

ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2020
Београд

ISSN 2466-2801



KLETT ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VI
Број 1, 2020.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година VI • Број 1 • 2020 • 1–258

ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миленко Кундачина, Београд

Редакција:

Проф. др Милица Андевски, Нови Сад

Проф. др Вељко Банђур, Београд

Академик Драго Бранковић, Бања Лука

Проф. др Вељко Брборић, Београд

Доц. др Ивана Висковић, Сплит

Проф. др Јелена Врањешевевић, Београд

Др Снежана Вуковић, Београд

Проф. др Мирко Дејић, Београд

Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад

Проф. др Предраг Живковић, Јагодина

Проф. др Миле Илић, Бања Лука

Проф. др Александар Јанковић, Сомбор

Проф. др Марина Јањић, Ниш

Проф. др Бисера Јевтић, Ниш

Др Зорица Јоцић, Ваљево

Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар

Проф. др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево

Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд

Проф. др Данимир Мандић, Београд

Проф. др Саша Милић, Никшић

Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево

Проф. др Милка Николић, Крагујевац

Др Мирослав Павловић, Београд

Проф. др Мариета Петров, Скопље

Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице

Др Гордана Чапрић, Београд

Проф. др Сања Филиповић, Београд

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице

Секретар редакције: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања

Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик

Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Жељко Тешевић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 200 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о.* Београд

Часопис излази два пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year VI • Issue 1 • 2020 • 1–258
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

Editorial Board:

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, Belgrade

Academic Drago Branković, Banja Luka

Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade

Docent Ivana Visković, PhD, Split

Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade

Snežana Vuković, PhD, Belgrade

Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade

Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad

Professor Predrag Živković, PhD, Jagodina

Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka

Professor Aleksandar Janković, PhD, Sombor

Professor Marina Janjić, PhD, Niš

Professor Bisera Jevtić, PhD, Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo

Professor Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar

Professor Branka Kovačević, PhD, Istočno Sarajevo

Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade

Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade

Professor Saša Milić, PhD, Nikšić

Professor Hašim Muminović, PhD, Sarajevo

Professor Milka Nikolić, PhD, Kragujevac

Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade

Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje

Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice

Gordana Čaprić, PhD, Belgrade

Professor Sanja Filipović, PhD, Belgrade

Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Užice

Editorial Office Secretary: Mirjana Pajić, MA, *KLETT* Educational Development Society

Editor and Proofreader: *KLETT* Educational Development Society

Translators: Jagoda Čupić, English language

Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Željko Tešević

Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade

Circulation: 200 copies

Printed by: *ATC*, Belgrade

Published biannually

LERNEN UND UNTERRICHT
6. Jahrgang • Heft 01 • 2020 • 1–258
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

Redaktion:

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Belgrad

Akademiker Drago Branković, Banja Luka

Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad

Doz. Dr. Ivana Visković, Split

Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad

Dr. Snežana Vuković, Belgrad

Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad

Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad

Prof. Dr. Predrag Živković, Jagodina

Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka

Prof. Dr. Aleksandar Janković, Sombor

Prof. Dr. Marina Janjić, Niš

Prof. Dr. Bisera Jevtić, Niš

Dr. Zorica Jocić, Valjevo

Prof. Dr. Sait Kačapor, Novi Pazar

Prof. Dr. Branka Kovačević, Ost-Sarajevo

Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad

Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad

Prof. Dr. Saša Milić, Nikšić

Prof. Dr. Hašim Muminović, Sarajevo

Prof. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac

Dr. Miroslav Pavlović, Belgrad

Prof. Dr. Marieta Petrov, Skoplje

Prof. Dr. Jelena Stamatović, Užice

Dr. Gordana Čaprić, Belgrad

Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgrad

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Užice

Schriftleitung: Mag. Mirjana Pajić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung

Lektorat und Korrektur: *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung

Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische

Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Željko Tešević

Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag, Belgrad

Auflage: 200 Exemplare

Druck: *ATC*, Belgrad

Erscheinungsweise: 2 Hefte pro Jahr

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Предраг Ж. Живковић

Идентитетске карактеристике наставника којима је настава друга професија (оригинални научни чланак) 11–36

Александра М. Милошевић

Особине доброг одељењског старешине (оригинални научни чланак) 37–62

Весна Б. Краварушић

Ученици о партиципацији у средњој школи (претходно саопштење) 63–74

Маријана С. Шкутор

Ставови младих према здравом животном стилу с обзиром на квалитету обитељских односа (оригинални научни чланак) 75–98

Јадранка С. Стојковић

Водитељски потенцијали запослених у установама раног и предшколског одгоја и образовања (оригинални научни чланак) 99–118

Слађана В. Шарчевић

Префиксална творба придева у настави српског језика (стручни чланак) 119–130

Сузана Ј. Мунђан

Примена фономимике у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (стручни чланак) 131–148

Биљана М. Павловић и Драгана Ј. Цицковић Сарајлић

Дидактичко-методички аспекти остваривања националног васпитања у настави музичке културе (прегледни чланак) 149–164

Ружа М. Јеличић

Математика као едукацијски задатак (стручни чланак) 165–178

Јелена М. Дуловић

Уџбеници математике у функцији развијања стваралачког мишљења ученика (претходно саопштење) 179–204

Ирена С. Мучибабић, Марија Ђ. Цвијан и Мирсада И. Трипковић

Самовредновање компетенција наставника у функцији стручног усавршавања (стручни чанак) 205–228

Оливера Д. Мишић

Ученик постмиленијумске генерације – карактеристике, начин учења и образовне потребе (стручни чланак) 229–238

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Милка В. Николић

Зборник уметничких и научних остварења тематски обједињених око легенде о војводи Пријезди: образовни потенцијал (Небојша Лапчевић, Завет војводе Пријезде, Удружење уметника „Расиниус”, Крушевац, 2019) 239– 246

Биљана Ј. Стојановић

Примена пројектног модела у настави природе и друштва (Душан Ристановић, Пројектни модел наставе природе и друштва, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Јагодини, 2019) 247–249

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 250–251

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 252–253

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Predrag Ž. Živković

Identity Characteristics of Second Career Teachers (original scientific paper) 11–36

Aleksandra M. Milošević

Qualities of a Good Homeroom Teacher (original scientific paper) 37–62

Vesna B. Kravarušić

Students' Views on Participation in Secondary School (preliminary communication) 63–74

Marijana S. Škutor

Attitudes of Young People toward Healthy Lifestyle with regard to the Quality of Their Family Relations (original scientific paper) 75–98

Jadranka S. Stojković

Leadership Potential of Employees in Institutions of Early Childhood and Preschool Education (original scientific paper) 99–118

Sladana V. Šarčević

Prefixal Formation of Adjectives in Serbian Language Education (professional paper) 119–130

Suzana J. Munćan

Application of Phonomimic in Music Education in Junior Grades of Primary School (professional paper) 131–148

Biljana M. Pavlović, Dragana J. Cicović Sarajlić

Didactic-Methodological Aspects of Realizing Patriotic Education in Music Education (review paper) 149–164

Ruža M. Jeličić

Mathematics as an Educational Task (professional paper) 165–178

Jelena M. Dulović

The Role of Mathematics Textbooks in the Development of Student Creative Thinking (preliminary communication) 179–204

Irena S. Mučibabić, Marija Đ. Cvijan, Mirsada I. Tripković <i>The Role of Self-Assessment of Teacher Competencies in Professional Development</i> (professional paper)	205–228
Olivera D. Mišić <i>Post-Millennial Students – Characteristics, Learning Style and Educational Needs</i> (professional paper)	229–238
2. REVIEWS	
Milka V. Nikolić <i>Collection of Artistic and Scientific Papers Relating to the Legend of Duke Prijezda: Educational Potential</i> (Nebojša Lapčević, <i>The Solemn Vow of Duke Prijezda</i> , Artists' Association Rasimus, Kruševac, 2019)	235–246
Biljana J. Stojanović <i>Applying a Project-based Model in Science and Social Studies Classes</i> (Dušan Ristanović, <i>Project-based Model in Science and Social Studies Classes</i> , University of Kragujevac – Faculty of Education in Jagodina, 2019)	247–249
ABOUT AUTHORS	250–251
INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS	254–255

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Predrag Ž. Živković

Identitätsmerkmale der Lehrkräfte, denen Unterrichten ein zweiter Beruf ist (Originalwissenschaftsartikel) 11–36

Aleksandra M. Milošević

Eigenschaften eines guten Klassenlehrers (Originalwissenschaftsartikel) 37–62

Vesna B. Kravarušić

Schüler über die Beteiligung an der Schule (Übersicht) 63–74

Marijana S. Škutor

Einstellungen von Jugendlichen zu einem gesunden Lebensstil in Bezug auf die Qualität der Familienbeziehungen (Originalwissenschaftsartikel) 75–98

Jadranka S. Stojković

Leitungspotenziale von Mitarbeitern in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung (Originalwissenschaftsartikel) 99–118

Sladjana V. Šarčević

Wortbildung der Adjektive durch Vorsilben im Unterricht der serbischen Sprache (Fachartikel) 119–130

Suzana J. Munćan

Anwendung von Phonomimik im Unterricht der Musikkultur im frühen Unterricht (Fachartikel) 131–148

Biljana M. Pavlović, Dragana J. Cicović Sarajlić

Didaktisch-methodische Aspekte zum Erreichen der nationalen Ausbildung im Musikkulturunterricht (Übersichtsartikel) 149–164

Ruža M. Jeličić

Mathematik als Bildungsaufgabe (Fachartikel) 165–178

Jelena M. Dulović <i>Mathematiklehrbücher in der Funktion der Entwicklung des kreativen Denkens bei den Schülern (Fachartikel)</i>	179–204
Irena S. Mučibabić, Marija Đ. Cvijan i Mirsada I. Tripković <i>Selbstbewertung der Lehrerkompetenzen zum Zweck der Fortbildung (Fachartikel)</i>	205–228
Olivera D. Mišić <i>Postmilleniale Schüler – Merkmale, Lernmethoden und Ausbildungsbedürfnisse (Fachartikel)</i>	229–238

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Milka V. Nikolić <i>Eine Sammlung künstlerischer und wissenschaftlicher Errungenschaften, die thematisch um die Legende von Herzog Prijezda veröffentlicht wurden: Ausbildungspotential (Nebojša Lapčević, Das Gelübde des Herzogs Prijezda, Künstlerverein „Rasinus“ Kruševac, 2019)</i>	239–246
Biljana J. Stojanović <i>Anwendung des Projektmodells im Unterricht von Natur und Gesellschaft (Dušan Ristanović, Projektmodell im Unterricht von Natur und Gesellschaft, Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik Jagodina, 2019)</i>	247–249
AUTORENINFO	250–251
HINWEISE FÜR MITARBEITER	256–258

Predrag Ž. Živković

Univerzitet u Kragujevcu – Fakultet pedagoških nauka u Jagodini

IDENTITETSKE KARAKTERISTIKE NASTAVNIKA KOJIMA JE NASTAVA DRUGA PROFESIJA

Rezime: Cilj istraživanja bio je ispitati nivo izraženosti pojedinih aspekata profesionalnog identiteta ispitanih nastavnika koji su promenili profesiju (nastavnika druge karijere). Osim toga, proveravana je i priroda veze između pojedinih psiholoških varijabli (zadovoljstvo poslom, samousmereno učenje, dimenzije profesionalnog razvoja), sociodemografskih varijabli (pol, radni staž, stručna sprema, uspeh u toku obrazovanja i akademske obuke) i indikatora kvaliteta rada u nastavi (refleksivnost, ekstrinzična i intrinzična motivacija za profesionalni razvoj, odgovornost, autonomija i kreativnost) sa različitim aspektima profesionalnog identiteta nastavnika koji su promenili profesiju. Ispitivana je i mogućnost predikcije zadovoljstva drugom profesijom pomoću dimenzija i komponenti profesionalnog identiteta u hijerarhijskoj višestrukoj regresionoj analizi. Rezultati su pokazali da su nastavnici druge karijere stariji od nastavnika prve karijere, solidnijeg su akademskog uspeha, imaju snažnu unutrašnju motivaciju, poseduju širok spektar znanja i veština stečenih u prethodnoj karijeri, imaju samousmeren i aplikativno orijentisan pristup učenju i poučavanju i, najvažnije, visoko cene saradničku podršku i timski rad. U strukturi profesionalnog identiteta, za razliku od identiteta nastavnika prve karijere, kod nastavnika druge karijere pojavljuju se izražene komponente saradnje i fleksibilnosti. Usmerenost na saradničke odnose i fleksibilnost identifikuju nastavnike druge karijere, izrazitije nego nastavnika prve karijere.

Ključne reči: *nastavnici druge karijere, profesionalni identitet, saradnja, fleksibilnost.*

UVOD

Budući da nisu statički fenomeni, niti se odnose isključivo na poučavanje i nastavu, profesionalni identiteti nastavnika grade se na događajima i interakci-

jama oblikovanim u kontekstu životnih iskustava (Day, 2003; Day & Gu, 2010). Mnogi faktori mogu uticati na profesionalni identitet nastavnika, uključujući u ovo prethodnu karijeru, godine provedene u školi, rodne i lične istorije (Apple, 1999; Day et al., 2007; Day and Gu, 2010; Gu, 2001; Grier & Johnston, 2009; Mayotte, 2003). Dakle, u „genealogiji” pojedinaca postoji više istorija koje oblikuju način na koji razumeju svoje uloge (Cannata, 2010).

Identitet nastavnika je važno pitanje u obrazovanju. Studije su pokazale da je identitet nastavnika povezan sa posvećenošću (Woods, 1981; Ball & Goodson, 1985; Day et al., 2005), a kad nastavnici razviju zadovoljstvo zbog posvećenosti, oni osećaju ponos zbog profesije i svog profesionalizma (Nias, 1981).

Osim toga, „identitet nije nešto što neko ima i poseduje, već nešto što se razvija tokom celog života” (Beijaard et al., 2004:107). On je relacioni, a ne supstancijalni fenomen. Ljudi drugima govore o tome ko su, a kada to kažu – pokušavaju da se ponašaju onako kako o tome govore. Potrebno je vreme i iskustvo različitih situacija da ljudi razviju svoj identitet. Identitet nastavnika je dinamičan i reaguje na unutrašnje i spoljašnje faktore (Sachs, 2005; Beauchamp & Thomas, 2009) koji isprepliću profesionalno i lično (Venger, 1998; Day et al., 2007). Komplikacije mogu nastati kada nastavnike optereće sa strane raznim ličnim i profesionalnim ulogama, koje se sukobljavaju i izazivaju napetost. U tom slučaju, lična uverenja i vrednosti nastavnika nisu u skladu sa profesionalnim očekivanjima koja postavljaju škole (Chong, Low & Goh, 2011; Pillen, Brok & Beijaard, 2013).

Mnoge zemlje pate od ozbiljnog nedostatak nastavnika. Jedan od načina da se ovaj problem reši jeste privlačenje nastavnika druge karijere¹: pojedinaca izvan područja obrazovanja koji napuštaju primarne karijere i profesije kako bi postali nastavnici (Tigchelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010). Privući ove pojedince nastavi smatra se važnim i zbog različitih kompetencija koje uvode u obrazovanje (Melchers, Bokhorst, Geervliet-van der Hart & Smit, 2003).

Nastavnici druge karijere, koji su u fokusu ovog istraživanja, posebna su grupa pojedinaca u obrazovanju čiji su prethodni profesionalni identiteti uneti u nastavu. Njihova prethodna profesionalna iskustva omogućila su drugačiju perspektivu definicijama profesionalizma u nastavi (Fischman, 2013). Nastavnici u drugoj karijeri često imaju problema sa utvrđivanjem svog profesionalnog identiteta (Nielsen, 2016).

¹ U nedostatku boljeg prevoda za second-career teachers, uobičajen u literaturi za oznaku nastavnika kojima je nastava druga profesija i druga karijera, u ovom radu ćemo se služiti tripletom *nastavnici druge karijere*.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Istraživanje profesionalnog identiteta nastavnika ima dugu tradiciju. U Lortijevoj seminalnoj studiji o nastavnicima (Lortie, 1975) konstatovano je da se njihov profesionalni identitet počinje razvijati već u studentskim godinama. Identitet nastavnika vrlo je lični, stalno razvijajući proces na koji neprekidno utiču brojni faktori (Chong et al., 2011; Pillen et al., 2013; Ruohotie-Lihti, 2013; Schultz & Ravitch, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011; Willson & Deaney, 2010). Očekivanja od nastavnika da preuzimaju sve nove i kompleksnije uloge, vode formiranju profesionalnih identiteta koji su bogatiji od ranije usvojenih (Thomas & Beauchamp, 2011).

Čong i saradnici (Chong et al., 2011) tvrde da se identitet nastavnika vremenom razvija i to tako što nastavnici reaguju na novo iskustvo i počinju da daju veću vrednost veštinama i znanjima koja su stekli. Kao rezultat ovih novih iskustava, nastaju nove filozofije nastave i verovanja o nastavi, što dovodi do razvoja identiteta nastavnika (Kim & Greene, 2011). Pored toga, promene tradicionalne prakse u nastavi utiču na identitet tako što nastavnici uče da proveravaju ideje u različitim kontekstima i formiraju nova uverenja o nastavi (Chong et al., 2011; Schultz & Ravitch, 2013). Novi pristupi mogu predstavljati izazov onima koji su promenili profesiju jer mnogi ulaze u nastavu sa tradicionalnom filozofijom nastave (Fry & Anderson, 2011). Kada stvarnost njihove nove karijere ne odgovara očekivanjima, definišu novi identitet, a to nije lako (Willson & Deaney, 2010; Anh, 2013; Pillen et al., 2013).

Dinamička priroda identiteta nastavnika demonstrirana je u studiji Tomasa i Bešama (Thomasa i Beauchampa, 2011), u kojoj je od učesnika traženo da opišu svoj profesionalni identitet koristeći metafore na početku i završetku programa obrazovanja i obuke. Iskustvo boravka u učionici dovelo je do promene u načinu na koji su učesnici nakon ovog iskustva doživljavali sebe. Biti na „vozačkom mestu” može primorati nastavnike da menjaju svoja uverenja i profesionalni identitet (Pillen, 2013; Kim & Green, 2011). Borba između idealizma i stvarnosti ključna je za izgradnju identiteta nastavnika (Maclure, 1993; Flores & Day, 2006); ova se borba može takođe posmatrati i kao „pregovaranje” između ličnog, institucionalnog i šireg političkog konteksta (Vilkins et al., 2012; Gu & Day, 2013).

Opšte karakteristike nastavnika druge karijere. Literatura je jednoznačna u pogledu starosti. Uopšteno, nastavnici druge karijere stariji su od nastavnika prve karijere (Adcock & Mahlios, 2005; Humphrey & Vechsler, 2007).

Ovo možda nije iznenađujuće jer su postali nastavnici kasnije u životu, nakon što su imali prethodnu karijeru. Međutim, starosni raspon nastavnika u

drugoj karijeri je širok, sastoji se od raznolikih grupa mladih i starih odraslih (Humphrey & Vechsler, 2007; Humphrey et al., 2008), ali su oni uglavnom starijeg doba ispod 40 godina (Melchers et al., 2003). Neki programi prekvalifikacije privlače više žena (Humphrey & Vechsler, 2007; Richardson & Vatt, 2005; Schonfeld & Feinman, 2012), drugi privlače više muškaraca (Kee, 2012; Zeichner & Schulte, 2001), dok treći privlače jednak broj žena i muškaraca (Adcock & Mahlios, 2005).

Ukratko, iako su pronađene razlike u opštim karakteristikama, čini se da su one manje važne u izboru promene karijere u odnosu na druge promenljive, kao što je motivacija (Lee & Lamport, 2011).

Motivacija. Literatura o nastavnicima druge karijere uglavnom je fokusirana na motivaciju za promenu karijere. Nažalost, ne upoređuju se motivacijski razlozi za promenu i izbor nastavnika druge karijeri i nastavnika prve karijere. Pregled literature sugeriše da su razlozi zbog kojih nastavnici u drugoj karijeri biraju takvu promenu karijere različiti (Laming & Horne, 2013). Jedinstveni nalaz je da nastavnici druge karijere pokazuju visok nivo intrinzične motivacije: vođeni su željom da prenesu svoju stručnost, pomognu mladima i doprinesu društvu (Berger & D'Ascoli, 2012; Chambers, 2002; Haggard, Slostad i Vinton, 2006).

Ekspertnost nastavnika druge karijere. Pregledne studije (Lee & Lamport, 2011; Tigchelaar et al., 2010) pokazale su da nastavnici druge karijere u obrazovanju unose vredne, prenosive kompetencije. Međutim, koje kompetencije zapravo oni donose?

Treba praviti razliku između kompetencija koje gotovo svi nastavnici druge karijere prenose u obrazovanje – na primer, one koje se odnose na starosno doba i opšte radno i životno iskustvo (Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2008) – i kompetencije koje se odnose na specifična radna i životna iskustva. Uopšteno govoreći, nastavnici druge karijere poseduju specifično-predmetno (Chambers, 2002; Mayotte, 2003; Villiams & Forgasz, 2009) i praktično znanje (Salier, 2003). Njihova iskustva u stvarnom svetu mogu garantovati da su sadržaji koje prenose relevantni za učenike (Anthony & Ord, 2008). Nastavnici iz druge karijere koji osvećuju kontinuitet između prethodnih iskustava i trenutnih zahteva uspešniji su u nastavi nego oni koji taj kontinuitet ne doživljavaju (Tigchelaar et al., 2010). Štaviše, nastavnici u drugoj karijeri koji imaju prethodno iskustvo u obrazovanju, na primer kao asistenti na fakultetu ili kao oficiri u vojsci (Humphrey & Vechsler, 2007; Scribner & Akiba, 2010), pokazuju bolje nastavničke veštine od onih bez ovog iskustva (Scribner & Akiba, 2010).

Samopouzdanost nastavnika druge karijere. Zbog prethodnog radnog i životnog iskustva, nastavnici druge karijere uvereni su u svoje ciljeve, sposobnosti i želju za poučavanjem (Tigchelaar et al., 2008, 2010). Međutim, da bi se

osigurala ova samopouzdanost, važno je da programi obrazovanja nastavnika prepoznaju kompetencije koje uvode u nastavu (Williams, 2010).

Poređenje samopouzdanja tradicionalnih i alternativnih polaznika programa obrazovanja nastavnika otkriva nekonzistentnost dobijenih rezultata. Mada Unru i Holt (Unruh & Holt, 2012) nisu pronašli razlike, Flores i saradnici (Flores, Desjean-Perrotta & Steinmetz, 2004) su otkrili da su učesnici tradicionalnog programa obrazovanja nastavnika postigli bolje rezultate u odnosu na polaznike alternativnih programa sertifikacije. Bun i saradnici (Boone, Abell, Volkmann, Arbaugh & Lannin, 2011) su zaključili da polaznici alternativnih programa sertifikacije nastavnika tokom vremena imaju sve veće samopouzdanje. Nivo samopouzdanosti zavisi od zadovoljstva podrškom dobijenom tokom programa (Unruh i Holt, 2012).

Pristupi učenju i nastavi nastavnika druge karijere. Istraživanja o pristupu učenju i poučavanju druge karijere su ograničena u obimu i dometima. Ng i Tomas (Ng & Thomas, 2007) navode da su nastavnici druge karijere samousmereni u svom učenju. Tigšelar i saradnici (Tigchelaar et al., 2008; 2010) su zaključili da nastavnici druge karijere imaju izraženiju autonomiju i odgovornosti u poređenju s nastavnicima prve karijere. Umeju postaviti vlastite ciljeve, pregovaraju sa instruktorima i mentorima, a uče usredsređeno i fokusirano jer ne žele gubiti vreme (Tigchelaar et al., 2008).

Nastavnici druge karijere su takode orijentisani na primenu znanja. Mnogi od njih imaju veliko iskustvo u primeni svog znanja u primarnoj karijeri i žele da dele ovo iskustvo kako bi pomogli učenicima da razumeju i primenjuju znanja u stvarnom svetu (Chambers, 2002; Lee, 2011). Stoga koriste konkretne primere i unose praktičnu stručnost u učionicu (Tigchelaar et al., 2010).

Verovanja nastavnika druge karijere o nastavi. Nastavnici u drugoj karijeri imaju tradicionalna verovanja o nastavi (Uusimaki, 2011), pri čemu se nastavnik doživljava kao prenosilac znanja (Tigchelaar et al., 2008; Tigchelaar, Vermunt, & Brouwer, 2012; Uusimaki, 2011). Flores i saradnici (Flores et al., 2004) navode da alternativno sertifikovani nastavnici imaju tradicionalniji pristup u nastavi od tradicionalno sertifikovanih nastavnika. To može biti posledica činjenice da su alternativno sertifikovani nastavnici imali manje časova nastave pedagogije i mentorisanja. Shodno tome, mogu biti manje sigurni u preduzimanje instruktivnih rizika. U studiji Maloja i saradnika (Maloy et al., 2006), studentima alternativnih programa sertifikacije bilo je teško primeniti metode poučavanja orijentisane na učenike koje su naglašavale odgovornost učenika. Ovi studenti možda nisu imali vremena da preusmere svoje mišljenje o nastavi. Drugim rečima, za ovo je potrebno više vremena nego što je dostupno u brzim programima.

Tigšelar i saradnici (Tigchelaar et al., 2012) su u svom istraživanju dobili razliku između mlađih (28–40 godina) i starijih nastavnika druge karijere (40–58 godina), pri čemu se mlađa grupa pretežno držala koncepta fokusiranja na ulogu nastavnika, dok je starija grupa imala mešovite koncepcije.

Izazovi za nastavnike druge karijere. Najveći izazovi nastavnika druge karijere tiču se upravljanja učionicama (Bolhuis, 2002; Casey, Dunlap, Brister, Davidson, & Starrett, 2013; Haggard et al., 2006) i upravljanje vremenom koje bi trebalo pokloniti administrativno-birokratskim obavezama (Brindley & Parker, 2010; Brouwer, 2007; Casey et al., 2013).

Priadharšini i saradnici (Priadharshini i Robinson-Pant, 2003) ukazuju na to da su nastavnici druge karijere često pokušavali da izbegnu visok vremenski pritisak i velika radna opterećenja u prethodnim karijerama, a takav stres je u suprotnosti sa njihovim idealističkim imidžom nastave (Tigchelaar et al., 2010). Njihova očekivanja su veća od očekivanja učesnika tradicionalnih programa obrazovanja nastavnika (Unruh & Holt, 2012).

Biti stariji i imati više životnog iskustva povećava verovatnoću da se postavljaju veći zahtevi i veća očekivanja (Anthony & Ord, 2008; Lee & Lampion, 2011). Njihovi obrasci ponašanja su fiksirani i teško se menjaju, iako sami nastavnici druge karijere to negiraju (Melchers et al., 2003; Tigchelaar et al., 2008). Dalje, ponekad se teško bore sa statusom nastavnika početnika, pošto su u prethodnoj karijeri bili iskusni i poštovani. Stoga im je važno da se cene njihove veštine (Anthony & Ord, 2008; Villiams, 2010).

Pored profesionalnih izazova, nastavnici druge karijere susreću se sa ličnim izazovima. Mnogi od njih moraju da se žrtvuju – imaju manje vremena za porodicu, prijatelje i hobije i redovno doživljavaju smanjenje zarade (Castro & Bauml, 2009; Lee & Lampion, 2011). Stoga su im podrška porodice i prijatelja, adekvatna finansijska sredstva i vreme važni (Castro & Bauml, 2009).

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati nivo izraženosti pojedinih aspekata profesionalnog identiteta ispitanih nastavnika koji su promenili profesiju (nastavnika druge karijere). Osim toga, proveravana je i priroda veze između pojedinih psiholoških varijabli (zadovoljstvo poslom, samousmereno učenje, dimenzije profesionalnog razvoja), sociodemografskih varijabli (pol, radni staž, stručna sprema, uspeh u toku obrazovanja i akademske obuke) i indikatora kvaliteta rada u nastavi (refleksivnost, ekstrinzična i intrinzična motivacija za profesionalni razvoj, odgovornost, autonomija i kreativnost) sa različitim aspektima profesional-

nog identiteta nastavnika koji su promenili profesiju (nastavnika druge karijere). Ispitivana je i mogućnost predikcije u hijerarhijskoj (sekvencijalnoj) regresionoj analizi.

Istraživanje je sprovedeno na odgovarajućem uzorku od dve stotine dvadeset i jednog nastavnika $N = 221$, od kojih je 91 nastavnik koji je promenio profesiju (nastavnik druge karijere).

Tabela 1. *Karakteristike poduzorka (nastavnika druge karijere)*

Varijable	Kategorije	%
Pol	muški	38,3
	ženski	64,7
stručna sprema	viša	21,6
	visoka	78,4
uspeh u toku obrazovanja i obuke	dovoljan	11,8
	dobar	19,6
	vrlo dobar	37,3
	odličan	27,5
radni staž	1–5 godina	31,4
	6–11 godina	23,5
	12–16 godina	11,8
	17–21 godina	11,8
	više od 22 godine	21,6
profesionalno angažovanje u nastavi	odmah nakon studija	33,3
	u periodu 2–5 godina nakon studija	66,7

* $N = 91$, $M = 140,32$ $SD = 13,632$

Osnovni instrumenti korišćeni u istraživanju

Profesionalni identitet je operacionalno definisan preko skora na skali profesionalnog identiteta nastavnika *Teacher Professional Identity Scale* (Cheung, 2008). Ovo je jedna od retkih skala u novijoj literaturi i istraživačkoj (psihometrijskoj) praksi koja je konstruisana za empirijsko istraživanje profesionalnog identiteta nastavnika. Skala je prevedena i prilagođena srpskoj populaciji (Živković, 2012), na uzorku osnovnoškolskih nastavnika u Republici Srbiji. Nakon utvrđivanja psihometrijskih karakteristika, u konačnu skalu uvršteno je 18 stavki, koje su posedovale dobre metrijske karakteristike (Kronbahov alfa koeficijent je 0,87). Definisani domeni u inicijalnoj verziji skale (58 stavki) (Cheung, 2008: 380): A – domen nastava i učenje, B – domen razvoj učenika, C

– domen razvoj škole, D – domen profesionalni odnosi i usluge, E – domen lični rast i razvoj.

Ispitanici daju odgovore na petostepenoj skali Likertovog tipa: 1 – nisam uopšte posvećen-a/ naklonjen-a; 2 – nisam posvećen-a; 3 – delimično sam posvećen-a; 4 – posvećen-a sam; 5 – u potpunosti sam posvećen-a. U našem istraživanju, za 18 ajtema skale, putem faktorske analize (metode glavnih komponenti uz kosouglu Varimaks rotaciju) izdvojena je četvorofaktorska interpretabilna struktura kojom je objašnjeno 85,58% varijanse. Pouzdanost skale u celini je visoka (Krombahov alfa koeficijent $\alpha = 0,87$).

Teachers Professional Identity Dimensions Scale (Beijaard et al., 2000). Profesionalni identitet nastavnika proveravali smo i preko dimenzija profesionalnog identiteta definisanih prema istraživanju koje je sproveo Beijaard (Beijaard et al., 2000), a koji nam je bio potreban za utvrđivanje konkurentne validnosti osnovnog instrumenta i ispitivanje korelata: nastavnik kao poznavalac naučne oblasti koju poučava, nastavnik kao didaktičar/metodičar ekspert i nastavnik kao pedagog ekspert. U pomenutom istraživanju nastavnici su procenjivali značaj ove tri oblasti ekspertnosti za formiranje profesionalnog identiteta (suma od 100 poena podeljena na tri elementa strukture prema procenjenom značaju za formiranje profesionalnog identiteta, kao i na petostepenoj skali pri čemu je 1– veoma značajan, a 5 – uopšte nije značajan). Korišćeni instrument bio je sastavni deo kompleksnijeg istraživanja, baterije istraživačkih instrumenata u istraživanju osnovnih komponenata profesionalnog identiteta nastavnika (Živković, 2012; Živković, 2019). To je trostavna skala procene Likertovog tipa, za koju smo u proveru metrijskih karakteristika dobili zadovoljavajući Krombahov alfa koeficijent relijabilnosti ($\alpha = 0,76$).

Self-directed Learning Scale (Williamson, 2007). Skala procene samousmerenog učenja (Williamson, 2007). Autor je definisao preliminarni uzorak stavki ($N = 75$). Nakon interstavske analize pouzdanosti, dobijena je finalna verzija testa koja se sastoji od 58 stavki. Faktorska analiza izdvaja 5 dimenzija: *svesnost, strategije učenja, aktivnosti učenja, evaluaciju i interpersonalne veštine*. Skala je Likertovog tipa, sa alternativama procene od 1 (nikada) do 5 (uvek). Utvrđene stavke subskala:

Svesnost: (12 stavki), meri razumevanje činioaca koji doprinose formiranju samousmerenih veština učenja; Krombahova alfa $\alpha = 0,79$.

Strategije učenja: (12 stavki), objašnjenje različitih strategija koje bi pojedinci trebalo da usvoje da bi mogli da postanu samousmereni u procesu učenja; Krombahova alfa $\alpha = 0,73$.

Aktivnosti učenja: (15 stavki); specifikuje potrebne aktivnosti u kojima bi trebalo da se pojedinci angažuju da bi postali samousmereni; Krombahova alfa $\alpha = 0,71$.

Evaluacija: (13 stavki); odnosi se na osobine koje bi trebalo da poseduju pojedinci, a koje mogu poslužiti kao pomoć u praćenju aktivnosti učenja; Krombahova alfa $\alpha = 0,71$.

Interpersonalne veštine: (12 stavki); specifikuju se raznovrsne interpersonalne veštine koje su neophodan uslov negovanja samousmerenosti u učenju; Krombahova alfa $\alpha = 0,71$.

Baterija instrumenata za istraživanje indikatora kvaliteta rada u nastavi (IKRUN-2012) je preuzeta iz istraživanja u kome je proveravana povezanost profesionalnog identiteta nastavnika i kvaliteta rada u nastavi (Живковић, 2012). Čine je skale procene refleksivnosti ($\alpha = 0,68$), ekstrinzične i intrinzične motivacije za profesionalni razvoj ($\alpha = 0,73$), odgovornosti ($\alpha = 0,82$) i kreativnost nastavnika ($\alpha = 0,80$).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom delu izveštaja prikazaćemo rezultate elementarne deskriptivne statistike osnovnog instrumenta, faktorske i paralelne analize, korelacione analize dobijenih komponenti profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere sa varijablama od interesa, kao i hijerarhijske višestruke regresione analize.

Na skali procene profesionalnog identiteta, dobijene su sledeće vrednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija (Tabela 2).

Tabela 2. *Osnovni deskriptivni pokazatelji sa skale profesionalnog identiteta*

Br.	D	Stavke	PK	PK	DK	DK
			M	σ	M	σ
1.	A1	Pomaganju učenicima da primene znanja iz škole u svakodnevnom životu	4,77	0,555	4,88	0,325
2.	A2	Motivisanju učenika na učenje	4,75	0,496	4,76	0,428
3.	A3	Ostvarivanju ciljeva učenja	4,73	0,508	4,55	0,503
4.	A4	Demonstriranju fleksibilnosti i socijalnog takta	4,46	0,722	4,55	0,503
5.	A5	Analizi povezanosti postignuća učenika i ostvarenosti ishoda i ciljeva učenja	4,45	0,653	4,47	0,504

6. B1	Ispitivanju faktora koji utiču na potrebe učenika	4,24	0,673	4,22	0,808
7. B2	Podršci učenicima da ostvare svoje potrebe	4,81	0,392	4,43	0,700
8. C1	Prevođenju opštih školskih ciljeva u svakodnevne aktivnosti u učionici	4,38	0,605	4,24	0,790
9. C2	Saradnji sa kolegama u postizanju saglasnosti oko realizacije zajedničkih školskih ciljeva	4,67	0,642	4,43	0,831
10. C3	Saradnji sa roditeljima oko donošenja odluka važnih za školsku zajednicu	4,50	0,664	4,18	0,994
11. C4	Pružanju pozitivnog primera i modela ponašanja učenicima	4,83	0,449	4,75	0,483
12. D1	Koordinaciji sa kolegama u cilju unapređivanja ličnog i kolektivnog kvaliteta rada	4,68	0,590	4,41	0,698
13. E1	Veri u učenike da mogu da uče i nauče	4,54	0,556	4,76	0,428
14. E2	Kontinuiranom stručnom usavršavanju	4,53	0,607	4,45	0,503
15. E3	Odanosti i posvećenosti profesiji	4,84	0,372	4,76	0,428
16. E4	Brizi za dobrobit učenika	4,94	0,236	4,76	0,428
17. E5	Poštovanju razlika i različitosti u ophođenju sa učenicima, kolegama i roditeljima učenika	4,71	0,515	4,76	0,428
18. E6	Saradnji, razmeni iskustva i timskom radu – kolegijalnom duhu	4,68	0,592	4,69	0,469

*D – domen; M – aritmetička sredina; σ – standardna devijacija; PK – nastavnici prve karijere; DK – nastavnici druge karijere.

Krombahov alfa koeficijent za celu skalu i jedinstveni uzorak obe kategorije nastavnika je $\alpha = 0,873$. Za poduzorak nastavnika druge karijere $\alpha = 0,888$. Kolmogorov-Smirnov test normalnosti za celu skalu ukazuje na odstupanje od normalne raspodele ($Z = 2,759$, $M = 83,16$, $Sd = 5,78$, $p = 0,000$).

U kontigencijskoj tabeli osnovnih deskriptivnih pokazatelja značajne razlike u procenama nastavnika prve i druge karijere, utvrđene na osnovu dobijenih aritmetičkih sredina, dobijene su za stavke: *Podršci učenicima da ostvare svoje potrebe*, *Saradnji sa kolegama u postizanju saglasnosti oko realizacije zajedničkih školskih ciljeva*, *Saradnji sa roditeljima oko donošenja odluka važnih za školsku zajednicu*, *Koordinaciji sa kolegama u cilju unapređivanja ličnog i*

kolektivnog kvaliteta rada. Na skoro svim stavkama su dobijene veće vrednosti kod nastavnika prve karijere, sem na stavkama (više procene kod nastavnika druge karijere): *Pomaganju učenicima da primene znanja iz škole u svakodnevnom životu, Demonstriranju fleksibilnosti i socijalnog takta, Veri u učenike da mogu da uče i nauče.*

Rezultati faktorske i paralelne analize

18 stavki skale posvećenosti različitim aspektima profesionalnog identiteta nastavnika (Teachers Professional Identity Scale) bilo je podvrgnuto analizi glavnih komponenti (PCA). Vrednosti Kajzer-Mejer-Olkinovog KMO = 0,82 i Bartletovog testa sferičnosti (dostiže statističku značajnost), ukazuju na faktoralnost korelacione matrice.

Tabela 3. *Rotirana matrica komponenti profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere*

Rotirana matrica komponenti ^a		Komponente			
		1	2	3	4
D	Posvećen sam...				
E1	Veri u učenike da mogu da uče i nauče	0,929			
A2	Motivisanju učenika na učenje	0,929			
C3	Saradnji sa kolegama u postizanju saglasnosti oko realizacije zajedničkih školskih ciljeva	0,897			
C4	Pružanju pozitivnog primera i modela ponašanja učenicima	0,886			
E6	Saradnji, razmeni iskustva i timskom radu – kolegijskom duhu	0,855			
D1	Koordinaciji sa kolegama u cilju unapređivanja ličnog i kolektivnog kvaliteta rada	0,852			
B1	Ispitivanju faktora koji utiču na potrebe učenika		0,838		
E2	Kontinuiranom stručnom usavršavanju		0,823		
B2	Podrški učenicima da ostvare svoje potrebe		0,712		
C3	Saradnji sa roditeljima oko donošenja odluka važnih za školsku zajednicu		0,483		
E3	Odanosti i posvećenosti profesiji			0,822	

A5	Analizi povezanosti postignuća učenika i ostvarenosti ishoda i ciljeva učenja	0,795
E5	Poštovanju razlika i različitosti u ophođenju sa učenicima, kolegama i roditeljima učenika	0,721
A3	Ostvarivanju ciljeva učenja	0,614
A1	Pomaganju učenicima da primene znanja iz škole u svakodnevnom životu	0,606
C1	Prevođenju opštih školskih ciljeva u svakodnevne aktivnosti u učionici	0,861
A4	Demonstriranju fleksibilnosti i pedagoškog takta	0,778
E4	Brizi za dobrobit učenika	0,679
Koeficijenti pouzdanosti		$\alpha =$ 0,86
		$\alpha =$ 0,83
		$\alpha =$ 0,83
		$\alpha =$ 0,75
Extraction Method: Principal Component Analysis		
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization		

Analiza glavnih komponenti, sa Varimaks rotacijom osa, otkrila je prisustvo četiri komponente sa karakterističnim vrednostima preko 1, a koje objašnjavaju 42,28%, 22,33%, 11,27% i 9,97% varijanse.

Tabela 4. *Ukupna objašnjena varijansa četvorofaktorskog rešenja*

Ukupna objašnjena varijansa									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,611	42,282	42,282	7,611	42,282	42,282	6,044	33,576	33,576
2	4,020	22,332	64,614	4,020	22,332	64,614	3,505	19,473	53,049
3	2,029	11,271	75,885	2,029	11,271	75,885	3,165	17,581	70,630
4	1,795	9,973	85,858	1,795	9,973	85,858	2,741	15,228	85,858
Extraction Method: Principal Component Analysis									

Ovo su podržali i rezultati paralelne analize (Horn, 1965; Glorfeld, 1995), sa četiri komponente čije karakteristične vrednosti premašuju odgovarajuće vrednosti praga dobijene pomoću matrice slučajnih brojeva.

Tabela 5. *Rezultati i rešenja paralelne analize*

Redni broj komponente	Stvarna karakteri- stična vrednost iz PCA	Vrednost dobijena paralelnom anali- zom	Odluka
1	7,610841	2,487110	prihvatiti
2	4,019712	2,126938	prihvatiti
3	2,028781	1,884815	prihvatiti
4	1,795141	1,697834	prihvatiti
5	0,938321	1,537796	odbaciti

Ovo četvorokomponentno rešenje objasnilo je ukupno 88,85% varijanse. Faktori su interpretirani kao: *Saradnja* ($\alpha = 0,86$), *Potrebe učenika* ($\alpha = 0,83$), *Škola i profesija* ($\alpha = 0,83$) i *Fleksibilnost* ($\alpha = 0,75$).

Rezultati korelacione analize

Korelirane su osnovne komponente identiteta nastavnika druge karijere sa dimenzijama profesionalnog identiteta koje su konceptualizovane na osnovu Beijardovog modela (Beijaard et al., 2000): *nastavnik kao poznavalac naučne oblasti koju predaje, nastavnik kao didaktičar-metodičar, nastavnik kao pedagog*. Nastavnici su procenjivali značaj ove tri oblasti ekspertnosti za formiranje profesionalnog identiteta (suma od 100 poena podeljena na tri elementa strukture prema procenjenom značaju za formiranje profesionalnog identiteta, kao i na petostepenoj skali pri čemu je 1– veoma značajan, a 5 – uopšte nije značajan).

Tabela 6. *Rezultati korelacione analize komponenti profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere i osnovnih dimenzija identiteta*

	Saradnja	Potrebe učenika	Škola i profesija	Fleksibilnost
Poznavalac naučne oblasti	0,093	0,029	-0,072	-0,589**
Didaktičar-metodi- čar	0,199	0,428**	0,362**	0,392**
Pedagog	-0,192	-0,254	-0,125	0,338*

Korišćeni instrument bio je sastavni deo kompleksnijeg istraživanja, baterije istraživačkih instrumenata u istraživanju osnovnih komponenti profesionalnog identiteta nastavnika (Живковић, 2012; Živković, 2019). To je trostavka

skala procene Likertovog tipa, za koju smo u proveru metrijskih karakteristika dobili zadovoljavajući Kronbahov alfa koeficijent relijabilnosti ($\alpha = 0,76$). Dobijane korelacije prikazane su u Tabeli 6.

Direktna logistička regresija bila je sprovedena kako bi se ocenio uticaj iskustva druge karijere (nastavnika druge karijere) na verovatnoću da će se ispitanici opredeliti za važnost pojedinih elemenata ispitivanog modela profesionalnog identiteta nastavnika. Najveći doprinos (statistički značajan) druga karijera nastavnika ima na prve dve komponente modela (stručnjak i didaktičar), ali ne i na treću (pedagog).

Tabela 7. *Doprinos prediktorske varijable druga karijera nastavnika trokomponentnom modelu profesionalnog identiteta nastavnika (Beijaard et al., 2000).*

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Lower	Upper
SME Druge karijere	0,796	0,380	4,396	1	0,036	2,217	1,053	4,668
DE Druge karijere	-1,408	0,552	6,499	1	0,011	0,245	0,083	0,722
PE Dru- ge kari- jere	-0133	0,491	0,073	1	0,786	0,875	0,335	2,291

*SME – subject-matter expert; DE – didactical expert; PE – pedagogue expert

Tabela 8. *Korelacija komponenti profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere i dimenzija samousmerenog učenja*

	Saradnja	Potrebe učeni- ka	Škola i profe- sija	Fleksibilnost
Svesnost	-0,156	-0,227	-0,118	0,069
Strategije učenja	-0,227	-0,142	-0,197	-0,150
Aktivnosti učenja	0,085	-0,166	0,020	0,032
Evaluacija	0,078	-0,043	-0,048	0,016
Interpersonalne veštine	-0,150	-0,310*	-0,106	0,002

Korelirane su i komponente profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere sa dimenzijama samousmerenog učenja. Za dimenzioniranje samousmerenog učenja korišćena je skala procene *Self-directed Learning Scale* (Williamson, 2007). U pomenutom istraživanju, faktorska analiza izdvojila je pet dimenzija: *svesnost, strategije učenja, aktivnosti učenja, evaluaciju i interpersonalne veštine*.

Isto tako, korelirane su i komponente profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere sa ukupnim skorovima na skalama procene za osnovne pokazatelje kvaliteta rada u nastavi (Živković, 2012): *refleksivnost, ekstrinzična i intrinzična motivacija za profesionalni razvoj, autonomija nastavnika, odgovornost i kreativnost*. Dobijene su sledeće korelacije:

Tabela 9. *Korelacija profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere i indikatora kvaliteta rada u nastavi.*

	Saradnja	Potrebe učenika	Škola i profesija	Fleksibilnost
Refleksivnost	0,428**	0,150	0,177	0,382**
Ekstrinzički razvoj	0,261	0,703**	0,279*	0,677**
Intrinzički razvoj	-0,168	0,288*	0,578**	0,075
Autonomija	0,391**	0,394**	0,055	0,017
Odgovornost	0,642**	0,534**	0,052	-0,174
Kreativnost	0,019	-0,410**	-0,259	-0,339*

Na kraju, korelirana je procena zadovoljstva poslom i profesijom nastavnika druge karijere sa dobijenim komponentama profesionalnog identiteta. Dobijene su sledeće korelacije:

Tabela 10. *Korelacija procene zadovoljstva poslom i faktora profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere*

	Saradnja	Potrebe učenika	Škola i profesija	Fleksibilnost
Zadovoljstvo poslom	0,478**	0,131	-0,433**	0,152

Poređenje grupa

Poredili smo, prvo, procene nastavnika druge karijere različitog pola. T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su rezultati ispitivanja profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere muškaraca i žena. Dobijene su statistički značajne razlike u odnosu na pol ispitanika na komponentama *Saradnja* (1) ($F = 93,317$; $t = 4,335$; $p = 0,000$), *Škola i profesija* (3) ($F = 6,952$; $t = 5,216$; $p = 0,000$) i *Fleksibilnost* (4) ($F = 8,915$; $t = 3,591$; $p = 0,001$). Eta kvadrat račun pokazuje veliki uticaj polne razlike na sve tri komponente identiteta nastavnika druge karijere (0,17, 0,23 i 0,12, respektivno).

Drugo, t-test prve i druge karijere nastavnika (kategorička varijabla) i dimenzija samousmerenog učenja pokazuje statistički značajnu razliku samo na dimenziji *Interpersonalne veštine* ($F = 0,406$; $t = 2,454$; $p = 0,019$). Eta kvadrat račun za interpersonalne veštine iznosi 0,13 (veliki uticaj).

Treće, t-test nastavnika prve i nastavnika druge karijere i indikatora kvaliteta rada u nastavi pokazuje statistički značajne razlike samo na indikatorima *Autonomija* ($F = 3,609$; $t = 4,079$; $p = 0,000$) i *Kreativnost* ($F = 2,580$; $t = 3,603$; $p = 0,000$). Eta kvadrat račun za autonomiju i kreativnost iznosi 0,07 i 0,05, respektivno (umereni uticaj).

Hi-kvadrat test pokazuje da postoje statistički značajne razlike na svim komponentama profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere u odnosu na uspeh u toku obrazovanja i radni staž ispitanih nastavnika.

Tabela 11. *Rezultati χ^2 testa (uspeh u toku akademskog obrazovanja i radni staž)*

Nezavisna varijabla*komponente identiteta	χ^2	df	Sig.
1. uspeh u toku obrazovanja i obuke*saradnja	68,702	20	0,000
2. uspeh u toku obrazovanja i obuke* potrebe učenika	75,227	24	0,000
3. uspeh u toku obrazovanja i obuke* škola i profesija	58,823	16	0,000
4. uspeh u toku obrazovanja i obuke* fleksibilnost	52,943	12	0,000
5. radni staž* saradnja	105,929	20	0,000
6. radni staž* potrebe učenika	103,043	24	0,000
7. radni staž* škola i profesija	72,151	16	0,000
8. radni staž* fleksibilnost	48,412	12	0,000

Rezultati regresiona analize

Hijerarhijskom višestrukom (sekvencijalnom) regresionom analizom ispitivali smo sposobnost modela (dobijeni faktori profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere (1) i tri dimenzije identiteta nastavnika – stručnjak, didaktičar i pedagog (2) da predvidi iznose zadovoljstva poslom i profesijom.

Tabela 12. *Rezime modela iz hijerarhijske višestruke regresione analize*

Model (rezime)									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	0,734 ^a	0,539	0,499	0,649	0,539	13,440	4	46	0,000
2	0,928 ^b	0,860	0,841	0,365	0,321	50,622	2	44	0,000

a. Predictors: (Constant), Saradnja, Potrebe učenika, Škola i profesija, Fleksibilnost
 b. Predictors: (Constant), Saradnja, Potrebe učenika, Škola i profesija, Fleksibilnost, Didaktičar-metodičar, Poznavalac naučne oblasti – stručnjak
 c. Dependent Variable: Zadovoljan/zadovoljna sam svojim poslom.

Nakon unošenja promenljivih u Blok 1, model objašnjava 53,9% varijanse. Nakon unošenja promenljivih u Blok 2, model kao celina objašnjava 86% varijanse. Tri dimenzije profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere (stručnjak, didaktičar i pedagog) objašnjavaju dodatnih 32,1% varijanse zadovoljstva poslom i profesijom. To je statistički značajan doprinos (Sig. F change = 0,000). Model kao celina, sa oba bloka promenljivih, jeste statistički značajan (F = 45,16, p = 0,000). Pet promenljivih daju statistički značajan doprinos. Po redu važnosti (prema njihovim β vrednostima) to su: saradnja ($\beta = 0,845$), didaktičar stručnjak ($\beta = 0,651$), potrebe učenika ($\beta = 0,600$), škola i profesija ($\beta = 0,591$) i stručnjak poznavalac naučne oblasti ($\beta = 0,209$). Jedino fleksibilnost ne daje jedinstven doprinos (sig. = 0,849, $\beta = 0,017$). Varijablu pedagog stručnjak, hijerarhijska regresiona analiza isključuje iz modela u Bloku 2.

DISKUSIJA

Na našem uzorku ispitanika, nastavnika druge karijere ženskog pola ima skoro dvostruko više od muškaraca. To su uglavnom mlađe osobe, od kojih je

više od polovine onih sa radnim stažom do 10 godina. Boljeg su uspeha postignutog u toku akademskog obrazovanja i obuke od nastavnika prve karijere. Više od dve trećine njih ima visoko obrazovanje. Podaci o nastavnicima druge karijere (Nielsen, 2016) nisu otkrili homogenu grupu; to je heterogena grupa koja se sastojala od pojedinaca koji su došli u nastavu sa raznim iskustvima, gledištima i snagama demonstrirajući mnoge profesionalne perspektive koje konvergiraju sa nastavom (Williams, 2013).

Profesionalni identitet nastavnika druge karijere, u našem istraživanju, čine aspekti: saradnja, potrebe učenika, škola i profesija i fleksibilnost. Faktorska analiza profesionalnog identiteta nastavnika prve karijere istakla je drugačiji raspored i sastav komponenti (Živković, 2012). U strukturi identiteta nastavnika prve karijere očigledna je usmerenost na nastavnu praksu, razvoj učenika, ali i na lični razvoj. Posvećenost školi i posvećenost profesiji nalaze se u strukturi identiteta i jednih i drugih nastavnika. Usmerenost na saradničke odnose i fleksibilnost identifikuje nastavnike druge karijere, izrazitije nego nastavnike prve karijere. Pretpostavljamo da su to one veštine i kompetencije koje su ovi nastavnici transferisali iz svoje prethodne karijere u nastavu i školu.

Nastavnici druge karijere su ušli u nastavu sa ranije razvijenim profesionalnim gledištem (Nielsen, 2016). Sposobnosti nastavnika druge karijere da transformišu svoj prethodni profesionalni identitet u polje podučavanja ukazuju na to da imaju svest i slažu se sa širim profesionalnim perspektivama nastave. Za razliku od nastavnika prve karijere koji su od studenta prešli u nastavnika bez drugog profesionalnog iskustva, profesionalne perspektive nastavnika druge karijere bile su reverzija iz njihovih prethodnih karijera koje su, čini se, poboljšale njihove nove pozicije u nastavi. Interes nastavnika druge karijere za nastavu bio je manje ličan i nepristrasniji (Nielsen, 2016). Nastavnici druge karijere su imali dubinu iskustava radeći u kolaborativnim grupama, kao i svakodnevno radeći interaktivnije sa odraslima. Za nastavnike prve karijere čija su profesionalna iskustva uglavnom bila sa učenicima (Hargreavs & Fullan, 2012), ovo je bila definitivna prednost koju nastavnici druge karijere donose u školske kontekste.

Rezultati studije koju je sproveo Blok (Block, 2012) otkrili su pristup usredsređen na učenike, sa širokim sadržajem znanja kao karakteristike efikasnih nastavnika druge karijere. Sposobnost nastavnika da sadržaj učine relevantnim za učenike od ključne je važnosti. Nastavnici druge karijere u našem istraživanju, u strukturi dimenzija profesionalnog identiteta, aspekte stručnosti i didaktičke ekspertnosti vrednuju više od pedagoške ekspertnosti.

U našem istraživanju, fleksibilnost statistički značajno korelira sa svim dimenzijama identiteta (stručnjak u nastavno-naučnoj oblasti, didaktičar-metodičar i pedagog) ($0,338 \leq r \leq 0,589$). Posvećenost potrebama učenika, školi i profesiji povezana je sa dimenzijom didaktičar-stručnjak. Nisu dobijene statistički

značajne korelacije saradnje ni sa jednom dimenzijom identiteta. Saradnja nije povezana sa ekspertnošću.

Nastavnici druge karijere su tokom svoje prve karijere razvili profesionalnu fleksibilnost. Dinamična priroda profesije nastavnika zahteva od ovih stručnjaka da se prilagode, nauče nove veštine i nova znanja (Fry & Anderson, 2011). Ovakav način razmišljanja je jednako važan u obrazovanju u kojem se promene često dešavaju. Izazov koji su učesnici doživeli tokom primene svojih veština iz prve karijere bio je stalno menjajući pejzaž obrazovanja. Ovo bi predstavljalo izazov za sve nastavnike u pogledu usvajanja novih promena i učenja novih načina podučavanja, ali nastavnici druge karijere već su prošli značajne promene u prekidu karijere i mogli bi da budu pogodniji za razvoj prirode predavanja u poređenju sa drugim nastavnicima početnicima. Fraj i Anderson (Fry & Anderson, 2011) sugerisali su da su nastavnici u drugoj karijeri spremniji da se prilagode promenama u profesiji. Nastavnici druge karijere često su u stanju da se lakše prilagode promenama zbog fleksibilnosti razvijene u prethodnoj karijeri.

Mada smo pretpostavili da su veštine samousmerenog učenja nastavnika druge karijere povezane sa profesionalnim identitetom, ova naša pretpostavka nije potvrđena. Jedino se interpersonalne veštine, kao kompetencija koja bi trebalo da bude povezana sa saradnjom i fleksibilnošću, pojavljuju kao značajan korelat, i to ne saradnje i fleksibilnosti, već potreba učenika.

Dobijene su statistički značajne korelacije svih komponenti profesionalnog identiteta sa indikatorima kvaliteta rada u nastavi. Kanonička korelaciona analiza, kao multivarijaciono proširenje korelacione analize, koju mi nismo ovde angažovali, mogla bi da ponudi preciznije rešenje za objašnjenje prirode korelacionih veza ova dva kompleksna skupa varijabli. Ipak, dobijene su neke zanimljive veze: povezanost odgovornosti i autonomije sa saradnjom i potrebama učenika; refleksivnosti i ekstrinzičnog profesionalnog razvoja sa fleksibilnošću; intrinzičkog profesionalnog razvoja sa školom i profesijom. Za razliku od nastavnika prve karijere, kod kojih su istaknute veze autonomije i kreativnosti sa komponentama profesionalnog identiteta nastavnika (Живковић, 2012), kod nastavnika druge karijere istaknute su veza saradnje i fleksibilnosti sa indikatorima kvaliteta rada u nastavi.

Studije koje su sproveli Jang (Young, 2009) i Brajt (Bright, 2012), a koje su se bavile kvalitetom nastavnika druge karijere, imenovale su nekoliko karakteristika koje su ovi autori označili kao faktore efikasne nastave. Veštine razvijanja saradničkih odnosa, samousmerenog učenju i upravljanje odnosima sa učenicima bile su apostrofirane u obe studije. U našem istraživanju, dobili smo potvrdu ovih nalaza, i to naročito za razvijanje i negovanje saradničkih odnosa i upravljanje odnosima sa učenicima. S druge strane, samousmereno učenje nije zna-

čajno povezano sa komponentama profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere.

U našem istraživanju, zadovoljstvo poslom statistički značajno korelira sa saradnjom i školom i profesijom, ali ne i sa potrebama učenika i fleksibilnošću. Negativna korelacija zadovoljstva poslom sa školom i profesijom je očekivana. Zadovoljstvo poslom nastavnika druge karijere mnogo bolje objašnjavaju i predviđaju utvrđene komponente profesionalnog identiteta (saradnja, potrebe učenika, škola i profesija i fleksibilnost) od dimenzija identiteta (nastavnik-stručnjak, nastavnik-didaktičar i nastavnik-pedagog). Doprinos komponenti identiteta objašnjenju zadovoljstva je 53,9% ($R^2 = 0,539$), a doprinos trodimenzionalnog modela profesionalnog identiteta nastavnika druge karijere je 32,1% ($R^2 = 0,321$). Ovo može biti od pomoći pri izboru odgovarajućeg instrumenta u budućim istraživanjima identitetskih karakteristika nastavnika druge karijere. Dobijene su i statistički značajne razlike nastavnika prve karijere i nastavnika druge karijere na interpersonalnim veštinama (kao veštinama samousmerenog učenja), kao i na autonomiji i kreativnosti (kao indikatorima kvaliteta rada u nastavi). Takođe, na svim komponentama profesionalnog identiteta dobijene su statistički značajne razlike u odnosu na uspeh u toku akademskog obrazovanja i obuke, kao i na radni staž.

Kada procenjuju profesionalni identitet, nastavnici druge karijere različitog pola značajno se razlikuju. Utvrđene su statistički značajne razlike muških i ženskih ispitanika na komponentama saradnja, škola i profesija i fleksibilnost. Dobijene vrednosti Eta-kvadrata ukazuju na veliki uticaj polne razlike na sve tri komponente identiteta nastavnika.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici druge karijere heterogena grupa pojedinaca. Ipak, imaju neke zajedničke karakteristike.

Generalno posmatrajući, oni su stariji od nastavnika prve karijere, solidniji su akademskog uspeha, imaju snažnu unutrašnju motivaciju, poseduju širok spektar znanja i veština stečenih u prethodnoj karijeri, imaju samousmeren i aplikativno orijentisan pristup učenju i poučavanju i, najvažnije, visoko cene saradničku podršku i timski rad. U strukturi profesionalnog identiteta, za razliku od identiteta nastavnika prve karijere (nastavna praksa, razvoj učenika, škola i profesija i lični razvoj), kod nastavnika druge karijere pojavljuju se izražene komponente saradnje i fleksibilnosti. Usmerenost na saradničke odnose i fleksibilnost identifikuju nastavnike druge karijere, izrazitije nego nastavnika prve

karijere. Pretpostavljamo da su to one veštine i kompetencije koje su ovi nastavnici transferisali iz svoje prethodne karijere u nastavu i školu.

Poput nastavnika prve karijere, nastavnici druge karijere u strukturi dimenzija profesionalnog identiteta, aspekte stručnosti u naučno-predmetnom polju i didaktičke ekspertnosti vrednuju više od pedagoške ekspertnosti. Njihov profesionalni identitet nije povezan sa samousmerenim učenjem za koje smo pretpostavili da strateški definiše znanje i profesionalnu praksu. Jedina značajna veza dobijena na dimenzijama samousmerenog učenja jeste ona sa interpersonalnim veštinama (učenje u timu i kolaborativno). S druge strane, profesionalni identitet nastavnika druge karijere povezan je skoro sa svim komponentama (indikatorima) kvaliteta rada u nastavi. Od nastavnika prve karijere, u ovom smislu, razlikuju se samo u procenama autonomije i kreativnosti nastavnika. Ovaj dobijeni sklop veza i razlika govori o tome da bi se moglo zaključiti: nastavnici druge karijere orijentisani su na saradničke odnose u školi, na transfer veština i znanja koje su stekli u prvoj karijeri, na autonomiju u pedagoškom radu i pedagošku fleksibilnost.

Slično nastavnicima prve karijere, doživljavaju brojne profesionalne izazove; ali za razliku od njih, pokazuju veću zabrinutost zbog svog statusa nastavnika početnika i suočavaju se sa većim zahtevima i većim očekivanjima zbog svoje zrelosti. Vrste izazova sa kojima se susreću mogu takođe biti povezane sa tipom programa obrazovanja i profesionalne obuke. Pored profesionalnih izazova, nastavnici druge karijere susreću se i sa brojnim ličnim izazovima. Kako nastavnici u drugoj karijeri imaju specifične karakteristike, važno je to prepoznati i pružiti im prilagođene programe profesionalnog usavršavanja.

Literatura

- Adcock, P. & Mahlios, M. (2005). Nontraditional alternative teacher certification programs: Their purpose, design and participants. *Essays in Education*, 15, 123–145.
- Anthony, G. & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376.
- Anh, D. T. K. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59.
- Apple, M. (1999). *Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies*. New York: Peter Lang.

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. and N. Verloop (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Berger, J. L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341.
- Bolhuis, S. (2002). Alternative routes to teaching in secondary education in The Netherlands. *Euro-pean Journal of Teacher Education*, 2(3), 223–238.
- Bright, N. H. (2012). Five habits of highly effective teachers. *The Education Digest*, 77(7), 21–24.
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21–40.
- Cannata, M. (2010). Understanding the Teacher Job Search Process: Espoused Preferences and Preferences in Use. *Teachers College Record* 112 (12), 2889–2934.
- Castro, A. J. & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 113–126.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House*, 74(4), 212–217.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34, (3), 375–390.
- Chong, S., Low, E. L. & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Day, C. and Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Fischman, G. (2013). That's Scary. But it's not Hopeless'. Critical Pedagogy and Redemptive Narratives of Hope. In *Discerning Critical Hope in Education Practices*, edited by V. Bozalek, B. Leibowitz, R. Carlissen, and M. Bolen, 57–68. New York: Taylor and Francis.
- Flores, B., Desjean-Perrotta, B. & Steinmetz, L. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university certified and alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 26(2), 37–46.
- Fry, S. W. & Anderson, H. (2011). Career changers as first-year teachers in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(12), 1–15.

- Grier, J. M. & Johnston, C. C. (2012). STEM professionals entering teaching: Navigating multiple identities. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 19–44.
- Grier, J. M. and Johnston, C. C. (2009). An Inquiry into the Development of Teacher Identities in STEM Career Changers. *Journal of Science Teacher Education* 20 (1): 57–75.
- Gu, Q. & Day, C. (2013) Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44.
- Kim, Y. M. & Greene, W. L. (2011). Aligning professional and personal identities: Applying core reflection in teacher education practice. *Studying Teacher Education*, 7(2), 109–119.
- Haggard, C., Slostad, F. & Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317–327.
- Hargreaves, A. and M. Fullan(2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Humphrey, D. C., Weschler, M. E. and Hough, H. J. (1989). Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. *Teachers College Record*, 91: 31–57.
- Johnson, S., Birkeland, S. & Peske, H. (2005). Life in the fast track: How states seek to balance incentives and quality in alternative teacher certification programs. *Educational Policy*, 19(1), 63–89.
- Kee, A. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers: What is the role of program features. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38.
- Laming, M. & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 326–343.
- Lee, D. & Lampert, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second- career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1–39.
- Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440–455.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695.
- Ng, J. & Thomas, K. (2007). Cultivating the cream of the crop: A case study of urban teachers from an alternative teacher education program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 319.

- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221–245.
- Pillen, M., Brok, P. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
- Priyadharshini, E. and Robinson-Pant, A. (2003). The Attractions of Teaching: An Investigation into why People Change Careers to Teach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29 (2), 95–112.
- Richardson, P. & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Professional*. Buckingham: OUP.
- Schonfeld, I. & Feinman, S. (2012). Difficulties of alternatively certified teachers. *Education and Urban Society*, 44(3), 215–246.
- Schultz, K. & Ravitch, S. M. (2013). Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35–46.
- Simmons, J. T. (2016). *Transitioning from first-career skills into second career in teaching: a collective case study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Liberty Digital Commons (digitalcommons.liberty.edu).
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762–769.
- Tigheelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550.
- Tigheelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164–183.
- Tigheelaar, A., Vermunt, J. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163–1174.
- Uusimäki, L. (2011). In favor of mature-aged graduates (MAGs) –tapping the potential for real educational change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 327–338.

- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 639–647.
- Wilson, E. & Deaney, R. (2010). Changing career and changing identity: How do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education*, 13, 169–183.
- Young, E. (2009). What makes a great teacher? *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(1), 39–40.
- Zeichener, K. & Gore, J. (1990). Ch. 19 Teacher Socialization. In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by W. R. Houston, 1–47. New York: Macmillan.
- Živković, P. (2012). *Profesionalni identitet nastavnika i kvalitet rada u nastavi*. Kairos: Jagodina.
- Živković, P., Stojanović, B. & Ristanović, D. (2018). Student Teachers Professional Identity: Research in the Republic of Serbia. *The New Educational Review*, 51(1), 51–63.
- .

Predrag Ž. Živković

University of Kragujevac – Faculty of Education in Jagodina

IDENTITY CHARACTERISTICS OF SECOND CAREER TEACHERS

Summary

The aim of the study was to examine the intensity of certain aspects of the professional identity of teachers who changed their profession (second career teachers). In addition, we also looked into the nature of the relationship between certain psychological variables (satisfaction with one's work, self-directed learning, dimensions of professional development), socio-demographic variables (gender, years of service, level of qualifications, academic performance and academic training), and indicators of teaching quality (reflexivity, extrinsic and intrinsic motivation for professional development, responsibility, autonomy and creativity), and different aspects of the professional identity of teachers who changed their profession. We also examined the possibility of predicting one's satisfaction with a second profession using the dimensions and components of professional identity in hierarchical multiple regression analysis. Results show that second career teachers are older than first career teacher, that their academic performance is more solid, that they possess strong intrinsic motivation, knowledge of a wide range of subjects and various skills acquired in their previous profession, self-directed and application-oriented approach to learning and teaching, and most importantly, they value collaborative support and team work very highly. In the structure of the professional

identity found in second career teachers, unlike first career teachers, there are noticeable components of cooperation and flexibility. The focus on collaborative relationships and flexibility is what identifies second career teachers and distinguishes them from first career teachers.

Keywords: *second career teachers, professional identity, cooperation, flexibility.*

Predrag Ž. Živković

Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik Jagodina

IDENTITÄTSMERKMALE DER LEHRKRÄFTE, DENEN UNTERRICHTEN EIN ZWEITER BERUF IST

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Forschung war es, den Ausdrucksgrad bestimmter Aspekte der beruflichen Identität bei den Lehrkräften zu untersuchen, die ihren Beruf gewechselt haben. Darüber hinaus wurde die Art der Beziehung zwischen bestimmten psychologischen Variablen (Arbeitszufriedenheit, selbstgesteuertes Lernen, Dimensionen der beruflichen Entwicklung), soziodemografischen Variablen (Geschlecht, Berufserfahrung, Ausbildung, Erfolg im Beruf) und Indikatoren für die Qualität der Arbeit im Unterricht (Reflexivität, extrinsische und intrinsische Motivation für berufliche Entwicklung, Verantwortung, Autonomie und Kreativität) mit verschiedenen Aspekten der beruflichen Identität von Lehrern verglichen, die ihren Beruf gewechselt haben. Ebenfalls wurde untersucht, ob es möglich ist, die Zufriedenheit mit einem anderen Beruf in der hierarchischen multiplen Regressionsanalyse vorherzusagen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Lehrer in der zweiten Karriere älter sind als Lehrer in der ersten Karriere, dass sie einen solideren akademischen Erfolg und eine starke intrinsische Motivation haben, dass sie über ein breites Spektrum an in früheren Karrieren erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten verfügen, dass sie einen selbstgesteuerten und anwendungsorientierten Lern- und Lehransatz haben und dass sie vor allem kollegiale Unterstützung und Teamarbeit schätzen. In der Struktur der beruflichen Identität haben Lehrer der zweiten Karriere im Gegensatz zur Identität der Lehrer der ersten Karriere ausgeprägte Komponenten der Zusammenarbeit und Flexibilität. Der Fokus auf kollegiale Beziehungen und Flexibilität identifiziert Lehrer in der zweiten Karriere stärker als Lehrer in der ersten Karriere.

Schlüsselwörter: *Lehrer der zweiten Karriere, professionelle Identität, Zusammenarbeit, Flexibilität.*

Александра М. Милошевић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац, одсек
Алексинач

ОСОБИНЕ ДОБРОГ ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ

Резиме: Одељењски старешина треба ученике да припреми за живот који прате убрзане промене у свим сферама живота, али се то не може остварити уколико одељењски старешина не поседује личну мотивацију и аспирацију, стручност, професионални приступ, љубазност, ауторитет, доследност, искреност, емпатију, комуникативне способности, толеранцију, флексибилност, организованост, марљивост, духовитост, предузетност, самопоуздање, тактичност... и не може очекивати ни од својих ученика да развијају све оне особине које он не поседује. Овим радом смо истраживали које су пожељне и непожељне личне и професионалне особине одељењских старешина према мишљењу ученика, родитеља и наставника који су у улози одељењског старешине из 36 основних и средњих школа Златиборског округа. Рангирањем пожељних и непожељних особина, на основу фреквенције (процента) мишљења респодената, издвојене су особине које сваки добар одељењски старешина треба да поседује као и оне негативне које, уколико их открије код себе, превазилази и преобликује у позитивне. Резултати истраживања указују да су код све три групе испитаника праведност, толеранција и професионализам (у најширем значењу) високо рангиране пожељне особине одељењских старешина, а као непожељне се издвајају незаинтересованост за поверену му улогу (код свих је на првом месту), нетолерантност ауторитарност и импулсивност.

Кључне речи: одељењски старешина, личне особине, професионалне особине, пожељне особине, непожељне особине.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Проблемом особина наставника педагози се озбиљније почињу бавити 20-тих година XX века, подстакнути захтевима организовања адекватног школовања наставника. Ово је условило развој и посебног покрета означеног као педеутологија, односно учење о лику наставника, док се о личности одељењског старешине у претходном периоду недовољно говорило.

Личност наставника одувек је побуђивала пажњу многобројних теоретичара и практичара јер се зна да значајно одређује процес васпитно-образовног рада и исходе наставе и учења. Да би ефикасно обављао свој посао и остварио васпитне резултате одељењски старешина мора да поседује одређена својства и од њега се очекује висок степен знања, општа култура, моралне одлике и особине личности значајне за функцију васпитача. Ове одлике су у узајамној вези и чине јединство. Гледано шире, педагошка оспособљеност наставника може се посматрати са три аспекта: особина наставника као личности, његовог стручног знања и спретности, као и организационо-комуникацијске способности” (Педагошка енциклопедија 2: 103).

С обзиром да је наставник својим једним делом и одељењски старешина, све особине наставника се очекују и од одељењског старешине. Ово само потврђује комплексност наставничког позива и одговорности коју он има према широкој друштвеној заједници и према свим њеним елементима појединачно.

Личност одељењског старешине чини основу наставних и васпитних поступака, избора наставних метода, стилова руковођења наставом и одељењем, међуљудским односима и климом у разреду. Да би развијао успешне, креативне, толерантне, практичне, сналажљиве, самосталне и свестране ученике, одељењски старешина и сам мора бити такав. Дакле, какав ће професионалац бити и ком ће се стилу рада приклонити зависи од чињеница да ли је одељењски старешина емоционално стабилан или не, да ли исказује емотивну топлину или не, да ли има пуно разумевања, да ли охрабрује и подстиче ученике, да ли је оптимиста, да ли је љубазан у комуникацији са ученицима и колегама, да ли је толерантан. Одељењски старешина делује својом целокупном личношћу и његова посебна својства и стил рада улазе у целину његове личности.

Питање о томе које особине треба да поседује особа којој се поверава васпитање младих нараштаја увек је актуелно. Тешкоће које се јављају у проучавању особина одељењских старешина идентичне су тешкоћама које

се јављају приликом проучавања особина личности наставника уопште. Непостојање општеприхваћене теорије личности доводи истраживаче у ситуацију да се опредељују за полазни теоријски модел, односно да бирају неку од постојећих класификација особина коју ће узети као основу. При одабиру критеријума за класификацију особина може се поћи од одређене теорије личности, па прихватити критеријуми класификације садржани у тој теорији или се може разрадити посебна класификација особина према потребама конкретного истраживања, без директнијег ослањања на неку од теорија личности. Сличан проблем истиче Ненад Сузић наводећи да се „једни аутори баве критеријима класификације, други мешају особине и критерије, а трећи се баве особинама наставника без критерија класификације” (Сузић, 2000: 56).

Амерички савет за образовање (American Council for Education) применио је метод критичких случајева Џона Ц. Фланагана за идентификацију свих могућих врста понашања наставника за посматрање, који би могли да објасне неуспех или успех наставе и наставника (Flanagan, 1954), што се може рефлектовати на успех и неуспех у раду одељењског старешине. Као резултат тог истраживања издвојене су три категорије – *личне врлине* (својства): оптимизам, праведност, самоконтрола; *професионалне врлине*: познавање предмета и методологије, способност за активизацију ученика, вештина оградавања од сопствених проблема; *друштвене врлине*: благонаклони однос према средини (симпатија), демократско убеђивање, љубавност (став који омогућује прихватање од стране других људи), способност и жеља да се схвате реакције других људи.

Да би са успехом обављао свој посао одељењски старешина мора поседовати адекватне људске и стручне особине које се односе на: стручност за обављање посла, организаторске способности, способност и знање за успешно оцењивање ученика, комуникацијске способности, позитивне емоције у раду, емпатичност и праведност у свакодневном раду и оптимизам и љубав према послу. Стручност подразумева познавање струке и шире области којој та струка припада, али и широко опште образовање. Сваки свестрано образован одељењски старешина цењен је и поштован код ученика јер у њему препознају вредан интелектуални потенцијал. Због познавања различитих научних дисциплина, културе и уметности, технике и спорта он постаје узор ученицима. Организаторске способности одељењског старешине подразумевају организовање садржаја, времена, простора, метода и активности. Када су у питању дидактичко-методичке способности, реч је о способности одељењских старешина да направе успешан избор наставних садржаја у оквиру програмских захтева које треба да изложе ученицима и то на занимљив и привлачан начин, при чему се мора-

ју уважити узрасне и индивидуалне могућности ученика, али и захтеви и принципи савремене дидактике (Ђорђевић и Ђорђевић, 1992).

Одељењске старешине које уочавају значај позитивних емоција у раду са ученицима настоје да створе што позитивнију атмосферу у својим учионицама осмишљавајући различите активности и креирајући радну атмосферу која буди радозналост и интересовања ученика. Важно је да подржавају иницијативу и истраживање код ученика јер тиме омогућавају учешће ученика у раду у складу са могућностима. Овакви наставници креирају подстицајну, привлачну и опуштену средину за учење и развој ученика јер су одговорни и савесни у обављању свог посла, али и свесни да је пријатна атмосфера неопходан предуслов бољих резултата васпитно-образовног процеса. Наставне ситуације у којима ученици могу да се опусте и развеселе смањују унутрашњу напетост и мотивишу за даљи рад.

Наставничка професија захтева пуно знања, умешности и стрпљења, упорности и истрајности јер наставнички посао чине и бројне потешкоће које ће се најлакше превазилазити уз оптимизам који треба да прожима њихов свакодневни рад. Оптимизам им помаже да развијају веру у себе и свој професионални успех, али и веру у ученике, чак и оне који имају проблеме и заостају у школском раду. Одељењски старешина треба да верује у успех сваког ученика. „Успешан ... је онај који подстиче ученика ка постицању свесне, стваралачке, способне и образоване, интелектуално самосталне и радно продуктивне, емоционално стабилне и социјално интегрисане личности” (Ђекић и Златић, 2004: 175). Генерални проблем наставничке професије, по мишљењу ових аутора јесте професионално сагоревање, односно, процесно пропадање професионалних и личних способности особе, праћено доживљајем умора и засићености. Школе као институције не би требало да се баве само ученицима, већ је неопходно да воде рачуна о професионалном задовољству својих наставника и одељењских старешина што се постиже следећим стратегијама: издвојити време за разговор и сарадњу; обезбедити више радионица и напредних курсева; наставнике и одељењске старешине чешће вербално похваљивати и тиме исказати поштовање према њиховом професионалном деловању; давати наставницима више подршке за учешће у различитим, посебним програмима на којима се уче за рад са посебним категоријама ученика; подстицати изградњу боље комуникације и одважност на одлучивање.

Кључну улогу у подстицању и подршци наставника, у реализацији квалитетног наставног и васпитног процеса имају директори школа. Њихове активности, сем што су усмерене на праћење наставе и ваннаставних активности, треба да буду усмерене и на културу учења, на подстицање

наставника да се стручно усавршавају и развијају професионалне компетенције (Стаматовић и Милошевић, 2014).

Јовановић и Ђурић (2015) истичу да је одељењски старешина истовремено наставник и васпитач. Да би успешно обављао овако сложене и захтевне улоге и разноврсне педагошке задатке мора да поседује одговарајућа својства личности и знања и умења од којих посебан значај имају: љубав према људима и умење општења (комуницирања) у коме се исказују поверење, разумевање, толеранција, добронамерност, искреност. Остале особине су предусретљивост, висок ниво опште и педагошке културе, наставнички шарм, привлачност, проницљивост и осећање хумора, чврстоћа и одлучност карактера, снага воље, упорност, одважност, спремност на самоодрицање, богатство и разноврсност емоционалног живота, хуманистички поглед на свет и оптимистичка усмереност у васпитном раду са ученицима и у сарадњи са другима, висок ниво развијености стручних знања, педагошких компетенција, перцепције, маште, инвентивности, мишљења, критичности и самокритичности, комуникативност, емпатија, алтруизам, честитост, стрпљивост, предузимљивост и креативност.

Чак и најбољи наставни планови и програми не могу обезбедити успех уколико их не реализују наставници који су оспособљени за обављање захтевне наставничке професије и који не поседују одређене особине личности. Зато је успешан наставник императив сваке школе, па и школе XXI века. У вези са тим, профил савременог наставника, на основу мишљења Ненада Хавелке (2000), сачињава: ниво и структура његове стручне компетенције; ниво и структура његових професионалних аспирација; склоп црта личности које обликују његово укупно педагошко деловање и комуникацију са ученицима, родитељима, другим наставницима и осталим актерима васпитно-образовног процеса.

Резултати појединих истраживања указују на чињеницу да стручност наставника, његова емоционална стабилност, особине, вредносни систем, начин комуникације са ученицима представљају значајан фактор који може да подстиче или успорава развој ученика, да отежава или олакшава усвајање наставних садржаја, да позитивно или негативно утиче на социјални развој ученика. Оно што је, како у теорији, тако и у пракси познато јесте колико наставник значајно утиче на успешност усвајања знања и развој способности, на комплетан однос ученика према учењу, на ставове према вредностима, на различитост интересовања ученика. Прегледом релевантне литературе може се уочити да је чешће истраживана повезаност васпитног стила рада наставника са образовним него са васпитним ефектима (Костовић, 2000).

Џером Дилејни (Delaney, 2009) износи резултате истраживања у коме су ученици издвојили 74 карактеристике ефикасног наставника на основу којих је формирана листа од 5 карактеристика које се срећу код највећег броја испитаника, а то су: *образован* – да зна предмет који предаје, да се у потпуности разуме у материју, да има широк спектар знања и из других области; *духовит* – да има смисао за хумор, да ствара опуштenu атмосферу и тако чини ученике заинтересованим за предмет; *да поштује ученике* – наставник који поштује ученике и сам ће бити поштован (узајамно поштовање); *стрпљив* – уколико наставник није стрпљив у раду са ученицима, наставнички посао му може бити јако тежак, а може и обесхрабрити ученике уколико су желели да траже додатну помоћ; *организован* – добра организација часа је предуслов за лакше учење и успешан рад ученика.

Плачков (2009) је показала знатне сличности, али и разлике у ставовима наставника, ученика и родитеља у њиховом виђењу неких „наоко” типичних проблема свакодневног живота и рада у школи. Питање које са собом носи доста контроверзи изазвало је и својеврсну поларизацију испитаних родитеља – мишљење да у односима на релацији наставник – ученик често долази до неразумевања и конфликта навело је њих 37,78%, док је 51,11% родитеља констатовало да до неразумевања и конфликта не долази. Добијени подаци говоре у прилог „реалности”, односно чињеници да се односи наставника и ученика остварују у контексту великог броја збивања у току само једног наставног дана. Сасвим је очекивано да у тим многозначним комуникацијама долази и до неспоразума, дискусија, па и конфликтних ситуација. Покушај да се искристалише потенцијални узрочник неразумевања између наставника и ученика може ићи у правцу става да наставник настоји да увек буде у праву (46,67%), али никако не треба изгубити из вида већ наредни податак да трећина од укупно анкетираних родитеља не дели то мишљење. Статистички значајан проценат родитеља сматра да узрок неспоразума може лежати и у пркосном ставу ученика према наставнику (33,33%). Придавање значаја васпитној компоненти односа наставник – ученик евидентно је у ставовима 66,67% укупно испитаних родитеља, што говори у прилог тези да је у наставном поцесу изузетно важан квалитет међуљудских односа (педотропска компонента наставног процеса), док професионалистичком (логотропска компонента) односу значај придаје 24% испитаних родитеља. Доминација „педагошког оптимизма” (66,67%) над хладним и емотивно безличним „професионализмом” (24,44%) у ставовима родитеља несумњиво чини важну подршку настојањима не само наставног особља, већ и свих других актера школског живота и рада. Према ранг-листи особина наставника у ставовима анкетираних ученика на првом месту је била стручност и да је добар предавач, затим да је стрпљив у раду са ученицима, поштује личност ученика, разуме личне

проблеме ученика, помаже ученику у учењу, да је благ у оцењивању, има смисла за хумор, физички лепо изгледа, строг је у оцењивању. Пошто је ранг--листа особина наставника из визуре родитеља такође у први план истакла идентичан квалитет наставника, онда је јасна чињеница да обе групе испитаника подједнако увиђају вредност и значај квалитетног наставника у наставном процесу. На више места је истакнута многострука повезаност „људског фактора” са квалитетом рада школе у целини и то надаље остаје најснажнија „моторна снага” сваке модерне школе која, без обзира на потенцијално богатство у наставним средствима и технологији, мора тежити да очува и развија квалитетног наставника.

На основу истраживања 50 наставника, 190 ученика и 80 родитеља у средњој школи, Пигер (2009) је указала да се само објективним сагледавањем себе у тријади ученик–наставник–родитељ, активним, заједничким и синхронизаваним деловањем сва три члана, њиховом спремношћу да прихвате свој део одговорности, здруженим и функционалним деловањем, стварају услови за проналажење правих начина за конструктивну комуникацију, спремност да се међусобно уважава знање. Поразна је и чињеница да родитељи у 95% случајева признају да не познају све наставнике који предају њиховој деци. Сарадња са одељењским старешином постоји у 73% случајева, мада само 1% родитеља наводи да познаје појединачног наставника и то због конкретног проблема свог детета. Ученици и родитељи у највећем проценту тврде како их нико није учио како треба учити, за разлику од наставника где чак 88% њих тврди да је ученицима објашњавано како треба да уче њихов предмет, да се то радило непосредно на самом часу, почетком, а затим и у току школске године.

Ратковић (2009) наводи да према истраживањима у Војводини (2002–2006) у популацији од 3215 респодената (1354 ученика, 993 наставника, 868 родитеља), наставници, ученици и њихови родитељи не виде перспективу својих школа. Нико им до сада није понудио визију школе у будућности зато што таква концепција и пројекција у Србији и не постоји. Ипак, наставници невољно, чак и пригушено, перципирају неповољно стање својих школа и уочавају њихову неизвесност. Отуда је крајње време да покушамо да одговоримо на питање: Како до успешније школе?

Оно у чему се сви аутори слажу јесте да одељењски старешина мора бити спреман да обавља крајње комплексне и сложене задатке. Да би испунио те задатке мора да поседује одређена својства личности, као што су: љубав према људима и деци, умење општења (комуницирања) са њима уз поверење, разумевање, толеранција, добронамерност, искреност, предусретљивост. Од одељењског старешине се очекује висок ниво опште и педагошке културе, наставнички шарм, привлачност, проициљивост и осећање

хумора, чврстоћа и одлучност карактера, снага воље, упорност, одважност, спремност на самоодрицање, богатство и разноврсност емоционалног живота. Сем тога, указују аутори, пожељно је да поседује хуманистички поглед на свет и оптимизам у васпитном раду са ученицима, у сарадњи са другима, висок ниво развијености стручних знања, педагошких компетенција, перцепције, маште, инвентивности, мишљења, критичности и самокритичности, комуникативност, емпатију, алтруизам, честитост, стрпљивост, предузимљивост и креативност. Знања потребна одељењском старешини треба да чине кохерентан систем знања: а) о особеностима развоја личности, дечјих група и ученичких колектива; б) о психосоцијалним и другим димензијама личности ученика, наставника и родитеља, као и психодинамици развоја ученичких група и колектива и в) знања која обухватају познавање утицаја васпитних фактора на развој личности и методике васпитног рада.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитивање пожељних и непожељних особина одељењских старешина а задаци су се односили на испитивање мишљења ученика, родитеља и наставника/одељењских старешина.

У односу на циљ и задатке истраживања изабрани су узорци наставника (који су у улози одељењског старешине), ученика и родитеља. Узорак је случајан и стратификован, одабран из 18 основних и 18 средњих школа из 9 општина Златиборског округа. Структура узорка је:

а) 401 наставник/одељењски старешина: 196 или 48,9% запослених у основним школама и 205 наставника (51,1%) у средњим школама;

б) 450 ученика: 214 или 47,6% из основних, а 236 или 52,4% из средњих школа.

в) 417 родитеља: ученика основних школа 193 или 46,3% и 224 или 53,7% родитеља средњошколаца.

У испитивању ставова и мишљења наставника, ученика и родитеља о улогама које остварује одељењски старешина у основној и средњој школи примењена је дескриптивна метода. Од техника је коришћено анкетирање на различитим узорцима.

Од метода анализе података коришћена је дескриптивна статистика (фреквенце, проценти и рангови). Утврђивање особина одељењског старешине испитаници су наводили описно, и то најмање по три, а највише пет особина.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Особине личности одељењских старешина, као пожељан модалитет, спецификују наставничку професију и издвајају добре професионалце и стручњаке од оних других (Милошевић, 2016). Стога смо у истраживању пошли од чињенице да је важно утврдити како одељењске старешине, ученици и родитељи процењују одељењског старешину у односу на пожељне и непожељне особине. Наравно, свакодневно присутне непожељне особине одељењских старешина смо издвојили, више у циљу да на њих укажемо наставницима и да би их они минимализовали у будућем раду, него да их етикетирамо и везујемо дугорочно за личност и рад одељењских старешина.

Наставници на првих пет места пожељних особина одељењских старешина издвајају праведност (30,6%), комуникативност (30,6%), толерантност (28%), професионалност (27,2%) и објективност (26,10%). Дакле, у процени квалитета рада одељењског старешине ипак се издвајају личне, људске особине док се професионализам који подразумева компетенције за ову врсту посла налази тек на четвртом месту. Ако ове резултате упоредимо са истраживањима која су дефинисала добре и лоше особине наставника (Ђорђевић, 1988; Лакета, 1998; Сузић, 1998; Хавелка, 2000; Јовановић, Ђурић, 2015; Милошевић, 2015) учачају се праведност, комуникативност и толерантност као најчешће позитивне особине које наставници препознају, као најважније за успешан рад и сарадњу са ученицима и родитељима, што се кроз праксу и потврђује.

За родитеље је најважнији професионализам (36,1%), а затим толерантност (30,3%), одговорност (28,8%), кооперативност (22,1%) и праведност (20,1%). Родитељи, као и ученици, знатно више цене професионализам него саме одељењске старешине, уз претпоставку да наставници под професионалношћу подразумевају дидактичко-методичку спремност и добро познавање чињеничних садржаја свог предмета, док је за родитеље и ученике ово шири појам који подразумева не само добро владање науком/уметношћу/вештином коју су студирали, већ и његову комплетну спремност за јавни, друштвени посао који обухвата динамичне и префињене друштвено-комуникационо-психолошке процесе у које се одељењски старешина упушта свакодневно.

Код ученика је редослед пожељних особина другачији. На првом месту је толерантност (46%), спремност да помогне (32%), професионалност (24,1%), ведар дух (19,6%) и борбеност за своје ученике (2%).

Табела 1. *Пожељне особине одељењских старешина*

Ранг особине	Наставници			Ученици			Родитељи		
	Особине	f	%	Особине	f	%	Особине	f	%
1.	Праведан	116	30,6	Толерантан	197	46,0	Професионалан	144	36,1
2.	Комуникативан	116	30,6	<i>Спреман да помогне</i>	137	32,0	Толерантан	121	30,3
3.	Толерантан	106	28,0	Професионалан	103	24,1	Одговоран	115	28,8
4.	Професионалан	103	27,2	Ведрог духа	84	19,6	Кооперативан	88	22,1
5.	Објективан	99	26,1	<i>Бори се за ученике</i>	82	19,2	Праведан	80	20,1
6.	Стрпљив	91	24,0	Одговоран	81	18,9	Објективан	80	20,1
7.	Истрајан	80	21,1	Објективан	80	18,7	Комуникативан	74	18,5
8.	Емпатичан	79	20,8	Емпатичан	80	18,7	<i>Бори се за ученике</i>	72	18,0
9.	Упоран	65	17,2	Истрајан	69	16,1	<i>Спреман да помогне</i>	68	17,0
10.	Одговоран	63	16,6	Праведан	59	13,8	Ведрог духа	51	12,8
11.	Кооперативан	59	15,6	Комуникативан	56	13,1	Вредан	51	12,8
12.	Заинтересован	52	13,7	Посвећен	49	11,4	Посвећен	49	12,3
13.	Способан	45	11,9	Кооперативан	47	11,0	Искрен	48	12,0
14.	Демократа	41	10,8	Искрен	43	10,0	Стрпљив	44	11,0
15.	<i>Спреман да помогне</i>	37	9,8	Стрпљив	35	8,2	Емпатичан	38	9,5
16.	Посвећен	36	9,5	Демократа	33	7,7	Поштен	37	9,3
17.	Ведрог духа	31	8,2	Поштен	33	7,7	Истрајан	31	7,8
18.	Једнак према ученицима	31	8,2	Способан	31	7,2	Заинтересован	30	7,5
19.	Искрен	28	7,4	<i>Духовит</i>	31	7,2	Упоран	25	6,3
20.	Вредан	26	6,9	Вредан	30	7,0	Једнак према ученицима	25	6,3
21.	<i>Бори се за ученике</i>	24	6,3	Заинтересован	28	6,5	Демократа	24	6,0
22.	Поштен	18	4,7	Једнак према ученицима	22	5,1	Способан	22	5,5
23.	<i>Духовит</i>	12	3,2	Проницљив	13	3,0	Проницљив	16	4,0
24.	Проницљив	10	2,6	Упоран	13	3,0	<i>Духовит</i>	6	1,5

Ученици спремност одељењских старешина да им помогну у решавању свакодневних проблема (32% – 2. ранг) наводе као веома пожељну особину, док је за родитеље она на 9. месту по учесталости навођења (17%), а за одељењске старешине је тек на 15. месту (9,8%). Борба за ученике је високо рангирана пожељна особина одељењских старешина по мишљењу ученика (2% – 5. ранг), док је само 6,3% одељењских старешина наводи као пожељну (21. ранг), као и 18% родитеља (8. ранг). Дакле, неке од особина одељењских старешина које ученици истичу као пожељне знатно више значе ученицима, па и родитељима, него одељењским старешинама.

Табела 2. *Пожељне особине одељењских старешина по мишљењу одељењских старешина*

Ранг особине	Основна школа			Средња школа		
	Пожељне особине	f	%	Пожељне особине	f	%
1.	Праведан	61	33,5	Објективан	66	33,5
2.	Толерантан	60	33,0	Комуникативан	59	29,9
3.	Комуникативан	57	31,3	Праведан	55	27,9
4.	Професионалан	56	30,8	Истрајан	48	24,4
5.	Стрпљив	45	24,7	Професионалан	47	23,9
6.	Упоран	41	22,5	Стрпљив	46	23,4
7.	Способан	33	18,1	Толерантан	46	23,4
8.	Објективан	33	18,1	Емпатија	46	23,4
9.	Емпатија	33	18,1	Одговоран	34	17,3
10.	Истрајан	32	17,6	Заинтересован	33	16,8
11.	Одговоран	29	15,9	Кооперативан	32	16,2
12.	Кооперативан	27	14,8	Упоран	24	12,2
13.	Демократа	24	13,2	Посвећен	22	11,2
14.	Заинтересован	19	10,4	Спреман да помогне	21	10,7
15.	Вредан	17	9,3	Бори се за ученике	20	10,2
16.	Једнак према ученицима	16	8,8	Демократа	17	8,6
17.	Спреман да помогне	16	8,8	Ведрога духа	16	8,1
18.	Ведрога духа	15	8,2	Једнак према ученицима	15	7,6
19.	Посвећен	14	7,7	Искрен	15	7,6
20.	Поштен	13	7,1	Способан	12	6,1
21.	Искрен	13	7,1	Вредан	9	4,6
22.	Духовит	12	6,6	Поштен	5	2,5
23.	Проницљив	8	4,4	Проницљив	2	1,0
24.	Бори се за ученике	4	2,2			

Духовитост наставника је у другим истраживањима (Сузић, 1996; Лакета, 1998; Парлић, 1998; Милошевић, 2015) високо цењена пожељна особина. Цером Дилејни (Delaney, 2009) је утврдио да наставници који имају смисао за хумор имају много боље односе са својим ученицима. Наше истраживање не показује овакве ставове ни у једној групи испитаника јер је духовитост за одељењске старешине (3,2%) тек на 23. месту, за ученике (7,2%) на 19. месту, а за родитеље (1,5%) на 24. месту по учесталости навођења.

Професионалност и толерантност су високо пожељне особине за све три групе испитаника. Ове особине представљају предуслов за квалитетну сарадњу одељењског старешине са ученицима, родитељима и осталима наставницима.

Одељењске старешине могу поседовати мноштво добрих личних особина и карактеристика, али које ће се показати као најефикасније зависи од ученика са којима раде. Ученици на различитим нивоима школовања (основна школа, средња школа) налазе се на различитим нивоима интелектуалног, социјалног и емоционалног развоја, па тако млађи ученици предност дају људским квалитетима одељењских старешина, док старији ученици (средњешколци, студенти) предност дају професионализму и педагошким вештинама (Musgrove & Taylor, 1984).

И наше истраживање је доказало да је професионализам одељењских старешина за нијансу (3. ранг) битнији ученицима средњих него ученицима основних школа (ранг 5.). Анализирајући остале позитивне особине одељењских старешина, ученици су истакли да је толерантност најпожељнија лична особина, док су спремност да помогне у свакој ситуацији, ведрина, објективност и комуникативност, одмах иза ње. У вези са тим, одељењске старешине су у обавези да ученицима обезбеде што боље услове за међусобно успостављање контаката са вршњацима јер ученици уче о интерперсоналним односима тек ступајући у њих.

Важност индивидуалних својстава (личне особине) и искустава и наставника и родитеља, такође су истраживачки препознати као битан чинилац развијања партнерства између школе/наставника и родитеља (Guskey et. al., 2006; Waden & Westat, 2006). Индивидуална искуства/доживљавања сарадње су чешћи предмет истраживања, а у једном од њих (Половина, 2007) учествовали су родитељи, наставници и ученици једне градске основне школе. Добијени резултати спецификују обележја понашања наставника и родитеља која доприносе повезаности и сарадњи. Као и у нашем истраживању, најчешћа пожељна понашања су типа: укљученост, заинтересованост и ангажовање да се проблем реши, спремност да се одвоји време, отвореност у комуникацији, стрпљиво слушање и испољавање

разумевања, спремност да се прихвати незадовољство друге стране, конкретизација у разговору, спремност да се ангажује у промени проблемске ситуације.

Табела 3. *Пожељне особине одељењских старешина по мишљењу ученика*

Ранг особине	Основна школа (ученици)		Средња школа (ученици)			
	Пожељне особине	f	%	Пожељне особине	f	%
1.	Толерантан	95	46,3	Толерантан	102	45,7
2.	Спреман да помогне	79	38,5	Спреман да помогне	58	26,0
3.	Ведрога духа	51	24,9	Професионалан	57	25,6
4.	Објективан	46	22,4	Одговоран	45	20,2
5.	Професионалан	46	22,4	Комуникативан	41	18,4
6.	Емпатичан	43	21,0	Бори се за ученике	40	17,9
7.	Бори се за ученике	42	20,5	Емпатичан	37	16,6
8.	Одговоран	36	17,6	Истрајан	36	16,1
9.	Истрајан	33	16,1	Објективан	34	15,2
10.	Праведан	28	13,7	Ведрога духа	33	14,8
11.	Искрен	25	12,2	Праведан	31	13,9
12.	Кооперативан	20	9,8	Посвећен	31	13,9
13.	Духовит	18	8,8	Кооперативан	27	12,1
14.	Посвећен	18	8,8	Поштен	21	9,4
15.	Стрпљив	16	7,8	Демократа	19	8,5
16.	Комуникативан	15	7,3	Стрпљив	19	8,5
17.	Демократа	14	6,8	Искрен	18	8,1
18.	Способан	14	6,8	Вредан	18	8,1
19.	Заинтересован	13	6,3	Способан	17	7,6
20.	Поштен	12	5,9	Заинтересован	15	6,7
21.	Једнак према ученицима	12	5,9	Духовит	13	5,8
22.	Вредан	12	5,9	Једнак према ученицима	10	4,5
23.	Упоран	9	4,4	Проницљив	5	2,2
24.	Проницљив	8	3,9	Упоран	4	1,8

У светлу поменутих чинилаца, који су истовремено и својерсни потенцијални циљеви, охрабривање родитељског учешћа у школи, односно развијање сарадње између родитеља и школе може имати вишеструке позитивне исходе како за ученике и њихове родитеље, тако и за саму школу, локалну средину, али и за целокупан развој друштва. Добити које се

могу произвести добром сарадњом конкретизоване су и аргументоване у бројним истраживачким налазима и евалуационо-истраживачким проценама (Epstein & Jansorn, 2004; Redding et al., 2004; Guskey et al., 2006; Waden & Westat, 2006). У њима је утврђена корелација између различитих облика родитељског повезивања са школом/наставницима (од долазака на родитељске састанке и вођења индивидуалних разговора са наставницима до волонтирања у школи) и школског постигнућа, уредног похађања школе и развијености образовних аспирација ученика.

Табела 4. *Пожељне особине одељењских старешина по мишљењу родитеља*

Ранг осо- бине	Основна школа (родитељи)			Средња школа (родитељи)		
	Пожељне особине	f	%	Пожељне особине	f	%
1.	Професионалан	69	37,7	Толерантан	83	38,4
2.	Комуникативан	53	29,0	Професионалан	75	34,7
3.	Одговоран	43	23,5	Одговоран	72	33,3
4.	Бори се за ученике	42	23,0	Кооперативан	56	25,9
5.	Толерантан	38	20,8	Праведан	50	23,1
6.	Објективан	36	19,7	Спреман да помогне	45	20,8
7.	Стрпљив	32	17,5	Објективан	44	20,4
8.	Кооперативан	32	17,5	Вредан	32	14,8
9.	Праведан	30	16,4	Бори се за ученике	30	13,9
10.	Ведрог духа	25	13,7	Посвећен	28	13,0
11.	Спреман да помогне	23	12,6	Ведрог духа	26	12,0
12.	Заинтересован	22	12,0	Искрен	26	12,0
13.	Искрен	22	12,0	Поштен	25	11,6
14.	Посвећен	21	11,5	Емпатичан	22	10,2
15.	Вредан	19	10,4	Комуникативан	21	9,7
16.	Истрајан	18	9,8	Демократа	14	6,5
17.	Емпатичан	16	8,7	Упоран	13	6,0
18.	Једнак према ученицима	15	8,2	Истрајан	13	6,0
19.	Поштен	12	6,6	Стрпљив	12	5,6
20.	Упоран	12	6,6	Способан	12	5,6
21.	Демократа	10	5,5	Једнак према ученицима	10	4,6
22.	Способан	10	5,5	Проницљив	9	4,2
23.	Проницљив	7	3,8	Заинтересован	8	3,7
24.	Духовит	2	1,1	Духовит	4	1,9

Неки аутори, додатно, указују на вишеструки образовни и васпитни значај порука које деца добијају када виде да су родитељи и наставници повезани и да сарађују (Puckering, 1997). Сличне резултате добијамо и у овом истраживању где родитељи истичу да је веома важан професионалан однос према обавезама, добра комуникација са родитељима и ученицима, толерантан и уважавајући однос према родитељима као и кооперативан став и спремност да се помогне ученику у сваком тренутку.

Непожељне особине одељењских старешина различите групе испитаника не рангирају на исти начин. Незаинтересованост је прворангирана негативна особина за све три групе испитаника. Незаинтересованост и равнодушност у раду подразумевају да је одељењски старешина без радног и професионалног ентузијазма, неодговоран, неамбициозан, не успоставља правила у одељењу и током наставе, не поставља границе нити циљеве, а сваки задатак и проблем решава уз минимални утрошак енергије. У реализацији наставе је пасиван, без иницијативе и само „обезбеђује ученицима информације које су им потребне за рад” (Vlahek i Jurčec, 2009: 604). Заинтересованост одељењског старешине за рад је важна, пре свега, због социјалне и радне климе у одељењу, а свој став према радним обавезама, амбицију, оптимизам, одговорност, отвореност и аспирацију према академским постигнућима рефлектује на ученике.

Табела 5. *Непожељне особине одељењских старешина*

Ранг	Наставници			Ученици			Родитељи		
	Особине	f	%	Особине	f	%	Особине	f	%
1.	Незаинтересован	163	47,1	Незаинтересован	101	33,6	Незаинтересован	128	50,6
2.	Недоследан	126	36,4	<i>Аутократата</i>	101	33,6	Нетолерантан	65	25,7
3.	Нетолерантан	92	26,6	Нетолерантан	78	25,9	<i>Аутократа</i>	57	22,5
4.	Превише толерантан	68	19,7	Импулсиван	74	24,6	Недоследан	54	21,3
5.	<i>Некомуникативан</i>	66	19,1	Прави разлику међу ученицима	66	21,9	<i>Арогантан</i>	48	19,0
6.	Импулсиван	57	16,5	Превише толерантан	45	15,0	Сујетан	43	17,0
7.	Брзоплет	56	16,2	Недоследан	41	13,6	Прави разли-	40	15,8

	дан				ку међу уче- ницима			
8. Непринци- пијелан	54	15,6	<i>Ароган- тан</i>	40	13,3	Брзоплет	37	14,6
9. Неорганизо- ван	50	14,5	Пристра- сан	33	11,0	Превише толерантан	34	13,4
10. <i>Аутократа</i>	49	14,2	Сујетан	29	9,6	Неорганизо- ван	31	12,3
11. Прави раз- лику међу ученицима	45	13,0	Конзерват иван	29	9,6	Импулсиван	31	12,3
12. Равнодушан	44	12,7	Брзоплет	25	8,3	Равнодушан	31	12,3
13. Сујетан	40	11,6	Неорган- изован	23	7,6	Непринципи- јелан	27	10,7
14. Конзервати- ван	35	10,1	<i>Некомуни кативан</i>	18	6,0	Неправедан	24	9,5
15. Пристрасан	30	8,7	Намргође н	18	6	<i>Некомуник- ативан</i>	24	9,5
16. <i>Арогантан</i>	26	7,5	Непринци пијелан	16	5,3	Намргођен	24	9,5
17. Намргођен	21	6,1	Равнодуш ан	16	5,3	Пристрасан	24	9,5
18. Бахат	19	5,5	Нестрп- љив	11	3,7	Конзервати- ван	15	5,9
19. Неправедан	18	5,2	Неправе- дан	10	3,3	Неискрен	15	5,9
20. Нестрпљив	13	3,8	Патети- чан	8	2,7	Патетичан	9	3,6
21. Немилоср- дан	11	3,2	Неискрен	6	2	Нестрпљив	8	3,2
22. Неискрен	11	3,2	Бахат	5	1,7	Бахат	8	3,2
23. Патетичан	4	1,2	Депре- сиван	3	1	Депресиван	5	2
24. Депресиван	4	1,2	Немилос- рдан	2	0,7	Немилосрдан	2	0,8

Према процени одељењских старешина најфреквентнија непожељна особина је незаинтересованост (47,1%), затим недоследност (36,4%), нетолерантност (26,6%), превелика толерантност (19,7%) и некомуникативност (1%). Наставници у односу на године радног искуства доста су уједначени, осим што се код најискуснијих лоша комуникација (29,4%) и брзоплетост (23,5%) нешто више рангирају него код осталих наставника.

Према мишљењу ученика најфреквентније непожељне особине одељењских старешина су незаинтересованост (33,6%), аутократичност (6%), нетолерантаност (25,9%), импулсивност (24,6%) и прави разлике међу ученицима (21,9 %). Дакле, ученици су мишљења да је одељењским старешинама неопходан ентузијазам, енергија и воља да се баве њиховим потребама и проблемима, али и указују на недостатак слуха за њихова интересовања, мишљење и неравноправан положај појединаца уз крут, ригидан став.

Табела 6. *Непожељне особине одељењских старешина по мишљењу одељењских старешина*

Ранг особине	Основна школа		Средња школа	
	Непожељне особине	f %	Непожељне особине	f %
1. Незаинтересован	85	50,3	Незаинтересован	78 44,1
2. Недоследан	57	33,7	Недоследан	69 39,0
3. Нетолерантан	46	27,2	Нетолерантан	46 26,0
4. Некомуникативан	28	16,6	Превише толерантан	40 22,6
5. Превише толерантан	28	16,6	Некомуникативан	38 21,5
6. Импулсиван	27	16,0	Брзоплет	30 16,9
7. Брзоплет	26	15,4	Импулсиван	30 16,9
8. Непринципијелан	26	15,4	Неорганизован	29 16,4
9. Прави разлику међу ученицима	24	14,2	Непринципијелан	28 15,8
10. Конзервативан	23	13,6	Аутократа	27 15,3
11. Равнодушан	23	13,6	Прави разлику међу ученицима	21 11,9
12. Аутократа	22	13,0	Равнодушан	21 11,9
13. Сујетан	22	13,0	Сујетан	18 10,2
14. Неорганизован	21	12,4	Пристрасан	14 7,9
15. Арогантан	18	10,7	Конзервативан	12 6,8
16. Пристрасан	16	9,5	Намргођен	9 5,1
17. Намргођен	12	7,1	Арогантан	8 4,5
18. Неправедан	11	6,5	Бахат	8 4,5
19. Бахат	11	6,5	Неправедан	7 4,0
20. Нестрпљив	10	5,9	Неискрен	7 4,0
21. Немилосрдан	6	3,6	Немилосрдан	5 2,8
22. Неискрен	4	2,4	Нестрпљив	3 1,7
23. Патетичан	3	1,8	Патетичан	1 0,6
24. Депресиван	3	1,8	Депресиван	1 0,6

И родитељи указују, на првом месту, на незаинтересованост (50,6%), па следе нетолерантност (25,7%), аутократичност (22,5%), недоследност (21,3%) и арогантност (19%). Ароганција као непожељна особина одељењских старешина високо је фреквентна према мишљењу родитеља (19% – 5. ранг). И ученици је издвајају у великом броју (13,3% – 8. ранг), док је за одељењске старешине мање важна (7,5% – ранг 16). Одељењске старешине најбоље схватају значај комуникације за успешан рад, те је тако лоша комуникација као непожељна особина за одељењске старешине (19,1%) на 5. месту по учесталости одговора, ученицима је мање важна (6% – 14. ранг), а родитељима још мање (9,5% – 15. ранг). Колико је ова особина значајна указала су и многа домаћа истраживања (Николић, 2004; Дмитровић, 2004; Јовановић, 2004).

Ауторитарни став наставника, по мишљењу ученика, једна је од најнепожељнијих особина (33,6% – ранг 2), за родитеље готово једнако важна (22,5% – ранг 3), а за наставнике далеко мање важна особина (14,2% – ранг 10). Колико је непожељна у понашању наставника говоре и многобројна истраживања (Рот и Хавелка, 1973; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Пантић, 1989; Сузић, 1995; Лакета, 1998; Милошевић, 2015) која указују колико су педагошки стил рада наставника (пожељан демократски а никако ауторитарни), руковођење наставом и међусобна комуникација ученика и наставника кључни у остваривању комплексних педагошких улога наставника.

Кад су у питању непожељне особине, одељењске старешине основне и средње школе су доста уједначене у мишљењу да су незаинтересованост, недоследност, лоша комуникативност, нетолерантност, као и неограничена слобода коју дају ученицима пет најнепожељнијих особина.

Анализа мишљења ученика средњих школа о непожељним особинама одељењских старешина указује да се појављује истих пет особина које су различито рангиране, а то су аутократски став према ученицима, незаинтересованост за ученике и њихове проблеме, нетолерантан однос и став према догађајима и дешавањима у одељењу, импулсивност и претеране реакције на неважне и на фрустрирајуће догађаје. Ученици средње школе, посебно осетљиви на неправду и у сталној тежњи за „космичком правдом”, неједнак и повлашћен однос према појединим ученицима доживљавају као личну увреду, што је као особина појединих одељењских старешина високо рангирана и од ученика основне школе и од ученика средње школе.

О пожељним и непожељним особинама одељењског старешине односно, каквог одељењског старешину желе ученици и њихови родитељи бавила су се нека од истраживања (Радосављевић и сар., 2016) и установила да је најважније да одељењски старешина уме да помогне ученику, да је

спреман да гради и негује квалитетну сарадњу са родитељима, да има развијене вештине комуникације, што подразумева љубазност, да је добро расположен и да има добру сарадњу са осталим наставницима.

Табела 7. *Непожељне особине одељењских старешина по мишљењу ученика*

Ранг особине	Основна школа (ученици)		Средња школа (ученици)	
	Непожељне особине	f %	Непожељне особине	f %
1.	Аутократа	48 36,6	Незаинтересован	59 34,7
2.	Незаинтересован	42 32,1	Аутократа	53 31,2
3.	Нетолерантан	36 27,5	Импулсиван	46 27,1
4.	Импулсиван	28 21,4	Нетолерантан	42 24,7
5.	Прави разлику међу ученицима	25 19,1	Прави разлику међу ученицима	41 24,1
6.	Превише толерантан	24 18,3	Недоследан	22 12,9
7.	Арогантан	22 16,8	Превише толерантан	21 12,4
8.	Недоследан	19 14,5	Пристрасан	20 11,8
9.	Пристрасан	13 9,9	Конзервативан	20 11,8
10.	Брзоплет	12 9,2	Сујетан	19 11,2
11.	Сујетан	10 7,6	Арогантан	18 10,6
12.	Конзервативан	9 6,9	Неорганизован	15 8,8
13.	Неорганизован	8 6,1	Некомуникативан	14 8,2
14.	Намргођен	7 5,3	Брзоплет	13 7,6
15.	Нестрпљив	6 4,6	Непринципијелан	13 7,6
16.	Неправедан	5 3,8	Намргођен	11 6,5
17.	Равнодушан	5 3,8	Равнодушан	11 6,5
18.	Некомуникативан	4 3,1	Неправедан	5 2,9
19.	Патетичан	4 3,1	Нестрпљив	5 2,9
20.	Непринципијелан	3 2,3	Патетичан	4 2,4
21.	Неискрен	3 2,3	Бахат	4 2,4
22.	Бахат	1 0,8	Неискрен	3 1,8
23.	Депресиван	1 0,8	Немилосрдан	2 1,2
24.			Депресиван	2 1,2

За ученике су најважније компетенције које се односе на кључне комуникацијске вештине, а за родитеље значајна је спремност и сарадња, вештине комуникације, а као битно издвајају и образовни и васпитни утицај одељењског старешине на ученике.

Табела 8: *Непожељне особине одељењских старешина према мишљењу родитеља*

Ранг	Основна школа (родитељи)			Средња школа (родитељи)		
	Непожељне особине	f	%	Непожељне особине	f	%
1.	Незаинтересован	50	53,2	Незаинтересован	78	49,1
2.	Арогантан	25	26,6	Нетолерантан	49	30,8
3.	Аутократа	22	23,4	Аутократа	35	22,0
4.	Недоследан	19	20,2	Недоследан	35	22,0
5.	Сујетан	17	18,1	Прави разлику међу ученицима	33	20,8
6.	Нетолерантан	16	17,0	Сујетан	26	16,4
7.	Непринципијелан	16	17,0	Импулсиван	25	15,7
8.	Брзоплет	14	14,9	Превише толерантан	24	15,1
9.	Неорганизован	11	11,7	Брзоплет	23	14,5
10.	Некомуникативан	11	11,7	Арогантан	23	14,5
11.	Равнодушан	11	11,7	Неорганизован	20	12,6
12.	Превише толерантан	10	10,6	Намргођен	20	12,6
13.	Пристрасан	9	9,6	Равнодушан	20	12,6
14.	Патетичан	9	9,6	Неправедан	19	11,9
15.	Прави разлику међу ученицима	7	7,4	Пристрасан	15	9,4
16.	Конзервативан	7	7,4	Некомуникативан	13	8,2
17.	Неискрен	7	7,4	Непринципијелан	11	6,9
18.	Бахат	6	6,4	Конзервативан	8	5,0
19.	Импулсиван	6	6,4	Неискрен	8	5,0
20.	Неправедан	5	5,3	Нестрпљив	4	2,5
21.	Намргођен	4	4,3	Депресиван	3	1,9
22.	Нестрпљив	4	4,3	Бахат	2	1,3
23.	Немилосрдан	2	2,1			
24.	Депресиван	2	2,1			

Наше истраживање је указало да родитељи мењају одељењским старешинама незаинтересованост, арогантан и надмен став, аутократски наступ, недоследност у делима и изјавама, сујетност и неправедан однос према ученицима. Индиферентан став према свим догађањима у одељењу је најчешћа замерка упућена одељењским старешинама.

ЗАКЉУЧЦИ

Наставничка професија захтева пуно знања, умешности и стрпљења, упорности и истрајности, нарочито ако је наставник у улози одељењског старешине. Његов посао чине бројне потешкоће које ће се најлакше превазилазити уз оптимизам који треба да прожима њихов свакодневни рад и да помогне да развијају веру у себе и свој професионални успех, али и веру у ученике, чак и оне који имају проблеме у понашању и заостају у школском раду. Наставник треба да верује у успех сваког ученика.

Резултати многобројних истраживања указују на пожељна својства одељењских старешина и особине које одељењски старешина треба да поседује да би успоставио одговарајућу подстицајну атмосферу у одељењу, пријатну емоционалну климу и мотивисао ученике за рад и учење. Листе пожељних и непожељних особина могу да помогну одељењским старешинама да провере своје особине. Особине личности одељењских старешина могу позитивно и негативно утицати на понашање ученика и на њихов школски успех. Досадашња истраживања домаћих и страних аутора била су теоријска основа за наше истраживање.

Оно на шта указује наше истраживање је да се ставови одељењских старешина, ученика и родитеља разликују у односу на пожељне особине одељењских старешина. Професионализам и толерантност су високо пожељне особине за све три групе испитаника.

Као најважније особине одељењског старешине наставници убрајају праведност, комуникативност, толерантност, професионалност и објективност. Високо рангиране су личне, људске особине, док професионализам који треба да их максимално одређује, стављају тек на четврто место.

Ученици су на првом месту рангирани толерантност, затим спремност да помогну, професионалност, ведар дух и залагање одељењских старешина за своје ученике.

За родитеље најпожељнија особина одељењских старешина јесте професионализам, затим толерантност, одговорност, кооперативност и праведност. Родитељи, као и ученици, знатно више цене професионализам него наставници, уз претпоставку да наставници под професионализмом подразумевају дидактичко-методичку спремност и добро познавање садржаја предмета, док је за родитеље и ученике ово шири појам који подразумева, осим доброг владања струком/ уметношћу/вештином коју су студирали, и његову комплетну спремност за јавни и друштвени посао који обухвата динамичне друштвено-комуникационо-психолошке процесе у које се одељењски старешина свакодневно упушта.

Као непожељне особине одељењских старешина све три групе испитаника издвојиле су незаинтересованост, односно површност у раду и нетолерантност. Детаљнијом анализом уочавамо да се мишљење родитеља и ученика чешће подудара него мишљење родитеља и наставника, што објашњавамо различитим позицијама (родитељи и ученици процењују одељењске старешине, док одељењске старешине процењују саме себе).

Истраживање показује да се улога одељењског старешине ни у чему не може одвојити од људских и стручних особина наставника. То може бити сигнал за преиспитивање праксе уписа студената на наставничке факултете и професионални развој наставника у институционалним и ванинституционалним оквирима. Резултати испитивања особина савременог одељењског старешине са становишта ученика, родитеља и самопроцене наставника могу показати слику пожељног одељењског старешине која може постати узор наставницима у савременој школи и један је од показатеља њиховог професионалног развоја.

Литература

- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2004). Професионално сагоревање наставника, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 5 (5), 175–186.
- Бранковић, Д. (2011). Дефинисање компетенција наставника разредно-предметне наставе. *Нова школа*, 8, 65–78.
- Vlahsek, I. i Jurčec, L. (2009). Učiteljevi stilovi vođenja. *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja* (601–612). Zagreb: Učiteljski fakultet Univerziteta u Zagrebu.
- Гордон, Т. (2008). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Guskey, T., Ellender, C. & Wang, S. (2006). *Evaluating a community-wide parent/family involvement program*. Paper presented at the Annual meeting of the American educational association. San Francisco, C.A.: College of Education, University of Kentucky.
- Даниловић, М. (2011). Наставник узор, модел, идол, симбол, вредност, тј. мера савршеног и свестрано образованог човека. Чачак: Излагање на 6. Међународном симпозијуму: *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*.
- Delaney, G. J. (2009). How High School Students Perceive Effective Teachers. На сајту: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Delaney%20Morning%20Watch%20Article%20on%20Effective%20Teachers%20Characteristics%20Study.pdf>. Очитано: 3.3.2013.

- Дмитровић, П. (2004). Развијање комуникативних способности наставника и ученика. *Комуникација и медији*, (153–169) Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Ђорђевић, Ј. (2008). Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама. *Педагошка стварност*, 9–10, 842–853.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1992). *Својства универзитетских наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Erstein, J. L. & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *Educational Digest: Essential Readings, Condensated for Quick Reriew*, 69 (6), 19–23.
- European Commission (2010). Common European principles for teacher competences and qualification. Brussels, www.ec.europa.eu/education. Очитано 28. 10. 2017.
- Јовановић, Б. (2004). Педагошко комуницирање. *Комуникација и медији*, (стр. 266–279), Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Јовановић, Б., Ђурић, И. (2015). Одељењски старешина у систему васпитног рада школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Косовској Митровици*, 45 (1), 185–207.
- Костовић, С. (2000). Могући индикатори васпитног стила наставник. *Педагогија*, 3–4, 471–475.
- Лакета, Н. (1998). *Учитель – наставник – ученик*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (2010). *Васпитање и школа*. Ужице: Учитељски факултет.
- Милошевић, А. (2015). *Стилови рада савременог наставника*. Ужице: Регионални центар за стручно усавршавање наставника.
- Musgrove, F. & Taylor, P.H. (1984). Pupils' expectations of teachers; in A. Morison & D. Mc Intyre (eds.): *The social psychology of teaching* (171–182). New York: Penguin Books.
- Николић, Р. (2004). Могућности савремене школе у развијању комуникативних способности ученика. *Комуникација и медији*, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 191–198.
- Пантић, Д. (1989). Стваралаштво и типологија учитеља, *Иновације у настави*, 4, 256–262.
- Парлић, Ј. (1998). О култури језика и говора, *Настава и васпитање*, 28(3), 416–425.

- Педагошка енциклопедија* 1 и 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пигер, К. Ј. (2009). Ученик – наставник – родитељ у средњој школи. Зборник радова са научног скупа: *Будућа школа*, II део. Београд: Српска Академија образовања, 1069–1089.
- Плачков, Д. (2009). Удружени наставник – ученик – родитељ – успешни реформатори школе. Зборник радова са научног скупа: *Будућа школа*, II део. Београд: Српска Академија образовања, 1026–1053.
- Половина, Н. (2007). Системска анализа сарадње школе и породице; у Н. Половина и Б. Богуновић (прир.): *Сарадња школе и породице* (91–113). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Puckering, C. (1997). Partnership with parents; in G. Zindović-Vukadinović, B. Trebješanin & S. Krnjajić (eds.): *Children in the times of social crisis* (90–96). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Radovanović, D. (2008). Sat razrednog odjela kao oblik upravljanja i vođenja razredom u primarnom obrazovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 425–446.
- Радосављевић, Б. и др. (2016). *Корак напред у сарадњи школе и родитеља*. Водич за одељењске старешине. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Ратковић, М. (2009). *Како до успешне школе* Зборник радова са научног скупа: *Будућа школа*, II део. (837–852) Београд: Српска Академија образовања.
- Redding, S., Langdon, J., Mayer, J., & Sheley, P. (2004). The effects of comprehensive parent engagement on students learning outcomes. Paper presenting at the annual meeting of the American Educational research Association, San Diego, CA. На сајту: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/redding.html> Очитано: 11. 1. 2018.
- Рот, Н. и Хавелка, Н. (1973). *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*, Београд: Институт за психологију и Институт друштвених наука.
- Стаматовић, Ј. и Милошевић, А. (2014). Истраживачка улога педагога у савременој школи, Зборник радова *Идентитет професије педагог у савременом образовању* (стр. 63–70). Београд: Филозофски факултет.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека.
- Сузић, Н. (1996). Значај интерперсоналних односа у настави, *Педагошка стварност*, 42(5–6), 276–286.
- Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.

Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Waden, N. & Westat, K. (2006). Parent's reports of school practices to provide information to families: 1996 and 2003. *Statistic in brief/December 2005*. National Center for Educational Statistic/US Departement of education – Institut for educational sciences.

Aleksandra M. Milošević

Academy of Educational and Medical Vocational Studies in Kruševac, Department in Aleksinac

QUALITIES OF A GOOD HOMEROOM TEACHER

Summary

A homeroom teacher should prepare students for the life in modern society characterized by rapid changes in all areas, but this only possible if the homeroom teacher possesses strong personal motivation and aspirations, expertise, professional approach, kindness, authority, consistency, honesty, empathy, communication skills, tolerance, fairness, flexibility, organizational skills, diligence, sense of humor, entrepreneurship, self-confidence, tactfulness, etc, because they cannot expect students to develop those qualities they themselves do not possess. This paper examined desirable and undesirable personal traits of homeroom teachers from the standpoint of students, parents and homeroom teachers working in 36 primary and secondary schools in the Zlatibor District. Ranking the desirable and undesirable qualities based on the frequency (percent) of the respondents' opinion, we singled out those qualities every good homeroom teacher ought to possess, as well as those negative ones which, if identified, should be overcome and transformed into positive ones. Research results indicate that fairness, tolerance and professionalism (in the broadest sense) were ranked highest among all three groups of respondents, whereas the least desirable qualities in homeroom teachers include lack of interest for the role entrusted to them (ranked highest among all groups), intolerance, authoritarianism, and lack of restraint.

Keywords: *homeroom teacher, personality traits, professional qualities, desirable qualities, undesirable qualities.*

Aleksandra M. Milošević

Akademie für pädagogische und medizinische Berufsausbildung Kruševac
Abteilung Aleksinac

EIGENSCHAFTEN EINES GUTEN KLASSENLEHRERS

Zusammenfassung

Ein guter Klassenlehrer muss die Schüler auf das Leben vorbereiten, das mit beschleunigten Veränderungen in allen Lebensbereichen einhergeht. Dies kann jedoch nicht erreicht werden, wenn der Klassenlehrer nicht über persönliche Motivation und Anspruch, Fachwissen, professionellen Ansatz, Freundlichkeit, Autorität, Beständigkeit, Ehrlichkeit, Empathie und Kommunikationsfähigkeiten verfügt. Toleranz, Flexibilität, Organisation, Fleiß, Witz, Unternehmertum, Selbstvertrauen, Takt ... alle diese Eigenschaften sind ein Muss, und ein Klassenlehrer kann nicht erwarten, dass seine Schüler die Eigenschaften entwickeln, die er nicht besitzt. In diesem Artikel untersuchten wir die wünschenswerten und unerwünschten persönlichen und beruflichen Merkmale von Klassenlehrern nach Meinung von Schülern, Eltern und Lehrern, die als Klassenlehrer an 36 Grund- und Sekundarschulen im Landkreis Zlatibor tätig sind. Durch die Einstufung wünschenswerter und unerwünschter Merkmale, basierend auf der Meinung der Befragten, wurden die Merkmale herausgegriffen, die jeder gute Klassenlehrer besitzen sollte, sowie die negativen Merkmale, die er, wenn er sie in sich entdeckt, überwindet und in positive umwandelt. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass in allen drei Gruppen von Befragten Fairness, Toleranz und Professionalität (im weitesten Sinne) hochrangige wünschenswerte Merkmale von einem guten Klassenlehrer sind, und die negative Eigenschaften sind Desinteresse an der Rolle des Klassenlehrers, Intoleranz, Autoritarismus und Impulsivität.

Schlüsselwörter: *Klassenlehrer, persönliche Eigenschaften, professionelle Eigenschaften, wünschenswerte Eigenschaften, unerwünschte Eigenschaften.*

Весна Б. Краварушић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац, Одсек
Алексинач

УЧЕНИЦИ О ПАРТИЦИПАЦИЈИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Резиме: Задатак школе је стварање оптималних услова за остваривање партиципативних права ученика у целокупном контексту, у складу са њиховим узрастом и нивоом развијених способности. Каква су мишљења ученика средње школе о стању примене партиципативних права предмет је истраживања¹, реализованог вођеним интервјуом са 4 фокус групе, у три области: креирања школског програма, школских аката, организације и унапређивање квалитета образовно-васпитног рада, са циљем унапређивања партиципације ученика. Резултати указују на разлике у степену информисаности, учешћу у креирању школских докумената, учешћу у одлучивању, уз одвојеност парламентарног рада од ученичке популације. Простор за унапређивање реалног стања се тражи у потпуном информисању, укључивању и уважавању предлога ученика и деловању школе на омогућавању партиципације ширег круга ученика у питањима од значаја за њих.

Кључне речи: *ученици, партиципација, средња школа, ученички парламент.*

УВОД

Задатак школе је стварање оптималних услова за остваривање исхода образовања и васпитања, којима се обезбеђује стицање компетенција ученика за живот и рад у 21. веку. За испуњење пројектованих постигнућа потребно је стварање услова за остваривање партиципативних права уче-

¹ Истраживање је део ширег емпиријског истраживања рађеног за потребе докторске дисертације (видети у одељку Литература).

ника, произашлих из члана 12. Конвенције о правима детета. Партиципативна права обухватају: право на слободно изражавање мишљења и право да се то мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима који се непосредно тичу ученика, узимајући у обзир његов узраст и когнитивне, емоционалне и социјалне способности. Партиципација ученика би требало да се реализује кроз: информисање ученика о могућностима њиховог учења и учења у процесима: планирања рада школе (посебно организацији), реализацији планираних активности из обавезног и ваннаставног сегмента рада, приликом чега школа омогућава остваривање права ученика на квалитетан образовно-васпитни рад, уважавање личности ученика, благовремену и потпуну информацију о питањима од значаја за његово школовање, информације о његовим правима и обавезама (Закон о основама система образовања и васпитања, 2018); у раду органа школе и у процедурама одлучивања на различитим нивоима (од индивидуалног, преко одељењских, разредних колектива, ученичког парламента, тимова, одељењских, стручних већа, наставничког већа до школског одбора), процењивању резултата рада, извештавању. У оквирима ових активности се промовише и практикује слобода окупљања ученика, слобода изражавања, право на приватност, образовање које ће, поред општеобразовних и стручних знања, умења и вредности, промовисати вредности „људских права и демократије, као и право на слободу мишљења и вероисповести” (Видовић и др. 2005: 35). Ослањајући се на наведена права школа подржава, остварује и евалуира поштовање најбољег интереса ученика.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Почетком 21. века, код нас се појављују прва истраживања посвећена проблематици партиципације ученика у школи и ван ње. Представљена истраживања би се могла условно класификовати у три правца. Један од њих чине емпиријска истраживања партиципације ученика усмерена на дефинисање концепта партиципативних права и снимање стања партиципативних права у животу и раду школе. Други правац чине истраживања партиципативних права ученика са аспекта правне регулативе, док трећи правац прате истраживања партиципације ученика у школи и локалној средини, са аспекта припреме ученика за живот и рад у грађанском друштву.

