

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2015
Београд

ISSN 2466-2801



***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА I
Број 1, 2015.
УДК 37

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миленко Кундачина, Универзитет у Крагујевцу

Редакција:

Проф. др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду

Проф. др Вељко Брборић, Универзитет у Београду

Проф. др Миленко Бркић, емеритус, Свеучилиште „Херцеговина” у Мостару

Проф. др Милена Валенчич Зуљан, Универзитет у Љубљани

Доц. др Јелена Врањешевећ, Универзитет у Београду

Доц. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе

Проф. др Мирко Дејић, Универзитет у Београду

Проф. др Темал Долићанин, емеритус, Државни универзитет у Новом Пазару

Проф. др Вишња Ђорђевић, Универзитет у Новом Саду

Доц. др Тамара Ефендић Спахић, Универзитет у Тузли

Доц. др Љиљана Живковић, Универзитет у Београду

Проф. др Садета Зечић, Универзитет у Сарајеву

Проф. др Миле Илић, Универзитет у Бањој Луци

Проф. др Марина Јањић, Универзитет у Нишу

Др Зорица Јоцић, Школска управа, Ваљево

Проф. др Љупчо Кеверески, Универзитет у Битољу

Проф. др Јасмина Ковачевић, Универзитет у Београду

Проф. др Маја Љубегић, Универзитет у Сплиту

Проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду

Проф. др Љубица Марјановић Умек, Универзитет у Љубљани

Проф. др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу

Проф. др Благоје Нешић, Универзитет у Косовској Митровици

Доц. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу

Доц. др Ненад Томовић, Универзитет у Београду

Проф. др Драгица Тривић, Универзитет у Београду

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Универзитет у Крагујевцу

Проф. др Марко Шуица, Универзитет у Београду

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

Лектор и коректор: Наташа Шуљагић

Преводиоци: Јагода Алексић, енглески језик

Мр Маја Матић, немачки језик

Графичка припрема: Жељко Тешевић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*

Тираж: 1000 примерака

Штампа: Штампарија *Космос*, Београд

Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING

Year I • Issue 1 • 2015 • 1–210

ISSN 2466-2801 • UDC 37

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:

Professor Milenko Kundačina, PhD, University of Kragujevac

Editorial Board:

Professor Milica Andevski, PhD, University of Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade

Professor Veljko Brborić, PhD, University of Belgrade

Professor emeritus Milenko Brkić, PhD, Herzegovina University in Mostar

Professor Milena Valenčič Zuljan, PhD, University of Ljubljana

Docent Jelena Vranješević, PhD, University of Belgrade

Docent Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro

Professor Miro Dejić, PhD, University of Belgrade

Professor emeritus Čemal Dolićanin, PhD, State University of Novi Pazar

Professor Višnja Đorđević, PhD, University of Novi Sad

Docent Tamara Efendić Spahić, PhD, University of Tuzla

Docent Ljiljana Živković, PhD, University of Belgrade

Professor Sadeta Zečić, PhD, University of Sarajevo

Professor Mile Ilić, PhD, University of Banja Luka

Professor Marina Janjić, PhD, University of Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo School Administration

Professor Ljupčo Kevereski, PhD, University of Bitola

Professor Jasmina Kovačević, PhD, University of Belgrade

Professor Maja Ljubetić, PhD, University of Split

Professor Danimir Mandić, PhD, University of Belgrade

Professor Ljubica Marjanović Umek, PhD, University of Ljubljana

Professor Milan Matijević, PhD, University of Zagreb

Professor Blagoje Nešić, PhD, University of Kosovska Mitrovica

Docent Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac

Docent Nenad Tomović, PhD, University of Belgrade

Professor Dragica Trivić, PhD, University of Belgrade

Professor Krstivoje Špijunović, PhD, University of Kragujevac

Professor Marko Šuica, PhD, University of Belgrade

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

Editor and Proofreader: Nataša Šuljagić

Translators: Jagoda Aleksić, English language

Maja Matić, MA, German language

Graphic Pre-press: Željko Tešević

Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade

Circulation: 1000 copies

Printed by: Štamparija *Kosmos*, Belgrade

Published quarterly

LERNEN UND UNTERRICHT
1. Jahrgang • Heft 01 • 2015 • 1–210
ISSN 2466-2801 • UDK 37

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Universität Kragujevac

Redaktion:

Prof. Dr. Milica Andevski, Universität Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Universität Belgrad

