

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

2/2024

И БР. 2 ГОД. XXIX Стр. 113-226 Сомбор 2024. Децембар

*Педагошки факултет у Сомбору*

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

ISSN 0353-7129  
UDK 37

**Издавач**  
Педагошки факултет у Сомбору

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

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

**Главни и одговорни уредник издавачке делатности**  
Проф. др Веселина Ђуркин

**Адреса редакције**  
Педагошки факултет Сомбор  
25000 Сомбор  
Подгоричка 4  
Тел.: (025) 412-030, 460-595  
Факс: (025) 416-461  
е-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**  
Штампарија Три О д.о.о. Аранђеловац

**Секретар редакције**  
МА Данка Ивошевић, асист.

**Технички уредник**  
Ален Милошевић

**Преводац за енглески језик**  
Боривоје Петровић

---

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

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

# НОРМА

часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*XXIX – 2/2024*



Сомбор, 2024.



## САДРЖАЈ

### МЕТОДИКА НАСТАВЕ

#### **Sanja Balać, Marija Mileusnić**

Postignuća učenika osnovne škole na testu znanja  
o vrstama i svojstvima materijala. . . . . 113

#### **Маријана Дмитрић**

Ставови учитеља о доприносу медија  
у настави српског језика и књижевности . . . . . 128

#### **Сања Бикић**

Учење путем визуелних уметности у  
разредној настави кроз интеграцију садржаја . . . . . 147

#### **Тијана Милић**

„Тајна“ успеха ученика – фактори који утичу  
на успешност у музичком образовању и васпитању. . . . . 167

#### **Емина Поповић**

Преглед досадашњих истраживања о учењу и поучавању  
наставних садржаја о смешама и растворима . . . . . 184

### ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

#### **Вукашин Д. Дедовић**

Прослава дана Светога Саве у српским школама  
у солунском вилајету крајем XIX и почетком XX века . . . . . 195





## CONTENTS

### TEACHING METHODOLOGIES

#### **Sanja Balać, Marija Mileusnić**

Achievements of elementary school students on  
a knowledge test about types and properties of materials. . . . . 113

#### **Marijana Dmitrić**

Teachers' attitudes on the contribution of media  
in teaching serbian language and literature . . . . . 128

#### **Sanja Bikić**

Learning by using visual arts in the lower primary  
classes through content integration . . . . . 147

#### **Tijana Milić**

The 'secret' to student success – factors influencing  
achievement in music education and training . . . . . 167

#### **Emina Popović**

An overview of previous research on  
learning and teaching about mixtures and solutions. . . . . 184

### HISTORY OF EDUCATION

#### **Vukašin D. Dedović**

Celebration of Saint Sava's Day in Serbian schools in  
the Salonica Vilayet at the end of the 19th and beginning of the 20th century . . . . . 195





## МЕТОДИКА НАСТАВЕ

SANJA BALAC<sup>1</sup>

MARIJA MILEUSNIĆ

Univerzitet u Novom Sadu

Pedagoški fakultet u Somboru

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 37.011.3-052:66.017

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.113-127

DOI 10.5937/norma29-56236

### POSTIGNUĆA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE NA TESTU ZNANJA O VRSTAMA I SVOJSTVIMA MATERIJALA

**Rezime:** Deca se sa raznovrsnim materijalima susreću na najranijem uzrastu, opisuju ih i klasifikuju na njima svojstvene i ne uvek naučno ispravne načine, što kasnije otežava (ili može otežati) školsko učenje. Sa namerom sagledavanja nivoa postignuća učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole o vrstama i svojstvima materijala sprovedeno je testiranje o pojmovima tvrdoća, krtost, hrapavost, providnost i elastičnost materijala. Istraživanje je realizovano primenom testa znanja o navedenim pojmovima koji je kreiran po revidiranoj Blumovoj taksonomiji. Testirano je 95 učenika osnovnih škola „Ivo Lola Ribar“ i „Avram Mrazović“ iz Sombora, pri čemu je uzorak nastavnog sadržaja za testiranje odabran iz Programa nastave i učenja za učenike mlađeg školskog uzrasta (od prvog do četvrtog razreda). Analizom dobijenih podataka utvrđeno je da učenici nemaju zadovoljavajuća znanja o vrstama i svojstvima materijala, pri čemu su zadovoljavajuća znanja u istraživanju definsana sumativnim ocenama 4 i 5 na testu znanja. Prilikom rešavanja zadataka na različitim kognitivnim nivoima učenici su najbolja postignuća ostvarili na nivou znam (treći razred) i razumem (četvrti razred), dok su već od trećeg kognitivnog nivoa (primenjujem) oba razreda ostvarila slabija postignuća, bez jasno uočljive pravilnosti u opadanju ili rastu osvojenih broja bodova. Suprotno očekivanjima, mlađi učenici su ostvarili bolja postignuća u poređenju sa starijim, pri čemu uočena razlika nije statistički značajna.

**Ključne reči:** svojstva materijala, postignuća učenika, test znanja, razredna nastava, Blumova taksonomija

#### Uvod

Deca su od najranijeg uzrasta u dodiru sa različitim vrstama materijala, počevši od tkanina (odeća, posteljina, plišane igračke), preko drvenih i plastičnih igračaka, sve do metalnog escajga, keramičkog posuđa, papira, staklenih čaša itd. Ona o materijali-

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

ma saznaju na osnovu čulnih iskustava, pre svega putem dodira i vida. To znači da će se njihova kategorizacija predmeta ili materijala zasnivati upravo na tim iskustvima, i karakteristikama koje proizilaze iz njih (Farrow, 2011, p. 102-104). Iz tog razloga veoma je važno kreirati kurikulum koji obuhvata izučavanje vrsta i svojstava materijala u predškolskom i ranom školskom uzrastu, sa ciljem formiranja naučno ispravnih pojmova, kao i razumevanja strukture različitih supstanci. Iako su spontani pojmovi, odnosno iskustvena znanja od suštinske važnosti za dečje razumevanje okruženja i odnosa koji u njemu postoje, njihovo značenje je često, u manjoj ili većoj meri, u suprotnosti sa naučnim činjenicama i može da predstavlja prepreku za usvajanje naučnih pojmova, posebno kada se radi o pojmovima iz oblasti prirodnih nauka (Blagđanić i dr., 2019, str. 17). Opisujući razliku između iskustvenog i školskog znanja, Ivić i dr. (2001, str. 188) ukazuju da ta razlika nije kvantitativna, već se radi o dva, u velikoj meri različita modela mišljenja, jednog zdravog mišljenja često pragmatički vrlo uspešnog, ali sputanog okvirima konkretnih praktičnih situacija, i drugog, oslonjenog na složene simboličke transformacije i složene sisteme znanja koji ponekad deluje kao da se nepotrebno udaljio od realnosti, što je uslov da se ta realnost produktivno i kreativno preobrazi i nadogradi u vidu složenih intelektualnih konstrukcija.

U Programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, a u proširenim/dopunjenim oblicima i u programima starijih razreda, definisani su ciljevi, ishodi, programski sadržaji, metode nastave i učenja, kao i aktivnosti učenika za svaku od nastavnih tema, te se shodno tome navodi sledeće:

Prilikom izučavanja prirodnih fenomena nužno je već od prvog razreda postepeno uvoditi učenike u različite načine prikupljanja podataka o okruženju, njihovu analizu, svrstavanje u grupe i kategorije po različitim karakteristikama, vođenje beleški i zaključivanje. Posmatranje i učestvovanje u jednostavnim ogledima predstavlja istraživačke aktivnosti primerene učenicima prvog razreda. Koncept održivog razvoja i aktivno učešće učenika u zaštiti životne sredine zajednički su i za Svet oko nas i za Prirodu i društvo. U prvom razredu akcenat treba da bude na podsticanju učenika da u svakodnevnim aktivnostima (u školi i van nje) primenjuju neke od osnovnih principa racionalne potrošnje – štede vodu, odlažu otpad na predviđena mesta, ne ugrožavaju biljke, brinu o dobrobiti životinja uz pomoć odraslih (SG RS br. 10/2017, str. 118-122).

Na osnovu ovakvog uputstva za realizaciju nastavnih sadržaja može se zaključiti da je Programom nastave i učenja predviđena primena istraživačkog metoda od samog početka osnovnoškolskog obrazovanja, kao i da je koncept racionalne potrošnje resursa (vode i energije), kao i odgovornog ponašanja prema životnoj sredini u fokusu autora kurikuluma. Nastavni sadržaji o materijalima u okviru predmeta *Svet oko nas* i *Priroda i društvo* (tabela 1) u korelaciji su sa prethodno navedenim ciljevima i ishodima nastave.

Tabela 1: Teme i nastavni sadržaji o vrstama i svojstvima materijala u predmetima Svet oko nas i Priroda i društvo

Razred	Tema	Nastavni sadržaji
1.	Čovek stvara	Materijali za izradu predmeta (drvo, kamen, metal, staklo, guma, plastika, papir, tkanina) i njihova svojstva (tvrdo - meko, providno – neprovidno, hrapavo – glatko)
2.	Čovek stvara	Materijali (drvo, kamen, metal, staklo, guma, plastika, papir, tkanina, gлина/plastelin) i proizvodi ljudskog rada. Elastičnost materijala. Svojstva materijala određuju njihovu upotrebu. Nova namena predmeta napravljenih od različitih materijala.
3.	Materijali i njihova upotreba	Specifične promene materijala pod toplotnim i mehaničkim uticajima (metal, plastelin, voda, plastika različite tvrdoće, drvo, vosak, alkohol, krzno). Vazduh – toplotni izolator. Svojstva materijala određuju njihovu upotrebu. Značaj i neophodnost recikliranja materijala i racionalne potrošnje proizvoda od stakla, plastike, metala.
4.	Materijali	Racionalna potrošnja električne energije i pravilno rukovanje električnim aparatima u domaćinstvu. Zapaljivi materijali (oznake za zapaljive materijale). Opasnost i zaštita od požara.

Kao što se može uočiti u tabeli 1 u sva četiri razreda osnovne škole izučavaju se vrste materijala i njihova svojstva, što je veoma korisno polazište za nastavak učenja u predmetnoj nastavi gde se većina prikazanih pojmova nadograđuje u okviru prirodno-naučnog obrazovanja, uglavnom kroz sadržaje nastavnih predmeta fizike i hemije. Učeći o svojstvima materijala, učenici treba da usvoje i osnovne pojmove o održivom razvoju i zaštiti životne sredine, istovremeno razvijajući svest o ekološki poželjnim vidovima ponašanja. To se prvenstveno odnosi na odabir materijala od kojeg su izrađeni predmeti koje deca koriste svakodnevno, pa je tako veoma važno unaprediti njihovo znanje o karakteristikama materijala od kojih su načinjeni predmeti za svakodnevnu upotrebu. Faktori koji utiču na odabir materijala za izradu nekog predmeta su najčešće cena, dostupnost, način održavanja i estetske karakteristike materijala (Farrow, 2006). Sa učenicima se može realizovati nastava u kojoj oni kritički procenjuju svojstva nekog predmeta, na primer boce za vodu koja može biti od metala, keramike ili plastike, procenjujući pri tome prednosti i nedostatke svakog od ponuđenih materijala. Kroz ovakav vid učenja unapređuje se kvalitet znanja učenika, ali i njihove veštine prosuđivanja i donošenja odluka.

## TEORIJSKI DEO

Tokom razvoja prirodno-naučnog rečnika uobičajeno je da se na predškolskom uzrastu, kao i razrednoj nastavi, govori o *materijalima*, dok se tek u predmetnoj nastavi uvodi pojam *supstanca* kao jedan od dva vida postojanja *materije* u prirodi. Ovakav terminološki razvoj prati dečje uzrasne sposobnosti i kognitivnu spremnost da usvoje pojmove kojima se opisuju i određuju svojstva pojedinih supstanci, što ne isključuje for-

miranje velikog broja dečjih pogrešnih uverenja. Utvrđeno je da deca mlađeg školskog uzrasta imaju najviše poteškoća kada je potrebno razumeti fizičke i hemijske promene materijala, njihovu čestičnu strukturu, kao i fazne prelaze – isparavanje, kondenzovanje, topljenje i očvršćavanje. U okviru svojih pogrešnih uverenja deca veruju da su materijali samo čvrstog agregatnog stanja, da prilikom sagorevanja materija nestaje, da su čestice neke supstance međusobno udaljenije u tečnom nego u čvrstom agregatnom stanju, da je naduvani balon lakši od nenaduvanog, kao i da su oblaci sačinjeni od gasa (Allan, 2011).

Ukoliko se ne prevaziđu tokom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, pogrešna uverenja o materijalima i njihovim svojstvima mogu biti prisutna i među studentskom populacijom. Tako je, na primer, istraživanje o načinu na koji studenti učiteljskih fakulteta razumeju strukturu materijala na makroskopskom, mikroskopskom i simboličkom nivou pokazalo postojanje velikog broja miskoncepcija, posebno o gasovitom agregatnom stanju i procesu kondenzacije (prelazak supstance iz gasovitog u tečno agregatno stanje) (Bayuni et al., 2017). Takođe, utvrđeno je da studenti, i pored toga što razumeju da je supstanca izgrađena od diskretnih čestica, ne shvataju u potpunosti postojanje međumolekulskog prostora i njegov uticaj na svojstva različitih materijala (Sopandi et al., 2017). Za razliku od velikog broja utvrđenih učeničkih pogrešnih uverenja o složenim naučnim konceptima kao što su struktura materije (Ozmen, 2011), zvučni (Sozen & Bolat, 2011), svetlosni (Uzun et al., 2013; Lestari et al., 2018; Ravanis, 2018) i toplotni fenomeni (Haglund et al., 2014; Hermita et al., 2019), nivo usvojenosti nastavnih sadržaja o svojstvima i upotrebi materijala češće je u skladu sa očekivanjima nastavnika. U jednom istraživanju realizovanom sa učenicima 3. razreda osnovne škole ispitivana je njihova sposobnost da odaberu i upotrebe određene materijale prilikom rešavanja praktičnih zadataka, kao što su pravljenje modela kuće, stepenica i termički izolovanog prostora (Wendell & Lee, 2010). Rezultati su pokazali da su deca ovog uzrasta u stanju da praktično primene znanja o materijalima, iako je uobičajeno da te veštine imaju učenici starijih razreda, ili tek studenti. Takođe, u istraživanju kojim se proveravala sposobnost učenika 3. razreda da razumeju koncept stabilnosti inženjerskih konstrukcija utvrđeno je da su uspešna učenička rešenja prilikom pravljenja modela kula od slamčica i kartona najverovatnije posledica iskustava koja su deca stekla i pre polaska u školu (Gustafson et al., 1999). U istom istraživanju autori sugerišu da je tokom nastave poželjno osmišljavati aktivnosti koje mogu pomoći deci da razmotre i ocene koje su inženjerske procene korisne, a koje nisu.

Po programu nastave i učenja za prva četiri razreda osnovne škole o svojstvima materijala se uči isključivo sa fenomenološkog aspekta, bez ulaženja u strukturu supstance (SG RS br. 10/17; SG RS br. 16/2018; SG RS br. 5/2019; SG RS br. 11/2019). Iako je potvrđeno da deca mlađeg školskog uzrasta mogu tumačiti prirodne fenomene i građu fizičkih objekata sa aspekta čestične strukture supstance (Chittleborough & Hubber, 2013; Samarapungavan et al., 2017; Haeusler & Donovan, 2020), u nastavnoj praksi je uobičajeno zadržavanje na onome što je dostupno čulima i iskustvu dece. Jedna od klasifikacija svojstava materijala je sledeća:

- mehanička svojstva kao što su tvrdoća, izdržljivost, elastičnost i krtoost;

- termalna svojstva kao što je termalna provodljivost materijala;
- električna svojstva kao što je električna provodljivost;
- hemijska svojstva kao što su reaktivnost i rastvorljivost;
- optička svojstva kao što je providnost, reflektivnost i refraktivnost;
- magnetna svojstva (Farrow, 2006, p. 104).

Kao što se u prikazanoj podeli može uočiti, najveći broj svojstava je u okviru mehaničkih karakteristika materijala, što je u skladu sa Programima nastave i učenja za 3. i 4. razred osnovne škole, odakle je i odabran uzorak pojmova za kreiranje testa znanja u našem istraživanju. Fizička svojstva materijala koja su odabrana za ovo istraživanje su: *tvrdća*, *krtost*, *hrapavost*, *providnost* i *elastičnost*, pa će u tom smislu u daljem tekstu ovi pojmovi biti definisani i opisani.

*Tvrdoća* je mera mogućnosti udubljenja ili grebanja površine nekog materijala, što znači da ovo svojstvo ne zavisi od veličine objekata izgrađenih od tog materijala. Zbog toga su dijamant, čelik i staklo tvrdi materijali, dok su plastelin i nokti na prstima meki, jer je veoma lako ulubiti ih, odnosno ogrebatih njihovu površinu (Wenham & Ovens, 2010). Tvrdoća materijala se meri Mohovom (Moh) skalom po kojoj je najtvrdi materijal dijamant, a najmekši talk. Jedno od učestalih pogrešnih uverenja je da su svi metali tvrdi, što, na primer, za natrijum ne važi jer je ovaj metal toliko mek da se može seći nožem (Na Mahovoj skali od 0 do 10 jedinica, natrijum ima vrednost 0,5).

*Krtost* je svojstvo materijala koje se u svakodnevnom govoru često poistovećuje sa tvrdoćom, što je jedno od pogrešnih uverenja. Tako, na primer, ako je neki materijal mek, to ne znači da je on lako lomljiv, što je slučaj sa gumom koja je meka, ali nije istovremeno i krta. Objekti izrađeni od krtih materijala se lome trenutno (staklena čaša ili keramički tanjir). Kada u krtim materijalima nastane pukotina, ona se veoma brzo prenosi kroz čitavu čestičnu strukturu, usled čega nastaje lomljenje. Međutim, materijali koji nisu krti imaju svojstvo da se opiru oštećenjima u svojoj čestičnoj strukturi, što znači da mogu postojati i sa pukotinama, ali bez lomljenja (Wenham & Ovens, 2010).

*Hrapavost* površine materijala je posledica mikroskopskih neravnina, gde takvih struktura može biti u većem ili manjem broju po jedinici površine, što dati materijal klasifikuje kao hrapaviji ili manje hrapav. Na hrapavost površine nekog materijala ne utiče samo broj, već i veličina neravnina, kao i veličina razmaka između njih, pa tako postoje različiti brusni papiri – grublji i sitniji. Trenje je pojava koja zavisi od hrapavosti dodirnih površina tela, pri čemu je ono utoliko veće ukoliko su dodirne površine hrapavije, a sa druge strane je manje kod uglačanijih površina. Ovu pojavu kvantitativno meri sila trenja koja zavisi od normalne sile kojom telo deluje na neku podlogu, kao i od koeficijenta trenja. Uzajamna povezanost ovih veličina prikazana je formulom:

$$F_{tr} = N \mu$$

gde je  $F_{tr}$  oznaka sile trenja,  $N$  oznaka normalne sile (sila koja pod pravim uglom deluje na površinu po kojoj se telo kreće), a  $\mu$  oznaka koeficijenta trenja. Koeficijent trenja je neimenovani broj koji može imati vrednosti od 0 do 1. Tako je, na primer,

koeficijent trenja između gume i suvog asfalta 0,9, dok je između gume i vlažnog asfalta 0,25 (Radojević, 2014), čime se objašnjava lako proklizavanje automobila koji se kreću neprilagođenim brzinama tokom vožnje po klizavim kolovozima. Zahvaljujući sili trenja mirovanja objekti na našoj planeti se mogu kretati bez proklizavanja i mogu mirovati u odnosu na tlo. U tom smislu je trenje veoma korisna pojava, dok je sa druge strane nepoželjna u mehaničkim uređajima gde se metalni delovi prilikom kretanja taru jedan o drugog usled čega dolazi do lomljenja i kvarova. Kako bi se predupredili lomovi delova motora i raznih drugih mehaničkih postrojenja, potrebno je redovno ih podmazivati, čime se trenje između delova mašina u kretanju smajuje.

*Providnost* je svojstvo materijala da propušta ili ne propušta svetlost, pa u skladu sa tim postoje providni i neprovidni materijali. Takođe, neki materijali samo delimično propuštaju svetlost, pa se zbog toga nazivaju ili poluprovidni. Prilikom prolaska svetlosti kroz propustljive materijale i objekte izrađene od njih na graničnoj površini između tela (materijala) i vazduha dolazi do prelamanja svetlosti. Ovu pojavu deca primete prilikom ulaska u vodu kada im se noge zbog svetlosnog prelamanja prividno skrate. Takođe, kašika ili slamčica uronjena u staklenu čašu u kojoj je voda, izgleda kao da je prelomljena na dodirnoj površini vode i vazduha. Posmatrajući i istražujući svojstva providnih i neprovidnih materijala deca mogu uočiti različite svetlosne fenomene kao što su na primer način nastanka i svojstva senke – oblik, veličina, položaj i njihov broj u prostoru iza neprovidnog tela.

*Elastičnost* nekog materijala je mera mogućnosti da se tela izgrađena od tog materijala vrate u prvobitni oblik i veličinu nakon prestanka dejstva sile koja je uzrokovala deformaciju (Farrow, 2006). Drugim rečima, elastičnost je težnja materijala da se po prestanku dejstva sile vrati u prvobitno stanje. Ovo svojstvo je u učionici moguće prikazati mnogobrojnim primerima kao što su istezanje i sabijanje elastične opruge iz hemijske olovke ili gumice za kosu, uvrtnje sunđera za brisanje table, kao i savijanje plastičnog lenjira. Nasuprot elastičnim deformacijama, kod plastičnih se nakon dejstva sile na telo dešava nepovratna promena, telo se lomi ili kida, i ne može se vratiti u prvobitno stanje, tj. oblik.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Svojstva materijala opisana u prethodnom poglavlju obuhvaćena su sadržajima predmeta *Svet oko nas* i *Priroda i društvo* (tabela 1), a iskustveno su bliska deci mlađeg školskog uzrasta. Shodno tome, cilj ovog istraživanja bio je utvrđivanje nivoa postignuća učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole o svojstvima materijala kao što su tvrdoća, krtost, hrapavost, providnost i elastičnost. Na osnovu definisanog cilja postavljene su sledeće hipoteze u istraživanju:

1. Pretpostavlja se da učenici trećeg i četvrtog razreda osnovne škole nemaju zadovoljavajuća znanja o svojstvima materijala (tvrdoća, krtost, hrapavost, providnost i elastičnost).

2. Pretpostavlja se da će postignuća učenika na testu znanja opadati sa porastom kognitivnog nivoa zadatka.
3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u postignućima učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole.

Za potrebe istraživanja primenjen je test znanja o svojstvima materijala, oblikovan u skladu sa revidiranom Blumovom taksonomijom (Anderson & Krathwohl, 2001). Test se sastoji od 12 pitanja, po dva sa svakog od šest nivoa postignuća – prepoznavanje, razumevanje, primenjivanje, analiziranje, evaluiranje i stvaranje. Ukupan broj bodova na testu je bio 40, a zahtevi su bodovani različito, u skladu sa odgovarajućim kognitivnim nivoom postignuća. Učenici su rešavali test tokom jednog školskog časa, odnosno 45 minuta. U tabeli 2 prikazani su pojmovi i zahtevi u pojedinim pitanjima na testu znanja o svojstvima materijala, kao i kognitivni nivoi.

Tabela 2: Pojmovi i zahtevi u testu znanja o svojstvima materijala

Redni broj pitanja	Pojmovi	Zahtevi	Kognitivni nivo
1	Elastičnost	Prikazane su ilustracije sledećih predmeta: metalne opruge, drvenog stola, kamena i gumene lopte. Potrebno je zaokružiti slovo ispred ilustracija elastičnih predmeta	Prepoznavanje
2	Tvrdoća	U datom nizu ilustracija – kamen, haljina, plišana igračka i staklena čaša potrebno je odabrati i zaokružiti slovo ispred predmeta izrađenih od mekih materijala.	Prepoznavanje
3	Providnost	Prikazana je slika dece koja stoje sa dve strane prozora. Potrebno je objasniti kako je moguće da oni vide jedni druge.	Razumevanje
4	Tvrdoća, krtost, providnost	Naveden je niz materijala: staklo, tkanina, metal i drvo. Potrebno je odabrati dva materijala i upisati njihove nazive u odgovarajuće krugove. Pored prvog kruga je napisano <i>tvrd</i> , <i>providno</i> i <i>lomi se</i> , a pored drugog <i>meko</i> , <i>neprovidno</i> i <i>ne lomi se</i> .	Razumevanje
5	Hrapavost	Potrebno je odgovoriti na pitanje (i obrazložiti odgovor), koja od dve kutije će brže skliznuti sa kose površine, ona koja se kreće po staklu ili ona koja se kreće po papiru za šmirglanje.	Primenjivanje
6	Tvrdoća i providnost	Na slici je prikazana kuća na kojoj su zidovi od plastike, krov od stakla, vrata od stiropora i prozori od metala. Potrebno je odgovoriti na pitanje šta su majstori pogrešno uradili tokom pravljenja kuće, i napisati kako je trebalo ispravno uraditi.	Primenjivanje



7	Tvrdoća, providnost, krtost, hrapavost	Na slici je prikazana kuća. Potrebno je prepoznati i navesti materijale od kojih su izrađeni krov, zidovi, stepenište, ograda, prozori i vrata kuće.	Analiziranje
8	Elastičnost	Ilustrovane su dve situacije u kojima dečak vuče sanke. Potrebno je odabrati kanap ili lastiš koji će vezati sanke, i taj izbor obrazložiti.	Analiziranje
9	Providnost, hrapavost, krtost, tvrdoća i elastičnost	U centru zadatka tipa mreže ucrtan je krug u kome piše <i>staklo</i> . Oko ovog kruga je još pet krugova povezanih linijama sa centralnim. U okolne krugove je potrebno upisati svojstva stakla.	Evaluiranje
10	Providnost, hrapavost, krtost, tvrdoća i elastičnost	Prikazanu tablicu je potrebno popuniti upisivanjem znaka + u odgovarajuća polja. U zaglavlju tablice je upisano <i>metal, guma, plastika, drvo i staklo</i> , a u prvoj levoj koloni <i>ključ, lopta, frizbi i orman</i> .	Evaluiranje
11	Tvrdoća	Prikazana je slika dnevne sobe na kojoj se mogu videti krevet, fotelja, lampa, čebe, prekrivač, jastuci, stočići, niska stolica i komoda sa knjigama. Potrebno je opisati kako bi od predmeta iz sobe bilo moguće napraviti šator za igranje, i prikazati ga crtežom.	Stvaranje
12	Tvrdoća i krtost	Prikazane su ilustracije gline, tempera, četkice, vode i peći za sušenje. Potrebno je opisati kako bi od datog materijala mogla da se napravi saksija. Saksiju prikazati crtežom.	Stvaranje

Uzorak nastavnih sadržaja odabran je u okviru Programa nastave i učenja za treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (SG RS br. 5/2019; SG RS br. 11/2019) o materijalima i njihovim svojstvima. Populaciju istraživanja čine svi učenici trećih i četvrtih razreda osnovnih škola „Avram Mrazović“ i „Ivo Lola Ribar“ u Somboru. Uzorak čini 95 učenika trećih i četvrtih razreda ovih osnovnih škola, a istraživanje je sprovedeno tokom aprila 2024. godine.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Statistički su obrađena sledeća obeležja: *bodovi na testu znanja, sumativna ocena i postignuća učenika*. Bodovi koje je moguće ostvariti na testu grupisani su u intervale (tabela 3) kojima su pridružene sumativne ocene: (1, 2, 3, 4, 5). Najveći broj učenika je ostvario bodove u intervalu [25, 32], tačnije 41 učenik, što čini 43% ukupnog uzorka, dok je samo 1 učenik ostvario bodove u intervalu [0, 8].

Tabela 3: Intervali bodova na testu, sumativna ocena  
i postignuća učenika na testu znanja

Intervali bodova na testu	Sumativna ocena	Postignuća učenika	f	f*	f*%	F	F*	F*%
[0, 8]	1	Nedovoljna	1	0,01	1%	1	0,01	1%
[9, 16]	2	Dovoljna	9	0,09	9%	10	0,1	10%
[17, 24]	3	Dobra	25	0,27	27%	35	0,36	36%
[25, 32]	4	Vrlo dobra	41	0,43	43%	76	0,8	80%
[33, 40]	5	Odlična	19	0,2	20%	95	1	100%
Σ			95	1	100%	/	/	/

Najveći broj bodova (36) imao je učenik trećeg razreda osnovne škole „Ivo Lola Ribar“, a najmanji (7) učenik četvrtog razreda škole „Avram Mrazović“. Aritmetička sredina ostvarenih bodova na testu svih učenika u uzorku je  $\bar{X} = 26$ , 22 boda, dok je broj bodova koji se najčešće pojavljuje u uzorku  $x_{\text{mod}} = 28,5$ .

Prosek sumativnih ocena učenika na testu je 3,71, pri čemu se prosek populacije kreće u intervalu od 3,56 do 3,90.

Na osnovu obeležja *sumativne ocene* i prikupljenih podataka u uzorku, proveravan je *nivo postignuća učenika*. Zadovoljavajuće znanje učenika definisano je sumativnim ocenama 4 i 5 na testu. Za pretpostavku da više od 80% učenika trećih i četvrtih razreda ima zadovoljavajuće znanje o svojstvima materijala, odnosno sumativne ocene 4 i 5 iz ove oblasti, važi sledeće:

$$H_0: p \geq 80\% \quad H_1: p < 80\%$$

Za testiranje hipoteze primenjena je normalna raspodela ( $n = 95$ ), pri čemu je oblast odbacivanja  $H_0 \in (-\infty, -2,32)$ , dok je oblast neodbacivanja  $H_0 \in (-2,32, +\infty)$ . Realizovana vrednost statistike testa je  $z = -2,53$  odakle se može videti da vrednost pripada oblasti odbacivanja, te se  $H_0$  odbacuje, a prihvata  $H_1$ . Sa sigurnošću od 99% može se tvrditi da manje od 80% učenika trećih i četvrtih razreda OŠ „Ivo Lola Ribar“ i „Avram Mrazović“ u Somboru, ima sumativne ocene 4 ili 5 iz oblasti poznavanja svojstava materijala, što znači da je pretpostavka o nezadovoljavajućim znanjima o svojstvima materijala istinita.

U tabeli 4 je prikazan prosečni broj osvojenih bodova za učenike trećeg i četvrtog razreda na svakom od šest kognitivnih nivoa (*znam, razumem, primenjujem, analiziram, evaluiram, stvaram*). Ukupan broj bodova na testu znanja usklađen je sa skalom ocenjivanja, gde je svaki naredni kognitivni nivo bodovan većim brojem bodova u odnosu na prethodni, tako da je maksimalni mogući broj bodova na testu bio 40.

Tabela 4: Postignuća učenika na testu znanja po kognitivnim nivoima

	KOGNITIVNI NIVOI ZADATAKA NA TESTU					
	Znam	Razumem	Primenjujem	Analiziram	Evaluiram	Stvaram
Ukupan broj bodova po kognitivnim nivoima	2	4	6	8	10	10
Prosečan broj bodova učenika 3 razreda (procenat)	1,6 (80%)	3,1 (77,5%)	4,2 (70%)	5,8 (72,5%)	6,6 (66%)	7 (70%)
Prosečan broj bodova učenika 4 razreda (procenat)	1,3 (65%)	3,3 (82,5%)	3 (50%)	4,6 (57,5%)	6 (60%)	5,1 (51%)

Pretpostavka da će postignuća učenika sa porastom kognitivnog nivoa opadati se može opovrgnuti na osnovu podataka prikazanih u tabeli 2. Utvrđeno je da se postignuća učenika razlikuju od nivoa do nivoa, s tim da ne postoji jasna analogija na koji način, tj. bez rastućeg/opadajućeg poretka. Učenici trećeg razreda pokazali su najviše znanja na prvom kognitivnom nivou *Znam*, dok su najmanje znanja pokazali na nivou *Evaluiram*. Može se zaključiti da učenici poseduju osnovna znanja o svojstvima materijala, spremni su ih objasniti, pa čak i primeniti u zadacima koji ih uvode u realne situacije. Međutim, na nivou evaluacije, učenici pokazuju nesigurnost prilikom samostalnog zaključivanja i određivanja tačnih odgovora. Učenici četvrtog razreda najveća postignuća su imali na nivou *Razumem*, a najmanja na nivou *Primenjujem*. Zaključujemo da učenici četvrtih razreda takođe imaju osnovna znanja o svojstvima materijala, prepoznaju pojmove i lako ih objašnjavaju. Međutim, kada je potrebna primena znanja u svakodnevnim situacijama i njegova sinteza radi stvaranja nečeg novog, postignuća su im nezadovoljavajuća.

Slabija postignuća učenika četvrtog razreda u poređenju sa postignućima učenika trećih razreda mogu se delimično objasniti time da su učenici trećeg razreda u skorijem periodu pre samog testiranja počeli obnavljanje gradiva iz oblasti *Materijali*, koje su usvojili pred završetak drugog razreda. Usled toga gradivo koje je obuhvaćeno testom je za njih jasnije i „svežije“. Sa druge strane, učenici četvrtih razreda, u toku školske godine pretežno obrađuju oblasti koje obuhvataju gradivo vezano za našu zemlju Srbiju (geografske, klimatske karakteristike, floru i faunu, nacionalne znamenitosti i njihov značaj itd.), dok u oblasti *Materijali*, pažnju posvećuju prevashodno smešama, magnetizmu i elektricitetu.