Једно од пионирских емпиријских истраживања посвећено проблему партиципације ученика спровела је Биљана Бранковић (1999: 61). Циљеви истраживања били су да се дефинише концепт партиципативних права младих у породици и школи, уз уважавање ставова и схватања самих адо-

лесцената о том проблему. Ауторка закључује да је у друштву присутно негирање партиципативних права адолесцената „увијено у обланду патернализма, односно, пре има форму претеране бриге и заштите него експлицитне и беспоговорне забране”. Ставке које изражавају различите „стратегije инфантилизације” (поткрепљивање незрелости и несамосталности, презаштићивање...), представљају битне одреднице фактора, што одговара нашој културолошкој представи о детету (незрелом, недораслом и сл.). Налази говоре да је социокултурни контекст важан за остварење партиципативних права младих, уз њихову већу свест о праву на приватност, него што су то указивала нека претходна истраживања (Бранковић, 1999: 65). Истраживачка студија Центра за права детета представљена у публикацији „Партиципација под лупом” (1999) презентовала је резултате који показују да млади у Србији сматрају да је степен њихове партиципације у школи и породици низак. Пешић закључује да на партиципативна права ученика средње школе утиче, с једне стране „устројство саме школе и природе образовно-васпитног процеса” и с друге стране, ставови наставника (Пешић, 1999: 143), те да се, с обзиром на значајне разлике и међу ставовима наставника, чини да на процес партиципације ученика највише удела имају ипак индивидуални фактори личности наставника, њихова вредносна опредељења и животни, а делом и професионални ставови и искуства (исто: 145). Бркић и др. (2003: 43) наводе резултате истраживања који показују да тек четвртина наставника тражи и узима у обзир мишљење ученика о различитим аспектима наставе, учења и понашања у школи. Две комплементарне студије, реализоване у току 2006/2007. године (Врањешевевић, 2012), имале су за циљ да испитају ставове 278 учитеља о компетенцијама деце као предуслову за различите нивое партиципације и слику коју учитељи имају о степену развијености компетенција за партиципацију као и начина на које ученици млађег основношколског узраста могу да учествују у одређеним школским областима. Добијени резултати говоре да се, иако учитељи посматрају дете као активног учесника у осмишљавању света око себе, у њиховим ставовима се препознаје идеја о *детету као пројекту о будућност*, због недовољне развијености компетенција као што су самосталност, аутономност мишљења, прихватање одговорности за своје поступке и решавање проблема, те су и могућности за партиципацију мале. Врањешевевић сматра да је „идеја партиципације недовољно елаборисана и уклопљена у целокупну школску праксу” (исто: 278). Следећи налази иду у прилог овом закључку: учитељи не виде улогу партиципативних искустава у развоју компетенција деце, не виде значај партиципације у доношењу одлука које се непосредно тичу деце, партиципацију виде као угрожавање свог ауторитета и додатни терет који им одузима драгоцену време у образовно-васпитном процесу. Закључује да „слика коју одрасли имају о детету

и његовим компетенцијама, није једини фактор од кога зависи имплементација партиципације у школском контексту: подједнако су важни и слика коју учитељи имају о самој партиципацији, као и начин на који је образовни систем организован и начин на који он функционише. Ова три фактора се допуњују и чине „зачарани круг дечје (не)партиципације” (исто: 282). Излаз из ове ситуације Врањешевећ види у *рекултурацији*, као промени ставова и вредности одређене популације и *реструктурацији*, као променама структуре и начина функционисања читавог система. У истраживању ставова ученика средње школе о партиципацији у образовно-васпитном раду (Краварушић, 2010), утврђен је низак ниво активне партиципације ученика, одсуство или партиципација условљена спољашњим мотивационим средствима, ограничен број појавних облика и недовољно развијена свест ученика о значају партиципације. Као препреке активној партиципацији ученици наводе незаинтересованост ученика, недовољну компетентност наставника и ограничавања њихових права и слобода.

Истраживање са аспекта остваривања дечјих права, 2007. године су спровеле Светлана Лазећ, саветник и Сања Риста, стручни сарадник за права детета Покрајинског омбудсмана. Путем упитника, 344 основне и 117 средњих школа Војводине су консултоване, између осталог, о упознатости ученика са њиховим правима, начинима на које се то реализује као и о степену остварености права ученика у пракси. Резултати показују да „[...] се ученици средњих школа о својим правима и одговорностима упознају преваходно на часу одељењског старешине, на предметним часовима, на часовима грађанског васпитања, затим у ученичком парламенту, путем педагошко-психолошке службе, да би на зачељу биле брошуре, огласна табла и књига обавештења” (исто: 390). Документа са којима се ученици упознају, наведена су према учесталости – од правилника о понашању у школи, правилника о изрицању васпитно-дисциплинских мера, правилника о оцењивању ученика, док је Конвенција о правима детета, као иницијални документ за информисање ученика, најниже заступљена. Школе процењују да је сарадња са органима локалне управе углавном задовољавајућа, а континуирану сарадњу остварују са здравственим установама, полицијом, установама културе, центрима за социјални рад, осталим образовним установама, НВО, локалном самоуправом. Партиципација ученика у животу и раду школе је остварена кроз ученички парламент, који је заступљен у скоро свим школама, али процене о његовом функционисању иду у прилог слабог функционисања. Рад се одвија кроз састанке, дискусије, гласања, давања сугестија приликом усвајања неких правилника, а присуство седницама школског одбора је половишно. Следећи издвојени облици у којима ученици партиципирају су школске манифестације, вршњачка едукација, учешће у ваннаставним активностима (техничке, различите акције, екскур-

зије) и школском развојном планирању. Аутори закључују да је потребно освешћивање и оснаживање ученика у личном ангажовању на пољу остваривања, примене права и њихове заштите. Овај социолошки преглед је подстакао Покрајинског омбудсмана и покренуо активности у циљу промоције дечјих права, кроз радионице намењене основцима и средњошколцима, које се реализоване у периоду од 2004. до 2007. године.

Истраживања партиципације ученика са аспекта припремљености младих за партиципацију у локалној заједници полазе од става да је улога ученичких парламената, иако тек у развоју, од значаја за ангажман младих у локалној заједници, Једно од њих је спровео Центар за слободне изборе и демократију [CESID] 2006. године. Оно је обухватило шест општина Србије, током кога је испитиван однос средњошколаца према свом окружењу и својој будућности (Манојловић, Петрин, Симић и Мојсиловић, 2006: 48). Истраживачи констатују да парламент није довољно подржан ни стимулисан од стране државе и друштва, закључујући да би било неопходно да представници органа јавне власти на свим нивоима промене свест о значају ове организације, помогну у његовом јачању јер је Ученички парламент само први корак ка ширем, активном и даљем учешћу у изградњи и усвајању демократских образаца понашања (исто: 55). Колико су ученички парламенти напредовали у следећој декади, пре свега у оквирима школе, предмет је истраживања чије представљање следи.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је утврдити мишљења ученика средње школе о стању примене партиципативних права ученика у различитим сегментима средњошколског контекста, у циљу унапређивања нивоа партиципације ученика. Хипотезом се претпостављао низак (формални) ниво партиципације ученика. Задаци истраживања су се односили на партиципацију ученика у структурирању школских докумената, аката, организацију и непосредан образовно-васпитни рад. Истраживање је обављено техником фокус група. Састав фокус групе је 10 ученика. Поступак је поновљен два пута, обухватајући четири групе. Две фокус групе су чинили случајно изабрани, добровољно пријављени ученици који током школовања нису учествовали активно у раду одељењског колектива ни ученичког парламента (групе А), док су остале две групе чинили ученици који су у неком моменту школовања имали искуства у ученичком удруживању (групе Б). Разлог овакве расподеле у фокус групама је био утврдити и да ли и какве разлике постоје у гледиштима ове две групе ученика на стање примене партиципативних

права ученика тј. ученичку партиципацију. Разговор са фокус групама је вођен у матичним школама испитаника², путем везаног интервјуа. Области које су обухваћене разговором су се тичале учешћа и утицаја ученика на: креирање школског програма (наставног плана и програма и ваннаставних активности), развојног плана и годишњег плана рада школе; креирање школских аката, организације рада школе; унапређивање квалитета образовно-васпитног рада кроз: редовну наставу (избор и реализација садржаја), ваннаставне активности (културно-јавну делатност школе, спортске, уметничке, научне активности, одељењске заједнице, ученички парламент, програме за превенцију насиља...), рад стручних органа школе и управљање школом. Истовремено, добијени су и подаци о остваривању права ученика на информисање, изражавање и уважавање мишљења ученика при одлучивању. У оквиру групе се обављала дискусија на тему ученичке партиципације у целокупном раду школе, уз истраживача-модератора који је усмеравао дискусију. Током истраживања, чланови групе су давали информације, саопштавали своја мишљења и ставове, уз укључивања свих учесника. Ток дискусије је бележен. Добијени подаци су разврстани у категорије према садржају. У све четири групе су се често понављали исти или слични аргументи и мишљења ученика о темама, тако да су у приказу дати подаци који репрезентују изнесене ставове ученика.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У области дискусије везане за учешће и утицаје ученика на креирање школског програма (наставног плана и програма и ваннаставних активности), развојног плана и годишњег плана рада школе, ученици су имплицитно показали необавештеност о постојању школских докумената у чијем конципирању имају могућност учешћа, али и незаинтересованост за овај сегмент рада школе. Своје учешће ограничавају на предлоге који се односе на рад ученичког парламента, као дела годишњег плана рада школе. Примери који су илустрација овом закључку су (дословни пренос):

Групе А: Не знам ни шта је то. Јел то оно када попуњавамо анкете? Неки ученици школу доживљавају као обавезу, то их смара, досађују се, нису заинтересовани.

Групе Б: Зар то није задато? Не сећам се да смо учествовали? Учествојемо на парламенту, кад дајемо предлоге шта ћемо да радимо следеће године.

² Зуботехничка школа, Београд, Геодетска техничка школа, Београд.

О могућностима учешћа и утицајима ученика на креирање школских аката и организацију рада школе, изнесена су мишљења која упућују на постојање система информисања ученика о школским актима, које ученици селективно примају, као и укључивање ученика иницирано од стране наставника у израду правила понашања која се односе на ученике у школи. Примери одговора:

Групе А: Учествовали смо у изради Правила понашања у учионици, облачења... сећате се да смо давали предлоге (смех). Неки нису прошли. Цртали смо правила (певају: Правила, правила...).

Групе Б: Искрено, професорка, ово само у нашој школи реално постоји. Трудите се да нас о свему информишете. У првој години сам мислила да је то немогуће.

Ставови ученика о њиховом учешћу и утицајима на унапређивање квалитета образовно-васпитног рада указују да ученици међу собом препознају и сврставају се у групе ученика неспремних да слободно време посвете активној партиципацији у активностима који превазилазе обавезан наставни рад (лични разлози: незаинтересованост, путовање, другачија интересовања, немотивишући рад наставника, лична несигурност) и групе ученика (знатно малобројније), који су своје учешће у неком од облика омладинског удруживања доживели као самоподстицајне у области личног развоја, што их је активирало и у редовној настави и у другим облицима школског и ваншколског рада. За обе групе ученика, мотивациона средства као што су укључивање у израду наставних материјала, делују позитивно. Ученици учествују у ваннаставним активностима (приредбе, манифестације, пројекти, спортска такмичења, организована од стране одраслих), али је учешће проактивних ученика растуће и отвара им нова поља за ангажовања која прихватају, емоционално, са ентузијазмом, трансфером позитивних искустава, позитивним очекивањима и израженом потребом за самопромоцијом. Из обеју група ученика долазе предлози за унапређивање рада у школи, али, за разлику од пасивне групе ученика, где се све и завршава на предлогу, активни ученици развијају идеје, размењују мишљења и знају пут за пласирање својих предлога. Иако афирмативни према свим ангажованим ученицима у школи, као групацији, и позивима на активно учешће и другима, осећа се подела међу ученицима (у тону, начину на који говоре о својим постигнућима и „оним другима“). Током разговора, није било података о томе да ли представници одељењских заједница и парламента обављају своју примарну функцију, пренос информација од интереса за све ученике ученицима, отварање питања везаних за унапређивање рада школе и сл. На експлицитна питања модератора о томе није било експлицитног одговора, што указује на оријентацију званичних представника ученика на

унапређивање сопственог положаја, а не развијања ученичког парламентаризма. Постоје разлике у функционисању и постигнућима парламената у школама, које ученици потврђују поређењима са другима у оквиру Заједнице парламената, и позитивна постигнућа приписују координатору и себи. Заступљени су присуством у раду стручних органа школе. Примери:

Групе А: Станујемо далеко од школе, пуно времена проводимо у путу и немамо слободно време да се бавимо тиме. Појединци се професионално баве спортом и немају времена ни у школу да дођу. Неки не желе да се ангажују и да више времена проводе у школи. Има ученика које не интересује оно што уче, ометају часове. Како да учествујемо? Поједини наставници и нису баш заинтересовани да нас чешће укључују у активности на часу. Неки не желе да чују наше мишљење, само диктирају. Има наставника који нам дају да урадимо презентације, паное, семинарске радове, онда учествујемо. Учествовали смо у школским приредбама, фудбалским турнирима и другим спортским такмичењима. Неки ученици одбијају да учествују јер немају довољно сигурности, имају страх од јавног наступа, боје се да их други не исмевају. Дајемо предлоге, нпр. требало би да имамо више учионица са компјутерима, пројектором, да се уведе интернет. Парламент? (смех).

Групе Б: Боље сарађујемо са наставницима, активнији смо на часу, учествујемо у изради презентација и задатака које нам наставници задају. Не учимо за оцену само, видимо да можемо користити наша нова искуства и примењивати их кад нешто радимо. Самосталнији смо, више размишљамо, добро је кад нам задате задатке и истражујемо. Сад ми је лакше и немам трему кад одговарам и кад радим презентацију. Ми знамо шта ћемо уписати и имамо више сигурности у ту одлуку. Учествојемо у организацији и припремању приредби у школи, велики број ученика учествује (Дан замене улога, Дан љубави, Маскенбал). Представљали смо школу на сајмовима образовања, такмичењу Ученичких компанија, учествујемо у истраживачким радовима Центра за таленте. Бавимо се вршњачком едукацијом. Баш се осећам сигурним у себе кад предајем, и боље је кад вршњаци једни другима преносе знања, размењују мишљења, више постављају питања. Као волонтер Црвеног крста и активан представник Парламента почињем разумевати шта се све то може урадити стварно ако смо заинтересовани. Наш парламент је најјачи..., да знате само како је у другим школама. Волонтирали смо и помагали разнима, страшно је било, постали смо мало зрелији. Развијамо идеје, размењујемо их, дајемо предлоге. Поред учешћа у раду Парламента схватила сам да је добро што сам се укључила и у рад Канцеларије за младе, јер је пуно пројеката, осећам се сигурније, могу да изнесем неке нове предлоге које смо у школи и организовали. Волим да помажем другима и да учествујем. Пунолетан сам и учествујем у раду

школског одбора, Савета родитеља. Сад видим колико је одговоран посао и одраслих и нас да би све ово у школи функционисало. Неки ученици би могли више да се информишу, ово је и дружење, боље се упознајемо, забавно је.

Подаци добијени током разговора у фокус групама показују разлике у школама. Разлике се огледају у заступљености права ученика на информације од значаја за њих; симболичном учешћу у креирању школских докумената и раду стручних органа; поштовање права на изражавање мишљења ученика је увелико зависно од односа директора, управе школе и наставника. Удео ученика у одлучивању је присутан у организационим и пословима извођења ваннаставних активности. Услови за успешне представнике парламента су да треба да буду отворени, комуникативни, информисани, сигурни у себе, спремни да прихвате различитости, да имају могућност самоконтроле, објективности и реалности (Ученички парламенти, водич за ученике и наставнике, 2005). Неке од ових особина су препознате код ученика приликом рада са фокус групама, али су достигнућа парламентарног рада остала у кругу парламента, не и у интересу свих ученика, иако ученици који су активни у различитим сегментима рада школе високо вреднују сопствену партиципацију и свој положај у школи.

ЗАКЉУЧАК

Квалитативни резултати реализованог истраживања указују на необавештеност али и на незаинтересованост ученика за круцијално важна документа којима школа поставља дугорочну стратегију развоја (развојни план), курикулум (школски програм, наставни план) уз незнатно учешће у годишњем планирању активности ученичког парламента. Препознаје се нека врста иницијалног обавештавања ученика на почетку школске године о школским актима, али се код ученика задржавају само информације о правилнику о понашању ученика, наставника и родитеља, сведене на учешће у обради/представљању правила понашања у школи и то као резултат иницијативе наставника. Нема података о било каквом утицају ученика на организацију рада у школи, укључујући и податке о учешћу у конципирању распореда часова који их се директно тичу. Учесће ученика у непосредном васпитно-образовном раду је за већи број ученика мотивисано од стране наставника (вођена партиципација), док је код мале групе ученика покренут мотив самопотврђивања и потреба за личним развојем. Усамљени су случајеви учешћа ученика у одлучивању кроз стручна тела школе, што ограничава развој свести о значају партиципације у контексту школе и

развијању одговорности за делање. Такође, резултати указују на разлике у приступу школа на информисаност ученика у обиму и дубини пласираних информација. Заједничка је уочена подела између ученика који су ангажовани у ученичким удружењима и оних који нису. Иако препознатљиви као обавезна и формално функционална групација у оквиру школа, и даље, у односу на претходна истраживања, ученички парламенти остају затворени у односу на школску популацију и у оквирима декоративних ангажмана у области ваннаставних активности. Решења усмерена према унапређивању примене партиципативних права ученика може бити тражено кроз: усклађивање процедура и начина на нивоу школа у процесу информисања ученика о могућностима њиховог учешћа у свим сегментима рада; дефинисању садржаја информисања ученика (без ограничавања, ширење на све садржаје који их се директно тичу и од којих зависи квалитет њиховог образовања), мотивационих, тематских радионица на нивоу школе и диверсификацији могућности за ученичке иницијативе (и ван граница парламента).

Литература

- Бакoвљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.
- Бранковић, Б. (1999). Партиципативна права младих из њиховог угла. *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.
- Бркић, М., Цуцић, В., Дејановић, В., Јовановић, Љ., Јовановић, В. и Козић, Д. (2003). *Права детета у Србији: 1996–2002*. Београд: Центар за права детета.
- Краварушић, В. (2010). Ставови ученика средње школе о партиципацији у образовно-васпитном раду. Зборник *Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе* (стр. 213–223). Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Краварушић, В. (2015). *Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању опитних исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи*. Необјављена докторска дисертација. Косовска Митровица: Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Катедра за педагогију.
- Лазич, С. и Риста, С. (2007). Партиципација ученика у школама Војводине. Нови Сад: *Педагошка стварност*, 53(5–6), 385–401.
- Манојловић, Њ., Петрин, И., Симић, М. и Мојсиловић, М. (2006). *Развој и ангажман младих у локалној заједници: Ученички парламент – први*

- корак ка демократији. Београд: Центар за слободне изборе и демократију.
- Пешић, М., Бранковић, Б., Томановић-Михајловић, С. и Дејановић, В. (1999). *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.
- Пешић, М. (1999). Партиципативна права младих из угла наставника. *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.
- Видовић, С., Голић, М., Ђук Миланков, Д., Трикић, З., Врањешевих, Ј. и Коруга, Д. (2005). *Науци и поентирај*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу (ГТЗ).
- Водич за цитирање. У АПА – American Psychological Association*. Библиотека ДКСГ. Преузето 03. 02. 2013. са <http://www.dksgrs/biblioteka/vodicZaCitiranje/sta%20je%20citiranje.html>
- Врањешевих, Ј. (2012). *Развојне компетенције и партиципација деце: Од стварног ка могућем*. Учитељски факултет: Универзитет у Београду.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2018). Службени гласник РС бр. 88/2017, 27/2018.

Vesna B. Kravarušić

Academy of Educational and Medical Vocational Studies Kruševac, Department in Aleksinac

STUDENTS' VIEWS ON PARTICIPATION IN SECONDARY SCHOOL

Summary

The primary task of school is creating optimal conditions in which students may fully exercise their participatory rights in accordance with their age and level of development. The views of secondary school students on the state of participatory rights and their implementation is the subject of a survey³ conducted with four focus groups and using a semi-structured (guided) interview in three areas: creation of the curriculum, school acts, organization and quality improvement of teaching, all of which were aimed at increasing student participation. Results indicate that there are differences in the level of information at one's disposal, participation in the creation of school documents, participation in decision-making, and the separation of the student population from the student parliament. The space for improvement of the

³ Survey is part of a broader empirical research realized for the purposes of a doctoral thesis (see References).

current situation may be found in providing full access to information, including students and valuing their proposals, as well as channeling school effort at broadening student participation in the matters of importance for them.

Keywords: *students, participation, secondary school, student parliament.*

Vesna B. Kravarušić

Akademie für pädagogische und medizinische Berufsausbildung Kruševac,
Abteilung Aleksinac

SCHÜLER ÜBER DIE BETEILIGUNG AN DER SCHULE

Zusammenfassung

Aufgabe der Schule ist es, je nach Alter und Niveau der entwickelten Fähigkeiten optimale Bedingungen für die Verwirklichung der Mitwirkungsrechte der Schüler im Gesamtkontext zu schaffen. Was sind die Meinungen von Schülern zum Stand der Anwendung von Beteiligungsrechten? Der Gegenstand dieser Untersuchung, die mit vier Fokusgruppen durchgeführt wurde, waren die Interviews in drei Bereichen: Erstellung der Schulprogramme und Schulakten, die Organisation und die Verbesserung der Qualität der Ausbildungsarbeit mit dem Ziel, die Beteiligung der Schüler zu erhöhen. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede im Informationsstand, in der Beteiligung an der Erstellung von Schuldokumenten, in der Beteiligung an Entscheidungsprozessen und in der Trennung der parlamentarischen Arbeit von den Schülern selbst. Es wird nach Raum gesucht, um die reale Situation zu verbessern, indem die Vorschläge der Schüler und die Maßnahmen der Schule umfassend berücksichtigt werden, um die Beteiligung eines größeren Kreises von Schülern an für sie wichtigen Fragen zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: *Schüler, Beteiligung, Sekundarschule, Schülerparlament.*

Marijana S. Škutor
Sveučilište Hercegovina u Mostaru

STAVOVI MLADIH PREMA ZDRAVOM ŽIVOTNOM STILU S OBZIROM NA KVALITETU OBITELJSKIH ODNOSA

Sažetak: Cilj je ovog rada bio ispitati povezanost obiteljskog odgoja s usvojenim vrijednostima zdravog životnog stila mladih. U istraživanju je sudjelovalo 545 mladih iz Hercegovačko-neretvanske županije od čega 180 osoba muškog spola i 365 osoba ženskog spola. Podatci istraživanja prikupljeni su metodom anketiranja uporabom instrumenta koji sadrži pet dijelova. Ovim verificiranim instrumentima pridodan je Upitnik obiteljskog odgoja konstruiran za potrebe ovog istraživanja, a kako bi se utvrdile njegove metrijske karakteristike provedeno je pilot istraživanje. Na temelju dobivenih rezultata nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama odgoja usmjerenog na prilagođavanje okolini (konformizam) i konzervativnog odgoja determiniranog predrasudama u odnosu na permisivni i autoritarni odgoj. Također, iz nalaza je utvrđeno kako ispitanici muškog spola imaju pozitivnije stavove prema zdravom životnom stilu u odnosu na ispitanice ženskog spola. Razvidno je kako ispitanici muškog spola u većoj mjeri prepoznaju zdravi životni stil kao vrijednost i moguće ga prihvaćaju kao dobrobit za njihovo fizičko i mentalno zdravlje.

Ključne riječi: *kvaliteta obiteljskih odnosa, mladi, vrijednosti, zdravlje, životni stil.*

UVOD U PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Obiteljski odgoj je autentičan i neusporediv doživljaj za svakog pojedinca koji se odvija u obitelji kao prvoj i moguće najznačajnijoj i odgojnoj instanci. Usprkos različitim definicijama obitelji, među istraživačima ove tematike postoji suglasje da je obitelj jedinstvena, univerzalna društvena institucija koja je

nužna za preživljavanje ljudske vrste (Georgas, 2006). Obitelj je prva zajednica djetetovog odgoja i učenja, sredina u kojoj se stječu prve kompetencije. Priprema je djeteta za ulazak u društvo jedna od dominantnih uloga obitelji, odnosno kompetentnih roditelja (Ljubetić, 2014; Pašalić Kreso, 2012; Waldfogel i sur., 2010). Strukturalno, obitelj obuhvaća roditelje i njihovu djecu, a primarno je povezana emocionalnim vezama (Janković, 2008, Ljubetić, 2014). Kvaliteta obiteljskih odnosa primarni je čimbenik pri usvajanju dječjih obrazaca ponašanja, stavova i stilova života, zato se odgojna uloga obitelji ističe kao nezamjenjiva. Nekompetentni roditelji utječu na obiteljsko ozračje i ponašanje djeteta, ali i na moguću pojavu rizičnih oblika ponašanja (Ljubetić, 2012, Visković, 2013).

Obiteljski odgoj je važan čimbenik socijalizacije djeteta sa vršnjacima i odgajateljima, a ujedno je priprema djeteta za komunikaciju i interakciju sa društvom u kojem obitava (Piršl, 2011). Promatrana s pedagoškog aspekta, obitelj je primarni činitelj odgojno-obrazovnih utjecaja i zajednica djetetove socijalizacije (Previšić, 2003). Stoga je važan utjecaj obitelji pri usvajanju zdravih životnih navika kod djece i mladih. Tijekom odrastanja jačaju utjecaji vršnjaka i medija, a obiteljski utjecaji slabe pa djeca i mladi sve češće odabiru sedentarni način života. Takav životni stil moguće narušava njihovo zdravlje i umanjuje mogućnost razvoja niza sposobnosti. Dima-Cozma i sur., (2014) ističu nužnost promatranja zdravlja u širem kontekstu od medicinskog. Recentna istraživanja pokazuju kako mladi svoj životni stil i vrijednosne orijentacije usvajaju u svojoj obitelji, od vršnjaka, medija, ali i u odgojno-obrazovnim ustanovama (Ogden i sur., 2006).

Životni stil je višedimenzionalna mjera ponašanja kojeg određuju i druga zdravstveno odgovorna ponašanja osim bavljenja tjelovježbom i sportskim aktivnostima (Rivis, Sheeran i Armitage, 2006). Bitna odlika životnih stilova je kako oni upućuju na „obitelj” različitih pojava ili procesa okupljenih na osnovu nečeg zajedničkog, da bi dali smisao kolektivnom identitetu” (Chaney, 2003: 7). Markuš (2011) životni stil određuje kao skup obrazaca ponašanja i navika povezanih sa brigom pojedinca za zdravlje u svrhu zadovoljavanja njegovih potreba. Istraživanje zdravih životnih stilova (Olvasztó, 2010) provedenog na studentima socijalne pedagogije i predškolskog odgoja, u prvi plan stavlja zdravstvenu izobrazbu mladih od strane njihovih profesora osposobljenih za prenošenje znanja o zdravom životnom stilu. Kennedy i Floriani (2009), iz nalaza svojih istraživanja ističu rano doba školovanja kao kritično razdoblje za izgrađivanje životnog stila. Ovi autori kao ključne varijable ističu socioekonomski status ispitanika smatrajući da navike usvojene u obitelji prenose u školsko okruženje i među vršnjake. Omerović i sur. (2017) su istraživanjem pedagoških aspekata pravilne prehrane i zdravih stilova života u osnovnoškolskom obrazovanju došli do rezultata o slaboj zastupljenosti navedenih obrazaca. Pokazujući zabrinutost za mlade i načine provođenja slobodnog vremena Bouillet (2008), Neljak i Milanović (2007) rje-

šenje ovog problema vide u osmišljavanju slobodnog vremena kroz kineziološke aktivnosti, sport i rekreaciju djece i mladih već u ranoj dječjoj dobi.

Uz tjelesno vježbanje još jedan od pokazatelja zdravog životnog stila je pravilna i uravnotežena prehrana. Hrana bi zaista trebala biti ujedno i *čovjekov lijek*, pa zato je zabrinjavajući trend konzumacije *brze hrane* i svojevrsni fenomen kojeg istražuje veliki broj znanstvenika iz područja medicinskih i kinezioloških znanosti, ali i šire. Pretpostvalja se da se navike pravilne i uravnotežene prehrane usvajaju već u ranijoj životnoj dobi. One utječu na kvalitetu života i zdravlje pojedinca koji postaje svjestan važnosti pravilne prehrane (Bunjić i Barić, 2009). Kao jedan od elemenata kvalitete života, prehrana neosporno utječe na društvo i kulturu tvrde mnogi znanstvenici i zdravstveni djelatnici (Rosić i Stanišić-Stojić, 2012). Dulje je vremensko razdoblje prehrana bila predmet izučavanja antropologa i etnologa, ali posljednjih decenija zanimanje za nju se proširilo na medicinske, sociološke i odgojne znanosti. Prema istraživanju (Salihfendić i sur., 2017) prihvaćanje zdravog životnog stila ima pozitivan učinak na zdravstveni status pojedinca te se ističe važna uloga adekvatnog obiteljskog i ekološkog okruženja kao važnih čimbenika u prihvaćanju i promociji zdravog životnog stila.

Ovim istraživanjem pretpostavljeno je da postoje značajne razlike u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavovima mladih prema zdravom životnom stilu u odnosu na obiteljski odgoj i kvalitetu obiteljskih odnosa. U Bosni i Hercegovini nije provedeno nijedno istraživanje o poveznici obiteljskih odnosa i zdravog životnog stila. Postoje različiti pristupi i prijedlozi stručnjaka za poticanje i prihvaćanje zdravog životnog stila, posebice kod djece i mladih. Polazeći od suvremenih istraživanja koja ukazuju na važnost zdravog životnog stila za kvalitetu življenja i zdravlje pojedinca fokus ovog istraživanja se stavlja na zdravi životni stil kao vrijednost. Kao ključni čimbenik za prihvaćanje zdravog životnog stila ističe se kvaliteta obiteljskih odnosa posebice u razdoblju ranog djetinjstva, ali i kasnije. Istraživanja o odnosu kvalitete obiteljskih odnosa i zdravog životnog stila veoma su rijetka. Većinom su zdravi životni stilovi istraživani u području kinezioloških i medicinskih znanosti. U Bosni i Hercegovini nije provedeno nijedno istraživanje sa ovom problematikom. Postoje različiti pristupi i prijedlozi stručnjaka za poticanje i prihvaćanje zdravog životnog stila, posebice kod djece i mladih. Svakako je važno istaknuti kako kvaliteta obiteljskih odnosa ima primarni učinak na prihvaćanje zdravog životnog stila kod istih. Mogući se temelji za uspješnije komuniciranje počinju izgrađivati u obitelji, a kasnije izvan obiteljskog okruženja. Odgojno-obrazovne institucije ovu zahtjevnju odgojnu ulogu preuzimaju od obitelji. Odgoj djece u obitelji dugotrajan je i složen proces a njegova se složenost ogleda u nizu raznovrsnih utjecaja kojima je dijete izloženo tijekom odrastanja. Ovim istraživanjem pokušalo se

ispitati kakav je odnos kvalitete obiteljskih odnosa i izgrađivanja zdravog životnog stila kod mladih u Hercegovačko-neretvanskoj županiji.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja. Cilj ovog rada bio je ispitati razlike u vrijednostima i stavovima mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na vrstu obiteljskog odgoja, kvalitetu obiteljskih odnosa i druge socio-demografske karakteristike. Kao ključne varijable ovog istraživanja izdvojene su kvaliteta obiteljskih odnosa i zdravi životni stil gdje su obiteljski odnosi definirani kao nezavisna, a zdravi životni stil kao zavisna varijabla.

U istraživanju se pošlo od sljedećih hipoteza:

1. Nema statistički značajne razlike u procjeni vrijednosti zdravog životnog stila i stavovima mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na kvalitetu obiteljskih odnosa;

2. Postoji statistički značajna razlika u procjeni vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na spol;

3. Postoji statistički značajna razlika procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na njihovu angažiranost u sportskim aktivnostima.

Postupak ispraživanja. Kako bi se sakupili potrebni podatci provelo se empirijsko istraživanje upitnikom sa zajamčenom anonimnošću sudionika. Uz prethodno dobivanje suglasnosti od nadležnih ustanove Sveučilišta u Mostaru provedeno je istraživanje u svibnju 2016, s djelatnicima i profesorima postignut je dogovor o vremenu u nastavnom procesu prikladnom za provedbu istraživanja. Istraživanje je provedeno na nastavi u trajanju od 45 minuta, koliko je ispitanicima bilo potrebno za ispunjavanje ponuđenog upitnika. Sudionici istraživanja su na samom početku dobili upute od istraživača koji je nazočio i nadgledao sami tijekom istog.

Podaci su prikupljeni u MS Excel bazu podatka (inačica 11. Microsoft Corporation, Redmond, WA, SAD), a za statističku analizu se koristio SPSS 20.0 statistički program (IBM Corp., Armonk, NY, SAD). Pouzdanost instrumenta utvrđena je primjenom koeficijenta Cronbach Alfa. Provedeno je pilot istraživanje kako bi se utvrdile metrijske karakteristike originalnog dijela instrumenta (Upitnik obiteljskog odgoja) koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Podatci su obrađivani metodama deskriptivne statistike, kategorijske varijable su prikazane kao frekvencija i postotak, dok su kontinuirane varijable prikazane kao aritmetička sredina i standardna devijacija. Za testiranje razlika među kate-

gorijskim varijablama koristio se Hi kvadrat test, dok je za analizu razlika među kontinuiranim varijablama korišten t-test za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance. Korelacija varijabli testirana je Pearsonovim koeficijentom korelacije. Razina vjerojatnosti od $p < 0,05$ uzeta je kao statistički značajna.

Korišteni instrument sadrži pet dijelova, a u uvodnom dijelu je pojašnjenje svrhe istraživanja i načina ispunjavanja anketnog upitnika. Uključuje socio-demografske podatke (nezavisne varijable: spol, dob, mjesto odrastanja). Prvi dio instrumenta sadrži *Schwartzov upitnik vrijednosti* (preuzeto od Ferić, 2009), u kojem su naznačene temeljne životne vrijednosti, a sudionici procjenjuju značajnost koju pojedine vrijednosti imaju za njih. Kod svih vrijednosti u zagradi se nalazi dodatno pojašnjenje značenja te vrijednosti. Vrijednosti su navedene u dvije liste. *Lista 1* sadrži terminalne vrijednosti (izražene su u obliku imenica) dok *Lista 2* sadrži instrumentalne vrijednosti (načini ponašanja izraženi u obliku pridjeva). Sudionici daju procjenu osobne važnosti svake pojedine vrijednosti kao načela usmjerenja za kojim se vode u životu. Procjena je moguća u rasponu od -1 (oprečno mojim vrijednostima), 0 (nevažno), 1 (djelomično važno) pa do 7 (od iznimne važnosti).

Drugi dio instrumenta čini *Ljestvica stava prema sportu* koja sadrži trideset čestica. Ovo je revidirana ljestvica općeg stava prema sportu korištena u ranijim istraživanjima (Prot i Bosnar, 2006; Markuš, 2011). Ispitanici su imali mogućnost davati procjene na ljestvici od pet stupnjeva Likertovog tipa s nulatom točkom, od 1 (*potpuno netočno*) do 5 (*potpuno točno*). Ovim instrumentom analizirana je subjektivna procjena stava prema sportu i zdravom načinu života. Primjenjeni instrument pokazao je dobre metrijske odlike. Pouzdanost je utvrđena primjenom koeficijenta Chronbach Alpha. Dobiveni rezultat korespondira s istraživanjem kojeg su proveli Prot i Bosnar (2006) te Markuš, (2011) s pomoću istog instrumenta na uzorku od 380 srednjoškolaca uz visoku pouzdanost ($\alpha = 0,94$). Treći dio instrumenta je *Ljestvica stava prema zdravom životnom stilu* korišten u ranijim istraživanjima (Prot i Bosnar, 2006; Markuš, 2011), koja sadrži dvadeset i devet čestica. Ljestvica sadrži 17 pozitivnih i 12 negativnih tvrdnji gdje su sudionici iznosili svoju kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu odliku stava. Ispitanici su imali mogućnost dati procjene na ljestvici od pet stupnjeva Likertovog tipa pri čemu je 1 (*potpuno netočno*) a 5 (*potpuno točno*).

Četvrti dio instrumenta sadrži 27 tvrdnji o odnosima ispitanika sa roditeljima braćom i sestrama. Također su imali mogućnost izjašnjavanja o svojim prehrambenim navikama i konzumaciji alkohola i nikotina. Ispitanici su imali mogućnost zaokruživanja odgovarajućeg broj odnosno svog stupanja slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Peti dio instrumenta je *skala procjene obiteljskog odgoja* konstruirana za potrebe ovog istraživanja i sadrži četiri dijela, a ispitanici imaju mogućnost procjene kroz četiri varijable: *vrijednosti prihvaćene u obitelji, navi-*

ke usvojene u obitelj, pozitivni uzori u obitelji i samoprocjenu sebe. Prije provedbe ovog istraživanja prethodila je provedba pilot istraživanja u svrhu utvrđivanja metrijskih karakteristika ovog dijela instrumenta kako bi se po potrebi obavila redukcija inicijalnog instrumenta. Pouzdanost ovog dijela instrumenta koji obuhvaća 4 varijable s 48 čestica utvrđena je temeljem koeficijenta Cronbach Alpha i iznimno je visoka ($\alpha = 0,94$). Analizirani podatci pilot istraživanja za *Upitnik obiteljskog odgoja* ukazuju na visoku pouzdanost, homogenost i faktorska zasićenja korištene skale. Nalazi opravdavaju primjenu *Upitnika obiteljskog odgoja* kao dijela instrumenta kojim se istražuje možebitan efekt obiteljskog odgoja na vrijednosti i stavove zdravog životnog stila mladih.

Sudionici istraživanja. Uzorak ovog istraživanja bila je ciljana populacija mladih iz Hercegovačko-neretvanske županije u dobi od 18–23. Prema podatcima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine¹, posljednjim podatcima o stanovništvu iz 2014, u Hercegovačko-neretvanskoj županiji živi 224 029 ljudi, od čega ih je u dobi od 0 do 14 godina ukupno 14 550, u dobi od 15 do 64 godine ukupno 54 418. Iako broj mladih u dobi od 18 do 23 godine nije jasno naznačen, opravdano je pretpostaviti da ta populacija obuhvaća do 4 000 pojedinaca. Obuhvaćeni su ispitanici koji su odrastali u različitim dijelovima Hercegovine – gradovima (od 10 000 stanovnika), mjestima (1 000 do 10 000 stanovnika) i selima (do 1 000 stanovnika). Uzorak ovog istraživanja je 545, od čega je 180 osoba muškog spola (33%) i 365 osoba ženskog spola (67%).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni parametri koji se odnose na stavove ispitanika prema zdravom životnom stilu.

Tablica 1. *Deskriptivni podatci za čestice procjene stava prema zdravom životnom stilu*

	(1) Potpu- no netočno	(2) Uglav- nom netočno	(3) Nisam sigu- ran/na	(4) Uglav- nom toč- no	(5) Potpu- no toč- no	M	SD
Mrzim svako tjelesno vježbanje.	<i>f</i> 293	153	67	21	11	1,72	0,959
	% 53,8	28,1	12,3	3,9	2,0		
Nije mi važno	<i>f</i> 145	124	101	107	68	2,68	1,375

¹ Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine: <http://www.bhas.ba/>.

što je alkohol štetan jer kad malo popijem, %	26,6	22,8	18,5	19,6	12,5		
osjećam se izvrsno.							
Da mi netko i plati ne bih se bavio/la tjele- snim vježba- njem.	<i>f</i> 338	106	71	19	11		
	% 62,0	19,4	13,0	3,5	2,0	1,64	0,971
Ne mogu shvatiti one koji nalaze nešto korisno u tjelesnom vježbanju.	<i>f</i> 354	109	49	20	13		
	% 65,0	20,0	9,0	3,7	2,4	1,58	0,964
Ne razmiš- ljam mnogo o svom zdravlju u budućnosti.	<i>f</i> 311	121	67	33	13		
	% 57,1	22,2	12,3	6,1	2,4	1,74	1,042
Tjelesnim vježbanjem se bavim kada nemam pametnijeg posla.	<i>f</i> 217	151	84	78	15		
	% 39,8	27,7	15,4	14,3	2,8	2,12	1,165
Uopće mi nije važno kad idem u krevet i koliko spa- vam.	<i>f</i> 163	177	82	67	56		
	% 29,9	32,5	15,0	12,3	10,3	2,40	1,305
Uživam kada se rekreiram baveći se spo- rtom.	<i>f</i> 39	57	131	183	135		
	% 7,2	10,5	24,0	33,6	24,8	3,58	1,174
Kretanje i bavljenje tje- lesnom aktiv- nošću u mom životu je nebitno.	<i>f</i> 264	145	95	34	7		
	% 48,4	26,6	17,4	6,2	1,3	1,85	1,002
Svatko tko puši za mene	<i>f</i> 165	116	134	77	53		
	% 30,3	21,3	24,6	14,1	9,7	2,51	1,313

je nepromiš- ljen.								
Neprospavana noć meni ne predstavlja nikakav pro- blem.	<i>f</i>	174	133	122	65	51		
	<i>%</i>	31,9	24,4	22,4	11,9	9,4	2,42	1,298
Provod je uvi- jek najbolji kad popijem nekoliko alkoholnih pića.	<i>f</i>	155	85	91	135	79		
	<i>%</i>	28,4	15,6	16,7	24,8	14,5	2,81	1,445
Važno je bri- nuti se za svo- je zdravlje.	<i>f</i>	8	6	21	117	393		
	<i>%</i>	1,5	1,1	3,9	21,5	72,1	4,61	0,746
Kada sam napet/a, tjele- sno vježbanje ublažava moje brige.	<i>f</i>	35	56	125	169	160		
	<i>%</i>	6,4	10,3	22,9	31,0	29,4	3,66	1,184
U škole bi tre- balo uvesti posebni pred- met vezan uz brigu za zdra- vlje.	<i>f</i>	17	16	93	180	239		
	<i>%</i>	3,1	2,9	17,1	33,0	43,9	4,11	0,997
Postajem ljut/a na sebe ako ne vje- žbam.	<i>f</i>	94	108	141	113	89		
	<i>%</i>	17,2	19,8	25,9	20,7	16,3	2,99	1,323
Što je zdravo, a što nezdra- vo, ne intere- sira me previ- še.	<i>f</i>	187	153	119	66	20		
	<i>%</i>	34,3	28,1	21,8	12,1	3,7	2,22	1,151
Najveći mi je „gušt” napiti se.	<i>f</i>	298	114	70	34	29		
	<i>%</i>	54,7	20,9	12,8	6,2	5,3	1,86	1,178
Svakodnevna fizička aktiv- nost je temelj dobrog zdra-	<i>f</i>	10	19	70	226	220		
	<i>%</i>	1,8	3,5	12,8	41,5	40,4	4,15	0,903

vlja.								
Smatram da je redovito spavanje važno za moje zdravlje.	<i>f</i>	9	8	44	206	278		
	%	1,7	1,5	8,1	37,8	51,0	4,35	0,822
Pušenje čini čovjeka manje zdravim.	<i>f</i>	36	21	65	177	246		
	%	6,6	3,9	11,9	32,5	45,1	4,05	1,148
Živim zdravo jer je zdravlje najvažnije u životu.	<i>f</i>	7	31	151	195	161		
	%	1,3	5,7	27,7	35,8	29,5	3,86	0,948
Brinem se da će nekretanje naštetiti mom zdravlju.	<i>f</i>	14	35	112	234	150		
	%	2,6	6,4	20,6	42,9	27,5	3,86	0,975
Piti alkoholna pića je rizično.	<i>f</i>	29	71	130	195	120		
	%	5,3	13,0	23,9	35,8	22,0	3,56	1,126
Vježbanje služi za opuštanje i oporavak od dnevnih briga. Ono nije nešto što bi se moglo olako odbaciti.	<i>F</i>	13	22	122	211	177		
	%	2,4	4,0	22,4	38,7	32,5	3,94	9,961
Najodgovorniji/a za svoje zdravlje sam ja osobno.	<i>f</i>	8	13	39	144	341		
	%	1,5	2,4	7,2	26,4	62,6	4,46	0,843
Trebalo bi zabraniti pušenje na svim javnim mjestima.	<i>f</i>	83	56	134	111	161		
	%	15,2	10,3	24,6	20,4	29,5	3,38	1,396
Mislim da bi me redovito tjelesno vje-	<i>f</i>	9	11	74	176	275		
	%	1,7	2,0	13,6	32,3	50,5	4,27	0,890

žbanje učinilo zdravijim i sretnijim.							
Tko živi nezdravo neće izgledati lije-po.	<i>f</i>						
	35	55	177	153	125	3,51	1,139

Najveće prosječne vrijednosti pokazale su se za varijable: važno je brinuti se za svoje zdravlje ($M = 4,61$; $SD = 0,746$), najodgovorniji/a za svoje zdravlje sam ja osobno ($M = 4,46$; $SD = 0,843$), smatram da je redovito spavanje važno za moje zdravlje ($M = 4,35$; $SD = 0,822$), mislim da bi me redovito tjelesno vježbanje učinilo zdravijim i sretnijim ($M = 4,27$; $SD = 0,890$), svakodnevna fizička aktivnost je temelj dobrog zdravlja ($M = 4,15$; $SD = 0,903$), u škole bi trebalo uvesti posebni predmet vezan uz brigu za zdravlje ($M = 4,11$; $SD = 0,997$) te pušenje čini čovjeka manje zdravim ($M = 4,05$; $SD = 1,148$). Dobiveni rezultati pokazuju kako su ispitanici svjesni brige za vlastito zdravlje te važnosti redovitog spavanja i tjelesnog vježbanja. Ispitanici su svjesni nezdrave navike pušenja koja čovjeka čini manje zdravim.

Kako bi se kvalitetno razumjeli svi aspekti odrastanja mladih u obitelji istražena je procjena kvalitete obiteljskih odnosa, učestalih navika i ponašanja.

Tablica 2. *Frekvencija procjene ispitanika o odnosu s roditeljima*

	<i>f</i>	%
Loši	4	0,7
Problematični	5	0,9
Površni	29	5,3
Dobri	172	31,6
Odlični	335	61,5
Ukupno	545	100,0

Iz rezultata u Tablici 2. je vidljivo kako najveći broj ispitanika, njih čak 335 ($N = 545$), koji čine 62% ispitanika imaju odlične odnose sa svojim roditeljima. Budući je mali postotak ispitanika (16%) koji imaju loše i problematične odnose sa roditeljima, ovi rezultati su ohrabrujući te moguće ukazuju na uspješnu komunikaciju ispitanika i njihovih roditelja što je preduvjet za kvalitetnije obiteljske odnose.

Najveći broj ispitanika, 69,4% prilikom iznošenja mišljenja o odnosima sa svojim roditeljima izjavljuju kako u odnosu imaju dijalog, uzajamno poštovanje, razumijevanje i povjerenje. Slabiju kvalitetu obiteljskih odnosa iskazuje

17,1% ispitanika koji tvrde kako imaju roditeljsku ljubav ali premalo vremena povode s njima. Manji dio ispitanika, 13,6% uglavnom imaju loše i konflikne odnose sa roditeljima.

Tablica 3. *Frekvencije procjene pojašnjena odnosa s roditeljima*

Zašto su tvoji odnosi s roditeljima takvi:	f	%
Razdor je potpun, ne podnosimo se	1	0,2
U konfliktu smo radi različitog poimanja svijeta (sukob generacija)	26	4,8
Nema dovoljno komunikacije, nekonstruktivan odnos	47	8,6
Iskazuju mi ljubav ali premalo vremena provodimo zajedno	93	17,1
Postoji dijalog, uzajamno poštovanje, razumijevanje, povjerenje	378	69,4
Ukupno	545	100,0

Uvidom u ove rezultate potkrepljuje se tvrdnja o povezanosti kvalitete obiteljskih odnosa i uzajamnog poštovanja i uvažavanja među djecom i roditeljima. (Tablica 3).

Tablica 4. *Odnosi ispitanika s braćom i sestrama*

Tvoji odnosi s braćom i sestrama su:	f	%
Loši	3	0,6
Problematični	4	0,7
Površni	18	3,3
Dobri	177	32,5
Odlični	319	58,5
Nemam braće i sestara	24	4,4
Ukupno	545	100,0

Rezultati procjene ispitanika o odnosima s braćom i sestrama pokazuju kako više od polovine ispitanika (59%) imaju odlične odnose, a jedna trećina (32,5%) ispitanika bira tvrdnju dobrih odnosa s braćom i sestrama (Tablica 4). Rezultati iz ove tablice još su jedan pokazatelj dobre klime i komunikacije naših ispitanika sa braćom i sestrama, a čini se i da su uspješniji i manje konfliktni u odnosu na odnose ispitanika sa roditeljima.

Tablica 5. *Procjena odgoja ispitanika*

Kako ocjenjuješ odgoj koji si dobio/la u svojoj obitelji?	f	%
Moji se roditelji nisu baš trudili oko mog odgoja	10	1,8
Autoritativan, potiskujući	20	3,7
Prilično konzervativan, s puno predrasuda	35	6,4
Usmjeren da se lako prilagođujem okolini	86	15,8
Usmeren k tome da postanem nezavisan/na	204	37,4
Biće s vlastitim stavovima	190	34,9
Ukupno	545	100,0

Odgoj kojeg su ispitanici dobili u svojoj obitelji je usmjeren ka tome da pojedinci postanu nezavisni (37,4%) i da postanu bića sa vlastitim stavovima (34,9%) (Tablica 5).

Tablica 6. *Vežanost ispitanika za obitelj*

Koliko si vežan/a za obitelj?	f	%
Nismo vežani	3	0,6
Slabo smo vežani	41	7,5
Jako smo vežani	262	48,1
Vrlo smo vežani	239	43,9
Ukupno	545	100,0

Rezultati ukazuju na to kako većina ispitanika, njih ukupno 501 (N = 545) ima jaku ili vrlo jaku vežanost uz svoju obitelj, a to čini 92% ispitanih mladih osoba (Tablica 6). Razlika procjene istražena je primjenom t-testa za nezavisne uzorke i jednosmjernom analizom varijance/ANOVA, a može bitna korelacija istražena je primjenom Pearsonovog koeficijenta korelacije.

Tablica 7. *Testiranje razlika u procjenama vrijednosti i stavovima mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na procjene obiteljskog odgoja (ANOVA)*

	SKOR	F	df	p
Vrijednosti		5	2,236	0,050
Stavovi		5	0,248	0,285

Primjenom jednosmjerne analize varijance/ANOVA ispitane su razlike u usvojenim vrijednostima i procjenama stavova mladih prema zdravom životnom stilu (Tablica 7). Iz analiziranih podataka razvidno je da je na graničnoj razini značajnosti ($p \leq 0,05$) utvrđena značajna razlika ($F = 2,236$) u procjenama vrijednosti s obzirom na procjene stila odgoja roditelja. Istodobno, nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na vrstu obiteljskog odgoja.

Tablica 8. *Post hoc analiza/Bonferroni test*

Zavisna varijabla	(I) odgoj	(J) odgoj	p
SKOR VRIJED- NOSTI	Permisivan odgoj (neangažirani roditelji – djeca prepuštena sama sebi)	Autoritaran odgoj	1,000
		Konzervativan odgoj	1,000
		Konformizam	1,000
		Razvoj samostalnosti	1,000
		Samoostvarenost	1,000
	Autoritaran odgoj	Konzervativan odgoj	0,236
		Konformizam	1,000
		Razvoj samostalnosti	1,000
		Samoostvarenost	1,000
	Konzervativan odgoj, determiniran predrasudama	Konformizam	0,390
		Razvoj samostalnosti	0,100
		Samoostvarenost	1,000
	Odgoj usmjeren na prilagođavanje okolini (konformizam)	Razvoj samostalnosti	1,000
Samoostvarenost		1,000	

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni testa (Tablica 8) nije utvrđena statistički značajna razlika odgoja usmjerenog na prilagođavanje okolini (konformizam) i konzervativnog odgoja, determiniranog predrasudama u odnosu na permisivni i autoritarni odgojni stil, odgoja usmjerenog na samostalnost i odgoja usmjerenog na samoostvarenost. Temeljem predstavljenih nalaza istraživanja moguće je zaključiti da je obiteljski odgoj mladih u uzorku, na graničnoj razini značajnosti, imao efekta na prihvaćanje vrijednosti zdravog životnog stila. No post-hoc analizom razlike u procjenama vrijednosti nisu bile značajne između pojedinih skupina. Istraženo je zato postoji li razlika u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na obiteljske odnose kao intervenirajuću varijablu.

Tablica 9. *Procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema životnom stilu s obzirom na odnose u obitelji*

	SKOR	df	M	F	p
Vrijednosti		4		0,067	0,043
Stavovi		4		2,983	0,074

Primjenom jednosmjerne analize varijance/ANOVA utvrđena je statistički značajna razlika ($p = 0,043$) u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila s obzirom na odnose u obitelji (Tablica 9). Kako bi se provjerilo između kojih točno skupina ispitanika, s obzirom na procjenu odnosa u obitelji, postoje razlike provedeno je post hoc testiranje.

Tablica 10. *Post hoc analiza/Bonferroni test*

Zavisna varijabla	Odnosi	Odnosi	p	
Skor Vrijednosti	Izrazito loši	Problematični	1,000	
		Površni	1,000	
		Dobri	1,000	
		Odlični	1,000	
	Problematični	Površni	1,000	
		Dobri	1,000	
		Odlični	1,000	
		Površni	Dobri	0,049
			Odlični	0,297
	Dobri	Odlični	1,000	

Post hoc analizom, primjenom Bonferroni testa, utvrđena je statistički značajna razlika procjene između mladih koji svoje obiteljske odnose procjenjuju kao površne i onih koji ih ocjenjuju dobrima, u odnosu na izrazito loše, problematične i odlične obiteljske odnose (Tablica 10). Nije utvrđena statistički značajna razlika procjene stavova mladih prema zdravom životnom stilu u odnosu na ostale procjene obiteljskih odnosa. Slijedom navedenog *pretpostavka koja se odnosi na povezanost procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obiteljskim odnosima (odnosi sa roditeljima, braćom i sestrama)* djelomično se prihvaća. Kako nije utvrđena povezanost obiteljskog odgoja na izgrađivanje stavova prema zdravom životnom stilu, opravdano je pretpostaviti utjecaj drugih, moguće socio-demografskih varijabli

na stavove mladih. Istražena je moguća povezanost u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu u odnosu na demografske varijable. Primjenom Pearsonovog koeficijenta korelacije istražena je moguća povezanost životne dobi s procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu.

Tablica 11. *Povezanost životne dobi mladih s procjenom vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu*

		Skor vrijednosti	Skor stavovi
Dob	r	0,075	0,055
	p	0,079	0,197
	N	545	545

Iz rezultata navedenih u Tablici 11. nije utvrđena statistički značajna korelacija životne dobi mladih u uzorku s procjenom vrijednosti zdravog životnog stila i stavova prema zdravom životnom stilu.

Tablica 12. *Procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na spol ispitanika*

	Spol	N	M	SD	t-test	df	p
Skor vrijednosti	Žene	365	54,78	13,80	-9,978	543	0,000*
	Muškarci	180	67,27	13,59			
Skor stavovi	Žene	365	51,11	7,42	-1,974	543	0,049
	Muškarci	180	52,48	8,06			

*p < 0,05

Istodobno, primjenom t-testa za nezavisne uzorke, istražena je moguća razlika u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavova prema zdravom životnom stilu prema spolu mladih iz uzorka. Utvrđena je statistički značajna razlika procjene vrijednosti zdravog životnog stila prema spolu ($t = 9,978$, $p < 0,00$) te na nešto nižoj razini značajnosti razlika procjene vrijednosti stavova prema zdravom životnom stilu ($t = 1,974$; $p < 0,05$) (Tablica 12).

U prosjeku muškarci pokazuju pozitivnije stavove prema zdravom životnom stilu te daju više procjene vrijednosti zdravog životnog stila od žena (Tablica 12). Pretpostavka da postoji *statistički značajna razlika procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu za dob i spol* ispitanika se prihvaća kada su u pitanju vrijednosti zdravog životnog stila, ali je na razini granične statističke značajnosti kada su u pitanju stavovi mladih prema zdravom životnom stilu.

Tablica 13. *Razlike u vrijednostima i stavovima prema zdravom životnom stilu s obzirom na angažiranost mladih u sportskim aktivnostima*

	df	F	p
Skor vrijednosti	3	163,781	0,000
Skor stavovi	3	53,485	0,000

Podatci navedeni u Tablici 13. ukazuju da postoje značajne razlike u procjenama vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu s obzirom na angažiranost i bavljenje sportskim aktivnostima. Ovo istraživanje je pretpostavilo da postoji statistički značajna razlika procjene vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih prema zdravom životnom stilu u odnosu na njihovu angažiranost u sportskim aktivnostima, a dobiveni rezultati iz Tablice 13 to su potvrdili.

Tablica 14. *Post hoc analiza/Bonferroni*

Zavisna varijabla	(I) Sport	(J) Sport	p
SKOR VRIJEDNOSTI	Uopće ne vježbam	Povremeno	0,000
		Često	0,000
		Redovito	0,000
	Vježbam povremeno (jedan do dva puta tjedno)	Često	0,000
		Redovito	0,000
		Vježbam često (tri do četiri puta tjedno)	Redovito
SKOR STAVOVI	Uopće ne vježbam	Povremeno	0,000
		Često	0,000
		Redovito	0,000
	Vježbam povremeno (jedan do dva puta tjedno)	Često	0,027
		Redovito	0,003
		Vježbam često (tri do četiri puta tjedno)	Redovito

Podatci navedeni u Tablici 14. dobiveni Post hoc analizom upućuju na statistički značajnu razliku u procjenama vrijednosti mladih s obzirom na njihovo bavljenje sportom ($p < 0,05$), a nešto niža statistička značajnost dobivena je

kod testiranja razlika u stavovima mladih s obzirom na njihovo bavljenje sportom ($p < 0,03$).

RASPRAVA

Na temelju dobivenih nalaza nije utvrđena povazanost kvalitete obiteljskih odnosa na izgrađivanje zdravog životnog stila kod mladih. Može se reći da zdravi životni stil pod utjecajem obiteljskog odgoja nije definiran i prihvaćen kao svojevrsna vrijednost. Obiteljske intervencije na djecu u svrhu poticanja zdravstveno odgovornog ponašanja trebale bi početi već u ranoj dobi kroz poticanje na tjelesnu aktivnost uz kvalitetno osmišljavanje slobodnog vremena. Rezultati istraživanja o vrijednostima mladih u Hercegovini (Visković i Škutor, 2019) pokazuje da ispitanici ističu univerzalne i tradicionalne vrijednosti koje su pretpostavka transfera sa roditelja na njihovu djecu. Kako nije utvrđena razlika u procjenama obiteljskog odgoja na izgrađivanje stavova prema zdravom životnom stilu, opravdano je pretpostaviti utjecaj drugih, moguće socio-demografskih varijabli osim izdvojenih u ovom istraživanju kao što su dob, spol, radni status, koji imaju snažne utjecaje na stavove mladih. U suglasju sa ovim nalazima je istraživanje (Dima-Cozma i sur., 2014), koje tvrdi kako pri izgrađivanju životnog stila na djecu i mlade pored obitelji veliki utjecaj imaju vršnjaci i mediji, posebice u doba adolescencije.

Prehrana i tjelovježba ne moraju se shvatiti samo kao aspekti dobrobiti već primarno kao instrumenti za prevenciju i očuvanje zdravlja koje bi se trebalo promatrati u puno širem aspektu od medicinskog. Istraživanja (Ferić, Kamenov, 2007; Havelka, 1975; Reić, Ercegovac i Koludrović, 2012) nalaze povezanost obiteljskog odgoja i izgrađivanja vrijednosnih orijentacija kod mladih, promatrajući zdravi životni stil kao vrijednost. Analiza rezultata obiteljskog odgoja ukazuje na značajnost kvalitete odnosa članova obitelji. U ovom istraživanju nije utvrđena bitna povezanost kvalitete obiteljskih odnosa i stavova mladih prema zdravom životnom stilu. Rezultati istraživanja ukazuju da nema značajne korelacije životne dobi mladih u uzorku s procjenom vrijednosti zdravog životnog stila i stavova prema zdravom životnom stilu. Iz dobivenih rezultata spol se pokazao kao važan prediktor kod angažiranosti mladih u sportskim aktivnostima gdje je razvidno da muškarci postižu veće rezultata na skali vrijednosti zdravog životnog stila i stavova prema zdravom životnom stilu nego žene, odnosno ispitanici muškog spola u većoj mjeri prepoznaju zdravi životni stil kao vrijednost te moguće ga prihvaćaju kao dobrobit za njihovo fizičko i mentalno zdravlje.

Provedeno istraživanje Mišigoj i Duraković (2000), o razini svakodnevnih aktivnosti mladih u odnosu na spol, dob i zanimanje, kao jednog od pokaza-

telja životnog stila, iznose rezultate o korelaciji navedenih aktivnosti sa tjelesnom težinom ispitanika. U nizu istraživanja pokazalo se da je spol prediktor tjelesne aktivnosti (Beigle i sur., 2006; Badrić i Prskalo, 2011), pri čemu se ispitanici muškog spola ističu sa većim udjelom tjelesne aktivnosti.

Utvrđena je značajna razlika u procjeni vrijednosti zdravog životnog stila mladih i njihove angažiranosti u sportskim aktivnostima. Ovi rezultati vode do zaključka da mladi angažirani u nekoj sportskoj aktivnosti pozitivno vrednuju i prihvaćaju zdravi životni stil kao vrijednost. Jurak i sur., (2009) istraživanje o angažiranosti studenata u sportskim aktivnostima ističu kao važan čimbenik u njihovom sustavu vrijednosti i na njihovo sudjelovanje u sportu. Također ističu kako na sportske aktivnosti ispitanika utječu iskustva iz njihovog doma, točnije aktivnosti njihovih roditelja.

Iz rezultata odnosa i kvalitete komunikacije ispitanika sa roditeljima, braćom i sestrama više od polovine ispitanika gore navedene odnose procjenjuje odlično. Za većinu obitelj ostaje prva odgojna instanca. Iz dobivenih rezultata je razvidno da čestica koja usmjerava na samostalnost i biće sa vlastitim stavovima proizlazi iz autoritativnog (demokratski-dosljedan) odgoja. Ovaj odgoj obuhvaća prilike u kojima roditelji postavljaju pred dijete velike zahtjeve, određuju granice, ali djetetu pružaju veliku toplinu i potporu.

Obitelj i odnosi njenih članova determinirani su emocionalnim vezama i strukturom obitelji, temeljnim odnosima roditelja i djece ali i funkcijama na koje u velikoj mjeri utječe društvo i njegove stalne mijene (Jull i Jensen, 2010; Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Obiteljska okolina, ističu Moos i Moos (2002), utječe na njene članove i prilagodbu jednih na druge, Žic Ralić i Cvitković (2019) smatraju da svaki emocionalni i ponašajni problem pojedinog člana obitelji neosporno utječe na sve dionike obiteljskog sustava. Po načelima suvremenog odgoja nameće se pitanje odgoja po kojem roditelji mijenjaju viziju odgoja njihovog djeteta od slike poslušnog i pasivnog primatelja prema slici djeteta kao aktivnog i kompetentnog pojedinca. Stoga su pred roditeljima stalni izazovi i zahtjevi za novim odgojnim postupcima u obitelji (Čudina – Obradović i Obradović, 2006, Maleš i Kušević, 2011).

Kao nedostatak ovog istraživanja autorica ističe izostanak pružanja podrške obitelji od strane društva u prepoznavanju i prihvaćanju zdravog životnog stila kao vrijednosti nužne za očuvanje zdravlja. Senzibiliziranje društva moguće će osnažiti sve sudionike u promicanju zdravih životnih stilova. Uvidom u novije teorijske spoznaja o ovom problemu nužno je implementirati ih putem istoimenih nastavnih predmeta. U konačnici možemo zaključiti o povezanosti obiteljskog odgoja i vrijednosti zdravog životnog stila i stavova mladih. Značajno je izdvojiti da su ispitanici muškog spola pozitivnije gledali na zdravi životni stil, a također je značajna korelacija bavljenja sportom kod mladih i prihvaćanja zdra-

vog životnog stila kao vrijednosti kod mladih. Prskalo i Sporiš (2016) ističu višestruku dobrobit tjelesnog vježbanja za zdravstveni status pojedinca koji kroz svakodnevne tjelesne aktivnosti jača svoje zdravlje. Poželjno bi bilo da zdravi životni stil mladih bude prihvaćen i prepoznat kao vrijednost već u ranom djetinjstvu po uzoru na obitelj. Zdravi životni stil uz prihvaćanje tjelesne aktivnosti i pravilne prehrane kao glavnih odlika istog pridonosi kvaliteti življenja te ima zdravstveno-preventivni utjecaj (Badrić i Prskalo, 2011; Prskalo i Sporiš, 2016).

ZAKLJUČAK

Ovaj rad ukazuje na povezanost demografske varijable, spola s vrijednostima i stavovima mladih prema zdravom životnom stilu. Kako nije utvrđena povezanost kvalitete obiteljskih odnosa i stavova mladih prema zdravom životnom stilu, opravdano je pretpostaviti utjecaj drugih, moguće socio-demografskih varijabli. Djelomično prihvaćanje glavne hipoteze u ovom istraživanju daje važan rezultat samoprocjene mladih o zdravom životnom stilu i povezanosti kvalitete obiteljskih odnosa na prihvaćanje istog kao vrijednosti. Temeljem dobivenih rezultata može se zaključiti kako je zdravi životni stil kod mladih i njihovih obitelji djelomično prepoznat kao vrijednost. Mogući razlog tomu je nedovoljna informiranost roditelja i mladih o ovom problemu. Iz predstavljenih nalaza istraživanja moguće je zaključiti da obiteljski odnosi imaju utjecaj na prihvaćanje vrijednosti zdravog životnog stila kod mladih.

