

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

2/2025

И БР. 2 ГОД. XXX Стр. 105-190 Сомбор 2025. Децембар

*Педагошки факултет у Сомбору*

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

ISSN 0353-7129  
UDK 37

**Издавач**  
Педагошки факултет у Сомбору  
Подгоричка 4, Сомбор  
www.pef.uns.ac.rs

**За издавача**  
Проф. др Саша Марковић, декан

**Главни и одговорни уредник**  
Проф. др Гордана Рудић

**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“ д.о.о.  
М. Тапавице 2, 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

*XXX – 2/2025*



Сомбор, 2025.



## САДРЖАЈ

### МЕТОДИКА НАСТАВЕ

- Slavica Bobić, Vuk Rajović, Dragana Vesić, Jelena Šuvira, Mirela Mrđa**  
Primena NTC tehnika i igara u obradi matematičkih sadržaja u razrednoj nastavi . . . . . 105
- Сања Бикић**  
Ставови учитеља о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности  
као предуслов развоја компетенција ученика за 21. век . . . . . 121
- Филип Јовић Вујаковић**  
Методички приступи у учењу традиционалног певања и свирања:  
пример наставе на Педагошком факултету у Сомбору. . . . . 137
- Nikolina R. Nikolčić, Milica S. Pančevac, Milka V. Mitrović**  
Didaktizacija kulturne materije u nastavi stranog jezika . . . . . 151

### ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

- Славица Денић**  
Школа ромологије на Универзитету у Новом Саду (2004-2015) . . . . . 161

### ПРИКАЗИ

- Nataša Gojković**  
Putovanje po viktorijanskoj književnosti . . . . . 173
- Адмир Ћ. Метић**  
Дечија игра и упознавање околине . . . . . 177



## CONTENTS

### TEACHING METHODOLOGIES

**Slavica Bobić, Vuk Rajović, Dragana Vesić, Jelena Šuvira, Mirela Mrđa**

Application of NTC Techniques and Games in Teaching Mathematical  
Content in Primary Education. . . . . 105

**Sanja Bikić**

Teachers' Attitudes Toward Integrated Teaching Based on Visual Arts as a Prerequisite for the  
Development of Student Competencies for the 21st Century. . . . . 121

**Filip Jović Vujaković**

Methodological Approaches to Learning Traditional Singing and Playing: A Case Study from the  
Faculty of Education in Sombor . . . . . 137

**Nikolina R. Nikolčić, Milica S. Pančevac, Milka V. Mitrović**

Didactization of Cultural Content in Foreign Language Instruction . . . . . 151

### HISTORY OF EDUCATION

**Slavica Denić**

School of Romology at the University of Novi Sad (2004-2015). . . . . 161

### REVIEWS

**Nataša Gojković**

A Journey Through Victorian Literature . . . . . 173

**Admir Ć. Metić**

Children's Play and Learning About the Environment . . . . . 177



## МЕТОДИКА НАСТАВЕ

SLAVICA BOBIĆ<sup>1</sup>

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Sremska Mitrovica

VUK RAJOVIĆ<sup>2</sup>

DRAGANA VESIĆ<sup>3</sup>

JELENA ŠUVIRA<sup>4</sup>

NTC sistem učenja, Novi Sad

MIRELA MRĐA<sup>5</sup>

Pedagoški fakultet u Somboru

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 51:37.091.39

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.105-120

DOI 10.5937/norma30-61162

### PRIMENA NTC TEHNIKA I IGARA U OBRADI MATEMATIČKIH SADRŽAJA U RAZREDNOJ NASTAVI

**Rezime:** Razvijanje matematičke pismenosti u ranom obrazovanju predstavlja ključni faktor za kognitivni razvoj dece i kasnija obrazovna postignuća. U radu su predstavljeni rezultati primene igara, tehnika i aktivnosti iz NTC sistema učenja u nastavi matematike sa učenicima od 1. do 4. razreda. Fokus je stavljen na igru *dodaj broju boju* za obradu računskih operacija, društvenu igru *množilica* za usvajanje tablice množenja i tehniku nelogične priče za učenje rimskih cifara. Rezultati pokazuju da primena igara i asocijativnog učenja omogućava deci da znanje ne usvajaju mehanički, već kroz aktivno, smisljeno i emocionalno angažovano iskustvo. Posebno značajni efekti zabeleženi su kod učenja tablice množenja, gde su učenici pokazali visoku motivaciju, uspešnost i razvijanje strategijskog mišljenja. Aktivnosti sabiranja kroz asocijacije i učenja rimskih cifara kroz nelogične priče doprinele su kreativnosti i lakšem savladavanju gradiva.

**Ključne reči:** matematika, NTC sistem učenja, obrazovne igre, nelogične priče, asocijativno učenje, motivacija učenika

### Uvod

Razvijanje i pravilno razumevanje matematičkih pojmova, operacija i zakonitosti predstavlja ključni faktor u kognitivnom razvoju dece. Matematika ne samo da razvija sposobnost logičkog mišljenja, već podstiče i veštine rešavanja problema, zaključivanja i donošenja odluka u svakodnevnom životu. Brojna istraživanja potvrđuju da je rani uspeh u savladavanju matematičkih pojmova snažan prediktor kasnijih po-

1 slavicabobicsm@gmail.com

2 rajovic89@gmail.com

3 dragana.vesic95@gmail.com

4 jelena.suvira@ntcučenje.com

5 mrmirela0@gmail.com

stignuća ne samo u matematici, već i u celokupnom obrazovnom procesu (Jordan et al., 2009; Duncan et al., 2007; Romano et al., 2010). Upravo zato, kvalitetno podučavanje osnovnih aritmetičkih operacija i razvijanje matematičke pismenosti treba da bude jedan od primarnih ciljeva ranog obrazovanja.

Učenje osnovnih aritmetičkih činjenica, poput sabiranja i tablice množenja, predstavlja ključnu fazu matematičkog obrazovanja. Njihovo savladavanje gradi temelj za naprednije matematičke veštine, ali istovremeno predstavlja izazov jer deca često (naročito prilikom učenja tablice množenja) uče mehaničkim ponavljanjem (tzv. učenje napamet), što često vodi ka brzom zaboravljanju. Takođe, učenje tablice množenja učenici često doživljavaju kao nešto što im je teško, prevashodno zbog količine informacija koju trebaju da usvoje prilikom učenja (Dotan & Zviran-Ginat, 2022).

Rezultati mnogih istraživanja ukazuju da se primenom igre u učionici postiže radosnija radna atmosfera i da je pritom moguće unaprediti razumevanje naučnih koncepata kod učenika, podstaći njihova radoznalost i motivacija za rad (Lazarević et al., 2024; Prensky, 2001). Pored toga, upotrebom obrazovnih igara mogu se poboljšati komunikacijske veštine učenika i podstaći razmena ideja između učenika iz razreda.

U tom smislu kao jedan od zanimljivijih pristupa u radu sa decom nameće se NTC sistem učenja, koji se bazira na društvenim igrama, aktivnostima i tehnikama učenja koje podsećaju na igru. Dodatno, svaka igra, tehnika ili aktivnost je osmišljena tako da podstiče asocijativno razmišljanje kod dece, što je prema autoru programa ključan faktor za uspešno učenje (Rajović et al., 2010). Asocijativnim učenjem podstiče se razvoj sposobnosti mišljenja, pamćenja, zaključivanja, sintetizovanja, transfera naučnog i sl. Igre, aktivnosti i tehnike iz NTC sistema učenja koje su namenjene za usvajanje školskog gradiva tako se nameću kao potencijalno rešenje za lakše usvajanje zahtevnih školskih lekcija, među kojima je i tablica množenja.

Stoga, cilj ovog rada je da se predstave rezultati i iskustva primene igara, tehnika i aktivnosti iz NTC sistema učenja u praksi. Sva pomenuta sredstva koristila je učiteljica koja već godinama u svom radu primenjuje NTC sistem učenja i koja je već ranije objavljivala rezultate istraživanja koji su ukazivali na efekte primene programa u praksi (Bobić i Rajović, 2021; Bobić et al., 2023). U radu je prikazana primena igre *dodaj broju boju*, za obradu brojeva i računskih operacija sa brojevima od 1 do 10, primena društvene igre *množilica* za učenje tablice množenja i primena NTC tehnike nelogične priče za učenje rimskih cifara.

## MATERIJAL I METODE

Učenje matematičkih sadržaja i ovladavanje matematičkim pojmovima pomoću igara podrazumeva korišćenje različitih strukturiranih i nestrukturiranih materijala i dinamično smenjivanje različitih nastavnih metoda. Najzastupljenija je metoda igre koja se primenjuje na svim časovima i u svim organizovanim, dole navedenim, igrama. Prisutne su društvene igre, takmičarske igre sa specifičnim pravilima, kojima se svodi na minimum stres i narušavanje odnosa između učenika, a da se pri tome ne umanju-

je energija i angažovanje učenika. Takmičenje se vodi tako što svako odstupanje od pravila, npr. za davanje odgovora pre dogovorenog vremena grupa dobija poen, ali ga poklanja nekoj drugoj grupi po svom izboru. Pored navedenih metoda, matematički pojmovi su usvajani korišćenjem metode modelovanja, manipulativne metode – metode praktičnih radnji, metode rešavanja problema, metode integracije, indukcija i dedukcija, demonstrativne metode, metode razgovora, metode usmenog izlaganja.

Rezultati predstavljeni u radu proističu iz dugogodišnjeg rada u Osnovnoj školi „Jovan Jovanović Zmaj“ u Sremskoj Mitrovici.

## OPIS PRIMENJENIH TEHNIKA I IGARA

### *Igra dodaj broju boju*

Matematička igra *dodaj broju boju* korišćena je za obradu brojnog niza od 1 do 10, za dopunjavanje broja do broja 10, za rastavljanje broja na zbir ili razliku dva broja kao priprema za sabiranje i oduzimanje. Za igru je potrebna traka sa 10 boja kao model brojnog niza, 10 sličica u različitim bojama, 10 sličica sa asocijacijama na brojeve od 1 do 10 i 10 sličica sa bojama i asocijacijama.

Boje i asocijacije koje se dodeljuju brojevima su prikazani u tabeli 1.

*Tabela 1: Boje i asocijacije dodeljene brojevima*

Broj	Boja	Asocijacija (pojašnjenje asocijacije)
1	bela	Ajfelov toranj (izgledom podseća na broj 1)
2	žuta	labud (izgledom podseća na broj 2)
3	ljubičasta	ptica (izgledom podseća na broj 3)
4	narandžasta	flamingo (izgledom podseća na broj 4; kada stoji na jednoj, a podigne drugu nogu)
5	plava	petao (zvučna, fonetska asocijacija na broj pet, jer se u reči petao krije broj pet)
6	crvena	kocka (kocka ima šest strana)
7	zelena	patuljak (asocijacija zbog bajke „Snežana i sedam patuljaka“)
8	braon	Sneško Belić (izgledom podseća na broj 8)
9	roza	roda (roda asocira na bebu, a beba na 9 meseci, koliko traje trudnoća)
10	crna	dres Mesija (asocijacija na fudbalera koji je nosio broj 10)

### *Igra dodaj broju boju – nivo sa bojama*

Igra se odvija tako što svako dete dobija svoju traku sa bojama brojeva. Traka predstavlja model brojnog niza od 1 do 10. Primenom metode modelovanja deca u prvom koraku igre nauče i izvežbaju koja boja predstavlja koji broj. Ovaj deo igre sprovodi se tako što učitelj izgovara broj, a deca glasno imenuju boju ili tako što učitelj kaže boju, a deca imenuju broj.

U sledećem koraku deca rešavaju zadatak koji ih dovodi u za njih novu, nepoznatu, problemsku situaciju i metodom rešavanja problema zadati broj, izgovoren bojom broja, učenici dopunjavaju odgovarajućim brojem (bojom) do broja 10. Ovaj deo igre sprovodi se tako što učitelj kaže, na primer „Žuto“, što je boja koja označava broj 2, a deca treba da kažu „Braon“, što je boja koja označava broj 8. Učenicima se može dodati zadatak da prilikom izgovaranja pronađu u svom okruženju predmete (npr. bojice) koji su u boji navedenih brojeva i da ga podignu. Prilikom rada na ovom zadatku koristimo manipulativnu metodu. Metodom integracije ostvarena je korelacija i integracija sa sadržajem likovne kulture.

Po istom principu moguće je vežbati sabiranje i oduzimanje brojeva do 10.

### *Igra dodaj broju boju – nivo sa asocijacijama*

Komplet sličica koji sadrži asocijacije na brojeve koristi se prilikom učenja rastavljanja brojeva na zbir ili razliku dva broja. Svaki učenik ima svoj komplet sličica i nakon što su usvojili asocijacije na brojeve, učitelj može da zada zadatak po sledećem principu.

Zadatak: „Rastaviti broj 8 na zbir dva broja“.

Zadatak ima više rešenja, a za svako od mogućih rešenja, koristeći manipulativnu metodu, učenici podižu odgovarajuće sličice. Za zbir  $7 + 1$  učenici podižu kartice sa asocijacijama na broj 7 (patuljak) i na broj 1 (Ajfelov toranj); za zbir  $5 + 3$  učenici podižu kartice sa asocijacijama na broj 5 (petao) i na broj 3 (ptica); za zbir  $6 + 2$  učenici podižu kartice sa asocijacijama na broj 6 (kocka) i na broj 2 (labud); za zbir  $4 + 4$  učenici podižu dve kartice sa asocijacijom na broj 4 (flamingo). Učenik koji se opredeli za poslednju navedenu kombinaciju sabiraka mora tražiti od drugog učenika jednu karticu sa brojem 4. Igra učenike misaono aktivira u više pravaca i na taj način pokreće divergentno razmišljanje učenika.

Kada učenici ovladaju igrom, ona se može proširiti NTC tehnikom nelogične priče. Tada se matematički izraz i rešenje saopštava u formi nelogične priče. Učenici otkrivaju koji su brojevi zadati, a kasnije i sami zadaju zadatak na isti način. Sastavljanje nelogičnih priča od asocijacija na brojeve predstavlja najviši nivo primene kartica i igre *dodaj broju boju* jer razvija kreativnost, originalnost, sposobnost povezivanja pojmova iz okoline i dečjeg iskustva sa matematičkim sadržajem. Učenik, pored toga što je u problemskoj situaciji kada otkriva skrivene informacije o brojevima, nalazi se u situaciji da i sam „skriva“ informacije. Razvija se asocijativno razmišljanje i analitičko-sintetičko razmišljanje. Igra je nastala na osnovu saznanja do kojih je došla neuronauka, da mozak bolje pamti nelogične slike.

Primer: učitelj zadaje izraz  $3 + 5$  pomoću nelogične priče koja može da glasi: „Ptica (asocijacija na broj 3) je došla u goste kod petla (asocijacija na broj 5)“. Učenik povezuje asocijacije sa brojem i uočava ključnu reč u nelogičnoj priči „došla“ koju prepoznaje kao sabiranje, dodavanje broja. Igra doprinosi kasnijem lakšem razumevanju tekstualno zadatih zadataka.

Učenici proširuju nelogičnu priču asocijacijom na broj 8 koji je u ovom primeru vrednost zadatog izraza. Na primer, odgovor može da glasi: „Ptica (asocijacija na broj 3) je došla u goste kod petla (asocijacija na broj 5) da prave Sneška Belića (asocijacija na broj 8).“

Po istom principu učitelj može da zada izraz sa oduzimanjem. Na primer, izraz  $8 - 6$  učitelj može da zada pomoću sledeće nelogične priče: „Sneško Belić (asocijacija na broj 8) je pojeo kocku (asocijacija na broj 6).“

Učenici proširuju nelogičnu priču dodajući asocijaciju na broj 2, što je labud, koji je rešenje izraza:

„Sneško Belić (asocijacija na broj 8) je pojeo kocku (asocijacija na broj 6) i zai-grao Labudovo jezero (asocijacija na broj 2).“

Poželjno je da učenici crtaju slikovno – asocijativni prikaz ovih nelogičnih priča, kako bi proces učenja bio efikasniji.

Igra *dodaj broju boju* primenom metode integracije integriše matematičke pojmove, pored likovne kulture, sa bogaćenjem rečnika, svetom oko nas, književnim sadržajima i iskustvom učenika.

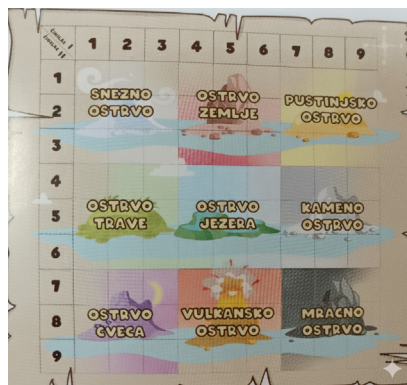
### Igra množilica

Princip igre *množilica* se zasniva na igri „potapanje brodova“, s tim da se u *množilici* ne otkrivaju brodovi, već blaga drugog igrača. Suštinska izmena je ta da su ostrva na kojima se blaga sakrivaju polja sa vrednostima tablice množenja. Igrači tokom igre postavljaju jedni drugima pitanje u sledećoj formi:

„Da li se tvoje blago krije na polju  $3 \times 5 = 15$ ?“

Dizajn igre omogućava deci da vizualizuju operaciju množenja, što se može primeniti kako bi se deci približilo šta operacija množenja predstavlja i na koji način se dolazi do rezultata.

Detaljan opis igre dat je u Uputstvu, koje je sastavni deo kutije za igru, a na slici 1 prikazan je talon za igru *množilica*.



Slika 1: Talon za igru *množilica*

### ***Faze i princip uvođenja igre***

Igra *množilica* je prvobitno primenjena na časovima matematike.

Metodičko modeliranje časova obrade tablice množenja pomoću igre *množilica* podrazumevalo je dinamiku uvođenja igre sa precizno definisanim koracima u objašnjavanju pravila igre. Prilikom upoznavanja učenika sa mapom ostrva sa blagom ostvarena je korelacija sa nastavnim sadržajima iz predmeta Svet oko nas. Povezana su životna staništa, stanovnici životnih staništa, životinje i prirodne pojave (događaji) koji se u određenom staništu javljaju ili su neophodni uslov za život na tom staništu, odnosno ostrvu.

Primer 1: Ostrvo trave – skakavac – kiša

Primer 2: Ostrvo jezera – jegulja – poplava

Primer 3: Ostrvo cveća – leptir – vetar

Nakon upoznavanja sa devet ostrva i vizualizacijom boja tih ostrva na mapi, učenici su povezivali proizvode sa ostrvima i bojama. Nakon usvajanja 81 proizvoda, prelazilo se na srednji nivo igre. Uvedene su kartice sa zadacima koje su, u početku, učenici rešavali gledanjem u mapu.

Po savladanom srednjem nivou prelazilo se na napredni nivo igre.

Uvedeno je pravilo da se tokom igre proizvodi zapisuju u dečje sveske, kako bi se usput vežbalo zapisivanje izraza. Kada su svi učenici savladali pravila igre, u školu su pozvani i roditelji, na obuku za igranje *množilice*. Deca su bili edukatori roditeljima. Naposletku, učenici su poneli *množilicu* kući, sa zadatkom da se dogovore sa drugom/ drugaricom sa kojim će igrati i preporukom da jedan dan igra bude kod jednog, a drugi dan kod drugog igrača iz para, kako bi se družili u obe porodice. Na času uvođenja u igru i kasnijeg igranja igre korišćene su: metoda integracije, modelovanja, manipulativna metoda, metoda igre, metoda demonstracije, metoda izlaganja, metoda razgovora. U toku igranja igre učenici prave lične strategije dolaženja do pobede. Proces učenja tablice množenja je spontan, deca kroz igru usput nauče tablicu množenja. Kod učenika je prisutan visok nivo motivacije za igru i učenje tablice množenja pomoću igre.

### **PRIMENA MNOŽILICE U DRUGIM NASTAVNIM PREDMETIMA**

#### ***Likovna kultura***

Pošto su učenici memorisali mapu blaga i raspored proizvoda po ostrvima i bojama, osnovne i izvedene boje su obrađene pomoću proizvoda. Učenicima je navođen proizvod množenja, a njihov zadatak je bio da otkriju koja je boja u pitanju.

Primer:  $5 \times 6 = 30$  – plava boja (Ostrvo jezera)

$9 \times 3 = 27$  – žuta boja (Pustinjsko ostrvo)

$4 \times 3 = 12$  – crvena boja (Ostrvo zemlje)

Druga varijanta bila je da učitelj navede boju, a da učenici govore proizvod.

Primer: zelena boja (Ostrvo trave) –  $3 \times 5 = 15$

Ijubičasta boja (Ostrvo cveća) –  $3 \times 9 = 27$

narandžasta boja (Vulkansko ostrvo) –  $5 \times 9 = 45$

Nakon navedenih vežbi učenici su birali po jedno ostrvo od šest ostrva koja su obrađena, a zadatak je bio da povežu obeležja tog ostrva u nelogičnu priču. Kao što je navedeno, nelogična priča je tehnika iz NTC sistema učenja koja ima za cilj da podstakne kreativnost, ali i bolje memorisanje prilikom učenja. Učenici su sami birali lik, lovca na blago i slobodno dodavali svoje lične asocijacije na dato ostrvo (na primer: kiša – plavi kišobran) i potom pravili priču.

Na kraju su učenici crtali svoju nelogičnu priču koristeći osnovne boje i izvedenu boju koja nastaje mešanjem osnovnih.

### ***Fizičko i zdravstveno vaspitanje***

U uvodnom delu časa u toku zagrevanja, dok učenici trče, na dogovoreni znak treba da stanu ili čučnu. Dogovoreni znak može biti proizvod koji pripada npr. *snežnom ostrvu* ( $2 \times 2 = 4$ ,  $3 \times 2 = 6...$ ). U igru na času moguće je uključiti i učenike koji su zbog oporavka oslobođeni fizičkih aktivnosti na času, kao i decu sa fizičkim smetnjama, tako što zadaju proizvode, bez manipulativnih aktivnosti.

U igri *dan i noć* zadatak je da učenici kada čuju proizvod sa dogovorenog ostrva čučnu, a sa drugog ostrva ustanu. Druga, otežana varijanta igre je da kada učenici čuju ime određenog ostrva, kažu proizvod sa tog ostrva i tek tada čučnu ili ustanu. Npr. zadato ostrvo za čučanj je *vulkansko ostrvo* ( $6 \times 8 = 48$ ), a za ustajanje *ostrvo zemlje* ( $6 \times 3 = 18$ ).

### ***Matematička igra rimske cifre***








U igri se koriste odgovarajuće asocijacije koje se primenjuju i kod arapskih cifri, modifikovane na rimske cifre. Učenicima se daju pripremljene tabele ili ih učenici sami nacrtaju, u kojima se nalaze brojevi zapisani arapskim ciframa i odgovarajuće rimske cifre koje se koriste za zapisivanje tih brojeva. Učenici se samostalno opredeljuju za svoju asocijaciju na grafički izgled svake od sedam rimskih cifara i crtaju ih u tabelu. Najčešće korišćene asocijacije prikazane su u tabeli 2.

Tabela 2: Rimske cifre i najčešće korišćene asocijacije

Rimska cifra	Asocijacija
I	slamčica, igla, grisine...
V	ptica, kornet, kljun...
X	leptir, mašna, peščani sat...
L	tobogan, patka, motika...

C	mesec, noć, rajf...
D	jabuka, trudnica, pračka...
M	uši, zec, mačka ...


Učenici u svesku crtaju tabelu sa arapskim i rimskim ciframa i odgovarajućim asocijacijama na rimske cifre. Primer jedne takve tabele prikazan je na slici 2.

АРАПСКА ЦИФРА	РИМСКА ЦИФРА	АСОЦИЈАЦИЈА
1	I	
5	V	
10	X	
50	L	
100	C	
500	D	
1000	M	

БРОЈ (римске цифре): DCXVI

НЕЛОГИЧНА ПРИЧА: Trudnica je na rajf zakačilo  
sladoled sa dve grisine.

