

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2024

Н БР. 1 ГОД. XXIX Стр. 1-112 Сомбор 2024. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129
UDK 37

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору

За издавача
Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник
Проф. др Гордана Рудић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
Проф. др Веселина Ђуркин

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

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа
САЈНОС доо, Нови Сад

Секретар редакције
МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник
Ален Милошевић

Преводац за енглески језик
Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по Норми, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.
Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03
од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Издавање часописа Норма финансијски је подржало
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXIX – 1/2024



Сомбор, 2024.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Ана Лукић, Бојана Арсић, Ања Гајић, Тамара Лазовић

Фактори који утичу на ставове просветних радника
према употреби асистивне технологије у раду са
ученицима са лаком интелектуалном ометеношћу 9

Ерика Балог

Терапија игром код деце са поремећајем из аутистичног спектра 25

Наташа С. Ђурагић

Ставови будућих васпитача према значају музичког васпитања
за децу предшколског узраста 41

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Маријана Дмитрић

Ефекти имплементације савремених медија
у настави српског језика и књижевности 57

Филип Јовић Вујаковић

Методички приступ учења трогласних војвођанских гајди
на основу доприноса Максима Мудринића 77

Немања Тасић, Миодраг Ковачевић

Перспективе гејмификације у настави
са аспекта кибернетичко-информационе теорије. 89

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL

Ana Lukić, Bojana Arsić, Anja Gajić, Tamara Lazović

Factors that influence educators attitudes towards
the use of assistive technology in working with
students with mild intellectual disabilities 9

Erika Balog

Playing therapy for children with disorders from the autistic spectrum 25

Nataša S. Đuragić

Attitudes of future preschool teachers towards
the importance of music education for preschool children 41

TEACHING METHODOLOGIES

Marijana Dmitrić

The effects of the implementation of modern media
in the teaching of Serbian language and literature. 57

Filip Jović Vujaković

A methodical approach to learning three-part bagpipes
from Vojvodina based on the contribution of Maxim Mudrinić 77

Nemanja Tasić, Miodrag Kovačević

Perspectives of gamification in teaching from the aspect
of cybernetic-information theory 89

САВРЕМЕНА ШКОЛА

АНА ЛУКИЋ
БОЈАНА АРСИЋ¹
АЊА ГАЈИЋ
ТАМАРА ЛАЗОВИЋ

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
реhabилитацију

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.011.3-051:[004:376-056.36
BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.9-24
DOI 10.5937/norma29-50509

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА СТАВОВЕ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА ПРЕМА УПОТРЕБИ АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Резиме: Употреба асистивне технологије (АТ) у настави може позитивно утицати на способности учења, развој академског потенцијала и на комуникацију са вршњацима уредног развоја код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО). Ставови просветних радника представљају веома важан фактор за примјену АТ у раду са ученицима са ЛИО. У овом раду дат је преглед истраживања спроведених са циљем испитивања ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО. Доступна научна литература прикупљена је претраживањем Google Scholar-a, Scopus-a и SCIndex-a, а у прегледни дио рада укључивани су радови прегледног и истраживачког карактера чији су се аутори бавили испитивањем ставова просветних радника према примјени АТ у раду са ученицима са ЛИО. Позитивни ставови просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО и примјена метода и средстава асистивне технологије утичу на побољшање специфичних интелектуалних вјештина ових ученика. Присутне су бројне препреке за примјену АТ које могу утицати на развијање негативних ставова просветних радника. Адекватни облици едукације, образовне интервенције, техничка и ресурсна подршка могу значајно унаприједити ставове просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО. Осврћемо се на неповољну климу када је коришћење АТ у питању, као и на основна начела којима се треба водити у овом процесу. На основу прегледа литературе, у закључном дијелу рада дали смо и препоруке за будућа истраживања.

Кључне ријечи: ставови просветних радника, асистивна технологија, инклузивно образовање, лака интелектуална ометеност

Увод

Употреба асистивне технологије (АТ) у школском окружењу може унаприједити наставни процес, како за ученике који се типично развијају, тако и

¹ bojana.arsic57@gmail.com

за оне који су са интелектуалном ометеношћу (ИО) (Fernandez-Batanero et al., 2022). Термин АТ подразумеива коришћење опреме, софтера или производа који се могу користити за повећање, одржање или побољшање функционалних способности ученика са развојним тешкоћама, укључујући и ученике са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО) (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2004).

Примјена АТ може позитивно утицати на способности учења и развој академског потенцијала ученика са ЛИО, као и на побољшање њихове комуникације са другим вршњацима, те на развој социјалних вјештина (American Psychiatric Association, APA, 2013). Око 85% укупне популације са ИО чине појединци са ЛИО (APA, 2000) чији коефицијент интелигенције износи 50–69 (World Health Organization, WHO, 2018). Ученици са ЛИО у школском окружењу наилазе на различите препреке које могу укључивати тешкоће приликом савладавања наставног градива, остваривања академског постигнућа, као и тешкоће у социјалним интеракцијама са вршњацима (APA, 2000; Dekker et al., 2002; Flanagan et al., 2013). Важност употребе АТ у раду са овом популацијом ученика наглашена је због њихових развојних потенцијала које могу остварити уз одговарајућу подршку, а која укључује одабир и примјену адекватне АТ у наставном процесу (Adebisi et al., 2015; Lancioni et al., 2013).

Квалитет инклузивног образовања и коришћење АТ у раду са ученицима са ЛИО у великој мјери зависи од ставова просветних радника задужених за реализацију наставног процеса (Alsawalem, 2019; Bariu & Chun, 2022; Ђорђевић и Ђорђевић, 2014). Став можемо дефинисати као ментално и неуронско стање приправности које се базира на искуству, а које остварује директан и динамички утицај на реакције појединца у различитим окружењима (Onivehu et al., 2017). Став је главна сила која покреће људске активности и директно утиче на понашање појединца (Santrock, 2012).

Постоји значајна корелација између позитивних ставова просветних радника и учесталости примјене АТ у настави (Yusuf & Balogun, 2011), као и резултата примјене АТ (Alsawalem, 2019; Borova et al., 2023). Истраживања показују да просветни радници имају позитиван став према употреби АТ у раду са ученицима који имају ЛИО (Alnahdi, 2014; Lynch et al., 2022; Mohamed, 2018), али да њихова употреба у раду са овим ученицима није учестала (Chukwuemeka & Samaila, 2020; Ogirima et al., 2017). Позитиван став просветни радници образлажу тиме да АТ ученицима са ЛИО помаже у рјешавању проблема фрустрације, побољшања мотивације, вршњачког прихватања и радне продуктивности (Garcia & Seever, 2005; Lynch et al., 2022). Издвајају се двије групе фактора које утичу на формирање ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО: личне карактеристике просветних радника и спољашњи фактори. Међу личним карактеристикама које утичу на формирање ставова просветних радника према употреби АТ издвајају се пол, године радног стажа и радно искуство (Arulsamy & Murugaiyan, 2013; Bahar & Gunduz, 2022; Buabeng-Andoh & Toitme, 2013).

2012; Medina-Garcia et al., 2021; Nasser & Sahar, 2012), док се као главни спољашњи фактори наводе недостатак професионалне обуке за примјену АТ, техничка подршка, организациони услови, као и контекст у коме просветни радници раде (Ahmed, 2018; Ault et al., 2013; Chukwuemeka & Samaila, 2020; Fernandez-Batanero et al., 2022; Khalil & Hantira, 2022; Thompson-Cooke, 2022).

Овим радом настоји се направити преглед истраживања спроведених са циљем испитивања ставова просветних радника према употреби асистивне технологије у раду са ученицима са ЛИО.

Методологија

Доступна литература прикупљена је уз помоћ претраживања научних база Google Scholar, Scopus и SCIndex. За претрагу су коришћене сљедеће кључне ријечи: асистивна технологија (енг. *assistive technology*), ставови просветних радника (енг. *teachers attitudes*), лака интелектуална ометеност (енг. *mild intellectual disability*), асистивна технологија у инклузивном процесу (енг. *assistive technology at inclusion*) и ученици са интелектуалним тешкоћама (енг. *children with intellectual disabilities*). Претрага је извршена на српском и енглеском језику.

У прегледни дио рада укључивани су радови прегледног и истраживачког карактера, који су се бавили испитивањем ставова просветних радника према примјени АТ код ученика са ЛИО или код ученика код којих се ЛИО среће као коморбидитет других примарних поремећаја, а који су објављени након 2005. године.

Преглед истраживања

Личне карактеристике просветних радника које утичу на ставове о употреби асистивне технологије у раду са ученицима са лаком интелектуалном ометеношћу

Поједина истраживања указују на то да личне карактеристике просветних радника, као што је пол, могу утицати на ставове према коришћењу АТ у раду са ученицима са ЛИО (Kadel, 2005). Истраживања су показала да испитаници женског пола имају позитивније ставове када је ријеч о употреби АТ у раду са овим ученицима (Bahar & Gunduz, 2022), те да су учитељице и наставнице усмјерене на то да ученицима помогну и олакшају рад у школском окружењу, при чему им у том процесу користи употреба АТ (Kadel, 2005; Nasser & Sahar, 2012). Поједини аутори (Arulsamy & Murugaiyan, 2013) истичу да је склоност наставника и учитеља мушког пола према коришћењу модерне технологије главни разлог и њихове чешће примјене АТ у настави. Имајући у виду чињеницу да ови подаци нису досљедни, треба указати и на то да постоје истраживања која пол не истичу

као значајан фактор који одређује став просветних радника према употреби АТ (Ogirima et al., 2017; Uluylol & Aslan, 2022).

Поједине студије извјештавају о значајној повезаности између радног стажа просветних радника и употребе АТ (Baek et al., 2008; Buabeng-Andoh & Toitmeh, 2012; Gorder, 2008). Према подацима из 2021. године (Medina-Garcia et al., 2021) просветни радници са мање од десет година радног стажа највише користе АТ у раду са ученицима са ЛИО. Наставници са више година радног стажа мање су спремни да уносе промјене у свој начин рада, те, у складу са тим, више година радног стажа наставника може утицати на негативнији став према употреби АТ у инклузивном наставном процесу (Baek et al., 2008; Buabeng-Andoh, 2012). Просветни радници који дуго раде у школи најчешће су навикли на метод рада који не укључује прилагођавање и индивидуализацију, што је једна од важних карактеристика употребе АТ у школском окружењу (Erdem, 2017). Они најчешће показују неспремност за уношење промјена у сопствени рад и прихватање модерних видова едукације (Ghazi Abed, 2013) који чине темељ употребе АТ у инклузивном школском окружењу. Насупрот њима, они са мање година радног стажа користе АТ у настави зато што то желе (Baek et al., 2008), а не зато што је то промјена која се очекује у њиховом раду.

Овакви резултати нису једнозначни, па тако подаци добијени студијом из 2022. године (Aldosari, 2022) сугеришу да ни пол, ни године радног стажа, не остварују статистички значајан утицај на ставове просветних радника према употреби АТ у инклузивном окружењу, а што је у складу са подацима добијеним у претходним истраживањима (Coleman et al., 2015; Kolawole, 2016; Mohamed, 2018; Ogirima et al., 2017). Резултати новијих истраживања (Gullien-Gamez & Mayorga-Fernandez, 2020; Hemdan Mohamed, 2018; Semerci & Kemal Aydin, 2018) такође указују на то да искуство у раду са ученицима који имају потешкоће у развоју не остварује статистички значајан утицај на ставове просветних радника према употреби АТ у раду.

Према подацима добијеним истраживањем из 2022. године (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022) нема значајних разлика у нивоу изражености позитивног става у односу на пол или искуство наставника, врсту и степен инвалидитета ученика, већ је та разлика забиљежена само у односу на доступност АТ код јавних и приватних школа, у корист приватних школа.

Спољашњи фактори који утичу на ставове просветних радника о употреби асистивне технологије у раду са ученицима са лакоом интелектуалном оштећењем

Иако просветни радници декларативно имају позитивне ставове према употреби АТ, њихова употреба у раду са ученицима са ЛИО није учестала (Chukwuemeka & Samaila, 2020; Ogirima et al., 2017). Велику препреку за примјену АТ у инклузивним окружењима у претходном периоду представљали су и споља-

шњи фактори, а један од њих је недостатак потребних финансијских средстава и адекватне опреме (Ahmed, 2018; Jacobsen, 2012). Студија (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022) имала је за циљ да истражи ставове и увјерења наставника и њихову стручност у вези са коришћењем АТ у образовању ученика са специфичним сметњама у учењу које се јављају као пратећа сметња код ученика са ЛИО. Узорак је био случајни и обухватио је 157 наставника. Истраживачи су за потребе студије развили скалу са четири субскеале. Перцепција наставника о њиховом професионализму у коришћењу АТ на субскали наставног процеса имала је највећу средњу вриједност, док је доступност АТ имала најнижу.

Према истраживању спроведеном у Саудијској Арабији (Khalil & Hantira, 2022), иако 60% тамошњих школа посједује уређаје ниске технологије, само једна десетина школа које су обухваћене испитивањем посједује уређаје високе технологије. Слични подаци потврђени су истраживањем које је спроведено у Нигерији двије године раније (Chukwuemeka & Samaila, 2020), а у оквиру којег се наводи да су главни фактори задужени за формирање негативних ставова наставника према употреби АТ недостатак потребне техничке опреме, незадовољавајуће техничке могућности, мањак стручне обуке и ниске компетенције наставника за примјену АТ.

Недостатак професионалне обуке посматра се као један од главних спољашњих фактора који негативно утичу на употребу АТ у инклузивном окружењу (Fernandez-Batanero et al., 2022). Просветним радницима недостају вјештине и знања која су неопходна за успјешну примјену АТ у раду са ученицима са ЛИО (WHO, 2016). Највећи број просветних радника који раде са ученицима који имају потешкоће у развоју, није добио адекватну обуку о томе како да користи АТ у наставном раду (Coleman, 2011).

Просветни радници наводе да имају доста професионалних задужења и обавеза у школи, што их спријечава да се посвете ученицима са ЛИО и употреби АТ у раду са овим ученицима (Lersilp, 2016). Иако се просветни радници неријетко жале на недостатак институционалне подршке у области стручног усавршавања (Ogirima et al., 2017; Thompson-Cooke, 2022), уједно наводе да је употреба АТ у раду са ученицима са ЛИО у школи веома важна и да се често користи (Kundu & Bej, 2020). Истраживањем из 2022. године (Alsolami, 2022) утврђено је да наставници имају умјерен ниво знања и вјештина потребних за употребу АТ, али и да 90% испитаника обухваћених испитивањем показује снажно интересовање за додатну обуку. Веома је важно да просветни радници развијају знања и вјештине када је ријеч о употреби АТ како би она на адекватан начин допринијела развоју инклузивног окружења у школи (Connor et al., 2010). Веома важан фактор за употребу АТ у раду представља, дакле, прилика за додатним стручним усавршавањем просветних радника (Poel et al., 2013).

Показало се да је контекст у коме наставници раде, као и подршка њиховом раду, од нарочитог значаја када је ријеч о употреби АТ у раду. У том смислу, може се рећи да на ставове просветних радника може утицати и то да ли је школа у којој

се спроводи васпитно-образовни рад са ученицима стационирана у градској или сеоској средини (Ault et al., 2013). Наставници који раде у руралним подручјима изјавили су истраживаче о томе да имају приступ АТ која им је потребна, али да им недостаје додатна обука за употребу ове технологије у раду са ученицима (Ault et al., 2013). Просветни радници у градским срединама, ипак, чешће користе АТ у свом раду, услед финансијске организације школа у урбанијим подручјима (Alkahtani, 2013).

Дискусија

Студије које су се бавиле испитивањем ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО можемо грубо груписати. Прва група истраживања (Adebisi et al., 2015; Alnahdi, 2014; Flanagan et al., 2013; Garcia & Seever, 2005; Lynch et al., 2022) бавила се испитивањем бенефита за самог ученика са ЛИО када просветни радници имају позитиван став према коришћењу АТ. У другој групи истраживања, представили смо студије које су фокус ставиле на утицај личних карактеристика просветних радника на формирање њиховог става према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО (Aldosari, 2022; Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022; Arulsamy & Murugaiyan, 2013; Damore & Murray, 2009; Dupoux et al., 2005; Erdem, 2017; Gullien-Gamez & Mayorga-Fernandez, 2020; Hemdan Mohamed, 2018; Kadel, 2005; Medina-Garcia et al., 2021; Nasser & Sahar, 2012; Onivehu et al., 2017; Semerci & Kemal Aydin, 2018). У преосталим истраживањима (Alkahtani, 2013; Ault et al., 2013; Chukwuemeka & Samaila, 2020; Damore & Murray, 2009; Fernandez-Batanero et al., 2022; Ghazi Abed, 2018; Jacobsen, 2012; Khalil & Hantira, 2022; Ogirima et al., 2017) фокус студија био је на испитивању спољашњих фактора који утичу на формирање ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО.

Описани бенефити АТ глобално се своде на развој потенцијала и уважавање личности ученика, што је потврђено и у истраживању Мохамеда (Mohamed, 2018) у ком се наводи како наставници сматрају да АТ позитивно афирмише капацитете ученика са ЛИО што омогућава даљи развој ових ученика. Алнахди (Alnahdi, 2014) наводи да позитивни ставови према употреби АТ утичу на побољшање перформанси и успјешности ученика са ЛИО у областима читања, писања и рачунања. Истраживање (Khalil & Hantira, 2022) доноси информацију о значају едукације у изградњи позитивног става према примјени АТ у раду са ученицима са ЛИО. Након одслушане едукације просветни радници су изражавали позитивније ставове према употреби АТ. Импликације овако примјењене студије огледају се у значају едукације просветних радника за унапређивање ставова према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО.

Када је ријеч о личним карактеристикама просветних радника које утичу на њихове ставове према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО, резултати истраживања су разнолики. Иако поједине студије указују на то да пол

наставника може утицати на њихове ставове према коришћењу АТ (Arulsamy & Murugaiyan, 2013; Bahar & Gunduz, 2022; Kadel, 2005; Nasser & Sahar, 2012), подаци добијени путем других студија сугеришу да пол наставника није детерминишући за формирање ставова према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022; Aldosari, 2022; Coleman et al., 2015; Kolawole, 2016; Mohamed, 2018; Ogirima et al., 2017). Подаци студија које су разматрале ставове наставника према конкретним техникама АТ такође показују да пол није нужно детерминишући фактор за ставове наставника према употреби АТ (Saleh et al., 2023; Wei & Maat, 2020).

У појединим истраживањима истиче се да просветни радници са мање година радног стажа више користе АТ у раду са ученицима са ЛИО (Baek et al., 2008; Buabeng-Andoh, 2012; Medina-Garcia et al., 2021), док они који имају више искуства пружају отпор промјенама које изискује употреба АТ у настави (Baek et al., 2008; Buabeng-Andoh, 2012; Erdem, 2017; Ghazi Abed, 2013). Истраживање из 2019. године потврђује ове резултате, према којима наставници са више радног стажа имају негативније ставове према употреби АТ (Thibaut et al., 2019). Иако су ови подаци релативно досљедни, према подацима добијеним у појединим истраживањима новијег датума, године радног стажа и искуство немају статистички значајан утицај на ставове наставника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022; Aldosari, 2022; Coleman et al., 2015; Gullien-Gamez & Mayorga-Fernandez, 2020; Hemdan Mohamed, 2018; Kolawole, 2016; Mohamed, 2018; Ogirima et al., 2017; Semerci & Kemal Aydin, 2018). Подаци добијени истраживањем из 2020. године (O'Sullivan et al., 2020) такође сугеришу да године радног стажа не остварују статистички значајан утицај на ставове просветних радника према употреби АТ.

Истраживања (Damore & Murray, 2009; Onivehu et al., 2017) показују да успјех примјене АТ зависи од многих фактора, а као примаран предњачи став просветних радника према самој технологији. Три фактора утичу на негативну перцепцију просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО. Први фактор се препознаје у стереотипним ставовима просветних радника према ученицима са ЛИО, други се односи на став о успјешности просветних радника који раде са ученицима са ЛИО, а као трећи фактор наводи се да је селф-концепт самих ученика са ЛИО веома низак, што доводи до тога да наставници вјерују да ученици са ЛИО нису способни за то да постигну високе стандарде и да немају корист од примјене АТ (Duroux et al., 2005). Неоспорно је да ставови наставника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО имају кључну улогу када је ријеч о примјени АТ у настави (Chambers et al., 2021; Onivehu et al., 2017). Поред тога, утврђено је да постоје одређени спољашњи фактори који утичу на формирање ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО, а који се неријетко огледају у одређеним ограничењима у институционалном контексту.

Истраживања која су фокус ставила на испитивање спољашњих фактора који утичу на формирање ставова просветних радника (Ahmed, 2018; Alkahtani, 2013; Al-Dababneh & Al-Zboon, 2022; Chambers, 2011; Chukwuemeka & Samaila, 2020; Jacobsen, 2012; Khalil & Hantira, 2022; Lersilp, 2016; Ogirima et al., 2017; Thompson-Cooke, 2022) показују да не постоји адекватна организација самог система, те да у школама нема довољно ресурса када су у питању средства АТ, као и да недостају вријеме, едукација и стручни кадар који може пружити техничку подршку. Разматрајући наведене резултате можемо закључити да не постоји одговарајућа клима у оквиру организације школе да се принципи АТ примјене, те да се не може говорити само о негативном ставу наставног кадра према употреби АТ, већ о неповољној организацији школског система за употребу ових технологија. Наравно, ни ови налази нису досљедни, тако да према налазима студије из 2022. године (Khalil & Mohammed, 2022), док једна петина школа нема потребан приступ уређајима АТ, преко 60% школа има потребну АТ за рад са ученицима са ЛИО.

На учесталост употребе АТ може утицати и контекст у којем просветни радници раде, при чему просветни радници у градским подручјима чешће користе АТ, док у сеоским подручјима недостаје стручна обука за примјену ових технологија (Alkahtani, 2013; Ault et al., 2013). Приликом претраживања литературе нисмо дошли до података који говоре о томе да ли контекст има статистички значајан утицај када је ријеч о формирању ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО или само утиче на учесталост њене примјене (Thibaut et al., 2018).

Истраживања спроведена са циљем да се прикупе подаци о знањима и вјештинама наставног кадра потребним за употребу АТ у раду са ученицима који имају потешкоће у развоју указују на то да наставници немају адекватан ниво знања и вјештине које су потребне за употребу АТ у инклузивном окружењу (Alkahtani, 2013; Fernandez-Batanero et al., 2022; Kunka & Wahome, 2021; O'Sullivan et al., 2020). Ови истраживачки налази потврђени су и студијом која је спроведена 2022. године, а у оквиру које се наводи да наставницима недостаје виши ниво знања, али и боља стручна подршка за примјену АТ (Haleem et al., 2022; Kunka & Wahome, 2021). На присутан недостатак едукације у овој области рада указује и чињеница да поједини просветни радници сматрају како је ученике са ЛИО најбоље подучавати помоћу традиционалних наставних метода (Alsawalem, 2019).

Имајући у виду то да примјена АТ захтијева одређене вјештине и знања у овој области рада, неопходно је да наставни кадар буде адекватно едукован (Thomas et al., 2019; Viner et al., 2020). Истраживања указују на то да наставници који АТ препознају као корисне у настави, имају виши ниво знања за рад на рачунару, као и са АТ (Lamond & Cunningham, 2019). Наставници који имају виши ниво знања и који су прошли кроз обуку за употребу АТ, осећају се компетентнијим за примјену АТ од наставника који наводе да им је потребна додатна обука (Nordstrom et al., 2018; Woodbury, 2015). Додатно стручно

усавршавање просветних радника за примјену АТ повећава ниво њиховог знања и вјештина у овој области што утиче и на формирање позитивних ставова према употреби АТ (Bariu & Chun, 2022; Schaaf, 2018). Образовне интервенције усмјерене на побољшање ставова наставника који раде са ученицима са ЛИО према употреби АТ показале су се као ефикасне (Khalil & Hantira, 2022; Keown et al., 2021). Ипак, да би остварили свој ефекат, ови програми морају бити конципирани у складу са практичним условима инклузивног окружења у којем просветни радници раде са ученицима са ЛИО (Medina-Garcia et al., 2021).

Закључак

Преглед литературе указује на неповољну климу када је коришћење АТ у раду са ученицима са ЛИО у питању. Иако се наставници декларативно залажу за примјену АТ, резултати истраживања указују да ће само наставници који имају развијен позитиван став редовно примјењивати АТ у раду са ученицима са ЛИО. Такође, не само да је просветне раднике потребно додатно едуковати за примјену АТ, већ и школама мањка потребних ресурса. У закључку, дакле, можемо дати и препоруке практичарима који раде са ученицима са ЛИО: њихов рад мора бити усмјерен на укључивање, мјерење успјешности и уважавање индивидуалних разлика ових ученика.

Као препоруку за домаће ауторе истичемо испитивање ставова просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО у контексту основних и средњих школа. Осим тога, потребно је утврдити и препреке за примјену АТ у раду са ученицима са ЛИО у контексту инклузивних школа. Утврђивање постојећих недостатака представља основу за развој адекватних образовних интервенција усмјерених на побољшање ставова просветних радника према употреби АТ, али и за уклањање системских проблема, као што су неадекватна организација рада у установи, недостатак финансијских ресурса и техничке подршке. Потребно је додатно испитати и социодемографске факторе који утичу на ставове просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима са ЛИО. Имајући у виду чињеницу да наставници и учитељи представљају важан фактор на путу реализације инклузивног образовања, потребно је испитати и ставове просветних радника према употреби АТ у раду са ученицима који имају друге развојне потешкоће.