S pedagoškog aspekta u svrhu kvalitetnog odgoja i obrazovanja, zdrave obrasce ponašanja bi bilo poželjno primjenjivati već u ranom djetinjstvu i to u krugu obitelji, ali i odgojno-obrazovnih ustanova. Pretpostavlja se da će navike zdravog životnog stila usvojene u ranoj životnoj dobi djeca zadržati i primjenjivati i kasnije. S obzirom na nedostatak istraživanja s ovom problematikom, posebice na području Bosne i Hercegovine, ovaj je rad prilog istraživanjima ove tematike s naglaskom na obiteljski odgoj i kvalitetu obiteljskih odnosa pri izgrađivanju zdravog životnog stila. Nalazi istraživanja samoprocjene mladih o vrijednostima zdravog životnog stila i načinima usvajanja u svojoj obitelji moguće ukazuju na potrebu odgojno-obrazovna djelovanja.

Obitelj je temeljna odgojna instanca, a kao glavna zadaća joj se ističe poticanje i motiviranje djeteta na razvoj njegovih potencijala. Podložnost obitelji društvenim promjenama i utjecajima medija čini je ranjivom stoga je nužna podrška odgojno-obrazovnih ustanova i lokalne zajednice. Obitelj modernog doba po mnogima je u „križi”, ipak, odgoj u prisnom obiteljskomn okruženju još uvijek je nezamjenjiv. Stoga se obitelj u društvu ističe kao vrijednost pa bi trebala odgajati za vrijednosti. Svrha je ovog rada svakako senzibiliziranje stručne i

znanstvene javnosti iz odgojno-obrazovnog područja na važnost prihvatanja zdravog životnog stila kao vrijednosti, ali i izgrađivanja istog. Poglavitito s naglaskom na odgoj koji počinje u obitelji gdje se ističe značaj usvajanja i njegovanja ovih vrijednosti.

Literatura

- Brdarić, M., Prskalo, I. (2011). Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih. *Napredak*, 152(3–4), 479–494.
- Beighle, A., Morgan, Ch. F., Le Mausurier, G. i Pangazi, R. (2006). Children's Physical Activity During Recess and Outside of School. *Journal of School Health*, 76(10), 516–520.
- Bouillet, D. (2008). Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje. *Sociologija i prostor*, 46, 181–182 (3–4), 341–367.
- Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16, 3 (89), 477–496.
- Bunjić, M., Barić, R. (2009). Tjelesno vježbanje i neki aspekti psihološkog zdravlja. 24, 65–75. *Zbornik radova*, Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Chaney, D. (2003). *Životni stilovi*. Beograd: CLIO.
- Čudina-Obradović, B., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga. on. St. Paul: West Publishing Company.
- Dima-Cozma, C., Gavriluta, C., Mitrea, G., Cojocarul, C. L., popa, T. (2014). University of Medicine and Pharmacy, Ist Medical Department, Discipline of European *Journal of Science and Theology*, June 2014, 10(3), 111–120.
- Ferić, I., Kamenov, Ž. (2007). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja. *Društvena istraživanja*, 16, 1–2(87–88), 51–71.
- Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alinea.
- Georgas, J. (2006). Families and family change. U J. Georgas; J. W. Berry, F. J. R. van de de Vijver, C. Kagitcibasi, Y. H. Poortinga (ur.), *Families across cultures: a 30-nation psychological study* (str. 3–51). Cambridge: Cambridge University Press.

- Havelka, N. (1975). Istraživanje vrednosti kod nas. *Psihologija*, 8 (3–4), 139–150.
- Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*, Zagreb: Et cetera.
- Jurak, G., Strel, J. i Kovač, M. (2009). Sportske aktivnosti i obrasci životnog stila slovenske djece i mladeži za vrijeme školskih praznika. *Metodika*, 10(19) (2), 382–394.
- Jull, J., Jensen, H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*, Zagreb: Profil.
- Kennedy, K., Floriany, V. (2009). Translating Research on Healthy Lifestyles for Children: Meeting the Needs of Diverse Populations, *Nurs Clin North Am*, 2008 Sep; 43(3), 397.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda – odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil International.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Split: Element.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). *Nova paradigma obiteljskog odgoja*. (Maleš, D. ur.), Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Markuš, D. (2011). *Razvoj modela za predviđanje životnog stila srednjoškolaca*. Doktorska disertacija. Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Mišigoj-Duraković, M. (2000). Biološki aspekti aktivnog provođenja slobodnog vremena, *Zbornik radova: slobodno vrijeme i igra*. Zagreb, Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Moos, R. H., Moos, B. S. (2002). *Family Environment Scale Manual*, Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- Ogden, C., Carroll, M., Curtin, L. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States. 1999–2004. *JAMA*, 295(13), 1549–1555.
- Olvaszto, Z. (2010). Životni stil i tjelesna aktivnost studenata pedagogije, *Život i škola*, 24(2), 56, 91–102.
- Omerović, M., Porobić, S., Čirić, N., Šabanović Efendić, M. (2017). Pedagoški aspekti zdrave prehrane i zdravih stilova života u osnovno školskom odgoju i obrazovanju, *Hrana u zdravlju i bolesti*, znanstveno-stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku, 6 (1) 36–42.
- Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Filozofski fakultet u Sarajevu.

- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 53–70.
- Previšić, V. (2003). Obitelj kao odgojno-socijalna zajednica. U: *Nacionalna obiteljska politika* (str. 191–204). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Prot, F., Bosnar, K. (2006). Gender differences in sport interests. 26th International Congress of Applied Psychology. *Athens*, Greece: IAAP.
- Prskalo, I. (2013). Kinesiological Activities nad Leisure Time of Young School – Age Pupils in 2007. and 2012. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 109–128.
- Prskalo, I., Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2012). Uloga životnih vrijednosti u objašnjenju stavova prema razvodu braka – međugeneracijska i unutarobiteljska perspektiva. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 50, 2 (193).
- Rivas, A., Sheeran, P., Armitage, C. J. (2006). Augmenting the theory of planned behaviour with the prototype/willingness model: Predictive validity of actor versus abstainer prototypes for adolescents' health-protective and health-risk intentions. *British Journal of Health Psychology*, 11: 483–500.
- odu braka-međugeneracijska i unutarobiteljska persektiva. *Sociologija i prostor*, 50 (2), 257–273.
- Rosić, M., Stanišić-Stojić, S. (2012). *Principi ishrane i rekreacije*. Univerzitet Singidunum, Beograd.
- Salihefendić, N., Zildžić, M., Jašić, M. (2017). Važnost promocije stilova života u ranoj dječijoj dobi u očuvanju mentalnog zdravlja za cijeli život, *Hrana u zdravlju i bolesti*, znanstveno-stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku. 3, Specijalno izdanje 9.
- Visković, I. (2013). Međugeneracijski prijenos vrijednosti s roditelja na djecu adolescente u općini Tučepi. *Školski vjesnik*, 62(2/3), 253–268.
- Visković, I., Škutor, M. (2019). Spol kao prediktor vrijednosti mladih u Hercegovini, *Nova prisutnost*. 17(3), 565–578.
- Waldfogel, J., C4raigie, T-A., Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile Families and Child Wellbeing. The Future of Children, 20(2), *Fragile Families*, 87–112.
- Žic Ralić, A., Cvitković, D. (2019). Povezanost varijabli obiteljske klime i prilagođenog ponašanja u procjenama djece s teškoćama u razvoju, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 49 (1), 151–163.

Marijana S. Škutor
Herzegovina University in Mostar

ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARD HEALTHY LIFESTYLE WITH REGARD TO THE QUALITY OF THEIR FAMILY RELATIONS

Summary

The aim of this paper is to examine the relationship between family upbringing and the acquired values of healthy lifestyle on a sample of young people. The survey comprised 545 young people from the Herzegovina-Neretva Canton, 180 of whom are male, whereas 365 are female. Research data were collected using a survey method and a five-element instrument. In addition to the verified instruments, we used a Questionnaire of Family Upbringing designed for the purposes of this survey, and to determine its metric traits, we conducted a pilot survey. Based on the results obtained, no statistically significant difference was found in the assessments of upbringing aimed at adapting to one's environment (conformism), and conservative upbringing defined by prejudice in relation to permissive and authoritarian upbringing. Moreover, our findings indicate that male respondents have more positive attitudes toward healthy lifestyle than female respondents. It is obvious male respondents recognize healthy lifestyle as a value to a greater extent, and possibly accept it because of the benefits for their physical and mental health arising from it.

Keywords: *quality of family relations, young people, values, health, lifestyle.*

Marijana S. Škutor
Universität Herzegowina Mostar

EINSTELLUNGEN VON JUGENDLICHEN ZU EINEM GESUNDEN LEBENSSTIL IN BEZUG AUF DIE QUALITÄT DER FAMILIENBEZIEHUNGEN

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Artikels war es, den Zusammenhang zwischen Familienerziehung und den angenommenen Werten eines gesunden Lebensstils bei den Jugendlichen zu untersuchen. An der Untersuchung haben 545 Jugendliche aus dem Landkreis Herzegowina-Neretva teilgenommen, von denen 180 männlich und 365 weiblich. Die Umfragedaten wurden mit einer Umfragemethode unter Verwendung eines fünfteiligen Instruments erfasst. Zu diesen verifizierten Instrumenten wurde der für diese Forschung erstellte Fragebogen zur Familienbildung hinzugefügt, und es wurde eine Pilotforschung durchgeführt, um die metrischen Eigenschaften zu bestimmen. Aufgrund der erhaltenen Ergebnissen wurde kein statistisch signifikanter Unterschied in den Bewertungen der Bildung zur

Anpassung an die Umwelt (Konformismus) und der konservativen Bildung festgestellt, die durch Vorurteile in Bezug auf die zulässige und autoritäre Bildung bestimmt wurden. Die Ergebnisse zeigten auch, dass männliche Befragte im Vergleich zu weiblichen Befragten eine positivere Einstellung zu einem gesunden Lebensstil haben. Es ist offensichtlich, dass männliche Befragte einen gesunden Lebensstil in größerem Maße als Wert anerkennen und ihn möglicherweise als Vorteil für ihre körperliche und geistige Gesundheit akzeptieren.

Schlüsselwörter: *Qualität der Familienbeziehungen, Jugendliche, Werte, Gesundheit, Lebensstil.*

Jadranka S. Stojković
Dječji vrtić, Jastrebarsko, Hrvatska

VODITELJSKI POTENCIJALI ZAPOSLENIH U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak: Razmatranje kvalitetnog vođenja u okviru ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja relativno je novo i malo istraživano područje, a razmatranje voditeljskih kompetencija kod svih zaposlenih u ustanovi u samim je začecima. Kako su voditeljske kompetencije potrebne svim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa ovo istraživanje je imalo za *cilj* utvrditi prisutnost voditeljskih svojstava, karakteristika i kompetencija kod zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO). U radu su primijenjene tehnike anketiranja i skaliranja, instrumenti u vidu upitnika i skala stavova. Istraživanje je provedeno na *uzorku* od 604 ispitanika zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske, točnije Zagreba i zagrebačke županije. Dobiveni podaci ukazuju da odgojno-obrazovni djelatnici u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju izražene voditeljske kompetencije.

Ključne riječi: *voditeljske karakteristike, liderstvo, zaposleni u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.*

TEORIJSKA POLAZIŠTA I OKVIR ISTRAŽIVANJA

Fenomen „vođenja” problematiziran je od mnoštva stranih i domaćih autora kako na teorijskoj tako i na istraživačkoj razini pa tako teoretičari menadžmenta ističu kako se proces vođenja događa u kontekstu svake skupine i na tom tragu navode da je vođenje proces motiviranja i poticanja na preuzimanje odgovornosti za realizaciju ciljeva. Autori navode da je vođenje i sposobnost utjecaja na vrijednosne sustave i ponašanja, a bit vođenja je u spremnosti i volji za slijeđenje puta koji na određeni način dovodi do cilja (Armstrong, 2003; Wei-

hrich i Koontz, 1994, prema Sikavica, Bahtijarević Šiber, 2004; Srića, 2004; Bebek, 2006; Certo i Certo, 2008; Northouse, 2010).

Pojava fenomena „vođenja” novijeg je datuma i mnogi istraživači afirmiraju ga kao zasebnu koncepciju, a načine vođenja dovode u direktnu vezu s uspjehom organizacije. Vođenje je usmjereno na pomoć ljudima kako bi oni u najvećoj mogućoj mjeri iskoristili vlastite potencijale te unaprijedili vlastite ambicije (Vemić, 2019). U istraživanju koje su proveli Sikavica, Bahtijarević Šiber (2004) ispitanici su prema važnosti rangirali devet ponuđenih osobina koje karakteriziraju kvalitetnog voditelja: usmjerenost na budućnost, poznavanje samog sebe, osobna karizma, inspiriranje suradnika, umijeće komuniciranja s ljudima, intuicija za provođenje promjena, osobne karakteristike, pridobivanje sljedbenika, položaj u organizaciji. Neka istraživanja su bila usmjerena na otkrivanje osobnih, socijalnih i psiholoških osobina koje određuju dobre voditelje, provedene su i analizirane mnoge studije o osobinama voditelja koje su povezane s uspješnošću njihovog vođenja (Robbins, 1991; Rijavec, 1995; Yukl, 2006; Northouse, 2010). Provodila su se i istraživanja o stilovima rukovođenja koja su izdvojila tri stila: autokratski, demokratski i laissez-faire, no rezultati su pokazali da nijedan stil nije učinkovit u svim situacijama, iako je u većini situacija ipak najuspješniji demokratski stil (Marušić, 1993). Provodila su se i istraživanja rukovođenja s pretpostavkom da dobar vođa može biti samo onaj koji ima talent za vođenje (Luthans, 1995; Wubbolding, 1998; Sikavica i Bahtijarević-Šiber, 2004). U skladu s kontingencijskim teorijama vođenje je bilo razmatrano u odnosu na složenost zadataka, međugrupnih odnosa te izvorima socijalne moći. Rezultati provedenih istraživanja daju prednost demokratskom pristupu u vođenju, no isto tako pokazuju da voditeljima nedostaju vještine i kompetencije za nove demokratske pristupe u praksi (Hard, 2005; Andevski, Arsenijević, 2012). Početkom dvadesetog stoljeća prevladavalo je shvaćanje kako se vođe rađaju te da su crte ličnosti najvažniji uvjet uspješnog vođenja, međutim istraživanja su izdvojila samo neke poželjne osobine koje utječu na kvalitetu vođenja.

Fenomen vođenja i uspješnost rada odgojno-obrazovnih ustanova u pozitivnoj su korelaciji (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth, Smith, 2003; Davies, 2006; Staničić, 2006; Fullan, 2008). Brojna dosadašnja istraživanja potvrđuju da se u optimalnom vođenju, upravljanju i liderstvu nalazi ključ efikasnog funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija, te su stoga brojni istraživači pokušavali ispitati koje su to kompetencije potrebne voditeljima za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova (Nivala, 2002; Hard, 2005; Staničić, 2006; Spajić, 2008; Peko, Mlinarević, Gajger, 2009; Hallinger, Hek, 2010; Andevski, Arsenijević, 2012; Hujala, 2013; Konja, 2014; Buchberger, 2017; Slavić, Rijavec, Matic, 2019).

Vođenje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja poprima novu dimenziju i usmjerava se na važnost voditeljskih kompetencija kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Prema Mlinarević (2004) svi ljudski i stručni potencijali su dio tog složenog sustava. Promjene i suvremeni pristupi u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja determiniraju i drugačiji odnos spram potrebnih kompetencija (Šagud, 2011). Za kvalitetno i uspješno djelovanje u odgojno-obrazovnim ustanovama zaposlenicima su potrebne predmetne kompetencije koje se odnose na znanja iz određenog područja, potrebne su im pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije te psihološke i radne kompetencije (Keelley, 2007; Glasser, 2004 prema Andevski, Arsenijević, Spajić, 2012). Andevski, Arsenijević, Spajić (2012) dodaju i voditeljske kompetencije. S tim u vezi Gopnik, Meltzoff, Kuhl (2003) naglašavaju kako osobe iz dječjeg okruženja, osobito one koje skrbe o njima utječu na cjelokupnu osobnost djeteta, a Slunjski (2018) navodi kako temelj za stvaranje novih generacija kompetentnih voditelja stvaraju odgojitelji osiguravajući djeci iskustvo kvalitetnog vodstva vlastitim primjerom tijekom neposrednog rada s djecom. Ista autorica navodi kako je zadaća (uspješnog) ravnatelja kao formalnog voditelja poticanje zaposlenika na preuzimanje voditeljskih uloga, što znači poticanje na razvijanje i osnaživanje voditeljskih kompetencija.

Istraživanje o voditeljskim karakteristikama zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja prirodno spada u područje pedagogije – znanosti o odgoju i obrazovanju, ali i u područje menadžmenta koji je sastavni dio ekonomskih znanosti, stoga je ono interdisciplinarno. Interdisciplinarnost u ovom slučaju omogućuje kvalitetnija i temeljitija znanstvena objašnjenja teorije vođenja. „Kad su u pitanju odgoj, obrazovanje i učenje, onda su svakako poželjna interdisciplinarna i multidisciplinarna istraživanja u kojima se pojavljuju pedagozi, psiholozi, sociolozi i svi drugi koji smatraju da svojim znanstvenim kompetencijama [...] mogu sudjelovati [...] u objašnjavanju procesa odgoja, učenja, obrazovanja [...]” (Matijević, Bilić, Opić, 2016: 27–28).

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja. Istraživanje je imalo za *cilj* utvrditi prisutnost voditeljskih svojstava, karakteristika i kompetencija kod zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

U skladu s ovako definiranim ciljem postavljen je *zadatak* istraživanja:

Ispitati voditeljske kompetencije zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U istraživanju smo pošli od sljedeće hipoteze:

H: *Odgojno-obrazovni djelatnici u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju izražene voditeljske kompetencije.*

Metode istraživanja. U skladu s predmetom istraživanja te postavljenim ciljem i zadatkom kao i za provjeru istraživačke hipoteze, u radu su se koristile metode teorijske analize i empirijsko-neeksperimentalna metoda.

Metodama analize, sinteze te logičkog zaključivanja, a u svrhu teorijskog istraživanja, analizirani su udžbenici, stručni članci, znanstveni radovi, knjige i časopisi koji su u vezi s odabranim problemom. Za analizu dobivenih rezultata istraživanja koristila se analitičko-sintetička i interpretativna metoda kao i metode temeljene na racionalno-deduktivnim i empirijsko-induktivnim pristupima saznanju.

Podaci su obrađivani statističkom metodom i sređivani kvantitativnom i kvalitativnom analizom.

Uzorak istraživanja. Istraživanje je provedeno na *uzorku* od 604 ispitanika zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske, točnije Zagreba i zagrebačke županije. U istraživanju je sudjelovalo 417 odgojitelja, 122 stručna suradnika (pedagozi, psiholozi, logopedi i edukacijski rehabilitatori) i 65 ravnatelja.

Instrumenti istraživanja. Kao instrument istraživanja koristio se upitnik. *Prvi dio upitnika* odnosio se na opće podatke o ispitanicima, sastojao se od pitanja zatvorenog tipa koja su se odnosila na socio-demografska obilježja ispitanika: spol, godine starosti, godine radnog iskustva, zadovoljstvo primanjima na radnom mjestu, zadovoljstvo materijalno-tehničkim uvjetima rada te radno mjesto (ravnatelj, stručni suradnik, odgojitelj).

Drugi dio upitnika se sastojao od 36 tvrdnji koje određuju voditeljske (liderske) kompetencije. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertovog tipa od pet stupnjeva pomoću kojih su ispitanici procjenjivali koliko se slažu s navedenim tvrdnjama od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na Upitniku voditeljskih kompetencija

O razvijenosti, odnosno preferenciji voditeljskih kompetencija zaposlenih u ustanovama za RPOO doznaje se utvrđivanjem prosječne vrijednosti odgovora

ispitanika na stavke Upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija koji se sastoji od 36 tvrdnji Likertovog tipa. Ispitanici svoju suglasnost s iznijetim tvrdnjama iz upitnika izražavali na kontinuumu od 1 do 5 (1 – uopće se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Tablica 1: *Minimalni i maksimalni rezultati, aritmetička sredina i standardna devijacija Upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija*

Sadržaj čestice	N	Min	Max	AS	SD
1. Preuzimam odgovornost.	602	2,00	5,00	4,7508	0,50394
2. Pokušavam da članove grupe učinim sretnim.	600	2,00	5,00	4,3933	0,71377
3. Imam nisko mišljenje o sebi.	603	1,00	5,00	1,6766	1,07828
4. Volim dominirati nad drugima.	600	1,00	5,00	1,6667	0,97149
5. Čekam da drugi pokažu put.	582	1,00	5,00	2,1907	1,12538
5. Vjerujem da naša ljudska priroda čini da se ujediniamo ka zajedničkim ciljevima.	600	1,00	5,00	3,7200	1,01159
7. Imam jaku potrebu za moći.	601	1,00	4,00	1,6040	0,92893
8. Lako se obeshrabrim.	603	1,00	5,00	2,1642	1,18878
9. Pokušavam voditi druge.	600	1,00	5,00	2,7583	1,26330
10. Malo govorim.	601	1,00	5,00	2,3111	1,20057
11. Znam privući ljude.	595	1,00	5,00	3,5714	0,4458
12. Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi.	604	1,00	5,00	4,4238	,82608
13. Teško mi je uključiti druge u zajednički rad.	603	1,00	5,00	2,2272	1,16701
14. Preuzimam inicijativu.	602	1,00	5,00	3,7741	,94726
15. Sve jednako tretiram.	602	1,00	5,00	4,0332	1,09251
16. Ne mogu pokazati emocije.	601	1,00	5,00	1,6040	0,98974
17. Nisam dobar/ra u preuzimanju odgovornosti nad grupom.	601	1,00	5,00	1,7255	1,02932
18. Lako se namećem drugima.	603	1,00	5,00	2,2736	1,08589
19. Lako se uplašim.	600	1,00	5,00	1,9867	1,09475
20. Vjerujem da lideri trebaju pitati svakog člana što grupa treba da radi.	600	1,00	5,00	3,8200	1,14737
21. Kažu da sam strog/a ali pravedan/na lider/ka.	591	1,00	5,00	3,0981	1,10952
22. Teško prilazim drugima.	599	1,00	5,00	1,8948	1,11719

23. Vidim sebe kao dobrog/u lidera/ku.	598	1,00	5,00	3,3311	1,05497
24. Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe.	601	1,00	5,00	1,6739	0,97986
25. Lakše mi je kada je neko drugi vođa grupe kojoj pripadam.	603	1,00	5,00	2,9552	1,21028
26. Imam o sebi visoko mišljenje.	602	1,00	5,00	2,9252	1,20152
27. Ne volim dominirati drugima.	604	1,00	5,00	3,8146	1,22659
28. Puštam drugima da donose odluke.	599	1,00	5,00	2,9766	1,10007
29. Prvi/a reagiram.	600	1,00	5,00	3,2900	0,89847
30. Nikada ne ostajem bez riječi.	600	1,00	5,00	3,1633	1,06859
31. Ne volim preuzimati bilo kakvu odgovornost.	602	1,00	5,00	1,9518	1,16351
32. Lako predstavljam sebe.	599	1,00	5,00	3,6694	0,99711
33. Bojim se privući pažnju.	602	1,00	5,00	2,3721	1,12501
34. Nisam visoko motiviran/na za uspjeh.	600	1,00	5,00	2,0617	1,15184
35. Želim snositi odgovornost.	599	1,00	5,00	3,9750	0,97169
36. Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost.	601	1,00	5,00	4,4692	0,83435

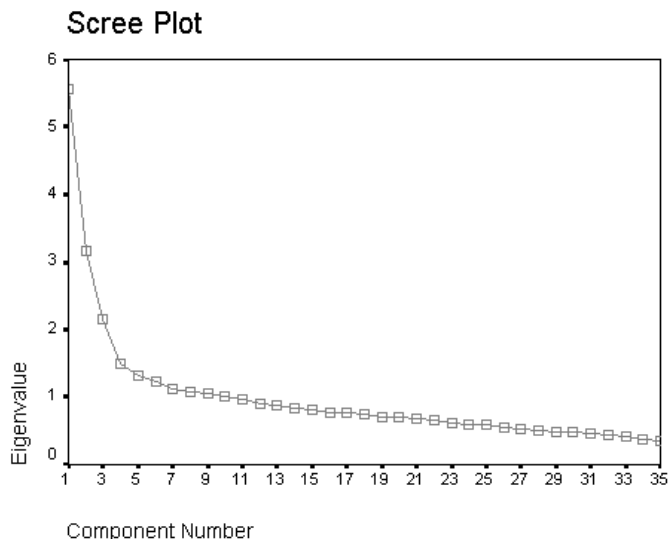
Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora ispitanika možemo reći da ispitanici u prosjeku najveće slaganje pokazuju sa sljedećim tvrdnjama: *Preuzimam odgovornost* (AS = 4,75; SD = 0,503), *Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost* (AS = 4,47; SD = 0,834), *Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi* (AS = 4,42; SD = 0,826), *Pokušavam da članove grupe učinim sretnim* (AS = 4,40; SD = 0,713). Najniže slaganje ispitanici su pokazali sa slijedećim tvrdnjama: *Imam nisko mišljenje o sebi* (AS = 1,68; SD = 1,078), *Volim dominirati nad drugima* (AS = 1,67; SD = 0,971), *Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe* (AS = 1,67; SD = 0,979), *Imam jaku potrebu za moći* (AS = 1,60; SD = 0,928), *Ne mogu pokazati emocije* (AS = 1,60; SD = 0,989).

Analiza glavnih komponenti u prostoru mjerenja Upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija

U prostoru mjerenja upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija provedena je analiza glavnih komponenti. Budući da postoji sličnost u formulaciji stavki dvanaest i dvadeset, što uvećava rizik multikolinearnosti iz početnog skupa varijabli isključena je stavka dvadeset, kao manje opća. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju, značajno je bilo deset glavnih komponenti s karakterističnim korijenima većim od jedan. Prema Scree kriteriju adekvatno je ekstrahirati tri do šest glavnih komponenti.

Tablica 2. *Karakteristični korijeni i postotak objašnjene varijance značajnih glavnih komponenti*

Glavne komponente	Prije rotacije			Nakon rotacije
	Karakteristični korijen	Postotak varijance	Kumulativni postotak	Karakteristični korijen
1	5,555	15,873	15,873	5,150
2	3,167	9,047	24,920	3,768
3	2,152	6,148	31,068	2,906



Grafikon 1: *Karakteristični korijen glavnih komponenti*

Uz Promax rotaciju, isprobano je nekoliko solucija, pri čemu je već kod rješenja s četiri faktora došlo do „umjetnog” razdvajanja sadržaja trećeg Promax faktora pa je zadržana solucija s tri faktora koji zajedno objašnjavaju oko 31% varijance (Tablica 2).

Tablica 3. *Matrica strukture prvog Promax faktora*

Čestice	Faktor 1
1. Imam nisko mišljenje o sebi.	0,536
2. Čekam da drugi pokažu put.	0,615
3. Lako se obeshrabrim.	0,672
4. Malo govorim.	0,489
5. Teško mi je uključiti druge u zajednički rad.	0,409
6. Ne mogu pokazati emocije.	0,390
7. Nisam dobar/ra u preuzimanju odgovornosti nad grupom.	0,561
8. Lako se uplašim.	0,600
9. Teško prilazim drugima.	0,627
10. Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe.	0,526
11. Lakše mi je kada je neko drugi vođa grupe kojoj pripadam.	0,557
12. Puštam drugima da donose odluke.	0,460
13. Ne volim preuzimati bilo kakvu odgovornost.	0,391
14. Bojim se privući pažnju.	0,522
15. Nisam visoko motiviran/na za uspjeh.	0,459

Prvi ekstrahirani Promax faktor objašnjava najveći postotak varijance, oko 16%, definiraju ga tvrdnje koje upućuju na nedostatak liderskih kompetencija i odnose se na nedostatak samopouzdanja, nelagodnost pri socijalnim kontaktima te nedostatak inicijative i poduzetničkog duha. S faktorom visoko koreliraju slijedeće stavke: *Lako se obeshrabrim* (0,672), *Teško prilazim drugima* (0,627), *Čekam da drugi pokažu put* (0,615), *Lako se uplašim* (0,600), *Lakše mi je kad je netko drugi vođa grupe kojoj pripadam* (0,557), *Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe* (0,526) i slično. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru imaju nisko mišljenje o sebi, boje se privući pažnju i teško ostvaruju socijalne kontakte, inhibirane su i sklone povlačenju. Ove osobe nisu spremne preuzeti odgovornost i lakše im je kada je neko drugi vođa, imaju problema s planiranjem i organizacijom aktivnosti tako da nisu sklone preuzimanju voditeljske uloge. Na osnovu navedenog faktor je nazvan *Nedostatak voditeljskih kompetencija* (Tablica 3).

Drugi Promax faktor objašnjava oko 9% varijance, a definiraju ga tvrdnje koje ukazuju na sklonost ka dominaciji nad drugima i težnji ka moći.

Tablica 4. *Matrica strukture drugog Promax faktora*

Čestice	Faktor 2
1. Volim dominirati nad drugima.	0,658
2. Imam jaku potrebu za moći.	0,585
3. Pokušavam voditi druge.	0,685
4. Znam privući ljude.	0,430
5. Preuzimam inicijativu.	0,484
6. Lako se namećem drugima.	0,662
7. Kažu da sam strog/a ali pravedan/na lider/ka.	0,513
8. Vidim sebe kao dobrog/u lidera/ku.	0,568
9. Imam o sebi visoko mišljenje.	0,443
10. Prvi/a reagiram.	0,449
11. Nikada ne ostajem bez riječi.	0,364
12. Lako predstavljam sebe.	0,404

Faktor ima najveću korelaciju sa sljedećim tvrdnjama: *Pokušavam voditi druge* (0,685), *Lako se namećem drugima* (0,662), *Volim dominirati nad drugima* (0,658), *Imam jaku potrebu za moći* (0,585), *Vidim sebe kao dobrog/u lidera/ku* (0,568) i sl. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru pokazuju jednu agresivnu crtu u potrebi za dominiranjem nad drugima i težnjom ka moći. U interpersonalnim odnosima nisu zainteresirani za drugu osobu nego su usmjereni na to da im se nametnu kao voditelji. Pokazuju narcisoidnu crtu i imaju visoko mišljenje o sebi i svojim voditeljskim kompetencijama. Ovaj faktor je nazvan *Težnja ka dominaciji i moći* (Tablica 4).

Treći promax faktor objašnjava oko 6% varijance. Njegov sadržaj defini-
raju tvrdnje koje se odnose na preuzimanje voditeljske uloge u demokratskom duhu. S faktorom značajno koreliraju sljedeće tvrdnje: *Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi* (0,654), *Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost* (0,460), *Želim snositi odgovornost* (0,456), *Sve jednako tretiram* (0,421) i sl. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru imaju izražene organizacijske sposobnosti i spremne su preuzeti voditeljsku ulogu bez želje za dominacijom nad drugima, nego naprotiv da sve članove tima učine sretnim. Ove osobe imaju organizacijske sposobnosti i dobro razvijene socijalne vještine kao i empatiju, toleranciju i razumijevanje prema suradnicima. Faktor je nazvan *Demokratski stil liderstva* (Tablica 5).

Tablica 5. *Matrica strukture trećeg Promax faktora*

Čestice	Faktor 3
1. Preuzimam odgovornost.	0,454
2. Pokušavam članove grupe učiniti sretnim.	0,379
3. Vjerujem da naša ljudska priroda čini da se ujediniamo ka zajedničkim ciljevima.	0,409
4. Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi.	0,654
5. Sve jednako tretiram.	0,421
6. Ne volim dominirati drugima.	0,413
7. Želim snositi odgovornost.	0,456
8. Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost.	0,460

Sve korelacije među ekstrahiranim faktorima su niskog intenziteta i negativnog predznaka tako da nema izraženog preklapanja u sadržaju faktora (Tablica 6).

Tablica 6. *Pearsonovi koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima*

Component	1	2	3
1	1,000	-0,196	-0,298
2	-0,196	1,000	-0,059
3	-0,298	-0,059	1,000

RASPRAVA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju smo pošli od hipoteze koja glasi: *Zaposleni u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju razvijene voditeljske kompetencije* i pretpostavili da zaposleni u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju razvijene voditeljske kompetencije.

Utvrđivanjem prosječne vrijednosti odgovora ispitanika na česticama Upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija ispitali smo stupanj razvijenosti voditeljskih kompetencija kod zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Prikazana je prosječna vrijednost odgovora ispitanika, odnosno aritmetička sredina, minimalni i maksimalni rezultati te standardna devijacija (Tablica 1). Na temelju vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora ispitanika možemo zaključiti da ispitanici u prosjeku najveću suglasnost pokazuju sa sljedećim tvrdnjama: *Preuzimam odgo-*

vornost (AS = 4,75; SD = 0,503), *Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost* (AS = 4,47; SD = 0,834), *Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi* (AS = 4,42; SD = 0,826), *Pokušavam članove grupe učiniti sretnim* (AS = 4,40; SD = 0,713). Najnižu suglasnost ispitanici su pokazali sa slijedećim tvrdnjama: *Imam nisko mišljenje o sebi* (AS = 1,68; SD = 1,078), *Volim dominirati nad drugima* (AS = 1,67; SD = 0,971), *Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe* (AS = 1,67; SD = 0,979), *Imam jaku potrebu za moći* (AS = 1,60; SD = 0,928), *Ne mogu pokazati emocije* (AS = 1,60; SD = 0,989).

Rezultati sumarne analize vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora pokazali su da ispitanici pokazuju visoku suglasnost sa iznijetim tvrdnjama koje se odnose na voditeljske karakteristike (Tablica 1). Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je polazna hipoteza našeg istraživanja koja glasi: *Odgojno-obrazovni djelatnici u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju izražene voditeljske kompetencije – potvrđena.*

Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da tvrdnje koje prema odgovorima ispitanika imaju najviše aritmetičke sredine upućuju na karakteristike kvalitetnog voditelja. Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su spremni preuzeti odgovornost, vode brigu o potrebama sljedbenika te im je važno prijateljsko ozračje i demokratski odnosi u radnoj sredini. Tvrdnje sa kojima ispitanici na osnovu vrijednosti njihovih aritmetičkih sredina pokazuje njihovo najniže slaganje opravdava zaključak kako velika većina ispitanika ima razvijeno samopouzdanje i organizacijske sposobnosti, demokratski su orijentirani te ne „bježe” od emocija. Vrijednosti aritmetičkih sredina pokazuju visoku suglasnost s iznijetim tvrdnjama stoga možemo zaključivati o prisutnosti voditeljskih kompetencija kod ispitanika.

U skladu s postavljenim zadatkom našeg istraživanja koji glasi: *Ispitati voditeljske kompetencije kod zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (odgojitelji, stručni suradnici, ravnatelji)* u prostoru mjerenja upitnika za procjenu voditeljskih osobina provedena je *analiza glavnih komponenti*. Budući da je utvrđeno postojanje sličnosti u formulaciji stavki dvanaest i dvadeset, što uvećava rizik multikolinearnosti iz početnog skupa varijabli isključena je stavka dvadeset, kao manje opća. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju, značajno je bilo deset glavnih komponenti s karakterističnim korijenima većim od jedan. Prema Scree kriteriju adekvatno je ekstrahirati tri do šest glavnih komponenti. Uz Promax rotaciju isprobano je nekoliko solucija pri čemu je već kod rješenja s četiri faktora došlo do „umjetnog” razdvajanja sadržaja trećeg Promax faktora, pa je zadržana solucija s tri faktora koji zajedno objašnjavaju oko 31% varijance (Tablica 2, Grafikon 1).

Prvi ekstrahirani Promax faktor (Tablica 3) objašnjava najveći postotak varijance, oko 16%, definiiraju ga tvrdnje koje upućuju na nedostatak voditeljskih kompetencija i odnose se na nedostatak samopouzdanja i nelagodu u socijalnim kontaktima te na nedostatak inicijative i poduzetničkog duha. S faktorom visoko koreliraju slijedeće stavke: *Lako se obeshrabrim (0,672)*, *Teško prilazim drugima (0,627)*, *Čekam da drugi pokažu put (0,615)*, *Lako se uplašim (0,600)*, *Lakše mi je kad je netko drugi vođa grupe kojoj pripadam (0,557)*, *Nisam dobar/a u planiranju aktivnosti grupe (0,526)* i sl. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru imaju nisko mišljenje o sebi, boje se privući pažnju i teško ostvaruju socijalne kontakte, inhibirane su i sklone povlačenju. Ove osobe nisu spremne preuzeti odgovornost i lakše im je kada je netko drugi vođa, imaju problema s planiranjem i organizacijom aktivnosti tako da nisu sklone preuzimanju voditeljske uloge. Na osnovu navedenog faktor je nazvan *Nedostatak voditeljskih kompetencija*.

Drugi ekstrahirani Promax faktor (Tablica 4) objašnjava oko 9% varijance, a definiiraju ga tvrdnje koje ukazuju na sklonost ka dominaciji nad drugima i težnji ka moći. Faktor ima najveću korelaciju sa sljedećim tvrdnjama: *Pokušavam voditi druge (0,685)*, *Lako se namećem drugima (0,662)*, *Volim dominirati nad drugima (0,658)*, *Imam jaku potrebu za moći (0,585)*, *Vidim sebe kao dobrog/u lidera/ku (0,568)* i sl. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru pokazuju jednu agresivnu crtu u potrebi za dominiranjem nad drugima i težnjom ka moći. U interpersonalnim odnosima nisu zainteresirane za druge osobe nego su usmjereni na to da im se nametnu kao voditelji. Pokazuju narcisoidnu crtu i imaju visoko mišljenje o sebi i svojim voditeljskim kompetencijama. Ovaj faktor je nazvan *Težnja ka dominaciji i moći*.

Treći ekstrahirani Promax faktor (Tablica 5) objašnjava oko 6% varijance. Njegov sadržaj definiiraju tvrdnje koje se odnose na preuzimanje voditeljske uloge u demokratskom duhu. S faktorom značajno koreliraju sljedeće tvrdnje: *Vjerujem da bi vođe trebali dopustiti svakome da kaže nešto o tome što grupa treba raditi (0,654)*, *Jedan tim je dobar jedino ako su svi članovi podjednako uključeni u neku timsku aktivnost (0,460)*, *Želim snositi odgovornost (0,456)*, *Sve jednako tretiram (0,421)* i slično. Osobe koje postižu visoke rezultate na ovom faktoru imaju izražene organizacijske sposobnosti i spremne su preuzeti voditeljsku poziciju bez želje da dominiraju nad drugima, nego naprotiv da sve članove tima učine sretnim. Ove osobe imaju organizacijske sposobnosti i dobro razvijene socijalne vještine, kao i empatiju, toleranciju i razumijevanje prema suradnicima. Faktor je nazvan *Demokratski stil liderstva*.

Nakon provedene analize glavnih komponenti u prostoru mjerenja upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija izdvojena su tri faktora voditeljskih

kompetencija: *Nedostatak voditeljskih kompetencija, Težnja ka dominaciji i moći, Demokratski stil liderstva.*

Pearsonovi koeficijenti pokazuju da su sve korelacije među ekstrahiranim faktorima niskog intenziteta i negativnog predznaka tako da nema izraženog preklapanja u sadržaju faktora (Tablica 6).

Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako dva od tri ekstrahirana faktora iskazuju nedostatak voditeljskih kompetencija, čak štoviše ukazuju na težnju ka dominaciji i moći što nije kompatibilno s tvrdnjama oko kojih je postignuta najviša suglasnost s obzirom na vrijednosti aritmetičkih sredina iz kojih se zaključuje kako ispitanici imaju razvijene voditeljske kompetencije, ali je kompatibilno s rezultatima empirijskog istraživanja u kojem su faktorskom analizom izdvojena vrlo slična četiri faktora: Nisko izražene liderske osobine, Izražene liderske karakteristike s dominantnom voljom za moći, Sklonost ispitanika da ih netko drugi vodi, Demokratska orijentacija sa elementima liderstva (Andevski, Arsenijević, Spajić, 2012a; Andevski, Arsenijević, Spajić, 2012b). Tom rezultatu u prilog idu i rezultati istraživanja koje je proveo Hard (2006) ispitujući kako zaposleni u vrtiću razumijevaju i primjenjuju vodstvo, naime, ispitujući artefakte za razumijevanje vodstva dobiveni rezultati iskazivali su demokratske vrijednosti, no ispitujući metode vođenja rezultati su pokazali da se uglavnom oslanjaju na tradicionalne metode vođenja. Nakon provedenog istraživanja Andevski i Arsenijević (2012) također zaključuju kako kod ispitanika nedvojbeno postoje predispozicije za vodstvo no nije se sa sigurnošću moglo utvrditi postoje li, odnosno u kojoj su mjeri prisutne vještine vođenja u stvarnom radu.

Vezano uz dobivene rezultate valja uzeti u obzir mogućnost kako su pitanja o voditeljskim kompetencijama ispitanike asocirala na kompetencije koje su potrebne formalnim voditeljima, a među ispitanicima većina ispitanika nisu formalni voditelji. Drugim riječima takav nalaz upućuje na zaključak o postojanju drugih pretpostavki vođenja za koji se otvara istraživački prostor budućim istraživanjima.

Ovakvi rezultati nedvojbeno upućuju na potrebu osvještavanja važnosti voditeljskih kompetencija te promišljanje o načinima njihova osnaživanja kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa neovisno o tome da li su ili ne formalni voditelji. S obzirom na te nalaze, valja promišljati o mehanizmima povećanja interesa i motiviranosti za sudjelovanje u aktivnostima vođenja.

ZAKLJUČAK

Teorijsko-komparativna analiza modela i pristupa fenomenu vodstva te empirijski rezultati omogućuju izvođenje zaključaka koji upućuju na znanstveni doprinos ovog rada problematici vodstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te otvaraju istraživački prostor za nova istraživanja u ovom području.

Sveobuhvatno gledajući vodstvo u odgojno-obrazovnim ustanovama obuhvaća predočavanje ciljeva i zadataka, usmjeravanje na putove dolaska do rješenja, poticanje suradnje i stvaranje klime sigurnosti, razvijanje kvalitetne komunikacije, poticanje unapređivanja postojećeg znanja i kompetencija, poticanje i razvijanje humanih odnosa te je kao takvo u pozitivnoj korelaciji s uspješnošću rada odgojno-obrazovnih ustanova (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth, Smith, 2003; Davies, 2007; Staničić, 2006; Fullan, 2008). Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja valja promatrati kao mnoštvo raznovrsnih podsustava koji zajedno čine dinamičnu cjelinu. Unutar svakog podsustava svakodnevno se postavlja mnoštvo ciljeva i zadataka specifičnih za pojedine sustave. Realizacija zadataka i ciljeva zahtijeva uzajamne napore više čimbenika različitih profesionalnih orijentacija koji će se uspješno suočavati s kompleksnim problemima suvremenih ustanova integracijom specijaliziranih znanja iz svojih profesionalnih područja pri čemu je neophodno prisutno vodstvo pa možemo sa sigurnošću zaključiti da uvijek postoji netko tko vodi i usmjerava i neki drugi kojih se u danom trenutku vodi. Drugim riječima, proces vođenja događa se u odgojnoj skupini, na roditeljskom sastanku, na stručnim sastancima te ustanovi u cjelini.

Suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi svim zaposlenima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su na bilo koji način uključeni u odgojno-obrazovni proces uvjetuje posjedovanje različitih kompetencija kao što su umijeće organiziranja, komuniciranja, motiviranja, asertivnosti, demokratskog djelovanja te stvaranje harmoničnih odnosa. Kompetencije odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja koje uključuju samo stručna znanja vezana za profesionalnu ulogu nedostatne su za učinkovitu i kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu. Uz predmetne kompetencije koje obuhvaćaju znanja iz stručnog područja zaposlenima u odgojno-obrazovnim ustanovama potrebne su i pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije, psihološke i radne te voditeljske kompetencije (Keelley, 2007; Andevski, Arsenijević Spajić, 2012). Integracija osobnih, profesionalnih i voditeljskih kompetencija utemeljenih na demokratskim načelima doprinosi afirmaciji svakog pojedinca u njegovoj profesionalnoj ulozi.

Sve značajnija uloga odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju nadilazi postojeće shvaćanje vodstva u usta-

novama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Profesionalni odnosi su bitna odrednica kvalitetnog vođenja (Slunjski, 2018). Suvremene ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja „karakterizira liderstvo na svim nivoima i zahtev da učimo kako da učimo zajedno” (Ristić i sur., 2008: 64). Stoga vođenje u suvremenim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja valja razmatrati kroz istaknutu ulogu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa što predmnijeva i voditeljske sposobnosti svih sudionika neovisno o njihovoj radnoj ulozi kako bi mogli doprinostiti razvoju ustanove i ostvarivati viziju utemeljenu na *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.

Gledajući u budućnost valja težiti ka etabliranju novog diskursa koji se odnosi na voditeljske kompetencije. Voditeljske kompetencije se stječu i razvijaju učenjem i djelovanjem, važno je stoga „da se osobno stalno razvijate, učite i usvajate nove vještine” (Kamp, 2000: 230). Za stjecanje voditeljskih kompetencija mora postojati želja i uvjerenje da se učenjem te sistematičnim i upornim radom mogu steći nove vještine, a upravo su sistematičnost i upornost važne osobine svakog voditelja (Ristić i sur., 2008). Sustavne i kvalitetno osmišljene edukacije koje podrazumijevaju znanje o teorijama i paradigmatima vodstva uz iskazan interes i pozitivan stav svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa predikcija su stjecanja i razvijanja voditeljskih kompetencija. Razvoj osobne i organizacijske odgovornosti kod svih zaposlenika je budućnost liderstva (Grubić Nešić, 2008).

Analizom teorijskih i empirijskih pristupa fenomenu vodstva u odgojno-obrazovnim ustanovama uočena je usmjerenost na isticanje uloge formalnih voditelja, točnije usmjerenost na voditeljske kompetencije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Koje su to sve kompetencije potrebne voditeljima za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova kako bi one efikasno funkcionirale propitivali su brojni istraživači (Nivala, 2002; Hard, 2005; Staničić, 2006; Spajić, 2008; Peko, Mlinarević, Gajger, 2009; Hallinger, Hek, 2010; Andevski, Arsenijević, 2012; Hujala, 2013; Konja, 2014; Buchberger, 2017; Slavić, Rijavec, Matić, 2019).

Ovim istraživanjem proširen je istraživački prostor i u fokusu istraživanja procesa vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije razmatrana samo uloga ravnatelja već i uloga drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, stručnih suradnika i odgojitelja.

Rezultati istraživanja koji se odnose na razvijenost voditeljskih kompetencija pokazali su da svi ispitanici imaju razvijene voditeljske kompetencije koje uključuju razvijeno samopouzdanje i organizacijske sposobnosti, demokratsku orijentaciju te pridavanje važnosti emocijama. Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji spremni su na preuzimanje odgovornosti za svoj rad, vode brigu o

potrebama sljedbenika te im je važno prijateljsko ozračje i demokratski odnosi u radnoj sredini.

Analiza glavnih komponenti u prostoru mjerenja upitnika za procjenu voditeljskih kompetencija izdvojila je tri faktora voditeljskih kompetencija:

- Nedostatak voditeljskih kompetencija
- Težnja ka dominaciji i moći
- Demokratski stil liderstva.

Unatoč rezultatima istraživanja prema kojima su odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji samoprocijenili da posjeduju voditeljske kompetencije izdvojeni faktori analizom glavnih komponenti *Nedostatak voditeljskih kompetencija* i *Težnja ka dominaciji i moći* pokazuju da stanoviti broj ispitanika ne iskazuje pozitivne voditeljske kompetencije što može predstavljati potencijalni problem kad je u pitanju kvalitetno provođenje odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetni socijalni odnosi što u konačnici nije u suglasju s demokratskim ozračjem u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Postojanje predispozicija za vodstvo te razumijevanje fenomena vodstva nisu garancija primjene suvremenih metoda i vještina vođenja u stvarnom radu (Hard, 2005; Andevski, Arsenijević, 2012). Stoga se ovdje naglašava potreba daljnjeg studioznijeg propitivanja voditeljskih kompetencija kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa osobito zbog činjenice da se pokazatelji dobiveni istraživanjem direktno ili indirektno reflektiraju na djecu. Optimalizacija načina vođenja važna je s obzirom na činjenicu da je demokratsko ozračje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja preduvjet kvalitetnog življenja djece i odraslih. Nadalje, naglašava se i potreba intenziviranja aktivnosti usmjerenih ka osviještavanju važnosti voditeljskih kompetencija te promišljanje o načinima i sadržaju koji će doprinijeti osnaživanju voditeljskih kompetencija kod svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa neovisno o njihovoj radnoj ulozi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Profesionalne kompetencije pojedinih odgojno-obrazovnih djelatnika u osnovi su uvjetovane njihovim profesionalnim usmjerenjem. Odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje su profesionalci čije se profesionalne i stručne paradigme, a zasigurno i obrasci njihovih osobnih vrijednosti razlikuju pa se s pravom možemo pitati kako mogu raditi zajedno?

Kritičko promišljanje mnogobrojnih teorijskih modela i rezultata empirijskih istraživanja doveli su do snažne argumentacije o potrebi razvijanja voditeljskih potencijala važnih za obavljanje profesionalne djelatnosti svih čimbenika uključenih u odgojno-obrazovni proces u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Zaključno, svatko od nas je voditelj, ali ne postoji univerzalni prototip dobrog voditelja, *voditelj* od voditelja razlikuje se svojom originalnošću. Svaki voditelj ima svoj stil i primjenjuje one načine koji su u skladu s njegovim karakternim osobinama, navodi Srića (2004b) i dodaje kako se najbolji lideri svijeta po mnogočemu razlikuju, no unatoč značajnim razlikama svaki ponaosob je najbolji. „Idealni je vođa često kombinacija nesavršenih karakteristika koje savršeno djeluju zajedno” (Srića, 2004: 13).

Ovo istraživanje ukazuje na značaj određenih karakteristika odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja koje u okviru ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja značajno utječu na kvalitetu vođenja, a samim time i na kvalitetu rada.

„Fleksibilnost, razumijevanje, prilagodljivost – to su kvalitete kojima će se odlikovati menadžer 21. stoljeća. [...] Da postanete vođa budućnosti, ne samo menadžer. Da motivirate i nadahnjete ljude. Da vladate emocionalnom inteligencijom. Da idete ispred vremena, uvijek spremni za promjene. Da se osobno stalno razvijate, učite i usvajate nove vještine” (Kamp, 2000: 230).

Ukupno gledano, za očekivati je da će ovaj rad u znanstvenom smislu doprinijeti razvijanju novih teorijskih pristupa problematici fenomena vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao i problematici voditeljskih kompetencija svih osoba koje su osim ravnatelja, a to su poglavito odgojitelji i stručni suradnici uključeni u proces odgoja i obrazovanja te će kao takav biti poticaj znanstveno-istraživačkoj zajednici za buduća istraživanja. U provedbenom smislu je za očekivati osmišljavanje i provođenje sustavnih edukacija za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa kako bi učili koristiti postojeće voditeljske potencijale i razvijali nove.

Literatura

- Andevski, M. & Arsenijević, J. (2012). Leadership characteristics of schools' employees in Serbia. *Industrija*, 40(3), 147–168.
- Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012a). Liderske karakteristike zaposlenih u školstvu na području Republike Hrvatske i Republike Srbije. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 881–915.
- Andevski, M., Arsenijević, J., Spajić, B. (2012b). Komparacija liderskih osobina i profesionalnih osobnosti u odnosu na sociodemografske karakteristike zaposlenih u školama Hrvatske i Srbije. *Pedagoški istraživanja*, 9 (1–2), 131–154.
- Armstrong, M. (2003). *Kompletna menadžerska znanja 2*. Zagreb: M. E. P. Consult.
- Bebek, B. (2005). *Integrativno vodstvo – Leadership*. Zagreb: Sinergija-nakladništvo d.o.o.

- Buchberger, I. (2017). *Pretpostavke i obilježja vođenja u hrvatskim osnovnim školama*. Doktorska disertacija, Rijeka: Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Davies, B. (2007). *Developing Sustainable Leadership*, London: Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (2008). *Whats Worth Fighting For in the Principalship?*, New York; Teachers College Columbia University.
- Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: EDUCA, Nakladno društvo, d.o.o.
- Grubić Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. Novi Sad: AB Print.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 654-678.
- Hard, L. (2005). How is Leadership Understood and Enacted within the Field of Early Childhood Education and Care? *Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology*, doktorska disertacija.
- Hujala, E. (2013). Contextually Defined Leadership. Hujala, E., Waniganayake, M., & Rodd, E. (Eds), *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press. (47–60).
- Kamp, D. (2000). *Menadžer 21. stoljeća*. Zagreb: M. E. P. Consult.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. Paris: OECD Publishing.
- Konja, V. (2014). *Uticaj komunikacije lidera i saradnika na organizacionu posvećenost zaposlenih*, Doktorska disertacija, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Marušić, S. (1993). Metode i stilovi rukovođenja U: Drandić, B. (ur.) *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 99–110.
- Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga d.d.o.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Škola i život*, 11 (1), 112–119.
- Nivala, V. (2002). Leadership in general, leadership in theory. Nivala, V., Hujala, E. (eds.), *Leadership in Early Childhood Education. Crosscultural perspectives*, 13–25. Oulu: University of Oulu. Preuzeto s <http://hercules oulu.fi/issn0355323X> (21. 11. 2019).
- Northouse, P. G. (2010). *Vodstvo teorija i praksa*. Zagreb: MATE d.o.o.

- Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67–84.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/48442> (10. 11. 2019).
- Rijavec, M. (1995). *Uspješan menadžer*. Zagreb: M.E.P. Consult.
- Ristić, D. i sar. (2008). *Odabrana poglavlja iz menadžmenta*. Novi Sad: „CEKOM” – books d.o.o.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior*. Prentice Hall International, INC.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., Smith, B. (2003). *Ples promjene – izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F. (2004). *Menadžment*. Zagreb: MASMEDIA.
- Slavić, A., Rijavec, M., Matić, D. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak*, 160(1–2), 7–27.
- Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjena*. Zagreb: Element d.o.o.
- Spajić, B. (2008). *Liderske karakteristike u obrazovnim institucijama*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Samostalni nedržavni Univerzitet – Privredna Akademija Fakulteta za menadžment.
- Srića, V. (2004). *Biblija modernog vođe*. Zagreb: Znanje d.d.o.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 267–291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Vemić, J. (2019). Leadership and Knowledge Management. Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka Novi Sad, 34 (12), 2214–2217.
- Wubbolding, R. E. (1998). *Kako uspješno voditi ljude*. Zagreb: Alineja.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Pearson Education.

Jadranka S. Stojković
Kindergarten, Jastrebarsko, Croatia

LEADERSHIP POTENTIAL OF EMPLOYEES IN INSTITUTIONS OF EARLY CHILDHOOD AND PRESCHOOL EDUCATION

Summary

Analyzing the quality of leadership in the institutions of early childhood and preschool education is a relatively new and little researched area, and analyzing leadership competences of employees in such institutions is still in its infancy.

Given that all factors participating in the process of education need leadership competences, the *aim* of this research was to determine the presence of leadership qualities, competences and characteristics among employees in institutions of early childhood and preschool education. The techniques used included survey and scaling, whereas instruments used were a questionnaire and an attitude scale. The research was conducted on a *sample* of 604 respondents working in institutions of early childhood and preschool education in Croatia, more precisely Zagreb, and Zagreb County. The obtained data processed with the SPSS statistical package indicate that employees in institutions of early childhood and preschool education possess pronounced leadership competences.

Keywords: *leadership characteristics, leadership, employees in early childhood and preschool education.*

Jadranka S. Stojković
Kindergarten Jastrebarsko Croatia

LEITUNGSPOTENZIALE VON MITARBEITERN IN DEN EINRICHTUNGEN FÜR FRÜHE UND VORSCHULISCHE AUSBILDUNG UND ERZIEHUNG

Zusammenfassung

Die Berücksichtigung der Qualitätsführerschaft in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung ist ein relativ neuer und wenig erforschter Bereich, und die Berücksichtigung der Führungskompetenzen aller Mitarbeiter steckt noch in den Kinderschuhen. Da Führungskompetenzen von allen Beteiligten am Bildungsprozess benötigt werden, hat diese Untersuchung darauf abgezielt, das Vorhandensein von Führungsqualitäten, -merkmalen und -kompetenzen bei Mitarbeitern in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung festzustellen. In dieser Forschung wurden Umfrage- und Skalierungstechniken, Fragebogeninstrumente und Einstellungsskalen verwendet. Die Untersuchung wurde an einer Stichprobe von 604 Befragten durchgeführt, die in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung in der Republik Kroatien tätig sind, genauer gesagt in Zagreb und im Landkreis Zagreb. Die erhaltenen Daten wurden im statistischen SPSS-Paket verarbeitet, was darauf hinweist, dass pädagogische Mitarbeiter in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung ausgeprägte Führungskompetenzen haben.

Schlüsselwörter: *Führungskompetenzen, Mitarbeiter in den Einrichtungen für frühe und vorschulische Ausbildung und Erziehung.*

Слађана В. Шарчевић

Школа за основно образовање одраслих „Обреновац”, Обреновац

ПРЕФИКСАЛНА ТВОРБА ПРИДЕВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Рад се бави префиксалном творбом придева у настави српског језика. Дат је приказ школске литературе у којој се наводе примери овакве префиксације. Највише је коришћена дескриптивна метода у циљу уочавања и описивања тренутног стања у литератури. Елементи компаративне методе се користе приликом упоређивања појединих књига намењених основној школи. Уочено је да наши приручници, граматике и школски правописи посвећују релативно мало пажње овој творби, а нису ретки ни случајеви где се префиксација приказује само као подврста грађења речи слагањем двеју речи. Сложеност типова префиксалне творбе је условила да се префикси поделе на оне који су домаћег и на оне који су страног порекла, па се у два засебна поглавља наводе примери творбе за сваки префикс понаособ. Намеће се закључак да је појам префиксације придева веома запостављен. Само се у једној граматички дефинише појам префиксације, а у сваком анализираном школском издању (граматика, правопис, језички приручник) постоји релативно мали број примера префиксалне творбе. То доводи до закључка да се префиксална творба придева у српском језику не третира на прави начин и предлаже се измена школског плана и програма са циљем да ученици боље разумеју наведене појмове.

Кључне речи: *придеви, префиксална творба, домаћи префикси, страни префикси, настава српског језика.*

УВОД

Школска литература даје махом уједначене дефиниције придева и устаљену поделу на описне, присвојне и остале. У погледу грађења те врсте речи, најчешће се наводе суфикси у контексту препознавања врсте

речи у реченицама, а мање се посвећује пажња издвајању афиксалне творбе речи као посебног типа за грађење. С тим у вези је и недостатак употребе термина *префикса*, односно *префиксалне творбе придева* као вида грађења наведене врсте речи.

Српски језик је генерално веома подложен променама, а непосредан пример је и овај рад. Он је настао у склопу дипломског рада који је за тему имао префиксалну творбу речи у српском језику, а литература је наводила примере за речи које се данас у Србији или не користе или су припадале српскохрватском, односно хрватском језику. Дакле, измене и допуне су неопходне у циљу стандардизације и популаризације савременог српског књижевног језика.

ПРИДЕВИ И ПРЕФИКСИ

Придеви су несамосталне одредбене речи које стоје уз именице да означе особине бића, предмета и појава означених дотичним именицама.

По значењу, придеви се деле на шест врста.

1. Описни (квалитативни) придеви су они који означавају особине појмова уз чија имена стоје, односно каквоћу: *плав, црвен, висок, нов, добар, храбар*.

2. Присвојни (посесивни) придеви су они који означавају припадање: *очев, мајчин, братов, Анин, школски*.

3. Градивни придеви су они који означавају састав, од чега је појам уз чије име стоје: *златан, пешчани, дрвени, свилен, земљан*.

4. Придеви временског односа су они који означавају време на које се односи појам означен именицом уз коју придев стоји: *данашњи, вечерњи, ондашњи, летошњи, прошлогодишњи*.

5. Придеви просторног односа су они који означавају на које се место односи појам означен именицом уз коју придев стоји: *доњи, горњи, десни, леви, овдашњи*.

6. Придеви других односа (на пример намене): *сточна, житни, здравствени*.

Префикс се најчешће посматра као једна (или више) морфема која се поставља испред речи и има улогу творбе нове речи. „Префикси су по пореклу, већином, садашњи или некадашњи предлози, односно партикуле” (Мразовић, 2009: 21). Префикси ће бити представљени понаособ у наредним поглављима.

ПРЕФИКСАЦИЈА ПРИДЕВА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛСКОЈ ЛИТЕРАТУРИ

„За придеве је карактеристично да им је префиксално-суфиксална творба развијенија него чиста префиксална” (Клајн, 2002: 213). Другим речима, тешко је посматрати префиксацију придева одвојено од суфиксације, будући да постоје бројни примери где се речи граде истовремено уз оба начина грађења те врсте речи. Када је реч о школској литератури у којој постоје примери за префиксалну творбу придева, најпре би требало имати у виду граматике, правописе или језичке приручнике намењене ученицима и наставницима. С тим у вези, ово поглавље наводи примере префиксације придева у таквом штиву. Разлози оваквог одабира (по један примерак граматике, правописа и приручника различитих издавача) нису нужно одређени доступношћу такве литературе, већ аутор овог рада сматра да су они довољни и више него репрезентативни за увид у недовољну заступљеност примера префиксалне творбе придева на школском нивоу.

Грамматика српског језика у издању Креативног центра префиксацију представља као подврсту грађења речи слагањем двеју речи. „У слагање се убраја и *префиксација* – спајање префикса с неком речју” (Кликовац, 2015: 132). Наведена граматика даје два префикса у примерима: *неваспитан*, *неписмен*, *премали*, *престрог*, не обраћајући пажњу на њихово порекло, а појам префиксације је представљен веома једноставно. Овакво објашњење је присутно и у старијој литератури која се у овом раду не наводи због застарелости, али вредно је истаћи да се оваквом једноставношћу објашњава префиксација као процес грађења различитих врста речи, а не само придева. Није лако тврдити да ли је оваква дефиниција добра или лоша, односно да ли је уопште потребна у једној граматички за основну школу и то из најмање два разлога. Прво, након година писања „озбиљнијих” и свеобухватнијих граматика аутори до дана данашњег нису постигли јединствен став о томе шта је заправо префиксација, па сходно томе аутор овог рада је мишљења да ни ученике можда не би требало оптерећивати недефинисаним ставом науке о језику. Друго, сведоци смо тога да је на полагању завршног испита након осмог разреда довољно препознати придев у некој реченици, а и такав захтев је многим претежак. Даље разматрање префиксалне творбе придева у српском језику у погледу броја примера у наведеној граматички би захтевало ревидирање постојећег наставног плана и програма, где би се часовима граматике посветила значајно већа пажња.

Правопис другог издавача даје више примера префиксације придева у контексту састављеног (спојеног) писања речи, па тако наводи: *безимен*, *безболан*, *наглув*, *прастар*, *превисок*, *антисрпски*, *квазинаучни*, *псеудоучен*, *супер-*

комфоран, хипермодеран, радиоактиван итд.¹ Правопис популарног издавача уџбеника наводи већи број примера префиксације придева у односу на претходно анализирану граматику, а од посебног значаја је разноликост тих префикса. Оно што је заједничко за ова два издања јесте то да нема систематске поделе префикса према пореклу. Уочљив је већи број примера са префиксима страног порекла, а будући да је реч о правопису намењеном школском узрасту аутор овог рада сматра да би било веома корисно објаснити значење тих префикса. На тај начин се може спречити њихова погрешна употреба у свакодневном говору.

Ђачки језички приручник у контексту начина грађења речи наводи два примера префиксације придева: *неприродан* и *предобар*.² Језички приручник је у погледу броја примера скоро исти као грамика Креативног центра, а префикси који се користе су потпуно исти (не-, пре-). Ово се може објаснити самом продуктивношћу наведених префикса. Наиме, сматра се да ови префикси дају највеће могућности за префиксалну творбу придева у нашем језику.

Годишњи план за српски језик би требало да садржи блок часова потпуно посвећених префиксалној творби придева, односно домаћим и страним префиксима, а током тих часова је потребно формулисати задатке кроз које ће ученици стећи функционално знање о оваквом начину настанка придева. Дефинисање појма префиксације неће бити неопходно јер ће ученици кроз обраду већег броја разноврсних домаћих и страних префикса уочавати њихово значење, начин грађења и тиме разликовати чисто префиксалну од префиксално-суфиксалне творбе придева.

Домаћи префикси

Творбени тип: префикс *веле-* + придев

Веле-, са значењем које је можда најближе некадашњем прилогу *веле* 'врло', долази само у неколико стилски обележених придева похвалног значења које наводи Клајн:

велеважан, велеуман, велемоћан, велесјајан, велеучен, велелепан и други.

¹ Више о томе: Милорад Дешић, *Правопис српског језика – школско издање*, Klett, Београд, 2015, стр. 97–98.