РЕШЕЊЕ (аралске цифре): 607



Slika 2: Tabela za igranje matematičke igre rimske cifre

Nakon što su rimskim ciframa dodeljene asocijacije, učitelj upoznaje učenike sa pravilima za zapisivanje brojeva rimskim ciframa. Nakon usvojenih pravila, zadatak za učenike je da od asocijacija osmisle nelogične priče za različite rimske cifre. Učenici potom čitaju primere svojih priča, a ostatak razreda treba da odgonetne koji broj je zadat.

Preporuka je da se nelogične priče crtaju. Tako se dobija slikovno-asocijativni prikaz koji doprinosi dugoročnom memorisanju sadržaja, jer dok nastaje slikovno-asocijativni prikaz učenik sve vreme razmišlja o sadržaju i pojmovima koje slika.

Neophodan korak tokom igre je da pre nego što ispriča svoju nelogičnu priču učenik kaže ostalim učenicima koje su njegove asocijacije za odgovarajuće rimske cifre. Da bi se postigla veća ekonomičnost procesa učenja, a da se ne umanjuje stepen misaone aktivacije učesnika u igri, moguće je dogovoriti sa grupom ili odeljenjem zajedničke asocijacije.

Interaktivnost procesa učenja postiže se podelom učenika u heterogene grupe. Mogu se koristiti kartice sa ucrtanim pozicijama sedenja u učionici. Važno je podsećati učenike na pravila sastavljanja nelogičnih priča, kako priče ne bi bile besmislene. Deca vole da smišljaju i besmislene priče, ali praksa je pokazala da nelogične priče traže duboko promišljanje, deca daju originalna rešenja i ideje, čime se podiže kreativnost i

originalnost u razmišljanju, kao i sloboda iznošenja svojih ideja. Nelogične priče mogu da se nacrtaju, deluju kao scena iz crtanog filma i obezbeđuju dugoročno pamćenje. Nelogičnim pričama vežbamo sa učenicima i govor, bogatimo rečnik, stvaramo atmosferu igre i dobijamo spontano i zabavno učenje.

Učenici zapišu jedan dvocifren ili trocifren broj rimskim ciframa i od svojih asocijacija na rimske cifre sastavljaju nelogičnu priču. Nakon isteka dogovorenog vremena predstavnik grupe čita nelogičnu priču za koju se članovi grupe opredele. Važno je da se igra onoliko krugova koliko je učenika u grupi, kako bi svako dete imalo priliku da kaže jedan svoj broj u priči. Ostale grupe pogađaju koji je broj u pitanju. Pogađa ekipa koja se prva javila. Ukoliko rešenje kaže neko ko se nije javio, ekipa dobija poen, ali ga poklanja nekoj drugoj ekipi. Članovi ekipe sami odlučuju kome će dodeliti osvojeni poen. Na ovaj način jača se timski rad kroz pravljenje zajedničke strategije u igri.

## REZULTATI I DISKUSIJA

U ovom poglavlju dat je pregled rezultata, učeničkih radova i utisaka koje je učitelj stekao tokom rada i primene navedenih igara.

### *Igra dodaj broju boju*

Primena tehnike sabiranja kroz asocijacije oslanja se na nekoliko važnih principa NTC sistema učenja. Prvo, korišćenje asocijacija razvija asocijativno mišljenje, koje predstavlja osnovu za kreativno i divergentno razmišljanje. Kada učenici povezuju brojeve sa slikama ili pojmovima iz sveta oko sebe, na primer, kada broj 2 predstave kao labuda, broj 1 kao Ajfelov toranj, dok se njihov zbir ( $2 + 1 = 3$ ) asocijativno vezuje za pticu (slika 3), oni uče da stvaraju veze između naizgled nepovezanih elemenata. Na taj način deca ne doživljavaju sabiranje samo kao formalnu operaciju sa brojevima, već kao igru asocijacija koja angažuje njihovu maštu, kreativnost i emocionalnu komponentu pamćenja. Ovakav pristup zasnovan je na principima asocijativnog učenja, prema kojima povezivanje različitih elemenata kroz slike i simbole podstiče razvoj sposobnosti mišljenja, pamćenja i transfera znanja (Rajović et al., 2010).



Slika 3: Primeri učenika – asocijacije na brojeve

Dodatno, NTC sistem učenja prepoznaje važan efekat koji nelogične priče imaju na proces pamćenja, zahvaljujući mehanizmu po kojem mozak radi, a to je da mozak bolje pamti neočekivano i nesvakidašnje. Kada deca sabiranje ili druge matematičke operacije povežu sa slikovitim, ali nelogičnim pričama, oni uključuju emocionalni i kreativni deo učenja. Na primer, učenici mogu osmisлити priču: „Labud je odleteo na vrh Ajfelovog tornja da se igra sa pticom“. Ovakve priče izazivaju iznenađenje i smeh, čime se povećava verovatnoća dugoročnog pamćenja (Mayer, 2009; Nelson et al., 1976).

Bitno je napomenuti i da se ceo proces sprovodi kroz igru, što je snažan motivacioni faktor za decu. Igra stvara radnu atmosferu bez stresa, podstiče saradnju i takmičarski duh i čini da deca sa radošću pristupaju matematičkim zadacima. Primenom ovakvih tehnika sabiranja prestaje da bude apstraktna operacija, a učenici razvijaju divergentno mišljenje, kreativnost i doživljaju matematiku kao igru (Prensky, 2001). U okviru sabiranja kroz asocijacije, deca se takmiče ko će brže i maštovitije povezati simbole, što dodatno jača pažnju i interesovanje, smanjuje stres i otpor prema matematici.

Teorijsku osnovu za ovu tehniku pruža teorija dvojnog kodiranja, prema kojoj se informacije bolje usvajaju kada su kodirane verbalno i vizuelno (Paivio, 1990). Kasnija istraživanja pokazuju da upravo ova kombinacija stvara paralelne kodove i omogućava jače memorijske tragove, što je posebno značajno kod apstraktnih sadržaja poput aritmetičkih operacija (Clark & Paivio, 1991). Tako se sabiranje kroz asocijacije ne prikazuje samo kao kreativna didaktička inovacija, već i kao metodološki utemeljen pristup koji olakšava usvajanje osnovnih aritmetičkih operacija i istovremeno podstiče razvoj viših kognitivnih sposobnosti kod dece. Stoga se može zaključiti da integracija sabiranja kroz asocijativne metode predstavlja značajan doprinos savremenim pedagoškim pristupima u matematičkom obrazovanju.

Ovaj pristup ne samo da povećava efikasnost učenja već ga čini smislenijim i trajnijim, te bližim inherentnim kognitivnim procesima deteta.

### *Igra množilica*

Rezultati uvođenja igre u nastavu i prijem kod učenika i roditelja

Nakon upoznavanja sa devet ostrva i vizualizacijom boja na mapi blaga, učenici su povezali proizvode sa ostrvima i bojama i posle nekoliko ponavljanja igre memorisali su mapu sa 81 proizvodom. Od 25 učenika u odeljenju 20 učenika je savladalo ovaj korak nakon trećeg igranja igre i oni su prešli na srednji nivo igre.

U srednjem nivou uvedene su kartice sa zadacima koje su u početku učenici rešavali gledanjem u mapu. Obzirom da je pobednik igrač koji prvi otkrije sakrivena blaga, primećena je visoka motivacija učenika da brzo i tačno rešavaju zadatke sa kartica i tako dobiju dodatne pokušaje i veće šanse za pobedu. U ovoj fazi igre počelo je intenzivno učenje i memorisanje tablice množenja.

Napredni nivo igre podrazumevao je građenje lične strategije igre i doprineo je dodatnom jačanju motivacije kod učenika.

Prilikom posete roditelja školi nivo motivacije i razigranosti roditelja nije bio ništa manji nego kod dece (slika 4).



Slika 4: Atmosfera sa časa kom su prisustvovali roditelji

Roditelji su pružili veliku podršku za igranje *množilice* kod kuće, a igra se igrala i na proslavi rođendana.

#### ***Primer sa časova Likovne kulture***

Nakon što je objašnjen princip rada, učenici su slikali svoju nelogičnu priču koristeći osnovne boje i izvedenu boju koja nastaje njihovim mešanjem. Na slici V prikazan je primer učenice koja je izabrala *ostrvo trave* da bi predstavila kako se dobija zelena boja. Mešanjem plave i žute. Asocijacije na *ostrvo trave* bile su: trava ( zelena) – skakavac – patuljak – kiša, plavi kišobran (plava) – banana (žuta).

Nelogična priča: „Skakavac i patuljak su na travi, ispod plavog kišobrana jeli banane.“



Slika 5: Primer nelogične priče za pamćenje osnovnih boja i izvedene boje

### **Rezultati provere znanja**

Prva provera tablice množenja obavljena je petnaest dana od početka igranja igre *množilica*. S obzirom da je po dinamici obrade nastavnih sadržaja po planu i programu do tog časa obrađeno množenje brojeva i brojevima 1, 2, 3, 4, 5 i 10, zadaci koji su bili u opsegu tih proizvoda su ocenjeni. Na nivou odeljenja tačno je urađeno 96% zadataka.

Iako po planu učenja i nastave do provere znanja nije obrađeno množenje brojeva i brojevima 6, 7, 8 i 9, a ovi brojevi su deo igre *množilica* i učenici su se tokom igre sretali sa njima, provereno je i znanje ovog dela tablice množenja. Na nivou odeljenja tačno je urađeno 68% zadataka. Nakon dva meseca izvršena je provera cele tablice množenja. Na nivou odeljenja tačno je urađeno 88% zadataka.

### **Značaj igre**

Pored savladavanja tablice množenja, igra *množilica* stvara radnu, dinamičnu i razigranu atmosferu u učionici, jača unutrašnju motivaciju za rad, obezbeđuje učenje kroz igru bez stresa, pozitivno utiče na saradnju učenika, saradnju roditelja i škole, druženje, jačanje kolektiva, takmičenje sa samim sobom, kvalitetno korišćenje slobodnog vremena, smeh i radost u učionici i van nje. Igra je osmišljena da podstiče kognitivni razvoj u skladu sa saznanjima neuronauka u obrazovanju i taj deo je opisan u opisu same igre od strane autora.

### **Uloga učitelja**

Učenje kroz igru je radost za decu i izazov za sve koji rade sa decom. Od spremnosti učitelja da se posveti učenicima i dodatno angažuje u nastavi i van nastave u velikoj meri zavise rezultati ukupnog učenja, pa i učenja kroz igru. Važno je da učitelj ovlada igrom, da je sam igra pre uvođenja u nastavu i da osmisli način i dinamiku uvođenja u nastavu. U toku igre nastaju ideje kako i gde sve može da se primeni u drugim nastavnim predmetima. U učionici je uglavnom bučno, sa puno smeha i radosti. Uloga učitelja je da prati interesovanje dece za igru i kada proceni da opada interesovanje povlači igru na nekoliko dana. Za svako sledeće uvođenje igre pripremi se nešto novo kao zahtev i tako igra *množilica* može da se igra i bez same igre, misaono, što joj daje novu dimenziju i kvalitet.

## **ZAKLJUČNA RAZMATRANJA**

Posmatranjem učenika i analizirajući rezultate provere znanja tablice množenja, mogao se sa sigurnošću izvesti zaključak da je učenje tablice množenja ne samo moguće nego i veoma uspešno kroz igru i da tablica množenja ne mora da se uči napamet. U sprovedenom istraživanju ona je vremenom memorisana od strane učenika i sa lakoćom primenjena. Razlika je bila u načinu, odnosno u putu kojim se dolazi do

znanja. Igra je za decu najlakši, najzabavniji i najefikasniji put. Put prilagođen detetovim potrebama. Ipak, važno je napomenuti da je za sveukupan efekat igre neophodno aktivno učešće i zajednički napor, kako učitelja, tako i roditelja.

### *Igra rimske cifre*

Neki od primera koje su učenici osmislili prikazani su u tabeli 3, zajedno sa neophodnim pojašnjenjima.

*Tabela 3: Primeri nelogičnih priča za odgovarajuće rimske cifre*

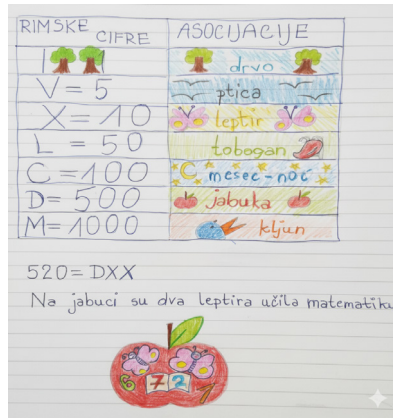
Primer 1 „Leptir se spuštao niz tobogan i jeo grisine.“	
Pojašnjenje	leptir (asocijacija na X), tobogan (asocijacija na L), grisini (asocijacija na I)
Rimska cifra	XLI
Arapski broj	41
Primer 2 „Zec sa leptir mašnom jede sladoled.“	
Pojašnjenje	zec (asocijacija na M, zbog ušiju), leptir mašna (asocijacija na X), sladoled (asocijacija na V, zbog korneta)
Rimska cifra	MXV
Arapski broj	1015

Priča navedena u primeru 2 prikazana je i slikom (slika 6). Naizgled duhovita slika u detetovoj mašti postaje snažan mentalni oslonac za pamćenje zadatog broja ili kombinacije cifara. Na ovaj način učenici ne usvajaju rimske cifre kroz suvu reprodukciju, već kroz priču koja se pamti sa lakoćom.



*Slika 6: Primer nelogične priče*

Primer popunjene sveske i osmišljene nelogične priče za rimsku cifru 520 prikazan je na slici 7.



Slika 7: Rimske cifre

Rezultati prethodnih istraživanja ukazuju da učitelji razredne nastave imaju poteškoće sa povezivanjem učenika sa rimskim brojevima u njihovom svakodnevnom životu (Selvianiresa i Jupri, 2017). Primena NTC igre *rimske cifre* u učenju rimskih cifara pokazao je da kombinacija asocijacija, nelogičnih priča i igre čini apstraktne matematičke sadržaje pristupačnijim i zanimljivijim za učenike. Više od toga, važno je što učenici, radeći na ovaj način, uče da brojeve prebacuju u slikovne asocijacije i pojmove iz svakodnevnog života i povezuju ih u smislenu celinu, čime se kod učenika podstiče razvoj širih kognitivnih sposobnosti: sposobnost asocijativnog mišljenja, kreativnost, memoriju i fleksibilnost u razmišljanju (Rajović et al., 2010).

## ZAKLJUČAK

U radu je dat pregled tehnika i igara iz NTC sistema učenja koje su primenjene u obradi lekcija iz matematike sa učenicima od 1. do 4. Prikazane aktivnosti, poput sabiranja brojeva pomoću asocijacija, igre *množilica* i učenja rimskih cifara kroz nelogične priče i vizuelne asocijacije, pokazale su da učenje može biti značajno olakšano kada se kombinuju igra, kreativno razmišljanje i emocionalno angažovanje. Na taj način deca ne usvajaju znanje mehanički, već ga doživljavaju kao smisljeni proces u kojem sami aktivno učestvuju.

Važan aspekt NTC sistema ogleda se u sistematičnosti rada – deca najpre u mlađim razredima uče da brojeve prevode u asocijacije, da bi u starijim razredima iste te asocijacije koristila za kreiranje nelogičnih priča prilikom učenja rimskih cifara. Upravo ta logička nadgradnja pokazuje zašto je ovo sistem, jer se jedno iskustvo postepeno gradi i koristi za sledeći nivo, sa ciljem da deca razvijaju mišljenje.

Za igru *množilica* zabeleženi su konkretni rezultati – učenici su brzo savladali tablicu množenja, pokazali visoku motivaciju, uspešnost u rešavanju testova i primenu strategijskog mišljenja. Za aktivnosti sabiranja kroz asocijacije i uvođenja rimskih cifa-

ra ne postoje merljivi rezultati (sprovedeni kao planirano istraživanje), ali postoje crteži učenika i utisci učiteljice, koja ističe da su deca uživala u igri, imala kreativna rešenja i bez teškoća usvojila gradivo, što se pokazalo kroz uspešno savladavanje predviđenih proverena znanja. Time se potvrđuje da metodologija ne samo da olakšava pamćenje, već stvara pozitivan emocionalni okvir učenja, što je ključ za dugoročno znanje.

Važno je naglasiti da učiteljica čiji rezultati rada su prikazani u ovom radu primenjuje celokupni NTC sistem učenja već duži niz godina i da se ovaj pristup pokazao kao veoma koristan za decu, jer omogućava povezivanje informacija, razvijanje divergentnog mišljenja i funkcionalnog znanja. Ovo potvrđuju i rezultati ranije publikovanih istraživanja (Bobić i Rajović, 2021; Lazarević et al., 2024; Dolinar, 2024).

Na osnovu rezultata prikazanih u ovom radu može se zaključiti da je primena NTC metodologije u nastavi matematike višestruko korisna: ona podstiče na razmišljanje, razvija pažnju, kreativnost, fleksibilno mišljenje, motivaciju i radost u učenju, a deci omogućava da školu doživljavaju kao mesto gde se uči kroz igru. Upravo to treba da predstavlja suštinu savremenog pedagoškog pristupa – da učenje bude proces u kojem se, pored usvajanja bitnih informacija i činjenica, podstiče celovit razvoj dečijih sposobnosti i potencijala.

## LITERATURA I IZVORI

- Bobić, S. i Rajović, R. (2021). NTC sistem učenja – primena u razrednoj nastavi: Da li učenje može da bude igra? *Učenje i nastava*, 7(1), 59-72.
- Bobić, S., Rajović, V. i Bojanić, N. (2023). Primena igre NTC *Množilica* za učenje tablice množenja. U *Zbornik radova VI Međunarodne naučno-stručne konferencije „Novi izazovi u edukaciji: Škole i vrtići budućnosti“* (str. 132-139). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Dolinar, H. (2024). Uvajanje NTC metod v pouk v 5. Razredu [Implementing NTC Methods in 5th grade teaching]. In M. Orel (Eds.), *EDUvision 2024 Conference Proceedings* (str. 140-149). Polhov Gradec: EDUvision.
- Dotan, D., & Zviran-Ginat, S. (2022). Elementary math in elementary school: The effect of interference on learning the multiplication table. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 7(1), 101. <https://doi.org/10.1186/s41235-022-00448-w>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 850-867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>

- Lazarević, B., Stojanović, M., Pisarov, J., & Bojanić, N. (2024). Evaluating the impacts of NTC learning system on the motivation of students in learning physics concepts using card-based learning approaches. *Journal of Baltic Science Education*, 23(2), 331-351. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.331>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nelson, D. L., Reed, V. S., & Walling, J. R. (1976). Picture superiority effect. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2(5), 523-528. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.2.5.523>
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Rajović, R., Kamenarac, O. i Čikoš, D. (2010). Razvoj sposobnosti dece predškolskog uzrasta i detekcija darovite dece (Primena programa NTC sistem učenja). U *Zbornik radova, 4. Međunarodna konferencija o negovanju talenata* (str. 1-4). Kanjiža: Mensa Srbije.
- Romano, E., Kohen, D., Babchishin, L., & Pagini, L. S. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension study using a nation-wide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Selvaniresa, D., & Jupri, A. (2017). Analysis of Students' incorrect answers on the topic of Roman numerals in the fourth-grade of primary school. *Journal of Physics: Conference Series*, 812, 012-067. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012067>
- 

## APPLICATION OF NTC TECHNIQUES AND GAMES IN TEACHING MATHEMATICAL CONTENT IN PRIMARY EDUCATION

**Summary:** The development of mathematical literacy in early education represents a key factor for children's cognitive development and later academic achievement. This paper presents the results of applying games, techniques, and activities from the NTC learning system in teaching mathematics to students from grades 1 to 4. The focus is on the game *Add a Color to the Number* for practicing arithmetic operations, the board game *Multiplier* for mastering the multiplication table, and the technique of illogical stories for learning Roman numerals. The results show that the use of games and associative learning enables children to acquire knowledge not only mechanically, but through active, meaningful, and emotionally engaging experiences. Particularly significant effects were noticed in learning the multiplication table, where students demonstrated high motivation, success, and the development of strategic thinking. Activities such as addition through associations and learning Roman numerals with illogical stories contributed to creativity and easier mastery of the material.

**Keywords:** mathematics, NTC learning system, educational games, illogical stories, associative learning, student motivation

САЊА БИКИЋ<sup>1</sup>  
ОШ „Серво Михаљ“, Падеј

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
UDK: 37.091.33-044.247  
BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.121-136  
DOI 10.5937/norma30-52809

## СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ИНТЕГРИСАНОЈ НАСТАВИ НА ТЕМЕЉУ ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ КАО ПРЕДУСЛОВ РАЗВОЈА КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА ЗА 21. ВЕК<sup>2</sup>

**Резиме:** Предмет овог истраживања су ставови учитеља о томе да ли интегрисање садржаја различитих наставних предмета у оквиру часова ликовне културе доводи до бољих образовних исхода и развија компетенције ученика, које су неопходне за живот у 21. веку. Истраживање се бави и питањем, да ли учитељи у реализацији наставе ликовне културе примењују неке од дидактичких поставки на којима се темељи интегрисана настава. Одабран је квантитативни метод истраживања. Као инструмент за прикупљање података коришћен је нестандардизовани електронски упитник – скала судова. Узорак је одабран на добровољној бази и чине га 100 учитеља запослених у основним школама на територији Севернобанатског, Јужнобанатског и Средњебанатског округа Републике Србије школске 2019/20. године. Истраживање је показало да учитељи имају изузетно позитивне ставове о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности када су у питању исходи учења, развој способности за решавање проблема, дивергентног мишљења, вештине целоживотног учења и продуктивних знања ученика. Из студије се закључује да се у наставној пракси ликовне културе могу уочити неке од основних поставки интегративне наставе и да интегративна настава на темељу визуелних уметности развија компетенције ученика за живот у 21. веку.

**Кључне речи:** визуелне уметности, интегрисана настава, ликовна култура, разредна настава, учење за будућност

---

### Уводна разматрања

У времену брзог технолошког напретка, у коме постоји тренд глобалне међузависности комплексних система и постоји потреба да људи развију способ-

---

1 sanjabikic86@hotmail.com

2 Рад је проистекао из мастер рада под називом „Учење путем визуелних уметности у разредној настави кроз интеграцију садржаја“, који је одбрањен 9. 10. 2020. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду, под менторством др Маје Боснар.

ност брзог прилагођавања и познавања различитих области како би били способни да решавају вишеструке проблеме, *интегрисани приступи у настави* омогућава процес учења који развија код ученика способности потребне за живот у 21. веку пре него одвојени предмети и садржаји затворени у своје академске дисциплине. Управо у томе се састоји актуелност и значај одабране теме. Могућност да се интегрисањем садржаја различитих наставних предмета елиминише усвајање изолованих чињеница и пуко репродуковање знања, а ученици служе конструктивнијим начином учења који продубљује знања о свету који их окружује те се оно трансформише у лично и корисно оруђе за учење нових информација (Хаџи Јованчић, 2012, стр. 113), јесте један од мотива и разлога за одабир управо проблематике у вези са учењем *јутем визуелних уметности кроз интеграцију наставних садржаја*.

Идеја интегративне наставе није нова, постављена је још половином 19. века, али се данас сматра *иновативним моделом наставе*, јер се увиђа њен савсим нов допринос и значење у образовању ученика за живот у будућности и савременом друштву. Интегративна настава се дефинише као наставни приступ у коме не постоје строго повучене границе између појединачних предмета, већ се наставне јединице различитих школских предмета изучавају интегрисано, тј. у међупредметној повезаности. То је модел наставе у којем се прожимају и методом синтезе групишу перспективе неколико дисциплина у једну нову целину, која је већа и значајнија од простог збира њених саставних елемената, у овом случају појединачних школских предмета (Ђорђевић, 2007, стр. 97).