Литература

Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078825.pdf>

- Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education*, 33(1), 129-139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184079.pdf>
- Al-Dababneh K. A., & Al-Zboon E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: Teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(1), 23-33. doi: 10.1080/17483107.2020.1752824
- Aldehami, S. (2022). Assistive technology in special education students and its impact on engagement into education. *Informacion Sciences Letters*, 11(6), 2325-2321. doi: <https://doi.org/10.18576/isl/110638>
- Aldosari, M. S. (2022). Factors affecting middle school teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities. *Educational Psychology*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.853696
- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-86. doi: <https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 13(2), 18-23.
- Alsawalem, I. M. N. (2019). *Teachers' attitudes towards use of information communication technology with students with intellectual disability in Saudi Arabian schools*. [Doctoral dissertation, University of Newcastle]. University of Newcastle Research Higher Degree Thesis. <http://hdl.handle.net/1959.13/1405145>
- Alsolami, A. S. (2022). Teachers of special education and assistive technology: Teachers' perceptions of knowledge, competencies and professional development. *SAGE Open*, 12(1). doi: 10.1177/21582440221079900
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition*. Arlington, VA: APA.
- Arulsamy, S., & Murugaiyan, A. (2013). Attitude of student teachers towards integration of assistive technology in inclusive classrooms. *International Journal of Teacher Educational Research*, 2(4), 1-8.
- Ault, M. J., Bausch, M. E., & McLaren, E. M. (2013). Assistive technology service delivery in rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 32(2), 15-22. doi: 10.1177/ 875687051303200204
- Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers and Education*, 50(1), 224-234. doi: 10.1016/j.compedu.2006.05.002
- Bahar, M., & Gunduz, A. Y. (2022). Understanding future special education teachers think about their profession and the using of assistive technologies: A mixed-method study. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(4), 1416-1428.

- Bariu, T. N., & X. Chun (2022). Influence of teachers attitude on ICT implementation in Kenyan universities. *Cogent Education*, 9(1). doi: 10.1080/2331186X.2022.2107294
- Borova, M., Nuri, C., & Baglama B. (2023). The relationship between special education teachers' attitudes towards assistive technologies and classroom management skills. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 12(1).
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Buabeng-Andoh, C., & Totimeh, F. (2012). Teachers' innovative use of computer technologies in classroom: A case of selected Ghanaian schools. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8(3), 22-34.
- Chambers, D. J. (2011). *Assistive technology: Effects of training on education assistants' perceptions of themselves as users and facilitators of assistive technology and consequent transfer of skills to the classroom environment*. [Doctoral dissertation, University of Notre Dame Australia]. Faculty of Philosophy. <http://researchonline.nd.edu.au/theses/62>
- Chambers, D., Jones, P., Reese, L., & Wilcox, C. (2021). Teachers' perspectives of what works: Implementation of AT for students with disabilities. *Assistive Technology*, 1-10.
- Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' perception and factors limiting the use of high-tech assistive technology in special education schools in North West Nigeria. *Contemporary educational technology*, 11(1), 99-109. doi: 10.30935/cet.646841
- Coleman, M. (2011). Successful implementation of assistive technology to promote access to curriculum and instruction for students with physical disabilities. *Journal of Assistive Technology and Physical Disabilities*, 22(3), 2-22.
- Coleman, M. B., Cramer, E. S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). Art educators' use of adaptations, assistive technology, and special education supports for students with physical, visual, severe and multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(5), 637-660. doi: 10.1007/s10882-015-9440-6
- Connor, C., Snell, M. E., Gansneder, B., & Dexter, S. (2010). Special education teachers' use of assistive technology with students who have severe disabilities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 369-386.
- Damore, S. J., & Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30(4), 234-244. doi: 10.1177/0741932508321007
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual

- disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087-1098. doi: 10.1111/1469-7610.00235
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58. doi: 10.1080/10349120500071894
- Đorđević, S. i Đorđević, L. (2014). Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 115-125. doi: 10.5937/gufv1405115D
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 128-146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124910.pdf>
- Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 63-76.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). *The law and assistive technology*. Center for Technology in Education, Johns Hopkins University. <https://marylandlearninglinks.org/the-law-and-at/>
- Fernandez-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernandez-Cerero, J., & Garcia Martinez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational technology research and development*, 70(5), 1911-1930. doi: 10.1007/s11423-022-10127-7
- Flanagan, S., Bouck, E., & Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology*, 25(1), 24-30. doi: 10.1080/10400435.2012.682697
- Garcia, K. D., & Seevers, R. L. (2005). General education teachers' attitude regarding the use in their classes of assistive technology by students with learning disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9).
- Ghazi Abed, M. (2018). Teachers' perspectives on surrounding ICT use amongst SEN students in the mainstream educational setting. *World Journal of Education*, 8(1), 6-16. doi: 10.5430/wje.v8n1p6
- Gullien-Gamez, F. D., & Mayorga-FernKolaandez, M. J. (2020). Identification of variables that predict teachers' attitudes toward ICT in higher education for teaching and research: a study with regression. *Sustantiability*, 12(4). doi: 10.3390/su12041312
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. doi: 10.1016/j.susoc.2022.05.004
- Hemdan Mohamed, A. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288. doi: 10.1111/1471-3802.12411
- Jacobsen, D. L. (2012). Assistive technology for students with disabilities: Resources and challenges encountered by teachers. *Disserations and Theses*. <https://scholarworks>.

- uni.edu/etd/504?utm_source=scholarworks.uni.edu%2Fetd%2F504&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Kadel, R. (2005). How teacher attitudes affect technology. *Learning and Leading with Technology*, 39(5), 34-47.
- Keown, S., Smothers, M., & Colson, T. (2021). Preservice teachers' attitudes and knowledge towards assistive technology: Exploring and in-class workshop approach. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, 8(1).
- Khalil, A. I., & Hantira, N. Y. (2022). Special education teachers' knowledge and attitudes toward the use of assistive technology for disabled children management: Impact of an educational intervention. *Creative Education*, 13(3), 821-845. doi: 10.4236/ce.2022.133054
- Kolawole, R. O. (2016). *Accessibility and teachers' competence in the use of assistive technology in Oyo State, Nigeria* [Unpublished masters project]. University of Ilorin, Nigeria.
- Kundu, A., & Bej, T. (2020). Indian educators' awareness and attitude towards assistive technology. *Journal of Enabling Technologies*, 14(4), 1-19. doi: 10.1108/JET-04-2020-0015
- Kunka, A., & Wahome, N. (2021). *The role of assistive technology in the education of children with special needs: Teachers' perspectives* [Unpublished Master's Thesis]. Linköping university.
- Lamond, B., & Cunningham, T. (2019). Understanding teacher perceptions of assistive technology. *Journal of Special Education Technology*. doi: 10.1177/0162643419841550
- Lancioni, G. E., Sigafos, J., O'Reilly, M. F., & Singh, N., N. (2013). Assistive technology: Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 169-171. doi: 10.1007/s10826-013-9723-4
- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Chakpitak, N. (2016). Model of providing assistive technologies in special education schools. *Global Journal of Health Science*, 8(1), 36-44.
- Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disability and rehabilitation: Assistive technology*, 12(7), 1-12. doi:10.1080/17483107.2016.1253116
- Lynch, P., Singal, N., & Francis, G. (2022). Educational technology for learners with disabilities in primary school settings in low and middle income countries: A systematic literature review. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2022.2035685
- Medina-Garcia, M., Hugerar-Rodriguez, L., Garcia-Vita, M. M., & Dona-Toledo, L. (2021). ICT, disability, and motivation: validation of a measurement scale and consequence model for inclusive digital knowledge. *International Journal*

- of *Environmental Research and Public Health*, 18(13), 1-17. doi: 10.3390/ijerph18136770
- Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: A mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288. doi: 10.1111/1471-3802.12411
- Nasser, R., & Sahar, N. (2012). The effect of gender on the patterns of classroom interaction. *Education*, 2(3), 30-36. doi: 10.5923/j.edu.20120203.02
- Nordström, N., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2019). Assistive technology applications for students with reading difficulties: Special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 14(8), 798-808.
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' attitude and competence in the use of assistive technologies in special needs school. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164985.pdf>
- O'Sullivan, K., McGrane, A., Long, S., Marshall, K., & Maclachlan, M. (2020). Using a systems thinking approach to understand teachers perceptions and use of assistive technology in the republic of Ireland. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(5). doi: 10.1080/17483107.2021.1878297
- Poel, E. W., Wood, J., & Schmidt, N. (2013). Including assistive technology in teacher preparation: Exploring one approach. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 29-37.
- Saleh, M. R., Ibrahim, B., & Afari, E. (2023). Exploring the relationship between attitudes of preservice primary science teachers toward integrated STEM teaching and their adaptive expertise in science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 181-204.
- Santrock, J. (2012). *Life Span Development*. New York: McGraw Hill.
- Schaaf, D. N. (2018). Assistive technology instruction in teacher professional development. *Journal of Special Education Technology*, 33(3), 171-181.
- Semerci, A., & Kemal Aydin, M. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 94-105. doi: 10.29329/ijpe.2018.139.7
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190-205. doi: 10.1016/j.tate.2017.12.014
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2019). Teachers' attitudes toward teaching integrated STEM: The impact of personal background characteristics and school context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 987-1007. doi: 10.1007/s10763-018-9898-7
- Thomas, C., Peeples, K. N., Kennedy, M. J., & Decker, M. (2019). Riding the special education technology wave: Policy, obstacles, recommendations, actionable

- ideas, and resources. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 295-303. doi: 10.1177/1053451218819201
- Thompson-Cooke, T. (2022). *Perceptions and use of digital technology by educators who support students with disabilities in public schools: A mixed methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. West Chester University Doctoral Projects.
- Uluyol, C., & Aslan, C. (2022). Preservice special education teachers' attitudes towards assistive technology. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning (TELL)*, 4(2), 124-132.
- Viner, M., Singh, A., & Shaughnessy, M. F. (2020). Assistive technology to help students with disabilities. In L. Anunaciacao et al. (Eds.), *Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals* (pp. 240-267). doi: 10.4018/978-1-7998-1431-3.ch012
- Wei, W. K., & Maat, S. M. (2020). The attitude of primary school teachers towards STEM education. *TEM Journal*, 9(3), 1243-1251. doi: 10.18421/TEM93-53
- Woodbury, J. (2015). The effects of a training session on teacher knowledge, perceptions and implementation of assistive technology in secondary schools. *All Graduate Plan B and Other Reports*. doi: 10.26076/8ca4-262d
- World Health Organization (WHO). (2016). *Priority assistive products list*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (WHO). (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th revision)*. Geneva: World Health Organization.
- Yusuf, M. O., & Balogun, M. R. (2011). Student teachers' competence and attitude towards information and technology: A case study in a Nigerian University. *Contemporary Educational Technology*, 2(1), 18-36. doi: 10.30935/cedtech/6041
-

FACTORS THAT INFLUENCE EDUCATORS ATTITUDES TOWARDS THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY IN WORKING WITH STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary: The use of assistive technology (AT) in teaching can have a positive effect on learning abilities, development of academic potential, and communication with other peers in students with mild intellectual disabilities (MID). The attitudes of educators represent a very important factor in the application of AT in working with students with MID. The objective of this work was to review research conducted to examine the attitudes of educators toward the use of AT in working with students with MID. The available literature was collected by searching the scientific databases of Google Scholar, Scopus, and SCIndeks. The overview part of the work included reviews and research papers that focus on the examination of teachers' attitudes towards the application of AT in working with students with MID. Positive attitudes of teachers towards the use of AT in working with students with MID and the application of methods and means of AT affect the improvement of the specific intellectual skills of these students. Numerous obstacles to the application of AT can influence the development of negative attitudes of educators. Adequate forms of education, educational interventions, and technical and resource support can significantly improve educators' attitudes toward using AT in working with students with MID. We look at the unfavorable climate when it comes to the use of AT and the basic principles that should be followed in this process.

Based on the literature review, in the concluding part of the paper we also gave recommendations for future research.

Keywords: Teachers' attitudes, assistive technology, inclusive education, mild intellectual disability

ЕРИКА БАЛОГ¹

Специјална школа „Др Светомир Бојанин“
Суботица

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 615.85:796.11]:616.896-053.2

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.25-40

DOI 10.5937/norma29-51573

ТЕРАПИЈА ИГРОМ КОД ДЕЦЕ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ АУТИСТИЧНОГ СПЕКТРА

Резиме: Под игром се подразумева физичка или ментална активност која побољшава вештине детета у преговарању, решавању проблема, мануелној спретности, дељењу, доношењу одлука и раду у групи. Игра утиче на све делове, структуре и функције мозга. Деца са поремећајем из аутистичног спектра (ПАС) имају ограничења у адаптивном понашању, адаптивном одговору и социјалној интеракцији. Циљ овог рада јесте да истражи како то различите примене терапије игром могу да помогну деци са поремећајем из аутистичног спектра. Игра је обично значајно нарушена код ове деце. Главна хипотеза овог истраживања је да терапија базирана на игри може допринети побољшању социјалних вештина, комуникације и способности превладавања изазова код деце из аутистичног спектра. У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода анализе литературе, при чему су прегледана и анализирана доступна истраживања и литература на тему игре као терапијског приступа код деце са ПАС-ом. Резултати студија су показали да терапија базирана на игри може помоћи деци са поремећајем из аутистичног спектра да развију социјалне, комуникационе и превладавајуће вештине. Такође, терапија базирана на игри такође може помоћи деци са ПАС-ом да науче нове концепте и побољшају своје способности решавања проблема. Родитељи и остали одговорни учесници требало би да размотре усвајање овог приступа због његових многобројних користи, укључујући помоћ деци из аутистичног спектра у развоју социјалних, комуникационих и превладавајућих вештина које су кључне за њихов опстанак.

Кључне речи: терапија игром, деца са поремећајима из аутистичног спектра, аутизам, деца

Увод

Игра је процесно оријентисана, слободно изабрана физичка или ментална активност у којој дете активно учествује спонтано, углавном у сигурном окружењу. Да би се нека активност сматрала игром за децу, она морају у њој да ужи-

¹ balogerika024@gmail.com

вају (Burghardt, 2011). Игра је језик детета када почнемо да га слушамо (Yogman et al., 2018).

Оштећења у креативном мишљењу често се сматрају карактеристичном особином аутизма (Америчко психијатријско удружење, 2013), што може ометати одређене врсте игре, попут симболичке игре. Додатно, многа деца из аутистичног спектра показују разлике у „погледу, имитацији, заједничкој пажњи, конвенционалним гестовима, пажњи на говор и лица, и интересовању за дељење интереса и осећања“ (Paul, 2008). Према Паулу, недостаци у начину и количини комуникације често се сматрају једним од централних симптома ПАС-а. Ехолалија (нефункционално понављање речи) и самоусмерени и репетитивни говор, заједно са тешкоћама у укључивању у типично развијену, узрасту одговарајућу игру, честа су појава (Paul, 2008). Као неуролошки поремећај, поремећај аутистичног спектра такође може утицати на многе карактеристике когнитивног функционисања.

Терапија игром помаже деци из аутистичног спектра да промене начин изражавања из нежељеног понашања попут агресивности, самоповређивања, уништавања имовине или тантрума у нешкодљивије изражавање користећи играчке или активности по својој жељи као своје речи. Главни циљ овог рада је да пружи систематски преглед постојеће литературе о ефикасности терапије игром код деце са поремећајем аутистичног спектра. Споредни циљеви су: истражити како терапија игром утиче на социјалне, емоционалне и когнитивне вештине деце са ПАС-ом и прегледати различите технике и приступе који се користе у терапији игром и како се они примењују у раду са децом са поремећајем из аутистичног спектра.

Поремећај аутистичног спектра код деце

Преваленција поремећаја аутистичног спектра је у порасту последњих деценија. У питању је спектар који се карактерише широким распонем трајних недостатака у социјалној интеракцији, оштећеним вештинама комуникације, ограничено понављајућим облицима понашања и губитком социјалних интереса или активности (Tanaka et al., 2022). Тачни механизми за ове абнормалности понашања још увек нису дефинисани. Оно што се зна јесте да поремећај аутистичног спектра произилази из генетских оштећења и неуроинфламације незрелог мозга (Lee et al., 2021). Код деце са ПАС-ОМ чешће се јављају поремећаји и дисфункције митохондрија него у општој популацији, што се обично јавља као последица фактора околине (Bjørklund et al., 2021).

Поремећај аутистичног спектра (ПАС) карактерише се трајним недостацима у социјалној комуникацији и социјалној интеракцији у више контекста, укључујући недостатке у невербално-комуникативним понашањима коришћеним за социјалну интеракцију, и вештинама у развијању, одржавању и разумевању односа, поред недостатака у социјалној комуникацији (American Psychiatric

Association, 2013). Процењује се да широм света око једно од 100 деце има ПАС (Zeidan et al., 2022). Према подацима Светске здравствене организације ова процена представља просечну вредност, а пријављени подаци значајно варирају од студије до студије. Ипак, неке од најважнијих студија пријавиле су знатно веће бројеве. Преваленција поремећаја аутистичног спектра у многим земљама са ниским и средњим приходима је непозната (World Health Organization, 2022).

У извештају „Аутистички поремећаји афективног контакта“ Лео Канер је објаснио како недостатак социјалног интересовања код детета са ПАС-ом може бити примећен већ у првих неколико недеља живота. Објаснио је да деца из овог спектра не успостављају социјалне односе са другима на исти начин као типично развијајућа деца. Иако је било много измена његових истраживачких налаза од средине 20. века, Канерова оријентација ка посматрању социјалне комуникације деце са ПАС-ом била је на челу истраживања аутизма (Volkmar et al., 2008). Док су многи други клиничари током средине 20. века веровали да постоји паралела између онога што се данас зна као ПДД и дијагнозе шизофреније, Канер је нагласио разлике (Kanner, 1943). До недавних промена у ДСМ-5 термин спектар поремећаја аутистичног спектра укључивао је аутистички поремећај, Аспергеров поремећај, поремећај деце дисинтеграције, Ретов поремећај и широк спектар развојних поремећаја, који су сви делили основне карактеристике (American Psychiatric Association, 2000 ; Neufeld & Wolfberg, 2009). Уместо да буде дијагностикован с једним од претходно поменутих поремећаја, појединцу се сада дијагностикује „поремећај аутистичког спектра“ са једним од три различита нивоа тежине: (а) Ниво 1 – Захтева подршку, (б) Ниво 2 – Захтева значајну подршку, и (в) Ниво 3 – Захтева врло значајну подршку (American Psychiatric Association, 2013). Поремећај аутистичког спектра и даље остаје под одељком неуролошких поремећаја, заједно са: (а) интелектуалном онеспособљеношћу, (б) поремећајима комуникације, (в) поремећајем пажње и хиперактивности, (д) специфичним поремећајима учења, (е) поремећајима моторичких способности. Тренутно неки од најчешћих знакова раног откривања ПАС-а су: (а) кашњење у развоју говора и језика; (б) слаба социјална интеракција с другима; и (в) неке тешкоће у вези са спавањем, једењем и пажњом (Volkmar et al., 2008).

Игра и поремећај аутистичног спектра

Често се сматра да деца са поремећајем аутистичног спектра имају недостатак способности за укључивање у креативно размишљање и симболичку игру (Hobson et al., 2009 ; Wolfberg, 1995). Хобсон и сарадници (2009) објашњавају да многи верују да деца са ПАС-ом: (а) имају недовољну способност генерисања идеја, као што су оне потребне за креативност у игри; (б) не могу лако прећи из стварног света размишљања у „измишљени свет“; и (в) немају мотивацију да учествују у измишљеној игри (Hobson et al., 2009). Многи теоретичари и едукатори и даље често заступају идеју да деца из аутистичног спектра нису у могућности

да се ангажују у измишљеном свету. Хобсон (1993) се не слаже, објашњавајући да иако деца могу развити способност укључивања у симболично размишљање током игре, често су зависна од мотивације одраслих. Деца из аутистичног спектра често имају „специфичне сметње у спонтаној симболичној игри које могу да се прошире на функционалну игру“ (Wolfberg, 1995). Другим речима, особености у симболичној игри могу се проширити на свакодневну функционалну игру. Када деца са ПАС-ом учествују у измишљеној игри, додавање других предмета као стварних реквизита често није уобичајено (Hobson, 1993). На пример, ретко је видети дете из овог спектра како користи предмет да се претвара да је телефон док се игра. Када су ангажована у симболичној игри, дијалог и контекст често нису интегрисани у поређењу са вршњацима. Деца са ПАС-ом обично показују мање креативног размишљања него типично развијена деца истог узраста (Wolfberg, 2009). Без одговарајуће интервенције ретко је видети дете са ПАС-ом како учествује и ствара сопствену симболичну игру (Hobson et al., 2009 ; Wolfberg, 2009). Много деце из овог спектра ненамерно је лишено својих права да „потпуно учествују у култури игре са вршњацима“ (Wolfberg, 2009). То је због интензивних структурираних интервенција које се често користе приликом рада са децом из аутистичног спектра. Такође је вероватно да, када се размотре неке од неефикаснијих симптома дијагнозе, деца са ПАС-ом генерално нису имала прилику да покушају да се укључе у ову врсту игре. Неки терапеути верују да су структура и моделирање неопходни како би деца из аутистичног спектра учествовала у симболичној игри.

Терапија игром

Деца од неонаталног периода до адолесценције проводе 3%–20% дана играјући се. Игра је фундаментална дневна активност која деци омогућава да уче и овладају различитим вештинама које укључују преговарачке способности, решавање проблема, емоционалну интелигенцију, побољшавање мануалне спретности, дељење, доношење одлука и рад у групи. Игра помаже деци да открију своје интересе и промовише интеграцију менталног развоја са социјалним животом. Штавише, неусмерена игра омогућава деци да се више крећу, троше више калорија, избегавају ефекте статичног начина живота и остану здрави. Деца не морају научити како да се играју; то природно стичу. Игра је развојно релевантна за детињство (Campbell et al., 2016). Стога, игра постаје језик детета, а играчке постају речи детета. Игра и играчке постају средство за спречавање или решавање социјалних и/или психолошких тешкоћа с којима дете може да се суочи. Одрасли обично потцењују способности деце, посебно када је реч о игри. Одрасли обично воде децу током игре с агендом која им се чини важном, не допуштајући им да се играју према томе шта желе или требају. Постоји мање прилика за децу да се играју без упутстава, правила, услова и/или агенде. Одрасли обично мењају или нарушавају структуру и ток игре детета (Vedechkina & Borgonovi, 2021).

Асоцијација за терапију игром (2022) дефинише је као „систематску употребу теоријског модела ради успостављања интерперсоналног процеса у којем обучени терапеути користе терапијске моћи игре како би помогли клијентима да спрече или реше психосоцијалне тешкоће и постигну оптималан раст и развој. Терапија игром пружа деци сталну и предвидиву терапијску повезаност и окружење у којем могу истражити своје анксиозности, проблеме, борбе и патње, као и наде, аспирације и фантазије. Основна идеја терапије игром је да, уз ову интеракцију и окружење, дете има унутрашњу способност да изазове развој и промене у свом животу“ (Association for Play Therapy, 2010b). Терапија игром датира још из раног 20. века, када су психоаналитичари почели примењивати технике за децу, и стварала се свест о важности игре у олакшавању сазнања детета о свом свету (Freud, 1929). Кроз своју историју терапија игром је практикована од стране различитих професионалаца за ментално здравље деце, од којих ју је сваки прилагодио кроз призму сопствених еволуирајућих дисциплина, одговарајући на потребе деце у њиховим респективним историјским периодима, и развијајући примене за своје терапијско окружење. Терапија игром је посматрана као специфична техника проширења психотерапије на децу у облику боље прилагођеном њиховим развојним, емоционалним, когнитивним и релацијским вештинама, уместо као одвојена професионална област различита од ширег поља психотерапије (O'Connor et al., 2015). Након тога, активни заговорници терапије игром у то време, Луис Герни и Чарлс Шефер, приметили су препреке с којима се суочавала ова област (Association for Play Therapy, 2010a). Било је врло мало књига или радова на тему, опције за обуку су биле ограничене, и није постојало професионално удружење посвећено промовисању ове области. Чарлс Шефер је предложио оснивање удружења како би освежио поље терапије игром као одговор на ове препреке. Године 1982. основао је Асоцијацију за терапију игром са Кевином О'Конором као суоснивачем, прво окупљајући групу експерата за терапију игром ради дељења знања, пружања обуке и изградње сарадничких мрежа академика, едукатора и практичара (Association for Play Therapy, 2010b). Терапија игром све више напушта модел-специфичне психотерапијске третмане и окреће се ка интегрисанијим и прописнијим моделима (Drewes, 2011).

Главни циљ терапије игром је спречити или решити психосоцијалне тешкоће и постићи оптималан здрав раст и развој детета. Ова врста терапије омогућава детету да превазиђе различите препреке на путу ка правилном развоју, помаже детету да буде одговорније у понашању и развија успешне стратегије и креативна решења проблема. Такође, тренира дете да поштује и прихвати себе и друге, научи како да изрази своје осећаје и емоције, и поштује мисли и осећаје других (Johnson, 2015). Терапија игром може бити коришћена као дијагностичко и терапијско средство. На почетку терапеут за игру посматра дете током игре како би идентификовао дететов проблем. Затим, терапеут обрађује проблем на одговарајући начин пружајући подршку детету да научи да се слободно изрази. Терапеут помаже у превазилажењу нерешених траума, омогућава детету да овла-

да и примени нови механизам суочавања, преусмерава неадекватно понашање и обogaђује адаптивне бихејвиоралне одговоре (Koukourikos, 2021). Иако се школе терапије игром разликују по својој филозофији и техникама, све оне укључују терапијске ефекте игре и развојне ресурсе (Reddy, 2014).

