски приступ одређивању сложених дефиниција феномена „школе" дозвољава да се он представи као многозначна и многоаспектна културно-образовна појава .

У процесу екстраполације карактеристичних обележја појма „школе", на садржај извођачке школе утиче суштинско јединство значења у готово свим аспектима. На развој извођачке школе непосредан утицај имају сви фактори: идеја очувања традиције, потрага за новим музичко-уметничким и методичко-технолошким путевима ; откривање индивидуалних и креативних способности сваког појединца, социјална улога уметничких делатности; образовни и васпитни значај дијалога генерација. Одређено је да су све компоненте школе и њеног садржаја последица директног или индиректног педагошког утицаја.

В. Зајец, разматрајући утицај научних школа на музичко образовање, говори да за разлику од опште-теоријске науке, где свака школа у извесној мери доприноси развоју нових идеја, знања, технологија, има апсолутну вредност, захтеви педагогије укључују довољно широки план акције и коришћење добијених резултата у пракси (V. Zajec, 2004). Научне школе су најефикаснији образовни системи, где се природно формира научни тип мишљења. Имајући у виду наве-

дене чињенице, можемо приметити, да се научне школе легитимно могу назвати научно-практичним, јер је њихова основна функција реализација пројектованих и разрађених образовних технологија.

Основни резултат је у одређивању функционалне неопходности педагогије. То детерминише проучавање овог проблема у контексту развоја извођачке школе у оквиру историјско-аналитичке синтезе пројекта. Ове карактеристике и компоненте појма „школе", које су одређене педагошком науком, не противуречe теоријском моделу музичког образовања, напротив, слажу се са његовим садржајем.

Појам „школа" се широко користи у области музичког образовања. За развој њених теоријских основа, садржаја музичко-педагошких активности као једног од фактора њене ефикасности, старали су се музичари различитих области – М. Давидов, Г. Падалка Н. Гуралник, А. Рудницкаја, Ф. Липс, М. Ранковић, В. Вучковић-Терзић. Активни музичко-педагошки проблеми, разрађени у теорији и пракси музичког образовања, разоткривају се у извођачко-инструменталном васпитању које се одвија у различитим деловима педагошких школа. Управо у овим деловима општа педагогика издваја се од музичке области, у контексту формулисања и решавања проблема музичког образовања.

„Школа" се у музичко-педагошкој науци сматра независним субјектом теоријске анализе. Функционалне карактеристике музичке школе сагледавамо у јединству три компоненте:

- професионално-инструменталне и дидактичке технике;
- креативних задатака по различитим видовима музучко-педагошке делатности;
- уметничко-стваралачке, нове технологије музичко-извођачке, педагошко интерпретационе технике. Све компоненте са својим компетенцијама одвојено или у заједници дефинишу музичко-педагошки профил.

Дискусија

Ослањајући се на карактерне особености педагошке школе, професионалне закономерности и уметничке иновације лидера и колектива (педагога и ученика), замишљамо као социјалну групу која обједињава специфичне активности у реалном или виртуелном простору кроз генерације уметника. Сваки појединац, члан те социјалне заједнице налази се у систему педагошког деловања у једној од области музичко-креативне делатности у оквирима сопственог културно-историјског искуства и уметничке иновације, насталих у комуникативним формама два партнера (педагог-ученик) у одређеним историјским условима, у структури релевантних образовних институција.

У систему односа међу субјектима (педагог-ученик), музичко-педагошке комуникације, појам „школа", као образовни систем, разматра се као квалитетно

мултифункционална појава, обогаћена светским културно-историјским достигнућима. „Школа" се јавља као фактор формирања педагогошке науке и карактерише се високим нивоом савршенства у контексту музичко-уметниче педагошке теорије и праксе, повољних услова, способних да побољшавају квалитет припреме у систему музичко-педагошке едукације и извођачке обуке. У музичко-образовном контексту, „школа" обавља системско-развојну функцију са три аспекта: историјско-културног, као процес обезбеђивања континуитета образовања; дидактичког, јер обезбеђује предвидљиве резултате и чува традицију у спрези са најновијом технологијом ; конкурентско-лидерски модел промовише очување уникалности сопствених методолошких пројеката појединих музичких школа, њихову извођачку јединственост.

Као методолошке основе модерне парадигме музичког образовања, јављају се редефинисане вредности канона у садржају образовних система, улога коју у музичкој уметности има извођачка школа, а такође и фундаметнални научни инструментариј хуманитарног карактера. Сходно томе, у периоду деведесетих година прошлог, и на почетку XXI века, значајно се актуелизује научна мисао о анализи података секторских образовних система у историјским и теоријским аспектима. В. Сумарокова наглашава: „извођачка школа се изучава на ниову својих посебних елементима и њихових односа, типолошких црта" али „(...) најперспективније су извођачке школе као целовити системи, сложеног структуираног организма, у коме се формира и усавршава професионализам" (V. Sumarokova, 2002). На различите начине, осветљавајући делатност и искуство музичара, педагога, методолога, научници указују не само на „присуство у извођачкој школи од стране лидера (најчешће оснивача и реформатора), већ често разматрају њихово искуство са становишта интегритета подсистема, јединственог у својој свестраности" (J. Milštajn, 1983), који се разматра као аутономна индивидуална појава.

Као саставни делови музичко-педагошке школе јављају се лично-педагошке, социо-културне и професионалне компоненте. Разјашњење садржаја музичке области педагогије, сфере образовања и функционисања школе детерминише детаљно изучавање културнообразовног контекста школе.

У откривању културно-образовних аспеката „школе" ослањамо се на мишљење Л. Губерског, В. Андрушенка, М. Михалченка, који разматрају појам у односу на припадност одређеној сфери људског живота и друштва. У овом смислу, посматрамо извођачку школу у структури општег, као целовит феномен, који се природно уклапа у раван музичког образовања, и својом појавом утиче на неколико видова културе: музичко-извођачке (свирање инструмента, као вид културно-креативне комуникације), духовне (слике, као емоционални облик комуникације), матерајно-комерцијалне (као облик уметничког деловања).

Друга половина XX века и почетак XXI обележени су значајним променама у колективној свести. У условима конкуренције међу друштвима-народима, пораст интелигенције и нивоа образовања неопходног за формирање културних

и едукативних програма усмерених на развој личности, у стању је да превазиђе могуће кризне ситуације у друштву. Водећу улогу у овом процесу могу одиграти образовне институције, нарочито уметничке, које могу да обезбеде универзално образовање средствима комбинације интелигенције (у образовно-научној пракси), друштвене свести и моралних принципа на емотивно-естетском нивоу (у области уметничког образовања).

Бројност дефиниција „школе", а понекад и недостатак расветљености њене научно-теоријске суштине омета одређивање конкретног садржаја у оквиру појединих музичких области. Предлаже се идентификација утицаја музичке културе и музичке едукације на процесе друштвеног развоја, због тога што темељ културе чини свеукупност историјски стеченог друштвено-културног и уметничког искуства (захваљујући образовању), који без преношења и комуникације (на релацији педагог–ученик) нестаје, односно, културно-духовни развој друштва постаје немогућ. Полазећи од овог, основни фактор у очувању и побољшању свеукупних културних вредности, естетских и етичких норми, које се јављају као садржај културе, постаје школа.

Закључак

Разматрајући сферу музичко-извођачке уметности треба нагласити да мулти-векторност деловања уметника отелотворује све карактеристике својствене модерном моделу најбоље извођачке школе. Модерна извођачка школа – то је мултидисциплинарна појава музичке уметности, која у себи концентрише висок ниво професионалне вештине и способност ка филозофско-естетској перцепцији света, његовог познавања, и на овој основи квалитативне промене имају своје индивидуалне квалитетне карактеристике.

У процесу анализе концепције, односно дефиниције појма „школа" са педагошких и музичких позиција, напомињемо да се школа разматра као опште-образовна или музичка институција; културно-образовна институција, систем методичко-теоретских технологија које формирају теорију професионалног мајсторства; методичко-теоретски развој; уметничко стилски оријентири, који су произникли у одређеној образовној традицији и презентовани представницима следећих генерација у својој креативној интерпретацији.

Литература

Дедусенко, Ж. (2002). *Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции* (докторская диссертация). Киев : Национальная музыкальная академия имени П. И. Чайковского.Гасилов, В. (1977). Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения. *Школы в науке*, (стр.133-151). Москва: Полииздат.

Гуральник, Н. (2005). творчий потенціал: науково – практична категорія в контексті фортепіанної школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика,* (стр. 21-38). Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені В. Даля.

Кремень В., Савченко О., Андрущенко В. (2008). *Енциклопедія освіти.* Київ: Юринком Інтер.

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Киев: Либідь.

Литвиненко, С. (2002). Школа як відкрита соціально-педагогічна система. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. (стр. 181-189). Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

Заєць, В. (2004). О понятійно–термінологічної системи виконавської педагогіки (на прикладі науково–методичної школи М. А. Давидова). *Науковий вісник Національної Музичної Академії України імені П. І. Чайковського.* (стр. 223-231). Київ: НМАУ імені П. І. Чайковського.

Сумарокова, В. (2002). Виконавська школа як об'єкт дослідження: до визначення поняття. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*. (стр. 180-190). Київ: НМАУ імені П. І. Чайковського.

Мильштейн, Я. (1983). *Вопросы теории и истории исполнительства*. Москва: Советский Композитор.

Примљено: 18.06.2013.
Одобрено за штампу: 11.07.2013.

Summary: Studying of the problems of development of the school as a social and cultural phenomenon has been made possible owing to the comprehensiveness of methodological approaches. This paper analyzes the influence of educational, cultural, and musicological concepts emphasizing ideological positions within the scientific and pedagogical school and its functional transformations, namely: historicity, humanism, tradition, ethics, axiological significance of transmission and preservation of social experience, communicativeness and cultural science. Comparative method revealed the essential unity of meaning and characteristics of the terms "school" and "performing school" from different scientific standing points. The result of comparing the contents of two of the scientific concepts helped to define the factors of the development of performing schools: the idea of preserving the tradition and searching for new music and creative ways of teaching process, development of individual abilities of each individual, the social role of creative activities, educational and behavioral value of the dialogue of generations, which are disclosed as a result of the impact of a teacher .
Keywords: scientific and pedagogical school, performing school, author school, tradition, the component, paradigm, pedagogy, education, function.

Аннотация. Раскрытие проблем развития школы как социокультурного феномена осуществляется благодаря методологической целостности научных подходов. В статье рассмотрены влиятельные педагогические, культурологические, музыковедческие концепции, способствовавшие установлению идейных положений в пределах раскрытия научно-педагогической школы и ее функциональных трансформаций, а именно: историчность, многовекторность, гуманизм, традиционность, этичность, аксиологическая значимость передачи и сохранения

социального опыта, поликоммуникативность, культурологичность. Компаративным методом выявлено единство сущностных смыслов и характерных признаков понятий „школа" и „исполнительская школа" с различных научных позиций. В результате сопоставления содержания двух научных понятий определены факторы развития исполнительской школы: идея сохранения традиций, поиск новых музыкально-творческих и методико-технологических путей; раскрытие индивидуальных способностей каждой личности, социальная роль творческой деятельности; образовательное и воспитательное значение диалога поколений, которые раскрываются вследствие педагогического воздействия.
Ключевые слова: научно-педагогическая школа, исполнительская школа, авторская школа, традиция, компонент, парадигма, образование, функция.

ЉИЉАНА САМАРЏИЋ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW PAPER
UDK: 811.112.2'373.6
821.112.2-144 Gete J. W.
257.8
257.4
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.231–245

СИМБОЛИЗАМ И МИТОЛОГИЈА У ГЕТЕОВОМ *КРАЉУ ВИЛЕЊАКА*

Резиме: Поред баладе Рибар, Краљ вилењака се у Гетеовом опусу јавља као његова прва карактеристична балада у периоду класике и у раној класици. И дан данас привлачи изузетну пажњу различитих уметности. Језовитост Гетеове баладе и њено готово магијско деловање на читаоца подстакнуло је потрагу за симболима који се у њој крију, те њихово проучавање. Неизоставна је и анализа митолошке подлоге у нордијској и немачкој митологији. Да би тумачење било потпуније, представљена је и етимолошка анализа наслова баладе.
Кључне речи: Јохан Волфганг Гете, Краљ вилењака, симболизам, митологија, балада, етимологија.

Увод

С обзиром на слабу заинтересованост и заступљеност бављења Гетеовом значајном баладом *Краљ вилењака* у кружооку књижевних теоретичара са ових простора, а самим тим и њеним извором настанка, те значењима која она нуди лингвистима и књижевницима настала је потреба за иницирањем ових активности у стручним круговима. Својевремено су настали њени различити преводи на спрски језик, а најуспелијим се сматра превод (препев) Данила Киша.

Ова необична Гетеова балада остаје под велом тајне, посебно за књижевнике који се не служе немачким језиком и који нема приступ овој или било којој страној литератури. Уколико желите оквирно да сазнате нешто о овој балади, на интернету ћете се суочити са самом баладом. Тумачења нема, само кратак садржај.

Што се тиче самог лика баладе – краља вилењака – он свакако изазива машту, подстакао је многа филмска остварења, а и даље остаје биће које плаши

децу. Заправо, оно што улива страх и пометњу у нашем емотивном склопу је, као што то обично код човека бива, мистерија и тама.

Краљ вилењака – етимологија назива

Краљ вилењака је балада која и дан данас изазива полемике због нагађања у вези самог назива, као и њене поруке. Једно од уврежених мишљења јесте да је дошло до грешке у преводу. Наиме, Јохан Готфрид Хердер је превео данску народну баладу *Господар Олуф* под насловом *Кћи краља вилењака* (*Erlkönigs Tochter*), а под његовим утицајем је Гете написао своју баладу. У изворнику је коришћена данска реч „elle(r)konge“ (краљ вилењака). На немачком би еквивалент био *der Elfenkönig*, док на истом језику die Erle значи јова, јоха, односно обележава једну врсту дрвета (Witte et al. 212).[1] Уколико узмемо у обзир да јоха (јова) није било какво дрво, већ врста за коју се верује да је „вилинско дрво“ или дрво на којем се окупљају митска бића, чије поднебље јесу ливаде, обале потока, река и мочвара, тада можемо да схватимо како Хердеров превод није случајан. Код Гетеа, у *Песми вилењака* из 1780. године, такође вилењаци плешу „на ливадама, на јохама“ (Witte et al. 212). Потврду налазимо и у *Малом речнику традиционалних симбола*, који наводи да је јова симболички „повезана са смрћу, ковачком ватром и моћима испаравања. Представља вилинско дрво.“ (Libretto, 53)

Међутим, постоје и другачија мишљења, по којима је смисаоност наслова у преводу усмерена у другом смеру. Наиме, Буркхард Шредер у свом есеју (Burkhard Schröder, *Die ErlköniginI*, ins Telepolis, 9.6.2002, URL: www.heise.de/tp/artikel/12/12692/1.html, преузето 20. априла 2012.) тврди да је важеће мишљење германиста у вези Гетеове грешке неоправдано. Прво побија везу са нордијском митологијом, те повезује Гетеову баладу са југом Медитерана и белом бојом. Он наводи да термини *Ellerkonge*, *Elberich* (rich значи краљ) и *Alberih* имају исти етимолошки корен. Наиме, каже да је патуљак Алберих краљ подземља и да се појављује већ у немачком националном епу, *Песми о Нибелунзима*. Корен *alb* првобитно означава, како тврди Шредер, белу боју. Сличност Шредер налази у грчкој речи alphos, која се преводи као бела губа (лат. albula, од придева albus који значи бело).

Осврнувши се на Гетеово учење о бојама, које се иначе супротставља Њутновом, увиђамо на који начин Гете тумачи и схвата белу боју, те зашто би она била добар симбол у овој лингвистичкој загонетки. Рудолф Штајнер, издавач Гетеовог *Учења о бојама*, каже: “Гете се у свом учењу о бојама противи превеликом вредновању рачунарско-квантитативног у науци. Његова пажња усмерена је ка квалитету. Њему је важно како се чулни утисак боје повезује са неком идејом

[1] „Der Erlkönig verdankt seinen Namen einem Irrtum. Johann Gottfried Herder übersetze eine dänische Volksballade als „Erlkönigs Tochter“, und dabei wurde aus dem dänischen *ellerkonge*, d.i. Elfenkönig, eine Lesart, die durch die niederdeutsche Bedeutung Eller=Erle begünstigt war.

и како при томе настаје субјективни утисак боје који је одређен објективним законима боје. Гетеа је занимало оно што је додирнуто у души када око прими светлост." (Kroz prostor i vreme, *Geteovo učenje o bojama*, URL: www.kpv.rs/?p=1375, преузето 20. априла 2012.)

Оно што при том морамо знати јесте да је Гете и пре објављивања ове књиге 1810. године био добро упознат са бојама, а захваљујући Сузани фон Клетенберг, коју је упознао 1768, он је своја сазнања у значајној мери проширио, а интересовање је показао и знатно пре. Она је дала одговоре на нека питања која су га прогањала. Бела боја за Гетеа представља спиритуално становиште, недељиво јединство. Настаје гледањем у светлост, а испољава се као мутнина сама за себе, односно, потпуна мутнина. (Kroz prostor i vreme, *Geteovo učenje o bojama*, URL: www.kpv.rs/?p=1375, преузето 20. априла 2012.)

Симболичне назнаке

Преузета барем идејом и подстреком из фолклора, балада *Краљ вилењака* макар на подсвесном нивоу садржи симболе установљене далеко пре наше свести о њима. Тиме закључујемо да ти симболи потичу из оног времена у којем трагамо за митолошким објашњењима, из времена када су религија и митологија биле једнаке и свеприсутне, када је човек анализирајући природу и себе, корак по корак, спознавао бога.

Шелинг је сматрао "да је симболичност устројствено начело митологије уопште" (Meletinski, 21). "У митологији посебно не означава опште, него јесте то опште. Симболичност митологије је "исконска"." (Meletinski, 21) Првобитна тумачења митологије су била углавном алегоријска, док се у периоду романтизма то тумачење окреће ка симболима. Мелетински истиче занимљивост Шелинговог становишта о постојању алегоријског значења у миту, "одакле управо и потиче бесконачност смисла, који се донекле остварује у каснијим алегоријским, углавном непесничким тумачењима" (Meletinski, 21). Дакле, романтичари прелазе са тог алегоријског на симболично схватање, али њихова симболичност "лишена конкретности, увек оставља отворена врата за мистичко објашњење симбола" (Meletinski, 21). Мистичко или не и у овом случају, проналажење и тумачење симбола у Гетеовој балади ће бити лагано корачање кроз митски сан. Атмосфера баладе је предочена кроз дијалог, а сама језа подилази већ од почетног стиха, који наговештава необичност ситуације и страхоту која ће се догодити: „Ко ли то јаше кроз ноћ и ветар тако касно?" („Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?") Но, иза симбола се крије и још једна шира слика – сама позиција људи, човека у овом свету који називамо реалним, стварним. Ане Мари Кристијансен у свом делу *Дванаест Гетеових песама* (*Zwölf Gedichte Goethes*) истиче да су лик оца и лик сина подједнако важни у балади (стр. 91). Она даље наводи да Гете у оба лика разлаже оно што се у сваком човеку налази, а у стварности се меша и различито

је дозирано, а то је смисао за рационалност, односно уверљива логика са једне, и смисао за ирационално, хаотично и лепоту са друге стране. Стога се не сматра толико релевантним за тумачење истицање генерацијске разлике између ова два лика. Но, ипак, подељеност карактера на овој основи даје тле за генерализацију да отац представља рационално понашање, а дете ирационалну подложност завођењу. Кристијансен наводи и страх, но страх је заједничка карактеристика човека уопште, независно од узраста. Рецимо, хтонске личности једнако плаше и дете и одраслог човека, а разликују се, између осталог, по томе што је одрастао човек системски и постепено научен да су ирационалност и прихватање маште као дела стварности, веровање у натприродна бића друштвено неприхватљиви, те и када се суочи са њима, покушава да пронађе објашњење које одговара свести одраслог, социјализованог, па чак и цивилизованог човека.

Централно место би се могло дати личности краља вилењака, јер је он тај који условљава друге две. О његовој застрашујућој појави наслућујемо кроз дечакове реакције, дететово интензивније стискање уз оца, као и кроз стихове: „Зар не видиш тата, страшног баука ти,/краља вилењака, са круном и дугим скутом?“ („Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht? / Den Erlenkönig mit Kron und Schweif?“) Вилински краљ носи два значајна обележја, а то су круна и шлеп. Круна означава важност његовог положаја у свету натприродних и мрачних сила, док шлеп означава припадност демонској страни. Шлеп служи демонима да сакрију своју праву природу, јер се верује да они обично на себи имају ознаку у виду животињског дела тела или да су шупљи отпозади.[2] Овде дечак не тражи потврду, он тачно зна о коме се ради, док девојка у скандинавској причи *Девојка и Краљ вилењака* није. Наиме, девојка се изгубила, викали су је, но она се није одазивала на позиве другарица. Када су је пронашли, била је дезоријентисана, но на крају је испричала да ју је завео прекрасан младић. Од тада је сваки дан морала да иде на вилењаков пропланак. Неко ју је посаветовао да три пута замоли вилењака да се окрене и то је и учинила: “Окрени се да видим да ли отпозади изгледаш исто као и спреда.” (Kvideland i Sehmsdorf, 216)[3] Вилински краљ се окренуо, те је девојка могла да види да је шупаљ. Он је потом отишао и оставио девојку на миру. “По народном скандинавском веровању, приказе су лепе спреда, док су отпозади шупље. Често имају крављи реп или неку другу животињску карактеристику.” (Kvideland i Sehmsdorf, 216-217)[4]

Дечак или не зна на који начин да се одупре краљу или жели, барем подсвесно, да буде увучен у његову замку. Јер, краљ извесно доноси смрт, али не тек тако. Он заводи, покушава да поткупи, умиљавајући се гласом, док на крају јасно не стави до знања да ће дечак свакако припасти њему, хтео он то или не.

[2] Бенџамин Торп у *Нордијској митологији* (Thorpe, Benjamin, *Northern Mythology*, vol. 1–3, Edvard Lumley, London,1852) наводи многобројне примере за то – шумска вила, уопште припаднице вилинског рода.

[3] „Turn around so that I can see whether you are the same in back as in front.“

[4] „In folk tradition throughout Scandinavia, the invisible are thought to be beautiful in front, but hollow or like a tree in back. Another motif frequently found is that they have a cow’s tail or some other animal trait.“

Дакле, примена силе се не наслућује, већ се најављује: „нећеш ли милом, силом ћу те повести.“ („Und bist du nicht willig, so brauch' ich Gewalt.“) Крајолик нам је дат само у обрисима – скициран је као усамљен, у магли и с врбама (јовама). Без обзира на то, читалац или слушалац има осећај, како наводи Кристијансен, да је сведок једног насилног догађаја у природи. Оно што је веома битно јесте да „крајолик, са својим различитим реквизитима, има задатак да само учини видљивим унутрашњи догађај“ (Christiansen, 91). „„Јер шта је унутра, то је и напољу' – ово Гетеово уверење да једна једина снажна моћ прожима цео живот почев од сазвежђа па до најситније семенке, показује се у овој песми тако што она психолошка искуства представља као збивања у једном сабласном пределу.“ (Christiansen,91-92)[5]

Раније споменути први стих баладе „Ко ли то јаше кроз ноћ и ветар тако касно?“ („Wer reitet so spät durch Nacht und Wind“) садржи тај свет у малом кроз три битна момента: јахање, касна ноћ и ветар. Само јахање наглашава присуство коња, мада се о њему конкретно ништа не говори – ни како изгледа, ни како се и да ли се оглашава, ни да ли постоји његова рекација на краља вилењака. Коњ је симбол који се појављује у многим митологијама, па тако и у германској и скандинавској. Осим тога што је симбол, као животиња би требало да је осетљив на присуство хтонских бића, посебно тако снажног као што је краљ вилењака (краљ и круна сами по себи наговештавају његов положај и претпостављену јачину енергије и магијске моћи коју носи у себи). О постојању коња као свеприсутног симбола сведочи и *Rječnik simbola*: „Према једном вјеровању исто се, чини се, учврстило у сјећању свих народа, коњ припада тминама ктонскога свијета, израња из утробе земље или дубина мора галопирајући као крв у венама. Тај архетипски коњ, син моћи и тајне, доноси и смрт и живот, јер је повезан и с ватром, разорном и побједоносном, и с водом, хранитељицом и давитељивом“ (Chevalier i Gheerbrant, 270). Оно што је такође значајно да се истакне јесте да је коњ двојак. Осим што, како је наведено, представља воду и ватру, може бити припадник светлости или ноћи, што се у балади оставља само за размишљање и претпоставку.

Потом, коњ је, у свету психоаналитичара, симбол несвесног, близак, како се наводи у *Rječniku simbola*, архетипу мајке, времена и плаховитости жудње (Chevalier i Gheerbrant, 270). „Али послије ноћи долази дан, па и коњ слиједи тај пут; он напушта мијесто свога подријетла, да би се у пуном свијетлу уздигао на небо. Тај коњ у величанственој бијелој одори није више лунаран и ктонски, него соларан и урански, припада свијету добрих богова и јунака [...] Бијели небески коњ предочује контролирани, укрећен, сублимирани инстинкт; он је, према тој новој етици, оно најплеменитије што је човјек стекао.“ (Chevalier i Gheerbrant, 270) Но, овај коњ се креће усред ноћи, могуће чак и око поноћи, када се верује да

[5] „Denn was innen ist, ist außen' – Goethes Überzeugung, daß eine einzige gewaltige Kraft das gesamte Leben, von den Gestirnen angefangen bis hin zum kleinsten Samenkorn, durchdringt, zeigt sich in diesem Gedicht darin, daß es psychologische Erfahrungen als Vorgänge in einer unheimlichen Landschaft darstellt.“

је најпогодније доба да се покажу магична бића. И Гете сматра да је баш то време погодно за магијска бића, а поткрепу за то налазимо у његовој *Песми вилењака* из 1780. коју пише Шарлоти фон Штајн: „У поноћ, тек када људи спавају, / Онда нама сија месец, / Тада нама сија звезда, / Ми шетамо и певамо / И тек тада радо плешемо. // У поноћ, тек када људи спавају, / На ливадама крај јова / Тражимо простор за себе / Шетамо и певамо / И плешемо један сан.“ Тиме долазимо до оне друге стране и природе архетипског коња: „ Али ништа није стечено заувијек па [...] мрачни коњ наставља дубоко у нама своју пакленску трку: сад је користан, сад је погубан. Јер, коњ није попут других животиња. Он је јахаћа животиња, возило, прометало, и стога је његова судбина нераздвојива од човјекове. Њих повезује посебна дијалектика, извор мира или сукоба, дијалектика нагонског и духовног. Усред дана, понесен снагом трке, коњ галопира наслијепо, а јахач пази, широм отворених очију, да коња изненада не захвати страх, и он га води према одређеном циљу; али, ноћу, кад јахач не види, коњ је видовит и водич; тада он управља, јер само он може проћи некажњено кроз врата тајне недоступне разуму.“ (Chevalier i Gheerbrant, 270) Уколико је јахач вилински краљ, према *Малом речнику традиционалних симбола*, коњ симболише смрт. (Libretto, 61) Није само коњ онај који носи неко симболично значење. И сам коњаник има одређену функцију. Наиме, слика коњаника „добила језначење савршеног владања собом и природним силама“ (Chevalier i Gheerbrant, 278). Овим, на известан начин, добијамо потврду тврдње Ане Мари Кристијансен да отац представља оно рационално, разумом контролисано.

„Ко ли то јаше кроз ноћ и ветар тако касно?“ („Wer reitet so **spät durch Nacht**?“) – касно доба ноћи само собом повлачи саблазан и необичност. И сам наратор се пита ко би то могао тако касно негде да се упути. Ноћ је време када се магична бића буде и делују, а разуман човек им уступа место. Уколико их прекине у њиховим играма, њиховом сну, може да доживи катастрофалне последице. Стога, сам почетак на један својеврстан начин наговештава исход започете радње. Сама ноћ је обично симболизована „женском фигуром са велом украшеним звездама [„Meine Mutter hat manch’ gülden Gewand“], која држи једно црно и једно бело дете, симболе смрти и сна.” (Libretto, 96) Трећи мотив првог стиха је и ветар, још један гласник: „Кад се вјетар појави у сну, најављује да се спремају значајни догађаји; доћи ће до неке промјене. Духовне енергије симболизира снажна свјетлост и, што је мање познато, вјетар. Кад се приближава олуја, може се утврдити велико гибање духа или духова.“ (Chevalier i Gheerbrant, 753) Потом се у другом стиху, поред оца, представника разума, јавља и дете. Након наговештаја значајних промена, присуства енергије и хтоничних бића, имамо и детињство, које је „симбол невиности: то је стање које претходи гријеху“. (Chevalier i Gheerbrant, 120) Одлука да се пође на пут у то доба остаје загонетка. Нигде није наглашена хитна потреба за поласком, нити да је дечак болестан и да му је хитно потребна помоћ. Но, оно што видимо јесте да отац дете чврсто држи и чува га од нечега.

Рекло би се да је анализа *Краља вилењака* остварива на више нивоа, у зависности од мотива. Осим ових митологијских, постоји и мотив који је нешто ближи рацију, а око чијег постојања се слаже више аутора. Наиме, ради се о мотиву природе. Баш у време настанка *Краља вилењака* настаје и информативни фрагмент *О природи*, који је 1784. године објављен у *Тифуртском журналу* (*Tiefurter Journal*). Важност овог списа се огледа у томе што је Гете и деценијама након његовог објављивања изјављивао како садржај тог фрагмента у потпуности одсликава његово тадашње размишљање. Додуше, у том спису недостаје сабласни елемент који налазимо у Гетеовој балади, јер се ради о разумевању структуре живота на природно-философском, а не на лирском нивоу. Ипак, духовна блискост са *Краљем вилењака* се назире из следећег: „И оно најнеприродније је природа. Ко је не види свуда, не види је заправо нигде." "Живимо посред ње, а ипак смо јој страни. Она непрестано говори са нама, али нам своју тајну не одаје. Ми непрестано делујемо на њу, а немамо никакву власт над њом." (Christiansen, 89-90)[6]

Такође, недокучивост краља вилењака, као извесног одраза природе, сфинге, налазимо и у следећим Гетеовим речима: "Ипак нема веће радости – додаде – од оне коју нам пружа проучавање природе. Њене тајне су недокучиво дубоке, али је нама људима допуштено и дано да својим погледима продиремо све дубље. И управо то што она на крају ипак остаје недокучива има за нас вечиту драж која нас мами да јој увек поново прићемо и увек поново покушамо да доспемо до нових увида и нових открића." (Екерман, 534) Јер, на крају крајева, краљ вилењака је још увек личност која отвара многа питања и не постоји, за сада, коначан одговор на њих.

Могло би се поставити питање зашто баш дечак види краља, док отац остаје неумољив у свом убеђењу да се његовом сину све те ствари само привиђају. Евентуални одговор на то питање би могло да пружи веровање како су деца, још неискаврена светом одраслих и њиховим начином размишљања, подложнија виђењу митских бића, парапсихолошких појава, уопште ирационалног света, за које одрастао, да кажемо, разуман човек увек има неко логично образложење. Такође, једно од тумачења, које се наводи у *Приручнику о Гетеу* (*Goethe – Handbuch*) је да отац, као разуман стуб и ослонац, чак као човек "који припада дневним људима" (Witte et al. 215)[7] представља просветитељство, док дете сврставамо у категорију оних људи који су пријемчиви, осетљиви за магију (уметници, жене).

Сматра се да би краља вилењака било могуће тумачити као природну појаву која ступа у везу са људима, при чему их заводи, очарава, чини срећнима и убија (Witte et al. 215). Одатле бисмо могли рећи да је основни мотив баладе принцип обмане људи (од стране природе и њених заводничке привлачности и

[6] „Auch das Unnatürlichste ist Natur. Wer sie nicht allenthalben sieht, sieht sie nirgendwo recht. [...] Wir leben mitten in ihr und sind ihr fremde. Sie spricht unaufhörlich mit uns und verrät ihr Geheimnis nicht. Wir wirken beständig auf sie und haben doch keine Gewalt über sie."

[7] „Der Vater, als der verstandeskühle, dem Tag angehörende Mensch des Lebens"

моћи). Јер, на крају крајева, заокрети у човековој судбини се могу поистоветити са силама природе: "Он је познавао праисконску колебљивост људских судбина: да оне умеју да буду неумољиве као елемент и силне као олуја. Он је, као нико пре њега, доживео величанственост и страховитост природе; иначе не би био могућ онај стих из оде *Божанско*: ‚јер неосетљива је природа'." (Klein, 331)[8] Однос између те и такве безосећајне природе, која у нама изазива чак и осећање узвишеног (Кант), док она равнодушно стоји наспрам нас (Хартман)[9], и између људске природе је управо онај који налазимо у *Краљу вилењака*. Тај однос видимо у унутрашњем доживљају дечака и силе коју примењује краљ не би ли узео оно што му се свиђа и што сматра да му припада. Слично је и у Хердеровој балади. Наиме, Олуф се уочи венчања сусреће са вилама, које имају обичај да задиркују људе, мушкарце. Вила га моли за плес, за шта му нуди награде. Он је одбија. Но, његово одбијање означава заваду, супротстављање моћима природе, након чега следи њена освета – младожења умире на дан свог венчања. Олуф се вероватно сусрео са природним моћима, које се не питају о несрећи човека када у олујама, невремену и другим непогодама прећу бешћутно преко њега остављајући за собом тугу, плач и несрећу (Klein, 333).[10] „Уколико је човек већи", рече Гете, „утолико је више под утицајем демона, и мора само увек да пази да му воља водиља не скрене са правога пута." (Екерман, 256)

Митолошки елементи у *Краљу вилењака*

„Душа је мајка и извор свих наука, као и сваког уметничког дела" – каже Јунг (33). У души се скривају најдубље тајне човечанства, праизвор свих ствари. Свако од нас носи у себи архетип, који се ту и тамо судари са нашом свешћу, што може продуковати створити, на пример, уметничко дело. Колективно несвесно, које се шуња по недодирљивим стазама и скривеним кутовима, одлучно чува од заборава и понекад жели да се испољи. Митологија се да посматрати као један од опипљивих облика тог несвесног, јер она обједињује философску и књижевну, те тиме и сваку другу мисао древних цивилизација и првобитног човека. Као вечита тежња за коренима, за објашњењем онога што се објаснити не да и као основна тежња, која се крила и у Гетеу – тежња за вечношћу и непомирљивост са

[8] „Er wusste um die Urerschütterung menschlicher Schicksale: dass sie unerbittlich sein können wie das Element und gewaltsam wie ein Sturmwind. Er erlebte wie keiner vor ihm die Herrlichkeit und – Unheimlichkeit der Natur; sonst wäre jener Vers aus der Ode *Das Göttliche*: ‚denn unfühlend ist die Natur' nicht möglich gewesen."

[9] Види: Hartman, Nikolaj, *Estetika*, Kultura, Beograd, 1968 и Kant, Imanuel, *Kritika moći suđenja*, BIGZ, Beograd, 1975.

[10] „Das Grausame eines Todes am Hochzeitsmorgen lässt die Phantasie zurücktasten: Oluf muss den elementaren Mächten begegnet sein, die auch nicht nach dem Menschen fragen, wenn sie in Stürmen und Gewittern über ihn hinjagen." („Ужас смрти на дан венчања препушта машти да се преиспита: Олуф мора да је срео елементарне природне моћи, које се исто тако не питају за човека када у олујама и невременима преко њега прелазе."

нестанком индивидуе, душе – митологија је извор из којег се песници напијају. Јунг налази, дакле, у души основну грађу уметничког дела, а Шелинг исто то у митологији, што нас може довести до стављања знака једнакости између ова два извора. Потрага за митолошким реликвијама у Краљу вилењака је уједно потрага за душом једног народа – немачког народа – и потрага за подсвесним и свесним поривом песника да осигура место непролазности на станици вечног упоришта.

Митологија није мало пута и безразложно повезивана са књижевношћу. "У књижевном митологизму придаје се суштински значај идеји о вечној цикличној поновљивости првобитних митолошких прототипова под разним ‚маскама', о особитој замењивости књижевних и митолошких јунака, писци покушавају да митологизују прозу свакодневице, а књижевни критичари да открију скривене митолошке основе реализма." (Meletinski, 10) И, ево, дан данас човек тежи, истражује и открива. Уколико претпоставимо да сви потичемо из једног истоветног извора, јавља се питање како је дошло до раздвајања. Но, до раздвајања је свакако дошло, настали су различити народи и сваки за себе је, удаљавајући се од првобитног извора, развијао митологију својствену условима под којим се народ развијао и под којим је растао, сазревао. Но, душа увек тежи да се врати кући, сматра Плотин[11], па тако и све те раздвојене душе теже да се врате праисконском извору, када је човечанство било целовито.

Равнотежа, целовитост, неговање полова наводи нас да у Гетеу пронађемо митолошке елементе. Но, не само то – његов *Фауст* се сматра једним од вечитих митова. У прилог томе иде и чињеница да је Хердер оставио значајан утицај на Гетеа уопште, а посебно му се одаје заслуга код настанка *Краља вилењака*. Јер, Хердер се сматра степеником "од просветитељског погледа на мит ка романтичарском", а сами митови га "привлаче својом природношћу, емоционалношћу, поетичношћу и националном особеношћу" (Meletinski, 19). У то доба се развија романтичарска философија мита коју предводе Хајне, К. Ф. Мориц (Гетеов пријатељ), Фридрих Шлегел, а све заокружује Шелинг. Философија доба роматизма је углавном "тумачила мит као естетски феномен, али му је истовремено придавала нарочит значај као прототипу уметничког стваралаштва, који има дубоко симболично значење" (Meletinski, 19).

Да бисмо угледали корен германске и скандинавске митологије, морамо заграбити спознајом светску. Неоспорно, светска митологија има религиозни карактер – човек је прегазио дуг пут до монотеизма и свести о религији, те до Бога који је изнад природе, и то до Бога који је за различите религије називан различитим именом, те оваплоћен у различитим облицима. Но свуда бисмо нашли оно праисконско корење, заривено дубоко у срце земље, а које потврђује првобитну истоветност и слогу, којој се поново тежи на различите начине.

Немачка митологија се разликује од скандинавске утолико што су се Скандинавци упорно борили против апсолутне превласти хришћанства, док су Немци настојали да искорене пређашњу паганску религију и праксу. Од чега човек бе-

[11] Види: Grlić, Danko, *Estetika*, knj. 1, Naprijed, Zagreb, 1983.

жи, од тога никако да утекне, па су и елементи старе вере остајали у новој, понекад се прилагођавајући додавањем хришћанских „зачина“, како би истовремено били прихваћени и од новоуспостављене цркве и од народа. Стога о немачкој митологији мало успевамо да сазнамо, док о скандинавској имамо далеко већих сазнајних могућности, јер се очувала у писаним изворима, предањима и обичајима. Немцима *Еда*[12] није пренесена, а Грим наводи да се Немци нису ни трудили да од заборава сачувају своју паганску веру, бележећи је или на ма који други начин преносећи је на поколења. Стога, једини расположиви извори немачке митологије су „1. популарне приповетке; 2. сујеверје и стари обичаји, у којима се могу пронаћи трагови паганских митова, религиозних идеја и неки облици побожности“ (Thorpe, vol.1, 223).[13] У сваком случају, Бенџамин Торп налази да се немачка митологија може реконструисати на основу нордијске. Стога се у налажењу митолошких елемената у *Краљу вилењака* служимо и овим изворима, посебно када имамо у виду да је Хердер узор нашао у данској митологији и легенди о Олуфу.

Тако у нордијској митологији налазимо вилењаке и патуљке, подељене у много врста – од шумских, планинских, до водених, кућних и тако даље. У *Речнику нордијске митологије* наводи се да западногермански концепт вилењака почиње да се разликује од скандинавског још у раном средњем веку. Већ у 9. и 10. веку је постојао велики број термина за ова бића код Скандинаваца. С друге стране, вилењаци нису играли велику улогу у немачком народном предању, али се традиција очувала у Енглеској и одатле је враћена у немачка говорна подручја у 18. веку (Simek, 73).

Углавном се сматрају помоћницима људи, али ако се не поштује оно што они воле или захтевају, умеју да направе неслане шале или да буду агресивни. Тако се наводи и у причи о Краљу патуљака: „Оне којима је био наклоњен, даровао је огромним богатством; али онима који су га увредили или на неки други начин изазвали његов гнев проузроковао је многе непријатности.” (Thorpe, vol. 3, 109)[14] Али у краљевима патуљака или вилењака не налазимо ону сексуалну пожуду која одликује Гетеовог краља. Проузрокују смрт, за неке се верује да то чине и самим дахом, погледом (Толстој и Раденковић, 81)[15] или додиром, али се и сматрају заштитницима незаштићене или напуштене деце (Thorpe, vol.1, 237-239).

И у скандинавској и у словенској митологији се верује да виле понекад отимају или подмећу децу (подмече (Толстој и Раденковић, 81) или енг. changeling (Thorpe, vol.1, 174-175)). Још једна заједничка особина, која се спомиње и код словенских вила, јесте љубав према плесу[16] и чињеница да не воле да буду пре-

[12] Edda – поетска и прозна Еда су збирке песничких и прозних текстова које су настале у 13. веку и представљају значајан извор сазнања о нордијској митологији.

[13] „The principal sources of German mythology are, therefore, I. Popular narratives; II. Superstitions and ancient customs, in which traces of heathen myths, religious ideas and forms of worship are to be found.“

[14] “On those to whom he was well-disposed he bestowed great riches; but to those who offended him, or otherwise excited his wrath, he caused much annoyance.”

[15] Торп спомиње утицај келтске и словенске митологије на германску У *Нордијској митологији*, упоредити Thrope, Vol 1, str. 235.

[16] Упоредити Thorpe, vol. 1, p. 246. и Толстој и Раденковић, op.cit., стр. 81.

кинуте у том плесу, јер им и то може пробудити гнев. Истиче се водени вилењак по крвожедности и насилној наклоности, али према припадницама женског пола: „Водени вилењаци се сматрају и пожуднима и крвожеднима. Међутим, ова карактеристика се више приписује вилењацима него вилама, које су нежније природе и чак се везују за људе, мада се то обично несрећно заврши. Водени вилењаци отимају девојке и заробљавају их у свом пребивалишту, те их напаствују.“ (Thorpe, vol. 1, 248)[17] У сваком случају, пожудност у комбинацији са клетвом или негативним исходом је заступљена код вила и усмерена је ка припадницима мушког пола. Вилењаци отимају девојке. Па, ко је онда тај краљ вилењака који је дрхтао од жеље за дечаком, не спутавајући дуго своју пожуду?

Сматра се да је у прошлости превласт и повлашћени положај имала богиња, коју је са хришћанством истиснуо Бог и патријархални систем друштва[18]. Кроз давну историју се сусрећемо са славним и вештим владаркама, свештеницама, богињама, а данас оне имају минорну улогу. “Док се одржава садашња технолошка цивилизација, углавном протестантска, са мушкарцима који држе кључне положаје у индустрији, праву, трговини, медицини, науци и власти, девица [жена] не може да се уздигне изнад нивоа који јој је дат.” (Grejvz, 499) Али, нико не може да тврди да ће се овај систем одржати. А зашто је жена тако опасна? Са женом је, по хришћанској религији, и почео мучни живот. Жена је дуго била на врху, до историјске смене матријархалне линије са патријархалном. Стога, “ни у једној хришћанској цркви, девици није дозвољена ниједна женска особина која би могла да угрози мушку надмоћ; она је милосрдна, нежна, чиста, стрпљива, послушна – не парадира мудрошћу и унапређена је у материнство, а да није волела на прави женски начин” (Grejvz, 500). И уколико се дрзне да буде другачија од овога, бива каменована, данас на “цивилизован” начин. Гете није био женомрзац, јер онај који је духовно испуњен нема потребе да се доказује ниподоштавањем других бића. Краљ вилењака би могао бити неко компромисно решење или нека скривена богиња.

Краљ вилењака не би могао ни да се поистовети са неким од нордијских богова нити богиња. Једини који би имао потребу да завади, да напакости јесте Локи. “У почетку, сасвим је извесно да је сматран за доброг бога, но мало-помало, људи су га почели прихватати као моћног демона, спремног да готово у сваком часу учини нешто опако.” (Гиран и Шмит, 314) Када су његови интереси у питању, нема обзира, али ипак, ни он нема пожудних афинитета ка младићима. Сусрети са женским демонима, патуљцима, духовима, пак имају скоро увек негативан или смртни исход. Као један од народа који је гајио култ мртвих, односно култ предака, Германи су развили и мисао о души. Сматрали су да и душе живих људи могу да се одвоје од свог тела и на тај начин опстану. “Док је за хришћане

[17] „The water-sprites are said to be both covetous and bloodthirsty. This character is, however, more applicable to the males than to the females, who are of a gentler nature, and even form connections with human beings, but which usually prove unfortunate. Male water-sprites carry off young girls and detain them in their habitations, and assail women with violence.“

[18] Детаљније види Grejvz, Robert, *Bela boginja*, Dosije i Službeni list SCG, Beograd, 2004

душа потпуно неопипљива и нематеријална, друго ‚ја' коме су Германи признавали постојање могло је обављати телесне функције, говорити, кретати се" (Гиран и Шмит, 334), а Скандинавци су то „ја" називали filgja, што се преводи као "следећи" или "други". "Германи су постепено стигли до веровања да је filgja нешто налик демону" (Гиран и Шмит, 336), те јој се придавао "лик наоружане жене, неке врсте богиње која јашући на коњу лети кроз ваздух. Док су у почетку сматрани духовима заштитницима[19], у време увођења хришћанства filgjur (множина од filgja) су чак постали опасни и зли демони" (Гиран и Шмит, 336). Постоји и прича о Тидранди (Гиран и Шмит, 336). Он је, чувши куцање на вратима усред ноћи, изашао упркос сазнању да то не сме да чини. Када је изашао с мачем напоље, са севера је видео да му се приближава девет жена са мачевима, обучених у црно, на црним коњима, а са југа девет жена обучених у бело, на белим коњима. Мада је кренуо назад, било је касно, жене обучене у црно су га већ усмртиле. Сматра се да су све те жене биле filgjur, беле спремне да пређу у хришћанство, а црне припаднице паганске религије, те да им је баш Тидранда био последња жртва.