Учење путем визуелних уметности у разредној настави ликовне културе треба да буде усмерено на развој *компетенција неопходних за живот ученика у будућности*. Листа најважнијих компетенција за живот ученика у 21. веку значајно је промењена и проширена у односу на прошли век. Да би се те компетенције могле развити код ученика, неопходне су промене у процесу методичког планирања и организације наставе у области визуелних уметности, али и у процесу самог учења, а тичу се преласка са пасивног на *активно учење*, већег степена *интеракције* међу ученицима и омогућавања у што већој мери *самосталној развијања вештина, способности и конструисања знања* у један јединствен систем повезивањем наставних садржаја (НОК – Национални оквир курикулума, 2013).

## Ликовна и визуелна уметност

Маравић (2014, стр. 203) истиче да је анализирање теоријских основа на којима почива предмет Ликовна култура у разредној настави важан корак у настојању да се овај школски предмет прилагоди новим друштвеним околностима. У епохи комуникације која се доминантно одвија путем слике, он наглашава да се развијање визуелне културе мора одвијати не само у контексту ликовне уметности, већ и у ширем контексту визуелних уметности. Према његовом ставу, то је могуће остварити променом термина ликовна култура у визуелна култура и

проширењем наставних садржаја у правцу развоја савремених уметности и комуникација.

Данас је термин *ликовна уметност* заједнички и општи назив за сликарство, скулптуру и графику, као традиционалне ликовне медије. Ликовна уметност се у изворном смислу односи на ручно створена уметничка дела, која визуелно приказују тела, предмете и догађаје реалног света, митологије, књижевности и фантазије. *Визуелне уметности су шири појам* од ликовних уметности, будући да визуелне уметности означавају традиционална ликовна подручја (сликарство, скулптуру, графику), али и фотографију, филм, видео-уметност, дизајн, архитектуру, нове визуелне мултимедијске експерименте, позориште, оперу и балет (Šuvaković, 2005, str. 346).

Уметност у општем образовању тј. настави је проматрала видљиви свет само кроз призму *ликовности*, која постоји у историји уметности, док се *визуелни феномени* константно стварају кроз нове медијске праксе, настале развојем нових технологија. Нове визуелне формације мењале су и начин посматрања, разумевања и интерпретације наше стварности, што је довело до промена у уметничким дисциплинама, у којима је *ликовно постојало део визуелног* (Bosnar, 2018, str. 32).

*Ликовна култура*, виђена као квалитет личности који се гради и развија ликовним *васпитањем и образовањем*, представља најопштији циљ васпитно-образовног рада у оквиру истоименог школског предмета (Арсенијевић, 2018, стр. 9). *Визуелном културом* се назива визуелним путем идентификовано окружење спољашњег света. Визуелна култура је теорија друштвених механизма визуелног приказивања, изражавања, конструисања, понашања, као и визуелне перцепције и рецепције (Šuvaković, 2005, str. 664).

## Савремена разредна настава ликовне културе

У креирању наставних планова и програма акценат се помера у све већем броју земаља са наставних садржаја на развијање компетенција и постизање високог нивоа образовних исхода, што јесте један од принципа на којима почива интегративна настава (Спасеновић и Хебиб, 2014, стр. 38-39). План и програм ликовне културе усмерен је у потпуности ка остварењу исхода и све активности би требало да им теже, а с обзиром на једноставност њихових формулација, могућа су широка тумачења, што омогућава сваком детету да их испуни у складу са својим способностима (Глигоријевић, 2019б, стр. 7).

*Савремена настава ликовне културе* може се дефинисати као специфичан процес поучавања и учења у ком се остварују *вишеструки циљеви*, односно постиже се *целовити развој* ученика. Примарни циљ ове наставе јесте развијање индивидуалних ликовних могућности сваког ученика, што обухвата неговаше доживљајних способности, развој социјализације, ликовног (естетског) култивисања, стицање знања о ликовним појмовима и развој моторичких спретности.

Ови циљеви остварују се применом *савремених наставних стратегија*, којима се процес подучавања прилагођава потребама и развојним могућностима сваког ученика, подстиче радозналост и унутрашња мотивација и смањује деконтекстуално учење, односно знање које је само себи сврха (Томљеновић и Новаковић, 2014, стр. 34).

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА, које ће бити функционално, захтева интегративни приступ у настави ликовне културе. То значи да се сваком проблему или теми прилази тако да се она посматра и проучава са свих аспеката (прикупљање података из различитих извора, предмета или дисциплина). Такво учење и поучавање обухвата различите дисциплине истовремено, следи природну животну ситуацију, у којој се неки појам истовремено посматра као биолошка и историјска појава са неким математичким, ликовним и материјалним својствима, дакле интегрисано (Јовановић, 2016, стр. 95).

Када се *иланира интeгpисана настава ликовне културе*, важно је водити рачуна о циљу и специфичностима појединачних предмета, како ученици не би били ускраћени, јер сваки наставни предмет има специфичну методику и само примена свих методика омогућава целокупни развој ученика. У настави ликовне културе знања, умења и ставови изграђују се на јединствен начин у *интeракцији* програмских елемената (креативност–медијуми–садржаји) и активности наставника и ученика што свакако погодује интегративном приступу, а од наставника се очекује да адекватно припреми интегрисане садржаје и задатке, подржи развој опажања, стваралачког мишљења и индивидуални потенцијал сваког ученика (Глигоријевић, 2019а, стр. 7).

Развој компетенција за живот у будућности кроз наставу визуелних уметности

Листа најважнијих компетенција за живот ученика у будућности значајно је проширена у односу на прошли век. Реформа образовних система у свету, а и код нас, донела је промену концепције на којој почива систем образовања, а која се огледа у настојању да настава и образовање треба да буду усмерени на *исходе и компетенције*, а не на садржаје. Основна идеја, којом су се теоретичари руководили, била је повећање продуктивности образовања (Јовановић, 2016, стр. 85). Способност механичког усвајања чињеница и њихова репродукција нису компетенције неопходне за живот у технолошки све напреднијој будућности, а таква знања су нефункционална и непродуктивна.

Актуелне промене и иновације у образовању упућују на једну нову филозофију образовања, која ће бити у стању да оспособи ученика за живот и рад у друштву брзих промена, које тражи ангажоване и активне личности, које су у стању да следе токове тих промена и да на њих утичу. Отуда се савремена школа и дидактика приближавају идејама о *ученику као активном и креативном учеснику процеса образовања*. Да би постала место на коме се живи и припрема за живот у будућности, школа мора у правилној мери употребљавати све методе и облике рада, којима се активност ученика може подстицати, како би они постаја-

ли све самосталнији у процесу учења. Развоју тих компетенција посебно погодује интегрисана настава, будући да се у њеној основи налазе *метходе активне наставе, самоактивност ученика, целовитост развоја и знања, конструktivност и кооперативно учење.*

Интегрисана настава базирана на развоју компетенција подразумева да наставник процес учења води тако да активира ученике на размишљање, на кооперацију и сарадњу са другим ученицима, на способност функционализације претходних знања, искустава и садржаја из различитих предмета, њихово повезивање и смештање у адекватан контекст. Знање је функционално и може се превести у компетенције само ако је израз комплексног процеса, током којег долази до развијања различитих аспеката личности, чему нарочито погодује настава ослоњена на интегративни приступ (Јовановић, 2016, стр. 55). Школа будућности треба да образује и васпитава ученика тако, да он функционише на једном *вишем метакогнитивном нивоу*, који подразумева креативно решавање проблема, чему настава на темељу визуелних уметности умногоме доприноси (Matijević, 2011, str. 13).

Образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања (од 1. до 4. разреда) за предмет Ликовна култура до 2015. нису били званично дефинисани одговарајућим документом, већ су стандарди у области овог предмета дефинисани само за крај целокупног обавезног образовања. Пројект „Поддршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала ИПА 11” је ту карикју, која је недостајала, развио у облику предлога предметних *исхода за сваки разред учења предмета Ликовна култура* у приручнику „Настава усмерена на исходе, компетенције и стандарде – Развионица”. Увођењем образовних стандарда на крају сваког циклуса (разреда) образовања за предмет Ликовна култура успостављена је заједничка мера квалитета очекиваних постигнућа ученика. Тако су стандарди поред своје основне функције – да измере шта су ученици достигли на крају одређеног периода школовања, добили и за наставнике улогу важног показатеља начина на који треба да обликују наставу, како би се испунила очекивања дефинисана у стандардима.

*Опште међупредметне компетенције* за крај обавезног основног образовања, које представљају референтни оквир за образовање у двадесет првом веку у Републици Србији, а које су наведене у пројекту *Развионица* су: компетенције за учење, за одговорно учешће у демократском друштву, естетичке компетенције, компетенције ученика за комуникацију, за одговоран однос према здрављу, компетенције за предузетништво и предузимљивост, компетенције за рад са подацима и информацијама, за решавање проблема, компетенције за сарадњу и дигиталне компетенције (2015).

## **Опште дидактичке поставке интегрисане наставе**

Интегративна настава је *иновативни модел наставе* у којој не постоје јасне границе између појединачних наставних предмета, већ се наставне једи-

нице различитих области изучавају истовремено кроз *међујредмејну ѿвезаност*. Интегративност не значи тотално бирисање граница између појединачних наставних предмета. Појединачни школски предмети нуде дубину и фокусираност, а интегративност нуди ширину контекста, промену перспективе и примену знања из једне области у другој, односно нуде функционално знање (Ђорђевић, 2007, стр. 76). Код интегрисаног приступа градиво се планира по тематским или појмовним целинама, које обједињују сродне садржаје различитих наставних предмета. Међупредметне границе не би требало да буду границе у организацији наставног процеса. То подразумева и да настава постане *интерактиван ѿроцес*, а не да њоме доминирају искључиво предавање и фронтални облик рада.

Бројни стручњаци из области образовања дали су своје виђење интегрисане наставе, међутим, коначна и јединствена дефиниција интегративне наставе не постоји, као што и сам појам интегративне наставе броји пуно синонима, али се може рећи да су све њене дефиниције у већој или мањој мери усмерене ка поучавању у којем се међусобно *ѿрејлићу садржаји различитићих школских ѿредмејта* ради дубљег, ширег и трајног усвајања знања (Џудина-Обрадовић и Браjkовић, 2009, стр. 23).

Интегративни приступ учењу темељно мења физиономију, организацију и карактер педагошког процеса, доносећи низ значајних промена у учењу, настави и образовању. Ученик је укључен у активно стварање властитог знања, у самостално тражење целовитих одговора, у разумевање света и живота око њега кроз *сарадњу*, усмерен је на повезивање чињеница из различитих подручја у целину која је одређена неком темом садржајем, појмом и на примену стечених знања у практичним животним ситуацијама (Јовановић, 2016, стр. 39-40).

Дидактичке поставке, на којима се темељи интегративна настава, су следеће:

#### 1) Целовитост развоја и знања ученика

Интегративни приступ учењу подржава *целовити развој личности ученика* (интелектуални, социјални, емоционални, морални и естетски развој). Интегративна настава се не усредсређује претежно на когнитивне аспекте развоја за разлику од наставе у традиционалном смислу. Интегративно учење подразумева сагледавање проблема из различитих перспектива и са различитих становишта. Овакав приступ омогућава један *целовити контекст за учење*, који води ка већој могућности да се направе и запамте везе, да се ученичка *знања ѿвежу у целовити систем* и да се њиховом применом решавају проблеми односно да се код ученика развију функционалне способности (Ђурић, 2007, стр. 75).

#### 2) Активност и самосталност ученика

У интегративној настави ученик више није само пасивни посматрач и прималац информација (Пољак, 1965; према Јовановић, 2016, стр. 78), већ он постаје активан и креативан учесник процеса образовања. Током интегративне наставе наставник ученику не нуди готова објашњења, већ омогућава ученици-

ма самостално долажење до сјознаје о чињеницама и појавама. Ученици брже и трајније стичу и памте чињенице, ако су до њих дошли путем *сојстивене активности* и уколико се оне могу повезати у смислену мрежу значења и знања, што им интегративни модел наставе омогућава (Ђорђевић, 2007, стр. 77). Елементарна потреба ученика, основна функција његовог психофизичког развоја и главна полуа самоостваривања је *самоактивност*. Ученици јасније опажају и сазнају уколико више самостално раде, а такво знање је и најцелисходније и најприродније (Јовановић, 2016, стр. 55).

### 3) Кооперативно учење

Постоје чврсте споне између квалитета социјалних односа у одељењу и ефеката васпитно-образовног рада, што указује на чињеницу да *интегрисана настава треба да се темељи на интеракцијама*. Због тога је неопходно практиковати у њој оне методе и облике рада, који су интеракцијски најбогатији, дакле, одвијају се кроз сарадњу како међу ученицима међусобно тако и на релацији учитељ – ученик, како би се постигли високи васпитно-образовни (развојни) исходи. Код иновативних модела наставе, каква је интегрисана настава, инсистира се на формирању мањих група за рад, јер се на тај начин далеко лакше остварује сарадња (саоднос). Рад у малој групи се заснива на доприносу сваког члана укупном резултату, што појачава напоре у реализацији циљева наставе.

### 4) Конструктивистичко учење

Један од основних задатака интегрисане наставе јесте подржавање учења као процеса, односно учења усмереног ка *конструисању сојстивеној система знања*, који ученицима отвара могућност да између разнородних области успешно *повуку паралеле*, повежу садржаје различитих предмета и пронађу им *заједничке именице*. То све у коначници има за резултат суштинско разумевање, активно грађење знања и његову успешну примену (Јовановић, 2016, стр. 82). Интегрисана настава подупрета приступом заснованим на конструктивистичком учењу омогућава ученицима да своје претходно искуство и знање ставе у функцију садашњег учења, да прикупљају, састављају и повезују кључне информације у свакој ситуацији независно од *школској контекста*.

## Методолошки оквир истраживања

### Технике и инструменти истраживања

Одабране истраживачке технике за потребе овог истраживања су *анкетање* и *скалирање*. Као инструмент за прикупљање података коришћен је анонимни нестандардизовани *електронски ујийник*, који се састоји од питања затвореног типа (вишеструког избора) и скале учесталости. Укупно два питања садрже поред понуђених одговора и могућност давања отвореног одговора. Пи-

тања су груписана у две целине: 1) Дидактички подаци о настави ликовне културе 2) Ставови учитеља о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности.

### Популација и узорак

Популација је дефинисана на основу три критеријума:

- *садржај* – учитељи запослени у основним школама,
- *обим* – на територији Севернобанатског, Јужнобанатског и Средњебанатског округа Републике Србије,
- *време* – у школској 2019/20. години.

Упитник је електронском поштом послат свим основним школама у Севернобанатском, Средњебанатском и Јужнобанатском округу, што чини укупно 145 школа – 66 у Јужнобанатском округу, 49 у Средњебанатском и 30 у Севернобанатском округу. Узорак је добровољачки.

### Предмет и циљ истраживања

*Предмет истраживања* овог рада су ставови учитеља о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности и исходима овакве наставе, тј. да ли се према мишљењу учитеља кроз примену интегративне наставе на бази визуелних уметности постижу бољи исходи ученика и развијају способности и вештине неопходне за живот у 21. веку.

*Циљеви и хипотезе истраживања* гласе:

- *Циљ 1:* Испитати ставове учитеља о интегративној настави на темељу визуелних уметности и проценити њихово виђење исхода такве наставе.
- *Циљ 2:* Утврдити у којој мери се у наставној пракси ликовне културе примењују дидактичке поставке интегративне наставе.
- *Хипотеза 1* гласи: Учитељи већином имају позитиван став о интегративној настави на темељу визуелних уметности и исходима овакве наставе.
- *Хипотеза 2* гласи: У наставној пракси ликовне културе уочавају се неке поставке интегрисане наставе.

### Резултати истраживања

#### *Ставови учитеља о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности*

Учитељи имају позитивне ставове када је у питању теза да наставне садржаје у току једне школске године не треба стриктно рашчлањивати на појединачне наставне предмете, чак њих укупно 69% се у потпуности или углавном слаже са овом тезом, 11% учитеља није могло да се одлучи, док се укупно 20% у потпуности или углавном не слаже са наведеном тезом.

Када је у питању став да је интегрисање наставних садржаја предуслов изградње целовитих знања ученика, чак 85% анкетираних учитеља се у потпуности или углавном слаже са овом тврдњом, 6% њих није могло да се одлучи, док се 9% учитеља углавном или у потпуности не слаже са овом тврдњом.

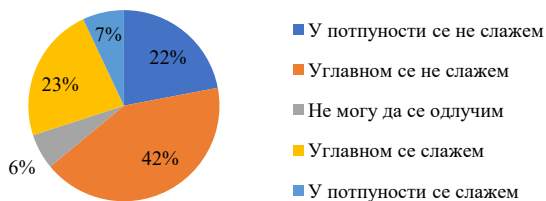
Са ставом да се синтезом знања из различитих наставних предмета у јединствен активан систем симулира начин на који се ученици сусрећу са садржајима ових школских предмета у практичном животу слаже се у потпуности или углавном већина испитаника (87%), затим 5% њих није могло да се одлучи, а 8% се углавном или у потпуности не слаже са овом тврдњом.

Став да је наставни предмет Ликовна култура плодно тло за различите врсте интеграција у настави подржава углавном или у потпуности велика већина анкетираних учитеља – чак 93%. Само један посто учитеља није могао да се одлучи, а укупно се са овим ставом не слаже 6% испитаника. Исту расподелу процената имамо и када је у питању мишљење, да визуелне уметности доприносе интегралном развоју личности ученика.

Да су визуелне уметности значајан извор сазнања у процесу образовања ученика од 1. до 4. разреда основне школе сматра у потпуности или углавном укупно чак 91% анкетираних учитеља, 2% учитеља није могао да се одлучи, а укупно 7% се углавном или у потпуности не слаже са овим ставом.

Искуства и знања која се стичу процесима рада у визуелним уметностима од непроцењиве су вредности и за друге области учења у школи мишљење је које заступа укупно 91% испитаника, 2% није могло да се одлучи, док се 7% испитаника углавном или у потпуности не слаже са овим ставом.

Да интегративна настава не захтева од учитеља више времена и труда за планирање, припремање, организовање и реализацију, сматра углавном или у потпуности укупно 30% анкетираних учитеља, 6% не може да се одлучи, док се са овом тврдњом углавном или у потпуности не слаже већина анкетираних учитеља, укупно 64% (графикон 1).



Графикон 1: Интегративна настава не захтева од учитеља више времена и труда за планирање, припремање, организовање и реализацију

Већина анкетираних учитеља, њих укупно 76% сматра да поседује професионалне компетенције за планирање, организацију и реализацију интегративне наставе на темељу визуелних уметности. Није могло да се одлучи 12% учитеља, а исто толико њих се углавном или у потпуности не слаже са овим ставом те

сматра да не поседује довољно професионалних компетенција за спровођење интегративне наставе.

Резултати истраживања показују да, према мишљењу учитеља, интегративна настава на темељу визуелних уметности доводи до већег образовног учинка (89% учитеља), као и да позитивно делује на исходе учења других школских предмета (93% учитеља). Учитељи сматрају да оваква настава изазива позитивније ставове ученика у поређењу са реализацијом истих садржаја традиционалним наставним поступком (90% учитеља), те да подстиче развој дивергентног мишљења и креативности (93% учитеља). Према њиховом виђењу, интегративна настава развија способност решавања проблема коришћењем знања из више области и подстиче оригинално размишљање (92% учитеља), омогућава ученицима да стекну увид у ширу слику проблема или теме (92% учитеља), као и да негују продуктивне, а не репродуктивне способности (94% учитеља). Учитељи истичу да овакав приступ припрема децу за целоживотно учење (86% учитеља) и развија способности потребне за живот у 21. веку (82% учитеља). Такође, наглашавају да интегративна настава захтева примену другачијих метода и облика рада у односу на традиционалну наставу (90% учитеља) и омогућава ученицима да ликовне теме и проблеме проучавају са више становишта, те да их решавају на више начина (93% учитеља).

### *Дидактичке њосћавке инћејративне наставе у области ликовне културе*

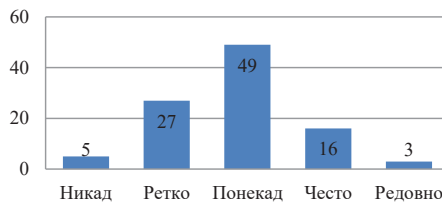
Истраживањем у оквиру овог рада сакупљени су и подаци о методичко-дидактичкој пракси и начину реализације часова ликовне културе, како би се добио увид у то да ли постојећа пракса наставе ликовне културе у себи садржи неке од основних *законитосћи инћејративне наставе* (савремена наставна средства, методе активне наставе, разнолики облици рада и стилови учења).

Велики проценат анкетираних учитеља (69%) је навео да често или редовно примењује *савремена дидактичка средства* у настави ликовне културе. Учитељи који се понекад служе савременим средствима у настави ликовне културе заступљени су са 27%, док свега 4% учитеља ретко примењује савремена дидактичка средства на часовима ликовне културе. Када су у питању врсте савремених дидактичких средстава у настави ликовне културе, обилује коришћење рачунара, пројектора и интернета (64%). Само рачунар и пројектор (без интернета) користи 15% учитеља, таблет и телефон практикује 12%, интерактивну таблу 4%, фотоапарат и штампач по 2% анкетираних учитеља. Испитаници нису навели да користе софтвере за цртање и обраду фотографије, а само 1% се не служи савременим дидактичким средствима у настави ликовне културе. Подаци су приказани на графикану 2.



Графикон 2: Врсте савремених дидактичких средстава у настави ликовне културе

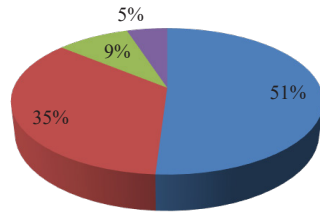
Да би се развијале дигиталне компетенције у настави ликовне културе, неопходно је коришћење савремених дидактичких средстава не само од стране учитеља, већ и од стране ученика. Због тога су учитељи питани колико често ученици имају прилику да се на часовима служе савременим технологијама у остваривању ликовних задатака. Највећи проценат учитеља (49%) је навео да ученици понекад имају прилику да користе савремене технологије на часовима ликовне културе, 32% њих је навело да ученици ретко или не користе савремене технологије за решавање ликовних проблема, док 19% њих често или редовно омогућава ученицима да ликовне задатке остварују помоћу савремених технологија (графикон 3).



Графикон 3: Примена савремених технологија од стране ученика при решавању ликовних проблема

Неговање различитих стилова учења је важан сегмент квалитетне интегративне наставе како би се развијале компетенције за учење. Више од половине анкетираних учитеља (51%) је навело да равноправно негује сва три стила учења у настави ликовне културе, 35% учитеља доминантно негује визуелни и аудитивни стил учења, 9% њих визуелни и кинестетички стил учења, док 5% анкетираних учитеља преферира само визуелни стил учења у настави ликовне културе (графикон 4).

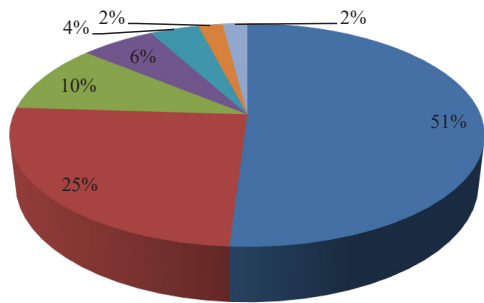
- 1 - Визуелни,аудитивни и кинестетички стил учења
- 2 - Визуелни и аудитивни стил учења
- 3 - Визуелни и кинестетички стил учења
- 4 - Визуелни стил учења



Графикон 4: Најчешће примењивани стил учења у настави ликовне културе

Складна комбинација различитих облика рада и доминација групног над фронталним радом је битна одлика квалитетне интегрисане наставе на темељу визуелних уметности. Више од половине анкетираних учитеља (51%) је навело да најчешће примењује сва три облика рада у настави ликовне културе, фронтални, индивидуални и групни (графикон 5). Фронтални у комбинацији са радом у мањим групама преферира 25% анкетираних учитеља, док фронтални и индивидуални рад у настави ликовне културе најчешће примењује 10% учитеља. Рад у мањим групама заступљен је код 6% учитеља, индивидуални облик рада код 4% учитеља, док по 2% учитеља најчешће примењују фронтални облик рада и рад у пару.