Postignuća učenika trećeg razreda bolja su od postignuća učenika četvrtog razreda gotovo na svakom kognitivnom nivou, što se može videti u tabeli 5. Jedini kognitivni nivo u kome znanja učenika četvrtog razreda nadmašuju znanja onih u trećem jeste kognitivni nivo *Razumem* (3 nivo).

U tabeli 5 možemo uočiti da se pored prosečnog broja bodova po kognitivnim nivoima postignuća učenici trećeg i četvrtog razreda znatno razlikuju i prema arit-

metičkim sredinama bodova osvojenih na testu, kao i prema prosečnim sumativnim ocenama učenika u uzorku.

Tabela 5: Deskriptivni statistički parametri na testu znanja u zavisnosti od uzrasta učenika i šest kognitivnih nivoa postignuća

	RAZRED											
	TREĆI						ČETVRTI					
	KOGNITIVNI NIVOI ZADATAKA											
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Prosečan broj bodova	1,6	3,1	4,2	5,8	6,6	7	1,3	3,3	3	4,6	6	5,1
Aritmetička sredina bodova	4,716						3,883					
Standardna devijacija	1,7						1,4					
Prosečna sumativna ocena ( $\mu$ )	4,02						3,40					

Za pretpostavku da postoje razlike među postignućima učenika trećih i četvrtih razreda važi:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2,$$

gde su razlike analizirane i proveravane na osnovu obeležja *sumativne ocene*. Za testiranje hipoteze primenjena je Studentova t-raspodela, pri čemu je oblast odbacivanja je  $H_0 \in (-\infty, -2,576) \cup (+2,576, +\infty)$ , a oblast neodbacivanja  $H_0 (-2,576, +2,576)$ . Realizovana vrednost statistike testa je  $t = 3,4$  i pripada oblasti odbacivanja, te se  $H_0$  odbacuje, a prihvata  $H_1$ . Sa sigurnošću od 99% može se tvrditi da postoje razlike između prosečnih ocena učenika trećih i četvrtih razreda OŠ „Ivo Lola Ribar“ i „Avram Mrazović“ u Somboru, a samim tim i razlike u njihovim postignućima u korist učenika trećeg razreda.

Statistička značajnost razlika između varijansi dva uzorka (učenici trećeg i učenici četvrtog razreda) je proveravana F-testom. Razlika među prosečnim ocenama svih učenika trećih i četvrtih razreda u populaciji određena je 99% – intervalom poverenja oblika:

$$(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) \pm t^* \cdot SE(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)$$

Interval u kojem se nalazi razlika sumativnih ocena je (0,17 ; 1,07). Pošto je izračunata F vrednost (1.58) manja od kritične (7.15), može se zaključiti da je razlika koja se javlja između standardnih devijacija posledica slučajnih grešaka. Usled toga se sa sigurnošću od 95% može tvrditi da razlika među postignućima učenika trećih i četvrtih razreda OŠ „Ivo Lola Ribar“ i „Avram Mrazović“ u Somboru, nije statistički značajna.

## ZAKLJUČAK

Kako bi bio proveren nivo usvojenosti nastavnih sadržaja o materijalima i njihovim svojstvima kod učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole sprovedeno je istraživanje o razumevanju pojmova vezanih za tvrdoću, krtost, hrapavost, providnost i elastičnost, materijala. Kao instrument istraživanja korišćen je test znanja, kreiran po revidiranoj Blumovoj taksonomiji. Analizom dobijenih rezultata došlo se do saznanja da učenici navedenog uzrasta nemaju zadovoljavajuća znanja o svojstvima materijala, pri čemu je zadovoljavajuće znanje definisano sumativnim ocenama 4 i 5 na testu znanja. Prilikom tumačenja načina rešavanja zadataka na različitim kognitivnim nivoima (*znam, razumem, primenjujem, analiziram, evaluiram, stvaram*) nije utvrđena pravilnost po kojoj bi učenici uspešnije rešavali zadatke sa nižih kognitivnih nivoa u odnosu na više. Učenici trećeg razreda su imali najbolja postignuća na prvom kognitivnom nivou *Znam*, a najslabija na nivou *Evaluiram*, što bi moglo značiti da su formalno usvojili znanja o svojstvima materijala, ali nisu stekli veštine neophodne za procenjivanje i analiziranje. Slično tome, učenici četvrtog razreda ostvarili su najbolja postignuća na nivou *Razumem*, a najslabija na nivou *Primenjujem*, što bi moglo značiti da nastavni modeli koji se primenjuju u nastavnoj praksi obezbeđuju usvajanje pojmova do drugog kognitivnog nivoa, dok su već na trećem nivou postignuća evidentne slabosti tih modela. Preporuka je da se i ovi nastavni sadržaji, kao i svi ostali iz oblasti prirodnih nauka, što češće obrađuju savremenim nastavnim pristupima kao što su problemska, projektna i istraživačka nastava, u skladu sa mnogobrojnim dokazima efikasnosti navedenih pristupa (Stojaković, 2005; Bošnjak Stepanović i Gorjanac Ranitović, 2016; Sinervo et al., 2020). Iako je potvrđena razlika u postignućima učenika trećeg i četvrtog razreda, ta razlika je suprotno očekivanjima u korist učenika mlađeg uzrasta. Ovako dobijeni rezultati se mogu donekle objasniti rasporedom nastavnih sadržaja po razredima, gde se ispitivani sadržaji u velikoj meri izučavaju u trećem, dok u četvrtom razredu prevlađuju sadržaji iz oblasti društvenih nauka. Ipak, nalazi potvrđuju nizak nivo retencije znanja, što takođe može biti pokazatelj nedovoljne efikasnosti nastavne prakse. Kako bi kvalitet nastave, a samim tim i postignuća učenika bila unapređena, potrebno je sprovediti dalja istraživanja koja bi poredila različite nastavne pristupe prilikom obrade sadržaja o vrstama i svojstvima materijala.

## LITERATURA

- Allen, M. (2011). *Misconceptions in primary science*. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman Publishing.
- Bayuni, C. T., Sopandi, W., & Sujana, A. (2017). Identification misconception of primary school teacher education students in changes of matters using a five-tier diagnostic test. In *Journal of Physics: Conference Series 1013. 4th International*

- Seminar of Mathematics, Science and Computer Science Education* (pp. 1-7). Bandung, Indonesia.  
doi:10.1088/1742-6596/1013/1/012086.
- Blagdanić, S., Radovanović, I. i Bošnjak Stepanović, M. (2019). Predubedenja učenika o prirodnim fenomenima na početku osnovnog obrazovanja – okov i/ili mogućnost. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 16-29.
- Bošnjak Stepanović, M. i Gorjanac Ranitović, M. (2016). Implementation of the Project-based Learning - Opportunities and Difficulties. In D. Petrović, & M. Antolović (Eds.), *Proceedings "Education and the social challenges at the beginning of the 21st century"* (pp. 152-172). Sombor: Faculty of education in Sombor, University of Novi Sad.
- Chittleborough, G., & Hubber, P. (2013). *Material world: learning and teaching chemistry, in Learning and teaching primary science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrow, S. (2011). *The really useful science book. A framework of knowledge for primary teachers*. London: Routledge.
- Gustafson J. B., Patricia M. Rowell, M. P., & Rose, P. D. (1999). Elementary Children's Conceptions of Structural Stability: A Three Year Study. *Journal of Technology Education*, 11(1), 27-44.
- Haglund, J., Jeppsson, F., & Andersson, J. (2014). Primary school children's ideas of mixing and of heat as expressed in a classroom setting. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 726-739.
- Haeusler, C., & Donovan, J. (2020). Challenging the science curriculum paradigm: Teaching primary children atomic-molecular theory. *Research Science Education*, 50, 23-52. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9679-2>.
- Hermita, N., Alpusari, M., Noviana, E., Kurniaman, O., Widyanthi, A., & Suhandi, A. (2019). A Study of Prospective Primary School Teachers' Alternatif Conception in Heat and Temperature. *Journal of Physics: Conference Series*, 1351(1), 012072. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1351/1/012072>.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju; Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije; Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.
- Lestari, L. D., Prabowo, P., & Widodo, W. (2018). Reducing light misconceptions by using Predict-Observe-Explain strategies. *Paper presented at the Mathematics, informatics, science, and education international conference (MISEIC), Surabaya, July 21, 2018*. doi: 10.2991/miseic-18.2018.16.
- Ozmen, H. (2011). Turkish primary students' conceptions about the particulate nature of matter. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 99-121.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*. Br. 10.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*. Br. 16.

- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*. Br. 5.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019), *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*. Br. 11.
- Ravanis, K. (2018). How do we see the nonluminous object? 12-13 years-old students' mental representations of vision. *Jurnal ilmiah pendidikan fisika 'Al-BiRuNi'*, 7(1), 1-9. doi: 10.24042/jipfalbiruni.v7i1.2326.
- Radojević, M. (2014). *Fizika, Udžbenik za 7. razred osnovne škole*. Beograd: Klett.
- Samarapungavan, A., Bryan, L., & Wills, J. (2017). Second Graders' Emerging Particle Models of Matter in the Context of Learning Through Model-Based Inquiry. *Journal of research in science teaching*, 54(8), 988-1023.
- Sinervo, S., Sormunen, K., Kangas, K., Hakkarainen, K., Lavonen, J., Juuti, K., Korhonen, T., & Seitamaa Hakkarainen, P. (2020). Elementary school pupils' co-inventions: Products and pupils' reflections on processes. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 653-676.
- Sopandi, W., Latip, A., & Sujana, A. (2017). Prospective primary school teachers' understanding on states of matter and their changes. In *Journal of Physics: Conference Series 812. 4th International Seminar of Mathematics, Science and Computer Science Education* (pp. 1-8). Bandung, Indonesia. doi:10.1088/1742-6596/812/1/012075.
- Sozen, M., & Bolat, M. (2011). Determining the misconceptions of primary school students related to sound transmission through drawing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1060-1066. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.239.
- Stojaković, O. (2005). Problemska nastava. *Obrazovna tehnologija*, 3-4, 72-89.
- Uzun, S., Nedim Alev, N., & Karal, I. S. (2013). A cross-age study of an understanding of light and sight concepts in physics. *Science Education International*, 24(2), 129-149. Accessed 22. June 2023. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015829.pdf>.
- Wendell, B. K., & Lee, H. S. (2010). Elementary Students' Learning of Materials Science Practices Through Instruction Based on Engineering Design Tasks. *Journal of Science Education and Technology*, 19, 580-601. doi:10.1007/s10956-010-9225-8.
- Wenham, M., & Ovens, P. (2010). *Understanding Primary Science* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: SAGE.

---

## ACHIEVEMENTS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ON A KNOWLEDGE TEST ABOUT TYPES AND PROPERTIES OF MATERIALS

**Summary:** At an early age, children encounter various materials, describe them and classify them in their own and not always scientifically correct ways, which later makes school learning more difficult (or may complicate) them. With the aim of assessing the level of achievement of third and fourth grade students of primary school on the types and properties of materials, an examination of the concepts of hardness, brittleness, roughness, transparency and elasticity of materials was conducted. The research was conducted using a knowledge test on the aforementioned concepts, which was created according to the revised Bloom's Taxonomy. 95 students from the "Ivo Lola Ribar" and "Avram Mrazović" primary schools in Sombor were tested, and the sample of teaching content for



testing was selected from the Teaching and Learning Program for students of younger school age (from first to fourth grade). ). The analysis of the obtained data revealed that students do not have satisfactory knowledge about the types and properties of materials, while satisfactory knowledge in the research was defined by a summative score of 4 and 5 on the knowledge test. When solving tasks at different cognitive levels, students achieved the best achievements at the level of knowledge (third grade) and understanding (fourth grade), while from the third cognitive level (application) both grades achieved weaker achievements, without a clearly visible regularity in the decrease or increase in the number of points earned. Contrary to expectations, younger students achieved better results compared to older students, with the observed difference not being statistically significant.

**Keywords:** material properties, student achievement, knowledge test, class teaching, Bloom's taxonomy

МАРИЈАНА ДМИТРИЋ<sup>1</sup>

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 07:[37.016:[811.163.41+821.163.41]

VIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.128-146

DOI 10.5937/norma29-48605

## СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ДОПРИНОСУ МЕДИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

**Резиме:** Циљ овог рада је да се испитају ставови учитеља и ученика о увођењу медијске културе и употреби савремених медија у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. У истраживању је примењена дескриптивна метода, техника истраживања је анкетирање, а инструменти истраживања су анкетни упитник за учитеље и анкетни упитник за ученике. Анкетним упитником за учитеље се желе утврдити мишљења и ставови учитеља о употреби медија у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, као и учесталост коришћења медија у пракси и садржи питања отвореног, затвореног и комбинованог типа. Анкетни упитник за ученике садржи питања затвореног, отвореног и комбинованог типа и њиме се желе испитати ставови ученика млађих разреда о учесталости примене медија у настави и ефектима који они пружају. Популацију чине ученици првог, другог, трећег и четвртог разреда Основне школе „Петар Петровић Његош“ у Врбасу и учитељи из основних школа Врбаса, Куцуре и Савиног Села. Подаци приказују да су учитељи свесни дидактичких потенцијала медија у настави и да они доприносе бољој активности ученика, подизању трајности знања и квалитетнијој настави. Иако учитељи сматрају да медији могу имати позитиван утицај на образовање, нису у могућности да их у довољној мери употребљавају у наставној пракси јер саме школе у којима раде нису у довољној мери опремљене иновативним комуникационо-информационим технологијама. Овакво стање се коси са жељама и мишљењима ученика који су се изјаснили да би им било занимљиво да на часу уче уз емисије и филмове и да би њихов успех у школи био бољи уколико би учитељи употребљавали савремена средства у настави.

**Кључне речи:** медији, допринос медија, информационо-комуникативна средства, српски језик и књижевност, медијска писменост, традиционална настава, иновације у настави

---

1 grmusa.m1994@gmail.com

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

## Уводна разматрања

Као последица иновација јављају се промене у свим сегментима човековог живота, па и у настави како би школа могла припремити ученика за живот у савременом добу. С обзиром на то да се покушава избећи традиционални вид наставе који је показао више лоших него добрих особина, у систем образовања уводе се иновације које имају циљ да створе окружење које ће донети боље и успешније резултате учења.

Поред увођења разних иновативних модела наставе који постављају ученика у средиште као главног субјекта због кога се настава и реализује, уводе се и медији као наставна средства помоћу којих се жели остварити лакше усвајање градива, тумачење садржаја, боља комуникација у настави и стварање личности која је спремна и способна да критички сагледа и схвати свет око себе. Према Вилотијевићима (2016), свака технологија, захваљујући својим вредностима, доводи до бољег квалитета рада у одређеним областима, а „иновације које су до сада уношене у наставну праксу доприносиле су извесном унапређивању наставе унутар њене традиционалне концепције. Сматра се да је појавом информационе технологије пређен Рудикон, да је на помолу постепена замена садашње организације и реализације наставе и учења новом концепцијом и новом технологијом“ (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016, стр. 18).

Ефикасно искоришћеном информационо-комуникационом технологијом може се постићи јасније и израженије представљање садржаја у настави неког предмета. Сматра се да је увођење ИКТ у наставу успешно само ако се покажу позитивни ефекти и код наставника и код ученика (Јелић, 2014). Како би се постигла ефикасна употреба медија у наставном процесу, потребно је пре свега медијски описменити наставни кадар и подићи њихов ниво способности управљања савременим медијима. Наставник, као битан чинилац у процесу образовања, мора бити спреман на целоживотно учење које му налаже и сама природа његовог посла. Кроз његово радно искуство протеже се и професионални развој, односно потреба да се стално подучава и усавршава што укључује „формално искуство (базично образовање, семинаре, менторство, радионице, професионална окупљања); неформално искуство (праћење стручне литературе, интернета, емисија посвећених образовним питањима); самоевалуацију и истраживање образовно-васпитне праксе“ (Божовић и др., 2005, стр. 51).

Медијска писменост има циљ да подстакне људе да критички мисле и процењују, а циљ медијског образовања јесте да учи како мислити, а не само шта мислити. УНЕСКО је 1964. године подржао идеју медијског образовања, те је 1976. године припремио модел за медијску писменост као идеју учења младих за критичко прихватање медијских садржаја, а 1982. године 19 држава потписало је декларацију којом се истиче значење медијске писмености.

Истраживања школских курикулума развијених држава у свету показују да нема знатнијих промена у овом смеру. По успешности укључивања ме-

дијског образовања у школске системе, Ерјавец (2005) наводи три групе држава. Прва група обухвата оне које су науспешније интегрирале медијску писменост и то су Аустралија, Данска, Финска, Канада, Мађарска, Немачка, Норвешка, Ирска, Словенија, Шведска и Велика Британија. Оне су, према Ерјавцу (2005), медијску писменост укључиле у различите предмете или су је увеле као изборни/обавезни предмет, а школска политика се позитивно односи према медијском образовању. У другу групу држава Ерјавец (2005) убраја Хрватску, Италију, Холандију и САД. „У тим земљама у настави одгој за медије овиси о мотивираности појединих учитеља и о подршци неслужбених институција. Службена школска политика није препознала значење одгоја за медије и не даје већу финансијску подршку“ (Ерјавец, 2005, стр. 97). Последњу групу земаља чине Грчка, Русија, Шпанија, Швајцарска.

Истраживања спроведена у Србији указују на недовољну медијску писменост и неопходност медијског описмењавања свих слојева становништва, а препорука је да медији преузму иницијативу у процесу увођења медијске писмености у образовање (Валић-Недељковић и Јањатовић-Јовановић, 2018). Према Пралици (2011), у Србији од 2011. формално постоје услови за остварење медијске писмености, а тек 2016. године – када је Влада усвојила Стратегију развоја система јавног информисања – отворена је могућност за њену конкретну реализацију. У протеклих неколико година после креирања докумената у којима је препозната важност реформе образовања, реформе се спроводе од школске 2018/2019. године (Валић-Недељковић и Јањатовић-Јовановић, 2018). Медијска и информациона писменост спомиње се у Стратегији развоја система јавног информисања и у Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. Према Матовић и Перковић (2014), у Србији се медијско образовање развија кроз захтеве који су део процеса учлањења у Европску унију. Оно је у документима препознато као нужно, али је само формално признато и не развија се у довољној мери. Од демократских промена у Србији 2000. године, реформа образовног система представља важан задатак који треба ускладити са европском праксом. Медијска писменост је препозната као шири концепт функционалне писмености, а компетенције у вези са медијском писменошћу, на које се посебно обраћа пажња у Стратегији развоја образовања Републике Србије до 2020, јесу развијање активног учења, критичког мишљења и дигиталне писмености, које би требало уврстити у све школске предмете (Matović i Perković, 2014).

Освртом на планове и програме српског језика и књижевности за сва четири разреда основне школе пронађено је по неколико наставних јединица у којима је заступљена медијска култура. Направљена су поређења садржаја у публикацијама две издавачке куће у Србији – Издавачке куће Klett и Завода за уџбенике Београд – и закључено је да постоје минимални кораци у примени медија и медијске писмености у образовању ученика од првог до четвртог разреда уколико посматрамо број наставних јединица која се баве медијском културом. Потребно је интензивније и озбиљније користити медије у образовању и васпитању

ученика јер они олакшавају процес обраде градива, стицање знања, повећавају мотивацију и омогућају да се боље и квалитетније учи и поучава као што је то и доказано у бројним истраживањима.

Истраживање под називом *Медијска писменост у Србији*, које је спровео Биро за друштвена истраживања, садржи податке који указују на медијску писменост ученика средњих школа треће и четврте године, новинара, студената новинарства и професора Грађанског васпитања. Истраживање је спроведено у периоду од 29. октобра до 24. новембра 2013. године путем упитника у штампаној форми на узорку од 58 средњих школа у следећим градовима: Београд, Нови Сад, Ниш, Чачак, Ваљево, Крагујевац, Врање, Лесковац, Бујановац, Суботица, Ковачица, Нови Пазар, Зајечар, Бор и Пожаревац. Узорак је чинило 2.453 ученика, од тога 58.5% су испитаници женског пола, а 41.5% испитаника је мушког пола, а број ученика трећег и четвртог разреда је равноправно заступљен. Према резултатима овог истраживања можемо закључити да ученици у великом броју користе друштвене мреже и да не познају „пријатеље“ који се налазе на њиховом налогу. Сматрају да медији имају мали утицај на њих, али да на околину имају знатно већи утицај. Да би ученици схватили значај медија, њихову улогу и моћ, потребно је да се едукују у тој области, те тако долазимо до закључка да је неопходно медијско описмењавање свих грађана како би умели да се користе предностима али и недостацима које нам пружају медији (Biro za društvena istraživanja, 2013).

*Истраживање о медијској писмености*, које је спровео Филозофски факултет Универзитета у Нишу и Медиа и реформ центар Ниш, обављено је током фебруара и марта 2016. у средњим школама са седиштем у Нишу, док је обраду података урадио истраживачки тим Медиа и реформ центар и Департман за комуникологију и новинарство. Истраживање садржи податке који указују на медијску писменост ученика средњих школа, њихових родитеља и професора. Истраживањем је обухваћено 18 нишких четворогодишњих средњих школа, односно 3688 испитаника, од чега је 1687 ученика, 1206 испитаника су њихови родитељи и 795 професора. Ђаци, њих 81.15%, сматрају да је свим категоријама друштва потребно медијско образовање, док су на питање да ли су се икада током школовања срели са програмима медијске писмености одговорили да се никада нису срели са овим програмима, што чини 43.4% испитаника. Забрињавајући је податак да велика већина испитаника у настави никад није користила нове медијске технологије и да их професори нису подстицали да их користе, док је само 29% испитаника изјавило да је настава у школама осавремењена. Интересантан податак у овом истраживању јесте и то да се професори никада нису срели са програмима медијске писмености (45.66%), а да је свим категоријама становништва потребно медијско образовање слаже се 90% испитаника. За разлику од ученика који су се у малом броју изјаснили да је настава у школи осавремењена, професори, њих 52.8%, сматрају да је настава у школи потпуно осавремењена што значи да на часовима користе нове медијске технологије попут интернета, презентација, мобилних телефона и других уређаја. Када је реч о програмима ме-

дијске писмености, 44.9% родитеља никада се није сусрело са овим програмима и сматрају да је медијско образовање потребно свим категоријама становништва (78.02%). Резултати овог истраживања говоре о нивоима медијске писмености ђака, наставника и родитеља и сасвим је јасно да је медијско образовање неопходно и да је потребно интензивније радити на његовом увођењу у образовни систем. Према овом истраживању потребно је да сви учествују у медијском описмењавању како би се образовање целокупног грађанства подигло на виши ниво и како би се створила медијски писмена јавност способна да учествује у друштвеном деловању. Такође, потребно је медијски описменити наставни кадар како би професионално преносили знања медијске писмености на ђаке. Закључак који се може донети на основу овог истраживања јесте да је важно почети са медијским образовањем и да је циљ медијског описмењавања да створи медијски писмену јавност која неће дозволити да медији утичу на њихове ставове и мишљења, која ће разумети шта медији желе да кажу и која ће бити способна да открије скривени смисао пласираних порука (Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu i Media & Reform centar Niš, 2016).

Ови подаци дају добру основу за даље истраживање и испитивање, а с обзиром на то да употреба медија у настави у великој мери зависи од наставника, поставља се питање у којој мери учитељи користе медије у наставном процесу и какви су им ставови о њиховој употреби у настави.

Када би се посветило више пажње медијима и медијској писмености у основним школама омогућило би се да медији буду схваћени и прихваћени у друштву које пре свега треба да научи како да их критички посматра и користи. Школе сада добијају нове, сложеније и комплексније задатке везане за развој медијске културе ученика, а „имајући у виду да медијска писменост младих подразумева веома сложене процесе везане за идентификацију есенцијалних когнитивних структура, у оквиру којих појединац самостално успоставља образце понашања и однос према вредностима, неопходно је да школа, а првенствено наставници, већу пажњу посвете развоју медијске писмености и културе“ (Stanisavljačić Petrović i dr., 2012, str. 221).

## Методолошки приступ

*Предмет* овог истраживања фокусиран је на *вредности у употреби медија у настави српског језика и књижевности у првом, другом, трећем и четвртог разреда основне школе. Циљ* истраживања је испитивање у којој мери учитељи нижих разреда основне школе употребљавају медије у настави српског језика и какви су им ставови о њиховој школској примени. Такође, желе се утврдити и ставови ученика од првог до четвртог разреда основне школе о медијима, као и њихово мишљење о ефектима примене модерних наставних технологија на њихово знање и успех у школи.

Из циља истраживања произилазе *задачи* које је потребно остварити како би се и само истраживање и његови резултати могли сматрати валидним: утврдити какав је став учитеља о утицају медија на образовање; каква је спремност учитеља за увођење иновација; у којој мери учитељи похађају семинаре за усавршавање и напредовање у складу са иновацијама; испитати став учитеља о доприносу иновација у настави; утврдити којим ресурсима располаже школа у којој раде учитељи и у којој мери их они употребљавају; утврдити разлоге због којих школа не би била спремна да уведе медијску културу као засебно предметно подручје; испитати ученике шта од наведених информационо-комуникационих технологија имају у учионици и колико их често користе; испитати мишљење ученика о томе да ли им је занимљиво да уче уз медије и да ли сматрају да би употреба савремених медијских средстава допринела њиховом бољем успеху у школи.

Уколико би ово истраживање показало да су учитељи спремни и мотивисани да уведу медијску културу и да користе медије у настави српског језика и књижевности, постоји вероватноћа да ће медији наћи своје место и у наставној пракси као средства која доприносе већој мотивацији за учење. Постављене су следеће хипотезе:

1. Учители сматрају да медији могу имати позитиван утицај на образовање уколико се информације у довољној мери обликују у образовне садржаје.
2. Учители су спремни за увођење иновација у настави и сматрају да су иновације неопходне за развој школе.
3. Учители похађају семинаре који им помажу у стручном напредовању и усавршавању у складу са иновацијама у образовању и васпитању.
4. Учители сматрају да иновације доприносе бољој активности и мотивацији ученика, квалитетнијој настави, подизању трајности знања ученика, већој социјализацији и сарадњи између наставника, као и индивидуализацији у раду.
5. Наше школе располажу компјутерима, видео-пројекторима и имају приступ интернету, а наведене ресурсе учители користе свакодневно.
6. Учители сматрају да школа није спремна за увођење иновација због неопремљености.
7. Ученици у учионици имају компјутер, видео-дим, паметну таблу, радио и паницу са стриповима и свакодневно их користе.
8. Ученицима је занимљиво да уче уз медије и сматрају да употреба савремених средстава може да побољша њихов успех у школи.

У истраживању је примењена техника анкетања са пригодним инструментом, упитником, који је конструисан за потребе самог истраживања. Анкетање је спроведено анкетним упитником за учитеље и анкетним упитником за ученике. Овим анкетним упитником настојала су се утврдити мишљења и ставови учитеља о употреби медија у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе, као и учесталост коришћења медија у пракси.



Анкетни упитник за учитеље садржи 25 питања отвореног, затвореног и комбинованог типа. Анкетни упитник за ученике садржи 14 питања затвореног, отвореног и комбинованог типа и њиме се желе испитати ставови ученика млађих разреда основне школе о учесталости примене медија у настави и ефектима који они пружају. Популацију чине ученици првог, другог, трећег и четвртог разреда Основне школе „Петар Петровић Његош“ у Врбасу и учитељи из Основне школе „Петар Петровић Његош“ Врбас, Основне школе „20. октобар“ Врбас, Основне школе „Братство јединство“ Врбас, Основне школе „Братство јединство“ Куцура, Основне школе „Светозар Милетић“ Врбас и Основне школе „Бранко Радичевић“ из Савиног Села. Узорак овог истраживања представљају:  $N=165$  ученика од I до IV разреда Основне школе „Петар Петровић Његош“ из Врбаса и  $N=46$  учитеља. Од укупног броја испитаних учитеља свих 46 испитаника је женског пола. Структура узорка биће представљена у следећим табелама.

Табела 1: Структура ученика по разредима

Разред	Фреквенција	Процент
Први разред	41	24,9%
Други разред	40	24,2%
Трећи разред	43	26%
Четврти разред	41	24,9%
Укупно	165	100%

Табела 2: Структура учитеља према полу

	Фреквенција	Процент
Мушко	0	0%
Женско	46	100%
Укупно	46	100%

Узорак сачињава 40 испитаника женског пола и 0 испитаника мушког пола. Ова структура узорка према полу је неравномерно распоређена, али је приказана реална структура популације, с обзиром на то да постоји много више учитељица у поређењу са бројем учитеља.

Табела 2.1. Структура учитеља према годинама живота

Године	Фреквенција	Процент
25–30	5	10.9%
31–40	16	34.8%
41 и више	25	54.3%
Укупно	46	100%

У узорку највише испитаника има преко 41 године, њих 25, затим следе учитељице које имају 31–40 година живота, њих 16, а најмање учитељица које имају између 25 и 30 година, свега 5 учитељица.

Табела 2.2. Структура учитеља према годинама радног стажа

Радни стаж	Фреквенција	Процент
1–10	5	10.9%
11–20	15	32.6%
21–30	10	21.7%
Преко 31	16	34.8%
Укупно	46	100%

У узорку је најмање испитаника који имају 1–10 година радног стажа, што се поклапа са резултатима из претходне табеле (2.1.) и бројем учитељице које имају између 25 и 30 година живота. Ово је само претпоставка да су младе учитељице у мањини наспрам учитељица које имају више година живота па самим тим и више година радног стажа. Највише је учитељица које имају преко 31 године радног стажа, њих 16, али је веома танка линија између њих и учитељица које имају између 11 и 20 година радног стажа, којих има 15.

## Анализа и интерпретација резултата истраживања

### Анализа анкете за учитеље

Учитељи сматрају да медији могу имати позитиван утицај на образовање уколико се информације у довољној мери обликују у образовне садржаје.

Табела 3: Став учитеља о утицају медија на образовање.

Утицај медија на образовање	Фреквенција (f)	Процент
Позитиван	16	34.8%
Негативан	9	19.6%
Може да буде позитиван, ако се информације обликују у образовне садржаје	21	45.7%
Укупно	46	100%

Испитаници, њих 21 (45,7%), сматрају да медији могу имати позитиван утицај на образовање уколико се информације обликују у образовне садржаје. Приближно овом одговору, њих 16 (34,8%) сматра да медији могу имати позитиван утицај на образовање, док њих 9 (19,6%) сматра да медији имају негативан утицај. Ови подаци потврђују нашу прву хипотезу.

Учитељи су спремни за увођење иновација у настави и сматрају да су иновације неопходне за развој школе

Табела 4: Спремност учитеља за увођење иновација

Спремност за иновације	Фреквенција (f)	Процент
Спреман/на сам, иновације су неопходне за развој школе	16	34.9%
Спреман/на сам, али не знам у којој мери су иновације добре	22	47.8%
Не знам	4	8.7%
Мислим да се не бих снашао/ла са променама	2	4.3%
Бојим се било каквих промена	2	4.3%
Укупно	46	100%

Од 46 анкетираних учитеља, њих 22 (47,8%) изјаснило се да је спремно за увођење иновација, али да не знају у којој мери су иновације добре за даљи наставни процес. Овај одговор ћемо повезати са следећим задатком у ком ћемо анализирати похађање семинара који помажу у усавршавању и напредовању, а такође ћемо направити и анализу разлике у одговорима између група по годинама старости и годинама радног стажа и утврдити која категорија испитаника није у току са иновацијама те не знају у којој мери су оне добре. Затим, они који су се изјаснили са „мислим да се не бих снашао/ла у променама“ има двоје (4,3%), а исти број испитаника навео је да се боји било каквих промена. Њих 16 сматра да су иновације неопходне за развој школе и спремни су да дочекају промене, што чини 34,9% од укупног броја испитаника.

Табела 4.1. Спремност учитеља за увођење иновација – хи квадрат тест

Спремност за иновације	Године живота		Године радног стажа	
	До 41	Преко 41	До 20	Преко 20
Да ли сте спремни за увођење иновација?				
Спреман/на сам, иновације су неопходне за развој школе	4	12	5	11
Спреман/на сам, али не знам у којој мери су иновације добре	15	7	13	9
Не знам	1	3	1	3
Мислим да се не бих снашао/ла са променама	0	2	1	1
Бојим се било каквих промена	1	1	0	2
Резултати	X <sup>2</sup> =9.63, p=.38		X <sup>2</sup> =5.32, p=.80	

Како бисмо упоредили одговоре учитеља различитих година радног стажа и година живота и како бисмо видели да ли постоји статистички значајна разлика између њихових одговора у односу на поменуте категорије, користили смо хи квадрат тест. Вредности хи квадрат теста нису статистички значајне на нивоу  $p < .05$ , те можемо да закључимо да не постоји статистички значајне разлике у спремности учитеља за увођење иновација у наставни процес ни према годинама радног стажа, ни према годинама старости. Ова анализа показује да су учитељи са мање година живота спремни за увођење иновација, али да не знају у којој мери су оне добре (њих 15), те да се учитељи који имају мање од 20 година радног стажа изјашњавају на овај начин када су иновације у питању (њих 13). Можемо видети да управо учитељи са мање искуства и година старости нису толико искусили промене као старији учитељи са дужим радним стажом. Ови подаци делимично су потврдили нашу другу хипотезу.