Проучавање друидског алфабета и мистериозне Беле богиње је одвело Роберта Грејвза у занимљивом правцу. Он наводи како је открио "да би се Трострука Месечева богиња Бригита, или Брида, прадавне Ирске и Шкотске (заштитница песништва, ковачког заната и медицине), чији је двојник у Велсу била моћна Деветострука богиња-муза Керидвен, могла поистоветити са Троструком (или Деветоструком) богињом Музом Грчке; и са италијанском богињом Карментом (за коју се каже да је измислила латинску азбуку); и са девет скандинавских Норни, које су приказале своје руне под Светским дрветом Игдрасилом" (Grejvz, 491). Краљ вилењака, као краљ јова[20], могао би се довести у везу са дрветом Игдрасилом, чије корење заливају Норне. Балада не спомиње њихов број, али би их могло бити девет.[21] Исто тако Трострука богиња Месеца би се могла поистоветити са Лилит из јудаизма на основу броја три, који се веже за њих. Талисман који служи за заштиту од ње садржи три имена – Сеној (Senoy), Сансеној (Sansenoy) и Семангелоф (Semangelof) (Christopher L. C. E. Witcombe, URL www.witcombe.sbc.edu/eve-women/7evelilith.html , преузето 20. априла 2012.) која се доводе у везу са лековитим својством (заштитом), јер се спомињу у Талмуду као анђели медицине. А мајка краља вилењака која се спомиње у балади? Мајка би могла

[19] Бенџамин Торп користи енглеску реч sprite која се може превести и као дух и као ђаволак, али и као вилењак, што у већини случајева превода на српски и одговара. Тако да и овде евентуално можемо да говоримо и вилењацима, односно о вилама, које су, срећом по нашу митолошку потрагу, погубне.

[20] Јова или дрво, представљају и знање, наводи Грејвз као откриће до којег долази током проучавања друидског и келтског алфабета, стр. 490–491.

[21] Обично се наводи постојање три Норне, поситовећене са три словенске суђаје, три грчке Мојре и три римске Парке (детаљније види: Александар Лома, *Пракосово*), али "[у] скандинавским земљама се признаје да је тешко установити да ли је број Норни био баш три. [...] Чињеница да је број Норни био сведен на три одаје заправо утицај антике." (види: Гиран, Шмит, *Енциклопедија митова и митологије*)

да буде и сама природа која делује кроз лик краља вилењака, као компромисно решење мушког и женског принципа.

С друге стране, краља вилењака можемо посматрати као персонификацију (сексуалне) жеље. Отац – представник реалног света, као што смо већ истакли – посматра борбу у себи чије су објективације краљ и дечак. Сексуална жеља се неретко веже за процес иницијације у оквиру друштвене групе, а такође се веже и вила – у балади којом се овде бавимо то је вилењак. У суштини, читаву забуну изазива пол демонског бића. Није немогуће да се божанство, демон или ма које друго биће ирационалног света у једној митологији поштује у женском лику, а у некој другој митологији у мушком лику. Пример налазимо и код Германа. „Преци Немаца су [...] славили и богињу Нертус [...] Могуће је да је она персонификација Земље или пак, богиња плодности. [...] То божанство, које је код Немаца женског рода, код Скандинаваца је мушког. По среди је већ помињани бог Њорд.“ (Гиран и Шмит, 329) Но и за виле налазимо пример код А. Ломе, који каже да та реч вила, „која на словенском југу означава женска митолошка бића, у севернословенским језицима је назив мушког рода за махниту, луду особу, значење још довољно присутно у српским глаголима *виленити* и *виловати*.” (91) Дакле, краљ вилењака би могао да вуче своје корене у лику виле која је извршила иницијацију дечака у свет одраслих, те „дечак већ мртав на његовим рукама“ („das Kind war tot“) би могло да значи да је дечак успешно постао одрасла јединка. Но, могућности за такво тумачење су веома слабе.

Уколико ли звучи невероватно ово митолошко разрешење, постоји још једно. Отац није успео да види чудесни свет бића, јер то одраслима није предодређено, што не значи да не постоји начин уласка у тај свет. Наиме, нордијска митологија говори о праху који, када се њиме протрљају очи, отвара поглед на свет онога што деца могу да виде – читав сплет нордијских митолошких становника. Уколико одрастао човек и користи тај прах, и то без дозволе вила и вилењака, бива кажњен (Thorpe, vol. 1, 129-130).

Закључак

У овој балади уочава се тема раздвојености човека, тешкоће идентификовања и проналажења самог себе, мада је иницијално подстакнута Хердеровим преводом народне данске баладе *Кћи краља вилењака* у којој то није основни мотив. Објашњена је првобитно етимологија назива јер се јављају несугласице око превода придева “вилински” (краљ). Додуше, и код превођења баладе на српски језик било је несигурности – од *Баука* Алексе Шантића, до *Вилинскої краља* Данила Киша.

Од самог читања *Краља вилењака* подилази језа, посебно може да згрози његов крај, када у детету угасне живот. Међутим, „чак и са моралног становишта ‚непристојни’ садржаји могу да збиља делују на целину наших духовних

моћи, те да изазову естетски утисак једино у свом фантазијском стваралачком преобличењу, у својој уметничкој фантазијској форми као лаконској поетској стилизацији, естетској конкретизацији и симболичкој спиритулизацији и генерализацији. Наиме, само тај облик креативне уобразиље који је чулно уједињује са осећањем постиже естетски учинак, тј. изазива допадање.“ (Лома, 462)

Симболи и митолошки елементи заиузимају најзначајнији део у којем је извршена уједно и потрага за елементима скандинавске и германске митологије, а извршена је и повремена компарација са словенском митологијом, као једном од оних с којом се германска током свог развоја додиривала. Тиме је досегнут циљ рада, али он истовремено оставља отворену могућност за даља и опширнија истраживања у истом домену.

Дакле, неизоставно је *Краљ вилењака* преузет из скандинавске митологије, јер су становници Скандинавије “једини имали храбрости да спасу и од заборава сачувају своја стара веровања. Чак и када су припадали хришћанској религији, њихови песници и учени људи су с пуно поштовања бележили легенде везане и за паганска божанства.” (Гиран и Шмит, 297) На основу њихове митологије се може претпостављати и о германској. Свакако да се ово истраживање може продубити у смислу бројности наведених примера и додавањем друге литературе, посебно оне на немачком језику. На крају кајева, ова краћа анализа би требало да подстакне и привуче заслужену пажњу германиста, англиста, србиста и свих филолога.

Оно што је неоспорно јесте да је у овој балади Гете поштовао свој естетски критеријум када је у питању уметничко дело, а то је чулно јединство „осећања са уобразиљом у уметничком изразу, који је захваљујући тој сагласности свима допадљив, те тиме добија општељудско важење“ (Лома, 466).

Литература:

Chevalier, J., i Alain Gheerbrant. *Rječnik Simbola*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske, 1983.

Christiansen, Anne Marie. *Zwölf Gedichte Goethes*, Stuttgart: Reclam, 1973.

Екерман, Јохан Петер. *Разговори са Гетеом*, Београд: Култура, 1970.

Grejvz, Robert. *Bela boginja*, Beograd: Dosije i Službeni list SCG, 2004.

Grlić, Danko. *Estetika*, knj. 1, Zagreb: Naprijed, 1983.

Гиран, Феликс, и Жоел Шмит.*Енциклопедија митова и митологије*, Београд: Плато, 2006.

Jung, Karl Gustav. *Psihološke rasprave*, Novi Sad: Matica srpska, 1984.

Klein, Johannes. *Geschichte der deutschen Lyrik*, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1957.

Kvideland, Reimund, i Henning K. Sehmsdorf. *Scandinavian Folk Belief and Legend*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Lampić, Mario, prir. *Mali rečnik tradicionalnih simbola*, Libretto, Beograd, 2000.
Лома, Александар. *Пракосово*, Београд: Балканолошки институт САНУ, 2002.
Лома, Миодраг. „Гетеова светска књижевност и српске народне песме“, *Књижевна историја*, број 142 (2010): 462-466.
Meletinski, E. M. *Poetika mita*, Beograd: Nolit, 1983.
Simek, Rudolf. *Dictionary of Northern mythology*, Suffolk: St Edmundsbury Press Ltd, 1996.
Thorpe, Benjamin. *Northern Mythology*, vol. 1–3, London: Edward Lumley, 1852.
Толстој, Светлана, и Љубинко Раденковић. *Словенска митологија*, Београд: Zepter Book World, 2001.
Witte, Bernd, et al. *Goethe-Handbuch*, Bd. 1, Stuttgart/Weimar : Sonderausgabe 6 Bände u. Registerband, J. B. Metzler, 2004.
Rečnik književnih termina, Beograd, Nolit, 1985.

Интернет извори:

Kroz prostor i vreme: Geteovo učenje o bojama, URL: www.kpv.rs/?p=1375
Burkhard Schröder, Telepolis, „Die Erlkönigen“, 9. 6. 2002, URL: www.heise.de/tp/artikel/12/12692/1.html
Christopher L. C. E. Witcombe, Eve and identity of women, in The Scout Report for social sciences, Volume 3, Number 12, March 7th 2000, URL: www.witcombe.sbc.edu/eve-women/7evelilith.html

Примљено: 15.09.2013.
Одобрено за штампу: 29.09.2013.

Summary: Apart from *Fisherman*, *The Alder King* is the first typical ballade in classicism and the early classical period of Goethe's work. Even today it heavily attracts attention of different art forms. Eeriness of Goethe's ballad and its almost magical effect on readers arouse search for hidden symbols and their interpretation. Mythological background analysis in Norse and German mythology was also inevitable. In order to make this interpretation more complete, the title of the ballad had been etymologically analyzed as well.
Key words: Johann Wolfgang Goethe, The Alder King, symbolism, mythology, ballade, etymology.

СРБИСЛАВА ПАВЛОВ
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди
Кикинда

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW PAPER
UDK: 371.214:331.36
371.13:331.36
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.247–257

УТИЦАЈ ДУЖИНЕ РАДНОГ СТАЖА НАСТАВНИКА НА ПРОЦЕНУ НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА И НА СТАВОВЕ О СТРУЧНОМ УСАВРШАВАЊУ, КАО И НА СТАВОВЕ О УЧЕЊУ И ПОДУЧАВАЊУ

Резиме: На узорку од 130 учитеља са територије Северног Баната проверане су хипотезе о томе да ли постоји статистички сигнификантна разлика у ставовима испитаника о наставном плану и програму и стручном усавршавању с обзиром на дужину стажа испитаника, као и да ли радни стаж учитеља утиче на ставове о учењу и подучавању. Једнофакторском анализом варијансе – ANOVA истражили смо утицај радног стажа наставника на процену наставног плана и програма и ставове о стручном усавршавању. Анализирајући добијене резулате, уочили смо да F-индекс не указује на постојање разлика међу наставницима са различитом дужином радног стажа кад су у питању њихова процена наставног плана и програма и ставови о стручном усавршавању. Даљом анализом аритметичких средина унутар субтестова, закључили смо да наставници са 31 и више година радног искуства боље процењују *Орīанизацију и сīрукīуру курикулума, Оријенīацију курикулума, Присīуп īрадиву, Присīуп насīави, Присīуп ученику и Сīручном усавршавању.* Такође, резултати показују да не постоје статистички значајне разлике у ставовима о учењу и подучавању у односу на дужину радног стажа учитеља.
Кључне речи: учитељ, радни стаж, наставни план и програм, стручно усавршавање, учење и подучавање.

Увод

Овим истраживањем покушали смо да теоријски осветлимо вредновања и потребе учитеља везане за важећи Наставни план и програм, стручно усавршавање и учење и подучавање, као и да их доведемо у везу са дужином радног стажа учитеља. Испитивањем ставова о наставном плану и програму и учењу и подучавању упознали смо се са тренутним стањем вредновања ових категорија у области школства и потребе за реформским процесима. Овим истраживањем

истакнута је потреба сталног стручног усавршавања као вида перманетног, целоживотног учења.

Улога учитеља у савременој школи је битно измењена, услед чега он није пуки извршитељ туђих идеја и упутстава, већ професионалац–едукатор, односно модератор наставе, партнер у учењу, креативан иноватор, дијагностичар, (само) критичан истраживач сопствене праксе, обучен за примену савремених мултимедијалних средстава и спреман на нове професионалне изазове.

У нашем ширем окружењу је одавно препознат значај концепције целоживотног учења. Након иницијалног, формалног, образовања, а у контексту доживотног учења, изузетну улогу има неформално или информално учење и самообразовање, односно активности с циљем унапређивања знања, вештина и способности унутар личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе. Перманентно образовање је постало императив нашег времена и времена које долази. За сваки образовни систем доживотно учење наставника и њихов професионални развој су приоритети.

Важан правац преиспитивања и тражења путева ка бољем образовању фокусиран је на проблем припремања наставника за нове педагошке улоге, за управљање савременим процесима едукације. Овај проблем у себи садржи оправдано уверење да је и у овој области људски фактор пресудан**.** Школа је онаква какав је наставник, односно, без добро припремљеног наставника нема и не може бити говора о остваривању визије савременог образовања. Једино у том контексту можемо говорити о иновацијама и реформама У складу са тим, припрема наставника са високим степеном аутономије, креатора околности за самоостваривање личности, за организацију активности које полазе од ученика, стручњака отвореног за нове идеје, истраживача сопствене праксе кроз формално образовање, али и кроз стручно усавршавање и професионалан развој.

На стручно усавршавање утиче и подржава га контекст у ком се оно одиграва. Према одредбама *Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Сл. Гласник РС“ бр. 14/2004 и 56/2005), стално стручно усавршавање подразумева праћење, усвајање и примену савремених достигнућа у науци и пракси, а ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе (*Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника.*, 2007: 19).

Поред знања, умења и вештина које је наставник стекао током иницијалног образовања, стручно усавршавање има за циљ поспешивање компетенција. Када говоримо о компетенцијама, подразумевамо читав сет општих способности које помажу да се личност индивидуално и социјално оствари (Клашња, 2007: 20), док би се професионална компетентност могла одредити као капацитет за успешно остваривање појединца у његовој професији, односно у послу којим се бави. Данас се инсистира на превазилажењу једнодимензионалних компетенција иницијалног образовања, јер је „човек биће које се развија не само знањем у

динамичком окружењу, него акционим подучавањем, практичним активностима, радом на пројекту, креативним радом, сврсисходним саморазвојем, а исто социјално биће које вреднује и осећа, које је способно да разуме и мисли о другима и да разуме и себе и њих“ (Гојков, 2006: 11). Управо је акценат стручног усавршавања на развијању вишедимензионалних компетенција.

Реализацијом програмских садржаја стручног усавршавања, као и применом одговарајућих организационих форми, унапређује се стручност и професионализам наставника, подстиче се и јача професионална аутономија и рефлексивна пракса, његове педагошке способности. Тежиште је на *отвореном професионализму*, на спремности наставника да стално користи ново у циљу што ефикаснијег васпитно-образовног рада.

Методолошки оквир истраживања

Проблем нашег истраживања је да установимо колика је спремност учитеља за реформске процесе и њихову укљученост у исте.

Предмет истраживања је сагледавање тока и квалитета реформских процеса у савременој школи испитивањем ставова наставника, те њихова опредељеност за стручно усавршавање.

Циљ истраживања је утврђивање постојећег стања испитивањем ставова наставника, на основу субјективне процене, по питању квалитета важећег наставног плана и програма и стручног усавршавања. Из овако формулисаног циља произилазе следећи задаци истраживања:

1. Утврдити да ли дужина радног стажа учитеља утиче на процену наставног плана и програма;
2. Утврдити да ли дужина радног стажа учитеља утиче на ставове наставника о стручном усавршавању;
3. Установити да ли на ставове наставника о учењу и подучавању утиче дужина радног искуства проведеног на послу учитеља.

На основу циља и задатака истраживања, поставили смо следеће хипотезе:

1. Претпостављамо да постоји статистички сигнификантна разлика у ставовима испитаника о наставном плану и програму и стручном усавршавању с обзиром на дужину стажа испитаника;
2. Претпостављамо да радни стаж наставника утиче на ставове о учењу и подучавању.

У истраживању је коришћен метод теоријске анализе и дескриптивна метода, њен Сервеј *(Survey)* поступак. Технике које смо користили у овом истраживању су анализа садржаја и скалирање.

Као инструменте истраживања користили смо две скале ставова: *СНОУП – Ставови наставника о учењу и подучавању* и *ПНПП – Скалер за процену наставног плана и програма*. Скала ставова СНОУП преузета је из књиге Ненада Сузића *Педагогија за XXI вијек* (2005: 928, 929) и делимично модификована уз дозволу аутора. Скала ставова ПНПП је делимично преузета из докторске дисертације Љиљане Левков, модификована и прилагођена потребама нашег истраживања.

Скала ставова СНОУП (*Ставови наставника о учењу и подучавању*) састоји се од уводног дела са подацима који су важни за само истраживање. У делу упитника у коме је требало да испитаници одговоре на тврдње, налази се двадесет тврдњи које су груписане у четири субскале: *Опредељеност за промене*, *Мотивисаност*, *Ставови о досадашњем стању* и *Укљученост у промене*. На тврдње се одговара скалом која значи следеће: *1 = не*, *2 = мало*, *3 = осредње*, *4 = прилично, врло* и *5 = потпуно*.

Скала ставова ПНПП састоји се из уводног дела са образложењем истраживача о каквом је истраживању реч и шта се очекује од испитаника, дела са основним подацима о испитанику који су битни за предмет истраживања и дела у коме су испитаници одговарали на четрдесет шест тврдњи груписаних на: *Структура и организација курикулума*, *Оријентација курикулума*, *Приступ настави*, *Приступ градиву*, *Приступ ученику*, *Приступ учитељу и школи*, *Приступ оцењивању* и *Стручно усавршавање учитеља*. На тврдње се одговара скалом од *1 = не* до *5 = да*.

Метријске карактеристике скалера ПНПП и СНОУП одређене су применом *Cronbach-alpha* методом као коефицијентом поузданости, кроз проверу поузданости субскала. Унутрашња конзистентност *Cronbach-alpha* потврђена је посредством просечне интеркорелације ајтема (r) по важећем обрасцу (Табела 1).

Табела 1: Унутрашња конзистентност инструмената

Инструмент	Број узорка	Број ајтема	Alpha-Cronbach
Унутрашња конзистентност СНОУП скалера	130	20	0.85
Унутрашња конзистентност ПНПП скалера	130	46	0.9
Унутрашња конзистентност СНОУП и ПНПП скалера	130	66	0.93

Сви добијени резултати баждарења показују статистичку значајност, односно добру унутрашњу и међусобну сагласност.

Популација на коју се односи наше истраживање уочава се из задатака, варијабли и хипотеза и обухвата наставни кадар – учитеље. Истраживање је спроведено на узорку 130 учитеља (наставника и професора разредне наставе) Северног Баната, и то општина Кикинда, Чока и Нови Кнежевац. Минимална дужина радног стажа испитаника је једна година, док је максимални број година стажа 39. Просечна дужина радног стажа испитаника износи 18,11 година.

Утицај дужине радног стажа наставника на процену наставног плана и програма, као и на ставове о стручном усавршавању

Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у ставовима испитаника о важећем Наставном плану и програму и стручном усавршавању, с обзиром на дужину стажа испитаника.

Једнофакторском анализом варијансе – ANOVA истражили смо утицај радног стажа наставника на процену наставног плана и програма и ставове о стручном усавршавању, мереног *Скалом процене наставног плана и програма ПНПП.* Радни стаж наставника смо поделили на четири категорије: од 0–10, 11–20, 21–30 и 31 и више година, те извршили мерење зависних варијабли у односу на категорије ове неутралне променљиве. Резултате смо представили у Табели 2.

Табела 2: Радни стаж наставника и ставови о наставном плану и програму

Варијабле	Радни стаж	N	M	SD	F-индекс	Значајност p
Структура и организација курикулума	0 до 10	16	22.56	2.92		
	11 до 20	74	21.61	3.78		
	21 до 30	34	22.5	3.71		
	31 и више	6	23	2.97		
	Укупно	130	22.02	3.63	0.78	0.51
Оријентација курикулума	0 до 10	16	35.5	5.83		
	11 до 20	74	37.64	6.52		
	21 до 30	34	37.88	7.42		
	31 и више	6	41	3.98		
	Укупно	130	37.96	6.58	0.52	0.67
Приступ настави	0 до 10	16	10.88	2.45		
	11 до 20	74	10.55	2.58		
	21 до 30	34	10.15	2.46		
	31 и више	6	11.17	2.79		
	Укупно	130	10.52	2.49	0.5	0.69
Приступ градиву	0 до 10	16	8.44	1.31		
	11 до 20	74	8.65	2.35		
	21 до 30	34	8.71	2.02		
	31 и више	6	9.5	2.43		
	Укупно	130	8.68	2.15	0.36	0.78

Варијабле	Радни стаж	N	M	SD	F-индекс	Значајност p
Приступ ученику	0 до 10	16	19.69	4.95		
	11 до 20	74	18.91	4.65		
	21 до 30	34	18.59	5.75		
	31 и више	6	21.33	4.46		
	Укупно	130	19.03	4.97	0.62	0.6
Приступ учитељу и школи	0 до 10	16	23.56	2.45		
	11 до 20	74	23.22	2.64		
	21 до 30	34	23.68	2.17		
	31 и више	6	23.33	1.21		
	Укупно	130	23.38	2.44	0.3	0.82
Приступ оцењивању	0 до 10	16	15.5	2.19		
	11 до 20	74	14.08	2.68		
	21 до 30	34	14.74	2.49		
	31 и више	6	14.5	2.26		
	Укупно	130	14.45	2.58	1.55	0.21
Стручно усавршавање учитеља	0 до 10	16	19.56	2.56		
	11 до 20	74	19.04	2.55		
	21 до 30	34	19.29	2.41		
	31 и више	6	20	1.67		
	Укупно	130	19.22	2.47	0.44	0.72

Анализирајући резулате приказане у Табели 2, уочавамо да F-индекс не указује на постојање разлика међу наставницима са различитом дужином радног стажа кад су у питању њихова процена наставног плана и програма и ставови о стручном усавршавању. Анализом аритметичких средина унутар субтестова, закључујемо да наставници са 31 и више година радног искуства боље процењују Организацију и структуру курикулума, Оријентацију курикулума, Приступ градиву, Приступ настави, Приступ ученику и Стручном усавршавању.

Друга помоћна хипотеза гласила је: Претпостављамо да постоји статистички сигнификантна разлика у ставовима испитаника о наставном плану и програму и стручном усавршавању с обзиром на дужину стажа испитаника. Добијени F-индекс у Табели 2, који приказује резулатате мерења зависних варијабли у односу на број година радног стажа наставника (F_1 = 0,78, F_2 = 0,52, F_3 = 0,50, F_4 = 0,50, $F5_3$ = 0,50, F_6 = 0,50, F_7 = 0,50 и F_8 = 0,50) не указује на статистичку значајност (p_1 = 0,51, p_2 = 0,67, p_3 = 0,69, p_4 = 0,78, p_5 = 0,60, p_6 = 0,82, p_7 = 0,21 и

p_8 = 0,72). Како је поузданост F-индекса велика, констатујемо да је друга помоћна хипотеза одбачена.

Очекивали смо да млађи наставници, односно они који имају мање радног искуства, показују интересовање за стручно усавршавање и Наставни план и програм као ослонац у раду. Али, претпоставка је да глобално неповољна социјално-економска криза и пропратни социјални ефекти државе у транзицији инхибирају мотивацију младих људи. Старији наставници, као професионално доказане личности, баве се квалитетом рада и самоевалуацијом. Њихово искуство дозвољава акционо деловање процењивањем образових момената. Та сигурност у раду недостаје млађим колегама.

Налази које смо добили не потврђују резултате добијене у једном истраживању које је рађено пре петнаестак година. Наиме, спроведено је испитивање наставника и стручних сарадника о процени (оцени) постојећег наставног плана у школама у Србији и Црној Гори, којим је обухваћено 2027 испитаника. За процену постојећег наставног плана, значајно је радно искуство наставника и године проведене у раду са ученицима. Испитани наставници и стручни сарадници сматрали су да постојећи наставни план основне (осмогодишње) школе недовољно (14,0%) и делимично (39,4%) омогућава, док знатно мањи број сматра да омогућава (31,2%) и потпуно омогућава (5,5%) савремено образовање ученика. Веома мали број испитаника (5,9%) сматрао је да наставни план не омогућава савремено образовање ученика (Ђорђевић и Радовановић, 1998: 367–402). Ове резултате можемо објаснити тиме што је истраживање рађено пре 2000. године, пре започете реформе. Започета реформа и измењен наставни план и програм, ипак, представљају корак напред ка осавремењивању наше школе.

Утицај дужине радног стажа наставника на ставове о учењу и подучавању

У нашем истраживању смо пошли од претпоставке да радни стаж наставника утиче на ставове о учењу и подучавању. Добијене резултате смо приказали у Табели 3.

Табела 3: Радни стаж наставника и ставови о учењу и подучавању

Варијабле	Радни стаж	N	M	SD	F-индекс	Значајност p
Опредељеност за промене	0 до 10	16	14.31	3.05		
	11 до 20	74	13.51	2.51		
	21 до 30	34	13.29	2.18		
	31 и више	6	14.17	2.23		
	Укупно	130	13.58	2.48	0.74	0.53

Мотивисаност	0 до 10	16	18.63	3.74		
	11 до 20	74	17.2	3.52		
	21 до 30	34	17.97	3.42		
	31 и више	6	19.33	3.01		
	Укупно	130	17.68	3.52	1.37	0.26
Ставови о досадашњем стању	0 до 10	16	25.81	4.34		
	11 до 20	74	23.69	4.79		
	21 до 30	34	24.61	4.57		
	31 и више	6	26.33	3.67		
	Укупно	130	24.32	4.66	1.43	0.24
Укљученост у промене	0 до 10	16	16.25	2.74		
	11 до 20	74	15.68	2.76		
	21 до 30	34	16.12	2.14		
	31 и више	6	16.00	2.37		
	Укупно	130	15.88	2.58	0.36	0.78

Увидом у резултате приказане у Табели 3, закључујемо да нема статистички значајних разлика у ставовима о учењу и подучавању у односу на дужину радног стажа наставника. Претпоставили смо да ће наставници са краћим радним исуством показати већу мотивисаност и склоност ка променама. Ентузијазам, радни полет, жеља за сазнавањем и напредовањем, као и потреба и мотивисаност ка сталним променама карактеристике су младог човека. Међутим, резултати приказани у Табели 3 показују управо супротно – мотивисаност је највећа код најстаријих наставника.

Ово можемо образложити тиме да су наставници током свог дугог радног века савладали нове методе и облике рада и увидели његове предности у настави. Сигурни у себе, као добри познаваоци праксе, теже променама. Показали су најпозитивније ставове о досадашњем стању – о условима у којима раде и организацији рада, досадашњој реализацији наставног плана и програма, као и о међуљудским односима који владају у школи. Такође, старији наставници су из генерације када су најбољи средњошколци ишли у просвету, док је данас дошло до негативне селекције. Школа, као васпитно-образовна установа, представља, са социолошког становишта, облик социјалног организовања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 15). Наставнички колектив, као друштвена група, дели заједнички, кооперативни циљ који није само преношење знања, него и развој демократске културе понашања, социјалне компетенције, неговање стваралачког и критичког мишљења, иновативност и креативност, размена искустава, идеја. Наравно да квалитет међуљудских односа утиче на квалитет васпитно-образовног рада и већу мотивисаност наставника.

Претпоставку да постоји статистички значајна разлика у ставовима испитаника о важећем Наставном плану и програму, стручном усавршавању и учењу и подучавању с обзиром на дужину стажа испитаника нисмо прихватили.

Занимљива је веза између зависних варијабли приказана у Табели 4.

Табела 4: Међуоднос зависних варијабли и независне варијабле радни стаж наставника

Варијабле	Рад. стаж	Опредељеност за промене	Мотивисаност	Ставо.о досадашњем стању	Укљученост у промене	Структура и организација курикулума	Оријентација курикулума	Приступ настави	Приступ градиву	Приступ ученику	Приступ учитељу и школи	Приступ оцењивању	Струч. савр. учитеља
Радни стаж	–												
Опредељеност за промене	-.028	–											
Мотивисаност	.024	.685**	–										
Ставови о досадашњем стању	.053	.357**	.571**	–									
Укљученост у промене	.003	.309**	.315**	.229**	–								
Структура и организација курикулума	.053	.317**	.393**	.340**	.048	–							
Оријентација курикулума	.057	.406**	.457**	.305**	.037	.644**	–						
Приступ настави	.007	.455**	.492**	.445**	.142	.575**	.635**	–					
Приступ градиву	.109	.308**	.412**	.398***	–.021	.337**	.440**	.406**	–				
Приступ ученику	.015	.469**	.475**	.330**	.034	.654**	.750**	.641**	.325**	–			
Приступ учитељу и школи	.004	.309**	.251**	.123	.337**	.183**	.154	.122	.049	.209*	–		
Приступ оцењивању	–.94	.297**	.414**	.293**	.654**	.504**	.313**	.356**	.254**	.457**	.298**	–	
Стручно усавршавање учитеља	–.12	.317**	.390**	.179	.183*	.274**	.304**	.272*	.082	.250**	.172	.298**	–

Резултати указују на везу у ставовима наставника који су показали позитивну опредељеност за промене и мотивисаност на позитивне ставове о досадашњем стању, укљученост у промене, структуру и организацији курикулума, оријентацији курикулума, приступу настави, приступу градиву, приступу ученику, приступ учитељу и школи, приступ у оцењивању и стручном усавршавању учитеља. Такође, уочавамо везу између позитивних ставова наставника о досадашњем стању и опредељености наставника за промене, ставова о структури и организацији, оријентацији курикулума, приступу настави, градиву, ученику, учитељу и школи, оцењивању, као и стручном усавршавању. Позитивни ставови наставника о укључености у промене указују на везу у ставовима везаним за приступ учитељу и школи, приступ оцењивању и о стручном усавршавању, док позитивни ставови о процени структуре и организације курикулума имају везе са

позитивним ставовима о оријентацији курикулума, приступу настави, градиву, ученику, учитељу и школи, оцењивању, као и стручном усавршавању наставника. Став наставника о оријентацији курикулума повећава и процену приступа настави, градиву и ученику, оцењивању и стручном усавршавању наставника. Наставници који су показали позитиван став о приступу настави, позитивно су проценили приступ градиву, ученику и оцењивању, као и стручно усавршавање. Уочавамо везу у ставовима наставника о приступу градиву и ставова о приступу ученику и оцењивању, везу у ставовима о приступу ученику и ставове о приступу оцењивању, приступу учитељу и школи, као и о стручном усавршавању. Веза постоји и у ставовима наставника о процени приступа учитељу и школи, као и у ставовима о приступу оцењивању. Показује се и веза у ставу о приступу оцењивању и ставу о стручном усавршавању.

Закључак

Учитељски позив није довољно цењен и налази се на професионалним маргинама хијерархијске лествице просветних занимања. Учитељи са кратким професионалним искуством су отворени за новине, али своје идеје бојажљиво пласирају, док они са дугим радним искуством сматрају да је за реализовање њихових новина касно и да њихов уобичајен начин рада даје добре резултате. Учитељи прихватају улогу реализатора планова и програма, али не и иноватора. Рефлексије нису лоше само по учитеље него и по ученике, јер стереотипна настава свакако не прати савремене тенденције образовања.

Учитељи су свесни потребе стручног усавршавања и професионалног развоја као дела концепта целоживотног учења. Мотивисани су за учење, информисање и испробавање нових идеја у својој пракси. Отпор према променама постоји, те је један од приоритетних задатака стручног усавршавања наставника управо савладавање отпора према променама, уочавање стереотипа, разумевање савремених образовних тенденција и примена нових облика и метода рада.

Литература

Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2006). *Методологија*. Београд. Савез педагошких друштава Југославије.

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2007). *Дидактичке иновације*. Београд: Школска књига.

Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника. (2007). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Гојков, Г. (2006). Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача. У монографији *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача* (стр. 11–57). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Ђорђевић, Б. и Радовановић, И. (1998). Мишљење наставника о садашњем наставном палну основне, осмогодишње школе. У зборнику *Наша основна школа будућности* (стр. 367–402). Београд: Заједница учитељских факултета.

Клашња, С. (2007). Професионални развој наставника у европским земљама. У књизи *Стручно усавршавање: искуства едукатора за едукаторе (Пројекат за усавршавање образовног кадра у Србији)* (стр. 19–37). Београд: EDP (Educator development program).

Кундачина, М. и Банђур, В. (2005). *Методолошки практикум*. Ужице: Учитељски факултет.

Левков, Љ. (2010). *Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу*. Необјављена докторска дисертација. Филозофски факултет у Београду-

Приручник за самовредновање и вредновање рада школе. (2005). Београд: Министарство просвете и спорта.

Ридл, К. (2003). Алтернативне школе и иновације у образовању. *Педагошка стварност бр. 3–4,* стр. 337–346.

Службени гласник Републике Србије бр.14. (2004). Београд.

Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.

Suzić, N. (2007). *Primjenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi standardi.* Banja Luka. XBS.

Примљено: 17.10.2013.
Одобрено за штампу: 28.10.2013

Summary: A sample of 130 teachers working in the territory of Northern Banat was used to check the hypotheses on whether there is a statistically significant difference in the attitudes of the respondents towards the curriculum and professional specialization in relation to the time a respondent has spent in service, as well as whether this time affects the teachers' attitudes towards learning and teaching. One-way analysis of variance – ANOVA was applied to explore the effects of the time spent in service on the teachers' assessment of the curriculum and their attitudes towards professional specialization. By analyzing the results obtained, we have noticed that the F-index does not indicate the existence of a difference among the respondents with different times spent in service when it comes to their assessing the curriculum and their attitudes towards professional specialization. Further analysis of the arithmetic cuts within the subtests lead us to conclude that teachers who have spent 31 or more years in service are better at assessing the Organization and the structure of the curriculum, The curriculum's orientation, The approach to the contents, The approach to the teaching process, The approach to the pupil and the Professional specialization. Also, the results show that there are no statistically relevant differences in their attitudes towards learning and teaching in relation to the length of time spent in service.

Keywords: teacher, time spent in service, curriculum, professional specialization, learning and teaching.

МЕЛИТА ГОМБАР
ОШ „Фејеш Клара“
Кикинда

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 159.974.5:37.012
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.259–269

РАЗВИЈАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ ПУТЕМ ИСТРАЖИВАЧКИХ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА

Резиме: Рад се бави значајем мотивације, као доминантног фактора који утиче на школско постигнуће ученика. Истиче се значај мотивационих убеђења ученика на основу којих они дају значења наставном градиву, наставним ситуацијама, као и свом социјалном и образовном контексту. Посебно се указује на мотивационе принципе који поткрепљују та уверења и којима се регулише мотивација. У том контексту, уз ослонац на савремене дидактичке теорије, истиче се значај истраживачке наставе као једне од стратегија за подстицање мотивације.
Кључне речи: мотивација, мотивациони принципи, истраживачка настава.

Увод

Педагошка и психолошка истраживања ефеката наставе и васпитно-образовног процеса усмерена су на критику давања знања у готовом виду и афирмацију активног усвајања, примене и развијања знања и подстицања сазнајне радозналости код ученика. Да би се процес активног усвајања знања реализовао, неопходно је утврдити систем методичких поступака и мотивационих принципа који ће омогућити ученицима да учествују у том процесу. Ученичке активности биће педагошки ефективне једино ако потичу и проистичу из самог ученика, на њега се односе и у њега са враћају, уколико су свесне и позитивно мотивисане, а не механичке и наметнуте (Кркљуш, 1998). Проблем је у мотивисаности ученика за такав начин рада и такав прилаз у савладавању програма одређене дисциплине. Та мотивисаност треба да се заснива на стварању интересовања за оно што треба да се научи, могућност откривања нових знања (Грандић и Гајић, 1998).

Поставља се питање како код детета покренути и развити интересовање и потребу за активним учешћем у процесу стицања знања. Према Масловљевој теорији о хијерархији потреба, у основи сваке људске мотивације налазе се различите потребе које су хијерархијски поређане. Разматрајући дечји развој и развој његових потреба у контексту теорије Масловљевих потреба, Шмит у својој студији *Развој детета* поставља питање може ли дете имати потребу да систематски проучава физику, хемију или биологију у школи ако нисмо организовали наставу на такав начин да се ова потреба стварно јави и доживи? Посматрајући проблем у васпитном и образовном контексту, Шмит закључује да појава нових и све зрелијих потреба не следи аутоматски из процеса претходног задовољења нижих потреба, већ такође, и као резултат остварених интеракција детета са светом и стеченим искуством. Према томе, васпитни задатак се не састоји толико у задовољењу већ испољених потреба колико у пружању помоћи детету да развије нове потребе (без обзира на то да ли су претходне до краја задовољене) и да их оснажи као доживљене потребе (Шмит, 1999).

Према томе, наш задатак - задатак учитеља и наставника, би био да применом одговарајућих методичких система и стратегија створимо такве услове који ће постати покретачи дечије активности и радозналости и развоја њихових потреба за свесним и активним учешћем у наставном процесу.

Мотивација за учење

Људи се рађају са потенцијалом за развијање широког опсега склоности ка мотивисаности. Неке од тих склоности изгледају урођене, као део људске природе. Већина од њих се развијају постепено, путем излагања околностима учења и друштвеном утицају посебно склоности вишег реда, као што је нпр. мотивисаност за учење.

Мотивација се односи на процес помоћу којег се усмеравају и подстичу активности које су усмерене ка неким циљевима. Савремене когнитивне теорије мотивације истичу да су мисли, уверења и емоције главни чиниоци који утичу на мотивацију (Ryan, 2012).

Међу чиниоцима школског постигнућа, подручје мотивације се често сматра доминантним. Психолози су сагласни да је мотивација диспозиција која покреће, даје снагу и усмерава активност особе ка постизању одређених циљева. Мотивисан ђак је активно ангажован у процесу учења, захтевним задацима приступа бодро, улаже интензиван напор употребљавајући активне стратегије за решавање проблема и не одустаје пред тешкоћама. Мотивисани ђаци се усредсређују на развијање вештина разумевања и савлађивања, ентузијастични су и оптимистични, у академским задацима налазе задовољство и осећају понос у својим достигнућима (Stipek, 1996).

Унутрашња и спољашња мотивација

Данас се нарочито истиче значај две врсте мотива за интелектуални рад, образовање и школско учење: *унутрашњи или интринзични мотиви* и *спољашњи или екстринзични мотиви.*

Унутрашњи мотиви се у великој мери или у целини задовољавају самом активношћу коју су покренули (нпр. задовољство, радост откривања новог, потврђивање своје способности да се нешто сазна или научи). То је мотивација без неког спољашњег разлога, неке конкретне, очигледне награде. Ученик има потребу да учи, налази задовољство у самом процесу учења и у постизању одређених циљева које сам себи поставља у учењу.

Унутрашњим мотивима припадају: интересовање, жеља за сазнавањем, мотив постигнућа, потреба за компетенцијом, мотив самоактуализације, степен аспирације, циљ или намера да се нешто научи, став према градиву, пријатност или непријатност градива.

Wentzel и Wigfield (2009) верују да су људи већим делом мотивисани подстреком последица свог сопственог ранијег понашања или посматраног модела ранијег понашања.

Спољашњи мотиви су они који се задовољавају исходом и резултатом активности, односно за које је важан циљ који се постиже датом активношћу, а не сама активност.

Разлика између ова два облика мотивације није увек јасна, нити се оне увек могу потпуно разликовати. Такође, унутрашњи мотиви се понекад развијају из спољашњих мотива. Нпр. ученик у току школовања учи разне наставне предмете, често и без нарочитог интересовања за неке од тих дисциплина. Временом, међутим, он може из разних разлога да пронађе нешто интересантно, што га касније подстиче да се више посвети савладавању садржаја неких предмета за које раније није био мотивисан, те да у том учењу налази задовољство.

Развијање унутрашње мотивације код ученика

Развијање мотивације кроз наставни рад представља сложени процес услед разноврсности мотива, начина њиховог испољавања и бројних чинилаца који на њих утичу.

Ефекат спољашњих награда је спорно питање. Једна скорашња мета – анализа истраживања у овој области дошла је до закључка да наставници не треба да се плаше увођења спољашњег система награда у своје учионице (Камерон и Пирс, 1994; Ајзенберг и Камерон, 1996). Једноставно речено, ови аутори кажу да спољашње награде делују на већину људи, већим делом времена, под највећим бројем услова. Међутим, критика ових схватања је, такође, убедљива. Експерименти су показали да неки ученици, у неким ситуацијама, у ствари показују опа-

дање постигнућа због спољашњих награда. Ово опадање ће се највероватније јавити када се за њихову унутрашњу заинтересованост понуди награда за оно што деца већ воле да раде сама по себи.

Осврнимо се за тренутак на даља разматрања (Stipek, 1996) о томе како активности у одељењу утичу на унутрашњу мотивацију ученика.

Кад се награде користе као показатељи успешности обављеног задатка или као повратна информација, а не као средство којим се жели успоставити контрола над учеником, тада награда подстиче унутрашњу мотивацију. Код оне деце чија је првобитна унутрашња мотивација прилично ниска, спољашње награде, такође имају позитивно дејство.

Међутим, ако се оне пречесто и необразложено користе, изазивају негативно дејство.

Слично наградама, унутрашња мотивација се подстиче и обавештавањем ученика о њиховом постигнућу. Такође, учитељи унутрашњу мотивацију подстичу и мењајући облике задатака, нудећи примерене нивое изазова за ученике и дајући им слободу избора.

Сваки од ових активности у учионици је повезан са учениковим опажајем својих личних академских постигнућа, резултата учења и компетенцијских уверења. Повећање позитивних уверења и осећања повезано је са личним ангажовањем у неком задатку, задовољством, разумевањем, и коначно, повезано је и са унутрашњом мотивацијом.

Утицај мотивационих убеђења на учење

Мотивациона убеђења су спознаје самог себе у различитим подручјима: они се односе на знање и мишљење које ученици имају о томе како њихов мотивациони систем функционише у различитим предметима и како различити начини предавања утичу на њихову мотивацију. Ово се такође назива и „мета – мотивација“ (спознаја сопствене мотивације).

Ученици уз помоћ својих мотивационих убеђења дају значења наставном градиву које треба научити, наставним ситуацијама, као и свом социјалном и образовном контексту.

Идентификовано је више различитих типова мотивационих убеђења. Тако, постоје уверења ученика о својим способностима да ураде нешто (самоефикасност), затим да извесни поступци воде успеху, док други воде неуспеху (очекивања о исходима), о сврси активности учења (оријентисаност ка циљу), о томе колико су занимљиве или досадне одређене активности (вредносни судови), и опажање узрока успеха или неуспеха.

Мотивациона убеђења могу бити позитивна или негативна. Она су заснована на директном искуству у некој области, али и на посматрању туђих поступака, као и на основу онога шта учитељи и родитељи говоре.

Мотивациона убеђења су значајна јер одређују изборе које ученици врше, као и напор који ће уложити и колико ће бити истрајни пред тешкоћама. Такође, једна од њихових кључних функција је да одреде значење и сврху активности учења: колико је значајно, досадно или интересантно, који се резултати очекују, зашто је оно потребно, шта изазива успех, а шта неуспех.

Мотивациони принципи

Моник Бокертс (Monique Boekaerts, 2010) представља 8 „кључних принципа“, од којих првих пет поткрепљују мотивациона уверења, шесто и седмо стратегије којима се регулише мотивација, а осмо се односи на окружење учења.

1. **Ученици су мотивисанији када се осећају компетентним за оно што се очекује од њих**
   Бројне студије су показале да ученици који мисле да поседују све што је потребно за одређену област бирају изазовније проблеме, улажу више труда, истрајнији су, и учествоваће и у курсевима и активностима које нису обавезне. Већа самоувереност и очекивање успеха су позитивно и чвршће повезани са позитивним резултатима.
2. **Ученици су мотивисанији за учење када осећају чврсте везе између специфичних поступака (акција) и постигнућа**
   Неки ученици мисле да учитељи утичу на резултате њиховог учења, други верују да сами имају контролу и могу да одреде шта да ураде како би имали већа постигнућа. Резултати истраживања показују да ученици очекују добре резултате на оним задацима које су и раније успешно обављали. Међутим, Weiner (1986) сугерише да тренутни успех или неуспех не одређује успешност и у будућем периоду. Тачније, ако ученици разумеју разлоге и узроке који леже иза њиховог успеха или неуспеха, обликоваће своја мотивациона уверења и на овај начин ће се обликовати и њихова уверења о постигнућу у будућности.
3. **Ученици су мотивисанији за учење када вреднују предмет и разумеју његову сврху**
   Ученици нерадо предузимају активност и улажу напоре ако сврху тог задатка не доживљавају као вредну. Очекивано задовољство и понос због завршеног задатка им даје додатну мотивацију. Wigfield и Eccles (2002) су закључили да су интересовање ученика за неку област или задатак, као и његов значај за ученике, основни предуслови који одређују колики ће напор ученици уложити, да ли ће у њему истрајати, да ли ће бирати теже или лакше задатке, односно да ли ће у њему уопште учествовати.
4. **Ученици су мотивисанији за учење када у току тог процеса доживљавају пријатне емоције**
   Различита прошла искуства у учењу обликују ученичке емоције према будућем академском учењу. Позитивне или негативне емоције постају

уграђене у менталне представе. Позитивне емоције су знак да су испуњене нечије психолошке потребе – потреба за компетентношћу, аутономијом и социјалним везама – подстичући активно и конструктивно залагање у неком послу, учењу. Позитивне емоције подстичу ученике због тога што оне управљају, усмеравају пажњу према значајним деловима задатка и условима учења стварајући оптималне унутрашње услове за учење, самоуправљање и постигнуће.

5. **Ученици одвраћају пажњу од учења када у току тог процеса доживљавају негативне емоције**

   Забринутост је најчешћа негативна емоција која се јавља везано за учење, поред срамоте, досаде, беса, разочарења, беспомоћности и других. Негативне емоције проузрукују деструктивне мисли које коче и спутавају деловање. Негативне емоције, такође, могу да указују на то да ученикове психолошке потребе за компетенцијом, самосталношћу и социјалним везама нису задовољене.

   Како деца расту и развијају се, постају свесна својих потреба. Такође, они постају свесни и граница својих способности које се тичу школских захтева и задатака. Weiner и Covington (1992) су описали разарајуће ефекте које ученичка реакција на неуспех може да изазвати осећају сопствене вредности.

6. **Ученици су заинтересованији за учење када могу да утичу на интензитет, трајање и изражавање својих емоција**

   Ученици доживљавају много стресних ситуација у учионици које могу да повреде и наруше њихову личност и проузрокују негативне емоције и деструктивне мисли које утичу и на процес усвајања знања. Ученици морају да уклоне те унутрашње блокаде и да преусмере своју пажњу на задатке који су пред њима. С времена на време, корисно је изразити емоције како би остали ученици постали свесни тога како се неки појединац осећа (на пример, показати разочарење или иритираност када неко преузме заслуге за нешто што није учинио). У другим случајевима, потребно је кориговати – стишати или сузбити емоције јер уназађују процес учења. Нису сви ученици способни да брзо контролишу своје емоције како би наставили са започетим задатком, али ипак могу да закључе да од тога како управљају својим емоцијама зависи и њихово учење, као и социјални односи у учионици.