- Фронтални, индивидуални и групни рад
- Фронтални у комбинацији са радом у мањим групама или пару
- Фронтални и индивидуални облик рада
- Рад у мањим групама
- Индивидуални облик рада
- Фронтални облик рада
- Рад у пару

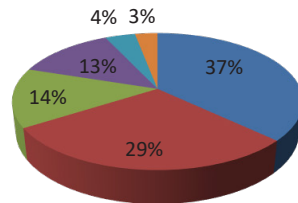


Графикон 5: Најчешће примењивани облици рада у настави ликовне културе

Без примене метода активне наставе незамислива је савремена настава ликовне културе. На питање колико често примењују методе активне наставе на часовима ликовне културе, више од половине учитеља (51%) је одговорило да често примењује ове методе, а 17% њих чак да их редовно примењује, што чини укупно 68% анкетираних учитеља. Да понекад примењују методе активне наставе одговорило је 25% учитеља, а да ретко или не примењују ове методе укупно 5% анкетираних учитеља. На графикону 6 налазе се подаци о врстама метода актив-

не наставе, које учитељи најчешће примењују у настави ликовне културе. Игру као метод активне наставе примењује највећи проценат учитеља (37%), истраживачку методу примењује 29% учитеља, пројекатско истраживање примењује 14% учитеља, учење решавањем проблема 13%, симулирање 4%, док 3% анкетираних учитеља не примењује методе активне наставе.

- Игра
- Истраживачка метода
- Пројекатско истраживање
- Учење решавањем проблема
- Симулирање
- Без примене метода активне наставе



Графикон 6: Најчешће примењиване методе активне наставе на часовима ликовне културе

## Дискусија

### *Ставови учитеља о интегрисаној настави на темељу визуелних уметности*

Резултати истраживања показују да већина учитеља има изразито позитиван став према интегративној настави у области визуелних уметности. Учитељи је доживљавају као погодан модел за развој креативности, дивергентног мишљења и продуктивних знања, али и као начин да ученици стекну функционална знања и компетенције потребне за живот у будућности. Високи проценти подршке указују да наставници препознају потенцијал визуелних уметности за интеграцију са другим предметима и за изградњу целовитих знања. Ови налази потврђују прву хипотезу – да учитељи већином имају позитиван став према интегративној настави заснованој на визуелним уметностима.

### *Дидактичке поставке интегративне наставе у области ликовне културе*

Истраживање је показало да учитељи у значајној мери примењују дидактичке принципе интегративне наставе: користе савремена наставна средства, негују различите стилове учења, комбинују облике рада и примењују методе активне наставе. Ипак, мањи број учитеља омогућава ученицима да самостално користе савремену технологију у решавању ликовних задатака, што указује на простор за унапређење. Ови резултати потврђују другу хипотезу – да се у наставној пракси ликовне културе уочавају неке од поставки интегративне наставе.

## Закључак

Циљеви овог истраживања су остварени и дошло се до закључка да учитељи запослени 2019/20. у школама у Севернобанатском, Средњегбанатском и Јужнобанатском округу показују изузетно позитивне ставове према моделу интегрисане наставе у области визуелних уметности. Учитељи сматрају да наставне садржаје не треба стриктно делити на појединачне предмете, већ да је наставни предмет Ликовна култура плодно тло за различите врсте интеграција. Према њиховом виђењу, кроз примену интегративне наставе код ученика се развијају способности и вештине неопходне за живот у 21. веку: креативност, дивергентно мишљење, продуктивне способности, решавање проблема из више перспектива, селекција информација и целоживотно учење.

Истраживање је показало да учитељи у настави ликовне културе примењују савремена наставна средства, различите стилове учења и методе активне наставе, али да би се дигиталне компетенције ученика развијале у већој мери, неопходно је да и сами ученици чешће користе технологију у решавању задатака. Такође, учитељи истичу да интегрисана настава захтева више времена и труда за припрему, али да доприноси бољем образовном учинку и већој мотивацији ученика.

Ови налази се добро уклапају у резултате иностраних истраживања. Парсонс (Parsons, 2004) наглашава да уметност може бити средство за развој друштвене свести и активног учешћа ученика у заједници, што је у складу са ставом наших учитеља да интегративна настава доприноси целокупном развоју личности. Бреслер (Bresler, 1995) показује да се уметност у настави може користити на различите начине – као допуна другим предметима, као равноправно наставно средство или као простор за емоционалну експресију – што потврђује разноврсност приступа коју су истакли и испитаници у овом истраживању. Хаџи Јованчић (2012) истиче да интеграција уметности са другим областима развија критичко мишљење и способност упоређивања, што се поклапа са налазом да учитељи виде ликовну културу као плодно тло за развој дивергентног мишљења и решавање проблема из више перспектива. Слично томе, документ „Аутентичне везе” (Consortium of National Arts, 2002) наглашава да повезивање уметности са другим предметима омогућава ученицима да теме сагледају из различитих углова и да развијају креативност и критичко мишљење, што је у складу са закључком овог рада да интегративна настава подстиче целоживотно учење и компетенције потребне за 21. век.

Практичне импликације овог истраживања су двоструке. Са становишта педагошке теорије резултати потврђују да интегративна настава у области визуелних уметности може бити модел за развој компетенција које превазилазе границе појединачних дисциплина. Са становишта праксе потребно је систематски подстицати учитеље да укључују ученике у коришћење дигиталних технологија, развијати тимске облике рада који граде сарадњу и емпатију, креирати наставне

програме који омогућавају повезивање уметности са друштвеним темама и проблемима.

За већу сигурност закључака било би корисно спровести истраживања на већем узорку учитеља и током дужег временског периода, као и упоредити исходе интегративне наставе са традиционалним моделом кроз квантитативне показатеље.

## Литература

- Арсенијевић, М. (2018). *Методика наставе ликовне културе. I део*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Глигоријевић, Ј. (2019а). *Ликовна култура за први разред основне школе. Приручник за учитеље са припремама за часове*. Београд: Фреска.
- Глигоријевић, Ј. (2019б). *Ликовна култура за други разред основне школе. Приручник за учитеље са припремама за часове*. Београд: Фреска.
- Ђорђевић, В. (2007). Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава). *Образовна технологија*, (4), 76-97.
- Ђурић, З. (2007). Интегративни приступ настави. *Образовна технологија*, (3), 75-77.
- Јовановић, М. (2016). *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* [Докторска дисертација, Педагошки факултет Врање Универзитета у Нишу]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. [https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8359?locale-attribute=sr\\_RS](https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8359?locale-attribute=sr_RS)
- Маравић, М. (2014). Модерне и постмодерне основе уметничког образовања: од ликовне ка визуелној култури. *Настава и васпитање*, 63(2), 203-214.
- Спасеновић, В. и Хебид, Е. (2014). Програми обавезног образовања у европским земљама: основне одлике и правци промена. У Р. Николић (Уред.), *Настава и учење - савремени исписи и перспективе* (стр. 37-44). Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Томљеновић, З. и Новаковић, С. (2014). Мишљења учитеља разредне наставе о учењу и поучавању ликовне културе у основној школи. *Иновације у настави*, XXVII, 31-41.
- Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: функције и исписи настави*. Београд: Клет.
- Bosnar, M. (2018). *Suvremena umjetnost u obrazovanju: uloga novih medija u nastavi likovne kulture u gimnaziji*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti.
- Bresler, L. (1995). The Subservient, CoEqual, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Art Education Policy Review*, 96(5), 31-37.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. U *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9-22). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In E. W. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consortium of National Arts Education Association (2002). *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts*.
- Čudina Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky.
- 

### TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INTEGRATED TEACHING BASED ON VISUAL ARTS AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT COMPETENCIES FOR THE 21ST CENTURY

**Summary:** This research examines teachers' attitudes toward the integration of content from various subjects within visual arts classes and its impact on educational outcomes and the development of 21st-century competencies. The study also explores the extent to which teachers apply the didactic principles of integrated teaching within their visual arts pedagogy. A quantitative research method was employed, with data collected via a non-standardized electronic questionnaire (rating scale). The voluntary sample consisted of 100 primary school teachers from the North, South, and Central Banat districts of the Republic of Serbia during the 2019/20 school year. The research revealed that teachers hold exceptionally positive attitudes toward visual arts-based integrated teaching regarding learning outcomes, problem-solving skills, divergent thinking, lifelong learning, and functional knowledge. The study concludes that fundamental principles of integrated teaching are observable in visual arts practice and that this approach effectively fosters essential student competencies for the future.

**Keywords:** visual arts, integrated teaching, visual culture, primary education, lifelong learning.

ФИЛИП ЈОВИЋ ВУЈАКОВИЋ<sup>1</sup>

Универзитет у Новом Саду

Академија уметности

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 398.8:378.147

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.137-150

DOI 10.5937/norma30-60211

## МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ У УЧЕЊУ ТРАДИЦИОНАЛНОГ ПЕВАЊА И СВИРАЊА: ПРИМЕР НАСТАВЕ НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У СОМБОРУ

**Резиме:** Рад истражује методичке приступе који се користе у настави предмета Хор и оркестар на Педагошком факултету у Сомбору, са посебним освртом на улогу традиционалног певања и свирања у развоју извођачких и педагошких компетенција студената. Кроз анализу наставне праксе и наставних садржаја указује се на значај интеграције елемената нематеријалне културне баштине у наставни процес, са циљем унапређења музичке писмености, изражајности и методичке припремљености будућих наставника. Теоријска полазишта заснована су на савременим музичко-педагошким моделима који наглашавају искуствено учење и културолошки контекст. Истраживање показује да овакви приступи не само да обогаћују наставу, већ и доприносе очувању културног идентитета и унапређењу квалитета музичког образовања.

**Кључне речи:** образовање, методика наставе, традиционално певање, традиционално свирање, Хор и оркестар

---

### Увод

Развој педагошких и извођачких способности кроз традиционално музицирање представља важан сегмент музичког образовања, нарочито у контексту очувања културне баштине и изградње музичког идентитета будућих наставника. Сврха овог рада јесте приказ методичког приступа у настави традиционалног певања и свирања на Педагошком факултету у Сомбору, са посебним фокусом на предмет Хор и оркестар.

Образовне институције, посебно факултети који образују будуће наставнике, играју кључну улогу у интеграцији традиционалне музике у наставне про-

---

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

граме. Савремене педагошке парадигме, попут конструктивистичког приступа, наглашавају важност активне улоге ученика и искуственог учења, што је у складу са практичном наставом традиционалног певања и свирања (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996).

Развој педагошких способности подразумева усвајање методичких знања, комуникационих вештина, способности за прилагођавање наставних садржаја различитим узрастима и могућностима ученика, као и критичког односа према наставном процесу. Музичко образовање које укључује традиционално певање и свирање омогућава будућим наставницима да стекну искуство у организацији групног музичког рада, у реалном контексту наставе, што је кључно за њихов професионални развој (Green, 2008).

Развој музичких способности – као што су слух, ритам, интонација, музичка меморија и способност интерпретације – тесно је повезан са континуираним музичким искуством. Практични рад на традиционалном репертоару омогућава студентима да те способности развијају кроз процес активног музицирања, што је у складу са принципима „учења музике кроз музику“ (Gordon, 1984; Jellison, 2015). Поред тога, музички израз у контексту традиционалне музике захтева разумевање стила, културних конотација и осећаја за заједништво, што подстиче емпатично слушање и естетску сензибилизацију.

Педагошки модели који комбинују искуствено учење, креативност и свест о културном наслеђу, као што су приступи Карла Орфа и Золтана Кодаља, омогућавају студентима не само техничко овладавање материјалом већ и дубље разумевање његовог значења (Campbell, 2004; Gordon, 1984; Choksy, 1999). Интеграција традиционалне музике, покрета и говора у настави не само да развија музичке вештине, већ и подстиче социјалну интеракцију, самопоуздање и емоционални развој ученика (Јеремић и Миленовић, 2020). Методички приступи који подржавају искуствено и смислено учење, као и очување елемената културног и музичког стваралаштва, показују значај у развоју целокупне личности детета, укључујући и његово емоционално и социјално благостање (Jović Vujaković, 2024).

## Теоријска полазишта

Разматрање методичких основа у настави традиционалне музике захтева упознавање са савременим дидактичким приступима који уважавају ученичку активност, културни контекст и различите стилове учења. Савремени методички модели наглашавају активну улогу ученика и повезивање наставних садржаја са реалним животним искуствима, што доприноси развоју функционалног знања и подстиче интегрисано учење (Бранковић и Скопљак, 2014). Дидактика подразумева прилагођавање метода рада узрасту, нивоу предзнања и афинитетима ученика, као и коришћење различитих стратегија како би се постигли и образовни и уметнички циљеви (Reimer, 2003; Tanasković i Sudžilovski, 2023). „Примена фолклора у било ком облику не значи нужно нешто анахроно, како се то често, у јавном

дискурсу, површно интерпретира. О томе сведочи чињеница да је чак и у делима аутора који говоре врло савременим музичким језиком, фолклор често присутан на различите начине: као призив, ритмичка пулсација, звучна доја, кроз литерарни контекст, или једноставно као начин мишљења“ (Dutina, 2022, str. 99).

Један од најзначајнијих и највише вреднованих педагошких модела у области музичког образовања јесте Кодаљева метода, која представља темељни приступ музичкој настави, нарочито у раном узрасту. Овај метод, развијен од стране мађарског композитора и педагога Золтана Кодаља, заснива се на учењу музике по слуху, систематској употреби народних песама као наставног материјала, као и на постепеном и логички уређеном увођењу музичке писмености.

Кључна карактеристика Кодаљеве методе је наглашена улога развоја музичког слуха и унутрашњег слушања (*inner hearing*), што се сматра основом за дубље разумевање музике и њено креативно извођење. Управо ова компонента разликује Кодаљеву методу од бројних других педагошких приступа, јер се не задржава на пуком понављању и техничкој прецизности, већ тежи развоју музичког мишљења и осећаја. Метод свој педагошки материјал темељи на музичкој традицији и народном мелосу, што омогућава ученицима да уче музику кроз културно блиске и естетски вредне садржаје. Поред тога, Кодаљева метода подразумева систематски развијен низ наставних корака који прате природан ток когнитивног и слушног развоја код деце, што је чини посебно ефикасном у предшколском и нижем основном образовању (Choksy, 1999; Јеремић, 2019). Захваљујући свом свеобухватном и педагошки утемељеном приступу, Кодаљева метода се данас с правом сматра једним од најуспешнијих модела у области музичке педагогије, примењиваним у бројним образовним системима широм света. Њен утицај видљив је не само у наставној пракси већ и у развоју музичке педагогије као науке.

Сузуки метода, с друге стране, заснована је на принципима имитације и раног излагања музици, слично процесу учења матерњег језика. Према Сузукију, музичке способности се развијају кроз позитивно окружење, континуитет, и подршку породице и наставника (Suzuki, 1983). Иако примарно примењивана на инструменталну наставу (виолина), ова метода има примену и у групном музицирању и традиционалним контекстима када се фокусира на усмено предање (Karin, 2021, str. 67).

Свирање традиционалне народне музике подразумева развој специфичних техника и разумевање стилских одлика народног израза. Учење ових техника често се одвија по слуху, кроз демонстрацију, имитацију и заједничко музицирање (Rice, 1994; Јеремић, 2018). Употреба традиционалних инструмената, као што су фрула, гајде, тамбура и други, не само да доприноси веродостојности интерпретације, већ и омогућава студентима да стекну увиде у карактеристике регионалних стилова.

Певање традиционалне народне музике захтева усвајање орнаментике, локалних акцената, дикције и специфичне интонације. Истраживања показују

да се интонација у традиционалном певању често ослања на модалне системе који одступају од западноевропске тоналне логике (Bartók, 1997; Feld, 1984). Због тога је од великог значај што се певање учи усменим путем, у живом контексту, што доприноси развоју аутентичне интерпретације и уз ослањање на учење по Кодалеовом систему.

Народни традиционални састави, обухватају разне инструменталне секције и вокалне извођаче, функционишу по принципу колективног музицирања. Заједничка пракса и учење по моделу „мајстор–ученик“ представљају кључни део традиционалног преноса знања. У образовном контексту овај модел се може адаптирати кроз секцијске пробе, индивидуални рад и заједничко увежбавање (Karin, 2021; Јеремић и Станковић, 2019).

### ***Историјат и формација ансамбла***

У оквиру предмета Хор и оркестар на Педагошком факултету у Сомбору, дана 20. фебруара 2024. године, на иницијативу професорке др Бијане Јеремић и доласком Филипа Јовића Вујаковића, оснива се *Етно трупа*, која је касније преименована у *Ансамбл Педагошког факултета*. Овај ансамбл обухвата вокалну и инструменталну секцију. Вокална компонента ансамбла састојала се од 6 до 10 чланова, док је инструментални део укључивао од 5 до 6 чланова. Ансамбл је располагао различитим музичким инструментима, међу којима су били: фрула, кларинет, кавал, тамбура (чалгија), виолина, гитара, даире, тарабука и кахон. Ансамбл се бави интерпретацијом и обрадом традиционалних песама и мелодија са простора Балканског полуострва. Ансамбл активно учествује на домаћим и међународним фестивалима. У 2024. години ансамбл је освојио златну медаљу (96 бодова) на XXIII Међународном хорском фестивалу „Мајске музичке свечаности“ у Бијељини, у категорији Ф2. Исте године на IX Међународном хорском шампионату „Леге Артис 2024“ у Тузли ансамбл је освојио другу награду у категорији етно састава са 82,80 бодова.

Поред такмичења, ансамбл редовно наступа на локалним културним манифестацијама, представљајући Педагошки факултет и афирмишући значај традиционалне музике у савременом образовном контексту.

### **Методолошки приступ и предмет анализе**

Овај рад ослања се на квалитативни истраживачки приступ у облику студије случаја, са циљем анализе и интерпретације наставне праксе у предмету Хор и оркестар на Педагошком факултету у Сомбору. Истраживање се усмерава на разумевање начина реализације наставе, улоге заједничког музицирања у развоју музичких и педагошких компетенција студената, као и на анализу доживљаја и искустава наставника и студената у оквиру овог предмета. Подаци се прикупљају путем различитих метода као што су: посматрање, интервјуи и анализа наставног материјала, са тежиштем на разумевању контекста, процеса и значења

која актери придају наставном искуству. Истраживање је спроведено у оквиру постојећих наставних активности, при чему су као методе прикупљања података коришћени непосредно посматрање, анализа педагошке документације (репертоар, планови рада, аранжмани), интервјуи са наставницима и сарадницима ангажованим на реализацији програма.

Циљ истраживања био је да се прикажу могући ефекти методичког приступа у раду са традиционалним музичким садржајем у оквиру наставе на Педагошком факултету у Сомбору.

Фокус рада био је на анализи:

- наставних метода примењених у раду са студентима;
- избора музичког репертоара и његовог педагошког значаја;
- начина организације проба и интерпретације у ансамблу;
- утицаја извођења традиционалне музике на развој студентских педагошких и извођачких компетенција.

Посматрање је спроведено током зимског и летњег семестра школске 2023/24. године, на часовима Хора и оркестра. Званична документација добијена је уз сагласност наставника, а интервјуи су вођени са четири наставника/сарадника, уз поштовање етичких принципа истраживања у образовању (Bogdan & Biklen, 2007). Прикупљени подаци анализирани су тематском анализом (Braun & Clarke, 2006), при чему су уочени обрасци организовани у домене наставних стратегија, студентске мотивације, методичких изазова и значаја традиционалног репертоара.

### *Методички приступи наставне праксе у раду са традиционалним музичким садржајем*

Циљ наставе предмета Хор и оркестар<sup>2</sup> у оквиру које је *Етно група* Педагошког факултета (ПЕФ) јесте развој извођачких и педагошких способности студената кроз практичан рад на интерпретацији традиционалне вокалне и инструменталне музике. Настава подстиче тимски рад, уважавање музичког наслеђа, као и стицање методичких знања и вештина неопходних за будући рад у образовању.

**Назив предмета:** Традиционална музика – извођачка пракса

**Исходи учења:**

- Студенти познају основне стилске, ритмичке и мелодијске одлике традиционалне музике;
- Самостално припремају и изводе вокалне и инструменталне деонице у ансамблу;
- Разумеју значај традиционалне музике у културном и образовном контексту;
- Примењују основне методичке принципе у раду са децом у области традиционалног музицирања.

---

2 У овом раду приказан је сегмент предмета Хор и Оркестар који се односи само на Етно групу ПЕФ

Садржај:

- Репертоар различитих етнографских региона
- Вокалне технике традиционалног певања
- Основе свирања на традиционалним инструментима
- Рад у вокалним и инструменталним секцијама
- Заједничке пробе и интеграција група
- Припрема и анализа јавних наступа

Етно група на Педагошком факултету у Сомбору организује се као практична наставна активност која обједињује вокалне и инструменталне компоненте у заједничкој интерпретацији традиционалне народне музике. Настава се одвија у више фаза: индивидуални и групни рад у секцијама, припрема вокалних и инструменталних деоница, заједничке пробе и наступи пред публиком.

### *Репертоар ансамбла и методичке напомене*

Репертоар ансамбла обухвата традиционалне песме различитих етномузиколошких подручја као што су Војводина, јужна и југоисточна Србија, Косово и Метохија и Северна Македонија. Избор композиција се врши према педагошким критеријумима, при чему се води рачуна о прилагођености нивоима музичких способности студената, али и о афирмацији културне разноликости и интеркултуралне осетљивости.

Путем рада на овом репертоару студенти развијају низ педагошких и музичких компетенција. Рад на композицији „Јовано, Јованке“, и то применом модела извођења музике по слуху (ИМП) (Јерemiћ, 2018, стр. 43), уводи студенте у учење несиметричних ритмова и препознавање модалних елемената. Песме попут „Горанине, ћафанине“ и „Билбил пиле“ служе за развој орнаментике и мелизматике у певању, док се кроз песме као што је „Играле се делије“ подстиче дикција и артикулација у брзом темпу. Интеграција инструменталне пратње (нпр. фрула, кавал, тарабука) помаже студентима да схвате улогу аранжмана и ансамблског рада у савременој и традиционалној интерпретацији. Тако се подстиче како музичка писменост, тако и способност методичког размишљања у будућем професионалном раду. Инструментална пратња обухвата традиционалне инструменте: фрулу, кавал, двогласне гајде, македонску тамбуру (чалгију), тарабуку, кахон и друге, што доприноси аутентичном звуку и приближава студенте практичном извођењу у традиционалном духу.

У табели 1 приказан је један од могућих начина у планирању наставе са методичким напоменама и предложеним методама рада за сваки део музичког репертоара и омогућава наставницима и студентима да прате методска упутства приликом припреме сваке композиције. Свака обрађивана композиција има своје карактеристике и обрада и усвајање нема увек исте кораке и методски поступак. Методичке напомене које су дате у табели 1. уско усмеравају на конкретне метро-ритмичке и мелодијске проблеме које треба припремити пре усвајања

композиције и заједничког извођења (за разумевање ознака и термина у табели, упутство је дато у легенди испод).