² Више о томе: Јелена Журић, *Ђачки језички приручник: српски језик и језичка култура од петог до осмог разреда*, Eduka, Београд, 2014, стр. 113–114.

Творбени тип: префикс *до-* + придев

„Са *до-*, једини сигуран пример чистог префиксалног придева јесте *домали* (у изразу *домали прст*)” (Клајн, 2002: 214).

Творбени тип: префикс *међу-* + придев

Са префиксом *међу-* пример је *међузависан*, као ‘узајамно зависан’.

Творбени тип: префикс *на-* + придев

Префикс *на-* означава мање изражену особину која је означена основним придевом:

наглув / наглух, накрив, накисео, натруо (код Станојчића и Поповића)

Основни придев је скоро увек са негативним значењем, а и придеви за боју се граде са оним бојама које производе „непријатне асоцијације” (Клајн, 2002: 214):

нажут, насив, нацрн, намодар, насур, набл(и)ед.

Творбени тип: префикс *над-* + придев

Са префиксом *над-* познати су примери:

надбубрежни, надстручан, надуман и натхрабар.

Творбени тип: префикс *нај-* + придев

Аутор тврди да је „*нај-* формант сасвим посебне врсте, будући да не ствара нове речи као други префикси, него обавља чисто граматичку функцију грађења суперлатива” (Клајн, 2002: 215). Овај префикс је веома продуктиван, али се зато спаја само са обликом компаратива.

Нај- префикс се види у примерима *најпрви, најгорњи, најдоњи, најпоследњи, најзадњи*, чије је укупно значење суперлативно, али чији други део није компаратив.

Творбени тип: префикс *не-* + придев

За префикс *не-* потребно је одредити различите нијансе значења.

Поред чисте негације, као у *незрео, непознат, непотпун, нездрав*, овај префикс још чешће исказује супротност особини исказаној основним придевом, односно „њену негативну нијансу”, као у *несрећан, непоштен, нечовечан*, наводи Клајн старије радове.

Већина етничких придева може бити негирана:

неалбански, несрпски, нехрватски, несловенски, неруски, неарапски.

Негирају се редовно и трпни придеви:

неписан, невезан, невиђен, неопран, неоплакан, неокресан, необријан, неисказан, незасејан и сл., као и специфичан пример новијег доба – *невладин*.

Заводов школски правопис бележи још и примере: *недраг, нељудски, невидљив* и *неретко*.

Творбени тип: префикс *о-* + придев

Овај префикс „изражава ублажен степен особине и може се парафризирати прилогом ‘прилично.’ Комбинује се било с позитивом или с компаративом...” (Клајн, 2002: 217):

овелик / овећи, омален / омањи, овисок / овиши, онизак / онижи, ократак / окраћи, одуз(ачак) / одужи, отежак / отежи, олак / олакши.

Творбени тип: префикс *по-* + придев

Број придева са овим префиксом данас је нешто већи него за претходни префикс *о-*:

повелик / повећи, повисок / повиши, подуз(ачак) / подужи, подебео / подебљи, потежак / потежи, поширок / пошири, подобар / побољи.

Овове би требало додати придеве који се најчешће користе само са компаративом:

поближи, појачи, помлађи, постарији, полакши,

односно само у позитиву:

поголем, поприличан, позамашан.

Префикс *по-* се може додавати и суперлативу. Такви су примери:

понајвећи, понајлакши, понајдужи, понајкраћи, понајближи.

Творбени тип: префикс *под-* + придев

„*Под-* вероватно долази само у *потпун* (које се данас осећа као проста реч) и у *подједнак*” (Клајн, 2002: 218).

Творбени тип: префикс *пра-* + придев

Префикс *пра-* се спаја „само с придевима који и сами значе старину, појачавајући њихово значење. То су *прастари, прадавни, прадреван* и *праисконски*“ (Клајн, 2002: 219).

Творбени тип: префикс *пре-* + придев

Према Клајну, *пре-* је можда и најпродуктивнији међу придевским префиксима.

Он додаје да је важно разликовати два основна значења: *ексцесивно* (кад *пре-* означава претераност, прекомерност) и *елативно* (појачано). Ни у једном ни у другом значењу ови придеви немају компарацију. Такође дода-

је да се у конотацији значења претераности могу парафразирати прилогом *сувише* или конструкцијом компаратив + *него што (би) треба(ло)*. Нпр: *прекратак, преран, препун, пречест, превисок, преоштар, предебео, преопширан*.

Елативи су обично позитивног значења:

прелеп, предиван, прекрасан, премудар, пресрећан, презадовољан,

ређе негативног:

преглуп, претужан и слично.

Са придевима афективног значења *пре-* ће имати елативну, а са осталима ексцесивну вредност. Понеки придеви, ипак, могу имати оба значења зависно од контекста:

претежак за ношење (ексцесив), *моје претешке муке* (елатив), *прескупо за мој џеп* (ексцесив), *пуне кутије прескупог накита* (елатив).

Творбени тип: *пред-* + придев

Пред- се јавља само у претпоследњи / -слједњи и у синониму предзадњи.

Творбени тип: *при-* + придев

Префикси *при-*, *про-* и *су-* имају међусобних сличности. „Сва три значе непотпуност, ограниченост, ублажавање особине исказане основним придевом, и сва три су слабо продуктивна“ (Клајн, 2002: 220).

Са префиксом *при-* обични су *приглуп* и *припрост*, а Станојчић и Поповић бележе још и *приглух* (*приглув*), *прилењ* и *пританак*.

Творбени тип: префикс *про-* + придев

Шипка бележи термине: *просед, прохладан, просув / -сух*, али постоје још и *прокисео, проћелав, проблед, проредак*.

Творбени тип: префикс *су-* + придев

За префикс *су-* најпознатији примери јесу *сулуд, супијан, сумртав, сумрачан* и *суманут*.

Страни префикси

Међу стране префиксе спадају префикси грчког и латинског порекла.

Творбени тип: префикс *а-* + придев

Префикс *а-* је чешћи код придева него у именицама. Клајн наводи примере:

аморалан, асоцијалан, анационалан, атоналан, аритмичан, асептичан, асиметричан, асинхрон(ичан) и сл.

Творбени тип: префикс *анти-* + придев

Клајн каже да је префикс *анти-* са придевима врло продуктиван. Поред префиксала са страним придевима:

антиклерикалан, антисептичан / -чки, антилогичан / -чки, антитуберкулозни, антифашистички, антикомунистички и сл.,

јавља се и са домаћим:

антиуметнички, антикњижевни, антидржавни, антинародни, антиратни, антисрпски, антивладин и сл.

Творбени тип: префикс *псеудо-* + придев

За *псеудо-* је дат пример *псеудокласичан* код Шипке, али се овај префикс може комбиновати тако да се добију спојеви типа *псеудоучен, псеудо-духовит, псеудоморалан* и сл.

Творбени тип: префикс *аб-* + придев

„Од латинских префикса, *аб-* се јавља само у једној речи – *абнормалан*” (Клајн, 2002: 222).

Творбени тип: префикс *би-* + придев

Префикс *би-*, значења ‘двојни, двострук’, јавља се у следећим примерима:

бисексуалан, биконвексан, биконкаван, билатералан, билабијалан, бивалентан и сл.

Творбени тип: префикс *екстра-* + придев

Префикс *екстра-* има прилошко значење ‘посебно, нарочито’, а Вујаклија бележи примере: *екстравагантан, екстравертан, екстралибералан, екстрафајн, екстраординаран, екстраесенцијалан*.

Творбени тип: префикс *контра-* + придев

Префикс *контра-* је присутан у примерима *контрапродуктиван* и *контраобавештајни*.

Творбени тип: префикс *суб-* + придев

Префикс *суб-* постоји у терминима: *субакутан, субалтеран, субдермалан* и сл.

Творбени тип: префикс *супер-* + придев

Вујаклија наводи следеће примере:

супертургативан, суперсензибилан, суперстициозан, суперфицијалан и др.

Творбени тип: префикс *супра-* + придев

Овај префикс се јавља у неколико ретких примера:

суправодљив, супраденталан, супранормалан, супрарационалан, супранатуралан и сл.

Творбени тип: префикс *ултра-* + придев

Према Клајну, овај префикс поред општег елативног значења као у *ултрабрз* или *ултрамодеран*, улази и у састав неколико термина:

ултраљубичаст, ултракратки, ултрадесни, ултралеви, ултрадесничарски, ултраконзервативан, ултранационалистички и ултраколонијалистички.

ПРЕПОРУКЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

За наставу српског језика је од кључне важности да се приликом учења префиксалне творбе придева, па и префиксације речи уопште посвете довољно пажња следећим проблемима:

1. Употреба термина *префикс* и *суфикс*.

Учење префиксалне творбе придева носи са собом објашњење нових или недовољно разјашњених термина. Пре свега, овде је најзначајнији термин *префикс*. У настави је свакако најлакше кренути од конкретних примера на којима се може објаснити не само тај термин, већ и процес префиксације. Разговор о *суфиксу* (не нужно и о суфиксацији) овде је значајан из практичних разлога. Наиме, префиксална творба придева често са собом носи и упоредну суфиксалну творбу, па је употреба наведеног термина потпуно сврсисходна.

2. Објашњење значења појединих префикса.

Овај проблем се донекле односи и на претходни. Објаснити значење појединих префикса значи да је потребно објаснити то да ли је одређени префикс несамостална творбена морфема, предлог или нешто треће. Стране префиксе је неопходно објаснити кроз њихово изворно значење које уносе у префиксалну творбу придева и на тај начин се може утицати на обнављање и унапређивање језичке културе младих. Овде би примери као што су *екстра* или *супер* посебно добили на значају.

3. Довољан број различитих примера префиксалне творбе.

Навести пет или шест примера префиксалне творбе придева са два или три префикса у њима није довољно јер је тако тешко објаснити суштину префикса, његово значење и употребу у језику. Велики је број и домаћих и страних префикса да би се на часу навео тако мали број примера. Са друге стране, није решење таксативно навођење што већег броја примера за сваки префикс понаособ. Можда је најбоље навести по пет најчешће коришћених домаћих и страних префикса. Овакав начин рада би могао допринети и бољем разумевању још неких врста речи, пре свих предлога.

ЗАКЉУЧАК

Кроз рад је видљива подела на префиксе домаћег и страног порекла. Намера није била да изостави речи које су данас присутне у српском језику, као ни да запостави неке речи које су временом изгубиле на актуелности, али се тежило и томе да се истакну примери који су говорницима блиски, разумљиви и део наше језичке културе. Неминовно се намеће потреба за увођењем реда и јасних правила у савременом језику, тако да се значај овог рада може огледати у његовом указивању на проблем постојања релативно скромне литературе која се бави префиксалном творбом придева као виду неговања културе српског говорног и писаног језика.

Школска издања граматике, правописа и језичког приручника различитих издавача јасно показују све претходно наведене недостатке. Изостаје прецизно одређење појма префиксације, односно префиксалне творбе придева у српском језику. Изостаје и подела префикса на домаће и стране, а за стране префиксе не постоји објашњење шта они означавају. Стиче се утисак да су примери префиксације придева насумично одабрани и да приказују тек један део граматичког проблема коме је потребан озбиљнији приступ у основној школи.

Литература

- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*, 9. издање. Београд: Просвета.
- Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика – школско издање, прво издање*, Београд: Klett.
- Журић, Ј. (2014). *Ђачки језички приручник: српски језик и језичка култура од петог до осмог разреда*. Београд: Eduka.

- Клајн, И. (2002). *Творба речи у савременом српском језику – слагање и префиксација (први део)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кликовац, Д. (2015). *Граматика српског језика за основну школу*. Београд: Креативни центар.
- Мразовић, П. (2009). *Граматика српског језика за странце, друго, прерађено и допуњено издање*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј. и Пижурица, М. (2004). *Правопис српскога језика – приручник за школе, треће издање*. Нови Сад: Матица српска, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1997). *Граматика српскога језика, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шипка, М. (2010). *Правописни речник српског језика са правописно-граматичким саветником*. Нови Сад: Прометеј.

Sladana V. Šarčević

School for Elementary Education of Adults *Obrenovac*, Obrenovac

PREFIXAL FORMATION OF ADJECTIVES IN SERBIAN LANGUAGE EDUCATION

Summary

The paper discusses prefixal formation of adjectives in Serbian language education. We provided an overview of required literature containing examples of such prefixation. We mostly used a descriptive method to observe and describe the current situation in this area, as well as elements of a comparative method to compare books for primary school. We have noticed that our manuals, grammars and spelling books pay relatively little attention to this type of adjective formation, and moreover, it is not uncommon to present prefixation solely as a sub-type of word formation by combining two words. The complexity of different types of prefixal formation has led to the classification of prefixes into two distinctive groups - prefixes of foreign origin and those of native origin, so we explained the formation of each group in two separate chapters. The conclusion is that the concept of adjective prefixation is grossly neglected. Only one grammar book defines the concept of prefixation, and all school books we analyzed (grammars, spelling books, language manuals) comprise a relatively small number of examples of prefixal

formation. On the whole, we can say that prefixal formation of adjectives in Serbian language education is not treated adequately, and we strongly recommend a revision of the curriculum so as to help students to improve their understanding of this linguistic concept.

Keywords: *adjectives, prefixal formation, native prefixes, foreign prefixes, Serbian language education.*

Sladjana V. Šarčević

Volkshochschule für die Ausbildung der Erwachsenen „Obrenovac“, Obrenovac

WORTBILDUNG DER ADJEKTIVE DURCH VORSILBEN IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN SPRACHE

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Wortbildung der Adjektive durch Vorsilben im Unterricht der serbischen Sprache. Es wird eine Übersicht über die Schulliteratur gegeben, in der Beispiele für eine solche Wortbildung angegeben sind. Hauptsächlich wurde die deskriptive Methode verwendet, um die aktuelle Situation in der Literatur zu beobachten und zu beschreiben. Beim Vergleich einzelner Bücher für die Grundschule werden Elemente der Vergleichsmethode verwendet. Es wurde festgestellt, dass unsere Handbücher, Grammatiken und Schulrechtschreibungen dieser Wortbildung relativ wenig Aufmerksamkeit schenken, und es ist auch nicht ungewöhnlich, dass die Wortbildung durch Vorsilben nur als Subtyp der Wortbildung durch Zusammensetzung zwei Wörter dargestellt wird. Die Komplexität der Arten der Wortbildung durch Vorsilben hat dazu geführt, dass die Vorsilben in solche mit inländischer und ausländischer Herkunft unterteilt wurden. In zwei separaten Kapiteln werden Beispiele für die Wortbildung durch jeweilige Vorsilben angegeben. Die Schlussfolgerung ist, dass der Begriff der Adjektivwortbildung durch Vorsilben sehr vernachlässigt ist. Nur eine Grammatik definiert diesen Begriff, und in jeder analysierten Schulausgabe (Grammatik, Rechtschreibung, Sprachhandbuch) gibt es eine relativ kleine Anzahl von Beispielen für eine solche Wortbildung. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Wortbildung von Adjektiven durch Vorsilben in der serbischen Sprache nicht richtig behandelt wird, und es wird vorgeschlagen, den Lehrplan zu ändern, damit die Schüler die genannten Begriffe besser verstehen.

Schlüsselwörter: *Adjektive, Wortbildung durch Vorsilben, Vorsilben aus der Muttersprache, Vorsilben aus der Fremdsprache, Unterricht der serbischen Sprache.*

Сузана Ј. Мунђан
Основна школа „Сава Мунђан” Крушчица

ПРИМЕНА ФОНОМИМИКЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Резиме: У раду са ученицима млађих разреда, тачније комбиновано – од првог до четвртог разреда, испитана је могућност примене фономимике у настави музичке културе. Рад представља покушај да се оде даље од класичне организације наставе овог предмета. Применом фономимике, као методичке иновације умањена је расплинуост програмских садржаја, при чему је број часова обраде смањен у корист часова утврђивања и вежбања. Динамичност часа је појачана. Креативност наставника директно подстиче мотивацију и самосталност ученика. Функционално учење је остварено применом стимулативних наставних алата за час, дидактичко-методичким вертикалним и хоризонталним повезивањем садржаја програма музичке културе и усмеравањем ученика на запамћивање кроз ситуације које се намећу чулима.

Кључне речи: *Музичка култура, музичко описмењавање, фономимика, наставне методе, функционално учење.*

УВОД

Све досадашње реформе васпитно-образовног система покретане су да се настава и васпитно-образовна делатност у целини осавремене и ускладе са новим и све сложенијим захтевима друштвене стварности. У подручју музичке културе¹, осим назива овог предмета промене наставних планова и програма углавном су биле усмерене на извесне корекције садржаја наставних планова и програма и постигнућа, а веома ретко и недовољно на корек-

¹ Назив предмета „музичка култура” установљен је Планом за основну школу 1984. године, претходни назив наставног предмета био је „музичко васпитање”, а првобитно „певање”.

ције концепције ове делатности. То је без сумње изазвало извесно заостајање и појаву многих слабости у свим доменима стручно-методичког рада у настави музичке културе у млађим разредима, што се осликава и у опадању ефикасности наставе и свих других активности које се структурно везују уз ову наставу. Нажалост, ово потврђује и чињеница да ученици са изласком из основне школе нису ни базично музички описмењени.

УТИЦАЈ МУЗИКЕ НА ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Да подсетимо, према Стратегији развоја образовања „Функција основног образовања и васпитања јесте да базично описмени ученике из свих области значајних за живот у савременом свету, да развија функционална знања, умења, мотивацију за учење, ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, те базичне културне потребе и навике, што оспособљава за даље школовање, целоживотно учење и активан и конструктиван живот у савременом друштву”. У прилог наведеном, у правцу свестраног развоја личности детета, односно за пожељан индивидуални развој појединца, музика представља један од незаобилазних сегмената развоја младих. „Музика је могућност успостављања креативног односа према откривању сопственог унутрашњег простора, оријентације између Ја и Другости, те креативно откривање граница и комуникација са собом и светом...” (Ивановић, 2008: 73).

Наиме, ако попут музичког писца и критичара Плавше, дефинишемо музику као врсту уметности „...која утиче на образовање духа и срца” (Плавша, 1972), онда је можемо сагледати као моћну уметност која утиче на развој особе у целини. Анализирана педагошко-дидактичка и друга релевантна литература која се односи на музичко образовање и васпитање ученика у основној школи указује да настава музичке културе представља једну од незаобилазних дисциплина која подстицајно делује на општи развој детета. Такође, заједно са другим предметима утиче на свестрани развој личности детета, са циљем да код ученика развије естетски доживљај, машту, вештине, навике и стваралачки импулс.

Осим наведеног, за добро оријентисану наставу по Виготском (Виготски, 1996) треба бити „корак испред детета”, у смислу да померање захтева ка зони наредног развоја подстиче и доприноси развоју мишљења детета: значи да дете најбоље учи када захтеви иду мало испред његовог тренутног нивоа развоја. Стога, настава може бити организована испред развоја детета, односно при музичком едуковању, уз слушање музике овладавање нотама не би се смело занемарити или започети прекасно. С обзи-

ром на информална и формална предзнања ученика и њихове развојне-сознајне компетенције већ приликом уписа ученика у први разред, истовремено са читањем и писањем слова, може се организовати читање и писање нота, односно нотног писма. Уважавајући учење Виготског, у контексту образовања и васпитања, у основној школи, од најранијег детињства треба подржавати и подстицати природни развој музичких способности деце, али на законитостима музичког изражавања и обликовања.

ПРОГРАМСКА СТРУКТУРА МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Према изводу из Програма наставе и учења² музичка култура је један од обавезних предмета који се изучава током основног образовања и васпитања ученика у Републици Србији. Заступљен је током целе школске године, са по једним часом недељно од првог до осмог разреда. У почетним разредима предвиђено је певање и свирање по слуху, а тек од трећег нотно описмењавање.

С обзиром на циљ (стварање навика за бављење музиком, развој естетских мерила и националног идентитета) и задатке (уознавање основа музичке писмености, развијање способности за певање и свирање, музичко изражавање и стварање, уознавање музичких дела слушањем, развијање патриотских осећања путем уознавања српске народне и уметничке музике, уознавање музике других народа, националних мањина и етничких група који живе на простору Републике Србије, као и музике светске културне баштине), видимо да је значај овог предмета вишеструк.

Анализом садржаја програма музичке културе, ученици се током основног осмогодишњег школовања укључују у целоживотно музичко описмењавање. Уознају се са многобројним музичким појмовима, односно стичу знања и информације из музичке уметности, кроз области које се међусобно прожимају: извођење (певање/свирање), слушање и стварање музике. Музичким описмењавањем код ученика се развија љубав према музичкој уметности, развија се уметнички укус, односно смисао за лепо и

² Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе учења за први разред основног образовања и васпитања (Сл. Гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/2017) и Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник”, бр. 11/2016).

узвишено. Музичка култура доприноси општем музичком и интелектуалном развоју детета, односно потпомаже његов свестрани развој, оплемењује га и улепшава му живот. Такође, савладавањем основне музичке писмености оспособљавамо ученике да певају и свирају из нотног текста, као и да активно учествују у музичком животу своје околине.

Из наведене анализе закључујемо да се према својим садржајима наставни програм музичке културе реализује у неколико етапа, сходно психофизичком развоју ученика, те да би ученик имао активно учешће на часу, а сазнајни процес био ефикасан, настава треба да се одвија у ведрој и радној атмосфери. Имајући то у виду, усвајање знања ученика зависи од добре организације часа, који мора да буде добро планиран, осмишљен и занимљив. Полазећи од тога наставник тражи начине којима се усвајање нових знања може побољшати. Такође, за успешну реализацију наставе и остваривање исхода музичке културе потребно је да наставник добро познаје предмет који предаје, а потом умешно планира реализацију наставног процеса овог предмета.

Један од начина на који се усвајање нових знања може побољшати је учењем кроз игру и забаву. За ефикасно учење и трајно овладавање музичких појмова, односно за њихово хоризонтално и вертикално повезивање, учитељ/наставник има могућност да иновира методiku наставног рада и организује наставни процес.

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА

Наведене чињенице и околности упућују на слабости у правцу проучавања унутрашње логичке повезаности садржаја наставе музичке културе са процесом сазнања и учењем. Излаз из тога могућ је новим методичким и дидактичким „конструкцијама и реконструкцијама” програма, односно стварањем и проверавањем различитих методичких решења. Чињеница је да ученици са изласком из основне школе нису ни базично музички описмењени. Због тога је ефикасан приступ у музичком описмењавању веома сложен подухват, који захтева иновирање наставног рада, који би омогућио дугорочно памћење обрађених садржаја програма. Резултат правилног методског приступа у свакој области изучавања јесте трајност и примењивост наученог.

Конкретно, када је у питању музичко описмењавању ученика у основној школи, често се поставља питање у којој мери оно треба да буде заступљено. Евидентно је да нови образовни програм пружа све потребне

информације за припремање процеса учења, али чињеница је да се распоред обраде садржаја програма по разредима није мењао деценијама уназад. Такође, број и однос унутар типова часова годинама је непромењен. Извесно је да редовна настава често не задовољава индивидуалне могућности и потребе ученика.

Стога, ако желимо да нам деца конструктивно и стваралачки размишљају, морали бисмо да променимо досадашње методе и приступе у раду. За дуготрајно памћење потребна је нова концепција учења на часу, која се заснива на активно-креативном начину рада, где би ученици били активни учесници у настави, а не само пасивни посматрачи. Према томе, када желимо да ученици нешто науче онда их пре свега морамо заинтересовати за то што желимо учењем постићи. Потребна је стимулативна средина у којој ученик креативношћу долази до знања, како стоји у Стратегији развоја образовања „да уче својом вољом, да желе нешто да науче, да воле да нешто науче, а не под силом и присилом”. То подразумева вешту комбинацију примене ефикасних метода, средстава, облика и извора наставног рада на сваком часу.

ФОНОМИМИКА – ФУНКЦИОНАЛНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ У НАСТАВИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА

Важан чинилац за ефикасну наставу музичке културе може бити избор начина рада, односно адекватних метода у практичном раду. Из литературе видимо да за овај предмет покрет, тачније покрет руке може бити динамична метода рада. Према, истраживањима Јовић-Милетић, покрет позитивно утиче на свеопшту радну атмосферу на часу без обзира на индивидуалне разлике „...а такође и на квалитету певања и квалитету меморије” (Јовић-Милетић, 2011: 33). Очигледно да између музике и покрета постоји интеракција која утиче на обим и квалитет знања, што је значајно за изградњу наставе примерене потребама појединца и друштва.

У прилог реченом, према Монтесори, саставни део целокупне људске активности, активности централног нервног система, чини покрет. Такође, она указује да се личност једино може изразити покретом (Монтесори, 2003: 188). Како наводи Брковић, „...велики значај за памћење имају ситуације које се намећу чулима, догађаји који емоционално ангажују дете и мотивацију” (Брковић, 2011: 240). Наравно, у музичкој култури покрет руке се користи приликом праћења мелодијско-ритмичке обраде садржаја, односно при тактирању. Проучавајући литературу наилазимо на примену ручних знакова као вид олакшице, односно помоћно-подстицајне активно-

сти при обради основних тонова на раном узрасту. Притом, оцена је да „покрет руке”, тачније фономимика може бити ефикасан начин остваривања програма, односно методичка активност која значајно доприноси развијању ума и способности ученика, то јест ефикасном базичном музичком описмењавању. Управо, како Башић истиче, фономимика „потпомаже развој акустичних способности код деце моторичког и визуелног типа” (Башић, 1960: 302).

Да бисмо направили промене у квалитету наставе и меморије, потребно је према Правилнику да се настава „...одвија у ведрој и радној атмосфери”, такође, препоручено је између осталог „комбиновати разне методе рада”. То значи да наставник може показати своју музичку инвентивност и приступити промени наставне праксе. Тачније, дата је слобода предавачу у трагању за „функционалним методама”. Изменама у начину свог рада, наставник професионално развија методику наставе, то јест утиче на примену методичких поступака у настави различитих од устаљених метода на које су навикли наставници у дугогодишњем раду.

Ако појемо од идеје Деснице и Коште да „ученици већ у првом разреду започињу с учењем и записивањем нота, а предвиђено је да су до четвртог разреда музички описмењени” (Десница и Кошта, 2013), директан увод у музичку писменост, а примамљив за овај узраст, јесте учачавање и сликовито-графичко приказивање тонова Це-дур лествице. Што значи, одговарајућим цртањем и покретима руке, односно визуелним приказивањем тонова у лествици помоћу фономимике, добило би се на „подизању афективно-конативне сфере на висок ниво, а такође и на квалитету певања и квалитету меморије”, како даље аутор објашњава: „...ненавикла на покрет, најпре неспретна, деца почињу да гласом и покретом у ритму нотно певају и томе се радују” (Јовић-Милетић, 2011: 33).

ФОНОМИМИКА – ПОЈАМ И ОДЛИКЕ

Као практично решење структурирања програмских садржаја музичког описмењавања, може бити демонстрација методе рада покретом руке и шака, као начина функционалног учења и памћења, односно фономимиком. Појам фономимика у музичкој култури подразумева очигледан начин визуелног приказивања тонова у лествици помоћу положаја десне руке (Вујаклија, 1986). Прецизније, по Кршић-Секулић, В. фономимика „... обухвата систем устаљених покрета отворене шаке којом наставник усмерава мелодију по тоновима лествице мењајући положај шаке и смер – од појаса до чела” (Кршић-Секулић, 2006: 124).

Према сазнањима из литературе, начин учења музике преко покрета није новина³, утемељен је на античкој и средњовековној техници представљања кретања мелодије-тонова покретима руке. Потом је налазимо у методици рада европских музичких педагога деветнаестог и двадесетог века, попут: Кервна (Curwen), Хундегерове (Hundoegger), Кодалија (Kodály), Далкроза (Dalcroze) и других. При раном музичком описмењавању присутна је у свету и данас⁴.

Такође, видимо да постоји више варијанти фономимичких знакова, најчешће се помињу енглеска и француска фономимика. У енглеској под називом фономимика, ову методу увео је и разрадио у приручнику „певања за школе и друштва” 1841, енглески професор музике Џон Кервн⁵. Главна пажња је посвећена облику шаке, а положај руке није толико важан, односно простор у којем се одвија кретање руке није толико важан, углавном испред груди и главе. После Кервна и други методичари уводе ову методу у своју праксу, нарочито у Немачкој⁶.

У нашем региону, ову варијанту средином двадесетог века у оквиру музичких школа користили су и писали неки методичари тадашње Југославије, поменимо неке: Антонић (Антонић, 1956), Башић (Башић, 1960), Васиљевић (Васиљевић, М. А. 1967) и други. Тако на пример, по Дробни, прво дело у којем се фономимика помиње јесте „Курс часова и вежбање по Тоник сол-фа методи” аутора Џона Кервна⁷. Како наводи, у поменутој књизи много се простора посвећује улози руке у илустровању функционалности појединих тонова (Дробни, 2009: 47–48). У Кервновој функционал-

³ У старом Египту за означавање певања користио се хијероглиф који је имао облик руке. У старој Грчкој, за означавање мелодијских линија користили су се покрети руком по одређеним правилима, такозвана хирономија (грч. *cheir*, рука; *nemein*, управљати, водити). Иако непрецизна, хирономија се употребљавала и у средњем веку, у манастирским школама. Користила се дуго, све до развитка прецизног нотног писма и линијског система.

⁴ Упутства и препоруке за примену фономимике можемо видети на доступним сајтовима из различитих земаља, попут – https://www.youtube.com/watch?v=kK_yQN83kUA и други.

⁵ Џон Кервн⁵ (Curwen John, 1816–1880), такозвана Метода тоник-солфа, коју је 1812. године осмислила учитељица музике Сара Ен Гловер (Sarah Ann Glover), са циљем да поједностави учење певања црквених песама.

⁶ Нарочито ју је развила Агнес Хундегер (Hundoegger Agnes 1858–1927).

⁷ Како Васиљевић наводи, у делу *The Standard Course of Lessons and Exercises on the Tonic-Solfa* – пример аутора Curwen Johna, објављеног 1877. године, први пут је изложена модернија основа фономимије (Према: Васиљевић, 1978: 33).

ној фономимици, коју примењује и мађарски композитор и етномузиколог Кодали⁸ (Kodály) сваки тон приказан је различитим знаковима руке и шаке.

При осмишљавању фономимичких знакова, Кервн полази од претпоставке да тонови лествице/тоналитета имају карактеристике по којима се међусобно разликују што се може показати различитим облицима шаке, на пример: стиснута шака указује на стабилност тонике, испружен кажипрст према горе на тежњу вођице, отворена шака на „сигурност” доминанте итд.

Конкретно, облик и положај шаке десне руке означава ступњеве дијатонске лествице: на пример *do* (основни ступањ/тоника) се приказује стиснутом шаком у висини струка, за *ми* (трећи ступањ) – испружен длан окренут према телу у висини браде, тон *сол* (пети ступањ/доминанта) водоравно испружена шака у висини носа, потом *си* (седми ступањ/вођица) испруженим кажипрстом према горе у висини слепоочнице и тако даље за сваки тон, што можемо видети на Слици 1 на којој је приказана сликовито-графичка верзија Кервнових ручних знакова⁹.

Као творац система фономимике помиње се Галин¹⁰. Француска или просторна Шевова¹¹ фономимика односи се на размак међу ступњевима тонова који се приказују различитим висинским положајима руке у односу на тело. Тако уз мењање облика шаке, мења се и положај руке у односу на тело, при чему се: *do1* приказује у висини абдомена, *ми* у висини браде, *сол* у висини чела, *do2* изнад главе. Према поређењу Е. Башић, енглеска фономимика односи се на „функционалност”, а француска омогућава да дете доживи „распон размака” (Башић, 1960, 303).

О стимулативном деловању функције руке писали су домаћи аутори, попут Васиљевић (Васиљевић, З. М. 1978), Радичева (Радичева, 1997) Кршић-Секулић (Кршић-Секулић, 2006), Дробни (Дробни, 2009) и други. У њиховим излагањима описана је или примењена фономимика као метода учења приликом музичког описмењавања ученика музичких школа у оквиру вокалне и инструменталне наставе. Наиме, они указују на одлике и уло-

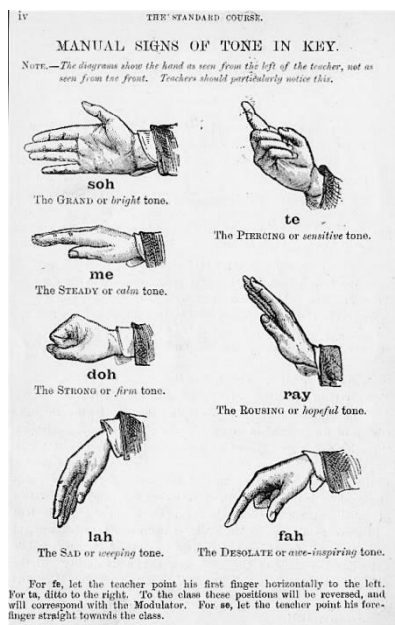
⁸ Кодалијев (Zoltán Kodály 1882–1967) концепт заживео је у Мађарској, а временом се проширио и у друга подручја света, често у комбинацији са другим методама. Према његовим замислима промењен је целокупан концепт музичког образовања, што је захтевао ниво подизања музичких компетенција учитеља. По Кодалију развој музичких способности почиње у раном детињству. Главни циљ је музичко описмењавање деце помоћу певања и нотног записа уз коришћење фономимике на елементарном нивоу.

⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/John_Curwen

¹⁰ Пјер Галин (Pierre Galin 1786–1821).

¹¹ Емили Шев (Emile J. M. Chev  1804–64).

гу аутентичне методе „ручних знакова” у побољшавању раног музичког описмењавања. Како наводи Павловић у својој докторској дисертацији: „Фономимија као очигледно наставно средство” и данас је, у оквиру одређених метода, фономимија присутна у настави. О њеној актуелности и присутности у настави сведочи и то да је извршена дигитализација фономимије у оквирима одређених софтвера за наставу музичке писмености” (Павловић, 2018). У педагошкој пракси млађих разреда основне школе фономимика није подробно примењена, нити истражена.



Слика 1. Кервнова функционална фономимика

Будући да је потреба за целоживотним образовањем ученика присутна, онда је експериментисање, стварање и проверавање различитих метода рада у настави могуће и оправдано. Тиме је проучавање и трагање за новим решењима у постојећој наставној пракси основне школе од свеопштег интереса, а притом се може доћи до нових приступа и поступака у настави који ће успешније задовољити будуће потребе и захтеве друштва и појединца у развоју.

ПРИМЕНА ФОНОМИМИКЕ У ОБЛАСТИ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА У НАСТАВИ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА МЛАЂИХ РАЗРЕДА

Да би се побољшало учење, како истиче Ивић (Ивић, 1977), треба поћи од личног искуства ученика и подстицати их на практичне активности у непосредном контакту са реалношћу. Из наведеног прегледа садржаја Правилника, предмет Музичко васпитање условљен је малим фондом часова и обимним захтевима, конкретно за област музичко описмењавање недовољно је часова утврђивања општих конкретних знањима која ће ученику остати за цео живот. Стога је за овај час процес сазнања организован у интеракцији са покретом руке-шаке и учениково учење и памћење функционише у садејству чула вида, слуха и додира. Тиме овај иновативни час представља нешто потпуно ново у разредној настави на нашим просторима, уједно и креативно дидактичко-методичко истраживање и обогаћивање наставне праксе.

Процес сазнања и усвајања нових појмова и повезивања са познатим информацијама упрошћен је и сведен на игру и забаву, што наставни процес претвара у динамичан, креативан и функционалан рад. Да бисмо направили ефикасне промене у традиционалном приступу настави, применили смо методе потпуно различите од устаљених метода на које су наставници навикли у дугогодишњем раду. Одлучили смо се за комплексну обраду тонова основне лествице, уз оспособљавање ученика за паралелно опажање и извођење истих. Тиме је музичко описмењавање сведено на меру која је у функцији активирања музичких диспозиција ученика, њиховог практичног извођења и разумевања музике уопште. Групним певањем и радом укључени су сви ученици, при чему и ученици са мање израженим музичким способностима могу активно да учествују и развију индивидуални ниво музикалности.

Циљ овог часа је да на забаван и занимљив начин, ученици већ од *првог разреда упознају C-dur лествицу и усвоје основне појмове и знања о њој*. Очигледно је да се за 45 минута не могу сви појмови битни за област музичког описмењавања и извођења обрадити, али обрада свих тонова C-dur лествице може бити успешно реализована применом методе визуелног приказивања тонова у лествици покретом или положајем руке, односно фономимиком.

Практично, час би започео уводним разговором о основним карактеристикама музике, која је посредно или непосредно део животне свакодневнице појединца. Главни део часа састојао би се из два дела, при чему би се у првом делу разговарало о појмовима који се користе у предмету

музичка култура, о терминима и знаковима са којима се ученици сусрећу при употреби уџбеника почев од првог разреда. У другом делу, помоћу визуелног дидактичког материјала, на којима су представљени ручни знакови, био би визуелно на сликовит начин приказан рад на упознавању тонова Це-дур лествице. За уочавање односа међу тоновима, односно „фиксирање тонских висина у свести ученика” (Стојановић, 1997), током презентације часа користимо сликовит приказ (нотне симболе обележене одговарајућом бојом, нанизане поступно по висини, попут степеница, што представљамо одређеним покретима руке и шаке). Овим поступком је на занимљив начин остварена комплексна обрада свих тонова Це-дур лествице, и то: читање тонова абecedом и солмизацијим, мелодијско певање тонова и записивање у линијски систем, при чему покрет руке доприноси појачаној свести о висинском распореду тонова у линијском систему. Такође, утиче и на перцепцију, односно визуелни преглед тонова на линијском систему што развија технику опажања тонова и способност „декодирања” – претварања одређених графичких знакова у тонове, а потом у мелодијске мотиве, композиције.

Конкретно, након основног информативног разговора, у следећој фази часа ток обраде тонова тече од звука ка покрету и слици, са синхронизацијом опажања и репродукцијом. Дакле, ученици „вођено” сваки тон покретом руке читају, певају, записују, повезују са претходним тоном, а потом у целину – лествицу/мелодију.

У завршном делу часа, користимо ИКТ таблу, на којој је визуелни преглед електронског клавира, са нотним записом дечје песмице *Блистај, блистај, звездо мала*. Следи обрада првог реда песме. Ученици солмизацијом и мелодијски читају нотни запис применом фономимике. Због лакше обраде, ноте из нотног записа песмице обојене су одговарајућом бојом.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ПРАКСУ

Рад са ученицима може бити организован индивидуално или фронтално, а наставне методе и поступци: вербална, аудио-визуелна, илустративно-демонстративна, рад на нотном тексту, инструменту, примена фономимике. При раду, потребно је користити аудио-визуелна наставна средства: зидна слика са исписаном Це-дур лествицом, провидна фолија и пано са празним линијским системом у који можемо уписати ноте лествице, флајери са записом сваког тона и знаковним извођењем тона, нотни запис композиције *Блистај, блистај звездо мала*, инструмент на коме свира учитељица, ИКТ табла, рачунар, CD компакт диск, е-уџбеник.

Притом, у оквиру радног простора-учионице, ученици су подељени у четири узрасне групе, према разредима које похађају. У току часа ученици ништа не записују, већ активно учествују у свим фазама часа. Тако сваки ученик учествује у мелодијским играма, прати упутства, слуша, пева, именује, закључује, правилно седи, повезује целине. У рад су укључени и ученици који наставу прате по ИОП-у, којима је организован рад према активностима током часа, притом уважавајући рад других не ометају рад и пажљиво слушају и певају. Задужени су за поделу материјала и прикупљање материјала, пружају помоћ учитељу током рада

Након информативно-мотивациона припреме ученика за наставу, следи рад на обради лествице. Лествица се учи по деловима, а затим спаја у мање целине па у целину, то јест сваки тон посебно, а онда спојено са претходно наученим тоновима, на крају прелазимо целу лествицу навишенаниже. Конкретно упознавање са *C-dur* лествицом и усвајање основних појмова и знања о њој можемо почети демонстрацијом, и то:

1. Разговором о тоновима, њихово груписање у лествици по осам тонова (низ од седам тонова различите висине и осмог, који је поновљени први тон).

2. Следи упознавање с појмом ступањ и објашњење појма ступањ (место тона у лествици). Пажња ученика усмерава се на нотни запис *C-dur* лествице у којем су уместо имена нота римским бројевима (од I до VIII) обележени ступњеви.

3. Објаснити да постоје два начина именовања нота: **солмизацијом** (*до, ре, ми...*) и **абecedом** (c, d, e, f, g, a, h).

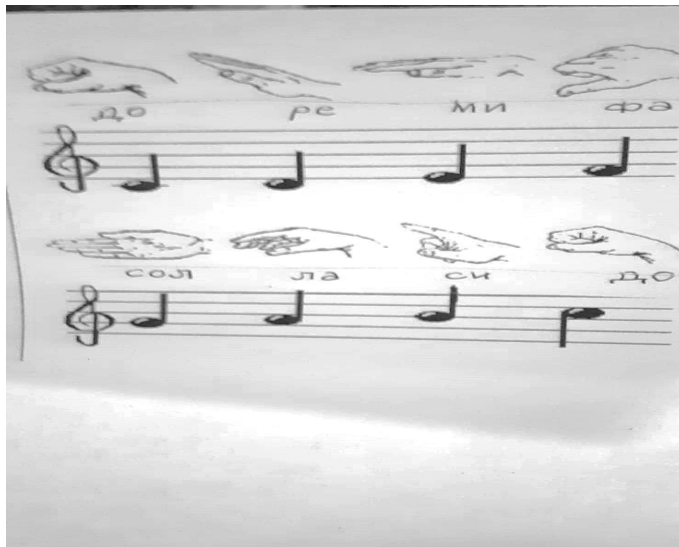
4. Испод римских бројева исписује се абecedни назив тонова (c, d, e, f, g, a, h, c), а потом и назив солмизацијом (*до, ре, ми фа, сол, ла, си, до*).

5. Нагласити да она почиње и завршава се тоном (нотом) Це (ДО), због чега и носи тај назив.

6. Информативно поменути да постоје и друге лествице, које почињу од других тонова и по њима носе називе.

7. Мелодијски певати и свирати *C-dur* лествицу (без нотног записа, али свирати на инструменту са диркама који је на ИКТ табли визуелно прегледан за ученике), да ученици слуховно и визуелно уоче висинску разлику између тонова.

8. Ученици на занимљив начин (покретима обе шаке) долазе до сазнања, тако што кроз игру следи обрада сваког тона појединачно, одговарајући покрет и положај обе руке и шаке за сваки тон, (именовање: слика бр. 2 – графичко-мелодијски приказ покрета шаке према Кодалију/Кодали метода).



Слика 2. *Запис на табли*

9. Користити флајер за сваки тон за визуелни ефекат, који лепимо на табли – тонови се нижу поступно, по висини, као што се пењемо уз мердевине, тј. **лестве** или степенице, тј. **скале**.

10. Приликом објашњавања покрета и положаја руке–шаке за сваки тон пажњу ученика усмеравати на нотни запис тона у лествици. Ученици стоје док читају запис (укључено је и тело у рад).

Упоредо док се одвија рад ученика, учитељ:

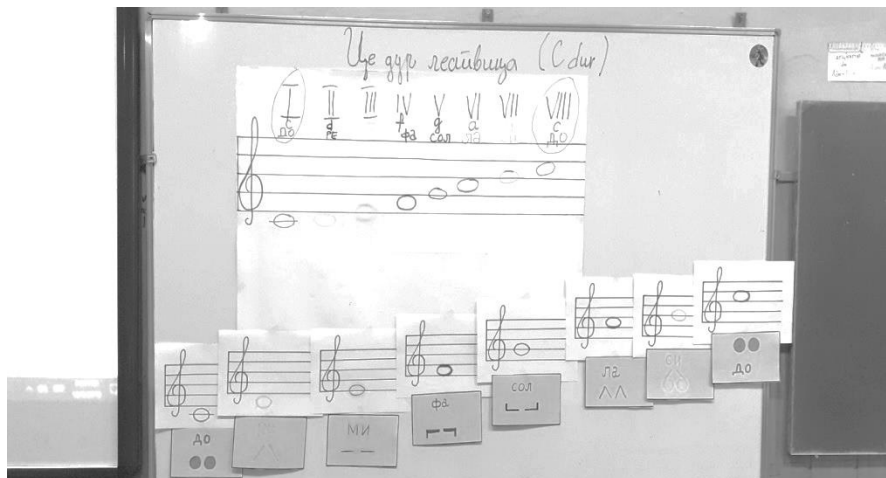
– испишује лествицу на линијском систему и са осмим тоном ученици уочавају изглед лествице и закључују о томе шта је лествица (изглед табле, слика 3.),

– реализује певање солмизацијом лествице уз визуелно прегледну пратњу,

– свира на музичком или електронском инструменту на ИКТ табли: навише–наниже уз покрете обе руке–шаке и комбинацију различитих тонова.

Да подсетимо, на овом огледном часу све музичке законитости и појаве прво треба да прођу кроз вид и слух уз одговарајући покрет обе шаке, тј. треба да прођу искуствено кроз активност. У овом случају читање и певања солмизацијом, а у последњем примеру препоручено је и посматрање свирања учитеља, јер „садејтсво чула и покрета воде бољем разумевању”.

А после тога следи тумачење и давање одговарајућег назива. Дефиниције музичких појмова служе за схватање садржаја термина и с тога не треба од ученика тражити да их памте. У сваком случају овај час је више експерименталан и информативан, јер познавање, утврђивање и усвајање тонова C-dur лествице и њених законитости, може се увежбати на следећим часовима током школске године и у следећем разредима.



Слика 3. Запис на фланелографу

ЗАКЉУЧАК

Из одговора анкетираних испитаника евидентно је да реализована образовна активност приказује методолошко трагање за још једним приступом и начином унапређивања образовне праксе и усавршавања образовног рада са ученицима. Проценом примене фономимике у раном музичком описмењавању ученика организована је и презентована настава која подржава узрасне и интелектуалне разлике и способности ученика. Идеја и креативност предавача је очигледна, реализација програма организована је у условима који практичан рад чине занимљивим, динамичним и иновативним. Пажња ученика је активна током целог часа. Ученици показују радозналост, непосредност и са нескривеним задовољством прате наставу. Они посматрају, ослушкују и реагују на погрешке током рада, исправљају једни друге, критични су и самокритични.

Дидактичко-методички час је обликован у форми делатности активног учешћа ученика, при чему су обезбеђени услови да ученици од првог разреда основне школе усвајају садржаје наставе преузете из старијих разреда, при чему је методички прилагођен узрастним особинама ученика.

Како су истраживања у школи Виготски и друга показала да узрастне особине нису препрека усвајању научних знања од самог почетка наставе у правилно организованој настави, тако смо показали да примена фономимике у периоду почетног музичког описмењавања има ефикасну улогу. Стога за функционално учење на часу и усвајање многих музичких појмова и законитости, фономимика може бити веома погодан приступ и поступак рада са децом, јер развија концентричан мисаони развој, а истовремено задовољава дечју потребу за игром, покретом и забавом.

Гледано у целини, примена фомонимике у настави побија основни карактер устаљеног начина рада. Извесно је да може утицати на распоређивање програмских целина и тема сходно узрасту ученика и њиховим развојним особеностима и одликама мисаоног развоја. Може се применити корелација наставних садржаја унутар предмета, односно изводљиво је логичко повезивање програмских садржаја почев од првог разреда до осмог, у концентричном распореду наставног градива. Такође, показали смо да је применом фономимике на једном часу обраде, могуће обрадити свих осам тонова лествице, што условљава промену структуре годишњег фонда часова, те се за област музичког описмењавања може организовати већи број часова утврђивања и вежбања у односу на број часова обраде.

Предложени методички прилаз музичком описмењавању ученика од почетка основне школе је методски иновативан приступ функционалном учењу, такође информиче наставнике како да уносе новине у свој рад. Усто, процес општења и сарадње између ученика, ученика и наставника током наставе која је подржана покретом руке развија сараднички и комуникацијске компетенције. Показало се да применом покрета руке у настави, ученици садржаје програма и појмове усвајају у самом процесу стицања знања, односно овај начин рада може ефикасно допринети подизању нивоа музичке писмености ученика у основној школи (Слике 5, 6 и 7: *Примена фономимике на часу*).

Литература

- Антонић, Б. (1956). *Савладавање музичке писмености*, Загреб: Музика и школа.
Башић, Е. (1950а). Теорија и пракса Тоник ДО методе. *Музичка ревија* 5, 294–303.

- Башић, Е. (1950а). Теорија и пракса Тоник ДО методе (други део/ завршетак). *Музичка ревија* 6, 371–378.
- Башић, Е (1960). *Седам нота сто дивота*, Уџбеник за први разред музичких школа и IV и V разред основне школе, Загреб: Школска књига.
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*, Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Васиљевић, М. А. (1967). *Једногласни солфеђо заснован на народном певању*, Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. М. (1978). *Методика наставе солфеђа*, Београд: Универзитет уметности.
- Васиљевић, З. М. (2000, 2006). *Методика музичке писмености*, Београд: Академија, Завод за уџбенике.
- Виготски, Ј. С. (1996). *Дечија психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујаклија, М. (1986). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: БИГЗ.
- Десница Р. и Кошта Т. (2013). *Утјецај важнијих еуропских глумачких педагога на развој наставе глуме у Хрватској и Словенији у другој половини 20. стољећа*, Задар, Свеучилиште у Задру, Одјел за изобразду учитеља и одгојитеља, доступно на: <https://www.scribd.com/document/338994436>
- Дробни, И. (2009). Наставна средства у педагогији музичке писмености, *Настава и васпитање*, 58(1), 44–53.
- Дробни, И. и Милетић, А. (2016). Учитељски течај Миодрага А. Васиљевића (1940–1941), *Иновације у настави*, 29 (2), 98–106.
- Ивановић, Н. (2008). *Образовање музиком – предлог образовног модела кроз образовање музиком* (докторска дисертација) Београд: Факултет музичке уметности.
- Ивић, И. (1977). *Активно учење*, Београд: Институт за психологију и УНИЦЕФ.
- Јовић-Милетић, А. (2011). *Почетно музичко писмењавање на српском музичком језику*, Београд: Дијамант принт.
- Кршић-Секулић, В. (2006). *Мануелни покрет као показатељ темпа, израза и карактера приликом извођења и опажња музике*, Зборник осмог педагошког форума сценских уметности. Београд: Факултет музичке уметности, 120–125.
- Монтесори, М. (2001). *Откриће детета*, Београд: Catholic Relief Services, Чигоја штампа.
- Монтесори, М. (2003). *Упијајући ум*, Београд: ДН Центар.

- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура.* (Ана Тупањац и др.). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања: Министарство просвете Републике Србије, 2010. (Стара Пазова: СавПо).
- Павловић, С. (2018). *Мogućности примене информационо-комуникационе технологије у настави музичког описмењавања*, докторска дисертација. Универзитет у Бања Луци – Академија умјетности, Бања Лука.
- Плавша, Д. (1972). *Музичка уметност*, Енциклопедијски лексикон – Мозаик знања, Београд: Интерпрес.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе учења за први разред основног образовања и васпитања.* С. Гласник РС – Просветни гласник, 10/2017.
- Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања.* „Просветни гласник”, 11/2016.
- Радичева, Д. (1997). *Увод у методiku наставе солфеђа*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија Уметности.
- Стојановић, Г. (1997). Музичко описмењавање ученика млађих разреда основне школе, *Учитель*, 55/56, 81–87.
- The mobile music school* (2017). The Kodaly Method: Fun Hand-signing Games
Dostupno na: <http://mobilemusicschool.ie/blog/kodaly-method-music-games/>

Suzana J. Munćan

Primary School Sava Munćan, Kruščica

APPLICATION OF PHONOMIMIC IN MUSIC EDUCATION IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Working with students of junior grades of primary school, more precisely combined groups from the first to the fourth grade, we examined the possibility of applying phonomimic in music education. This paper is an attempt to go a step further from the traditional organization of this course. Through the application of phonomimic as a methodological innovation, we managed to avoid fragmentation and vagueness of the subject matter, whereby the number of classes where new content is being presented is reduced in favor of classes intended for revision and practice. Lesson dynamics is increased. Teacher's creativity directly impacts student

motivation and independence. Functional learning is achieved through the application of stimulating teaching aids, didactic-methodological vertical and horizontal connection of the music education curriculum, and guiding students toward memorization through situations that trigger the senses.

Keywords: *music education, music literacy, phonomimic, teaching methods, functional learning.*

Suzana J. Munćan

Grundschule „Sava Munćan“ Kruščica

ANWENDUNG VON PHONOMIMIK IM UNTERRICHT DER MUSIKKULTUR IM FRÜHEN UNTERRICHT

Zusammenfassung

In der Arbeit mit Schülern jüngerer Klassen, genauer gesagt - von der ersten bis zur vierten Klasse - wurde die Möglichkeit untersucht, Phonomimik im Unterricht der Musikkultur anzuwenden. Dieser Artikel beschreibt einen Versuch, über die klassische Organisation des Unterrichts dieses Faches hinauszugehen. Durch die Anwendung von Phonomimik als methodischer Neuerung wurde die Unbestimmtheit der Programminhalte verringert, während die Anzahl der Verarbeitungsstunden zugunsten der Stunden für die Übung und Festigung verringert wurde. Die Dynamik des Unterrichts wurde erhöht. Die Kreativität der Lehrkraft fördert die Motivation und Unabhängigkeit der Schüler direkt. Funktionales Lernen wird erreicht, indem anregende Lehrmittel für den Unterricht angewendet werden, der Inhalt der Musikkulturprogramme wird didaktisch-methodisch vertikal und horizontal verknüpft und die Schüler werden durch Situationen, die den Sinnen auferlegt werden, zum Auswendiglernen geführt.

Schlüsselwörter: *Musikkultur, Musikalphabetisierung, Phonomimik, Unterrichtsmethoden, funktionales Lernen.*

Биљана М. Павловић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у
Призрену – Лепосавић

Драгана Ј. Цицовић Сарајлић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Факултет уметности у
Приштини – Звечан

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ОСТВАРИВАЊА НАЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ¹

Апстракт: У раду се разматра проблематика остваривања националног васпитања у настави музичке културе. Указује се на смисао националног музичког васпитања у основним школама Србије током XIX и XX века и његов значај у савременим условима. Истакнут је значај музичких садржаја националног васпитања – традиционалних песама свога и других народа, српских патриотских и духовних песама, те националне уметничке музике у настави. Циљ рада је да се размотре основна дидактичко-методичка питања везана за избор, увођење и интерпретацију ових садржаја у настави. Методички правилно представљени и искоришћени у настави, они омогућавају упознавање и неговање српског идентитета, развијање љубави и позитивних ставова према својој земљи и народу, развијање љубави и поштовања према другим народима, те прихватање универзалних хуманистичких вредности. Рад треба да допринесе актуелизацији и свеобухватном остваривању националног васпитања у настави музичке културе. У раду су коришћене метода анализе и синтезе.

¹ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција”, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Кључне речи: *основна школа, музички садржаји националног васпитања, настава.*

УВОД

Национално васпитање се афирмише током деветнаестог века упоредо са стварањем и уједињавањем нација на тлу Европе и њиховим конституисањем у самосталне националне државе. Пољски педагог Б. Суходолски (Суходолски, 1975: 88–93) примећује да развој националног васпитања од тада тече двосмерно. Док се с једне стране промовисало поштовање елементарних људских вредности и права, подстицао напредак и просперитет нације, развој националне културе и идентитета, истовремено су се развијали принципи васпитања засновани на дискриминацији грађана других националности, повезани са реализацијом шовинистичких и империјалистичких циљева појединих земаља. Делатност у оба ова правца била је међутим толико подударна да су многи тешко учавали разлику између патриотизма и национализма. Национална педагогија у Италији и Немачкој је већ крајем XIX века отворено промовисала национализам, а дешавања између два светска рата и током Другог светског рата показала су сву опасност таквог васпитања. Фашистичка „педагогија” представљала је негацију свих хуманистичких идеја у педагогији „јер се заснивала на крајњем национализму, расизму и милитаризму, на мржњи према свему што не припада том схватању света, људског друштва и човека” (Качапор, 2003: 326). Фашистичко „васпитање” било је више индоктринација него помоћ развоју личности. Суходолски је зато истицао да границу између национализма и патриотизма треба непрекидно чувати.

И други педагози су указивали на комплексност националног васпитања и његов изразито хуманистички карактер. Велики српски педагог Вићентије Ракић говорио је да „иако национално васпитање има за циљ одржање нације, њему се ипак намеће дужност да буде хумано, тј. да буде у сагласности са интересима човечанства као целине” (Радулашки, 1981: 85). Другим речима, родољубље се не сме супротстављати човекољубљу (Митровић, 2010: 94) и уместо некритичког величања сопствене националне или етничке заједнице и неговања љубави искључиво према њој „потребно је развијати љубав и поштовање према човеку и према човечанству уопште” (Јовановић, Качапор, 2016: 354).

Под утицајем европских хуманистичких идеја, почетком XIX века, у Србији почињу са радом прве грађанске школе и културно-просветне институције. Промовисању српских културних и националних вредности, у

оквиру њих, допринео је првенствено Вук Караџић. Захваљујући сакупљању народних умотворина „Вук је утицао на стварање општег српског националног осјећања (...); радио је на национализацији оних крајева гдје је национално осјећање блиједило, или се још није развијало” (Илић, Михајловић, 2016: 154). Његово представљање српске културе европској јавности имало је далекосежан значај. Као централна личност српске књижевности и просветитељства XIX века подстицао је педагоге на просветитељску и педагошку делатност у духу националних и општељудских вредности. У радовима српских педагога С. Адића, В. Бакића, С. Окановића, Ђ. Натошевића, Љ. Протића, Ј. Миодрговића, националном васпитању је поклоњена велика пажња.

Подстакнут Вуковим идејама Корнелије Станковић почиње да сакупља и бележи народне мелодије, а затим и да их уметнички обрађује. Примењујући Вукове идеје на пољу музичке уметности Станковић је као диригент Београдског певачког друштва настојао да у хору „уместо страних песама сумњивог уметничког квалитета, које су до тада певане, стави српске народне песме” (Ђурић Клајн, 1956: 15). На тај начин Станковић је поставио темеље српске националне уметничке музике и усмерио њен даљи развој. Први музички педагози су такође током XIX века указивали на велику васпитну вредност народних и родољубивих песама. Истичући да музика и певање снажно утичу на људска осећања Драгутин Блажек је потенцирао значај народних и родољубивих песама у развијању српског патриотизма (Блажек, 1885). Музичко васпитање било је важан чинилац националног и уопште моралног васпитања. Школа и културно-просветне друштвене институције у оквиру којих се неговала музика имале су изузетно велики значај у развијању националне свести и патриотизма код грађанства.

Све до стварања прве Југославије (1918), када је извршена прва реконструкција српског националног идентитета, музички садржаји националног карактера – српске народне, родољубиве и духовне песме, имали су истакнуто место у наставним програмима (Белојица Павловић, Цицовић Сарајлић, 2018: 82–111). Стварањем Краљевине Југославије долази до промена у просветној и културној политици, када и национално васпитање почиње да се реализује у духу југословенства. Јединственим школским законодавством успостављеним у време Шестојануарске диктатуре (1929–1933), „режим је настојао да артикулише јединствену просветну политику путем које би идеологија југословенства могла најефикасније да утиче на свест генерација које су обухваћене школом” (Димић, 2001: 115). Све до почетка Другог светског рата музички садржаји који су се изводили у настави певања имали су за циљ развијање родољубивих осећања и свести о потреби јединства словенских народа. Са Другим светским ратом долази

до нове реконструкције српског националног идентитета и југословенства. Нова национална просветна политика била је изражена кроз паролау *братства и јединства*. У наставне програме уврштене су масовне песме које су величале тековине народноослободилачке војске и социјализма, док су српске патриотске и традиционалне песме запостављене. Масовне песме доприносиле су развијању братства и јединства и патриотских осећања према социјалистичкој Југославији. Генерал Коста Нађ је говорио да се песмом колико и оружјем учвршћивало заједништво народа Југославије (Томашек, 1982: 5). Ове песме биле су богато заступљене у наставним програмима све до краја 80-тих година XX века, кад долази до разбијања Југославије. Тада се напушта идеја југословенства, док се у Србији дешава обнова српског националног идентитета. Буђењу националне свести и развијању националних осећања у том периоду значајно су допринеле српске традиционалне, духовне и патриотске песме, као и национална уметничка музика.

Основу националног/патриотског васпитања у савременим условима представљају „формирање националне самосвести; љубав према домовини и народу; јединство духовних, друштвених, економских, културних интереса; морална и духовна достигнућа народа изражена у језику, обичајима, традицији, науци, уметности, моралу, религији; спремност за одбрану слободе и интегритета, независности земље и народа, као и вера у будућност и просперитет своје земље” (Јовановић, 2018: 86). Ово васпитно подручје у савременим условима има велики смисао и значај, нарочито на територији Косова и Метохије где је због специфичних друштвено-политичких услова живота српском народу потребно пружити моралну и сваку другу врсту помоћи. Национално васпитање треба да допринесе јачању воље и карактера, упорности, истрајности, храбрости и пожртвованости, истинољубивости, вере у будућност, што су морална својства личности неопходна у борби за опстанак на овој територији. Такође, национално васпитање треба да омогући развој и очување културног и националног идентитета и истовремено да допринесе развијању осећаја интернационализма и космополитизма, развој толеранције, сарадње и разумевања међу свим народима света (Јовановић, 2009: 167). На тај начин национално васпитање пружа снажан ослонац у борби против штетних појава у друштву као што су етноцентризам, шовинизам, локализам, расизам, ксенофобија.

Остваривању националног васпитања доприносе традиционалне песме и игре свога и других народа, српске патриотске и духовне песме, као и национална уметничка музика. *Циљ националног васпитања у настави музичке културе је развијање патриотизма посредством наведених музичких садржаја. Они чине емоционалну основу ставова о свом народу. Помоћу њих код ученика се развијају узвишена национална осећања,*

понос, патриотизам, човекољубље, на основу којих се учвршћују позитивни ставови и љубав према свом народу, као и поштовање и разумевање других народа. Само у јединству знања, осећања, уверења и убеђења могу се формирати позитивни ставови ученика према националним и културним вредностима и подстицати њихова спремност за одбрану и развој националних вредности и интереса, а да се при том поштују вредности и интереси других нација и заједница” (Јовановић, Парлић Божовић, 2011: 153). Истраживања међутим показују да су српске патриотске, традиционалне и духовне песме, традиционалне песме других народа, као и национална уметничка музика садржаји који нису у довољној мери заступљени и у педагошком смислу искоришћени у основношколској настави (Белојица Павловић, Цицковић Сарајлић, 2018). Правилна дидактичко-методичка интерпретација ових садржаја у настави омогућиће успешно остваривање националног васпитања у школи. Циљ рада је да се утврде основне дидактичко-методичке смернице у обради традиционалних песама и игара свога и других народа, српских патриотских и духовних песама, те националне уметничке музике.

МУЗИЧКИ САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА НАЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Упознавање српског народног музичког стваралаштва у настави треба започети фолклорним садржајима средине у којој ученици живе, након чега треба приступити упознавању садржаја српског музичког фолклора из других региона. При обради традиционалних песама и игара неопходно је упознати ученике са њиховим настанком и развојем у контексту свеукупних друштвено-историјских дешавања на овим просторима (Ивановић, 2007). Такође, треба им појаснити њихову улогу и значај у животу народа, као и порекло и заступљеност појединих специфичних музичких елемената у њима (прекомерна секунда, мелизми, турцизми и сл.). Такав приступ омогућава корелација наставе музичке културе са осталим наставним предметима, доприносећи свеобухватном упознавању, разумевању, усвајању и доживљавању народног музичког стваралаштва, националне историје, географије и културе.

За упознавање музичког фолклора на млађем школском узрасту погодне су једноставне обредне и обичајне песме и игре, јер оне по свом тексту, обиму и ритмичко-мелодијској структури одговарају музичким и интелектуалним способностима ученика овог узраста. Ове песме су погодне и за драматизацију, што их ученицима може учинити занимљивијим и

пријемчивијим. Временом их треба упознати и са другим жанровима традиционалних народних песама, љубавног или забавног карактера, са једноставним кореографијама, корацима и стилем народних игара, инструментима који су их пратили, као и са народном ношњом.

При упознавању обредних песама и игара неопходно је указати на порекло ових садржаја, што треба да допринесе јачању свести ученика о њиховом етничком идентитету и укорјењености и постојаности српске културе. У појединим народним песмама се осећа присуство елемената црквене музике, а то су: издржани тонови, мелизми, карактеристично мелодијско кретање, као и црквена терминологија, што треба протумачити као последицу прожимања црквене и народне музике. Црква је одувек имала велики утицај на развој српске културе, па се, према мишљењу Косте Манојловића „не треба чудити што се елементи црквене музике налазе у нашим народним мелодијама”. Манојловић је уочио да је утицај црквене музике присутан у појединим обредним песмама, „које, баш зато што су везане за обреде, који већином имају религијски карактер, било пагански или хришћански, имају у мелодији нечега црквеног” (Манојловић, 1929: 11). Једна од народних песама са овом особеностију је *Крстоноше крста носе*.