7. **Ученици су истрајнији у учењу када могу да управљају својим потенцијалима и успешно се суочавају са препрекама**

   Као што је познато, наставни план и програм, као и учитељ одређују шта треба да буде научено и у ком временском оквиру, а од ученика се очекује да схвате смисао наставног градива, као и да га усвоје у предвиђеном времену. Мотивациона уверења утичу на начин на који ученици придају значај и сврху свом учењу и одржавају и подстичу своју мотивацију.

Идеално би било када би се ученици усредсредили на задатак пре него што приступе његовом извршењу, како би одредили његову сврху и циљеве које треба да остваре. Успостављање јасних и конкретних циљева учења помаже ученику да одабере одговарајуће стратегије и да процени колико ће му времена бити потребно, као и колики напор треба да уложи.

8. **Ученици су мотивисанији за учење и користе мотивационе стратегије када своје окружење опажају, доживљавају као подстицајно за учење**
   Ученици стичу знања у учионици, у социјалном контексту. Они посматрају како учитељи демонстрирају нове вештине, слушају његова питања, као и примедбе и похвале. Са осталим ученицима учествују у активностима учења и посматрају њихове успехе и неуспехе. Често ученици почињу да разумеју и формирају стратегије учења кроз посматрање и учествовање у социјалним активностима учења.

Различите ситуације учења изазивају и различиту мотивациону, социјалну и емотивну подршку. Задаци које постављају учитељи, као и различите ситуације учења, различито мотивишу ученике. Веома је важно да учитељи одаберу низ активности везаних за учење од којих ученици могу да одаберу оне за које мисле да ће им одговарати.

Руководећи се сазнањима о мотивацији за учење, као и кључним мотивационим принципима, уз ослонац на савремене дидактичке теорије, истичући Шулцову теорију поучавања, предлажемо истраживачку наставу као наставу која поседује изванредне потенцијале за развој мотивационих и сазнајних способности ученика.

Истраживачки рад ученика као стратегија развоја мотивације

Да би ученици били успешни учесници образовног процеса, они морају да осете личну сатисфакцију и задовољство при испуњавању захтева који су пред њима, односно образовни процес мора да се заснива на поменутим мотивационим принципима.

Слична тумачења могуће је наћи и у Шулцовој (Wolfgang Schulz) теорији поучавања. Он у настави заговара такве ситуације у којима ће ученици „располагати“ сами са собом. У настави треба да се развијају компетенције, односно усвајају знања, развијају способности и ставови. Без тога ученици не могу доживети личну, ни друштвену афирмацију. Учење путем истраживачког рада омогућава промовисање аутономије и самоодређење сваког ученика. Поред тога, такво учење доприноси и развоју солидарности.

Истраживачки рад ученика усмерен на решавање неког проблема откривањем, повољно утиче на развој истраживачког и критичког мишљења, као и на примену знања и вештина у свакодневним животним ситуацијама. Осим тога, подстиче се и развој организационих способности, као и сараднички и комуникациони процеси међу ученицима, те је стога примена таквих наставних стратегија од непроцењивог значаја за унапређивање ефикасности наставног процеса.

Како би ученици постали и остали мотивисани за усвајање знања, наставу треба осмишљавати на различите начине, уводећи различите поступке који доприносе мотивисању ученика и њиховом оспособљавању за учење и развијање различитих способности. Учење путем истраживачког рада ученика одређује се као специфично дидактичко деловање. Такво деловање има за циљ споразумевање свих учесника, без обзира на то да ли они поучавају или примарно уче.

Као што смо поменули, позитиван подстицај за мотивисање ученика је познавање сврхе и циља задатог задатка. Такође, и Шулц као најбитније структурне елементе у истраживачком раду истиче: циљеве истраживачког рада, наставне ситуације од којих ученици и наставници могу поћи, елементе којима се посредује (методе, медији, организациони облици) и на основу којих се може стићи до одређеног истраживачког циља (Schulz, 1994).

Оваква размишљања указују на важност и сложеност планирања истраживачког рада ученика. Планирање истраживачког рада ученика треба да се одвија дужи временски период. Важно је сваког ученика оспособити за ту активност, јер за оне који учествују у истраживању неће бити пожељно оно што нема жељени учинак, нити ће га занимати делотворност оног рада чију пожељност није испитао и не може образложити партнерима у својој групи (Schulz, 1994). Субјекти учења путем истраживачког рада треба да буду компетентни, самостални, независни и солидарни ученици. На основу су-мишљења, су-деловања, су-осећања развијају се компетенције и остварује се већа аутономија ученика. Она је посебно важна када се одвија учење путем интерактивног истраживачког рада.

Велики број аутора истиче да се способности за решавање проблема могу најбоље развити путем истраживачки оријентисаног учења. Истраживачко учење ученика формално следи мисаоне радње истраживача у решавању научних проблема. Према Ј. Шефер (2005), истраживачки процес тече кроз следеће фазе:

- постављање проблема (теме) и хипотезе истраживања
- планирање реализације (нацрт методологије и организације истраживања)
- реализација (прикупљање података, обрада података, резултати, дискусија и закључци).

За обраду друштвених појмова истраживачким радом ученика, могуће је користити различите изворе информација, проучавати књиге и друге текстуалне материјале, посматрати одређене појаве у друштву, користити визуелне медије, анкетирати и интервјуисати сведоке истраживаних појава и др. Ни једна учиони-

ца, ма колико она била добро опремљена, нити иједан уџбеник не могу заменити одлазак у природу. Изван учионице, настава се може одвијати на различитим местима, као што су улица, културно историјске установе, музеји, галерије, књижаре, пошта, банка, библиотека, здравствене установе, школско двориште, парк.

Истраживачко учење се, такође, може реализовати и путем мини-пројеката у настави познавања друштва. Ана Пешикан наводи неколико предлога пројеката који се могу реализовати са ученицима млађег школског узраста, а који у себи имају низ истраживачких активности, чија тематика је блиска и занимљива ученицима:

- праћење развојне линије неког феномена (нпр. типови кућа и саобраћајних средстава кроз векове);
- компаративно истраживање одређене појаве (нпр, начин облачења кроз векове или у различитим крајевима света);
- самостално прављење хронолошких табела за приказ одређеног периода (израда ленти времена - Моја прва деценија живота, Деценија моје школе, Деценија мог места);
- графички приказ историјских периода са њиховим кључним одликама;
- припремање албума и збирки података о заједничком животу народа и националних мањина);
- припремање тематских изложби поводом прославе значајних датума (Пешикан, 2003).

У оваквом начину рада, знатно се мења улога учитеља. Он губи улогу извора знања и постаје организатор наставног рада. Његов задатак је да подстиче ученика на истраживање, више него на резултате самог истраживања. Учитељ пази да одређивање, памћење чињеница не постане средишње питање наставе. Мора тежити ка томе да ученика усмери на постављање претпоставке, на израду истраживачког плана и извођење истраживања, на тумачење података и израду модела. Учитељ треба бити прилагодљив, вешт у процесу истраживања, али и добар познаватељ своје струке, како би и сам могао сачинити властити материјал за истраживање.

Закључак

Да би се академски појмови на млађем школском узрасту успешно усвајали и развијали, неопходно је формирати активне и високо мотивисане ученике за учествовање у наставном процесу. Ученици већ поседују урођену радозналост као диспозицију за развој унутрашње мотивације, која је један од значајних услова ученИковог школског постигнућа. С тога је потребно, применом одговарајућих методичких стратегија, стварати такве наставне ситуације које ће под-

стицати ученичку активност, позитивно утицати на његова мотивациона убеђења и осећај личне компетенције.

У том погледу, истраживачки и проблемско-откривајући модели наставе представљају идеално решење. Њиховом применом ученици самостално истражују и откривају, при чему су заступљени сви облици мисаоне активности. Осим тога, подстиче се и самосталност ученика, овладавање вештинама потребним за самостално истраживање и учење, и јачање у ученику вере у властите способности, као и потребу да се цео живот образује.

Не смемо деци ускратити радост открића, већ им морамо створити услове да истражујући упознају свет у коме живе. У томе је улога одраслих веома значајна, јер уз њихову ненаметљиву помоћ и подстицај, деца сама долазе до нових искустава и сазнања. Ако бисмо мотивисаност деце да истражују, размишљају и самостално долазе до нових сазнања доследно неговали и систематски развијали, касније бисмо имали много мање проблема да научимо ученике да логично размишљају и повезују садржаје из наставних предмета у даљем школовању.

Литература

Boekaerts, M. „The crucial role of motivation and emotion in classroom learning“ in Dumont, H.,
Lenavides, F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to*
inspire practice, Centre for Educational Research and Innovation, 2010.

Грандић, Р. и Гајић, О. *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких
друштава Војводине, 1998.

Elliot, A. J., Dweck, C. S. *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford
Press, 2005.

Крклуш, С. *Дидактички диспут*, Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача,1998.

Klafki, W., Schulz, W., Cube, F., Möller, C., Winkel, R. & Blankertz, W. *Дидактичке теорије*,
Загреб: Едука, 1994.

Ryan, R. M. „Motivation and the Organization of Human Behavior“ in Ryan, R. M.: *The Oxford*
Handbook of Human Motivation, Oxford Univresity Press, 2012.

Slavin, R. E. „Co-operative learning – what makes group-work work?“ in Dumont, H., Lenavides,
F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to inspire*

practice, Centre for Educational Research and Innovation, 2010.
Stipek, D. J. „Motivation and Instruction“ in Calfee, R. C., Berliner, D. C., *Hanbook of Educational Psychology*, New York, 1996.
Wentzel, K. R., Wigfield, A. *Handbook of Motivatin at School*,New York:Taylor and Francis, 2009.
Wigfield A., Eccles J. S. *Development of Achievement Motivation*, San Diego, 2002.
Шмит, В.Х.О. *Развој деШеШа*, Београд: ЗУНС, 1999.

Примљено: 19.03.2013.
Одобрено за штампу: 03.04.2013

Summary: This paper deals with the significance of motivation as a dominant factor that influences the students' achievement at school. What is emphasized is the importance of motivational convictions based on which the students place meanings to teaching subject-matter, teaching situations, as well as their own social and educational context. It is especially pointed at motivational principles that support these convictions and regulate the motivation itself. In that context and with the help of contemporary didactic theories, the significance of teaching based on research is emphasized, as one of the strategies for stimulating motivation.
Key words: motivation, motivational principles, research teaching

НЕБОЈША СИНАДИНОВИЋ[1]

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 316.774:37.0
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.271–278

МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ – ИЗАЗОВ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У раду се разматра медијска писменост као неопходан део савременог образовања. Анализира се практична вредност медијске писмености и погодности која она пружа њеним познаваоцима. Истиче се неопходност имплементације медијских средстава у школско окружење, ради побољшања квалитета наставе и бољег припремања ученика за даље самостално образовање. Медијска писменост се представља као незаобилазни фактор образовања у циљу што лакшег долажења до потребних информација, као и могућности анализе и оцењивања информација којима смо свакодневно изложени.
Кључне речи: медији, медијска писменост, савремено образовање, медијска средства, медијска култура.

Увод

Медије дефинишемо као преноснике информација или посреднике у преносу информација, а у литератури најчешће се наводе и појмови као што су „нови и стари“ медији. На тај начин медије делимо на оне који су се користили као преносници информација раније и на оне који ће се користити у будућности. Сада се поставља питање како се називају медији који се сада користе. Оне су или нови или стари медији. Под средствима нових медија који се користе у наставном процесу подразумева се рачунар који је и најзаступљенији у настави, јер обједињује многе друге медије; затим су ту стари медији као што су графоскоп помоћу којег се врши приказ слика и текста на зиду или белом платну, зелена табла, радио касетофон, слике, штампани медији, али и нови медији који су уствари усавршени стари медији, а ту мислимо на

[1] sinadinovicn@yahoo.com

модерни графоскоп, тј. пројектор, белу таблу која замењује зелену таблу, ЦД плејере и телевизију који замењују радио касетофон и статичке слике. Такође, битно је нагласити да се сада, осим нових средстава медија, појављују и нови дигитализовани медији као сто су графика, аудио, слика, видео, мултимедија, интернет. Тако нас испитивање ефеката медија доводи и до начелних схватања о начину функционисања медија. Међутим, исто тако знамо да нас медији увек изнова враћају на нас саме, и то због тога што пажња, коју придајемо једној информацији, умногоме зависи од нашег личног и друштвеног односа према њој. То је принцип селективног излагања ефектима медија, којем треба да се дода и принцип учвршћивања већ раније постојећих судова. На крају, схватили смо да наше опажање и селективно памћење доказују и постојање активног пријема информације, што је много суптилнија активност него што се то раније сматрало (Гоне, Ж. 1998).

Ефекти медија

"Када се конкретан медиј налази у фази врхунца он је обично доминантан медиј; тј. Представља најзначајнији медиј за већину људи" (Потер , Ц. 2011).Усмерен највише на стварне или претпостављене ефекте медија, тај однос се често мења у условима хитности неке друштвене расправе о медијима, те се они оптужују, одбацују, или се пак предлажу чудесна решења. Оптужба се односи како на уобичајену појаву убистава на телевизији (на крају основне школе једно дете је у просеку видело око 8.000 убистава и више од 100.000 чинова насиља), тако и на садржај већине видео-игара, које се све врте око непријатеља кога треба „уклонити". Сасвим супротно, говор у одбрану медија предложиће масовну употребу ових нових технологија у образовне сврхе, јер се подразумева да ће оне у школу донети знање и позитиван подстицај. То што медији покрећу толика питања и тако широку јавну расправу само значи да они дотичу један наш ирационални део, који је врло тешко укротити. Лилијан Лирса користи термин „емотивној зарази", да би њиме објаснила заразно деловање телевизије на емоције: „Ако је однос према стварном медијатизован, онда телевизијски проживљено искуство подразумева тренутну емотивну заразу. Тако можемо да говоримо о моћи деловања телевизије на емоције. Она чини могућим несвесно подражавање и имитацију, а свесна имитација проузрокована је њеном сугестивном моћи. Све што је приказано прожето је емоцијама, и то чини вероватним дате информације или било који други догађај, чије представљање изгледа објективно и неутрално" (Lurcat, L. 1995).

Појам писмености

Појам писмености се одувек односио на писање слова на папиру која правилно постављена формирају речи које носе одређено значење. Учење младих

да слажу речи, да их разумеју и касније њима изразе комплексне идеје, постао је циљ образовања које је вековима уназад еволуирало. Данас се идеје изражавају, не само помоћу усмене и писане речи, већ и уз помоћ моћних слика и звукова наше мултимедијалне културе. Данашњи комплексни аудио-визуелни „језик“ има своја правила, или условно речено своју граматику, те постоји и нужност да се та правила уоче и усвоје. Данашња деца морају бити способна да живе у мултимедијалној култури, тако да је неопходно да течно „читају“ и „пишу“ језик слика и звукова, као и да читају и пишу језиком штампане комуникације. Експанзија информација је постала велики изазов формалном образовању. Вековима уназад школовање је било структурирано тако да ученици усвоје научне чињенице о свету који их окружује, а ниво усвојености знања провераван је тестирањима. Такав систем учења се све више показује као недовољно добар. Данас ученици морају да науче како и на који начин да пронађу чињенице и информације које су им потребне и то у што краћем року. У маси данас доступних информација кључно је да деца умеју да анализирају и процене корисност, односно валидност добијених информација. Питање је на који начин школа може да се преобрази из условно речено складишта информација до места где се ученици окупљају да истражују, постављају питања, експериментишу и откривају (ThomanE., 2003). Бразилски професор Пауло Фреире инсистира да се учење мора разликовати од складиштења информација. Он сматра да улога учитеља не сме да се своди само на некога ко преноси информације, већ његова примарна улога мора бити да води, охрабрује, менторише процес учења. По његовим речима, креативне учионице су оне у којима сви уче, укључујући и учитеља. Тај начин посматрања савремене наставе у многоме се поклапа са виђењима и многих наших аутора, Пешикан, Јанковић, Ротар, који сматрају да је истинско образовање само оно које је перманентно. Курикулум, настава и школске активности морају бити дизајнирани на тај начин да укључују ученике у решавање проблема и откривање (Шпановић С., 2000). Решавање проблема има изузетно значајну улогу у развијању мисаоних активности јер „Тиме се подстиче издвајање дидактичких елемената наставе путем решавања проблема и њихово конституисање у стратегије учења“ (Кркљуш, С.Ђукић, М.,1990). Трансформација данашње културе из индустријске у информатичку захтева нови начин учења и самим тим и нове верзије писмености – медијску писменост.

Важност медијске писмености види се у свакодневном животу. У глобалној медијској култури људима су неопходне две вештине да би били активни грађани демократског друштва: критичко мишљење и изражавање сопственог мишљења. Када се узму у обзир видео-игре, телевизија, штампани медији, билборди, интернет, схватамо чињеницу да у току једног дана примимо више медијских порука или информација, него што су наши дедови примили за једну годину. Медијска писменост је ту да би нас научила вештинама како да спонтано „пливамо“ кроз море информација којима смо бомбардовани сваки дан и из њега извучемо само оне које су нама корисне. Истраживачи се можда не слажу око

интензитета утицаја медија на стварање и перципирање друштвених система, система веровања и понашања, али се сви слажу да утицај постоји и да ни у комслучајунијезанемарљив (Thoman E., 2003).

Сам појам медијске писмености дефинисан је као "способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија" (Aufderheide, 1992). Ова дефиниција је усмерена на концепт медијске писмености која полази од медија као од позитивног извора информација и забаве. Од потписивања Декларације о медијском образовању (Declaration of Media Education) 1982. године (Кошир, Зграбљић, Ранфл, 1999) до данас, концепт медијске писмености или медијског образовања се делимично променио, али је остао на истим темељима, тј. права на слободу говора која проистичу из Повеље Уједињених нација о људским правима. У члану 13, Конвенције УН о правима детета из 1989, инсистира се на правима деце у учествовању у медијима, право да без ограничења исказују своје идеје посредством медија у различитим медијским облицима (Ротар Н., 2005). Упркос јасно дефинисаним правима деце, медији их свакодневно крше, па се поставља питање етичности медија и медијских професија и то је вечито актуелна тема у медијском описмењавању (Бауер А. 2004).

Сврха медијске писмености

Која је сврха медијског описмењавања? „Када медији постепеним утицајем одреде људима значење живота, то значи да ће понашање, ставови и емоције тих људи бити усклађени с таквим одређењем", пише Потер. „Виши ниво медијске писмености омогућава људима да постепено уклањају та медијска одређења и избришу „кодове" које су медији уградили у њихову свест, те да медијско програмирање замене сопствени мидејама", (Потер Џ., 2011). Медијски писмен човек је у стању да пронађе и да приступи потребној информацији. Када људи приме одређену поруку, односно информацију, они морају бити способни да извуку корисне податке, као и да занемаре оне које им нису потребне. Да би били способни за то, они морају да препознају и разумеју богат спектар речи, симбола и техника којима се комуницира. Морају да развију стратегије за проналажење потребнихи нформација из најразличитијих извора, затим да прецизирају тип информације који је релевантан и користан за њихове тренутне потребе. Након тога следи анализа. Када се анализира информација, ученици морају знати како да испитају дизајн форме у којој су примили информацију, као и саму структуру. Ученици могу користити уметничке, књижевне, економске или било које друге концепте да би разумели контекст у којем се информација појављује. Морају бити у стању да пореде информације, налазе сличности и разлике, разликују чињенице од мишљења, узрок од ефекта и слично. Након тога следи процена или оцењивање добијене информације, што значи да ученици морају развити способност да повежу информације са својим искуствима и доносе суд о релевантности и ква-

литету информације. То значи да морају да знају да интерпретирају информације различитих форми, оцене квалитет добијене информације у односу на садржај и извор, да знају да одреагују на информацију, како вербално, тако и у писаној, електронској и свакој другој форми. Једна од најважнијих способности коју би требало савладати јесте способност стварања нових, корисних информација, односно умеће записивања, или приказивања идеја на било који други начин, као и пренос и објављивање истих.

Медијско описмењавање великим делом се односи и на технолошко медијско описмењивање или на коришћење технолошких информационих ресурса. Употреба рачунара, најразличитијих софтверских пакета, телевизијских и радијских емисија, документарних филмова само су неки елементи од огромног капацитета данашњих медија који се могу користити у образовне сврхе. Информатизација представља само део медијске писмености. Медијска писменост значи учити о свим медијима, о начинима њиховог функционисања, о њиховој историји и њиховој економичности (Перушко, 2003). Медији сами по себи нису ни штетни ни корисни, а могу бити и једно и друго. Данашња јавност најчешће се бави оном ружном и штетном страном медија - насиљем, порнографијом, стереотипима и жутилом који представљају скоро увек само извор забаве и непотребних информација. Медијска писменост је потребна како деци тако и родитељима да би разумели своју децу и правилно их васпитали. Медији имају важну улогу у животу деце па би и родитељи требало да преиспитају и коригују своје личне медијске навике, као и медијске навике целе породице. На тај начин боље ће разумети медијске навике своје деце и компетентније с њима разговарати о медијским садржајима (Илишин, 2003). Деца у просеку проводе од 3 до 4 сата дневно уз телевизију и друге медије, а немају обликован критички однос према медијским садржајима и самим тим су подложнија њиховим штетним последицама (Илишин В. 2003).

Медијска култура

Медијска култура је термин који је релативно нов, а односи се на генерације људи који живе у информатичкој ери. Медијска култура у ширем смислу схвата се као скуп информација и представа, звука и слике на бази којих се обликује наша свакодневица. У ужем смислу медијска култура је само сегмент културне индустрије чији производи обликују наш живот. Овакав слојевит појам указује на потребу ширења културе, а његов главни потенцијал почива у масовним медијима. Келнер се у тумачењу медијске културе ослања на мисли представника франкфуртске школе и на британску постмодернистичку теорију културе која одбацује поделу културе на класичну и друге облике културе и медијску културу као појам уводи у оптицај и даје таквом појму опште значење (Шљиво Грбо А., 2005). Келнер каже: “Медијска култураје индустријска култура која је

заснована на моделу масовне производње и намењена је масовном аудиторијуму у складу са различитим типовима (жанровима), као и уобичајеним формулама, кодовима и правилима". Према Келнеру, медијска култура је последица одгоја и оспособљености људи за успешан и модеран живот (Келнер Д. 2004).

Закључак

Млади, као најчешћи конзументи медијских садржаја, потврђују да медији обликују животе људи. Зато не треба занемарити утицај који медији врше на вредности и обрасце понашања младих. Телевизија се издваја као медиј уз који деца и млади проводе највећи део слободног времена. Било да су телевизијски садржаји окарактерисани као позитивни или негативни, било да обилују стереотипима или не, важно је да млади изграде критички однос према њима како би се успешно супротставили разним видовима медијске манипулације. Треба указати на значај развијања медијске писмености која подразумева да млади изграде критички однос према медијским представама и дискурсима, да развију критеријуме за селекцију и вредновање информација које медији пласирају, да се оспособљавају у тумачењу и разумевању стереотипних представа и упознају са алтернативним облицима медијске културе. Као што медији могу да користе, тако могу и да шкоде и ту не мислимо само на медије који пропагирају насиље, већ и на медије који се користе у образовном процесу, јер уколико се неки медиј неупотребљава правилно, он може да створи више штете него користи. Многи предавачи бојећи се нових технологија не прихватају нове медије. Они и даље реализују наставу по традиционалном систему. Овакво извођење наставе није лоше, али зашто не бисмо омогућили ученику да лакше и занимљивије савладава ново градиво? Зашто не бисмо коначно разбили страх од школе и створили занимљиву средину у којој се ученик радује новом одласку у школу? Све новине пролазе кроз фазу исмевања, па затим одбијања и на крају коначног прихватања. Нови медији се сада налазе у фази одбијања са јаком тенденцијом преласка у фазу апсолутног прихватања. Због тога је потребно пружити подршку новим медијима, јер иако и даље имамо заговорнике који тврде да су нови медији штетни, можемо им лако доказати да нису у праву, тако што ћемо пред њима спровести наставну јединицу користећи нове технологије и питати ученика да нам каже своје лично мишљење о настави са употребом нових медија и традиционалној настави.

Као и друштво у целини и медијско образовање пролази кроз промене. Мењају се тежишта и интересовања, у зависности од друштвених и економских потреба. Међутим, без обзира напромене и транзицију, квалитет медијских садржаја је неопходно критички процењивати и анализирати. У времену које долази мораћемо се суочити са експанзијом различитих медијских индустрија и убрзаним променама услова у којима деца одрастају (Варга И., 2009). Мењају се улоге школе и наставника који су раније били извори и преносиоци информација

до, условно речено, ментора који каналишу токове знање. Наравно, не сме се заобићи и занемарити економски фактор средине у којој живимо. Доступност медијских средстава у школском окружењу је све већа, али још увек има места за побољшање, јер докле год дигитализација друштва напредује овом брзином, школе ће се увек у неком сегменту наћи запостављене јер непостоји довољна финансијска подршка да се школе модернизују, нарочито пошто је модернизација школства сталан процес. Оно што је данас актуелно и технолошки напредно кроз неколико година ће махом бити превазиђено. "Медији ће се, као и у протеклом веку, срести са судбином света који је све подељенији између вечних демона, сопствених егоизама, шовинизама, интегризама – и своје тежње која га, данас жешће него јуче, пожурује да постане велико глобално и планетарно село" (Франсис Бал, 1997: 34).

Литература

Aufderheide, P. (1992): *Media Literacy*, A report of the national leadership conference on media literacy. Aspen, CO: Aspen Institute.

Бауер, Томас А. (2004): *Медији за отворено друштво: медијска одговорност као темељ демократске медијске културе*. ИЦЕЈ, Загреб.

БалФ., (1997): *Моћ медија*, КЛИО, Београд.

Варга И. (2009): *Имплементација медијске писмености у образовни систем*, ауторски репринт.

Гоне, Жак (1998): *Образовање и медији*, Клио, Београд.

Зграбљић Ротар, Н.(2005): *Медијска писменост и цивилно друштво*, Медиа-центар, Сарајево.

Илишин В. (2003): *Медији у слободном времену дјеце и комуникација о медијским садржајима,* у: Медијска истраживања, год. 9, бр. 2, стр. 9–35.

Келнер Д. (2004): *Медијска култура, Студије културе, идентитет и политика између модернизма и постмодернизма*, Клио, Београд,

Кошир, М. Зграбљић, Н. и Ранфл, Р. (1999): *Живот с медијима*, Приручник о одгоју за Медије, Дорон, Загреб.

Кркљуш, С. и Ђукић, М.(1990): *Дидактичка трансформација научних и наставних метода у систему проблемске наставе,* Нови Сад: Филозофски факултет, Зборник Института за педагогију, свеска 8, стр. 21-25.

Liliane Lurçat,(1995):*Les effetsviolents de la télévision*; *Les violences; symposium éducation à la paix,* Paris, ÉdLeprince, , стр. 132.

Перушко, З. (2003): *Медијска концентрација: Изазов плурализму медија у средњој и источној Европи*, у: Медијска истраживања, год. 9, бр. 1, стр. 39–59.

Потер , Ц. (2011): *Медијска писменост*, Клио, Београд.

Thoman, Elizabeth (2003):*Literacy for the 21st Century*, Center for media literacy, Santa Monica.

Шпановић С. (2000): *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе*, Учитељски факултет, Сомбор.

Шљиво Грбо А. (2005): Медијска култура као облик глобалне културе, Знакови времена, Сарајево.

Примљено: 12.03.2013.
Одобрено за штампу: 06.09.2013.

Summary: This paper analyzes the phenomenon of media literacy as a necessary requirement in contemporary education. The practical value of being literate in using media and the benefits that come from this ability are analyzed in this study. It is emphasized that the implementation of media inside the school environment is necessary in order to enhance the quality of teaching and preparation of students for further independent education. Being media literate is presented as unavoidable in education, aiming at facilitating search for information as well as analyzing and evaluating large amounts of information.
Keywords: media, media literacy, contemporary education, media means, media culture

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ДРАГАНА ЉУБИСАВЉЕВИЋ
ОШ „Вук Караџић“
Књажевац

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 371.3:3/5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.279–303

ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Егземпларна настава је једна од иновативних модела наставе чијом се применом покушавају решити проблеми преопширних наставних планова и програма, ученици ослободити пасивног усвајања сувишних и непотребних чињеница, али и оспособити за самосталан рад и учење. У раду је објашњен појам, настанак и суштина егземпларне наставе. Представљени су кораци наставног часа, предности и недостаци. Да би показали значај овог иновативног модела, урађено је истраживање које је имало за циљ проверу ефеката примене егземпларне наставе у настави природе и друштва. Истраживањем је било одухваћено 166 ученика трећег разреда. Резултати истраживања показују да је знање које су стекли ученици експерименталне групе било квалитетније од знања ученика контролне групе, а то нам говори да егземпларну наставу треба примењивати кад год је могуће, а најбоље у комбинацији са осталим моделима наставе.
Кључне речи: егземпларна настава, егземпларни садржаји, аналогни садржаји, природа и друштво.

Увод

Иако се на многим научним и стручним скуповима стално говори о недостацима традиционалне наставе базиране на ригидном разредно-предметном часовном систему, фронталном облику рада, доминантној монолошкој методи и једносмерној комуникацији између ученика и наставника, истраживања показују да у школама и данас доминира настава „једнака за све ученике“ (Голубовић, 2008: 12). Међутим, нови друштвени пореци, развој науке и технике, експлозиван раст знања, како личних тако и општедруштвених, неминовно су довели до многих промена у животу данашњег човека па самим тим и до промена у систему школства, а пре

свега у односу наставник–ученик–наставни садржај. Како су се ови односи мењали, развијали и усавршавали, тако су настајали, развијали се и изграђивали нови дидактички-наставни системи којима се превазилазе недостаци традиционалне наставе. Једно од тих решења су, свакако, иновације у настави, које предност дају сасвим новом односу између наставника и ученика, овладавању општим принципима истраживања током учења и наставним методама које омогућавају релативно самостално стицање знања и решавање проблема. Ученик постаје важан сарадник и корисник најразноврснијих извора информација. Покушавајући да пронађу решења за превазилажење бројних слабости традиционалне наставе, многи истраживачи међу савременим наставним системима издвајају егземпларну наставу. Егземпларна настава „нам помаже да се на примерима учимо, јер ништа тако добро не продире у човека као пример“ (Штула, 2006: 67).

Свакодневна борба са енциклопедизмом у настави определила нас је за детаљније проучавање суштине егземпларне наставе, њених теоријских и методолошких основа, као и проучавање доприноса ученичком осамостаљивању и коришћењу различитих извора знања у току учења.

Појам и суштина егземпларне наставе

Прве идеје о егземпларној настави јавиле су се почевши од Лоринсерове тзв. хируршке концепције почетком XIX века, а сам израз „егземпларна настава“ први употребио Мартин Вегеншајен (M.Wagenschein) у Немачкој 1952. године. Своје право место заузима током 20. века, а посебно после Другог светског рата, најпре у земљама у којима је била интензивна научно-техничка револуција, пре свега у Сједињеним Америчким Државама и у земљама Западне Европе. Теоријски и практично највише је разрађивана на европском тлу, па је карактеристична за европску школу и европску педагогију. Прве праве оквире егземпларна настава добила је на заседању у Тибингену 1958. године када је издата декларација којом се почела развијати теоријска и практична концепција. Тада је формулисан њен основни смисао: „Напредак није могућ без темељитости, нити темељитост без ограничења. Способност рада је више него свезнање... Испитне методе треба више заснивати на разумевању него на запамћивању...“ (Јукић и сар., 1998: 493). Иако је било и других назива, најприкладнији је био латински назив exsemplum из кога је изведен назив *еīземūларна настūава*, који се и данас користи. Именица *еīземūлар* (exemplar) значи пример, примерак, узорак; придев *еīземūларан*, изведен од ове именице значи примеран, узоран, пример рада, а егземпларна настава узорна настава, настава за пример и углед. Немачки дидактичар Ханс Шоерл (H. Schoerl: Die exemplarische Lehre, Sinn und Grenzen eines didaktischen Princips, Tübingen 1958), формулисао је 1958. године теорију егзампларизма. „Ова теорија заснована је на такозваном егземпларном учењу, у коме се образовни садржаји групишу око теме које су изабране или су, пак, типичне за остале чињенице,

дату област или процес (Ђорђевић, 1981: 96). У *Педаīошком речнику* егземпларна настава се поистовећује са парадигматским учењем и поучавањем. Сама реч paradigma, преузета је из грчког језика и синоним је именици егземплар, а значи узор, узорак, образац, модел, пример за углед. Парадигматско учење и поучавање се објашњава и као нови облик организације наставног градива, односно „ својеврстан тип наставног програма у коме се, уместо систематског, потпуног и континуираног третирања целокупног, интегралног и потпуно развијеног градива једног наставног подручја, у настави третира само одређен, ограничен број типичних егземпларних тема... односно делова грађе који за наставу и учење у тој области има смисао и значај парадигме или наставног модела.“ (Педагошки речник, 1967: 66). *Педаīошкој енциклоīедији* се наводи да се егземпларни садржаји обрађују са свим ученицима екстензивно и егземпларно, чиме се постиже: а) „да га ученици продубљено упознају и да уоче његове битне карактеристике, са посебним нагласком на својствима заједничким целој скупини сродних садржаја и б) да ученици усвоје методологију спознавања истоврсних, истородних и сродних садржаја, тј. да се уведу у истраживачку методологију знанствених дисциплина којима ти садржаји припадају.“ Такође, наводи се да ова настава ослобађа наставника „ тескобе и притиска наставног програма и недостатака потребног времена, а ученицима омогућава да без оптерећивања великим бројем чињеница, схвате битне особине скупина сродних садржаја и метода стицања знанствених спознаја“(Педагошка енциклопедија, 1989: 169).

Етапе часа организованог применом егземпларне наставе

Егземпларна настава има будућност јер је прихватљива с кибернетичких позиција, позиција програмиране и компјутерске наставе и других педагошких и техничких иновација. Егземпларну наставу „Наставници примењују онда када желе да редукују дидактички материјализам и енциклопедизам, са једне стране, и допринесу осамостаљивању ученика у настави, са дрге стране“ (Лазаревић, Банђур, 2001: 218). Егземпларни модел рада омогућава повећану мисаону активност и ученика и наставника. Да би реализација часова применом егземпларне наставе била што успешнија, неопходно је да се систематски прођу све фазе важне за припремање часова:

1. **Први корак** у извођењу егземпларне наставе је да наставник, након пажљивог проучавања наставног програма, *издвоји садржаје који су веома слични*. Из тако селектованих сличних наставних садржаја, издваја се битно, узорно, основно, парадигматичко, **егземпларно**, једном речју, треба спровести селекцију (избор) наставних садржаја. На крају ове етапе наставник пред собом мора да има две групе садржаја: егземпларне који чине мању-ужу групу и аналогне који чине већу -ширу групу (Вилотијевић, 1999: 304).

2. **Други корак** у реализацији егземпларне наставе је да се *одабрани еīземīларни садржај у настави обрађује на еīземīларан* квалитетан *начин,* а обрађени наставни садржај и њен усвојени модел имају снагу „духовног зрачења“ (радијације) на аналогне садржаје (Јукић и сар., 1998: 497).
3. **Трећи корак** у егземпларној настави представља *самосталан рад ученика на обрађивању аналоīних садржаја,* тј. поделу задатака за самосталан рад ученика на обради аналогних (сличних) садржаја, тзв. рад по узору, односно усвојени узор (пример) примењују у току самосталне обраде аналогних садржаја. „Наставникова обрада је носећа конструкција у којој ученици умећу своје „грађевинске елементе“ (Вилотијевић 1999: 305). У овом кораку ученици су у пуном смислу субјекти, тј. носиоци рада. Ученици могу да раде самостално сви на истим задацима, а могу да раде и по групама на различитим задацима, „ овај рад може бити диференциран и недиференциран“ (Станимировић, Анђелковић, 2003: 288).
4. **Четврти корак** и последњи је *продуктивно понављање и систематизација свих обрађених садржаја, како еīземīларних* – које је обрадио сам наставник, *īако и аналоīних* – које су по наставниковом моделу обрадили ученици, уз упоређивање и синтетизовање. Ово понављање је продуктивно понављање. Ученици уз помоћ наставника успостављају мисаоне везе и односе између егземпларних садржаја, које су научили уз помоћ наставника и самосталног рада на аналогним садржајима. Можемо рећи да су два основна задатка егземпларне наставе да на одређеном дидактичко-методичком нивоу омогући потпуну обраду садржаја предвиђених наставним програмом и да оспособљава ученике за самостално стицање знања (Вилотијевић, 1999: 305).

У току самосталног стицања знања ученици себи постављају циљ, предузимају све неопходне радње за реализацију тог циља и на крају проверавају да ли су, и у којој мери, у томе успели. Уколико су ученици потпуно схватили градиво и ако су усвојили наставников модел обраде, циљ је остварен (Зихерл, 2006: 60). Егземпларна настава има задатак да помогне ученицима да науче да уче и да их научи да користе уџбеник и другу литературу. Предност егземпларне наставе је у томе што у неким елементима потпуније афирмише стваралачки рад и ученика и наставника (Станимировић, Анђелковић, 2003: 288). Она не треба да потисне уобичајену наставу, већ је треба одмерено примењивти.

Предности и слабости егземпларне наставе

Иако многи сматрају да је егземпларна настава један од најважнијих педагошких реформских покрета након Другог светског рата, да је то систем који:

а) омогућава стваралачки рад и наставника и ученика у обради аналогних садржаја; б) омогућава да се успешно и узорно обраде опширније наставне целине, тако да се остварује принцип економичности; в) овакав рад доприноси осамостаљивању ученика, навикава их да буду самостални у стицању знања, да успешно и самостално користе уџбенике и друге изворе и да успешно савлађују различите технике и методе учења; г) омогућава ученицима да у различитим садржајима исте тематске целине уочавају сличности и разлике при чему развијају и јачају своју моћ запажања и уопштавања; д) изузетно је подстицајна и за наставнике. Наиме, наставници су у ситуацији да стваралачки приступају обради наставног градива и да са доста пажње приступају артикулацији наставног часа, избору наставних метода и облика. Она има и бројне слабости: а) због велике фрагментарности наставних садржаја, може се успешно користити само у предметима који су погодни за излагање одређене теме или проблема, као што су познавање природе, биологија, географија; б)проблем је, такође, правилан одабир типичних садржаја, јер не постоји објективан критеријум за утврђивање типичних садржаја; в) егземпларна настава се не препоручује пре трећег и четвртог разреда основне школе, јер ученици тог узраста још увек нису способни да раде самостално и без учитеља; г) чињеница је да ученици приликом примене егземпларне наставе уче по моделу, односно, шаблону који је поставио неко други, тј. учитељ. Са друге стране, чињеница је да ће ученици у животу често бити у ситуацијама које је немогуће решити по већ постојећем и прихваћеном моделу. Пренаглашена употреба егземпларне наставе довела би ученике да се у каснијем школовању, раду и животу искључиво ослањају на узоре, а не и на проналажење нових идеја у решавању разних проблема који су неминовни у животу „...ако би ученици завршили школовање само на позицијама егземпларне наставе, они јасно не би били у потпуности оспособљени за живот зато што би у сваком каснијем раду стално тражили узоре, односно моделе, а за решавање бројних животних и радних проблема уопште нема узора“ (Пољак, 1977:57-76).

Можемо закључити да егземпларну наставу треба примењивати у обради оних тематских целина у којима има опширних садржаја са типичним сличностима. Неки истичу да је то учење репродуктивно, јер уче по моделу који су прихватили од наставника. Међутим, „модел не даје све, он даје само начин“, а од ученика се очекује да сами утврде сличности и разлике између егземпларног и аналогних садржаја, а ту већ има елемената стваралачког (Вилотијевић, 1999, 306). Иако се егземпларна настава налази се у основи многих наставних система и иновација, она има своје право место само у јединству са њима.

Организација и ток истраживања

Истраживање о ефектима примене егземпларне наставе спроведено у три књажевачке основне школе: ОШ „Вук Караџић“, ОШ „Димитрије Тодоровић

Каплар“ и ОШ „Дубрава“. Било је прилагођено Оперативним плановима наставника који су изводили наставу у експерименталним и контролним одељењима.

Прва фаза емпиријског истраживања захтевала је: а) рад на педагошкој документацији, тј. прикупљање података о ученицима трећег разреда који су били обухваћени истраживањем, б) израду модела учења путем егземпларне наставе на 12 часова. Прикупљени подаци (име и презиме ученика, општи успех и оцена из Света око нас у другом разреду) и резултати које су ученици остварили на иницијалном тесту знања (ИТ), коришћени су током уједначавања експерименталне и контролне групе. У току припреме организације, договорено је да у свакој школи буде једна експериментална и једна контролна група.

Друга фаза истраживања, која је подразумевала увођење независне варијабле, спроведена је у три етапе Прва етапа подразумевала је да се изврши иницијално мерење квалитета већ постојећег знања из Света око нас када су у питању садржаји који се односе на живу и неживу природу, биљке и животиње. Иницијални тест садржао је 18 питања, а максималан број бодова који се могао остварити давањем тачних одговора, био је 80. Време рада било је ограничено на један школски час (45 минута). На основу остварених резултата на иницијалном тесту знања, ученици су рангирани у три групе: исподпросечни; просечни, изнадпросечни. Друга етапа је обухватила реализацију експерименталног програма. Учитељице које су радиле у експерименталним одељењима добиле су потребна објашњења, упутства, писмене припреме за часове, потребан материјал (уџбенике, енциклопедије, часописе за самосталан рад ученика), као и обавезе и задужења на сваком од 12 часова предвиђених за реализацију експерименталног програма применом егземпларне наставе. Учитељи које су радили у контролним групама, наставу природе и друштва (исте садржаје) реализовали су на уобичајен начин. Трећа етапа реализована је након спроведеног експерименталног програма, а обухватила је финално тестирање и мерење квалитета стеченог знања у обе групе (експериментална и контролна). Финални тест се, такође, састојао од 18 питања различите тежине, разврстаних у три нивоа сложености, максималан број бодова био 80, а израда теста трајала је један школски час.

Циљ истраживања

Истраживање је било усмерено на испитивање ефеката примене егземпларне наставе у односу на ефекте примене традиционалне наставе у реализацији садржаја из области природе и друштва. Индикатори успешности примене ове две врсте наставе процењивани су на основу нивоа образовних постигнућа ученика, узимајући у обзир *квалитет знања* ученика експерименталне и контролне групе.

Основни циљ истраживања је да се испитивањем утврди да ли ће реализацијом садржаја наставе природе и друштва, применом егземпларне наставе,

бити бољи квалитет стеченог знања ученика у односу на квалитет знања ученика стеченог применом традиционалне наставе.

Задаци истраживања

На основу овако формулисаног циља истраживања постављени су следећи *задаци истраживања*:

– испитати да ли постоје статистички значајне разлике у погледу квалитета, већ постојећег знања, ученика експерименталне и контролне групе, о биљном и животињском свету;
– испитати да ли постоје статистички значајне разлике у погледу квалитета знања између ученика експерименталне групе, који садржаје из природе и друштва усвајају на нов начин, применом егземпларне наставе и ученика контролне групе, који исте садржаје из природе и друштва усвајају на досадашњи, уобичајени начин, применом традиционалне наставе.

Хипотезе истраживања

Општа хипотеза од које смо пошли у овом истраживању, а која је произишла из претходно постављеног циља и задатака истраживања, била је да примена егземпларне наставе у реализацији садржаја из предмета Природе и друштва утиче на побољшање нивоа квалитета знања ученика у односу на досадашњи, уобичајени начин рада – традиционалну наставу.

Посебне хипотезе овог истраживања биле су следеће:

– између ученика експерименталне и контролне групе не постоји битна разлика у погледу предзнања о биљном и животињском свету, тј. знања из другог разреда;
– ученици експерименталне групе који стичу знање из природе и друштва на нов начин, применом егземпларне наставе, показаће значајно бољи квалитет знања у односу на ученике контролне групе који исте садржаје усвајају на досадашњи, уобичајени начин.

Узорак истраживања

У овом истраживању примењен је групни (кластерски) узорак испитаника.

Емпиријским делом истраживања били су обухваћени ученици 3. разреда основне школе, узраста 9 година ± 6 месеци, оба пола. Узорак испитаника чинила су шест одељења књажевачких основних школа, са укупно 166 ученика.

Табела 1. Преглед ученика по школама и одељењима

Школа	Експериментална група		Контролна група		Укупно
ОШ "В. Караџић"	III/1	28	III/2	29	57
ОШ "Д. Т. Каплар"	III/2	28	III/3	30	58
ОШ "Дубрава"	III/2	26	III/1	25	51
		82		84	166

Узорак је подељен на два субузорка: а) *експериментална група* коју су чинили ученици који су садржаје из природе и друштва савладавали применом егземпларне наставе; б) *контролна група*-коју су чинили ученици који су садржаје из природе и друштва савладавали на досадашњи, уобичајени начин, применом традиционалне наставе.

Из сваке школе имали смо по једну контролну и једну експерименталну групу. Групе су одређене према следећим варијаблама: општи успех ученика на крају другог разреда; успех ученика из предмета Свет око нас у другом разреду (општи успех и просечна оцена одељења из предмета Свет око нас на крају другог разред); резултати са теста знања (иницијални тест), којим су били обухваћени сви ученици укључени у експеримент (експериментална и контролна група), са садржајима из предмета Свет око нас у другом разреду. Ови параметри су нам послужили за уједначавање експерименталне и контролне групе. Коначан број ученика обухваћених истраживањем био је тек након иницијалног тестирања. Иницијалним тестирањем обухваћени су сви ученици обе групе с циљем да се сагледа квалитет знања ученика о садржајима из предмета Свет око нас (биљни и животињски свет) које су у претходном периоду обрађивали. Оцене из Света око нас (дрги разред), општи успех и иницијално тестирање послужили су нам за уједначавање експерименталне и контролне групе и формирања парова ученика који су остали до краја експеримента. Број ученика обухваћених иницијалним и финалним тестирањем дат је у Табели 2.

Табела 2: Број ученика на иницијалном и финалном тесту

Тестови знања	Е-група	К-група	Укупно
Иницијални тест	82	84	166
Финални тест	63	63	126

Узорак садржаја

Као репрезантативни садржај за обраду егземпларном методом, одабрана је тема *Станишта и животне заједнице*, у трајању од 12 часова. У оквиру ове теме обухваћене су следеће наставне јединице: 1) Водена станишта и животне

заједнице: а) Водена станишта - основне карактеристике станишта и животне заједнице (блок час); б) Заштитимо водена станишта, утврђивање; 2) Копнена станишта и животне заједнице: а) Копнена станишта-основне карактеристике станишта и животне заједнице (блок час); б) Заштитимо копнена станишта, утврђивање; 3) Култивисана станишта и животне заједнице: а) Култивисана станишта-основне карактеристике станишта и животне заједнице (блок час); б) Како заштитити култивисана станишта, утврђивање; 4) Направимо план акције; 5) Систематизација и утврђивање знања о животним заједницама; 6) Провера нивоа научених знања-финални тест.