Табела 1: Методичке напомене уз изабрани репертоар

Бр.	Назив песме	Методичке напомене	Предложени метод рада
1	Горанине, ђафанине	Орнаментика, дикција, израз	Рада по моделу ИМП по слуху
2	Јовано, Јованке	Несиметрични ритмови	Учење по деловима, усмеравање пажње на ритам.
3	Ранила Милка славуја	Двоглас, вокално постављање	Рада у пару, вежбе слушања двогласа приликом извођења.
4	Три венца плела	Динамика, фразирање	Рада по мелодијским целинама
5	Билбил пиле	Мелизматично певање	Рада по моделу ИМП по слуху, индивидуално извођење
6	Што морава мутна тече	Ритам, дикција, локални стил	Рада по моделу ИМП по слуху
7	Моје ћукче	Емоционални израз, темпо	Рада по моделу ИМП по слуху
8	Уз реку сам шетала	Слововна артикулација, ритам	Рада по моделу ИМП по нотном тексту, рада у групама
9	Падале су кише	Несиметрични ритмови	Учење по деловима, усмеравање пажње на ритам.
10	Играле се делије	Брзи темпо, дикција	Рада по моделу ИМП по слуху
11	Није мене ветар донео	Лирски израз, динамика	Рада по моделу ИМП по слуху
12	Месечина ми у собу упала	Мекоћа гласа, израз	Рада по моделу ИМП по слуху
13	Бела рада	Пратња инструментом, сценски наступ	Рада по групама
14	Чаглавчанке све девојке	Традиционални дијалекат, дикција	Рада по моделу ИМП по слуху
15	Маријо дели бела кумрије	Орнаментика, емоција	Рада по моделу ИМП по слуху
16	Димна Јуда	Вокална линија, хармонија	Рада по моделу ИМП по слуху
17	Што се сија горе на планину	Интонација, ритам	Рада по моделу ИМП по нотном тексту, колективна проба
18	Да је вишња ко' трешња	Дводелна форма, дикција	Рада по моделу ИМП по слуху
19	Расти, расти мој зелени боре	Мелодика, интонација	Индивидуални рада
20	Бела кућа на крају	Израз и темпо	Рада по моделу ИМП по слуху
21	Љиљано, девојко	Извођење соло деонице	Индивидуална припрема вокалног извођења, вежбе вокалне технике.

22	Зашто си ме мајко родила	Изражајни елементи	Интерпретација
23	Изнад села шуме горе	Хармонизација, фраза	Рад у групама, фразирање
24	Мома Анка	Метричке промене, ансамбл	Рад по моделу ИМП по слуху, ритмичка вежба
25	Кад ја поћох на Бембашу	Израз и сценски наступ	Колективни рад, сценска проба
26	Љубав пита	Интерпретација, дикција, орнаментика	Индивидуална припрема, усмено извођење

#### Легенда:

У наставку рада дата је легенда која објашњава термине и методе коришћене у табели, помаже у планирању наставе и омогућава наставницима и студентима да прате методички циљ и фокус приликом припреме сваке композиције како би се олакшало њено разумевање и примена у настави:

- Рад по моделу ИМП по слуху – учење мелодије и текста песме на основу модела извођења музике певањем (Јеремић, 2015).
- Рад по моделу ИМП из нотног текста – рад на основу нотног записа, усвајање мелодије и текста песме методским поступком учења по нотама.
- Секцијски рад – одвојена припрема гласова/инструмената пре заједничке пробе.
- Индивидуални рад – самостални рад са наставником на техници и изразу.
- Демонстрација – наставник изводи целу песму или фразу као модел.
- Интерпретација – рад на музичком изразу, емоцији и сценском присуству.
- Колективна проба – усклађивање целог ансамбла: темпо, динамика, интонација.
- Сценска проба – проба са фокусом на наступ, држање тела, излазак на сцену.

Представљени репертоар и методичке напомене показују да пажљиво одабране традиционалне песме могу служити као основа за развој музичких, комуникацијских и педагошких компетенција будућих наставника. Употребом различитих наставних метода рада студенти имају прилику да музичке садржаје усвајају кроз искуствено учење, уз активно учешће у интерпретацији и анализи. Такав приступ подстиче не само музичку писменост, већ и самопоуздање у музичком изражавању и каснијем педагошком преносу знања. Методичка разноврсност у обради песама афирмише индивидуалне способности студената, омогућава сарадничко учење и доприноси очувању нематеријалне културне баштине у савременом образовном контексту.

### *Улога наставника и искуства студената у преношењу знања о традиционалној музици*

У настави Етно групе ПЕФ улога наставника није ограничена само на техничку припрему репертоара, већ укључује и посредовање између културног наслеђа и савременог образовног контекста. Наставник делује као културни медијатор, модел у извођачком смислу и педагошки водич. Он/она не само што преноси знања и вештине, већ и подстиче критичко размишљање, естетску осетљивост и емоционалну ангажованост студената (Green, 2008).

Посебно је важно што наставник у овом контексту не наступа као једини ауторитет, већ омогућава студентима просторе за самосталну интерпретацију и заједничко музичко истраживање. Овакав приступ је близак традиционалном систему учења по моделу „мајстор–ученик“, где се знање преноси кроз заједничко искуство, а не формализовани садржај (Karin, 2021).

Наставници у домену традиционалне музике треба да поседују низ компетенција које обједињују теоријско знање, познавање локалне музичке баштине и изражену педагошку интуицију. Успешан наставник комбинује елементе формалног образовања са неформалним приступима који су својствени традицији, чиме се постиже већа аутентичност у настави и боље укључивање студената у процес музичког образовања (Јеремић и Станковић, 2019).

Иако у оквиру овог истраживања нису систематски прикупљане формалне изјаве студената, на основу непосредних запажања и наставничких дневника уочено је да студенти показују висок ниво ангажованости током рада на традиционалном репертоару. Посебно су били мотивисани током припрема за јавне наступе и такмичења, што је повећало њихову одговорност, сарадњу у групи и интересовање за музичко-културни контекст обрађених композиција.

Неформални разговори током наставе указују на то да студенти цене практичну примену знања, а традиционалне песме доживљавају као *живу* музику која им помаже да боље разумеју суштину музичког израза. Извођење у ансамблу подстакло је код многих осећај припадности и самопоуздање у јавном наступу. Оваква искуства доприносе формирању позитивног односа према настави музике и развоју свести о значају очувања културне баштине у будућој професији. У наставку рада дајемо пример методичког приступа усвајања/обrade песме Јовано, Јованке.

### *Методички приступи усвајања народне песме „Јовано, Јованке“*

Процес учења почиње анализом одређене песме, да би могли да уочимо одређене музичке и литералне потешкоће и на који начин их можемо најлакше савладати. Народна песма Јовано, Јованке, из Северне Македоније једна је од најпрепознатљивијих балканских традиционалних песама. Избор ове песме у оквиру наставе Етно групе ПЕФ омогућио је студентима да се сусретну са карактеристичним модалним скалама, асиметричним ритмом (на пример, 7/8 или

9/8 у појединим варијантама), као и дубоко емоционалним наративом који ова песма носи.

У методичком смислу припрема ове композиције обухвата више фаза. У почетној фази користи се метода демонстрације – наставник изводи песму акапела или уз пратњу музичког инструмента како би се пренео стил и карактер. Након тога се примењује метода рада са текстом – анализира се садржај песме, значење стихова и њихова повезаност са емоционалном интерпретацијом. Студенти су охрабрени да изразе своје виђење песме, што подстиче стваралачко мишљење.

Следећа фаза подразумева вокалне вежбе са фокусом на интонацију и дикцију, посебно при изговарању регионалних фонема и орнамената специфичних за јужнословенску вокалну традицију. Инструментална пратња се изводи на музичким инструментима тамбури, фрули и кахону, у поједностављеним аранжманима који одражавају основни ритмички и хармонски оквир песме. Завршна фаза обухвата интеграцију вокалног и инструменталног слоја, уз рад на динамички, фразирању и заједничком изразу.

Ова анализа показује како једна композиција може послужити као основ за развој низа музичких и педагошких компетенција, повезујући теорију, праксу и културни контекст.

### ***Приказ методa и резултата наставне праксе Етно групе ПЕФ***

Применом различитих наставних метода у оквиру Етно групе ПЕФ уочене су значајне предности у развоју музичких и педагошких компетенција студената. На основу наставних метода (Јеремић, 2019, стр. 13) приказујемо начин рада на предмету Хор и оркестар.

*Метода усменој излагања* показала се као ефикасна у иницијалној фази рада, нарочито у подстицању емоционалне повезаности студената са музичким материјалом. Кратке приче о пореклу песама, историјски и културни контекст извођења подстакли су интересовање студената и олакшали учење нових композиција.

*Метода демонстрације*, кроз живо извођење од стране наставника или пуштање аудио записа, допринела је прецизнијем разумевању стила и израза песама. Студенти су истицали да им је овај метод омогућио да стекну сигурност у сопственој интерпретацији, нарочито у орнаментици и дикцији.

*Метода разговора*, примењивана након проба, подстакла је рефлексiju и критичко размишљање о начинима извођења. Разменом утисака и мишљења уочена је боља група динамика и веће ангажовање студената у заједничком раду.

*Метода рада са текстом* омогућила је студентима дубље разумевање мелодијског и поетског садржаја композиција. Повезивањем нотног записа са усменом традицијом, студенти су развијали способност анализе и интерпретације као основ за будући педагошки рад.

Такође, кроз рад у вокалним и инструменталним секцијама примећено је побољшање у тимском раду и усклађености у извођењу. Индивидуалне консултације са наставницима допринеле су стицању сигурности у техничкој реализацији, док су заједничке пробе довеле до унапређења интерпретативне кохезије ансамбла.

Резултати јавних наступа и учешћа на такмичењима показују висок ниво мотивисаности студената и свести о значају очувања традиционалне музике. Повратне информације публике и жирија оцењене су као додатна мотивација за студенте и потврда квалитета примене методичких принципа у пракси.

### Педагошке импликације

Резултати наставне праксе у оквиру Етно групе ПЕФ указују на бројне могућности за унапређивање музичко-педагошког рада у високом образовању. Пре свега, интеграција традиционалне музике у наставне програме доприноси развоју интеркултуралне осетљивости, музичке изражајности и методичких компетенција будућих наставника (Campbell, 2004).

Употреба различитих наставних метода омогућава студентима да стекну искуство у прилагођавању приступа различитим ученицима и музичким контекстима, што је у складу са принципима савремене дидактике која подстиче флексибилност, интеракцију и критичко мишљење (Reimer, 2003).

Рад у ансамблу који обједињује певање и свирање традиционалних песама омогућава развој тимског духа, одговорности и креативности. Такав приступ може се успешно пренети и у основношколски контекст, где настава музичке културе често трпи због недовољне практичне обуке наставника (Јеремић и Станковић, 2019). Истовремено, педагошка вредност традиционалног репертоара огледа се у његовој способности да подстакне ученике на повезивање са сопственим културним идентитетом, али и на отвореност према другим музичким и културним традицијама (Schippers, 2010; Karin, 2021). Ова димензија музичког образовања има посебан значај у мултикултуралним срединама, какве су све чешће у савременом друштву.

Увођењем модела као што су Кодалијев и Сузуки метод у интерпретацију и учење традиционалне музике, наставници добијају алате за систематски развој музичких способности, али и за подстицање музичке радозналости и изражајности код ученика (Choksy, 1999; Suzuki, 1983; Јеремић, 2018, стр. 43). Педагошки потенцијал овакве наставне праксе огледа се у њеној способности да обједини знање, вештину и културни контекст у један функционалан образовни процес, у коме су студенти активни носиоци и преносиоци културне баштине.

## Закључак

Методички приступи у настави предмета Хор и оркестар, засновани на интеграцији традиционалне музике у образовни процес, показали су се као ефикасан модел за развој музичких и педагошких компетенција студената (Campbell, 2004; Tanasković i Sudzilovski, 2023). Кроз практичан рад студенти су се упознали са богатством традиционалног музичког наслеђа, научили да критички разматрају културни контекст музике и стекли конкретне вештине за будућу наставну праксу (Schippers, 2010).

Истраживање спроведено на Педагошком факултету у Сомбору указује на значај примене традиционалног репертоара у развоју педагошких и извођачких компетенција будућих наставника. Интеграција традиционалног певања и свирања у наставни процес омогућава развој музичке писмености, унапређује интеркултуралну осетљивост и подстиче мотивацију студената кроз искуствено учење.

Ови налази се надовезују на досадашња истраживања о значају искуственог учења у музичкој педагогији и примени иновативних методичких приступа. На пример, Јеремић и Станковић (2019) истичу позитиван утицај модела учења песама по слуху на развој вокалних способности студената, док Јеремић и сарадници (Jeremić i dr., 2024) указују на улогу традиционалне музике у развоју социјално-емоционалних компетенција деце. Квалитетно вођена и континуирана рана музичка искуства у породици и предшколској установи значајно утичу на формирање позитивних ставова о музици и њеном развојном значају за децу (Ђурагић, 2024).

У том контексту модел који се примењује у настави предмета Хор и оркестар на Педагошком факултету у Сомбору представља пример успешне интеграције елемената нематеријалне културне баштине у савремени педагошки контекст. Такав приступ доприноси очувању музичке традиције и унапређењу квалитета иницијалног музичког образовања у Србији.

Наставне методе као што су усмено излагање, демонстрација, рад са текстом и метод разговора подстакле су мотивацију, интеракцију и креативност студената (Reimer, 2003). Репертоар који обухвата различите етнографске области, као и употреба традиционалних инструмената, допринели су развоју интеркултуралне осетљивости и разумевању музике као живог облика културе (Јеремић и Станковић, 2019). Методички приступ заснован на постепеном вођењу детета од једноставнијих ка сложенијим облицима музичког израза омогућава развој компетенција кроз активну праксу и истраживачко учење, што потврђују и савремена методичка истраживања у домену традиционалне музике (Јовић Вујаковић, 2024).

Остварени резултати на фестивалима и такмичењима, као и повратне информације са јавних наступа, потврђују да оваква настава има потенцијал да буде и едукативна и уметнички вредна. Педагошке импликације рада указују

да је традиционална музика значајан ресурс за иновативну и савремену наставу музике у образовању будућих наставника (Choksy, 1999; Karin, 2021). Уз подршку у теоријским моделима, као што су приступи Кодалја, Сузукија и конструктивистичка дидактика, овај пример показује да повезивање праксе, културе и педагогије може имати дугорочан утицај на квалитет музичког образовања у Србији (Suzuki, 1983; Gordon, 1984).

## Литература

- Бранковић, Д. Ј. и Скопљак, М. Г. (2014). Модели интерактивног учења и квалитет знања ученика основне школе. У *Зборник радова са научної скупљања „Настава и учење – савремени њерсијуи и њерсијекшине“* (стр. 241-256). Учитељски факултет у Ужицу. <https://pfu.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/03/Nastava-ucenje-Savremeni-pristupi-i-perspektive-2014.pdf>
- Јеремић, Б. (2018). *Развој вокалних способности ученика њерсијекшине применом иновативних методичких њерсијуи у настави музичке културе*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Јеремић, Б. и Станковић, Б. (2019). *Методика наставае музичке културе*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Јеремић, Б. и Миленовић, Ж. (2020). Друштвени контекст наставе музичке културе у функцији неговања традиционалног народног стваралаштва Срба. *Бастина*, 30(52), 441-461. <https://doi.org/10.5937/bastina30-29205>
- Bartók, B. (1997). *Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ђурагић, Н. С. (2024). Stavovi budućih vaspitača prema značaju muzičkog vaspitanja za decu predškolskog uzrasta. *Norma*, 29(1), 41-55. <https://doi.org/10.5937/norma29-49356>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály method I: Comprehensive music education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Feld, S. (1984). Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, 28(3), 383-409.
- Gordon, E. E. (1984). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Јеремић, Б., Миленовић, Н. Џ., Тубић, М., & Јовић Вујаковић, Ф. (2024). Traditional folk music as the function of the development of preschool children. In I. P. Gortan-

- Carlin (Ed.), *10th International Scientific Conference "From the Istrian Music Treasury" – Music: sound, logos, upbringing and education, therapy* (pp. 24-25). Pula–Novigrad.
- Jović Vujaković, F. (2024). Metodički pristup učenja troglasnih vojvođanskih gajdi na osnovu doprinosa Maksima Mudrinića. *Norma*, 29(1), 77-87. <https://doi.org/10.5937/norma29-48632>
- Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. New York: Oxford University Press.
- Karin, V. (2021). *Tradicionalno pevanje i etnomuzikologija: Refleksije*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Rice, T. (1994). *May it fill your soul: Experiencing Bulgarian music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195379754.001.0001>
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education* (2nd ed.). Miami: Warner Bros. Publications.
- Tanasković, M. K. i Sudzilovski, D. M. (2023). Srpska tradicionalna muzika u mlađim razredima osnovne škole – perspektiva učitelja. *Inovacije u nastavi*, 36(4), 1-11. <https://doi.org/10.5937/inovacije2304001T>
- 

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING TRADITIONAL SINGING AND PLAYING: A CASE STUDY FROM THE FACULTY OF EDUCATION IN SOMBOR

**Summary:** This paper examines the methodological approaches used in teaching the course Choir and Orchestra at the Faculty of Education in Sombor, with a particular focus on the role of traditional singing and instrumental performance in the development of students' performance and pedagogical competencies. Through the analysis of teaching practice and course content, the study highlights the importance of integrating elements of intangible cultural heritage into the educational process with the aim of enhancing musical literacy, expressiveness, and methodological preparedness of future teachers. The theoretical framework is based on contemporary music pedagogy models that emphasize experiential learning and cultural context. The findings indicate that such approaches not only enrich music instruction but also contribute to the preservation of cultural identity and the improvement of the overall quality of music education.

**Keywords:** education, teaching methodology, traditional singing, traditional instrumental music, Choir and Orchestra

**NIKOLINA R. NIKOLČIĆ<sup>1</sup>**

Italijanski institut za kulturu, Beograd  
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno”, Beograd

**MILICA S. PANČEVAC<sup>2</sup>**

Univerzitet Singidunum, Beograd

**MILKA V. MITROVIĆ<sup>3</sup>**

Mašinska škola „Kosmaj”, Sopot  
OŠ „Janko Katić”, Rogača

**STRUČNI ČLANAK**

UDK: 37.026:81`243

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.151-160

DOI 10.5937/norma30-60878

## DIDAKTIZACIJA KULTURNE MATERIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA<sup>4</sup>

**Rezime:** Predmet ovog rada je didaktizacija kulturne materije (prema terminologiji koju koristi Žan Klod Beako) pomoću autentičnih materijala u nastavi stranog jezika. S obzirom na to da učenje stranog jezika podrazumeva i sticanje interkulturnih kompetencija i da ne postoji komunikativna kompetencija bez adekvatne interkulturne kompetencije, u radu smo istakli važnost obrade kulturnih fenomena u nastavi. Ovdje su prikazana tri primera didaktizacije kulturne materije na dva strana jezika – italijanskom i engleskom – koji se mogu primeniti u nastavi na različitim nivoima kompetencije. U okviru diskurzivne lingvopragmatike (na osnovu teorije koju je formulisao Klaus Altmajer), uz upotrebu autentičnog materijala, obrađeni su kulturni fenomeni iz italijanske i srpske kulture kroz četiri etape: vizualizacija teme, faktografija, personalizacija i lingvistička analiza. Učenici kojima je maternji jezik srpski na časovima stranog jezika usvajaju i proširuju znanja o važnim pojmovima iz ove dve kulture koji su tipični za italijansko govorno područje (mafija, kafa) i za srpsko (češljanka, srpska poezija i Kosovski boj). Sa druge strane, upotreba autentičnog materijala dovodi učenika u neposrednu vezu sa autentičnim jezikom i kulturom. Ovim savremenim pristupom metodici nastave stranog jezika učenici razvijaju želju za istraživanjem, timski duh, svoju znatiželju i motivaciju za učenjem.

**Cljučne reči:** didaktizacija, kulturna materija, nastava stranog jezika, diskurzivna lingvopragmatika, interkulturne kompetencije, lingvistička analiza

---

### Uvod

Savremena nastava stranih jezika u modernom svetu ima ključnu ulogu u oblikovanju komunikativne kompetencije učenika i omogućava im da uspešno funkcio-

---

1 nikolina.nikolcic@gmail.com

2 millitza.stojkovic87@gmail.com

3 mm883@protonmail.com

4 Tema rada je prezentovana na III naučno-stručnom skupu „Učenje u savremenoj učionici - *Summa utisaka*” na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu 28. septembra 2024. godine.

nišu u globalizovanom društvu. Integracija kulturnih elemenata u obrazovni proces ne samo da poboljšava razumevanje jezika, već i obogaćuje znanje učenika o kulturi i istoriji naroda čiji jezik uče. Danas se posebna pažnja posvećuje kulturi, istoriji i lingvopragmatici kako bi se stvorio sveobuhvatan i interaktivni pristup učenju jezika koji promoviše poštovanje i razumevanje različitih kulturnih identiteta (Алламуратова, 2024).

U aktuelnom pristupu nastavi stranih jezika sve više se ističe važnost didaktizacije kulturne materije kako bi se učenicima, studentima i polaznicima omogućilo i usvajanje jezičkih struktura, i holistički pristup, i dublje razumevanje kulture ciljnog jezika. Abdulahi-Gilani i autori (2012) smatraju da ovaj pristup povećava interkulturalnu svest učenika i podstiče dublje usvajanje jezika ličnim povezivanjem sa autentičnim materijalom. Oni takođe navode da na ovaj način učenici ne samo što uče jezik, već stiču i dublje razumevanje kulture, što je ključno za sveukupni razvoj (Abdollahi-Gilani et al., 2012). Budući da poznavanje isključivo formalnih aspekata stranog jezika nije dovoljno za uspešnu komunikaciju, neophodno je da učenici u isto vreme usvajaju i kulturne obrasce date jezičke zajednice (Krstić, 2013). Uključivanje kulturnih elemenata u nastavni proces podstiče razvoj interkulturalne kompetencije, što je jedan od suštinskih ciljeva savremene didaktike jezika. U tom smislu, posebnu pažnju privlači mogućnost korišćenja autentičnih kulturnih fenomena iz izvornog jezika kao načina povezivanja učenika sa lokalnim tradicijama i običajima. Korišćenje takvih materijala pomaže u razvijanju jezičkih kompetencija i veština (Byram, 2021).

U ovom radu razjašnjava se didaktizacija kulturne materije na osnovu četiri kulturna fenomena: češljanka – inicijacija u brak, ženski običaj iz Leskovca, italijanski kulturni fenomeni *Caffè sospeso* i *Mafia*, te *srpska epska poezija* i *Kosovski boj*. Putem primera rad će prikazati kako se kulturna materija može uspešno upotrebiti u nastavi stranog jezika, uz osvrt na četiri didaktičke faze: vizualizaciju, faktografiju, personalizaciju i lingvističku analizu. Cilj ovog rada je da ukaže na važnost kulture u nastavi jezika i pruži konkretan metodološki okvir za rad sa kulturnim sadržajima koji će učenicima olakšati proces učenja jezika, ali i omogućiti da steknu dublje razumevanje kulturnih vrednosti i tradicija. U radu se takođe naglašava važnost kulturne kontekstualizacije, podsticanje razvoja komunikacionih kompetencija i usklađenost obrazovnih praksi s jezičkim politikama. Jezik odražava kulturna dostignuća i identitet nacije, a razumevanje kulturnog konteksta poboljšava sposobnost učenika da shvate nijanse jezika. Integracija kulturnih elemenata u nastavu jezika omogućava učenicima da razviju veštine za efikasnu interakciju u različitim okruženjima, dok usklađivanje jezičkih politika i obrazovnih praksi obezbeđuje poštovanje i promociju različitih kulturnih identiteta (Ikeguchi, 2022). U daljem tekstu opisujemo teorijski okvir i navodimo primere kulturnoloških fenomena iz Italije i Srbije.