Ученицима старијих разреда треба објаснити појаву украса, мелизама, метаритма, прекомерне секунде, као и заступљеност бројних турцизама у текстовима песама (оф, аман, џанум и слично) и ове појаве треба довести у везу са вишевековним присуством Турака на овим просторима. Примере песама у којима су ови елементи заступљени у мањој мери ученици могу савладати певањем, док поједине карактеристичне песме, у којима су наведене специфичности израженије, ученици треба да послушају у извођењу наставника или у интерпретацији еминентних извођача традиционалних народних песама. Погрешно би било вршити корените измене у њима елиминацијом украса, мелизама и слично, јер би се на тај начин неутралисале управо оне специфичности по којима је препознатљив мелос одређеног поднебља, па самим тим ученици не би могли да доживе аутентичан фолклорни музички израз. Несумњиво је да у музичком фолклору свих географских подручја постоје одговарајући примери погодни за извођење на млађем и старијем школском узрасту. Обавеза музичких педагога је да изврше избор фолклорних садржаја погодних за школску обраду, те да помоћу њих упознају ученике са особеностима музичког фолклора одређеног подручја.

Географски услови су свакако утицали на обликовање и развој музичке традиције, што треба имати у виду при објашњењу појединих специфичности народног музичког стваралаштва. На пример, у брдовитим и

планинским пределима, где су се људи претежно бавили сточарством, биле су богато заступљене чобанске песме, вучарски обичаји и слично, који су и данас очувани у појединим областима. У равничарским пределима пак боље су очуване песме и обичаји везани за земљорадничке послове. Такође, у граничним подручјима неретко су испреплетени фолклорни елементи суседних области. На пример, у народном музичком стваралаштву Ибарског Колашина богато су заступљени елементи црногорског фолклора, што је свакако последица близине Црне Горе, али не треба занемарити ни чињеницу да су ово подручје почетком XVIII века населили становници појединих црногорских предела (Божовић, 2002: 17). У Рашкој области, која се граничи са Црном Гором, Босном и Херцеговином и Косовом и Метохијом, присутни су елементи музичког фолклора поменутих поднебља. У косовско-метохијском народном музичком стваралаштву, као и у фолклору јужне Србије, заступљени су музички елементи присутни у македонском и бугарском фолклору. Потребно је указати и на различите извођачке стилове у певању и игрању, те специфичне музичке инструменте, што је такође повезано са географским и друштвеним условима живота.

Народно музичко стваралаштво „има једну битну карактеристику – увек је везано за један крај. Сваки крај има својствен архетип и он је од једног до другог поднебља често и веома разнолик” (Здравковић, Стојановић, 2010: 256). Током основношколског музичког образовања и васпитања ученици треба да упознају српски музички фолклор у целини. Како би ученици стекли целовиту слику о његовим особеностима и богатству, неопходно је представити народно музичко стваралаштво свих делова Србије и музичко стваралаштво подручја ван граница Србије у којима живи српски народ (Република Српска, Босна и Херцеговина, Хрватска, Словенија, Црна Гора и Македонија). Комплексно и свеобухватно представљање српског музичког фолклора треба реализовати од почетка његовог упознавања како би, након одређеног времена, могли да буду изведени закључци о његовим карактеристикама, сличностима и разликама у фолклору различитих поднебља, те о његовој распрострањености и лепоти. Да би учитељи и наставници могли самостално да врше избор фолклорних музичких садржаја погодних за обраду, неопходно је да школске библиотеке буду снабдевене одговарајућом етномузиколошком и музичко-педагошком литературом.

С обзиром да у Србији поред Срба живе и Бошњаци, Роми, Мађари, Румуни, Русини, Бугари, Албанци и други народи, неопходно је упознати ученике са њиховом културом и музичком традицијом. Првенствено их треба упознати са музичким фолклором народа који живе у њиховом непосредном окружењу. Рецимо, у Рашком округу живе Бошњаци и припадници горанске етничке заједнице, па би ученике српске националности са ове територије требало најпре упознати са музичком традицијом Бошњака и

Горанаца, и обратно. Овај принцип треба применити и на територији источне Србије, где живе припадници румунске, влашке и бугарске националности, као и на Косову и Метохији, где живе Албанци, Горанци и друге националности. Војводина има убедљиво најразуђенију демографску структуру, па је у настави која се одвија на овом простору неопходно одабрати одговарајуће примере песама и игара са певањем, који ће допринети доживљавању културне разноликости овог региона. Уз обраду традиционалних песама и игара пожељно је представити народну ношњу и упознати ученике са традиционалним музичким инструментима који су заступљени у фолклору одређеног народа. Извођење ових садржаја може да послужи као повод за упознавање културе једног народа у ширем контексту, као и његове историје, географских особености земље порекла тог народа и других специфичности. Упоредо са упознавањем и доживљавањем музичке традиције народа који живе на територији Србије, ученике треба упознавати и са музичком културом других народа света, и то у корелацији са наставом географије, историје, књижевности, ликовне културе или физичког васпитања.

У разматрању проблематике обраде српских патриотских песама у настави музичке културе првенствено желимо да укажемо на немаран однос према државној химни *Боже правде* у основношколској настави, односно на недовољно разјашњену дидактичко-методичку стратегију увођења, обраде и заступљености ове најзначајније српске патриотске песме у наставном процесу (Павловић, Цицковић Сарајлић, Мандић, 2018). У наставним програмима музичке културе, осим навођења назива химне, не постоје методичке смернице и упутства којим би се указало на значај и потребу извођења државне химне у основној школи. У уџбеницима музичке културе, осим навођења нотног и литерарног текста као и аутора химне, нема детаљнијих података о њој нити било каквих других коментара којима би се побудила пажња и интересовање ученика према државној химни. Сматрамо да уџбенике треба допунити разноврсним и занимљивим подацима о настанку и развоју државне химне. У процесу формирања, учвршћивања и неговања осећаја националног идентитета, химна је један од најзначајнијих националних симбола коме треба посветити пажњу не само у настави музичке културе, већ и у целокупном васпитно-образовном процесу.

У наставним програмима треба да постоје упутства којима би се наставницима указало на могућности и прилике за слушање државне химне у школи. На пример, слушање и извођење химне могло би да се практикује поводом почетка првог и другог полугодишта, затим државних празника којима у школи треба посветити пригодан културно-уметнички програм, а то су: Дан Светог Саве (27. јануар), Дан државности Републике

Србије (15. фебруар), Дан сећања на жртве холокауста (22. април), Празник рада (1. мај), Дан победе над фашизмом (9. мај), Видовдан (28. јун), Дан сећања на српске жртве у Другом светском рату (21. октобар), Дан примирја у Првом светском рату (11. новембар) и сл. Такође, химну би требало слушати поводом пријема ученика у први разред основне школе, школских такмичења из било које наставне области, а нарочито поводом спортских дешавања, доделе ђачких књижица и сведочанстава и других пригодних свечаности у школи. Уз слушање химне, у школи би могло да се изводи ритуално и симболично подизање заставе или њено представљање на одговарајући начин. То би допринело развијању духа заједништва, прихватању националних симбола и мотивацији за ангажовање у остваривању заједничких циљева и тежњи заједнице.

С обзиром на сложеност текста и развијеност мелодије химне, која, уколико се изводи у Це-дуру, има опсег од ге мало до це², сматрамо да би ученике млађих разреда требало упознати са њом најпре путем слушања, уз подстицање на певање у границама могућности ученика овог школског узраста. Већ од четвртог разреда на часовима музичке културе ученици треба активно да учествују у извођењу државне химне, и то певањем и свирањем на дечјим мелодијским музичким инструментима – блок флаути, металофону или ксилофону, уз коришћење ритмичких инструмената попут чинела и триангла, који треба да допринесу свечаном карактеру песме. Упознавању државне химне треба приступити интердисциплинарно, са аспекта различитих наставних предмета. Осим химне, неопходно је упознати ученике са другим познатим српским патриотским песмама.

Упознавање ученика млађег школског узраста са српском духовном музиком може започети певањем једноставних народних песама духовне тематике какве су, на пример, крстоношке (*Крстоноше крста носе*), коледарске (*Дуни, ветре, коледо*), славске (*Свети Спаси*), божићне (*Ој, бадњаче, бадњаче, Божићна песма*) и друге. Приликом обраде ових песама ученике свакако треба упознати и са обичајима уз које се оне изводе. Српску духовну музику ученици основне школе упознају и посредством нелитургијских (богомољачких) песама. Настанак ових песама везан је за настанак и развој богомољачког покрета.² Оне имају разноврсну тематику – говоре о Христовом рођењу и васкрсењу, о светитељима, анђелима, вери и Цркви, а

² Овај покрет српских православних сељака, настао крајем XIX и почетком XX века, имао је за циљ општенародни национални, црквени и морални препород. Назив је добио по изразито црквено-молитвеном начину живота и привржености хришћанској вери његових следбеника. Да би покрет био сачуван у оквиру српске православне цркве, владика Николај Велимировић (1881–1956) прихватио је да, у духовном смислу, предводи овај покрет (Ашковић, 2006).

знатан број има духовно-родољубиви и национално-историјски садржај. Владика Николај је аутор великог броја текстова за које је писана одговарајућа музика, па при њиховој обради ученике треба упознати са ликом и делом овог великог српског светитеља. У нелитургијским (богомољачким) песмама ученици могу препознати напеве традиционалног српског појања (*Молитва на Васкрс* – мелодија према тропару *Христос воскрес*), као и елементе наше народне музике (*Песма светим мирносицама* – прекомерна секунда, завршетак на другом ступњу). Богомољачке и народне песме верници су у почетку певали на ванлитургијским окупљањима – приликом дељења нафоре, на црквеним и манастирским славама и у својим домовима приликом прослављања верских празника. Од прве половине XX века ове духовне песме се певају на литургији, за време причешћивања, уместо типиком прописаних и утврђених *причасних песама*. Та пракса се до данас задржала у појединим црквама и манастирима. Записивали су их и за хорско извођење обрађивали српски композитори Стеван Мокрањац, Коста Манојловић, Јосиф Маринковић и други.

У наставне програме треба уврстити и духовне песме новијег датума. То су песме које су настале према текстовима српских духовника и песника, а музику за њих писали су, на пример, Леонтина Вукомановић – *Ускршње јутро*, Милан Ђурђевић – *Анђели певају*, и други аутори. У корелацији са наставом веронауке, ученици треба да слушају и једноставније црквене богослужбене напеве (одговарања на јектенија, *Оче наш*, *Буди имја господње*, *Божићни*, *Ускршњи* и *Светосавски тропар* и друго). Приликом слушања ових напева потребно је прочитати текст на српском језику како би ученици могли разумети певани текст на црквенословенском језику. Свакако треба бирати једноставније и краће верзије ових црквених напева какав је, рецимо, *Ускршњи тропар* (краћи напев), који је записао Ненад Барачки (Барачки, 2000: 198). Ипак, прави смисао и лепоту духовне музике ученици најбоље могу доживети одласком у цркву, што је пожељно реализовати у корелацији са наставом веронауке. У корелацији са овим наставним предметом треба да стекну и основна знања о литургији и опелу, да упознају основне облике литургијског певања слушањем одговарајућих ирмоса, тропара, стихира, као и музичке појмове везане за овај музички жанр (*Осмогласник*, неумска нотација, исон). Пожељно би било да се обрада духовних музичких садржаја у настави музичке културе усклади са прослављањем највећих верских празника (Божића, Ускрса, Врбице, Дана Светог Саве, Видовдана). Празнична атмосфера додатно ће појачати емотивни доживљај и жељу за певањем и слушањем композиција духовне тематике. Ови музички садржаји могу бити корисни и у области музичког описмењавања. Поједине духовне песме су погодне за обраду дужих тонских трајања (*Божић*, *Божић*, *благи дан*, *Крстоноше крста носе*), као и за

доживљавање споријег темпа и тише динамике. Такође, ученици треба да упознају најзначајнија уметничка дела српске духовне музике.

Упознавање националне уметничке музике додатно омогућава савремена информационо-комуникациона технологија, чије је коришћење постало неминовна потреба у свим сферама друштвеног живота. Сходно томе, и основношколска настава треба да се одвија у складу са развојем и потребама модерног друштва. Тако савремена технологија све више заокупља пажњу педагога, тим пре што су уочени позитивни ефекти њеног коришћења у настави (Мандић, Радовановић, Мандић, 2000; Павловић, Цицковић Сарајлић, 2016).

Бројни су ресурси савремених интернет-технологија који могу имати своју примену у настави музичке културе, а међу њима посебно су корисни Википедија, разни музички едукативни софтвери, образовни веб-портали као и Јутјуб. Један од важних задатака наставе музичке културе јесте да заинтересује ученике за националну музичку уметност, при чему је, како истиче Мирјана Ивановић, дозвољена употреба свих расположивих наставних средстава (Ивановић, 1981: 148). Музички педагози наглашавају да је код ученика неопходно перманентно развијати љубав према музици, „образовати их да препознају квалитет, мотивисати их на примјену ставова о умјетничкој музици, са намјером да ову врсту музике позитивно вреднују” (Бјелобрк Бабић, Ђурђановић, 2014: 95). Међутим, ваља нагласити да наставници треба да буду веома опрезни при самосталном избору композиција, те да је неопходно да познају и поштују основне критеријуме правилног избора композиција за слушање у основношколској настави. Правилан избор композиција представља основни услов доживљавања, разумевања и прихватања музике у млађим разредима основне школе. Када је у питању избор националне уметничке музике за слушање у основној школи, Јутјуб омогућава богат избор композиција домаћих аутора. Приликом избора инструменталних композиција за слушање треба водити рачуна да одабрана дела буду кратка, програмског карактера, карактеристичних расположења и изразитог ритма. Ангажовање наставника у избору композиција за слушање треба да допринесе креативнијој настави, већој мотивацији за рад, а тиме динамичнијем и успешнијем наставном процесу. Овај ентузијазам ће временом бити пренет и на ученике, па ће и они постати заинтересованији за упознавање националне музичке уметности уз помоћ интернета. Упоредо са слушањем одабраних композиција, пожељно је упутити ученике на коришћење других ресурса интернета (Википедије, разних музичких васпитно-образовних портала и сл.), који могу да пруже више информација о животу домаћих композитора и о њиховом стваралаштву. Коришћење интернета у настави музичке културе допринело би разноврснијем избору композиција за слушање, већој заинтересованости за музичку уметност,

осамостаљивању ученика у процесу стицању знања о музици свога и других народа.

ЗАКЉУЧАК

Са настајањем нација и држава током XIX и XX века актуализује се национално васпитање, као неодвојиви део и садржај моралног васпитања. Ово васпитно подручје треба да допринесе формирању националног идентитета индивидуе, развоју националне свести и ставова у духу националних али и општељудских и општецивилizacionских вредности. Национално васпитање доприноси спознаји и усвајању моралних и културних вредности свог народа, развијању љубави према својој земљи и народу, поштовању других народа, њихових традиција и култура. Једино тако усмерено национално васпитање може да буде чврст ослонац у борби против расизма, национализма, ксенофобије, и других штетних појава у друштву. Остваривање националног васпитања у основним школама на Косову и Метохији је од посебног значаја јер доприноси развијању вредних црта карактера личности попут истрајности, издржљивости, несаломивости, храбрости, упорности, оптимизма, што су особине неопходне у борби за опстанак српског народа у веома сложеним условима живота на овом простору.

Национално васпитање се остварује у основношколској настави посредством одговарајућих садржаја, метода, принципа и облика наставног рада. Настава музичке културе има значајну улогу како у музичком тако и у свеукупном развоју личности ученика. Правилно третирани са дидактичко-методичког становишта, садржаји наставе музичке културе представљају драгоцену педагошку могућност остваривања задатака националног васпитања у основној школи. У том смислу, у раду је указано на значај правилног избора, увођења и обраде традиционалних песама и игара свога и других народа, српских патриотских песама и националне уметничке музике, у настави. Они чине емоционалну основу ставова о свом и другим народима. Њиховим извођењем изазивају се и развијају узвишена осећања патриотизма, емпатија, интернационализам, што учвршћује љубав и позитивне ставове о свом и другим народима. На тај начин ови садржаји доприносе формирању целовите моралне личности ученика. Због великог васпитног смисла и значаја музичких садржаја националног васпитања неопходно је посветити већу пажњу њиховој дидактичко-методичкој интерпретацији у настави.

Литература

- Ашковић, Д. (2006). Богомољачке песме и њихов однос према народној и црквеној традицији, У: С. Маринковић, С. Додик (ур.), *Владо Милошевић, етномузиколог, композитор, музички педагог – Традиција као инспирација*, Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци; Академија наука и умјетности Републике Српске; Музиколошко друштво Републике Српске, 17–31.
- Барачки, Н. (2000). *Нотни зборник црквеног појања по карловачком напеву*, приредила Даница Петровић. Крагујевац: Каленић.
- Белојица Павловић, Б., Цицковић Сарајлић, Д. (2018). *Национално васпитање у настави музичке културе*. Лепосавић/Звечан: Учитељски факултет у Призрену–Лепосавић/Факултет уметности у Приштини–Звечан.
- Вјелобрк Бабић, О., Ђурђановић, М. (2014). Put ka motivisanju učenika za aktivno slušanje muzike, *Muzika – časopis za muzičku kulturu*. Sarajevo: Muzička akademija u Sarajevu; Muzikološko društvo FBiH, 94–105.
- Блажек, Д. (1885). О напретку Словена у музици. *Јавор*, XII, 20.
- Божовић, М. (2002). *Говор Ибарског Колашина*. Лепосавић: Институт за српску кутуру – Приштина.
- Димић, Јб. (2001). Историја српске државности – Срби у Југославији, књ. 3. Нови Сад: САНУ – Огранак у Новом Саду и други.
- Ђурић Клајн, С. (1956). *Музика и музичари*. Београд: Просвета.
- Здравковић, В., Стојановић, А. (2010). Музичка традиција и национално васпитање у глобализацијском контексту, С. Денић (ур.), *Мogućност националног васпитања у време глобализације*. Врање: Учитељски факултет у Врању, 252–264.
- Илић, М., Михајловић, Т. (2016): *Историја националне педагогије*. Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Ivanović, M. (1981). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*. Knjaževac: Nota.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања*. Београд: Завод за уџбенике.
- Јовановић, Б., Качапор, С. (2016). Васпитање за међунационалну толеранцију и сарадњу, *Теме*, 40(1), 351–364.
- Јовановић, Б. (2009). Смисао и циљеви васпитања младих за људске односе и друштвени живот, *Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно-образовног рада – Тематски зборник*. Ужице: Учитељски факултет.

- Јовановић, Б., Парлић Божовић, Ј. (2011). Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања, (149–164), К. Шпијуновић (ур.), *Настава и учење: стање и проблеми*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Јовановић, Б. (2018). *Васпитни рад у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Каџаров С. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Pančevo: Grafos internacional.
- Mandić, P., Radovanović, I., Mandić, D. (2000). *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Beograd: Učiteljski fakultet; Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Манојловић, К. (1929). *Музичко дело нашега села*. Београд: Штампарија Туцовић.
- Митровић, Јб. (2010). Геокултурна парадигма, национално васпитање и идентитет у ери глобализације, С. Денић (ур.), *Мogućnost националног васпитања у време глобализације*. Врање: Учитељски факултет у Врању, 81–98.
- Павловић, Б., Цицковић Сарајлић Д. (2016). Примена савремене информационо-комуникационе технологије у настави музичке културе. (401–412), Д. Мاستиловић (ур.), *Наука и евроинтеграције*. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Павловић, Б., Цицковић Сарајлић, Д., Мандић, Б. (2018). Заступљеност и васпитни значај химне Боже правде у основношколској настави предмета Музичка култура. *Наслеђе*, 15(41), 401, 268–182.
- Радулашки, Јб. (1981). Схватања о факторима развоја личности Вићентија Ракића, У: В. Тешић (ур.), Др Вићентије Ракић (1881–1969) *Личност, рад, педагошке идеје*, „Настава и васпитање”, посебно издање, Београд: Савез педагошких друштава СР Србије, 75–86.
- Томашек, А. (1982). *Muzika i muzičari u NOV-u: zbornik sećanja*. Beograd: Savez organizacija kompozitora Jugoslavije.
- Suhodolski, B. (1975). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće „Duga”.

Biljana M. Pavlović

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

Dragana J. Cicović Sarajlić

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Art in Priština – Zvečan

DIDACTIC-METHODOLOGICAL ASPECTS OF REALIZING PATRIOTIC EDUCATION IN MUSIC EDUCATION

Summary

The paper discusses the issue of realizing patriotic education as part of music education, explaining the purpose and importance of national music education in Serbian primary schools in the 19th and 20th century, and its significance in the modern age. We underlined the importance of domestic music content – from traditional folk songs of Serbia and other countries, Serbian patriotic and religious songs, as well as music of domestic composers in music education. The aim of the paper is to analyze the basic didactic-methodological aspects referring to the selection, introduction and interpretation of such music content in education. Appropriately presented methodology-wise, and correctly used in instruction, such content enables students to familiarize themselves with and nurture their national identity, to feel love and develop positive attitudes toward their country and people, as well as love and respect for other peoples, and the acceptance of universal humanistic values. The paper strives to help in the actualization and comprehensive realization of patriotic education as part of music education. To achieve that aim, we used the methods of analysis and synthesis.

Keywords: *primary school, music aspect of patriotic education, teaching.*

Biljana M Pavlović

Universität Priština – Kosovska Mitrovica, Fakultät für Pädagogik Prizren – Leposavić

Dragana J. Cicović Sarajlić

Universität Priština – Kosovska Mitrovica, Fakultät für Bildungskünste Priština – Zvečan

DIDAKTISCH-METHODISCHE ASPEKTE ZUM ERREICHEN DER NATIONALEN AUSBILDUNG IM MUSIKKULTURUNTERRICHT

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird über die Frage der Erlangung einer nationalen Ausbildung im Unterricht der Musikkultur diskutiert. Die Bedeutung der nationalen Musikausbildung an Grundschulen in Serbien im 19. und 20. Jahrhundert und ihre Bedeutung unter modernen Bedingungen werden hervorgehoben. Die Bedeutung der musikalischen Inhalte der nationalen Bildung wurde auch hervorgehoben - traditionelle Lieder der eigenen und anderer Völker, serbische patriotische und spirituelle Lieder und nationale künstlerische Musik im Unterricht. Das Ziel dieses Artikels ist es, die grundlegenden didaktisch-methodologischen Fragen im Zusammenhang mit der Auswahl, Einführung und Interpretation dieser Inhalte im Unterricht zu berücksichtigen. Methodisch korrekt dargestellt und im Unterricht verwendet, ermöglichen sie es, die serbische Identität kennenzulernen und zu pflegen, sowohl Liebe und positive Einstellungen gegenüber eigenem Land und eigenen Menschen als auch Liebe und Respekt für andere Völker zu entwickeln und universelle humanistische Werte zu akzeptieren. Der Artikel sollte zur Aktualisierung und umfassenden Verwirklichung der nationalen Ausbildung im Unterricht der Musikkultur beitragen. Die Methoden der Analyse und Synthese wurden in der Forschung verwendet.

Schlüsselwörter: *Grundschule, Musikinhalte in der nationalen Erziehung, Unterricht.*

Ружа М. Јеличић
Техничка школа „Иван Сарић”, Суботица

МАТЕМАТИКА КАО ЕДУКАЦИЈСКИ ЗАДАТАК

Резиме: Сва своја знања човек је систематизовао и класификовао по сродности и разликама у науке – једне се баве природом, друге друштвом, једне конструкцијом, друге експлоатацијом конструисаног. Списак наука није сталан. Науке се развијају и списак поправља и допуњава. Математика заузима посебно место у систему наука по томе што се не бави ниједном конкретном материјом већ односима по себи. Обично се каже: један и један јесу два, било је то одувек и никада неће бити другачије. Математика се не своди на овако тривијалне судове, лако се можемо уверити да је тако када упознамо њен развитак од давнина до данас. Математика је акција, а не контемплација. Математичку чињеницу и математичку теорију уопште разуме, уистину, само онај који је поново открије... Настава математике потпомаже развој менталних структура ако је и сама структурирана. Она мора инсистирати на основним појмовима, на водећим идејама, на техници рачунања. Дух модерне математике је изванредно подесан за такву концепцију дидактике математике. Овај рад изучава шта је математика и математичко образовање, шта представља аксиоматску методу и математичко-логичко размишљање.

Кључне речи: *математика, математичко образовање, аксиоматска метода, аксиоматски систем, математичко-логичко размишљање.*

ШТА ЈЕ МАТЕМАТИКА?

Од свих начина бежања из стварности, математика је онај најуспешнији. То је фантазија која од нас ствара све већу зависност, јер жели да поправи ту исту стварност од које покушавамо перманентно да побегнемо. Математичарев осећај тријумфа док приморава свет да се покори законима које је његова машта слободно креирала, храни се његовим личним успехом. Свет је заувек измењен делањем његовог ума, а извесност да ће њего-

ва креација трајати продужава његово самопоуздање као ниједна друга тежња (Bel, 1972).

Чиста математика испитује просторна својства и квантитативне односе реалног света, тј. њен предмет је потпуно реалан садржај. Чињеница да се тај садржај појављује у најапстрактнијем облику не може да прикрије његово реално, спољашње порекло. Само ради успешнијег испитивања математика одваја просторне облике и квантитативне односе од реалног садржаја, па добија тачке без димензија, линије без дебљине и ширине, константе и променљиве x , y . Математика је наука о вези између величина. У строгом смислу речи, она представља апстрактну науку која дедуктивно истражује закључке добијене из основних појмова просторних и нумеричких односа. Све науке које за свој предмет истраживања имају поредак или меру односе се на математику. Мало је при томе важно да ли се мера тражи у бројевима, облицима, звездама, звуцима или нечем другом.

Математика је у разним раздобљима имала различиту физиономију. Према томе, једна дефиниција њеног предмета изражавања не може важити за сва времена. Око 500. године пре нове ере, математика се заиста бавила бројевима. У почетку је било усмених знања о неколико првих природних бројева. Говорило се само један, два и много за остале бројеве. Тврди се да и данас има племена у забаченим деловима света у којима се бројеви још налазе на таквом ступњу. При томе су, због потпуне изолованости, припадници племена развијали сопствени гласовни систем за означавање броја и свега другог. Древна кинеска, вавилонска и египатска математика састојала се готово искључиво од аритметике. Била је веома практична и подсећала је на кувар. Урадите то и то броју и добићете решење. Између 500. године п. н. е. и 300. године н. е. математика је превазишла проучавање бројева. Старогрчке математичаре више је занимала геометрија. Они су проучавали бројеве на геометријски начин, као мере за дужину, и када су открили да постоје дужине којима не одговарају њихови бројеви (такозване ирационалне дужине) њихово проучавање бројева било је обустављено. Пошто су се Грци посебно интересовали за геометрију, математика је за њих била наука о бројевима и облику. Грци су математику од скупа метода за бројење, мерење и рачунање, претворили у академску дисциплину са естетским и религиозним елементима. На почетку старогрчког раздобља, Талес је увео идеју да се прецизно формулисана математичка тврђења могу логички доказати помоћу формалних расуђивања. Код Грка је овај приступ достигао врхунац око 350. године п. н. е., када су објављени Еуклидови *Елементи* у тринаест томова, који су, после *Библије*, најчитанија књига свих времена (Stipanić, 1988).

Иако се после Грка математика развијала у више крајева света, посебно у Арабији и Кини, њена природа се није мењала све до средине седамнаестог века, када су Исак Њутн (Newton, I. 1642–1727) у Енглеској и Готфрид Вилхелм Лајбниц (Leibntz, G. W. 1646–1716) у Немачкој, независно један од другог, изумели диференцијални и интегрални рачун. У основи, диференцијални и интегрални рачун проучава покрет и промену. Нове технике за проучавање кретања и промене омогућиле су математичарима да истражују кретање планета и гравитацију, рад машина, проток течности, ширење гасова, физичке силе, као што су магнетна и електрична, летење, раст биљака и животиња, ширење епидемија и проток профита. Математика је постала наука која проучава број, облик, кретање, промену и простор. У почетку је диференцијални и интегрални рачун углавном коришћен за проучавање физике и већина математичара седамнаестог и деветнаестог века су били физичари. Али, од 1750. године, када су математичари пожелели да открију шта се крије иза огромне моћи диференцијалног и интегралног рачуна, порасло је интересовање за теоријску математику, а не само за њену употребу (Stipanić, 1988).

Крајем деветнаестог века, математика је проучавала број, облик, кретање, промену, простор и математичка оруђа која се користе при овим проучавањима. Ово је био почетак модерне математике. Пораст математичке активности у овом веку најбоље се може описати као експлозија знања. Нису наставиле да се развијају само познате гране, као што су геометрија, диференцијални и интегрални рачун, већ је никло и много нових.

Данас постоји између шездесет и седамдесет различитих области. Неке од њих, на пример алгебра и топологија, поделиле су се на подврсте; друге, као што су теорија комплексности или теорија динамичких система, потпуно су нове. С обзиром на оволику разноликост, како данашњи математичари одговарају на питање: *Шта је математика?* Најчешћи одговор гласи да је математика наука која проучава законитости. Законитости које проучавају математичари могу бити реалне или имагинарне, визуелне или менталне, статичне или динамичне, квалитативне или квантитативне, корисне или рекреативне. Оне потичу из света који нас окружује, из дубине простора и времена и из људског ума. Различите математичке гране изучавају различите врсте законитости. На пример, теорија бројева проучава (а аритметика користи) законитости које важе међу бројевима и у рачунању, геометрија проучава законитости везане за облик, диференцијални и интегрални рачун омогућава нам да савладамо законитости које важе за кретање, логика проучава законитости у расуђивању, теорија вероватноће бави се законима случајности, топологија проучава законе раздаљине и позиције (Freudenthal, 1973).

Сложеност и апстрактност већине математичких законитости чине све, сем симболичког означавања, сувише компликованим за употребу. Сматра се да је алгебарске ознаке први користио Диофант, који је живео у Александрији око 250. године нове ере. У својој расправи *Аритметика*, која се сматра првим уџбеником из алгебре, Диофант је користио посебне симболе за обележавање непознате у једначини и њено степеновање, као и симболе за одузимање и једнакост. Савремене математичке књиге претрпане су симболима, међутим математичке ознаке су математика онолико колико су музичке ноте музика. Папир са нотама представља уметничко дело, али ноте и музика нису исто, музика се добија када се ноте са папира отпевају или одсвирају на музичком инструменту. Оно што оживљава музику јесте њено извођење, она не постоји на папиру, већ у нашим мислима. Исто је и са математиком. Када их чита компетентни извођач, симболи на папиру оживљавају, математика живи и дише као нека апстрактна симфонија у читаочевом уму.

Многим људима су апстрактне математичке ознаке застрашујућа препрека у разумевању математике. Ова проблематика је дубока и има везе са људском сазнајном способношћу. Препознавање апстрактног појма и развијање одговарајућег језика представљају две стране новчића. Коришћење симбола као што су слово, реч или слика, да би се означило апстрактни идентитет, подразумева познавање тог ентитета. Да бисмо употребили цифру 7 за обележавање броја 7, морамо препознати број 7 као ентитет, да бисмо употребили слово m за обележавање произвољног целог броја, морамо познавати појам целог броја. Симболи нам омогућавају да размишљамо о појмовима и манипулишемо њима.

ШТА ЈЕ МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ?

Иако се математика излаже у облику дедукције, њена целина се не може објаснити без уочавања карактера и порекла њених принципа, и без разумевања тока њеног развоја. Постоје две врсте принципа: то су, с једне стране, *аксиоми*, опште форме мишљења које према томе не треба доказивати и које гарантују доказе тиме што дају оквире; с друге стране то су пропозиције које изражавају однос између одређених типова величина: *теореме, постулати, дефиниције*.

Теореме се доказивањем свде на две остале форме које се могу објаснити на следећи начин: пре свега, постоје пропозиције које постављамо; њих могу да сугеришу искуство или физичке аналогije, или чак неки услови акције; математичар их међутим реконструише полазећи од бића

разума; пропозиције су дакле *a priori* универзалне, непроменљиве; то су дефиниције.

Математика развија своје поље рада једним прогресивним кретањем инвенције које непрестано проширује логичку реконструкцију помоћу екстралогичке позиције хипотеза: анализа издваја све шире услове конструкције величине и квантитета, а математички појмови изражавају резултат тога рада. Полазна тачка тих појмова налази се обично у интуицији, коју анализа супституише све богатијим системом релација.

Математика је као маратон. Све што је потребно да би се трчало на маратону јесте жеља да се то уради. Да би неко могао да ради математику, најважнија је воља. Не мислим на то да постане врхунски математичар или да се упусти у решавање комплексних задатака, алудирам само на могућност да се избори с математиком коју срећемо у наставним плановима већине основних и средњих школа. У математици је апстрактно мишљење усредсређено на предмете који су по себи апстракције. Математика стога оптерећује мозак додатним теретом, тј. мозак мора да креира цео један свет и да га памти. Ментална способност потребна за то иста је она способност апстрактног симболичког мишљења коју нам даје језик. Али особе се разликују по томе колико могу да развију ту способност, разлика је у степену и сложености апстрактног света који можемо да образујемо и држимо у мозгу.

Математика постаје разумљива математичару зато што он проводи доста времена у апстрактном свету математике да би му овај посао постао реалан. Ако најбоље математичаре упитате на који начин раде, одговориће вам да они математички свет истражују и доживљавају. Што дубље продру у тај свет, он им се чини реалнијим. Због тога знају да је неки резултат тачан много пре него што су у могућности да створе логички доказ. Оно што их привлачи код математике јесте фасцинација њеним светом. Тако се математика не разликује од писања драма, глуме, спорта или неког другог занимања. Одлика која чини математику привлачном за многе јесте то што је у њој све уредно, прецизно и поуздано, насупротив свакодневном свету у којем живимо. Особа која тражи ред у свом животу може га пронаћи у математици. С друге стране, особа која жели да спроведе контролу рада над срећеним светом математике биће вероватно разочарана, јер математика управља светом својим законима. Према Платону сваки грађанин мора разумети математику и природу. Морамо нагласити да је у старој Грчкој грађанин био припадник привелиговане елите. Највише чему су се могли надати остали слојеви становишта било је да шегртовањем код неког мајстора изуче неки занат. Без обзира на то шта изазива интересовање, управо

то интересовање за математику чини главну разлику између оних који могу да је раде и оних којима је то немогуће (Krantz, 1999).

Математичко образовање је стицање математичке културе, тј. математички култивисане мисли. Познавање и разумевање свих предмета и појава животне средине на основу елемената научних, уметничких, техничких и других облика у којима се живот појављује представља основну карактеристику савремене опште културе која чини одраз, производ или последицу присуства математичке културе. Математичка култура је способност примене математичких метода на нове проблеме, способност математизирања нових животних, професионалних и научних ситуација, способност уживања у ономе што је лепо у математици. А у математици је лепо: свако ново откриће и доказ, свако презентовање математичких чињеница које у истраживачу изазивају усклик: *Како је ово величанствено! Како ми досад није падало на памет!* Укратко, математички је лепо све оно у чему ужива мисао, права мисао. Математичко образовање је индивидуална интелектуална активност. Ту активност треба подстицати, усмеравати и каналисати. То подстицање, усмеравање и каналисање врше стручно и педагошки оспособљени људи. Методика математичког образовања суделује у том оспособљавању. Она показује како да се каналише наведена индивидуална активност да би постала максимално ефикасна и успешна. Математичко изграђивање је веома деликатан посао који обухвата многа питања и проблеме (Skemp, 1962: 1969).

Главни задатак математичког образовања је математичко култивисање сваког појединца, тј. математизирање интелигенције сваког појединца до извесне ситуације. Оно развија способност правилног расуђивања, доказивања, генералисања, дедуцирања, способност излагања резултата својих расуђивања, али и способност разумевања и прихватања туђих расуђивања, целисходно служење аутоматизмима, али и свесно одупирање њима, јер, аутоматизми могу бити и добре слуге и рђави господари. Разумети једну реченицу значи разумети један језик. Разумети један језик значи овладати једном техником. Сигурно владање математичким језиком представља један од основних стубова продуктивне мисли. Прецизна анализа, солидна синтеза, способност математизирања ситуација, као и једна продорна математичка интуиција чине темељ продуктивности. Избегавање грешака, али и способност њиховог налажења и откривања, подједнако коришћење линеарног описивања (алгоритми) и нелинеарног описивања (шеме, табеле, фигуре...) омогућују систематско испитивање добијених информација. Математика се непрекидно мења, стално еволуира. Сваки математички модел је најефикаснији у једној области, док има области у којима је непримењив (Krantz, 1999).

Поред огромних бенефиција које човеку пружају савремена наука, савремена техника и технологија, оне су извор и неких тешкоћа. Међутим, савремен човек је највише угрожен од претераног индивидуализма и егоизма, од помодарства и сујете, од лаковерности и лакомислености, од рада који је усмерен на то да се ништа не ради. Права математичка култура се успешно бори против свих тих негативности. Она не допушта да се зло појави у срцу свог носиоца.

АКСИОМАТСКИ МЕТОД

Основне карактеристике савремене математике су: ансамблизам (скуповност), релационизам, екстензионализам, структурализам, формализација, веома висока апстракција, аксиоматска метода. Заправо, аксиоматска метода садржи, обухвата, имплицира све карактеристике савремене математике. У свим научним дисциплинама, а у математичким поготово, видно је настојање да се спроведе економија мишљења. Сва разноврсност облика, положаја, величина, састава и других квалитета појава у природи најчешће су последице малог броја основних чињеница. Утврђивање тих чињеница представља управо предмет проучавања у наукама, а из њих се могу извести многобројне последице које срећемо као појаве у својој околини. У математици се у овим настојањима најраније пошло и најдаље стигло. Аксиоматски метод је израз таквих настојања у математици.

Основни циљ аксиоматске методе је дубоко, суштинско разумевање математике, што се логичким формализмом не може постићи. Као што експериментална метода полази од априорне претпоставке да су природни закони непроменљиви, полазна тачка аксиоматске методе је уверење да, ако математика није ланац силогизама који се често насумице ређају, она није, тим пре, скуп, мање или више перфидних мудролија добијених вештачким зближавањима или натезањима у којима тријумфује техничка окретност. Тамо где површни посматрач види две или више теорија, које само у рукама генијалног математичара пружају једна другој помоћ, аксиоматска метода упућује како се траже и налазе заједничке идеје скривене спољашњим својствима појединих теорија (Dejić, Egerić, 2010).

Први познати, још и данас у употреби, аксиоматски систем у математици сачинио је Еуклид за заснивање геометрије. За Њутнову механику, односно Галилејев (Galilei, G. 1564–1642) релативитет, веровало се да ће бити вечни, па ипак Ајнштајн (Einstein, A. 1879–1955) их је уопштио. Да нису сувише веровали у Њутна, теорију релативитета могли су формулисати пре Ајнштајна Анри Поенкаре (Poincaré, J. H. 1854–1912) или Ернст

Мах (Mach, E. 1838–1916). Слично томе Гаус (Gauss, J. C. 1777–1855) је пре Лобачевског (Лобачевский, Н. И. 1792–1856) или Бољаија (Bolyai, J. 1802–1860) могао формулисати принципе неевклидске геометрије. После Гаусове смрти, у рукописима су нађени текстови који сведоче да је он имао скициране основе онога што се данас назива неевклидска геометрија и што представља једно од највећих достигнућа аксиоматске методе.

Кулминација у развоју аксиоматског метода у математици достигнута је када је и сама теорија скупова морала бити аксиоматизирана да би се избегле могућности контрадикторних ситуација. Теорија скупова је она грана математике чији је задатак да истражује основне појмове математике као што су број, поредак, функција у њиховој првобитној једноставности и да тако развије логичке основе аритметике и анализе. Скуп има елементе, има подскупове, са њим се могу изводити операције, успостављати релације, извлачити закључци по логичким правилима и ту никаквих контрадикција не може бити! Тако се сматрало, а тако није било. Па и сама логика, како се показало, има више могућих форми, система, приступа и није увек у питању само спољашњи вид јављања, него су у питању суштинске разлике између њих. Аксиоматски систем за теорију скупова изградили су Зермело (Zermelo, E. 1871–1953) и Френкел (Fraenkel, A. 1891–1965). За тај систем аксиома кратко се каже ЗФ – систем.

Узима се да су отисци прстију довољна карактеризација неког лица. Нема ефективног доказа за то, али се у криминалистичкој пракси узима да између отиска прстију и лица којима они припадају постоји узајамно једнозначна кореспонденција. На сличан начин аксиоматски систем треба да описује одговарајућу теорију. Он треба да садржи све битне податке о објектима теорије и сва правила која омогућују да се за неки објекат утврди припада ли тој теорији или јој не припада. Утврђивање те чињенице посебан је проблем познат као *проблем потпуности аксиоматског система*.

Доказивање потпуности неког система аксиома није у општем случају тако једноставно. Пре свега, једна иста теорија може бити описана различитим колекцијама аксиома и за сваку од њих посебно се решава проблем потпуности; осим тога, у неким случајевима прво се наведе неки систем аксиома, а потом накнадно испитује какву теорију он описује.

Потпуни систем аксиома може садржавати и вишак података. То не смета потпуности, али је боље када тог вишка нема. То је *проблем независности аксиома*: ако се један аксиом, служећи се правилима извођења која увек прате један систем аксиома, може извести из осталих аксиома, онда он представља вишак и може се из списка аксиома изоставити и пребациити у списак теорема. Овакво чишћење система аксиома од сувишних аксиома може се спроводити све дотле док не преостану само независни аксиоми.

За доказ да су преостали само независни аксиоми користи се техника *модела*. Ако је могућ модел у коме се сви аксиоми сем једног реализују, онда је тај један независан од осталих. Испробавање се врши са сваким од аксиома редом, па важи: ако за сваки случај постоји по један модел са описаним својством, онда је и цео систем аксиома независан (Stojaković, 1979).

Конструкцијом оваквих модела бави се посебна научна дисциплина – *теорија модела*. Модели у општем случају нису једнозначно одређени. Ако систем аксиома има само један модел (до на *изоморфизам* – до на *истовестност*), кажемо да је он *категоричан* (недвосмислен).

Поред независности испитује се и *сагласност* аксиома. Сагласност се опет доказује моделом, овога пута моделом у којем су задовољени сви аксиоми без изузетака.

Тако смо у разматрању проблема везаних за аксиоматске системе уочили три својства чије је испитивање потребно обавити пре усвајања самог система. То су: потпуност (комплетност), независност и сагласност (конзистентност, непротивречност, неконтрадикторност).

МАТЕМАТИЧКО-ЛОГИЧКО РАЗМИШЉАЊЕ

Главна премиса образовања јесте да сви ученици заслужују упућивање и прилике за учење на нивоу и брзинама који одговарају њиховом тренутном развоју и талентима.

Таленти се често узимају здраво за готово. Свако од нас их поседује у некој специфичној комбинацији. У школи се ученици свакодневно суочавају са изазовима с различитим степеном подршке њиховим талентима. Предмет матерњег језика може за неког ученика бити прилика да засија, али математика му изазива лупање срца и знојење дланова. Иако су таленти у великој мери наследни, такође се могу развити кроз истрајан тренинг. Позната је изрека *Успех је десет посто талента и деведесет одсто рада*. На пример, неке невероватно талентоване ученике не занима да развију свој таленат за математику, док постоје други невероватно упорни ученици са slabим математичким талентом који постану веома успешни.

Таленти се појављују као вештина и лакоћа у учењу неког предмета, или чак као незаинтересованост или досада када је предмет сувише лак. Многи ученици који се досађују, не уклапају се у ознаку *надарени*, занемаре школу и крећу се кроз живот сопственом домишљатошћу. Многа од те деце су талентована за уметност, хумор, перформансе или друге способности које је у разреду теже изразити.

Таленти задовољавају следеће критеријуме: 1) обављају се са лакоћом као да су за особу природни; 2) без предходног подучавања стављају ученика испред осталих у одређеном подручју учења; 3) ако се не развијају, остају успавани, али се не губе чак и кад се не користе; 4) било да се свесно развијају и користе или не, имају позадинско деловање (на пример, таленат за математику даје особи поузданији осећај за број, осећај за узрок и последицу, способност апстракције итд.) Таленти могу бити активни или прикривени, познати или непознати. Таленти су често повезани с два друга аспекта стила учења: интересовањима и склоностима (Skemp, 1979a).

Образовне поставке утемељене на талентима подразумевају да ће ученици научити нове вештине и продубити своја интересовања. У тим ситуацијама је немогуће одредити ко је паметнији, а неповољно понашање је сведено на минимум, јер је деци дозвољено да развијају своју креативност, машту, способности. Сви ученици учествују у процесу учења према сопственом ритму и на сопствени начин. Осим што указују на могуће изборе у каријери, таленти се такође могу користити како би помогли детету да у школи буде успешно. Таленат може бити полазна тачка од које се креће како бисмо помогли ученику да се осећа способним и самопоузданим, а нове активности и осећај успеха вероватно ће се пренети и на успешност у школи и став према њој (Skemp, 1979a).

Ученици могу бити талентовани на много различитих начина, неки од њих су: музика, математичко-логичко размишљање, просторно размишљање, телесна координација, хумор, интеракција са собом, интеракција са другима итд.

Математичко-логично размишљање значи размишљати правилним следом, закључивати од појединачног ка општем и обрнуто, при решавању појединачног проблема узимати у обзир и опште законитости. Наведено размишљање подразумева лако памћење апстрактних доказа и правила, способност сналажења с апстрактним симболима и бројевима.

Према Жану Пијажеу (Piaget, J., 1896–1980), великом швајцарском психологу, већ се у другој години живота јављају прве јасне назнаке логичког размишљања. Мало дете тако већ разликује: ја и остатак света, време, простор, објекат и остале категорије. Споменуте логичке концепте дете повезује само с одређеним радњама. Деца већ у тој доби разумеју међусобне односе у облику узрочно-последичних логичких функција, као: или-или, ако-онда, и једно и друго... Нешто после јавља се за логику важно поимање појмова више категорије, попут: вау-вау = пас; пију-пију = птица. У трећој години дете показује способност приказивања помоћу симбола или знакова: дете склопи дланове, подметне их под нагнуту главицу и затвори очи – знак за спавање. У доби од три до седам година дете развија своју прву

логичку слику света. На тој су слици све ствари живе, односно имају душу и добре су за нешто, односно имају своју функцију. Након навршене осме године логичко размишљање постаје све комплексније и систематичније. Дете открива и истражује остала својства објеката. Од дванаесте године у стању је да апстрактно размишља. Конкретни бројеви могу се заменити варијаблама, из општег се изводи одређено, могућа је комбинаторика и формирање хипотеза, дете креће на путовање у мислима и притом је способно да реши незамисливе логичке проблеме.

Већина деце предшколске доби опчињена бројевима. Када једном савладају бројеве, броје све: аутомобиле, слаткише, плочице на поду, листове на грани... Задржи ли дете своју одушевљеност бројевима, додамо ли томе способност комбинаторике, добро памћење и издржљивост, дете ће временом вероватно постати математичар. У школи мали логичари највише воле рачунање, геометрију и алгебру. Деца склона логичком размишљању одушевљена су техником и програмским језицима, њеним функцијама и могућностима.

Математичко-логичко размишљање је незаобилазна појава у свакодневном животу. Оно подстиче код ученика да планирају, експериментирају, свесно размишљају и долазе до тачних закључака. Примери који би могли помоћи у томе су: мозгалице – у разним књигама се могу пронаћи многобројни и замршени задаци и загонетке, већина је визуелно изванредно припремљена, па њихово решавање представља задовољство; експеримент који помаже да се одређени феномен спозна са свих страна и доживи свим чулима; друштвене игре попут шаха, млина, даме или *masterminda* изврстан су начин за тренирање и подстицање логичког мишљења и памћења; курсеви програмирања, компјутерске технике и анимације. Интерактивни комплет *Touch Math*, као и програми *Gizmos and Gadgets*, *How Things Work* и *Sim City*, који истражују геометријске принципе и друге математичке појмове представљају одличну алтернативу за уобичајно узастопно вежбање с радним листовима или вежбанкама.

ЗАКЉУЧАК

Пратећи историјски развитак науке, откривамо како су се остваривала научна открића. Нека од њих припремала су услове за друга. Као што се пењањем на једну степену прилази следећој да би се и на њу попело, тако се на једним научним открићима заснивају друга. Развитак науке служи свима и није више ствар појединца. Друштво као целина улаже напор и средства за остваривање даљих сазнања како оних која могу непосредно да

послуже за експлоатацију, тако и оних која тој сврси посредно или накнадно могу да послуже. Прва су од практичног интереса, друга су фундаментална и на њима почивају сва сазнања уопште. Свако организовано друштво припрема свој подмладак за живот. Та се припрема назива образовање. Разликујемо физичко, уметничко, технолошко, математичко образовање. Све те врсте образовања се природно условљавају, прожимају и употпуњавају. Ипак, само једна њихова добро смишљена, хармонијска композиција производи свестраног, продуктивног и правилно образованог савременог интелектуалца.

Литература

- Bel, E. T. (1972). *Veliki matematičari*. Zagreb: Nakladni zavod Znanje.
- Dejić, M., Egerić, M. (2010). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Krantz, S. (1999). *How to teach mathematics?* Providence: Americal Mathematical Society.
- Leibniz, G. W. (1858). *Mathematische Schiften*. Halle.
- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja: studije iz genetičke epistemologije*. Beograd: Nolit.
- Skemp, R. (1979a). *Intelligence, learning, and action*. Chicester & New York: Wiley.
- Skemp, R. (1962–1969). *Understanding Mathematics (7 volumes)*. London: University of London Press.
- Stipanić, E. (1988). *Putevima razvitka matematike*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Stojaković, M. (1979). *Metodika i tehnika istraživanja u matematici*. Novi Sad: Radnički univerzitet.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrech: D. Reidel Publishing Company.

Ruža M. Jeličić

Technical School Ivan Sarić, Subotica

MATHEMATICS AS AN EDUCATIONAL TASK

Summary

Man has classified and systematized all his knowledge by similarities and differences into different sciences – some study nature, others study society, one group is interested in the construction, the other in the exploitation of the constructed. The list of sciences is not finite, because sciences develop and evolve, new sciences emerge, and the list is continuously being revised and complemented. Mathematics occupies a special place in the system of sciences, because it does not study any specific matter, but relations as such. As the saying goes – one plus one is two, it has always been so, and it will always be so. Anyone who knows anything about its development from ancient times to the present day knows that mathematics cannot be reduced to such trivial judgments. Mathematics involves action, not contemplation. Mathematical theory and mathematical fact can be truly understood only by those who rediscover it. Mathematics education stimulates the development of mental structures provided it is structured itself. It must insist on the basic concepts, guiding ideas, and calculation techniques. The spirit of contemporary mathematics is remarkably well-suited for such concept of didactics of mathematics. This paper is trying to determine what mathematics and mathematics education are, what the axiomatic method is, and what mathematical-logical thinking is.

Keywords: *mathematics, mathematics education, axiomatic method, axiomatic system, mathematical-logical system.*

Ruža M. Jeličić

Technikschule „Ivan Sarić“ Subotica

MATHEMATIK ALS BILDUNGSAUFGABE

Zusammenfassung

Der Mensch hat sein gesamtes Wissen nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Wissenschaften systematisiert und klassifiziert - einige befassen sich mit der Natur, andere mit der Gesellschaft, einige mit dem Bauen, andere mit der Ausbeutung des Konstruierten. Die Liste der Wissenschaften ist nicht dauerhaft. Die Wissenschaften entwickeln sich weiter und die Liste wird überarbeitet und ergänzt. Die Mathematik nimmt im System der Wissenschaften einen besonderen Platz ein, da sie sich nicht mit einer bestimmten Angelegenheit befasst, sondern mit Beziehungen an sich. Es wird normalerweise gesagt: eins und

eins sind zwei, es war schon immer so und es wird niemals anders sein. Die Mathematik ist nicht auf solche trivialen Urteile reduziert, wir können leicht davon überzeugt sein, dass dies der Fall ist, wenn wir ihre Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart kennenlernen. Mathematik ist Handlung, keine Kontemplation. Mathematische Tatsachen und mathematische Theorie werden im Allgemeinen nur von jemandem verstanden, der sie wiederentdeckt. Der Mathematikunterricht unterstützt die Entwicklung mentaler Strukturen, wenn dieser selbst strukturiert ist. Mathematik muss auf Grundkonzepten, Leitideen und Berechnungstechniken bestehen. Der Geist der modernen Mathematik eignet sich bemerkenswert für eine solche Konzeption der Didaktik. In diesem Artikel wird untersucht, was Mathematik und mathematischer Unterricht sind, was eine axiomatische Methode und mathematisch-logisches Denken ist.

Schlüsselwörter: *Mathematik, mathematische Ausbildung, axiomatische Methode, axiomatisches System, mathematisch-logisches Denken.*

Јелена М. Дуловић

Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

УЧБЕНИЦИ МАТЕМАТИКЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА

Резиме: Када се говори о термину „математичко” мишљење, мишљења смо да се у пракси не инсистира у довољној мјери на имплементацији и конкретизацији овог термина. Теоријска полазишта која се баве овим проблемом односе се на операционализацију математичког мишљења на: логичко, критичко и стваралачко мишљење. У овом раду стваралачко мишљење представља ужу област нашег интересовања. Бројни научници су се бавили овим питањем, а ми смо као основу за теоријска полазишта овог термина, међу бројним, прихватили Гилфордovu класификацију која под стваралачким мишљењем обухвата компоненте оригиналности, флексибилности, флуентности, редифиниције, осјетљивости за проблеме и елаборацију. Прије самог приступа истраживању, у теоријском дијелу рада наведене су карактеристике и примјери за сваку од наведених компоненти, као и својства учбеника и математичких задатака у њима. Рад се, осим теоријског, састоји и од методолошког и дијела за истицање добијених резултата. Истраживање је спроведено анализирањем садржаја у учбеницима математике у Црној Гори. Узорак истраживања сачињава пет учбеничких комплета за првих пет разреда (Математика I дио и Математика II дио за прва четири разреда и комплет који сачињавају учбеник и збирка задатака за пети разред). Постављеним циљем истраживања требали смо да препознамо колико су задаци у учбеницима математике у Црној Гори у складу са способностима за развијање стваралачког мишљења ученика на нивоу сваког разреда у разредној настави. У истраживању је кориштена дескриптивна научно-истраживачка метода. Резултати истраживања показали су да задаци којима се подстиче стваралачко мишљење ученика, разврстани по компонентама, обухватају веома мали проценат у односу на укупан број задатака у учбеницима за сваки разред засебно. Стога је наша препорука да аутори учбеника у наредном периоду више

пажње посвете задацима којима се подстиче стваралачко мишљење и имплементирају већи број истих с обзиром да је највећи фонд часова математике предвиђен за рад са уџбеником.

Кључне ријечи: *математичко мишљење, стваралачко мишљење, креативност, стваралаштво, математички задаци.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Процеси мишљења су изузетно комплексно подручје којим су се бавили многи теоретичари и емпиристи. Међутим, из широког спектра који обухвата процес мишљења, ми ћемо се задржати на ужем контексту – математичком мишљењу. Под математичким мишљењем подразумевамо логичко, критичко и стваралачко мишљење (Шпијуновић и Маричић, 2016). Сва три вида математичког мишљења треба подстицати, усмјеравати и обликовати у што већој мјери јер резултати бројних истраживања показују да се сва три вида математичког мишљења могу обликовати, развијати и васпитавати у васпитно-образовном процесу.

У овом раду ћемо се бавити стваралачким мишљењем полазећи од његовог дефинисања, способности којима се подстиче и уџбеника математике као средстава за успјешан развој стваралаштва. Дуго се сматрало да је стваралаштво дар ријетких људи, да је богом дано или од мајке природе урођено, све док се нису појавили бројни ствараоци који су били сасвим просјечни људи без генетских предиспозиција за то. Развити код ученика стваралачке способности значи формирати креативну и иновативну личност увијек мотивисану за стварање новог. Међутим, да би дијете производило нове идеје и да би стварало, оно никако не смије бити спутавано од стране наставника, родитеља или околине. Оно, дакле, мора бити слободно.

Стога најкраће и најпростије можемо рећи да бити стваралац значи бити слободан. Стваралаштво је немогуће препознати, његовати и унапређивати уколико нема слободе говора, слободе мисли, права и слободе на грешку, слободе ума.

Годинама уназад су спровођена бројна истраживања којима се покушао утврдити најоптималнији развојни период за развијање стваралачких способности. Међутим, највећи број резултата је показао да се ствараоцем може постати од најранијих дана јер се стваралаштво не продукује само у ђачким клупама већ и у свакодневном животу. Стваралаштво може представљати добар, нови виц, добар смисао за хумор и слично.

Како је основно образовање обавезно, самим тим је оно заједничко свој дјечи, временом су се постављала питања колико се пажње посвећује развијању способности стваралачког мишљења у васпитно-образовном процесу. Ми ћемо се у овом раду задржати на једном сегменту наставног процеса, а то су уџбеници. Како су уџбеници основна средства у настави, а посебно у настави математике, жељели смо да провјеримо колико се водило рачуна о имплементирању задатака којима се подстиче стваралачко мишљење ученика приликом њиховог креирања.

Када је у питању стваралачко мишљење, у литератури постоји огроман број дефиниција заснованих на различитим становиштима већег броја аутора. Управо то нам говори о комплексности и подручју које обухвата овај облик мишљења. У овом раду ћемо навести неке од дефиниција.

Грејем Волц стваралачко мишљење одређује као процес у којем је могуће разликовати четири фазе, и то: препарацију, инкубацију, илуминацију и верификацију (Према: Шпијуновић, 1994). На исти начин стваралаштво дефинишу и представници гешталт теорије, затим Креч и Кречфилд, Волос и др. Нешто краће виђење стваралаштва дали су Пенавин: „Стваралаштво је скуп способности везаних за уочавање проблема” и Парнс: „Стваралаштво је смислена асоцијација елемената из људског знања и искуства” (Према: Шпијуновић, 1994: 49).

Различито виђење стваралаштва, а уједно и најприхватљивије дао је Гилфорд који је дефинисао стваралачко мишљење на основу његових елемената, односно: „Стваралачко мишљење није једна строго одређена способност личности, већ комплекс способности који чине: оригиналност, спонтана флексибилност, адаптивна флексибилност, флуентност идеја, асоцијативна флуентност, флуентност ријечи, редефиниција, осјетљивост за проблеме и елаборација” (Према: Шпијуновић, 1994: 49).

Оно што је, такође, карактеристично за саму ријеч *стваралаштво* јесте велики број синонимних ријечи које се често поистовјећују и подручја која оно обухвата. То су најчешће *генијалност*, *талентованост*, *критичко мишљење*, *логичко мишљење*, *интелигенција*, *креативност* и сл. Међутим, у већини ових случајева се не може ставити знак једнакости међу појмовима.

Стваралаштво се не може поистовијетити са генијалношћу. За генијалца се сматра неко ко има несвакидашње способности, неко ко је посебно надарен за одређену област. Генијалаца је јако мало и врло су ријетки. Насупрот томе, сматра се да стваралаштво посједује свака особа, док ниво развијености зависи од развијања, увјежбавања и неких других субјективних и објективних фактора о којима ће касније бити ријечи. Талентованост је слична генијалности, она такође представља „привилегију ријетких поје-

динаца”. Представља већ развијену способност тако да се у одређеној мјери разликује од стваралаштва. Под интелигенцијом се подразумијева способност која је најчешће заснована на конвергентном мишљењу (сједињеном). Насупрот њој, стваралаштво се заснива на дивергентном мишљењу (разгранатом). Бројним истраживањима је утврђено да је интелигенција добар предуслов за развој креативности, али не и једини. Коефицијент интелигенције, односно IQ није нужно повезан са стваралаштвом. Чињеница је да постоје интелигентни ствараоци, али и интелигентни нествараоци.

Стваралачко мишљење се разликује од логичког највише у томе што, ако би се ученик у потпуности придржавао закона логике, стваралаштво и његова креативност би били спутани. То је тако зато што је логичко мишљење засновано на логичким законима и строго слиједи принципе логике. Критичко мишљење, као облик мишљења, највише се разликује од стваралачког по томе што оно покрива само једну компоненту стваралачког – осјетљивост за проблеме. Свакако се приликом развијања стваралачког мишљења у настави могу комбиновати и преплитати логичко и критичко (Шпијуновић и Маричић, 2016).

Последња од наведених синонимних ријечи и области које покрива стваралаштво, а која се може поистовијетити са њим јесте креативност. Дакле, креативност и стваралаштво, као и креативно и стваралачко мишљење се односе на исте појмове, тако да се могу синонимно употребљавати. У литератури у којој се стваралаштво и креативност синонимно употребљавају сучељавају се мишљења око тога да ли је креативност нешто што је оригинално и ново за ширу јавност (Креативност – са великим словом к, нешто за шта је неопходно знање и искуство па се не може развијати на основношколском узрасту), или оно што је оригинално и ново за онога ко ствара (креативност – са малим словом к, дјеца која самостално откривају одређена подручја) (Андрић, 2016). Узимајући у обзир специфичности почетне наставе математике, у нашем случају је изабран критеријум новине за самог ствараоца (ученика).

Интересантно је и тумачење неких научника који сматрају да су ствараоци они који су способни да „купе јефтино а продају скупо”. Купити јефтино, у овом контексту, односи се на проналажење идеја које су непознате другима, а затим своје јединствене идеје пласирају високо, односно „продају скупо” (Kupers, et al. 2018).

Када говоримо о истраживањима у области стваралаштва, највеће заслуге се могу приписати америчком психологу Гилфорду. Гилфорд је развио тзв. Структуру интелекта (SI).

Основне димензије Гилфордове структуре интелекта су: операције, садржаји, и продукти (Маричић, 2006). Он је предвидио у моделу структу-

ре интелекта постојање 120 различитих способности. Односно, сматра да интелигенцију сачињава 47 фактора које је могуће подијелити у двије групе: мању групу памћења и већу групу мишљења.

Група мишљења броји већи број способности, па се оне могу подијелити у три групе: когнитивне, продуктивне и евалуативне способности. Когнитивне способности су оне способности од којих најчешће зависи уочавање и препознавање информација. Продуктивне способности су способности појединца да на прави начин користи информације које посједује у свако доба. Евалуативне способности се огледају у умијећу појединца да процијени неку ситуацију или информацију као тачну/нетачну, исправну/неисправну, добру/лошу (Маричић, 2006). Стваралачко мишљење у овом погледу припада групи продуктивних способности, и за развој ове групе способности, сматра се, неопходан је развој способности конвергентног и дивергентног мишљења.

Када је у питању развој способности дивергентног мишљења, као дијела развоја продуктивних способности, основа је утврдити факторе. Гилфорд је утврдио сљедеће: 1. Оригиналност – способност откривања нечег потпуно новог за јавност, или долажење до идеја које се разликују од идеја других људи; 2. Флексибилност – способност проналажења што већег броја рјешења за један проблем и одступање од шаблонизма; 3. Флуентност – способност симултаног сагледавања различитих способности, тј. способност располагања што већим бројем идеја; 4. Редифиниција – способност ученика да податке дате у задатку употреби на нов и другачији начин; 5. Осјетљивост за проблеме – способност да се уоче недостаци, или развијање потребе за промјенама или побољшањима у постојећој ситуацији; 6. Елаборација – предвиђање редосљеда корака у функцији успјешног долажења до рјешења задатка (Шпијуновић и Маричић, 2016).

Један од научника који су се бавили овим проблемом, Роберт Ј. Стернберг, своју теорију је написао на основу „инвестиционе теорије”, и он сматра да стваралаштво обухвата шест различитих, али уско повезаних компоненти, и то: 1) Интелектуалне вјештине; 2) Знање; 3) Стиллове размишљања; 4) Личност; 5) Мотивацију; 6) Окружење (Sternberg, 2006: 88).

Упркос многим сучељавањима у литератури око дефинисања појмова стваралаштва и креативности, сви аутори се слажу око једног – да су креативност и стваралаштво дјецe у великој мјери повезани са игром. Игра и креативни процес посматрају се на сличан начин, а обоје обухватају: 1) Дивергентно мишљење; 2) Емоције; 3) Интелект; 4) Унутрашњу мотивацију; 5) Способности у различитим доменима (Шефер и сар. 2015: 115).

Стваралачко мишљење, или сам појам стваралаштво, уопштено гледано се јавља у два вида: 1) у виду открића, и 2) у виду проналаска (Steva-

новић, 1961). Ова два појма се често у литератури и свакодневном говору синонимно користе, али ако прецизирамо – међу њима се не може ставити знак једнакости. Наиме, открити нешто подразумијева откривање онога што већ постоји у стварности, али нама није непосредно доступно. Откривање се врши на основу размишљања, упоређивања, прорачунавања, али не чулним опажањем. Насупрот откривању, проналажење би требало да подразумијева налажење, односно измишљања нечега што не постоји. Открића, у смислу откривања нечега новог у стварности припадају најчешће науци, док проналасци углавном почивају на техничким изумима и умјетничким производима маште.

Многа истраживања су показала да постоји „критична тачка” у развоју стваралаштва и сматра се да ниво развоја стваралаштва може драстично да опадне у четвртом и осмом разреду основне школе. Дакле, треба посветити пажњу и вријеме на то да дјеца уживају у овом процесу, како би се код њих пробудила стваралачка страна личности.

Стваралачко мишљење као исход наставе математике

Почетни кораци у развијању математичких способности који се преплићу кроз наставни процес могу бити јако важни за развој личности појединца, његових способности и вјештина. Подстицањем и радом на развијању математичког мишљења појачава се логика, продубљује критика и подстиче стваралаштво.

Бројни теоретичари који су се бавили овом облашћу, сматрају да се стваралачко мишљење најинтензивније развија уколико се на његовом развијању радило од почетка развијања свијести и разумијевања свијета који окружује дијете. У нашим образовним системима се посвећује одређена, али не и довољна пажња овом питању.