Методе истраживања

Да би реализовали циљ и задатке овог истраживања примењене су следеће *методе* истраживања:

а) *Дескриптивна научно-истраживачка метода* примењена је у току утврђивања општих карактеристика и теоријских основа егземпларне наставе из постојеће литературе, у току прикупљања, обраде и интерпретације добијених резултата истраживања.

б) Применом *експерименталне методе* утврдили смо постојање узрочно-последичне везе између егземпларне наставе (независна варијабла) и образовних постигнућа ученика (зависна варијабла). Узимајући у обзир карактер истраживања, примењен је експеримент са паралелним групама (3 експерименталне и 3 контролне групе).

в) *Метода моделовања* примењена је у изради егземпларног модела наставе, модела за обраду и утврђивање садржаја наставне теме *Животна станишта и животне заједнице* (12 наставних часова) по коме су радили ученици експерименталне групе. Када је у питању дефиниција модела, за дидактичко методичка истраживања најприхватљивија дефиниција је „ (...) модел опис система, реалног или замишљеног, који се изграђује да би се објаснило и предвидело понашање система или његових елемената у различитим условима“ (Ђукић, 2003: 34). У раду експерименталних група уведен је експериментални програм који је сачињен за потребе овог истраживања, док је настава у контролним групама изведена на традиционалан начин.

Технике истраживања:

- *тестирање* (иницијално и финално) које је спроведено на почетку и на крају експерименталног дела истраживања за испитивање квалитета знања ученика,
- *рад на педагошкој документацији* у току прикупљања података о испитаницима.

Инструменти истраживања:

- *Иницијалним тестом* знања из природе и друштва мерили смо квалитет знања пре уношења експерименталног фактора, тј. знање из другог разреда из предмета Свет око нас, а обухваћене су теме о живој природи: природа, биљке, животиње. Такође, на основу добијених резултата са иницијалног теста уједначили смо групе;
- *Финалним тестом* знања из природе и друштва (3. разред) мерен је квалитет и трајност стеченог знања ученика о животним стаништима и животним заједницама након примене експерименталног фактора, тј. квалитет знања након примене егземпларног начина рада.

Иницијални и финални тест састојали су се од питања и задатака датих у три нивоа сложености: I ранг - ниво обавештености; II ранг – ниво разумевања; III ранг – ниво примене. Задаци у тесту су тако структурирани да сваки ниво сложености одговара одређеном квалитету знања ученика.

Модел учења применом егземпларне наставе коришћен је само у раду са ученицима експерименталне групе.

Статистичка обрада података

По завршетку истраживања добијени подаци су обрађени помоћу различитих статистичких поступака:

- *проценти, аритметичка средина и рангови* су коришћени за утврђивање квантитативних карактеристика;
- *тестом нормалности* је доказивано да ли резултати теста експерименталне и контролне групе имају нормалну расподелу;
- *t тест* је био коришћен приликом утврђивања статистичке разлике између експерименталне и контролне групе.

У току статистичке обраде података коришћен је статистички програм SPSS 10. Добијени резултати су приказани табеларно и графички да би лакше упоређивали и представили добијене резултате.

Резултати истраживања

Општи успех и успех ученика експерименталне и контролне групе из предмета Свет око нас

Процес истраживања започео је радом на педагошкој документацији, тј. прикупљањем података из разредних књига о општем школском успеху и оцени

ученика из предмета Свет око нас на крају другог разреда. Просечне оцене успеха и оцене из Света око нас ученика Е и К групе на крају другог разреда основне школе дате су у Табели 3.

Табела 3: Општи успех ученика Е и К групе и успех из Света око нас на крају 2. разреда

Група	Одељења	Број ученика	Општи успех	Успех из Света око нас
Е	III/1	28	4,43	4, 24
	III/2	26	4,22	4,57
	III/4	28	4, 41	4,78
Укупно:		**82**	**4,35**	**4,53**
К	III/2	29	4,28	4,24
	III/1	25	4,50	4,82
	III/3	30	4,37	4,53
Укупно:		**84**	**4,38**	**4,53**

На основу добијених података закључујемо да је на крају другог разреда основне школе просечна оцена општег успеха ученика Е-групе износила 4,35, а ученика К-групе 4,38. Разлика између група је 0,03, што је занемарљиво. Просечна оцена успеха ученика Е-групе из предмета Свет око нас на крају другог разреда износила је 4,53, али и ученика К-групе 4,53. По овом параметру ученици Е и К-групе се не разликују. Посматрајући наведене, незнатне разлике, можемо закључити да су групе ученика скоро уједначене. Да би извршили што квалитативније упоређивање знања ученика експерименталне и контролне групе које су стекли о Стаништима и животним заједницама путем егземпларне и традиционалне наставе, поред упоређивања ученика по општем успеху и успеху из Света око нас, који је показао незнатне разлике, пре увођења експерименталног фактора, испитали смо претходна знања ученика из Света око нас. Испитивање и проверавање претходног знања ученика извршено је иницијалним тестом знања.

Квалитет и ниво знања ученика из предмета Свет око нас на иницијалном мерењу

Квалитет знања ученика из предмета Свет око нас утврђен је иницијалним и финалним тестовма знања који су посебно припремљени за потребе овог истраживања.

Тестови су се састојали од 18 питања и задатака који су били груписани у три нивоа сложености: а) *први ниво*-ниво репродукције обухвата 6 питања и задатака у којим се од ученика тражи репродукција знања; б) *други ниво*-ниво разумевања, такође, садржи 6 питања и задатака који се односе на схватање одређених појава, процеса, чињеница и појмова из природе; в) *трећи ниво*-ниво

примене, такође састоји се од 6 питања и задатака у којима се од ученика тражи да примене стечено знање у новим ситуацијама. Максималан број бодова био је 80, а добијени бодови на тесту претворени су у оцене према одређеној скали која је дата у Табели број 4.

Табела 4. Скала за претварање бодова у оцене (иницијални и финални тест знања)

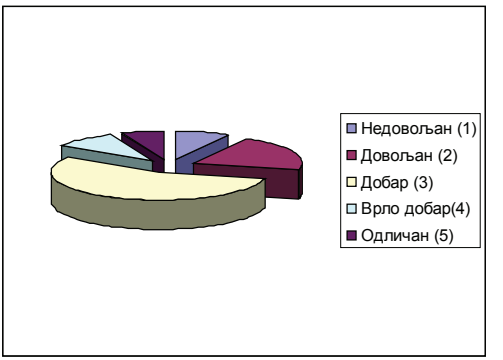
Бодови	Оцене
0 - 16	1
17 - 32	2
33 – 48	3
49 – 64	4
65 - 80	5

Иницијално тестирање. Циљ овог тестирања је био да се утврди предзнање ученика и уједначе, по знању, експериментална и контролна група ученика. На самом почетку истраживања обављено је иницијално тестирање ученика експерименталне и контролне групе. Ово тестирање имало је за циљ: прикупљање података за уједначавање Е и К групе у зависности од предзнања ученика, и да на основу броја постигнутих бодова и оцене, којом су при том оцењени, утврди ниво и квалитет знања ученика. Вођени досадашњим општим успехом и успехом из Света око нас, пошли смо од претпоставке да су ученици прилично уједначени по питању знања. Поштујући правила из табеле 2, резултати успеха ученика експерименталне групе, на иницијалном тесту, изражени су оценама, како се може видети у Табели 5.

Табела 5. Успех ученика експерименталне групе на иницијалном тесту знања из Света око нас

Оцене	Број ученика	Проценат
Недовољан (1)	5	7,93
Довољан (2)	13	20,63
Добар (3)	35	55,55
Врло добар (4)	6	9,52
Одличан (5)	4	6,35
Укупно:	63	100

Резултати показују да је, на иницијалном тесту, највише ученика експерименталне групе постигло добар успех (55,55%) , а најмање ученика (6,35%) је постигло одличан успех. Ради боље прегледности постигнутог резултата, успех ученика експерименталне групе представљен је и графички (графикон 1).



Графикон 1: Графички приказ успеха ученика експерименталне групе на иницијалном тесту знања

На основу постигнутих резултата на иницијалном тесту знања, ученици су подељени у три групе.

– У групу *исподпросечних* ученика, нашли су се ученици који су имали довољан успех на крају другог разреда, који су из Света око нас имали оцену довољан (2) или добар (3) и који су на овом тесту освојили 0 - 40 бодова, тј. добили оцену довољан (2) или недовољан (1).
– У групу *просечних ученика* сврстани су ученици који су имали добар успех на крају другог разреда, који су имали оцену добар (3) или врло добар (4) из Света око нас, а освојених од 41 – 60 бодова, односно оцену добар (3).
– *Изнадпросечни* ученици су били они који су на крају другог разреда имали врло добар (4) или одличан (5) општи успех, чија је оцена из Света око нас у другом разреду била врло добар (4) или одличан (5) и који су на иницијалном тесту освојили од 61 – 80 бодова, односно добили оцену врло добар (4) или одличан (5).

Ови резултати са иницијалног теста знања били су важни и приликом одређивања „парова“ ученика. Наиме, сваком испитанику Е-групе орођен је „пар“ из К-групе са приближно једнаким бројем бодова на иницијалном тесту, тј. ученика који је оцењен истом оценом. Од узорка, који је бројао око 170 ученика, одређено је 63 пара ученика који су остали до краја експерименталног програма, на основу чијих резултата смо на финалном тесту знања, вршили поређење и закључивање.

Ако добијене резултате групишемо према напред датим критеријумима (исподпросечни, просечни, изнадпросечни), видимо да је група „просечних“ ученика Е групе на иницијалном тесту била најбројнија и да чини половину укупног броја ученика који су учествовали у тестирању (55,55 %), а да другу половину чине исподпросечни ученици (28,56 %) и најмање изнадпросечни ученици (15,87 %). Ови резултати, дати су у Табели 6.

Табела 6. Број ученика експерименталне групе по различитим категоријама на иницијалном тесту

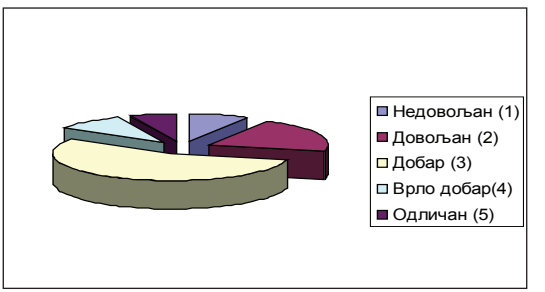
Категорија	f	%	ранг
исподпросечни	18	28,56	II
просечни	35	55,55	I
изнадпросечни	10	15,87	III
Укупно	63	100	

Видимо да су просечни ученици најбројнија категорија ученика експерименталне групе на иницијалном тесту (35 ученика), што значи да је највећи број ученика на иницијалном тесту знања постигао добар успех, а друга половина, скоро равномерно, подељена је на исподпросечне и просечне ученике. Сличне резултате на иницијалном тесту знања постигли су и ученици контролне групе (Табела 7).

Табела 7. Успех ученика контролне групе на иницијалном тесту знања из Света око нас

Оцене	Број ученика	Проценат
Недовољан (1)	5	7,94
Довољан (2)	12	19,05
Добар (3)	34	53,97
Врло добар(4)	8	12,70
одличан (5)	4	6,35
Укупно:	63	100

Ако погледамо успех ученика К групе на иницијалном тесту знања видимо да је највише ученика постигло добар успех (34 ученика или 53,97%), а да је најмање ученика постигло недовољан (7,94%) и одличан успех (6,35%). Ради боље прегледности успех ученик К групе на иницијалном тесту представљен је и графиконом (Графикон 2).



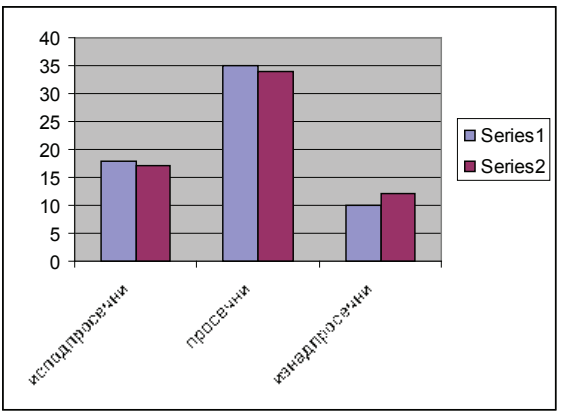
Графикон 2. Графички приказ успеха ученика контролне групе на иницијалном тесту

На основу графикона можемо да закључимо о односу постигнутог успеха појединих категорија ученика. Ученици контролне групе су, након иницијалног тестирања, разврстани према постигнутом успеху у три категорије (Табела 8):

Табела 8. Број ученика контролне групе према различитим категоријама на иницијалном тесту

Категорија	f	%	ранг
исподпросечни	17	26,99	II
просечни	34	53,97	I
изнадпросечни	12	19,05	III
Укупно	63	100	

У контролној групи, као и у експерименталној, највише је просечних ученика (34 ученика или 53,97 %), с тим да је њихов број за 1,58 % мањи него у експерименталној групи. Остали ученици су сврстани у исподпросечне (17 ученика или 26,99 %) и изнадпросечне ученике (12 ученика или 19,05 %). Можемо да закључимо да су постигнути резултати експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту прилично уједначени. Колика је сличност постигнутих резултата ученика експерименталне и контролне групе, на иницијалном тесту, може се видети и на Графикону 3.



Графикон 3. Успех ученика експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту

Као што смо и очекивали, ученици експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту знања показали су приближно уједначене резултате. На основу представљених резултата можемо да закључимо да се ради о занемарљивој разлици између резултата експерименталне и контролне групе, али да би што прецизније то доказали урадили смо Тест нормалности. Испитивањем хипотезе

о нормалној дистрибуцији резултата Е и К-групе на иницијалном тесту, дошли смо до података који су приказани у Табели 9.

Табела 9. Тест нормалне дистрибуције резултата ученика Е и К-групе на иницијалном тестирању

	Група којој испитаник припада	Колмогоров-Смирнов тест	df	Sig.
		Statistic		
Број поена на тесту	Експериментална група	0.160	63	0.000
	Контролна група	0.143	63	0.003

Водећи се овим резултатима према Колмогоров-Смирновом тесту сигнификантност је у експерименталној групи p=0,0 док је код контролне групе p=0,003 што је у оба случаја мање од 0,05, а то нас доводи до закључка да резултати иницијалног теста немају нормалну расподелу, тако да статистичку разлику међу резултатима експерименталне и контролне групе можемо утврдити Ман-Витнијевим тестом, с обзиром да не постоји нормална расподела података (Табела 10).

Табела 10: Ман Витнијев тест разлике резултата Е и К групе на иницијалном тесту

	Укупан број поена на тесту
Mann-Whitney U	1966.500
Wilcoxon W	3982.500
Z	-.088
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.930

Сигнификантност која је израчуната Ман-Витнијевим тестом износи p = 0,930. Ова вредност је већа од 0,05 што показује да између резултата експерименталне и контролне групе, на иницијалном тесту, не постоји статистички значајна разлика. Овим је потврђена наша прва хипотеза, да су групе уједначене што се тиче предзнања о биљном и животињском свету, тј. да су ученици усвојили приближно иста знања у досадашњем проучавању предмета Свет око нас у првом и другом разреду.

Утицај и ефекти учења применом егземпларне наставе на квалитет знања ученика из Природе и друштва

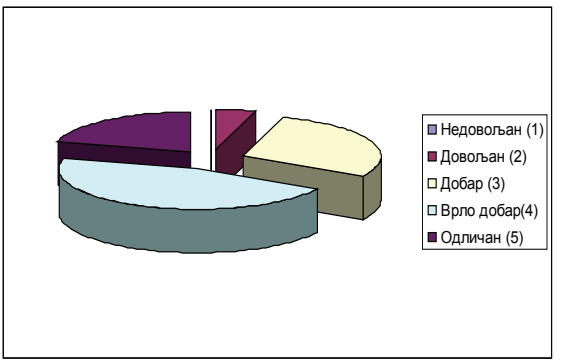
Финално тестирање је реализовано након обраде одговарајућих садржаја у обе групе (Е и К-група). Овим тестирањем је утврђен квалитет знања ученика Е и К-групе након спроведеног експеримента. Обе групе су имале један школски час на располагању за решавање иницијалног, финалног теста знања. Финалним тестом знања утврдили смо утицај и ефекте учења применом егземпларне наста-

ве на квалитет знања ученика из природе и друштва након спроведеног експерименталног програма. Постигнућа и успех ученика на финалном тесту знања исказан је бодовима и оценама. Резултати финалног теста знања ученика експерименталне групе из Природе и друштва, приказани су у Табели 11.

Табела 11: Успех ученика експерименталне групе на финалном тесту знања из Природе и друштва

Оцене	Број ученика	Проценат
Недовољан (1)	0	/
Довољан (2)	3	4,76
Добар (3)	18	28,57
Врло добар (4)	29	46,03
Одличан (5)	13	20,63
УКУПНО:	63	100

Евидентно је да је, након реализованог експерименталног програма, знатно бољи успех ученика експерименталне групе. Највећи број ученика показао је врло добар успех (29 ученика или 46,03%), повећао се број одличних ученика (20,63%), док је број ученика са добрим и довољним успехом смањен, а ученика са недовољним успехом није било. Постигнуте резултате експерименталне групе, на финалном тесту, представили смо и графички, ради боље прегледности (Графикона 4).



Графикон 4. Успех ученика експерименталне групе на финалном тесту

Да би упоредили добијене резултате експерименталне групе и ефекте примене егземпларне наставе на квалитет знања, резултате са иницијалног и финалног теста исказали смо упоредо у Табели 12.

Табела 12: Оцене ученика експерименталне групе на иницијалном и финалном тесту знања из Природе и друштва

Оцене	Иницијални тест %	Финални тест %
Недовољан (1)	7,93	/
Довољан 2)	20,63	4,76
Добар (3)	55,55	28,57
Вр.добар (4)	9,52	46,03
Одличан (5)	6,35	20,63
УКУПНО:	100	100

Упоредним прегледом резултата ученика експерименталне групе на иницијалном и финалном тесту, исказаних оценама, можемо да закључимо о њиховом постигнућу током примене егземпларне наставе. На финалном тесту знања више је ученика који су показали одличан 20,63% : 6,35% и врло добар успех 46,03% : 9,52%.

Међутим, смањио се број ученика који су показали добар 55,55% : 28,57% и довољан успех 20,63% : 4,76% у корист иницијалног теста, док ученика са недовољним успехом није било. Већ из овога видимо да су постигнућа ученика експерименталне групе на финалном тесту знатно већа од постигнућа ученика на иницијалном тесту. Ако добијене резултате групишемо према напред датим кртеријумима (исподпросечни, просечни, изнадпросечни), видимо да је група „просечних“ ученика на иницијалном тесту била најбројнија (55,55%), а да су слабије резултате показали исподпросечни (28,56%) и изнадпросечни ученици (15,87%). Након спроведеног експерименталног програма дошло је до промене категорија ученика (Табела 13):

Табела 13. Успех ученика експерименталне групе на финалном тесту према различитим категоријама

Категорија	f	%	ранг
исподпросечни	3	4,76	III
просечни	18	28,57	II
изнадпросечни	42	66,66	I
УКУПНО:	63	100	

Видимо да се сада ситуација променила у корист изнадпросечних ученика. Наиме, број изнадпросечних ученика се повећао на рачун просечних ученика и сада износи 66,66% или 42 ученика. Знатно је мањи број исподпросечних ученика, 4,76% , док је ученика са просечним успехом 28,57%. На финалном тесту знања ученици контролне групе постигли су резултате који су представљени у Табели 14.

Табела 14. Успех ученика контролне групе на финалном тесту знања из Природе и друштва

Оцене	Број ученика	Проценат
Недовољан (1)	7	11,11
Довољан (2)	11	17,46
Добар (3)	36	57,14
Врло добар (4)	6	9,52
Одличан (5)	3	4,76
УКУПНО:	63	100

Највише ученика контролне групе, на финалном тесту знања, постигло је добар успех (36 ученика или 57,14 %), а најмање ученика (3 ученика или 4,76) постигло је одличан успех. Успех ученика контролне групе на финалном тесту знања прегледније је дат графиконом 5.

Анализирајући графикон, можемо да закључимо да је резултат финалног теста, контролне групе, приближно исти као и резултат иницијалног теста. Највећи број ученика и сада има добар успех 57,14%, затим су ученици са довољним успехом (17,46%), недовољним (11,11%), врло добрим (9,52%) и најмање ученика са одличним успехом (4,76%). Ако детаљније упоредимо резултате контролне групе, остварене на иницијалном и финалном тесту, уочавамо да се успех битно не разликује (Табела 15).

Табела 15. Оцене ученика контролне групе на иницијалном и финалном тесту знања из Природе и друштва

Оцене	Иницијални тест %	Финални тест %
Недовољан (1)	7,94	11,11
Довољан 2)	19,05	17,46
Добар (3)	53,97	57,14
Вр.добар (4)	12,70	9,52
Одличан (5)	6,35	4,76
УКУПНО:	100	100

Упоређивањем резултата ученика контролне групе остварених на финалном и иницијалном тесту знања, уочавамо да је и даље највише ученика са просечним успехом (57,14 %). Незнатно се повећао број исподпросечних ученика (28,57 %) и на крају, најмање је ученика са изнадпросечним успехом (14,29%).

Табела 16. Успех ученика контролне групе према различитим категоријама

Категорија	f	%	ранг
исподпросечни	18	28,57	II
просечни	36	57,14	I
изнадпросечни	9	14,29	III

Када погледамо резултат постигнутог успеха, видимо да се након финалног тестирања ранг одређених категорија ученика није променио. Иако се, на први поглед, резултати контролне групе знатно не разликују на иницијалном и финалном тесту знања, детаљнијом анализом, утврђујемо да је највеће одступање код успеха изнадпросечних ученика 19,05% : 14,29%. Однос између постигнућа и успеха ученика Е и К- групе, на финалном тесту знања, исказан је бодовима и оценама, а број ученика који су постигли одређен успех приказан је у Табели 17.

Табела 17. Успех ученика Е и К-групе на финалном тесту знања из Природе и друштва

	Е- група	%	К-група	%
Недовољан (1)	0	/	7	11,11
Довољан (2)	3	4,76	11	17,46
Добар (3)	18	28,57	36	57,14
Вр.добар (4)	29	46,03	6	9,52
Одличан(5)	13	20,63	3	4,76
УКУПНО:	63	100	63	100

Видимо, на основу приказаних резултата да постоје значајне разлике у броју ученика Е и К- групе који су постигли одличан успех и тај однос је 4,76% : 20,63% у корист Е-групе. Слична је ситуација када су у питању и ученеци који су постигли врло добар успех и тај однос је, 9,52% : 46,03%, такође у корист Е-групе. Код ученика који су постигли добар успех однос је другачији 28,57% : 57,14% у корист К-групе и надаље код ученика са довољним и недовољним успехом предност је такође код ученика К-групе, (довољни 4,76% :17,46%, недовољни 0% : 11,11%) (Табела 17).

Ради детаљније анализе успеха ученика на финалном тесту знања, ученике смо према броју бодова и добијеним оценама, поделили на три групе: исподпросечне, просечне, изнадпросечне (као и на иницијалном тесту) (Табела 18).

Табела 18. Успех ученика на финалном тесту знања из Природе и друштва

Категорија	Експериментална група		Контролна група	
	f	%	f	%
Исподпросечни	3	4,76	18	28,57
Просечни	18	28,57	36	57,14
Изнадпросечни	42	66,66	9	14,29
УКУПНО:	63	100	63	100

Видимо да се значајно разликују рангови ученика експерименталне и контролне групе. Док је у експерименталној групи највећи број изнадпросечних ученика 66,66%, дотле је у контролној групи највећи број просечних ученика 57,14%. Док је у експерименталној групи најмањи број исподпросечних ученика 4,76%, дотле је у контролној групи најмање изнадпросечних ученика 14,29%. Разлика између резултата ученика експерименталне и контролне групе која је настала након експерименталног програма и примене егземпларног модела наставе, проверена је и тестирањем хипотезе о нормалној расподели података. Резултат теста нормалности ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту дат је у Табели 19.

Табела 19. Тест нормалне дистрибуције резултата ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту

Група којој испитаник припада		Колмогоров-Смирнов тест		
		Statistic	df	Sig.
Број поена на тесту	Експериментална група	0.081	63	0.200
	Контролна група	0.138	63	0.005

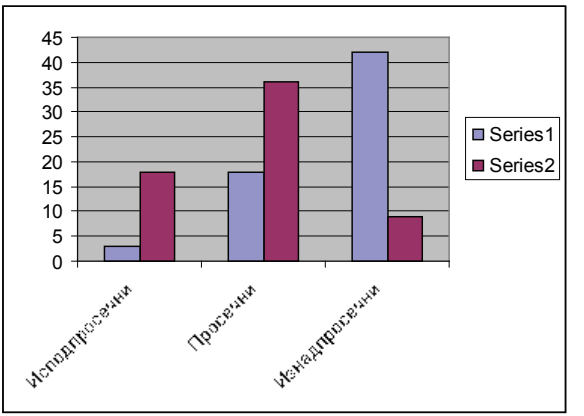
На основу параметара у Табели 18. можемо видети да је сигнификантност добијена Колмогоров-Смирновим тестом, у једном случаја мања од 0,05, тј. износи 0,005, а у другом случају већа, тј. износи 0,2, што нам указује да даљу анализу и рачунање статистички значајне разлике резултата контролне и експерименталне групе на финалном тесту треба да извршимо уз помоћ т-теста, применом параметријског поступка (Табела 20).

Табела 20. Т- тест резултата финалног тестирања

		Levene's Test		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Br. poena na testu	Stand. t-test	0.541	0.463	5.393	124	0.000
	Nestan. t-test			5.393	122.494	0.000

Резултати Левановог теста показују да је сигнификантност у овом случају p=0,463 што је веће од 0,05, а то нам говори да у даљој анализи и утврђивању статистичке значајности разлике резултата експерименталне и контролне групе на финалном тесту користимо стандардни т-тест (први ред), који показује да је сигнификантност p=0,0. Ова вредност је мања од 0,05 и само нам потврђује да постоји статистички значајна разлика између резултата ученика Е и К-групе коју су постигли на финалном тесту знања. Овим је потврђена наша друга хипотеза, тј. доказали смо да постоји статистички значајна разлика када су у пи-

тању постигнућа и квалитет знања ученика који су о Стаништима и животним заједницама знање стекли применом егземпларног иновативног модела наставе у односу на ученике који су исте садржаје учили на уобичајени начин, путем традиционалне наставе. Однос између успеха ученика Е-групе и К-групе на финалном тесту знања представљен је Графиконом 4 (Series 1- Е група; Series 2- К група).



Графикон 6. Успех ученика Е и К-групе на финалном тесту знања

Закључак

Испитивање ефикасности наставе природе и друштва организоване применом егземпларне наставе у односу на наставу реализовану на уобичајени, традиционалани начин, имао је за циљ изналажење могућности позитивног утицаја на квалитет и квантитет образовних постигнућа ученика из предмета Природа и друштво. Сагледали смо егземпларну наставу из више углова. Применили смо основне карактеристике егземпларне наставе: а) да на завидном дидактичко-методичким нивоу омогућава потпуну обраду садржаја предвиђених наставним планом и програмом б) да оспособљава ученике да самостално стичу знања, в) да их учи како учити, и г) како се служе књигом. Бавили смо се развојем мисли о егземпларној настави, изнели теоријске и практичне поставке ове наставе. Писали смо о етапама кроз које се мора проћи у реализацији егземпларне наставе. Изнели смо предности и недостатке ове наставе. Пажљиво смо проучили програм наставе природе и друштва за трећи разред *Станишта и животне заједнице* и израдили модел за наставни час. Егземпларно смо обрадили једну наставну тему која се састоји из три наставне јединице и показали могућност примене егземпларне наставе у настави Природе и друштва. Добијене резултате смо графички обрадили и образложили.

Спроведено истраживање **Ефекти примене егземпларне наставе у настави Природе и друштва** потврдило је сву важност и сложеност ове проблематике, њену оправданост, односно теоријску и практичну вредност.

Поред теоријске важности овог иновативног модела, посебно је важно експериментално истраживање које је спроведено са циљем да се докаже важност овог модела у процесу самосталног усвајања знања и осамостаљивања ученика и навикавање на коришћење литературе, а тиме и долажење до квалитетнијег знања. Да би ово доказали, спроведено је истраживање у књажевачким основним школама међу ученицима трећег разреда. Када смо упоредили резултате ученика експерименталне и контролне групе видели смо да је била тачна наша претпоставка да се ученици експерименталне и контролне групе битно не разликују у погледу знања из предмета Свет око нас за други разред. Ман-Витнијевим тестом смо још прецизније представили ову тврдњу. Сигнификантност која је израчуната Ман-Витнијевим тестом износи p=0,930. Ова вредност је већа од 0,05 што показује да између резултата ученика експерименталне и контролне групе не постоји статистички значајна разлика. Овим је потврђена наша прва хипотеза да су групе уједначене што се тиче предзнања, тј. знања из предмета Свет око нас, првог и другог разреда, о биљном и животињском свету.

Након иницијалног тестирања ученика приступило се реализацији експерименталног програма. На самом почетку реализације експерименталног програма било је незнатних проблема због тога што у већини одељења ученици нису били довољно навикнути на самосталан рад и учење, као ни на самостално стицање знања. Занимљивост саме области, која је изабрана за егземпларну обраду, као и начин реализације, довели су врло брзо до велике заинтересованости и ангажовања већине ученика. Егземпларни модел обраде је био интересантан и деци и учитељицама које су га реализовале, посебно што је подразумевао на сваком часу обраде другачији облик рада (индивидуални рад, рад у пару, групни облик рада). Ученици су били све активнији, рад све продуктивнији, продукти рада све бољи и креативнији, а тиме и боље и квалитетније знање. Ученици су временом почели да извлаче и подвлаче само битне појмове, да пажљиво слушају и бележе на пано резултате рада и своје и других група. За реализацију наставне теме Станишта и животне заједнице, применом егземпларне наставе, било је предвиђено укупно 12 часова. Већ се и пре финалног мерења знања о Стаништима и животним заједницама могло претпоставити да ће ученици експреименталних одељења постићи боље резултате од ученика контролних група који су знање стицали на досадашњи, уобичајен начин, применом традиционалне наставе, тј. да су знања ученика експерименталне групе квалитетнија од знања ученика контролне групе. Упоређивањем аритметичких средина освојеног броја бодова на финалном тесту знања показало се да постоји статистички значајна разлика, наравно, у корист ученика Е-групе, а тиме је потврђена хипотеза, да ће ученици експерименталне групе стећи бољи квалитет знања од ученика контролне групе. Тачност ове тврдње доказана је резултатима Левиновог теста. Резултат

Левиновог теста показује да је сигнификантност у овом случајуу p=0,463, што је веће од 0,05 , а то нам говори да се у даљој анализи и утврђивању статистичке значајности разлике резултата ученика Е и К-групе на финалном тесту водимо стандардним т-тестом (први ред) који показује да је сигнификантност p=0. С обзиром на то да је ова вредност мања од 0,05 доказали смо да постоји значајна разлика међу резултатима ученика експерименталне и контролне групе који су постигнути на финалном тесту знања. Овим смо потврдили и другу хипотезу, тј. постојање значајније разлике у погледу постигнућа ученика експерименталне групе у односу на постигнућа ученика контролне групе на финалном тесту знања, а то потврђује да су знања ученика усвојена применом егземпларне наставе квалитетнија у односу на знања ученика који су знање из Природе и друштва стекли на уобичајени начин.

Из свега поменутог можемо закључити да је потврђена општа хипотеза, од које се и пошло у овом истраживању: применом егземпларне наставе у реализацији садржаја из Природе и друштва побољшава се ниво квалитета знања ученика у односу на квалитет дотадашњег, уобичајеног начина учења, посредством традиционалне наставе**.**

Општи закључак, изведен након емпиријског истраживања, био је да егземпларна настава омогућава самостално стицање знања-по моделу, да је ученик у ситуацији да самостално или у групи истражује, упоређује, закључује, процењује, једном речју развија критичко мишљење и оспособљава се за самосталан рад и учење, а самим тим се оспособљава и за самосталан истраживачки рад. И поред свега поменутог, овај модел наставе, као и други иновативни модели, не примењује се довољно у нашим основним школама, иако позитивно утиче и на сазнајне и све остале способности ученика. Разлоге треба тражити и у објективним и у субјективним тешкоћама. Наиме, поред превеликог броја ученика у одељењу, недостатка адекватне литературе за ученике, могућности „шаблонизације“ наставе, тешкоћа око утврђивања типичних садржаја, разлоге треба више тражити у много бољој и адекватнијој припреми самих наставника, у улагању већег труда и умешности, добром познавању наставних метода, поступака и техника за обраду. Егземпларну наставу треба примењивати заједно са осталим врстама наставе, укључујући, како савремене облике организације, тако и традиционалну наставу.

Литература

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика-организација наставе*, Београд: Учитељски факултет: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава-организација и облици*, Београд: Научна књига.

Зихерл, Б. (2006): Егземпларна настава, *Образовна технологија*, 2-3, Београд.

Илић-Голубовић, И. (2008): *Индивидуализација наставе природе и друштва*, Јагодина: Педагошки факултет.

Јукић, С. - Лазаревић, Ж. - Вучковић, В. (1998): *Дидактика,* Јагодина: Педагошки факултет.

Лазаревић, Ж. - Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина: Педагошки факултет.

Педагошка енциклопедија (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки речник (1967), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пољак, В. (1977): *Наставни системи*, Загреб, Педагошко-књижевни збор.

Станимировић, Б. – Анђелковић, С. (2003): *Методика наставе природе и друштва*, Врање: Учитељски факултет.

Штула, М. (2006): *Интерактивна егземпларна настава граматике и правописа у V разреду основне школе*, Образовна технологија, Београд, 4, 66-76.

Примљено: 08.07.2013.
Одобрено за штампу: 10.10.2013.

Abstract: Exemplary teaching is one of the innovative models of teaching, the application of which is intended to solve the problem of too extensive curricula, to relieve students of passive learning of superfluous and unnecessary facts and to enable them for independent work and autonomous learning.

This paper explains the concept, the origin and the essence of exemplary teaching. The lesson phases with its advantages and disadvantages are also presented. In order to show the significance of this innovative model, a research has been conducted, the aim of which was to test the effects of the application of exemplary teaching in Science and Social Studies lessons. The research included 166 third-grade pupils. The obtained results indicate that the knowledge acquired by the experimental group was much better than the knowledge acquired by the control group. This suggests that exemplary teaching should be used whenever possible, preferably in combination with other teaching models.

Keywords: exemplary teaching, exemplary content, analog content, Science and Social Studies.

МИКА РАКОЊАЦ[1]
Пољопривредно-технолошко
прехрамбена школа
Београд

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 371.3:51
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.305–316

УЧЕЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Резиме: Проблематика усвајања појмова је обимна и сложена и обухвата низ проблема од чијег решавања у теорији и пракси зависе резултати, који се у настави постижу. Овим проучавањима покушаћемо да дамо одговоре на низ сложених питања из области методике развијања почетних математичких појмова, која су од крупног теоријског и практичног значаја.
Кључне речи: појам, дефиниција, апстракција, генерализација, фазе мишљења.

Увод

Усвајање појмова у настави чини основу целокупног процеса усвајања знања. Резултати који се постижу у процесу усвајања одређеног система знања, у тесној су зависности од квалитета усвојености појмова, од ученикове способности да те појмове повезује, да их функционално користи и продубљује. Расправљајући о природи научног појма, филозоф Б. М. Кедров пише: „У дијалектици, у дијалектичкој логици, као и у свакој науци, појмови увек заузимају централно место. Мишљење се остварује у појмовима, кроз појмове и немогуће је изван њих“ (Кедров, 1969:13).

Процес усвајања појмова уопште и појмова из науке често је био предмет дидактичких, методичких и психолошких разматрања, због њихове изузетне васпитне вредности. Васпитно–образовна вредност појмова огледа се у њиховом доприносу развијању научног и ширег, филозофског, погледа на свет, стваралачких способности и радних навика. Усвајање научних појмова у настави има, по-

1 mika.rakonjac@gmail.com

ред општих, за процес усвајања појмова у целини важећих законитости, и своје посебне карактеристике. Оне произилазе, пре свега, из њихове гносеолошке и логичке природе и структуре. Са дидактичког и методичког становишта, дубље проучавање и упознавање специфичности које садржи процес усвајања појмова из различитих научних области, веома је значајан с обзиром на савремене тенденције у области васпитања и образовања.

Психолошки процеси при формирању математичких појмова

Објекти математичких истраживања су све што постоји, све што се мери и броји. Полазећи од дефиниције појма математике (грч. mathema - наука о величинама), може се рећи да је математика наука о законима, о промени величина. Ако се пође од чињенице да је васиона скуп величина, може се закључити да је васиона предмет математике.

Предмет математике, као и сваке друге доказне науке, чине ствари, не онакве какве су у стварности, већ апстракције ума (лат. *abstraho* – издвојити). Дакле, апстракцију треба схватити као процес издвајања из класа посебних примера, битних, карактеристичних својстава за неки појам. Апстрактна природа математичких садржаја чини мишљење главним средством стицања знања, средством којим се једино могу спознавати појмовне творевине какве су математички објекти. Појмовни објекти, као што су бројеви, релације, операције, квантитативни односи и просторни облици нису реално егзистирајући објекти, већ су апстракцијом и генерализацијом добијени елементи логичког мишљења. На пример, број осам није ствар, коју бисмо могли запазити чулима. Кад запишемо знак 8, њиме означавамо заједничко својство свих могућих скупова од осам објеката. Док у другим наставним предметима ученици упознају реално постојеће појаве и објекте, садржаји програма почетне наставе математике су појмовни, мишљењем створени објекти.

Будући да формирањем основних математичких појмова ученици усвајају битне ознаке њиховог садржаја, поставља се питање: које су психолошке претпоставке битне за формирање појмова. Процес формирања појмова је развојни процес који почиње перципирањем и именовањем неког предмета или појаве и развија се до високе апстрактности, као што су појмови које користи математика и логика. Улога апстрактног мишљења је главна у психолошком процесу. Овај процес почиње од осећаја, а за њим следи перцепција и на крају представа. Представа је репродуковање, а не апстракција. Др Шешић, објашњавајући природу учења, по коме су појмови представе и да они настају из представа, истиче разлике између представа и појмова. Разлике се састоје у томе што је представа психичка слика, а појам није слика, већ мисао. Појам се карактерише јасношћу и разговетношћу, а представа очигледношћу. Појам је мисао о суштини предмета.

Преко бројних емпиријских ситуација и акција развијају се менталне способности. Вишим формама сазнања и когнитивног развоја претходи акциона фаза (Брунер), односно практична делатност детета (Запорожец). Мишљењем ученика у почетној настави још увек доминира перцепција. Мишљење је интуитивно и успешно може функционисати само у непосредном додиру с објектима мишљења. Појмови су резултат повезивања чулних података и њихове мисаоне прераде. Основни математички појмови настали су из реалних ситуација, из човековог искуства са спољашњим светом. Владање појмом претпоставља стицање представа о реалним предметима и процесима, који служе као извор сазнања. Откривајући садржаје одабраних предмета, њихова својства и односе, ученици та сазнања трансформишу у садржаје одговарајућих појмова. „Изван сумње је да је и у настави, као и у науци, непосредно посматрање проучаваних предмета и појава у већини случајева највреднији извор знања“ (Павлетић, 1968: 234). Незаменљиву улогу објективне стварности, као извора учења у настави, као и значај визуелних наставних средстава, истиче и др Тихомир Продановић: „Упознавање слика света, лишених визуелних услова, у знатној мери ограничава процес сазнања и у целини и у појединостима“ (Продановић, 1962: 23). Мноштво различитих активности у настави математике претпоставља могућност упознавања појединих својстава предмета (величина, облик, положај). На пример, да би могао формирати скупове, ученик мора уочити по ком својству објекти припадају или не припадају одређеном скупу. Да би природан број схватио као својство еквивалентних скупова, ученик мора располагати способношћу мишљења, којим се схвата бројност, а да би схватио бројност, претходно мора упознати квалитативна својства објеката (која се упознају перцепцијом). Темељећи математичко образовање на објективној реалности изграђује се мисао о вези математике са животом, боље и потпуније се схватају математичке апстракције и генерализације, ствара се свест о томе да су математички појмови производ човековог духа настали из људске праксе са циљем да тој пракси и служе.

Др Фридрих Цех је, такође, истакао неопходност низа перцептивних активности у циљу спознаје квалитативних и квантитативних својстава објеката:

1. Посматрати поједине предмете и говором изражавати својства тих објеката;
2. Посматрати два различита предмета (оловку, свеску) са циљем:
   - да се у сваком предмету уоче његова својства (облик, величина),
   - да се открију различита својства у посматраним предметима (нпр, величина, облик),
   - да се открију заједничка својства два или више предмета („формулисање хипотеза о издвојеним заједничким елементима – претпоставка о заједничким особинама“) (Цех, 1995: 302),
   - да се говором изразе перцептивни подаци стечени посматрањем;

3. Мењати својства појединих објеката (облик, величина, положај) и говором образложити промене у својствима објекта („тестирање хипотеза у специфичним ситуацијама“) (Цех, 1995:302);
4. Посматрајући скупове објеката откривати различита и заједничка својства елемената у скупу;
5. Посматрати скупове објеката и откривати једно својство, које поседују сви елементи скупа (на пример, у скуповима књига и свезака откриће се да су од папира; у скупу куглица да су све округле, итд.) или „селективно одређивање опште категорије или скупа њихових заједничких карактеристика - избор једне одређене комбинације карактеристика, тј. идентификација“ (Цех, Ф, 1995:302).

Дакле, перцептивна активност се одвија посматрањем објеката, при чему се говорним образлагањем постепено претвара у унутрашњу (мисаону) активност. Дуго задржавање ученика на чулно-конкретном материјалу и емпиристичком упознавању предмета озбиљна је препрека развоју мишљења. Тек појмовно схватање стварности представља праву основу за даљу стваралачку делатност.

Својства, добијена опажањем, ученици задржавају у свести и на тај начин стичу представу о појму. То задржавање није производ мишљења, већ психички процес, што значи да је представа друга психолошка степеница у сазнајном процесу о појму. Ученик је стекао представу о неком појму, ако може, на основу скупа својстава добијених опажањем, да препозна сваки објекат, који у себи садржи разматрани појам. Међу уоченим својствима појма може бити: битних, небитних и еквивалентних. Битна својства су својства, која поседује тај и само тај појам.

Кад су полазни (основни) математички појмови у питању, лакше је говорити о својствима која нису битна за неки појам (а општи термин за та својства је „шум“) и која се у процесу грађења појма потискују и занемарују, тако да оно што преостаје представљаће чисти појам, који ће најбоље себе одређивати самим својим постојањем. Мисаоном обрадом чулног сазнања се из низа својстава, добијених у чулној фази, одабирају битна, а одбацују небитна својства. Апстраховањем се одбацују небитна, а генерализацијом се задржавају непроменљива (инваријантна) својства објеката. Генерализацијом се инваријантна својства сакупљају у целину, која постаје садржај појма. Откривање и спознавање заједничког битног својства предмета и појава најважнији је чин у формирању појмова. Тако, на пример, заједничко својство скупа кругова различитог пречника је облик, а откривање и генерализација тог својства посматраних кругова главни је чин у формирању појма круг. Остала различита својства апстрахују се и искључују као небитна за појам круг. Слично томе, заједничко својство скупова од две оловке, две књиге, два круга је „два“. Откривање и генерализација тог заједничког својства, својства бројности тих скупова, основно је у формирању појма природног броја два. Сва остала квалитативна својства елемената у скуповима небитна су, па се изостављају, апстрахују. Главни услов апстраховања и генерализације је могућност разликовања битног од небитног својства предмета и појава.

Диференцирање (разликовање) новог појма од сродних (сличних) појмова, тј. утврђивање различитих својстава објеката, постиже се посматрањем предмета, који не поседују битна заједничка својства. Посматрање таквих објеката боље се памти. Својом различитошћу противпримери омогућују да се боље запазе сличности у низу предмета и појава. При одабиру примера и противпримера треба поштовати правило: „Примери и њихови противпримери су најефективнији онда када се примери највише разликују по небитним карактеристикама, а њихови противпримери што је могуће мање по битним карактеристикама“ (Tennyson & Park, 1980: 58). Што се тиче избора примера и противпримера, Ф. Цех констатује: „Противпримери треба да буду тако изабрани да се спречи претерана генерализација (…) Суштина је мање у давању што већег броја примера и противпримера, а више у добром бирању и вербалном објашњењу“ (Цех, 1995:306).

Др Ф. Цех извршио је класификацију излагања противпримера на следећи начин:

1. Вербално излагање појмова:
   – „коцка шећера“ је противпример за појам коцке,
   – „негативна оцена“ је противпример за појам негативног целог броја,
   – гумена „лопта“ је противпример за појам лопте,
   – шешир „цилиндар“ је противпример за цилиндар;
2. Симултано излагање појмова:
   – правоугаони лист папира је противпример за правоугаоник,
   – обруч је противпример за кружницу;
3. Примери сродних појмова често представљају адекватне противпримере, зато што се тиме појмови обострано појашњавају (нпр, осна симетрија и раванска симетрија).

Следећи услов за формирање појма је разумевање инваријантности (непромењљивости) својстава објеката. Непромењљивост неких својстава математичких објеката је услов њиховог упознавања. Суштина математичког појма је оно што у процесу трансформисања остаје непромењено. Тако, на пример, упркос мењању перцептивних структура скупова, остаје нешто што се не мења, а то је број елемената. Непромењљивост ученик упознаје трансформисањем перцептивне датости, уочавајући притом оно што остаје непромењено.

То се постиже варијацијама небитних карактеристика. Ученици се могу оспособљавати у разумевању инваријантности на више начина. Најједноставнији су они у којима се уочава инваријантност количине масе, површине површи, дужине дужи, бројности скупа.

Примери:

1. Инваријантност величине. Посматрају се две кугле од глине А и Б једнаке величине, тј. масе. Затим, кугли Б се промени облик у Б’. Инваријантност величине може се доказати:
   – враћањем у првобитни облик (Б’ у Б),
   – упоређивањем масе (вагањем) кугли А и Б’;

2. Инваријантност течности. Пресипањем воде из једне високе и уске чаше у другу, ширу и нижу, већина деце тврди да после тога има мање воде. „Ако сада заклонимо широку посуду параваном, који онемогућава да се опази иритирајућа површина нижег стуба течности, испоставља се да већина деце сада претпоставља инваријантност количине течности. Овим експериментом се показује да очигледност може понекад и ометати процес учења“ (Цех, 1995: 115).

Оваквим примерима ученици се, низом перцептивних активности, усмеравају да уоче шта у току трансформације (варијације) остаје непромењено. И ту се полази од посматрања, а затим се напредује према менталним активностима.