## TEORIJSKI OKVIR

Lingvopragmatika, kao grana lingvistike, proučava jezik u kontekstu komunikacije i interakcije. Novija lingvopragmatička saznanja imaju fokus na razumevanju

uticaja konteksta, situacije i društvenih normi na jezičku upotrebu. Jedna od veoma važnih pomoćnih alatki koja služi kao smernica za samoprocenu i dokumentovanje jezičkih znanja i iskustava je Zajednički evropski referentni okvir za jezike (CEFR)<sup>5</sup>. Savet Evrope za kulturnu saradnju, kao vodeća organizacija za ljudska prava na kontinentu, osmislio je ovaj okvir kako bi bilo osigurano kvalitetno višjezično obrazovanje za sve građane sveta. Ažurirana verzija publikacije CEFR-a za jezike iz aprila 2020. godine ima cilj da ovaj okvir učini pristupačnijim i korisnijim za jezičke znalce. CEFR je postao globalni standard za procenu i opisivanje jezičkih kompetencija koji pruža okvir za razumevanje učenja i podučavanje jezika (Little, 2007).

Jedan od osnovnih principa CEFR-a je naglasak na pristupu usmerenom ka učeniku. Fokus CEFR-a je na razvijanju komunikativnih kompetencija, podsticanju autonomnog učenja i prilagođavanju individualnim potrebama uz isticanje didaktičkog pristupa u obrazovanju. Pored toga, deskriptori jezičkih nivoa kompetencije u CEFR-u, od A1 do C2 nivoa, pružaju osnov(u) za planiranje nastave i ocenjivanje, što se može efikasno integrisati u didaktičku praksu. Nastavnik planira, organizuje i izvodi nastavu i bez poštovanja didaktičkih principa ne može da izvede uspešnu nastavu.

CEFR ima potencijal za preterano pojednostavljivanje i pristupanje učenju jezika na redukcionistički način, iako deluje da svi jezički nivoi i deskriptori služe kao dragoceni putokazi u procesu usvajanja stranog jezika (CEFRCV, 2020). Didaktika naglašava važnost holističkih, fleksibilnih i adaptivnih strategija podučavanja uz uvažavanje individualnih razlika među učenicima, različitih stilova učenja, kao i sociokulturnih faktora koji su bitni za oblikovanje upotrebe jezika. Primena CEFR-a na globalnom nivou može biti izazov u smislu jezičke i kulturne raznolikosti, jer u tom slučaju didaktika treba da se prilagodi osetljivim lokalnim kontekstima i potrebama svakog učenika.

Primena CEFR-a u glotodidaktici predstavlja inovaciju u jezičkom obrazovanju. Mogu se izvršiti dodatna istraživanja, rešiti potencijalna ograničenja i razviti efikasne metode za učenje i poučavanje stranog jezika koje bi bile od ključnog značaja za razvoj obrazovanja na globalnom nivou. Ovaj spoj predstavlja moćan alat za unapređenje nastave stranih jezika. Integracija ovog okvira omogućava nastavnicima da efikasnije planiraju i realizuju nastavu, prilagode je potrebama učenika i postave jasne ciljeve učenja. Implikacije za nastavnike proizilaze iz činjenice da CEFR pruža jasne smernice i alate za efektivnu i kvalitetnu nastavu. Kroz ovu integraciju nastavnici mogu obezbediti da učenici postignu visoke standarde jezičke kompetencije i budu pripremljeni za uspešnu komunikaciju u globalnom okruženju. Kada nastavnik stranog jezika smatra da je kontekst, uključujući udžbenike, tradiciju i konkretnu situaciju učenja, jednako važan kao i interakcija u učionici, veća je verovatnoća da će se postići opšti ciljevi nastave i učenja (Alamri, 2018). Kontekst treba da bude suštinski deo lekcije jer je izvor interakcije, aktivnosti, zadataka, procena i znanja (Abdollahi-Guilani et al., 2012).

---

5 Common European framework of reference for languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Profesor Univerziteta Nova Sorbona u Parizu, Žan-Klod Beako, angažovan je 2004. godine od strane Odeljenja za jezičke politike sa ciljem da izradi predlog referentnog okvira za kulturne kompetencije u nastavi stranih jezika. Njegov predlog sadrži prikaz deskriptora IKK prema nivoima jezičke kompetencije. Beako je sačinio četvorostepeno tumačenje kulturne materije i to:

1. kulturni sadržaj kao refleksija pojedinačnih manje-više raštrkanih pejzažnih elemenata;
2. informativni, analitički i statistički tekstovi, kao i svaka druga vrsta narativa koji omogućuje međusobno povezivanje činjeničnih saznanja (u vezi sa stvarima, pojavama i procesima u realnosti);
3. povezivanje celine s pojedinačnim, pa i akcidentalnim događajima, na uzročno-posledičan ili hronološki način;
4. intertekstualno tumačenje elemenata stvarnosti (aluzije, igre rečima i druge verbalne kreativnosti) (Durbaba, 2016, str. 303).

Durbaba (2016) ističe da ovakva didaktizacija kulturnog sadržaja može biti podsticajna za nastavu stranog jezika zasnovanu na analizi diskurzivne prakse i interpretaciji kulturnih obrazaca, što je korak dalje u odnosu na faktografiju (usvajanje informacija) ili pragmatički pristup kulturnim sadržajima.

Još jedna značajna politika globalnog obrazovanja osmišljena od strane Saveta Evrope jeste višjezično i interkulturno obrazovanje čiji je cilj usvajanje jezičkih i interkulturnih veština i rad na ličnom razvoju kako bi pojedinci koji uče strani jezik u potpunosti ostvarili svoj potencijal, a što podrazumeva prihvatanje i poštovanje različitih jezika i kultura u višjezičnom i multikulturnom društvu (Beako et al., 2016, str. 15). Diskurzivna lingvopragmatika je deo lingvistike usredsređen na jezičku analizu u smislu njene upotrebe u realnim situacijama u komunikaciji, kako je definiše nemački lingvista Klaus Altmajer. On smatra da je od suštinskog značaja saopštavanje putem nekog ispoljavanja kulture, tj. kakvi kulturni oblici postoje u okviru jedne kulture. Pojam kulture kao mreža tekstualnih i diskurzivnih značenja može se naći u didaktizaciji Klaus Altmajera (Altmayer, 2007), koji se i inače eksplicitno poziva na Gerca. Prema Altmajeru, mi tumačimo svet, tj. stvarnost koju delimo, i u njoj se orijentišemo na osnovu obrazaca usvojenih tokom procesa socijalizacije, koji nam se stoga, po pravilu, čine poznatim i apsolutno razumljivim. U nastavku rada predstavljeni su primeri iz prakse obrade italijanskih i srpskih kulturnih fenomena kao što su *Caffè sospeso* i *Mafia* (na italijanskom jeziku), *češljanka*, *srpska epska poezija* i *Kosovski boj* (na engleskom jeziku).

### ***Primeri obrade italijanskih kulturnih fenomena***

Prvi primer iz prakse predstavlja tema *Caffè sospeso*. Primer didaktizacije ovog fenomena predviđena je za A2 nivo znanja italijanskog jezika. S obzirom na to da učenici na A2 nivou uglavnom nisu upoznati sa ovim tradicionalnim običajem, prvi kon-

takt i prvu fazu (vizualizacija) čini jedan kratak video koji bi učenike podstakao na promišljanje o tome šta ova kulturna materija predstavlja. Nakon tog uvodnog dela sledi druga faza (faktografija) sa jednim informativnim tekstom<sup>6</sup> u kome se detaljno opisuje šta je to *Caffè sospeso*. Ova tradicija rođena u Napulju podrazumeva da u kafiću platite dve kafe a popijete samo jednu. Drugu šoljicu kafe ostavljate nekome ko nema da plati i time poklanjate kafu potpunom strancu. U trećoj fazi (personalizacija) takođe se obrađuje jedan tekst<sup>7</sup> o napuljskom piscu Lučano de Krešencu i njegovoj knjizi pod nazivom "Caffè sospeso". U tom tekstu Lučano, kao rođeni Napolitanac, nudi primer ličnog iskustva i doživljava ovog običaja i na taj način ga približava učenicima. Poslednji zadatak, lingvističko vežbanje, nudi pojašnjenje reči *sospeso* i zadatak u kom se proširuje značenje glagola *sospendere* i pridev *sospeso* kroz spajanje rečenice sa odgovarajućim značenjem.

Drugi primer iz prakse predstavlja italijansku kulturnu materiju *Mafia*. Ovaj fenomen je vrlo popularan među učenicima i, za razliku od prethodnog, vrlo je poznat. Cilj obrade ovog fenomena je da se učenici zainteresuju za temu, saznaju deo italijanske istorije i upoznaju sa time šta tačno ovakve organizacije podrazumevaju (čime se bave; koje su najpoznatije i slično). Obrada započinje gledanjem filma *La mafia uccide solo d'estate*, koji na šaljiv način, kroz priču o jednom dečaku, pripoveda i o bitnim mafijaškim događajima na Siciliji. U drugoj fazi obrađuje se informativni tekst<sup>8</sup> o tome koje sve mafije postoje u Italiji, gde su rasprostranjene i čime se bave. Nakon toga, u trećoj fazi, učenici se dele u pet grupa i svaka grupa dobija po jedan film sa temom mafije, koji treba da pogleda i prezentuje na času (prepriča radnju, istakne dobre i loše strane, izvuče pouku filma). U poslednjem delu, učenici treba da spoje lekseme koje su vezane za pojedine zločine sa odgovarajućom rečenicom u kojoj se svaki od njih opisuje. U ovom delu učenici rade na bogaćenju vokabulara.

Sav materijal korišćen za didaktizaciju kulturnih fenomena je autentičan. U primerima obrade italijanskih fenomena mogli smo da vidimo primer dva potpuno različita kulturna fenomena. Sa jedne strane *Caffè sospeso* predstavlja pozitivan fenomen i gest solidarnosti, dok je sa druge strane *Mafia* deo italijanske tradicije koji predstavlja suprotno. Ono što didaktizacija kulturnih fenomena omogućava je prikaz bilo koje pojave kroz različite prizme. Nastavnik dobija slobodu da izabere fenomen i prikaže ga učenicima na svoj način, a učenici imaju priliku da se susretnu sa originalnim materijalima i dalje istražuju. Pritom je svakako bitno da nastavnik dobro poznaje učenike i ponudi im ono što bi im bilo interesantno, inspirativno i u skladu sa njihovim jezičkim sposobnostima.

---

6 Caffè sospeso - esercizi con un piccolo gesto. <https://www.youtube.com/watch?v=pCuZzC1eadQ>

7 Il caffè sospeso: da Napoli al mondo/ Caffè sospeso. <https://www.lavazza.it/it/i-segreti-del-caffe/la-tradizione-del-caffe-sospeso> e [https://www.treccani.it/vocabolario/caffe-sospeso\\_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/caffe-sospeso_(Neologismi))

8 Le mafie in Italia e nel mondo. <https://www.studiarapido.it/le-mafie-in-italia-e-nel-mondo/>

### **Primeri obrade srpskih kulturnih fenomena - češljanka, ženski običaj u Leskovcu**

Češljanka je tradicionalni ženski običaj koji potiče iz južne Srbije i predstavlja značajan deo kulturnog nasleđa leskovačkog kraja. Primena ovog fenomena u nastavi stranog jezika može doprineti razvoju jezičkih kompetencija i poboljšanju interkulturalnog razumevanja kod učenika/ studenata<sup>9</sup>. Didaktički pristup obrade češljanke u nastavi engleskog jezika na nivou B1/B2 podrazumeva korišćenje autentičnih materijala i zadataka koji promovišu aktivno učenje i razvijanje jezičkih veština. Vizualizacija, kao prva faza didaktizacije, odnosi se na upotrebu vizuelnih i audiovizuelnih materijala na početku časa kako bi se učenicima ili studentima približila suština običaja *češljanka*<sup>10</sup>. Uvodni deo časa počinje prikazivanjem fotografija koje ilustruju ovaj običaj, uz prateći video snimak koji prikazuje izvođenje rituala uz tradicionalne pesme koje pevaju gošće manifestacije. Tokom ove faze, učenici uče o osnovnim elementima običaja, kao što su simboličko lomljenje pogače iznad glave neveste, merenje neveste na kantar, ritual sa ogledalom i podizanjem deteta, tzv. nakončeta. Nastavnici pojašnjavaju prikazane fotografije i video zapise o ovom običaju čime se olakšava kasnije razumevanje teksta i aktivnosti. Za vreme druge faze didaktizacije (faktografije) učenici analiziraju tekstove o poreklu *češljanke*, pri čemu se usmeravaju na ključne elemente običaja, poput simboličke pogače, kantara i rituala sa ogledalom. U ovoj fazi važno je obezbediti izvore sa interneta, odnosno postaviti vezu ka sajtovima sa tekstovima koje učenici analiziraju. Pripremom kvizova poput *Quizlet*, *Kahoot*, *Quizizz*, nastavnik procenjuje nivo razumevanja ovih činjenica.

Personalizacija, kao treća faza didaktizacije, podrazumeva podsticanje učenika da povežu fenomen *češljanke* sa ličnim iskustvima, tradicijom i fenomenima kultura kojima pripadaju. Kroz zadatke kao što su pisanje eseja ili izrada prezentacija o porodičnim običajima, učenici imaju priliku da istraže i argumentuju svoje shvatanje ovog kulturnog fenomena. Ovaj pristup omogućava dublje usvajanje jezika. Studenti, odnosno učenici, preispituju poznavanje tradicije jačajući emocionalnu povezanost sa temom i tako postaju aktivni učesnici u procesu učenja. Personalizacija pruža učenicima bolje razumevanje različitih kultura, što im pomaže da razvijaju veštine međukulturne komunikacije i sposobnost da kritički analiziraju kulturne fenomene.

Četvrta faza didaktizacije je lingvistička analiza u kojoj nastavnik koristi autentični tekst pesme koju devojke pevaju tokom obreda<sup>11</sup>. Učenici analiziraju pesmu sa ciljem da prepoznaju jezičke strukture i fraze koje oslikavaju ovaj običaj, istražuju stil i utvrđuju da li je on emotivan, poetičan ili patetičan. Autentična pesma „Praštavaj majko, praštavaj”, koju karakteriše arhaični jezik i emotivni ton, pruža studentima priliku da suštinski shvate kulturni okvir u kojem je običaj nastao, dok analizom razvijaju

9 Češljanka – devojčko veče: Autentični običaj iz leskovačkog kraja. Dnevnik Juga. <https://dnevnikjuga.rs/cesljanka-devojacko-vece-autenticni-obicaj-iz-leskovackog-kraja-2/>

10 Češljanka – devojčko veče. [https://www.youtube.com/watch?v=sB5izK\\_NQUE](https://www.youtube.com/watch?v=sB5izK_NQUE)

11 Češljanka – specifičan običaj leskovačkog kraja. SE Serbian News. <https://seserbianews.rs/cesljanka-specifican-obicaj-leskovackog-kraja/>

veštine prepoznavanja jezičkih obrazaca i primene gramatičkih struktura. Ovaj zadatak nije samo lingvistički izazov, već i prilika da se studenti angažuju u interkulturnoj refleksiji, što je od suštinskog značaja za dublje razumevanje jezika i kulture.

### ***Obrada kulturnog fenomena – srpska epska poezija i Kosovski boj***

Primer didaktizacije ovog fenomena predviđena je za C1 nivo znanja engleskog jezika za učenike koji već dobro vladaju ovim jezikom. Za obradu ovog fenomena potrebno je više časova.

Srpska epska poezija i Kosovski boj u neraskidivoj su vezi i zato su u prvoj fazi didaktizacije (vizualizaciji), predstavljeni na način koji učenicima ili studentima pomaže da bolje shvate temu časa. Na početku časa potrebno je prikazati podelu epske poezije po ciklusima i ukazati na pesme o Kosovskom boju. Pored toga, može se pustiti video snimak epske pesme uz pratnju muzičkog instrumenta (gusle) kako bi se ukazalo na značaj prenošenja ovakvih pesama usmenim putem. Nakon toga može se pokazati nekoliko slika sa kratkim opisima koje simbolično prikazuju Kosovski boj, kao i slike poznatih ličnosti koje su učestvovala u boju – kao što su knez Lazar, Miloš Obilić, Kosovka devojka kao centralna ličnost iz istoimene pesme – a zatim se može ukazati i na ulogu Vuka Stefanovića Karadžića kao sakupljača naših epskih pesama. Nakon slikovitog prikaza, usledio bi prikaz statističkih podataka o popularnosti i rasprostranjenosti epske poezije u Srbiji i regionu kao i podaci o žrtvama u Kosovskom boju. Svi podaci treba da budu potkrepljeni izvorima i proverenim referencama.

U drugoj fazi didaktizacije prikazuju se činjenice vezane za datu tematiku (fotografija). Kako bi učenici/ studenti aktivno učestvovali u radu, potrebno je da (u paru ili grupi) ponuđenim rečima popune praznine u kraćim tekstovima informativnog karaktera o epskoj poeziji i Kosovskom boju. Neophodno je da tekstovi imaju naznačene izvore i internet adrese stranica sa kojih su preuzeti. U ovom delu korisno je da se učenici/ studenti susretnu sa različitim tekstovima u kojima mogu naći razne podatke na ovu temu, na primer istorijske, te da dobiju dodatni zadatak poput izdvajanja i navođenja bitnih istorijskih činjenica vezanih za bitku i njen uticaj na srpsku kulturu i tradiciju. Video zapis sa istorijskim činjenicama o Kosovskoj bici je još jedan koristan izvor za ovu vrstu zadatka gde učenici/ studenti mogu mnogo toga da saznaju i o tome da razgovaraju sa nastavnikom i vršnjacima. Korisno je i rešavanje kviza na datu temu, kako bi učenici/ studenti što bolje usvojili znanje.

U trećoj fazi didaktizacije, koja se tiče personalizacije, učenici/ studenti u grupi ili u paru dobijaju istraživački zadatak da navedu utiske i stavove izabranih pojedinaca o našoj epskoj poeziji, da objasne zašto oni predstavljaju ličnosti od autoriteta na svetskoj kulturnoj sceni i razloge za njihovo oduševljenje srpskom epskom poezijom i Kosovskom bitkom.

U četvrtoj fazi didaktizacije vrši se lingvistička analiza i daje se nekoliko zadataka. Učenici/ studenti dobijaju kraće tekstove o tome šta srpska epska poezija podrazumeva i od čega se sastoji. Zatim, treba da pročitaju pesmu o Kosovskom boju na

engleskom jeziku za koju treba odrediti u kom je stihu napisana, po kom sistemu versifikacije (ovo je naročito pogodno za studente filološkog usmerenja). Nastavnik može da napiše zadatak tipa *multiple choice* (npr. a – osmerac, b – deseterac, c – dvanaesterac), ili da podeli učenicima/ studentima opise tipova versifikacije kako bi odredili koji od njih predstavlja deseterac, itd. U narednom zadatku očekuje se da analiziraju leksiku, pronađu specifični vokabular koji se koristi u pesmi o Kosovskom boju (npr. arhaične reči, imena junaka i sl.) i analiziraju pronađene reči i njihova značenja. Sledeći zadatak bi mogao biti morfološka analiza (određivanje gramatičkih kategorija, padeža, brojeva, glagolskih vremena) i na kraju analiza poetskih figura (metafore, epiteti, hiperbole) i njihovih funkcija u epskoj poeziji.

## ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada je ilustrovanje načina kojima je moguće sprovesti didaktizaciju kulturnih fenomena u nastavi stranih jezika i isticanje značaja usvajanja kulturnih obrazaca. Rad ukazuje na potrebu da se u nastavi stranog jezika postepeno razvija interkulturalna kompetencija kod učenika sa ciljem da razume, poštuje i upoređuje razlike u kulturama.

Kada je reč o didaktizaciji kulturne materije u nastavi stranog jezika, smatramo da ona značajno obogaćuje nastavu. Pored toga, podstiče se korišćenje različitih medija i time se razvija multimodalna i multimedijaska pismenost. Autentičnost materijala je takođe od ključne važnosti za savremeni pristup nastavi stranih jezika. Kod učenika se razvija timski duh, motivacija, želja za istraživanjem, a samim tim i želja za saznanjem i učenjem.

Ovakav pristup učenju, ne samo da obogaćuje proces učenja, već celokupnu nastavu čini zanimljivijom od uobičajene tradicionalne nastave čitanja i jednostavnog analiziranja tekstova. Raznovrsnim zadacima i aktivnostima, često i istraživačkog karaktera, kod učenika se razvija motivacija i želja za istraživanjem i saznanjem, što ih vodi u jedan drugačiji proces učenja od klasičnog/ uobičajenog i otvara put ka boljem i dugoročnijem usvajanju gradiva.

## LITERATURA

- Abdollahi-Guilani, M., Tavakoli, M., & Amirian, Z. (2012). Culture-integrated teaching for the enhancement of EFL learner tolerance. *Asian Social Science*, 8(6), 115-123. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n6p115>
- Alamri, W. A. (2018). Communicative language teaching: Possible alternative approaches to CLT and teaching contexts. *English Language Teaching*, 11(10), 132-138. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n10p132>
- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen: Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands*, 65, 7-21.

- Beako, B., et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited, 2nd edition*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- CEFRVCV (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ikeguchi, C. B. (2022). Integrating culture in language teaching. *The IAFOR International Conference on Education in Hawaii 2022: Official Conference Proceedings*. Tsukuba Gakuin University, Japan.
- Krstić, K. (2013). Kultura u nastavi španskog jezika. U *Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije Instituta za strane jezike (ICIFL3) i Treće međunarodne konferencije o interkulturnoj komunikaciji* (str. 563-571). Podgorica: Institut za strane jezike.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Алламуратова, Н. (2024). Инновационные методы преподавания иностранных языков. *Topical Issues of Teaching Foreign Languages*, 1(1), 184-186. <https://doi.org/10.47689/topical-tiltfl-vol1-iss1-2024-pp184-186>

### ***Izvori sa interneta***

- Češljanka – devojčko veče, autentični običaj iz leskovačkog kraja. Dnevnik Juga. <https://dnevnikjuga.rs/cesljanka-devojacko-vece-autenticni-obicaj-iz-leskovackog-kraja-2/>
- Češljanka – devojčko veče. Leskovac. [https://www.youtube.com/watch?v=sB5izK\\_NQUE](https://www.youtube.com/watch?v=sB5izK_NQUE)
- Češljanka – specifičan običaj leskovačkog kraja. *Se Serbian News*. Preuzeto sa: <https://seserbianews.rs/cesljanka-specifican-obicaj-leskovackog-kraja/>
- Caffè - sospeso esserci con un piccolo gesto. <https://www.youtube.com/watch?v=pCuZzC1eadQ>
- Il caffè sospeso: da Napoli al mondo. <https://www.lavazza.it/it/i-segreti-del-caffe/la-tradizione-del-caffe-sospeso>
- Il caffè sospeso: da Napoli al mondo/ Caffè sospeso. <https://www.lavazza.it/it/i-segreti-del-caffe/la-tradizione-del-caffe-sospeso> e [https://www.treccani.it/vocabolario/caffe-sospeso\\_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/caffe-sospeso_(Neologismi)/)

Le mafie in Italia e nel mondo. <https://www.studiarapido.it/le-mafie-in-italia-e-nel-mondo/>

---

## DIDACTIZATION OF CULTURAL CONTENT IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

**Summary:** The focus of this paper is the didacticization of cultural content (as defined by Jean-Claude Beacco) using authentic materials in foreign language instruction. Since learning a foreign language implies the acquisition of intercultural competencies, and as communicative competence is incomplete without appropriate intercultural competence, this paper promotes the significance of incorporating cultural phenomena in language teaching. Three instances of didactic approaches to cultural content in two foreign languages—Italian and English—are presented, suitable for implementation in classes at various levels of proficiency. Within the framework of discursive linguo-pragmatics (based on Claus Altmayer's theory), and utilizing authentic materials, cultural phenomena from Italian and Serbian cultures were addressed through four stages: topic visualization, factual documentation, personalization, and linguistic analysis. In their foreign language classes, Serbian-speaking students expand their understanding of key concepts typical of the Italian-speaking world (such as mafia and coffee) and Serbian culture (including "Česhljanka," Serbian poetry, and The Battle of Kosovo). The application of authentic materials facilitates direct exposure to the authentic language and culture for students. This contemporary approach to foreign language teaching methodology fosters students' research interests, team spirit, curiosity, and motivation for learning. **Keywords:** didacticization, cultural content, foreign language instruction, discursive linguistic pragmatics, intercultural competences, linguistic analysis

---

## ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

---

СЛАВИЦА ДЕНИЋ<sup>1</sup>  
Радио телевизија Војводине

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK  
UDK: 316.723(=214.58):378  
BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.161-171  
DOI 10.5937/norma30-62679

### ШКОЛА РОМОЛОГИЈЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ У НОВОМ САДУ (2004-2015)

**Резиме:** Ромологија као научна интердисциплина не предаје се на државним универзитетима у Републици Србији, али је од 2004/2005. до 2014/2015. школске године на Универзитету у Новом Саду постојала Школа ромологије (ШР) као алтернативни облик образовања за ромску и неромску студентску популацију. Намера је била да се студенти заинтересују за ову научну интердисциплину, али и да се она шири афирмише у академској средини. Настава је била заснована на интердисциплинарном представљању садржаја о ромској заједници и на интерактивној методици наставе која подразумева дискусију, менторски, истраживачки, пројектни рад и рад у групама. Истовремено, била је умрежена са другим постојећим програмима у свету – у Манчестеру и Грацу, где се ромологија изучава у оквиру Одсека за општу лингвистику. Циљ овога рада је да ШР прикаже као позитивно искуство високошколског образовања ромских и неромских студената и студенткиња у алтернативном академском простору и да укаже на потребу и добробити увођења ромологије као научне дисциплине на факултетима и високим школама код нас. Емпиријски материјал чине евалуационе листе учесника и учесница (укупно 43) ШР на Универзитету у Новом Саду (2004-2015) и разговор са пет полазница ШР. Закључујем да је важно да ромска национална заједница има могућност изучавања свог језика, културе, историје и да један адекватан алтернативни програм може да заживи у академској заједници данас код нас. Предлажем да се сличан или исти програм настави на високошколским установама на Универзитету у Новом Саду.