У самом процесу наставе се од дјеце не очекују високи умјетнички квалитети, иако понекад то могу и бити, већ оригинални и необични производи својствени дјечјем перципирању свијета. Конвергентно и дивергентно мишљење су несумњиво повезани феномени, што и илуструје сљедећа реченица: „За успјешну креативну продукцију потребан је одређени ниво чињеничног знања, јер ако ученик нема довољно знања о неком проблему неће га моћи редесфинисати, побољшавати, нити стварати нове продукте” (Koludrović i Ercegovic, 2010: 431).

Математика као наставни предмет у великој мјери погодује развијању стваралаштва ученика. Сама чињеница да се у настави математике најчешће рјешавају проблемски задаци и ситуације а да се ученици не преп-

терећују великим обимом теоријског градива, потврђује ову констатацију. У почетној настави математике је зато широк спектар начина за развијање способности којима се подстиче стваралачко мишљење. Да ли се тај широки спектар искориштава на прави начин и у потребној мјери истраживали смо за потребе овог рада.

Како је у Црној Гори заступљен реформисани образовни систем и разредну наставу умјесто четири, сачињава пет разреда, ми смо анализирали постојеће званично прописане програме рада у првих пет година основношколског образовања. Посматрајући заступљеност акцентовања развијања стваралачког мишљења ученика, може се закључити да још увијек у образовно-васпитним исходима и исходима учења није заступљен дио програма конкретно везан за развој стваралачког мишљења.

У званичном Предметном програму за математику је истакнуто да ученици кроз процесне циљеве, између осталог, треба да развију: „вјештине и способности формулисања проблема; способност рјешавања проблема, способност да у свакодневном животу препознају ситуације у којима могу примјенити стечена математичка знања, иновативност и креативно мишљење” (www.zzs.gov.me). Дакле, можемо видјети да се и у Црној Гори пажња скреће на развијање математичког мишљења (логичког, критичког и стваралачког). У циљевима предметних програма и у општим циљевима образовања и васпитања су истакнути, па се надамо да ће се у скорије вријеме наћи и на листи образовно-васпитних исхода или исхода учења.

Компоненте стваралачког мишљења

Као што смо већ истакли, у овом раду ћемо се придржавати Гилфоровог објашњења стваралачког мишљења кроз компоненте оригиналности, флексибилности, флуентности, редифиниције, осјетљивости за проблеме и елаборације.

Многи научници су заступали став да је *оригинално* само оно што је јединствено, што претходно није било познато никоме. Међутим, такве оригиналности су бивале јако ријетке. Посебно када говоримо о почетним годинама школовања ученика, веома је ријетко да се овакви случајеви јаве у васпитно-образовном процесу. Самим тим се нису могле ни васпитавати.

Узимајући у обзир првенствено узраст ученика у почетној настави математике, ниво њиховог претходно стеченог знања, као и све пратеће развојне карактеристике, оригиналност ћемо у овом раду посматрати, како је Гилфорд описао, као способност продуковања необичних, ријетких, удаљених и духовитих одговора (Шпијуновић и Маричић, 2016). Дакле, може-

мо рећи да је у почетној настави математике оригинално све оно што ученици самостално открију, независно од тога да ли је то осталима познато.

Друга компонента стваралачког мишљења односи се на *флексибилност*. Као што и сама ријеч каже – флексибилно, дакле поступање са одсуством ригидности и крутости а са присуством еластичности. Флексибилност у настави математике подразумева „нешто више” од шаблонског и стереотипног рјешавања проблема, а самим тим је добро познато да у овој области има широку примјену. Када је у питању термилошко објашњење појма флексибилности, у литератури је оно слабо заступљено. Чак и у лексиконима у којима се помиње овај термин, објашњен је са психолошке стране, а не и са методичке, што ће рећи да се конкретно у настави веома ријетко употребљава.

Поред оригиналности, флексибилност је нужан предуслов развијања стваралачких способности. Уколико није развијен флексибилан начин размишљања код ученика, сасвим је логично да ће у том случају он усмјерено размишљати без могућности сагледавања проблема из неког другог угла. Неки методичари такође сматрају да ниво развијености флексибилног мишљења може у великој мјери да зависи од средине у којој је дијете одрасло.

Флуентност, трећа компонента стваралачког мишљења, односи се на изналажење већег броја рјешења истог задатка/проблема. Флуентност се термилошки одређује на више начина, а сви они се сведе на брзину, течност, цурење већег броја ријечи, мисли, идеја, говора и сл. Математика, као наставни предмет, даје највећи спектар начина да се развије флуентност идеја. Када истакнемо да флуентност идеја подразумева промјену мисаоних токова са једног на други, одсуство једнозначности и ригидности, гипкост мишљења, јасно можемо видјети да је она уско повезана са флексибилношћу. Нека претходна истраживања су показала да се како оригиналност, тако и флексибилност и флуентност могу развијати почевши од првог разреда основне школе.

Рedefиниција представља способност ученика да податке дате у задатку употребе на нов, другачији начин, односно да осмисле језичку форму која им је ближа и разумљивија а омогућава лакше и једноставније рјешавање задатка. Гилфорд и Квашчев су сагласни око дефинисања рedefиниције, под којом се подразумева „способност проналажења нових функција објекта или дјелова објекта, способност да се познати предмети употребе на нов и неуобичајен начин” (Према: Шпијуновић, 1994: 76).

Осјетљивост за проблеме је једна од најважнијих компоненти математичког мишљења. Кад кажемо математичко мишљење, у овом контексту мислимо на критичко, логичко и стваралачко мишљење. Гилфорд је осје-

тљиво дефинисао као „способност откривања формулисања проблема у недоживљеним проблемским ситуацијама” (Према: Шпијуновић, 2005: 84). Ову дефиницију је у потпуности прихватио и Квашчев. Суштина ове компоненте у критичком и стваралачком мишљењу јесте у томе да се ученици оспособе да препознају и процијене реалност у постављеном задатку, да уоче грешке и недостатке појединих захтјева у задатку, да уоче математичке трикове и лажне претпоставке.

Елаборација је способност стваралачког мишљења која долази до изражаја у ситуацијама када ученик на бази уопштавања односа и услова датих у задатку открива нове идеје и предвиђа редослед корака који омогућавају систематски долазак до рјешења. Што се тиче етимологије и терминолошког одређења самог појма елаборација у литератури је јако слабо, скоро па никако заступљен. Насупрот томе, прихваћено је Гилфордово дефинисање овог појма под којим се подразумијева „способност разраде рада, тј. развијање оригиналног рада у цјелини, а на основу откривених нових идеја” (Према: Шпијуновић, 1994: 82).

Квашчев је развио етапе стваралачког учења при чему истичемо другу, која обухвата: 1) Откривање нових особина и значења информација на основу њиховог довођења у везу са новим проблемским ситуацијама; 2) Опште резонување; 3) Мисаони процес се одликује новином у том смислу што треба трансформисати – преобразити раније усвојене идеје (Према: Маричић, 2006: 76).

Имајући у виду широки спектар математичких правила, закона, и уопште начина долажења до рјешења, јасно се може видјети и специфичност наставе математике у односу на већину других наставних предмета. Оно што је специфично за сами наставни предмет математике јесте што процес активног усвајања знања код ученика нема горњу границу, већ се ученици самостално пењу „проблемским степеницама” до индивидуалних и диференцираних постигнућа.

Да математика има сва врата отворена ка креативности и стваралачштву, потврђује изрека чувеног математичара Полије: „Настава математике није наука. Настава математике је умјетност” (Према: Андрић и Радишић, 2013: 48). Настава математике јасно показује да нема за циљ запамћивање и репродуковање знања, већ њихову примјену. Суштина је у томе да ученик самостално долази до знања, да претходно стечена знања комбинује и усмјерава ка новим, да открива правила и развија идеје.

Уџбеник као средство у настави

Посматрајући наставни план и програм прописан за основне школе у Црној Гори, јасно се може видјети да је највећи број часова предвиђен за рад са уџбеником. За уџбеник се може слободно рећи да је преносилац садржаја наставног програма. У Црној Гори, конкретно, уџбеник је још увијек штампани дидактички обликован материјал. Е-књиге су у фази израде, али још увијек нису званично средство у настави.

Када кажемо да би уџбеник требало да подстиче стваралачке способности ученика, најприје се мисли да би задаци у њему требали да подстичу радозналост, имагинацију, комуникацију, жељу за експериментом, оспособљавање ученика за примјену претходно стеченог знања и сл. Дакле, мора имати развојно-формативну функцију. Све ове компоненте воде развијању стваралачких способности.

Истраживање које смо у овом раду спровели односи се на уџбенике у Црној Гори за први, други, трећи, четврти и пети разред основне школе. Званично прописани уџбеници су само они које издаје Завод за уџбенике и наставна средства – Подгорица.

Ако посматрамо подјелу основношколских уџбеника која обухвата: интегрални, цјеловити уџбеник, уџбенички комплет, и уџбеник према предметном подручју (Крњајић, 2012), и упоредимо је са прописаним уџбеницима у Црној Гори, можемо видјети да су у свих девет разреда заступљени уџбенички комплети (Математика I и II дио за прва четири разреда и уџбеници и додатно збирке задатака за преосталих пет разреда).

С обзиром да су задаци у великој мјери заступљени у настави математике, можемо слободно рећи да је задатак основни садржај у њој. Као основном садржају у настави, задацима, њиховом адекватном избору и прилагођавању узрасту и предзнању ученика треба посветити велику пажњу. Суштина је оспособити ученика да самостално долази до рјешења.

Сам појам задатак се односи на постављање одређеног захтјева пред ученике. Примјеном механичких задатака за чије рјешавање нису неопходни велики мисаони напори у настави ови захтјеви су минимални, зато треба повећати употребу проблемских, за чије је рјешавање потребно вријеме и висок степен уложених мисаоних напора. Тачније, ученицима можемо дати одређене податке, релације и циљ који треба постићи њиховим рјешавањем. У овом случају говоримо о проблемским задацима. Опширније од њих су проблемске ситуације које се не могу поистовијетити са проблемским задацима. Проблемска ситуација се односи на давање одређених података ученицима али се не даје и циљ који треба постићи њиховим рјешавањем.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем и предмет истраживања. Стваралаштво као компонента личности сваког појединца може досегнути огромне висине на свим животним пољима и у свим фазама човјековог живота. Наравно, да би се дошло до висина и великих постигнућа, њега је неопходно препознати, његовати и унапређивати.

Приступајући методолошком дијелу рада, најприје смо дефинисали проблем и предмет истраживања. *Проблем* овог истраживања је: Стваралачко мишљење ученика као дио комплексног система математичког мишљења. Разлог због којег смо се определијели за овај проблем истраживања лежи у томе да се у свим званичним документима у Црној Гори, у земљама у региону и у самој Европи у новије вријеме значајно истиче овај захтјев. Опште познато је да данас, с наглим техничко-технолошким развојем, у многим пословима машине замјењују људске послове, док се од конкретног човјека захтијева да буде способан – иновативан, самосталан, пун идеја, покретач. Све ове особине коријене вуку из основношколског периода. Покушаћемо да и овим радом, још једним у низу од многих, подигнемо свијест о важности постојања стваралаца за цјелокупно наше друштво. *Предмет* истраживања је: Уџбеници математике у Црној Гори за I, II, III, IV и V разред основне школе у функцији развијања стваралачког мишљења ученика. Предмет истраживања је ужи од проблема и односи се на највећи диоведеног времена у школи – редовну наставу. Како редовну наставу неизоставно прате уџбеници, тако ћемо у овом раду испитати у којој мјери се посвећује пажња избору задатака везаних за развој стваралачких способности ученика.

Циљ и истраживачки задаци. Овим истраживањем треба препознати колико су задаци у уџбеницима математике у складу са способностима за развијање стваралачког мишљења на нивоу сваког разреда у разредној настави. Ово је уједно и *циљ* нашег истраживања. Како из циља истраживања увијек произилазе истраживачки задаци, тако из претходно постављеног циља овог истраживања произилазе сљедећи задаци:

1. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности оригиналности.

2. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности флексибилности.

3. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности флуентности.

4. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности редефиниције.

5. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности осјетљивости за проблеме.

6. Испитати ниво заступљености задатака у уџбеницима математике за I, II, III, IV и V разред основне школе са циљем развијања способности елаборације.

Хипотезе истраживања. На основу формулисаног и постављеног циља истраживања, главна хипотеза гласи: Претпоставља се да је стваралачко мишљење у разредној настави (у I, II, III, IV и V разреду) могуће развијати. На основу главне хипотезе и наведених задатака истраживања, споредне хипотезе су следеће:

1. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност оригиналности су недовољно заступљени.

2. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност флексибилности су недовољно заступљени.

3. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност флуентности су недовољно заступљени.

4. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност редефиниције су недовољно заступљени.

5. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност осјетљивости за проблеме су недовољно заступљени.

6. Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност елаборације су недовољно заступљени.

7. Посматрано у размјерама укупног броја задатака у уџбеницима у I, II, III, IV и V разреду и задатака којима се подстиче развој стваралачког мишљења, задаци чију заступљеност истражујемо су у веома малој мјери присутни.

Методе, технике и инструменти истраживања. Метода коју смо примијенили је дескриптивна научно-истраживачка метода. Дескриптивну методу смо користили приликом изучавања релевантне стручне литературе, анализирања уџбеника и током обраде и интерпретације добијених података. Анализа садржаја је техника која је примјењивана у свим фазама истраживања. Категорије на основу којих је урађена анализа садржаја, према подјели на категорије садржаја и категорије форме, у нашем случају припадају групи категорија садржаја, под којима се подразумевају: 1)

категорија материје – категорије и појмови који су употријебљени у саопштавању предмета: стваралачко мишљење, способности оригиналности, флексибилности, флуентности, редифиниције, осјетљивости за проблеме и елаборације; 2) категорија метода или средстава – начин на који се постиже циљ: прикупљање узорка, анализирање задатака у њима и њихово груписање по компонентема, дескриптивно описивање добијених резултата; 3) категорија циља – које се односе на примаоца садржаја: истраживали смо колико задаци у уџбеницима подстичу развијање стваралачког мишљења код њихове циљне групе – ученика разредне наставе.

Јединица анализе садржаја је математички задатак у уџбеницима за I, II, III, IV и V разред основне школе, док је инструмент истраживања евиденциона листа коју смо користили приликом анализе садржаја задатака у уџбеницима. *Узорак* истраживања представљен је у Табели 1.

Табела 1. *Узорак истраживања*

Разред	Први дио/уџбеник	Други дио/збирка задатака
Први разред	Крњић, Р. и Радојевић, С. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства	Крњић, Р. и Радојевић, С. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
Други разред	Газивода, Н., Драговић, В., Ровчанин Б. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства	Газивода, Н., Драговић, В., Ровчанин Б. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
Трећи разред	Газивода, Н., Крњић, И., Ровчанин, Б. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства	Газивода, Н., Крњић, И., Ровчанин, Б. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
Четврти разред	Драговић, В., Ровчанин, Б., Газивода, Н. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства	Драговић, В., Ровчанин, Б., Газивода, Н. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
Пети разред	Драговић, В., Јовановић, Д., Чикара, В. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства	Драговић, В., Јовановић, Д., Чикара, В. (2018): <i>У свијету математике</i> . Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства

Јединица анализе садржаја је математички задатак у уџбеницима за I, II, III, IV и V разред основне школе, док је инструмент истраживања евиденциона листа коју смо користили приликом анализе садржаја задатака у уџбеницима. Узорак истраживања представљен је у Табели 1.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Дио који се односи на интерпретацију резултата започећемо дијелом истраживања којима смо испитивали колико су уџбеници математике у Црној Гори од првог до петог разреда у функцији развијања способности *оригиналности*. Наиме, резултати до којих смо дошли анализом садржаја у уџбеницима приказани су у Табели 2.

Табела 2. *Задаци који доприносе развијању способности оригиналности у уџбеницима математике по разредима*

Разред	Укупан број задатака	Оригиналност	
		f	%
I	398	7	1,76
II	389	25	6,43
III	659	10	1,52
IV	842	18	2,14
V	1 809	36	1,99
Укупно	4 097	96	2,34

Из података у приказаној табели јасно се може видјети да је релативно мали број задатака којима се подстиче развијање способности оригиналности, као компоненте стваралачког мишљења. Највећи проценат заступљености ових задатака је у уџбеничком комплету за други разред. Укупан број задатака у уџбеничком комплету за други разред је мањи од осталих и износи 389, док је 25 задатака погодно за развијање способности оригиналности, односно 6,43% укупног броја задатака за овај разред. Најнижи проценат заступљености задатака погодних за развијање способности оригиналности је у трећем разреду. Од укупног броја задатака – 659, развијању ове способности погодује само 10 задатака што их чини најнижим процентом заступљености сразмјерно укупном броју задатака за трећи разред, а то је 1,52%. Овиме се наша прва хипотеза *задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност оригиналности су мало заступљени* – потврђује.

Када говоримо о способности *флексибилности* и задацима који подстичу развијање мишљења које одступа од шаблонизма, резултати до којих смо дошли показује Табела 3.

Табела 3. Задаци који доприносе развијању способности *флексибилности* у уџбеницима математике по разредима

Разред	Укупан број задатака	Флексибилност	
		f	%
I	398	11	2,76
II	389	32	8,23
III	659	22	3,34
IV	842	34	4,04
V	1 809	31	1,71
Укупно	4 097	130	3,17

Из приказане табеле се може видјети знатно одступање у другом разреду у ком је идентификован највећи број задатака који погодују развијању способности *флексибилности*. Заступљено је 32 задатка од укупних 389 у том разреду, што их чини процентом од 8,23%. Најнижи проценат заступљености задатака сразмјерно укупном броју задатака који погодују развијању ове способности заступљен је у петом разреду и он износи само 1,71% укупног броја задатака. Мало већи проценат заступљености задатака који погодују развијању способности *флексибилности* идентификовали смо у првом разреду, и он износи 2,76%, затим у трећем – 3,34% и у четвртном – 4,04%. Очигледно је да је релативно мали број задатака којима се подстиче развијање способности *флексибилности* и да би их могло бити више, те се наша друга хипотеза *задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност флексибилности су мало заступљени* – потврђује.

Изналажење већег броја идеја, рјешења и путева, сагледавање проблема из више углова неке су од способности развијене способности *флуентности*, као компоненте стваралачког мишљења. Колико задаци у уџбеницима математике подстичу развијање ове способности код ученика, илуструје Табела 4.

Дакле, евидентно је да је највећи проценат заступљености задатака који погодују развијању способности *флуентности* идентификован, поново, у другом разреду. Од укупних 389 задатака или 6,68% заузимају они којима се подстиче развијање ове способности. Нешто нижи проценат заступљености идентификован је у трећем разреду – 3,64%, док су најмање заступљени ови задаци у првом, четвртном и петом разреду. Податком да је само 2,86% укупног броја задатака погодно за развијање способности *флу-*

ентности јасно се имплицира на потребу да се број и ниво заступљености ових задатака треба повећати. Зато би ова чињеница била добар подстицај ауторима да унаприједи и побољшају своје уџбенике и исходе који се њима желе постићи, а један од корака за постизање истог је управо повећање броја задатака којима се ова способност подстиче. Овим се податком наша хипотеза *задачи у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност флуентности су мало заступљени* – потврђује.

Табела 4. *Задачи који доприносе развијању способности флуентности у уџбеницима математике по разредима*

Разред	Укупан број задатака	Флуентност	
		f	%
I	398	10	2,51
II	389	26	6,68
III	659	24	3,64
IV	842	17	2,02
V	1 809	40	2,21
Укупно	4 097	117	2,86

Ниво имплементације задатака којима се подстиче развијање способности *редефиниције* у уџбеницима математике у Црној Гори приказан је у Табели 5.

Табела 5. *Задачи који доприносе развијању способности редефиниције у уџбеницима математике по разредима*

Разред	Укупан број задатака	Редефиниција	
		f	%
I	398	2	0,50
II	389	6	1,54
III	659	8	1,21
IV	842	9	1,07
V	1 809	17	0,94
Укупно	4 097	42	1,03

Ниво заступљености задатака којима се подстиче способност *редефиниције* као компоненте стваралачког мишљења креће се у опсегу 0,50% – 1,54%. Ако би их рангирали од највећег до најмањег нивоа заступљености, или обрнуто, уочили би да су мале нијансе у питању. Задачи којима се подстиче ова способност су, генерално, у најмањој мјери заступљени у уџбеницима математике у Црној Гори у односу на задатке којима се под-

стичу остале компоненте. Из приложених података јасно је да је хипотеза коју смо поставили а која је везана за ову способност *Задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност редефиниције су мало заступљени* – потврђена.

Уочавање скривених трикова у математичким задацима представља прави пут ка развијању способности *осјетљивости за проблеме*. Колико су овакви задаци заступљени у уџбеницима илуструје Табела 6.

Табела 6. *Задаци који доприносе развијању способности осјетљивости за проблеме у уџбеницима математике по разредима*

Разред	Укупан број задатака	Осетљивост за проблеме	
		f	%
I	398	12	3,02
II	389	18	4,63
III	659	17	2,58
IV	842	18	2,14
V	1 809	34	1,88
Укупно	4 097	99	2,42

Може се видјети да су задаци којима се подстиче развијање способности осјетљивости за проблеме у свим разредима релативно слабо заступљени. Највећи проценат заступљености сходно укупном броју задатака идентификован је у другом разреду и он износи 4,63%. Нешто нижи проценат заступљености идентификован је у првом разреду – 3,02%, док су задаци који подстичу ову способност најмање заступљени у трећем, четвртном и петом разреду. У односу на укупан број задатака у уџбеницима знатно је мањи број оних којима се подстиче развијање способности осјетљивости за проблеме, што даље имплицира да је постављена хипотеза *задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност осјетљивости за проблеме су мало заступљени* – потврђена.

Уопштавањем односа и информација у некој ситуацији и тиме пронићи у рјешење математичког проблема, индикатор је тенденције за развијеном способношћу *елaborације*. У наредној табели приказаћемо колико су задаци којима се подстиче способност елаборације имплементирани у уџбеницима математике.

Из приказане Табеле број 7 може се јасно видјети да је у свих пет разреда приближан проценат заступљености задатака који погодују развијању способности елаборације. Највећи проценат је идентификован у четвртном разреду и он износи 3,56%, док је најнижи проценат заступљено-

сти у петом разреду и он износи 2,05%. Имајући у виду знатно низак проценат заступљености задатака којима се подстиче развијање способности елаборације као компоненте стваралачког мишљења, хипотеза задаци у уџбеницима I, II, III, IV и V разреда који подстичу способност елаборације су мало заступљени се на основу добијених података потврђује.

Табела 7. Задаци који доприносе развијању способности елаборације у уџбеницима математике по разредима

Разред	Укупан број задатака	Елаборација	
		f	%
I	398	9	2,26
II	389	8	2,06
III	659	17	2,58
IV	842	30	3,56
V	1 809	37	2,05
Укупно	4 097	101	2,47

Резултати спроведеног истраживања показују да задаци којима се подстиче стваралачко мишљење (све компоненте заједно), нису у довољној мјери заступљени у уџбеницима, што илуструје Табела 8.

Табела 8. Задаци којима се подстиче стваралачко мишљење у односу на остале задатке у уџбеницима математике

Разред	Укупан број задатака	Задаци којима се подстиче стваралачко мишљење		Остали задаци	
		f	%	f	%
I	398	51	12,81	347	87,19
II	389	115	29,56	274	70,44
III	659	98	14,87	561	85,13
IV	842	126	14,96	716	85,04
V	1 809	195	10,78	1 614	89,22
Укупно	4 097	585	14,28	3 512	85,72

Из приказане табеле може се јасно видјети да број задатака којима се подстиче стваралачко мишљење ученика значајно одступа у другом разреду гдје их процентуално има највише. У овом разреду је и укупан број задатака најнижи, док је број задатака којима се подстиче стваралачко мишљење 115, што их чини 29,56% укупног броја задатака – 389.

Најнижи проценат заступљености задатака којима се подстиче стваралачко мишљење ученика је у петом разреду. Требало би узети у обзир и то да је у петом разреду укупан број задатака више него дупло већи него у осталим разредима. То је зато што тек у петом разреду постоји уџбенички комплет који сачињавају уџбеник и збирка задатака. Уџбеник је дидактичко средство које се стопостотно користи у настави, док се из збирке задатака раде одабрани задаци. Ако бисмо мало боље обратили пажњу и сагледали колико простора заузимају задаци за подстицање стваралачког мишљења у односу на укупан број задатака само у уџбенику за пети разред који је обавезан видјели бисмо да они заузимају чак 17,68%, односно има их 87 од укупних 492. Овај податак сматрамо важним, јер је познато да се збирка задатака у петом разреду не користи у пуном капацитету, односно, веома се мали број задатака реализује у оквиру наставе.

У првом, трећем и четвртном разреду се разликује број заступљених задатака којима се подстиче стваралачко мишљење ученика, али се исто тако разликује и укупан број задатака. Али, гледано процентуално и сразмјерно укупном броју задатака за сваки од ових разреда можемо видјети да су прилично равномјерно заступљени.

Осим укупног броја задатака који указују на побољшање стваралачког мишљења, тумачили смо колико се ових задатака налази у уџбеницима за I, II, III, IV и V разред по компонентама: оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиниција, осјетљивост за проблеме и елаборација. Резултати су приказани у Табели 9.

Табела 9. *Заступљеност задатака којима се подстиче стваралачко мишљење ученика разврстани по компонентама*

Компоненте стваралачког мишљења у сваком разреду укупно	f	%
Оригиналност	96	2,34
Флексибилност	130	3,17
Флуентност	117	2,86
Редефиниција	42	1,03
Осјетљивост за проблеме	99	2,42
Елаборација	101	2,47
Укупно	585	14,28

Ако погледамо табелу, можемо јасно видјети да највећи просенат заступљености, од свих компоненти стваралачког мишљења, заузимају задаци за развијање способности флексибилности – 3,17%. Док најнижи

процент заступљености у уџбеницима математике у Црној Гори заузимају задаци за развијање способности редефиниције – 1,03%.

У односу на укупан број задатака који износи 4 097, задаци по компонентама стваралачког мишљења и сви задаци који се укупно односе на стваралачко мишљење су мало заступљени. Овим се наша постављена хипотеза *посматрано у размјерама укупног броја задатака у уџбеницима у I, II, III, IV и V разреду и задатака којима се подстиче развој стваралачког мишљења, задаци чију заступљеност истражујемо су у веома малој мјери присутни, потврђује.*

ДИСКУСИЈА

Истраживање које је спроведено анализом садржаја у уџбеницима математике у Црној Гори показало је да се приликом њиховог креирања није водило довољно рачуна о имплементацији задатака којима ће се подстицати стваралачко мишљење ученика којима су намијењени. С обзиром да смо се у овом процесу водили Гилфордовом операционализацијом појма стваралачко мишљење, може се закључити да су у свим уџбеницима заступљени задаци којима се подстиче свака од способности које одређују овај појам (оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиниција, осјетљивост за проблеме и елаборација), али не у довољној мјери.

У свом истраживању, Колудровић (Koludrović, 2009) је анализирао питања и задатке као елементе дивергентног мишљења у уџбеницима књижевности, математике и природе за ученике разредне наставе у Хрватској. У уџбеницима математике је истраживана заступљеност питања и задатака којима се подстиче креативност, водећи се класификацијом на елементе: елаборације, флексибилности, флуентности, оригиналности, маште, ризичности, сложености и знатижеље. Интересантно, резултати до којих се дошло показали су да задаци за развијање способности знатижеље и маште у уџбеницима математике у Хрватској уопште нијесу заступљени. „Поразна статистика о заступљености креативности у математичким задацима тражи мијењање таквог стања у хрватским уџбеницима. Забрињава чињеница да се креативност захтијева у настави математике, али само у мотивацијским причама, док се основа градива у овом предмету још темељи на задацима те је остала непромијењена” (Koludrović, 2009: 186). Ова закључна реченица свједочи о резултатима који су показали да су задаци којима се подстичу све компоненте креативности у уџбеницима математике у Хрватској у веома малој мјери заступљени.

Јовановић (Јovanović, 2014) је спровела истраживање о ставовима учитеља из градских и сеоских школа у општини Ваљево о подстицању стваралачког мишљења у почетној настави математике. Резултати до којих се дошло у овом истраживању показали су да учитељи сматрају да је у математици подједнако важно развијати способности логичког, критичког, стваралачког и апстрактног мишљења. Тестирани учитељи сматрају да је настава математике најпогоднија за развијање стваралачког мишљења ученика и то у проблемској врсти наставе. Они, такође, сматрају да се у настави математике у највећој мјери може утицати на развијање способности флексибилности, а затим оригиналности, након ње флуентности, рedefиниције, елаборације и најмање осјетљивости за проблеме.

Ђуровић (2016) је спровела истраживање на уџбеницима математике у Србији у функцији развијања стваралачког мишљења ученика. Резултати до којих се овим истраживањем дошло показали су да задаци којима се подстиче развијање способности оригиналности у уџбеницима математике у Србији заузимају свега 1,59%. Задаци којима се подстичу способности флексибилности заузимају 4,35%. Задаци којима се подстичу способности флуентности обухватају 2,53%. Задаци којима се подстичу способности рedefиниције заузимају 1,84%. Задаци којима се подстичу способности осјетљивости за проблеме обухватају 0,07%, док задаци којима се подстичу способности елаборације заузимају 3,60% укупног броја задатака. У размјерама броја задатака који пружају могућност за развијање стваралачког мишљења ученика у односу на остале задатке у уџбеницима математике у Србији, овим је истраживањем утврђено да задаци којима се подстиче стваралачко мишљење обухватају 13,97% укупног броја задатака, при чему највећи проценат обухватају задаци којима се подстичу способности флексибилности, затим елаборације, флуентности, рedefиниције, оригиналности и најмањи број задатака којима се подстичу способности осјетљивости за проблеме. Дакле, можемо видјети да је мала разлика у заступљености укупног броја задатака којима се подстиче стваралачко мишљење у уџбеницима математике у Србији и у Црној Гори.

Компарацијом резултата до којих се дошло анализирањем задатака у уџбеницима математике у Хрватској, Србији и резултата до којих се у овом истраживању дошло, у Црној Гори, можемо закључити да се приликом креирања уџбеника математике не води рачуна у довољној мјери о имплементацији задатака којима се подстичу стваралачко и дивергентно мишљење ученика. Зато можемо очекивати да ће преглед досадашњих истраживања утицати на ауторе уџбеника и да ће се тренутно приказана ситуација промијенити набоље.

ЗАКЉУЧАК

У савременом свијету, савременој школи, савременим васпитно-образовним системима све више се истиче рад на повећавању мисаоне активности ученика. Он се ставља у центар интересовања, па самим тим се укључује све већи број активности и препорука за рад којима ће се њихово мишљење проширивати, унапређивати и подстицати.

Једну од три врсте математичког мишљења темељније смо обрадили у овом раду, а то је стваралачко мишљење ученика. Када је ријеч о узрасту дјецe у разредној настави, најприхватљивије дефиниције и одређења стваралачког мишљења дао је Гилфорд.

Способности које у највећој мјери доприносе развијању стваралачког мишљења ученика Гилфорд дијели на: оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиницију, осјетљивост за проблеме и елаборацију. Постоји широк спектар начина, могућности и путева да се ове способности развијају, како у редовној настави, тако и у ваннаставним активностима.

Конкретно, у настави математике, највећи број циљева и исхода се остварује кроз математичке задатке који се налазе у уџбеницима, у приручницима за наставнике и учитеље, у додатној литератури која се у настави може користити. Може се слободно закључити да имплементација задатака којима се подстиче развијање стваралачког мишљења у пракси у највећој мјери зависи од аутора који обликују уџбенике и од компетентности наставника да те исте уџбенике и задатке у њима користе на прави начин и у праве сврхе.

Истраживање које смо спровели кроз овај рад односило се на анализу садржаја уџбеника математике у Црној Гори и процјењивање нивоа заступљености задатака којима се подстичу способности за које сматрамо да подстичу и стваралачко мишљење ученика. Резултати истраживања, може се рећи, нису задовољавајући. Хипотезе које смо поставили односиле су се на то да су задаци којима се подстичу оригиналност, флексибилност, флуентност, редефиниција, осјетљивост за проблеме и елаборација у уџбеницима за првих пет разреда слабо заступљени. Чињеница да су хипотезе потврђене говори да се у образовном систему Црне Горе мора повећати свијест о важности развијања стваралачких способности, што се постиже повећањем броја оваквих задатака у уџбеницима математике у разредној настави.

Да би процес и рад на развијању стваралачког мишљења ученика у почетним годинама школовања био успјешан, од изузетне важности је приступ учитеља овом проблему. Уколико је учитељ ригидан, уколико не

дозвољава слободу мишљења и право на грешку, уколико нетачне одговоре оштро кажњава, спутава идеје ученика и њихову аутономију и не поставља пред њих проблемске ситуације, сигурно је да се оно, ма колико уџбеници погодовали развијању математичког мишљења, код ученика неће развити.

Можемо рећи да кључ успјеха за развијање стваралачког мишљења ученика лежи управо у учитељу. Његова некомпетентност и немотивисаност може побиједити и највећу заступљеност путева и предлога за развијање креативности у исходима, циљевима, предметним програмима, уџбеницима и законима. Зато, можда би негдје и добар предлог био укључити стратегије за развој креативности и стваралаштва у спектар обавезних наставних предмета на факултетима за образовање учитеља као први корак ка подизању свијести учитеља о њиховој улози у овом процесу.

Литература

- Андрић, В. (2016). *О развијању креативности у настави математике*. Београд: Друштво математичара Србије.
- Андрић, В., Радишић, Ј. (2013). *Настава математике у функцији развијања стваралаштва, иницијативе и сарадње. Стваралаштво, иницијатива и сарадња у наставним предметима*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Газивода, Н., Драговић, В. и Ровчанин, Б. (2018). *У свијету математике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Газивода, Н., Крнић, И. и Ровчанин, Б. (2018). *У свијету математике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драговић, В., Јовановић, Д. и Чикара, В. (2018). *У свијету математике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драговић, В., Ровчанин, Б. и Газивода, Н. (2018). *У свијету математике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђуровић, Д. (2016). *Уџбеници математике у функцији развијања стваралачког мишљења ученика у млађим разредима основне школе*. Ужице: Педагошки факултет.
- Ibro, V. и Gajtanović, Z. (2017). *Математички задатак као основни садржај почетне наставе математике*. S. Minić (urednik). *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, (135–143). Priština: Univerzitet u Prištini – Učiteljski fakultet Leposavić.

- Jovanović, I. (2014). Stavovi učitelja o podsticanju stvaralačkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike. B. Dimitrijević (urednica). *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (105–122). Niš: Izdavački centar.
- Jovanović, N. i Bajković, R. (2014). *Podrška darovitim i talentovanim učenicima*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kadum, V. (2010). Kreativnost u nastavi matematike. *Matematički obzori*, 6(3), 165–172.
- Koludrović, M. (2009). Pitanja i zadaci u udžbenicima kao elementi poticanja divergentnog mišljenja. *Pedagoška istraživanja*, 6(1–2), 179–190.
- Koludrović, M. i Ercegovic, M. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
- Krekić, V. i Ivanović, J. (2013). Kreativna strategija u nastavi matematike. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), 289–329.
- Крњић, Р. и Радојевић, С. (2018). *У свијету математике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крњајић, Ј. (2012). Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – импликације за образовну праксу*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kupers, E., et al. (2019). Children's creativity: A theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*. 89(1), 93–102.
- Маричић, С. (2006). *Подстицање стваралачког мишљења у математици*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Stevanović, B. (1961). *Stvaralačko mišljenje*. Beograd: Izdavačko preduzeće „Rad”.
- Sternberg, R. (2010). The nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Cvetković, B. (1999). Rad po uzoru i negovanje stvaralaštva. *Pedagoška stvarnost*, 45(7–8), 634–642.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77–87.
- Шпијуновић, К. (1994). *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Шпијуновић, К. (2005). *Стваралачко мишљење и математичко образовање*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Шпијуновић, К. и Маричић, С. (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Шефер, Ј. Станковић, Д., Ђерић, И. и Џиновић, В. (2015). *Педагошки приступ Тролист: подстицај за сарадњу, стваралаштво и иницијативу*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања и Институт за педагошка истраживања.

www.zzs.gov.me датум преузимања: 15. 4. 2019.

www.mps.gov.me датум преузимања: 15. 4. 2019.

Jelena M. Dulović

Faculty of Pedagogy in Užice

THE ROLE OF MATHEMATICS TEXTBOOKS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT CREATIVE THINKING

Summary

However, when it comes to the concept of mathematical thinking, it is believed that this concept is insufficiently implemented and concretized in practice. Theoretical assumptions dealing with this issue refer to the operationalization of mathematical thinking into: logical, critical and creative thinking. This paper focuses on creative thinking as its basic field of interest. The theoretical basis of this concept is Guilford's classification which argues that creative thinking or reasoning comprises the elements of originality, flexibility, fluency, redefinition, problem sensitivity and elaboration. The theoretical part of the paper presents the characteristics and examples for each of the components mentioned, as well as the properties of textbooks and mathematical tasks in them. The defined research goal was aimed at recognizing the extent to which math textbooks in Montenegro are in line with the abilities to develop student creative thinking in all four grades of lower elementary school (class teaching). The research employed a descriptive research method. The sample comprised five textbook sets for the first five grades (Mathematics I and Mathematics II for the 1st, 2nd, 3rd and the 4th grade, as well as a set comprising a textbook and an exercise book for the 5th grade) used in Montenegro. Research results indicate that math tasks that encourage student creative thinking, classified by components, represent a very small percent of the total number of math tasks in the textbooks for each grade. Therefore, we explicitly recommend that textbook authors pay more attention to tasks that encourage creative thinking in the future, implementing a higher percent of them in the textbooks, given that the majority of math classes involve textbook-related activities.

Keywords: *textbooks, creative thinking, students, teaching.*

Jelena M. Dulović

Fakultät für Pädagogik Užice

MATHEMATIKLEHRBÜCHER IN DER FUNKTION DER ENTWICKLUNG DES KREATIVEN DENKENS BEI DEN SCHÜLERN

Zusammenfassung

Wenn es jedoch um den Begriff "mathematisches" Denken geht, wird davon ausgegangen, dass in der Praxis nicht genügend darauf bestanden wird, diesen Begriff umzusetzen und zu konkretisieren. Theoretische Ausgangspunkte, die sich mit diesem Problem befassen, beziehen sich auf die Operationalisierung des mathematischen Denkens auf: logisches, kritisches und kreatives Denken. In diesem Artikel stellt kreatives Denken einen engeren Interessenbereich dar. Die Grundlage für die theoretischen Ausgangspunkte dieses Begriffs in diesem Artikel ist unter anderem die Guilford-Klassifikation, die unter kreativem Denken Komponenten wie Originalität, Flexibilität, Geläufigkeit, Neudefinition, Sensibilität für Probleme und Ausarbeitung umfasst. Der theoretische Teil des Artikels listet die Eigenschaften und Beispiele für jede dieser Komponenten sowie die Charakteristiken von Lehrbüchern und mathematischen Aufgaben in ihnen auf. Das gesetzte Ziel der Forschung war es zu erkennen, inwieweit die Aufgaben in Mathematiklehrbüchern in Montenegro mit den Fähigkeiten übereinstimmen, kreatives Denken der Schüler im Klassenzimmer auf jeweiligem Klassenniveau zu entwickeln. In der Forschung wurde die deskriptive wissenschaftliche Forschungsmethode verwendet. Fünf Lehr- und Arbeitsbücher für die ersten fünf Klassen in Montenegro wurden untersucht (Mathematik Teil I und Mathematik Teil II für die ersten vier Klassen und das Lehrbuch und die Aufgabensammlung für die fünfte Klasse). Die Ergebnisse der Forschung zeigten, dass die Aufgaben, die das kreative Denken der Schüler fördern, nach Komponenten klassifiziert, einen sehr kleinen Prozentsatz im Verhältnis zur Gesamtzahl der Aufgaben in Lehrbüchern für jeweilige Klasse enthalten. In der Empfehlung wird daher ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Autoren von Lehrbüchern in der kommenden Zeit den Aufgaben, die kreatives Denken fördern, mehr Aufmerksamkeit schenken, da sich der größte Teil des Mathematikunterrichts durch die Arbeit mit dem Lehrbuch entwickelt.

Schlüsselwörter: *Lehrbücher, kreatives Denken, Schüler, Unterricht.*

Ирена С. Мучибабић

Основна школа „22. октобар”, Сурчин, Београд

Марија Ђ. Цвијан

Wiesentalschule „Maulburg”, Lörrach, Deutschland

Мирсада И. Трипковић

МПНТР, Група за стручно-педагошки надзор за град Нови Пазар, општине
Тутин и Сјеница

САМОПРОЦЕЊИВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Резиме: Занимања чији је фокус на образовању и васпитању будућих нараштаја данас морају значајну пажњу да усмере не само ка развоју професионалних компетенција, него и на њихово циклично праћење и вредновање како би се оне развијале у складу са потребама појединца, школе, система и друштва у целисти. Циљ овог рада је процена развијености наставничких компетенција, где нам добијени резултати дају између осталог полазне основе за планирање стручног усавршавања, у овом случају на системском нивоу. Истраживање индиректно иницира боље сагледавања сопствене праксе код испитаника, као и увиђање потребе за (само)вредновањем сопствених професионалних компетенција које развијамо кроз разне видове стручног усавршавања планирајући га. Испитаници су за потребе овог истраживања самопроцењивали колико су им које области компетенција (К 1 – Наставну област, предмет и методiku наставе; К 2 – Поучавање и учење; К 3 – Подршку развоју личности ученика и К 4 – Комуникацију и сарадњу) развијене, али и истакли своје мишљење о томе колико је важно праћење развијености компетенција на личном нивоу, нивоу установе, али и система. Резултати добијени овим истраживањем и поред тога што говоре да постоји блага уједначеност развијености свих компетенција наставника указују и на то да је потребно ставити већи акценат на развијање компетенције за комуникацију и сарадњу како би се задржала уједначеност развијања свих наставничких компетенција. Наставници су овим истраживањем

области знања и реализација у оквиру компетенција за наставну област, предмет и методiku наставе (К1) идентификовали као највише развијене, док су вредновање/евалуација као и усавршавање у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу (К4) процењене тако да их је неопходно развијати у много већем обиму него до сада. Глобално посматрајући области свих компетенција значајно је истаћи да су знања високо рангирана и по мишљењу наставника су најразвијенија, док област усавршавања свих компетенција је процењена као најмање развијено. Закључна разматрања указују на важност праћења развијености компетенција како би између осталог планирање стручног усавршавања било квалитетније и омогућавало развијање на личном нивоу, нивоу установе и системском нивоу. Неоспорно је да ма колико да смо као просветни радници задовољни степеном развијености личних компетенција, оне до краја радног века сваког појединца не могу бити високо котиране без надограђивања кроз стручно усавршавање.

Кључне речи: компетенције, праћење, планирање, (само)процењивање, (само)вредновање, развијање, стручно усавршавање, цикличност, лични развој.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Не постоји ниједно занимање које није до сада претрпело значајне промене у вези са својим делокругом рада. Развој нових технологија данас можемо окарактерисати као *Четврту индустријску револуцију* која ће због напретка, развоја нано-технологије, роботике, мобилног интернета, 3-Д штампања, вештачке интелигенције у блиској будућности донети промене у сфери тржишта рада које су нама незамисливе. Имајући у виду наведено, поставља се питање колико ће просветни радници бити у могућности да оспособе будуће нараштаје како би сутра у свету рада пронашли своје место? Могућности које видимо у континуираном развијању личних професионалних компетенција наставника, како кроз иницијално образовање, тако и кроз континуирано стручно усавршавање могу дати део одговора на постављено питање.

Реч *компетенција* (лат. *competentia*) означава надлежност, меродавност, способност, док реч *компетентан* (лат. *competens*) означава надлежност, меродавност, формалну или стварну оспособљеност (квалификованост) за неки посао (Вујаклија, 1992). Терминологија о компетенцијама у педагошкој науци је изузетно богата, јер се у њој сусрећемо са терминима са синонимним и хомонимним значењима: компетенције, компетентност, оспособљеност, квалификованост, опште компетенције, специфичне ком-

петенције, дигиталне компетенције, професионалне компетенције, стручне компетенције, компетенције наставника, компетенције васпитача, компетенције ученика, компетенције за целоживотно учење, кључне компетенције, међупредметне компетенције, акционе компетенције, стандарди компетенција и др.

Постоје различити приступи у дефинисању компетенција наставника. Компетенције се посматрају и као „способност употребе знања, вештина, личних и друштвених и/или методолошких способности, у радном или образовном контексту, као и у личном и професионалном развоју”, а описују се и као „одговорност и аутономија” (European Commission, 2008). Деспотовић дефинише компетенције у „ужем смислу као активности у оквиру датог посла или занимања према дефинисаним критеријумима (стандардима) која резултира из стручног компромиса, увек се састоји из дескрипције активности које се обављају и дескрипције начина на који се активности обављају, док се у ширем смислу посматрају као композит специфичних знања, вештина и ставова који омогућује обављање одређене активности” (Деспотовић, 2010). Теоријски и емпиријски погледи у педагошкој литератури донели су многе класификације компетенција, међу којима се издваја *модел Двадесет осам компетенција за 21. век* (Сузић, 2005) који је један од најсвеобухватнијих (Слика 1).

Професионалне компетенције наставника нису стечене само дипломом, оне не могу „стојати у месту, већ треба да прате савремене трендове у васпитању и образовању, односно наставници треба да се непрекидно усавршавају” (Јоргић, 2010: 8).

Покушаји да се професионалне компетенције стандардизују видљиви су у многим областима рада и занимања у свету, али и у Републици Србији. Када је реч о професионалним компетенцијама наставника „увек се претпоставља да је квалитет који се стандардизује могуће изразити у виду неке врсте мере-стандарда, односно да је могуће одредити, преко индикатора изразити, мерити и упоређивати вредности онога на шта се стандард односи” (Радуловић, Пејатовић, Вујисић-Живковић, 2010).

У Републици Србији *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011), компетенције наставника одређене су у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним, а поменути професионални стандарди односе се на компетенције за:

- К 1 – Наставну област, предмет и методiku наставе;
- К 2 – Поучавање и учење;
- К 3 – Подршку развоју личности ученика;
- К 4 – Комуникацију и сарадњу.



Слика 1. Педагогија за 21. век – Двадесет осам компетенција за 21. век (Сузић, 2005: 70)

У дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања ученика нагласак је стављен на кључне и опште међупредметне компетенције и развој специфичних знања и вештина за живот у савременом друштву. Стога је улога наставника вишеструка, јер треба да (*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*):

– развија кључне и опште међупредметне компетенције код ученика које их оспособљавају за живот и рад и на тај начин им пружа основу за даље учење;

– пружа додатну подршку ученицима из осетљивих друштвених група, талентованим ученицима и ученицима са тешкоћама у развоју да остваре образовне и васпитне потенцијале у складу са сопственим могућностима.

Током историје развоја образовања и васпитања стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника било је присутно у већој или мањој мери. Стручно усавршавање у образовно-васпитним установама Републике Србије је обавезујуће. Ранијих деценија оно је заузимало значајно место у законима и подзаконским актима који су детаљније описивали послове наставника, васпитача и стручних сарадника. Оно представља темељ развоја било ког образовно-васпитног система у свету, али и код нас, јер даје могућност појединцу да развија своје професионалне компетенције. У прилог наведеном иде и чињеница да су правилници који регулишу стручно усавршавање у Републици Србији претрпели више корекција током последње деценије, управо због тога што просветни радници јачајући своје компетенције кроз стручно усавршавање, унапређују и образовно-васпитни систем.

Глобално посматрајући, наш образовно-васпитни систем може да иде у корак са актуелним светским трендовима. Праћење рада колега у другим земљама данас је доступно сваком појединцу. Интернет револуција даје нам могућности које никада до сада нисмо имали. Ако овоме додамо и чињеницу да смо сада у позицији и да размењујемо искуства путем интернета са професионалцима који живе на другом крају света, онда свако од нас има могућност да буде исто тако добар наставник, васпитач, стручни сарадник као било ко ма где у свету.

Компетенције дефинисане *Стандардима компетенција наставника и њиховог професионалног развоја* (2011) међусобно су повезане и условљене једна према другој, где развој и унапређивање једних утиче на развој и унапређивање других компетенција. Све већи је значај развијања дигиталних компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника, па је *Оквир дигиталних компетенција – Наставник за 21. век* (2019) добар путоказ запосленима у просвети за (само)процену нивоа сопствених дигиталних компетенција, али и за рефлексију сопствене праксе и идентификацију активности које воде професионалном развоју и на овом пољу.

Актуелни *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника* (2018) као и ранији, указују наставницима, васпитачима и стручним сарадницима да је нужно стручно се усавршавати и развијати своје компетенције у установи, али и ван ње. Што више пажње обраћамо на лично стручно усавршавање већа је вероватноћа да ћемо свој образовно-васпитни посао обављати у складу са потребама личног развоја, развоја школе и друштва уопште. Тиме омогућавамо напредовање сваком ученику и спремамо га будућност, за његов професионални развој и његово стручно напредовање у свету рада и занимања. Неопходно је да будемо свесни чињенице да ће се потребе појединца за стручним уса-

вршавањем мењати у годинама које долазе и да оно што је актуелно данас као стручно усавршавање, сутра може бити застарело. Зато очекујемо континуиране промене у образовним политикама, иницијалном образовању просветних радника, али и ревизију законских и подзаконских аката како би се професионалне компетенције наставника развијале. Сматрамо да ће усавршавање просветних радника у блиској и даљој будућности бити главна карика развоја друштва уопште у свету. Анализирајући стручно усавршавање запослених у просвети у земљама Европе, Стаматовић учоава да „нема разлика у ставу већине земаља да постоји потреба за сталним унапређењем квалитета образовног процеса и да усавршавање наставника има једну од кључних улога у томе” (Стаматовић, 2006: 49).

Професионални развој наставника постаје један од важних предуслова развоја школских система, где између осталог „нови професионални идентитет наставника не може се више заснивати на широком обиму и дубини знања из области наставних предмета, већ на широком обиму и дубини знања и вештина трансфера тог знања, односно вештина поучавања, као и високом степену одговорности и професионалне аутономије” (Бјекић, 2013).

(Само)вредновање компетенција наставника је цикличан процес

Сам „појам вредновања значи извесну комплексност, а када говоримо о вредновању педагошког рада школе ово значење вредновања, дакле комплексност, има изразит смисао, па постоје настојања да се вредновањем обухвати целокупан рад школе, да се укључе сви учесници васпитно-образовног процеса (директни и индиректни) и да се у стратегије вредновања укључи и самовредновање” (Гојков, 2003).

У *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школе* (2005) наведено је да „самовредновање школа спроводи ради унапређивања свог рада и оно представља један од механизма обезбеђивања квалитета где спољашње вредновање које спроводе просветне власти пружа/обезбеђује информацију о квалитету рада одређене школе по истим принципима и показатељима квалитета, где истовремено, спољашње вредновање помаже школи да смањи субјективност при самопроцени, односно указује на *јак*е и *слабе* стране на основу прикупљених доказа”, а посматрано из угла наставника самовредновање је „стални процес спровођења, анализирања, кориговања и планирања сопствене наставне праксе и сопственог доприноса целокупном животу и раду школе”. Самовредновање и вредновање су циклични процеси, јер се они одвијају понављањем, односно поновним

вредновањем и самовредновањем како би се унапредио квалитет рада школе кроз осмишљавање и реализацију активности које воде развоју.

Данас је самовредновање постало саставни део вредновања образовно-васпитних институција, јер се при спољашњем вредновању узимају у обзир и подаци добијени самовредновањем, па можемо рећи да је процес вредновања и самовредновања у нашим образовно-васпитним и васпитно-образовним институцијама свеобухватан, комплексан и цикличан, где (само)вредновање компетенција наставника постаје саставни део овог процеса, јер води ка квалитетнијем планирању стручног усавршавања.

Пре него што појединац испланира своје стручно усавршавање неопходно је да изврши (само)вредновање својих компетенција како би утврдио које су му *јак*, а које *слабе*. Овде треба имати у виду да за самовредновање компетенција просветни радници могу користити низ упитника и скала које су осмислиле њихове колеге и које су доступне путем интернета, од којих издвајамо *Упитник за самопроцену компетенција наставника* Завода за унапређивање образовања и васпитања (www.zuov.rs). Како би појединац што реалније сагледао своје компетенције, осим самовредновања својих компетенција коришћењем упитника/скала, препорука је да његове компетенције вреднују и колеге из колектива, које су током школске године детаљније пратиле рад појединца. По реализованом (само)вредновању неопходно је детаљно се информисати о потребама установе кроз самовредновање кључних области рада школе у којој појединац ради, али утврдити и личне афинитете како би планиране активности на пољу стручног усавршавања довеле до унапређења компетенција и професионалног развоја. Такође, при планирању стручног усавршавања треба узети у обзир и мишљења ученика о раду наставника, не само у настави, него и ван ње. Пракса указује да овај процес треба циклично понављати из године у годину како би планирање стручног усавршавања било у функцији стварања школе која се развија. Како би индивидуално планирање стручног усавршавања (Табела 1) било квалитетно и развијајуће указујемо на важност утврђивања потреба из угла самовредновања кључних области рада школе, степена развијености личних компетенција и личних афинитета. Анализа свега наведеног треба да омогући лакше планирање стручног усавршавања, као и дефинисање кључних тачака личне професионалне филозофије из које се могу видети путеви којим ће се развијати појединац у блиској или даљој будућности.

Када говоримо о потребама школе/институције неопходно је детаљно анализирати *јак* и *слабе* стране не само увидом у извештаје, планове, резултате анкетирања, интервјуисања, него и кроз организовање дебата, фокус група, јер се развој професионалних компетенција успорава ако се

стручно усавршавање изводи без претходног утврђивања потреба школе и наставника, јер „када се оне утврђују на интерактиван начин, већа је претпоставка да ће доћи до одређених помака у развоју професионалних компетенција наставника” (Јоргић, 2015).

Табела 1. *Индивидуално планирање стручног усавршавања кроз сагледавање потреба*

Школа/институција	Личне компетенције	Лични афинитети
– Процена заступљености приоритетних области у школи/институцији	– Упитник за самопроцену личних компетенција	– Интересовање за поједине области у оквиру свог делокруга рада (нпр. наставник биологије за заштиту животне средине)
– Извештај о вредновању рада школе/институције	– Упитник за процену компетенција од стране колега	– Интересовање за поједине области ван оквира свог делокруга рада (нпр. сликарство, графика, екологија, шах...)
– Извештај о самовредновању кључних области рада школе/институције	– Упитник за процену рада наставника од стране ученика	– Испробавање у новим областима
– Развојни план школе/институције	– Лични осврт на досадашњи професионални развој	– ...
– Фокус групе	– Лична професионална филозофија	
– Дебате	– ...	
– ...		
Лична професионална филозофија развоја појединца		

Ако се циклично примењује горе предложена шема сагледавања потреба, лако је идентификовати активности стручног усавршавања које ће оснажити личне компетенције, а које ће бити у функцији личног развоја и развоја школе, али и система.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је остваривање увида у процену развијености наставничких компетенција.

Предмет овог истраживања је иницирање бољег сагледавања сопствене праксе, као и разумевање неопходности (само)вредновања сопствених професионалних компетенција које развијамо кроз разне видове стручног усавршавања наставника које „данас надокнађује постојеће разлике и

недостатке настале као низ покушаја реформисања образовног система, али и иницијалног образовања наставничких кандидата” (Анђелковић, 2013). Квалитет рада наставника је „огледало квалитета школе, утиче на исходе учења самих ученика, али је битан и за углед професије наставника, а најчешће се квалитет наставника сагледава кроз индикаторе, који углавном представљају опис дефинисаних компетенција и стандарда за наставнике (Стаматовић, 2013).

Истраживање је реализовано кроз самопроцену односно кроз самовредновање компетенција наставника основних и средњих школа. Компетенције наставника које су дате у *Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011) наставници су овом приликом самопроцењивали скалом процене од нивоа један до нивоа четири (*ниво 1* – није присутно, *ниво 2* – у мањој мери присутно, *ниво 3* – у већој мери присутно и *ниво 4* – у потпуности присутно). Наведени нивои су компатибилни са описима нивоа који су дати у *Приручнику за самовредновање и вредновање* (2005), а у ову сврху су адаптирани за потребе самопроцене личних компетенција:

– *Ниво 4* представља најпожељнију ситуацију коју појединац тежи да достигне или да задржи. Доминирају јаке стране, а евентуални ситни недостаци не утичу на квалитет рада. Без обзира што је појединац достигао овај ниво, очекује се да и даље унапређује свој рад.

– *Ниво 3* карактерише више јаких него слабих страна, али постојеће слабости умањују укупан квалитет рада и пожељно их је отклањати.

– *Ниво 2* одражава присутност појединих јаких страна, али преовлађују слабе стране које значајно умањују квалитет рада. Овакво стање захтева предузимање одређених активности стручног усавршавања ради отклањања уочених слабости.

– *Ниво 1* означава да изразито преовлађују слабе стране које угрожавају напредовање и развој појединца. Неопходна је хитна акција на пољу стручног усавршавања за отклањање недостатака.

Скала процене коју су наставници процењивали конципирана је на следећи начин:

- општи подаци;
- компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе (К1) – (компетенције за уже стручну област);
- компетенције за поучавање и учење (К2);
- компетенције за подршку развоју личности ученика (К3);
- компетенције за комуникацију и сарадњу (К4);
- мишљење наставника о важности праћења личног развоја професионалних компетенција.

Наставницима који су учествовали у овом истраживању дата је сугестија да се током самопроцењивања свих области компетенција фокусирају на личну развијеност компетенција кроз показатеље, како би утврдили управо оне области компетенција, као и саме компетенције које треба развијати кроз лично стручно усавршавање.

У истраживању је учествовало 117 наставника основних и средњих школа и то 62 или 33,3%, наставника разредне наставе, 39 или 53,4% наставника предметне наставе у основној школи и 16 или 13,3% наставника из средњих школа. У истраживању је учествовао 101 или 86,3% наставник женског пола и 16 или 13,7% наставника мушког пола. Састав узорка по годинама радног стажа указује на то да је у истраживању највише учествовало наставника са радним стажом од десет до двадесет година – њих 44 или 37,6%.

Испитаници који су учествовали у овом истраживању су са територије града Београда, Новог Сада, Смедерева, Краљева, Крушевца, Шапца, Панчева, Ниша и Чачка и раде у основним и средњим школама, како у граду (53,8%), тако и у приградским (36,8%) и сеоским срединама (9,4%).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Добијени подаци омогућавају увид у процену развијености сваке компетенције наставника по областима (знање, планирање, реализација, вредновање/евалуација и усавршавање). За потребе овог рада наставници су самопроцењивали своје компетенције, док самопроцењивање сопствених компетенција унутар установа у којима раде наставници и анализа добијених података воде ка идентификацији компетенција које треба развијати на нивоу установе, што ствара услове за квалитетно планирање стручног усавршавања, а наведена је и једна од препорука за квалитетно планирање стручног усавршавања.

Анализа резултата овог истраживања може нам дати смернице за планирање стручног усавршавања просветних радника на системском нивоу које спроводе надлежне институције које се баве квалитетом образовања и васпитања.

Када је реч о компетенцијама за наставну област, предмет и методу наставе (К1) испитаници у овом истраживању су високо вредновали у

личном раду област *знања* са просеком 3,75 (Графикон 2), где су показатељи¹ високо ранжирани:

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима;
- Познаје опште принципе, циљеве и исходе образовања и васпитања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и њихову међусобну повезаност;
- Разуме социјалну релевантност садржаја предмета;
- Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет који предаје;
- Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје;
- Познаје страни језик у функцији предмета који предаје.



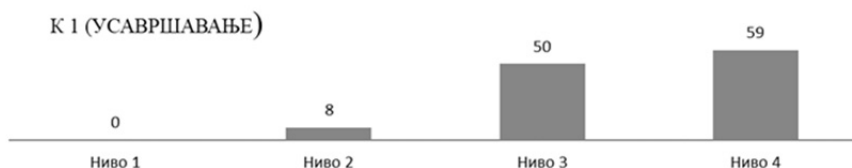
Графикон 2. *Самопроцена знања у оквиру компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе од стране наставника*

Анализа добијених података кроз самопроцену указује да је неопходно предузимати активности како би се унапредило *усавршавање* у оквиру компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе од стране наставника, јер је процењана оценом 3,43 (Графикон 3). Резултати указују да на овај сегмент наведене компетенције треба обратити већу пажњу кроз стручна усавршавања како би наставници својим радом следеће показатеље учинили видљивим:

- Континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије;

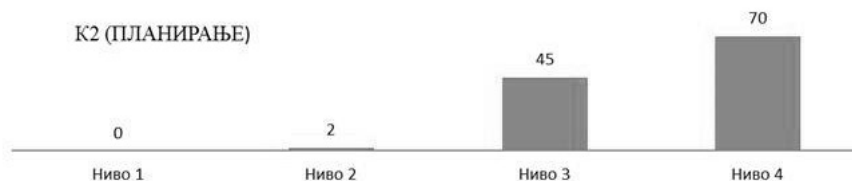
¹ У овом раду показатељи по областима за сваку компетенцију (К1, К2, К3 и К4) су из *Правилника о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2011.

- Унапређује квалитет свог рада примењујући новостечена знања из области у којима се усавршавао;
- Планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради.



Графикон 3. Самопроцена усавршавања у оквиру компетенције за наставну област, предмет и методику наставе од стране наставника

Анализирајући податке добијене самопроценом од стране 117 наставника у оквиру ове компетенције увиђамо да наставници високо рангирају ниво присутности ове компетенције у свом личном раду по областима: *знање* (3,75), *планирање* (3,55), *реализација* (3,59), *вредновање/евалуација* (3,52) и *усавршавање* (3,43).



Графикон 4. Самопроцена планирања у оквиру компетенције за поучавање и учење

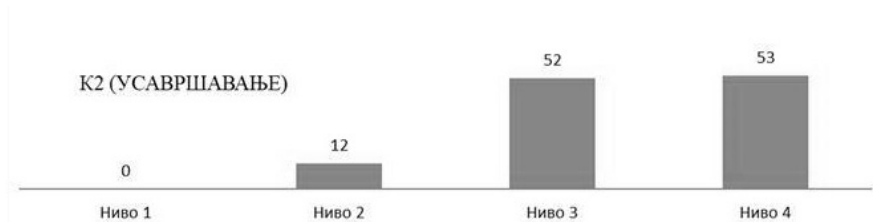
Самопроцењивањем компетенције за поучавање и учење (К2) дошли смо до података који указују на то да је *планирање* у оквиру ове компетенције високо рангирано и да је овај део поменуте компетенције по мишљењу наставника најразвијенији са просеком 3,58, што наглашава и 70 (59,83%) наставника (Графикон 4), указујући нам да су идентификовали у свом раду следеће показатеље:

- Планира активности полазећи од знања и искустава којима ученици располажу, индивидуалних карактеристика и потреба ученика, постављених циљева, исхода, садржаја и карактеристика контекста у којем ради;

- Планира активности којима се развијају научни појмови код ученика;
- Планира подстицање критичког, аналитичког и дивергентног мишљења;
- Планира различите начине праћења и вредновања рада и напредовања ученика.

Компетенција за подучавање и учење за област *усавршавања* процењена је оценом 3,35 што указује на то да ову област компетенције (Графикон 5) треба развијати кроз разне видове стручног усавршавања како у установи тако и ван ње, са акцентом на следећим показатељима:

- Континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа;
- Унапређује свој рад, користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методике.



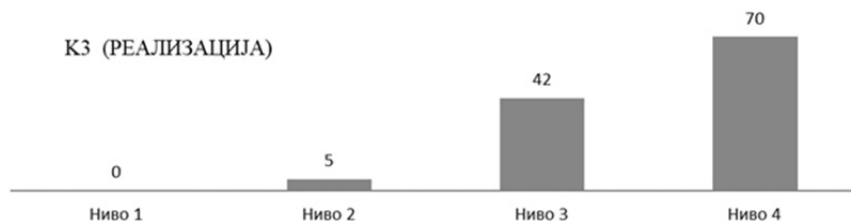
Графикон 5. Самопроцена усавршавања у оквиру компетенције за поучавање и учење

Подаци добијени самопроценом од стране 117 наставника у оквиру компетенције за подучавање и учење указују да наставници процењују да је ова компетенција незнатно мање развијена и присутна у личном раду од компетенције за наставну област, предмет и методику наставе, што потврђује и ниво присутности *знања* (3,41), *планирања* (3,58), *реализације* (3,57), *вредновања/евалуације* (3,48) и *усавршавања* (3,35).

Наставници у оквиру компетенције за подршку развоју личности ученика (К3) су високо рангирани област *реализација* са просеком 3,55, где је 70 или 59,83% наставника идентификовало присуство следећих показатеља (Графикон 6):

- Ангажује ученике у различитим активностима, уважавајући њихове индивидуалне разлике и законитости психичког развоја;
- Примењује конструктивне поступке при решавању развојних проблема, као и у ситуацијама кризе и конфликта;

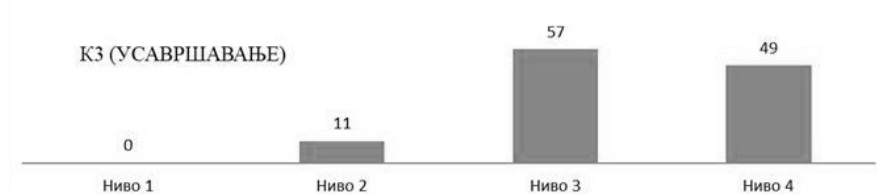
- Обезбеђује могућности и окружење за активности, интересовања и потребе ученика уважавајући њихове ставове и мишљења;
- Подстиче самопоуздање, самопоштовање и подиже ниво аспирација свих ученика;
- Користи различите поступке за мотивисање ученика).