Примери:

1. Уочавање инваријантности бројности скупа постиже се мењањем распореда елемената, чиме се мења перцептивна структура, а број елемената остаје непромењен (нпр., {3, 5, 4} = {5, 4, 3}).
2. Записивањем истог елемента више пута у једном скупу, структура скупа остаје непромењена (нпр., {1,2,3} = {1,1,2,3,3,3}).

Наведеним примерима илустрована је варијација небитних карактеристика (споредних за један појам), којом се спречава „’подгенерализација’ (тј. да се примери не узимају за противпримере)“ (Цех, Ф, 1995:306). Међутим, неопходна је и варијација очигледних средстава ради „спречавања везивања једног појма за један одређен очигледан приказ, тј. извршити раздвајање од већ постојећег“ (Цех, 1995: 132).

Примери:

1. Представљање разломака на више начина помоћу разних геометријских слика и фигура, као и других објеката,
2. Појам дужине илустровати, не само на примерима дужих, већ и на примерима кривих линија (отворених и затворених), као и на примерима изломљених линија (отворених и затворених),
3. Појам осне симетрије илустровати, не само на примерима са вертикалном симетријом, већ и на примерима слика које су хоризонтално симетричне (А, Е).

Давањем варираних примера, који појашњавају ширину појма, омогућено је генерализовање релевантних карактеристика новонасталог појма у односу на све могуће објекте (уопштавање појма).

Инваријантна својства, тј. својства која презентују садржај новог појма, повезују се са именом (реч, знак) – именују се. „Појам је идеја, мисао; име појма је звук или знак на папиру повезан с појмом“ (Skemp, 1986: 22).

Временом се појам тесно повезује са својим именом. Нпр, број (појам) поистовећује се са бројевном речи или са знаком за број. Имена и знакови, којима се појмови именују, доступни су чулима, док је сам појам резултат мисаоних

активности и није доступан чулима. Као имена појмова, речи и знакови су бесмислени, ако им није придружен садржај појма. Зато треба разликовати садржај појма од знакова, којима се тај садржај приказује. Критеријум за процену усвојености појма није знање имена или знака појма, већ препознавање садржаја појма. На пример, разумевање појма множење није знање вербалне репродукције његовог садржаја, већ могућност примене тог појма у операцијама са бројевима.

Фазе учења појмова

Појам се у теорији научног сазнања и логици повезује са мисаоним схватањем суштине предмета, појава, процеса и односа. „Анализа сазнања показује да се научни појмови формирају на основу суштинских карактеристика, које су утврђене као резултат дубоког изучавања суштине и које имају велику улогу у сазнању стварности“ (Кириллов, В. И, 1980: 83). Из овог одређења произилази да опште, које садржи појам, представља суштину онога о чему мислимо. Опште има значење суштине, везе и повезаности, а то се види у јединству различитих и супротних момената, а не у свакој од појава узетих појединачно. У теорији научног сазнања садржај појмова не може се свести на спољашње заједничко и слично у појединачним и посебним случајевима. Тиме се, међутим, не умањује значај налажења заједничког у маси посебних случајева у чулно–датом материјалу, али се оно мора схватити као прелаз, као „ишчезавајући моменат“ у процесу долажења до општег као суштине.

Међутим, схватања природе појма у психологији различита су од оних у науци. Др Никола Рот пише: „Појмови код деце редовно не садрже битна и научна својства појединих група предмета. Зато је исправније рећи да под појмом подразумевамо заједничке особине за групу предмета и појава. Све оне особине, које се сматрају заједничким за неку групу појава, чине појам о тим појавама“ (Рот, 1966: 159). Према тим одређењима, појам обухвата заједничке особине, које се могу утврдити у групи појединачних предмета и појава, и те особине не морају бити и суштинске. У томе и јесте разлика између схватања о појму у психологији и у теорији научног сазнања.

Дакле, неопходно је указати на разлику између општих представа (појмова, који се срећу у свакодневном животу) и појмова како их схвата теорија научног сазнања. По садржају, као ни по процесу откривања садржаја, појмови из науке, које ученици треба да усвоје, не могу се свести на заједничко, односно на опис тог заједничког. Међутим, утврђивање заједничког у појединачним случајевима је у наставном раду присутно и има своју улогу у усвајању појмова на почетним ступњевима. То је неопходно, јер се појам не може одвојити од процеса његовог настајања, чиме је условљено и његово разумевање. По речима Г. С. Батишчева, истинитост појма неодвојива је од човекове стваралачке, практично-сазнајне делатности, од процеса, који је протекао. Откривање процеса,

који је довео до појма, услов је правилног разумевања настанка појма и његовог садржаја. Због тога, усвајање појмова мора бити активан процес и то са становишта оног ко га усваја. Ученику се не могу успешно пренети знања и појмови у готовом виду. С тим у вези, Иљенков констатује: „Мртва истина (истина одвојена од процеса) постаје непријатељ живе истине, која се развија“ (Иљенков, 1964: 6). „Саопштавање готових одговора из науке без откривања на која питања су ти одговори били дати, увођење ученика у науку само на основу крајњих резултата онемогућава учениково увиђање односа између теоријских знања и реалности живота“(Иљенков, 1964: 5).

Остваривање услова за одговарајућу ученичку активност један је од најважнијих захтева савремене дидактике. Тешкоће произилазе из чињенице да појмови у науци, као готов резултат, обухватају у себи, у скривеном виду, сазнајни процес. Уз то су они најчешће дати у апстрактној теоријској форми, из које се тај процес не може непосредно утврдити. Знаци и формуле у математици не откривају нам тај процес. Ове тешкоће морају бити превазиђене у методичким истраживањима која треба да открију оне сазнајне процесе, који су услов правилног усвајања појмова.

Цех разликује два облика усвајања појмова:

1. Развојно-откривајућа метода усвајања једноставних појмова на основу много примера и противпримера уз мали број објашњења
2. Рецептивно (експозиторно) усвајање сложених појмова на основу великог броја објашњења, уз мали број примера.

Усвајање једноставних појмова

Садржаји једноставних појмова се, углавном, извлаче „интуитивно“ из искуства (прав угао, дужина). Ови појмови обично се уче непосредно, апстраховањем из примера искуственог света и објашњавају се речима свакодневног говора. Ученик изграђује своје знање кроз сопствену активност и продуктивно употребљава своја знања, ради проширивања онога што зна. При формулисању појмова битно је позивати се на блиске ситуације, ослањати се на одговарајуће очигледне ситуације кроз упутства, скице или радње. Наставник усклађује наставу са предзнањима ученика, зато што ученик само помоћу њих може да разуме оно што је ново. Једноставни појмови уводе се на индуктиван начин уз примену развојно-откривајућих метода, тј. метода у којима ученици имају активну улогу. Ученик појмове упознаје посредством открића и индукције („per inventionem et inductionem”). Ученик изграђује математичке појмове и структуре конструктивним мишљењем као видом продуктивног мишљења, које је изражено у млађем узрасту.

Усвајање појмова одвија се, по Цеху, кроз следеће фазе: мотивација, превазилажење тешкоћа, утврђивање и контрола учења, продубљивање појма, примена и трансфер.

Почетна фаза је мотивација (подстрек на учење). Наставник на почетку треба да истакне вредност појма који се учи, да се оријентише на његову примену. Мотивација је углавном заснована на радозналости ученика, која се подстиче:

– стварањем нејасноћа (нпр., „Који је највећи природан број?“, „Да ли је број 1 прост број?“, „Да ли је ромб осносиметричан?“),
– стварањем противпримера (круг и кружница, ромб и квадрат),
– изазивањем изненађења,
– остављањем празнина да се допуне,
– повећањем комплексности и тежине (нпр, увођење појма негативног броја, као неопходности решавања једначине $5 + x = 2$).

На питање ученика: „Зашто ми то учимо?“, потребно је:

– приближити примене ученицима (нпр., „Шта значи `снижење за 50%`?“, „Шта значи `вредност текућег рачуна је минус 1000 динара`?“),
– обликовати примене да буду актуелније (нпр., израчунати број могућих утакмица на светском фудбалском првенству),
– повезивати са историјским елементима (нпр., Талесова теорема, Питагорина теорема).

Успех који ученик доживљава у току сазнајног процеса, је, такође, значајан фактор мотивације. Истовремено, ако је информисан о резултатима учења, ученик је више мотивисан.

Следећа фаза је настанак и превазилажење тешкоћа. Једна од тешкоћа ученицима је да уоче заједничке (битне) карактеристике у примерима (што је главни услов за апстраховање и генерализацију). Као помоћна средства Цех наводи следеће:

– треба одабрати примере код којих су заједничка (битна) својства веома изражена, са што мање небитних својстава,
– варирати примере ради постизања ширине појма; за уочавање битних карактеристика користити противпримере,
– говором указивати на битне и небитне карактеристике,
– користити дидактичка помоћна средства,
– повратном информацијом успехе учинити што могуће видљивијим; за „неуспешног“ ученика је важно да кроз повратну информацију сазна што више о томе како може да исправи своје грешке.

Оно што је управо научено биће још једном детаљно објашњено у фази утврђивања наученог. Цех у овој фази даје више упутстава:

– типичан пример супротставити једном противпримеру,
– утврдити језичка сазнања ученика,
– јасно истицати имена појмова,
– помоћу примера и противпримера извршити контролу учења.

После првог утврђивања научено се увежбава на новим примерима у фази продубљивања појма. Продубљивање појма може се одвијати на више начина:

– вежбе разумевања (осигуравање основног појмовног разумевања),
– оперативно вежбање (продубљивање разумевања путем разноврсних варијација),
– вежбање оријентисано на примену (наглашавање различитих могућности примене),
– понављање (интеграција наученог, уопштено сажимање).

Трансфер појма омогућен је тек при учењу сложених појмова, који се надовезују на једноставне.

Учење сложених појмова

Сложени (изведени, дефинисани) појмови се, кроз дефиницију, своде на друге појмове. Учење појмова је хијерархијски структуирано, базирано на интуитивним појмовима. При усвајању појмова требало би се ослањати на одговарајуће ситуације кроз упутства, скице или радње. Такво, ученицима прилагођено, формулисање ствара, по Аусубелу, јасну свест о предмету. Међутим, оно је само успутно у настави. Исувише се брзо посеже за стручним терминима, а последица тога је неразумевање садржаја. У почетној настави математике појам се не сазнаје преко дефиниције. Само изграђен и формиран појам може се дефинисати.

Фазе учења сложених појмова аналогне су фазама учења једноставних појмова.

Ученицима је тешко да прецизно дефинишу појмове и да их тачно употребе. Наставник помаже разјашњавањем ранијих појмова, вербалним објашњавањем дефиниције, као и навођењем примера и противпримера.

Ученик прима појам рецептивним мишљењем и неретко му се у готовој форми саопштава комплетан садржај онога што се учи. Није довољно утврдити да ли ученик зна да репродукује дефиницију, већ да ли је разумео језичку формулацију појма, као и његов садржај. Ради провере, требало би захтевати од ученика да пронађе нове примере и противпримере, као и да формулише дефиницију сопственим речима.

Циљеви и контрола учења појмова

Коришћење појмова захтева потпуно разумевање, што укључује мноштво различитих мисаоних делатности. Без разумевања не могу се усвојити дефиниције које представљају скуп међусобно повезаних појмова. Другим речима, претходно се мора разумети садржај појмова укључених у дефиницију, тј. мора се разумети садржај једноставних појмова.

Учење једноставних емпиријских појмова има следеће „краткорочне циљеве“ (Цех, 1995: 312):

– ученик треба да разликује примере и противпримере једног појма,
– ученик треба да разликује битне и небитне карактеристике појма,
– ученик треба да зна да наведе примере за појам,
– ученик треба да опише појам својим речима.

Проверавајући да ли је ученик достигао наведене циљеве, можемо утврдити колико је овладао у савладавању појма. Тиме се уједно може проверити да ли је ученик научио „механички“ или са разумевањем. Критеријум за процену усвојености појма није знање имена или знака којим се појам именује, већ поступци, који омогућавају идентификацију битних својстава. То се може проверити на великом броју примера и противпримера.

Учењем сложених појмова постижу се дугорочни циљеви. Процес учења може се сматрати успешним тек када дође до примене наученог, тј. до трансфера. То подразумева повезивање појмова и увођење у структуру појмова са мноштвом веза, као, нпр, међусобна повезаност подскупова скупа реалних бројева ($N \subset Z \subset Q \subset R$, $Q \cup I = R$). Циљ учења појмова је постигнут када се примени у практичним ситуацијама.

Закључак

Добро познавање теоријских основа рада први је услов успешног усвајања математичких појмова. Методика развијања почетних математичких појмова пружа оријентацију у раду и у великој мери гарантује успех.

У процесу развијања почетних математичких појмова примарну улогу има практична и мисаона активност самог детета. Математички појмови су веома сложене логичке структуре и резултат су сложених менталних процеса. Ове појмове ученик може изградити, апстрахујући из властитог искуства. Формирање почетних математичких појмова тражи обиље конкретних примера за поједине односе, јер математички појмови су израз објективне реалности и резултат човековог ума да ту реалност упознаје, уопштава и апстрахује. Цитираћемо једног од најзначајнијих математичара XX века А. Поенкареа, који се залаже за чување везе са реалним окружењем и црпљење подстицаја из њега: „ (...) постајући строжа, математичка наука... заборавља своје историјске почетке; ми видимо (сазнајемо) како се на питања може одговорити, али више не знамо како су она и зашто постављена“ (Poincare, 1952). Математику често дефинишу као „науку о квантитативним односима и просторним облицима реалног света“. Још је Галилео Галилеј говорио: „Природа нам говори математичким језиком“. Нема математичког појма који нема своје порекло у реалном материјалном свету.

Литература

Ausubel, D.P. (1974): Psychologies des Unterrichts. Weinheim, Basel.

Батишчев, Г. С (1997): *Введение в диалектику творчества*, С. Петербург.

Брунер, J. C (1976): *Процес образовања*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1, 2, 3,* Учитељски факултет, Београд.

Дејић, М., Егерић, М. (2010): *Методика наставе математике*, Учитељски факултет, Београд.

Запорожец, А. В (196?): *Психологија предшколског детета*, Научна књига, Београд.

Иљенков, Е. Б. (1964): *Школа је дужна учити мислити*, Народно образовање, 1, Москва.

Кедров, Б. М.(1969): *О природе научного понятия*, Вопросы филисофии, 8, Москва.

Кириллов, В. И. (1980): *Логика познания сущности*, Высшая школа, Москва.

Павлетић, В. (1968): *Педагогија*(II том), Матица хрватска, Загреб.

Петровић, Н., Пинтер, J. (2006): *Методика наставе математике*, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор.

Poincare, H. (1952): *Science and Hypothesis, Dover Publications*, New York.

Продановић, Т.(1962): *Одгојнообразовна и наставна средства*, Образовање одраслих, Загреб.

Рот, Н. (1966): *Општа психологија*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.

Skemp, R. R (1986): *The Psihology of Learning Mathematics*, Penguin Books, LTD, Harmonds worth, England.

Tennyson, R.D. & Park, O.(1980): The teaching of concepts. A review of instructional design research literature, Review of educational research. Vol.50,No1, S.55-70.

Цех, Ф (1995) : *Методика математике*, Goettingen.

Шешић, Б. (1977): *Основи логике*, Научна књига, Београд.

Примљено: 13.09.2013.
Одобрено за штампу: 15.09.2013.

Summary: The issue of adopting notions is complex and voluminous and encompasses variety of problems. The results accomplished in practice and teaching process depend on their solving. Our goal is to give answers to a series of complex questions from the area of methods of developing basic mathematical notions, which have great theoretical and practical importance.

Keywords: notion, definition, abstraction, generalization, thinking phases.

МИРЈАНА БОШЊАК

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 371.3:796.012.1-053.5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.317–332

РАЗВОЈ ФЛЕКСИБИЛНОСТИ КАО МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ПРЕМА ПОЛУ, ДОБИ И СРЕДИНИ УЧЕНИКА УЗРАСТА ОД 8 ДО 11 ГОДИНА

Резиме: На узорку 151 ученика узраста од 8 до 11 година из Суботице и Старог Жедника извршено је истраживање развоја флексибилности као моторичке способности, с циљем да се утврди да ли постоји диференцијација према полу, доби и средини ученика. Узорак испитаника чинили су ченици ОШ „Свети Сава“ из Суботице (урбана средина) и ОШ „Пионир“ из Старог Жедника (рурална средина) од првог до четвртог рзреда, тј. од 8 до 11 година.За тестирање хипотезе и помоћних хипотеза коришћена је техника срећивања и статистичка обрада података. На резултатима мереља изведене су следеће статистичке операције: сажимање података, одређивање значајности (т-тестом иуниваријатном анализом варијансе) и одређивање релација (регресионом анализом).Резултати овог истраживања показују да постоји диференцијација флексибилности, као моторичке способности, према полу, доби и средини ученика, што потврђује постављену хипотезу овог истраживања.
Кључне речи: моторичке способности, флексибилност, развој, млађешколско доба.

Увод

Проблем истраживања је да сеутврди да ли постоји диференцијација у развоју флексибилности (гипкости) у односу на пол, доб и средину ученика узраста од 8 до 11 година.

Моторичке способности су способности сврсисходног извођења моторичке активности у односу на физикалне параметре (простор, време, сила).

Флексибилност(гипкост) *представља способност човека да изведе покрет највећом могућом амплитудом.* То је најчешћа дефиниција у стручној литератури.

Од фактора који утичу на флексибилност треба истаћи следеће: узраст, пол, активност**,** температура и исхемија. Флексибилност је делимично генетски условљена. Зависи од анатомско – физиолошких карактеристика мишићног ткива и веза. На гипкост је могуће утицати у већој мери путем кинезиолошких оператора.

Мала деца поседују велику флексибилност, која је у млађем школском добу релативно ниска и равномерна и коју губе од четвртог до шестог разреда основне школе, а касније им се враћа систематским телесним вежбањем. Са вежбама флексибилности требало би радити опрезно и не би требало пренаглити, већ инсистирати на развијању најповољнијег, а не највећег нивоа. Са децом млађег школског доба треба радити претежно вежбе за развијање динамичке флексибилности, ради доброг и правилног телесног држања и моторичког функционисања, а тек у четвртом разреду основне школе у ограниченом обиму и статичке флексибилности, када се повећава мишићна маса.

Код ученика узраста од 7 до 11 година, од моторичких способности, флексибилност (гипкост) је висока због еластичности апарата за кретање. Брзина и снага су ограничени, координација је у највећем развоју, а издржљивост се повећава као последица интензивне активности у игри. Овај узраст би требао бити обухваћен свестраним физичким васпитањем у смислу вишестране обраде локомоторног, кардиоваскуларног и респираторног система.

Гипкост (флексибилност) је била предмет истраживања Зациорског (1966), Коса (1966), Картона (Cureton, 1961), Флајшмена (Fleishman, 1964) и Агрежа (1973).

Развој подразумева хистолошко и функционално сазревање органа и ткива. Другим речима, развој се односи на промене у индивидуалном нивоу деловања, односно на квалитативне промене организма.

Диференцијација полова у ***млађешколском добу*** мања је него у ранијем периоду. Тек од једанаесте године настају те разлике и девојчице почињу интензивније да расту и добијају на тежини, што је у вези са њиховим ранијим полним сазревањем.Насупрот релативно спором телесном развоју, моторички развој је врло брз. Развој кретних функција зависи од развоја нервног система и његовог прогресивног сазревања.

Методе истраживања

Циљ истраживања јесте да се теоријски истражи и емпиријски провери у којој мери се јавља диференцијација у развоју флексибилности (гипкости) према полу, доби и средини ученика узраста од 8 до 11 година.

Хипотеза

X_1: Претпоставља се да се јавља диференцијација у развоју флексибилности (гипкости) према полу, доби и средини ученика узраста од 8 до 11 година.

Узорак истраживања: Укупан број испитаника који је обухваћен истраживањем износи 151, од чега је 79 из урбане средине, а 72 из руралне. У Суботици је тестирано 79 ученика (42 дечака и 37 девојчица), а у Старом Жеднику 72 ученика (37 дечака и 35 девојчица). Истраживање је спроведено у наставној пракси у раду са ученицима нижих разреда основних школа у суботичкој општини током јуна месеца 2011. године.

Узорак варијабли: За процену антропометријских мера и развоја флексибилности примењен је систем од 5 варијабли и то 2 антропометријске мере и 3 моторичка теста.

Узорак антропометријских мера за процену антропометријских карактеристика: Морфолошке карактеристике ученикапроцењене су уз помоћ батерије од две антропометријске мере, на основу којих су процењени лонгитудинална димензионалност скелета тела (телесна висина изражена у центиметрима) и маса тела (изражена у килограмима).

Узорак моторичких тестова: Процена флексибилности (гипкости) утврђена је применом батерије од три моторичка теста и то:

1. Тест **Дубоки претклон на клупи**, којим се испитује флексибилност тела,
2. Тест **Претклон седећи разножно**, којим се испитује флексибилност тела,
3. Тест **Искрет палицом**, којим се испитује покретљивост у зглобовима рамена.

Резултати истраживања и дискусија

Дескриптивном статистиком утврђено је да је у истраживању учествовао 151 *ученик*, и то 39 ученика првог разреда основне школе, 38 ученика другог разреда, 39 ученика трећег разреда и 35 ученика четвртог разреда основне школе, од тога 79 из урбаних и 72 из руралних основних школа. По полу деце било је 79 дечака (или 52%) и 72 девојчице (48%), док је с обзиром на доб просечан узраст ученика првог разреда била 7 година и 10 месеци ± 4 месеца, ученика другог разреда 8 година и 10 месеци ± 4 месеца, ученика трећег разреда 9 година и 11 месеци ± 5 месеци и ученика четвртог разреда основне школе 11 година ± 6 месеци.

Увидом у Табелу 1. може се констатовати да *дечаци* имају номинално већу телесну висину, с обзиром на пол, у прва три разреда основне школе, а *девојчице* у четвртом разреду основне школе, због ранијег уласка у пубертет. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на пол ученика,показало је да у телесној висини деце млађег школског доба од 8 до 11 година, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p<0,05$), чиме је потврђено да није потребно диференцирати ученике нижих разреда основне школе у настави физичког васпитања с обзиром на пол ученика, односно потврђена је могућност њихове коедукације у овом периоду.

Табела 1. Тестирање значајности разлике у телесној висини(ст) с обзиром на пол ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Пол	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Мушки Женски	18 21	131,4 129,3	8,21 6,33	2,1	0,884	0,383
Други разред ОШ	Мушки Женски	21 17	133,5 131,8	6,85 6,30	1,7	0,774	0,444
Трећи разред ОШ	Мушки Женски	20 19	141,6 138,9	4,72 7,45	2,7	1,346	0,188
Четврти разред ОШ	Мушки Женски	20 15	146,7 148,0	8,24 9,09	-1,3	-0,419	0,678
У К У П Н О	Мушки Женски	79 72	138,4 136,3	9,33 10,04	2,1	1,325	0,187

Увидом у Табелу 2.може се констатовати да *дечаци* имају номинално већу телесну тежину, с обзиром на пол, у прва три разреда основне школе, а *девојчице* у четвртом разреду основне школе, због ранијег уласка у пубертет. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на пол ученика,показало је да у телесној тежини деце млађег школског доба од 8 до 11 година, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p<0,05$), чиме је потврђено да није потребно диференцирати ученике нижих разреда основне школе у настави физичког васпитања с обзиром на пол ученика, односно могућност њихове коедукације у овом периоду.

Табела 2. Тестирање значајности разлике у телесној тежини (kg) с обзиром на пол ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Пол	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Мушки Женски	18 21	30,61 29,14	9,26 6,53	1,47	0,563	0,577
Други разред ОШ	Мушки Женски	21 17	30,59 30,48	7,35 7,50	0,11	0,046	0,963
Трећи разред ОШ	Мушки Женски	20 19	36,50 33,16	5,67 8,21	3,34	1,471	0,151
Четврти разред ОШ	Мушки Женски	20 15	38,35 39,60	7,21 9,89	-1,25	-0,414	0,683
У К У П Н О	Мушки Женски	79 72	34,03 32,72	8,13 8,69	1,31	0,949	0,344

Увидом у Табелу 3. може се констатовати да ученици из *урбане средине* имају номинално већу телесну висину, с обзиром на место становања ученика у сва четири разреда основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на место становања,показало је да у телесној висини деце млађег школског доба, постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p<0,01$) у корист ученика прва два разреда основне школе из урбане средине.

Табела 3. Тестирање значајности разлике у телесној висини (cm) с обзиром на место становања ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Средина	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Урбана Рурална	21 18	133,19 126,94	5,72 7,58	6,25	2,865	**0,007****
Други разред ОШ	Урбана Рурална	19 19	135,89 129,58	6,05 5,57	6,31	3,346	**0,002****
Трећи разред ОШ	Урбана Рурална	24 15	140,50 140,07	6,19 6,61	0,43	0,204	0,840
Четврти разред ОШ	Урбана Рурална	15 20	149,73 145,45	7,07 9,19	4,28	1,559	0,129
У К У П Н О	Урбана Рурална	79 72	139,20 135,51	8,45 10,63	3,69	2,345	**0,020***

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 4. може се констатовати да ученици првог разреда основне школе из *урбане средине* имају номинално већу телесну тежину, а ученици из *руралне средине* у другом, трећем и четвртом разреду основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина,показало је да у телесној тежини деце млађег школског доба не постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,05), с обзиром на место становања.

Табела 4. Тестирање значајности разлике у телесној тежини (kg) с обзиром на место становања ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Средина	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Урбана Рурална	21 18	31,86 27,44	8,65 6,17	4,42	1,852	0,072
Други разред ОШ	Урбана Рурална	19 19	30,05 31,00	7,19 7,64	-0,95	-0,394	0,696
Трећи разред ОШ	Урбана Рурална	24 15	33,63 36,87	6,86 7,35	-3,24	-1,375	0,180
Четврти разред ОШ	Урбана Рурална	15 20	38,53 39,15	6,52 9,65	-0,62	-0,225	0,823
У К У П Н О	Урбана Рурална	79 72	33,23 33,60	7,81 9,05	-0,37	-0,267	0,790

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 5.може се констатовати да *девојчице* имају номинално већу *гипкост* (претклоном на клупи), с обзиром на пол, у сва четири разреда основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на пол ученика,показало је да у гипкости деце млађег школског доба од 8 до 11

година, постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,01), само код ученика у првом разреду основне школе, у корист девојчица.

Табела 5. Тестирање значајности разлике у гипкости (дубоки претклон на клупи – у ст) с обзиром на пол ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	*Пол*	*Н*	*АС*	*СД*	*Разл. АС*	*т - вред.*	*Знач.*
Први разред ОШ	Мушки **Женски**	18 21	37,22 43,00	7,00 6,87	-5,78	-2,592	**0,01**4*
Други разред ОШ	Мушки Женски	21 17	40,10 40,47	5,08 5,94	-0,37	-0,207	0,836
Трећи разред ОШ	Мушки Женски	20 19	40,60 41,84	7,97 6,59	-1,24	-0,531	0,598
Четврти разред ОШ	Мушки Женски	20 15	42,75 42,93	7,40 5,60	-0,18	-0,083	0,934
У К У П Н О	Мушки Женски	79 72	40,24 42,08	7,06 6,28	-1,84	-1,697	0,092

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 6.може се констатовати да *девојчице* имају номинално већу *гипкост* (претклоном седећи разножно), с обзиром на пол, у сва четири разреда основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина с обзиром на пол ученика,показало је да у гипкости деце млађег школског доба од 8 до 11 година, постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,05), код ученика у првом и другом разреду основне школе, у корист девојчица.

Табела 6. Тестирање значајности разлике у гипкости (претклон седећи разножно – у ст) с обзиром на пол ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	**Пол**	**Н**	**АС**	**СД**	**Разл. АС**	**т - вред.**	*Знач.*
Први разред ОШ	Мушки **Женски**	18 21	42,28 51,71	9,27 13,05	-9,43	-2,629	**0,01**3*
Други разред ОШ	Мушки **Женски**	21 17	44,90 50,06	6,96 6,43	-5,16	-2,369	**0,02**3*
Трећи разред ОШ	Мушки *Женски*	20 19	52,75 57,89	10,84 13,09	-5,14	-1,333	0,191
Четврти разред ОШ	Мушки *Женски*	20 15	57,75 60,60	8,85 10,93	-2,85	-0,827	0,416
У К У П Н О	Мушки **Женски**	79 72	49,54 54,81	10,81 11,92	-5,27	-2,832	**0,00**5**

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 7.може се констатовати да *девојчице* имају номинално већу *гипкост* (искретом палице), с обзиром на пол, у прва три разреда, а *дечаци*

у четвртом разреду основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина,показало је да у гипкости деце млађег школског доба, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,05), с обзиром на пол ученика.

Табела 7. Тестирање значајности разлике у гипкости (искрет палицом# – у ст) с обзиром на пол ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Пол	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Мушки *Женски*	18 21	40,44 33,76	10,85 10,12	-6,68	-1,977	0,056
Други разред ОШ	Мушки *Женски*	21 17	40,86 39,71	5,38 5,46	-1,15	-0,650	0,520
Трећи разред ОШ	Мушки *Женски*	20 19	41,55 38,74	11,61 12,10	-2,81	-0,740	0,464
Четврти разред ОШ	*Мушки* Женски	20 15	40,50 41,73	11,82 8,17	-1,23	-0,365	0,718
У К У П Н О	Мушки *Женски*	79 72	40,85 38,14	10,01 9,74	-2,71	-1,684	0,094

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

#варијабла са супротном метричком оријентацијом

Увидом у Табелу 8. може се констатовати да ученици прва три разреда основне школе из *руралне средине* имају номинално већу *гипкост* (претклоном на клупи), а ученици из *урбане средине* у четвртом разреду основне школе. Утврђивање значајности разлике аритметичких средина, показало је да у гипкости деце млађег школског доба, не постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,05), с обзиром на место становања.

Табела 8. Тестирање значајности разлике у гипкости (дубоки претклон на клупи – у ст) с обзиром на место становања ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Средина	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	Урбана *Рурална*	21 18	38,95 41,94	8,52 5,76	-2,99	-1,300	0,202
Други разред ОШ	Урбана *Рурална*	19 19	39,58 40,95	4,48 6,25	-1,37	-0,776	0,443
Трећи разред ОШ	Урбана *Рурална*	24 15	40,58 42,20	7,01 7,79	-1,62	-0,655	0,518
Четврти разред ОШ	*Урбана* Рурална	15 20	44,93 41,25	6,80 6,14	3,68	1,653	0,109
У К У П Н О	Урбана *Рурална*	79 72	40,73 41,54	7,11 6,33	-0,81	-0,738	0,462

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 9. може се констатовати да ученици сва четири разреда основне школе из *урбане средине* имају номинално већу *гипкост* (претклоном седећи разножно). Утврђивање значајности разлике аритметичких средина,с обзиром на место становања, показало је да у гипкости деце млађег школског доба, постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,01), у корист ученика четвртог разреда основне школе из урбане средине.

Табела 9. Тестирање значајности разлике у гипкости (претклон седећи разножно – у ст) с обзиром на место становања ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Средина	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	*Урбана* Рурална	21 18	47,43 47,28	14,26 9,89	0,15	0,039	0,969
Други разред ОШ	*Урбана* Рурална	19 19	47,74 46,68	5,77 8,39	1,06	0,450	0,655
Трећи разред ОШ	Урбана *Рурална*	24 15	53,67 57,80	12,61 11,22	-4,13	-1,067	0,294
Четврти разред ОШ	***Урбана*** Рурална	15 20	65,27 54,25	8,43 7,93	11,02	3,923	**0,00**0**
У К У П Н О	*Урбана* Рурална	79 72	52,78 51,25	12,79 10,21	1,53	0,818	0,414

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

Увидом у Табелу 10. може се констатовати да ученици сва четири разреда основне школе из *урбане средине* имају номинално већу *гипкост* (искретом палице). Утврђивање значајности разлике аритметичких средина,с обзиром на место становања, показало је да у гипкости деце млађег школског доба, постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0,01), у корист ученика првог и трећег разреда основне школе из урбане средине.

Табела 10. Тестирање значајности разлике у гипкости (искрет палицом# – у ст) с обзиром на место становања ученика у прва четири разреда основне школе

Разред	Средина	Н	АС	СД	Разл. АС	т - вред.	*Знач.*
Први разред ОШ	***Урбана*** Рурална	21 18	32,62 41,78	8,51 11,43	-9,16	-2,799	**0,00**9**
Други разред ОШ	*Урбана* Рурална	19 19	39,89 40,79	6,01 4,79	-0,90	-0,508	0,615
Трећи разред ОШ	***Урбана*** Рурална	24 15	34,50 49,27	5,67 13,42	-14,77	-4,042	**0,00**1**
Четврти разред ОШ	*Урбана* Рурална	15 20	40,00 41,80	7,10 12,29	-1,80	-0,545	0,590
У К У П Н О	***Урбана*** Рурална	79 72	36,34 43,08	7,47 11,11	-6,74	-4,333	**0,00**0**

* *корелација значајна на нивоу 0.05*

** *корелација значајна на нивоу 0.01*

#*варијабла са супротном метричком оријентацијом*

Утврђивање значајности разлика (т-тестом - Табела 11) флексибилности ученика **с обзиром на доб** показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу п<0.01) само у флексибилности типа претклона седећи разножно између ученика различитих разреда у скоро целом млађем школском добу. Упркос нумеричкој разлици у другим типовима флексибилности, у корист ученика старијег доба, не постоје статистички значајне разлике (п>0.05). Нешто бољу флексибилност имају ученици другог разреда у односу на ученике првог разреда основне школе у прве две варијабле и ученици трећег разреда у односу на ученике другог разреда у трећој варијабли.

Табела 11. Разлика флексибилности ученика нижих разреда основне школе

Варијабла	Разлике међу разред.	Разлика сред. вред.	Ф-однос	Степен слободе	Знач.	Т-вред.	Ниво знач.
Претклон на клупи (cm)	2-1	-0.070	8.416	75	.005	-0.047	0.962
„	3-1	0.872	0.276	76	.601	0.524	0.602
„	4-1	2.495	1.742	72	.191	1.530	0.130
„	3-2	0.942	4.876	75	.030	0.644	0.520
„	4-2	2.565	1.970	71	.165	1.809	0.075
„	4-3	1.623	0.566	72	.454	1.002	0.317
Претклон седећи разножно	2-1	-0.148	6.635	75	.012	-0.065	0.948
„	3-1	7.897	0.000	76	.985	2.859	**0.00**5
„	4-1	11.612	1.083	72	.302	4.526	**0.00**0
„	3-2	8.046	6.840	75	.011	3.563	**0.00**1
„	4-2	11.761	2.930	71	.091	5.843	**0.00**0
„	4-3	3.715	1.084	72	.301	1.460	0.149
Искрет палицом (cm)	2-1	3.496	9.241	75	.003	1.782	0.078
„	3-1	3.333	0.183	76	.670	1.299	0.198
„	4-1	4.182	0.004	72	.952	1.962	0.093
„	3-2	-0.163	11.380	75	.001	-0.078	0.938
„	4-2	0.686	10.661	71	.002	0.353	0.726
„	4-3	0.849	0.244	72	.623	0.331	0.742

Табела 12. Повезаност флексибилностиученика нижих разреда основне школе с обзиром на доб

Р =0,47		**Р²**=0,22	**Ф**-однос = 13,638		Знач. Ф =0,**000****	
Бр.	**Индикатори**		**Бета**	Б	**т-вред.**	Знач. **т**
1.	Претклон на клупи (cm)		-0,16	-0,35	-1,549	0,124
2.	Претклон седећи разножно (cm)		**0,53**	0,69	5,407	**0,00**0**
3.	Искрет палицом (cm)		**0,22**	0,59	2,917	**0,00**4**

*Напомена: ** - ниво значајности од 0,01*

** - ниво значајности од 0,05*

Инспекција резултата регресионе анализе (***Табела 12***), указује да је целокупна регресија статистички значајна на нивоу од 0,01. То је показала униваријатна анализа варијансе (скраћено АНОВА) као метода обраде података једне варијабле (позната и као Ф-тест) у истраживањима где је потребно упоредити неколико аритметичких средина, чији се смисао састоји у доказивању основне чињенице да је варијабилитет међу групама већи од варијабилитета унутар група, што омогућава истовремено тестирање значајности разлике аритметичких средина већег броја дистрибуција. Једини закључак који можемо извући је да одбацујемо основну хипотезу, тј. претпоставку да разлике између флексибилности и доба ученика нижих разреда основне школе нема. Коефицијент детерминације (P^2) и мултипле корелације (P) показују да је варијансу од 3 обележја флексибилностимогуће са 22 одсто узрастом ученика, јер њихова корелација износи 0.47, јер се флексибилност (у две варијабле) статистички значајно повећава са узрастом ученика. Осталих 78 одсто варијансе у објашњењу заједничког варијабилитета може се приписати другим карактеристикама које нису узете у обзир у овом истраживању.

Увид у прву серију регресионих анализа (***Табела13***) указује да између флексибилности и лонгитудионалне карактеристике (телесне висине), према добу ученика, постоје статистички значајне релације (ф-тест и његова значајност) у трећем и четвртом разреду основне школе. Коефицијенти детерминације (p^2) и мултипле корелације (p) показују да је варијансу лонгитудиналности деце могуће, са приближно 10-14 одсто у прва два разреда и 23-58 одсто у друга два разреда ученика нижих разреда основне школе, појаснити системом варијабли флексибилности, а да се осталих 48-90 одсто у објашњењу заједничког варијабилитета може приписати другим антрополошким карактеристикама (моторичким, функционалним, когнитивним, конативним и слично). Корелација критеријума са системом предиктора је приближно 0.37 до 0.76, са тенденцијом повећања са повећањем доба ученика.

Табела 13. Повезаност флексибилности са телесном висином ученика нижих разреда основне школе

разред ОШ	p	p^2	ф-однос	знач.
први	.37	.14	1.855	.155
други	.32	.10	1.257	.304
трећи	.48	***.23***	3.453	***.027****
четврти	.76	**.58**	14.091	**.000****

*Напомена: ** - ниво значајности од 0,01*
** - ниво значајности од 0,05*

Даља инспекција резултата серије регресионих анализа (Табела 14) указује на позитивне и негативне утицаје морфолошких (лонгитудионалних) карак-

теристика на поједине варијабле флексибилности. Позитиван утицај на флексибилност ученика нижих разреда основне школе указује на то да лонгитудинална димензионалност скелета представља биомеханичку основу за ефикасну реализацију неких моторичких задатака, као фактор који олакшава извођење задатка, у овом случају претклона седећег разножно. Негативан утицај на моторичку способност деце млађег школског доба са 10 и 11 година, типа дубоког претколна на клупи, показује раскорак у телесном развоју, морфолошким својствима и моторичким способностима деце у том раздобљу.

Табела 14. Релације телесне висине и флексибилности ученика нижих разреда основне школе

Варијабла	разред ОШ	Бета	т-вредност	знач.
Дубоки претклон на клупи (МДПК)	први	-.42	-1.907	.065
	други	-.26	-1.321	.195
	трећи	***-.55***	-2.337	***.02***5*
	четврти	**-.48**	-3.042	**.00**5**
Претклон седећи разножно (МПСР)	први	**.51**	2.255	**.03**0*
	други	.28	1.431	.162
	трећи	**.71**	3.193	**.00**3**
	четврти	**.92**	6.113	**.00**0**
Искрет палицом (МИСП)	први	.00	0.011	.991
	други	.16	0.951	.348
	трећи	-.09	-0.565	.576
	четврти	***.32***	2.468	***.01***9*

*Напомена: ** - ниво значајности од 0,01*
** - ниво значајности од 0,05*

Увид у следећу серију регресионих анализа (Табела 15) указује да између флексибилности и морфолошке (волуминозне) карактеристике према добу ученика нижих разреда основне школе, постоје статистички значајне релације код ученика првог и четвртог разреда. Коефицијенти детерминације и мултипле корелације показују да је варијансу волуминозности деце могуће са приближно 11-33 одсто објаснити системом варијабли флексибилности, а да се осталих 67-89 одсто у објашњењу заједничког варијабилитета може приписати другим антрополошким карактеристикама. Корелација критеријума са системом предиктора је приближно 0.34 до 0.57, са тенденцијом повећања са повећањем доба ученика.

Табела 15.Повезаност флексибилности са телесном тежином ученика нижих разреда основне школе

разред ОШ	р	$р^2$	ф-однос	знач.
први	.46	***.21***	3.105	**.03**9*
други	.34	.11	1.462	.242
трећи	.40	.16	2.221	.103
четврти	.57	**.33**	4.991	**.00**6**

*Напомена: ** - ниво значајности од 0,01*
** - ниво значајности од 0,05*

Разматрање резултата серије регресионих анализа (Табела 16) указује, такође, на позитивне и негативне утицаје морфолошке (волуминозне) карактеристике на поједине варијабле флексибилности.

Табела 16. Релације телесне тежине и флексибилности ученика нижих разреда основне школе

Варијабла	разред ОШ	Бета	т-вредност	знач.
Дубоки претклон на клупи (МДПК)	први	**-.61**	-2.918	**.00**6**
	други	-.27	-1.357	.184
	трећи	-.29	-1.184	.245
	четврти	-.35	-1.748	.090
Претклон седећи разножно (МПСР)	први	***.50***	2.255	***.02***7*
	други	.29	1.485	.147
	трећи	***.52***	2.211	***.03***4*
	четврти	**.69**	3.644	**.00**1**
Искрет палицом (МИСП)	први	-.10	-0.634	.530
	други	.18	1.218	.270
	трећи	.21	1.207	.236
	четврти	.24	1.461	.154

*Напомена: ** - ниво значајности од 0,01*
** - ниво значајности од 0,05*

Све наведене тенденције и законитости указују на постојање снажног утицаја морфолошких карактеристика на реализацију већине моторичких задатака уопште, а тиме и у Физичком васпитању ученика нижих разреда основне школе. На основу добијених резултата може се закључити да су морфолошке карактеристике врло значајне за реализацију моторичких структура, и за децу млађег школског доба, у којима оне представљају реалну биомеханичку осно-

ву, како као фактори који олакшавају, тако и фактори који отежавају извођење моторичких задатака.

Резултати истраживања указују да морфолошке особине ученика нижих разреда основне школе имају и посебан утицај на успешност у настави физичког васпитања, а тиме захтевају реевалуацију у новом курикулуму Физичког васпитања с обзиром на парцијализацију морфолошких карактеристика. Утврђене релације, унутар истог доба и истог пола, указују и на конституционалне особености деце млађег школског доба, због чега је неопходна диференцирана примена предвиђених моторичких активности, као основних средстава физичког васпитања, што захтева и посебне методе и облике рада у настави физичког васпитања. Сви групни облици рада, посебно штафетни облик извођења појединих кретних активности, до рада на стази или полигону, игроликом, ситуационом и кружном методом рада, омогућују задовољавање индивидуалних потреба ученика нижих разреда основне школе.

Закључак

Основни циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји диференцијација у развоју флексибилности (гипкости)према полу, доби и средини ученика узраста од 8 до 11 година.

Узорак испитаника чинили су ученици две основне школе у Суботичкој општини узраста од 8 до 11 година. Једна школа је урбаног типа, а друга руралног типа. Реч је о намерном узорку од 151 испитаника, и то 79 дечака и 72 девојчице. Истраживање је обухватало 5 варијабли: 2 антропометријске мере и 3 теста за процену гипкости.

На основу добијених резултата, евидентан је утицај морфолошких карактеристика на реализацију већине моторичких задатака уопште, а тиме и у Физичком васпитању ученика нижих разреда основне школе. Може се закључити да су морфолошке карактеристике врло значајне за реализацију моторичких структура, и за децу млађег школског доба, у којима оне представљају реалну биомеханичку основу, како као фактори који олакшавају, тако и фактори који отежавају извођење моторичких задатака.

Морфолошке особине ученика нижих разреда основне школе имају и посебан утицај на успешност у настави физичког васпитања, а тиме захтевају реевалуацију у новом курикулуму Физичког васпитања с обзиром на парцијализацију морфолошких карактеристика.Утврђене релације указују, унутар истог доба и истог пола, и на конституционалне особености деце млађег школског доба, због чега је неопходна диференцирана примена предвиђених моторичких активности, као основних средстава физичког васпитања, што захтева и посебне методе и облике рада у настави физичког васпитања.

Да би се постигао нормалан раст и развој дечјег организма, потребно је задовољити низ услова у погледу физичких активности: уважавање узрасних карактеристика деце, одговарајућа мотивација за активност, вођење рачуна о садржајима часова физичког васпитања, добри услови за усвајање покрета, правилна исхрана, погодна микроклима, задовољење потребе за одмором и сном и друго.

Посебна пажња требало би да се посвети усаглашавању интензитета физичке активности и дозирања оптерећења са нивоом способности детета и његовим здравственим стањем. Активности ће бити ефикасне само ако се при њиховом избору, дозирању и примени уважавају морфолошке, функционалне, физиолошке и друге узрасне, као и индивидуалне карактеристике сваког детета. Потребно је уважавање и њихових полних карактеристика у смислу жељеног одабира појединих физичких активности.

Флексибилност, као моторичка способност, недовољно је испитано подручје.Код аутора, чији је предмет истраживања била,врло често је долазило до непоклапања резултата у тој области као и опречних мишљења, те је стога ово истраживање корак више до нових сазнања. Коначни закључак, на основу анализе добијених резултата,био би да се јавља диференцијација у развоју флексибилности (гипкости) према полу, доби и средини ученика узраста од 8 до 11 година.

Литература

Баковљев, М. (1998): *Дидактика*, Београд: Научна књига.

Бала, Г. (1981): *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине*, Нови Сад: Факултет физичке културе.

Бала, Г. (1991): *Развој моторичког понашања деце*, Нови Сад: Кинезис.

Бала, Г. (2006): *Физичка активност девојчица и дечака*, Нови Сад: Факултет физичке културе.

Бала, Г., Стојановић, М. и Стојановић, В. М. (2007): *Мерење и дефинисање моторичких способности деце,* Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања.

Бала, Г. (1997): *Квантитативне разлике основних антропометријских карактеристика и моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту,* Нови Сад: Факултет физичке културе.

Божић, П. (2009): *Презентација „Процена моторичких способности, значај и практична примена“*, Републички завод за спорт.

Берар, М. (2005): *Кинезилогија младих*, Сомбор: Учитељски факултет.

Група аутора (2000): *Корак по корак2*, Београд: Креативни центар.

Ђурковић, З. (1995): *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста,* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Ђурић-Темуновић, Б., (2011): *„Структура моторичких способности деце узраста од шест година“* (магистарски рад), Сомбор: Педагошки факултет.

Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ђ. и Вискић-Шталец, Н. (1975): *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.

Метикош, Д., Гредељ, М. и Момитовић, К. (1979): *Структура моторичких способности*, Кинезиологија, 9 (1-2), 25-50.

Метикош, Д., Прот; Ф., Хорват, В., Кулеш, Б. и Хофман, Е. (1982): *Базичне моторичке способности испитаника натпросјечног статуса*, Кинезиологија, 14 (ИБ 5), 21-62.