Учитељи похађају семинаре који им помажу у стручном напредовању и усавршавању у складу са иновацијама у образовању и васпитању.

Табела 5: Учесталост похађања семинара

Да ли похађате неке семинаре који Вам помажу у усавршавању и напредовању у складу са иновацијама у васпитању и образовању?	Учесталост похађања	Фреквенција (f)	Процент
	Да, врло често	8	17.4%
	Да, када имам времена	18	39.1%
	Понекад	15	32.6%
	Врло ретко	5	10.9%
	Никада	0	0%
	Укупно	46	100%

На питање колико често испитаници иду на семинаре који им помажу у усавршавању и напредовању у професији којом се баве, највише испитаника одговорило је да то раде када имају времена, њих 18 што чини 39.1% од укупног броја анкетираних. Нешто мање испитаних одговорило је да иду на семинаре понекад, што чини 32.6%, а да то раде врло често рекло је само 8 испитаника, што чини 17.4%. Најмањи број испитаника одговорио је да врло ретко иду на семинаре, њих 5 од укупног броја испитаника (10.9%). С обзиром на то да је реч о семинарима о иновацијама у настави, можемо закључити да је мали проценат испитаника који на исте иде врло често и при том узети у обзир изјаве испитаника да су презаузети администрацијом којом се баве поред наставе, те констатовати да највећи број испитаника иде на семинаре онда када за њих има времена.

Табела 5.1. Учесталост похађања семинара – хи квадрат тест

Да ли похађате неке семинаре који Вам помажу у усавршавању и напредовању у складу са иновацијама у васпитању и образовању?	Учесталост похађања	Године живота		Године радног стажа	
		До 41	Преко 41	До 20	Преко 20
	Да, врло често	5	3	6	2
	Да, када имам времена	7	11	9	9
	Понекад	8	7	5	10
	Врло ретко	1	4	0	5
	Никада	0	0	0	0
	Резултати	X <sup>2</sup> =8.03, p=.32		X <sup>2</sup> =8.02, p=.33	

Хи квадрат тест смо спровели како бисмо испитали да ли постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља о похађању семинара за напредовање и усавршавање. Показало се да нема статистички значајне разлике ни између група учитеља формираних по годинама старости ( $X^2=8.03$ ,  $p>.05$ ), ни између група учитеља формираних по годинама радног стажа ( $X^2=8.02$ ,  $p>.05$ ). Из ове табеле можемо закључити да учитељи иду на семинаре врло ретко и понекад, што можемо сврстати у приближан одговор (20 учитеља), што чини 43.5% учитеља од укупног броја. Овим подацима потврђујемо нашу трећу хипотезу.

Учитељи сматрају да иновације доприносе бољој активности и мотивацији ученика, квалитетнијој настави, подизању трајности знања ученика, већој социјализацији и сарадњи између наставник, као и индивидуализацији у раду.

Табела 6: Допринос иновација у настави

Иновација у настави доприноси:		Фреквенција (f)	Процент
Активности ученика	Да	46	100%
	Не	0	0.0%
Мотивацији ученика	Да	46	100%
	Не	0	0.0%
Квалитету наставе	Да	38	82.6%
	Не	8	17.4%
Подизању трајности знања	Да	37	80.4%
	Не	9	19.6%
Већу социјализацију и сарадњу између наставника	Да	38	82.6%
	Не	8	17.4%
Већу социјализацију и сарадњу између ученика	Да	38	82.6%
	Не	8	17.4%
Индивидуализацију у раду	Да	40	66.7%
	Не	6	13.0%

Одговори учитеља показују да су свесни доприноса иновација у наставном процесу и да иновације могу да повећају активност, мотивацију, квалитет наставе и дуготрајности знања ученика. Самим тим, одговори учитеља показују да се увођењем иновација повећава социјализација и сарадња између учитеља, а такође да расте и социјализација деце као и њихова индивидуализација у раду и учењу.

Табела 6.1. Допринос иновација у настави – хи квадрат тест

Године радног стажа					Године живота				
		До 20	Преко 20	X <sup>2</sup>	P	До 41	Преко 41	X <sup>2</sup>	P
Активност ученика	Да	20	26			21	25		
	Не	0	0			-	-		
Мотивација ученика	Да	20	26			21	25		
	Не	0	0			-	-		
Квалитет наставе	Да	16	22	.16	.98	18	20	.35	.95
	Не	4	4			3	5		
Подизање трајности знања	Да	16	21	.4	.99	17	20	.37	.94
	Не	4	5			4	5		
Већа социјализација и сарадња учитеља	Да	15	23	.49	.91	18	20	.06	.99
	Не	3	5			3	5		
Већа социјализација и сарадња ученика	Да	15	23	.49	.91	17	21	.20	.97
	Не	3	5			4	4		
Индивидуализација	Да	18	22	1.45	.69	20	20	2.92	.40
	Не	2	4			1	5		

Како бисмо сагледали одговоре које су давали учитељи различитих година старости и радног искуства у школи на питање да ли иновација у настави доприноси активности и мотивацији ученика, квалитету наставе, подизању трајности знања, социјализацији између наставника, социјализацији између ученика као и индивидуализацији у раду, користили смо хи квадрат тест. Вредности хи квадрат теста нису статистички значајне разлике на нивоу  $p > .5$  и то доводи до закључка да испитаници углавном имају слично мишљење, односно да не постоји статистички значајна разлика у мишљењима учитеља који имају до и преко 20 година радног стажа о томе да ли иновације у настави доприносе одређеним аспектима наставе. Таква ситуација је приметна и када посматрамо одговоре између групе учитеља који имају до 41 и преко 41 године живота. Добијени резултати потврђују нашу четврту хипотезу.

Наше школе располажу компјутерима, видео-пројекторима и имају приступ интернету, а наведене ресурсе учитељи користе свакодневно.

Табела 7: Ресурси у школи

	Фреквенција (f)	Процент укупних одговора	Процент укупног броја испитаника
Рачунар	46	29.4%	100%
Специфични софтвери и помагала	9	0.5%	19.6%
Интернет	46	29.4%	100%
Интерактивна табла	9	0.5%	19.6%
Видео-бим	46	29.4%	100%
Аудио и видео опрема за снимање и емитовање	0	0%	0%
Укупно	156	100%	339.2%

Свих 49 анкетираних испитаника изјаснило се да у школи имају приступ рачунару, интернету и видео-биму, што представља 100% испитаника за сваки појединачни ресурс. Међутим, према одговорима у анкетама, 20 испитаника написало је да један видео-бим користи цела школа, а то их онемогућава да га употребљавају у мери у којој би желели. Та чињеница намеће питање сврсисходног коришћења рачунара и интернета и њихове употребе у школама. Када су у питању специфични софтвери и помагала, 9 испитаника (19.6%) изјаснило се да има приступ, а исти број испитаника означио је да у школи имају приступ интерактивној табли, с тим што су се изјаснили да табла коју поседује школа није у функцији и не могу је користити, па изнова можемо поставити питање њеног значаја уколико се она не користи. Од 49 испитаника нико није означио да је школа опремљена аудио и видео опремом за снимање и емитовање.

Табела 7.1: Учесталост коришћења ресурса

У којој мери користите означене ресурсе?	Фреквенција (f)		Процент
	Свакодневно	14	30.4%
једном недељно	20	43.5%	
једном месечно	12	26%	
једном у полугодишту	0	0%	
једном годишње	0	0%	
Укупно	46	100%	

Мање од половине анкетираних учитеља, њих 20, изјаснило се да користи неки од наведених ресурса у настави једном недељно, што чини 43.5% од укупног броја испитаника. Број учитеља који свакодневно у настави користи означене ресурсе износи 30.4%. Најмање испитаника, њих 12, користи наведене ресурсе једном месечно, док оних који то раде једном у полугодишту или једном годишње нема. Ови резултати показују да учитељи који наведене ресурсе користе једном

или више пута у току једне наставне недеље има 73.9%. На основу претходних резултата можемо да закључимо да је реч о рачунарима и интернету који су заступљени у школама, те да је поражавајућа чињеница да у Србији где је технологија напредовала ученици немају могућност да им се садржај презентује на савремен начин.

Табела 7.2: Учесталост коришћења ресурса-хи квадрат тест

	Учесталост	Године радног стажа		Године живота	
		До 20	Преко 20	До 41	Преко 41
<b>Учесталост коришћења ресурса у школи</b>	Свакодневно	9	5	11	3
	Једном недељно	8	12	6	14
	Једном месечно	3	9	4	8
	Једном у полугодишту	0	0	0	0
	Једном годишње	0	0	0	0
	Укупно	$\chi^2=4.23, p=.51$		$\chi^2=8.82, p=.11$	

Како бисмо утврдили да ли постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља који су груписани према годинама радног стажа и годинама старости, спроведен је хи квадрат тест. Према резултатима из табеле долазимо до закључка да не постоји статистички значајна разлика у одговорима између група испитаника који имају до 20 и преко 20 година радног стажа ( $\chi^2=4.23, p>.05$ ) и да не постоји статистички значајна разлика између група испитаника који имају до 41 и преко 41 године живота ( $\chi^2=8.82, p>.05$ ). Пратећи фреквенције одговора испитаника, може се утврдити да испитаници који имају мање од 41 године чешће употребљавају означене ресурсе на часовима. Овим подацима делимично потврђујемо нашу пету хипотезу.

Учитељи сматрају да школа није спремна за увођење иновација због неопремљености.

Табела 8: Разлози да се медијска култура не уведе

Разлози	Фреквенција (f)	Процент укупних одговора	Процент укупног броја испитаника
Неопремљеност школе	46	25.3%	100%
Необучени кадар	36	19.8%	78.2%
Ученици су оптерећени градивом	42	23.1%	91.3%
Наставници неспремни за едукацију	11	6%	23.9%



Немогућност школе да набави средства	41	22.5%	89.1%
Школа није спремна за промене	6	3.3%	13%
Укупно	182	100%	395.5%

Према понуђеним одговорима које су испитаници добили у анкети, њих 46 (100%) означили су неопремљеност школе као највећи разлог да се медијска култура не уведе као засебно предметно подручје. Затим, учитељи сматрају да су ученици оптерећени градивом (91. 3%), као и да је школа у немогућности да набави средства (89. 1%). Најмањи број испитаника изјаснио се да школа није спремна за промене, 6 учитеља, што чини 13% испитаника.

Учитељи су имали могућност да образложе своје одговоре, те су најчешће изјаве:

- ученици су преоптерећени градивом и већ сада имају превише наставних предмета;
- ученици свакодневно и превише користе мобилне телефоне и таблете (модерну технологију), те би било превише да их користе и у школи;
- наставници су оптерећени администрацијом која демотивише сваку вољу за едукацијом;
- школа нема новца за куповину нових средстава.

Шеста хипотеза је према овим подацима потврђена.

#### *Анализа анкете за ученике*

Ученици у учионици имају компјутер, видео-бим, паметну таблу, радио и полицу са стриповима и свакодневно их користе.

*Табела 9: Информационо-комуникационе технологије у учионици*

	Фреквенција (f)	Процент укупних одговора	Процент укупног броја испитаника
Компјутер	161	44.5%	97.6%
Видео-бим	20	5.5%	12.1%
Паметна табла	20	5.5%	12.1%
Радио	89	24.6%	53.9%
Полица са стриповима	72	19.9%	43.6%
Укупно	362	100%	219.3%

Ученици су се у великом броју изјаснили да у учионици имају компјутер, њих 161, што чини 97. 6% од укупног броја испитаника. Постојање видео-бима и паметне табле у учионици означило је 5.5% ученика, те можемо закључити да је реч о једном одељењу у целој школи. Ови подаци се поклапају са подацима

учитеља и на основу њих можемо констатовати да један видео-бим и једна паметна табла не могу имати велики значај уколико их користи само једно одељење у целој школи.

Табела 9.1: Учесталост коришћења ресурса у настави

Колико користите наведена средства?		Фреквенција (f)	Процент
	Свакодневно	18	10.9%
	Једном недељно	54	32.7%
	Једном месечно	49	29.7%
	Никада	44	26.7%
Укупно	165	100%	

Како бисмо увидели колико често се наведена средства користе у настави, испитали смо ученике о употреби тих ресурса. Највећи број ученика означио је да наведене ресурсе користе једном недељно, њих 54, што чини 32.7% од укупног броја ученика. Затим, 49 ученика изјаснило се да наведене ресурсе користе једном месечно (29.7%), а да то никада не чине написала су 44 ученика (26.7%). Најмањи број ученика наведене ресурсе користи свакодневно, њих 18 (10.9%). Када ове резултате сведемо на честу или ретку (никакву) употребу средстава, резултате можемо приказати на следећи начин: наведена средства се често користе у настави (бар једном недељно-једном у пет радних дана), што би чинило 72 одговора (43.6%); наведена средства се ретко или никако не користе у настави (бар једном месечно или никада), што чини 93 одговора (56.4%). Из приложених резултата можемо да закључимо да већи број ученика није у могућности да претпостављено градиво обрађује/ утврђује на савремени начин уз примену информационо-комуникационе технологије. Ови подаци одбацују нашу седму хипотезу.

Табела 10: Допринос савремених средстава бољем успеху у школи

Да ли би ти било занимљиво да на часу из српског језика и књижевности слушаш и гледаш неке емисије и филмове и тако учиш?		Фреквенција (f)	Процент
	Да, веома ми је занимљиво	107	64.8%
	Не, није ми то занимљиво	16	9.7%
	Зависи шта гледамо и слушамо	42	25.5%
Укупно		165	100%
Да ли сматраш да би твој успех у школи био бољи уколико би учитељица употребљавала савремена средства попут радија, телевизије, компјутера?		Фреквенција (f)	Процент
	Да	130	78.8%
	Не	35	21.2%
Укупно		165	100%

Анкетирани ученици су се у великом броју изјаснили да би им било занимљиво да на часу уче уз емисије и филмове, њих 107, што чини 64.8% од укупног броја испитаника; 16 ученика (9.7%) изјаснило се да им то не би било занимљиво, док је њих 42 написало да би било занимљиво у зависности од тога шта би гледали и слушали; 130 ученика (78.8%) сматра да би њихов успех у школи био бољи уколико би учитељица употребљавала савремена средства у настави, док је њих 35 (21.2%) написало супротно. Овим подацима потврђујемо нашу последњу хипотезу.

### Дискусија и закључна разматрања

Последњих година много се говори о иновацијама у образовању, а с обзиром на то да се образовни систем мора прилагодити иновацијама, на наставницима је да преузму нове и одговорне задатке и циљеве. Потребно је да се савремено образовање – које је већ заступљено у многим државама света – укорени и у наше школе како би ученици ишли у корак са временом и у корак са светским знањем. Ученици имају прилику да користе савремене изворе знања и тако лакше, брже, ефикасније усвајају знања која ће се дуготрајније задржати у њиховој свести у поређењу са традиционалним концептом који налаже учење лекција из књига и слушање речи наставника. Извори знања о којима говоримо и које смо приказали у овом раду јесу управо медији који се развијају дуги низ година и настају у новим облицима са унапређеним улогама и функцијама.

Учитељи су свесни дидактичких потенцијала медија у настави и слажу се да иновације, конкретно употреба медија, доприносе бољој активности и мотивацији ученика, квалитетнијој настави, подизању трајности знања, социјализацији између ученика и наставника као и индивидуализацији у раду. Када је у питању спремност учитеља за увођење иновација, 47.8% испитаника не зна у којој мери су иновације добре за даљи наставни процес, а свега 17.4% испитаника изјаснило се да често похађају семинаре који им помажу у усавршавању и напредовању у професији, што нам објашњава стање неинформисаности наставног кадра о иновацијама. Професионални развој се према Божовић и сарадницима (2005) не може свести само на повремене семинаре и професионална окупљања, већ изискује дугорочан процес учења, практичног рада и истраживачких делатности кроз које се унапређују знања, вештине и способности. Значај професионалног развоја наставника је од велике важности за унапређење квалитета рада и успех ученика јер се сваке године упознају са великим изазовима који укључују нове методе, промене у садржају, законима и процедурама као и сам напредак технологије (Вождовић и др., 2005).

Поражавајућа је чињеница да школе нису у довољној мери опремљене и то доводи до смањеног и упитног коришћења ових средстава у настави. С обзиром на то да у једној школи сви учитељи и ученици користе само један видео-бим који је у функцији, поставља се питање сврсисходности коришћења рачунара и ин-

тернета. Према овоме видимо колика је штета оваквог стања у школама јер неки ученици нису имали прилике да упознају потенцијале савремених медија и да их осете кроз наставни процес. Опремање школа савременим информационо-комуникативним средствима представља један од приоритета реформе образовног система. Познавање и коришћење савремене технологије у друштву јесте један од основних елемената писмености и културе, а да би испунили мисију основног образовања која уједно подразумева описмењавање ученика из свих области, потребно је медијски описменити наставни кадар који ће потом умети да пренесе знање на млађе генерације, јер без разумевања и правилног коришћења медија не можемо бити способни за спознају њихових могућности и ограничења.

### Литература

- Валић Недељковић, Д. и Јањатовић Јовановић, М. (2018). Искуства и нове могућности за имплементацију медијске писмености у основне и средње школе у Србији. У *Мајирање јолићика и ѱракси за унајређење медијске писмености у ѱеш земаља јуоисѿочне Европе*. Сарајево: Медицентар Сарајево.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Могели развијајуће насѿаве*. Ниш: Свен.
- Јелић, В. (2014). *Насѿавна средсѿва у савременој насѿави*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Božović, S., Velimirović-Paraća, T. i dr. (2005). *Vodič za unapređenje rada nastavnika i škola*. Beograd: Reformski obrazovni krugovi.
- Erjavec, K. (2005). Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse. U N. Zgrabljic Rotar (Ured.), *Medijska pismenost i civilno društvo* (str. 77-107). Sarajevo: Mediacentar.
- Matović, M. i Perković, M. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Serbia*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Political Science.
- Medijska pismenost u Srbiji* (2013). Beograd: Biro za društvena istraživanja. [http://arhiva.mc.rs/upload/documents/prezentacije/271113\\_Medijska\\_pismenost\\_u\\_Srbiji.pdf](http://arhiva.mc.rs/upload/documents/prezentacije/271113_Medijska_pismenost_u_Srbiji.pdf)
- Pralica, D. (2011). Perspektive medijske pismenosti. U D. Valić Nedeljković (Ured.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene: Medijska istraživanja* 3 (str. 211-224). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stanisavljević Petrović, Z., Radović V. i Ivanović, A. (2012). Medijska pismenost i kultura učenika osnovnih škola u Nišu. *Kultura*, 137, 210-234.
- Istraživanje o medijskoj pismenosti* (2016). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu i Media i reform centar Niš. <http://mirc.rs/wp-content/uploads/2016/12/Istrazivanje-MEDIJSKA-PISMENOST-MRCN.pdf>
-

## TEACHERS' ATTITUDES ON THE CONTRIBUTION OF MEDIA IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

**Summary:** The aim of this paper is to examine the attitudes of teachers and students about the introduction of media culture and the use of modern media in teaching Serbian language and literature in younger grades of elementary school. The research used a descriptive method, the research technique was surveying, and the research instruments were a questionnaire for teachers and a questionnaire for students. The survey questionnaire for teachers aims to determine teachers' opinions and attitudes about the use of media in teaching Serbian language and literature in younger grades of primary school, as well as the frequency of media use in practice, and contains open, closed and combined type questions. The student questionnaire contains closed, open, and combined questions and aims to examine the views of younger students on the frequency of using media in teaching and the effects they produce. The population consists of first, second, third and fourth grade students of the "Petar Petrović Njegoš" Elementary School in Vrbas and teachers from the elementary schools of Vrbas, Kucura and Savino Selo. The data show that teachers are aware of the didactic potential of media in teaching and that they contribute to better student activity, increased retention of knowledge, and higher quality of teaching. Although teachers believe that media can have a positive impact on education, they are unable to use them sufficiently in teaching practice because the schools in which they work are not sufficiently equipped with innovative communication and information technologies. This situation runs counter to the wishes and opinions of students who stated that they would find it interesting to study with shows and films in class and that their success in school would be better if teachers used modern teaching aids.

**Keywords:** media, contribution of media, information and communication tools, Serbian language and literature, media literacy, traditional teaching, innovations in teaching

САЊА БИКИЋ<sup>1</sup>

ОШ „Вук Караџић“

Кикинда

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3:71/77

VIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.147-166

DOI 10.5937/norma29-52181

## УЧЕЊЕ ПУТЕМ ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ КРОЗ ИНТЕГРАЦИЈУ САДРЖАЈА<sup>2</sup>

**Резиме:** Предмет ове студије је разредна настава ликовне културе и питање како путем интегрисања са садржајима различитих наставних предмета унапредити визуелну културу ученика. У средишту интересовања је побољшање квалитета и образовних исхода ликовне културе у разредној настави и развој ученичких способности неопходних за живот и учење у будућности. У емпиријском делу рада анализирана је учесталост примене модела интегрисане наставе и њених различитих нивоа у области визуелних уметности у нижим разредима основне школе. Утврђивано је постојање корелационе везе старосне доби учитеља, дужине радног стажа, похађања семинара о иновативним моделима наставе, образовања учитеља у области уметности и осталих обележја са учесталошћу примене интегрисаног приступа на часовима ликовне културе. Одабран је квантитативни метод у форми корелационог педагошког истраживања за утврђивање повезаности између варијабли. 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 Средњобанатског округа Републике Србије школске 2019/2020. године. Истраживање је показало да учитељи примењују интегрисану наставу на темељу визуелних уметности у задовољавајућој мери. Мерењем корелационих веза између варијабли дошло се до закључка да су оне слабе.

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

---

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 одбраћен 9. 10. 2020. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду, под менторством др Маје Боснар.

## Уводна разматрања

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 теме повезане са *учењем њуштем визуелних уметности кроз интеграцију наставних садржаја*. Будући да имају синтетичку, мултимедијску и мултидисциплинарну природу, визуелне уметности су плодно тло за различите врсте интеграција у настави, како са осталим школским предметима, тако и са осталим врстама уметности (Хаџи Јованчић, 2012, стр. 120).

Идеја интегративне наставе није нова, постављена је још половином 19. века, али се данас сматра *иновативним моделом наставе* јер се увиђа њен нов допринос и значење у образовању ученика за живот у савременом друштву. Интегративна настава дефинише се као наставни приступ у ком 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 ком се прожимају и методом синтезе групишу перспективе неколико дисциплина у нову целину, већу и значајнију од простог збира њених саставних елемената, у овом случају појединачних школских предмета (Ђорђевић, 2007, стр. 97).

Настава ликовне културе важан је чинилац *целовитог развоја ученика* као примарног идеала разредне наставе. Ипак, упркос осавремењивању ликовно-педагошке теорије, делимичној измени садржаја разредне наставе ликовне културе, повећању броја приручника и уџбеника за овај предмет, чини се да су у школској пракси још увек присутни застарели приступи учењу и поучавању ликовне културе (Tomljenović i Novaković, 2014, стр. 32).

## Визуелна и ликовна култура

Анализирање теоријских основа на којима почива ликовна култура у разредној настави важан је корак у настојању да се настава овог школског предмета прилагоди новим друштвеним околностима. У епохи комуникације која се доминантно одвија путем слике теоретичарима ликовне педагогије намеће се као важан захтев да се развијање визуелне културе не дешава само у контексту ликовне уметности, већ и у ширем контексту визуелних уметности. То је могуће остварити променом термина *ликовна култура* у *визуелна култура* и проширењем наставних садржаја у правцу развоја савремених уметности и комуникација (Маравић, 2014, стр. 203).

Данас је термин *ликовна уметност* заједнички и општи назив за сликарство, скулптуру и графику као традиционалне ликовне медије. *Ликовно васпита-*

ње и образовање представља процес преношења одабраних сазнања из области ликовне уметности, развијања различитих изражајних и стваралачких способности ученика у домену визуелних уметности, као и процес развијања естетског укуса и формирања креативне и стваралачке личности ученика. Ликовно васпитање представља процес развијања способности деце у правцу појачавања осетљивости за ликовне појаве и у правцу креирања активних, креативних личности способних да усвојена знања примене у различитим животним ситуацијама. *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).

*Визуелне уметности* су шири појам од ликовних уметности јер означавају и традиционална ликовна подручја (сликарство, скулптуру, графику), али и фотографију, филм, видео уметност, дизајн, архитектуру, нове визуелне медијске експерименте, позориште, оперу и балет (Šuvaković, 2005, str. 346). Уметност у општем образовању (настави) проматрала је 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 постало део визуелног* (Bosnar, 2018, str. 32). *Визуелном културом* назива се 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).

### Учење путем визуелних уметности

Визуелне уметности су погодна област за спровођење различитих врста интеграција у настави, а често могу бити и основа за усвајање садржаја других наставних области. образовање путем визуелних уметности може се тумачити као креативно решавање проблема и то на начин који је присутан само у области уметности. Бројни истакнути педагози, психолози и филозофи образовања (Х. Гарднер, Е. Ајзнер, Џ. Дјуи, Р. Арнхајм и др.) залагали су се за промене места које уметности заузимају у општем образовању и за промене приступа у настави визуелних уметности, метода и курикулума. Значајно је и то да они у први план стављају *сазнајну улогу уметности*, што је од великог значаја за контекст интегрисаног усвајања знања у области визуелних уметности.

*Елиот Ајзнер* (Elliot Wayne Eisner, 1933-2014), професор уметности и образовања, допринео је новом сагледавању улоге уметности у општем образовању и залагао се за *образовање помоћу уметности*. За Ајзнера знање се не стиче само вербално, већ комбинацијом свих човекових чула – визуелних, аудитивних, тактилних и састављено је по личној схеми сваког појединца (Хаџи Јованчић,



2011, стр. 196). Ајзнер није тежио циљу који би довео до већег утицаја уметности на образовање, већ циљу да се *уметносии постави у центар мислије коју школа има* (Хаџи Јованчић, 2011, стр. 201).

**Джон Дјуи** (John Dewey, 1859-1952), амерички филозоф, психолог и педагог заговарао је *учење кроз акцију* (learning by doing) и *учење љуштем решавања проблема* (problem solving) који се налазе у основи уметничког поступка. Дјуи је заступао становиште да уметност треба искусити, не само због њене вредности, већ због потенцијала који има за преобликовање и реконструкцију искуства и због доприноса у погледу проширивању моћи сазнања. Уметничко образовање према Дјуију мора бити саставни део образовања младих јер уметност проширује традиционалне начине сазнања тако што ученици своја нова и претходна сазнања повезују и складиште у своје ново искуство (Goldblatt, 2006, стр. 18).

**Рудолф Арнхајм** (Rudolf Arnheim, 1904-2007), немачки психолог, разматрао је улогу и значај чула (посебно чула вида – опажања) у процесима сазнања и то са аспекта различитих уметничких дисциплина. Он је истицао *значај уметности за сазнање у целини*, односно за развој и сазнање ван уметничких атељеа. Продуктивно мишљење није искључива привилегија науке, сматрао је Арнхајм, а без удела опажајне компоненте оно се не може постићи ни у једној области. Арнхајм је понудио виђење *уметности као универзалној средствиа учења*, оног које сопственим методама обезбеђује услове за усвајање и спознају нових концепата (Арнхајм, 1985, стр. 241). Такође, говорио је о појму *визуелној мишљења* које се односи на учење ликовног језика и ликовних појмова и на развој способности опажања, упоређивања, разликовања, анализирања, синтетизовања, закључивања, комбиновања (Томљеновић и Новаковић, 2014, стр. 33).

## Ликовна култура у разредној настави

У нашем образовном систему још увек преовладава став да је ликовна култура углавном предмет практичне природе, те да је, нарочито на нивоу разредне наставе, његова примарна улога опуштање ученика и слободно изражавање, уз што мањи уплив и залагање учитеља у том процесу. Другим речима, наставни садржаји ликовне културе још увек се премало доживљавају као извори спознаје, знања, разумевања и развоја когнитивних способности ученика (Томљеновић и Новаковић, 2014, стр. 33).

*Савремена разредна 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 је развијање индивидуалних ликовних могућности сваког ученика, што обухвата неговоње доживљајних способности, развој социјализације, ликовно (естетско) култивисање, 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 контекстуално учење, односно знање које је само себи сврха (Томљеновић и Новаковић, 2014, стр. 34).

У настави ликовне културе знања, умења и ставови изграђују се на јединствен начин у *интеракцији програмских елемената* (креативност–медјуми–садржаји) и *активности наставника и ученика*, што свакако погодује *интерактивном процесу* (Глигоријевић, 2019а, стр. 7). Редослед појединих планираних целина треба да буде заснован на ритму процеса развоја детета, његових ликовних способности и претходних знања и вештина, а садржаји тематски и проблемски повезани са садржајима других васпитно-образовних области (Филиповић, 2011, стр. 340).

### Интегрисана настава

Интегративна настава је *иновативни модел наставе* у којој не постоје јасне границе између појединачних наставних предмета, већ се наставне јединице различитих области изучавају истовремено кроз *међупредметну повезаност*. 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, она нуди *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 процес*, а не да њоме доминирају искључиво предавање и фронтални облик рада.

Бројни стручњаци из области образовања дали су своје виђење интегрисане (интегративне, интердисциплинарне) наставе, које *Кејџи Лејк* (Lake, 1994, str. 51), професорица педагогије на колеџу Алверно у САД, детаљно проучава и наводи у свом истраживању.

*Шумејкер* (Betty Jean Eklund Shoemaker) дефинише интегративни приступ у настави као образовање организовано тако да пресеца различите тематске линије и истовремено доноси различите аспекте наставног плана и програма кроз смислену везу, како би се фокусирало на шире области проучавања. Шумејкерова посматра учење и подучавање на холистички начин: они одражавају стварни свет који је интерактиван.

*Дреселова* (Paul Dressel) дефиниција интеграције надилази повезаност предметних области и нуди стварање нових модела за разумевање света. Дресел сматра да се кроз интеграцију код ученика развија моћ уочавања нових односа, а тако и стварања нових модела, система и структура.

**Дејкобс** (Heidi Hayes Jacobs) интердисциплинарну наставу дефинише као наставни приступ који свесно примјењује методологију и језик из више дисциплина како би испитао централну тему, питање, проблем или искуство.

Све наведене дефиниције поклапају се у једном: интегративна настава настаје *сјајањем логички повезаних садржаја* различитих школских предмета, а ученици кроз интеграцију граде *јединствен и целиовити систем знања* и уочавају *ширу слику истраживаног проблема*. Све постојеће дефиниције интегрисаног и интердисциплинарног курикулума укључују истовремену комбинацију више школских предмета, усмереност ка пројектима или тематским јединицама као облицима организације наставе, изворе сазнања који надилазе уџбенике, стварање веза и односа међу појмовима и флексибилни распоред часова (Хаџи Јованчић, 2012, стр. 112). 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 *преплићу садржаји различитих школских предмета* ради дубљег, ширег и трајног усвајања знања (Ћудина-Обрадовић и Браjkовић, 2009, стр. 23).

За подстицање стваралачког ликовног изражавања детета неопходно је примењивати поступке за проширивање обима дечијег искуства, физичког, социјалног и логичко-математичког, као и подизање квалитета овог искуства на развојно виши ниво. Томе свакако треба да допринесе остваривање читавог програма васпитно-образовног рада, а не поједине области и подручја (Филиповић, 2011). Дакле, ликовни израз детета је богатији и креативнији што су његова сазнања шира и његов развој на вишем нивоу, а то се најбоље постиже интегрисаним приступом.

### **Облици и нивои интегративне наставе**

Већина аутора говори о три облика интеграције наставе: *целиовитом, делимичном и блоковском*. Под потпуним обликом интеграције подразумева се спајање различитих наставних садржаја у јединствен курс. Делимичну интеграцију имамо када се заједнички обрађују сродна поглавља изабрана из наставног материјала. У блоковском начину интеграције израђују се аутономни блокови који су самостално програмирани или се издвајају делови заједничког програма за интегративну обраду (Дробњак, 2007, стр. 82).

Сем тога, наставни садржаји могу се интегрисати на различитим нивоима: *унутарпредметном, међупредметном, средњем и међусистемском нивоу*. Код унутарпредметне интеграције степен сједињавања садржаја је веома висок. У жижи интересовања је увек основни проблем који се проширује и продубљује садржајима из истог предмета. У међупредметној интеграцији степен интегрисања садржаја није толико чврст. Градиво се повезује по хоризонтали, а за јединицу садржаја узима се основна тема из једног предмета са којом се повезује

градиво из других предмета, при чему се води рачуна о научној систематичности грађе и о узрочно-последичној повезаности. Када се интегришу садржаји различитих предмета, један предмет је увек основни, тј. око идеје узете из тога предмета групишу се садржаји из других области. Средњи ниво интеграције представља интегрисани час у коме се нека тема разматра из више перспектива на основу садржаја из више наставних предмета чија је самосталност очувана. Највиши ниво интеграције су интегрисани програми (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016б, стр. 278-279).

## Метод

### *Технике и инструменти истраживања*

Одабране истраживачке технике за потребе овог истраживања су *анкетирање* и *скалирање*. Као инструмент за прикупљање података коришћен је анонимни нестандардизовани *електронски упитник*, који се састоји од питања затвореног типа (вишеструког избора) и скале учесталости. Укупно три питања садрже, поред понуђених одговора, и могућност давања отвореног одговора. Питања су груписана у две целине: 1) Општи подаци 2) Подаци о учесталости и нивоима примене модела интегрисане наставе на темељу визуелних уметности.