Prof. Dr. Veljko Brborić, Universität Belgrad

Prof. em. Dr. Milenko Brkić, Universität „Herzegovina“ in Mostar

Prof. Dr. Milena Valenčič Zuljan, Universität in Ljubljana

Doz. Dr. Jelena Vranješević, Universität Belgrad

Doz. Dr. Dijana Vučković, Universität Montenegros

Prof. Dr. Mirko Dejić, Universität Belgrad

Prof. em. Dr. Čemal Dolićanin, Staatliche Universität in Novi Pazar

Prof. Dr. Višnja Đorđić, Universität Novi Sad

Doz. Dr. Tamara Efendić Spahić, Universität Tuzla

Doz. Dr. Ljiljana Živković, Universität Belgrad

Prof. Dr. Sadeta Zečić, Universität Sarajevo

Prof. Dr. Mile Ilić, Universität Banja Luka

Prof. Dr. Marina Janjić, Universität Niš

Dr. Zorica Jocić, Schulamt, Valjevo

Prof. Dr. Ljupčo Keverski, Universität Bitola

Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Universität Belgrad

Prof. Dr. Maja Ljubetić, Universität Split

Prof. Dr. Danimir Mandić, Universität Belgrad

Prof. Dr. Ljubica Marjanović Umek, Universität Ljubljana

Prof. Dr. Milan Matijević, Universität Zagreb

Prof. Dr. Blagoje Nešić, Universität Kosovska Mitrovica

Doz. Dr. Milka Nikolić, Universität Kragujevac

Doz. Dr. Nenad Tomović, Universität Belgrad

Prof. Dr. Dragica Trivić, Universität Belgrad

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Universität Kragujevac

Prof. Dr. Marko Šuica, Universität Belgrad

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

Lektorat und Korrektur: Nataša Šuljagić

Übersetzung: ins Englische - Jagoda Aleksić

ins Deutsche - Mag. Maja Matić

Grafische Gestaltung: Željko Tešević

Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag

Auflage: 1000 Exemplare

Druck: *Kosmos*, Belgrad

Erscheinungsweise: 4 Hefte pro Jahr

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Проф. др Миле Ђ. Илић** (оригинални научни чланак)
Учење и поучавање у ефикасној настави 11–30
- Проф. др Милица Ј. Андевски** (прегледни чланак)
Успешно учење и поучавање: шта заиста делује? 31–46
- Доц. др Бране Р. Микановић** (прегледни чланак)
Принцип слободе и развој партнерских односа ученика и наставника 47–60
- Доц. др Јелена Ж. Максимовић, Јелена С. Османовић** (прегледни чланак)
Парадигматска дебата у педагошким истраживањима: проблеми и перспективе 61–74
- Доц. др Дијана Љ. Вучковић** (оригинални научни чланак)
Педагошка функција књижевности у савременој настави 75–90
- Доц. др Милка В. Николић** (оригинални научни чланак)
Методички приступ књижевноуметничком функционалном стилу у средњошколској настави српског језика 91–106
- Марко С. Милићевић** (стручни чланак)
Подстицање стваралачке активности ученика у обради романа „Алиса у земљи чуда“ Луиса Керола у читанкама 107–120
- Виолета Р. Кеџман** (стручни чланак)
Гротеска и апсурд у говору ликова у комедији „Балкански ипијун“ Душана Ковачевића 121–130
- Проф. др Марина С. Јањић, Александра С. Грубер** (прегледни чланак)
Дидактичка обликованост граматике немачког језика у издању ИК „Клет“ из Лајпцига 131–146

Проф. др Сунчица В. Мацура (прегледни чланак) <i>Сарадња учитеља и родитеља ученика у контексту инклузивног образовања</i>	147–160
Ана Barnjak Lučić (stručni članak) <i>Obiteljsko ozračje i unutarobiteljska komunikacija kao bitni čimbenici školskog (ne)uspjeha</i>	161–174
Дубравка А. Томић (стручни чланак) <i>Школске приредбе – историјски преглед и неке савремене карактеристике</i>	175–186

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. др Вељко Ж. Брборић (приказ) <i>Школско издање Правописа српског језика М. Дешића (Милорад Дешић, Правопис српског језика – школско издање)</i> ..	187–192
Проф. др Вељко Р. Банђур (приказ) <i>Монолошка метода у настави (Др Вера Ж. Радовић, RHETORICE DOCENS – стандарди за примену монолошке методе у настави)</i>	193–195
БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА	197–198
ЛИСТА РЕЦЕНЗЕНАТА	199–201
УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ	203–209