Метикош, Д., Прот, Ф., Пинтар, Ж. И Ореб, Г. (1989): *Мјерење базичних моторичких димензија спорташа*, Загреб: Факултет за физичку културу Свеучилишта у Загребу.

Родић, Н. (1997а): *Проблеми утврђивања моторичких способности*, Сомбор: Норма3 (1-2), 155-170.

Родић, Н. (1997б): *Латентна структура моторичких способности популације на крају школског доба*, Сомбор: Норма3 (3), 205-221.

Родић, Н. (1997ц): *Латентна структура моторичких способности популације на крају старијег школског доба*, Сомбор: Норма 3: 3, 205-221;

Родић, Н. (1999): *Методика спортских активности*, Сомбор: Учитељски факултет.

Родић, Н. (2000): *Теорија и методика физичког васпитања*, Сомбор: Учитељски факултет.

Родић, Н. (2001):*Методички проблеми физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе*, *Уводно предавање на скупу „Јануарски дани просветних радника“*, Зрењанин и Сомбор: Норма: 7;1-2:119-136.

Родић, Н. (2002): Досадашње реформе наставе физичког васпитања у основним школама републике Србије, Норма (2002), вол. 2, бр.1-2, стр. 79-88.

Родић, Н. (2003): *Развој планова и програма основне наставе физичког васпитања*, Настава и васпитање 4, 302-313.

Родић, Н. (2011): *Теорија физичког васпитања*, Сомбор: Педагошки факултет.

Родић, Н. (2011): *Презентације предавања за предмете „Дидактика физичког васпитања“; „Теорија физичког васпитања“ и „Методика наставе физичког васпитања*“, Сомбор: Педагошки факултет.

Примљено: 04.09.2013.
Одобрено за штампу: 13.09.2013.

Summary: On a sample of 151 students aged 8 to 11 from Subotica and Stari Zednik a research on the development of flexibility as a motor skill was conducted in order to confirm whether there was a differentiation according to the students' gender, age and social environment.The sample consisted of the 1st, 2nd, 3rd and 4th - grade students of "Sveti Sava" Elementary School in Subotica

(urban environment) and “Pionir” Elementary School in Stari Zednik (rural environment). To test a hypothesis and auxiliary hypotheses the technique of statistical analysis and arrangement of data were applied. The results of measurement were subjected to the following statistical operations: data summing up, determination of significance (by t-test and univariate analysis of variance) and determination of relations (by regression analysis). The results of this research showed the existance of a differentiation of flexibility as a motor skillaccording to gender, age and social environment, which confirms the initial hypothesis of the conducted research.
Keywords: motor skills, flexibility, development, elementary school age.

ГОРДАНА РАЦКОВ[1]
ОШ „Свети Сава“
Кикинда

НАУЧНА КРИТИКА
SCIENCE CRITIC
UDK: 371.315.7:159.947.5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.333–342

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА ЗАСНОВАНА НА ТЕОРИЈСКОЈ КОНЦЕПЦИЈИ БРУНЕРА

Резиме: Интелектуални процеси условљавају системску и све компликованију активност ученика, што не омогућује традиционална настава која најчешће подстиче механичко памћење и репродукцију великог броја чињеница, а не подстиче довољно интелектуалне процесе који условљавају системску и свеобухватнију активност ученика. Потребно је примењивати различите моделе и начине рада у настави како би се наведене слабости превазишле.
У раду се разматра Брунерова теоријска концепција учења откривањем, учења као активног процеса у ком ученици самостално развијају нове идеје и концепте. Примена овог принципа у школи захтева прилагођавање наставе и школског учења индивидуалним разликама ученика. Брунер верује даће се обезбедити највећа трансферна вредност наставе ако се упрви план истакне процес сазнавања, ако се ученицима не дају готова знања, већ се уче да их сами проналазе, откривају. Ученик тако савладава општу методологију учења, унутрашња мотивација за стицање знања је већа, а повећава се и његова радозналост и осетљивост за решавање интелектуалних проблема. Дакле, битнији су процеси сазнавања од продуката и настава треба да буде усмерена на развијање свих механизама који доводе до успешнијег сазнавања.
Кључне речи: Образовање, проблемска настава, развој, мотивација.

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 се од данашње школе очекују савремене методе учења и поучавања, утемељене на идентитету научности и стручности, 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. Циљ наставе није само усвајање информација већ и под-

1 gocarackov10@gmail.com

стицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења и когнитивних способности.

Један од начина да се испоштује захтев савремене школе, према којем је неопходан активан мисаони рад ученика за успешно усвајање наставног градива, јесте извођење проблемске наставе (Шпановић 2000: 15). Проблемска настава је, као предмет истраживања психолошких и педагошких наука, релативно добро позната област, али као пракса и облик организације наставног процеса – много мање. Најранија учења везују се за имена грчких филозофа Сократа, Платона и Аристотела (Гајић 2004). И данас постоји схватање да је учење путем решавања проблема важан сегмент образовног процеса чији је смисао оспособљавање ученика за даље самообразовање, живот и решавање проблема (Будић 2005).

Сваки проблем подразумева извесне тешкоће које се морају савладати и умне напоре које треба уложити да би се дошло до решења. При решавању проблема долазе до изражаја знање, умење, интелигенција и искуство. За решавање проблема можемо рећи да је то процес тражења и налажења решења настале противречности између датог и задатог, познатог и непознатог, експлицитног и имплицитног – у процесу мишљења (Ничковић 1969).

Амерички психолог Роберт Гање [Robert Gagne] (1965), на основу анализа процеса везаних за решавање проблема, сматра да су „проблеми врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијег условљавања преко учења појмова и начела до самог решавања проблема“ (Ђорђевић, 1981: 184). Решавање проблема је стваралачка активност којом се, у сусрету са посебним захтевима, тражи откривање нових решења, јер „ум није сложена мрежа (општих) способности, већ сет специфичних способности. Учити, значи усвајати, овладавати многим специјализованим способностима мишљења“ (Виготски 1977: 83).

Да би слика о решавању проблема у настави била потпунија, потребно је указати и на његове дидактичке квалитете: повећање образовног учинка (општи ниво знања, усвајање чињеничних информација, схватање природе изучаваних појава и законитости, побољшање трајности стечених знања, омогућавање веће примењивости значаја и развијање битних квалитета процеса мишљења (стваралачко, односно флексибилно мишљење, осетљивост за проблеме, критичка црта мишљења и друго) и остварење ужих васпитних ефеката (упорност, самосталност, истрајност) (Ничковић 1969).

Проблемска настава није само наставна метода, већ целовити приступ учењу и настави укојем је, уместо на поучавању, већи акценат на самом процесу учења, јерсе ти системи знања се не могу просто усвојити памћењем, већ траже праве интелектуалне активности (Виготски 1977). У проблемскојнастави ученик је субјект, а његова активност се посматра са становиштаактивног учења. На тај начин се остварује директна комуникација између наставника и ученика у којој наставник поставља проблем ученику, помаже ученику у постављању хипотеза, у долажењу до решења проблема и провери решења проблема, а ученик самостално проучава наставне садржаје у трагању за решењем проблема. Овакви

односи између наставника и ученика захтевају креативну и стваралачку наставу, као и бригу о индивидуалности сваког ученика (Шпановић 2000, Терхарт 2001).

Полазећи од тога да током наставног процеса ученици не могу усвојити сва знања која су им потребна за живот, захтеви дидактике усмерени су све више на сам процес стицања знања. Да би се остварила квалитетна настава која би омогућила развој научног мишљења и усвојеност научно теоријских знања код ученика, неопходно је да садржај наставе као и процес њиховог усвајања одговарају карактеристикама научног знања и мишљења (Будић, Гајић 2006: 115). Због тога је неопходно да сви делови образовног процеса буду организовани тако да се базирају на неопходности усвајања система појмова. То се односи на концепцију курикулума, организацију и презентовање садржаја, као и сам начин реализације наставе.

У намери да откријемо нове поставке и нађемо другачија практична решења побољшања наставе од оних који се заснивају на традиционалној концепцији, водили смо се изреком: „посејеш поступак – пожњећеш навику, посејеш навику – пожњећеш карактер, посејеш карактер – пожњећеш судбину“ (Ланда 1975: 6).

Проблемска настава заснована на теоријској концепцији Брунера

Амерички психолог, Џером Брунер [Jerom Bruner], професор чувеног Харвардског и Оксфордског универзитета спада у оне теоретичаре који је одговорио на многа питања која је постављала наставна пракса. Његов приступ настави представља једну од перспектива и визија конструктивистичке психологије. Брунер је теоретичар који је често цитиран, а сазнања до којих је дошао полазна су основа многих педагошких истраживања, актуелних и данас.

Однос наставе и развоја ученика представља један од централних и суштинских проблема образовања. Брунер истиче да подучавање треба да буде засновано на искуствима, контекстима и могућностима у којима ученици желе да уче, на основу претходно стеченог знања, чиме се попуњавају празнине у ономе што је претходно стечено.

Критикујући савремену наставу, Брунер наводи да је лоша јер је вербалистичка и формалистичка. Наставници траже од ученика да памте симболе, а не оно што ти симболи означавају. Вербализам гуши мисао, а то значи да школа не задовољава ни друштвене ни појединачне потребе, јер не припрема грађане који ће бити активни у окружењу. Сматра да настава може остварити своју велику улогу у интелектуалном развоју ученика само ако се примењују различити начини стицања знања: решавање проблема и откриће (Вилотијевић, 1996). Противи се предавачкој настави у којој ученик добија знања у готовом облику. Према његовом мишљењу, ученик треба да буде активан учесник у наставном процесу који самостално открива везе и односе између понуђених информација, појмова.

Тако се постиже виши степен трансфера и боља ретенција, способност решавања проблема.

У Брунеровој теоријској концепцији настава подстиче когнитивни развој и развој способности ученика да конструишу нова знања, да их интегришу са већ постојећим и да их користе. Циљеви образовања требало би да буду усмерени ка развијању способности за истраживање нових информација и знања, а мање на пружање готових чињеничних информација (Шпановић 2008: 74). Ученик се ставља у ситуацију у којој би требало сам да открије законитости, врсте веза међу појавама и саме појаве. Дакле, ученици у самосталним активностима откривају основна правила и принципе, а наставник треба да креира проблемску ситуацију која подстиче ученике да питају, истражују, експериментишу (Брунер 1976).

Главна тема у теоријском оквиру Брунера је да је учење *активан процес* у коме се уче изградња нових идеја или концепата на основу њиховог тренутног знања. Ученик бира и трансформише информације, гради хипотезе и доноси одлуке, ослањајући се на когнитивне структуре. Когнитивне структуре (тј. шеме, ментални модели) даје смисао и организација искуства и омогућава појединцу да даље трансформише информације. „Учимо садржаје предмета, не да бисмо од деце створили мале живе библиотеке, већ да бисмо оспособили ученика да математички мисли, да разматра питања како то раде историчари, да учествује у процесу стицања знања. Знање је процес, није производ“ (Брунер1966).

Теорија Брунера је посебно истакла значај система знања, дакле, *интегрисаних повезаних знања*, за индивидуални развој. Кроз усвајање систематизованих академских знања у организованом школском учењу усвајају се знања различите природе, а резултат тога је развијање нових форми учења. Као основу своје теорије он поставља идеју да појединац сам открива и конструише знање, усваја, бира, организује и тумачи информације из околине.

Теорија подучавања треба да се бави предиспозицијама за учење, начинима структурирања корпуса знања који доводе до тога да га ученик лако усваја, ефикасним следом презентације материјала и питањем мотивације за учење. Добре методе за структурирање информација треба да дају нове, једноставне идеје за структурирање које побољшавају и манипулацију презентованим информацијама. Зато Брунер указује на три принципа важна за подучавање: организацију наставе, мотивацију ученика и самосталан рад ученика.

Први принципподноси се на *организацију наставе*. Разумети структуру неког предмета значи бити у стањуда уз једну чињеницу вежемо низ других, које с правом стоје у смисленој вези, да поседујемо знања и разумевања основних начела, законитости и идеја дате области. Коначни циљ подучавања је разумевање структуре садржаја неког предмета. Када се то оствари, опажа се међусобна повезаност детаља и њихова улога у стварању надређене целине. Тако се научени наставни садржаји опиру процесу заборављања и лако се примењује – онај који је једном усвојио опште појмове неке научне области и њене основне принципе, може и да заборави одређене појединости, али ће их с лакоћом обновити ако се

још сећа опште структуре. С овим принципом је повезан и начин испитивања. Код лошег испитивања нагласак се ставља на неважне појединости, а не на разумевање ширих и суштинских принципа.

Брунер тврди да се било који проблем или подручје знања може приказати тако да га готово свако у извесној мери разуме – сваки предмет се, у одговарајућем облику, може предавати детету било ког узраста. Он истиче да је оптимална она настава која узима у обзир достигнут ниво интелектуалног развоја. Притом се вешт наставник не ослања само наопшта психолошка знања о дечјем развоју, већ се труди да самостално истражује и открива шта је доступно деци одређеног узраста.

Други принцип се тиче *мотивације ученика*. Брунер, као и многи савремени психолози, тврди да деца по правилу имају јаку унутрашњу потребу за учењем. Најбољи подстицај за учење је интересовање за садржаје које треба научити, а неспољашњи подстицаји, као што су оцене или такмичење са другим ученицима.

Мада Брунер истиче улогу унутрашње мотивације, он није спреман да сасвим порекне улогу коју спољашња поткрепљења могу имати у подстицању и одржавању залагања ученика. Наставник се, на пример, не може сасвим одрећи мотивационог деловања такмичарског духа који се развија у одељењу, али мора бити свестан да „махнита делатност изазвана програмима у којима је наглашено такмичење оставља мало времена за размишљање, процену и уопштавање" (Брунер 1976). Умешан и успешан наставник ће искористити могућности које му пружа изазивање интересовања да би ученика привукао да се бави неким проблемом. Све ово потврђује да су ученици у школи подстакнути на учење мешавином међусобно веома различитих мотива.

За образовање и интелектуални развој детета важније је знати шта ученик може да реши уз малу помоћ и подршку наставника, него проверавати шта успева без ичије помоћи. То је разлог што он придаје велико значење квалитетној комуникацији међу учесницима образовног процеса, сматрајући га једним од основних чинилаца и покретача менталног развоја. Учење треба заснивати на искуствима и контекстима у којима ученици желе и у могућности су да уче, структурирати тако да је стицање нових знања у досегу претходно постигнутих могућности ученика и обликовати на начин да се премошћују процепи између стеченог и доступног знања и попуњавају празнине у већ стеченом знању. Важан елеменат који издваја наставу из оквира стицања основних појмова и законитости је развијање осећања узбуђења код ученика, пред учињеним открићем до тада непознатих односа и сличности, "што има за последицу јачање поверења у сопствене способности" (Брунер,1976).

Брунер (Брунер 1966) указује да је учење успешније када се са спољашње мотивације, у виду добрих оцена или похвала, пређе на унутрашњу мотивацију, на задовољство које ученици осећају приликом решавања проблема и усавршавања својих техника учења. Проблемска настава је дидактичка стратегија којом се ангажују најсложеније мисаоне активности ученика (Мишчевић 2006: 371).

У теорији наставе Брунера, *наставник* има врло одговорну улогу да добро процени сваког свог ученика и да утврди које су му психичке функције развијене, а које су у развоју и које су то функције којима предстоји непосредни развој. Наставници би требали добро да познају развојне специфичности ученика, али исто тако и њихове особине, посебно интелектуалне способности и изворе мотивације који одређују њихово ангажовање и истрајност у учењу.

Радозналост, потреба за постизањем компетентности и потреба за сарадњом са другим особама су урођене потребе на које се настава мора ослонити, али које је нужно оплеменити и дисциплиновати у току дететовог развоја. Један од важних задатака састоји се у томе да се каналише радозналост малог детета, која брзо прелази с једне области на другу, тако да оно постане способно да се дуже времена задржи на некој активности. Код рада са школском децом, наставник треба да се труди да ученике суочи са питањима и задацима који нису сувише лаки, али ни толико тешки да дете одустане од бављења неким проблемом. Брунер разматра спремност детета за учење, указујући да "настава може постати значајан чинилац у развоју и формирању психичких процеса пошто се он не заснива на достигнутом нивоу интелектуалног развоја већ омогућава и његово развијање и усавршавање – кретање унапред" (Брунер 1962). У овоме је Брунерово схватање сагласно са закључцима Лава Виготског о зони напредног развоја.

У оваквом учењу улога наставника је да постави проблем и ситуацију за учење у контекст прилагођен способностима ученика, те да да информацију преведе у облик који одговара предзнању ученика. Овај процес наставничке помоћи се често пореди са постављањем скела око грађевине, које су привремена помоћ у изградњи и које се уклањају кад више нису потребне, спољна конструкција која помаже ученику да овлада знањима која су му без ове помоћи претешка за разумевање.

Наставник треба да се труди да придобије ученика за извршавање задатака. То ће постићи тако што ће у случају када ученик наиђе на неку тешкоћу, управљати дететовим радом и одржавати смер његове активности. Он се концентрише на ниво који ученик може да постигне уз одређену помоћ и да допуњује, довршава и осмишљава оне активности детета које оно није у стању да самостално изведе. Ако наставник покреће оне врсте активности којима је ученик већ потпуно овладао или оне које су далеко изнад онога што дете, чак и уз помоћ, може да изведе, настава не служи развоју и може да изазове досаду и отпор код ученика.

Ученику треба предочити податке и чињенице, а везе и односе између њих он сам треба да открива. У Брунеровој концепцији проблемске наставе улога наставника је у вођењу и усмеравању ученика, за разлику од предавачке наставе у којој ученици добијају знање у финалном облику. Наставникова помоћ треба да буде толика да ученицима обезбеди инструменте за откривање односа.

Наставник прво уводи ученике у неко ново подручје и помаже им да открију како ће најлакше и најделотворније стицати ново знање, те их с временом

осамосталити тако да науче како сами могу да уче. Приликом учења требало би што више користити *самосталан рад ученика* на проблемима који су повезани с предвиђеним садржајима, тј. они треба да решавају сложеније и с реалним светом повезане задатке.

Сврха учења није само да се науче чињенице, већ да се класификују у одређене логичке целине. То значи да ученик треба да разуме структуру градива одређеног предмета или групе сродних предмета. Потребно је да се научени подаци и информације логично повежу, да се схвати хијерархија грађе. Ако настава то онемогућава ученику, онда наставник није остварио свој циљ. Зато Брунер тражи да наставни садржаји буду приређени тако да одговарају могућностима ученичког сазнавања. Он каже: „Било која идеја или проблем или количина знања може се презентовани у форми довољно јединственој да је сваки појединачни ученик може разумети у препознатљивом облику“.

Џером Брунер наглашава да је учење усвајање нових информација, трансформација знања и провера адекватности знања. Учење је, даље, повезивање сродних ствари. За решавање проблема он истиче важност стратегије. Стратегија подразумева да сваки појединац треба да одмери: коликим и каквим информацијама располаже, колики мисаони напор треба да уложи да постигне одређени циљ, у какав ризик улази (има ли довољно информација, колико их дуго треба сакупљати и слично) (Вилотијевић 1996).

У свом делу „Процес образовања“ (1976), Брунер разматра како процес коришћења хеуристичких метода утиче на развој мишљења код деце, при чему истиче да је развој интелектуалних вештина важнији циљ наставе него стицање вербализованих знања. Оцењује да је развоја интуитивног мишљења код ученика веома битно, јер се њиме долази до вредних претпоставки које се затим проверавају процедуром доказивања. Међутим, Брунер уочава да развоју интуитивног мишљења у школи не погодује начин оцењивања, где се тражи „тачан“ одговор, фаворизује конвергентно мишљење, као и да већина наставника поседује просечна знања и није спремна да се одупре утицају уџбеника. У овом случају, највише трпе даровити ученици, јер наставници не могу да их следе, награђују и исправљају, што је предуслов за њихов оптималан развој. Брунер је уверен да ће се трансферна вредност наставе највише повећати ако се у први план истакне процес сазнавања, ако ученицимане дајемо готова знања, већ их учимо да их сами проналазе. Зато се и опредељује за развијање учења путем открића, јер су тако остварени предуслови за развој интелектуалних способности ученика, развој креативности и истраживачких техника, за појачавање унутрашње мотивације, побољшање задржавања, развијање радозналости и способности да се откривају нова значења појмова, као и за појаву ширег трансфера, развијање способности решавања проблема.

Теорија Брунера је посебно истакла значај система знања, интегрисаних повезаних знања за индивидуални развој. Кроз усвајање систематизованих академских знања у организованом школском учењу усвајају се знања различите

природе, а резултат тога је развијање нових форми учења. Знање се не може директно пренети, не може се дати говорењем и примити у неком готовом виду. Ученик га изграђује властитом самосталном менталном активношћу. Учење мора да буде базирано на искуствима ученика и у контексту који омогућава ученику да мотивисано и способно учи.

Брунер не прихвата Пијажеову теорију, према којој је когнитивни развој условљен искључиво узрастом, него сматра да средина може убрзати, успорити или чак зауставити когнитивни развој. У свом развоју човек пролази кроз три начина презентације: акциони, иконички и симболички. Брунер мисли да многе важне области у школи уче са закашњењем, само зато што се сматрају претешким за тренутно когнитивно стање развоја ученика.

Овај Пијажеов концепт Брунер је проширио сугеришући да на когнитивни процес утичу три начина преко којих представљамо свет који нас окружује: проактивни начин који укључује представљање нечега акцијом или демонстрирањем, иконографски начин преко визуелних и менталних слика и симболички начин, односно, преко језика и говора.

Однос наставе и развоја ученика представља један од централних и суштинских проблема образовања. Брунер истиче да подучавање треба да буде засновано на искуствима, контекстима и могућностима у којима ученици желе да уче, на основу претходно стеченог знања, чиме се попуњавају празнине у ономе што је претходно стечено.

Закључак

Стално иновирање наставе има за функцију да допринесе што ефикаснијем и бољем остваривању задатака васпитања и образовања. Развијање мишљења и самосталности код ученика основне су методичке вредности проблемске наставе. Да би се развијала способност за решавање проблемских задатака, требало би код ученика пробудити одређено интересовање, обезбедити потребно време, развити одговарајуће мисаоне операције, карактеристичне за одређене фазе решавања задатака. Откривање проблема и његово формулисање чини почетну вештину, а њеном развоју погодује отвореност личности.

У складу са захтевима савремене методике, свесна активност ученика у настави чини основу успешног учења. У ту сврху неопходна је примена проблемског приступа који се заснива на откривању и примени теоријских модела у практичним проблемима. Применом проблемске наставе ствара се једна нова атмосфера, у којој нема места за досаду, пасивност, присиљавање или страх од неуспеха. Она би могла битно да утиче на отклањање слабости које стално репродукује класична настава, а које се исказује у неговању механичког памћења уместо мишљења, у репродукцији уместо продукцији, као и у копирању и опонашању уместо у неговању стваралаштва.

Брунер посебну пажњу придаје питању шта је то вредно знати. Он сматра да није толико битан екстензиван обим знања, колико поучна снага ума и свесна способност понашања, оно што ће детету остати стална својина и у ситуацији када се време и околности промене.

Сагледавајући у целини схватања и погледе Брунера на васпитање, образовање и развој, пољски педагог Богдан Суходолски истиче како за Брунера образовање није само припрема за живот, већ превазилази границу тог задатка и постаје један од елемената психолошког развоја посредством кога човек постаје племенитији, хуманији, човечнији.

Литература:

Bruner, Jerom. *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press,1960.

Брунер, J. *Beyond the information given*, London: George Allen - Unwin (studies in the psihology of knowing), 1974.

Брунер, Џером. Процес ученија. Москва: 1962.

Брунер, Џером. „Процес образовања“. Педагогија, бр. 2–3 (1976): 275–321.

Будић, Споменка. *Међусобни однос знања стечених на различитим ступњевима наставе*. Београд: Филозофски факултет, 2005.

Будић, Споменка и Гајић, Оливера. „Улога наставника у развијању критичког размишљања код студената“. *Европске димензије промена образовног система у Србији.* бр. 2, Нови Сад: Филозофски факултет, 2006, 115–124.

Виготски, Лав. *Мишљење и говор*. Београд: Нолит, 1977.

Вилотијевић, Младен. *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет, 1996.

Гајић, Оливера. *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет, 2004.

Дјуи, Џон. „Моје педагошко „вјерују“, Београд: Педагогија бр. 1, (1983): 167–176.

Ђорђевић, Јован. *Савремена настава – организација и облици*, Београд: Научна књига, 1981.

Ђорђевић, Јован. „Теорије и схватања о настави и васпитању“. *Педагошка стварност.* бр. 9–10 (2004): 734–758.

Ланда, Л. Н. *Кибернетика и педагогија*, (I и II део), Београд: БИГЗ, 1975.

Мишчевић, Г. „Квантитативна промена метакогнитивних активности ученика под утицајем проблемске наставе“. *Зборник Института за педагошка истраживања.* бр. 2 (2006): 371–384.

Ничковић, Радивој. *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника, 1969.

Терхарт, Е. *Методе поучавања и учења*, Загреб: Едука, 2001.

Шпановић, Светлана. „Теоријске претпоставке за дидактичко обликовање уџбеника“. Наша школа бр. 3–4 (2008): 63–87.

Шпановић, Светлана. „Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе“. *Норма* бр. 1–2 (2000): 9–30.

Примљено: 04.09.2013.
Одобрено за штампу: 10.10.2013.

Summary: Intellectual processes cause students to become active in a systematic and more complex way i.e. in a way which traditional teaching does not enable. Instead, traditional teaching promotes mechanical memorizing and reproduction of a large number of facts, without encouraging intellectual processes that cause systematic and comprehensive student activities. It is necessary to apply different models and ways of teaching in order to overcome these weaknesses.
This paper discusses the theoretical concept of Bruner's discovery learning, learning as an active process in which students independently develop new ideas and concepts. The application of this principle requires some adjustments in school teaching and school learning having in mind individual differences of students. Bruner believes that the greatest value of transfer instruction will be provided if the students are not given complete knowledge, but when they learn to find and reveal the answers by themselves. In this way, the student also masters the general methodology of learning, while intrinsic motivation for learning is higher and his sensitivity and curiosity to solve intellectual problems increase. Thus, the processes of learning and teaching are more important than the products, and teaching should be directed to the development of all mechanisms that lead to successful learning.
Keywords: education, problem teaching, development, motivation.

МАГДАЛЕНА ИВКОВИЋ

Параћин

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 37.02
371.214
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.343–356

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП НАСТАВИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Сврха овог рада јесте да промовише интердисциплинарну наставу као један од могућих начина организовања активности у оквиру интегрисаног наставног плана и програма. Интердисциплинарни приступ настави је у свету добро теоријски разрађен и постаје све популарнији начин креирања наставних планова и програма. Међутим, у Србији је приметан јаз између теоријског сагледавања проблема рашчлањивања наставних садржаја и практичне примене. Укратко смо приказали оправданост укључивања ученика у интердисциплинарну наставу и начин њеног организовања, како бисмо охрабрили наставнике да прихвате изазов овог вида наставе.
Кључне речи: интердисциплинарна настава, интеграција, наставни план и програм, ученици, наставници.

Увод

Интердисциплинарно учење није нова наставна стратегија. Наставници су концепт интегрисаног наставног плана и програма први пут применили још давне 1890. године (Alberta 2007: 1; Jacobs 2004). Од тада су бројни истраживачи развили различите начине интерпретације интегрисаног наставног плана и програма. Један од тих начина је и интердисциплинарна настава.

Осамдесетих година 20. века међу експертима у свету образовања владала је оштра подељеност – једни су подржавали традиционални приступ заснован на строго подељеним дисциплинама, док су други заступали интердисциплинарни приступ. Како је временом све више њих експериментисало са интердисциплинарном наставом, поменути јаз се постепено смањивао. Заправо, ови покушаји

су показали да интердисциплинарно учење не само да не угрожава традиционални начин учења, већ може и да га интензивира.

Данас је интердисциплинарни приступ широко прихваћен начин организовања наставних активности на свим нивоима образовања. Међутим, и поред бројних предности, овај вид наставе је у нашој земљи још увек недовољно заступљен. Наиме, поједини наставници се и даље опиру укључивању ученика у интердисциплинарне активности, најчешће услед недовољног познавања суштине интердисциплинарног приступа и бојазни да ће он негативно утицати на квалитет и трајност усвајања садржаја њиховог предмета. Овај чланак покушаће, стога, да разбије поменуте предрасуде и приближи наставницима основне захтеве креирања интердисциплинарног окружења.

Зашто подучавати интердисциплинарно?

У свету све бржих и свеприсутних промена напредују појединци који добро познају више дисциплина, способни су да се лако крећу од једне до друге и проналазе везе и тамо где оне нису одмах очигледне. Креативност, флексибилност, критичко резоновање и сарадња данас су високо вредноване и тражене вештине. Нажалост, промене у друштву нису биле праћене и променама у образовном систему. У школама је још увек доминантан традиционални приступ у коме се ученицима дају готова знања и од њих захтева да их меморишу, али им се притом не даје и прилика да ова знања примене на начин на који ће то сутрадан чинити у стварном животу.

Ово је, очито, проблем присутан не само у нашој земљи, већ и у развијеним земљама. Robinson (2011, према Cruickshank 2008: 1) примећује: „У школама, предмети теже да буду херметички одвојени један од другог – природне науке се раде четвртком ујутру, математика у поподневним часовима. И ово је заиста одлика образовања, јер изван наставе људи знају да све ове ствари проистичу једна из друге, утичу једна на другу“.

Истовремено, не треба заборавити да и традиционална настава, заснована на дубоком улажењу у предмет и усвајању метода и језика који користе стручњаци у конкретној области, има бројне предности. Па ипак, чињеница је да у реалном свету готово да не постоји ниједна научна дисциплина или професија која не подразумева интегрисање различитих гледишта. Штавише, реални проблеми су по својој природи сложени и вишедимензионални, а посебне димензије оваквих проблема проучавају различите дисциплине. Зато наставници који желе да оспособе ученике за флексибилно решавање проблема морају да се ослоне на ова различита гледишта и интегришу их у циљу свеобухватног разумевања предмета проучавања.

Поменуте проблеме могуће је успешно превазићи применом интердисциплинарног модела наставе. Klein и Newell (1996: 395, према Szostak 2007: 16)

дефинишу интердисциплинарно учење као „процес давања одговора на питање, решавања проблема или обрађивања теме која је сувише широка и комплексна да би могла да буде адекватно решена учешћем само једне дисциплине или професије … Интердисциплинарна настава се ослања на гледишта појединачних дисциплина и интегрише њихова схватања стварањем свеобухватнијег гледишта“.

У циљу процене релевантности различитих гледишта и проналажења заједничке основе, нужно је познавати теорије, методе и феномене на којима се свако од дисциплинарних гледишта заснива (Repko 2008, према Szostak 2007: 16). „Ученици не могу да искористе све предности интердисциплинарне наставе док не стекну солидну основу из различитих дисциплина које интердисциплинарна настава покушава да премости и споји“, наглашавају Jacobs и Borland (1986, према Coffey 2009: 2).

Међутим, иако је овладавање знањима и вештинама из различитих дисциплина неопходно, оно није и довољно да би се реализовало квалитетно интердисциплинарно учење. Заправо, кључну карактеристику интердисциплинарне наставе представља интеграција гледишта различитих дисциплина, при чему ова интеграција треба да буде намерна и са јасним циљем. Дакле, дисциплине нису само распоређене око теме, нити су везе међу њима направљене случајно. Напротив, ваљана интердисциплинарна настава подразумева успостављање смислених и продуктивних веза између елемената различитих дисциплина (знања и вештина) које се постепено разматрају како би се ученицима омогућило да досегну виши ниво разумевања предмета проучавања[i].

Другим речима, тема из одређеног наставног предмета постаје центар око кога се логички организује градиво других наставних предмета, што доприноси вишестраном сагледавању проблема који се истражује (Спремић-Солаковић 2009: 407). Сагледавањем теме са више аспеката ученицима се омогућава комплексно изграђивање појмова. Осим тога, одабир значајних и смислених веза између предмета омогућава ученицима да искористе претходна знања и искуства, подржава холистички поглед на свет и обезбеђује смислено учење (Alberta Learning 2007: 6). Због тога не изненађује што многи статистички извештаји показују да ученици укључени у интердисциплинарне програме постижу боље резултате како на тестовима знања, тако и на тестовима критичког мишљења, као и то да постоји потреба за интердисциплинарним учењем ради бољег запамћивања градива конкретне дисциплине и примену знања у каснијем животу (Jones 2010: 78). Заправо, позитивни образовни ефекти за ученике су бројни:

- „боље разумевање, ретенција и примена општих концепата,
- боље свеукупно разумевање глобалних међузависности, заједно са развојем вишеструких аспеката, тачака гледишта и вредности,
- повећана способност доношења одлука, критичког и креативног мишљења и синтетизовања знања изван оквира појединачних дисциплина,
- повећана способност идентификације, процене и трансфера значајних информација потребних за решавање нових проблема,

– промовисање кооперативног учења, бољег става према себи као ученику и значајном члану заједнице,
– повећана мотивација“ (Mathison и Freeman 1997, према Cruickshank 2008: 1).

Интердисциплинарно учење је нарочито важно на млађем школском узрасту, јер оно што деца усвоје и искусе у раном узрасту имаће велики утицај на њихово искуство успешног учења у школи, као и на њихов лични развој и касније учешће у друштву. Уосталом, деца свет доживљавају као целовит, а не као састављен од изолованих делова. Ово, свакако, треба узети у обзир како би настава била што прихватљивија за ученике у фази конкретно-логичких операција, те тако омогућила ефикаснији трансфер усвојених знања и вештина на друге дисциплине и праксу (Шевкушић и Шефер 2006: 49; Alberta Education 2007: 1).

Када је реч о наставницима, ангажовање у интердисциплинарној настави може имати позитиван ефекат и на њих као креаторе педагошке ситуације у одељењу. Наиме, интердисциплинарни приступ пружа наставницима прилику да премосте формалне границе између дисциплина и истовремено повежу потребе ученика и садржаје. Осим тога, многи наставници добијају снажан подстицај за рад када старим, познатим садржајима прићу на нов, свеж начин. Интердисциплинарни приступ, такође, подстиче интердисциплинарну размену, и тако нуди истинску могућност за професионални развој наставника. Наставници вреднују тимски дух интердисциплинарне наставе и шансу коју им она пружа да изграде здраве односе са својим колегама (Jacobs 2004).

Укратко, „интердисциплинарна и интегративна настава[ii] представљају прилику да се успоставе смисленији односи са ученицима; развију когнитивне вештине повезане са ‘стварним животом’ (нпр. сарадња, решавање проблема, способност увиђања веза); мотивишу ученици; повећају постигнућа ученика; промовишу позитивни ставови према предмету; створи већа флексибилност наставног плана и програма; смање проблеми планирања и интегришу нове и променљиве информације са повећаном временском ефикасношћу“ (Mathison и Freeman 1997, према Cruickshank 2008: 1).

Интеграција наставног плана и програма

Интердисциплинарни приступ је, у ствари, тематски приступ настави. Стога је интеграција наставног плана и програма неопходан предуслов за организовање интердисциплинарне наставе. Ова интеграција подразумева намерно и смислено повезивање знања, вештина, ставова и вредности из различитих наставних предмета у циљу потпунијег разумевања кључних идеја (Alberta Education 2007: 2). То је много више од груписања сродних исхода учења. Наиме, избор искустава учења треба да се заснива на томе у којој мери та искуства подстичу напредак или проширују разумевање.

Такође, треба правити разлику између традиционалног повезивања предмета, тј. корелације и интердисциплинарне наставе. Корелација подразумева само повремено укључивање садржаја из других области у садржаје једног предмета. Интердисциплинарни приступ, пак, подразумева обједињавање садржаја из различитих наставних области у циљу сагледавања одређеног проблема са различитих аспеката. Основна јединица наставног процеса у оваквом приступу није више час, већ тема (Федорец 1989, према Вилотијевић 2006: 115), као својеврсни путоказ у интеграцији и обради садржаја. Према томе, основни принцип организације садржаја представља синтеза, а коначан резултат треба да буду систематизована знања интердисциплинарног карактера (Вилотијевић 2006: 116).

Општи циљ интегрисања садржаја је да ученици изграде целовиту слику света који их окружује, те да размишљају о појавама у њиховом међуделовању и условљености. Наравно, уз овај општи циљ сваки час треба да има и свој посебан циљ и прецизно конкретизоване задатке. То ће омогућити наставницима да прецизно утврде ниво њихове реализације приликом вредновања (Исто, 117-118).

Основни захтеви за успешну интеграцију наставног плана и програма

Интегрисање наставног плана и програма је дуготрајан процес који подразумева темељно реструктуирање нашег досадашњег схватања знања и навика учења. Због тога, захтев за интердисциплинарним учењем може да изгледа претешко и исцрпљујуће, али, с друге стране, интердисциплинарна настава подстиче и развија бројне академске вештине, тражене у свету све бржих промена. Уосталом, када се наставни план и програм организује холистички, он боље одражава стварни свет и начин на који деца уче ван школе. Тако новија истраживања (Caine & Caine 1997; Kovalik, 1994, према Focus on Effectiveness 2005: 2) показују да теме, а не дисциплине, представљају начин разумевања нових идеја и концепата, јер људски мозак усваја и организује нове појмове трагајући за обрасцима и међусобним везама између њих. С обзиром да, дакле, учимо путем увиђања веза и односа, логично би било да и у школама подучавамо на исти начин. Значајна предност поменутог обједињавања наставних садржаја је и то што се пажња ученика не разбија прелажењем са једног на други предмет. У интегрисаној, односно интердисциплинарној настави, садржаји имају потребну густину, а наставни процес је максимално рационализован (Вилотијевић 2006: 117).

Иако не постоји универзалан начин за интегрисање наставног плана и програма, успешна интеграција захтева уважавање следећих захтева (Alberta Education 2007: 3-4):

– *Интегритет садржаја*. Солидно познавање наставних планова и програма различитих предмета и намерно повезивање њихових циљева и задатака помоћу централне теме, питања или проблема, обезбеђује

интегритет наставних садржаја. Тако се постиже реализација исхода различитих наставних предмета, уз јасно истицање веза између њих. У нижим разредима основне школе обједињавање садржаја је олакшано и тиме што учитељ предаје деци све предмете (изузев страног језика и неких изборних предмета), те добро познаје наставне програме тих предмета.

– *Аутентичност*. Везе успостављене у току интегративног процеса морају бити смислене и значајне, а теме изазовне, како би могло да дође до генерализације и дубљег разумевања основних идеја кроз различите садржаје и контексте. Наравно, интердисциплинарни приступ треба користити само онда када проблем одражава потребу да се превазиђе фрагментираност и оствари раст знања (Jacobs 1989: 10, према Coffey 2009: 2). Уосталом, Вилотијевић наглашава да „интегрисан програм не искључује могућност проучавања одређених појмова и образовних садржаја кроз наставне предмете. Укидање наставних предмета ишло би на штету аналитичког приступа садржајима, а тиме и на штету интегрисане наставе јер успешна интеграција долази после темељне диференцијације“ (Вилотијевић 2006: 44).

Како креирати интердисциплинарно окружење?

По мишљењу Јасмине Шефер (2005: 99), у млађим разредима основне школе могуће је у потпуности реализовати интердисциплинарни приступ настави, чак и ако се задржи часовни систем. Разлог томе лежи у чињеници да због узрасних карактеристика ученика дисциплине не могу да прате строго научну поделу, па се градиво се у већој мери преплиће (Pavlovski 1980, према Шефер 2005: 99). Ово је, несумњиво, тачно и има тема које се по својој природи и обиму могу уклопити у овакву организацију наставе. Уосталом, наставници у вишим разредима често немају блок часове, нити могу да пронађу колеге заинтересоване да тимски раде са њима у блоку. За њих је тада једино решење да детаљно планирају и ефикасно реализују интердисциплинарне активности у току једног часа. Чак се и учитељи који би требало да могу самостално да организују своје наставно време неретко сусрећу са неразумевањем колега и другим проблемима који онемогућавају увођење промена и иновација. Па ипак, уколико постоје услови за то, склони смо да се сложимо са оним ауторима који сматрају да интегративна, тј. интердисциплинарна настава треба да буде организована по блоковима (Гузејем 2001, према Вилотијевић 2006: 49). Вилотијевић предлаже да такав двочас треба да садржи следеће четири фазе: уопштавајуће понављање, изучавање новог градива, контролу и корекцију (Вилотијевић 2006: 50). Ове фазе, примећује она, одговарају шеми по којој људски мозак усваја нове информације.

Goldsmith (2012), пак, тврди да ефикасно креирање и квалитетна имплементација интердисциплинарног приступа у учионици, без обзира на ниво образовања и тип часа, подразумева шест кључних корака: планирање, упознавање ученика са методиком интердисциплинарног учења, примена, вежбање интердисциплинарног мишљења и обезбеђивање повратне информације. Када је реч о примени, он доноси деветостепени модел који су Repko и Welch (2005, према Goldsmith 2012) предложили за успешно укључивање ученика у интердисциплинарно истраживање: 1) дефинисање проблема, питања или теме погодне за интердисциплинарно проучавање; 2) јасно представљање разлога за одабир интердисциплинарног приступа, укључујући и предности интердисциплинарне наставе у конкретном случају; 3) идентификовање релевантне дисциплине, односно наставног предмета; 4) преглед литературе како би се утврдило шта је познато о конкретној теми у свакој од дисциплина; 5) развијање захтева сваке релевантне дисциплине, идентификовањем њене основне претпоставке и методе провере; 6) проучавање проблема и издвајање гледишта и предвиђања у свакој од релевантних дисциплина посебно; 7) идентификовање неслагања и/или области подударања између гледишта сваке од дисциплина; 8) проналажење заједничког тла развијањем целовитог оквира за анализу који обухвата гледишта свих релевантних дисциплина и систематизује их; 9) комбиновање гледишта различитих дисциплина како би се досегао виши ниво разумевања проблема.

Предложени модел је, сматрамо, добар, али није примењљив на млађем школском узрасту. Наравно, могући су и многи други модели, а сваки наставник треба да развија своје моделе, у зависности од узраста ученика, њихових способности и интересовања, као и природе садржаја који се обрађују. Ми предлажемо да структура (дво)часа интердисциплинарне наставе у нижим разредима основне школе прати следеће етапе: психолошка и емоционална припрема ученика, обрада новог градива, систематизација и пружање повратне информације ученицима. Наравно, процес креирања и имплементације интердисциплинарног модела подразумева још и темељно претходно планирање, као и континуирано вредновање свог и рада ученика. У наставку ћемо скренути пажњу на битне моменте неких од поменутих етапа.

Циљ претходног планирања је одређивање теме која се жели обрадити интердисциплинарно, прикупљање потребних информација и развој плана активности (писане припреме). Треба изабрати аутентичне и комплексне теме, јер ће ово подстаћи ученике на повезивање школских предмета и примену знања у реалном контексту.

Неки аутори предлажу излагање наставника или разговор са ученицима као најбољи начин да се пренесу нови садржаји (Березовскаја 1992, према Вилотијевић 2006: 51). Међутим, без обзира о ком облику рада је реч, треба створити окружење богато изворима знања и настојати да се учионица повеже са широм локалном заједницом.

Ученицима такође треба оставити довољно времена за вежбање. У том циљу, може се користити тимски или групни рад. На тај начин се истовремено

подстиче решавање проблема и сарадња међу ученицима, а о свом раду парови, односно групе, могу да известе остале ученике у одељењу. На самом крају часа треба омогућити ученицима да систематизују гледишта различитих дисциплина о проучаваној теми како би се досегао виши ниво разумевања.

Рад ученика треба континуирано пратити, те водити евиденцију о напредовању ученика. Циљ треба да буде пружање повратне информације. Притом је важно обезбедити правовремену повратну информацију. Наиме, стварни свет пружа аутентичну повратну информацију, што нам омогућава да схватимо и осетимо како изгледа успех, односно неуспех. Стога би и повратна информација у учионици требало да подражава аутентичне ситуације учења тиме што ће бити благовремена и поучна (Focus on Effectiveness 2005: 3).

Оцењивање напредовања ученика је можда најбоље организовати у виду чекирања, развијањем рубрика које јасно дефинишу критеријуме оцењивања и важе за све дисциплине. На тај начин могуће је једноставно идентификовати вештине сваког од ученика на којима је потребно додатно радити. Такође је препоручљиво оцењивати ученике кроз задатке који повезују различите дисциплине, као што је, на пример, писање (Jacobs 2004). Осим тога, ученике треба повремено укључивати и у самовредновање. То ће им омогућити да процене сопствени напредак, идентификују области у којима имају потешкоће, потраже помоћ и поставе циљеве за превазилажење уочених проблема. За проверу знања и способности ученика треба користити аутентичне ситуације, које ће од ученика захтевати да оно што су научили примене на нов начин. Крајњи циљ је да ученици науче да мисле интердисциплинарно.

Могуће тешкоће у планирању и реализацији

Као и када је реч о било ком другом иновативном систему наставе, и у интердисциплинарном приступу су могуће замке којих наставници треба да буду свесни пре него што покушају да га имплементирају у своје учионице. Две најчешће замке су (Jacobs 1989: 2, према Coffey 2009: 2):

- *Потпури проблем*. У интердисциплинарној настави постоји опасност да се јединице претворе у скуп неповезаних знања из различитих дисциплина. Истовремено, Boix-Mansilla (2010: 16) упозорава на опасност од онога што наставници и ученици доживљавају као „усиљене“ или „вештачке“ везе између дисциплина. Ове принудне везе настају када је интеграција сама себи циљ, а не средство за долажење до дубљег разумевање одређеног феномена. Стога постоји потреба за снажним интегрисањем садржаја у погледу одређивања обима и редоследа грађе за сваку интердисциплинарну јединицу.
- *Проблем поларитета*. Наставници се могу осетити угрожено када друга дисциплина понуди различито гледиште на одређени проблем

и добити потребу да бране виђење науке, односно предмета који предају. Зато им треба омогућити да увиде да интердисциплинарна настава не само да не угрожава традиционални начин учења, заснован на појединачним дисциплинама, већ се пре интердисциплинарни приступ ослања на конкретне дисциплине (предметна подручја), селектујући и реорганизујући њихове садржаје, циљеве и задатке и повезујући их у смислену целину у областима интеракције (преклапања).

У циљу отклањања поменутих проблема, час треба пажљиво осмислити и припремити (одредити обим и редослед активности, циљеве и задатке који ће подстаћи развој когнитивних способност, индикаторе који указују на промену ставова и шему за евалуацију), уз ослањање не само на интердисциплинарни, већ и на дисциплинарни приступ.

Пример интердисциплинарне обраде садржаја у млађим разредима основне школе

Овом приликом представићемо укратко пример интердисциплинарно организованог двочаса на којем се настоје повезати садржаји два наставна предмета: Света око нас и Ликовне културе. Наиме, користећи *Светлост и сенку* као тему (организациони центар) часа, ученици уче како настаје сенка и од чега зависе њен облик, величина и положај, да би касније та знања применили у цртању сенке своје омиљене играчке. На тај начин, ученици цртајући обједињују знања и методе две различите дисциплине.