### *Популација и узорак*

Популација обухваћена истраживањем у оквиру овог рада дефинисана је на основу три критеријума:

1. *садржај* – учитељи запослени у основним школама,
2. *обим* – на територији Севернобанатског, Јужнобанатског и Средњебанатског округа Републике Србије,
3. *време* – у школској 2019/ 2020. 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 добровољан.

### *Посебаност анализе података*

Примена *корелационе педагошке истраживања* и *квантитативне методе* један је од начина утврђивања корелационих веза између педагошких појава, учесталости примене одређених наставних поступака и става наставног кадра о одређеним педагошким поступцима (Кнежевић Флорић и Нинковић, 2012, стр.

36). Утврђивање повезаности (коефицијента корелације) између варијабли, значајних за предмет истраживања, јесте циљ корелационих истраживања.

Корелациона истраживања одговарају на три питања о односу две или више варијабли:

1. о *повезаности* између варијабли (да ли повезаност постоји или не)
2. о *смеру* повезаности (да ли је смер повезаности позитиван или негативан)
3. о *јачини* повезаности (да ли је повезаност слаба, умерена или јака)

### ***Зависне и независне варијабле***

Циљ овог истраживања је анализирање корелације између учесталости примене интегрисаног приступа у оквиру предмета Ликовна култура и независних варијабли. Зависне и независне варијабле приказане су у табели број 1.

*Табела 1: Зависне и независне варијабле са ознакама за испитивање корелација*

<b>Независне варијабле</b>	<b>Зависне варијабле</b>
НВ број 1. Старосна доб учитеља	ЗВ број 1. Учесталост примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја са другим школским предметима
НВ број 2. Радно искуство у области образовања	
НВ број 3. Тип насеља у ком се налази школа	
НВ број 4. Разред који учитељ подучава школске 2019/2020. године	
НВ број 5. Претходно уметничко образовање учитеља	ЗВ број 2. Учесталост примене интегрисане обраде наставних садржаја из домена уметности
НВ број 6. Похађање обука о иновативним моделима наставе (семинари)	
НВ број 7. Коришћење савремених наставних средстава у настави ликовне културе	

*Циљ истраживања* је утврђивање да ли старосна доб учитеља, дужина радног стажа, тип насеља у ком се школа налази, разред који учитељ подучава, претходно уметничко образовање, похађање семинара и коришћење савремених наставних средстава утичу на његову одлуку да примењује интегративну наставу на бази визуелних уметности у већој мери.

*Предмет истраживања* овог рада покрива ширу проблематику у вези са применом интегрисане наставе у оквиру предмета Ликовна култура и односи се и на питања *колико често* учитељи у разредној настави примењују учење путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја са осталим школским предметима и шта на то утиче, и на питања са којим школским предметима најчешће интегришу садржаје ликовне културе и *које нивое интеграције* при том у највећој мери примењују.

Из циља истраживања произилази општа хипотеза истраживања која гласи да учитељи примењују учење путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја у разредној настави ликовне културе у малом проценту и да постоји корелација између учесталости примене интегрисане наставе на темељу визуелних уметности (зависна варијабла) и појединих независних варијабли (Табела број 1). Из општег циља издвојени су истраживачки задаци из којих следе посебне хипотезе које дефинишу односе између променљивих. Истраживачки задаци и хипотезе приказани су у Табели 2.

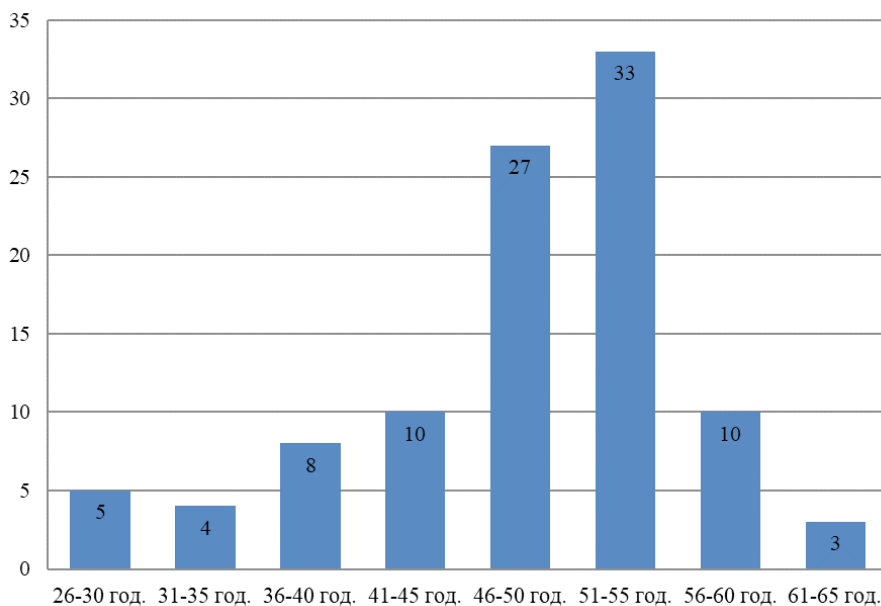
Табела 2: Истраживачки задаци и хипотезе

ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ	ХИПОТЕЗЕ
Истраживачки задатак 1	Хипотеза 1
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и старосне доби учитеља?	Нема корелације.
Истраживачки задатак 2	Хипотеза 2
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и дужине радног стажа учитеља?	Корелација постоји.
Истраживачки задатак 3	Хипотеза 3
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и типа насеља у ком се школа налази?	Корелација постоји.
Истраживачки задатак 4	Хипотеза 4
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и циклуса образовања (разреда), који учитељ подучава школске 2019/2020. године?	Нема корелације.
Истраживачки задатак 5	Хипотеза 5
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и претходног уметничког образовања учитеља?	Корелација постоји.
Истраживачки задатак 6	Хипотеза 6
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и стечених професионалних компетенција учитеља на семинарима о иновативним моделима наставе?	Корелација постоји.
Истраживачки задатак 7	Хипотеза 7
Да ли постоји корелација између ЗВ1 и коришћења савремених средстава у настави ликовне културе?	Корелација постоји.
Истраживачки задатак 8	Хипотеза 8
Да ли постоји корелација између ЗВ2 и претходног уметничког образовања учитеља?	Корелација постоји.
<b>ЗАВИСНЕ ВАРИЈАБЛЕ</b>	
ЗВ број 1. Учесталост примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја	
ЗВ број 2. Учесталост примене интегрисане обраде наставних садржаја из домена уметности	

## Резултати истраживања

### Независне варијабле

Графикон 1: Старосна доб учитеља



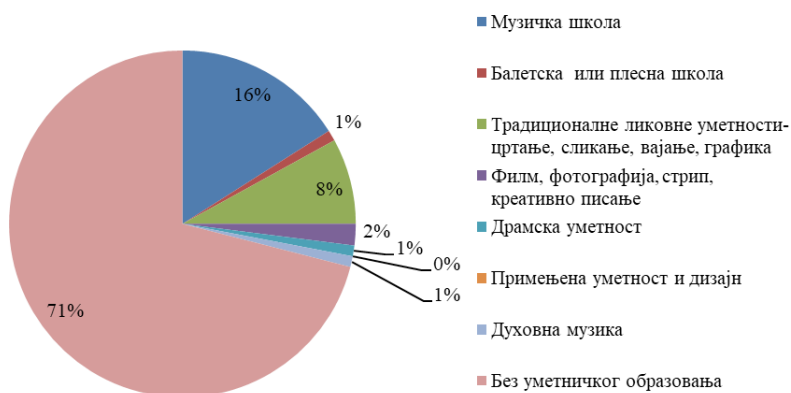
У истраживању је учествовало 100 испитаника, од тога 92 учитељице и 8 учитеља. Највећи проценат учитеља (33%) је старосне доби од 51 до 55 година, док 27% учитеља има између 46 и 50 година, што заједно чини више од половине испитаника у узорку, дакле 60% (Графикон 1). *Ариџмеџичка средина* старосне доби учитеља износи 48 година.

Већи проценат учитеља обухваћених овим истраживањем ради у градским (55%), а мањи у сеоским школама (45%).

Највећи проценат испитаних учитеља подучава у текућој школској години ученике првог разреда, чак 30% њих. Другом разреду предаје 15%, трећем 17%, а четвртном 24% учитеља. Са комбинованим одељењима ради 14% учитеља.

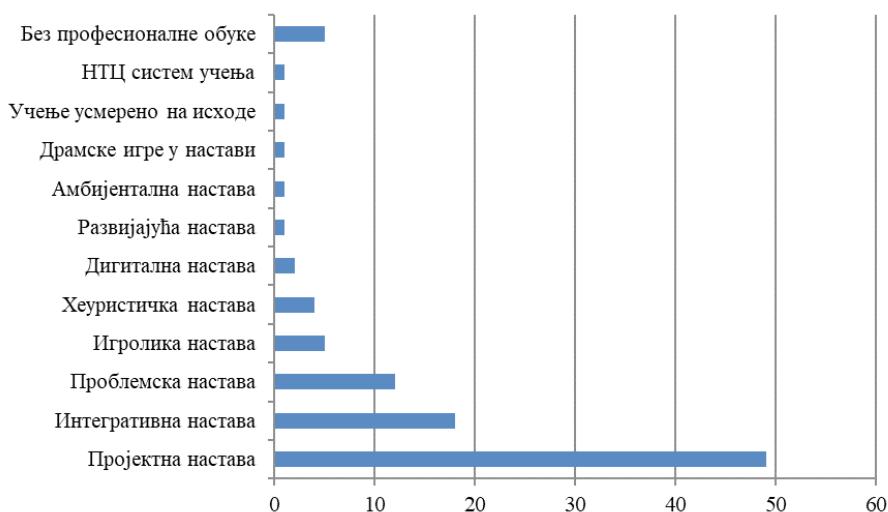
Узорак чине већим делом учитељи са дужим радним стажом у области образовања: 43% учитеља ради у просвети између 21 и 30 година, док 24% њих ради преко 30 година, што укупно чини 67%. *Ариџмеџичка средина* дужине радног стажа учитеља износи 23 године.

Графикон 2: Уметничко образовање учитеља



Графикон 2 приказује да учитељи са неким видом уметничког образовања чине 29% узорка, односно да највећи проценат узоркованих учитеља не поседује уметничко образовање, чак њих 71%.

Графикон 3. Похађање професионалних обука (семинара)



Кроз професионалне обуке (семинаре) у вези са иновативним моделима наставе прошло је чак 95% узоркованих учитеља, док 5% није похађало ове се-



минаре. Највећи број учитеља похађао је семинар о пројектној настави (49%), затим о интегративној настави (18%) и проблемској настави (12%). Подаци су приказани на Графику 3.

**Подаци о учесћалости и нивоима примене  
интегрисане наставе на бази визуелних уметности**

У истраживању интегрисану наставу у области ликовне културе спроводи 18% анкетираних учитеља, док 3% уопште не примењује овај модел наставе (Табела 3). Када се узму у обзир остали проценти, видимо да већина учитеља (61%) у једном полугодишту ређе спроводи интегрисану наставу у области визуелних уметности и да мањи проценат учитеља (36%) учесталије примењује интеграцију садржаја на часовима ликовне културе.

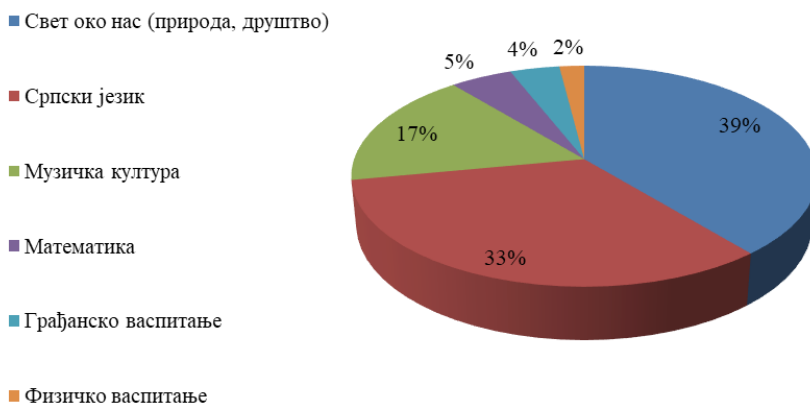
Табела 3. Заступљеност учења путем визуелних уметности  
кроз интеграцију садржаја по једном полугодишту

Интеграција на темељу визуелних уметности	Фреквенција (f)	Релативна фреквен- ција (F*)	Учешће (100% · F*)	Кумулативна фреквенција (F)	Релативна кумула- тивна фреквенција (F*)	Кумулативно учешће (100% · F*)
Нема интегрисања	3	0,03	3%	3	0,03	3%
1 до 5 пута	20	0,2	20%	23	0,23	23%
Од 6 до 10 пута	24	0,24	24%	47	0,47	47%
Од 11 до 15 пута	17	0,17	17%	64	0,64	64%
Од 16 до 20 пута	9	0,09	9%	73	0,73	73%
Од 21 до 25 пута	4	0,04	4%	77	0,77	77%
Од 26 до 30	5	0,05	5%	82	0,82	82%
Потпуна интеграција	18	0,18	18%	100	1	100%
Σ	100	1	100%	/	/	/

Учитељи често и редовно спровode унутарпредметну интеграцију (68% учитеља), међупредметну интеграцију (68% учитеља), међусистемску интеграцију (62% учитеља). Укупно 62% анкетираних учитеља често или редовно интегрисано обрађује садржаје из области уметности.

Учитељи су навели да садржаје предмета Ликовна култура најчешће интегрисано обрађују са садржајима наставних предмета Свет око нас (39% учитеља), Српски језик (33% учитеља) и Музичка култура (17% учитеља) (Графикон 4).

Графикон 4: Интегрисање садржаја  
визуелних уметности са наставним предметима



Велики проценат анкетираних учитеља (69%) навео је да *често* или *редовно* примењује савремена дидактичка средства у настави ликовне културе.

### Резултати статистичке обраде података

Статистичка обрада подразумева утврђивање повезаности (корелације), у овом случају *линеарне регресије* између варијабли, које су обухваћене предметом истраживања и то свих независних варијабли са зависном варијаблом А и независне варијабле под редним бројем 5 са зависном варијаблом Б (види Табелу 1 *Зависне и независне варијабле*). На основу *методе момената* израчуната је оцена  $R_{xy}$  *кофицијената корелације*, која нам открива да ли између две варијабле постоји функционална повезаност и да ли је она значајна или не. У зависности од реализоване вредности коефицијента корелације  $R_{xy}$  у „пракси” закључујемо следеће:

Ако је  $|R_{xy}| < 0,3 \rightarrow$  обележја  $x$  и  $y$  нису у корелационој вези;

Ако је  $0,3 \leq |R_{xy}| \leq 0,7 \rightarrow$  постоји корелација између посматраних обележја  $x$  и  $y$ ;

Ако је  $0,7 < |R_{xy}| < 0,9 \rightarrow$  постоји знатна линеарна корелација између  $x$  и  $y$ .

Ако је вредност  $|R_{xy}|$  блиска јединици, можемо закључити да је корелација између  $x$  и  $y$  јака, а ако је вредност  $|R_{xy}|$  блиска нули, можемо закључити да су  $x$  и  $y$  веома слабо повезане (Гилезан и сар, 2009, стр. 160).

Приказивање, анализа, интерпретација података и статистичко закључивање извршени су статистичким поступком уз примену програмског пакета

Anova (Analysis of variance) – SPC software for Excel. Добијени резултати овог дела истраживања описани су и интерпретирани према хипотезама истраживања. Добијеним резултатима на одабраном узорку извршено је њихово уопштавање на основни скуп. Табела 4 приказује вредност израчунатих корелационих веза између зависних и независних варијабли, што доводи до прихватања или одбацивања постављених хипотеза.

Табела 4: Вредност корелационих веза и анализирање постављених хипотеза

Хипотеза	Корелациона веза	Вредност Rxy	Функција	Повезаност варијабли
1. одбацује се	НВ1 (старосна доб) и ЗВ1	0,105 (позитивна)	растућа	слаба
2. одбацује се	НВ2 (радно искуство) и ЗВ1	0,004 (позитивна)	растућа	не постоји
3. одбацује се	НВ3 (тип насеља) и ЗВ1	0,009 (позитивна)	растућа	не постоји
4. одбацује се	НВ4 (разред) и ЗВ1	0,131 (позитивна)	растућа	слаба
5. прихвата се (условно)	НВ5 (уметничко образовање) и ЗВ1	0,05 (позитивна)	растућа	слаба
6. прихвата се (условно)	НВ6 (семинари) и ЗВ1	0,068 (позитивна)	растућа	слаба
7. прихвата се	НВ7 (савремена наст. средства) и ЗВ1	0,139 (позитивна)	растућа	слаба
8. прихвата се (условно)	НВ5 (уметничко образовање) и ЗВ2	0,066 (позитивна)	растућа	слаба
ЗВ број 2. Учесталост примене интегрисане обраде наставних садржаја из домена уметности				
ЗВ број 2. Учесталост примене интегрисане обраде наставних садржаја из домена уметности				

## Дискусија

### *Учесталост примене интегрисане обраде наставних садржаја на темељу визуелних уметности*

Један од главних циљева истраживања било је утврђивање у којој се мери (колико учестало) учитељи одлучују да примењују интегрисане часове на темељу визуелних уметности. Више од половине анкетираних учитеља (укупно 61%) око половине годишњег фонда часова ликовне културе користи за реализацију интегрисане наставе на темељу визуелних уметности. Мањи проценат учитеља (36%) реализује интегрисану наставу на часовима ликовне културе учестало, што значи да више од половине годишњег фонда часова намењеног овом предмету заузима интегрисана настава. Занемарљиво мали број учитеља (3%) уопште не

интегрише садржаје на темељу визуелних уметности. Овакав однос учесталости примене интеграције је задовољавајући, чиме је оповргнута претпоставка опште хипотезе да учитељи примењују учење путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја у разредној настави ликовне културе у малом проценту. До сличног закључка дошло се и у истраживању Марије Павловић из 2024. године, у ком се преко 60,5% учитеља изјаснило да често спроводи интеграцију садржаја ликовне културе са садржајима других наставних предмета.

У погледу примене нивоа интеграције може се закључити да се сви нивои интеграције често примењују на часовима ликовне културе: више од половине испитаника учестало примењује како *унушарипредметну*, тако и *међуипредметну корелацију* (по 68%). *Међусистемску интеграцију* садржаја и *интегрисану обраду садржаја из области уметности* на часовима ликовне културе учестало примењује већина анкетираних учитеља (по 62%).

Највећи број анкетираних учитеља не поседује уметничко образовање, чак 71% њих. Ипак, доказано је да недостатак уметничких предзнања и вештина није обесхрабрио учитеље и утицао на њихову одлуку да учесталије примењују учење путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја и да интегрисано обрађују садржаје из области уметности. Тој одлуци допринели су свакако и семинари, будући да је чак 95% анкетираних учитеља похађало бар један *семинар у вези са иновативним моделима наставе*, а од тога укупно 67% о *пројектној и интерактивној* настави, који се темеље на кооперативном и конструктивистичком учењу и методама активне наставе, што су уједно основни принципи интегративног приступа. Садржаји предмета Ликовна култура у овим школама најчешће се повезују са предметима Свет око нас, Српски језик или Музичка култура. У истраживању Марије Павловић из 2024. године дошло се до сличног закључка. Наиме, садржаји предмета Ликовна култура најчешће се интегришу са садржајима предмета Српски језик (63%), Свет око нас – природа и друштво (55,5%) и Музичка култура (12,7%).

### ***Корелационе везе***

Корелационе везе измерене у истраживању изузетно су слабе ( $R_{xy} < 0,3$ ), што у пракси значи да мерене варијабле нису или су веома слабо повезане. Међутим, сви коефицијенти корелације између варијабли су у плусу, што значи да везе између њих постоје, међутим већина је занемарљиво мала. Обухватом већег узорка дошло би се до тачнијих резултата.

Најјача корелација постоји између *примене савремених наставних средстава у настави ликовне културе* и учесталости примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја: што више и чешће учитељи користе савремена наставна средства у настави ликовне културе, расте и број часова интегрисане наставе на темељу визуелних уметности, што је и претпостављено хипотезом број 7, тако да се она прихвата. Коришћење савремених средстава у

настави проширује њене могућности, обогаћује садржаје, омогућава ученицима да виртуелно посете музеје и галерије, да повежу сва могућа знања и вештине те овај резултат не изненађује.

Друга по јачини корелациона веза јавила се између *разреда* који учитељ подучава и учесталости примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја: што су ученици са којима учитељи раде старији, чешћа је примена инегрисане наставе на часовима ликовне културе. Овиме смо оповргнули претпостављену хипотезу број 4 да корелација између ових обележја не постоји. Овај резултат је сасвим логичан, јер су дечија знања и вештине на старијем узрасту на вишем нивоу, а ученици самосталнији у раду те се интеграције садржаја различитих наставних предмета лакше спроводе.

Трећа по јачини корелациона веза уочена је између *старосне доби учитеља* и учесталости примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја: што су учитељи старији, чешће се одлучују за примену интегративне наставе на часовима ликовне културе. Тиме је оповргнута прва претпостављена хипотеза да корелација између ових обележја не постоји. У складу са тим је и чињеница да је више од половине анкетираних учитеља (укупно 60%) старосне доби од 51 до 60 година. Разлог за ову корелацију може бити то што су старији учитељи искуство стицали примењујући овакав начин рада више него млађи учитељи, те су могли више да вреднују добробити интегративне наставе него учитељи чије је искуство генерално скромније, па вероватно и у погледу ове наставе (Станковић-Јанковић и др., 2022).

Четврта по јачини корелација утврђена је између *вохаћања обука о иновативним моделима наставе* и примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја. Пета по јачини веза је између *уметничкој образовања учитеља* и учесталости примене интегрисане обраде наставних садржаја из домена уметности. Шеста по јачини корелациона веза постоји између *уметничкој образовање учитеља* и учесталости примене учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја. Све ове корелације су изузетно мале, тако да се хипотезе 5, 6 и 8 само условно прихватају.

Мерењем корелационих веза дошло се до закључка да *радно искуство* у области образовања и *тип насеља у ком се налази школа* нису у корелацији са учесталом применом учења путем визуелних уметности кроз интеграцију садржаја. Стога се хипотезе 2 и 3 одбацују.

У корелационом делу истраживања из 2022. године, које су спровели Станковић-Јанковић, Јењић и Кевих-Зрнић, дошло се до закључка, као и у овом истраживању, да тип насеља у ком се налази школа није у корелацији са применом интегративне наставе. То значи да се интегративна настава једнако спроводи у свим типовима насеља. Међутим, наведена студија је показала значајну корелацију између радног стажа учитеља и примене интегрисане наставе, те процене учитеља о њој. Учитељи који имају вишегодишње радно искуство значајно више процењују да је интегративна настава важна у стицању знања која су целовита.

## Закључак

Применом интердисциплинарног приступа у настави ликовне културе комбинују се знања различитих школских предмета у један активан систем, а управо то је начин на који се ученици сусрећу са садржајима школских предмета у практичном животу. Симултано усвајање садржаја и вештина има веће ефекте од збира њиховог стицања из појединачних области по принципу „ $2 + 2 = 5$ ” (Alexander & Winne, 2012, p. 210). Осим тога, у настави ликовне културе постоје одређени *системи усвајања знања који су својствени само уметностима*, а доприносе како промени начина усвајања знања, тако и повезивању знања из различитих области, и, наравно, образовању, које је ученицима неопходно за живот у савременом друштву.

*Предмет* интересовања ове студије тицао се учења путем визуелних уметности у разредној настави кроз интегрисање садржаја различитих наставних предмета. Одабран је квантитативни метод истраживања и форма корелационог педагошког истраживања за утврђивање повезаности између варијабли. *Циљ истраживања* је остварен. Дошло се до закључка да учитељи запослени 2019/2020. у школама у Севернобанатском, Средњеганатском и Јужнобанатском округу примењују модел интегрисане наставе и њене различите нивое у области визуелних уметности. Резултати мерења корелационих веза између променљивих показали су да су оне слабе. Међутим, дошло се до закључка да што се више примењују савремена наставна средства, што су ученици старији и што је учитељ старије доби, учесталије се реализује интегрисана настава на бази визуелних уметности.

Постоји велики број радова, како код нас, тако и у свету, који се теоријски и квалитативно баве интегративним поступком у разредној настави и нуде примере добре праксе. *Практични значај* овог истраживања, осим теоријског доприноса теми, огледа се у чињеници да готово нема квантитативних истраживања, поготово не у нашој држави, која су се бавила истраживањем учења путем визуелних уметности у разредној настави кроз интеграцију садржаја различитих наставних предмета. Даље истраживање овог проблема код нас могло би да обухвати праћење и бележење ефеката интегрисане наставе која полази од наставног предмета Ликовна култура у разредној настави током дужег временског периода и детаљно упореди исходе такве наставе са исходима наставе овог школског предмета организоване на традиционалан начин.

## Литература

- Арнхајм, Р. (1985). *Визуелно мишљење*. Београд: Универзитет уметности.  
Арсенијевић, М. (2018). *Методика наставе ликовне културе. I део*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.  
Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016а). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

- Вилотијевић, М и Вилотијевић, Н. (2016б). *Модели развијајуће наставе 2*. Београд: Учитељски факултет.
- Гилезан, С., Лужанин, З., Грбић, Т., Михаиловић, Б., Недовић, Љ., Овчин, З. и др. (2009). *Збирка решених задатака из вероватноће и статистике*. Нови Сад: ТЕМПУС.
- 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.
- Дробњак, Н. (2007). Интегративна настава. *Образовна технологија, 1-2*, 81-91.
- 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*.
- Јовановић, М. (2016). *Утицај интегративне наставе на постигнућа ученика у настави природе и друштва у дијаспори* [Докторска дисертација]. Врање: Педагошки факултет.
- Кнежевић Флорић, О. и Нинковић, С. (2012). *Хоризонти истраживања у образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Коменски, Ј. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маравић, М. (2014). Модерне и постмодерне основе уметничког образовања: од ликовне ка визуелној култури. *Настава и васпитање, (2)*, 203-214.
- Павловић, М. (2024). Ликовна култура и други наставни предмети – значај интеграције садржаја у млађим разредима основне школе. У Ј. Стаматовић (Уред.), *Дејте, култура, образовање* (стр. 301-312). Ужице: Педагошки факултет у Ужицу.
- Спасеновић, В. и Хебиб, Е. (2014). Програми обавезног образовања у европским земљама: основне одлике и правци промена. У Р. Николић (Уред.), *Настава и учење : савремени приступи и перспективе* (стр. 37-44). Ужице: Учитељски факултет.
- Томљеновић, З. и Новаковић, С. (2014). Мишљења учитеља разредне наставе о учењу и поучавању ликовне културе у основној школи. *Иновације у настави, 27*, 31-41.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Клет.
- Филиповић, С. (2014). Званични образовни стандарди у области ликовне културе за крај обавезног образовања – како превазићи недостатке. *Култура, 142*, 243-261.
- Хаџи Јованчић, Н. (2009). *Визуелне уметности за младе. Од идеје до дела*. Београд: Клет.

- Хаџи Јованчић, Н. (2011). Уметности у општем образовању: Шта све образовање може да научи од уметности. *Педагогија*, 66, 195-203.
- Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању. Функције и приступи настави*. Београд: Клет.
- Alexander, P., & Winne, P. (2012). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.
- Bosnar, M. (2018). *Suvremena umjetnost u obrazovanju. Uloga novih medija u nastavi likovne kulture u gimnaziji*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti.
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *E&C/Education and Culture*, 22, 17-34.
- Dressel, P. (1958). The Meaning and Significance of Integration. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 59(1).
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lake, K. (1994). Integrated Curriculum. *School Improvement Research Series – Research You Can Use*, 50-65.
- Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave: Didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanković-Janković, T., Jenjić, S. i Kević-Zrnić, S. (2022). Procjene učitelja o značaju i efektima integrativne nastave. In M. Orel (Ured.), *EDUvision 2022: New Contemporary Challenges – Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education* (str. 58-68).
- Shoemaker, B. J. E. (1989). *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*. OSSC Bulletin. Oregon: Oregon School Study Council.
- Čudina Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky.
- 

## LEARNING BY USING VISUAL ARTS IN THE LOWER PRIMARY CLASSES THROUGH CONTENT INTEGRATION

**Summary:** The Subject of this study is teaching visual arts in primary school and how to, by integrating different school topics, promote visual culture, that develops through this school subject. Improving quality and educational outcomes of visual arts teaching and development pupil's capabilities, necessary for future life and learning, are the occupation of this paper. In the empirical part of the research, integrative teaching, its usage frequency and its different levels in domain of teaching visual arts in lower grades of primary school were analyzed. It was determined if there is a correlation between the age of the teacher, length of service, attending seminars on innovative teaching approaches, teachers art education and other characteristics, with the application of an integrated approach frequency in art classes.



To determine the relationship between the variables, a quantitative method in the form of correlative pedagogical research was chosen. A non-standardized electronic questionnaire-scale was used as a research tool for data collection. The sample was selected on a voluntary basis and consists of 100 teachers, employed in primary schools in the North Banat, South Banat and Central Banat districts of the Republic of Serbia in the school year 2019/20.

The research has shown that teachers apply integrated teaching based on visual arts to a satisfactory extent. By measuring the correlations between the variables, it was concluded that they are weak.

**Keywords:** visual arts, integrated teaching, visual culture, classroom teaching, learning for the future, integrative teaching.

ТИЈАНА МИЛИЋ<sup>1</sup>

ОМШ „Корнелије Станковић“

Трстеник, Србија

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3.:78]:37.091.212-044.337

VIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.167-183

DOI 10.5937/norma29-52890

## „ТАЈНА“ УСПЕХА УЧЕНИКА – ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА УСПЕШНОСТ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

**Резиме:** Музичка успешност као комплексан продукт дугогодишњег музичког раста и развоја ученика комплексна је тема за истраживање, јер говоримо о вишеструком утицају спољашњих и унутрашњих фактора. Тема захтева холистички истраживачки приступ, континуирано праћење и испитивање различитих перспектива и популације. У истраживању смо испитивали ставове наставника и ученика (такмичара) у циљу откривања могућих решења која доприносе остваривању музичке успешности. Истраживање је реализовано у току школске 2022/23. на пригодном узорку од 123 испитаника: 66 наставника и 57 ученика. Анализом резултата истраживања издвојени су фактори које ученици и наставници највише вреднују према степену значајности ( $M > 4,50$ ): 1) лични допринос ученика (став наставника  $M = 4,84$ ; став ученика  $M = 4,59$ ); 2) утицај наставника (став наставника из перспективе ученика  $M = 4,80$ ; став ученика  $M = 4,52$ ); 3) љубав према музици (став ученика,  $M = 4,63$ ); 4) утицај родитеља (став наставника,  $M = 4,51$ ). Применом параметријских техника за поређење група утврдили смо да ученици ОМШ више него ученици СМШ вреднују утицај наставника, родитеља и лични допринос као факторе постигнућа на нивоу  $p < 0,05$ , што нам указује на то да ученици очекују подстицајну средину и подршку током основног музичког образовања и васпитања.

**Кључне речи:** музичко образовање и васпитање, музичка успешност, наставници музике, фактори развоја

---

### Увод

Специфичност рада у музичкој школи условљава другачији облик рада, методе, стратегије и односе на релацији ученик–наставник, као и родитељ–ученик–наставник. Спровођење разних метода и техника у настави подстичу наставника

---

1 tmilic6@gmail.com

да буде што систематичнији и да истовремено пажљиво посматра своје ученике како уче, па и да код ученика развија потребу да искористе продуктивне могућности учења у когнитивним, социјалним и моционалним доменима (Antonijević i Radenović, 2022, str. 185). Изазови наставника су многобројни с обзиром на то да се ученици, тзв. дигитални урођеници (Prensky, 2001) мењају у складу са променама у савременом свету. Данас се од наставника очекује да одржи пажњу, мотивисаност, пренесе љубав према музици/инструменту, да развија позитивне навике, вештине и способности које су неопходне за музичко извођење. С обзиром на то да основна музичка школа није примарна, наставницима је још захтевније да одговоре на поменуте изазове. Из угла музичке школе највећи изазов за просветне раднике јесте да код деце одрже пажњу и интересовање за усавршавање вештина извођења на музичком инструменту или самог гласа. „Рад са ученицима не подразумева универзални образац деловања – оно што одговара једном не одговара другом, већ индивидуални приступ, флексибилност и отвореност за промене и развој“ (Milić, 2022, str. 174). Улога наставника за рани музички развој посебно је наглашена у овом раду. Истраживање је реализовано за потребе унапређивања квалитета рада музичке школе и педагошког односа. Жуков (Zhukov, 2007), ауторка која се бавила стратегијама ефикасног вежбања (Ефективно вежбање – перспектива истраживача), истиче да би наставници главног предмета требало да прилагоде процедуру вежбања сваком ученику и да континуирано прате и интервенишу. Такође, јасно упутство о томе шта и како вежбати може уштедети време и смањити фрустрацију ученика. У овом истраживању покушали смо да дођемо до тог одговора („тајна“ успеха ученика) испитивањем ставова такмичара и проценом педагошког искуства наставника. Међутим, мали узорак истраживања нам не дозвољава да доносимо конкретне закључке и претпоставке, тако да смо отворили додатна питања и истраживачке проблеме за даљи рад у циљу подизања квалитета музичког образовања и васпитања.