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Professor Mile Đ. Ilić, PhD (original scientific paper) <i>Teaching and Learning in Effective Education</i>	11–30
Professor Milica J. Andevski, PhD (review paper) <i>Successful Teaching and Learning: What Really Works?</i>	31–46
Docent Brane R. Mikanović, PhD (review paper) <i>The Principle of Freedom and Developing Partner Teacher-Student Relationships</i>	47–60
Docent Jelena Ž. Maksimović, PhD and Jelena S. Osmanović (review paper) <i>Paradigmatic Debate in Pedagogical Research: Issues and Perspectives</i>	61–74
Docent Dijana Lj. Vučković, PhD (original scientific paper) <i>On the Pedagogical Role of Literature in Modern Teaching</i>	75–90
Docent Milka V. Nikolić, PhD (original scientific paper) <i>Methodological Approach to Literary Functional Style in Secondary-school Serbian Language Classes</i>	91–106
Marko S. Milićević (professional paper) <i>Encouraging Student Creative Activity in the Interpretation of Lewis Carroll's "Alice in Wonderland"</i>	107–120
Violeta R. Kecman (professional paper) <i>Grotesque and Absurdity in the Language of Characters from Dušan Kovačević's "Balkanski špijun"</i>	121–130
Professor Marina S. Janjić, PhD and Aleksandra S. Gruber (review paper) <i>Didactic Design of the German Grammar Published by "Klett" from Leipzig</i>	131–146

Professor Sunčica V. Macura, PhD (review paper) <i>Cooperation between Teachers and Parents in the Context of Inclusive Education</i>	147–160
Ana Barnjak Lučić (professional paper) <i>Family Atmosphere and Interfamily Communication as Relevant Factors of School Success (Failure)</i>	161–174
Dubravka A. Tomić (professional paper) <i>School Plays – Historical Overview and Particularities of Modern Play</i>	175–186

2. REVIEWS

Professor Veljko Ž. Brborić, PhD (review) <i>Primary School Spelling Book by M. Dešić</i> (Milorad Dešić, <i>Serbian Language Spelling Book – school edition</i>)	187–192
Professor Veljko R. Bandur, PhD (review) <i>Monologic Method in Teaching</i> (Vera Ž. Radović, PhD, <i>RHETORICE DOCENS – Implementation Standards for the Monologic Method in Teaching</i>)	193–195
ABOUT AUTHORS	197–198
LIST OF REVIEWERS	199–201
INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS	203–209

INHALT

1. STUDIEN UND AUFSÄTZE

- Prof. Dr. Mile Đ. Ilić** (wissenschaftlicher Aufsatz)
Lehren und Lernen im effizienten Unterricht 11–30
- Prof. Dr. Milica J. Andevski** (Übersichtsaufsatz)
Erfolgreiches Lehren und Lernen: Was ist wirklich wirksam? 31–46
- Doz. Dr. Brane R. Mikanović** (Übersichtsaufsatz)
Das Freiheitsprinzip und die Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden 47–60
- Doz. Dr. Jelena Ž. Maksimović, Jelena S. Osmanović**
(Übersichtsaufsatz)
Die Paradigma-Debatte in der pädagogischen Forschung: Probleme und Perspektiven 61–74
- Doz. Dr. Dijana Lj. Vučković** (wissenschaftlicher Aufsatz)
Über die pädagogische Funktion der Literatur im modernen Unterricht 75–90
- Doz. Dr. Milka V. Nikolić** (wissenschaftlicher Aufsatz)
Methodische Ansätze zum literarisch-künstlerischen Stil im Mittelschulunterricht 91–106
- Marko S. Milićević** (Fachaufsatz)
Förderung kreativer Aktivitäten der Schüler bei der Bearbeitung von Lewis Carolls Roman Alice im Wunderland 107–120
- Violeta R. Kecman** (Fachaufsatz)
Groteskes und Absurdes in der Sprache der Figuren in der Komödie Der Balkan-Spion von Dušan Kovačević 121–130
- Prof. Dr. Marina S. Janjić, Aleksandra S. Gruber**
(Übersichtsaufsatz)
Didaktische Gestaltung der Grammatik der deutschen Sprache des Klett-Verlags aus Leipzig 131–146

Prof. Dr. Sunčica V. Macura (Übersichtsaufsatz) <i>Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern im Kontext der inkluisiven Bildung</i>	147–160
Ana Barnjak Lučić (Fachaufsatz) <i>Das familiäre Umfeld und die Kommunikation innerhalb der Familie – wichtige Faktoren des schulischen (Miss-)Erfolgs</i>	161–174
Dubravka A. Tomić (Fachaufsatz) <i>Schulfeste – historischer Überblick und Besonderheiten moderner Feste</i>	175–186