Разред:	Први
Тема:	**Светлост и сенка** – Свет око нас: *Светлост и сенка: облик и величина сенке* – Ликовна култура: *Углови осветљења, даљина и близина светлосног извора*
Циљ часа:	Нацртати омиљену играчку и њену сенку насталу под утицајем нацртаног или замишљеног извора светлости
Образовни задаци:	Упознавање ученика са тиме како настаје сенка, на који начин положај сенке зависи од положаја извора светлости, као и тиме да сенка прати контуру предмета.
Васпитни задаци:	Проширивање речника ученика и богаћење језичког изражавања; развијање истрајности и правилног односа према раду; оспособљавање ученика за коришћење посредног и непосредног искуства.

Ликовно-естетски задаци:	Оспособљавање ученика за повезивање облика предмета и облика сенке, као и за приказивање односа светло-тамно; развијање прецизности у приказивању виђеног и/или замишљеног; развијање естетских критеријума и оспособљавање за естетску анализу радова; подстицање стваралачког изражавања ученика.
Облици рада:	Фронтални, индивидуални
Наставне методе:	Дијалошка, монолошка, демонстративна
Тип часа:	Обрада

Уводни део часа[iii]: У циљу емоционално-интелектуалне припреме ученика час започињем решавањем загонетке: „По зиду може трчати; вода је не може однети. Гором иде, не шушка, водом иде, не брчка.“’, чије је решење сенка. Следи разговор о сенкама:

- Да ли сте некада покушали да згазите своју сенку? Или да побегнете од ње? Да ли сте успели у томе? Зашто нисте?

- Ко је у једном цртаном филму изгубио своју сенку?

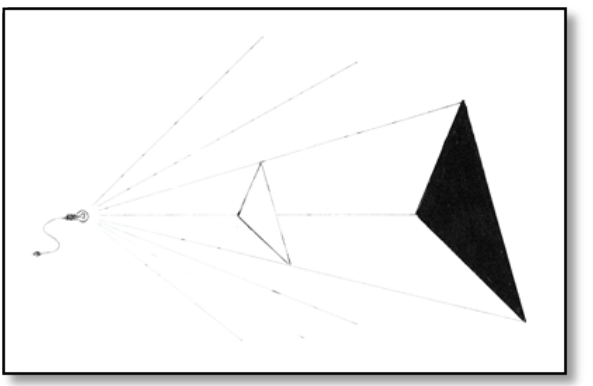
- Да ли је то могуће и у стварном животу?

Након тога постављам застор (чаршав) и уз помоћ лампе као извора светлости објашњавам и демонстрирам ученицима како настаје сенка на примеру сенке вазе.

- Ова лампа (показујем ученицима лампу) када је упалим постаје извор светлости. Шта значи то извор светлости?

Објашњавам да је извор светлости било које тело које производи, ствара светлост (свећа, лампа, сунце...). Дакле, када кажемо да је лампа извор светлости, то значи да лампа ствара, тј. шаље светлост.

Како бих ученицима помогла да лакше схвате како настаје сенка, приликом даљег објашњења користим следећу апликацију.



- Зраци светлости које производи лампа, када је упалимо, крећу се у свим правцима полазећи од лампе, односно распростиру се на све стране. Када наиђу на неки (чврст и непробојан) предмет, светлосни зраци не могу да прођу кроз њега; одбијају се од њега, па иза предмета остаје мрак који зовемо сенка (тог предмета). Остали зраци, који на свом путу нису наишли ни на какву препреку, настављају свој пут и осветљавају простор иза предмета.

Затим и практично показујем ученицима како настаје сенка на примеру сенке вазе.

- Када на пут светлости лампе поставим вазу, добићемо сенку вазе (демонстрирам).

Како бих навела ученике да уоче од чега зависе положај и облик сенке, упоредо са демонстрацијом водим разговор са ученицима:

- Са које стране у односу на вазу се налази лампа? А са које стране вазе се налази сенка?

- Сада ћу лампу ставити са леве стране вазе. Шта примећујете? Шта се догодило са сенком?

Потом стављам лампу изнад вазе и питам ученике:

- Шта се сада догодило са сенком? Где се сенка сада налази у односу на вазу?

- Шта можемо да закључимо на основу свега овога? Од чега зависи положај сенке?

Заједно закључујемо да положај сенке зависи од положаја извора светлости – сенка се увек налази на супротној страни од извора светлости.

Затим између чаршава и лампе постављам дрвени цвет, али тако да ученици не виде који је предмет у питању. Обраћам се ученицима:

- Пажљиво посматрајте сенку. Шта мислите, који предмет има овакву сенку? Зашто тако мислите?

Након тога једног од ученика изводим у ходник, а за то време иза чаршава постављам неког од осталих ученика из одељења. Уводим ученика који је до тада чекао у ходнику и обраћам му се: -Пажљиво посматрај сенку. Шта мислиш, који од твојих другова се налази иза чаршава? На основу чега си закључио/ла чија је то сенка?

Заједно са ученицима закључујем да сенка прати ивице предмета, тако да на основу облика сенке можемо да препознамо предмете. Другим речима, сенка има исти (или сличан) облик као и предмет, па на основу сенке можемо да одредимо о ком је предмету реч.

Затим иза чаршава постављам лутку (у усправном положају), али опет тако да ученици не виде о ком предмету се ради. Водим разговор са ученицима:

- Који сам предмет поставила иза чаршава? На основу чега сте закључили који је предмет у питању?

Склањам лутку и наизглед покушавам да узмем неки други предмет, али, у ствари, узимам опет исту ту лутку, само је сада постављам у лежећи положај. Питам ученике:

- Који сам предмет поставила иза чаршава? На основу чега сте закључили који је предмет у питању?

- Шта можемо да научимо из свега овога?

Заједно са ученицима закључујем да облик сенке зависи и од положаја предмета, тако да један те исти предмет, постављен у различите положаје, може дати различите сенке.

Обраћам се ученицима:

- Ова лутка је била једна од мојих омиљених играчака кад сам била мала. А чиме ви највише волите да се играте? Које су ваше омиљене играчке?

Саопштавам ученицима да је њихов задатак на данашњем часу да нацртају своју омиљену играчку и њену сенку насталу под утицајем замишљеног или нацртаног извора светлости. Објашњавам да извор светлости неће цртати, већ ће само стрелицом у углу листа назначити са које стране се налази извор светлости. Сенку праве повлачењем линија (показујем на табли). Напомињем ученицима да обрате пажњу на то да положај сенке зависи од положаја светлосног извора. Зато када стрелицом назначе извор светлости, треба да обрате пажњу на то са које стране ће бити сенка. Подсећам ученике да сенка треба да има исти (или сличан) облик као и играчка коју цртају. Наглашавам да је јако важно да сенку не цртају одвојено од предмета и да на сенци не цртају детаље.

Питам неког од ученика да понови шта је задатак на данашњем часу и којим начином (техником) рада га треба реализовати. У случају нејасноћа дајем додатна објашњења ученицима.

Како бих додатно мотивисала ученике и подстакла њихову креативност, успостављам корелацију са наставом музичке културе. Пре него што почну са радом, скрећем ученицима пажњу да ће, док буду радили, слушати одломке из балета ‘’Крцко Орашчић’’ познатог руског композитора П. И. Чајковског. Слушајући ове композиције, могу да замисле необичне играчке које ноћу могу да оживе. Зато само треба да се препусте музици и маштању – музика ће им помоћи да лакше и успешније остваре задатак часа.

Главни део часа[iv]: Ученици почињу са радом. Обилазим их, пратим њихов рад и по потреби коригујем.

Завршни део часа: Кроз разговор са ученицима вршим систематизацију наученог и естетску анализу радова.

Закључак

Иако студијски програми у нашим школама подразумевају јасно ограничене наставне предмете од којих сваки карактеришу особена знања, вештине, вредности и ставови, сваки од њих истовремено обухвата и исходе заједничке другим предметима и разредима. Интегрисање наставног плана и програма и пружање прилике ученицима да увиде ове везе подстиче учење и омогућава им

да прошире контекст свог учења изван одређене наставне области, што је предуслов за формирање целовите представе о свету око њих.

Укратко, интердисциплинарна настава није заснована само на теоријским поставкама, већ нуди објективне могућности за унапређивање процеса учења и подучавања. Окружење у коме се ученици осећају слободно, ученици укључени у учење и настава повезана са стварним животом, потребама ученика и широм локалном заједницом аспекти су интердисциплинарне наставе који одговарају начину на који људски мозак функционише и учи (Caine & Caine 1991, 1994, 1997 a, b, према Focus on Effectiveness 2005: 2). На тај начин, интердисциплинарна настава пружа прилику не само ученицима, већ и наставницима да уз помоћ интердисциплинарних техника развију критичко и флексибилно мишљење, комуникативне и способности примене знања, креативност и друге важне академске вештине, тражене у свету све бржих промена.

Литература

Alberta Education (2007). *Curriculum Integration: Making Connections.* Edmonton, AB: Government of Alberta http://education.alberta.ca/media/656618/curr.pdf (27. 1. 2012).

Alberta Education (2007). *Key Learning Skills.* Edmonton, AB: Government of Alberta. from http://education.alberta.ca/media/656614/learning.pdf (27. 1. 2012).

Boix-Mansilla, Verónica (2010). *MYP Guide to Interdisciplinary Teaching and Learning*. Cardiff: International Baccalaureate. http://balimyp.files.wordpress.com/2010/05/myp-guide-to-interdisciplinary-teaching.pdf (27. 1. 2012).

Coffey, Heather (2009). *Interdisciplinary teaching*. Chapell Hill, NC: University of North Carolina. http://www.learnnc.org/lp/pages/5196 (27. 1. 2012).

Cruickshank, Douglas (2008): *Kaleidoscopic Learning: An Overview of Integrated Studies*. The George Lucas Educational Foundation. http://www.edutopia.org/integrated-studies-interdisciplinary-learning-overview (27. 1. 2012).

Focus on Effectivness (2005). *Thematic Instruction*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. http://www.netc.org/focus/strategies/them.php (27. 1. 2012).

Goldsmith, Arthur H. et al. (2012). *Interdisciplinary Approaches to Teaching*. Carlton College:Science Education Resource Centre. http://serc.carleton.edu/econ/interdisciplinary/index.html (27. 1. 2012).

Jacobs, Heidi H. et al. (2004) *Interdisciplinary Learning in Your Classroom*. Retrieved http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index.html#top (23. 3. 2012).

Jones, Casey (2010). Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI:* Vol. 7, Article 26. http://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai (27. 1. 2012).

Szostak, Rick (2007). How and Why to Teach Interdisciplinary Research Practice. *Journal of Research Practice,* Volume 3(2), Article M17. http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/92/144 (27. 1. 2012).

Вилотијевић, Нада (2006). *Интегративна настава природе и друштва*. Београд: Школска књига.

Шевкушић, Славица и Шефер, Јасмина (2006). Акционо истраживање новог приступа познавања друштва у четвртом разреду основне школе. *Настава и васпитање*, бр. 3, 47-57.

Шефер, Јасмина (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Напомене:

i Штавише, интеграција представља суштинску разлику између мултидисциплинарне и интердисциплинарне наставе. Тако се у мултидисциплинарној настави тема сагледава са аспекта различитих дисциплина, али се притом не успостављају везе између тих различитих гледишта. У интердисциплинарној настави, пак, знања и вештине стечене у оквиру различитих дисциплина *повезују се*, како би се продубило разумевање теме (Piaget 1972, према Coffey 2009: 2-3; Goldsmith 2012).

ii У овом чланку термине интегративна и интердисциплинарна настава користићемо као синониме, јер је реч о врло блиским и повезаним начинима учења у оквиру интегрисаног наставног плана и програма. Ипак, треба рећи да има и оних који проналазе и истичу бројне разлике између ова два приступа настави.

iii За реализацију ове теме потребна су два школска часа.

iv Услед недостатка простора нисмо у могућности да детаљније представимо главни и завршни део часа.

Примљено: 04.09.2013.
Одобрено за штампу: 11.10.2013.

Abstract: The purpose of this paper is to promote interdisciplinary teaching as one of the ways of organising activities in the framework of integrated curriculum. Such teaching approach has been thoroughly theoretically worked out around the world and it is becomming more and more popular as a way of creating curricula. Nevertheless, there is a significant gap between the approach to course content division in theory and in practice. Therefore, this paper represents an attempt at showing the justifiability of including students in interdisciplinary teaching, as well as the organisation of such teaching, in order to encourage teachers to accept the challenge of it.
Key words: interdisciplinary teaching, integration, curriculum, students, teachers.

БЈАНКА ДАМЈАНОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW
UDK: 81'221
371.671:3/5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.357–368

НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Комуникација као друштвено и персонално обележје представља основ интерперсоналних и социјалних односа, темељ учења, стварања, развоја и социјалног идентитета. У овом раду се бавимо питањем комплексности међугрупне и међукултурне комникације током које су референце простора, времена и друштвене припадности не само различите, већ често и с оне стране свести учесника у комуникацији. Истичемо важност глобалног и међународног образовања, водећи се ставом да деца формулишу многе ставове и вредности према друштву у раним годинама. У другом делу рада размотрићемо проблем невербалних кодова које је потребно да ученици науче, како би умели да препознају и користе различите невербалне стилове и компензују могуће погрешно тумачење. У завршном делу објашњавамо важност уџбеника као средства комуникације и наводимо неколико примера кроз које се невербална комуникација обрађује у уџбеницима из предмета Природа и друштво.
Кључне речи: уџбеник, култура, комуникација, невербална комуникација, предмет Природа и друштво.

Увод

Комуникација игра кључну улогу у свакодневном животу. Она представља вербално и невербално преношење, односно, размену знања, укључујући свако понашање које друго људско биће перципира и интерпертира. Комуницирамо на различите начине да би артикулисали своје идеје, осећања, емоције, вештине, било свесно или несвесно. Комуникација и култура вишеструко су повезане. Човек се не рађа с културом, већ је мора учити путем процеса социјализације који су у бити комуникације. Дете од рођења учи невербалну експресију посматрањем, имитирајући и копирајући чланове породице. Данашња школа се не може ни замислити без учења и формирања основних комуникацијских облика понашања.

Значење у комуникацији није напросто дато већ се увек ствара у интеракцији између комуникатора и публике у одређеној комуникацијској ситуацији. Оно што пошиљалац формулише као поруку и оно што прималац декодира могу бити сасвим различита, па и супротстављена значења. Зато се у учењу комуникације мора водити рачуна о низу питања: ко говори коме, како је порука формулисана и каква је комуникацијска ситуација у којој се одвија комуникацијски процес, при чему треба имати неопходну свест о културним разликама. Што је већа разлика у културној позадини између пошаљиоца и примаоца, биће и већа разлика у значењима која се придају појединим речима и понашањима.

Криза на комуникацијском нивоу (Кешетовић, Милашиновић, Нинковић, 2011) је отворила питање значаја свести о културним разликама у комуникацији, будући да су модерна друштва углавном мултикултурална (с тим да припадници исте културе могу припадати разним подкултурним типовима).

Вербална комуникација представља комуникацију језиком и речима, а језик нам омогућава да комуницирамо о догађајима и ван нашег непосредног чулног искуства. Иако је капацитет језика бесконачан, проблем вербалне комуникације је што је она њиме ограничена, односно искључује било коју врсту телесне комуникације. Човек користи низ вебалних и невербалних кодова (чије значење је неретко различито у одређеним социјалним ситуацијама) путем којих ствара и преноси поруке. Успешно међукултурно комуницирање претпоставља разумевање процеса који се одвија у контакту оних (појединаца, група, па и читавих друштава) који имају различите идентитете (Стојковић, 2009: 354).

Појам и дефиниција комуникације

Комуникација је пренос информација и идеја током интеракције између људи. Комуникацију дефинишемо у зависности од критеријума опсервације (броја учесника у комуникацији, средстава комуницирања и садржаја комуникације). Неки аутори је сврставају у социјални интерперсонални простор, схватају је само као однос између два субјекта, док је други проширују на животињске врсте и технологију (Сузић, 2003). Ипак, готово сва објашњења појма комуникације садрже неколико основних елемената: пошиљаоца (комуникатора), примаоца (реципијента), канал, поруку и ефекат (Јанићевић, 2007).

С обзиром на број учесника, комуникација може бити интраперсонална, интерпресонална, групна и јавна (Сузић, 2003; Јанићевић, 2007; Томић, 2004; Kenneth, Mortensen, 1970). У интраперсоналној комуникацији субјект комуницира сам са собом, интерперсонална комуникација се одвија између две особе, док се групна може одвијати на релацији појединац – група или може имати више интерперсоналних комуникација истовремено. Јавна комуникација се одвија између више људи, а давалац поруке је најчешће један. На основу начина и средстава комуницирања, комуникација може бити вербална, графичка, невербална,

медијска, путем посредника или остварена играњем улога (Сузић, 2003, Томић, 2004, Јанићевић, 2007; Kenneth, Mortensen, 1970). Нилсен је правио разлику између инструменталне и ситуационе комуникације, док Браунел говори о индиректној и директној комуникацији (Јанићевић, 2007: 17).

Пенингтон (Peninngton, 2004) вербалну комуникацију дефинише као стварно изговорене речи, док је невербална комуникација све друго што укључује гласовно (интонација, висина, брзина и оклевање) и негласовно (гледање и контакт очима, израз лица, међуљудска удаљеност, облачење итд.) понашање. Он наводи функционалну разлику вербалне и невербалне комуникације. Вербална комуникација је боља за преношење логичких, као и апстрактних идеја, док се невербалном најбоље преносе емоције и манипулише међуљудском интеракцион.

Културна условљеност комуникације

Поред тога што је персонално, комуникација је и друштвено обележје и она је биолошки и културолошки условљена. Значења су у људима, а не у речима, симболима и сигналима (који чине садржај комуникације) (Сузић, 2003). Различите особе у различитим културама ће другачије интерпретирати, односно примити одређени садржај, јер тај садржај за њих има различито значење. „Уверење да међу људима (gens una summus!) има довољно сличности и да то битно олакшава комуникацију показује се као једна од најчешћих препрека у међукултурној комуникацији“ (Стојковић, 2009: 359).

Различите културе су развиле различите системе ставова, вредности, норми и понашања. Триандис (Triandis, 1977) је културу класификовао у две димензије: објективну (материјални, видљиви аспекти) и субјективну (невидљиви, ментални аспекти) (види код: Singh, McKay, Singh, 1998). Људи других култура објективне аспекте могу лако видети, разумети и прихватити. Иако основа многих културних стереотипа, како наводе Синг и сар., потиче на овом нивоу, мало је вероватно да се десе међукултурни неспоразуми. Они даље наводе да су субјективни аспекти културе који се односе на вредности, идеале, ставове, улоге и норме мање разумљиви за људе других култура.

И вербална и невербална комуникација представљају објективне аспекте културе, али су одраз субјективних аспеката и као такве могу бити правилно схваћене и уважаване. До погрешног разумевања сигнала вербалне и невербалне комуникације долази када тумачимо туђе понашање из сопствених културних система, заборављајући да значења речи и поступака нису универзална. Стојковић (2009) наводи да је свест о културно условљеним нормама критична за крајњи резултат међукултурног споразумевања, јер оно што је успешан контакт у једној култури може бити потпун промашај у другој култури.

Синг и сар. (Singh, McKay, Singh, 1998) у свом раду наводе неке примере различитости комуникације међу културама. Руковање је традиционални позд-

рав у многим западним културама, жене и мушкарци могу љубити и грлити људе истог или супротног пола у образ, док у неким источним културама људи избегавају телесни контакт, а загрљаји и пољупци подразумевају интимност. Интересантан пример је слегање раменима које у неким културама значи „не занима ме“ док у неким значи „не знам“. У неким културама је непристојно гледати директно у очи особу са којом разговарате, посебно ако је у питању родитељ, старешина или неко друго лице вишег статуса, док у западним културама гледање у очи значи усмеравање пажње, исказивање интереса и поштовања. Људи одређених култура често устану у знак поштовања кад старији или надређени уђу у просторију, док код других поштовање значи бити у физички нижем положају од надређеног. Тишина у међуљудским односима такође има различито значење и у формалним и у неформалним приликама.

Иако припадају истој култури, људи често различито реагују јер у исто време припадају другим културним групама. Стога морамо учити разлике и бити осетљиви на вребалну и невербалну комуникацију како би избегли неспоразуме.

Потребно је од самог почетка представљати ученицима појам културе као начин живота једне групе људи или друштва како би схватили да не постоје „инфериорне“ и „супериорне“ културе, већ да се оне формирају како би задовољиле људске потребе. Ученици треба да схвате да су они припадници једне културе, да је њихов начин живота еволуирао да задовољи специфичне потребе, али и да су понашања културолошки прописане норме намењене испуњавању очекивања или потребе које деле чланови једне културе.

Невербална комуникација

Невербална комуникација обухвата звукове, гестове, покрете тела, очију, контакте, изразе лица, тон гласа, просторну дистанцу, очигледно понашање, ставове, као и одевање појединца. Многи експерти су покушали да дођу до недвосмислене дефиниције невербалне комуникације. Сузић наводи да невербална комуникација представља све оно што обухвата интерперсонално комуницирање, а није садржано у порукама које се преносе говором. Аутори наводе различите типове невербалне комуникације: пратећа и самостална невербална комуникација, екстралингвистичка (кинезичка и проксемичка) и паралингвистичка комуникација. У кинезичке знакове невербалне комуникације спадају покрети лица укључујући и усмеравање погледа, покрети појединих делова тела, држање и положај тела и гестови (системи више различитих покрета), док проксемика како Глумбић и Каљача наводе, изучава опажање и коришћење интимног личног, социјалог и јавног простора (нпр. удаљеност између учесника у комуникацији, просторни распоред учесника у комункацији, територијално понашање, оријентација целог тела или делова тела у односу на особе у нашем тренутном окружењу). У свом раду указују на склоност чланова колективистичких култура ка просторној блис-

кости, за разлику од припадника индивидуалистичких култура. Посебне врсте екстралингвистичких знакова су телесни додир, изглед (физички изглед, начин одевања, начин дотеривања), мирис, начин обављања одређених радњи (држање, ход, рукопис, начин говора и друго).

Узимајући у обзир порекло невербалних знакова, њихов извор може да буде биолошко наслеђе или социјално окружење (социјално учење). Док код знакова који се преносе биолошким наслеђем нема културне условљености (осим у модалитетима манифестације), знаци који се преносе социјалним учењем разликују се и, у зависности од културе у којој се јављају, имају различита значења (Peninngton, 2004). За основне (примарне) емоције постоје универзални облици изражавања, односно, оне се у свим културама манифестују на веома сличан начин. То су: страх, срећа, гнев, изненађење, жалост, гађење. Знакови који се стичу биолошким наслеђем су фацијално изражавање бола, нивои изражавања изненађености, показивање зуба, стискање песница, изражавање одвратности, с тим да на њихово манифестовање, како Пенингтон наводи, утичу пол, статус, узраст, особине личности и образовање особе. Већина гестова, положај и држање тела и неки проксемички знакови се усвајају социјалним учењем. Они стварају системе знакова које зовемо норме невербалног понашања.

Информације које се преносе невербалном комуникацијом су: емотивно стање учесника у комуникацији, намере и очекивања учесника у комуникацији и став учесника у комуникацији (једних према другима).

Невербалном комуникацијом остварујемо бројне функције: да поновимо вребалну поруку, да је нагласимо, употпунимо или заменимо, као и да регулишемо интеракцију. Када пратимо или користимо невербалне сигнале морамо имати на уму да се слање невербалних сигнала не може зауставити (положај тела, израз очију, лице, руке), да ако се вербални и невербални говор не слажу, слушаоци ће веровати невербалним сигналима, као и да су невербални сигнали високо збуњујући (нпр., осмех може да значи слагање, пријатељство, али и цинизам, снисходљивост, потчињавање) (Сузић, 2006). Потребно нам је богато искуство да би се невербални сигнали правилно тумачили, а како деца немају то искуство, учење декодирања невербалних сигнала је за њих веома значајно. Невербалне сигнале можемо разврстати на следеће типове: физичка појава, простор и седење, сигнали очију, фацијална експресија, покрети, параговор, временски знаци, додир (Brilhart, Galanes, and Adams – види код Сузић, 2006). Уопштено говорећи постоје две основне категорије невербалне комуникације - невербалне поруке произведене од стране тела и невербална порука створена у ширем окружењу (време, простор, тишина).

Како би невербалну комуникацију могли лакше да користимо за споразумевање, важно је знати на који начин се невербални сигнали (додир, израз лица, тон гласа) употребљавају у популацији широм света, јер култура једног народа регулише начин на који ће се одређени невербални сигнал презентовати и разумети (смисао манира, гестикулација руку, раздаљина између људи у току разговора, стрпљење, руковање, поздрави).

За потребе овог рада поделићемо знакове невербалне комуникације у шест група: телесни покрети (укључујући израз лица и поглед), проксемика (простор и територија): лична, интимна, друштвена, јавна зона (Ekman, Friesen, 1969), облачење, схватање времена, паралингвистика: интонација, тон гласа, темпо, вокална бука, пауза (Ekman, Friesen, 1969).

Уџбеник као средство комуникације

Уџбеници представљају део система организованог знања друштва. Они доприносе осмишљавању онога што друштво препознаје као легитимно и истинито, учествују у промишљању референтне тачке на основу које се одређује шта знање, култура, веровања и морал заиста јесу (Apple, Christian-Smith, 1991). Садржајем уџбеника обухваћен је велики број појмова из различитих области. Уџбеник као такав мора да води рачуна о формирању представе о предмету који излаже. Шпановић (2008) наводи да је битно да се у уџбенички текст интегришу метазнања, односно знања која је могуће свесно и вољно употребљавати у различитим ситуацијама. „Изражајне могућности писаног језика су“, како наводи Гашић-Павишић (2001: 166), „сиромашније него језика у говору, јер недостају изражајне говорне вредности (мимика и гестови, интонација, говорни темпо, паузирање итд.)“. Она наводи да писац уџбеника треба да обликује свој текст стално се преиспитујући да ли ће га ученик разумети и како ће га разумети, остварујући тако успешну комуникацију са учеником.

Илустрације, као интегрални део савременог уџбеника (једнако значајан као и текст), поред тога што се очекује да задовоље естетске и ликовно-уметничке захтеве, морају да испуне васпитно-образовну улогу (Гашић-Павшић, 2001). Како наводи, важно је имати у виду да у визуелном језику не постоји нормативна веза између ознаке и означеног, као што постоји у језику речи, и да је слика по својој природи полисемична. Њено значење зависи од идентификације и повезивања неконтинуираних визуелних сигнала. Ученик приликом тумачења слике одређује шта она представља (денотативно значење слике) и шта она значи за њега (конативно значење слике). Конативно значење једним делом зависи од самог читаоца, односно његове културе, маште, а другим делом од њене унутрашње организације и контекста на страници на којој се налази.

Васпитно-образовним радом се може утицати на развијање дечје визуелне писмености, односно способности за коришћење и тумачење визуелних знакова. Поставља се питање да ли је систем кодова у илустрацијама које се налазе у уџбеницима, превише сложен, да ли су кодови имплицитни, разјашњени итд. Друго питање је да ли се ученици током једне школске године, као и прелазећи из једне школске кодине у другу, сусрећу са уџбеницима у којима се корсте различити системи кодова у илустрацијама.

Невербална комуникација у уџбеницима природе и друштва

Свеобухватност наставе познавања друштва огледа се у њеном садржају који се односи на историју, економију, производњу, културу, саобраћај, географију и друштвене односе (Безић, 1975). Ученици овладавањем њених садржаја треба да усвоје кључне појмове који омогућују надограђивање садржаја у вишим разредима, да доживе и схвате сложеност, разноликост и међусобну повезаност свих чинилаца који делују у човековом друштвеном окружењу, као и да развијају правилан однос према људима и догађајима, да прихватају различите ставове и мишљења, да упознају своје окружење и своју улогу у друштвеној средини, која се темељи на позитивним вредностима, одговорном односу и поштовању природне, културне и друштвене средине.

Пешикан је поставила скелет друштвених садржаја које је потребно обрадити у прва четири разреда основне школе и тиме дати основу за даље сазнавање и формирање система друштвених појмова кроз образовање. Основна поља друштвених садржаја која је навела су: појединац и друштвене групе, комуникација у групама, норме, правила понашања у групи, значајни датуми, друштвени развој, друштвене организације, појам прошлости, историјско време и историјски извори, како су живела деца у прошлости у разним крајевима света и међузависност природне и друштвене средине. Теме које су дате у оквиру поља *Комуникација* (Пешикан 2003) су: *Зашто људи комуницирају?, Начини комуницирања, Медији и особености комуникације са њима*. У оквиру теме *Начини комуницирања* Ана Пешикан је навела подтеме: *Како шаљемо поруке једни другима?, Могући начини и средства комуникације, Који је најбољи начин споразумевања?, Културна условљеност знакова у комуникацији, Како су некада људи комуницирали?*. У свом истраживању уџбеника приметила је да у уџбеницима нема подлоге за самосталну ученичку конструкцију знања и да је чак и проста акумулација знања отежана тиме што „појмови нису добро презентовани, нису проблематизовани, нису ни на који начин систематизовани, смештени у контекст и међусобно доведени у везу“ (Пешикан, 2003: 158).

Сопствена култура често представља препреку успешној комуникацији са припадницима других култура, јер се други посматрају кроз призму властите културе (споствене културне вредности, искуства и знања). Приступ невербалној комуникацији мора да укључује критичку анализу феномена (да се уоче сличности и разлике његових културно-историјских манифестација и процени да ли је реч о истом феномену, само измењеним манифестацијама или о новом квалитету), критичко преиспитивање услова настанка неког феномена, критичко процењивање да ли је нешто природна нужност или друштвена конвенција.

Учионице представљају друштво у малом са различитим етничким, верским и социоекономским пореклом. Поставља се питање да ли деца уче структуре за прихватање и уважавање различитости у критичном добу за развој до-

животних ставова. Истраживања показују да деца старости девет или десет година имају успостављене расне и етничке предрасуде које су веома отпорне на промене (NCSS, 2004), дакле, учитељи морају да обухвате садржаје ван своје културе. Студије показују да деца у овом узрасту немају могућност да сагледају ове садржаје из перспективе читавог друштва, али треба да се суоче са аналитичким питањима о историји, друштву и друштвеном и политичком понашању, јер, како наводе, политички ставови се, такође, развијају веома рано и пролазе кроз бурне промене током основне школе (NCSS, 2004). Ако се друштвени садржаји и комуникација, као њихов део, не налазе унутар основношколског програма, не можемо очекивати да наша деца разумеју и оцењују унутар и међукултурне разлике у комуникацији.

Приликом анализе садржаја уџбеника Природе и друштва, треба полазити од претпоставке да је свако знање контекстуализовано и да упућује на претпостављено „легитимно“ и „истинито“ знање, односно на доминантан систем вредности једног друштва. Деца се не рађају са инстинктивним знањем како се ефикасно комуницира с другима, и ученике неко мора да научи тим вештинама и мотивише их на њихову примену, јер су те вештине, како наводи Пешикан (2003), животно важне и спадају у вештине потребне за преживљавање.

Уџбеници су увек били важна полуга моћи и преко њих су се преносили пожељни модели веровања. Они су често слика онога што власт очекује од народа (Apple, Christian-Smith, 1991). У томе лежи један од кључних разлога зашто у уџбеницима природе и друштва садржаји често не врше њихову најбитнију улогу – развој критичког мишљења. У овом раду наводимо неколико примера кроз које се у уџбеницима „Свет око нас“ за први и други разред основне школе, обрађује невербална комуникација.

Наставна јединица *Моја и твоја осећања* се јавља и у првом и у другом разреду (Маринковић, Марковић, 2006). Кроз њу се обрађују телесни покрети, укључујући и фацијалну експресију, који су карактеристични приликом испољавања одређених осећања као што су туга, страх, радост и љутња. Ученици у првом и у другом разреду морају на основу слике да открију о ком осећању је реч, с тим да је у првом разреду потребно да нацртају догађај који је проузроковао то осећање, док у другом морају да опишу речима догађај који је представљен на слици. У наставној јединици за други разред, аутори (Маринковић, Марковић, 2006) детаљније објашњавају основне емоције, али ни тада не наводе да се оне у свим културама манифестују на веома сличан начин. *У нашој учионици* је наставна јединица која се налази у уџбенику за други разред (Маринковић, Марковић, 2006), а која се појављује у наставној целини названој *Породично стабло*, у којој се налазе и јединице *Особине материјала, Како се предмети покрећу, Шта утиче на кретање* итд., које аутор уводи потпуно ван контекста наведене целине. Наведена целина садржи поруке о којима би требало разговарати у одељењу: „не морамо сви да будемо исти“, „не морамо сви да се понашамо исто“, „не морамо сви да се облачимо исто“, „допада нам се што су људи различити“, „знамо да нас

наше разлике чине занимљивим и јединственим“, „поштујемо различите начине понашања и размишљања – чак и када се не слажемо са њима“ итд. При том, у јединицама које претходе овој (*По чему смо различити, По чему смо још различити*) наводи се да се људи могу разликовати по осећањима, способностима, по изгледу и потребама, а не наводе се различитости у понашању и размишљању људи.

Из наставне целине *Како се расте* уџбеника за други разред (Маринковић, Марковић, 2006) издвајамо две наставне јединице *Човек* и *Срећан живот* у којима се објашњава да се људи разликују по висини, облику тела, боји коже и косе, по цртама лица, као и да сви људи имају неке заједничке одлике као што су усправно ходање, саопштавање мисли и осећања. Аутори у наставку објашњавају да се осећања могу показати речима и покретима тела: осмехом, махањем руке, загрљајем, пољупцима, ширењем руку, миловањем, и да лепе речи и ткви покрети чине срећним и нас и друге људе. Код ове тврдње настаје проблем јер су одређени телесни покрети и проксемика културно условљени, па ће и људи различито реаговати (у зависности од културе којој припадају), односно, испољаваће различита осећања, ако приликом комуникације употребимо наведене покрете. Схватање времена и паралингвистика се не објашњава у наведеним уџбеницима.

Када се излаже садржај везан за невербалну комуникацију важно је од самог почетка напомињати да тумачење знака невербалне комуникације зависи од друштвеног контекста, да су друштвена мерила одраз културних специфичности, а не природни поредак ствари, и да су она често плодна основа за развој предубеђења и предрасуда. Важно је предупредити етноцентризам, односно, становиште појединца да његова култура има најбоља решења за све проблеме. На садржају би требало „демонстрирати механизам развоја предрасуда, стереотипа и предубеђења и тиме ученицима дати подстрек за стицање знања (тражити информације, познавати чињенице) и развој критичког мишљења (не стварати закључке унапред без поузданих и релевантних података, не судити по аналогији, процењивати аргументе и сл.)“ (Пешикан, 2003: 93). То је основа плуралног разумевања друштва, разумевања културе, која има своју посебност и индивидуалност, као и основа за успешно учење невербалне комуникације као друштвено условљеног феномена. Тиме се знаци невербалне комуникације друштвене и културне групе којој припадамо не уче као једина исправна решења и престаје гледање на другост као опасност, односно, спречава се стварање монолитне слике. Ученици се уче компаративном мултиперспективном посматрању и постају појединци који су способни за изградњу отвореног демократског друштва. Ако ученици мало знају о различитости култура, вероватно ће доћи до погрешних претпоставки и интерпретација, нарочито о понашању других. Важно је да ученици науче да прилагоде своје понашање било којем културалном контексту, односно другој култури, да у мултикултуралном окружењу, какво је данашње, науче да опазе разне облике невербалног споразумевања, односно да буду свесни разлика имеђу култура. На пример, задатак можемо поставити у виду проблема

– „Шта је непристојно?“. Приликом решавања задатка, трбало би да ученици идентификују пристојно и непристојно понашање у њиховој култури и објасне на који начин припадници других култура реагују у сличним ситуацијама. Циљ је да ученици науче културне кодове свог друштва и постану свесни да су норме понашања културолошки дефинисане и различите у зависности од друштва у којем се манифестују и примењују, па самим тим и да су знакови невербалне комуникације који се јављају код појединаца или групе културолошки условљени.

Закључак

Невербални кодови нису записани нити добро дефинисани, али „представљају заједничке друштвене норме које се имплицитно подразумевају“ (Peninngton, 2004: 215). Постојање бројних невербалних сигнала доводи у питање разликовање и сагледавање свих тих сигнала. Често налазимо да културне разлике стварају готово непремостиве препреке у комуницирању (Креч, Крачфлид, Балаки, 1971). Поставља се питање како презентовати невербалну комуникацију у уџбенику и на тај начин приближити наведени феномен ученицима. Један од предлога је да се градиво презентује тако да буде поткрепљено примерима путем којих би се у току наставе вежбали невербални сигнали. Међутим, поставља се питање да ли би на тај начин спречили развој стереотипа, предубеђења и предрасуда код ученика, односно да ли би ученици таквим учењем били оспособљени за декодирање невербалних сигнала узимајући у обзир њихову културну условљеност. Свакако да је потребно користити интердисциплинарни приступ унутар и изван друштвених садржаја, користити примарне изворе из других земаља, укључујући и међународно искусна лица, учити играњем улога, ученичким пројектима и промовисати мултиперспективност.

Пошто су текстови друштвени простори у којима се истовремено одигравају два основна друштвена процеса - поимање и представа света, као и друштвена интеракција, отвара се и питање критичке анализе дискурса („текста у контексту“) уџбеника Природе и друштва, која би морала узети у обзир, како Епл и Смит (Apple, Christian-Smith, 1991) наводе, идеолошки учинак текста, оно што је у тексту имплицитно, што текст подразумева, јер текст увек садржи оно „неизговорено“, оно што је „изван текста“, које служи као основ за оно што се изговара.

Литература

Apple, M. W., Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. in: Apple, M. W., Christian-Smith, L. K. (ур.) *The politics of the textbook*. New York, London: Routledge.

Безић, К. (1975). *Методика наставе природе и друштва*. Загреб: Школска књига.

Ekman, P., Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior. Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, Issue I, 49-98.

Гашић-Павишић, С. (2001). Језик уџбеника. у: Требјешанин Б. Лазаревић, Д. (ур.) *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Гашић-Павишић, С. (2001). Ликовно графичка опрема уџбеника. у: Требјешанин Б. Лазаревић, Д. (ур.) *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Глумбић, Н. П., Каљача, С. С. (2004). Улога простора у невербалној комуникацији. *Истраживања у дефектологији*, бр. 5, стр. 49-60.

Јанићевић, Ј. (2007). *Комуникација и култура: са уводом у семиотичка истраживања*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Kenneth, K. S., Mortensen, C. D. (1970). *Foundations of communication theory*. New York: Harper and Row Publisher.

Кешетовић, Ж., Милашиновић, С., Нинковић, В. (2011). Култура и кризно комуницирање. *Култура полиса*, 15, 289-304.

Креч Д., Крачфилд Р. С., Балаки И. Л. (1971). *Појединац у друштву, уџбеник социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пенингтон, Д. Ц. (2004). *Основе социјалне психологије*. Јастребарско: Наклада Слап.

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

Singh, N., McKay, J., Singh, A. (1998). Culture and mental health: Nonverbal communication. *Journal of child and family studies*, 7/4, 403-409.

Стојковић, Б. (2009). Мреже идентитета. *Годишњак Факултета политичких наука,* бр. 3, стр. 353-362.

Сузић, Н. (2006). Невербална педагошка комуникација. *Развијање комуникационих компетенција*, 149-161.

Сузић, Н. (2003). Педагошка комуникација: нови појам у педагогији. *Педагошка стварност,* XLIX, 7-8, 546-556.

Томић, З. (2004). *Кмуникација и јавност*. Београд: Чигоја штампа.

Шпановић, С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника: од откривајућег вођења до самоусмереног учења.* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Остали извори:

Маринковић, С., Марковић С. (2006). *Свет око нас: за први разред основне школе.* Београд: Креативни центар.

Маринковић, С., Марковић С. (2006). *Свет око нас: за други разред основне школе.* Београд: Креативни центар.

Program standards for the initial preparation of social studies teachers Volume I, Volume II, National Council for the Social Studies (NCSS), USA, 2004.

Примљено: 16.06.2013.
Одобрено за штампу: 10.10.2013.

Summary: Communication as social and personal characteristic is the basis of interpersonal and social relations, the foundation of learning, creation, development, and social identity. In this paper, we analyze the complexity of inter-group and inter-cultural communication during which the reference of space, time, and social belonging are not only different, but often beyond the awareness of the participants in communication. We emphasize the importance of global and international education, taking the view that children formulate their attitudes and values of the society in the early years. The second part of the paper focuses on the problem of non-verbal codes that students need to learn to be able to recognize and use a variety of non-verbal styles and compensate for possible misinterpretation. The last part of this paper explains the importance of textbooks as a means of communication and analyzes a few examples of how the non-verbal communication is dealt with in the Science and Social Studies textbooks.
Keywords: textbook, culture, communication, non-verbal communication, Science and Social Studies

АЛЕКСАНДАР МИТРЕВСКИ[1]

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 159.928.23:78-053.4
159.928.23:78-053.5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)2,p.369–382

ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ПОТЕНЦИЈАЛНЕ МЕТОДЕ РАДА СА МУЗИЧКИ ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНО ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Предложеним начином процеса идентификације и потенцијалним решењима за рад са музички даровитим појединцима, пружен је мали допринос педагозима за што лакши и бољи рад са таквом децом. Поменуте су могућности идентификације даровитих као и потенцијални начин рада, уз истицање великог значаја правовремене реакције васпитача и учитеља у препознавању такве деце, кроз неколико решења. Једно од тих је постојање Индивидуалног образовног плана (ИОП) за музички даровите, у чијем би раду учествовали васпитач/учитељ, педагог, психолог, музички педагог и родитељи. Поменуто је и менторство као још једно решење, односно рад васпитача и учитеља са даровитим појединцем. Дат је опис свих значајних аспеката које треба покренути да би рад са децом био што успешнији, а крајњи исход, најбољи. Изражена је потреба за постојањем јасне стратегије, која би одредила смернице за начин рада, подстицај музичке даровитости и тиме подстакла даље усавршавање васпитача и учитеља по том питању.
Кључне речи: музичка даровитост, деца, васпитач, учитељ, педагог, идентификација.

Увод

Музика је од самог рођења саставни део живота сваког појединца. Она веома лако налази пут до свих људи без обзира на старост. Током вишегодишњег развоја људске заједнице значај музике је растао, па све до данашњих дана када се живот не може замислити без ње.

Предшколски узраст са свим карактеристикама, пре свега осетљивости, представља најзначајнији период у развоју деце. У том периоду долази до идентификације даровите деце, па тако и музичке даровитости која се појављује пре

1 mitrevski21@gmail.com

других облика даровитости. Овај период је веома важан у развоју потенцијалне музичке даровитости, па је битно да се на време препозна и утиче на њен развој, а за то је неопходно знање и умешност васпитача који ће омогућити подстицање и вођење даљег музичког развоја. Међутим, дешава се да до идентификације музички даровите деце уопште не дође током боравка у предшколској установи. На то може утицати сплет разних околности, почев од тога да услед природног тока развоја тај период музикалности (музичке даровитости) наступи знатно касније од уобичајеног, па до тога да је разлог свему незаинтересованост окружења или недовољна стручност запослених.

Стога, предшколске установе и школе треба да створе конструктивну средину која ће обезбедити средства, узоре, а уз то и омогућити заједнички рад музичког педагога, родитеља и деце, васпитача и учитеља како би се дошло до што бољих резултата.

Музичка даровитост и креативност

Према различитим економско-историјским епохама, дефиниције даровитости су различите. У примитивним племенима, сматрало се да је даровит онај који је био добар ловац, у ратничким племенима онај који је био добар ратник, док је код старих Грка то био добар говорник, уметник или победник на разним спортским такмичењима. Данас се на даровитост гледа са много ширег аспекта. Сматра се да јединствена дефиниција даровитости уопште не постоји. Крутецки (Krutecki, 1974) сматра да је висок ниво способности – таленат. „То је спој способности који даје могућност да се успешно, стваралачки врши одређена делатност“ (Ђорђевић, 1979:32). Док Зарудна (Zarudna, 1970) сматра да је даровитост разноврсни склоп способности које обезбеђују успешно испуњавање сложених облика делатности. Услед непостојања стандардне дефиниције даровитости, многе су преузете од истраживача који су се бавили питањима даровитих. У англо-саксонској литератури се употребљава неколико израза који су веома сличног значења: даровит, обдарен, талентован, високо даровит и ментално даровит. Међу стручњацима, под појмом даровит (*gifted*) подразумева се ментално даровит (*mentaly gifted*) са високим општим интелектуалним способностима, који прелазе способности већине његових вршњака. У српском језику се за високо натпросечну децу употребљавају два термина а то су: даровита и надарена (обдарена) деца. За ова два термина се сматра да су синоними. За појмове обдарен и талентован се подразумева појединац који има неке посебне, специјалне склоности, најчешће у области уметности (музика, позориште, сликарство) (Ђорђевић, 1979:33).

Правовремено препознавање музикалности, представља једну од најбитнијих одлика музичке даровитости. Данас је утврђено да је музикалност условљена, међусобним утицајем наслеђа и повољних срединских чинилаца и да се јавља веома рано, пре поласка у школу. За дете се може рећи да је музички даровито, ако испоља-

ва виши ниво музичких способности пред својим вршњацима (музичку меморију, осећај за ритам, вокалну репродукцију, итд.). Рензули (Renzulli, J.S., 1986), сматра да је даровитост организована у виду три карактеристична својства: натпросечне способности, испуњавање задатака и креативности. Натпросечне способности се манифестују код деце већ на раном узрасту, односно код оних који са лакоћом, у извођењу других, препознају ритмичке и мелодијске мотиве, фразе и целине. Испуњавање задатака подразумева активно слушање музике у кругу породице, а креативност на стваралачке способности поменутог узраста (Лелеа, 2008:366).

Креативност, као и интелигенција, једна је од најцењених људских својстава. Креативна способност се појављује као способност која је повезана са интелигенцијом, а понекад се дефинише као способност да се нађу оригинална и нова решења за проблеме. Креативност је једна од битних својстава даровитих особа.

Све се више посвећује пажња проучавању развоја даровите деце и младих, подстицању њихових способности, интересовања и талента. Предшколска установа, као први степеник васпитно-образовног циклуса, је та која може да подржи, подстиче и започне развој способности, интересовања и креативности код деце већ на том узрасту, јер се она сматра једном од оних које пружају основне предиспозиције за развој, подстицање музичке креативности код појединца, како би се после у школама додатно развила. Креативност васпитача се узима као главна претпоставка за развијање музичке креативности код деце (Somolanji i Bognar, 2008:90).