## Теоријски оквир

Музичка успешност као општи циљ представља сложен продукт који је резултат повезаности бројних чинилаца, односно циљ који је временски удаљен и условљен, пре свега, музичким и психичким својствима ученика музике, али и деловањем средине и искуства које ученик стиче током музичког школовања (Bogunović, 2008). Музичка ефикасност у процесу учења и напредовања може се изражавати различитим мерама, односно критеријумима у зависности од образовног система, циљева образовања, узраста, програма читање с листа, свирање по слуху, свирање напамет, свирање увежбаног комада и импровизација, когнитивна, афективна постигнућа, певање, тапшање (Bogunović, 2008, str. 39). Истраживачка дилема која је увек актуелна и увек недовољно испитана јесте: да ли је важан генетски (унутрашњи) утицај или средински (спољашњи) утицај у музичком развоју? Деца класификована као „вундеркинди“ показују „висок степен унутрашње моти-

вације за ангажовање у једној истој активности непрекидно, током доста година“; она живе у подржавајућој атмосфери са приступом инструментима и вежбању; и она проводе значајну количину времена на материјалима који су релевантни за стицање вештина“ (Sloboda, 2005, str. 251, према Kopiez, 2011, str. 227). Брђановић (2015) истиче да се музичка даровитост може манифестовати на различите начине, односно да је тешко утврдити факторе који утичу на степен даровитости. Помену-та ауторка наводи наслеђене особине од родитеља као фактор, утицај околине, што подразумева образовни статус, подршку родитеља кроз поседовање инструмента, одлазак на концерте, породично слушање и извођење музике, али исто тако, дете без видљивог и јасног разлога у неком тренутку може испољити жељу и таленат. Такође, одређене способности могу се развити упорним вежбањем и радом. Бројни налази указују на важност уложеног напора младог музичара („промишљено вежбање“) и социјалних фактора као што су родитељска подршка, личност наставника и однос са вршњацима (Hallam, 2006, према Bogunović, 2008). Анализом релевантне теоријске литературе на помену-ту тему уочавамо да је доминантна дискусија о томе шта је важније – наслеђе или средина. Богуновић (Bogunović, 2008) констатује да је за реализацију способности и успешно бављење музиком важно и једно и друго, али да су доприноси различити у зависности од узраста и других улога и задатака током развоја личности.

У контексту индивидуалне наставе, у којој су циљеви широко и комплексно постављени, наставник инструмента има централну улогу и одлучујући утицај на почетак и ток напредовања (Bogunović, 2008). Наставник би требало да активира, мотивише, саветује, посредује између ученика и различитих извора знања, упућује ученике у различите технике учења и вежбања, организује рад итд. (Milošević, 2016, str. 45). Сушић (2016) указује на то да се музички педагози као просветни радници сусрећу са бројним изазовима, што захтева не само ширину и креативност него и пажљиво размишљање, односно данас се од наставника очекује да буде рефлексивни практичар. Шпиљуновић (2004) истиче да би у наставном раду наставник требало да се посвети ученику, приликом чега ће проценити његове могућности, потребе и интересовања, а тек потом на програмске садржаје који су предмет заједничке активности. Индивидуални приступ у раду захтева висок степен разумевања и осетљивости на индивидуалне карактеристике сваког ученика – сваки ученик има свој стил учења или вежбања, темпо развоја, специфична интересовања, начин размишљања. Свака специфичност захтева од наставника другачији приступ, а наставник прилагођава свој рад специфичностима самог ученика (Milošević, 2016). Наставник, поред знања из уже стручне области и дидактичко-методичких вештина, има и посебну васпитну улогу да својим личним квалитетима, понашањем, ставовима и вредностима служи као модел за угледање (Maksić, 2006). Очекивања и ставови наставника према ученицима као и његова личност могу утицати на квалитет мотивације ученика (Malinić, 2009). Такође, негативна очекивања која су јавно изражена повећавају вероватноћу за смањење мотивације ученика за учење (Brophy & Good,

1970). У контексту индивидуалне наставе у музичкој школи поменути утицај је још израженији. Богуновић и Мировић (2014, стр. 469) констатују да „наставник инструмента / главног предмета има посебно место и одлучујући утицај на почетак школовања, ток напредовања, који траје до највиших фаза експертности, па чак и у фази професионалне каријере музичара“.

У намери да се добију подаци како ученици дефинишу музичку успешност којој теже Богуновић је (1995) спровела истраживање у коме је тражено да ученици одговоре на питање: „Шта за тебе значи бити успешан у музици?“ Резултати истраживања указују на то да музичка успешност за ученике значи следеће: унутрашње задовољство, савладавање тешкоћа и постизање високих нивоа експертности, испуњавање сопствених циљева, креативна и изражајна интерпретација, висока компетентност у извођењу. У овој студији то су: важност рада, вежбање, савладавање тешкоћа и препрека, постављање високих и удаљених циљева, сопствени стандарди, критеријуми успеха, испољавање тежње ка савршенству у извођењу, отвореност ка испољавању креативности, нове интерпретације и задовољење унутрашњих потреба. У истраживању које се бавило тумачењем музичке успешности на узорку од 137 ученика Средње музичке школе „Јосип Славенски“ у Београду направљена је дистрибуција фактора који тумаче успешност или неуспешност: задовољство у дављењу музиком (83%), залагање и вежбање (82%), амбиција, односно жеља за постигнућем (65%), наставник главног предмета, односно квалитет наставе коју пружа и степен залагања за ученика (63%), музичка способност ученика (59%), техничка спретност у овладаности музичким инструментом (45%), трема као чинилац који омета достизање успешности (12%) и околности (10%) као спољашња нестабилна дистрибуција (Bogunović, 2006, str. 299-300). Резултати истраживања указују на то да ученици високо приписују важност узроцима успешности који су директно повезани са унутрашњим процесима. Летић и Лунгулов (2016) испитивале су разлику у нивоу успешности испитаника у односу на домен даровитости испитаника и дошле су до закључка да музички даровити ученици предњаче у односу на остале испитанике и у погледу школске успешности и у погледу успешности напредног типа. На основу студија о музичкој експертизи изведен је закључак да музичка достигнућа зависе од више фактора, односно подједнако су важни породица, наставник и вежбање (Howe i Sloboda, 1991, prema Ivaldi, 2011). На основу добијених података анализом релевантне литературе уочавамо значај рада на интринзиčnoј мотивацији у раду са ученицима. Утицај школе, наставника и родитеља требало би бити усмерен ка јачању личних компетенција, самопоуздања и мотивације ученика, развијању потенцијала за музичко изражавање и извођење, самокритичан приступ у раду, саморегулисано учење.

## Методолошки оквир рада

Дефинисањем теме и истраживачког проблема пошли смо од кључног питања: које су стратегије и методе ефикасне и ефективне у постизању извођачке

успешности и било ког облика успешности током музичког образовања и васпитања? Проблем истраживања можемо дефинисати у виду питања: да ли је успех детерминисан урођеним талентом, срединским утицајима или личним залагањем и трудом, односно тежимо утврдити факторе „успешности“ рада у музичкој школи? Предмет истраживања односи се на утврђивање фактора који доприносе позитивним резултатима и исходима рада у музичкој школи. Општи циљ истраживања: испитивањем релевантне литературе на поменутој тему и ставова ученика и наставника утврдити на основу искуства учења факторе који у највећој мери доприносе остваривању исхода на такмичењима (извођење музике и концертна делатност као општи циљ музичког образовања и васпитања).

Полазимо од опште хипотезе да ученици који су постигли одређене резултате на такмичењима имају позитивно искуство и ставове према музичком образовању, активностима и даљем напредовању, односно да високо вреднују потенцијалне факторе који утичу на музичку успешност ученика. Дефинисани су следећи истраживачки задаци: 1) Испитати преференције ученика за наставак школовања; 2) Проценили факторе постигнућа музичке успешности из перспективе наставника и ученика; 3) Испитати ставове наставника и ученика о школским активностима као потенцијалних фактора музичке успешности; 4) Проценили мотиве за остваривање музичке успешности из перспективе ученика и наставника; 5) Испитати ставове ученика и наставника о свакодневной рутини вежбања, дужини вежбања за потребе такмичења; 6) Испитати разлике у процени фактора постигнућа ученика и наставника у односу на ниво образовања (основна музичка школа и средња музичка школа); 7) Испитати разлике у ставовима наставника и ученика у процени фактора постигнућа.

### **Методe анализе података**

За статистичку обраду коришћен је програмски пакет СПСС, док су у интерпретацији добијених података коришћени дескриптивна статистика и параметријски тестови за поређење група на граничном нивоу  $p < .05$  (т-тест). Инструмент је конструисан за потребе истраживања проучавањем релевантне литературе посебно за популацију ученика и наставника. За потребе истраживања конструисана су два истраживачка инструмента посебно за популацију ученика и популацију наставника (Гугл упитник: питања отвореног и затвореног типа, као и петостепена скала Ликертовог типа): истраживачки инструмент за ученике <https://forms.gle/WrZnqFVphRLeZN8b6>; истраживачки инструмент за наставнике <https://forms.gle/hf4KhfxmqhUnUeH9>. На узорку од 57 ученика од 18 ајтема применом петостепене скале Ликертовог типа утврдили смо да вредност Кронбах алфа коефицијента износи 0,76, што нам потврђује да има добру унутрашњу сагласност, јер је добијена вредност већа од 0,7.

## Популација и узорак истраживања

Током марта месеца 2023. године упућен је мејл свим музичким школама на територији Републике Србије, укључујући МШ у Подгорици, са позивом за учешће у истраживању (укупно: 13 музичких школа је узело учешће у нашем истраживању). Узорак истраживања у односу на независне варијабле (пригодни узорак ученика 57): основна музичка (N = 29) средња музичка (N = 28); ОМШ „Корнелије Станковић“ Трстеник (n = 19); МШ „Божидар Трудих“ Смедеревска Паланка (N = 3); МШ „Коста Манојловић“ (N = 10); МШ „Васа Павић“ Подгорица (N = 1); МШ „Стеван Мокрањац“ Пожаревац (N = 18); СОМО Кула (N = 1); МШ „Јосиф Маринковић“ Вршац (N = 5); девојчице (N = 33), дечаки (N = 24).

Пригодни узорак наставника (N = 66): у односу на пол мушки (N = 21) и женски (N = 45). Истраживачки инструмент су попунили наставници из 13 музичких школа: ОМШ „Корнелије Станковић“ Трстеник (N = 18); МШ „Божидар Трудих“ Смедеревска Паланка (N = 2); „Коста Манојловић“ Земун (n = 2); „Васа Павић“ Подгорица (n = 2); „Стеван Мокрањац“ Пожаревац (N = 7); СОМО Кула (N = 2); „Јосиф Маринковић“ Вршац (N = 8); „Владимир Ђорђевић“ Алексинац (N = 9); „Стеван Мокрањац“ Краљево (N = 4); „Војислав Лале Стефановић“ Ужице (N = 4); „Др Војислав Ђорђевић“ Београд (N = 3); „Стеван Христић“ Крушевац (N = 4); „Стеван Мокрањац“ Сенета (N = 1).

## Резултати истраживања

### Интересовање ученика за наставак музичког образовања и васпитања

Испитане су преференције ученика за даље музичко школовање. Од укупног узорка ученика (N = 57): 59,6% жели да настави школовање (N = 34 – одговор *да*), 21,1% још увек није потпуно сигурно (N = 12 – *можда*) и 19,3% не жели (N = 11 – *не*). На основу добијених резултата констатујемо да више од половине испитаног узорка ученика који су током музичког образовања постигли одређени извођачки успех на такмичењима жели да настави музичко школовање.

### Процена фактора постигнућа из перспективе ученика и наставника

У истраживању смо тражили од ученика да процене факторе постигнућа у музичком развоју. Резултати су приказани табеларно применом дескриптивне статистике.

У табели 1 приказане су средње вредности које се односе на процену фактора постигнућа из перспективе ученика. На основу добијених података можемо направити дистрибуцију највише вреднованих фактора: љубав и уживање у музици (M = 4,63), лични допринос као резултат вежбања (M = 4,59), утицај настав-

ника као модел за угледање ( $M = 4,52$ ), утицај школе (промоција и подстицај) ( $M = 4,42$ ) и утицај родитеља ( $M = 3,96$ ).

Табела 1. Процена фактора постигнућа од стране ученика

Фактори постигнућа	N	Min	Max	M	sd
Лични допринос као резултат вежбања	57	1.00	5.00	4,59	0,52
Утицај наставника	57	1.00	5.00	4,52	0,84
Утицај родитеља	57	1.00	5.00	3,96	1,20
Љубав и уживање	57	1.00	5.00	4,63	0,72
Подстицај школе (промоција)	57	1.00	5.00	4,42	0,90

Такође, тражили смо од наставника да процене факторе постигнућа у музичком развоју проценом из перспективе ученика, односно да процене из перспективе када су они били ученици („У ципелама ученика“). У табели 2 приказане су средње вредности које се односе на процену фактора постигнућа наставника из перспективе ученика. На основу добијених података можемо направити дистрибуцију највише вреднованих фактора: утицај наставника/ментора ( $M = 4,80$ ); утицај родитеља ( $M = 4,36$ ), „мит о марљивости“ ( $M = 4,13$ ), мит о едукацији ( $M = 3,89$ ), утицај средине ( $M = 3,72$ ), „мит о раном развоју“ ( $M = 3,37$ ), трансгенерацијски утицај ( $M = 3,27$ ).

Табела 2. Процена фактора постигнућа од стране наставника  
(перспектива ученика – „У ципелама ученика“)

Фактори постигнућа	N	Min	Max	M	sd
Утицај наставника/ментора	66	1.00	5.00	4,80	0,47
Утицај родитеља	66	1.00	5.00	4,36	0,88
Утицај средине	66	1.00	5.00	3,72	1,08
Трансгенерацијски утицај	66	1.00	5.00	3,27	1,25
„Мит о раном развоју“ <sup>2</sup>	66	1.00	5.00	3,37	1,07
„Мит о марљивости“ <sup>3</sup>	66	1.00	5.00	4,13	0,92
„Мит о едукацији“ <sup>4</sup>	66	1.00	5.00	3,89	0,80

У истраживању су процењени фактори из перспективе наставника као музичких педагога, конкретно лични допринос ученика и утицај родитеља. У табели 3 на основу добијених података наставници високо вреднују факторе, на првом месту лични допринос ученика ( $M = 4,84$ ), затим утицај родитеља ( $M = 4,51$ ). Наставници као музички педагози подједнако као и ученици препознају

2 Према овом миту изврстан значи да морате почети изврсно са акцентом на рано детињство (Sloboda, 1996).

3 Према овом миту кључно је да истрајно и дуго радите и можете постићи изврсне резултате, повећан број сати и мотивација су значајни аспект учења (Sloboda, 1996).

4 Овај мит тврди да музичка изврснаост зависи од формалне обуке, односно наставе и ментора/наставника са великим искуством (Sloboda, 1996).



значај личног доприноса у раду ученика као битан фактор у постизању музичке успешности.

*Табела 3. Процена фактора постигнућа из перспективе музичких педагога*

<b>Фактори постигнућа</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>sd</b>
Лични допринос ученика	66	1.00	5.00	4,84	0,40
Утицај родитеља	66	1.00	5.00	4,51	0,63

### *Школске активности као фактори музичкој успешности*

Ученици су процењивали допринос школских активности у музичкој школи који доприносе музичкој успешности. И наставници су процењивали исте ајтеме. Наставници су процењивали факторе из перспективе ученика – „Утицаја ученика“ тражили смо да процене факторе када су они били ученици. У табели 4 приказане су добијене вредности на основу истраживања, односно процењивања ставова ученика и наставника. На основу добијених података констатујемо да ученици високо вреднују (више од 50%) уживање у музици (84,2%), утицај наставника (57,9%), наступе у школи (52,6%), док наставници проценом из перспективе ученика („Утицаја наставника“) утицај наставника (84,8%), уживање у музици (66,7%), наступи у школи / наступи ван школе (63,6%), индивидуални часови са разредним старешином (57,6%) свирање са другим ученицима (56,7%), учешће на такмичењима (50%). Остали фактори су процењени мање од 50%.

*Табела 4. Процена школских активности као потенцијални фактори постигнућа*

<b>Фактори постигнућа позитивни ставови – одговори</b>	<b>ставови ученика (N = 57)</b>		<b>ставови наставника</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Индивидуални часови са разредним старешином	19	33,1%	38	57,6%
Групни часови са наставником	16	28,1%	15	22,7%
Певање у хору	16	28,1%	22	33,3%
Свирање са другим ученицима (камерна музика)	16	28,1%	37	56,7%
Учешће на такмичењима	23	40,4%	33	50%
Наступи у школи	30	52,6%	42	63,6%
Наступи ван школе	24	42,1%	42	63,6%
Уживање у музици	48	84,2%	44	66,7%
Утицај наставника – наставник као узор...	33	57,9%	56	84,8%
Друго – родитељи	-	-	1	1,5%

### *Мотиви постојећих постигнућа из њерсејективне ученика*

Ученици су процењивали мотиве постигнућа, где им је пружена могућност да образложе одговор кроз питање отвореног типа. На основу обраде добијених података, односно одговора ученика груписали смо одговоре у следеће категорије, с обзиром на то да је било поклапања у ставовима, односно сличних одговора и образложења на узорку од  $n = 57$ : љубав према музици/инструменту ( $n = 21, 36,9\%$ ); жеља за успехом/лично напредовање ( $n = 19, 33,3\%$ ); наступи кроз концерте и такмичења као мотив ( $n = 6, 10,6\%$ ); позитиван утицај наставника ( $n = 4, 7\%$ ); забава ( $n = 2, 3,5\%$ ); и остали одговори ( $n = 1, 1,8\%$ ): спољашњи/материјални подстицаји, лични развој, утицај вршњака/околине.

### *Мотиви постојећих постигнућа из њерсејективне наставника*

Наставници су процењивали мотиве постигнућа, где им је пружена могућност да образложе одговор кроз питање отвореног типа. На основу обраде добијених података, односно одговора наставника као музичких педагога груписали смо одговоре у следеће категорије, с обзиром на то да је било поклапања у ставовима, односно сличних одговора и образложења на узорку од  $n = 66$ : наступи, такмичења, заједничка свирања, здрава конкуренција (извођење музике)  $31,8\%$ ; спољашњи утицаји – утицај родитеља, наставника, околине  $25,8\%$ ; занимљив и прилагођен програм  $12,1\%$ ; слушање музике  $12,1\%$ ; љубав према музици  $10,6\%$ ; награда, успех  $10,6\%$ ; заједничко дружење, игра, забава  $10,6\%$ ; рад на самомотивацији, самопоуздању,  $10,6\%$  постављање личних циљева.

### *„Добре“ стране учешћа на такмичењима из њерсејективне ученика*

Ученици су кроз питање отвореног питања имали могућност да утврде „дobre“ стране учешћа на такмичењима, одговоре смо груписали на следећи начин ( $n = 57, 100\%$ ): позитивно искуство учења/развоја ( $n = 14, 24,6\%$ ); награда ( $n = 12, 21,1\%$ ); забава ( $n = 10, 17,5\%$ ); суочавање са тремом ( $n = 7, 12,3\%$ ); мотивација за развој/учење ( $n = 7, 12,3\%$ ); не знам ( $n = 2, 3,5\%$ ) и остали одговори ( $n = 1, 1,8\%$ ): притисак других, наставак школовања.

### *Свакодневна рутина вежбања из њерсејективне ученика и наставника*

Јоргенсен (Jorgensen, 2004) наглашава да је руковођење временом интегрални део ефикасног вежбања, где је сваки почетник фокусиран на одређивање и преиспитивање дужине и учесталости вежбања. Ученици и наставници су процењивали ставове који се односе на процену уложеног времена за вежбање – ставови који се односе на рутину вежбања музичког инструмента или певања. Самопроценом личног музичког развоја сагласни су у ставу, односно највише

вреднују следећу тврдњу: „Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам скоро сваки дан у току школске године“ – ставови ученика (40,4%) и ставови наставника (48,5%).

*Табела 5. Процена уложеног времена за потребе вежбања и музичког развоја – ставови наставника и ученика*

Време вежбања – ставови ученика (N = 57) и наставника (N = 66)	ставови ученика		ставови наставника	
	N	%	N	%
Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам скоро сваки дан у току школске године	23	40,4%	32	48,5%
Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам неколико дана у току радне недеље	10	17,5%	17	25,8%
Веждам по потреби – повећам интензитет вежбања када имам неке важне догађаје (наступ, испит, такмичење)	16	28,1%	13	19,7%
Веждам једном до два пута у току радне недеље	4	7%	-	-
Друго: „веждам сваки дан“	2	3,5%	2	3%
Друго: „не веждам“	1	1,8%	1	1,5%
Друго: „свакодневно вишесатно вежбање“			1	1,5%
Друго: „Веждам сваки дан у току школске године и по могућности током распуста“	1	1,8%	-	-

***Оквирно време вежбања у току дана из перспективе ученика и наставника – сјајностија усјешној вежбања***

Ученици су кроз питање отвореног типа имали могућност да утврде време које проведу веждајући у току једног дана, одговори су груписани и приказани табеларно (фреквенције и проценти). У табели је приказана анализа уложеног времена за потребе вежбања и усавршавања инструменталног извођења, где су приказани ставови ученика (такмичара) и ставови наставника (из перспективе када су они били ученици) – ученици који су наставили школовање и имају искуства и као извођачи и музички педагози. Добили смо следеће податке: од 0 до 1 ч. (33,3%) и од 1 до 2 ч. (29,8%), док наставници (из перспективе ученика) имају мало веће вредности: од 1 до 2 ч. (34,8%), од 0 до 1 ч. (24,2%), од 2 до 3 ч. (22,7%).

Табела 6. Дужина вежбања инструмента – ставови наставника и ученика

Време вежбања	ставови ученика (N = 57)		ставови наставника (N = 66)	
	N	f	N	F
од 0 до 1 ч.	19	33,3%	16	24,2%
од 1 ч. до 2 ч.	17	29,8%	23	34,8%
од 2 ч. до 3 ч.	8	14%	15	22,7%
од 3 ч. до 4 ч.	4	7%	7	10,6%
преко 5 ч.	2	3,5%	1	1,5%
6 ч. или више	1	1,8%		
8 ч.	-	-	1	1,5%
веждам само у школи	2	3,5%		
не знам	3	5,3%	1	1,5%
„пааметно вежбање“	-	-	2	3%

**Разлике у процени фактора постигнућа  
од стране ученика у односу на ниво образовања**

За потребе утврђивања статистички значајне разлике у ставовима ученика основних и средњих школа користили смо параметријске тестове за поређење група (t-тест). На основу добијених резултата можемо закључити да ученици основног музичког образовања и васпитања више него ученици средњег музичког образовања и васпитања вреднују испитане факторе постигнућа: наставници, родитељи и лични допринос на нивоу  $p < 0.05$ . На основу добијених резултата можемо закључити да ученици основног образовања више вреднују утицај и значај подршке родитеља у процесу музичког образовања него старији ученици (СМШ), као и утицај наставника и личног доприноса.

Табела 7. Разлике у процени фактора постигнућа наставника и ученика

Фактори постигнућа	N	M	sd	t	p
Утицај наставника	основна (n = 29)	4,48	0,46	2,90	0,005
	средња (n = 28)	4,21	1,03		
Утицај родитеља	основна (n = 29)	4,31	0,84	2,27	0,02
	средња (n = 28)	3,60	1,42		
Лични допринос	основна (n = 29)	4,79	0,41	2,13	0,03
	средња (n = 28)	4,39	0,91		

### **Разлике у процени фактора постигнућа од стране ученика и наставника**

Применом параметријских тестова за поређење група добио смо статистички значајну разлику у ставовима наставника и ученика на нивоу  $p < 0,05$ , и то у следећим факторима: наставници ( $M = 4,51$ ) више процењују значај утицаја родитеља него ученици ( $M = 3,96$ ); наставници ( $M = 4,80$ ) више процењују значај утицаја наставника као фактора развоја него ученици ( $M = 4,52$ ); наставници ( $M = 4,84$ ) више него ученици процењују лични допринос као фактор постигнућа. Можемо закључити да наставници препознају значај унутрашњих (лични допринос) и спољашњих фактора (утицај наставника и родитеља) у процесу музичког раста и развоја.

*Табела 8. Разлике у ставовима ученика и наставника у процени фактора постигнућа*

Фактори постигнућа	N	M	sd	t	p
Утицај родитеља	наставници – перспектива наставника (66)	4,51	0,63	3,21	0,002
	ученици (57)	3,96	1,20		
Утицај наставника	наставници – перспектива ученика (66)	4,80	0,47	2,77	0,02
	ученици (57)	4,52	0,84		
Лични допринос	наставници – перспектива наставника (66)	4,84	0,40	2,41	0,01
	ученици (57)	4,59	0,72		

### **Дискусија**

На основу добијених података ученици највише вреднују по степену значајности на првом месту *љубав и уживање у свирању* ( $M = 4,63$ ), *лични допринос ученика* ( $M = 4,59$ ), *утицај наставника* ( $M = 4,52$ ), *утицај музичке школе уопште* ( $M = 4,42$ ) и на последњем месту *утицај родитеља* ( $M = 3,96$ ). Највише вредновани фактори, прва два, повезани су унутрашњим мотивима (интринзична мотивација) – *љубав и уложени труд и напор*, али исто тако високо се вреднује утицај наставника и школе, док је најмање вреднован утицај родитеља. Наставници из перспективе ученика („У цицелама ученика“) по степену значајности на првом месту вреднују *утицај наставника* ( $M = 4,80$ ), *утицај родитеља* ( $M = 4,36$ ), *затим лични допринос кроз приказане теоретске приказе „мит о марљивости“* ( $M = 4,13$ ), *мит о едукацији* ( $M = 3,89$ ), *утицај средине* ( $M = 3,72$ ) и на последњем месту теоријска претпоставка кроз лични допринос „мит о раном развоју“ ( $M = 3,37$ ). На основу добијених података можемо закључити

да наставници на основу процене своје историје музичког развоја („У ципелама ученика“) више вреднују срединске/спољашње утицаје као факторе постигнућа. Такође је високо вреднован „мит о марљивости“, односно лични допринос кроз рад и вежбање. Наставници као музички педагози високо вреднују лични допринос ученика (способности, залагање, посвећеност) као битан фактор успешности ( $M = 4,84$ ), као и утицај родитеља ( $M = 4,51$ ), више него из перспективе ученика ( $M = 4,36$ ). Богуновић и сарадници (2012) дошли су до закључка да наставници у музичким школама упркос различитим потешкоћама од друштвено-економских, техничких, до недостатка одређених компетенција ипак проналазе мотиве и начине за бављењем одабраном професијом и да су, пре свега, унутрашње мотивисани за професионални развој без обзира на отежавајуће срединске околности. Ученици су највише вредновали лични допринос као битан фактор развоја  $M = 4,56$ . Резултати истраживања нам потврђују значај односа на релацији наставник, ученик и родитељ као битан предуслов за остваривање музичке успешности и развоја. Талајић (2022) тумачењем музичке успешности издваја интеракцију бројних фактора, међу којима су мотивација, самоефикасност, особине личности и надареност, док је мотивација једна од најважнијих компонената која делује на исходе учења и успеха.

На основу процене ставова ученика и наставника могуће је направити дистрибуцију највише вреднованих фактора постигнућа: 1) лични допринос ученика (став наставника као музичких педагога)  $M = 4,84$ ; 2) утицај наставника (став наставника из перспективе када су они били ученици)  $M = 4,80$ ; 3) љубав према музици (став ученика)  $M = 4,63$ ; 3) лични допринос ученика кроз вежбање (став ученика)  $M = 4,59$ ; 4) утицај наставника (став ученика)  $M = 4,52$ ; 5) утицај родитеља (став наставника као музичких педагога)  $M = 4,51$ .

Проценом школских активности и других фактора током музичког образовања и васпитања може се направити дистрибуција највише вреднованих фактора, на првом месту: 84,8% утицај наставника као ментора према мишљењу наставника из перспективе ученика. Такође високо вреднован фактор 84,2% уживање у музици – највише вреднован фактор према мишљењу ученика. Сличне резултате добила је и ауторка Богуновић 2006. године, где су процењивани фактори који тумаче успешност: 83% задовољство у бављењу музиком (Boгуновић, 2006). Утицај наставника као ментора према мишљењу ученика у нашем истраживању оцењен је 57,9% и наступи у школи 52,7%, док су остали фактори према мишљењу ученика вредновани испод 50%. Са друге стране, наставници из перспективе ученика вреднују више факторе оценом изнад 50%: уживање у музици, наступи ван школе, наступи у школи, индивидуални часови са разредним старешином и камерна музика. Проценом мотива постигнућа према мишљењу ученика највише су вредновани љубав према музици и жеља за успехом, док наставници издвајају практичне активности извођења музике, спољашње утицаје, занимљив програм. Наше истраживање се поклапа са закључком из 2006. године

да ученици препознају важност фактора који су директно повезани са унутрашњим процесима (Vogunović, 2006).

Halam (Hallam, 2001, prema Jorgensen, 2004) издваја податак да је 95% почетника и напредних ученика из њене студије известило о повећању вежбања током неколико недеља пре испита. Са друге стране распусти резултирају смањењем дужине и учесталости вежбања код ученика (Sloboda et al., 1996, prema Jorgensen, 2004). Вешти музичари улажу много више напора и концентрације током вежбања од мање вештих музичара и пре ће замислити, пратити и контролисати своје свирање тако што се фокусирају на оно што вежбају и на начин на који може да се поправи (Ericsson, 1977, prema McPhwesin & Davidson, 2006). Налази нашег истраживања указују да ученици равномерно распоређују време за вежбање, односно вежбају скоро сваки дан (ученици, 40,5%), док највише утроше од 0 до 1 ч. за вежбање у току дана 33,3% и од 1 ч. до 2 ч. 29,8% испитаника. Утврђивањем разлика у ставовима испитаника применом статистичких тестова за поређење група (т-тест) добили смо податак који указује на то да ученици основношколског узраста захтевају подстицајну средину и подршку од самог почетка школовања као битан предуслов за музички развој, више него старији ученици који похађају средњу школу. Такође, наставници више него ученици препознају значај унутрашњих фактора (лични допринос) и спољашњих фактора (утицај наставника и родитеља) у процесу музичког раста и развоја.

## Закључак

Феномен музичког развоја и успешности веома је комплексан за анализу и процену, обухвата утицај различитих фактора, захтева примену различитих истраживачких метода и техника ради освешћивања и унапређивања квалитета рада са ученицима. На основу добијених података можемо одговорити на истраживачко питање које смо поставили на почетку, односно открити „тајну“ наших ученика и наставника на узорку од 123 испитаника: за постизање музичке успешности неопходни су лични допринос и ангажовање кроз промишљено вежбање, утицај и подршка наставника као ментора, љубав према музици / задовољство, подршка родитеља; уживање у музици – највише вреднован фактор од стране ученика приликом процене; као битна стратегија у процени учесталости издваја се равновремено распоређивање времена – свакодневно вежбање; дужина вежбања од 1 до 2 сата; ученицима основног музичког образовања и васпитања значајна је подршка наставника, родитеља и вршњака; наставницима је битна партнерска сарадња са родитељима и ученицима. Општа хипотеза је потврђена: ученици који су постигли одређене резултате на такмичењима имају позитивно искуство и ставове према музичком образовању, активностима и даљем напредовању, односно високо вреднују потенцијалне факторе који утичу на музичку успешност ученика. Налази нашег истраживања потврђују закључке о важности уложеног напора музичара/ученика, али и социјалних фактора као што је ути-

цај наставника, родитељска подршка, школске активности (Hallam, 2006, prema Bogunović, 2008). Сложићемо се са ставом да су за остваривање музичке успешности битни наслеђе и средина, како наводи Богуновић (2008), важни су и један и други чији допринос зависи од узраста и других улога и задатака током развоја личности. На основу резултата издваја се препорука да би наставници требало да напусте традиционалну улогу и да теже примени принципа индивидуализације и диференцијације у наставном раду комбиновањем метода и стратегија које су у потпуности прилагођени могућностима ученика уз уважавање унутрашњих и спољашњих фактора који су међусобно испреплетани и условљени на развојном путу.

„Када су у питању такмичења, препоручују се велика умереност и опрез. Мудар наставник неће допустити да ученичка мотивација с временом постане искључиво такмичарски обојена, као и да сопствени рад вреднује бројем награда и признања које његови ученици освајају“ (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19, стр. 361). Музичко извођење као кључна област у музичком образовању и васпитању требало би да буде основни задатак и кроз такмичарске активности у процесу учења и формирања личности ученика. Овим истраживањем смо указали на значај васпитног аспекта и утицаја који је специфичан у музичким школама кроз индивидуални облик рада (педагошки однос и веза која се остварује на релацији између ученика и наставника током музичког образовања и васпитања). Најважнији задатак наставника у музичким школама је рад на развијању унутрашње мотивације, личног задовољства који су покретачи за остваривање музичке успешности, укључујући и резултате на такмичењима као један од облика успешности.