**Кључне речи:** Школа ромологије, ромска заједница, академска заједница, високо образовање.

---

### Увод

Назив *ромологија* изведен је од народног имена *Роми* (*romski*, *sg. Rrom*, *pl. Rroma*) и грчке речи *logos* (реч, говор, ум, разум). У духу савремених превода она

---

1 slavica.denic@hotmail.com

јесте логос о животу Рома.<sup>2</sup> Образовање је пресудно за развој припадника сваке заједнице, посебно неких узрасних група као што су деца и млади или старије особе (описмењавање). Низак ниво укупног образовања (предшколског, основног, средњег и нарочито универзитетског) Рома и Ромкиња – који чине једну од већих националних заједница у нашој земљи – најизраженији је и када се пореди са већинским становништвом и када се пореди са другим националним мањинама.<sup>3</sup> Како би ромској заједници био омогућен развој и уживање права и обавеза попут других мањинских заједница, почетком 21. века код нас (и у свету), реализовале су се значајне активности у циљу побољшања положаја Рома и Ромкиња у домену запошљавања, здравља, становања и нарочито образовања. У Републици Србији се у образовању припадника ромске заједнице догађају значајни међусобно повезани пројекти – спроводи се Декада Рома (2005-2015)<sup>4</sup> и разне афирмативне мере<sup>5</sup> у образовању деце и младих, а посебно приликом уписа у средње школе, на факултете и високошколске установе. Покренут је међународни програм стипендирања студената ромске националности,<sup>6</sup> а у систем васпитања и образовања уведени су педагошки асистенти.<sup>7</sup> Укратко, формирана је мрежа

2 У *Великом речнику страних речи и израза* (Клајн и Шипка, 2006, стр. 1087) ромологија је грана етнологије која се бави проучавањем језика, обичаја и културе Рома.

3 Према последњем Попису становништва, домаћинстава и станова из 2022. године у Републици Србији живи укупно 131.936 припадника ромске заједнице, од тога 67.459 Рома и 64.477 Ромкиња. Преузето са: Републички завод за статистику, <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Latn/5-vestisaopstenja/news-events/20230428-konacnirezporisa>

4 Декада инклузије Рома (2005-2015), као међународна иницијатива која је окупила државе Европе, међународне организације, представнике цивилног друштва и ромске заједнице, имала је за циљ смањивање неприхватљивих разлика између осталог дела становништва и Рома и Ромкиња. Приоритетне области у оквиру којих су реализовани пројекти (финансијски подржани од међународне заједнице, уз мањи удео из државних ресурса) биле су пре свега образовање, запошљавање, становање и здравље, али и области попут борбе против дискриминације и родне равноправности су такође сматране важним (Денић, 2015, стр. 8).

5 Почетак увођења мера афирмативне акције везује се за шездесете године двадесетог века и борбу афроамеричке заједнице за равноправност у САД. „Афирмативном акцијом се назива политика развијања и примене мера којима се унапређује учешће маргинализованих група у областима политичког, економског и друштвеног живота из којих су ове групе биле искључене кроз историју” (Ђурић, 2007, стр. 5). На овај начин се одређеној категорији становништва даје предност приликом школовања, запошљавања и напредовања, јер се услед различитих друштвених фактора дуги низ година налазе у неједнаком положају у поређењу са осталим становништвом. Примена афирмативне акције, између осталог, омогућује и родну равноправност. Мере афирмативне акције које се од 2003. године спроводе у Србији имају за циљ повећање доступности образовних институција припадницима ромске заједнице и олакшан упис у средње школе, на факултете и високошколске установе.

6 Ромски образовни фонд (Roma Education Fund) је 2005. године покренуо „Roma Memorial University Scholarship Program” у оквиру ког су за студенте и студенткиње ромске националности који похађају основне, мастер, интегрисане или докторске студије на државним универзитетима у Србији или земљи боравка обезбеђене стипендије кроз четири стипендијске шеме: Roma Memorial University Scholarship Program (RMUSP); Law and Humanities Program (LHP); Roma International Scholar Program (RISP); Roma Health Scholarship Program (RHSP).

7 У периоду од 2006. до 2010. године Мисија ОЕБС реализовала је у Србији, уз финансијску подршку Европске уније, „Програм подршке изради и спровођењу националне стратегије и акционих планова за инклузију Рома”. Основни циљ Програма била је финансијска и техничка подршка

различитих активности, уз очекивање да ће у дужем временском периоду дати значајне резултате и наставити да постоје и даље уз финансијску помоћ државе.

Истовремено, на Универзитету у Новом Саду, у сарадњи са удружењем „Женске студије и истраживања“, а уз финансијску подршку Фонда за отворено друштво из Будимпеште, остварује се алтернативни експериментални академски програм „Школа ромологије“ (2004-2015) чији је циљ упознавање полазника и полазница са језиком, књижевношћу, историјом, културом и становањем Рома. Специфични циљеви ШР били су сензибилизација шире академске заједнице за ромска питања, формирање наставничког кадра за предавање и изучавање ромске заједнице, анимирање и ангажовање студентске популације за научни приступ ромологији код нас.

План и програм ШР – сачињен као *Увод у студије ромологије* (Савић и Митро, 2006, стр. 80-81) – обезбеђује минимум знања о неколико важних аспеката ромске заједнице. Осмишљен је као динамична сума знања о различитостима и толеранцији и могуће га је прилагодити уписној групи студената и студенткиња и допунити сваке године на другачији начин, што га је чинило актуелним. Четири основна модула обухватала су основна знања о ромском језику, књижевности Рома, традиционалној и савременој култури Рома, историји и становању Рома. Једносеместрални програм, са укупно 32 часа наставе, реализован је кроз предавања, радионице, трибине, тимски истраживачки рад и писање завршног рада уз менторску помоћ. Од самог почетка програм су остваривали како ромски, тако и неромски предавачи<sup>8</sup> који су се бавили ромском заједницом, уз учешће гостујућих, страних предавача (као што је Dieter Halwachs из Граца). Посебан успех је то што су полазнице прве генерације у међувремену постале део академске заједнице Универзитета у Новом Саду и предавачице у самој ШР. За једанаест година постојања Школе ромологије на Универзитету у Новом Саду укупно је 353 полазника добило сертификате, од којих су 277 жене (Радовић, 2018, стр. 147).

## Циљ

Циљ рада је да ШР прикаже као једно позитивно искуство високошколског образовања ромских и неромских студената и студенткиња у алтернативном

---

Министарству просвете за увођење ромских асистената у настави. Од 2009. њихов назив мења се у „педагошки асистенти“ и постају део система васпитања и образовања, а њихова циљна група више нису само Роми, већ сва деца која се суочавају са тешкоћама у праћењу наставе. Током 2025. године запослено је укупно 280 педагошких асистената у 238 основних школа, 10 средњих школа и 32 предшколске установе (Денић, 2025, стр. 336-343). У циљу пружања подршке инклузивном образовању, а уз подршку Министарства просвете, 2023. године формирана је и Национална асоцијација педагошких асистената.

8 Предавачи и предавачице били су, између осталих, и: Рајко Ђурић, Милош Марјановић, Александра Митровић, Зоран Мулић, Драган Ристић, Љиљана Пешикан Љуштановић, Мирјана Јоцић, Свенка Савић, Биљана Сикимић, Желимир Жилник, Драгољуб Ђорђевић, Оливера Маринков, Вера Васић, Јелена Савић, Данило Ђурчић, Станка Димитров, Марија Александровић, Славица Денић и други.

академском простору које је дало добре резултате (али нажалост није прешло у стални академски програм на факултетима и високошколским установама) и да афирмише потребу и добробити увођења ромологије као интердисциплине на Универзитету у Новом Саду.

Као емпиријски материјал послужиле су анонимне евалуационе листе 43 учесника и учесница ШР на УНС за наведени период (2004-2015) и разговор са пет полазница ШР.<sup>9</sup>

### **Методологија истраживања**

Емпиријски материјал за анализу чини документација Школе ромологије на Универзитету у Новом Саду реализоване периоду од 2004. до 2015. године, односно 43 евалуационе листе ромских и неромских учесника и учесница, на основу којих анализирам разлоге због којих су уписали ШР, добробити овог алтернативног програма, новоусвојено знање о језику, култури, историји и проблемима ромске заједнице, (не)испуњена очекивања, квалитет понуђене литературе, оцену рада одабраних предавача и визију ШР у будућности.

Осим тога, пет дипломираних учесника ШР (1 мушкарац, 4 жене), десет година након завршетка програма, износи своје ставове о значају ШР за њих лично, потреби за поновним увођењем овог програма на факултетима и високошколским установама у Србији и за његовим прерастањем у стални, институционални облик (у виду изборног предмета, лектората, одсека или катедре), а све у циљу побољшања степена образовања припадника ромске заједнице и повећања знања већинске заједнице о појединим елементима идентитета Рома и Ромкиња код нас и у свету.

### **Дискусија резултата**

Циљ алтернативног програма ШК била је сензбилизација широке академске јавности за питања везана за ромску заједницу, посебно за аспекте образовања. Зато су у програму подједнако учествовали припадници ромске и неромске (већинске) заједнице, како би се знање размењивало истовремено и једнако. То је, организационо гледано, била прелазна фаза ка успостављању сталног институционалног облика унутар постојећих академских јединица (катедра, одсек, лекторат или један међу изборним курсевима на основним, мастер и/ или докторским студијама). Нажалост, и након једне декаде континуираног присуства у академској заједници, до институционализације није дошло,<sup>10</sup> због чега је након престанка одржавања ШР на Универзитету у Новом

---

<sup>9</sup> Захваљујем проф. емерити Свенки Савић на уступљеном емпиријском материјалу и корисним сугестијама приликом израде овога рада.

<sup>10</sup> У периоду од 2022. до 2024. године било је настојања да се на Филозофском факултету устали такав академски ниво. Разлога је било доста, пре свега чињеница да је на Катедри за журналистику

Саду остварен читав низ подстицајних активности у циљу даље сензибилизације академске заједнице за питања језика и културе Рома.<sup>11</sup> Увидом у евалуационе листе учесника и учесница ШП потврђује се значај овог програма и потреба за његовим увођењем у систем високог образовања у Србији.

Разлози због којих су се полазници укључили у ШП пре свега су стицање нових знања и искустава, односно потреба да прошире своја и туђа знања (у својој непосредној околини) о Ромима, као и жеља да боље упознају ромски народ, његову културу, историју, традицију и књижевност. Такође, полазници припадници ромске националности желели су да стекну нова знања о свом народу. Неки од њих били су ангажовани на одређеним програмима који се тичу ромске заједнице те им је било важно да из различитих области (попут рада педагошких асистената и других институционалних механизма, примене афирмативних мера за упис ромске деце у средње школе и на високошколске установе, спровођења Декаде Рома, извора финансирања и слично) од релевантних предавача добију информације које ће им користити у даљем раду. Осим тога, приметна је и свест полазника да је упознавање са другом културом врста комуникације која утиче на смањење дистанце према Ромима, али и да (у) познавање другости утиче на квалитет личности.

Кад је реч о добробитима овог алтернативног програма издвајају се одговори који се тичу дикриминације и предрасуда према ромској заједници. Наиме, полазници наводе да су се упознали са проблемима Рома и Ромкиња, разбили сопствене предрасуде, видели успешне жене Ромкиње (што раније нису имали прилике да виде), стекли нова знања о пореклу, историји, холокаусту,

---

изборни курс Ромологија већ постојао у ранијим акредитацијама овог програма, али настава је изостала до данас.

<sup>11</sup> Др Марија Александровић (1972-2025) стекла је звање доктора књижевних наука и предавала је на Високој струковној, васпитачкој и медицинској школи у Вршцу неколико предмета, између осталих и оне повезане са ромологијом. На Филозофском факултету на Универзитету у Новом Саду, на коме је стекла и звање истраживача, одржала је неколико предавања посвећених питањима из ромске заједнице: 1) промоција књиге *Ромологија* Рајка Ђурића, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије и Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу, 3. 12. 2021, Филозофски факултет, Нови Сад; 2) „Родна димензија у читанкама за пети и шести разред кроз изборни предмет: Ромски језик са елементима националне културе”, Осма међународна научна конференција „Интеркултуралност и родна равноправност у образовању 2022”, Педагошки завод Војводине, Одсек за румунистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду и Национални савет румунске националне мањине, 1. 10. 2022, Нови Сад; 3) „Интеркултуралне компетенције наставника за изборни предмет Ромски језик са елементима националне културе”, Осма међународна научна конференција „Интеркултуралност и родна равноправност у образовању 2022”, Педагошки завод Војводине, Одсек за румунистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду и Национални савет румунске националне мањине, 1. 10. 2022, Нови Сад.

Такође након престанка одржавања Школе ромологије на Универзитету у Новом Саду, уз одређена прилагођавања плана и програма локалном контексту, ШП је 19. 6. 2021. одржана и у Руми, а обухватила је следеће теме: ромски језик; култура Рома (обичаји, религија, стереотипи); историја; становање; образовање ромске заједнице.

егзодусу и религији Рома, књижевности, ромском језику, дијалектима, традицији, обичајима и реадмисији.

Нова знања из различитих области друштвеног живота која су стекли у ШР полазници су сматрали драгоценим пре свега у контексту настојања да се присутна дискриминација према ромској заједници смањи, а што се може илустровати следећим одговорима:

- „Сматрам да је мој задатак да стечена знања пренесем људима у свом окружењу и широј јавности како би се слика о ромској заједници променила“;
- „Овај курс ми је помогао да одбацим предрасуде према Ромима и да их гледам другачијим очима и то ћу покушати да проширим у свом окружењу“;
- „Богата ромска култура, историја, књижевност су ми били потпуно страни, али сам сада много тога научила и то ћу пренети и другима“;
- „Нисам имала свест о томе колико слика у медијима утиче на дискриминацију ромске заједнице, али ћу се трудити својим радом у медијима да укажем на овај проблем“.

Неиспуњена очекивања углавном су се тичала недовољне дужине курса и чињенице да није било могуће довољно пажње посветити свакој конкретnoj области која је била обухваћена. Нарочито су полазници ангажовани као наставници ромског језика<sup>12</sup> у препорукама за даљи рад наводили потребу за детаљнијим изучавањем језика кроз организацију додатног курса ромског језика.

Кад је реч о понуђеној литератури и оцени рада предавача, полазници су позитивно оценили анализе текстова, чланака и књига о ромској заједници, интерпретацију и компарацију ромске и српске књижевности, дела ромских аутора у различитим областима културе (музика, сликарство...), а посебно афирмативно оцењена је чињеница да су стручни предавачи били и Роми и Ромкиње.

Будућност ШР полазници су видели у академским институцијама, на Филозофском факултету у Новом Саду и другим високошколским установама.<sup>13</sup>

Разговор са учесницима ШР потврђује став о позитивном утицају овог програма:

- „Учешће на Школи ромологије је на мене оставило врло позитиван утицај, највише због сазнања о ромској историји, култури и обичајима.

<sup>12</sup>Национална асоцијација наставника ромског језика је струковно удружење које има кључну улогу у промоцији културе, неговању ромског језика, пружању додатне едукације, професионалног усавршавања и подршке наставницима. Асоцијација сарађује са образовним установама и ради на афирмацији ромског језика, што чини важан корак ка очувању језичког и културног идентитета ромске заједнице.

<sup>13</sup>На Високој струковној, васпитачкој и медицинској школи у Вршцу од 2009. године настава се одвија на српском, румунском и ромском језику, што ову институцију чини јединственом у Србији и у региону.

Одрасла сам међу неромима, једина ромска породица била је наша. У породици сам научила ромски језик, али о историји, традицији и култури нисам имала великог сазнања. Тамо сам упознала и моје сународнике, размењивали смо знања и искуства, што је такође врло значајно за мене“;

- „Значај ШР видим у томе што је окупила не само студенте, већ и предаваче ромске и неромске националности. Имао сам прилике да слушам професоре ромског порекла који су већ запослени на Универзитету, као што су др Рајко Ђурић и Зоран Мулић“;
- „ШР ми је помогла да боље упознам сопствену заједницу, њену културу, историју, традицију и језик. То ми много значи јер данас активно радим у својој локалној самоуправи са Ромима и Ромкињама и у прилици сам свакодневно да примењујем знања која сам у стекла“;
- „Мислим да је ШР имала позитиван утицај на ромске, али и на неромске полазнике. Сигурна сам да је утицала на смањење дискриминације и предрасуда према ромској заједници, јер су припадници већинске заједнице могли боље да нас упознају“;
- „Мој рад данас јесте усмерен управо ка укључивању Рома и Ромкиња у друштво, а ШР је у великој мери томе допринела, јер сам се као полазница детаљније упознала са проблемима сопствене заједнице. Верујем да значајан број полазника стечена ромолошка знања даље користи у академске или активистичке сврхе у настојању да поправи положај Рома и Ромкиња код нас“.

Учесници Школе ромологије, деценију након њеног завршетка, истичу потребу за увођењем ове научне интердисциплине на универзитетима у Београду, Новом Саду и Нишу, где већ неколико деценија постоје истраживачки тимови који остварују важне истраживачке резултате за високошколску наставу. Неопходно је да ромологија добије стални институционални облик на факултетима и високим школама у Србији, а задатак нове генерације ромских научника и научница је да – по угледу на јединице за едукацију и истраживања мађарског (хунгарологију), румунског (румунистику), словачког (словакистику), русинског и украјинског језика (славистику) – на Филозофском факултету у Новом Саду и/ или Педагошком факултету у Сомбору придруже и катедру, одсек, лекторат за ромологију или пак изборни предмет Ромологија која је важна за развој ове заједнице у Србији. На тај начин би се ромски језик и култура, као важне одреднице идентитета Рома и Ромкиња, даље изучавале у оквиру образовних институција, што би утицало на повећање степена образовања ромске популације, али и на ширење знања већинске заједнице о богатом културном наслеђу Рома и Ромкиња.

## Закључак

Школа ромологије једно је од малобројних места на којима су се могла стећи или продубити знања о ромској култури, историји, језику, књижевности, образовању, музици и проблематици ромске националне заједнице, а нарочито о животу и раду ромских писаца, песника, композитора, сликара, политичара и других делатника у некадашњој југословенској заједници. Такође, она је дала добре основе за даљи рад на решавању проблема Рома и Ромкиња и у својим основама успоставила је тимско сарадничтво између Рома и нерома (Савић, 2006, стр. 151). Заједничко учење припадника ромске и већинске заједнице био је важан почетак међуетничке комуникације која утиче на продубљивање сличности уместо разлика и смањење етничке дистанце према Ромима.

Организован је и практичан рад на истраживачким пројектима ШПР (који су се тицали сакупљања емпиријске грађе ромског језика, сагледавања доприноса невладиних организација побољшању статуса ромске националне мањине, условима становања Рома и Ромкиња и слично) који је допринео примени знања стечених на предавањима. Надаље, Школа ромологије је у 2007. години постала средиште истраживачког пројекта „Изграђивање ромске интелектуалне елите на Универзитету у Новом Саду“ чији је циљ био изграђивање модела високог образовања ромских студената на Универзитету. Пројекат је финансијски подржао Ромски едукативни фонд, а реализован је од стране Удружења ромских студената, Уније ромских студената и Женских студија и истраживања. Пројекат је подразумевао изградњу менторског програма у ком старији студенти сарађују са млађим колегама, затим стратегија запошљавања дипломираних ромских студената, као и курикулума за нову академску интердисциплину на Универзитету у Новом Саду – ромологију.

Осим чињенице да је окупила значајан број студената и наставника из Србије, ШПР допринела је и покретању дискусије о ромологији као научној дисциплини код нас – како писати и како је предавати. Чињеница да су неке од полазница прве генерације у међувремену постале део академске заједнице на Универзитету у Новом Саду и предавачице у самој ШПР потврђује да је један од циљева – стварање наставног кадра – остварен. Такође, Школа је потврдила и раније сазнање да је неопходно у универзитетску наставу укључити и основе учења ромског језика.

У значајне резултате Школе ромологије убраја се и низ објављених текстова, брошура, књига и видео записа: Свенка Савић и Вероника Митро *Школа Ромологије* (2006); Свенка Савић *Ромкиње 2* (2007); Свенка Савић и Милана Грбић *Академским образовањем до ромске елите* (2008); Свенка Савић *Образоване Ромкиње: предлог за модел интеркултуралног разумевања и слушања* (2010).

Важно је поменути и чињеницу да су писани и електронски медији редовно пратили рад ШР и извештавали о појединим активностима,<sup>14</sup> што је допринело широј сензибилизацији већинске заједнице (поред академске) за проблематику Рома и Ромкиња,<sup>15</sup> али и присуству и укључивању више од шездесет особа које нису уписане у ШР.

Може се закључити да је током трајања ШР остварено неколико основних вредности: 1) ново знање о ромској заједници које подразумева и знања из језика, културе, историје, традиције, порекла, музике и знања о проблемима са којима се та заједница суочава у свакодневном животу; 2) ново знање утицало је на смањење дистанце, предрасуда и дискриминације према припадницима ромске заједнице; 3) побољшање општег образовања, и у смислу боље опште информисаности и у смислу стицање академских знања о научно-истраживачкој методологији и академском писању, те о интеркултуралности као предуслову за успешан суживот у мултикултуралним срединама каква је Војводина (Радовић, 2018, стр. 143).

### Предлог за непосредну праксу

Зарад подизања степена образовања Рома и Ромкиња важно је да се у академској заједници настави континуитет одржавања и програма попут ШР и академски облици образовања намењени припадницима ромске заједнице различитих група и старости, али и припадницима већинске заједнице у нашој земљи.