Свака терапијска сесија игре траје око 30 до 60 минута, углавном једном недељно. Терапија игром има четири основне фазе. Прво се обави интервју са породицом и дететом уз прелиминарну процену терапије. Број сесија у свакој фази зависи од потреба детета и одговора на ову врсту терапије. Терапија може бити индивидуална или у групама. Прва фаза је фаза иницијације или истраживачка фаза, која је најкритичније време када дете истражује нову атмосферу (играоницу, терапеута за игру и процес играчке терапије) која јој није позната и почиње да се прилагођава. Трајање ове фазе зависи од личности детета. Ова фаза постаје дужа ако дете показује више стидљивости и интровертних карактеристика. Дете обично треба охрабрење породице како би се ослободило пред терапеутом. Када се дете осећа удобно изражавајући се и развија осећај сигурности неопходан за напредан терапијски рад, прелази у следећу фазу терапије игром након што се тестира због свог неприхватљивог понашања. Након успешног тестирања нека деца могу доживети фазу отпора (агресивности) када су суочена са својим понашањем. У овој фази дете се противи променама и може активно избегавати долазак на терапијске сесије игре. Нека деца могу брзо проћи кроз ову фазу у неколико сесија, док другој деци требају месеци да је превазиђу (Moss, 2020). Након проласка фазе отпора долази фаза стварног терапијског рада, јер је то најважнији и обично најдужи део терапије игром. Дете је спремно у свакој сесији да уложи тежак рад потребан за лични раст и препозна своје проблеме, како најбоље решити те проблеме и како живети много срећнији и активнији живот. Побољшава своје самопоуздање, комуникацију, понашање и општи став према животу (Senko, 2019). Понекад дете може показати неки облик регресије и повући се уназад, али уз подршку родитеља и терапеута превазилази то. Када дете континуирано показује своје нове вештине са лакоћом, остварује циљеве терапије који су постављени и показује емоционалну и бихејвиоралну стабилност у различитим ситуацијама и окружењима, може започети фазу завршетка у којој постепено смањује учесталост сесија на недељно, а затим месечно, све до отпуста детета, под условом да дете одржава свој напредак уз мању подршку. Нека деца могу осећати фрустрацију током ове фазе због осећаја кажњавања за постизање позитивних исхода (Frick-Helms, 2010). Терапеут за игру треба да створи и одржи сигуран простор за дете. Треба да буде способан да одрази осећања и понашања са безусловном позитивном бригом. Ствара дозвољавајуће окружење за дете где се све може изразити. Истовремено треба да постави границе када је потребно како би осигурао одговарајуће окружење подршке. Терапеут посматра и стиче перцепције проблема детета; затим, може помоћи детету да истражи своје емоције и суочи се са било којом нерешеном траумом пружајући подршку детету (Jaune, 2019). Терапеут користи игру како би помогао деци да преусмере непри-

хватљиво понашање, открију и вежбају нове механизме суочавања, и формирају нове функционалне неуронске кругове и здравије епигенетске механизме. Стога, терапеут треба да има компетентно клиничко, психолошко знање, изузетне комуникационе вештине, да буде смирен, стрпљив и да има пријатељски став, са способношћу да разуме различите емоције и понашања и да се прилагоди променама и носи са стресним ситуацијама. Будући да игра може захтевати физички напор, терапеут треба да буде физички спреман да ради на поду или обавља различите физичке активности (Koukourikos, 2021).

Ефекти терапије играом

Третман терапије играом је погодан за децу предшколског и школског узраста и обухвата широк спектар потешкоћа које се могу јавити током њиховог развоја. Може помоћи деци која су у прелазном периоду у свом животу: након развода, губитка, промене места становања или школске средине, или након доласка новог члана породице. Погодан је за децу која имају потешкоће у управљању својим емоцијама, у социјализацији или децу која имају проблеме у понашању (нпр. агресивно понашање, изливи беса у учионици). Укључује децу која су можда повезана са феноменима вршњачког насиља, било да су у улози жртве или починиоца (поремећаји спавања или исхране). Такође се односи на децу која су била сведоци породичног насиља, која су претрпела неки облик злостављања (социјално повлачење), децу која се припремају за велику операцију (преоперативна анксиозност и страх) или ону која имају говорне поремећаје. Даље, погодан је за децу која имају неки облик развојних поремећаја као што је поремећај аутистичног спектра или поремећај пажње/хиперактивности (АДХД) (Carr, 2009). Деци која су искусила овакве ситуације и проблеме може значајно помоћи примена терапије играом. Игра је облик природног и лаког процеса учења, најдиректнији начин за дете да ослободи своје тензије, док истовремено олакшава комуникацију одраслих са унутрашњим светом детета (Landreth, 2009).

Терапија играом као облик интервенције за децу привукла је пажњу савремених истраживача, који су у својим студијама покушали да истакну вредност и ефикасност ове методе. У студији Дангера и Ландрета (2005), која је имала за циљ да утврди ефикасност групне терапије играом усмерене на дете код деце са потешкоћама у говору, утврђено је да је деци значајно помогла у побољшању и експресивних и перцептивних вештина везаних за говор, док је имала мешовит ефекат на њихову анксиозност (Danger & Landreth, 2005). У другој студији која је испитивала утицај терапије играом усмерене на дете и стрес у односу између наставника и ученика, у којој је учествовало 58 предшколаца и школараца, утврђено је да су сесије овог третмана значајно смањиле стрес како код наставника тако и код ученика (Ray, 2008).

Интервенција терапијом играом за децу са хроничним болестима такође је била важан предмет истраживања. Тако је у студији са 15 деце са дијабете-

сом типа 1, чији је циљ био смањење симптома анксиозности, смањење укупних потешкоћа у понашању и прилагођавање и придржавање упутстава лекара након интензивног индивидуалног програма терапије играм, утврђено да је ова интервенција имала позитиван ефекат на све постављене циљеве (Jones, 2002). Ефекат терапије играм на развој емоционалних и комуникативних вештина код 372 предшколске деце био је у средишту једне студије. Резултати су показали да су социјално-емоционалне вештине деце, посебно комуникационе и вештине решавања проблема, значајно унапређене (Chinekeshe, 2014). Друго поље истраживања које је привукло пажњу научника је однос између терапије играм и проблематичних понашања код деце. У студији спроведеној у Ирану, која је испитивала ефекат терапије играм на децу са поремећајем пажње и хиперактивности (АДХД), утврђено је да је примена наведене терапије резултирала смањењем непослушности у експерименталној групи (Jafari, 2011). Примена Адлерове групне терапије играм код деце која нису могла да заврше своје домаће задатке (несврхисходно понашање) и имала су деструктивно понашање, такође је резултирала смањењем проблематичних понашања (Meany-Walen, 2015). У трећем истраживању на 60 расељене деце сирочади из Уганде, у коме је испитиван ефекат групне терапије играм (GAPT), утврђено је да је дошло до значајног смањења проблематичних понашања у експерименталној групи у поређењу са контролном групом (Ojiambo, 2014). Родитељи деце која су прошла кроз трансплантацију јетре били су укључени у истраживање једне студије, у којој су испитивани њихови ставови о ефекту терапије играм на стратегије суочавања са проблемима који проистичу из трансплантације. Налази су сугерисали да је деци значајно помогнуто током хоспитализације у изражавању њихових брига и страхова, што је довело до смањења стреса и повећања самопоуздања (Li, 2007).

Терапија играм и поремећај аутистичног спектра

Иако деца са поремећајем аутистичног спектра немају развијене вештине игре, она и даље могу научити како да се играју, посебно уз помоћ својих родитеља и браће или сестара. Улога родитеља је кључна у управљању дететовим потешкоћама. Родитељско негирање или игнорисање проблема погоршава симптоме и смањује вероватноћу успешних терапија на минимум или чак нулу. Поред тога, ефекти терапије зависе од времена када се она започне; што раније, то боље.

Терапија играм код деце из аутистичног спектра има за циљ да их укључи у игре по њиховом избору и интересовању, али и да им помогне да се слободно изразе. Терапија играм зависи од изградње партнерства и поузданих односа поверења између терапеута и деце кроз укључивање у радости игре (Нупан, 2020). Терапија играм помаже деци са ПАС-ом да промене начин изражавања из нежељеног понашања попут агресивности, самоповређивања, уништавања имовине или тантрума у нешкодљивије изражавање, користећи играчке или актив-

ности по својој жељи као своје речи. С обзиром на то да је вербално изражавање тешко код деце са ПАС-ом, терапија игре им нуди различите начине да изразе своје потиснуте емоције. Деца са поремећајем из аутистичног спектра имају лоше социјалне вештине, па терапија игре наглашава изградњу односа поверења са особом кроз интеракцију и забаву са терапеутом (Kennedy, 2013). Терапија игром такође помаже деци са ПАС-ом да искусе различите стилове интеракције, без обзира да ли су тога свесна или не. Пружа им сигурно окружење за учење саморегулативног понашања, што помаже у наглашавању адекватних понашања и смањењу нежељених, попут агресивних или деструктивних. У исто време, дете доживљава слободу избора током игре, попут избора онога што воли и жели, контроле брзине и времена активности током сесије, и одлучивања о томе шта жели да ради. Тако игра доприноси развоју независности током времена, што је вредан стимуланс за развој (Donnellan, 2012). Терапија игре усмерена на дете је један од најкомплексније проучаваних типова терапије игре код деце аутистичног спектра. Ова врста терапије је интервенција базирана на односу, где терапеут улази у свет детета и користи изграђени однос како би интервенисао уместо да обучава дете. Шотелкорб и сарадници су истраживали ефикасност интензивне терапије игре усмерене на дете ком је дијагностикован поремећај аутистичног спектра. Утврдили су да су деца која су примала интензивну терапију игре значајно смањила основне симптоме ПАС-а и поремећаје понашања, попут проблема са пажњом, спољних проблема и агресивности, у поређењу са децом из контролне групе (Schottelkorb et al., 2020). Новита и сарадници су открили да терапија игре усмерена на дете ефикасно побољшава вештине заједничке пажње код деце са ПАС-ом. Заједничка пажња је један од првих видљивих облика комуникације који имплицира способност детета да координира своју пажњу око објекта или догађаја са друштвеним партнером (Novita et al., 2022). Поремећај аутистичног спектра је спектар са хетерогеним симптомима; свако дете је јединствено и реагује различито. Деца са овим поремећајем обично преферирају сензоричке играчке као што су тегљиве плишане животиње, играчке за фокусирање и пластелин, јер ове играчке помажу да се деца смире и подстичу их да позитивно ангажују своја чула током игре (Donnellan, 2012).

Терапија игром на поду (Floor time) је једна од најпознатијих терапија игром за лечење деце са поремећајем аутистичног спектра, коју су открили Видер и Гринспен 1980. године. Може се спроводити код куће и у ординацији терапеута, у мирном окружењу током сесије која траје од два до пет сати. Ову терапију могу пружати дечији психолози, окупациони терапеути, логопеди, наставници специјалног образовања, родитељи или старатељи са одговарајућом обуком (Wieder & Greenspan, 2003). Суштински, терапеут или старатељ седи на поду и игра се са дететом по његовим условима. У овој терапији терапеут или старатељ започиње игру пратећи начин игре детета (недирективно; терапеут прати, а дете води). Затим, терапеут уводи нове елементе, као што су нове играчке, акције или неке речи (скривена директива). Овај начин игре са разговорима између детета и терапеу-

та на крају помаже детету да усмери своје размишљање, побољша емоционалне вештине и прошири своје комуникационе кругове. Са напретком детета терапија игром на поду може се практиковати и са типично развијеним вршњацима у предшколском окружењу (Lal, 2013). Главни циљ терапије игром на поду је да се постигне развојни ниво детета, да се изгради на дететовим сопственим удобностима, интересовањима и снагама, и да се створе односи током игре. Терапија игром на поду може помоћи детету да побољша различите критичне развојне прекретнице. Она му пружа двосмерну комуникацију која може напредовати до сложеније комуникације. Помаже му да развије инспиративне идеје и емоционално размишљање, што му омогућава да ужива у блискости и укључи се у односе. На крају, ова терапија помаже детету да побољша саморегулацију, унапреди емоционални и интелектуални раст и ојача интересовање за свет (Dionne, 2011).

Истраживања показују да су деца са ПАС-ом значајно побољшала укупан развој са 25 сати терапије игром на поду недељно током најмање две године. Видер и сарадници (2003) су показали да су спонтане сесије „игре на поду“ током три године помогле једном дечаку да побољша пажњу, учествовање у једноставним и сложеним гестовима, и вештине решавања проблема, што је водило дете у спољни свет са мноштвом идеја и побољшаним апстрактним размишљањем. Соломон и сарадници (2007) су проучавали ефекте 8-12 месеци терапије игром на поду код 68 деце са ПАС-ом. Подстицали су родитеље да спроводе 15 сати недељно 1:1 интеракције на поду. Утврђено је да је 45,5% деце постигло добар до изузетан напредак у свом функционалном развоју са значајним повећањем резултата у подскалама детета (Solomon, 2007). Паџареја и сарадници (су утврдили да је 14 сати недељно током једне године родитељске игре на поду са својом децом показало побољшање у развоју и смањење знакова аутизма код 47% од 31 детета са ПАС-ом (Pajareya & Normaneejumruslers, 2012). Поред тога, Лијао и сарадници (2014) су у пилот студији која је укључила 11 деце утврдили да је програм интервенције на бази терапије игром на поду код куће током десет недеља значајно побољшао просечне резултате у комуникацији деце, емоционалном функционисању и вештинама свакодневног живота уз позитивне промене у интеракцији родитеља и детета. Међутим, успех терапије игром на поду зависи од многих фактора (Liao et al., 2014). Прафатханакунвонг и сарадници (2018) су показали да су брачни статус, нижи приход и већа свест о теорији терапије игром на поду повезани са већим ангажовањем родитеља. Такође су утврдили да што је поремећај аутистичног спектра тежи и што дуже траје терапија, то је веће ангажовање родитеља и побољшање развоја детета (Praphatthanakunwong et al., 2018).

Уметничка терапија има позитиван терапијски ефекат на говор, социјалне односе и необично понашање код деце и адолесцената са ПАС-ом у поређењу са контролном групом (Wypyszyńska, 2021). Систематски преглед Швейзера и сарадника показао је да уметничка терапија може пружити приступ који је подложнији и опуштенији, што може ојачати слику о себи и побољшати учење и

комуникацијске вештине деце са ПАС-ом. Уметничка терапија може помоћи у превазилажењу лоше социјалне комуникације и понављајућих и ограничених образаца понашања код особа са аутизмом. Ова врста терапије са својим сензорним искуствима попут вида и додира може повећати флексибилност и способност пажње и побољшати социјално понашање деце из аутистичног спектра (Schweizer et al., 2014). Могхадам и сарадници су истраживали ефекте породичне терапије уметности уз примену вербалне интеракције, имитације и фонације код деце са ПАС-ом. Показали су да су ове праксе помогле деци из овог спектра да користе уметност како би изразили своје конотације и осећања. Породична уметничка терапија такође ефикасно смањује стереотипна понашања и повећава социјалну интеракцију код деце са ПАС-ом (Moghaddam et al., 2016). Међутим, постоји снажна потреба за даљим емпиријским истраживањима са добро контролисаним методама како би се потврдили резултати уметничке терапије у аутизму.

Закључак

Терапија играм је ефикасан алат у раду са децом са поремећајем аутистичног спектра. Међутим, колико ће терапија бити успешна зависи од много фактора. Терапија играм треба да буде континуирана јер ефекат може ослабити са прекидом. Терапија играм се обично спроводи као део свеобухватне интервенције, па је тешко тврдити да је побољшање понашања учесника било повезано са интервенцијом терапије играм. Потребно је више добро дизајнираних контролисаних студија како би се разумели и оценили ефекти играчке терапије на ову посебну групу деце. Упркос slabим доказима, терапија играм и даље има многе потенцијалне користи за пацијенте и њихове породице. Помаже побољшању социјалних вештина и комуникације детета у опуштеном окружењу, интегрише родитеље, јача везу између детета и родитеља, и смањује тензију родитеља. Главни циљ терапије играм је спречити или решити психосоцијалне тешкоће и постићи оптималан раст и развој детета. Свако дете са поремећајем аутистичног спектра је јединствено и реагује другачије, стога, различите врсте интервенција, попут терапије играм, могу одговарати разликама код деце из аутистичног спектра. Правилна процена детета обавезна је како би се проценило која врста терапије играм одговара детету.

Литература

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Edition). Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington DC: American Psychiatric Association.

- Association for Play Therapy (2010a). *History speaks: Guerney interview*. http://www.youtube.com/watch?v=ZU6Yhta_igc&feature=sharelist=PLBABA1DBEEF2AC85E&index=3
- Association for Play Therapy (2010b). *History speaks: Schaefer interview*. <http://www.youtube.com/watch?v=uWSUkUsWeZI&list=PLBABA1DBEEF2AC85E&feature=share>
- Association for Play therapy the therapeutic (2022). *Mental Health Professionals Applying the Therapeutic Power of Play*. <https://www.a4pt.org/>
- Autism (2024). World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Björklund, G., Doşa M. D., Maes M., Dadar M., Frye R. E., Peana M., & Chirumbolo S. (2021). The impact of glutathione metabolism in autism spectrum disorder. *Pharmacol Res*, 166:105437. doi: 10.1016/j.phrs.2021.105437.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrinin (Eds.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 9-18). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002.
- Carr, A. (2009). *What Works With Children, Adolescents And Adults? A Review of Research on the Effectiveness of Psychotherapy*. London: Routledge.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2021). *Improvements being made in identifying children with autism early*. <https://www.cdc.gov/media/releases/2021/p1202-autism.html>
- Chinekesh, A., Kamalian, M., Eltemasi, M., Chinekesh, S., & Alavi, M. (2014). The effect of group play therapy on social-emotional skills in pre-school children. *Glob J Health Sci*, 6(2), 163-167. doi: 10.5539/gjhs.v6n2p163.
- Danger, S., & Landreth, G. (2005). Child-Centered Group Play Therapy with Children with Speech Difficulties. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 81-102. doi: 10.1037/h0088897.
- Dionne, M., & Martini, R. (2011). Floor time play with a child with autism: a single-subject study. *Can J Occup Ther*, 78(3), 196-203. doi: 10.2182/cjot.2011.78.3.8.
- Donnellan, A. M., Hill, D. A., & Leary, M. R. (2012). Rethinking autism: implications of sensory and movement differences for understanding and support. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 6, 124.
- Drewes, A. A. (2011). *Integrating Play Therapy Theories Into Practice*. In A. A. Drewes, S. C. Bratton & C. E. Schaefer (Eds.), *Integrative play therapy* (pp. 21-35). John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118094792.ch2
- Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N. K., & Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 12(1), 1-22. doi: 10.5409/wjcp.v12.i1.1
- Freud, A. (1929). *Introduction to the technique of child analysis* (J. Nicole, Trans.). Nervous and Mental Diseases Publishing Company.
- Frick-Helms, S. B., & Drewes A. A. (2010). Introduction to play therapy research theme issue. *International Journal of Play Therapy*, 19, 1-3. doi: 10.1037/a0018496

- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22. doi: 10.1007/s10803-008-0589-z.
- Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Council on Children with Disabilities, Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1). doi: 10.1542/peds.2019-3447.
- Jayne, K. M., Purswell, K. E., & Stulmaker, H. L. (2019). Facilitating congruence, empathy, and unconditional positive regard through therapeutic limit-setting: Attitudinal conditions limit-setting model (ACLM). *International Journal of Play Therapy*, 28(4), 238-249. doi: 10.1037/pla0000101.
- Johnson, J. L. (2015). The History of Play Therapy. In K. J O'Connor, C. E. Schaefer, L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of Play Therapy* (pp. 17-34). John Wiley & Sons, Inc.
- Jones, E. M., & Landreth, G. (2002). The efficacy of intensive individual play therapy for chronically ill children. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 117-140. doi: 10.1037/h0088860.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2013). Aggressive interactions during free-play at preschool of children with and without developmental coordination disorder. *Research In Developmental Disabilities*, 34(9), 2831-2837. doi: 10.1016/j.ridd.2013.05.033.
- Koukourikos, K., Tsaloglidou, A., Tzaha, L., Iliadis, C., Frantzana, A., Katsimbeli, A., & Kourkouta, L. (2021). An Overview of Play Therapy. *Mater Sociomed*, 33(4), 293-297. doi: 10.5455/msm.2021.33.293-297.
- Lal, R., & Chhabria, R. (2013). Early Intervention of Autism: A Case for Floor Time Approach. *InTech*. doi: 10.5772/54378.
- Landreth, G. L., Ray, D. C., & Bratton, S. C. (2009). Play therapy in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 46(3), 281-289. doi: 10.1002/pits.20374.
- Lee, G. A., Lin, Y. K., Lai, J. H., Lo, Y. C., Yang, Y. S. H., Ye, S. Y., Lee, C. J., Wang, C. C., Chiang, Y. H., & Tseng, S. H. (2021). Maternal Immune Activation Causes Social Behavior Deficits and Hypomyelination in Male Rat Offspring with an Autism-Like Microbiota Profile. *Brain Sci*, 11(8), 1085. doi: 10.3390/brainsci11081085.
- Liao, S. T., Hwang, Y. S., Chen, Y. J., Lee, P., Chen, S. J., & Lin, L. Y. (2014). Home-based DIR/Floortime intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 34(4), 356-367. doi: 10.3109/01942638.2014.918074.
- Li, H. C. W., Lopez, V., & Lee, T. L. I. (2007). Effects of preoperative therapeutic play on outcomes of school-age children undergoing day surgery. *Res Nurs Health*, 30(3), 320-332. doi: 10.1002/nur.20172.

- Meany-Walen, K., Bullisa, Q., Kottmanb, T., & Taylor, D. (2015). Group Adlerian Play Therapy with Children with Off-Task Behaviors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(3), 294-314. doi: 10.1080/01933922.2015.1056569.
- Moghaddam, K., Zadeh Mohammadi, A., Sharifi Daramadi, P., & Afrooz, G. (2016). Effect of the Family-based Art Therapy Program on the Social Interactions, Verbal Skills and Stereotypic Behaviors of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Iranian Journal of Public Health*, 45(6), 830-832.
- Moss, L., & Hamlet, H. S. (2020). An Introduction To Child-Centered Play Therapy. *Ther Person-Centered Journal*, 25(2), 91-103.
- Neufeld, D., & Wolfberg, P. (2009). From novice to expert: Guiding children on the autism spectrum in integrated play groups. In C. E. Schaefer (Eds.), *Play therapy for preschool children* (pp. 277-299). Washington, DC: American Psychological Association.
- Novita, M., Atmodiwirjo, E. T., & Basaria, D. (2017). The Effectiveness of Child-Centered Play Therapy to Improve Joint Attention Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *The Asian Conference on Education*.
- O'Connor, K. J., Schaefer, C. E., & Braverman, L. D. (2015). *Handbook of play therapy*. John Wiley & Sons.
- Ojiambo, D., & Bratton, S. C. (2014). Effects of group activity play therapy on problems behaviors of preadolescent Ugandan orphans. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 355-365. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00163.
- Pajareya, K., & Nopmaneejumruslers, K. (2012). A one-year prospective follow-up study of a DIR/Floortime parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 95, 1184-1193.
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Praphatthanakunwong, N., Kiatrungrit, K., Hongsanguansri, S., & Nopmaneejumruslers, K. (2018). Factors associated with parent engagement in DIR/Floortime for treatment of children with autism spectrum disorder. *Gen Psychiatr*, 31(2). doi: 10.1136/gpsych-2018-000009.
- Ray, D. C., Henson, R., Schottelkorb, A., Brown, A., & Muro, J. (2008). Impact of short-term and long-term play therapy services on teacher-child relationships stress. *Psychology in the Schools*, 45(10), 994-1009. doi: 10.1002/pits.20347.
- Reddy, R. P., & Hirisave, U. (2014). Child's Play: Therapist's Narrative. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 36(2), 204-207. doi: 10.4103/2F0253-7176.130998
- Schottelkorb, A., Swan, K., & Ogawa Y. (2020). Intensive Child-Centered Play Therapy for Children on the Autism Spectrum: A Pilot Study. *Journal of Counselling & Development*, 98(1), 63-73. doi: 10.1002/jcad.12300

- Schweizer, C., Knorth, J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577-593.
- Senko, K., & Bethany, H. (2019). Play therapy: An Illustrative Case. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 16(5-6), 38-40.
- Shaheen, S. (2014). How child's play impacts executive function--related behaviors. *Applied Neuropsychology: Child*, 3(3), 182-187. doi: 10.1080/21622965.2013.839612.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: the PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224. doi: 10.1177/1362361307076842.
- Tanaka, M., Szabó, Á., Spekker, E., Polyák, H., Tóth, F., & Vécsei, L. (2022). Mitochondrial Impairment: A Common Motif in Neuropsychiatric Presentation? *Cells*, 11(16), 2607. doi:10.3390/cells11162607.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). doi: 10.1542/peds.2018-2058.
- Vedechkina, M., & Borgonovi, F. (2021). A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Front Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.611155.
- Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2008). Autism spectrum disorders in infants and toddlers. In K. Chawarska, A. Klin & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 1-22). New York: The Guilford Press.
- Wolfberg, P. (1995). Enhancing children's play. In K. Quill (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 193-218). New York: Delmar.
- Wypyszyńska, J., Zaboklicka, N., Stachura, M., Sito, Z., & Męcik-Kronenberg, T. (2021). Opinions of parents of children with autism spectrum disorders on art therapy in the improvment of their functioning. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 74(10 pt 1), 2452-2459.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scoriah, J., Ibrahim, A., Durkin, M., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: a systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. doi: 10.1002/aur.2696.
-

PLAYING THERAPY FOR CHILDREN WITH DISORDERS FROM THE AUTISTIC SPECTRUM

Summary: Playing is a physical or mental activity that improves a child's skills of negotiation, problem solving, manual dexterity, sharing, decision making, and group work. Playing affects all parts, structures and functions of the brain. Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) have limitations in adaptive behavior, adaptive response, and social interaction. The aim of this work is to investigate how different applications of playing therapy can help children with autism spectrum disorder. Ability to play is usually significantly impaired in these children. The main hypothesis of this research is that play-based therapy can contribute to the improvement of social skills, communication and the ability to overcome challenges in children on the autistic spectrum. In this research, a descriptive method of literature analysis was used, whereby available research and literature on the topic of play as a therapeutic approach for children with PAS were reviewed and analyzed. Study results have shown that play-based therapy can help children with autism spectrum disorder develop social, communication and coping skills. Also, play-based therapy can help children with learning new concepts and improve their problem-solving skills. Parents and other responsible participants should consider adopting this approach because of its many benefits, including helping children on the autism spectrum develop social, communication, and coping skills that are critical to their survival.