## Литература

- Antonijević, R., & Radenović, D. (2022). Povezanost primene različitih tehnika učenja i nastavnih modela sa školskim uspehom učenika. *Norma*, 27(2), 183-198. <https://doi.org/10.5937/norma2202183A>
- Bogunović, B. (1995). *Motivacione karakteristike učenika srednje muzičke škole* [Magistarska teza]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bogunović, B. (2006). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 28(3), 247-263. <https://doi.org/10.47152/ziksi>
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: očekivanja, tok i ishodi. *Institut za pedagoška istraživanja*, 44(2), 402-423. 10.2298/ZIP11202402B.



- Bogunović, B. i Mirović, T. (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencije nastavnika. *Primenjena psihologija*, 7(3), str. 469-491. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3.469-491>
- Brđanović, D. (2015). Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Rasprave i članci*, 661-678. <https://doi.org/10.5840/jcroatstud19983910>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365-374.
- Zhukov, K. (2007). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/14613800601127585>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Eds.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- Kopiez, R. (2011). The musical child prodigy (wunderkind) in music history: A historiometric analysis. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 225-236). Oxford: Oxford University Press.
- Letić, M. i Lungolov, B. (2016). Socio-demografski činioci uspešnosti darovitih učenika. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLI(2), 215-232. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.215-232>
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milić, T. (2022). Profil idealnog nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost*, 68(2), 161-176. <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176>
- Milošević, I. (2016). Odnos nastavnika prema muzički nadarenim učenicima u srednjoj stručnoj školi i gimnaziji. *Artefact*, 2(1), 43-52. <https://doi.org/10.59417/nir.2022.21.85>
- McPherson, G., & Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In G. McPherson (Eds.), *The child as musician: A Handbook of musical development* (pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenje za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje (2019), *Službeni glasnik Republike Srbije*. Br. 88/17, 27/18 – dr. zakon i 10/19.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sloboda, J. (1996). Musical excellence – how does it develop? In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 165-178). Oxford: Oxford University Press.
- Sušić, B. (2016). Kognitivni model glazbenog razvoja. *Napredak*, 157(1-2), 33-53. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.4>
- Talajić, M. (2022). Čimbenici uspešnosti u glazbenom obrazovanju. *Eho*, 6, 56-63. <https://doi.org/10.21464/mo46.124.3955>

Špijunović, K. (2004). Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima. U G. Gojkov (Ured.), *Zbornik 10: radovi sa Međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitih“* (str. 349-358). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

---

## THE ‘SECRET’ TO STUDENT SUCCESS – FACTORS INFLUENCING ACHIEVEMENT IN MUSIC EDUCATION AND TRAINING

**Summary:** Musical achievement as a general goal of music education and upbringing is a complex product of long-term growth and development of artists, influenced by numerous factors, which is also a challenging topic for research. The topic requires a holistic research approach that will provide us with possible paths and potential factors that influence musical development. Our research is focused on examining the attitudes of teachers and students in order to discover possible solutions that contribute to achieving musical success, in our case, participation or success in music competitions, as one of the possible indicators. The research was conducted during the 2022/23. school year on a sample of 123 participants: 66 teachers and 57 students. Through the analysis of research results, factors that were highly valued by both students and teachers in terms of their significance were identified ( $M > 4.50$ ): 1) personal contribution of students (teacher’s perspective:  $M = 4.84$ ; student’s perspective:  $M = 4.59$ ); 2) teacher influence (teacher’s perspective from the students’ point of view:  $M = 4.80$ ; student’s perspective:  $M = 4.52$ ); 3) love for music (student’s perspective:  $M = 4.63$ ); 4) parental influence (teacher’s perspective:  $M = 4.51$ ). By applying parametric techniques for group comparison, we determined that students from the Elementary Music School value teacher influence, parental influence, and personal contribution as factors for achievement more than students from the SMS at a significance level of  $p < 0.05$ . This indicates that they expect a stimulating environment and support during their elementary music education. Research on this topic requires constant examination and evaluation in order to expand knowledge and improve practice. We must also not overlook the benefits of music education, which may not necessarily result in success and external outcomes. We aim to highlight the educational aspect of the overall development of students attending music school.

**Keywords:** music education, music achievement, music teachers, developmental factors

ЕМИНА ПОПОВИЋ<sup>1</sup>

Гимназија „Вељко Петровић“

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3:54-185-145

VIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.184-194

DOI 10.5937/norma29-55278

## ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА О УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА О СМЕШАМА И РАСТВОРИМА

**Резиме:** У раду су анализирана досадашња истраживања о учењу и поучавању наставних садржаја о смешама и растворима чији је циљ био унапређење како самог наставног процеса тако и ученичке мотивације и постигнућа. Посебна пажња посвећена је анализи развоја појмова о смешама и растворима, ефектима концептуалне промене након наставних интервенција, као и могућностима почетног поучавања и учења ових садржаја са аспекта честичне природе супстанце. Многи аутори указују на распрострањеност и укореењеност низа алтернативних ученичких идеја, као и на наставне стратегије које би омогућиле њихову замену научним концептима. У другој групи истраживања су она у којима се анализирају домети различитих наставних приступа при обради садржаја о смешама и растворима. Већина налаза указује на значај развоја ефикасних стратегија у циљу унапређења како когнитивних способности и различитих вештина ученика, тако и њихове мотивисаности и ставова према настави природних наука.

**Кључне речи:** смеше и раствори, развој појмова, алтернативне идеје, наставни приступи, природне науке

### Увод

Један од фундаменталних концепата наставе природних наука је супстанца, при чему се уместо њега често користе термини *материја*, *материјали*, *производи*, *објекти* и друго, а препознавање разноврсности и својстава супстанци је један од основних циљева природно-научног образовања на свим нивоима. У почетној настави природних наука у Републици Србији смеше и раствори се изучавају у другом разреду кроз наставни предмет *Свети око нас* и у трећем и

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

четвртог разреда основне школе кроз наставни предмет *Природа и друштво*. У другом разреду у оквиру наставне теме *Разноврсности природе* предвиђена је обрада садржаја о основним својствима воде (укус, мирис, провидност, раствара поједине материјале) (Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018). У оквиру наставне теме *Материјали* у трећем разреду ученици треба да усвоје садржаје о води и другим течностима као растварачима, као и о зависности брзине растварања од уситњености материјала, температуре течности и мешања (Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања, 2019). У четвртог разреду у оквиру истоимене теме (*Материјали*) планирано је упознавање са смешама (течности, храна, земљиште, ваздух), као и са поступцима раздвајања састојака смеше (просејавање, одливање, цеђење, испаравање) (Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, 2019). На самом почетку развијања природно-научне писмености проучава се веома мали број чистих супстанци. Проучавање материјала је усмерено на смеше без помињања да су те смеше заправо изграђене од чистих супстанци. Ово за последицу има то да ученици често повезују чисте супстанце са природним, а смеше са синтетским пореклом истих (Zahra & Nandiyanto, 2023).

Примарни мотив истраживача у области образовања је документовање постојећих налаза и дизајнирање нових наставних стратегија у циљу унапређења научне писмености ученика. Бројна су и разноврсна истраживања која указују на распрострањеност и корене низа алтернативних идеја о смешама и растворима код ученика (Awan et al., 2011; Cahyanto et al., 2019; Cañada et al., 2012; Cañada Cañada et al., 2017; Øyehaug & Holt, 2013; Prieto et al., 1989). Са друге стране, многи истраживачи нуде и могућа решења за унапређење образовне праксе у виду иновативних наставних приступа обради садржаја о смешама и растворима који кроз процес концептуалне промене треба да допринесу превазилажењу ненаучних ученичких идеја (Çalık & Ayas 2005; Cañada et al., 2012; Costu et al., 2007; Durmus & Bayraktar, 2010; Gabel, 1999; Haeusler & Donovan, 2020; Iyamuremye et al., 2023; Johnstone, 2000; Kingir et al., 2013; Øyehaug & Holt, 2013; Vikström, et al., 2013; Zahra & Nandiyanto, 2023). Овај рад има за циљ да пружи прегледан и систематизован увид у досадашња истраживања о изазовима при учењу и поучавању појмова и феномена о смешама и растворима, као и о настојањима да се осмисле делотворни наставни приступи који треба да допринесу већој мотивацији и бољим постигнућима ученика.

## Смеше и раствори као наставни садржаји

Смеше су материјали састављени од више врста супстанци и могу постојати у чврстом, течном и гасовитом агрегатном стању. Постоје хетерогене смеше код којих се јасно види граница између помешаних супстанци. Ове смеше немају једнак састав у сваком делу запремине. Хомогене смеше дефинишемо као раство-

ре, јер имају исти састав у сваком делу запремине, односно не види се граница између помешаних супстанци (Costu et al., 2007). Кањада [Cañada] и сарадници (2012) истичу да су појмови чистих супстанци и смеша приличан концептуални изазов у смислу формирања научних когнитивних структура. Поједини истраживачи препоручују да се у наставном процесу инсистира на ученичким искуствима припремања смеша и раствора, као и поступцима раздвајања супстанци које чине смеше и растворе (Martínez Losada et al., 2009). Пожељно је користити примере који дају увид у квалитативне разлике између макроскопског и микроскопског начина описивања смеша и раствора, као и разлику између свакодневног и научног језика везаног за концепте о смешама и растворима (Vikström et al., 2013). Викстром [Vikström] и сарадници указују на почетне дечје представе о томе да смеше настају само растварањем чврстих супстанци у течностима. Указује се на важност упознавања ученика са смешама које настају мешањем више различитих течности, што треба да допринесе разумевању концепта о смешама у различитим агрегатним стањима, насталим мешањем супстанци различитих стања. Код ученика вишег узраста, установљено је да лакше разликују хомогене и хетерогене смеше, али имају потешкоће са разликовањем хемијског једињења и смеше (Cahyanto et al., 2019).

Истраживачи као и практичари се слажу да су садржаји природних наука велики изазов и за учење и за поучавање, пре свега због апстрактности и сложености великог броја појмова и феномена. Ученици живе на нивоу макроскопске димензије супстанце, те не увиђају да су хемијски наставни садржаји који подразумевају микроскопски ниво у директној вези са њиховим свакодневним окружењем (Vikström et al., 2013). Досадашње студије из области наставе о смешама и растворима показале су да ученици најефикасније оперишу познатим материјалима као што су вода, шећер, кухињска со, песак, земљиште и да то има благотворан ефекат на учење (Çalik & Ayas, 2005; Cañada Cañada et al., 2017; Costu et al., 2007; Martínez Losada et al., 2009; Vikström et al., 2013; Riaz, 2004). Утврђено је да ако у дугорочној меморији не постоји ништа с чим се нови апстрактни појам може повезати, он или неће бити сачуван, или ће се сачувати као изоловани ентитет (Gabel, 1999).

## Развој појмова у настави

Појмови су основни алати мишљења и њихова организација у когнитивне структуре ученика је од великог значаја током наставног процеса. Когнитивни развој ученика и стицање научних сазнања зависи од интеракција ученичких когнитивних структура и научних знања организованих у системе који су предвиђени наставним плановима и програмима (Šišović & Bojović, 2000). Поучавање појмова на три нивоа: макроскопски, микроскопски и симболички није јединствено само за хемијске садржаје него и друге научне дисциплине. Психолошки је неприхватљиво уводити током наставног процеса научне идеје на сва три нивоа

истовремено (Johnstone, 2000). Посебан отежавајући фактор за хемијске садржаје јесте честа употреба математичких симбола, формула и једначина за изражавање односа на макроскопском и микроскопском нивоу. Проблем је што наставници често, понекад и несвесно, прелазе са једног на други ниво током свог поучавања. Оваква наставна пракса за последицу има то да ученици не успевају да интегришу нивое у смислену целину, услед чега долази до фрагментираног погледа на обрађен садржај, делови се не уклапају и долази до збуњивања (Gabel, 1999).

Један од разлога неуспешности учења хемијских садржаја, укључујући и оне о смешама и растворима, јесте тај што од самог почетка ученици не конструишу мрежу фундаменталних научних појмова (Nakhleh, 1992). Информације које ученици користе да би изградили сопствене конструкције појмова и феномена долазе из разних извора као што су уџбеници, предавања, неформално претходно знање и искуства из свакодневног живота. Посебну пажњу би требало посветити уобичајеним тривијалним значењима научних термина. Истраживања су показала да су хемијски садржаји сложени, што има значајне импликације на почетну наставу природних наука. Многи појмови су ученицима нижег узраста апстрактни и не могу се објаснити без употребе аналогича и модела (Gabel, 1999).

### Алтернативне ученичке идеје

Истраживачи алтернативна ученичка схватања научних појмова и феномена називају различитим терминима као што су *преграсуде*, *заблуде*, *алтернативни појмови или идеје*, *предпојмови*, *гечја наука*, *мисконцепције* и друго (Nakhleh, 1992). Конструктивистички модел наставе и учења посебно је усмерен на препознавање ученичких претходних идеја које доводе до концептуалних грешака и препрека су за усвајање научно исправних појмова (Cañada et al., 2012). Као узроци настанка многих алтернативних идеја наводе се: учење изолованих чињеница, учење напамет, традиционална предавачка настава заснована на претпоставци да се знање једноставно преноси са наставника на ученика и друго (Awan et al., 2011). Многи појмови и феномени о смешама и растворима за ученике нижих разреда основне школе немају контекстуални смисао и научени су напамет. Осим тога, постоје свакодневни термини чије се значење разликује од научног значења и о којима ученици имају упорне ненаучне идеје. Установљено је да нека алтернативна схватања остају до факултетског узраста, као што је погрешно разумевање структуре и својстава атома и молекула, а самим тиме и честичне природе супстанце (Nakhleh, 1992).

Поједина истраживања указују на то да наставу о хемијским садржајима треба засновати на макроскопској димензији супстанце која је блиска ученицима, где је једна од могућности практичан лабораторијски рад ученика (Gabel, 1999). Пожељно је почети од оних појмова који су блиски ученицима, од познатих материјала као што су поједини метали (гвожђе, алуминијум, злато, сребро), со, алкохол, од идеја које ће доживљавати као занимљиве и познате, с обзиром на

то да већ постоје сидришта у њиховом дугорочном памћењу на која се везују нова знања (Johnstone, 2000). Овакав приступ има циљ да се формира интегрисана мрежа појмова у дугорочном памћењу ученика, што би допринело елиминисању алтернативних идеја о смешама и растворима.

Једна од многих природно-научних феномена који су стални извор алтернативних ученичких идеја и погрешних схватања је процес растварања једне супстанце у другој (Prieto et al., 1989). Разумевање феномена растварања веома је важно са тачке гледишта почетне наставе природних наука, с обзиром на то да се налази у наставном плану и програму овог узраста. Ученици често користе термине за описивање процеса растварања који у свакодневном животу имају друго значење, као што су *несјати*, *ојоји*, *расјати* за супстанцу која се растворила, као и *разди* у случају уситњавања или растварања супстанце чврстог агрегатног стања. Ови термини нису адекватни у научном смислу, с обзиром на то да се растворена супстанца не преводи у течно стање при растварању, нити се разлаже на једноставније супстанце. Осим тога, типична заблуда многих ученика је да се током процеса растварања дешава хемијска промена, а неки чак верују да се ствара нова супстанца која има својства и растворене супстанце и растварача (Kingir et al., 2013). Даље, често се не разликују појмови растварач и раствор, што указује на то да ученици растворе доживљавају као нехомогене системе (Çalik & Ayas, 2005).

Појмовна мапа у комбинацији са демонстрационим огледима може помоћи наставнику да препозна узроке погрешних схватања ученика (Đišović & Војовић, 2000). Наставници често игноришу претходна искуства и сазнања ученика током наставе природних наука, због чега долази до сукоба појмова. Ученички алтернативни појмови могу ометати разумевање и усвајање научних концепата (Riaz, 2004). Кањада [Cañada Cañada] и сарадници (2017) извели су студију која је имала за циљ да прво утврди претходне идеје ученика петог разреда основне школе о разликама између чистих супстанци и смеша, а затим да испита ефикасност концептуалне промене и лабораторијских инструкција у смислу усвајања научних појмова. Ученици нису правили разлику између чисте супстанце и смеше, нарочито ако је смеша природни производ као што је млеко. Осим тога ученици су имали потешкоћа и у разликовању хомогених и хетерогених смеша. Резултати на пост-тесту су показали да је након урађене интервенције која је укључивала посебно осмишљену PowerPoint презентацију и лабораторијске радионице, дошло до значајне промене почетних алтернативних идеја и њихове замене научним.

Настава која не узима у обзир почетно знање ученика доводи до још комплекснијих и још стабилнијих заблуда (Cahyanto et al., 2019). Истраживачи (Durmus & Bayraktar, 2010) у оквиру једне студије у Турској идентификовали су погрешне представе ученика четвртог разреда основне школе о структури и променама супстанце. Урађена је наставна интервенција у експерименталној групи у виду изучавања посебно дизајнираних текстова за концептуалну промену и лабораторијских огледа који су се поред осталог бавили феноменом растварања



и формирања смеша. Контролна група исте садржаје изучавала је кроз традиционални вид наставе. Резултати су показали да је наставна интервенција била ефикасна у погледу смањења погрешних ученичких схватања о поменутиим концептима, као и у погледу ретенције знања.

### **Смеше и раствори са аспекта честичне природе супстанце**

Број студија о учењу о смешама и растворима кроз честичну природу супстанце на нивоу основног образовања је ограничен, највише због тога што га аутори традиционално сматрају научно сложеним и апстрактним садржајем (Сањада Сањада et al., 2017). Честична природа супстанце поред многих хемијских концепата у директној је вези са процесом растварања супстанци и формирања смеша и раствора. „Сви материјали у универзуму су сачињени од врло сићушних честица“ (Harlen, 2010, str. 24). Атоми и молекули су основне структурне јединице супстанце која изграђује живи и неживи свет. Честична теорија структуре супстанце је фундаментална у науци с обзиром на то да распоред и кретање честица директно утиче на својства материјала. Истраживања наставне праксе су показала да ученици свих узраста имају потешкоће у разумевању научно прихваћеног модела по ком су све супстанце сачињене од дискретних честица које су у сталном кретању и постоји простор између њих (Nakhleh, 1992). Атоми и молекули, као и њихова својства су апстрактни концепти због њихове невидљивости на макро нивоу (Riaz, 2004). Многи ученици доживљавају супстанцу као непрекидни медијум који је статичан и испуњава простор.

Материјали које ученици посматрају макроскопски имају заправо честичну природу и неопходно је повезати макроскопски и микроскопски ниво постојања супстанце. Један од начина је појединачно или групно обликовање појмовне мапе која представља везе и односе, као и хијерархију појмова организованих на очигледан начин (Šišović & Војовић, 2000). Демонстрациони огледи помажу ученицима да примене своја знања о изучаваним појмовима, да формулишу и теоријски објасне уочене промене. Истраживања у области наставе о хемијским садржајима су показала да употреба модела који замењују одређене концепте, доводи до бољег концептуалног разумевања ученика (Haeusler & Donovan, 2020).

Концепте о честичној природи супстанце је најбоље увести онда када ученици успешно дефинишу физичка својства одабраних материјала (Riaz, 2004). Концепти о атомима и молекулима уводе се касно по плану и програму многих држава, брзо се пролази кроз градиво а да се не оствари добар увид у дечје разумевање физичких својстава материјала на макронивоу. Поједини аутори истичу потребу да се у настави о смешама и растворима што више користе концепти као што су молекули, а посебно пажњу потребно је посветити наглашавању постојања празног простора између поменутих честица (Vikström et al., 2013). Нерешено питање у настави природних наука је на ком узрасту деца разумеју молекуларне моделе (Gabel, 1999), односно када би било идеално увести појмове као што



су атом и молекул. Неке студије препоручују да се централна идеја о честичној природи супстанце треба увести на што нижем узрасту, јер ако се уведи сувише касно у процес учења, губе се оптималне могућности да се унапреди концептуално разумевање и додатно модификује и организује знање (Øyehaug & Holt, 2013). Осим тога, велико питање је и које врсте инструкција је потребно применити да би настава у области честичне природе супстанце била смислена и ефикасна. Показало се да је наставна интервенција у смислу кратких директних упутстава, дискусије, употребе аналогја, модела, видео снимака, групног рада, једноставних огледа, попуњавања радних листова и играња квизова допринела већој мотивацији и постигнућу ученика у области честичне природе материјала. Док су традиционални ставови стручњака били да деца раног основношколског узраста не могу разумети апстрактни концепт о партикуларном карактеру супстанце, налази савремених истраживача показују да они то могу, желе и у томе уживају (Haeusler & Donovan, 2020).

### **Наставни приступи при изучавању смеша и раствора у почетној настави природних наука**

Постизање свеобухватног и систематског разумевања природних феномена као основни циљ наставе природних наука (Наход и др., 2003) изискује адекватно структурирање наставних садржаја као и одабир метода. Фундаментални задатак почетне наставе природних наука на тему смеша и раствора је оспособљавање ученика да разумеју и повезују бар два нивоа интерпретације појмова (макроскопски и микроскопски). Ново знање се конструише на основу постојеће когнитивне структуре, мада алтернативне представе ученика могу бити толико дубоко укореењене, да традиционална настава не обезбеђује адекватну концептуалну промену (Costu et al., 2007). Истраживачке практичне активности су узбудљив начин да се код ученика развије исправно концептуално разумевање. Неопходно је постићи што детаљнији увид у постојећа ученичка знања како би се креирали иновативни наставни модели и унапредио наставни процес (Балаћ и др., 2022).

Повезивање макроскопског, микроскопског и симболичког нивоа представљања природе, унапредило би концептуално разумевање ученика. Постоји снажна повезаност лабораторијског рада и циљева научног образовања у развијању когнитивних способности, вештина, ставова и разумевања природних наука (Iyamura et al., 2023). Једна од могућности на овом путу јесте интеграција истраживачког практичног рада у наставни процес (Gabel, 1999). Једна од потешкоћа истраживачког лабораторијског рада је тежња наставника да ученици промене уочавају на макроскопском нивоу, а затим их тумаче на микроскопском. Анализом претходних студија долази се до налаза да су ученици мотивисани и заинтересовани за лабораторијски истраживачки рад (Costu et al., 2007). Имајући у виду да ученици конструишу своје знање, ова конструкција се ефикасније

дешава у интеракцијама ученика са својим наставницима, вршњацима, истраживачким прибором, материјалима и другом опремом.

Као могућност ефикасније наставе о смешама и растворима предлаже се учење путем открића, као и пројектна настава (Costu et al., 2007; Zahra & Nandiyanto, 2023). Резултати оваквих истраживања упућују на значајно боље разумевање појмова у случајевима кад су ученици сами припремали смеше, запажали промене при мешању и растварању, као и изводили поступке раздвајања компонената смеса. Експерименталне ученичке радионице подстичу кооперативан рад ученика (Сањада Сањада et al., 2017). Активним учествовањем у наставном процесу кроз истраживачки рад уочавају се везе између природних појава и научених чињеница, стичу се вештине за посматрање и извођење огледа, као и методологије истраживања на научни начин (Costu et al., 2007).

Истраживачи препоручују да се за већину појмова из хемијских садржаја обезбеди практичан рад, неки научни појмови се не могу разумети ако се практично не провере (Sshana & Abulibde, 2020). Поједини аутори препоручују да се огледи и друге практичне активности на макронивоу тумаче са ученицима на микронивоу, веза између та два нивоа мора бити јаснија (Vikström et al., 2013). Активним учешћем ученика у настави о смешама и растворима, конструише се исправно научно знање, појединачном и групном аргументацијом расте мотивисаност, траже се одговори на питања и решења постављених проблема (Kingir et al., 2013). Практичним активностима и записивањем својих поступака и запажања, омогућава се ученицима да промене, усаврше и ревидирају своје идеје. Штавише, аргументованом конструкцијом појмова обезбеђује се да су истражени феномени и научени.

## **Закључак**

Процес наставе и учења је сложен процес у који су укључени многи аспекти који доприносе његовој ефикасности. Важно је на који начин су структурирани природно-научни садржаји, па и они о смешама и растворима. Увид у природу ученичких погрешних схватања о феномену растварања и концептима везаним за смеше и растворе важан је предуслов за развијање наставних стратегија и поступака концептуалне промене. Промена алтернативних идеја о чистим супстанцама и смешама мора се реализовати на нивоу основног образовања, јер ове идеје често остају обликоване као менталне структуре које ометају научно сазнавање на вишим нивоима образовања (Сањада Сањада et al., 2017). Велики је број студија о постојању алтернативних ученичких идеја о смешама, али је потребно боље истражити који наставни приступи могу да преокрену овакве идеје у научне или да их потпуно избегну.

Потребно је да се током наставног процеса ученици ангажују кроз лабораторијске огледе, употребу модела, анимација, активности писања и цртања, научна истраживања прилагођена одређеном узрасту. Парадигма наставе природних

наука треба да буде развијање радозналости и позитивног става према науци, технологији и друштву. Искуство показује да је при избору наставне методе важно укључити ученике у процес како би се максимално повећало задржавање научно исправних информација (Sshana & Abulibdeh, 2020). Може се рећи да је истраживачки ученички рад ефикаснији због чињенице да подржава активно учење које доприноси да апстрактни појмови постају разумљивији. На овај начин усвојене научне идеје су трајне с обзиром да ученици користе више чула током оваквог модела учења. Наставници треба да препознају значај практичних активности у оквиру наставног процеса. Добро осмишљен наставни приступ доприноси превазилажењу алтернативних идеја и подршка је смисленом учењу.

Кроз истраживачки рад ученици решавају проблеме сличне онима са којима се срећу у свакодневном животу, овакав наставни приступ има за циљ стицање позитивних ставова ученика према учењу, као и формирање најразличитијих вештина, укључујући и научну писменост. Подстицање ученика на посматрање и истраживање, као и критичко размишљање о датој практичној активности, може допринети изградњи исправних научних принципа и апстрактних појмова, иницирати њихову радозност и мотивисаност, као и афинитет према природним наукама. Истраживања су показала да су деца нижег основношколског узраста у стању да разумеју честичну структуру супстанце, због чега је потребно истражити даље могућности обликовања нових наставних модела који ће допринети јаснијем схватању појмова о смешама и растворима.

## Литература

- Балаћ, С. Ж., Бошњак Степановић, М. Т. и Богдановић, И. З. (2022). Дечје разумевање топлотних феномена у почетној настави природних наука. *Иновације у настави*, 35(3), 75-90. doi:10.5937/inovacije2203075B
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018), *Службени гласник РС, Просветни гласник*. Бр. 16.
- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2019), *Службени гласник РС, Просветни гласник*. Бр. 5.
- Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања (2019), *Службени гласник РС, Просветни гласник*. Бр. 11.
- Awan, A. S., Khan, T. M., Mohsin, M. N., & Doger, A. H. (2011). Students' Misconceptions in learning basic concept 'composition of matter' in chemistry. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1(4), 161-167.
- Sahyanto, M. A. S., Ashadi, H., & Saputro, S. (2019). Analysis of students' misconception based on the use of learning objectives in classification of materials and their properties. *Journal of Physics Conference Series*, 13(1), 1-6.
- Çalık, M., & Ayas, A. (2005). A cross-age study on the understanding of chemical solutions and their components. *International Education Journal*, 6(1), 30-41.

- Cañada, F., Álvarez, R., Arévalo, M.J., Gil, M.V., Cubero, J., & Ortega, L. (2012). Previous ideas on pure substances and mixtures of primary education students. *ICERI2012 Proceedings*, 4598-4602.
- Cañada Cañada, F., González-Gómez, D., Airado-Rodríguez, D., Acedo, M. A. D., & Niño, L. V. M. (2017). Change in elementary school students' misconceptions on material systems after a theoretical-practical instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 499-510. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/173>
- Costu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007). A hands-on activity to promote conceptual change about mixtures and chemical compounds. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 35-46.
- Durmus, J., & Bayraktar, S. (2010). Effects of conceptual change texts and laboratory experiments on fourth grade students' understanding of matter and change concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 19(5), 498-504. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9216-9>
- Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: a look to the future. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-553. doi:10.1021/ED076P548
- Haeusler, C., & Donovan, J. (2020). Challenging the science curriculum paradigm: Teaching primary children atomic-molecular theory. *Res. Sci. Educ.*, 50, 23-52. doi:10.1007/s11165-017-9679-2
- Harlen, W. (2010). *Principi i velike ideje naučnog obrazovanja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Iyamuremye, A., Nsabayezi, E., Ngendabanga, C., & Hagenimana, F. (2023). Effectiveness of hands-on practical activities in teaching and learning chemistry: An exploration of students' engagement, experience, and academic performance. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 19(1), 97-107. doi: 10.4314/ajesms.v19i1.7
- Johnstone, A. H. (2000). Teaching Of Chemistry - Logical or Psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9-15.
- Kingir, S., Geban, O., & Gunel, M. (2013). Using the science writing heuristic approach to enhance student understanding in chemical change and mixture. *Research in Science Education*, 43(4), 1645-1663. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-012-9326-x>
- Martínez Losada, C., García Barros, S., & Rivadulla López, J. L. (2009). Qué saben los/as alumnos/ as de Primaria y Secundaria sobre los sistemas materiales. Cómo lo tratan los textos escolares. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 137-155.
- Milanović Nahod, S., Šaranović Božanović, N. i Šišović, D. (2003). Uloga pojmova u nastavi prirodnih nauka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 111-130.
- Nakhleh, B. M. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69(3).

- Øyehaug, A., & Holt, A. (2013). Students' understanding of the nature of matter and chemical reactions: A longitudinal study of conceptual restructuring. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 450-467.
- Prieto, T., Blanco, A., & Rodriguez, A. (1989). The ideas of 11 to 14 year-old students about the nature of solutions. *International Journal of Science education*, 11(4), 451-463. <https://doi.org/10.1080/0950069890110409>
- Riaz, M. (2004). Helping children to understand particulate nature of matter. *Alberta Science Education Journal*, 36(2), 56-59.
- Sshana, Z.J., & Abulibdeh, E.S. (2020). Science practical work and its impact on students' science achievement. *Journal of Technology and Science Education*, 10(2), 199-215. <https://doi.org/10.3926/jotse.888>
- Šišović, D., & S. Bojović (2000). On the use of concept maps at different stages of chemistry teaching. *Cerapie-Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(1), 135-144. doi: 10.1039/A9RP90014D
- Taber, K. S. (2017). Teaching and learning chemistry. In K. S. Taber & B. Akpan (Eds.), *Science Education: An International Course Companion* (pp. 325-341). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vikström, A., Billström, A., Fazeli, P., Holm, M., Jonsson, K., Karlsson, G., & Rydström, P. (2013). Teachers' solutions: a learning study about solution chemistry in grade 8. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 26-40. doi: 10.1108/20468251311290114
- Zahra, P. R., & Nandiyanto, A. B. D. (2023). Learning of Objects, Elements, Compounds, and Mixtures in Daily Life's Elementary School Students. *ASEAN Journal for Science Education*, 2(1), 17-22.
- 

## AN OVERVIEW OF PREVIOUS RESEARCH ON LEARNING AND TEACHING ABOUT MIXTURES AND SOLUTIONS

**Summary:** The paper analyses previous research in learning and teaching educational content on mixtures and solutions with the goal of improving the teaching process itself and students' motivation and achievements likewise. In particular, the paper analyses the development of concepts regarding mixtures and solutions, the effects of conceptual change following teaching interventions and the possibilities of initial teaching and learning the contents from the aspect of the particulate nature of matter. Numerous authors refer to the prevalence and rootedness of a number of alternative students' ideas, but also to teaching strategies that would enable them to be substituted by scientific concepts. The other group of research includes those in which various approaches to teaching mixtures and solutions are analysed. Most findings are indicative of the significance in developing efficient strategies with the goal of improving not only students' cognitive capabilities and different skills, but also their motivation and attitudes towards teaching science education.

**Keywords:** mixtures and solutions, concepts development, alternative ideas, teaching approaches, natural sciences

## ИСТОРИЈА ШКОЛСТВА

ВУКАШИН Д. ДЕДОВИЋ<sup>1</sup>

ОШ „Светозар Марковић“

Краљево

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.3'5:27-565.79 Сава, свети  
(495.622) "18/19"

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.195-217

DOI 10.5937/norma29-51921

### ПРОСЛАВА ДАНА СВЕТОГА САВЕ У СРПСКИМ ШКОЛАМА У СОЛУНСКОМ ВИЛАЈЕТУ КРАЈЕМ XIX И ПОЧЕТКОМ XX ВЕКА

**Резиме:** У раду је реч о прославама Дана Светога Саве у српским школама у Солунском вилајету крајем XIX и почетком XX века и утицају тих прослава на очување традиције, подизање националне свести и одржавање основних духовних вредности српског народа у овој области. Подизање националне свести и чување традиције били су приоритетни задаци српских школа и црква у Старој Србији и Македонији. За остваривање тих задатака од посебне је важности била и прослава Дана Светога Саве у школама. На основу архивске грађе, извештаја дописника Цариградског гласника и релевантне литературе покушали смо да опишемо програм и начин прослављања овог изузетно значајног датума српске историје. Из наведених извештаја се може видети да је Светосавски култ био веома јак код српског становништва у Солунском вилајету, као и у целој Старој Србији и Македонији. Српски конзули и српски национални радници у Македонији нашли су се пред великим искушењима, јер су им се на том путу супротстављале, поред турских власти, и све организованија бугарска пропаганда, која је радила преко Егзархата, и грчка пропаганда која је радила преко Патријаршије, а које су желеле да на сваки начин спрече ширење српске национално-политичке и културно просветне пропаганде у овој области. Притисак са свих страна уједињавао је Србе у намери да одбране и сачувају своје обичаје. Прославе дана Светога Саве у Солунском вилајету имале су карактер тихог, али упорног опирања свим наметнутим недаћама. У том смислу треба посматрати напор Срба да се овај празник достојно обележи.