У Србији данас постоје програми за ефикасно укључивање деце и омладине из ромске заједнице у различите облике образовања, међу којима је и ШР, али се изгубила повезаност међу њима. Зато су та достигнућа на половини треће деценије 21. века недовољно јавно видљива, а углавном их остварују они који су били повезани са радом ШК као предавачи или као полазници. Потребно је истражити куда су се упутили кадрови који су добили знање о ромској заједници, било да су га стекли у академском, било у алтернативном програму. До сада, нажалост, није процењен учинак ШР на Универзитету у Новом Саду, мада је од престанка њеног остваривања прошла читава деценија.

Овај програм се не реализује од школске 2014/2015. године, а нови облици на неком од факултета новосадског универзитета нису успостављени као стални. Због тога је важно да се на Филозофском факултету у Новом Саду или

---

14 <https://www.youtube.com/watch?v=g91G4vGolYM&list=PLE0B9C19FC EEAF7B2&index=4>  
<https://www.youtube.com/watch?v=sGFtnGJH7U&list=PLE0B9C19FC EEAF7B2&index=2>  
<https://www.youtube.com/watch?v=4e1By3wcPcQ&list=PLE0B9C19FC EEAF7B2&index=8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=739AqhxP0Vw&list=PLE0B9C19FC EEAF7B2&index=9>  
<https://www.youtube.com/watch?v=0s769GEiLfc&list=PLE0B9C19FC EEAF7B2&index=9>

15 Медијско праћење допринело је и ширењу Школе ромологије ван Универзитета у Новом Саду. У периоду од октобра 2009. до фебруара 2010. године, ШР је одржана и у Бору, где су у оквиру четири модула (језик, култура, историја и савремени живот Рома и Ромкиња) одржана укупно 32 часа.

на Педагошком факултету у Сомбору наставе и устале, како алтернативни, тако и академски облици намењени образовању ромске заједнице различитих група и узраста, али и оних из већинске заједнице са којом ромска заједница вековима живи. Након добијеног основног знања из области ромологије, студенти могу постати активисти у својим удружењима и/ или реализовати истраживачке и друштвено одговорне пројекте и на тај начин помоћи и Ромима у академској заједници и припадницима других националних заједница да превазиђу незнање и оснаже се за разбијање предрасуда и борбу против дискриминације и социјалне дистанце.

Конечно, треба рећи и да улога медија може бити значајна у процесу сензибилизације већинске заједнице (и универзитетске елите) за ромска питања. Посебно је важан Други програм Радио телевизије Војводине на коме се програм емитује на језицима националних мањина и где Ромска редакција<sup>16</sup> више од тридесет година реализује програм на ромском језику. Емисије едукативног карактера у којима се промовише значај образовања утицале су протеклих деценија на подизање свести јавности о потреби за унапређењем образовног статуса Рома и Ромкиња као предуслову за унапређење квалитета живота ове заједнице.

## Литература

- Денић, С. (2025). Педагошки асистенти: изазови и перспективе у раду са даровитом децом. У Г. Гојков и др. (Прир.), *Фактори неуспеха даровитих: како их превазићи* (стр. 343-348). Вршац: Висока струковна васпитачка и медицинска школа у Вршцу, Университетеа „Аурел Влаицу”.
- Денић, С. (2015). *Родни идентитет и интеркултуралност: Криичка анализа афирмативних мера на високошколским институцијама у Србији 2000-2013. године*. Нови Сад: Завод за равноправност полова.
- Ђурић, Р. (2021). *Ромологија*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва.
- Клајн, И. и Шипка М. (2012). *Велики речник сѝраних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Радовић, Д. (2018). Школа ромологије на Универзитету у Новом Саду као пример интеркултуралног високог образовања у ромској заједници. У Л. Спарисусу и др. (Прир.), *ИниерКулиј 2017* (стр. 133-149). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Републички завод за статистику (2023). *Национална ѝријадносћ*. <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Latn/5-vestisaopstenja/news-events/20230428-konacnirezpopisa>

16 Радио телевизија Војводине. <https://media.rtv.rs/rom/tv>

- Савић, С. (2006). Високошколско образовање Рома: Школа ромологије на Универзитету у Новом Саду. У Л. Ердељ (Прир.), *Језик више за Европу* (стр. 35-45). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Савић, С. и Митро В. (2006). *Школа ромологије*. Нови Сад: Футура публикације ; Женске студије и истраживања.
- Савић, С. и Грдић, М. (2008). *Академским образовањем до ромске елиџе*. Нови Сад: Футура публикације ; Женске студије и истраживања.
- 

## SCHOOL OF ROMOLOGY AT THE UNIVERSITY OF NOVI SAD (2004-2015)

**Summary:** Although Romology is not formally taught as a distinct interdisciplinary subject at state universities in the Republic of Serbia, the School of Romology operated at the University of Novi Sad from 2004 to 2015 as an alternative educational platform. The program was designed to engage both Roma and non-Roma students, aiming to integrate the discipline into the broader academic environment. The curriculum employed an interdisciplinary approach to Roma studies, utilizing interactive methodologies such as discussion, mentoring, research, and project work. Furthermore, the program maintained networks with similar academic initiatives in Manchester and Graz. The aim of this paper is to present the School of Romology as a successful case study of higher education in an alternative academic space. It further argues for the necessity and benefits of institutionalizing Romology as a scientific discipline within Serbian faculties and universities. The empirical analysis is based on 43 evaluation forms completed by participants (2004-2015) and interviews with five former students. The study concludes that providing the Roma community with the opportunity to study their language, culture, and history is essential. It is recommended that similar or identical programs be re-established and sustained at higher education institutions within the University of Novi Sad.

**Keywords:** School of Romology, Roma community, academic community, higher education.



## ПРИКАЗИ

NATAŠA GOJKOVIĆ<sup>1</sup>

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet u Somboru

PRIKAZ KNJIGE

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.173-175

DOI 10.5937/norma30-61861

### PUTOVANJE PO VIKTORIJANSKOJ KNJIŽEVNOSTI

**MLADEN JAKOVLJEVIĆ: VICTORIAN LITERATURE. FILOZOFSKI  
FAKULTET UNIVERZITETA U PRIŠTINI SA PRIVREMENIM  
SEDIŠTEM U KOSOVSKOJ MITROVICI, 2024, 258 STR.**

Udžbenik *Victorian Literature* (Viktorijanska književnost, prim. aut.) Mladena Jakovljevića, redovnog profesora na Katedri za engleski jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, namenjen je studentima Osnovnih akademskih studija za predmet Engleska književnost 3 – Viktorijanska književnost. Obuhvatajući najistaknutije predstavnike ovog živopisnog književnog (i društvenoistorijskog) perioda, autor je studentima ponudio neizostavno štivo kao uvod u književno otkriće promena u Britaniji devetnaestog veka i kako te promene i dalje oblikuju našu sadašnjost. *Victorian Literature* predstavlja i svojevrsan izazov za dalje pomno čitanje i proučavanje vrhunskih dostignuća britanske književnosti i njenog trajnog, višestrukog i višeznačnog uticaja širom, može se bez preterivanja reći, planete.

Udžbenik je podeljen na dva po obimu gotovo jednaka dela. U prvom delu, nakon uvodne dobrodošlice na „uzbudljivo putovanje kroz vreme popevši se na ovu tekstualnu kočiju“ („an exciting journey through time as you step into this textual carriage“ (Jakovljević 2024: 9)), sledi trinaest poglavlja, od kojih je prvo posvećeno odlikama viktorijanske epohe, a preostalih dvanaest stvaraočima koji su obeležili ovaj period. Sledi naknadna reč autora, te spisak literature i autorova kratka biografija. Drugi deo

<sup>1</sup> natasa.gojkovic@uns.ac.rs

sadrži odlomke iz najznačajnijih dela viktorijanskih književnih stvaralaca, predstavljениh u zasebnim poglavljima prvog dela udžbenika.

Poimence, udžbenik Mladena Jakovljevića poblize se bavi Vilijamom Mejkipisom Tekerijem, Emili Bronte, Čarlsom Dikensom, Džordž Eliotovom, Alfredom Tenisonom, preraphaelitskim bratstvom uopšteno, a Danteom Gabrijelom Rosetijem i Kristinom Roseti pojedinačno, potom Džerardom Menlijem Hopkinsom, Robertom Brauningom, poetikom kraja veka (Fin de Siècle, prim. aut.) i na posletku, ali ni u kom slučaju najmanje bitnim – Oskarom Vajldom.

Već u prvom poglavlju (*A Short Journey Through the Victorian Era*) čitalac, bilo da je proučavalac ili samo ljubitelj književnosti, biva uvučen u pripovedno savršeno predstavljeno besprekorno poznavanje materije: profesor Jakovljević je ne samo po stručnosti i znanju na visini zadatka, već i istančanim spisateljskim osećajem uspeva da izdvoji kako osnovne odlike viktorijanske ere, tako i zanimljivosti i specifičnosti, pri tome vrsno izbegavajući opšta mesta, predrasude i stereotipe, neretko karakteristične za literaturu o viktorijanskoj eri. Informišući čitaoca o ekonomskim prilikama, imperijalizmu, reformskim zakonima i usponu srednje klase kao utemeljenju snažnih vrednosti poput napornog rada, samodiscipline, morala, porodičnog života i strogih društvenih kodeksa, autor ga priprema za književnost u kojoj se u toku tri perioda duge viktorijanske ere reflektovala njena složenost, sa svim svojim blistavim i mračnim aspektima.

Što se strukture poglavlja tiče, svako počinje „ličnom kartom“: imenom i prezimenom pisca ili spisateljice (negde i pseudonimom), datumima i mestom rođenja i smrti, te jednom efektom rečenicom koja najbliže dotičnog ili dotičnu opisuje. Potom sledi odeljak o autoru za koji Jakovljević (ponovo spisateljskom veštinom) odabira biografske podatke u službi sažetog prikaza isprepletenosti privatnog i književnog života, uz nabranje najznačajnijih literarnih ostvarenja. Nakon toga, autor se bavi po jednim književnim delom, čiji se odlomak i nalazi u drugom delu udžbenika. U zavistnosti od specifičnosti dela obrađenog pisca/spisateljice, u svakom poglavlju istaknuti su pojedini toposi: kod Tekerija na primer, to je brak kao ključ uspeha, kod Emili Bronte, pred-moralistički svet, kod Kristine Roseti to je dualitet ovozemaljskog i božanskog, dok su u poglavlju o Oskaru Vajldu istaknuti esteticizam i gotske konvencije. Svako poglavlje Jakovljević zaokružuje trima delovima, za studente veoma korisnima: najvažniji zaključci (u kojima se taksativno sumira sve prethodno obrazloženo), pitanja o kojima bi trebalo razmisliti (pomoću kojih student ponavlja ono što je saznao i promišlja o nekim drugim aspektima koje bi valjalo proučiti) i zadatak (koji varira od skice eseja, preko uočavanja razlika među autorima, do imaginarnog smeštanja viktorijanaca u današnji digitalno orijentisani svet). Možemo zaključiti da je struktura svakog poglavlja pregledna, a sadržaj koncizan, zanimljiv i stimulativan, što ovaj udžbenik svrstava u mali broj didaktičkih štiva koja imaju i visoku književnu vrednost.

*Victorian Literature* napisan je na engleskom jeziku, što uveliko doprinosi utisku kompaktnosti, s obzirom na to da je druga polovina udžbenika posvećena originalnim odlomcima iz književnih dela viktorijanske epohe. Autorov engleski je engleski erudite koji je svestan kojem delu čitalačke publike se obraća, te se u tonu ne oseća ni visoko-

parnost, niti snishodljivost. Jakovljevićeve rečenice su lako razumljive i tečne, precizno informativne i vrlo često prigodno duhovite. Njegov stil je relaksiran, lišen iznuđenog, sterilnog udžbeničkog manira, u dobroj je ravnoteži formalnog i kolokvijalnog, što svedoči o spisateljskom pečatu osobe koja suvereno vlada materijom o kojoj piše. Autor nije dozvolio da sadržaj na planu samog teksta bude opterećen citatima književnih kritičara, već ih je pažljivo dozirao, kreirajući na taj način funkcionalno štivo koje komunicira sa čitaocem bez šuma, podstičući ga na dalja istraživanja.

Jedna od dragocenosti ovog udžbenika jeste i lakoća kojom prepliće duh viktorijanske epohe sa savremenim društvom. Osim tematike, viktorijanska obeležja vidimo i u diskretnim grafičkim ukrasima na početku i kraju svakog poglavlja, portretnim minijaturama pisaca i spisateljica, te ponegde i ilustracijama (originalne Tekerijeve ilustracije za *Vašar taštine*, gravire inspirisane *Gospom od Šalota* itd.). Dakle, primećujemo da je Jakovljević brižljivo usaglasio sadržinski i vizuelni aspekt udžbenika, što rezultira u potpunom zaokupljanju čitalačke pažnje, a kada su studenti u pitanju, zasigurno doprinosi formiranju kompletnije slike o viktorijanskoj epohi, boljem razumevanju i lakšem pamćenju podataka. No, autor se tu ne zaustavlja, nego čestim referisanjem na poznate pojmove iz novijeg doba, približava čitalačkoj publici značaj viktorijanske književnosti za savremenu britansku književnost i kulturu: povezuje gotske elemente književnosti kraja veka i fascinaciju Džekom Trbosekom sa današnjom fascinacijom serijskim ubicama i emisijama o stvarnim zločinima (true crime shows, prim. aut.), poredi tadašnji vrtoglavi uspon štampanih medija sa današnjim nekontrolisanim usponom digitalnih, opisujući nespремnost viktorijanskog društva da prihvati različitosti i otkloni tabue, opominje savremeno društvo, ukazuje na savremene pripovesti o duboko ličnim, individualnim patnjama i uspesima kao proizvodu direktnog uticaja viktorijanskih romana o pojedincu u društvenoistorijskoj oluji.

*Victorian Literature* Mladena Jakovljevića nezaobilazno je štivo kako za studente, tako i za profesore, bilo da se koristi kao osnovna literatura ili kao dodatni izvor. Ono ispunjava sve obavezne postulate kategorije udžbenika, nadilazeći je i oplemenjujući je jedinstvenim književnim prizvukom, dovitljivim didaktičkim rešenjima, te temeljitim analitičkim, ali ne i suvoparnim pristupom. *Victorian Literature* služi na čast kako autoru, kojem pripadaju pohvale za briljantan plod intelektualnog napora, tako i opusu kojem je posvetio udžbenik, prikazavši ga u svoj njegovoj veličini.



АДМИР Б. МЕТИЋ<sup>1</sup>

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

ПРИКАЗ КЊИГЕ

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)2, p.177-180

DOI 10.5937/norma30-60478

## ДЕЧИЈА ИГРА И УПОЗНАВАЊЕ ОКОЛИНЕ

**Ирена Голубовић-Илић, Емина Копас-Вукашиновић:  
*Дечија игра и упознавање околине. Јагодина: Факултет  
педагошких наука, 2023, 168 стр.***

Монографија под називом „Дечија игра и упознавање околине“, чије су ауторке др Ирена Голубовић-Илић и др Емина Копас-Вукашиновић, угледала је светлост дана 2023. године у издању Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, са седиштем у Јагодини. Ова публикација представља вредан допринос научној и стручној литератури у домену предшколског васпитања, са посебним акцентом на значај игре у детињству као темељног средства за учење, лични развој и активно истраживање окружења. Монографија обилује великим бројем слика и шема. Слика има 39, а шема 7. Такође, монографија је обима 168 страна.

Предговор монографије поставља оквир у коме се обрађује игра као основна активност деце раног узраста, кроз коју она уче и развијају све аспекте своје личности. Ауторке указују на значај истраживања околине као образовне и развојне прилике за дете, и то управо кроз игру. Акцент је на подстицајној средини која омогућава детету да искусно учи и истражује кроз различите улоге, покрете и активности. Закључни део монографије доноси разматрање начина на које представљени научни увиди могу послужити као основа за будућа истраживања, као и за унапређење професионалне праксе у области васпитања и образовања.

---

<sup>1</sup> admir.metic@gmail.com

Прва тематска целина „Игра као претпоставка целовитог развоја деце раних узраста“ темељно објашњава значај игре као централне активности кроз коју се развијају когнитивне, моторичке, социјалне и емоционалне способности деце. Ауторке анализирају како различите врсте игара (покретне, дидактичке, улога и конструктивне) доприносе различитим аспектима дечијег развоја. Посебна пажња посвећена је култивисању емоција и социјалних односа кроз игру у вршњачкој групи. Целина се завршава указивањем на неопходност интегрисаног приступа у организацији активности који подржава све аспекте дечије личности.

У другој тематској целини „Значај система дечијих игара за истраживање околине и развој укупних потенцијала деце раних узраста“ описује се значај креирања флексибилног система игара који подстиче истраживање и учење о окружењу. Наглашава се да игра има едукативну, али и експлоративну функцију, јер деца кроз њу активно упознају свет и делују на свет око себе. Ауторке истичу потребу прилагођавања игара узрасту, интересовањима и индивидуалним могућностима деце. Дечије емоције, физички развој и социјална интеракција такође су у фокусу као значајни елементи игре. Поглавље закључује важност интегрисаног приступа у планирању игара као темеља за социјалну зрелост и спремност за школу.

Трећа тематска целина „Природни и друштвени садржаји којима овладавају деца раних узраста“ бави се анализом начина на који деца раног узраста, кроз игру, овладавају садржајима из природне и друштвене средине. Наводи се значај чулне перцепције и активног деловања у процесу спознаје. Истиче се улога васпитача у осмишљавању активности које одговарају реалним ситуацијама из окружења. Посебан нагласак дат је на спонтано, а систематски подстакнуто учење у динамичном и подстицајном окружењу.

Четврта тематска целина „Значај упознавања деце са светом који их окружује“ истражује како упознавање света кроз игру утиче на развој различитих вештина и знања код деце. У оквиру овог поглавља обрађен је и значај практичног, искуственог учења као кључног за изградњу односа детета са околином. Ауторке указују на значај интеракције са одраслима и вршњацима у процесу социјалног учења. Поглавље се завршава наглашавањем везе између истраживачког духа деце и њиховог развоја у физичком, социјалном и емоционалном смислу.

Пета тематска целина „Истраживање околине, искуствено учење и дечији развој“ истражује како упознавање света кроз игру утиче на развој различитих вештина и знања код деце. У оквиру овог поглавља обрађен је и значај практичног, искуственог учења као кључног за изградњу односа детета са околином. Подвлачи се улога чулног искуства, конкретних активности и материјала у подстицању дечије радозналости. Истиче се како квалитетан простор и различита средства могу подстаћи дубље разумевање појава и односа у окружењу. Поглавље се завршава наглашавањем везе између истраживачког духа деце и њиховог развоја у физичком, социјалном и емоционалном смислу.

У шестој тематској целини „Креирање просторног окружења – структурирање подстицајне средине“ истиче се значај искуственог учења као најприроднијег облика стицања знања код деце раног узраста. Ауторке наглашавају да се дечије учење најуспешније одвија у подстицајном окружењу, кроз личну акцију и употребу свих чула. Простор и материјали који окружују дете морају бити разноврсни, доступни и примерени њиховим интересовањима и развојним потребама. Поглавље закључује да искуствено учење омогућава детету да постане активни истраживач и учесник у сопственом развоју.

Седма тематска целина „Игра као могућност остваривања континуитета у систему предшколског и основношколског васпитања и образовања“ истиче улогу игре као моста између предшколског и основношколског система. Континуитет у развоју детета постиже се уколико се у школи наставе начела учења кроз игру, присутна у вртићу. Ауторке упозоравају на ризик дисконтинуитета који може успорити или угрозити дечији развој. Игра је овде представљена као метод који се може прилагодити и формалном школском контексту, без губитка педагошке вредности. Целина се завршава ставом да је очување игре у образовном процесу кључно за развојно прилагођен приступ детету.

У осмој тематској целини „Професионалне компетенције васпитача као предулсов истраживања околине“ истиче се значај квалитета истраживачких активности деце које су у великој мери условљене професионалним компетенцијама васпитача. Ауторке наглашавају значај педагошког знања, креативности, флексибилности и способности за планирање развојно примерених активности. Посебна пажња посвећена је способности васпитача да креирају подстицајну средину и препознају индивидуалне потребе сваког детета. Поглавље се закључује ставом да компетентан васпитач чини кључну карик у подстицању дечије радозналости и истраживачког духа.

Девета тематска целина „Ангажовање родитеља у припремању, организацији и реализацији игара и истраживачких активности“ истражује значај укључивања родитеља као равноправних партнера у васпитно-образовни процес. Посебан акценат стављен је на њихову активну улогу у осмишљавању, планирању и спровођењу различитих облика игре и истраживачких подстицаја у предшколском контексту. Ауторке подстичу стварање партнерских односа између предшколске установе и породице, како би се постигла конзистентност у приступу детету. Наведене су конкретне могућности укључивања родитеља — кроз планирање, доношење материјала, учешће у активностима и дељење искустава. Поглавље завршава позивом на отворен дијалог и сталну комуникацију између породице и васпитача ради добробити детета.

Десета тематска целина „Облици сарадње предшколске установе и локалне заједнице у функцији добробити детета“ анализира значај повезивања предшколске установе са локалном заједницом у циљу обogaћивања васпитно-образовног процеса. Сарадња са библиотекама, музејима, здравственим установама, занатлијама и другим институцијама пружа деци прилику за искуствено учење

у реалним ситуацијама. Посебно се наглашава вредност отворености установе према окружењу као моделу демократског васпитања. Целина се завршава препорукама за осмишљену и систематичну сарадњу са заједницом ради целовитог развоја деце.

Фридрих Фребел у делу *Die Menschenerziehung* (1826) игру описује као највиши израз дечјег развоја и основни пут ка учењу, због чега је створио концепт „вртића“. У поређењу са Фребеловим схватањем игре као слободне активности, монографија „Дечија игра и упознавање околине“ показује како се у савременој настави игра користи и као методички облик са јасно дефинисаним педагошким циљевима. Жан Пијаже у књизи *La formation du symbole chez l'enfant* (1945) игру тумачи као средство асимилације стварности и механизам когнитивног развоја. У односу на Пијажеову поделу игара која прати стадијуме интелектуалног сазревања, монографија проширује ту перспективу, јер истиче да различити облици игре у настави подстичу и социјални и емоционални развој ученика. Лав Виготски у делу *Мишљење и говор* (1934) наглашава да игра уводи дете у „зону наредног развоја“ и омогућава му да превазиђе актуелне способности. За разлику од Виготског, који игру пре свега види као припрему за будуће развојне задатке, у монографији је она приказана и као непосредно наставно средство у настави. Џон Дјуи у књизи *Experience and Education* (1938) истиче значај искуства у образовању и игру види као један од начина развоја критичког мишљења. У поређењу са Дјуијевим општим педагошким увидима, монографија конкретизује улогу игре у настави раних разреда, показујући како она може да унапреди наставни процес у непосредној пракси. Дејвид Колб у књизи *Experiential Learning* (1984) развија модел учења у четири фазе, где игра представља један од начина претварања искуства у знање. Монографија се на ове теоријске поставке надовезује показујући како се игра у разредној настави користи као облик искуственог учења, чиме премошћује разлику између апстрактне теорије и школске праксе.

Монографија „Дечија игра и упознавање околине“ може имати значајан утицај на унапређење методичких поступака у предшколским установама. Садржаји и примери које ауторке нуде пружају подршку у креирању активности које подстичу целокупан развој детета кроз игру. Поседна вредност ове монографије је у томе што је усмерена на практичну примену теоријских принципа, јер управо то недостаје у свакодневном раду са децом. Монографија може бити подстицај за увођење иновативних метода које повезују игру са природним и друштвеним садржајима у окружењу детета. Због тога је треба доживети као користан приручник који ће утицати и на моје лично промишљање о наставној пракси.

## 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 рецензента, 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](mailto: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 премаши 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) наводи 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 графицију: 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 радикалној 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 podsystem. 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.
- Плић, В. (2007). Функционални односи. У А. Мимица и М. Богдановић (Прир.). *Сociолошки речник* (стр. 157). Београд: Завод за удџбенике.

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

Едиција *Монографије*

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и 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