Keywords: playing therapy, children with autism spectrum disorders, autism, children

НАТАША С. ЂУРАГИЋ¹

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.2.011.3-051:[37.016:78-053.4
BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.41-55
DOI 10.5937/norma29-49356

СТАВОВИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА ПРЕМА ЗНАЧАЈУ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА²

Резиме: Рад се бави приказом ставова студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста, те испитивањем потенцијалних корелата тих ставова у виду претходног музичког образовања или искуства, културно-педагошке климе породице и социодемографских фактора. Приступ истраживању као и резултати постављени су у два дела. Први део истраживања спроведен је на узорку од 225 студената друге и треће године ВШССОВ у Новом Саду. Истраживање је рађено методом неексперименталног типа, техником анкетирања и скалирања, инструментима посебно конструисаним за потребе овог истраживања. Резултати истраживања показују да студенти износе веома позитивне ставове према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста, али да постоје разлике између нивоа позитивности ставова студената друге и треће године студија. Други део истраживања представља квалитативно истраживање, које за циљ има испитивање узрока разлике у ставовима између студената друге и треће године, промену интересовања за музику и музичко-извођачке предмете у току студија, као и у којој мери је измена и допуна силабуса музичко-извођачких предмета утицала на наведене разлике. Један од циљева истраживања је био и испитивање улоге наставника у формирању и даљој афирмацији ставова студената према значају музичког васпитања. Истраживање је спроведено на узорку од 50 студената, а рађено је техником анкетирања и анализе садржаја. Анализа садржаја показала је да већина студената измене у силабусу перципира позитивно због повећања стручних компетенција и осећања личног задовољства и самопостигнућа. Такође, већина студената посматра наставника као кључну фигуру у спознавању и унапређењу сопствених музичких потенцијала. Добијени резултати отварају простор за осмишљавање програма за повећање музичко-извођачких компетенција студената васпитачких школа, како би они у будућности могли омогућити адекватну музичку стимулацију деци у предшколским установама.

Кључне речи: музичко васпитање деце, културно-педагошка клима, музичко образовање васпитача, слушање музике, улога наставника

¹ n.djuragic@gmail.com

² Рад представља експозе докторске дисертације са истим насловом, одбрањене 29. септембра 2022. године на Филозофском факултету у Новом Саду

Увод

Значај и улога породице у најранијем детињству пресудни су за стварање одговарајуће основе за даље музичко васпитање и не могу бити замењени ни једним јасленим или предшколским музичким програмом. Ипак, с обзиром на пре-заузетост већине родитеља, време преостало за неговање музичких склоности и способности детета кроз заједничко музицирање или слушање музике толико је ретко да потреба за осмишљавањем другачијих музичких активности у предшколским установама постаје све већа. Нажалост, иако би требало да васпитачи буду врло свесни значаја музике за рани развој деце, у највећем броју случајева они немају јасну визију о томе колико би озбиљна и слојевита морала бити музичка едукација у том узрасту и шта би све музичке активности за децу могле обухватати. У научним круговима већ деценијама испитује се на које све начине музика утиче на целокупни развој детета, а њен суштински значај је већ одавно утврђен и истакнут. Ипак, и даље се поставља питање адекватности музичке обуке будућих васпитача, дакле управо оних којима је намењена кључна улога у дететовом раном развоју и васпитању.

Вишегодишње искуство у раду на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду показало је да већини студената није јасан смисао и природа везе ових предмета са њиховом будућом професијом, те да музика – осим *музичке ђозадине*, или музике намењене вечерњем проводу и забави – не представља њихову објективну потребу. Ови увиди подстакли су идеју да би требало испитати какве ставове студенти, будући васпитачи, имају према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста, као и факторе који потенцијално утичу на креирање и даљу афирмацију тих ставова. Ова идеја покренула је и питања о адекватности силабуса музичко-извођачких предмета, те колико он одговара потребама и предзнању наших студената, колико доприноси њиховој општој и музичкој култури, а колико њиховим личним захтевима за стручним компетенцијама које ће им бити потребне у практичном раду са децом.

Теоријски оквир

Значај музике за рани развој деце

Музика се у животу људи појављује, ствара и прихвата у различитим видовима: као емотивна експресија, уметнички доживљај, забава, комуникација, као део друштвених или религијских обреда, као начин за спровођење идеолошких налога, допринос континуитету одређене културе и традиције и слично (Merriam, 1964, према Hallam, 2006). Све ове улоге манифестују се како у животу појединца тако и у склопу одређене групе и друштва у целини.

Рано излагање квалитетним музичким утицајима доказано може да утиче на повећање коефицијента интелигенције код деце, а значај музике за рани развој деце огледа се и у развоју посебног вида интелектуалних активности:

- утиче на лакше усвајање језичких структура преко успаванки, ташуналки, нуналица и бројалица (Bunt, 2006; Матић и Мирковић-Радош, 1986);
- боље усвајање математичких / аритметичких појмова (Радош, 2010; Vescelius, 1918);
- развија меморију, критичко и апстрактно мишљење, креативност, маштовитост (Bainger, 2010; Brink Fox, 1991; Bygrave, 1996; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Мишков, 2010; Радош, 2010);
- поспешује координацију покрета, самосталност, емпатију, самопоуздање и самодисциплину (Bunt, 2006; Campbell, 2009; Denac, 2008; Hallam, 2006).

Слушање пажљиво одабране музике може помоћи деци с емоционалним потешкоћама, као и оној с поремећајима у понашању, те у великој мери може умањити агресивне испаде или нападе анксиозности (Bunt, 2006; Hallam, 2006; Мишков, 2010). Будући да музика тренира мозак за више нивое размишљања (Bunt, 2006; Bygrave, 1996; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Мишков, 2010; Hallam, 2006), учествовање у музичким активностима може помоћи деци која имају дислексију или различите облике аутизма, те приликом покушаја да се унапреди комуникација и социјализација деце са поремећајем сензорне интеграције, церебралном парализом или ADHD синдромом.

Утицај културно-педагошке климе породице на рани музички развој деце

Међу слободним, квалитетно осмишљеним и организованим ваннаставним активностима које директно обликују културно-педагошку климу породице музика заузима кључно место (Ивановић, 2008). Чак и када се родитељи више активно не баве музиком, претходно музичко искуство суштински подстиче њихову љубав према музици, чини да је високо вреднују и цене њен значај. Из повезивања наследних фактора, природног развоја и одлика средине с активношћу детета, проистичу дететова укупна постигнућа и успех (Богуновић и Половина, 2007).

Средином 80-их година прошлог века истраживачи почињу озбиљније да се баве овом темом креирајући инструменте намењене испитивању нивоа и учесталости музичких активности унутар породице, чији је циљ био да истражи и провери следеће факторе:

- Став родитеља према музици и њихова укљученост у музичке активности

- Вредновање музике од стране родитеља
- Музичко искуство родитеља
- Музичка интеракција деце и родитеља
- Поседовање музичких инструмената, играчака и музичких уређаја
- Учесталост посећивања музичких манифестација с децом

Подстичући одрасле да се сете својих најранијих музичких искустава, истраживачи су добили следеће одговоре:

- Испитаници су се присећали неформалних музичких доживљаја;
- Искуства су била опуштајућа;
- Искуства су била доживљавана са особама које су им драге;
- Доживљају нису били процењивани нити такмичарског карактера, већ су се одигравали из чистог задовољства (Leman i dr., 2012).

Дакле, подршка и вредновање музике од стране оних који имају значајну улогу у дететовом животу и који са њима проводе највише времена је порука која се деци шаље о важности музике и њеној улози у њиховом животу (Brink Fox, 1991).

Слушање музике

Музичка уметност се региструје *слухом*, али се истински разуме и доживљава једино *духом* (Деспић, 2013). Циљ музичког васпитања јесте да се дете-ту или младој особи благовремено пружи прилика за упознавање са раскошним светом музике, једне од најлепших уметности које је човеков дух у стању да изнедри. Основ за приступ том свету лежи у упознавању и разумевању самог језика музичке уметности (Vidulin i Plavšić, 2019).

Данас се музика у свакодневном животу најчешће користи као својеврсна подлога за неку другу делатност. То значи да је усредсређена, тиха пажња, каква је стотинама година била очекивани образац понашања код слушалаца у концертним дворанама, готово у потпуности ишчезла из савремене праксе конзумирања музике (Деспић, 2013).

Истински и потпуни доживљај музичког дела подразумева неизоставно учешће духа, те захтева *свесно и активно* ангажовање слушаоца (Живковић, 2021; Јеремић и Станковић, 2019; Плавша, 1961). Интересовање за музику јесте најважнији покретач активног слушања музике, те предуслов да се музици приступи као уметности (Деспић, 2013). Стога, да бисмо уопште били у могућности да код деце развијамо културу слушања музике, најважнији задатак јесте да се прво код одраслих – васпитача и родитеља – поновно развије интересовање за музику (Плавша, 1961; Радош, 2010; Vidulin i Plavšić, 2019).

Наклоност према музичкој уметности не развија се линеарно. Она се формира у најранијем детињству и у зависности од нивоа стимулације окружења

даље развија (Живковић, 2021; Радош, 2010; Плавша, 1961). Музика код слушалаца ствара скуп музичких и ванмузичких асоцијација, које су условљене претходним музичким искуством – уколико је музичко искуство слушаоца сиромашно и његове асоцијације ће бити сиромашне (Јеремић и Станковић, 2019; Плавша, 1951; Vidulin i Plavšić, 2019).

Истраживање

Испитивање ставова будућих васпитача према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста

Ставови будућих васпитача према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста испитани су квантитативним истраживањем. Реч је о неексперименталном истраживању упитничког типа, корелационог нацрта. Користићене су технике анкетирања и тестирања, а од инструмената скале, упитници и тестови, модификовани или посебно конструисани за потребе овог истраживања. Основни статистички скуп чинили су студенти друге и треће године ВШС-СОВ у Новом Саду, што је укупно 225 испитаника.

Варијабле:

- Претходно музичко образовање или искуство
- Културно-педагошка клима породице порекла
- Музичко-културни афинитети студената
- Ставови студената према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста
- Тест савладаности методичко-дидактичких садржаја
- Социодемографске варијабле

Хипотеза истраживања:

Претпоставља се да постоји позитивна повезаност између ставова студената према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста и потенцијалних корелата тих ставова:

- културно-педагошке климе породице порекла,
- постојања претходног музичког образовања или искуства,
- личних музичких афинитета студената,
- музичког искуства које су студенти стекли током школовања.

Резултати и дискусија

Културно-педагошка клима породице порекла студената

Према добијеним резултатима, 48% студената се изјаснило да су им родитељи певали током детињства, 64% њих извештава да су поседовали музичке играчке, док је 40% њих учествовало у музичким активностима на подстицај

родитеља. Резултати нам саопштавају да родитељи који имају богато музичко искуство стварају садржајније музичко окружење деци, што значајно утиче на фреквентност музичких активности у породици, одабир врсте музике која ће се слушати или изводити, па самим тим и на обликовање комплетне музичке климе породице.

Претходно музичко образовање или искуство студената

Што се Претходног музичког образовања и искуства студената тиче, резултати показују да чак 82% студената није имало никакав вид ни формалног ни неформалног музичког образовања. Свега 4% студената има завршену нижу музичку школу, а исто колико и средњу музичку или балетску школу, док се 9% студената неколико година неформално бавило музиком. Добијени резултати откривају забрињавајући позицију музике у нашем друштву, те иду у прилог тврдњи да је култура одређеног народа једна од најзначајнијих варијабли, односно *ситуација* која утиче на свакодневни живот. Недостатак претходног музичког искуства за последицу има недовољно познавање сопствених музичких способности и некритичку формираност личних музичких афинитета, што обично условљава нижи ниво самопоуздања код васпитача и слабије интересовање за систематско и континуирано спровођење музичких активности са децом.

Музичко-културни афинитети студената

Када је реч о музичко-културним афинитетима студената, резултати истраживања показују да чак 81% студената музику слуша свакодневно, што указује на велику присутност музике у животу испитаника. Занимљиво је да 75% студената доживљава музику као подстрек за добро расположење, док свега 14% испитаника музику слуша концентрисано, са аналитичким и критичким приступом.

Када је реч о врсти музике коју студенти слушају, резултати откривају да највећи број студената (44%) нема јасно диференциран музички жанр који воли да слуша, већ слуша од свега по мало. Овај податак указује на доминантно присутан модел масовне културе код младих. Некритички однос према понуђеним садржајима масовне културе има негативан утицај на развој како деце тако и њихових родитеља и васпитача. Велики је уплив медија, као и доступност разних музичких садржаја, социјалне и друштвене мреже намећу одређене економске, статусне, а потом и културне норме, те формирају и специфичне вредносне системе и постављају другачије моделе за узор – и родитељима и васпитачима и деци.

Што се слушања класичне музике тиче, готово половина студената се изјаснила да класичну музику слуша ретко, само 6% често, а 22% никад. С обзи-

ром на то да је за будуће васпитаче неопходно да познају одговарајуће примере класичне музике које би применили у раду с децом, ови подаци су алармантни. Они нам откривају да је свет класичне музике за студенте, будуће васпитаче, већином непознаница, а управо васпитачи би, поред родитеља, требало да имају улогу важних посредника између деце и музике, нарочито класичне.

С обзиром на то да је у склопу *Методичке праксе музичког васпитања* предвиђено да студенти имају и музичке активности које се базирају на одређеној нумери из познатих опера или балета, запањујући је податак да скоро половина студената до поласка на студије никада није погледала ни једну оперску или балетску представу. Од укупног броја испитаника, 15% студената гледало је први пут балетску представу тек у организацији наставника музичко-извођачких предмета. Више од 2/3 студената било је одушевљено тим искуством. Трећина студената изјаснила се да верују да би било добро да погледају такву представу, али да их та идеја не привлачи због претпоставке да им представа не би била интересантна.

Социодемографски фактори

Што се тиче утицаја социодемографских фактора на остале варијабле, резултати истраживања откривају податак да су студенти који су одрастали у градским срединама и чији родитељи су имали виши степен образовања извештавали о знатно вишем нивоу културно-педагошке климе породице порекла. Родитељи који припадају средњем грађанском слоју, који су високо образовани и имају сигуран пословни статус, показују тенденцију ка осмишљавању и организацији слободног времена у циљу даље афирмације и развитака интересовања, талената и способности детета.

Ставови студената према значају музичког васпитања

Ставови студената према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста су доминантно позитивни, близу максималних очекиваних вредности. Студенти који имају позитивније ставове о значају музичког васпитања саопштавају виши ниво претходног музичког образовања или искуства, бољу културно-педагошку климу породице порекла, те процењују да поседују виши ниво музичко-културних афинитета. Из тога следи да квалитетно вођена, пажљиво осмишљавана и континуирана рана музичка искуства унутар породице, али и у предшколској установи, у значајној мери утичу на формирање и афирмацију ставова према музици. Притом, лично ангажовање у музичким активностима представља значајнију детерминанту од фактора личности и наслеђа, јер има претежнију улогу за формирање позитивних ставова о значају музичког васпитања у односу на подстицаје које су студенти добијали у породици. Такође, студенти који имају позитивније ставове о значају музичког васпитања за децу

предшколског узраста постижу и већи успех на тесту знања, услед повећаног интересовања и мотивације за стицање нових знања, вештина и искустава.

Резултати истраживања не показују значајне разлике у ставовима студентата према значају музичког васпитања у односу на социодемографске факторе. Највећи број студената, 88% њих, сматра да је музика веома значајна за рани развој деце. Готово половина од тога броја мисли да зна на које начине музика утиче на когнитивни, емотивни и социјални развој детета, док друга половина нема конкретна сазнања у чему се тај значај заправо огледа.

Корелације испитаних варијабли

Резултати статистичких анализа показали су да велики број варијабли остварује статистички значајне позитивне корелације, узимајући у обзир строжији ниво статистичке значајности. Највишу статистички значајну корелацију остварују варијабле *Прејходно музичко образовање или искуство* и *Музичко-културни афинитет*, те варијабле *Музичко-културни афинитет* и *Тест знања*. Добијени резултати указују на то да се музички капацитет огледа у биолошком потенцијалу кроз који се, процесом интеракције детета с музичким стимулусима из окружења, формирају и даље развијају музичко-културни афинитети, што у највећем броју случајева директно утиче на повећано интересовање за музичке активности, као и постигнућа у школи.

Изненађујуће је да једине две варијабле које не остварују статистички значајну повезаност јесу *Културно-педагошка клима породице* и *Порекло* и *Прејходно музичко образовање или искуство*. Претпостављамо да постојање музичког образовања или искуства не мора нужно бити одраз високог нивоа културно-педагошке климе породице већ је, напротив, у неким случајевима условљено амбицијом родитеља и представом о музичком образовању детета као о статусном симболу. Могуће је да се ради и о суженој перцепцији самог појма музичког образовања од стране родитеља, па се зато статистички значај који смо очекивали појавио у сегменту музичко-културних афинитета. Такође, претпостављамо да међу широм популацијом родитеља постоје предрасуде како је музичко образовање намењено само *талентованој мањини*: деци која потичу из имућнијих породица или деци којој је већ предодређена успешна каријера професионалних музичара. Услед таквих ставова, утемељених на необавештености и несигурности, пропуштамо прилику да у музичким школама, поред будућих извођача, истовремено школујемо и музички образовану публику, као и истинске љубитеље музике који би зналачки слушали музику, редовно долазили на концерте и пратили актуелна музичка дешавања.

Увидом у представљене резултате истраживања можемо закључити да је постављена хипотеза о постојању потенцијалне повезаности између ставова студената, будућих васпитача, према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста и корелата тих ставова у виду културно-педагошке климе породице,

претходног музичког образовања, личних музичких афинитета, као и музичког искуства стеченог током школовања – потврђена.

Други део истраживања

Силабуси музичко-извођачких предмета и њихов посредни утицај на формирање музичко-културних афинитета студената

У претходном делу истраживања дошли смо до резултата да постоји статистички значајна разлика у ставовима студената према значају музике за децу предшколског узраста у односу на годину студија – како у укупним статистичким мерењима тако и у односу на појединачна питања. Ови резултати су били значајни за преиспитивање корелације измена силабуса музичко-извођачких предмета са позитивношћу ставова, нивоом интересовања за музичко-извођачке предмете и утицајем на музичко-културне афинитете студената ВШССОВ у Новом Саду.

Ослањајући се на резултате првог дела приказаног истраживања, осмишљен је и спроведен други део истраживања које представља квалитативно истраживање о изменама силабуса музичких предмета на ВШССОВ у Новом Саду, а потом њиховом посредном утицају на формирање и проширивање културних хоризоната студената и улози наставника у том процесу.

Реч је о делатном истраживању које се темељи на напреднијој студији случаја. Коришћене су технике анкетирања и анализе садржаја, а од инструмената упитници отвореног и комбинованог типа. Основни статистички скуп чинило је педесет студената друге, а потом треће године ВШССОВ у Новом Саду. Узорак је у оба дела истраживања конструисан с обзиром на то да студенти у том периоду имају три музичко-извођачка предмета у континуитету, па је било могуће пратити њихов развој.

Варијабле:

Зависне:

- Ставови студената према значају музичког васпитања за децу предшколског узраста
- Интересовање студената за музику

Независне:

- Свирање акордске пратње на клавиру
- Певање дечијих песама
- Слушање музике
- Предавања о значају музике за рани развој деце
- Улога наставника

Хипотеза истраживања:

Претпоставља се да би прилагођавање силабуса музичких предмета постојећем културно-образовном нивоу студената могло деловати подстицајно на њихово самопоуздање и жељу за даљим музичким усавршавањем, те већим укључивањем у музичке активности у раду са децом предшколског узраста.

Резултати и дискусија

Други део истраживања започет је после успешно завршеног испита из Вокално-инструменталне наставе, када су студенти прешли на наредни програм – Музичку комуникацију. У оквиру званичног силабуса желели смо да у градиво инкорпорирамо и учење акордске пратње дечијих песама, као и неизоставно певање (Стојановић, 2001, према Илић, 2022; Васиљевић, 2000; Vasiljević, 2006), уз неопходан рад на вокалној техници. Прегледом литературе дечијих песама, покушали смо да створимо *ишијски образац за клавирску йраињу* како би студенти били у могућности да у свом будућем раду без много додатног вежбања примене исти образац на велики број нових песама.

Увидом у резултате истраживања, закључили смо да 94% студената допуњени силабус предмета *Музичка комуникација* сматра важним за своју будућу васпитачку праксу.

Анализом садржаја смо открили да разлог такве њихове перцепције лежи у осећању личног задовољства и испуњености због новооткривене могућности кретања кроз различите нивое свог знања.

С обзиром на веома позитивне реакције студената на уведене промене, одлучено је да и наредне школске године, у оквиру предмета *Методика наставае музичкој васијишања*, наставимо са изменама у садржају, методичком приступу у спровођењу наставе и обради музичких активности. Свирање краћих клавирских комада у целости је замењено акордском пратњом дечјих песама, док смо приликом *йракиичној уйознавања са Орфовим инсйрументйаријумом* и могућностима његове употребе узимали у обзир инструменталну опремљеност предшколских установа. Новину и својеврстан изазов у односу на претходни семестар представљало је *увођење акйивној слушања музике*. Након сваког слушног примера у оквиру којег су студенти имали одређене задатке, следила је анализа доживљаја послушаног дела, при чему смо се трудили да се удаљимо од општих утисака (Јеремић, 2020, према Илић, 2022). На тај начин, пружали смо студентима могућност не само да граде нова искуства већ и да откривају и развијају лична значења и осећања према новим сазнањима и доживљајима, охрабрујући их да без бојазни исказују своје импресије и на тај начин изграђују критеријуме за евалуацију одређеног музичког дела.

На питање да се изјасне о искуству слушања музике на часовима, чак 98% студената је то искуство оценило као позитивно, при чему је њих 80% описало то као „могућност за боље разумевање композиција класичне музике и развијање

умећа одабира адекватних примера у будућем раду“, „подстрек за нове идеје“, као и „изненађујуће искуство“.

Када је реч о самопроцени музичких способности, свега 28% студената се иницијално изјаснило да сматра да има талента за музику, док 68% њих саопштава да „нису у потпуности неталентовани“. Увидели смо да је лично музичко искуство стечено на часовима вежби из музичко-извођачких предмета директно утицало на однос и ставове студената према сопственом таленту и музичким способностима, те да је условило и њихову спремност за даље ангажовање у оквиру будућих музичких активности унутар предшколских установа. Када је реч о *интересовању студената за музику*, резултати су показали да, од половине студената који су се иницијално изјаснили да имају средње интересовање за музику, чак 38% саопштава како су им се интересовања током студија променила – и то у позитивном смеру.

У поменутом процесу самооткривања властитих музичких потенцијала и промене интересовања за музичко-извођачке предмете, чак 74% студената оценило је као значајну *улогу самих наставника*, њиховог приступа и подстицаја, квалитета личности, осмишљености часова, ширине знања и метода рада са студентима што се подудара са ставовима и налазима и других аутора (Ђорђевић, 2002; Мунђан, 2023; Sundin, 1979; Томчић, 2021). Студентима је било потребно да наставник буде сигуран у свој циљ, да верује у оно што предаје и има поверења у студенте да су они способни да испуне његова очекивања и задатке које су доживљавали као *средство личног остварења*.

Увиђајући да више обрађеног градива отвара већи број могућности за исказивање и развој сопственог талента и креативности, студенти су показали изузетно интересовање и спремност за темељан и предан рад и усвајање нових знања – чак и када је то подразумевало додатно ангажовање мимо наставе и за собом није носило формалну стимулацију изражену у бодовима и оценама – чиме је доказана и хипотеза другог дела истраживања.

Закључак

На основу спроведених истраживања, добијених и продискутованих резултата, дошли смо до следећих закључака: Сазнали смо да студенти ВШССОВ у Новом Саду у највећем броју имају веома позитивне ставове о значају музичког васпитања за децу предшколског узраста што је потврдило постављену хипотезу. Иако већина испитаника саопштава да је музика у њиховом животу присутна готово свакодневно, уочено је да је ниво музичког образовања и искуства студената на забрињавајуће ниском нивоу. Као последицу таквог стања истичемо чињеницу да студенти немају навику посећивања концерата, оперских и балетских представа нити других културних манифестација.

С обзиром на то да се музичке способности развијају унутар односа детета, музике као самосталног ентитета и одраслих који имају значајно место у де-

тетовом животу, утицај васпитача на рани музички развој деце је велики. Стога би управо васпитачи требало да буду значајан извор додатног музичког искуства за децу из породица у којима се музички садржаји ретко јављају на репертоару породичних активности. Такође, условљеност социодемографским факторима додатно упућује на важност обогаћивања музичких искустава у предшколским установама, нарочито за децу из породица ниског образовног статуса и из средине у којима нема довољно културно-образовних стимулација. На тај начин би био омогућен и трансфер музичког искуства из вртића у домове деце и посредни утицај на културно узрастање целе породице.