**Кључне речи:** Солун, прослава, Дан Светога Саве, српске школе, резање колача, водоосвећење.

Отварањем српских конзулата у Скопљу, Солуну и Битољу створене се базе из којих се ширио српски утицај на словенско становништво у Македонији. Њиховом координисаном акцијом настојало се да се српски уплив прошири дуж Вардара, од Скопља до Солуна. Конзулатима су стизале молбе за отвара-

<sup>1</sup> v.dedovic@hotmail.com

ње српских школа. Школе су отворане по члану 129. Закона о јавној настави, или су отворане као „тајне школе“, односно као школе грчког рум-милета, али са српском наставом. Школске 1891/ 1892. године у Битољском и Солунском вилајету било је 111 српских школа, које су углавном радиле тајно, а имале су 136 учитеља и 4.444 ученика. Међутим, током наведене и почетком наредне школске године турске власти позатварале су већину тајних српских школа на захтев бугарско-грчких кругова (Иванић, 1913, стр. 241-247). Према статистичким извештајима о стању српских школа у Турском царству, крајем 1892. године радило је само девет основних школа у Солунском и 11 у Битољском вилајету (Веселиновић, 1893, стр. 15).

Одлазак ученика на школовање у Београд и унутрашњост Србије, по оцени Срба из Солуна, није био најсрећније решење, па се сматрало да је много практичније и јефтиније отворити школе у Солуну, Цариграду и Скопљу. У молби Цариградској патријаршији да им се отвори школа, коју су упутили почетком 1892. године, наглашено је да на свршене ученике у Цариграду и Солуну „[...]неће падати са стране турске власти она сумња која је до сада постојала и много нам кварила и квари“ (Зафировић, 1934, стр. 39). Патријаршија је одговорила солунском митрополиту: „одбити енергично претензије Срба, јер у Солуну никада није било српске школе, и не треба да је буде“ (Балкански, 1899, стр. 93). Патријаршија је имала искључиво право да отвара школе за немуслиманско становништво. Отварала је, међутим, само грчке школе (Иванић, 1902, стр. 19). Прва српска школа ипак је отворена 6. децембра 1892. године, на основу члана 129 турског закона о јавној настави из 1869. године (Балкански, 1899, стр. 93; Веселиновић, 1897, стр. 28-29; Костић, 1934, стр. 208-209). Школа се налазила у Куфаловској махали, насељеној Србима из Дебра и Солунског вилајета (већином из Куфалова). Школа је по турским прописима морала да има власника, Србина, који је за школу одговарао пред турским властима. Прве године уписано је 35 ученика, а „већ школске 1893/ 1894. године чак 70-так ђака“ (Зафировић, 1934, стр. 28-29). Иако су током 1892. године солунском валији предате четири молбе за отварање српских школа у Солуну и у Јенице Вардару, а током школске 1893/ 1894. године предато је још 11 молби и једна депеша, све је било „по старом“: остала је и даље само једна школа (Иванић, 1913, стр. 374, 390). Доказујући своју народносну присутност на овом простору, Срби су и даље упорно тражили отварање српских школа.

Школске 1894/ 1895. године, при Основној школи у Солуну, отворена је и почела рад Српска Гимназија „Дом науке“<sup>2</sup>. Гимназија је била смештена у две зграде које су се налазиле у тада најлепшем делу Солуна – Куфаловској махали, коју су звали и Нови Солун (Иванић, 1906, стр. 203). Нешто касније, школа је премештена у паралелну улицу у којој се налазила и српска Виша женска школа. У почетку је наставни план био исти као у гимназијама у Србији, с тим што је

2 Гимназија у Солуну почела је да ради на основу усмене дозволе добијене након бројних дописа и ургенција српског конзула у Солуну Владимира Љотића код солунског валије. Писмена дозвола добијена је тек 8. јануара 1896. године. За власника и управника постављен је Петар Костић, који је био њен директор од 1894. до 1897. године (Зафировић, 1934, стр. 179).



био проширен часовима француског и турског језика (Иванић, 1906, стр. 205). Гимназија у Солуну прве школске године уписала је 15 ученика у првом разреду, а наредне школске године имала је први и други разред (Новаков, 2014, стр. 360).<sup>3</sup>

Прославе Дана Светог Саве у граду Солуну почеле су поново да се организују од 1893. године. Прве веће светосавске свечаности у Солуну одржане су 1896. године. Тога дана по први пут је одржана божија служба у Цркви Светог Саве, у хиландарском метоху на Хиподрому, коју су служили хиландарски архимандрит Василије и прота Никола Ђурђевић. Они су освештали славско жито и водицу, а на јектанија су одговарали ученици гимназије и српске основне школе.<sup>4</sup> Због присуствовања великог број Срба у самој цркви није било места тако да су многи службу слушали у дворишту цркве. Након завршетка божије службе у цркви, свечаност је настављена у Гимназији „Дом науке“, која је за ову прилику била свечано украшена. Прослави су присуствовали новоизабрани рашко-призренски митрополит Дионисије Петровић, српски конзул у Солуну Иван Павловић, секретар конзулата Иван Иванић, драгоман руског конзула Ј. Ковачевић и многи виђенији Турци. Ученици су најпре отпевали химну султану, а затим је заступник директора, Банђејевић, одржао говор о просветном раду Светог Саве. Оркестар је свирао српска кола, а затим су ученици фотографисани. У Солуну је формиран „Одбор Срба солунских“ који је имао задатак да на светосавској прослави од разних организација, удружења, друштава и имућнијих грађана прикупи добровољни прилог за сиромашне ученике. Сакупљено је више од 65 лира добровољног прилога. Увече је била организована забава са игранком у хотелу „Империјал“. Сав приход са забаве намењен је сиромашним ученицима гимназије. Присуствовало је око 600 особа. Свирала су се српска кола и европске окретне игре, а забава је завршена химном султану („Из Солуна“, 1896, стр. 19-20). Забаву је увеличао својим доласком Стеван Дескашев, оперски и оперетски певач и глумац Народног позоришта у Београду (Костић, 1934, стр. 228). Штампа у Солуну је са пажњом пропратила све догађаје током прославе. Дописник турских новина *Век*, као и грчког *Солунски журнал*, веома похвално су се изразили о програму прославе („Из Солуна“, 1896, стр. 19-20).

И наредне 1897. године Дан Светог Саве свечано прослављен у Солуну.<sup>5</sup> Служена је јутарња служба у цркви којој је присуствовао велики број верника међу којима је био и српски конзул Бранислав Нушић. После завршене свете службе у цркви, прослава је настављена у гимназији, где је такође био присутан многобројни народ из Солуна и околине. Поред Бранислава Нушића и другог особља српског конзулата, били су присутни и руски генерални конзул у Солуну

---

3 У првом и другом разреду гимназије школске 1895/ 1896. године било је 57 ученика, а у гимназији и основној школи радило је осам наставника (Веселиновић, 1897, стр. 28-30).

4 Школске 1895/1896. године у основној школи у Солуну уписано је у четири разреда 75 ученика и 14 ученица (Веселиновић, 1897, стр. 28-30).

5 Школске 1896/ 1897. године отворен је трећи разред гимназије. У три разреда уписана су 94 ученика и две ученице. У први разред уписано је 48, у други 33 и у трећи 15 ученика. Највећи проблем школе био је недостатак професора. Било је само седам наставника (Зафировић, 1934, стр. 29-32).



Иларионов и професори тамошње италијанске државне трговачке школе. Најпре је обављено водоосвећење и сечење славског колача, а затим је професор гимназије Ристо Ковачић говорио о животу и раду светог Саве. „Говор г. Ковачића изазвао је бурно одобравање, јер поред бирани и научна садржаја самог говора, г. Ковачић је говорио таком уметношћу и песничким заносом, да је цела публика сваку његову реч у души осећала, а у сали тај час владаше потпуна тишина. Уопште говор г. Ковачића оставио је код публике неизгладиме (неиздбрисиве, незаборавне, трајне – напомена В. Д.) утиске. Затим је изведен припремљени програм. Песме и декламације ученика изазвале су опште задовољство присутних, „а многим и сузу из ока измамиле“. Након завршеног свечаног програма организован је ручак на коме је било присутно око 50 особа. За време ручка ученици су забављали госте певањем црквених и српских народних песама. Директор гимназије Петар Костић наздравио је ученицима и наставницима „тако дирљиво и ганутим тоном да је сваком суза на оку заблистала, а и сам г. директор сузним очима завршио је своју здравицу. Садржина здравице махом је била поука свим ученицима, из које се могло видети очинско старање г. директора за срећу и напредак целокупне омладине која се у овом заводу напаја духом просвете и сувремене науке“. После ручка, ученици, наставници и присутни гости у сали и школском дворишту играли су народна кола и певали српске народне песме. У вечерњим сатима организован је концерт одржан у кафани „Олимпија“. На концерту су били, поред оних који су били на ручку, и представници турских локалних власти и виши официри, италијански конзул Финди, трговац Модерано, директори тамошњих школа и велики број људи из места и околине. Госте је забављала Зорка Тодосић Теодосијевић, уметница, певачица и глумица, чланица Народног позоришта у Београду. Концерт је протекао веома успешно и оставио леп утисак на грађанство, а српском угледу много допринео. Какав је утисак оставио овај концерт говори чињеница да је неколико имућнијих и угледнијих Срба из Солуна позвало Зорку Тодосић Теодосијевић да поново дође и о њиховом трошку одржи још један концерт.<sup>6</sup> Прикупљено је преко 70 лира добровољног прихода у корист школског фонда („Из Солуна“, 1897, стр. 2).

Светосавска прослава 1898. године у Солуну започела је јутарњом службом у Храму Светог Саве, коју су служили прота из овог храма Никола Ђурђевић и прота из Ђевђелије Ђорђе Станковић. На крају јутарње службе прота Никола држао је беседу о богоугодним делима Светог Саве. Затим је из цркве ка гимназији<sup>7</sup> кренула колона у којој је било око 300 ученика из две основне школе<sup>8</sup> и гимназије, а за њима и народ. Гимназија је била споља свечано окићена, а

6 АС, МИД, ППО, 1897, ред 619, Солун, 16. јануар 1897.

7 Школске 1897/1898. године у гимназији у Солуну била су уписана, у сва четири разреда, 142 ученика. У школи су радили управитељ и 10 професора и предавача. Осим редовних гимназијских предмета, у школи су се учили француски и турски језик. Гимназија је имала и интернат у ком су била смештена 133 ученика, а 9 ученика живело је у својим кућама (АС, МИД ППО, 1897, ред 92, Солун, 10. децембар 1897).

8 Друга основна школа у Солуну отворена је у предграђу Вардар Капије 3. априла 1897. године. Тога

унутра украшена сликама турског султана и Светога Саве. Међу гостима били су муариф-мудир Рашид-беј, руски конзул Иларионов, српски конзул Димитрије Боди и други чиновници српског конзулата у Солуну, као и историчар Љубомир Ковачевић. Проте Ђурђевић и Станковић обавили су водоосвештење и сечење славског колача. Директор гимназије Васа Димић поздравио је госте и пожелео им добродошлицу. Након тога изведен је припремљени свечани програм. Ученици су декламовали песме, а хор је певао химну султани „Хамидију“ и химну Светом Сави. Професор класичних језика и српског језика Илија Лалевић одржао је беседу о значају Светог Саве за српску школу. У вечерњим сатима у хотелу „Олимпија“ организовани су концерт и игранка. У програму су учествовали ученици гимназијалци, као и Цветко Јаковљевић, потпредседник академског друштва „Обилић“ и солиста из Београда. Домаћин славе био је Никола Краљи, солунски трговац. Забави су присуствовали многобројни Срби из Солуна и околине. Приход са забаве је намењен за набавку најпотребнијих наставних средстава која гимназија није имала („Из Солуна“, 1898, стр. 3).<sup>9</sup>

Дан Светог Саве почео се славити као школска слава 1898. године у граду Водену (Веселиновић, 1908, стр. 14).<sup>10</sup> На јутарњој служби у цркви био је присутан велики број ученика, учитеља, родитеља и осталог народа. Учитељ Сима Буквић отпевао је тропар Светога Саве што је изазвало опште задовољство свих присутних јер су по први пут чули да се пева на словенском језику у овој цркви. Након завршене јутарње службе из цркве су отишли у школу, која је била лепо декорисана. Управник школе и учитељ Петар Панђејевић поздравио је ученике, родитеље и госте, а затим је одржао пригодан говор о лику и делу Светога Саве. Потом су отпевани тропар и химна Светога Саве у два гласа, а онда се прешло на певање и декламовање других песама. Ранијих година воденски православни владика, и поред више молби од стране Срба, није дозвољавао свештеницима да у овој школи обаве резање славског колача, као ни при отварању школе да се водица освети. Грађани су се обраћали патријарху, али је и то било безуспешно („Из Водене“, 1898, стр. 3).

Дан Светога Саве по први пут је свечано прослављен 1898. године и у српској школи у Дојрану.<sup>11</sup> Тога дана око 10 сати свештеник Христа Ђорђевић започео је црквени обред. На јектаније ђаци су одговарали лепим појањем што је изазвало дивљење присутних. Након резања славског колача ученици су отпевали песму „Ускликнимо с љубављу“. Затим је управитељ школе Димитрије Леринчанац одржао беседу о значају славе и о животу и делу Светога Саве. Након тога гости су послужени, а ђаци су декламовали разне школске песме. Тога дана

---

дана уписана су 23 ученика. Школска зграда је била врло пространа, удобна и лепа (Веселиновић, 1897, стр. 9; Иванић, 1906, стр. 171, 174, 206).

<sup>9</sup> АС, МИД, ППО, 1898, ред 649, Битољ, 15. јануар 1898.

<sup>10</sup> Школа у Водену отворена је 2. априла 1897. године. Тога дана уписано је 47 ученика и ученица (Веселиновић, 1897, стр. 9). И у Водену и околини бугарашки су вршили велики притисак на словенско становништво да шаље своју децу у бугарске школе (Иванић, 1906, стр. 262, 268, 275, 279-281).

<sup>11</sup> Српска школа у Дојрану отворена је 1897. године (Иванић, 1906, стр. 143).

окупљени Срби из Дојрана обилазили су српске куће. Најпре су посетили кућу настојатеља српске школе Гр. Хаџи Митровића, па код учитеља, а затим код осталих грађана и тако редом сваку српску кућу у Дојрану. У свакој кући били су дочекани и почашћени уз песму и весеље. Тога дана ниједан Србин у Дојрану није радио. Свештеник Христа Ђорђевић организовао је вечеру на коју је позвао све окуљене Србе. Тако је ова прослава продужена и током ноћи („Из Дојрана“ 1898, стр. 3; Веселиновић, 1908, стр. 79).

Дан Светог Саве почео се славити 1899. године у граду Ђевђелији.<sup>12</sup> Прослава је почела ноћ уочи Дана Светог Саве, када је преко 80 ученика и ученица, упарађених два по два, пошло у Храм Светог Саве да се помоли Господу Богу и Светој Сави за здравље српског народа. У цркви су служила три свештеника. Наредног дана црквена звона позивала су српски побожни народ да дође на јутарњу службу у храму. Народа је било доста у цркви, а служба је била на достојанствен начин одслужена, такође са три свештеника. После службе кренула је литија од цркве до школе, током које су ученици певали тропар Светој Сави и школске песме. У школи се окупио велики број Срба оба пола. После кратког одмора приступило се освећењу воде и сечењу славског колача. Након тога управитељ школе Сима Михаиловић поздравио је госте добродошлицом са веома дирљивим речима, изневши укратко значај празника. За домаћина славе за следећу годину добровољно се пријавио Риста Мицић, који је из руку управитеља преузео део славског колача и пољубио га. Затим је изведен припремљени програм који је трајао више од два сата, а састојао се од декламовања и певања песама, што је изазвало велико задовољство присутних грађана. Прослави су присуствовали представници локалних турских власти, који су се одазвали на позив управитеља школе иако је тога дана почео муслимански празник Рамазан. После подне настављено је народно весеље, а уз песму и игру трајало је до мрака („У Ђевђелији“, 1899, додаток седмом броју). Исте године почела се прослављати школска слава и у школама у селима Ђевђелијске казе, и то у Стојакову, Богородици, Мачукову, Сеову, Богданцу и Грчишту (Веселиновић, 1908, стр. 78-79).

Дан Светог Саве почео се славити 1899. године и у српској школи у Кукушу и селима Кукушке казе, Горњем и Доњем Тодораћу (Веселиновић, 1908, стр. 79), Јенице Вардару у Солунској Пољу (Иванић, 1906, стр. 255–258), у селима Јеницевардарске казе, Постолу (Веселиновић, 1908, стр. 78) и Кривој („Село Крива“, 1899, стр. 3; Веселиновић, 1908, стр. 78).

<sup>12</sup>После бројних молби Срби у Ђевђелији добили су дозволу да отворе школу 1897. године. Те и наредне године отворен је велики број српских школа и у селима у околини Ђевђелије што је узнемирило припаднике бугарског Комитета, који су у периоду од 1897. до 1905. године убили преко 500 најугледнијих Срба у Старој Србији и Македонији. Нарочито су била бројна убиства Срба у Ђевђелијском и Дојранском срезу. Међутим, ни овим бројним убиствима бугарашки нису успели да униште српске школе у овом крају, па су њихове чете почеле да нападају на српске учитеље и родитеље деце која су похађала српске школе. Због тога српске школе у неким селима нису радиле по неколико месеци током 1904. и 1905. године (Иванић, 1906, стр. 226-227).

Дан Светог Саве свечано је прослављен у Водену и 1899. године. Прослава је почела литургијом у митрополитској грчкој цркви, коју је служио грчки свештеник. Литургији су присуствовали ученици и учитељи српске школе у Водену, као и велики број Срба из овог места. Након одржане литургије сви су отишли у српску школу, тако да су све просторије школе биле испуњене грађанима. Резање славског колача и водоосвећење није обављено јер није било српског свештеника који би то обавио. Прослава у школи је почела песмом „Ускликнимо с љубављу“, а затим је учитељ Ник. Антоновић одржао беседу о животу Светог Саве. После тога изведен је припремљени свечани програм који се састојао од наизменичног ређања певања и рецитована (декламована) српских песама. Након завршеног програма почело је послужење присутних које је трајало до подне. После подне окупљени народ је, подељен у групама, кренуо у посету појединим српским домаћинима. Прво су посетили кућу угледног домаћина и власника школе Стојана Марковића, коме припадају највише заслуге за лепу организацију ове прославе. Власник школе Стојан Марковић организовао је свечану вечеру на коју је позвао цело особље школе и неколико угледних грађана Водена. Након обављене вечере уследило је народно весеље које је трајало до јутарњих сати („Из Водена“, 1899, стр. 3).

Дан Светог Саве почео се поново прослављати 1899. године и у обновљеној српској школи у Башином Селу (Велешка каза),<sup>13</sup> које је имало око 200 српских кућа. Прослава је почела јутарњом службом у сеоској цркви коју је служио тамошњи свештеник Никола Вишњић. Током службе одговарао је хор учитеља из Велеса. Након службе, говор је одржао учитељ из Башина Села Андра Вишњић, „који је врло дивним и китњастим речима изнео живот и заслуге Св. Саве за српску школу и цркву као и за српство и српску народност“. Затим се отишло у школу где је извршено резање славског колача и водоосвећење. На прославу су позвани сви српски учитељи из Велеса и околних села, Поред учитеља били су позвани и сви народни прваци из овог места. Прослави нису присуствовали ученици. Свештеник Никола Вишњић организовао је ручак за позване госте. После ручка организовано је весеље које је трајало до мрака („Из Велеса“, 1899, стр. 3).

Светосавска прослава 1900. године у Солуну, Серезу и Дојрану протекла је без служења јутарњих литургија у црквама и без присуства свештеника у школама јер су грчки митрополити одлучили да Србима за Светог Саву не дозволе учешће свештеника („Оправдане наде“, 1899, стр. 1). О томе је српску владу обавестио Бранислав Нушић.<sup>14</sup> Тако је у гимназији у Солуну одржан само свечани програм који су припремили ученици уз подршку професора Светолика Марковића (Новаков, 2014, стр. 379).

---

<sup>13</sup>Прва српска основна школа у велешким селима отворена је у Башином Селу 1854. године, а потом су створене школе и у другим велешким селима: Ораовац (1867), Техово, Богумили (1867), Орахов дол, Оморани и Бистрица (Иванић, 1913, стр. 216. и 220; Хаџи-Васиљевић, 1928, стр. 391-392; Шешум, 2020, стр. 157, нап. 34. и стр. 170, нап. 112).

<sup>14</sup>АС, МИД, ППО, 1900, ред 668, Солун, 25. јануар 1900.

У српској школи у Велесу на Вардару<sup>15</sup> Дан Светог Саве почео се прослављати 1900. године. За ову прославу све је било лепо припремљено. Водоосвећење и сечење славског колача обавио је свештеник из Башина села Никола Вишњић. Домаћин прославе био је Јован Јовићевић, угледни Србин из Велеса. Још у раним сатима у школи се окупио се велики број људи. Из Башина села, заједно са свештеником Николом Вишњићем, дошло је и око 20 башиносељаца са учитељима и гајдашем (свирачем), који су увеличали ову прославу. Цео дан се играло, певало и свирало. Прво српско коло одиграли су учитељи и учитељице. Ученици су певали српске песме. Прослави су присуствовали и представници турских власти у Велесу и учитељи у румунским школама („Наши дописи. Велес“, 1900, стр. 3).

Прослављање Дана Светога Саве почело је 1900. године и у новооснованим школама у селима Велешке казе,<sup>16</sup> Руднику, Богомили, Теову, Ораовом Долу, Мокренима, Нежилову и Капинову (Веселиновић, 1908, стр. 75-77), као и у селу Острову на језеру Острову (Воденска каза) (Веселиновић, 1908, стр. 78).

Дан Светог Саве се почео славити као школска слава 1900. године и у српској школи у Серезу.<sup>17</sup> Прослава је протекла без свештеника јер су грчки митрополити одлучили да Србима за Светог Саву не дозволе учешће свештеника. Митрополит Глигорије је посредством учитеља Петра Банђејевића замољен да лично дође или да пошаље свештеника који би у школи извршио верски обред резање славског колача и водоосвећење. Иако је знао да ће позив бити одбијен, српски вицеkonzул у Серезу Сима Аврамовић хтео је да покаже да Срби, упркос

15 Прва српска мушка и женска основна школа у Велесу отворена је 1854. године (Иванић, 1913, стр. 216, 220). Нову српску основну школу у Велесу основао је 1873. године учитељ Тоша Марковић. После прекида рада због српско-турских ратова 1876–1878. године, школа је поново отворена 26. октобра 1899. године по одобрењу просветне турске власти из Солуна. Тада се у школу уписало 36 ученика, већина из оближњих села („Из Велеса“, 1900, стр. 3; Веселиновић, 1908, стр. 75-76, фн. 33; Хаџи-Васиљевић, 1928, стр. 392).

16 Српске школе у Велешкој кази добиле су одобрење за рад од просветне турске власти из Солуна јула 1899, а са радом су почеле 1. новембра 1899. године. Велешка каза је до 1. марта 1900. године по територијално административној подели припадала Солунском вилајету, а тада је издвојена и припојена Скопском санџаку, односно Косовском вилајету. То је српским школама олакшало рад јер је вилајетска просветна власт била ближа у Скопљу него у Солуну (Веселиновић, 1908, стр. 76, фн. 34).

17 Ступањем на дужност у новоотвореном конзулату у Серезу 1897. године вицеkonzул Бранислав Нушић започео је тешку, исцрпљујућу и компликовану борбу за отварање прве српске школе у овом граду. Молба за отварање школе предата је турским месним властима у Серезу 21. новембра 1897. године (АС, МИД ПП, 647/1898). Коначно је 18. августа 1898. године школа добила русат-наму. (АС, МИД ПП 647/1898; АС, МИД КСр (Краљевски српски конзулат у Серезу) 1898 ПП II/207). Школа је отворена 25. септембра 1898. године. У школу је уписано 17 деце, што је изузетно мали број имајући у виду утрошену енергију, време и новац. (АС, МИД ПП 647/1898). Указом краља Александра Обреновића од 17. фебруара 1900. године конзулат у Серезу је укинут. Судбина школе је била у директној вези са опстанком конзулата. На вест о укидању конзулата, објављену у цариградским листовима, број ученика се полако смањивао. Свестан да би усамљену школу без заштите конзулата било тешко одржати, вицеkonzул Аврамовић је предложио да се и школа затвори на крају те школске године. Аврамовић је напустио Серез 5. априла 1900. године. Документацију школе предао је српском конзулату у Солуну, који је, по одлуци владе, наставио да води рачуна о школи у Серезу до краја школске године када је окончала рад (Јанковић Моугкракис, 2009, стр. 313-317).

некоректном понашању црквених власти према њима, остају верни Патријаршији. Митрополитов однос према овом позиву показивао је видну промену у односу на ранији период. Док претходне године није хтео ни да прими представнике школе, овога пута је то учинио. Позив је одбио са образложењем да је школа отворена без његовог знања и дозволе Патријаршије, а и да би на дозволу Патријаршије грађанство у Серезу бурно реаговало, прво против митрополита, а затим би престало да се покорава наредбама Патријаршије.<sup>18</sup>

Дан Светог Саве 1900. године прослављен је и у Кукушу („Из Кукуша“, 1900, стр. 3), Дојрану („Из Дојрана“, 1900, стр. 3), Доњем Тодораћеву (Кукушка каза) („Из Доњег Тодораћева“, 1900, стр. 3), селима Велешке казе, Башином Селу („Башино Село“, 1900, стр. 4), Ораховцу („Из Ораховца“, 1900, додаток деветом броју) и Крушју („Из Крушја“, 1900, стр. 2).

Прослава Дана Светог Саве у Солуну 1901. године одржана је у гимназији, а присуствовали су ученици, учитељи и наставници основних школа, гимназије и Више женске школе, као и низ значајних гостију, међу којима су били меариф-мудир Солунског вилајета Решид беј и други представници турских јавних установа и цивилне и војне власти, српски конзул Ђорђе Ненадовић са особљем конзулата, руски генерални конзул Иларионов, са још неколико чланова особља конзулата, директор и професори румунске трговачке школе и други. „Пространа сала гимназијска (која се тада учини сувише тесна) била је намештена и декорисана са много раскоши и много укуса. Дивне драперије, међу којима се истичаху народни орнаменти пиротских ћилима, и ванредно лепе фигуре од тканине које се, у укуским наборима, пружаху по томе дну и око великог портрета Њ. И. В. Султана, чињаху на просвећене походиоце утисак необично пријатан и даваху осећај умења и укуса“. У оваквом амбијенту и „под утисцима угодности и лепоте“ присутни су пратили припремљени свечани програм. Ученици су рецитовали и певали песме на српском, турском и француском језику. Директор Богдан Јанковић захвалио се присутнима на пажњи. Наставник српског и француског језика Глигорије Хаџи Ташковић, који је био и надзорник Ђачке дружине „Дојчин“, у извештају за *Цариградски гласник* навео је и следеће: „Прослава Светог Саве у нашем крају има једно обележје којега нема у другима: она је жива манифестација наше егзистенције овде. На ту страну значења четрнаестог јануара нико не обраћа пажњу у другим крајевима; тамо је тај дан чисто ђачка светковина, а остало се по себи разуме. Код нас, не престајући бити дан ђачкога весеља, дан прославе првога српскога просветитеља, јесте и прилика заједничког народног весеља“. Пред крај чланка аутор наводи да је програм ове прославе „дирнуо“ и репортера *Солунског јурнала* који је припремио подужу белешку о ономе што је видео и чуо из говора о гимназији и овдашњим основним српским школама („14. јануар у“, 1901, стр. 2).

---

18 АС, МИД ПП 666/1900; Јанковић-Моугкракис, 2009, стр. 317.



Дан Светог Саве 1901. године прослављен је и у српској школи у Ђевђелији, Ученици, учитељи и српски народ у Ђевђелији још једном су показали велико поштовање према првом српском учитељу и просветитељу. Ова прослава по свечаности је превазишла све дотадашње. Школске просторије биле су врло укусно декорисане драперијама и сликама. Поред више од двеста грађана Ђевђелије, присутни су били и представници турских власти. Водицу је освештао и колач пресекао свештеник Јоанићије Гугушевић. После овог верског чина уследио је свечани програм који се састојао од певања и рецитовања српских песама. Ово је изазвало опште одушевљење присутних. После завршеног програма многи грађани Ђевђелије долазили су да честитају овај велики српски празник. Одабрана група људи је примала честитке, дочекивала и уз захвалност испраћала госте. Увече је организована свечана вечера са забавом на којој је било више од 50 Срба из Ђевђелије. На забави је било јако весело. Певале су се српске песме и играла српска кола. Певач Зафир Ђерчић је својим „милозвучним гласом“ отпевао више лепих народних песама („Наши дописи. Ђевђелија“, 1901, стр. 3).

Због терора бугарског Комитета за убијање Срба дрoј српских школа у Солунском вилајету школске 1901/1902. године опао је у поређењу са претходном школском годином са 37 на 28.<sup>19</sup> Свакако да је ова чињеница утицала да средином године инспектор вилајетског просветног одељења у Солуну Етем саопшти директору гимназије Богдану Јанковићу да убудуће за Дан Светог Саве неће бити дозвољено певање и декламовање песама, као ни држање било каквих говора.<sup>20</sup> Због ове забране гимназија није слала позивнице за прославу Дана Светога Саве 1902. године. И поред наведених околности и без великих припрема прослава је протекла у најбољем реду и веома лепо. Након јутарње службе у српској цркви, пут гимназије пошли су у колони ученици свих српских школа са професорима и грађанима који су присуствовали литургији. Иако се колона кретала без речи и песме, изазивала је пажњу и интересовање пролазника. Колона се непрестано увећавала јер су се у њу укључивали нови гости. У гимназији је било мало места да прими све присутне тако да је и школско двориште било попуњено гостима. Након верског чина водоосвећења и резања славског колача, отпевана је султанова химна „Хамидија“. Затим су ученици наизменично певали и декламовали песме на српском, турском и француском језику. Ученици су извели дијалог „Песимист и оптимист“ на француском језику, те позоришни комад *Младосић Досићеја Обрадовића*, који је изазвао пажњу и велике похвале присутних („Св. Сава“, 1902, стр. 3). Исте 1902. године српски народ одао је заслужено поштовање првом српском просветитељу и учитељу Светоме Сави и у Јенице Вардару („Јенице Вардар“, 1902, стр. 3), Дојрану („Дојран“, 1902, стр. 3) и Водену („Воден“, 1902, стр. 4).

<sup>19</sup> Школске 1901/1902. године у 15 места Солунског вилајета било је 28 школа, и то: мушких основних школа 16; женских основних школа 8; грађанских школа 2; Виша женска школа (у Солуну) 1; Гимназија потпуна (у Солуну) 1. Наредне две школске године ове школе су обновиле рад, али су поново биле затворене у зиму школске 1904/1905. године (Иванић, 1906, стр. 309-310).

<sup>20</sup> АС, МИД, ППО, 1901, Солун, 28. април 1901.

Прослава Дана Светога Саве у Солуну и 1903. године протекла је веома свечано. Почела је јутарњом литургијом у Цркви Светога Саве коју је служио прота С. Буквић, а настављена у великој и укусно украшеној сали гимназије, где су се окупили ученици и ученице основних школа, гимназије и Више девојачке школе.<sup>21</sup> Присуствовали су српски конзул у Солуну Ђ. Николић и особље конзулата, представници локалних турских власти, румунски конзул, руски вице-конзул, агент бугарске агенције, агент руског поморског друштва и други.<sup>22</sup> Заступник директора школе Драгомир Обрадовић одржао је прикладан говор о лику и делу Светога Саве. Затим је изведен припремљени свечани програм који се састојао од наизменичног ређања певања мешовитог хора уз пратњу оркестра и декламовања на српском, турском и француском језику. На крају програма гости су почашћени и испраћени. У један сат после подне домаћин светосавске прославе, овдашњи трговац и комисионар Јефта Ристић, организовао је заједнички ручак за наставнике и ученике. Домаћинства прославе у следећој години прихватио се вредни домаћин Божица Думић. У вечерњим сатима организована је представа ученика којом су веома успешно представили два Нушићева позоришна дела („Наши дописи. Солун“, 1903, стр. 2-3).

Дан Светога Саве 1903. године свечано је прослављен и у српским школама у Ђевђелији („Ђевђелија“, 1903, стр. 3-4) и Дојрану („Дојран“, 1903, стр. 3).

Светосавска прослава у Солуну 1904. године почела је службом у Цркви Светог Саве. Након завршетка јутарње литургије у цркви, ученици и професори су са гостима отишли у српску Гимназију „Дом науке“ где је свештеник Рашић обавио верски чин водоосвећење и резање славског колача. Директор школе Д. Обрадовић поздравео је присутне, међу којима су били и српски генерални конзул Ђ. Николић, руски вице-конзул Петрајев, генерални конзул Италије Минаца, генерални конзул Румуније Константинеску. На крају краћег говора директор Обрадовић захвалио се присутним представницима турске вилајетске власти, као и султану Абдулу Хамиду. Затим је одржан свечани програм који се састојао од концерта ученичког оркестра на челу са професором музике М. Брожом и декламовања ученика на српском, француском и турском језику. Након завршеног свечаног програма домаћин прославе је у сали мушког интерната организовао ручак за све наставнике и професоре српских школа у Солуну. После подне организоване су позоришне представе *Младосић Досићеја Обрадовића* и *Шаљива иџра* Косте Трифковића („Светосавске прославе. Солун“, 1904, стр. 3).