Графикон 6. *Самопроцена реализације у оквиру компетенције за подршку развоју личности*

Усавршавање у оквиру компетенције за подршку развоју личности ученика (К3) је процењено као најмање присутно (3,32), јер 11 или 9,40% наставника овај сегмент процењује са нивоом 2 (у мањој мери присутно), 57 или 48,72% са нивоом 3 (у већој мери присутно), а 49 или 41,88% наставника процењује са нивоом 4 (у потпуности присутно). Добијени подаци указују да је неопходно област *усавршавање* у оквиру компетенције за подршку развоју личности ученика (К3) развијати кроз разне видове стручног усавршавања (Графикон 7), са фокусом на следеће показатеље:

Планира стручно усавршавање на основу анализе квалитета односа у одељењу, мотивације ученика за учење и карактеристика личности ученика; Проширује своја знања у области психофизичког, социјалног развоја деце и мотивације; Активно ради на побољшању свог односа са ученицима; Развија педагошке вештине за руковођење одељењем.

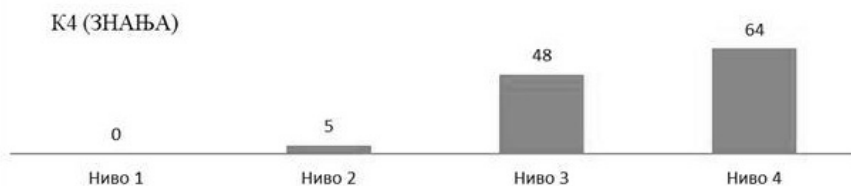


Графикон 7. *Самопроцена усавршавања у оквиру компетенције за подршку развоју личности*

Анализирајући податке добијене сампроценом од стране 117 наставника у оквиру компетенције за подршку развоју личности увиђа се да постоји уједначеност у развоју ове компетенције у односу на друге, јер ниво присутности *знања* (3,54), *планирања* (3,48), *реализације* (3,55), *вредновања/евалуације* (3,41) и *усавршавања* (3,32) указује на наведено.

Наставници, учесници истраживања у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу (К4) самопроценом су детектовали *знања* као најразвијенији део компетенције, са просеком 3,50, где је између осталих њих 64 или 54,70% своје компетенције проценило као високо присутне (ниво 4) у свом личном професионалном раду, што указује на присутност следећих показатеља (Графикон 8):

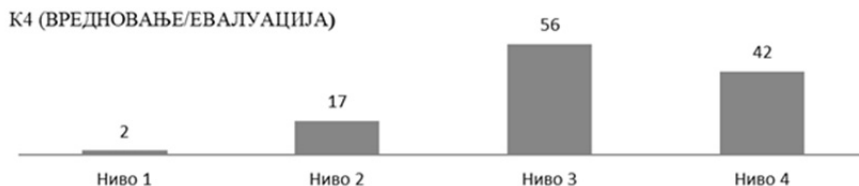
- Разуме важност сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду;
- Поседује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници);
- Познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима;
- Поседује знања о техникама успешне комуникације.



Графикон 8. Самопроцена знања у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу

У оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу наставници самопроценом указују да област *вредновање/евалуација* треба развијати кроз разне облике стручног усавршавања, јер је ова област компетенције за комуникацију и сарадњу процењен са 3,18, па је неопходно стручним усавршавањем ставити акценат на следеће показатеље (Графикон 9):

- Анализира и процењује сопствене капацитете за сарадњу;
- Вреднује сарадњу са партнерима на основу анализе постигнутих ефеката;
- Континуирано извештава партнере о постигнутих ефектима сарадње.



Графикон 9. Самопроцена вредновања/евалуације у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу

Подаци добијени самопроценом у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу говоре да постоји потреба за развијањем ове компетенције кроз разне облике стручног усавршавања, јер ниво присутности *знања* (3,50), *планирања* (3,31), *реализације* (3,38), *вредновања/евалуације* (3,18) и *усавршавања* (3,29) иду у прилог наведеном по мишљењу наставника основних и средњих школа и то првенствено за област *вредновања/евалуације*.

Резултати добијени овим истраживањем и поред тога што говоре да постоји блага уједначеност развијености свих компетенција наставника указују и на то да је потребно ставити већи акценат на развијање компетенције за комуникацију и сарадњу како би се задржала уједначеност развијања свих наставничких компетенција.

Табела 2. Самопроцена развијености компетенција наставника по областима

Компетенције	Компетенције за наставну област, предмет и методичку наставу (К1)	Компетенције за поучавање и учење (К2)	Компетенције за подршку развоју личности ученика (К3)	Компетенције за комуникацију и сарадњу (К4)	Просек/ ниво
Знања	3,75	3,41	3,54	3,50	3,55
Планирање	3,55	3,58	3,48	3,31	3,48
Реализација	3,59	3,57	3,55	3,38	3,52
Вредновање/евалуација	3,52	3,48	3,41	3,18	3,40
Усавршавање	3,43	3,35	3,32	3,29	3,35
Просек/ ниво	3,57	3,48	3,46	3,33	3,46

Наставници су овим истраживањем области знања и реализација у оквиру компетенција за наставну област, предмет и методiku наставе (К1) идентификовали као највише развијене, док су *вредновање/евалуација* као и *усавршавање* у оквиру компетенције за комуникацију и сарадњу (К4) процењене тако да их је неопходно развијати у много већем обиму него до сада. Глобално посматрајући области свих компетенција значајно је истаћи да су *знања* високо рангирана и по мишљењу наставника су најразвијенија код просветних радника, док област *усавршавање* свих компетенција је процењено као најмање развијено (Табела 2).

У овом истраживању занимали су нас и ставови наставника о развијању компетенција кроз професионални рад, јер је неопходно да степен развијености компетенција наставника у основним и средњим школама буде основа за:

– самопроцену и личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја, што потврђује 113 или 96,6% наставника, док 4 или 3,4% заузима супротан став;

– креирање плана стручног усавршавања на нивоу образовно-васпитних установа, са чим се слаже 112 или 95,7%, док 5 или 4,3% наставника се не слаже са наведеним;

– креирање личног плана стручног усавршавања, што наглашава и 112 или 95,7% наставника, док 5 или 4,3%) заузима супротан став;

– унапређивање праксе професионалног развоја наставника од иницијалног образовања, увођења у посао, лиценцирања, стручног усавршавања, на шта указује 115 или 98,3%, док 2 или 1,7% наставника има негативан став;

– унапређивање праксе професионалног развоја наставника за напредовање у звања, што потврђује 115 или 98,3% наставника, а 2 или 1,7% наставника је против наведеног;

– праћење и вредновање рада наставника, са чим се слаже 110 или 94% наставника, док 7 или 6% заузима супротан став;

– дефинисање националних приоритета што потврђује 99 или 84,6% наставника, док 18 или 15,4% наставника се не слаже са наведеним.

Све наведено и поред чињенице да су наставници у високом проценту указали на важност развијања професионалних компетенција указује на то да постоји простор за веће информисање наставника о важности праћења развијености личних компетенција, које не само да олакшавају планирање стручног усавршавања на личном нивоу, него омогућавају лакше и квалитетније дефинисање националних приоритета као и приоритета уставне у којој појединац ради.

Истраживање које је реализовано 2015. године указује да „наставници у великом броју потврђују да препознају самопроцену наставничких компетенција као детерминанту личног плана професионалног развоја, да на основу самопроцене приступају изради личног плана развоја, да у исто време механизме самопроцењивања и аутореклесије виде као могућност унапређења личних компетенција, али и унапређења рада школе као васпитно-образовне институције” (Вуковић, 2015), што потврђује и ово истраживање где поред осталих налаза 96,6% наставника увиђа значај самопроцене личних компетенција за квалитетно планирање личног професионалног развоја.

Испитивање потреба наставника, односно запослених у образовању може да се реализује и кроз самопроцењивање компетенција, како би се у установи или на системском нивоу планирале активности стручног усавршавања. *Регионални центри за стручно усавршавање у Републици Србији* често спроводе истраживања како би ослањајући се на анализу резултата, постигнућа ученика, резултате спољашњег вредновања, потреба наставника, квалитетно планирала стручна усавршавања на пољу развијања наставничких компетенција. Па тако 2013. године реализовано је истраживање *Процена потреба наставника за стручним усавршавањем на почетку каријере (2013)*, у ком је уочена уједначеност потреба наставника на пољу стручног усавршавања по компетенцијама (К1 –30%, К2 – 26%, К3 – 24,70% и К4 – 25%), што указује да су компетенције уједначено не/развијене, а што смо потврдили и овим истраживањем.

ЗАКЉУЧАК

Резултати добијени овим истраживањем као и друга слична истраживања могу послужити за квалитетније планирање стручног усавршавања на системском нивоу, као што практикују Центри за стручна усавршавања у Републици Србији, како би били у позицији да квалитетније планирају стручна усавршавања у својим установама. Добијени резултати указују да постоји блага уједначеност када говоримо о развијености свих наставничких компетенција, док анализа појединих области сваке компетенције даје јаснију слику где је потребно *интервенисати* како би се исте развијале уједначено кроз разне видове стручног усавршавања. Значајно је истаћи да је област *знања* у свим компетенцијама високо котирана од стране наставника, док област *усавршавања* код свих компетенција је процењено као мање развијена, па је и ово показатељ у ком смеру треба да се креће стручно усавршавање на системском нивоу.

Ставови наставника када је реч о дефинисању националних приоритета у односу на развијеност компетенција иду у прилог чињеници да је потребно наставнике, практичаре више информисати и укључивати у дефинисање истих, јер 84,5% испитаника потврђује важност наведеног, што отвара простор и за осмишљавање активности стручног усавршавања и на овом пољу. Треба имати у виду и то да „компетенције се мењају са развојем друштва, а најважнији задатак образовне политике заправо јесте да препозна потребе будућности” (Кораћ, 2014).

Препорука је али и потреба да се оваква и слична истраживања спроведе и у образовно-васпитним установама како би поред осталог планирање стручног усавршавања било квалитетније и водило унапређивању кључних области рада школе, што би се (само)вредновањем рада установе и верификовало. Афинитети појединца, као и лично сапроцењивање компетенција, уз сагледавање потреба образовно-васпитне праксе унутар установе у којој појединац ради, омогућавају израду квалитетног личног плана професионалног развоја чије остваривање може значајно утицати на квалитет рада образовно-васпитне установе у којој појединац ради, јер „усклађивање потреба наставника за стручним усавршавањем и потреба школе представља један од кључних елемената у процесу планирања” (Малинић, Бањац, Шијаковић, 2018).

Како је (само)вредновање процес који је континуиран, односно никада се не завршава, и циклично се понавља из године у годину, неопходно је да постанемо спремнији и одлучнији да се брзо мењамо како би са надограђеним знањима, вештинама и позитивним уверењима могли развијати професионалне капацитете који ће омогућити нама, нашој установи и нашем школском систему, да гура све полуге друштва у просперитет, јер што смо компетентнији као наставници, компетентније ће бити и генерације које образујемо и васпитавамо. Очекујемо да смо истраживањем и индиректно иницирале боље сагледавање сопствене праксе код испитаника, као и увиђање потребе за (само)вредновањем сопствених професионалних компетенција које развијамо кроз разне видеове стручног усавршавања, а које наставници планирају посматрајући развој образовања и васпитања из више углава.

Литература

Анђелковић, А. (2013). Од професионалног развоја наставника ка квалитету учења и поучавања, *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

- Бјекић, Д., Златић, Л., Вучетић, М. (2013). Ка стандардима професионалног деловања наставника, *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Вујаклија, М. (1992). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
- Вуковић, Ј. (2015). *Професионални развој наставника као детерминанта унапређења рада школе*, Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду. <http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1416>. Приступљено 4. 6. 2020.
- Гојков, Г. (2003). *Докимологија*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Јоргић, Д. (2014). *Модели стручног усавршавања наставника*, Бања Лука: Графо Марк Лакташи.
- Јоргић, Д. (2015). *Развој професионалних компетенција наставника*, Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци.
- Јоргић, Д. (2010). *Интерактивно стручно усавршавање наставника*, Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци.
- Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Кундачина, М., Стаматовић, Ј. (2011). *Стручно усавршавање наставника и васпитача акредитованим програмима*, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
- Кораћ, И. (2014). *Различити приступи дефинисању компетенција наставника*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре.
- Малинић, Д., Бањац, С., Шијаковић, Т. (2018). *Планирање стручног усавршавања: Место сусрета потреба наставника и школе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пожар, Х. (2016). *Компетенције наставника у савременој школи*, Суботица: Висока школа за образовање васпитача и тренера.
- Радуловић, Л., Пејатовић, А., Вујисић-Живковић, Н. (2010). *Полемика: Професионалне компетенције наставника (Стандарди професионалних компетенција наставника: да ли су нам потребни и како да до њих дођемо)*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. век*, Бања Лука: ТТ-Центар.
- Станковић, Д., Терић, И., Владета, М. (2013). *Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: Перспектива наставника основних школа*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања.

- Стаматовић, Ј. (2006). *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Стаматовић, Ј. (2013). *Професионални развој и квалитет наставника*, Научни скуп „Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу
- Квалитет рада образовно-васпитних установа у Републици Србији (2016)*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011)*. Службени гласник РС – Просветни гласник, 5.
- Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника (2018)*. Службени гласник РС – Просветни гласник, 81.
- Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018)*. Службени гласник РС – Просветни гласник, 14.
- Правилник о вредновању квалитета рада установе (2012)*. Службени гласник РС – Просветни гласник, 9.
- Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018)*. Службени гласник РС – Просветни гласник, 14.
- Приручник за вредновање и самовредновање рада школе (2005)*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и British Council. https://www.uzickagimnazija.edu.rs/files/dok264-srp-MP_prirucnik_samovrednovanje.pdf. Приступљено 30. 1. 2020.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011)*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Стандарди квалитета образовно-васпитних установа (2010)*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Literature review Quality in Teachers' continuing professional development (2011)*. Francesca Caena. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf. Приступљено 19. 1. 2020.
- Учење за 21. век – Рубрике за планирање и процену активности учења*, Innovative Teaching and Learning, Microsoft Partners in Learning. <https://pilcaso-pis.wordpress.com>. Приступљено 30. 1. 2020.
- Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба (2019)*. https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf. Приступљено 24. 5. 2020.
- Процена потреба наставника за стручним усавршавањем на почетку каријере*, Мрежа регионалних центара и центара за стручно усавршавање.

<http://www.mreza.edu.rs/images/stories/procena/procena.pdf> . Приступљено 28. 5. 2020.

Нема више неуспешних: десет корака ка једнакоправности у образовању, The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nema_vise_neuspesnih.pdf. Приступљено 15. 2. 2020.

Наставници су битни – Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике, The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf. Приступљено 15. 2. 2020.

Европски оквир за образовање CLIL наставника – Оквир за професионални развој CLIL наставника. Европски центар за модерне језике. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL%20framework%20for%20teacher%20education_serbian.pdf?ver=2018-03-21-153925-597. Приступљено 29. 5. 2020.

Наставничка професија за 21. век (2013). Центар за образовне политике. http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf . Приступљено 21. 2. 2020.

Упитник за самопроцену компетенција наставника. Завод за унапређивање образовања и васпитања. <http://www.zuov.rs/programi/1/Kompetencije/Anketa.aspx>. Приступљено 21. 2. 2020.

Irena S. Mučibabić

Primary School 22. oktobar, Surčin, Belgrade

Marija Đ. Cvijan

Wiesentalschule Maulburg, Lörrach, Deutschland

Mirsada I. Tripković

Ministry of Education, Science and Technological Development, Group for professional and pedagogical supervision for the Municipality of Novi Pazar, Tutin and Sjenica

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT OF TEACHER COMPETENCIES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Professions that focus on the education of future generations nowadays have to pay significant attention not only to the development of professional competencies, but to also to their regular monitoring and assessment so as to make

sure they develop in accordance with the needs of an individual, school system and society in general. The aim of this paper is to analyze the level of development of teacher competencies, where obtained results, among other things, provide us with a starting point for planning teacher professional development at system level. The research indirectly encourages a better understanding of one's own teaching practice in the respondents, as well as the need for (self)assessment of one's professional competencies developed through various forms of planned professional development. For the purposes of this research, respondents self-assessed which areas of their competencies (K1 - teaching area, subject and teaching methods; K2 - teaching and learning; K3 - support for student personal development, and K4 - communication and cooperation) are better developed than others, and expressed their opinion on the importance of monitoring the level of one's competency development at personal and school level, and education system level. Concluding remarks indicate the importance of monitoring competency development so as to improve the quality of professional development. Regardless of how satisfied education professionals are with their personal competency development, unless improved and upgraded through professional development, they will inevitably start to deteriorate throughout their career.

Keywords: *competencies, monitoring, planning, (self)assessment, (self)evaluation, development, professional development, cyclicity, personal development.*

Irena S. Mučibabić

Grundschule „22. Oktober“ Surčin, Belgrad

Marija Đ. Cvijan

Wiesentalschule „Maulburg“ Lörrach, Deutschland

Mirsada I. Tripković

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Gruppe für die fachliche pädagogische Aufsicht, Novi Pazar, Tutin und Sjenica

SELBSTBEWERTUNG DER LEHRERKOMPETENZEN ZUM ZWECK DER FORTBILDUNG

Zusammenfassung

Berufe, deren Schwerpunkt auf der Ausbildung und Erziehung künftiger Generationen liegt, müssen nicht nur der Entwicklung beruflicher Kompetenzen, sondern auch ihrer zyklischen Überwachung und Bewertung große Aufmerksamkeit widmen, um sie entsprechend den Bedürfnissen des Einzelnen, der Schule, des Systems und der Gesellschaft insgesamt zu entwickeln. Ziel dieses Artikels ist es, die Entwicklung von Lehrerkompetenzen zu analysieren, wobei die erzielten

Ergebnisse uns unter anderem einen Ausgangspunkt für die Planung der beruflichen Entwicklung auf Systemebene geben. Die Forschung initiiert indirekt ein besseres Verständnis der eigenen Praxis der Befragten sowie die Anerkennung der Notwendigkeit einer (Selbst-) Bewertung unserer eigenen beruflichen Kompetenzen, die wir durch verschiedene Arten der Fortbildungen entwickeln. Für die Zwecke dieser Untersuchung bewerteten die Befragten selbst, welche Kompetenzbereiche (K1 - Lehrbereich, Fach und Lehrmethode; K2 - Lehren und Lernen; K3 - Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und K4 - Kommunikation und Zusammenarbeit) für sie entwickelt wurden, äußerten jedoch auch ihre Meinung dazu, wie wichtig es ist, die Entwicklung von Kompetenzen auf persönlicher Ebene, auf Schulebene und im Bildungssystem zu überwachen. Abschließende Bemerkungen zeigen, wie wichtig es ist, die Entwicklung von Kompetenzen zu überwachen, um die berufliche Entwicklung besser planen zu können. Es ist unbestreitbar, dass Lehrkräfte, egal wie zufrieden sie mit der Entwicklung persönlicher Kompetenzen sind, bis zum Ende des Arbeitslebens ihre Berufsausbildung kontinuierlich verbessern müssen.

Schlüsselwörter: *Kompetenzen, Überwachung, Planen, (Selbst-) Wertschätzung, (Selbst-) Bewertung, Entwicklung, Fortbildung, zyklisch, persönliche Entwicklung.*

Оливера Д. Мишић
Прва економска школа, Београд

УЧЕНИК ПОСТМИЛЕНИЈУМСКЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ – КАРАКТЕРИСТИКЕ, НАЧИН УЧЕЊА И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ

Резиме: Живимо у времену дигиталне револуције која је по брзини и пробоју без преседана у историји. Многа занимања нестају, а настају нова, темпом бржим неко икада пре. Наши ученици ће радити послове који још увек не постоје. Неопходно је да се настава прилагоди потребама и стилу учења савремених ђака, како по садржају, тако и по методологији. То захтева добро познавање карактеристика и начина учења савремених ђака, као и континуирано праћење и усклађивање са потребама друштва и тржишта рада. Одрастање у дигиталном свету довело је до тога да су припадници нет генерације, како их називају неки аутори, унапредили одређене вештине, попут моторичких и просторних, као и вештину логичког закључивања, тачност, прецизност и брзо доношење одлука. С друге стране, лак и брз приступ нецензурираном садржају, стална умреженост, као и истовремено обављање више задатака (енгл. multitasking), довели су до појаве дефицита пажње, површности и недовољно развијеног критичког мишљења. Посебно је важно да школа, прилагођавајући се образовним потребама својих ученика, не занемари, у новонасталом контексту изузетно важне, васпитне потребе и етику.

Кључне речи: ученици, постмиленијумска генерација, технолошки развој, образовне потребе.

УВОД

Сврставање људи у генерацијске оквире може изгледати ограничавајуће, међутим, несумњиво је да нас води ка бољем разумевању припадника одређене генерације, пружајући нам корисне информације о вредностима, друштвеној клими и околностима у којима су одрастали и формирали се.

МекКриндл сматра да се временски оквир за одређивање једне генерације сузио са некадашњих двадесет по биолошким, на садашњих петнаест година по социолошким критеријумима. Генерација је подразумевала просечан временски размак између рођења родитеља и њихове деце, што је износило двадесет година. Технолошки развој је утицао на друштвене промене, између осталог и на приступачније образовање, што је за последицу имало продужено време школовања, а самим тим и касније запошљавање и рађање деце.

Табела 1. *Прилагођен приказ генерацијских обележја према Елмору*

	ВЕТЕРАНИ	БЕЈБИ БУМ ГЕНЕРАЦИЈА	ГЕНЕРАЦИЈА X	ГЕНЕРАЦИЈА Y	ГЕНЕРАЦИЈА Z
Године рођења	1925–1944	1945–1964	1965–1980	1981–2000	2000–2010
Животна парадигма	Буди захваћан што имаш посао	Дугујеш ми	Повежи се са многим	Живот је кафетерија	Сналазим се и надам се
Однос према ауторитетима	Истрпи их	Замени их	Игнориши их	Бирај их	Уради сам
Вредносни систем	Конзервативни	Заснива се на сопственим вредностима	Под утицајем медија	Оријентисан на потрошњу	Прагматичан
Однос према послу	Да обезбеди средства за живот	Централно место	Иритира	Место где се доприноси	Хоби
Распоред	Без јасне структуре	Ужурбан	Без циља	Променљив	Истовремено на 5 екрана
Технологија	Нада се да ће је надживети	Учи како се користи	Нека ради за мене	Ужива у њој	Хакери
Тржиште	Роба	Услуге	Искуства	Трансформације	Поново измисли
Виђење будућности	Тежња ка стабилности	Креирај је	Скептичан	Само једном се живи	Страх да се нешто не пропусти

Тим Елмор (Elmore, 2017: 64)

Просечна старост мајке које рађа своје прво дете 1976. године је била 24, а данас износи нешто више од 31 године (McCrindle, 2019: 5). Аутор сматра да је период од петнаест година оптималан, јер је довољно дуг да укључи формативне године, као и да испрати природан ток друштвених промена које обликују једну генерацију.

У свету тренутно живи шест генерација. О шестој генерацији – генерацији Алфа (рођени између 2010. и 2024), која још увек није закорачила у свет одраслих, већ постоје бројна истраживања стручњака из области социологије и економије која се баве предвиђањем услова и квалитета њиховог живота, са посебним освртом на образовање, каријеру, стил потрошње и навике.

Припадници генерације Z су рођени између 1995. и 2010. Они прате остале генерације које су такође утицале на друштво на различите начине. Свака од ових група, генерација ветерана (1925–1944), бејби бум генерација (1945–1964), генерација X (1965–1980) и генерација Y (1981–1995) се разликује у погледу вредности, циљева и идеја. Свака нова генерација се повезује са различитим карактеристикама које их одређују као кохезивну целину. Ова генерацијска обележја су настала као последица економских услова, културних норми, технолошког напретка, као и кључних догађаја у светској историји и допринели су обликовању менталитета једне генерације (McCrindle, 2009).

КО СУ НАШИ УЧЕНИЦИ И КАКО ОНИ УЧЕ

„Данашња деца су тако другачија. Кладим се да свака одрасла особа то каже за младе људе свог времена, али данашња деца заиста јесу другачија од све досадашње деце” (Long, 2005: 187).

Наши садашњи ученици су припадници генерације Z и Алфа. Припадници генерације Алфа су практично на самом почетку формалног образовања, док припадника генерације Z има у основној и средњој школи, на факултетима, а неки од њих већ раде.

Ко су припадници генерације Z? Зову их још и сајбер деца (енгл. cyber kids), интернет генерација, дигитални урођеници, Homo Zарриенс (Veen, 2007) – „заповање” – брзо и нагло кретање, метафора за начин и брзину којом данашње генерације мењају садржаје и прелазе са једног уређаја на други.

Дарла Ротман издваја следеће кључне карактеристике припадника генерације Z:

- Они су рођени и одрастају у дигиталном свету
- Не познају свет без интернета
- Користе различите техничке уређаје (мобилни телефон, таблет, лаптоп) симултано
- Проводе пуно времена за екраном
- Подразумевају приступ информацијама на сваком месту и у сваком тренутку
- У сталном су контакту са околином
- Нестрпљиви су
- Распон њихове пажње износи осам секунди
- Одговоре на питања траже на претраживачима (Google), а упутства на YouTube туторијалима
- У потрази за брзим и лаким решењима имају недовољно развијено критичко мишљење неопходно за евалуацију садржаја који се нуде на интернету
- У комуникацији користе скраћенице и симболе
- Не труде се претерано да упамте садржаје, пошто су увек доступни на интернету, што утиче на њихово дугорочно памћење, а самим тим и на учење.

Видео игрице, забавне и едукативне апликације на електронским уређајима подразумевају интерактиван приступ, што је обликовало не само начин на који уче, већ и њихова очекивања од самог процеса учења. Игрице захтевају од играча да буду проактивни, да доносе одлуке и решавају проблеме. Супротно увреженом мишљењу да играње видео игрица има искључиво негативан утицај на развој и да проузрокује интелектуалну лењост, истина је да су поједине игрице осмишљене тако да подстичу развој одређених вештина, као што су прецизност, добро сналажење у простору, брзо доношење одлука, закључивање и памћење. Многе игрице се могу играти самостално или у тиму, што може да допринесе како развоју комуникацијских вештина и сарадње унутар тима, тако и развијању тактике и резилитетности у компетитивном окружењу. Развијена просторна интелигенција доприноси бољим постигнућима у математици, технологији и инжењерству.

Граник се позива на вишегодишње Вентурино истраживање објављено 2013. које је показало да што су више адолесценти играли стратешке игрице у којима су мењали улоге, то су више биле њихове оцене из предмета који су захтевали решавање проблема. Играњем игрица се побољшава креативност и навикава се на чињеницу да је грешка саставни део учења и долажења до циља. „Важна истраживања која се већ деценијама спроводе износе доказе о негативним утицајима играња видео игрица, укључујући зависност, депресију и агресивност и ми свакако нисмо става да те чиње-

нице треба игнорисати. Ипак, како би се у потпуности разумео утицај видео игрица на развој деце и адолесцената, потребно је понудити избалансирано виђење проблема” (Granić, 2013).

Ови подаци су од великог значаја за све учеснике у образовном процесу. Како бисмо могли да на адекватан начин одговоримо на образовне потребе и прилагодимо наставне методе нашим ученицима, неопходно је да познајемо околности у којима одрастају и формирају обрасце учења и понашања.

Као последица савременог окружења и интензивне интеракције са њим, данашњи ученици размишљају и обрађују информације на другачији начин од својих претходника. Они су такозвани „дигитални урођеници” и говоре другачијим језиком од својих родитеља и наставника – „дигиталних придошлица”, који су се са светом нових технологија упознали након формативних година. „Дигитални урођеници” су прва генерација која је рођена у глобално повезаном свету у коме се интернет подразумева и увек је доступан. Те разлике су далеко дубље него што многи наставници мисле. Врло је вероватно да је због начина на који су наши ђаци одрасли њихов мозак физички другачији од наших. Играјући игрице из дана у дан, дигитални урођеници се „програмирају” да реагују брзо и буду интерактивни. Они су навикли да убрзано примају информације и да паралелно раде више ствари истовремено. Више воле да слике претходе тексту, него обратно. Склонији су насумичном приступу као у хипертексту и природнији им је нелинеарни приступ од линеарног. Они желе тренутно задовољење и честе награде. Наставници се суочавају са ученицима који имају мало стрпљења за класична предавања из времена када су они били ђаци, логику корак по корак и поучавање у стилу „испричај – испитај” (Prensky, 2001).

КАКВА НАСТАВА НАЈВИШЕ ОДГОВАРА ПОСТМИЛЕНИЈАЛЦИМА

Интензивна визуелна стимулација из света видео игрица чини садржаје у видео форми далеко привлачнијим припадницима генерације Z. Обиље слика, графикона и видео записа ће дефинитивно привући њихову пажњу. Дуга излагања која не остављају простора за дискусију и активно учешће ће их сасвим сигурно демотивисати. Интерактивне игре, заједнички пројекти, изазови које треба решити како би се прешло на следећи задатак, као и све активности у којима они могу учествовати ће их привући. Постмиленијалци не желе да буду пасивни посматрачи, већ активни учесници у сопственом образовању.

Они су рођени у свету у коме се једним кликом долази до жељене информације и на то не гледају као на напредак технологије, већ на нешто што се подразумева. Зато ће се осећати сигурније уколико у самом процесу учења добијају континуиране повратне информације о свом раду, као и јасно дефинисане циљеве, изазове и подршку.

Обрнута учионица (енгл. *flipped classroom*) представља педагошки приступ у коме је традиционални начин учења у учионици преокренут тако што се ученици код куће, пре доласка на час упознају са наставним материјалом, док се време на самом часу користи за продубљивање и проширивање знања кроз вежбе, дискусије, решавање проблемских задатака и интеракцију са осталим ђацима и наставником. Овај начин рада је посебно погодан за припаднике постмиленијумске генерације из више разлога. Улога наставника и ученика су промењене. Наставник више није једини извор информација, већ је сарадник и ментор који усмерава и прати ученике и у складу са њиховим потребама, способностима и стилем учења припрема одговарајући материјал. Учење је сада усмерено на ученика који сам преузима одговорност за своје учење, сам бира темпо и време учења. Материјал који добије од наставника може га инспирисати да потражи нове изворе и тако прошири своја знања, а касније о тим изворима дискутује са наставником и осталим ученицима. Ово је изузетно важно, јер пружа прилику да се код ученика развија критичко мишљење и евалуација садржаја. У жељи да на што бржи и лакши начин дођу до информација, ученици се не труде да провере релевантност и веродостојност извора из којих долазе до тражених података, већ се ослањају на претраживање на основу кључних речи. Примећено је, да иако су савремена деца константно повезана, њихова интеракција се углавном одвија на друштвеним мрежама, тако да им недостају интерперсоналне вештине. Кроз дискусију и размену искустава на часу ученици се уче вештинама комуникације, аргументованом изношењу својих мишљења и ставова, као и слушању и уважавању мишљења саговорника.

Припадници постмиленијумске генерације уче далеко ефикасније уколико је потребно да реше одређени проблем. Искуство које већина ученика има из играња игрица може се са великим успехом применити у учионици. У игрици је неопходно решити проблем на постојећем нивоу, како би се прешло на сваки наредни ниво на коме играча очекују нови, сложенији проблеми. Ако се задаци осмисле тако да својом структуром и динамиком подсећају на игрице, ученици ће успети да одрже пажњу и прихвате решавање проблема као изазов. Када ученик види сопствени напредак, добија мотивацију да настави даље истовремено усвајајући нова знања. Фрустрација од неуспеха ће бити ублажена сазнањем да је управо тако савладао једну нову стратегију и научио која стратегија није применљива

за решавање одређеног проблема. Тиме се ствара атмосфера у којој се учи без стварања притиска и страха од грешке. Уколико се ученици организују у такмичарске тимове, овако конципирана настава може подстаћи тимски, као и здрав такмичарски дух. Марк Пренски сматра да је тврдња да наши ученици имају проблем да одрже пажњу неоснована и као доказ износи чињеницу да они немају проблема са пажњом док играју видео игрице и по неколико сати. По њему, проблем је у томе што традиционална настава није интерактивна и не одговара начину на који савремена деца уче (Prensky, 2001).

Ново време доноси нове изазове. Зато је неопходно да поред образовања, посебну пажњу посветимо и васпитању наших ученика. Дигитални свет поред несумњивих предности носи са собом и мноштво опасности. Неопходно је да ђаке упознамо са најчешћим облицима злоупотребе на интернету, као и са безбедним понашањем на мрежи. Неретко се дешава да се интернет доживљава као место без ограничења и јасних правила понашања и да пружа осећај привидне анонимности. Бележи се пораст дигиталног насиља међу младима, као и слање претњи, ширење неистина и објављивање туђих фотографија на друштвеним мрежама. Код ученика је неопходно развити свест о томе колико је важно да буду пажљиви у ономе што кажу и деле у дигиталном простору.

Аутори запајају још једну особину савремених ученика, коју Кин назива интелектуалном клептоманијом (Keen, 2008: 39), непоштовање интелектуалне својине. Они сматрају заједничким добром све што је објављено на интернету, а преузимање без навођења извора не сматрају крађом.

У самом васпитном раду не смемо упасти у замку да технологију сматрамо узроком наведених проблема. Технологија је само омогућила и олакшала испољавање појединих непожељних видова понашања, а задатак наставника је да тога буде свестан и да васпитно делује.

ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду измењене околности и менталитет наших ученика, као и чињеницу да се друштво променило и да се убрзано мења, неопходно је да се запитамо да ли постојећи образовни систем у довољној мери одговара на потребе ученика и друштва. Улазимо у еру Четврте индустријске револуције у којој ће се трансформисати читав систем производње, управљања и начина живота (Schwab, 2016). Аутор наглашава да је Четврта индустријска револуција различита од претходне три из два разлога: јаз између дигиталног, физичког и биолошког се смањује, а технологија се

мења брже него икада. Као доказ којом брзином се технологија мења и улази у масовну употребу наводи пример телефона и апликације Pokémon Go. Било је потребно 75 година да би сто милиона људи имало приступ и почело да користи телефон, а апликација Pokémon Go је 2016. године имала исти број корисника за мање од месец дана од објављивања.

Нове технологије ће учинити да нека занимања нестану, али ће се појавити нова у домену роботике, нанотехнологије, дигиталног маркетинга, развоја нових апликација и анализе података. Многа занимања из тих области још увек не постоје, али је јасно да ће се од будућих запослених очекивати да поседују одређене вештине како би могли да их обављају. Са сада већ извесним трендом убрзаног развоја, флексибилност, вештина брзог учења, прилагодљивост и мобилност су квалитети неопходни за обављање сложених послова, пошто ће прости послови по свој прилици у будућности бити роботизовани. Најцењенији ће бити послови који нису ограничени искључиво на примену, већ на креирање знања. Креирање знања подразумева примену стратегија попут коришћења асоцијација, стварање нових комбинација, као и способност сагледавања проблема из више углова. Вим Вен сматра да ће технологија несумњиво имати водећу улогу у будућности образовања и да је неопходно што пре осмислити нови образовни систем гледајући унапред уместо да упадамо у замку покушавајући да измислимо будућност осврћући се у прошлост и држећи се норми из прошлости (Veen, 2007).

Литература

- Veen, W. (2007). *Homo Zappiens and the Need for New Education System*. Retrieved January 18, 2019. from https://www.researchgate.net/publication/253361521_Homo_Zappiens_and_the_Need_for_New_Education_Systems
- Ventura, M., Shute, V., Zhao, W. (2013). *The relationship between video game use and a performance-based measure of persistence*. Computers & Education, 60, 52–58. Retrieved April 20, 2020. from https://www.researchgate.net/publication/257171436_The_relationship_between_video_game_use_and_a_performance-based_measure_of_persistence
- Granic, I., Lobel, A., Engels, R. (2013). *The Benefits of Playing Video Games*. American Psychologist, Vol. 69, No. 1. Retrieved April 20, 2020. from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0034857.pdf>
- Elmore, T., McPeak, A. (2017). *Marching off the Map, Inspire Students to Navigate a Brand New World*. Atlanta: Poet Gardener Publishing in association with Growing Leaders, Inc.

- Keen, A. (2008). *The Cult of the Amateur*. New York: The Doubleday Publishing Group.
- Long, S. A. (2005). Digital natives: if you aren't one, get to know one, *New Library World*, 106(3–4), 187–9.
- McCrinkle, M., Fell, A. (2019). *Understanding Generation Z: Recruiting, Training and Leading the Next Generation*. Retrieved February 15, 2020. from https://www.academia.edu/40080574/Understanding_Generation_Z_Recruiting_Training_and_Leading_the_Next_Generation
- McCrinkle, M., Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney: McCrinkle Research.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon (MCB University Press, 9(5), 5. October 2001). Retrieved January 12, 2018 from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rothman, D. (n. d.). *A tsunami of learners called generation Z*. Retrieved October 20, 2018. from http://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf
- Schwab, K. (2016). *Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.

Olivera D. Mišić

First Economics School, Belgrade

POST-MILLENNIAL STUDENTS – CHARACTERISTICS, LEARNING STYLE AND EDUCATIONAL NEEDS

Summary

We live in the age of the digital revolution, whose speed and technological advancement make it an unprecedented event in human history. Many professions are disappearing or have already disappeared, and new ones are emerging at a faster pace than ever before. Our students will perform jobs that do not yet exist. Education and teaching must adapt to the needs and learning styles of modern students, both in terms of content and in terms of teaching methodology. This requires knowledge of the characteristics and learning styles of modern students, as well as continuous monitoring and adaptation to the needs of society and labor market. Growing up in the digital world has led members of the Internet generations, as some authors call them to improve certain skills, such as motor and spatial skills, as well as logical reasoning, accuracy, precision and fast decision-making. On the other hand, fast and easy access to uncensored content, constant connectivity, and

multitasking have led to attention deficit, superficiality, and insufficiently developed critical thinking. It is crucial that school, adapting to the educational needs of its students, does not neglect these, in current global context extremely important educational needs, and ethics.

Keywords: *students, post-millennial generation, technological advancement, educational needs.*

Olivera D. Mišić

Erste Wirtschaftsschule Belgrad

POSTMILLENALE SCHÜLER – MERKMALE, LERNMETHODEN UND AUSBILDUNGSBEDÜRFNISSE

Zusammenfassung

Wir leben in der Zeit der digitalen Revolution, die in Bezug auf Geschwindigkeit und Durchbruch in der Geschichte beispiellos ist. Viele Berufe verschwinden und neue entstehen schneller als je zuvor. Unsere Schüler werden Jobs haben, die es noch nicht gibt. Es ist notwendig, den Unterricht inhaltlich und methodisch an die Bedürfnisse und den Lernstil moderner Schüler anzupassen. Dies erfordert gute Kenntnisse der Merkmale und Lernmethoden moderner Schüler, sowie eine kontinuierliche Überwachung und Harmonisierung mit den Bedürfnissen der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes. Das Aufwachsen in der digitalen Welt hat dazu geführt, dass Mitglieder der Netzgeneration, wie einige Autoren sie nennen, bestimmte Fähigkeiten wie motorische und räumliche Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zu logischem Denken, Genauigkeit, Präzision und schnelles Entscheiden verbessert haben. Andererseits haben der einfache und schnelle Zugriff auf unzensurierte Inhalte, die ständige Vernetzung sowie Multitasking zu einem Mangel an Aufmerksamkeit, Oberflächlichkeit und unzureichend entwickeltem kritischem Denken geführt. Es ist besonders wichtig, dass die Schule, die sich an die Ausbildungsbedürfnisse ihrer Schüler anpassen muss, im neu geschaffenen Kontext äußerst wichtige Ethik- und Erziehungsfragen nicht vernachlässigt.

Schlüsselwörter: *Schüler, postmilleniale Generation, technologische Entwicklung, Ausbildungsbedürfnisse.*

Милка Николић

Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

ЗБОРНИК УМЕТНИЧКИХ И НАУЧНИХ ОСТВАРЕЊА ТЕМАТСКИ ОБЈЕДИЊЕНИХ ОКО ЛЕГЕНДЕ О ВОЈВОДИ ПРИЈЕЗДИ: ОБРАЗОВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ

**(Небојша Лапчевић, *Завет војводе Пријезде*, Удружење уметника
„Расиниус”, Крушевац, 2019, 203 стр.)**



Тематски јединствена и жанровски разнолика књига *Завет војводе Пријезде*, коју Небојша Лапчевић потписује као уметник и као приређивач, појавила се 2019. године у издању Удружења уметника „Расиниус” из Крушевца.¹ Ово остварење представља зборник или „саборник о војводи Пријезди и Морави”, како га аутор назива. У питању је својеврсни антологијски избор уметничких и научних дела обједињених око историјске и легендарне судбине војводе Пријезде.

Читаоцу се пружа обиман корпус усмених и писаних текстова, који садрже чињеничну (историографску) грађу, као и њену фолклорну прераду и уметничку надоградњу. Поменути корпус се обједињује помоћу четири кохезионе тематско-мотивске целине: (а) тзв. моравска Србија, тј. српска држава позног средњег

¹ Небојша Лапчевић (1966) је афирмисани књижевник чија дела припадају различитим жанровима (поезија, проза, драма), публициста, писац књижевности за децу, аутор оперских либрета. Добитник је бројних награда за књижевна остварења, као и за допринос култури. Песме су му уврштене у више антологија и превођене на више језика.

века; (б) пад српског града Сталаћа („град на три Мораве“) под османску власт у 15. веку; (в) херојска смрт војводе Пријезде, заповедника и браниоца Сталаћа; (г) храброст и одважност Јелице, „Пријездине верне љубе“, која одлучује да часно умре уместо да прихвати пораз.

1. САДРЖАЈ И СТРУКТУРА ПУБЛИКАЦИЈЕ

Ова публикација обухвата следеће делове: (а) ауторско остварење Небојше Лапчевића – либрето за оперу *Завет војводе Пријезде* (стр. 9–50), по коме је књига названа; (б) седамдесет прилога – целовитих текстова или одломака из остварења других стваралаца, с којима Лапчевићев либрето успоставља интертекстуалне везе (стр. 51–184); (в) део под називом „Уместо поговора“ – садржи рецензије филолога Предрага Јашовића и композитора Мирољуба Аранђеловића Расинског (стр. 185–198); (г) Белешка о писцу (стр. 199–200).

Прилози су разврстани у пет целина:

(1) „Две Мораве пред Сталаћем сташе“ – жанровски различити прилози (житије, путопис, војни извештај, опис градског утврђења, приказ догађаја и сл.) у којима се помиње град Сталаћ, а који припадају времену од прве половине 15. до средине 19. века (нпр. аутори су Константин Филозоф, Едвард Браун, Јозеф Паул Митисер, Феликс Каниц, Вук Караџић, Ђуро Даничић);

(2) „Честе књиге иду за књигама“ – записи народних епских песама о војводи Пријезди односно Тодору од Сталаћа (две песме је забележио Вук Караџић, а једна је из *Ерлангенског рукописа*), као и есеј Љубомира Симовића („О балади *Смрт војводе Пријезде*“);

(3) „Србијо, не плачи, допевај легенду“ – чланци научног профила, који говоре о старој религији Срба и Хрвата, о просветном значају материјалног и духовног наслеђа везаног за град Сталаћ, о епским ликовима Пријезде и Јелице, о рановизантијским утврђењима у крушевачком подручју, као и о историјату града Сталаћа (аутори су Натко Нодио, Милисав Савић, Зоран Аврамовић, Небојша Ђокић, Николија Бабић, Гордана Влаховић, Ђорђе Костић);

(4) „Мораш да видиш Мораву у свом веку“ – песме савремених српских песника, међу којима су Милован Витезовић, Рајко Петров Ного, Гојко Ђого, Добрица Ерић, Манојле Гавриловић, Радомир Андрић, Анђелко Анушић, Зорица Арсић Мандарић, Милица Краљ, Милица Бакрач, Нађа Бранков, Јана Алексић, Славица Јовановић, Живорад Недељковић, Бранислав Лазаревић;

(5) „Одакле потиче ова река” – одломке из савремених српских драмских и приповедних остварења, а то су драма коју је написао Иван Пудло и шест приповедних дела чији су аутори Добрица Ћосић, Драгослав Михаиловић, Видан Николић, Милисав Савић, Љубиша Ћидић и Милосав Ћалић.

Као што је претходно указано, садржаји свих прилога интерферирају на тематско-мотивском плану, а кохезионе центре чине Морава, Сталаћ, трагични херојски пар Пријезда и Јелица. Књига *Завет војводе Пријезде* показује да се судбина града Сталаћа и његових бранилаца може посматрати као синегдоха (део који замењује целину) Србије и српског народа.

Читаочеву пажњу посебно заокупља оперски либрето *Завет војводе Пријезде*, тј. почетни, заправо примарни део ове публикације, који на одређен начин синтетизује све преостале делове. Лапчевићев либрето за оперу представља сасвим успело уметничко дело:

„Целовит, заокружен, динамички напет, представља драмску целину која је у климаксу од почетка до краја. Пажња гледалаца, односно слушалаца је тако фокусирана, не на легендарни догађај, већ на чињење главних ликова. Манифестација чињења на сцени је ту само да помогне песнику да укаже на једну нову димензију ове легенде. Тако садржина либрета значењем надраста народну песму” (П. Јашовић, стр. 189).

„У нашој историји музике тешко се може пронаћи вокално-инструментално остварење за које је посебно писан либрето. [...] Стога, [Лапчевићев либрето за оперу] представља важан допринос историји либрета у српској култури. Реч је о жанру који не само што треба да испуни књижевне стандарде и квалитете, већ би требало да буде прилагођен потенцијалном музичком изразу” (М. Аранђеловић Расински, стр. 197).

Вредности Лапчевићеве публикације се могу осветљавати из различитих углова, посебно с музиколошког и књижевноисторијског аспекта, а овом приликом биће представљен њен образовни потенцијал. Зоран Аврамовић је истакао и објаснио у чему се састоји културно-просветни значај куле Тодора од Сталаћа и епске песме о војводи Пријезди. Материјални остаци и наративи о граду Сталаћу имају вишеструку васпитно-образовну вредност, која се у најширем смислу односи на изграђивање културноисторијске свести код ученика:

„Култура као начин живота обухвата свакодневну културу у породици и обичајности али и разумевање темељних односа човека према природи, времену, простору, нацији, васпитању и образовању, другим народима” (З. Аврамовић, стр. 92).

Књига *Завет војводе Пријезде* може својим документарним изворима и уметничким делима да допринесе проширивању и употпуњавању наведених елемената културе код ученика основне и средње школе.

2. ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ВРЕДНОСТИ ПУБЛИКАЦИЈЕ

Ова публикација може да се примени у основној и средњој школи, као извор знања (за ученике) и као наставно средство (за наставнике): (а) у оквиру појединих предмета – *Српски језик, Историја, Музичка култура*; (б) као интеграциони чинилац за повезивање два или више наставних предмета – поред претходно наведених, могу се укључити и *Ликовна култура, Географија, Верска настава, Грађанско васпитање*. Најпре ћемо указати на могућности примене Лапчевићеве књиге у настави појединих предмета, а онда ћемо се осврнути и на њен корелационо-интеграциони потенцијал у настави опште.

Настава историје. Разматрање појединачних предметних садржаја почињемо од наставе *Историје*, за коју се у дидактичко-методичким препорукама истиче да има интегративну функцију у образовном систему. Овај наставни предмет помаже ученицима да уочавају и разумеју повезаност биолошких, географских, економских, друштвених и културних услова живота човека кроз простор и време. Наставницима *Историје* препоручује се сарадња с наставницима других обавезних и изборних предмета, а сарадња се може одвијати на различите начине: редовна настава, додатни рад, слободне активности, излети и екскурзије. Лапчевића књига *Завет војводе Пријезде* представља својеврсну историјску читанку, из које ће наставник историје у основној и средњој школи, зависно од узраста ученика изабрати одговарајуће текстове. Посебно је погодна за упознавање завичајне историје позног средњег века.²

Историја је наративни предмет у коме доминирају вербалне наставничке и ученичке активности као што су усмено излагање и разговор, прецизније речено, описивање, приповедање, објашњавање, тумачење, аргументовање. Наставни садржаји се реализују као наратив богат подацима и детаљима, с циљем да се ученику што живописније и динамичније осветле

² Настава *Историје* садржи програмску целину која се односи на прошлост Срба и њиховог окружења у позном средњем веку. Наставник успоставља распоред и динамику активности за сваку програмску целину. Програмски садржај прилагођава се средини у којој се конкретна школа налази, а посебна пажња се посвећује *завичајној историји*.

догађаји, личности, појаве и процеси, а не с циљем да ученик све запамти. Фактографска подлога има функцију да помогне ученику да оживи догађаје у својој свести и зато не сме да буде сведена на статистичку збирку информација о прошлости. Како би остварио наведене дидактичко-методичке препоруке, наставник користи разноврсне додатне (вануџбеничке) садржаје. Посматрано из такве перспективе, књига Небојше Лапчевића представља погодан додаток уџбенику јер садржи динамичне, сликовите и живописне наративе за млађе ученике, као и фактографски богатије текстове за старије ученике. За истраживачки рад ученика у оквиру додатне наставе или секције наставник може користити и целовите изворе (научне, књижевне и др.) чији су одломци наведени у Лапчевићевој публикацији, која би у том случају користила наставнику као исходиште идеја.

Настава музичке културе. Значајно место међу циљевима наставе *Музичке културе* има стицање знања о музици кроз различите епохе. Посебно се инсистира на томе да ученик схвати улогу музике у друштву и упозна музичка изражајна средства, инструменте, жанрове, ствараоце и извођаче.³ У вези са епохом класицизма, према наставном програму, предвиђено је да се обради жанр *опере*. Лапчевићево ауторско дело *Завет војводе Пријезде* омогућава наставнику да на конкретном примеру из српског уметничког стваралаштва упозна ученике с либретом за оперу. При избору примера за упознавање музичких појмова и појава, наставник полази од психофизичког развоја ученика, бира њима блиске садржаје и проширује дотадашња знања новим детаљима и новим нијансама у сагледавању познатог. Фабула Лапчевићевог либрета сасвим је примерена узрасту ученика старијих разреда основне школе, као и средњошколском узрасту.

Савремена настава *Музичке културе* пружа ученицима знања на основу којих могу да препознају вредности у свету музике и да их разликују од музичких појава које не доприносе њиховом естетском самоизграђивању. По својим естетским и етичким одликама, Лапчевићев оперски либрето доприноси реализацији наведених дидактичко-методичких препорука.

Настава српског језика и књижевности. Текстови из Лапчевићеве књиге посебно су погодни за наставу српског (матерњег) језика и књижевности. Као што је познато, наставни програм за основну школу предвиђа

³ Поменути циљеви реализују се првенствено кроз слушање и извођење музичких дела. Музичкотеоријски појмови имају функцију бољег разумевања музике. Како сугеришу дидактичко-методичке препоруке, наставу *Музичке културе* треба повезивати с другим предметима, музичким животом друштвене средине и стваралаштвом домаћих уметника.

обраду епских песама покосовског циклуса, међу којима је песма о војводи Пријезди. Обраду поменуте песме у редовној настави могуће је проширити додатним активностима на редовној и додатној настави или секцији. Како сугеришу дидактичко-методичке препоруке, сценско дело (либрето *Завет војводе Пријезде*) погодно је за продубљивање доживљајних и сазнајних аспеката књижевног дела које је претходно обрађено (епска песма).

Средњошколски наставни програм садржи посебну програмску целину посвећену поетици фолклорне књижевности. У оквиру поменуте програмске целине, између осталог, обрађује се улога даровитог фолклорног ствараоца у настанку, преради и преношењу усмених творевина. Лапчевићева публикација доноси две варијанте епске песме о смрти војводе Пријезде: (а) старији текст – из *Ерлангенског рукописа*; (б) млађи текст – из збирке Вука Караџића, забележен у извођењу једног од најдаровитијих Вукових певача и гуслара (слепа Јеца). Тиме се ученицима пружа могућност да упоређују старију и новију варијанту и да запазе допринос који настанку и опстанку усмених творевина даје даровити певач. У поређењу с песмом из *Ерлангенског рукописа*, песма коју је Вук забележио од слепе певачице и гусларке Јеце показује да фолклорном ствароцу припада улога чувара друштвеног, моралног и националног кодекса. Исто тако, упоређујући фолклорни наратив с Лапчевићевим либретом, ученик може да запази да народна епска поезија представља усмену историју вишег реда, која учествује у формирању и трајању историјске свести одређене заједнице.

Остали текстови из књиге Небојше Лапчевића у настави српског језика могу се користити за постизање следећих циљева: (а) оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста; (б) упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности и сценских уметности.

Сценска уметност у образовним циљевима. На крају, размотрићемо корелационо-интеграциони потенцијал публикације Небојше Лапчевића у најширем смислу. Сценска уметност као синкретична уметност вероватно пружа највише могућности за повезивање различитих наставних предмета. Наставни програм за српски језик и књижевност наводи образовне циљеве везане за сценску уметност: (а) оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења; (б) усвајање основних теоријских и функционалних појмова везаних за сценске уметности; (в) подстицање ученика на самостално литерарно и сценско стваралаштво; (г) подстицање ученичких ваннаставних активности, међу којима су литерарна, рецитаторска и драмска секција. Либрето *Завет војводе Пријезде* може се применити у остваривању наведених образовних циљева.

Најновија стручна литература намењена наставницима српског језика посебно истиче васпитно-образовне вредности примене *методе сценске комуникације* у интерпретацији приповедног књижевног дела.⁴ Дакле, у питању је књижевни текст који нема драмску форму, али има друге одлике драме као што су композиција, дијалогичност, динамика радње, доношење судбоносних одлука. Ученици се усмеравају да драматизују (трансформишу) недрамски текст или одломак у драмску форму, као и на извођење сопствених драмских остварења.

Упоређивањем Лапчевићевог либрета са епском песмом о војводи Пријезди, а по могућству и романом *Пријезда и Јелица* Видана Николића,⁵ наставник ће показати ученицима како аутор драмског текста ствара ново аутентично уметничко дело, полазећи од познатог наратива. Сценско извођење активира знања из различитих предмета (*Српски језик, Историја, Музичка култура, Ликовна култура*), а уједно и усмерава ученике да прошире знања из тих предмета. За припрему сценског извођења потребне су бројне информације, које се могу наћи у публикацији Небојше Лапчевића.

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Књига *Завет војводе Пријезде* Небојше Лапчевића, која садржи истоимени либрето овог аутора и корелирајућих седамдесет прилога других стваралаца – представља дело високог образовног потенцијала. Ова тематски јединствена и жанровски разнолика публикација може се користити у основном и средњем образовању као извор знања и наставно средство.

Избором одговарајућих текстова из публикације Небојше Лапчевића, наставници различитих наставних предмета могу да, у оквиру појединих предмета или путем интегративне наставе, остваре различите образовне циљеве. Ученици се оспособљавају да запажају и прате континуитет мотива и фактоцитата – 1) на временском плану (од позног средњег века до данас), 2) у различитим видовима стваралаштва (фолклор, ауторска уметност, наука), 3) кроз разноврсне жанрове (либрето, легенда, епска песма, лирска песма, роман, драма, есеј, научни чланак). Унапређују логичко и

⁴ О методи сценске комуникације у настави српског језика и књижевности, в. Марина Јањић, *Методички хоризонти*, Београд: „Либрис”, 2017, стр. 192–262.

⁵ Либрето *Завет војводе Пријезде* успоставља најснажније интертекстуалне везе са епском песмом о војводи Пријезди и романом *Пријезда и Јелица* Видана Николића.

критичко мишљење, изграђују интелектуалну аутономију и стваралачки афинитет, развијају истраживачки дух и културноисторијску свест. Побољшавају читалачке компетенције – 1) аналитичко читање и синтетичко уопштавање, 2) рефлексивна и евалуацијска процена прочитаног, 3) разликовање података од претпоставки, као и чињеница од њихове интерпретације, 4) запажање семантичких и стилских нијанси текста.

Посебно је значајно што се ученици подстичу да поштују сопствени национални идентитет у свету мултикултуралности и да трагају за местом сопствене културне баштине у савременом глобалистичком друштву.

Биљана Ј. Стојановић
Факултет педагошких наука у Јагодини

ПРИМЕНА ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

(Душан Ристановић, *Пројектни модел наставе природе и друштва*, Универзитета у Крагујевцу – Факултет педагошких наука, Јагодина, 2019)



Аутор монографије *Пројектни модел наставе природе и друштва*, др Душан Ристановић, доцент на Факултету педагошких наука у Јагодини, је на 236 страна представио суштински важне теоријске поставке о пројектном моделу наставе, а затим у емпиријском делу пружио научну и методичку потврду оправданости његове примене у настави природе и друштва. Основни текст овог дела чине 3 најзначајније целине: Теоријске основе, Методолошки оквир истраживања и Резултати истраживања и њихова интерпретација.

Прву целину чини теоријски оквир, у коме се аутор бавио тумачењем историјата и различитих схватања о пројектној настави, а затим дао осврт на специфичности пројектног модела наставе природе и друштва. На систематичан и прегледан начин приказане су различите класификације наставних пројеката, а у најосновнијим цртама размотрено је питање односа пројектне наставе и савремене образовне технологије. У делу који се односи на структурне елементе пројектног модела наставе природе и друштва представљено је неколико модела пројектне наставе страних и домаћих аутора, а у наставку је предложена структура која се у већој мери ослања на етапе наставног процеса и уважава специфичности наставе природе и друштва. Значајно је напоменути да се у теоријским основама монографије наглашавају предности пројектног модела наставе, али се оправдано указује и на могућност појаве одређених нега-

тивних исхода њене примене. Из тих разлога аутор скреће пажњу на неопходност континуиране подршке и наставницима и ученицима у процесу овладавања пројектним активностима у настави природе и друштва.

Другу целину рада чини методолошки оквир истраживања. Примењена методолошка решења су адекватно одабрана и јасно описана. Наиме, аутор је користио експерименталну методу ради утврђивања постојања узрочно-последичних веза између пројектног модела (независна варијабла) и исхода учења садржаја наставе природе и друштва (зависна варијабла), систематско посматрање да би се утврдио утицај експерименталног програма на развој сарадничког понашања ученика и вођени интервју са циљем испитивања мишљења учитеља о примењеном пројектном моделу наставе природе и друштва.

У делу Резултати истраживања са интерпретацијом приказани су резултати емпиријског истраживања који представљају одговор на питања да ли, и у којој мери, пројектни модел наставе природе и друштва доприноси развоју различитих категорија процедуралних знања ученика. Резултати су показали да је усвојеност процедуралних знања била значајно боља код ученика који су учили по пројектном моделу наставе природе и друштва, него у одељењима у којима се радило уобичајено, по традиционалном моделу. Аутор истиче да су добијени резултати у великој мери усаглашени са резултатима других релевантних истраживања. Када је реч о систематском посматрању и самопроцени ученика, спроведеним с циљем да се испита утицај експерименталног програма на развој сарадничког понашања ученика, резултати су показали да су елементи сарадничког понашања идентификовани у свим одељењима у којима је реализован пројектни модел наставе природе и друштва. На крају, интервјуисањем учитељица које су реализовале експериментални програм, аутор је дошао до закључка да су пројектни модел наставе прихватиле као новину која се може применити у настави природе и друштва.

У Закључку се истиче да је спроведено теоријско и емпиријско истраживање потврдило сву сложеност и актуелност обрађене проблематике, као и своју оправданост и теоријско-практичну вредност. Поред тога, пружио је шири и продубљенији увид у суштинске теоријске аспекте пројектног модела и могућности његове примене у настави природе и друштва, а његови резултати могу бити значајни за даље унапређивање наставе овог, али и других предмета у млађим разредима основне школе. У складу с тим, предложено је и неколико препорука за примену пројектног модела наставе природе и друштва, који дају посебан допринос дидактичко-методичком деловању наставника у учионици XXI века.

Актуелност проблематике која се разматра у овој монографији огледа се у чињеници да је пројектни модел наставе од школске 2018/2019. године уведен у основне и средње школе као обавезан модел рада и постоји прека потреба за спровођењем евалуативних истраживања о ефектима његове примене. Иако постоје бројна инострана истраживања о примени овог модела, она не покривају у довољној мери наставу природних и друштвених наука на млађем школском узрасту.

Научни значај овог истраживања заснован је на добијеним резултатима и њиховом тумачењу, који свакако представљају значајан допринос развоју теорије и праксе овог модела. Практични значај истраживања огледа се у разради детаљне структуре пројектног модела, али и у представљању ширег и продубљенијег увида у суштинске теоријске аспекте пројектног модела који би наставнике требало да подстакне на креативније планирање и реализовање наставе природе и друштва.

На крају, треба рећи да научна монографија *Пројектни модел наставе природе и друштва*, аутора Душана Ристановића, представља оригинално остварење и вредан допринос подручју методике наставе и образовању у целини. Књига је намењена првенствено академској јавности, али и наставницима, студентима педагошких факултета и свима који се баве педагошким радом. Дубоко верујемо да ова публикација може послужити за свестраније разумевање пројектног модела наставе природе и друштва, али и подстаћи друге ауторе да се позабаве даљим истраживањима ове проблематике.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Јелена М. Дуловић (1996), студент докторских студија, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе математике.

Имејл: jelenadbp@gmail.com

Предраг Ж. Живковић (1970), доктор педагошких наука, ванредни професор, Педагошки факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: општа педагогија са методологијом.

Имејл: predrag.zivkovic@pefja.kg.ac.rs

Ружа М. Јеличић (1985), професор математике, Техничка школа „Иван Сарић” Суботица. Ужа научна област: методика наставе математике. Студент докторских студија, Математички факултет Универзитета у Београду, студијски програм: методика наставе.

Имејл: ruzajelicic12@gmail.com

Весна Б. Краварушић (1962), доктор педагошких наука, професор струковних студија, Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Крушевац, Одсек Алексинац, Ужа научна област: Школска и предшколска педагогија.

Имејл: vesna.kljajic@gmail.com

Александра М. Милошевић (1967), доктор педагошких наука, професор струковних студија, Академија васпитачко-медицинских струковних студија Крушевац, одсек Алексинац. Ужа научна област: дидактика.

Имејл: milosevicaleksandra67@gmail.com

Оливера Д. Мишић (1973), дипломирани филолог енглеског језика и књижевности, Прва економска школа, Београд. Ужа научна област: Примена неуронауке у образовању, комбиновано учење.

Имејл: omikasinovic@gmail.com

Сузана Ј. Мунћан (1967), магистар дидактичко-методичких наука, професор разредне наставе, педагошки саветник, Основна школа „Сава Мунћан” Крушчица. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: suzana.muncan@gmail.com

Ирена С. Мучибабић (1971), дипломирани педагог, педагошки саветник, стручни сарадник, Основна школа „22. октобар”, Сурчин, Београд. Уже научне области: превенција насиља, интерактивне технике у настави, технике учења.

Имејл: mucibabicirena@gmail.com

Милка В. Николић (1975), доктор филолошких наука, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: методика наставе српског језика и књижевности, лингвостилистика, функционална стилистика.

Имејл: milkanik75@gmail.com

Биљана М. Павловић (1972), доктор наука, редовни професор, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини – Косовској Митровици. Ужа научна област: методика наставе музичке културе.

Имејл: biljana.pavlovic@yandex.ru

Јадранка С. Стојковић (1962), професор предшколског одгоја Дјечји вртић „Радост”, Јастребарско. Ужа научна област: вођење у установама раног и предшколског одгоја и образовања. Студент докторских студија Свеучилишта у Мостару.

Имејл: jadranka.stojkovic1@gmail.com

Биљана Ј. Стојановић (1965), доктор дидактичко-методичких наука, ванредни професор, Факултет педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: дидактика са методиком.

Имејл: biljanastojanovic23@yahoo.com

Мирсада И. Трипковић (1979), професор разредне наставе, просветни саветник, МПНТР, Група за стручно-педагошки надзор за град Нови Пазар, општине Тутин и Сјеница. Ужа научна област: мотивација за учење и технике учења у настави.

Имејл: mirsada.tripkovic@mpn.gov.rs

Марија Ђ. Цвијан (1978), професор српског језика и књижевности – мастер, Wiesentalschule „Maulburg”, Lörrach, Deutschland. Ужа научна област: настава и интерактивне технике у раду са ученицима.

Имејл: rmarija7@hotmail.com

Драгана Ј. Цицовић Сарајлић (1960), редовни професор и доктор музичких наука, Факултет уметности у Приштини – Звечан Универзитета у Приштини – Косовској Митровици. Ужа научна област: методика наставе музичке културе.

Имејл: dsarajlic@gmail.com

Слајана В. Шарчевић (1982), професор разредне наставе, Школа за основно образовање одраслих „Обреновац”, Обреновац. Уже научна област: разредна настава, образовање одраслих.

Имејл: ss.super.slaka@gmail.com

Маријана С. Шкутор (1969), доктор педагошких наука, доцент, Свеучилиште Херцеговина у Мостару. Ужа научна област: школска педагогија.

Имејл: marija.skutor@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави*, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви испишују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

“Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n”) and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure*.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposé s, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Internetdokument: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in

Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmittteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.



Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”

KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјугова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата (2 броја) износи 900,00 динара.

Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.

***KLETT* друштво за развој образовања, Београд**
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања,
2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244