Лични ставови студената према сопственој музикалности као и према значају музике за рани развој деце показали су кључним елементима за даљи музички развој и деце и одраслих. Како изостанак основне музичке културе не би постао еквивалент недовољно развијеним музичким способностима или недостатку извођачког искуства, од кључне важности је садржаје музичких предмета учинити *унутрашње вредним*, те рад са студентима темељити на мотивационој снази коју музика сама по себи иманентно поседује.

Остаје отворено и питање о поновљивости резултата у неком другом контексту, односно од стране наставника којима би овакав план и програм био обавеза, а не одраз њихових личних ставова, афинитета и вредносног система.

Добијени резултати истраживања нису имали за циљ да само редифинишу и унапреде музичко-извођачку праксу студената ВШССОВ у Новом Саду већ су, пре свега, одраз потребе за преиспитивањем и побољшањем нивоа музичке културе свих учесника у васпитно-образовном процесу. Стога је од непроцењиве важности улагати средства, знање, време, посвећеност и ентузијазам у осмишљавање адекватних програма за музичко васпитање деце од најранијег узраста, како би сва деца добила прилику да открију своје музичке потенцијале, развију интересовање за музику и постану истински љубитељи музике. Нарочито је важно учинити музичке садржаје доступним деци којој је моћ музике најпотребнија, оној деци на чији даљи развој и напредак може суштински утицати њено емотивно, психолошко, терапијско и рехабилитационо деловање. Али пре тога, музика мора постати константна потреба и сигурно уточиште свих оних који су упућени на рад с децом, а све у циљу афирмације свесне пријемчивости за Лепо и Узвишено, те достизања једне опште мисаоне, душевне и духовне културе живљења.

Литература

- Богуновић Б. и Половина Н. (2007). Образовно-материјални контекст породице и однос ученика према школовању. *Зборник институтних радова за педагошка истраживања*, 39(1), 99-114. doi: 10.2298/ZIP10701099B
- Васиљевић, З. (2000). *Ради за српску музичку писменост – Од Миловука до Мокрањца*. Београд: Просвета.

- Ђорђевић, Ј. (2002). *Својства наставника и проценивање његовог рада*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Ђурагић, Н. (2017). Музичке преференције будућих васпитача. У Л. Маринковић (Уред.), *Зборник радова са интердисциплинарне научно-стручне конференције са међународним учешћем „Свакодневни животи деце“* (стр. 269-279). Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Ђурагић, Н., Шимоковић, К. и Милић, В. (2017). Повезаност музичког образовања и искуства са породичном културно-педагошком климом будућих васпитача. *Педагошка стварност*, 2, 145-160.
- Ђурагић, Н. (2018). Аспекти мењања и унапређења музичког образовања будућих васпитача. *Иновације у настави*, 32(1), 148-166.
- Живковић, В. (2021). Слушање музике у контексту развијања и подстицања креативног мишљења код ученика виших разреда основне школе. *Норма*, 26(2), 205-223.
- Ивановић, С. (2008). Породични услови, слободно време и креативност младих. У Г. Гојков (Уред.), *Зборник радова са 14. окружног скупа – Породица као фактор подстицања даровитости* (стр. 223-230). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Илић, М. (2022). Значај музичко-педагошког рада Зориславе М. Васиљевић за наставу музичке културе у млађим разредима основне школе. *Норма*, 27(1), 69-83.
- Јеремић, Б. и Станковић, Е. (2019). *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Матић, Е. и Мирковић-Радош, К. (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мишков, М. (2010). Педагошко-терапеутски аспекти коришћења музике у терапији развојних сметњи код деце. *Норма*, 15(2), 243-253.
- Мунђан, С. (2023). Аутономија ученика као циљ васпитања и образовања. *Норма*, 28(2), 181-195.
- Плавша, Д. (1957). *Како се слуша уметничка музика*. Београд: Омладина.
- Плавша, Д. (1961). *Моје дете и музика*. Београд: Народна књига.
- Радош, К. (2010). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Томчић, Л. (2021). Значај уважавања стилова учења у наставном процесу – пример Колбовог модела искуственог учења. *Норма*, 26(1), 67-79.
- Bainger, L. (2010). A Music Collaboration with Early Childhood Teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 17-27.
- Bačlija Sušić, B., i Miletić, A. (2019). Značenje glazbenih aktivnosti za djetetov razvoj iz perspektive studenata ranog predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji. U V. Svalina (Ured.), *Zbornik radova sa šestog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga „Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena“* (str. 200-214). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- Brand, M. (1985). Development and validation of the home musical environment scale for use at the early elementary level. *Psychology of Music*, 13(10), 40-48.
- Brink Fox, D. (1991). Music, Development and the Young Child. Special focus: Music Education and Medicine. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46.
- Bunt, L. (2006). Music therapy for children. In G. E. McPherson (Eds.), *The child as musician* (pp. 273-288). New York: Oxford University Press.
- Bygrave, L. P. (1996). Development of Receptive Vocabulary Skills Through Exposure to Music. *The 15th International Society for Music Education: ISME: Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 28-34.
- Campbell, D. (2009). *The Mozart Effect for Children: Awakening Your Child's Mind, Health and Creativity with Music*. New York: HarperCollins
- Custodero, L. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experiences and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102-114.
- Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early childhood education journal*, 439-444.
- Despić, D. (2013). *Muzička umjetnost*. Podgorica: Muzički centar Crne Gore.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Leman, A., Sloboda, Dž., i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad: Psihopolis institut ; Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Levitin, D. (2011). *Muzika i mozak*. Novi Sad: Psihopolis.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Nikolić, L. (2015). *Faktori sticanja i razvoja muzičkih kompetencija kod studenata učiteljskih studija* [Doktorska disertacija, Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum doktorskih disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7227>
- Peery, J. C., & Perry, W. I. (1986). Effects of Exposure to Classical Music on the Musical Preferences of Preschool Children. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 24-33.
- Reilly, M. L. (1969). Preschool teachers need music. *Music Educators Journal*, 55(8), 40-42.
- Scott-Kassner, C. (1999). Developing Teachers for Early Childhood Programs. Special focus: Music and Early Childhood. *Music Educators Journal*, 86(1), 19-25.
- Sundin, B. (1979). Music in preschool teacher training. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, 107-111.
- Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti: udžbenik za studente Univerziteta umetnosti i Učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Vescelius, E. (1918). Music and Health. *The Musical Quarterly*, 4(3), 376-401.
- Vidulin, S., i Plavšić, M. (2019). Students' Reflections and Emotions in the Context of the Cognitive-Emotional Approach to Listening to Music. U V. Svalina (Ured.), *Zbornik radova sa šestog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga "Glazbena*

pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena” (str. 67-77). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

ATTITUDES OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS THE IMPORTANCE OF MUSIC EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The paper deals with the presentation of the attitudes of students of the Preschool Teachers Training College in Novi Sad regarding the importance of musical education for preschool children, and the examination of potential correlates of those attitudes in the form of previous musical education or experience, the family's cultural and pedagogical climate and sociodemographic factors. The research approach as well as the results are presented in two parts. The first part of the research was conducted on a sample of 225 second- and third-year students of the Preschool Teachers Training College in Novi Sad. The research was conducted using a non-experimental type method, surveying and scaling techniques, with instruments specially constructed for the needs of this research. The results of the research show that students express very positive attitudes towards the importance of music education for children of preschool age, but that there are differences between the level of positivity of the attitudes of students in the second and third year of study. The second part of the research is a qualitative research, which aims to examine the causes of the difference in attitudes between second and third year students, the change in interest in music and music-performance subjects during the course of study, as well as to what extent the syllabus of music-performance subjects has been changed and supplemented influenced the mentioned differences. One of the goals of the research was to examine the role of teachers in the formation and further affirmation of students' attitudes towards the importance of music education. The research was conducted on a sample of 50 students, and it was done using the technique of surveying and content analysis. Content analysis showed that the majority of students perceive the changes in the syllabus positively due to the increase in professional competences and feelings of personal satisfaction and self-achievement. Also, most students see the teacher as a key figure in realizing and improving their own musical potential. The obtained results open up a space for designing a program to increase the musical and performance competencies of preschool students, so that in the future they could provide adequate musical stimulation to children in preschool institutions.

Keywords: musical education of children, cultural-pedagogical climate, musical education of preschool teachers, listening to music, role of the teacher

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

МАРИЈАНА ДМИТРИЋ¹

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 316.774:[37.091.3:811.163.41

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.57-75

DOI 10.5937/norma29-49633

ЕФЕКТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ САВРЕМЕНИХ МЕДИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ²

Резиме: Овај рад има за циљ да утврди допринос медија у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. Методолошки део истраживања представља експериментално истраживање са паралелним групама у коме се испитују ефекти употребе медија. У истраживању је коришћена дескриптивна и експериментална метода у прикупљању података, приликом обраде и интерпретације резултата истраживања. Инструменти који су коришћени у истраживању су иницијални тест знања и финални тест знања. Популацију чине ученици млађих разреда Основне школе „Петар Петровић Његош“ у Врбасу. Истраживањем смо желели испитати да ли савремени информациони медији као што су штампа, стрип, филм, компјутер и образовни софтвер, доприносе бржем, лакшем и бољем усвајању наставних садржаја у односу на традиционални приступ у настави. Анализом резултата истраживања доказали смо да је употреба медија у настави српског језика и књижевности довела до бољих резултата у односу на групу која није користила медије. Овим резултатима желимо да укажемо на значај употребе медија у систему образовања и васпитања и самим тим желимо да мотивишемо учитеље да чешће употребљавају медије у настави српског језика.

Кључне речи: медији, допринос медија, традиционална настава, штампа, стрип, филм, образовни софтвер, имплементација

¹ grmusa.m1994@gmail.com

² Рад је проистекао из мастер рада под називом „Допринос медијске културе модернизацији наставе српског језика и књижевности – од графеме до пиксела: могућности и ограничења“, који је одбрањен 29. 10. 2019. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду, под менторством проф. др Сање Голијанин Елез.

Уводна разматрања

Развој технике и технологије данас иде великом брзином, те су медији почели да буду присутни и у школама. Измењене су компетенције ученика и наставника и њихов однос према настави. Пратећи трендове и другачије дефинисане интелектуалне афинитете ученика, било је нужно увести иновације које подразумевају и коришћење медија.

Освртом на истраживачке пројекте у подручју наставне примене медија, долазимо до закључка да се данас медијима приступа као једном од елемената у комплексном дидактичком аранжману. Сама примена медија не може да доведе до видљивих резултата у настави, али можемо слободно рећи да се данас у дидактици и методици не поставља више питање да ли ће се примењивати нови медији у учењу и настави, већ како их користити у настави као оптимално средство за остваривање циљева и исхода образовања (Родек, 2011). Уочавамо да се вештине које се траже од особа у виртуелном свету косе са оним што производи традиционални систем образовања. Деца су у својој природној средини одрастања окружена развијеном технологијом којом се свакодневно користе, док се поласком у школу деца излажу другачијем окружењу које не може да допринесе даљем дечијем развоју – не развија вештине које захтева савремени систем. Због тога би било пожељно осавременити учионицу како би им у задовољавајућој мери приближили њихово природно окружење.

Наставницима се нуди широк спектар могућности употребе наставних средстава за учење и подучавање и на њима је задатак да увиде предности свих ових средстава и да их са вољом примењују у свом раду. Да би се остварили сви циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности, треба се служити свим расположивим средствима јер управо ова настава обавезује наставника да својим поступцима створи од ученика личност која ће умети правилно да комуницира, да критички сагледа свет, а између осталог и доживљава, схвата и даље развија естетске и етичке вредности. Од њега се очекује да буде добар методичар и добар познавалац медија који неће заменити и одбацити традиционалне медије у настави, већ их својим креативним и стваралачким духом обогатити и проширити.

Врсте медија и њихова имплементација (примена) у наставној пракси

Посебан облик *шћаміе* представљају новине и часописи. Према Јовановић и Живковић (2004), штампа се у образовно-васпитном процесу може јавити двојако, и то као наставно средство и као средство васпитно-образовног дејства који је изван контроле школе. Штампа у настави српског језика и књижевности има велики значај, али да би ефекат коришћења штампе био што бољи, наставник пре свега треба да научи ученике како да читају и користе штамп. Тај поступак се састоји од „прелиставања“ штампе, затим обраћања пажње на наслове, под-

насловe, фотографије и илустрације и слично, па се тек онда прелази на читање текста. Уколико наставник одлучи да у настави српског језика и књижевности користи штампу као главно или помоћно средство извора информација, потребно је да ученици стекну одређену навику читања, а затим је наставник дужан да своје ученике научи како да уче помоћу штампе (Јовановић и Живковић, 2004).

Иако није свакодневно доступна на киосцима с обзиром на чињеницу да се овакви листови издају бар једном месечно, штампа за децу је у последњих неколико година доживела експанзију и самим тим донела могућност да деца најмлађег узраста, предшколског, школског па и старијег узраста имају свој омиљени штампани лист. Међу њима можемо да пронађемо часописе *Мали Зека*, *Тик Так*, *Будамара*, *Мики Маус*, као и *Полиџикин забавник*, *Мали забавник*, *Школарку*, *Школарца*, *Нај*, часопис *Невен* и многе друге.

Сви часописи испуњени су мноштвом песмица, мозгалица, питалица, постера, стрипова и занимљивости и имају динамику излагања бар једном месечно, док су *Полиџикин забавник* и *Мали забавник* између осталог доступни и у електронском облику. Наведени часописи су намењени деци старијој од три године, док су *Школарка* и *Школарец* намењени ученицима од првог до четвртог разреда основне школе, а часопис *Нај* намењен је ученицима старијих разреда. Часопис *Невен* је такође вредан помена као једног од најстаријих часописа код нас и у Европи, чији је оснивач Јован Јовановић Змај.

Са дозом поучног и забавног садржаја попут прича, приповетки, ребуса, загонетки, питалица и слично, часопис је од самог настанка значајан у српској књижевности за децу, чиме је дао допринос уважавања посебног вида уметности за младе. Обједињавањем поуке и забаве, деца врло лако схватају и усвајају одређене чињенице и информације. Кроз разне илустрације и цртеже деца развијају смисао за лепо, а могу да буду и нека врста лектире за децу будући да већина дечијих листова садржи мноштво прозе и поезије за децу.

С обзиром на то да дете одмалена свет оживљава у сликама, а путем цртежа изражава свој доживљај и емоцију, визуелни медиј представља омиљени начин комуникације и сазнавања (Стојановић и др., 2017). Рано интересовање за сликовне садржаје и цртеже пружа могућност родитељима, а посебно васпитачима и учитељима, да их искористе као моћно средство у развоју детета, јер управо „цртеж као доминантни медиј у *стиприју*, уз пажљиво биране речи, може бити моћно средство васпитања и образовања деце млађег школског узраста“ (Стојановић и др., 2017, стр. 318).

Изабрани стрип мора да задовољи одређене педагошке, психолошке и естетске критеријуме. Сlike морају да буду јасне, да садрже одређену уметничку вредност, морају позитивно да утичу на формирање ученичког укуса, а целина стрипа би требало да приказује ситуацију која је примерена узрасту ученика и да буде усклађена са њиховим интересовањима. Стрип има намеру да својим текстом и сликом привуче пажњу најмлађих, да их забави и едукује. Савремено дигитално друштво даје предност визуелним медијима и тако стрип постаје све моћ-

није средство у сазнавању садржаја ликовне и литерарне уметности (Стојановић и др., 2017). Стрипови постају ефикасан метод у усвајању језика и у рецепцији књижевног дела, посебно у периоду поласка у школу када децу чека посебан задатак – усвајање вештина читања и писања. Осим савладавања читања и писања, стрип може бити ефикасно средство и код усвајања језичких правила, у настави језичке културе. Потребно је осмислити добре методичке поступке у примени овог медија, с тим да се он мора вешто уклопити у наставни час. Стрип је, дакле, медиј који се може употребити у свим типовима и свим фазама часа српског језика, притом, акценат се ставља на функционалност, а не на забаву. Истраживања су показала да боље резултате показују групе ученика које су одређене наставне јединице обрађивали читајући посебно припремљене садржаје путем стрипа у односу на ученике који су учили помоћу текста (Серић, 2012).

Филм на самом почетку можемо да означимо као аудио-визуелно дело које се наставља на стрип, личи на позориште и књижевност, на плес, сликарство и музику. Стварање филма представља једну уметност, а као што и све друге уметности имају своја изражајна средства, тако и филм поседује богату ноту помоћу које гледаоцима дочарава једну причу. Не само да представља једну уметност већ је и синтеза низа уметности – скупљајући елементе других, ствара једну нову неоткривену целину. Јовановић (2008) наводи да се захваљујући специфичној природи филмских слика и монтажног повезивања тих слика омогућује чулни доживљај физичког света те се тако тај свет преобликује у филмску причу, у свет знакова.

Образовни филм представља филмове који се користе у образовању, где спадају наставни филм, инструктивни, популарно-научни филм и научни филм. Наставни филмови су укључени у наставу у великој мери, што се реализује у складу са наставним плановима и програмима. За наставу српског језика и књижевности су од највећег значаја екранизације књижевних дела која су предвиђена планом и програмом. Филмови који се приказују имају везе са многобројним анимираним и играним филмовима који су настали на основу познатих бајки, романа и поезије. Анимирани филмови који се успешно приказују свуда у свету јесу Дизнијеви дугометражни анимирани филмови попут *Пейељује*, *Снежане и седам ђаћуљака*, *Алисе у земљи чуда*, а битно је споменути и филмске адаптације књижевних дела попут *Усјавање лејојнице* и *Малој ђринца*, као и *Белу Гриву*, *Том Сојера*, *Хајдуке* и слично.

С обзиром на то да савремена образовно-васпитна пракса поставља ученика у центар активности, морају се поштовати методички поступци који одговарају том захтеву. Наставник мора бити компетентан да у право време и за одговарајући час припреми филм у складу са ученичким интересовањима, интелектуалним и емоционалним способностима и могућностима. На тај начин ће се постићи да се код ученика развије филмска култура и критички однос према стварности, као и према филмским остварењима (Mihailović i dr., 2016). Филм представља корисно наставно средство јер деца кроз филм развијају емпатију, разумеју поступке и понашања главних ликова те их поистовећују са људима у

својој околини. Филм, био он анимирани или неки образовни, обилује ведрином, хумором, несвакидашњим ситуацијама, нестварним поступцима, те ученицима развија већу машту и опажање, а самим тим се остварују и постављени образовни задаци и циљеви (Mihailović i dr., 2016).

Информационе технологије представљају заједнички израз за изучавање средстава, поступака и метода за управљање, обраду, пренос и чување података и информација (Сотировић, 2004). Глобално информационо друштво не би било комплетно без ове информационо-комуникационе технологије (ИКТ) јер су оне директно везане за све аспекте друштвеног развоја, а познавање употребе ИКТ-а у савременом друштву представља један од основних елемената писмености и културе човека. Употреба рачунара у настави подразумева његово коришћење као главног или помоћног средства, а појава интернета олакшава долазак до одређених података, те омогућава проширење постојећег знања.

У мултимедијалној учионици не само да долази до подизања наставе на виши ниво већ она ставља и ученика у позицију главног актера сазнајног процеса и омогућује му да напредује индивидуалним темпом. Садржаји који се представљају ученицима морају да буду јасни, занимљиви, обогаћени примерима и илустрацијама, такође, ученицима мора да се омогући да садржаје бирају по нивоима тежине. Уз добру осмишљену припрему и прецизно испланиран садржај „настава у мултимедијалној учионици обезбеђује богату интеракцију и помаже развој комуникативних способности и стваралачког мишљења“ (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016, стр. 182).

Чутуровић и Стакић (2016) кажу да је потребно уводити иновације како би се настава актуализирала и да је савремена образовна технологија, уз коришћење мултимедијалних система, корак ка ангажовању свих чула у процесу стицања нових сазнања. Много квалитетнија знања се стичу када се истовремено слуша, гледа и ради (Chittaro & Ranon, 2007). Управо активирање свих чула приликом мисаоне активности доводи до много трајнијих знања у односу на она знања која су стечена механичким памћењем информација.

Да има заинтересованих наставника за примену ИКТ у настави српског језика и књижевности потврђује истраживање које је спроведено 2014. године. Резултати истраживања показују да су наставници основне школе у великом броју сагласни да се све или већина наставних јединица из области књижевности могу квалитетније обрадити уз помоћ мултимедије. Истраживање је спроведено на узорку од 114 испитаника (наставника) српског језика и књижевности који су запослени у основним и средњим школама у Нишу (Божић, 2014).

Поред овог истраживања, још једно квалитетно емпиријско истраживање спроведено је 2018. године на узорку од 1724 ученика. Предмет истраживања јесте да ли примена нових наставних модела утиче на виша постигнућа ученика у настави српског језика и књижевности. Истраживање је било организовано у 5 средњих школа, где су ученици у експерименталној групи усвајали наставне садржаје применом нових наставних модела (егземпларног, индивидуализованог,

интерактивног, проблемског, програмираног, пројектног, сарадничког и хеуристичког), а у контролној групи применом традиционалног модела (углавном предавачка метода, фронтални рад). Овим истраживањем се доказује да употреба различитих метода и облика рада уз коришћење савремених наставних средстава доприноси богаћењу, а самим тим и осавремењивању наставе српског језика и књижевности (Клепић, 2018).

Највећи број радова о овој проблематици долази са поља информатике, педагогије и социологије и већина њих се односи на образовни систем у целини или на опште медијско образовање грађана (Јелић, 2014). О ефектима употребе медија у наставном предмету српски језик и књижевност можемо да пронађемо свега неколико истраживања, с тим да је већина њих усмерена на проверавање ефикасности употребе једног до два медија у настави овог предмета (Стојановић и др., 2017).

Ови радови из области српског језика, као и радови из других области, дали су нам добру основу за теоријско и емпиријско испитивање тренутне ситуације, па смо се одлучили да се предмет овог истраживања фокусира на вредности и ефекте употребе медија у настави српског језика и књижевности у првом, другом, трећем и четвртном разреду основне школе приликом обраде књижевних текстова и језичких правила.

Методички приступ проблему истраживања

Кроз ове моделе рада желимо да повећамо индивидуализацију и социјализацију у раду као и интеракцију ученика, а самим тим и да одржавамо складан однос између ових важних принципа. У сва четири модела омогућено је прилагођавање и комбиновање наставних активности током часа како би се подстакao рад ученика у складу са њиховим способностима и темпом напредовања, а уједно се протежу и заједничке активности како би се појединци ујединили и помагали се међусобно. Приказани модели часова дозвољавају различите варијације и комбинације различитих система учења, а савремена технологија омогућила је да наставно градиво прилагодимо узрасту и могућностима ученика. Визуелним, аудитивним и аудио-визуелним медијима желимо да приближимо непосредну стварност ученицима, с обзиром на то да ученици боље уче на основу речи и слика у односу на живу реч наставника као јединог извора информација, и тиме желимо да остваримо квалитетно мултимедијално учење које даје велики значај сазнајном процесу.

Током истраживања, у контролним групама сва четири разреда, наставне јединице су обрађене применом традиционалног модела, углавном фронталним обликом рада и предавачком методом.

Рад у експерименталним групама је укратко описан у наставку.

Први модел – Обрада басне *Два јарца* и *Две козе* уз примену визуелних медија (фотографије, штампе, сликовнице, стрипа) и аудио-снимка

Ученици у мотивационом делу часа путем ребуса долазе до назива наставне јединице, а затим се путем фотографија упознају са писцем. Интерпретацију басни слушају преко аудио-снимка. Наставник у току часа дели ученике у две групе у којима свака група добија одштампан стрип и подстицајна питања која ће једна група постављати другој групи. Разговор између група је осмишљен у облику интервјуа. Након тога ученици у пару глуме басне по свом избору, а затим ученици сами осмишљавају, записују и цртају другачији крај басне *Два јарца* са циљем да схвате да поступак јарчева није уродио плодом. У наставку часа уз помоћ сликовница и наставних листића додељују одређене особине јарчевима и козама. Затим, ученици се деле у три различите групе и добијају наставне листиће са питањима на три нивоа сложености како би проверили стечено знање током обраде ове две басне. На крају часа, прикупља се сав материјал који је урађен на часу и прави се једна страна часописа.

Други модел – Обрада приче *Бамби* применом стрипа, фотографије и софтвера

У мотивационом делу часа ученици помоћу аудио-снимака и загонетки долазе до назива наставне јединице, а затим се путем фотографија упознају са главним јунаком приче као и са његовим стаништем. Ученици у главном делу часа обрађују текст помоћу технике *чишћење са њредвићањем садржаја* како би се подстакла ученичка машта. Затим наставник дели ученике у четири групе (с обзиром на то да се овај текст састоји из четири целине) и путем презентације им приказује задатке. Задаци су осмишљени тако да свака група одговара на своја питања, док чланови осталих група помажу групи која одговара. Оваквом расподелом наставник има за циљ да ученици направе стрип тако што ће свака група осликавати једну целину текста како би се након спајања сва четири цртежа добила смислена логичка целина. Ученици након тога препричавају причу *Бамби* према стрипу који су заједно створили.

Трећи модел – Програмирана настава правописа

Експериментална група трећег разреда наставну јединицу *Писање речце не уз именице, глаголе и њридеве* обрађује кроз едукативну игру по принципу програмиране наставе уз помоћ компјутера. Након тога, кроз квиз знања ученици обнављају обрађено градиво. Затим, ученици индивидуално решавају задатке које добијају на наставним листићима како би проверили стечено знање на часу.