Дан Светога Саве 1904. године свечано је прослављен и у српским школама у Ђевђелији и селима у Ђевђелијској кази: Стојакову, Богданцу Богородици,

---

21 У Солуну су 1903. године радиле следеће школе: седморазредна гимназија, коју је похађало 128 ученика, а са којима је радило 18 наставника са факултетском спремом; две основне школе; Виша девојачка школа са три разреда коју је похађало 50 ученица и са којима је радило 6 наставница. У градовима и већим местима Солунског вилајета тада су постојале још и ове установе: 2 грађанске школе са пет наставника и 41 учеником/ученицом и 14 основних школа у којима су радила 33 учитеља са 631 учеником/ученицом (Вучетић, 2014, стр. 270).

22 АС, МИД, ППО, 1903, П/128, Солун, 21. јануар 1903.



Грчишту, Сехову и Мачукову („У Ђевђелији“, 1904, стр. 4), као и у Дојрану („Дојран“, 1904, стр. 3) и Јенице-Вардару („Јенице Вардар“, 1904, стр. 4).

Прослава Светог Саве у Солуну 1905. године започела је јутарњом литургијом у Цркви Светог Саве где су ученици гимназије одговарали на јектенија. Након литургије прота Станоје Рашић одржао је поучну беседу о богоугодним делима Светога Саве. Свечаност је настављена у гимназији која је за ту прилику била свечано украшена. Госте је поздравио и пожелео им добродошлицу, а затим одржао и говор, директор школе Драгомир Обрадовић. Након тога изведен је припремљени свечани програм састављен од разноврсних песама за мешовити хор и оркестар. У паузама су декламовани стихови на српском, турском и француском језику. Затим је професор Аранђел Јотић беседио о значају прославе Дана Светога Саве. Под управом наставника музике Милоша Брожа ученици су отпевали султанову химну „Хамидију“, Химну Светоме Сави „Ускликнимо с љубављу“, Мокрањчеву „Пету руковет“, Маринковићев „Повратак“, Сметанин „Хор сељана“, Вагнерову „Химну браку“. Професор Брож представио је своју нову композицију „Музичке слике из Солуна“. Светосавској свечаности присуствовали су српски конзул у Солуну Владимир Љотић са особљем конзулата, Реуф-паша са ађутантима, руски конзул и многе угледне личности солунског грађанства („У Солуну“, 1905, стр. 3). Програм је био штампан на француском језику и у њему је било, осим верског чина и директоровог говора, још 14 тачака.<sup>23</sup>

Дан Светога Саве 1905. године свечано је прослављен и у српским школама у Дојрану („У Дојрану“, 1905, стр. 3), Јенице-Вардару („У Јенице Вардару“, 1905, стр. 3), Кукушу („У Кукушу“, 1905, стр. 3) и селу Богородици у Ђевђелијској кази (Алексић-Пејаковић, 2014, стр. 191–192; „У Богородици“, 1905, стр. 3).

*Цариградски иласник* од 27. јануара 1906. године донео је на првој страни извештаје о прослави Дана Светога Саве у Солуну.<sup>24</sup> Била је то једна од боље организованих прослава. Богослужење је одржано у Цркви Светог Саве, а водоосвештање и резање колача у Гимназији „Дом науке“. Домаћин славе био је Риста Поп Ђорђевић који је предао домаћинство за следећу годину угледном трговцу и епитропу Цркве Светога Саве г. Петру Теофиловићу. Поред великог броја грађана Солуна, прослави су присуствовали и представници турских вилајетских власти, један грчки владика, који је заступао солунског митрополита, руски конзул са супругом, помоћник руског цивилног агента, један руски официр, представници аустроугарског, француског и румунског конзулата, сви чиновници српског генералног конзулата и неколико познатих трговаца из Солуна. Школска сала и остале просторије биле потпуно попуњене. Директор Д. Обрадовић је говорио о значају прославе и поздравио је присутне. После говора директора, ученички оркестар свирао је „Марш краља Петра“, а потом је професор Светозар Томић говорио о обичајима српског народа „који су својствени Србима и који

<sup>23</sup> АС, МИД, ППО, 1905, ред 170, Солун, 17. јануар 1905.

<sup>24</sup> У Солуну су 1906. године радиле четири српске школе и то: једна гимназија, две основне школе и Виша Девојачка школа са интернатом (Иванић, 1906, стр. 203).

Србе одликују од осталих Јужних словена“. После овог говора ученици су извели позоришни комад *Два цванцика* од Милована Глишића. Између чинова ђачки оркестар је свирао и певао српска народна кола и песме. Затим су ученици декламовали песме на српском, турском и француском језику, а онда је изведен један шаљиви дијалог на француском језику. Планирани свечани програм завршен је свирањем „Дојчина војника“, песме о српском средњовековном витезу Дојчину (Дојчилу) из Солуна. После подне одвијао се забавни програм (народно весеље и игранка). Присутствовали су ученици и професори гимназије, родитељи ученика и окупљени народ. Забава је трајала до касно у ноћ. Ученици и учитељи основних школа после подне су у својим школама прославили Дан првог српског архиепископа и просветитеља. Директор гимназије упутио је по тројицу професора у сваку од основних школа да присуствују сечењу славског колача и да у име гимназије честитају славу. И у овим школама прослава је трајала до касно у ноћ („У Солуну“, 1906, стр. 1; Алексић-Пејаковић и Анић, 2006, стр. 250-251).<sup>25</sup>

Дан Светога Саве 1906. године свечано је прослављен и у српским школама у Дојрану („У Дојрану“, 1906, стр. 3), Кукушу („У Кукушу“, 1906, стр. 2), Јенице-Вардару („У Јенице Вардару“, 1906, стр. 2), Ђевђелији („У Ђевђелији“, 1906, стр. 4) и Водену („У Водену“, 1906, стр. 4).

Управа Гимназије „Дом науке“ у Солуну направила је програм светосавске прославе за 1907. годину који је имао 14 тачака и објавила га у *Цариградском гласнику*. Упућен је позив Универзитетском певачком друштву „Обилић“ из Београда да поводом Дана Светога Саве у Солуну<sup>26</sup> одржи концерт („Светосавске прославе“, 1907, стр. 3). Ово Друштво се одазвало на позив, а са њима је дошао и професор Београдског универзитета и потпредседник Народне скупштине Љуба Јовановић. Прослава је почела јутарњом литургијом у Цркви Светога Саве, а затим је настављена у гимназији, где је певао хор „Обилић“. Хоровођа је био Станислав Бинички. Увече је приређен концерт у хотелу „Олимпија“. Програм концерта био је импресиван. Осим српских песама, отпевана је „Хамидија“, „Мекам“ и „Турска руковет“ Стевана Мокрањца. Поред 60 чланова Београдског друштва учествовали су и мешовити хор ученика гимназије и ученица Женске школе уз пратњу оркестра ученика гимназије. Међу присутнима, осим познатих Срба из Солуна, били су и турски официр Кемал Ататурк, конзули Русије, Грчке и Италије, представници јеврејске заједнице, као и многобројни Турци. Цена улаза била је 50 гроша и 30 гроша за чланове породице. Само су позвани могли да присуствују. Приход је био намењен сиромашним ученицима. Овај концерт је подигао углед Србима у Солуну („Светосавске прославе“, 1907, стр. 3; Новаков, 2014, стр. 399).<sup>27</sup>

---

25 АС, МИД, ППО, 1906, П-ред 190, док. бр. 5, 18. јануар 1906.

26 Школске 1906/ 1907. године у Солунском вилајету радиле су српске основне школе у 26 места, а у њима је било 570 ученика (Вучетић, 2014, стр. 272).

27 АС, МИД, ППО, 1907, ред 157, Солун, 15. јануар 1907.

Дан Светога Саве је на веома свечани начин прослављен у Солуну и 1908. године.<sup>28</sup> Програм прославе, који је имао 12 тачака, објављен је у *Цариградском гласнику* („Светосавске свечаности“, 1908, стр. 4). „Један од најзначајнијих дана, када се цео наш народ скупља да заједничким осећајима увенча велике заслуге и излије највећу захвалност и признање за дела својих великана, јесте четрнаести јануар, дан посвећен првом организатору српске цркве, великом поборнику хришћанске истине, неуморном проповеднику еванђелских начела оличених у вери, нади и љубави. Свети Сава је Србин који жртвује велике положаје за љубав строгог аскетизма, Он је сишао доле, као што вели песник, али се је тиме попео на висину, до које не доспе ни један његов саплеменик. И онда није чудо, што се са толико љубави и пијетета сваке године прославља овај дан, којом приликом сви Срби, без разлике пола и положаја, најречитије манифестују признање према своме великану који је постао култ целог народа“, пише у *Цариградском гласнику* („Свети Сава у Солуну“, 1908, стр. 3). Уочи празника, на позив гимназије у Солун је дошло педесет чланова Београдског певачког друштва на челу председником, професором Спиrom Каликом и хоровађом Стеваном Мокрањцем.<sup>29</sup> На железничкој станици у Солуну госте из Београда дочекали су наставници гимназије, учитељи и велики број солунских Срба и отпустили их до хотела у којима су били смештени. Управа гимназије је на време отпочела припреме за организацију забаве, одабрала и платила адекватну салу, одштампала позивнице и у новинама објавила оглас.<sup>30</sup> Прослава је почела јутарњом литургијом у цркви посвећеној Светој Сави. Током литургије певао је (одговарао је) хор Београдског певачког друштва. Храм је био пун народа па су многи стајали напољу, у црквеном дворишту. Након завршене литургије ученици, учитељи, професори и окупљени народ отишли су у гимназију. У пространој и лепо декорисаној сали гимназије, прота Стева Димитријевић, са још једним свештеником и ђаконом, освештао је водицу и пресекао славски колач. Директор школе Петар Лешњаревић поздравио је све присутне, а затим у кратким цртама изнео најважније чињенице из живота Светога Саве, повезујући их са културно-просветним тековинама српскога народа, којима је он поставио основе. После директоровог говора ученици су извели припремљени програм састављен од наизменичног декламовања (рецитовања) на српском, француском, италијанском и турском језику, као и свирања и певања српских песама. Овим је завршен свечани део програма, а након тога почело је народно весеље које је трајало до мрака. У 9 сати увече, у позоришту код Беле Куле, одржан је концерт Београдског певачког друштва. Све ложе и седишта била су пуна одабране публике из најотменијих кругова Солуна. Међу присутни-

28 Године 1908. у Солуну су радиле две средње школе које је похађало 205 ученика, и то: гимназија са 7 разреда коју је похађало 148 ученика и Девојачка школа са 4 разреда коју је похађало 57 ученика (Вучетић, 2014, стр. 273).

29 Министарство иностраних дела дало је бесплатне карте до Ристовца, а турска железница дала је попуст 50%. Иначе, тај пут је финансиран из прихода са забаве (Петровић, 2004, стр. 68).

30 АС, МИД, ППО, 1908, ред 98, Солун, 6. јануар 1908.

ма, поред Срба, било је много значајних личности Солуна: многи виши турски чиновници и великодостојници војног и грађанског реда, сви страни конзули у Солуну, чиновници многих конзулата, велики број најистакнутијих Грка, Јевреја, Италијана, Немаца и других. Публика је одушевљено поздравила певаче, пред којима је стајао хоровађа, познати и признати композитор Стеван Мокрањац. Певане су различите песме, међу којима су биле и две турске и једна руска. „Певање је текло достојанствено и складно, с одмереним тактом, а одлично школовани гласови умели су дати појединим песмама тако изразите тонове, који су могли пленити и очарати свакога присутнога. И онда није чудо, што је сваки завршетак пропраћен бурним аплаузом и поздравом“. Концерту су присуствовали и неки странци и мештани који готово ништа нису знали о Србима, иако су живели у њиховој непосредној близини, „али српска песма, која уме да раздрага и развесели, да растужи и одушеви, успела је да поништи и многе предрасуде код многих посетилаца и гостију концерта, и да створи уверење супротно првоме“. Веома успешан концерт трајао је до пола ноћи. После концерта организована је закуска и игранка. Сутрадан, гости су обишли знаменитости Солуна. Посетили су и српски конзулат где их је љубазно дочекао конзул Владимир Љотић. Увече је приређен банкет. Дан после гости су отпутовали, а њихова посета је оставила неизбрисив траг („Свети Сава у Солуну“, 1908, стр. 3).

Основна школа на Вардар Капији у Солуну прославила је Дан Светога Саве 1908. године свечаније него икада до тада. Прослава је почела после подне. Лепо декорисана школска сала била је пуна ученика, учитеља, родитеља ученика и гостију. Међу гостима били су Љубица Љотић, супруга српског генералног конзула у Солуну, са ћерком Јеленом, др Захарије Поповић са супругом, Драга Баубинка и неколико чланова Првог Београдског певачког друштва. Водоосвећење и резање колача обавио је прота Стева Димитријевић. По завршетку црквеног обреда почео је припремљени свечани програм, који се састојао од наизменичног ређања певања и декламовања српских песама. Затим су гости послужени кољивом (славским житом), локумом и цигаретама, а након тога почело је народно весеље које је трајало до мрака. Српска кола кретала су се по школском дворишту. Овом приликом др Захарије Поповић дао је прилог школи у износу од 40 гроша, а Драга Баубинка 38 гроша, на шта им се управитељ школе захвалио („Светосавске прославе. Солун“, 1908, стр. 4).

Дан Светога Саве 1908. године свечано је прослављен и у Кукушу. Велика школска сала је била лепо декорисана. На зиду су биле истакнуте слике: турског султана у средини, Светога Саве са десне стране и скопског митрополита Вићентија са леве стране. Ученици су били свечано одевени и на њиховим лицима видела се велика радост. У школу су дошли „и сви они чија је савест остала непоколебљива према српском светитељу, да са достојним поштовањем чују и спомену његово велико и свето име“. Био је присутан и велики број представника турских власти. Сечење славског колача и водоосвећење извршио је грчки свештеник Евгеније Добри, а ученици су одговарали на тропар Светога Саве. После црквеног

обрета изведена је светосавска химна „Ускликнимо с љубављу“, затим и султано-ва химна. Власник и управитељ школе Јован Јовићевић држао је говор у ком је укратко описао живот и дело Светога Саве. После говора управитеља ученици су извели припремљени свечани програм састављен од певања и декламовања српских песама. Потом је управитељ школе поново узео реч и захвалио се представницима турских власти што су дошли да честитају и присуствују овој прослави, а онда „изнео њихове правичности и добра које чине за српски народ“. На крају реч је узео кукушки кајмакам и нагласио важност школовања у том времену и захвалио се учитељском особљу на труду који су уложили да би припремили ученике који су извели свечани програм. Гости су почашћени ратлуком, шећером и цигаретама. Када су се гости разишли у школи је организован заједнички ручак за ученике и учитеље. Певало се и веселило до касно увече. И те године, као и претходних година, присутни народ је исказивао жељу да у Кукушу добију свештеника Србина који би на следећој светосавској прослави обавио црквени обред („Кукуш“, 1908, стр. 4).

Дан Светога Саве 1908. године свечано је прослављен и у српским школама у Дојрану („Светосавске прославе. Дојран“, 1908, стр. 3) и Јеницер-Вардару („Јенице Вардар“, 1908, стр. 4).

Светосавска прослава у Солуну одржана је и 1909. године.<sup>31</sup> Она је почела Божијом службом у Храму Светога Саве коју је држао парох А. Петровић. После службе парох се обратио присутним побожним хришћанима говором који је „био пун лепих израза и мисли“. Служби је присуствовао и руски конзул, који је после посетио и српску гимназију. У 10 сати литија је кренула из цркве ка гимназији, где су се већ били окупили и други позвани гости, Турци, Италијани, Грци, Французи и Јевреји. Само није било представника бугарског народа. У гимназији је извршено водоосвећење и сечење славског колача, а након тога је изведен програм. Гости су послужени и почашћени. Пошто су гости отишли, за ученике, учитеље, наставнике и два свештеника организован је ручак. Током ручка директор гимназије Обрадовић поздравио је ученике и наставнике „кратким али језгровитим говором“. Затим је парох А. Петровић наздравио у част директора Обрадовића што је изазвало одушевљење ученика и наставника који су узвикивали „Живео г. Обрадовић!“. После ручка програм Светосавске прославе настављен је предавањем гимназијског професора српског језика др Милоша Перовића о песнику Јовану Јовановићу Змају. Потом је изведено неколико декламација, а затим је почело народно весеље и игранка који су трајали до 9 сати увече („Светосавске прославе. Солун“, 1909, стр. 4).

Дан Светога Саве 1909. године свечано је прослављен и у српским школама у Ресену („Ресен“, 1909, 4), Кукушу („Светосавске прославе. Кукуш“, 1909, стр. 4), Ђевђелији и њеним селима Богородици, Богданцима, Стојакову, Мачукову и

<sup>31</sup> Школске 1908/ 1909. године у Солунском вилајету радиле су српске основне школе у 13 места, а у њима је било 491 ученика/ ученица, са којима су радила 32 учитеља/ учитељице (Вучетић, 2014, стр. 279).

Грчишту („У Ђевђелији и кази“, 1909, стр. 4) и Сехову („Светосавске прославе. Сехово“, 1909, стр. 4).

Почетком школске 1909/1910. године сви виши разреди (пети, шести и седми) гимназије у Солуну премештени су у гимназију у Скопље. У Солуну су остали само нижи разреди, тако је она формално постала нижа гимназија.<sup>32</sup> И Бачка дружина „Дојчин“ пресељена је у Скопље октобра 1909. године, где је наставила да ради. Укидање виших разреда гимназије утицало је и на смањење броја српских основних школа и ученика у тим школама. Школске 1909/ 1910. године у Солунском вилајету српске основне школе радиле су само у 6 места, а у њима је било 387 ученика/ ученица, са којима је радило 19 учитеља/ учитељица (Вучетић, 2014, стр. 280). Гимназија у Солуну укинута је 28. маја 1910. године.<sup>33</sup> Део ученика упућен је у Скопље, други део у Битољ, трећи у Пљевља. Неколико ученика са слабир резултатима у дотадашњем школовању није наставило школовање.<sup>34</sup>

## Закључак

Непризнавање српске народности у Турској и разни притисци са свих страна уједињавали су Србе у Солунском вилајету како би се одбранили и сачували своје обичаје. За српске школе у овој области приоритетни задаци били су подизање националне свести и чување традиција српског народа. Прославама Дана Светога Саве, као и празновањем других црквених и народних празника, српски народ је чувао своје национално име, веру, обичаје и традицију и на тај начин потврђивао свест о својим коренима и постојању, своју духовну снагу и виталност. Прославе Дана Светога Саве почињале су јутарњом литургијом у цркви уз присуство великог броја Срба. Прославе су настављане у школама сечењем славског колача, водоосвећењем и осталим црквеним и народним обичајима које су обављали локални српски свештеници уз присуство представника турских локалних власти, српског конзула и осталих чланова конзулата, представника конзулата других држава у Солуну и великог броја Срба из ове области. Након тога одржаван је свечани програм који су припремали ученици и наставници. Директор или неко од наставника држао је беседу о лику и делу Светога Саве. Одржавајући предања о неизмерним пожртвовањима Светога Саве и његовим великим делима које је чинио за свој народ и дивећи се величини његовог духа, чуване су основне духовне вредности и снажен дух српског народа. Други део програма био је забавног карактера. Да би употпунили славље у забавном делу програма Срби из Солуна често су позивали културно уметничка друштва и познате уметнике из Србије да гостују у Солуну.

Светосавске прославе у српским школама у Солунском вилајету представљају сведочанство испољеног националног јединства српског народа у овој

---

32 АС, МИД, ППО, 1909, ред 1205, Скопље, 10. децембар 1909.

33 АС, МИД, ППО, 1910, ред 573, Солун, 30. април 1910.

34 АС, МИД, ППО, 1911, ред 919, Солун, 2. јул 1910.

области. Биле су посебан догађај за српски народ који је на тај начин показивао један од видова народне саборности и жељу за неговањем своје традиције и културе. Прослављајући Дан Светога Саве са великом љубављу и пијететом и чувајући успомену на свог првог архиепископа и просветитеља, Срби у Солунском вилајету показивали су да су један народ и да имају исте жеље и тежње као и Срби у Србији и другим државама и провинцијама. Прославама Дана Светога Саве српске школе у Солунском вилајету постале су најмоћније средство за буђење српске народне свести у овој области и спречавање однорођивања, односно бугаризације и хеленизације српског народа.

### Необјављени извори

Архив Србије, Министарство иностраних дела, Политичко-просветно одељење, (АС, МИД, ППО)

Архив Србије, Министарство иностраних дела, Краљевски српски конзулат у Серезу, (АС, МИД КСр)

### Објављени извори

Алексић-Пејаковић, Љ. (2014). *Документи о сјољној њолици Краљевине Србије 1903–1914, књ. I, св. 3/I (1/14. јануар 1905 – 31. март / 13. април 1905)*. Београд: САНУ.

Алексић-Пејаковић, Љ. и Анић, А. (2006). *Документи о сјољној њолици Краљевине Србије 1903–1914, књ. II, св. 1/I (1/14. јануар – 31. март/13. април 1906)*. Београд: САНУ.

### Литература

Балкански, П. (1899). *Српски народ у скопљанској епархији и његове школе у 1896–1897. години*. Београд: Парна радикална штампарија.

Веселиновић, М. В. (1893). *Сјољисјика српских школа у Турскоме царству у 1892. школској години*. Београд: Штампарија П. К. Танасковића.

Веселиновић, М. В. (1897). *Сјољисјика српских школа у Турској (у Сјарој Србији и Маћедонији) за 1895/1896. школску годину*. Београд: Штампано у Државној штампарији Краљевине Србије.

Веселиновић, М. В. (1908). Свети Сава школски патрон у Срба. *Брство*, 12, 21–133.

Вучетић, Б. (2014). Просветни рад Србије у Турској од 1820. до 1912. године. *Мешовита грађа, нова серија*, књ. XXXV, 167–204.

Зафировић, С. (1934). *Српске гимназије у Цариграду, Солуну и Скопљу: историјски преглед њихова живота и рада 1892: (1894–1934)*. Скопље.



- Иванић, И. (1902). *Из црквене историје Срба у Турској: у XVIII и XIX веку*. Београд; Нови Сад: Друштво Рад.
- Иванић, И. (1906). *Македонија и Македонци. [Књ. 1.] Путописне белешке са теографском, етнографском, статоистичком и привредно-економском праћом, са 43 слике*. Београд: Штамп Савића и Комп.
- Иванић, И. (1913). Српске манастирске, сеоске и варошке школе у Турској од XV до XIX века. У *Годишњица Николе Чуйића, XXXII* (стр. 195-301). Београд: Чупићева задужбина.
- Јанковић-Моуткракис, Д. (2009). Српска школа у Серезу крајем XIX века. *Педагогија – часопис Савеза педагошких друштва Југославије*, 2, 309-318.
- Костић, П. (1934). Почетак нашег просветно-националног рада у бившем Солунском вилајету и његови резултати. *Јужни преглед*, 5, 226-298.
- Новаков, А. Ж. (2014). *Средње српске школе у Османском царству (1878–1912)*. [Непубликована докторска дисертација]. Нови Сад: Филозофски факултет. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8129/Disertacija9344.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Петровић, Д. (2004). *Прво деографско њевачко друштво – 150 година*. Београд: САНУ.
- Хаџи-Васиљевић, Ј. (1928). *Просветне и политичке прилике у јужним српским областима у XIX веку*. Београд: Друштво Св. Саве.
- Шешум, У. (2020). Српске школе и учитељи у Старој Србији и Македонији у Великој источној кризи. У П. Илић (Ур.), *Јован Ристић, државник и дипломата – Берлински конгрес (140 година од међународног признања и независности Србије): зборник радова са научног скупа одржаног 28. новембра 2018. године у Крагујевцу* (стр. 147–200). Крагујевац: Историјски архив Шумадије.

## Штампа

14. јануар у солунској гимназији. (1901, 25. јануар). *Цариградски гласник*, 5, стр. 1-2. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1901-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1901-01-B005)
- Башино Село. (1900, 3. фебруар). *Цариградски гласник*, 6, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B006)
- Воден. (1902, 28. марта). *Цариградски гласник*, 13, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-03-B013](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-03-B013)
- Дојран. (1902, 31. јануар). *Цариградски гласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-01-B005)
- Дојран. (1903, 28. фебруар). *Цариградски гласник*, 9, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B009)
- Дојран. (1904, 20. фебруар). *Цариградски гласник*, 8, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-02-B008)



- Ђевђелија. (1903, 7. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 3-4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B006)
- Из Велеса. Отварање српске основне школе (1900. 3. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B006)
- Из Велеса. Прослава Св. Саве у Башином Селу. (1899, 4. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-02-B006)
- Из Водена. (1899, 28. јануара). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-01-B005)
- Из Водене. (1898, 12. фебруар). *Цариградски иласник*, 7, стр.3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B007)
- Из Дојрана, (1898, 26. фебруар). *Цариградски иласник*, 9, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B009)
- Из Дојрана. (1900, 17. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B008)
- Из Доњег Тодораћева. (1900, 17. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B008)
- Из Крушја. (1900, 24. фебруар). *Цариградски иласник*, 9, стр. 2. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B009)
- Из Кукуша. (1900, 27. јануар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-01-B005](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-01-B005)
- Из Ораховца (Велешка каза). (1900, 24. фебруар). *Цариградски иласник*, 9, додаток деветом броју. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-02-B009)
- Из Солуна. (1896, 1. фебруар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 19–20. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1896-02-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1896-02-B005)
- Из Солуна. (1897, 6. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 2. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1897-01-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1897-01-B006)
- Из Солуна. (1898, 5. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр.3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1898-02-B006)
- Јенице Вардар. (1902, 31. јануар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1902-01-B005)

- Јенице Вардар. (1904, 5. март). *Цариградски иласник*, 10, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-03-B010](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-03-B010)
- Јенице Вардар. (1908, 29. фебруар). *Цариградски иласник*, 9, стр. 4. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B009](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B009)
- Кукуш. (1908, 22. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B008)
- Наши дописи. Велес. (1900. 6. јануара). *Цариградски иласник*, 2, стр. 3. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-01-B002](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-01-B002)
- Наши дописи. Ђевђелија. (1901, 22. фебруара). *Цариградски иласник*, 9, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1901-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1901-02-B009)
- Наши дописи. Солун. (1903, 28. фебруар). *Цариградски иласник*, 9, стр. 2-3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B009](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1903-02-B009)
- Оправдане наде. (1899, 2. март). *Цариградски иласник*, 10, стр. 1. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-03-B010](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1900-03-B010)
- Ресен. (1909, 30. јануар), *Цариградски иласник*, 5, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-01-B005)
- Св. Сава у Солунској гимназији. (1902, 31. јануар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1902-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1902-01-B005)
- Свети Сава у Солуну. (1908, 8. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-02-B006)
- Светосавске прославе. (1907, 12. јануар). *Цариградски иласник*, 2, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1907-01-B002](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1907-01-B002)
- Светосавске прославе. Дојран. (1908, 25. јануар). *Цариградски иласник*, 4, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1908-01-B004](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1908-01-B004)
- Светосавске прославе. Кукуш. (1909, 20. фебруара). *Цариградски иласник*, 8, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-02-B008)
- Светосавске прославе. Сехово. (1909, 20. фебруара). *Цариградски иласник*, 10, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-03-B010](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-03-B010)

- Светосавске прославе. Солун. (1904, 30. јануар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1904-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1904-01-B005)
- Светосавске прославе. Солун. (1908, 22. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1908-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1908-02-B008)
- Светосавске прославе. Солун. (1909, 30. јануар), *Цариградски иласник*, 5, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1909-01-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1909-01-B005)
- Светосавске свечаности. (1908, 18. јануар). *Цариградски иласник*, 3, стр. 4. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-01-B003](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1908-01-B003)
- Село Крива. (1899, 4. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 3. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-02-B006](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1899-02-B006)
- У Богородици. (1905, 11. март). *Цариградски иласник*, 11, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-03-B011](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-03-B011)
- У Водену. (1906, 24. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B008)
- У Дојрану. (1905, 11. фебруар). *Цариградски иласник*, 7, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B007)
- У Дојрану. (1906, 3. фебруар). *Цариградски иласник*, 5, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B005](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B005)
- У Ђевђелији. (1899, 11. фебруар). *Цариградски иласник*, 7, додатак седмом броју. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1899-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C-766411-1899-02-B007)
- У Ђевђелији. (1904, 13. фебруар). *Цариградски иласник*, 7, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1904-02-B007)
- У Ђевђелији. (1906, 24. фебруар). *Цариградски иласник*, 8, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B008)
- У Ђевђелији и кази. (1909, 13. фебруара). *Цариградски иласник*, 7, стр. 4. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1909-02-B007)
- У Јенице Вардару. (1905, 11. фебруар). *Цариградски иласник*, 7, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B007](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B007)
- У Јенице Вардару. (1906, 10. фебруар). *Цариградски иласник*, 6, стр. 2. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B006)

- У Кукушу. (1905, 18. фебруар). *Цариградски гласник*, 8, стр. 3. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B008](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-02-B008)
- У Кукушу. (1906, 10. фебруар). *Цариградски гласник*, 6, стр. 2. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B006](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-02-B006)
- У Солуну. (1905, 4. фебруар). *Цариградски гласник*, 5, стр. 3. [http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-01-B005](http://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1905-01-B005)
- У Солуну. (1906, 27. јануар). *Цариградски гласник*, 4, стр. 1. [https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD\\_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-01-B004](https://digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_6A961E3C371123551F340E4E2C766411-1906-01-B004)
- 

### CELEBRATION OF SAINT SAVA'S DAY IN SERBIAN SCHOOLS IN THE SALONICA VILAYET AT THE END OF THE 19TH AND BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

**Summary:** This paper examines the celebrations of Saint Sava's Day in Serbian schools in the Salonica Vilayet at the end of the 19th and the beginning of the 20th century, as well as the impact of these celebrations on preserving tradition, raising national awareness, and maintaining the core spiritual values of the Serbian people in this region. The cultivation of national consciousness and keeping the tradition were the primary tasks of Serbian schools and churches in Old Serbia and Macedonia. In achieving these objectives, the celebration of Saint Sava's Day in schools played a particularly significant role. Based on archival materials, reports from correspondents of *Carigradski glasnik*, and relevant literature, we attempt to describe the program and manner of celebrating this highly significant date in Serbian history. The reports indicate that the Saint Sava cult was exceptionally strong among the Serbian population in the Salonica Vilayet, as well as in the entirety of Old Serbia and Macedonia. Serbian consuls and national activists in Macedonia faced great challenges, as they encountered opposition not only from the Ottoman authorities but also from increasingly organized Bulgarian propaganda, operating through the Exarchate, and Greek propaganda, operating through the Patriarchate, both of which sought to suppress Serbian national-political and cultural-educational influence in the region. The pressure from all sides united the Serbs in their efforts to defend and preserve their customs. The celebrations of Saint Sava's Day in the Salonica Vilayet took the form of quiet yet persistent resistance against all imposed hardships. In this context, the efforts of the Serbian people to honor this holiday with dignity should be understood.

**Keywords:** Salonica, celebration, Saint Sava's Day, Serbian schools, cake cutting, water blessing.

## 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) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

### **Структура рада**

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

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

### **Цитирање и позивање на изворе у тексту**

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

#### **Један аутор**

(Jovanović, 2013, str. 24)  
(Petrović, 2012a, str. 35–36)  
(Petrović, 2012b, str. 144)

#### **Два аутора**

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)  
(Gavrilović i Marković, 2012)

#### **Три или више аутора**

(Duncan et al., 2013)  
(Томановић и др., 2016, стр. 17)

#### **Дело без аутора**

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)  
(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

#### **Колективно тело**

(Републички завод за статистику, 2018)

#### **Закони**

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

#### **Посредно цитирање**

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

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну 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 абecedним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити Ibidem или Исто у библиографској парентези.

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

## Литература

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

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

Монографске публикације:

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

Радови у часопису:

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



Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

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

Саопштења у зборницима са научних конференција:

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

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

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

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

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

Документи институција:

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

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- 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 Беата 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**

Едисија *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 (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана .....</i>	280,00
15. <i>Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> / Опарница, Љубица .....	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган .....	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из природних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар .....	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа .....	500,00
20. <i>Методика наставе познавања природе 1</i> / Цвјетићанин, Станко .....	350,00
21. <i>Методика наставе познавања природе 2</i> / Цвјетићанин, Станко .....	320,00
22. <i>Методика наставе природних наука</i> / Цвјетићанин, Станко .....	330,00
23. <i>Методика спортских активности</i> / Родић, Недељко .....	130,00
24. <i>Методика упознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко .....	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана .....	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко .....	500,00
27. <i>Од певања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана .....	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија .....	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко .....	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко .....	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија .....	330,00
32. <i>Психологија породице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа .....	280,00
33. <i>Путокази кроз друштвеност света који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра .....	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави-одабране књиж. интерп.)</i> / Голијанин Елез, Сања .....	390,00
35. <i>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