Музичко стваралаштво, кроз које се остварује креативност, ослања се највише на дечију машту. Она је по природи жива, покретљива и манифестује се кроз игру, потреби за причањем, импровизацијом. Музичка креативност се на овом узрасту највише остварује кроз саму музичку активност и у корелацији са другим активностима, али се не може свести само на то. Активности музичког васпитања подразумевају све наведено, али прилагођено узрасту, социјалним и педагошким захтевима које намеће друштво и васпитно-образовни систем. Повремено се за музички даровите могу организовати измењене музичке активности које садрже посебно изабране делове музичких садржаја. Музички даровити могу своју креативност, интересовања исказати путем обогаћених програма и у оквиру рада других институција, културних центара, културних и уметничких друштава, итд. (Лелеа, 2008:369).

Полазећи од чињенице да је музичка креативност урођена способност која се мора неговати и развијати, лако је претпоставити шта све може утицати на спутавање и неразвијање исте. То су: слабо мотивациона околина, породични односи, социо-економски услови или међуљудски односи. Појединац се на тај начин не може афирмисати и остварити. У предшколској установи и школи, спутавање музичке креативности се може видети у инсистирању на само једном исправном одговору, начину, методама, нетолеранцији према дечјим грешкама, игнорисању дечјих идеја, ауторитарном ставу васпитача/учитеља. Као објективан разлог спутавања може се навести превелик број деце у групи/оделењу, временско, просторно, материјално ограничење рада и друго.

Даровита деца у васпитно-образовном процесу

Наше друштво, у данашњим условима, све више има потребу за даровитим појединцима. Због тога је веома значајна улога предшколских установа и школа у идентификацији, подстицању и пружању подршке музички даровитој деци. Може се десити да музички даровити појединци не буду идентификовани у вртићу или школи, што доводи до погрешног схватања од стране васпитача или учитеља. Управо је идентификација потенцијалне музичке даровитости од највећег значаја за даљи развој и напредовање код деце. У супротном, недостатак подршке, неподстицање и неразумевање посебности се даље рефлектује на социјални статус, те због тога она често своју различитост доживљавају као неку врсту терета.

Све се чешће у стручној литератури може наићи на термин деца са посебним потребама. У групу деце са посебним потребама, осим деце ометене у развоју, спадају и даровита деца. Стога, даровита деца представљају категорију деце са посебним потребама (Глумбић, 2008:191).

Када је реч о музички даровитој деци, у нашем друштву, не постоји јасна стратегија идентификовања, подстицања и програма подршке оваквој деци. Једном речју, даровитим појединцима у нашем друштву се не посвећује довољно пажње.

У систему институционалног васпитања и образовања, потребно је идентификовати факторе који делују на развој креативности и на основу њих утврдити мере за подстицај развоја укупних могућности деце као субјекта стваралаштва. Деца се у васпитно – образовним установама, оспособљавају за промене које их очекују, за активну улогу у средини у којој се развијају и расту. Потенцијал се код деце неће даље развити, ако се не подстиче у односу на могућности и потребе сваког појединца (Копас - Вукашиновић, 2005:85).

Усмереност предшколске установе/школе на когнитивни развој, често доводи до тога да се занемарују особености социо – емоционалног развоја и осећања, а те особине су од великог значаја за креативно изражавање. Даровитој деци, која нису у стању да превазиђу свој проблем је потребна помоћ родитеља и наставника, јер тај неуспех може нарушити самопоуздање и да у будућности створи отпор према учењу (Ђорђевић, 2003:695).

Особине музички даровитих

Постоје многе врсте и облици даровитости. Неке од врста потенцијалне даровитости се појављују код поједине деце веома рано. Постоји апсолутна сагласност међу музичким педагозима, да се музичке способности јављају знатно раније од других, око треће године, поготово ако су срединске услови за то повољни. Рано јављање музичких способности је једно од битних показатеља музичке даровитости, међутим оно не зависи само од генетске предиспозиције,

већ од врсте и квалитета тзв. музичке средине у којој дете одраста. Дешава се и да појединци успешно реализују свој потенцијал, тек након систематског учења музике (Мирковић - Радош, 1998:84).

Сишор (Sišor, 1938) сматра да је музичка даровитост скуп више нивоа у којој значајну улогу имају машта, памћење, музичка интелигенција и музичко извођење. Поменута својства морају бити уважена у поступку процене музичке даровитости и да је потребно даровитост процењивати у склопу целокупне личности која функционише у одређеној ситуацији (Мирковић - Радош, 1998:42).

Постоје два различито дефинисана правца о схватању природе музичких способности:

1. Становиште о специфичним елементима у музичким способностима, истиче велики значај сензомоторних способности, које се откривају анализом, а затим се даље мере и проучавају. Правац разликује три вида високе музикалности:
   – *интелектуални* (обухвата осећај висине, интензитета и боје, музичко памћење);
   – *афективно-естетски* (обухвата доживљавање музике);
   – *креативни* (обухвата креативност, машту).
2. Становиште обухвата групу схватања, гледајући на музичку способност као на скупину неколицине независних својстава, од којих свако може бити изражено у различитим степенима. Поменуто становиште подржавају амерички музички психолози и по њиховом мишљењу појединац може поседовати само неке видове музичких способности, а друге не мора (Лелеа, 2008:368).

Дејвид Фармер (Farmer 2007) је направио листу карактеристика које могу помоћи/олакшати идентификацију музички даровите деце. Постоји могућност да код даровитог појединца приметимо само поједине каректеристике. Листа садржи следеће карактеристике музички даровите деце:

– Добар осећај за ритам
– Добра координација
– Прилично добро разликовање музичких и других звукова
– Разуме музичке односе
– Ужива у музичким активностима
– Изразита музичка меморија
– Одмах реагује на ритам, мелодију и хармонију
– Користи музику за изражавање осећања и доживљаја
– Спонтани и оригинални креативни импулс при компоновању и извођењу
– Ужива у плесу и драми са елементма музике
– Изузетна брзина при памћењу музике
– Поседује снажан осећај за висину тона.

Идентификација и потенцијалне методе рада

С обзиром да даровити појединци нису само они који имају натпросечне резултате у некој области, већ и они који су мање успешни (нпр. незаинтересовани појединци који су често проглашавани за лење, незреле и сл.), велики је изазов за педагога да препозна даровитост и омогући услове за њено даље напредовање (Мрше и Јеротијевић, 2012:13). На основу тога, поставља се питање на који начин извршити идентификацију и помоћи даровитима да унапреде своје потенцијале? Сматра се да је то могуће захваљујући познавању природе музичке даровитости, односно уочавању дечјих интересовања. Поједина испитивања су показала да даровита деца не постају увек успешна када одрасту. Главни предуслов за каснији успех представља, бављење интересима из детињства у оквиру свог посла, током живота.

Неоспорно је важна улога стручних особа и породице у што ранијем препознавању (идентификацији) даровитих појединаца, како би им се на време пружила адекватна подршка у њиховом развоју и омогућило даље напредовање. Због тога је значајан однос установе према индивидуалним карактеристикама деце, њиховој идентификацији, вођењу, подстицању.

Треба имати у виду утицај породице и њен допринос идентификацији и раду са даровитом децом, путем формирања обогаћене средине. Такве средине је могуће остварити у предшколским установама и школама. Обогаћеном средином се сматра разноврсна, изазовна и подстицајана средина. Родитељи могу пренети на своју децу натпросечне способности, путем гена или стварањем обогаћене средине. Поједини родитељи створе такву средину као одговор на даровитост детета и на његове захтеве. Временом се степен обогаћености средине мења (Huzjak, 2006:294).

Веома је значајно идентификовати даровитост што раније како би се на време помогло деци у развијању њихових потенцијала. Због тога је потребно да рад буде подељен у два сегмента:

- Први сегмент се односи на примену програма на сву децу како би лакше идентификовали даровите;
- Други сегмент обухвата рад по посебном програму за даровите (децу са посебним потребама) који је формиран на нивоу објекта или целе установе, или додатни рад.

Деца у свакодневним активностима, када знају да их нико не процењује, у тзв. природним условима, показују већу слободу и опуштеност, па и у свом евентуалном музичком изражавању. Због тога би основа идентификације музички даровите деце, било управо систематско посматрање током свакодневних активности у установи, јер ће се на тај начин добити добра основа (потребне информације) које ће учинити даљи рад лакшим. Приликом посматрања, потребно је обратити пажњу на присутност неких карактеристика са раније поменуте листе Дејвида Фармера (Farmer 2007).

Како би „препознавање“ даровитих појединаца било што успешније и делотворније, важно је да се посматрање заснује на тимском раду васпитача, музичког педагога, психолога и педагога. Под овим се подразумева добар однос са родитељима даровите деце, како би се осигурала сарадња установе и породице. Затим, како би се на обострано задовољство добили потребни подаци, а и како би родитељи имали увид у целокупну ситуацију даљег утицаја рада са њиховим дететом и тако били додатно стимулисани да разумеју своје дете. Подаци се могу прикупљати путем посматрања, бележења, тестова и друго.

Једно од решења је формирање дечијег хора и оркестра на нивоу објекта, које би водили музички педагози са васпитачима уз организовање музичких радионица. Приликом организовања разних задатака, деца би била правилно усмеравана, при чему би дошло да појачавања присутног талента и једноставније идентификације.

Идентификација музички даровитих појединаца, може се извршити и кроз центре интересовања у „моделу А“, односно груписање по центрима у којима би деца која се интересују за музику имала место где би се слободно и спонтано музички изражавала. За овај вид рада потребна су два музичка стручњака и музички компететни васпитачи, али квалитетну реализацију отежава велики број деце у васпитним групама. Овај вид рада би био ефикаснији када би у васпитним групама било мање деце (око петнаесторо).

За лакше „препознавање“ музички даровите деце, педагози, музички педагози и психолози спроводе испитивања помоћу „слушних тестова“, а касније помоћу писаних радова и тестова извођења. Слушни тестови – тестови перцепције су примерени овом узрасту јер испитују основне видове музичких способности: препознавање и репродуковање тонова и интервала, репродуковање ритма, репродуковање краћих музичких целина итд. (Лелеа и др. 2003:173).

Након открића музичке даровитости, потребно је предузети одговарајуће облике рада, подстицања и вођења њиховог васпитно-образовног процеса.

Један од потенцијалних облика рада са музички даровитом децом, била би индивидуализација (брже напредовање-акцелерација), јер укључује утицај на даљи развој музичких способности. Сваком детету је потребно пружити могућност за исказивање музичког талента. Утицајем на унутрашње импулсе музичке даровитости, „акцелерацијом“ поспешујемо развој талента. „Даровити уче много брже и ефикасније од просечне деце па им треба омогућити да напредују у складу са својим способностима“ (Ђорђевић, 1995:28). Иако су дуго истраживани ефекти школске индивидуализације даровите деце дали добре резултате, у пракси је она била одбацивана или дочекана са сумњом.

Препоручени метод рада јесте праћење и рад уз помоћ ИОП-а, због његовог свеобухватног приступа појединцу и обавезе формирања стручног тима који ради, прати његово спровођење и успешност. Скраћеница ИОП означава Индивидуални образовни план који представља документ установе у оквиру којег се планира додатна подршка васпитању и образовању деце ако прилагођавање и

отклањање физичких и комуникацијских препрека нису довеле до остваривања општих исхода образовања и васпитања, односно до задовољавања образовних потреба деце/ученика са изузетним способностима, у овом случају израженим музичким способностима (Мрше и Јеротијевић, 2012:19).

У предшколским установама код нас, ИОП се користи пре свега за рад са децом ометеном у развоју, али не и за даровите, јер се они у пракси не сматрају децом са посебним потребама. ИОП за музички даровиту децу би подразумевао тоснију везу и тимску сарадњу васпитача, родитеља, музичког педагога.

Након идентификације музичке даровитости, потребно је приступити формирању стручног тима који ће прикупити потребне податке о конкретном детету уз помоћ, родитеља, породице, васпитача, стручних сарадника, вршњака. Подаци се могу прикупити помоћу различитих техника, као што су: посматрање, портфолио, разговор, упитник, тестови. Након прикупљања, потребно је дати оквирни опис тренутне ситуације у којој ће бити састављени сви добијени подаци, који ће користити за писање педагошког профила, што представља главни основ за формирање ИОП-а.

У процес формирања и спровођења ИОП-а, потребно је укључити више особа. ИОП тим у предшколској установи чине васпитач, стручни сарадници, музички педагог, родитељ/старатељ, по потреби и стручњак ван установе, на предлог родитеља. ИОП у установи доноси педагошки колегијум на предлог ИОП тима. Родитељ/старатељ учествује у изради ИОП-а и на крају даје сагласност за спровођење истог. Након формирања, наставник у школи или васпитач у предшколској установи усклађује свој план рада са формираним ИОП-ом за одређено дете/ученика.

Индивидуални образовни план (ИОП) за музички даровите требало би да садржи:

1. Личне податке и педагошки профил детета/ученика:

– поседује опис јаких страна и интересовања детета/ученика, податке о учењу, какав је утицај окружења на учење, идентификација области, тј. истицање музичких активности и приоритета у оквиру даљег музичког развоја.

Пример: Јаке стране: развијен слух, добра координација покрета уз музику, брзо памти мелодију, ужива у музичким активностима.

2. Процену потреба за подршком (врсте/мере и сврха подршке):

– поседује измењен садржај музичих активности, прилагођавање простора за рад, попис потребне литературе или опреме и материјала, и друго.

Пример: Певање и свирање песме која је предвиђена за старији узраст (Староградске песме "Ајде Като" и Народне песме "Вишњичица род родила").

Учење нота на узрасту од 6,5-7 година (C-dur лествица) и њиховог трајања, трајање можемо представити писањем нота различитих величина, еквивалентно њиховом трајању (најмања-осмина ноте, средња-четвртина ноте и половина ноте-мало већа од четвртине);

Свирање лествице уз помоћ шарених дирки на клавиру (ради лакше оријентације, дирке за почетак обележимо колаж папиром).

Набавка инструмента: постављање клавира на одређеном месту у радној соби/просторији; потребна опрема, литература и материјали: табла, књига "За наше најмлађе" Надежда Хиба, књига "Музички буквар" Зорислава М. Васиљевић, хамер папир, креде у боји, фломастери.

Мере подршке: подстицање интересовања за учење нота и свирање песама предвиђених за старији узраст на клавиру; визуелном методом, демонстративном методом, вербалном методом, методом практичног рада.

3. План активности са дефинисаним областима, циљевима/исходима, корацима и њиховим трајањем и учесталошћу, као и начином процене постигнућа:

– Циљ (очекивана промена) и време потребно за остваривање истог (битно је набројати конкретна знања и вештине којима ће дете/ученик овладати у датом периоду (обично око 5-6 месеци).

Пример: Циљ: Боља координација покрета при свирању на инструменту (клавиру).

– *Кораци* тј. активности којима ће се доћи до циља, као и реализатори/трајање сваког корака. За сваки корак написати ко ће га реализовати и колико често (дневно, недељно, месечно), трајање корака (20' или 45') и дужину временског периода трајања (два, три месеца).

Пример – кораци:

– Учење нота и њихових трајања (осмина, четвртина и половина) применом сликовитих нота разних боја на хамеру или табли (C-dur лествице),
– Свирање C-dur лествице на клавиру,
– Певање и свирање Староградске песме "Ајде Като",
– Певање и свирање Народне песме "Вишњичица род родила",
– реализатор: музички педагог/васпитач/учитељ;
– учесталост: два пута недељно, два месеца по 30 минута.

– *Непосредни мерљиви исходи и начин њихове процене* - наводе се конкретна знања/вештине којима ће дете/ученик овладати након реализације сваког корака (исходи).

Пример: исход:

– Препознаје и именује ноте које чине C-dur лествицу,
– Увиђа разлику у трајањима осмине, четвртине и половине ноте,
– Уједначено свира лествицу на клавиру,
– Уједначено свира Староградсу песму "Ајде Като", поштујући нотне вредности и темпо,
– Уједначено свира Народну песму "Вишњичица род родила", поштујући нотне вредности и темпо;
– провера: посматрање током рада, практично.

4. Сагласност родитеља/старатеља на ИОП

Примену ИОП-а првенствено прате васпитачи/учитељи, односно наставници који га већином реализују, као и координатор ИОП тима, посматрањем реализације предвиђених активности, разговором са родитељима, дететом и прегледом документације.

Евалуација ИОП програма

Евалуација се у оквиру установе врши кроз самовредновање ИОП тима, према динамици која је раније зацртана у самом плану. Састоји се од процене чланова ИОП тима, о степену остварености планираног циља и исхода који су раније наведени у плану активности. Дат је приказ табеле са извештајем степена остварености исхода, на основу које ИОП тим износи општу процену о испуњавању исхода и даје описну оцену. На крају, тим процењује да ли је употреба ИОП-а потребна, у зависности од процента остварености или неостварености исхода. Потребно је изменити постојећи ИОП ако има око 40% неостварених исхода, писати нови ако има 60% остварених исхода и укинути ИОП уколико су исходи остварени (Мрше и Јеротијевић, 2012:41).

Пример:

Табела 1. Табела са извештајем степена остварености исхода

Музичко васпитање Исходи:	Потпуно остварен	Делимично остварен	Неостварен
Препознаје и именује ноте које чине C-dur лествицу	+		
Увиђа разлику у трајањима осмине, четвртине и половине ноте	+		
Уједначено свира лествицу на клавиру	+		
Уједначено свира Староградску песму “Ајде Като”, поштујући нотне вредности и темпо	+		
Уједначено свира Народну песму “Вишњичица род родила”, поштујући нотне вредности и темпо	+		

Приликом рада са даровитом децом, највише би одговарао принцип менторства због лакшег и ефикаснијег остваривања блиског односа између конкретног детета и наставника. Принцип менторства се може применити и у планирању и реализацији Индивидуалног образовног плана за даровите. Васпитач, учитељ самим тим добро познаје могућности и жеље детета, што му омогућује планирање ефикасних задатака. У свему томе је важна присутност подршке дечјим напорима да размишља о себи и свом таленту, својим даљим напредовањем, вештинама итд. (Половина, 2006:270).

Менторство је један од модела рада са музички даровитом децом, што је намерно вођени васпитни процес који подстиче развој деце. С обзиром да се даровити

често утапају у просечност, неопходно је посветити пажњу образовним стратегијама и облицима који промовишу бригу за развој даровитих и омогућују тај развој.

Последњих година је све учесталије организовање музичких забавишта при основним музичким школама у које би даровита деца најстаријег предшколског узраста била упућивана, што је добра прилика за даље напредовање таквих појединаца. Уз одговарајући стручни кадар, каснијим стицањем и основног музичког образовања, деца би детаљније упознала све чари музике и стекла већу сигурност у своје музичке способности.

Није редак случај да у васпитно-образовној пракси до идентификације музички даровите деце уопште не дође у предшколском периоду. До те непримећености музичке даровитости може доћи из више разлога, а неки од њих су: незаинтересованост, недовољна стручност васпитача/педагога, незаинтересованост родитеља због преокупираности егзистенцијалним проблемима, развода итд. Ранијих година, наша земља је пролазећи кроз разне врсте криза (ратне, привредне, финансијске), помало занемарила ефикаснији развој система образовања и васпитања, па између осталог није посветила довољно пажње интегрисању деце са посебним потребама у редовне установе. Из тога произилази да даровита деца, која спадају у групу деце са посебним потребама, нису идентификована, већ су најчешће посматрана као деца са просечном интелигенцијом и интересовањима. Та непримећеност, конкретно музичке даровитости, може довести до делимичног или пак потпуног гашења интересовања за музику, па се може закључити да је управо правовремена идентификација музичке даровитости изузетно битна за даљи развој исте. У пракси се поред поменутих, наилази и на случајеве кад одређена даровитост долази до изражаја тек у старијим узрастима, у основној школи. Према томе, улога учитеља/наставника у идентификацији музички даровите деце није ништа мања од улоге васпитача (предшколске установе). Сведоци смо да се последњих година посвећује све већа пажња раду са децом ометеном у развоју и даровитима, о томе сведоче разни текстови, семинари и истраживања која указују на потенцијалне смернице за постепено решавање таквих питања.

Психофизичке карактеристике овог узраста су специфичне јер деца у пуном развоју траже другачији приступ, занимљив садржај предмета и уџбеника који ће им омогућити лакше истраживање. Често се дешава да обрађивана песма из уџбеника, због неусклађености наставног програма са интересовањима, не наиђе на добар пријем код деце. У таквим ситуацијама се очекује креативан педагошки приступ или евентуално достојна замена таквој песми која је интересантнија деци. Од обраде песме по слуху, ритмичких вежби, развијања музичког памћења, до стицања основа музичке писмености и свирања лакших мелодија, уз коришћење адекватних уџбеника и педагошке умешности, може се добро осмислити и лако реализовати.

Идентификација музички даровите деце је веома важна и на овом узрасту, јер између шесте и десете године долази до наглог развоја мелодијских и ритмичкх видова музичких способности. Приликом рада са децом основно школског узраста, музичке способности представљају примарни чинилац музичке даровитости

ученика. Квалитет тих способности су један од предуслова за музичку успешност ученика. Идентификација се може вршити на часовима музичке културе, приликом разних задатака и активности. На часу музичке културе, ученици играју, певају, свирају на ритмичким и мелодијским инструментима, играју разне музичке игре. Савремени учитељ/наставник управо мора да прати сваког ученика како би открио његове склоности, способности, интересовања. Потребно је стрпљење и систематичност у праћењу, да не би у супротном дошло до запостављања талента. Поред посматрања, подаци се још могу сакупити тестовима, кроз разговор са конкретним дететом, вршњацима, родитељима/старатељима. У идентификацији даровитих, као и на предшколском узрасту, учествују родитељи, установа (школа), запослени, јер при испољавању музичке даровитости постоје индивидуалне разлике. Музички даровиту децу можемо препознати по карактеристикама које су већ поменуте у овом раду, а налазе се на листи Дејвида Фармера (David Farmer, 2007).

Након идентификације музички даровите деце могуће је приступити индивидуализацији, јер ни сва музички даровита деца немају исте потребе/интересовања, при чему је потребно основати посебан тим који би радио са таквом децом.

Препоручена могућност је формирање ИОП-а (индивидуалног образовног плана) као и код музички даровите деце предшколског узраста, у ком би се комбинацијом дидактичко-методичких поступака удовољило потребама, о чему је било више речи у претходним пасусима. Формирање ИОП-а подразумева добру сарадњу између чланова ИОП тима које у основној школи чине одељенски старешина/учитељ, наставник музичке културе, стручни сарадник школе, родитељ/старатељ, а по потреби и стручњак ван установе на предлог родитеља (Мрше и Јеротијевић, 2012:14). Након формирања ИОП тима, поступак писања и формирања документа тече исто као и код музички даровитог детета предшколског узраста у зависности од интересовања и могућности конкретног ученика.

Менторство се као облик може и код овог узраста применити, али су за његову реализацију потребна финансијска средства и време које је неопходно приликом индивидуалног рада. Међутим у пракси, након идентификације и рада са даровитом децом школског узраста, родитељи свесни даровитости свог детета, најчешће одлучују да дете упишу у основну музичку школу јер тамо оно има прилику да ради са више специјализованих наставника, при чему постоји већа могућност даљег музичког напредовања.

Закључак

Улога музике у раду са децом предшколског и основно школског узраста је веома важна, ако узмемо у обзир њено учешће и повољан утицај на општи развој, васпитање и образовање деце. Како и на који начин ће се осмислити и реализовати музичке активности/час музичке културе и рад са децом вреднујући и под-

ржавајући њихове индивидуалне карактеристике, зависи од жеље, спремности, стручности и става васпитача/учитеља, музичког педагога, као и од потенцијала, заинтересованости васпитне групе/одељења. Васпитачи и учитељи би требали да обезбеде оптималне услове за развијање повољне музичке средине, а поред тога треба пружити подршку свој деци и наравно идентификовати и подстицати музички даровиту, креативну и талентовану децу.

Улога васпитача, а касније учитеља у идентификацији музички даровите деце је веома важна, а темељи се на систематском посматрању/праћењу које касније захтева добру сарадњу васпитача и учитеља, педагога, психолога, музичког педагога. Такође, веома је битна и сарадња са родитељима даровите деце, чиме би се додатно оснажила сарадња установе и породице. У супротном, недовољни подстицаји даровитих и талентованих доводе до спречености остваривања идеја, претварања предности у супротности, све због несхваћености окружења.

Све наведено представља само један мали допринос васпитачима/учитељима, што ће им донекле олакшати рад са музички даровитом децом. Међутим, иако су предложене могућности идентификације и начини рада, потребна је већа присутност и постојање посебних програма за обуку васпитача, учитеља, наставника и стручних сарадника за идентификовање даровитих, као и званичне методе подстицања развоја даровите деце и испољавања њихове личности у најпозитивнијем смислу. Тренутно је у нашој земљи рад са музички даровитом децом препуштен индивидуалној вољи, жељи и умешности педагога, јер установе немају довољно капацитета како би се томе озбиљније посветиле. Проблем је, пре свега, у додатним финансијским средствима за сараднике и мањак стручног музичког кадра, који се донекле може превазићи постојањем јасне стратегије која би ближе уредила ту област и обезбедила подстицај надлежних.

Литература

Божин, А., Негру, А., Стојановић, А., Дејић, М., Гојков, Г., Јосифовић, Д., Лелеа, Ј. , Пасер, В., и Стурза-Милић, Н. (2003). *Даровити и шта са њима*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Глумбић, Н. (2003). Специјална едукација и психијатрија развојног доба. *Друштво знања зборник радова,* 190-209.

Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих: способности и даровитост.* Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.

Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех.* Београд: Заједница учитељских факултета.

Ђорђевић, Б. (2003). Светска конференција о даровитим и талентованим 2003. године у Аделаиди. *Педагошка стварност 50, 7-8*, 694 -700.

Копас - Вукашиновић, Е. (2005). Осујећење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник Института за педагошка истраживања*, *2,* 82-98.

Лелеа, J. (2008). Улога и подршка родитеља у индентификацији и развоју музички даровите деце. *Зборник радова са скупа Породица као фактор подстицања даровитости, 14*, 365-371.

Мирковић - Радош, К. (1998). *Психологија музичких способности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мрше, С., Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Половина, Н. (2006). Менторски тип рада са даровитом децом. *Зборник радова са скупа Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, 267-275.

Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola,* бр. *19,* 87-93.

Farmer, D. (2007). *Sharacteristics checklist for gifted children*, <http://austega.com/gifted/.> 10. 2010.

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti 8, br. 1*, 289- 300.

Примљено: 15.06.2013
Одобрено за штампу: 23.10.2013.

Summary: The method of the identification process and potential solutions for dealing with individuals gifted in music have been proposed, which has given the small contribution to educators for easier and improved work with such children. The possibility of identifying gifted children as well as potential mode of working with them have been mentioned, together with emphasizing the great importance of timely response of educators and teachers in identifying such children, using a few solutions. One of these is the existence of an Individual Education Plan (IEP) for the musically gifted, involving an educator and/or a teacher, a psychologist, a pedagogue, a music teacher and parents. Mentoring as one option, that is the teacher working with the gifted individual, has also been mentioned. The description of all the important aspects has been presented so that working with children can be made more successful and the final outcome the best. The paper identifies the need for a clear strategy which sets out guidelines for the work mode, stimulates musical talent, and thus encourages further training of staff and teachers on the subject.
Key words: musically gifted, children, educator, teacher, pedagogue, identification

ПРИКАЗИ

ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

У ЕВРОПСКОМ ХОРИЗОНТУ ОЧЕКИВАЊА
ON THE EUROPEAN HORIZON OF EXPECTATIONS
(Душан Јањић, *У европском видокругу*, Алтера, Београд 2013)

Душан Јањић, аутор дела *У европском видокругу,* јесте угледни романист, лингвиста, историчар књижевности, дипломирани правник и професор универзитета. Душан Јањић је носилац француског одликовања „Витез Академских палми“, добитник награде „Златна франкороманистика“ и књижевне награде „Николај Тимченко“.

Огледи и записи Душана Јањића тичу се рецепције наше књижевности у свету. Аутор, дакле, у средиште свога занимања узима примање, разумевање, доживљавање и вредновање стваралачког дела Доситеја и Вука, Миодрага Булатовића, Бранимира Шћепановића, Данила Киша и Десанке Максимовић. Сагледана је и наша народна поезија. Рецепцију, догађање дела, аутор Јањић своди на читање, на привлачење и задржавање читаочеве пажње, на читаочево мисаоно и сазнајно сагледавање са естетског аспекта. Душан Јањић је показао да остварења српских уметника не остављају европског читаоца равнодушним. Извесноуживљавање, објективнаваленција утисака адресата, доносе угодност, неугодност, узбуђење, умирење и слична осећања; доносе, изнад свега, доживљај осећања лепог и радосног.Европа је читала наше ствараоце ради задовољства, одушевљења, заноса, ради богаћења духовног живота, проширења видокруга знања.

Дело као и живот, као и природа, као и загонетни свет, садржи скривене елементе. Тумачење његове суштине, декодирање његове структуре и поруке, представља својеврстан критички изазов. При његовом разлагању и вредновању, особито његових тамних места као једног универзалног мистерија – увек остане

неки талог неизрецивог, недокучивог, мутног и неприступачног хладном разуму. Многе се ствари само донекле могу докучити; природа увек иза себе оставља понешто нерешиво и проблематично. Тумачење и читање текста суочава са оним што је нејасно, неухватљиво, непријатно или се само интуитивно разуме. Као комплекс појмовних, емотивних и сликовитих сегмената, уметничко остварење се опире здраворазумском поимању, неретко потенцијалног тумача оставља збуњеним. Управо су то искушења са којима се суочавао аутор књиге *У европском видокругу*.

Књига коју дајемо на знање одаје аутора научника и уметника, естетичара и изучаваоца, аутора који поседује ерудицију и културу, снагу логике и дијалектичку моћ мишљења, и који поседује способност емоционалног реаговања, осећања и маште.

Урањање у индивидуално, разоткривање „игре огледала“ и вредности израза изискују најоштрије „унутрашње око“, пажњу, најспонтанија и најбуднија осећања. У Јањићевом критичком поступку приметно је тежиште самопрегорног прикупљања и тумачење факата о уметнику и његовом времену, о изворима, везама и утицајима. Текст није проста забава маште или самоникла ћуд, речено слободније какве усијане главе, већ по исправном и признатом схватању, верни одраз конкретних околности и знак извесног стања духа. Јањић је, својим критичким проседеом, показао да је немогуће дело отргнути од вантекстовног фона, као што, рекли бисмо, ни ботаничару није могуће проучавати плод без познавања биљке или услова под којима она расте. Књижевно дело је производ свога творца.

Аутор започиње са Доситејем Обрадовићем, водећим мислиоцем покрета рационализма и филозофије код Срба, личношћу чије је дело неразлучно везано за стварање српске нације и њене нове књижевности. Доситеј је, за разлику од савременика му, који нису успели да се ослободе црквене тематике и средњовековне књижевне речи, највише допринео да се писана реч окрене према овоземаљским темама и поприми световни, хуманистички дух. Верујући да се живот може поставити и реформисати по нормама самог разума, он је функцију литературе видео искључиво у њеној ползи и служби народу. „Добродјетеља человеческог рода“, Доситеја педагога, путника и друмовника, Европљанина у најбољем смислу речи, Јањић сагледава из оптике европске књижевности. Тачније би било рећи, он је показао у којој је мери Обрадовићево дело било доступно страним читаоцима. А било је, читамо на страницама књиге, приступачно читаоцима европског континента.

Вук Караџић „отац српске књижевности“, по ауторовим речима, јесте великан српске и јужнословенске културе. Треба ли рећи да је Вук, сјајан познавалац народног језика и развијеног језичког осећања, са првим замасима свога пера приступио завођењу реда и јединства у језику свога народа, те да је са његовом реформом довршен процес понародњавања књижевног језика и српска култура стављена на темеље какви су одговарали народу који се укључивао у европску културу. Јањић наглашава да Вуку припада заслуга да је наша усмена књижевна

реч представљена ученој Европи. Вукове збирке српског анонимног уметника имале су одјека у Немачкој понајвише, али и у Аустрији, Енглеској, Италији као и у свим словенским земљама. Констатује: „Вуково дело имало је знатан утицај у свету и оно се, више него дело иједног другог јужнословенског ствараоца, уплело у токове светске књижевности и културе“.

Следећи концепцију Јањићеве књиге, наилазимо на одјек наше народне поезије и историје у француској књижевности и историографији. Српска народна књижевност, свакако треба рећи, заузима једно од најважнијих места у усменој традицији словенских народа. Индиректно читамо да су пред њом са радозналошћу и признањем застали знаменити европски уметници и научници као што су: Гете, Грим, Форијел, Мицкјевич и Геземан.

Поникла из душе народа, приступачна свима, усмена реч привлачи садржином и формом, богатством и наивношћу маште, мудрошћу и вештином приповедања. Реч прожета истински људским, интелигентним и емотивним вредностима, дубоким моралним поставкама, прозрачена херојством и самопрегором, примала се „као нека освећена наука“. И данас пословичне мисли и речи из народних умотворина звоне као учења великих филозофа.

Врло документовано је показано интересовање француских истраживача за наше песништво. Почев од средњег века, Французи су испољили занимање за нашу усмену књижевност. Обавештен, акрибичан, аутор се позива на аутентичне изворе који сведоче о њеном европском видокругу. И сам аутор *Француске библиографије о српској и хрватској народној поезији* (књигу је објавила САНУ 1995), аутор наводи рад под насловом „Оглед француске библиографије о Србима и Хрватима 1544 – 1900“, а у којем је показано петовековно интересовање француских научника за српску усмену књижевност.

У низу корисних и занимљивих опсервација, Јањић констатује да се први француски помени нашег песништва везују за подручје југоисточне Србије. Њихова сведочанства су, истиче, „потврда о постојању у овом делу Србије богатог и живог народног стваралаштва које није могло да им промакне“. (Ако ми се допусти мала интимност: где је сада да ово прими к знању наш неумрли Драгутин Ђорђевић, аутор знаменитих монографија о фолклору нашега поднебља или професор МомчилоЗлатановић).

„Француска књижевна критика о савременим српским писцима“ чини посебно поглавље. У самој ствари, реч је о Миодрагу Булатовићу, Бранимиру Шћепановићу и Данилу Кишу. Дела Данила Киша, апострофира аутор, имала су нарочити одјек у Европи и представљала прекретницу у рецепцији. „Њихова слава коју је писац задобио преводом *Гробнице за Бориса Давидовича* на француски језик – пренела се убрзо у друге земље“, каже Јањић. То је било 1979. године.

Читаоцу подједнако скреће пажњу целина о Десанки Максимовић, поетеси чије дело украшава безмерни хуманизам, дух животне ведрине, безгранична вера у људску доброту и сам живот. Наравно да је свету скренуло пажњу дело

које носи лични жиг једне самосвојне субјективности, дело сачињено од разнобојног тематског миљеа, виђено и доживљено духом и срцем уметника.

Говорећи о Десанки Максимовић, имену које се у свести наше јавности идентификује с појмом песника, Јањић скреће пажњу на околност да је поетеса имала посебан респект према француској књижевности, и то још из ђачких клупа; указује и на несумњив утицај француске књижевности на њено књижевно дело.

Говор о једној књизи нужно подразумева језик и стил којим је писана. Спознаја неке научно-стручне области, њене логичке суштине, те анализа, објашњења, претварање чињеница спознаје у мисаоне категорије, чињење непознато познатим, усредсређење на однос именовања и стварности, на крају саопштавање закључака, прати максимално тачан језик – тачан отисак начина на који се мисли. Све то прати дискурс специфичне лексике и синтаксе, прате структурно заокругљени изрази и реченице. Дело је, нема сумње, писано језиком који тежи идеалу: једнозначност, сведеност знака на његову геометријску тачност. Извесно, уравнотеженост, сређеност мисли, збијеност и течност, реч, казао бих, хладно-рационалистичка, стешњена, тврда и безбојна – јесу својства Јањићевог израза. Јасноћа изражавања, тачне и подесне речи, јесу прва ознака на вертикалној ауторовој говорној скали. Вредност књиге јесте у једноставности језичког израза, у његовој природности, лаконичности и одмерености.

Дело заслужује пажњу својом аутономношћу, самосвојношћу. Уколико су се, наиме, и други истраживачи бавили овом темом, професор Јањић то чини са своје "тачке гледишта", на начин истраживача од реномеа. Књижевнику-истраживачу остаје довољно места да буде самосвојан и кад узме туђи мотив. Допуштено је, успут буди речено, посудити све што је потребно да се сачини своје. Оно што су остварили други, постаје општа својина, али не простим позајмљивањем, већ поступком присвајања. Усвајање уз додавање највише свога не само да је допустиво, већ је неопходно као баштина. Речено је: „Узимај све, јер и ти дајеш". „Власништво, то је крађа", казао је Прудон. Девиза „Буди свој" није само у проналажењу властитих мисли, у тражењу и прочишћавању себе од других, него у усвајању и прихватању туђег. Књижевно гледано, оригинално је свесно или несвесно црпено из милион спољних извора, подсвесно запамћено као датост или фраза. Конзистентна заокруженост, оно што се узима као ауторско јесте у друкчијем распореду структурних елемената, у благом мењању нијанси, у ономе до чега се долази проницљивошћу, оштроумношћу и искуством, на начин како други не чине, у свему што доноси свежину и румен реченог. Велика је у том смислу књижевна девиза: „Следи велике узоре".

Дело ДушанаЈањића обухвата српске ствараоце од кова и соја. У фокусу ауторове опсервације нашла се и наша усмена књижевност. Реч је о уметницима речи чији опус – узето с аспекста естетичких мерила савременог реципијента – карактерише универзална комуникативност.

Писани с темељним познавањем материје, са смислом за самосвојно и образложено разматрање теоријских проблема, с уверењем и искрено, огледи Душана Јањића одају утисак синтетичког дела.Сачињени, наиме, у временском луку, оквирно узев од петнаест година, они не подсећају на корпус текстова неприродно повезаних у један тематски и мисаони концепт.

Јањићева најновија књига, садржајно занимљива и актуелна, поткрепљена луцидним анализама, писана са смислом за меру и дисциплину у расуђивању, дело је које – као и свако добро дело – захтева читалачки респект.

Примљено: 12.10.2013
Одобрено за штампу: 14.10.2013.

ЖЕЉКО ВУЧКОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ДА ЛИ ЈЕ НЕОЛИБЕРАЛИЗАМ НАША СУДБИНА?
Is Neoliberalism Our Destiny?
(Бранко Баљ, *Неолиберализам – редукована практична философија,* ИП Београд, Зрењанин, 2013)

Питање из наслова овог текста није само пука реторичка фигура, већ израз једног од темељних парадокса света у којем живимо. Како каже Славуј Жижек, један од најпопуларнијих и најконтроверзнијих живих философа, ми данас лако можемо замислити апокалиптички крај планете или крај света. Али замислити и најмању промену у глобалном поретку капитализма или тржишта изгледа да је немогуће, иако је капитализам у сталним политичким и економским кризама. Дакле, да ли су капитализам и неолиберализам као његово ново глобално лице, доиста наша судбина ?

У издању ИП Београд из Зрењанина 2013. године појавила се студија др Бранка Баља, угледног професора Економског факултета у Суботици, под насловом *Неолиберализам – редукована практична философија.*

Нова књига професора Баља у средиште истраживачке и критичке пажње доводи управо неолибералистичку теорију и праксу, тематизујући тако неке од кључних проблема из домена практичне философије, пре свих односе између политике, економије, права и морала, као и питања из домена теорије сазнања и методологије. Као ангажовани интелектуалац Баљ полази од хегеловског разумевања филозофије као свог времена обухваћеног у мислима, дакле од идеје о философији као епохалној свести, мишљењу и делању које се суочава са кључним изазовима времена у којем живимо и које има моралне и интелектуалне снаге да предложи алтернативне облике и моделе производње и осмишљавања живота у глобалном свету захваћеном дубоком економском, али и вредносном кризом.

У првом делу студије аутор прати изворе либерализма као стазу за неолиберализам, посебно Лока, Смита и Фридмана, у намери да укаже на неодрживост либерално-неолиберале теорије и праксе утолико што она настоји да редукује тоталитет практичног мишљења, делања и стварања на тзв. слободну економију, односно тржишни фундаментализам. Тиме се заправо човек као zoon politicon своди на homo-ecconomicusa, односно човек уместо бића заједнице, солидарности и разумевања постаје биће огољеног интереса који се граничи са похлепом. Доиста, у свету у којем је највиши императив победа у пословању, свака људска везаност, поверење, љубав, закон, право, вера, постају терет, камен спотицања у суровој економској утакмици, у перматентној борби за тржишну превласт и победу над конкуренцијом.

За либерале тржиште треба да уређује не само економски живот, већ и све друге облике живота. Они верују да је дистрибуција богатства која настаје деловањем тржишта праведна сама по себи. Зато се одбацује свака идеја редистрибуције добара, баш и као свако планско усмеравање друштвених токова, било оно религиозно, утопијско или етичко. Једина друштвена одговорност привреде јесте повећање профитне стопе. Слобода је вредност изнад добра и зла. Мантра о слободном тржишту (приватизуј, либерализуј, стабилизуј) води до примата приватног над јавним добром, а човек се редукује на потрошача. У таквим околностима и сама идеја ума као синонима истине, доброте и лепоте, редукује се према захтевима функционализма и прагматизма. Посебно је важно нагласити да је либерализам инхерентно супротстављен не-либералним друштвима, које не сматра просто другачијим, већ и непријатељским. Зато сматра оправданим наметање либералних норми, укључујући геополитички интервенционистички приступ. Постмодерни неолиберализам и хегемонијални либерализам заправо имају исте циљеве и резултате. Свет постаје глобални експеримент неолибералних мећника како у економском тако и у политичком смислу, попримајући културно-идентитетску униформизацију.

На темељу анализе поменутих карактеристика либералне парадигме друштва, на коју се суштински наслања неолиберализам, професор Баљ даје своје одређење неолиберализма као глобалне практичне философије која настоји да политика, право и морал савију колена пред економијом и као таква, у свом глобалном хтењу, исказује своје империјално лице. Низом економских и финансијских политика од краја седамдесетих година 20. века битно је смањена мрежа социјалне сигурности и доведени су у питање ефекти државе благостања. По луцидном Бодријаровом увиду, тако се профилише слобода циркулације аутоматизованих људских честица у знаку тоталне информације и тоталне интеграције. Само Бог Тржишта препознаје своје, а Невидљива рука тржишта сада је империјални подухват компјутерских програма и мрежа, у оквиру универзалне слободне размене као највишег стадијума дерегулације.

Светска криза обзнанила је легитимност питања шта се то догађа са капитализмом и либералном демократијом као самопрокламованим универзалним

моделом слободног и отвореног друштва и решеном загонетком светске историје, еманципације и развоја човечанства. Сада се показује сва проницљивост и далековидост Деридиног упозорења да хоризонт старих модела капиталистичког и либералног света никад није био толико мрачан, истовремено и угрожен и претећи. Како би то рекао поменути Жижек, Европа није само економија, већ мора бити и радикални еманципаторски потенцијал. Не би било добро да наш избор буде само између англоамеричког неолиберализма и кинеског или азијског модела ауторитарног капитализма. Можда још има наде да се појави нека нова визија друштва које није ни неолиберално ни ауторитарно. Бранко Бељ припада мислиоцима који верују да тамо где је опасност расте и клица отпора и спасења. Пошто велики део човечанства живи у модерном ропству, стварни и потенцијални субјекти отпора нужно ће артикулисати стратегију промене капитализма и превладавања неолибералне парадигме света и живота, у име хуманизма и достојанства, ма како то неком могло архаично звучати.

Примљено: 26.11.2013.
Одобрено за штампу: 26.11.2013.

УПУТСТВО ЗА ТЕХНИЧКУ ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

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

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

Изглед и обим рада

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

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

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

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

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

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5, с маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi. Читави радови (тј. основни текст рада, списак референци, резиме, кључне речи, као и *Summary* и *Key words*) не би требало да буду дужи од 30 000 словних знакова, рачунајући притом и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Навођење у основном тексту рада

а) Наслови посебних публикација (монографија, зборника, часописа, речника и сл.) који се помињу у раду штампају се курзивом на језику и писму на којем је публикација која се цитира објављена, било да је реч о оригиналу или о преводу.

б) Пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу) и писму. Уколико се цитира преведени рад, треба у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу.

в) Презимена страних аутора у тексту наводе се транскрибовано (прилагођено српском језику), сходно правилима измењеног и допуњеног издања *Правописа српскога језика*, а када се страно име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).

д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c…“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.

ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевност у дечјем вртићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Џону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerr et al. 2002).

ж) Цитати из дела на страном језику, у зависности од функције коју имају у раду, могу се наводити на изворном језику или у преводу, с тим да одабрани начин цитирања мора се доследно примењивати.

з) Ако се у загради упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком са запетом, нпр. (Rosandić 2005; Николић 2009).

и) Фусноте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фуснота односи. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, коментаре на текст навода и сл. Оне саме не користе се за навођење библиографских извора цитата или парафраза датих у основном тексту, будући да томе служе упућивања на литературу у заградама.

ј) За прилоге преузете с интернета у основном тексту наводи се, осим презимена аутора, и година када је прилог преузет (Егорова 2011), док се пун библиографски опис даје у попису литературе на крају рада.

к) Уколико је реч о зборнику радова, ставља се у заграду презиме аутора цитираног рада (Барић 1972: 124).

Цитирана литература

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

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

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

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

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

Дотлић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевност у дечјем вртићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

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

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

Пример:

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

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

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

Ćalović, Dragan. „Teorija medija kao naučna disciplina: predmet i ciljevi“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 124 (2009): 143–152.

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

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

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

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

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

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

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

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

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

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

Норма излази два пута годишње.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Методика математике I 100,00
2. Методика математике II 100,00
3. Методика спортских активности (Н. Родић) 250,00
4. Информатика у образовању 600,00
5. Математика (А. Петојевић) 400,00
6. Информатика 800,00
7. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић) 400,00
8. Сценска уметност (Т. Петровић) 200,00
9. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић) 760,00
10. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић) 650,00
11. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин) 680,00
12. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин) 630,00
13. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Љ. Суботић) 630,00
14. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин) 800,00
15. Теорија физичког васпитања (Н. Родић) 850,00
16. Лабораторијске вежбе из природних наука I (Д. Ж. Обадовић, М. Бошњак) 200,00
17. Природне науке I (Д. Ж. Обадовић, Марија Бошњак) 680,00
18. Практикум "Биологија човека" (Д. Петровић, М. Богосављевић-Шијаков, И. Кривокућин) 380,00
19. Психологија и учење (М. Сакач) 645,00
20. Ментално здравље (М. Марић) 1352,00
21. Методика упознавања околине I (С. Цвјетићанин) 496,00
22. Практикум "Дете истраживач околине" (С. Цвјетићанин, И. Кривокућин) 458,00
23. Дидактика физичког васпитања (Н. Родић) 770,00
24. Криптографија (Д. Ламбић) 750,00
25. Норма 1/2013 490,00
26. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак) 295,00

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

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

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

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399