Четврти модел – Филмске адаптације романа *Мали њрини*

Дан пре обраде романа ученици одлазе у биоскоп како би погледали дугометражни анимирани цртани филм, а на часу се упознају са другим адаптацијама попут енглеског филма, кратког анимираног филма са техником стоп-анимације и мјузикла на француском језику. Након тога ученици слушају интерпретацију одломка путем аудио-записа. Након разговора о утисцима ученици се деле у четири групе и добијају наставне листиће са питањима. Свака група има одређено

време за које треба да одговори на питања и да га проследи наредној групи како би добили што више различитих одговора на ова питања, након чега следи дискусија. Пред крај часа ученици добијају наставне листиће које попуњавају индивидуално. Један од задатака јесте да ученици осмисле разговор између њих и Малог принца и да смисле питања које би поставили лисици и Малом принцу.

На основу ових примењених модела у настави и спроведеног истраживања желимо да докажемо да је савремени приступ настави бољи, ефикаснији и флексибилнији у односу на традиционалан приступ и да ученици брже и лакше усвајају наставне садржаје уколико се у наставу уведу иновације, односно медији.

Методолошки оквир

Проблем истраживања гласи: да ли савремени информациони медији као што су штампа, стрип, филм, компјутер и образовни софтвер доприносе бржем, лакшем и бољем усвајању наставних садржаја у односу на традиционални приступ у настави. У истраживању се пошло од питања колико медији имају утицаја у модернизацији наставе српског језика и књижевности у нижим разредима основношколског образовања.

Циљ истраживања је експериментално упоређивања ефеката примене медија на ефикасност усвајања, разумевања и стваралачке употребе наставних садржаја из области књижевности, правописа и граматике у односу на класичне облике наставног рада у нижим разредима основне школе.

Из циља истраживања произилазе следећи *задачи* које је потребно остварити како би се само истраживање и његови резултати могли сматрати валидним: створити сарадњу са ученицима и наставним кадром; осмислити примере наставних јединица из предмета српски језик и књижевност у првом, другом, трећем и четвртном разреду са употребом медија у реализацији садржаја из граматике, правописа и књижевности; извршити иницијално тестирање експерименталне и контролне групе од првог до четвртог разреда у циљу утврђивања досадашњих знања из српског језика и књижевности; утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у знањима ученика контролне и експерименталне групе пре почетка експеримента; утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у знањима ученика између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног фактора.

На основу предмета, циља и задатака истраживања, проистекла је *главна хипотеза*: присуство медија у настави српског језика доприноси мотивисаности, бољој перцепцији, обради и памћењу садржаја, чиме се постижу бољи резултати учења у односу на традиционални вид наставе.

У истраживању ће се применити експериментална Метода с паралелним групама и дескриптивна метода с тим да је преовлађујућа метода експериментална. Методом експеримента се жели испитати колико експериментални фактори (медији) утичу на мотивисаност, бољу перцепцију, обраду и памћење садржаја,

чиме се постижу бољи резултати учења у односу на традиционални вид наставе српског језика и књижевности.

Поред методе експеримента користиће се и дескриптивна метода код прикупљања података, обраде и њихове интерпретације.

У истраживању су коришћене технике тестирања, а инструменти Који су коришћени су: иницијални тест знања и финални тест знања. Иницијалним тестом знања жели се утврдити степен усвојености досадашњих знања ученика из српског језика и књижевности у I, II, III и IV разреду основне школе. Финалним тестом знања се жели утврдити знање ученика после спроведеног експеримента као и међусобни однос резултата између експерименталне и контролне групе.

Задаци у иницијалном и финалном тесту садрже задатке допуњавања, повезивања, упоређивања, заокруживања и питања сажетог и сложеног одговора.

Узорак овог истраживања представљају: **N= 165** ученика од I до IV разреда Основне школе „Петар Петровић Његош“ из Врбаса (контролна и експериментална група).

У следећој табели је приказана структура ученика по разредима и групама.

Табела 1: Структура ученика по разредима и групама

	1. разред		2. разред		3. разред		4. разред		Укупно	
	Ф	П	Ф	П	Ф	П	Ф	П	Ф	П
КГ	20	48.8%	17	42.5%	23	53.5%	22	53.7%	82	49.7%
ЕГ	21	51.2%	23	57.5%	20	46.5%	19	46.3%	83	50.3%
Укупно	41	100%	40	100%	43	100%	41	100%	165	100%

Графикон 1: Структура ученика по разредима и групама



У истраживању је учествовало укупно 165 ученика. Од тога, 82 ученика је било у контролној групи, док је 83 ученика било у експерименталној групи. У контролној групи су били ученици првог (20), другог (17), трећег (23) и ученици четвртог разреда (22). У експерименталној групи су били такође ученици првог (21), другог (23), трећег (20) и четвртог разреда (19).

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Утврђујући да ли постоји статистички значајна разлика у знањима ученика контролне и експерименталне групе пре почетка експеримента.

Табела 2: Резултати постигнути на иницијалном тесту – *t* тест

	Контролна група			Експериментална група					
	M	SD	N	M	SD	N	T	Df	P
Први разред	43.35	2.64	20	43.05	2.51	21	.13	39	.89
Други разред	42.24	4.38	17	40.52	3.24	23	.62	38	.53
Трећи разред	44.48	4.12	23	41.75	4.74	20	.92	41	.36
Четврти разред	42.73	2.85	22	46.47	3.31	19	-1.51	39	.13

T-тест за независне узорке користили смо да бисмо испитали да ли постоји статистички значајна разлика у постигнутим резултатима на иницијалном тесту између контролне и експерименталне групе. Вредности *t*-теста нису статистички значајне на нивоу $p < .05$ ни код контролне ни код експерименталне групе и на основу тога можемо донети закључак да не постоји статистички значајна разлика у знањима ученика на иницијалном тесту и да су контролна и експериментална група уједначене по скоровима на иницијалном тесту код ученика првог, другог, трећег и четвртог разреда.

Графикон 2: Иницијални тест првог разреда



Ученици првог разреда су радили иницијални тест који садржи 13 задатака различитих питања са различитим нивоима сложености. Највећи број бодова који ученици могу остварити на тесту је 50. Ученици из првог разреда контролне и експерименталне групе остварили су скоро идентичан просечан скор, где су ученици контролне групе имали скор од $M=43,35$, док су ученици из експерименталне групе остварили просечан скор од $M=43,05$.

Графикон 3: Иницијални тест другог разреда



Ученици Другог разреда радили су иницијални тест који садржи 13 задатака са допуњавањем, повезивањем, упоређивањем, заокруживањем и питањима сажетог и сложеног одговора са различитим нивоима сложености. Највећи број бодова који ученици могу остварити на тесту је 55 бодова. Ученици из другог разреда контролне групе остварили су просечан скор од $M=42,24$, док су ученици из експерименталне групе остварили просечан скор од $M=40,52$.

Графикон 4: Иницијални тест трећег разреда



Ученици трећег разреда су радили иницијални тест који садржи 13 задатака на којем максимално могу да освоје 60 бодова. Задаци су различитих нивоа сложености са допуњавањем, повезивањем, упоређивањем, заокруживањем, и питања сажетог и сложеног одговора. Ученици из трећег разреда контролне групе остварили су просечан скор $M=44,48$, док су ученици из експерименталне групе остварили просечан скор $M=41,75$.

Графикон 5: Иницијални тест четвртог разреда



Ученици четвртог разреда на иницијалном тесту, који садржи 13 задатака, могу да освоје максимално 60 бодова. Задаци су различитих нивоа сложености са допуњавањем, повезивањем, упоређивањем, заокруживањем, и питања сажетог и сложеног одговора.

Ученици четвртог разреда контролне групе остварили су просечан скор $M=42,73$, док су ученици из експерименталне групе остварили просечан скор $M=46,47$.

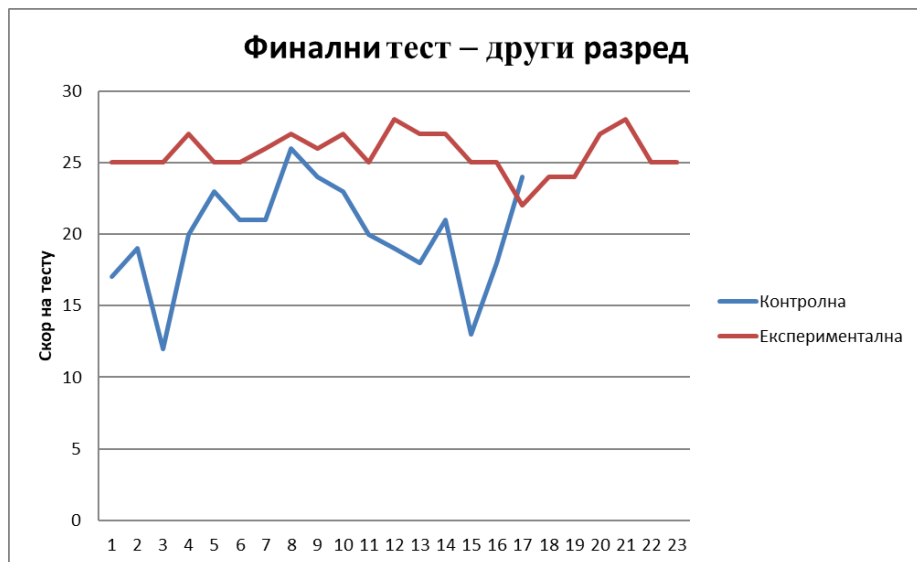
Утврђено да ли постоји статистички значајна разлика у знањима ученика између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног фактора

Графикон 6: Финални тест првог разреда



Ученици из експерименталне групе су постигли просечан резултат 35,86, а контролна 30,35. Анализом тестова утврђено је да су ученици из експерименталне групе били успешнији у писању особина животиња и писању речи супротног значења. Тест садржи 16 питања, а највећи број бодова који су ученици могли да остваре на тесту је 40 бодова.

Графикон 7: Финални тест другог разреда



У другом разреду експериментална група је постигла просечан скор 25,65, док је контролна група постигла 19,94. Тест садржи 17 питања, а највише бодова који ученици могу да освоје на тесту јесте 30 бодова. Ученици у експерименталној групи су показали боље познавање приче, ликова и њене фабуле. Готово сви ученици у експерименталној групи су препознали да је стрип медиј који на кратак и сликовит начин представља догађаје. Ово питање није постављено контролној групи с обзиром на то да су градиво обрадили на традиционални начин.

Графикон 8: Финални тест трећег разреда



У трећем разреду, ученици експерименталне групе су постигли бољи резултат од контролне групе. Експериментална група је постигла просечан скор 45,2, док је контролна група постигла просечан скор 34,96. Ученици су на завршном тесту имали 14 питања, а на њему су могли да освоје 50 бодова. Задаци су различитих нивоа сложености са допуњавањем, повезивањем, упоређивањем, заокруживањем, и питања сажетог и сложеног одговора. Анализом тестова утврђено је да су ученици из експерименталне групе били успешнији у писању речце *не*.

Графикон 9: Финални тест четвртог разреда



Ученици експерименталне групе четвртог разреда су постигли просечан резултат 26,32, док су ученици контролне групе постигли 22. Скор који су ученици могли да остваре на тесту јесте 30. Тест садржи 17 задатака.

Анализом тестова обе групе уочено је да су ученици експерименталне групе били много бољи у уочавању поруке романа, као и у 12. задатку, где је требало да напишу са ким се Мали принц спријатељио и значење тајне коју је лисица рекла Малом принцу, и готово сви су препознали разлику између филма и романа што није био случај код контролне групе.

Табела 3: Резултати постигнути на финалном тесту – т тест

	Контролна група			Експериментална група					
	М	SD	N	М	SD	N	T	Df	P
Први разред	30.35	.82	20	35.86	.79	21	-4.34	39	.00
Други разред	19.94	.43	17	25.65	.03	23	-6.75	38	.00
Трећи разред	34.96	2.24	23	45.2	2.58	20	-4.67	41	.00
Четврти разред	22	.43	22	26.32	.5	19	-4.47	39	.00

Коришћен је т-тест за независне узорке како бисмо упоредили резултате које су ученици контролне и експерименталне групе постигли на финалном тесту. Вредности т-теста су статистички значајне на нивоу $p < .01$, односно постоји статистички значајна разлика у резултатима које постиже експериментална група код сва четири разреда у односу на контролну групу. На основу резултата можемо да закључимо да је увођење експерименталног фактора имало утицај на знање ученика у експерименталној групи, те је донео већи успех ученика у односу на контролну групу која није имала овај експериментални фактор.

Дискусија и закључна разматрања

Нова наставна парадигма је оријентисана према ученику који је смештен у центар око којег круже ресурси за учење где су ученици и наставници у активном партнерском односу. Од наставника се захтева да управља наставним процесом тако да сви учесници у том процесу буду активни и да сарађују међусобно. Ученици постају ствараоци сопственог знања, самостално истражују, откривају, тумаче, критикују и уместо саме репродукције наученог, настаје продукција наученог, где се стечено знање надовезује на учење следећег. Да би се ово остварило, од учитеља се очекује да непрестано трага за новим начинима рада и да у свој рад уврсте савремену технологију која неће заменити традиционалне медије, већ

проширити могућност њихове употребе и надградње. Важно је напоменути да медији имају мноштво функција које су корисне за развој и образовање људи, потребно их је схватити и искористити на прави начин, а како би систем образовања подстицао развој особе која ће имати компетенције да мења и усавршава свет, потребно је да се створе услови помоћу којих ће се то и постићи. Неопходно је да постоји адекватан кадар, простор и средства којим ће се активирати сама мисаона активност ученика.

Медији данас представљају значајну подршку наставницима српског језика у реализацији наставних садржаја. Ови ресурси се могу лако мењати и допуњавати и прилагодити потребама наставе, а на наставнику је могућност да бира разноврсна корисна средства од текста, фотографија, филмова, аудио-записа, презентација, квизова па све до игрица и интерактивних софтвера. На наставницима је да увиде предност ових средстава и да их оптимистично користе у свом раду.

Технолошки развој и свакодневна употреба медија довела је до многобројних истраживања ефеката примене медија у настави чији резултати показују да је управо имплементација медија у наставни процес утицала на већу мотивацију, бољу перцепцију и активност ученика у односу на традиционалне изворе знања. Такође, позитивни резултати се виде и у обради и памћењу садржаја чиме се постижу бољи резултати у односу на традиционални вид наставе (Ilić, 2020). У прилог оправданости њихове употребе у настави иду и резултати овог истраживања који показују да су ученици који су имали могућност да осете начин обраде наставне јединице применом разних медија показали боље резултате на финалном тесту у односу на ученике који су исту наставну јединицу обрађивали традиционалном методом. Значајан податак је да су ученици трећег разреда експерименталне групе постигли највећу разлику у скору на финалном тестом бележећи просечан скор од 45,2 у односу на контролну групу која је постигла просечан скор 34,96 чиме закључујемо да је употреба рачунара у настави донела видљиве резултате. Сличан резултат је и у осталим разредима где се бележи завидно бољи резултат у експерименталним групама у односу на контролне групе.

Можемо закључити да је у дигиталном добу неизбежно да се медији и медијска култура употребљавају у школама и у настави српског језика јер ученици бивају мотивисанији и креативнији за рад, брже и лакше усвајају наставни садржај, више се ангажују у настави, боље памте информације, напредују у складу са сопственим способностима и могућностима. Оваква настава је приближнија њиховој свакодневници и на тај начин је ученицима занимљивије и непосредније савремено презентовање градива у односу на традиционалан вид наставе. Школе и учитељи би требало да имају тенденцију за осавремењивање учионица новим медијским средствима, јер овакви резултати и жеље ученика не би требало да се занемаре.

Литература

- Божић, С. (2014). *Инџернет и мултимедија као средства у настави књижевности* [Докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Нишу]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4673?locale-attribute=sr_RS
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе*. Ниш: Свен.
- Јелић, В. (2014). *Наставна средства у савременој настави*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Јовановић, С. и Живковић, Љ. (2004). *Употреба шитама у настави географије*. Београд: Српско географско друштво.
- Клепић, С. (2018). *Нови модели у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Сотировић, В. (2004). *Информатичке технологије*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Стојановић, Б., Мишић, Д. и Цветановић, З. (2017). Стрип у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе – методичке могућности. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVII(2), 317-336. doi: <https://doi.org/10.5937/zrffp47-13518>
- Чутуровић, М. и Стакић, М. (2016). Примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Училијског факултета Призрен-Лейосавић*, (10), 49-58.
- Илић, С. (2020). *Употреба информационих технологија у настави – ставови и мишљења наставника и ученика* [Докторска дисертација, Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/68509/Disertacija.pdf>
- Јовановић, Ј. (2008). *Увод у филмску уметност, увод у филмско мишљење*. Лjubljana: Umco, d.d.
- Михаиловић, Б., Чутуровић, К. и Дромњаковић, С. (2016). Употреба дигиталних филмова у настави. У *Техника и информатика у образовању*. 6. међународна конференција, 28-29. мај 2016. Чачак: Факултет техничких наука.
- Родек, С. (2011). Нови медији и нова култура учења. *Напредак*, 152(1), 9-28. <https://hrcak.srce.hr/82749>
- Серић, Н. (2012). Перцепција наставе уз примјену стрипа у односу на класичну наставу из предмета Филозофија са логиком. *Сарајевски журнал за друштвена питања*, (1), 9-22.
- Chittaro, L., & Ranon, R. (2007). Web3D technologies in learning, education and training: Motivations, issues, opportunities. *Computers & Education*, 49(1), 3-18.
-

THE EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF MODERN MEDIA IN THE TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Summary: This paper aims to determine the contribution of the media in the teaching of Serbian language and literature in the younger grades of elementary school. The methodological part of the research is experimental research with parallel groups in which the effects of media use are examined. In the research, a descriptive and experimental method was used in the collection of data, during the processing and interpretation of the research results. The instruments used in the research are the initial knowledge test and the final knowledge test. The population consists of students of younger grades of "Petar Petrović Njegoš" Primary School in Vrbas. Through research, we wanted to examine whether modern information media such as print, comics, film, computer and educational software contribute to a faster, easier and better acquisition of teaching content compared to the traditional approach in teaching. By analyzing the results of the research, we proved that the use of media in the teaching of Serbian language and literature led to better results compared to the group that did not use media. With these results, we want to point out the importance of the use of media in the system of education and upbringing, and therefore we want to motivate teachers to use media more often in the teaching of the Serbian language.

Keywords: media, media contribution, traditional teaching, print, comics, film, educational software, implementation

ФИЛИП ЈОВИЋ ВУЈАКОВИЋ¹

Универзитет у Новом Саду
Академија уметности

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3:780.645 Мудринић М.

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.77-87

DOI 10.5937/norma29-48632

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊА ТРОГЛАСНИХ ВОЈВОЂАНСКИХ ГАЈДИ НА ОСНОВУ ДОПРИНОСА МАКСИМА МУДРИНИЋА

Резиме: У раду је реч о првом кораку упознавања деце са основним појмовима музике, са мелодијским и ритмичким структурама мелодије кроз певање и свирање. Сврха овог рада је да прикаже трогласне војвођанске гајде – ТВГ и то начин њиховог промовисања, едукације и афирмације. Сагледава се и утврђује значај ТВГ и даје се методски приступ учења свирања на овом традиционалном инструменту. Методом теоријске анализе и доступне литературе, дат је опис инструмента ТВГ. Затим је представљена улога Максима Мудринића у едукацији и промовисању овог инструмента у школским и ваншколским институцијама и дат је методички приступ учења свирања. Свирање на разним музичким инструментима представља један од видова активног односа према музици, те га треба започети још у најранијем добу. Увођењем новог народног инструмента у наставни процес, ученик ће кроз музицирање развијати музичке способности као што су слух, ритам и мелодија. Упознавањем грађе и начина свирања на овом инструменту биће способан да прецизније препозна врсту и групу инструмената кроз звучне боје које сваки инструмент чине посебним.

Кључне речи: методе, традиционални инструмент, свирање, традиција

Увод

Музика је универзални језик који свако може да разуме, без обзира на то о којој старосној доби, култури, језику и другим разликама међу људима је реч. За развој, васпитање и образовање деце музика има вишеструк значај. Деца, уколико им је пружена та могућност, могу уз музику да развијају многе важне вештине и знања, али, још важније, да се осећају срећно, инспирисано и повезано са светом око себе. С обзиром на то да је за децу једна од најважнијих активности

¹ vujaborkovac@gmail.com

управо игра, чини се јасним колике могућности носи музика, која може да буде саставни део готово сваке дечије игре. Значај музике за развој детета, за његово васпитање и образовање, истицано је у многим идејама, при чему је она о суштинском значају музике за образовање човековог карактера и мисаоних способности стара колико и читава западна култура (Павловић и Цицовић Сарајлић, 2015).

Може се рећи да је најважнији први корак упознавања деце са основним појмовима музике тј. са мелодијским и ритмичким структурама мелодије, певањем и свирањем. У овом упознавању важну улогу имају инструменти са којима деца у најранијој доби могу да дођу у контакт. Различите групе инструмената могу да пружају читаво богатство када је реч о приближавању света музике деци било које старости. Наставни програм за млађу школску доб (Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019) предвиђа упознавање ученика са свирањем на једном мелодијском инструменту. Најчешће су то металофон или блокфлаута. Имајући у виду чињеницу да су учитељима и ученицима лако доступни поменути инструменти, као и да имају велики значај у раду са децом млађе школске доби, у раду смо приказали трогласне војвођанске гајде. Оне припадају традиционалним музичким инструментима: „Под појмом народни музички инструмент подразумевају се сви они музички инструменти са којима се народ служи у својој традиционалној пракси“ (Dević, 1997, str. 2). Улога свирања на овом инструменту је вишеструка, јер поред развоја осећаја за ритам, мелодијског и хармонијског слуха и хармонског осећаја, код ученика развијамо и колективни дух. Због наведених разлога у наставку рада приказаћемо прво основне карактеристике војвођанских трогласних гајди, а затим и најзначајнијег градитеља и извођача на овом инструменту – Максима Мудринића.

Трогласне војвођанске гајде – органолошке карактеристике

Аутентичан традиционалан музички инструмент за фолклорни ареал Војводине су трогласне војвођанске гајде. Оне припадају аерофоним традиционалним инструментима код којих се звук добија удубавањем ваздуха у мех инструмента, а потом притиском на мех ваздух пролази кроз писак и свиралу и добијамо звук (Јовић Вујаковић, 2020, стр. 17). Трогласне војвођанске гајде, или како их још називају и банатске (проф. Драгослав Девећ дао је назив банатске зато што је, у време када је он истраживао, највише гајдаша било из Баната), деле се на мале трогласне и велике трогласне војвођанске гајде. Основна разлика је у димензијама односно величини, а сем тога мале ТВГ имају дулац за удубавање ваздуха, док велике имају лактачу зато што су гајдаши на њима имали и певачку улогу, што није био случај са малим ТВГ са дулцем. Основни делови ТВГ су: дулац односно лактача, мех (мешина), свирала (гајденица), бордунска цев (прдаљка), лула, пискови (Fracile, 2017, p. 53). Сви делови гајди праве се од различитих врста

дрвета, најчешће од дрвета шљиве, јавора, ораха, багрема, сем мешине која се прави од коже животињског порекла (јареће или јагђеће коже).

Максим Мудринић – најзначајнији свирач и градитељ војвођанских трогласних гајди

ТВГ су вековима део културног и музичког идентитета Срба у Војводини. Биле су саставни елемент сваке војвођанске свадбе, славе, рођења и других весеља која су се обележавала уз њихов звук. Поред познатих гајдаша у прошлости и градитеља као што су Ацко Пејаков (Мокрин), Рада Максимовић (Србобран), Ђура Адамовић (Ријека), Бранислав Зарић (Кикинда), Борислав Бирач (Рума), једини градитељ и гајдаш који се још увек активно бави музицирањем, израдом и едукацијом је Максим Мудринић.

Максим Мудринић рођен је 30. 8. 1952. године у Сивцу. Завршио је Гимназију „Вељко Петровић” у Сомбору, а потом је уписао Филозофски факултет у Новом Саду, одсек за Руски језик и књижевност. Овај смер није завршио, али је 1980. године ванредно уписао, а потом и дипломирао на Педагошкој академији у Новом Саду, смер васпитач. Поред васпитачких установа у којима је радио, 2000. године постао је директор Дома културе у Сивцу и ту културну установу локалног карактера уздигао је новим идејама и великим амбицијама (Мудринић, 2017, стр. 134). Његов први контакт са ТВГ био је на семинару за традиционалне музичке инструменте у Бачкој Тополи. Предавач на овом семинару био је Борислав Бирач, истакнути солиста на традиционалним музичким инструментима у Ансамблу народних игара и песама Србије „Коло”. Мудринић је тада најпре био полазник за кордофони традиционални инструмент тамбуру самицу, али су га привукле ТВГ па их је позајмио на коришћење од Бирача како би савладао елементарне техничке вежбе (одржавање ваздушног притиска у меху и кординисање леве и десне руке). Захваљујући великом музичком таленату и упорности, Мудринић је успео да савлада елементарне техничке вежбе, али и да одсвира неколико традиционалних мелодија. Убрзо је, захваљујући једној старијој жени из његовог села (Сивац), добио на поклон ТВГ у нефункционалном стању, које је уз велике напоре репарирао и дао им функционалну улогу. Свира их за потребе кореографија из Војводине у локалном културно уметничком друштву из Сивца. Након тога добијао је различите критике од колега из ансамбла, по којима је овај инструмент неподобан за извођење различитих традиционалних плесова. Такав негативан коментар га није деморалисао, већ га је мотивисао да популарише гајде и едукује неуче и недовољно информисане људе о улози овог инструмента у културном и духовном животу српског народа у Војводини. Поред Борислава Бирача, који му је помогао у првим корацима савладавања гајди, од изузетне важности су још две личности у овој области. То су Врабел Јанош (Чока) и Тодор Комазец (Челарево). Врабел Јанош био је мађарски градитељ традиционалних музичких инструмената. Када је Максим Мудринић хтео да прошири своја

знања о изградњи ТВГ, њему се обратио и он му је показивао принципе и начине израде појединих дрвених делова, нарочито лактаче (ваздушна пумпа), која је Мудринићу задавала велике проблеме. Други значајни градитељ и народни свирач на традиционалним инструментима (далматинске дипле, двојнице, свирале итд.), Тодор Комазец, био је и Мудринићев пријатељ и едукатор при штављењу коже за мешину и изради пискова. Те две радње су веома комплексне, јер представљају срце самих гајди: мешина не сме да има било какво физичко оштећење при штављењу, док пискови морају идеално да штимају. Као свирач и извођач Максим Мудринић имао је много наступа, концерта, телевизијских и радијских емисија и презентовања, како у земљи тако и у иностранству. Представљао је државу на различитим музичким фестивалима у Грчкој, Мађарској, Хрватској, Бугарској, Словачкој, Аустрији, Италији, Уједињеним Арапским Емиратима и Немачкој (Мудринић, 2017, стр. 135).

Као млађи војвођански гајдаш био је изузетно атрактиван и позиван да увесељава различите догађаје и за то је добијао, како сам наводи, веома добар новчани стимуланс.²

Начин промовисања, едукације и афирмације трогласних војвођанских гајди

Током дугогодишњег рада са децом предшколске доби као дипломирани васпитач, Максим Мудринић показао је жељу да пренесе знање о ТВГ на млађе нараштаје. Један од главних ваншколских облика учења о овом инструменту били су семинари у организацији различитих културних заједница и културних институција. У организовању оваквих едукативних скупова учествовала су различита удружења са простора Војводине. Најрепрезентативнија организација био је Савез аматера Војводине. Окосница за почетак семинара за учење свирања на ТВГ била је 2003. година. Тада се у Новом Саду одржао први семинар за овај инструмент под називом „Панонско семе Војводине”. Овај семинар био је под окриљем Центра за културну анимацију града Новог Сада, који је обухватио неколико полазника и потенцијалних младих гајдаша. Семинар је покренут, између осталог, и зато што је број тадашњих активних гајдаша на ТВГ био сведен на свега три. Све наде су се полагале у нове полазнике који би у будућности допринели популаризацији гајди (Мудринић, 2017, стр. 54). Након успешног првог семинара, две године касније у селу Панонија у Бачкој реализовао се други семинар. Уз велику подршку и стимулансе полазника као и уз велику медијску подршку, овај семинар био је квалитетнији од претходног. Максиму Мудринићу, који је био главни координатор, као стручни сарадник придружио се и Зоран Богдановић (Мудринић, 2017, стр. 54).

² Подаци добијени из интервјуа обављеним са Максимом Мудринићем.

У периоду од 2007. до 2017. године под окриљем Министарства културе и информисања, Мудринић је интензивирао едукативни рад кроз ваншколске институције као што су семинари у организацији Савеза аматера Војводине у Врднику. На првом семинару појавили су се следећи полазници: Слободан Бељански (Стапар), Васа Петровић (Старчево), Сава Маргић (Ботош), Војислав Вукашиновић (Црвенка), Владимир Рац (Бачка Топола), Милош Костић (Стара Пазова), Огњен Огњановић (Бачка Паланка), Вања Илијев (Зрењанин) и Филип Јовић Вујаковић (Рума) (Мудринић, 2017, стр. 55). Ова прва група имала је полазнике различите старости (од тринаест до четрдесет година) и изнедрила је прве професионалне и образоване гајдаше (у смислу формалног музичког образовања), а који и данас негују гајдашку музичку праксу.

Семинар је трајао пет дана, а полазници су се окупљали са предавачем Максимом Мудринићем два пута дневно. Првог дана семинара полазници су добијали кратке теоријске информације о гајдама (историјске и ерганолошке одлике инструмента), које је предавач прибавио из различитих извора (научне књиге, научни радови, аудио и видео снимци). Након ових елементарних ставки прелазило се на реализацију прављења писка за ТВГ (писак се најчешће правио од трске или дрвета зове), а потом и инструмента пастирског порекла – карабљице. Карабљица је аерофони инструмент који је још Божидар Широла својевремено пронашао у Бачкој. Она има пет или шест рупица и прави се од трске (Dević, 1977, str. 71). За израду овог инструмента полазници су добијали материјал и ножић. Њиме су на парчету трске изрезали функционални писак тако што су претходно средину, односно срж трске очистили, горњи део трске зачепили комадом воска и изрезаним полумесеком на спољној страни трске лаганим покретима ножића одвајали трску од тела. Тиме су добили једноструки ударни језичак. На другом делу трске, који је већих димензија од писка, са парчетом шмиргле и шила избушили су пет до шест рупица налик оним на ТВГ. Набијањем писка у тело свирале добили су карабљицу (Dević, 1977, str. 67).

Након израде и савладавања овог инструмента, полазници су добијали ТВГ у посед. Предавач им је давао одређене инструкције о начину на који се ваздух удувава у мех, о распореду прстију и начину синхронизовања покрета леве и десне руке како би ваздушни притисак био равномеран да се не би пискови загушили, односно блокирали од превише или премало ваздушног притиска. Потом су полазници учили елементарне позиције, синхронизације мелодије и једноставне ритмичко хармонске пратње, која делује комплексно и представља прву озбиљнију препреку за полазника. Након тога полазници су примењивали знање на карабљици.

Елементарне вежбе при учењу свирања, како у једној од својих књига *Прича о великим гајдама* наводи Максим Мудринић, изгледале би овако: „Мешина се надува док не почну да излазе први тонови. Три прста горе и два доле. Затворено пет рупица. Усаглашеним дувањем и притиском на мешину добијамо мелодијски и пратећи основни тон. То се вежба док се не постигне константна

хармонија оба тона (у почетку не користимо прдаљку (прдаљка је назив за бордунску свиралу, која је део трогласних војвођанских гајди) јер трошење ваздуха изазива додатни напор). На малим гајдама користимо кажипрст, средњи и до-мали прст на обе руке. Оба палца само придржавају гајденицу отпозади” (2017, стр. 44).

Осим ових семинара од изузетне важности за рехабилитацију гајди, одржавао се још један веома значајан едукативни камп. Реч је о „Етно кампу” у организацији Максима Мудринића у његовој кући и радионици у Сивцу. Оснивањем удружења грађана под називом „Војвођански гајдаши” њему су одобрена средства за одржавање прва два кампа. Она су додељена од стране Министарства културе Републике Србије и Покрајинског секретаријата за културу и помогла су у обезбеђивању реквизита потребних за едукацију будућих полазника (Мудринић, 2017, стр. 59). Главни фокус био је на деци основних и средњих школа, али и на ученицима средње музичке школе „Петар Коњовић” из Сомбора, који су били на смеру за традиционално свирање. Метод рада који је Максим Мудринић примењивао био је сличан као и у Врднику. Поред практичне едукације, ктитор кампа желео је да подигне све на виши ниво. Сходно томе позвао је различите научнике из области етномузикологије, који су се у научним истраживањима бавили овим инструментом. Потребно је напоменути да му је значајно помогао као стручна подршка његов дугогодишњи сарадник, професор Зоран Богдановић. Он је допринео и анимацији будућих полазника. Зоран Богдановић рођен је 1976. године у Новом Саду. Дипломирани је виолиста на Академији уметности у Новом Саду. Тренутно ради као наставник за традиционалне инструменте у музичкој школи „Петар Коњовић” у Сомбору (Мудринић, 2022, стр. 29).

Осим интерпретаторских и педагошких способности у представљању ТВГ, Максим Мудринић дао је изузетан допринос и са два књигама које је написао. Књиге *Прича о великим гајдама* и *Наше гајде* објавили су 2017. и 2022. године Дом културе из Сивца и Удружење грађана „Војвођански гајдаши”. У овим публикацијама Мудринић је из угла свирача на традиционалним инструментима, а не из угла научника, изнео значајне чињенице из различитих сфера о гајдама. *Прича о великим гајдама* открива информације о изради инструмента и органолошким елементима, а затим и о интерпретацији. Након елементарних информација аутор наводи податке о гајдашима у прошлости и данас и прилаже фотографије са различитих животних догађаја које га везују за ТВГ. Друга књига, *Наше гајде*, садржи различите историјске информације о гајдашима из прошлости и старим гајдама из музејских и приватних архива. Током писања књиге Мудринић је ступио у контакт са одређеним бројем војвођанских музеја како би прибавио што више драгоцених информација о гајдама. Иако наведене књиге нису научне, оне заузимају посебно место под органолошким небом јер имају велики значај за студенте и професоре етномузикологије, као и за будуће градитеље и интерпретаторе на ТВГ.

Методички приступ учења свирања на војвођанским трогласним гајдама

На основу сазнања о приступу Максима Мудринића учења свирања ТВГ дајемо методички приступ путем иновативног модела методичког приступа ИМП учења песме по слуху (Јеремић, 2020, стр. 63) модификован за потребе учења свирања. Он садржи:

1. Индивидуалну структуру наставне јединице. Мотивациони део часа различит је за сваку наставну јединицу и усмерен је на разговор као користан начин да се успостави ученикова техника свирања и емоционална припрема.
2. Техничку припрему за свирање која обухвата јасну комуникацију тако да ученик усвојена знања може да примени; развој технике свирања ученика.
3. Физичку и емоционалну емпатију као користан начин да разумемо ученике у процесу усвајања знања: без тензије и напетости, са пуно разумевања и позитивне енергије; показивањем држања тела и положаја усана, језика; индивидуални приступ у који је укључена тактилна компонента и то код демонстрације вежби свирања.
4. Мелодијско и ритмичко меморисање песме: мања целина двотакт; понављање мање целине два пута од стране наставника; понављање два пута од стране ученика одређене мелодијско ритмичке целине коју је прво извео наставник; спајање мањих целина (двотакта) у веће целине (мале и велике музичке реченице); извођење певањем песме у целини; учење се одвија у задатом темпу, динамици и изражајним елементима песме која се учи.

Свирањем традиционалне мелодије у умереном темпу методом опсервације ученици покушавају да схвате како би требало да је изведу на инструменту. Ученици после неколико понављања мелодије од стране инструктора, имају прилику да самостално покушају да интерпретирају мелодију која им је задата (у овом случају *Хајге Тогоре*). Од талента, моторичких способности и вежбе зависи брзина којом ће ученик савладати задату мелодију.

Традиционална мелодија *Хајге Тогоре* (мелодија из Срема, пример број 1 и пример број 2) имплементира се на ТВГ. На почетку вежбања темпо је спор са доста техничких грешака и стајања зато што је процес меморисања веома захтеван.

Пример број 1: Хајде Тодоре (Мудринић, 2017, стр. 48)

Hajde Todore

Srem



Пример број 2: Хајде Тодоре (Мудринић, 2017, стр. 49)

Hajde Todore

На примеру број 1 и 2 можемо уочити записе традиционалне мелодије *Хајге Тодоре* (Мудринић, 2017, стр. 48-49). Извођач на ТВГ био је Максим Мудринић, док је транскрипцију урадио Зоран Богдановић. Ова мелодија је основна и прва коју ученици треба да савладају. У приложеном нотном тексту уочавамо разлике. На примеру број 2 записани су темпо извођења и различити орнаменти (уочавамо украсе попут предудара и трилера). Поред мелодијске линије, која је врло прецизно записана, хармонско ритмичка пратња је делимично записана: изостављен је континуирани бордун. С тога аутор овог рада сматра да транскрипција није потпуна и без тих недостатака музички образован појединац би са лакоћом могао да прочита нотни текст из овог примера. Сматрамо да познавање нотног текста није неопходно при првим корацима учења свирања на ТВГ, али је пожељно уколико се ученици у будућности буду определили за озбиљније бављење овим инструментом.

Закључак

Музичким инструментима одражавају се социо-политичка кретања, уметничка стремљења, понашање и менталитет појединих друштвених заједница. С обзиром на то да је музика снажно уткана у живот једног народа, она у њему живи у виду успомене чак и када се обичаји измене, а симболи модификују. Често се дешава да један музички инструмент постаје атрибут једне социјалне средине. Тиме он постаје предмет који се може посматрати кроз призму самога инструмента и његових својстава, али и кроз призму услова и обичаја у којима се употребљава (Гојковић, 1994, стр. 33).

Управо свирање на различитим инструментима представља један од видова активног односа према музици те га треба започети још у најранијем добу. Максим Мудринић је, осим личног промовисања, обраћао пажњу на едукацију деце и младих.

На основу свега изложеног, свирање деце у оквиру наставе предмета Музичка култура у млађем школском добу треба да буде редовно заступљено са циљем да се обогати настава. У том смислу васпитаче и наставнике треба упознати са методиком свирања на инструментима, а посебну пажњу посветити традиционалним инструментима. „Адекватно образовање учитеља и наставника, које чини њихово иницијално, формално образовање, али и различити процеси који се односе на целоживотно учење и усавршавање у току рада један је од кључних резултата успешне наставе на свим узрастима деце“ (Ivković, 2022, str. 211). Упознавањем грађе и начина свирања на гајдама и другим традиционалним инструментима ученик ће бити способан да прецизније препозна врсту и групу инструмента кроз звучне боје које сваки инструмент чине посебним.

Да би човек истински био посвећен нечему, мора да постоји велика жеља и љубав. У овом случају, Максим Мудринић, надамо се не последњи градитељ и свирач ТВГ, труди се да гајдашку праксу и овај инструмент отргне од нестан-

ка кроз различите видове прилагођавања. Различитим промоцијама као што су едукативне радионице, семинари, кампови, концерти, музички фестивали, он настоји да стечено знање и вишедеценијско искуство пренесе на сваког за кога сматра да вреди. Нажалост, неки одустану од гајди на првим препрекама, док се неки и данас баве њиховим изучавањем и популаризовањем путем различитих видова ваншколских и школских институција. Код нас у школским институцијама гајде могу да се уче само у једној образовној установи што је изузетно мало. Реч је о Музичкој школи „Петар Коњовић” у Сомбору.

Уколико желимо да омасовимо свирање и израду ТВГ морамо да пратимо савремене трендове у виду социјалних мрежа и да водимо рачуна о афирмацији младих људи који се баве традиционалним инструментима и традиционалном музиком. Максим Мудринић је изузетан део мозаика нематеријалног културног блага Војводине који већ неколико година сигнализира институцијама важност популаризације и едукације ТВГ. Надамо се да ће његова борба опстати и успети како се гајдашка нит не би прекинула и нестала.

Литература

- Вукосављевић, Д. П. (1979). *Гајде у Србији (њихово сазвучје и мојућносћ уклајања у савремени оркестар)*. Београд: Радио Београд.
- Гојковић, А. (1994). *Музички инструменти – митови и лејенде, симболика и функција*. Београд: [i. e.] ; Bruxelles: Atelier Tchik et Tchak.
- Големовић, Д. (1997). *Народна музика Југославије*. Београд: Музичка омладина Србије.
- Јеремић, Б. (2020). *Методика наставне музичке културе, извођење музике њевањем њесама њо слуху, њрактикум*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Јовић Вујаковић, Ф. (2020). *Примена традиционалних музичких инструмената у Ансамблу народних ијара и њесама Бранко Радичевић из Руме* [Непубликован мастер рад]. Нови Сад: Академија уметности.
- Мудринић, М. (2017). *Прича о великим гајдама*. Сивац: М. Мудринић ; Удружење грађана «Војвођански гајдаши».
- Мудринић, М. (2022). *Наше гајде*. Сивац: Дом културе ; УГ «Војвођански гајдаши».
- Павловић, Б. и Цицовић Сарајлић, Д. (2015). Специфичности и значај музичког васпитања деце узраста до три године у предшколској установи. У *Зборник радова Учитељској факултету Призрен-Лепосавић*, 9 (стр. 289-302). Лепосавић: Учитељски факултет Призрен-Лепосавић.
- Dević, D. (1977). *Etnomuzikologija, III skripta*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Gojković, A. (1989). *Narodni muzički instrumenti*. Beograd: Biblioteka Vuk Karadžić.
- Ivković, K. (2022). Mišljenje učitelja o stručnom usavršavanju iz nastave predmeta Muzička kultura. *Norma*, 27(2), 209-226. <https://doi.org/10.5937/norma2202209I>
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019), *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*. Br. 11.

- Fracile, N. (2011). The Banat Bagpipes in Vojvodina in the Past and Today. In Gisa Jähnichen (Eds.), *Studia Instrumentorum Musicae Popularis II New Series* (pp. 79-92). Münster, Germany: MV-Wissenschaft.
- Fracile, N. (2017). Maksim Mudrinić – the Piper, Bagpipes Maker and Piping Instructor. In Gisa Jähnichen (Eds.), *Studia Instrumentorum Musicae Popularis New Series. SIMP 5. Series of the ICTM Study Group on Musical Instruments* (pp. 51-68). Münster, Germany: MV-Wissenschaft.
-

A METHODOICAL APPROACH TO LEARNING THREE-VOICE BAGPIPES FROM VOJVODINA BASED ON THE CONTRIBUTION OF MAXIM MUDRINIĆ

Summary: The paper is about the first step in acquiring the basic concepts of music, melodic and rhythmic structures through singing and playing. The purpose of this work is to show the three-part bagpipes (TPB) of Vojvodina - TPB and the way of their promotion, education and affirmation. It looks at and determines the importance of TPB and gives a methodical approach to learning to play this traditional instrument is offered. Using the method of theoretical analysis and available literature, a description of the TPB instrument was given. Then the role of Maksim Mudrinić in the education and promotion of this instrument in school and non-school institutions was presented and a methodical approach to learning to play was given. Playing on various musical instruments is one of the types of active attitude towards music, and it should be started at an early age. By introducing a new folk instrument in the teaching process, a student will, through making music, develop musical abilities like pitch, rhythm and melody. Getting acquainted with the build and the way of playing this instrument they will be able to recognize more precisely the name and type of instruments through sound patterns that make every musical instrument special.

Keywords: methods, traditional instrument, playing, tradition

НЕМАЊА ТАСИЋ¹

МИОДРАГ КОВАЧЕВИЋ²

Универзитет у Новом Саду

Висока Техничка школа струковних студија

Зрењанин

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 795:37.091.3

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)1, p.89-102

DOI 10.5937/norma29-49132

ПЕРСПЕКТИВЕ ГЕЈМИФИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ СА АСПЕКТА КИБЕРНЕТИЧКО-ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕОРИЈЕ

Резиме: Гејмификација је постала популаран приступ за побољшање ангажовања и мотивације ученика у настави. Гејмификација подразумева начин увођења активности које доприносе развоју логике и доводе до већег степена забаве за ученике током наставе. Кибернетичко-информациона теорија, која наглашава повратне спреге, прилагођавање и комуникацију у сложеним системима, пружа оквир за разумевање потенцијалних користи и изазова гејмификације у настави. Циљ рада је да укаже да гејмификација, када је дизајнирана на одговарајући начин, може бити корисно средство за повећање ангажовања и мотивације ученика, и да је у складу са принципима кибернетичко-информационе теорије. Резултати рада указују на то да ученици не само да уче у забавном окружењу, већ да су у стању да унапреде своју креативност и решавање проблема док уче подсвесно. Потребна су даља истраживања како би се истражила ефикасност гејмификације у настави и како би се идентификовале најбоље праксе за дизајнирање гејмификованих активности учења.

Кључне речи: игре, наставни процес, развој ученика, мотивација, креативност, повратна спрега

Увод

Укључивање гејмификације у наставу постало је све популарније последњих година, са увођењем елемената игре у активности учења. Треба поћи од тога да гејмификација може пружити ученицима тренутну повратну информацију, могућности за адаптацију и да подстиче комуникацију и сарадњу. Ове предности су у складу са принципима кибернетичко-информационе теорије,

¹ ntasic89@gmail.com

² miodrag.kovacevic.zr@gmail.com

која наглашава важност повратних информација, прилагођавања и комуникације у сложеним системима.

Циљ овог истраживања је да пружи свеобухватно разумевање односа између гејмификације и кибернетичко-информационе теорије и како се овај однос може искористити за побољшање искустава учења за ученике. Посебно се ставља у фокус утицај који гејмификација може имати на повећање мотивације и ангажовања код ученика.

У овом контексту, у раду су истражене перспективе гејмификације у настави информатике са аспекта кибернетичко-информационе теорије. Испитане су потенцијалне предности и изазови коришћења гејмификације у настави, као и начини на које се гејмификација усклађује са принципима кибернетичко-информационе теорије. Поред тога, размотрене су практичне импликације гејмификације у настави и како наставници могу ефикасно да осмисле гејмификоване активности учења које су прикладне за њихове ученике и усклађене са циљевима учења.

Теоријска основа: кибернетичко-информациона теорија

Концепт кибернетичко-информационе теорије заснива се на идеји да се системи могу разумети и контролисати коришћењем механизма повратне спреге. Теорија посматра систем као скуп компоненти које су међусобно повезане и у интеракцији са својим окружењем. Ове компоненте могу бити физичке или апстрактне, а интеракције између њих могу се описати у смислу протока информација (Mohanty & Christopher, 2023, p. 3). Према кибернетичко-информационој теорији, систем је скуп међусобно повезаних компоненти које заједно раде на постизању одређеног циља (Mohanty & Christopher, 2023, p. 3). Ове компоненте могу бити физичке, као што су машине или биолошки организми, или могу бити апстрактне, као што су компјутерски програми или организационе структуре (Mohanty & Christopher, 2023, p. 3).

Клапки и др. (1994, str. 72) већ крајем прошлог века примећују да се у примени кибернетичких метода у образовном процесу истичу три главна подручја. Код описа васпитно-образовних процеса као управљања примењују се кибернетички концепти и методе за описивање и моделовање васпитно-образовних процеса као динамичких система којима се може управљати. Ово подручје обухвата развој и примену софтверских алата за планирање, организовање, праћење и евалуацију образовних процеса, као и развој нових модела и теорија за оптимизацију образовних процеса. Код примене информационих метода у теорији учења, дидактици и методичкој дидактици примењују се информациони концепти и методе за анализу и оптимизацију процеса учења. Ово подручје обухвата развој нових модела и теорија за оптимизацију процеса учења, као и примену информационих технологија за подршку учењу. Најзад, код програмирања по-

вратно-повезаних образовних система примењују се кибернетички концепти и методе за развој образовних система који се могу прилагођавати индивидуалним потребама ученика. Ово подручје обухвата развој софтверских алата за персонализовано учење, као и развој нових модела за анализу података о учењу како би се унапредила ефикасност образовних процеса (Klafki i dr., 1994, str. 72).

Теорија је заправо приступила васпитању и образовању као регулационом кругу. То значи да процес поучавања и учења не иде поступно и праволинијски према постављеном наставном циљу, већ се постиже управљањем и усмеравањем уз непрестано исправљање (Jurčić, 2011, str. 75).

Кибернетичко-информациона теорија има много практичних примена у областима као што су рачунарске науке, техника, организациони менаџмент и образовање. Поред тога, теорија има импликације на дизајн људских организација, образовних програма и других сложених система (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488).

Постоје и неки изазови са којима се просветни радници могу суочити приликом примене ове теорије. Неки од ових изазова укључују:

- Први изазов који се истиче је **сложеност**. Кибернетичко-информациона теорија је сложен оквир који просветним радницима може бити тежак да га схвате и примене у пракси. То захтева дубоко разумевање динамике система и обраде информација, што може бити изазов за наставнике без јаке позадине у овим областима наводе Mohanty и Christopher (2023, p. 488).
- Наредни изазов који се истиче је **имплементација** (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488). Примена кибернетичко-информационе теорије у образовању може захтевати значајне промене у традиционалној структури учионице и методама наставе. Ово може бити изазовно за имплементацију и може захтевати додатне ресурсе, као што су технологија и обука (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488).
- Бројни изазови јављају се и у погледу **процене** (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488). Кибернетичко-информациона теорија наглашава значај повратних информација и процене у оптимизацији перформанси система. Међутим, традиционалне методе оцењивања можда нису добро прилагођене овом приступу, па ће наставници можда морати да развију нове методе оцењивања да би ефективно применили ову теорију (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488).
- **Интеграција технологије** представља један од значајних изазова. Примена кибернетичко-информационе теорије у образовању често захтева употребу технологије, као што су системи за управљање учењем и анализа образовних података. Међутим, немају све школе и наставници приступ овим ресурсима, што може ограничити ефикасност овог приступа (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488).

- Када се говори о изазовима на овом пољу **отпор према променама** не сме бити занемарен. Примена нових наставних метода и приступа може наићи на отпор од стране наставника, ученика и родитеља који су навикли на традиционалне структуре учионице и традиционалне наставне методе. Ово може учинити изазовом успешну примену кибернетичко-информационе теорије у образовању (Mohanty & Christopher, 2023, p. 488).

Гејмификација у настави

Гејмификација у настави подразумева употребу елемената игре и техника у наставном процесу у циљу да се ученици ангажују и мотивишу и као таква сврстава се у педагошку праксу за увођење савремених активности у сада традиционалне начине организације наставе. Игре су окружења где играчи бивају стављени у позицију у којој треба да решавају проблеме како би остварили напредак (Lyons et al., 2023, p. 420). Указано је да је елементе дизајна игре теже дефинисати, због вишеструких теоријских оквира који су произведени, од којих сваки има засебне системе класификације и нивое апстракције. Технике гејмификације се обично користе у високом образовању како би се повећала мотивација ученика и ангажовање у задатку учења (Lyons et al., 2023, p. 420).

Гејмификација може да обезбеди богат контекст учења који помаже ученицима да изграде знање вишег нивоа кроз двосмислене и изазовне могућности покушаја и грешака. Кроз игре, ученици су у могућности да уче на узбудљив, забаван начин, док истовремено повећавају своје знање и разумевање предмета (Lazić, 2008, str. 86). Интеграција учења заснованог на играма са домаћим задацима из математике где ученици добијају бодове и рачунају да добију виши ранг међу другима је још један пример како се гејмификација примењује у настави у учионици. На неки начин, од ученика се тражи да остваре поене, а играчи који добију највише поена аутоматски добијају целу игру. Ово омогућава ученицима да се такмиче на пријатељски начин и да буду активнији да одговарају на питања и жељни учења како би добили бодове за „победу“ у игри (Lazić, 2008, str. 86).

Многа претходна истраживања о гејмификацији су тврдила да ће мотивисањем ученика методом учења заснованом на награђивању бити побољшане њихове вештине учења и на крају ће повећати њихове исходе учења. Елемент прогресије је веома важан елемент за игре. Највише због нивоа ангажовања и мотивације који даје играчу. Главни циљ је да се играч увек информише о томе колико има напретка на нивоу. Поред тога, игре дају играчима неопходне информације о циљевима који су постигнути и задацима неопходним да заврше ниво. Такође представља путовање играча, које би могло бити део серије малих изазова уграђених у већи изазов (Lazić, 2008, str. 86).

Веза између кибернетичко-информационе теорије и гејмификације

Кибернетичко-информациона теорија и гејмификација имају јаку везу, посебно у области образовања. Гејмификација је примена принципа дизајна игара на контексте који нису у игри, као што је образовање, како би се побољшала ангажованост, мотивација и исходи учења. Кибернетичко-информациона теорија пружа теоријски оквир за разумевање сложених система, укључујући и оне који се налазе у образовним окружењима (Krishna et al., 2023).

Однос између кибернетичко-информационе теорије и гејмификације заснива се на идеји да је ефикасна повратна спрега кључна за оптималне перформансе система. Кибернетичко-информациона теорија сугерише да системи раде најефикасније када добију повратне информације о својим перформансама и прилагођавају се у складу с тим. Овај принцип је такође централни за гејмификацију, где је повратна информација кључни механизам за мотивисање појединаца да постигну своје циљеве (Klafki i dr., 1994, str. 114).

У контексту образовања, гејмификација се може користити за пружање повратних информација ученицима у реалном времену о њиховом напретку и подстицање да прилагоде своје понашање како би постигли боље резултате. Уграђивањем елемената игара, као што су поени, значке и табеле са лидерима, у образовне активности, едукатори могу створити занимљивије и интерактивније искуство учења које подстиче ученике да преузму активну улогу у сопственом учењу (Klafki i dr., 1994, str. 114).

Кибернетичко-информациона теорија такође наглашава значај комуникације и сарадње у сложеним системима. Гејмификација може помоћи да се ови принципи промовишу у образовању стварањем окружења за учење са више сарадње. Допуштајући ученицима да раде заједно на постицању заједничких циљева и задатака, гејмификација може подстаћи комуникацију и повећати ангажовање међу ученицима (Klafki i dr., 1994, str. 114).

Методологија

За потребе овог истраживања анализирани су постојећи радови који су пружили значајан допринос за разумевање одабране теме. Најпре је фокус стављен на аспекте гејмификације који могу бити значајни у настави информатике. Користи које се могу јавити су посебно наглашене како би се одговорило на циљ истраживања. Укључени су и радови који су ставили фокус на примену кибернетичко-информационе теорије на гејмификацију у настави и како се теоријски оквир може применити. Фокус је стављен на најновија истраживања приликом претраге али су у рад укључена и старија истраживања која су садржала корисне информације које су и данас релевантне и примењиве. На основу радова који су одабрани формирано је наредно поглавље и изведени су закључци.

Резултати истраживања

Резултати истраживања подељени су на две подгрупе: прва се односи на аспекте гејмификације у настави информатике док је друга подгрупа усмерена на анализу примене кибернетичко-информационе теорије. Приказани резултати су анализирани кроз призму практичне примене.

Аспекти гејмификације у настави информатике

У контексту наставе информатике, гејмификација се може користити за побољшање ангажовања и мотивације ученика, као и за јачање исхода учења. Ево неколико перспектива о томе како се гејмификација може применити у настави информатике.

Најпре треба истаћи да гејмификација може **ојачати исходе учења**. Гејмификација се може користити за јачање исхода учења у настави информатике креирањем елемената игре који се односе на предмет. На пример, може се направити изазовна игра кодовања у којој се од ученика тражи да напишу код за решавање проблема и да зараде поене или значке за успешно окончање изазова. Ово не само да јача вештине кодовања већ пружа и занимљиво и мотивишуће искуство учења (Mikanović, 2009, str. 142). Данас се у пракси могу наћи бројни примери образовних софтвера који укључују елементе игре у наставу и који се управо уводе у наставу због препознатих бенефита до којих може довести гејмификација и иду корак даље у овим напорима да се настава осавремени. Образовни софтвери дакле представљају пример увођења игре у наставу који су резултат бенефита препознатих до сада.

Претпоставимо да наставник жели да ојача исход учења логике програмирања на уводном часу програмирања. Наставник би могао да креира игре које представљају низ програмских изазова, где ученици морају да решавају све теже логичке проблеме користећи код. Наставник пружа ученицима скуп изазова кодовања који су дизајнирани да тестирају њихово разумевање логике програмирања. Сваки изазов је представљен у облику нивоа игре или слагалице. Ученици морају да напишу код за решавање сваког изазова, користећи програмски језик који уче на часу. Код се оцењује помоћу аутоматизованог система, који проверава да ли код испуњава критеријуме за решавање изазова (Mikanović, 2009, str. 142). Ако ученик успешно реши изазов, он зарађује поене и напредује на следећи ниво. Ако не успеју да реше изазов, добијају повратне информације о томе где су погрешили и даје им се још једна прилика да покушају поново. Како ученици напредују кроз нивое, изазови постају све тежи, што од њих захтева да примењују напредније концепте и технике програмирања. На крају активности, ученици добијају оцену на основу броја изазова које су успешно завршили и времена које им је било потребно да заврше активност. Наставник такође може дати повратне

информације о областима у којима ће ученици можда морати да побољшају своје логичке вештине програмирања (Li et al., 2024, p. 2).

Гејмиификујући логику програмирања на овај начин, наставник може да појача исход учења логике програмирања на пријемчив и мотивишући начин. Ученици су пред изазовом да примене своје вештине програмирања да решавају загонетке и напредују кроз нивое, што ствара осећај постигнућа и напретка. Поред тога, тренутне повратне информације и прилика да покушају поново могу помоћи ученицима да идентификују области у којима треба да побољшају своје логичке вештине програмирања. Гејмификација може бити ефикасан начин да се ојачају исходи учења у настави информатике (Li et al., 2024, p. 3).

Повећати ангажовање ученика је такође један од циљева који се могу постићи гејмификацијом. Гејмификација се такође може користити за повећање ангажовања ученика у настави информатике додавањем елемената игре који стварају осећај постигнућа и напретка. На пример, у наставни план и програм би се могао укључити систем нивелисања, где ученици напредују кроз нивое док савладавају нове вештине или завршавају задатке. Ово ученицима пружа јасан осећај напретка и постигнућа, што може помоћи у одржавању њихове мотивације и интересовања за курс (Lazić, 2008, str. 87).

Претпоставимо да наставник жели да повећа ангажовање ученика на курсу базе података на мрежи. Наставник би могао да направи гејмификовани систем који награђује ученике за њихово ангажовање са материјалом курса. Наставник креира низ активности у вези са градивом предмета. Ове активности могу укључивати гледање видео записа, читање чланака, довршавање вежби или учешће у дискусијама. За сваку активност коју ученик заврши, он зарађује поене који се прате на табели (Lyons et al., 2023, p. 422). Табела са резултатима може бити јавна или приватна, у зависности од преференција наставника. Наставник би такође могао да креира прекретнице или нивое које ученици могу да достигну како зарађују више поена. На пример, ученици би могли да напредују са почетног нивоа на напредни ниво ако заврше више активности. Да би подстакao ангажовање, наставник би могао да понуди бонус поене за ученике који благовремено заврше активности. На пример, ученици који заврше активност у року од 24 сата од њеног објављивања могу да зараде бонус поене. Коначно, наставник би могао да креира такмичења или изазове како би подстакao ученике да се баве материјалом курса. На пример, наставник би могао да направи квиз или изазов кодовања који награђује ученике са најбољим резултатима (Lyons et al., 2023, p. 422). Гејмификујући курс на овај начин, наставник може повећати ангажовање међу ученицима. Ученици су мотивисани да се баве наставним материјалом и зарађују поене, што ствара осећај напретка и постигнућа. Поред тога, бонус бодови и такмичења дају подстицај ученицима да се баве материјалом курса на благовремен и ефикасан начин.

Подстицање сарадње међу ученицима је од велике важности, а гејмификација како наводе аутори може имати значајан допринос у остваривању овог

циља. Гејмификација се такође може користити за подстицање сарадње у настави информатике креирањем тимских активности које захтевају од ученика да раде заједно ка заједничком циљу. На пример, може се доделити пројекат програмирања где ученици раде у тимовима на развоју игре или апликације, при чему сваки члан тима преузима одређену улогу или одговорност. Ово не само да подстиче сарадњу, већ и пружа прилику ученицима да своје информатичко знање примене на практичан и смислен начин (Jurčić, 2011, p. 74). Наставник би могао да креира игриву активност која представља низ програмских изазова, где ученици морају да решавају све теже логичке проблеме користећи код. Наставник пружа ученицима скуп изазова кодовања који су дизајнирани да тестирају њихово разумевање логике програмирања (Oke et al., 2023, str. 12). Гејмификујући логику програмирања на овај начин, наставник може да појача исход учења логике програмирања на привлачан и мотивишући начин. Ученици су пред изазовом да примене своје вештине програмирања да решавају загонетке и напредују кроз нивое, што ствара осећај постигнућа и напретка.

Кроз гејмификацију се могу остварити и додатни бенефити који се огледају у давању **повратних информација**. Гејмификација се такође може користити за пружање повратних информација о напретку ученика у настави информатике. На пример, може се направити табла са резултатима да покаже како ученици раде у изазовима кодовања, задацима или квизовима, што може помоћи ученицима да идентификују области у којима треба да се побољшају и да им пружи мотивацију за већи рад (Mikanović, 2009, str. 149). Наставник креира низ програмских изазова или задатака у вези са градивом курса. Ови изазови могу укључивати вежбе кодовања, квизове или писмене задатке. За сваки изазов који ученик заврши, добија повратну информацију о свом учинку. Повратне информације могу бити у облику оцене, коментара или персонализоване поруке. Наставник би такође могао да створи прекретнице или нивое које ученици могу да достигну док испуњавају више изазова (Lyons et al., 2023, p. 427). На пример, ученици би могли да напредују са почетног нивоа на напредни ниво док испуњавају већи број изазова. Да би пружио персонализоване повратне информације, наставник би могао да користи податке о учинку ученика да идентификује области снаге и слабости. Наставник би тада могао да пружи циљане повратне информације како би помогао ученику да се побољша у областима у којима се боре. Коначно, наставник би могао да подстакне ученике да прегледају своје повратне информације и размисле о свом напретку. Ово би се могло урадити пружањем резимеа учениковог учинка током времена или истицањем области побољшања (Lyons et al., 2023, p. 427). Гејмификујући курс на овај начин, наставник може да пружи правовремену и персонализовану повратну информацију сваком ученику. Ученици добијају повратне информације о свом учинку док завршавају сваки изазов, што ствара осећај напретка и постигнућа. Поред тога, персонализоване повратне информације помажу ученицима да се побољшају у областима у којима се боре. Гејмификација може бити ефикасан начин за пружање повратних информација у настави информатике.

Утицај кибернетичко-информационе теорије на гејмификацију у настави

Кибернетичко-информациона теорија може се применити на гејмификацију на неколико начина, пошто се оба концепта баве обрадом и комуникацијом унутар система.

Утицај на повратну спрегу је један од начина на који се може применити кибернетичко-информациона теорија на гејмификацију у контексту наставе. Један од начина да се кибернетичко-информациона теорија примени на гејмификацију је коришћење повратних спрега. Спреге за повратне информације су кључна компонента кибернетичких система и играју кључну улогу у обликовању понашања и прилагођавања. У контексту гејмификације, повратне информације се могу користити да би се играчима пружиле информације о њиховом напретку, перформансама и достигнућима, које се затим могу користити за прилагођавање њиховог понашања и мотивисање да наставе да играју. На пример, гејмификована платформа за учење могла би да користи повратне информације како би ученицима пружила информације о њиховом напретку ка овладавању вештином или концептом. Док ученици испуњавају задатке и зарађују поене, добијају повратне информације о свом учинку, што им може помоћи да прилагоде свој приступ и побољшају своје исходе учења (Oke et al., 2023, p. 14).

Кибернетичко-информациона теорија се може применити на повратну спрегу у гејмификацији у контексту извођења наставе информатике кроз неколико фаза:

1. **Окидач:** Током извођења наставе информатике, фаза окидача може укључивати представљање ученицима проблема програмирања за решавање. Овај окидач служи да покрене повратну спрегу и укључи ученике у систем гејмификације (Zhou & Yang, 2023, p. 4).
2. **Акција:** Фаза акције укључује ученике који покушавају да реше проблем програмирања користећи вештине које су научили на часу. Током ове фазе, систем може да прати њихов напредак и да пружи савете или упутства по потреби да им помогне да заврше задатак (Zhou & Yang, 2023, p. 4).
3. **Повратна информација:** Фаза повратне информације је кључна за мотивисање ученика и пружање информација о њиховом напретку. У овој фази, систем може да пружи повратну информацију о томе колико је ученик успео, које грешке је направио и како се може побољшати. Ова повратна информација може бити у облику резултата, коментара или предлога за даље учење (Zhou & Yang, 2023, p. 4).
4. **Награда:** Коначно, фаза награђивања служи за подстицање ученика да наставе да се баве системом гејмификације. Награде могу бити у облику значки, поена или других дигиталних награда које признају

ученикова постигнућа и подстичу их да наставе свој пут учења (Zhou & Yang, 2023, p. 4).

Да би се оптимизовао систем повратне спреге коришћењем кибернетичко-информационе теорије, систем гејмификације може бити дизајниран да:

1. Пружа јасну и правовремену повратну информацију ученицима како би знали како раде и шта треба да ураде да би побољшали (Zhou & Yang, 2023, p. 5).
2. Користи контролне механизме, као што су нивои тежине или алгоритми адаптивног учења, како би осигурали да су проблеми програмирања изазовни, али оствариви (Zhou & Yang, 2023, p. 5).
3. Укључи ентропију у систем награђивања, као што су насумичне награде или бонуси изненађења, да би одржали ангажман и мотивацију ученика (Zhou & Yang, 2023, p. 5).
4. Користи комуникационе механизме, као што су размена порука у игри или чет-ботови, да се пружи додатна подршка и смернице ученицима док раде на проблемима програмирања (Zhou & Yang, 2023, p. 6).
5. Применом ових принципа, систем гејмификације у информатичкој учионици може бити оптимизован да би се побољшао ангажман ученика, мотивација и исходи учења (Zhou & Yang, 2023, p. 6).

Још један начин примене кибернетичко-информационе теорије на гејмификацију је коришћење аналитике података. У кибернетичким системима, подаци имају пресудни значај за доношење одлука и даље понашање. У гејмификацији, анализа података се може користити за праћење понашања и перформанси играча, који се затим могу користити за прилагођавање механике игре и побољшање укупног искуства играча (Luarn et al., 2023, p. 3).

У гејмификованој учионици, анализа података може да се користи за прикупљање повратних информација о ангажовању ученика, мотивацији и исходима учења. Ове повратне информације се могу прикупити на различите начине као што су квизови, задаци и интерактивне активности учења. Повратне информације прикупљене у првој фази могу се обрадити коришћењем принципа кибернетичко-информационе теорије. Ово укључује анализу података и идентификацију образаца и трендова у понашању ученика, као што су елементи гејмификације најефикаснији у промовисању ангажовања и учења.

Повратне информације обрађене у другој фази могу се користити за оптимизацију система гејмификације уношењем измена за побољшање ангажовања ученика, мотивације и исхода учења. На пример, систем би могао да прилагоди елементе игре који се користе у учионици како би промовисао дубље разумевање предмета или пружио додатне повратне информације ученицима како би им помогао да идентификују области у којима им је потребно побољшање. Коначно, спрега повратних информација се може затворити праћењем утицаја промена

направљених у претходној фази и прикупљањем нових повратних информација како би се систем стално побољшавао.

Да би се оптимизовала анализа података гејмификације у настави у учионици користећи кибернетичко-информациону теорију, систем може бити дизајниран да:

1. Прикупи повратне информације које су усклађене са циљевима учења и циљевима курса (Krishna et al., 2023, p. 1570).
2. Користи контролне механизме, као што су формативне процене или алгоритми адаптивног учења, како би се осигурало прикупљање повратне информације која је тачна и релевантна за учење ученика (Krishna et al., 2023, p. 1570).
3. Анализира повратне информације из различитих углова, на пример кроз различите стилове учења или нивое вештина, да би се стекло свеобухватније разумевање понашања ученика и исхода учења (Krishna et al., 2023, p. 1570).
4. Пренесе увиде стечене анализом повратних информација заинтересованим странама, као што су наставници како би се подстакло континуирано побољшање и оптимизација система гејмификације (Krishna et al., 2023, p. 1570).

Дискусија

Приказани резултати најпре говоре у прилог претпостављеним користима које се могу постићи увођењем гејмификације у наставу. Ове користи се превенствено односе на уопштени напредак ученика у погледу академског успеха кроз постизање бољих резултата. Важно је да се истакне да је постизање бољих резултата везано за друге ефекте који се кроз гејмификацију постижу као што су веће ангажовање ученика кроз повећање њихове мотивисаности за учешће у активностима. Такође, ученици се кроз гејмификацију у већој мери укључују у групне активности и спремнији су да активно учествују у тим активностима. Значајно је и да се употребом гејмификације обезбеђује добијање повратних информација на начин на који је вероватније да ће ученици бити спремни да усвоје.

Комбинација ефеката до којих доводи гејмификација у настави резултује свеобухватним напретком у академском контексту.

У раду је прегледом претходних истраживања указано и на који начин се кибернетичко-информациона теорија може применити у настави у склопу гејмификације. На основу свега изложеног, може се закључити да су резултати прегледаних истраживања у сагласности са позитивним резултатима примене гејмификације у настави, као и да постоји могућност примене кибернетичко-информационе теорије. На основу ових истраживања изведени су закључци и предложени смерови даљег истраживања.

Закључак

Истражено је на који начин гејмификација може да допринесе побољшању наставнох процеса и постизању бољих академских резултата ученика. Питање гејмификације и њене примене је посматрано са аспекта кибернетичко-информационе теорије. У циљу реализације овог истраживања, прегледани су радови који су се бавили овом темом. На основу резултата прегледаних истраживања дошло се до закључка да гејмификација може у значајној мери да утиче на осавремењивање наставе и да доприноси побољшањима у бројним сферама наставе. Истиче се да гејмификација има позитивне ефекте на ниво сарадње међу ученицима, да повећава ангажовање ученика и да омогућава лакше давање повратних информација. Свеобухватно посматрано може се закључити да гејмификација доприноси да се остваре бољи академски резултати. То даје основ да се предложи даља истраживања која би се ослањала на установљене бенефите кроз претходна истраживања.

Рад пружа значајан допринос када је реч о сагледавању тренутних резултата у погледу користи које гејмификација може да обезбеди са аспекта кибернетичко-информационе теорије и даје јасно усмеравање ка даљим питањима која треба да буду испитана. Допринос рада се истиче и кроз навођење бројних начина на које се настава може побољшати, као и напредак у академским резултатима које ученици могу да постигну увођењем гејмификације.

Даља истраживања о употреби гејмификације у настави са аспекта кибернетичко-информационе теорије могла би обухватити:

1. Утицај гејмификације на исходе учења, као што су задржавање и пренос знања, способност решавања проблема и критичко мишљење;
2. Ефикасност различитих техника гејмификације, као што су системи поена, значке, табеле са резултатима и наративи у циљу повећања ангажовања и мотивације ученика;
3. Улога повратне информације у гејмификацији и како се она може користити за промовисање адаптивног учења;
4. Улога комуникације у гејмификацији и како се она може користити за унапређење сарадње и друштвеног учења;
5. Електронски дизајн гејмификованих активности учења које су усклађене са специфичним циљевима учења и прикладне за различите профиле ученика;
6. Потенцијални недостаци гејмификације, као што је ризик од стварања екстринзичне мотивације и потенцијал да се ученици фокусирају на механику игре, а не на учење садржаја;
7. Етичке импликације гејмификације, као што је потенцијал за јачање одређених вредности и понашања и потенцијал за дискриминацију или пристрасност;

8. Утицај гејмификације на мотивацију и ангажовање ученика у различитим предметним областима, као што су наука, технологија, техника и математика.
9. Како варира утицај гејмификације на мотивацију и ангажовање ученика у зависности од различите демографске карактеристике;
10. Интеграција гејмификације са другим наставним стратегијама, као што су учење засновано на проблемима и учење засновано на упитима.

Такође, треба напоменути да постоје и изазови у вези са употребом гејмификације у настави. Наставници морају водити рачуна у којој мери се ослањају на гејмификацију да би избегли могућност одвраћања пажње од циљева учења. Поред тога, гејмификација можда није прикладна за све ученике или све врсте садржаја, а едукатори морају узети у обзир индивидуалне потребе и преференције својих ученика када осмишљавају гејмификоване активности учења.

Литература

- Jurčić, M. (2011). Didaktički modeli u stvaranju produktivnih procesa poučavanja i učenja. У О. Gajić (Ured.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: zbornik radova* (стр. 69–82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Klafki, W., Schulz, W., Von Cube, F., Möller, C., Winkel, R., i Blankertz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Krishna, K., Sivakumaran, B., Maheswarappa, S. S., & Jha, A. (2023). Mind the game you set for better website patronage. *European Journal of Marketing*, 57(5), 1560-1590. doi: <https://doi.org/10.1108/EJM-04-2021-0247>.
- Lazić, B. (2008). Intencionalnost obrazovanja u kontekstu didaktičkih teorija. *Norma*, 13(3), 81-92.
- Li, D., Yang, H., & Hu, Z. (2024). Exploring the ineffectiveness of gamification health management: a U-shaped relationship between competition and technological exhaustion. *Information Technology & People*, 37(3), pp. 1229-1250. doi: <https://doi.org/10.1108/ITP-05-2022-0347>
- Luarn, P., Chen, C. C., & Chiu, Y. P. (2023). Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: a self-determination theory perspective. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5), 413-424. doi: <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2022-0145>
- Lyons, R.M., Fox, G., & Stephens, S. (2023). Gamification to enhance engagement and higher order learning in entrepreneurial education. *Education + Training*, 65(3), 416-432. doi: <https://doi.org/10.1108/ET-05-2022-0204>.
- Mikanović, B. (2009). Teorijske osnove istraživačkog rada učenika u savremenim didaktičkim teorijama. *Norma*, 14(2), 139-153.
- Mohanty, S., & Christopher, B. P. (2023). A study on role of gamification elements in training outcomes: comparing the mediating effect of intrinsic and extrinsic

motivation. *The Learning Organization*, 30(4), 480-500. doi: <https://doi.org/10.1108/TLO-08-2022-0098>

Oke, A. E., Aliu, J., Farouk Kineber, A., & Abayomi, T. (2023). Boosting employee performance through gamification: a study of the awareness and usage of game elements among construction professionals. *International Journal of Building Pathology and Adaptation*. doi: <https://doi.org/10.1108/IJBPA-09-2022-0151>.

Zhou, L., & Yang, Y. (2023). Investigating gamification services of university libraries in China. *Digital Library Perspectives*, 39(3), pp. 326-337. doi: <https://doi.org/10.1108/DLP-02-2023-0019>.

PERSPECTIVES OF GAMIFICATION IN TEACHING FROM THE ASPECT OF CYBERNETIC-INFORMATION THEORY

Summary: Gamification has become an increasingly popular approach to improve student engagement and motivation in the classroom. Gamification implies a way of introducing activities that contribute to the development of logic and lead to a greater degree of fun for students during classes. Cybernetic-information theory, which emphasizes feedback, adaptation, and communication in complex systems, provides a framework for understanding the potential benefits and challenges of gamification in education. The aim of the paper is to show that gamification, when designed appropriately, can be a useful tool for increasing student engagement and motivation, and that it is in line with the principles of cybernetic-information theory. The results of the paper indicate that students not only learn in a fun environment, but are able to improve their creativity and problem solving while learning subconsciously. Further research is needed to investigate the effectiveness of gamification in teaching and to identify best practices for designing gamified learning activities.

Keywords: games, teaching process, student development, motivation, creativity, feedback loop

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекарства. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@ref.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава место

на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

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

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаше 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературу и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Jovanović, 2013, str. 24)

(Petrović, 2012a, str. 35–36)

(Petrović, 2012b, str. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)

(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)

(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)

(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити Ibidem или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки њрепег*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115-129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25-26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3-10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B. Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Илић, В. (2007). Funkcionalni odnosi. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.). *Sociološki rečnik* (str. 157). Beograd: Zavod za udžbenike.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebooks-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драјана Ситанојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Зајорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беатиа Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазих*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миљивоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Ситанко Цвјетиханин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција Уџбеници и приручници

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

Едиција Монографије

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

Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

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

Часописи

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

Остала издања

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

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 Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399