2. REZENSIONEN UND BUCHBESPRECHUNGEN

Prof. Dr. Veljko Ž. Brborić (Buchbesprechung) <i>Die Schulausgabe der Rechtschreibung der serbischen Sprache von M. Dešić (Milorad Dešić, Pravopis srpskog jezika – školsko izdanje)</i>	187–192
Prof. Dr. Veljko R. Bandur (Buchbesprechung) <i>Die monologische Methode im Unterricht (Dr. Vera Ž. Radović, RHETORICE DOCENS – standardi za primenu monološke metode u nastavi)</i>	193–195
ÜBER DIE AUTOREN	197–198
LISTE DER REZENSENTEN	199–201
RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG	203–209

Проф. др Миле Ђ. Илић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Резиме: У раду су дефинисани појмови – ефикасна настава, учење и комплементарно поучавање. Ослањајући се на научнотеоријске и компаративно-дидактичке студије продубљеније су расвјетљаване релације између процеса, динамизама и ефеката учења и комплементарног поучавања у ефикасној настави. Експлициране су теоријске основе, услови и оријентације, дидактичке одреднице, комуникацијски елементи учења и поучавања у ефикасној настави. Разграничене су дидактичке парадигме, типови и системи ефикасне и недовољно ефикасне наставе. Апострофиране су специфичности учења и поучавања у оквиру тих концепција наставе.

Кључне ријечи: *учење, поучавање, ефикасна настава, недовољно ефикасна настава, ученик, наставник, дидактичке парадигме, типови наставе, наставни системи.*

ТЕРМИНОЛОШКА РАЗГРАНИЧЕЊА И ОПШТА ПОЛАЗИШТА

Учење је трајније мијењање понашања и схватања појединаца под утицајем стеченог генерацијског искуства, поучавања и вјежбања. Школско учење је усвајање знања, вјештина и навика, вриједносних оријентација, развијање способности и осталих потенцијала личности ученика у васпитно-образовном процесу у школи.

У ефикасној настави интензивно се одвија заједничко, интерактивно, на успјеху утемељено, откривајуће, индивидуализовано, персонализовано, самоусмјеравајуће и еманципаторско учење, подржано комплементарним водитељским дјелотворним поучавањем.

Почување у настави биће педагошки ефикасно када наставник „схвати да је његова основна улога *помоћи* ученицима у учењу; када је *про-никао* у потребе, интересовања и жеље својих ученика, тј. када је спреман и способан упознати своје ученике; када је учење процес у којем ученици дијелом потврђују, а дијелом *развијају* своје индивидуалне животне снаге, тј. када је учење активни, а не пасивни процес; када су ученици мотивисани за учење, тј. када су *свјесни потребе* стицања знања и *нивоа* својих стечених знања, способности и вјештина; када су ученици добро упознати са оним што треба да науче и на који ће начин *добивати повратне информације* о својим постигнућима и свом напредовању” (Slatina, 2005: 122).

Дјелотворним поучавањем у ефикасној настави наставник подстиче самоусмјеравајуће учење уколико: 1) идентификује индикаторе нивоа и структуре знања, интересовања и потреба за учењем, за стицањем искустава, способности и вјештина, те установи како да помогне ученику у ангажовању тих потенцијала у рјешавању задатака учења у зони учениковог блиског наредног развоја; 2) упозна појединачни стил учења и његова ограничавајућа и подстицајна обиљежја; 3) одреди циљеве учења, идентификује жељене исходе и прихватљиве доказе да су они остварени и 4) заједно са учеником припреми, реализује и вреднује два-три плана учења, навицавајући ученика да се често пита шта је то ново научио (Плић, 2012: 182).

Водитељским поучавањем компетентан наставник покреће, подржава, усмјерава, надгледа, интегрише, формативно и сумативно евалуира заједничко и персонализовано учење, опажање, мишљење, емоције, творачку машту, памћење, стваралаштво, јачање воље и карактера, формирање вриједносних оријентација и продуктивног испољавања ученика са препрекама у учењу и учешћу (тзв. посебним потребама), даровитих, просјечних и свих осталих појединаца до њихових личних максимума у свим етапама ефикасне наставе.

Појам **ефикасна настава** састоји се од:

1) ријечи општег значења: „*ефикасан*, -сна, -сно, lat. – franc. (efficace) успјешан, дјелотворан, снажан, који помаже; изв. *ефикасност*, -ости – моћ, крепкост, снага, ваљаност, дјелотворност, дјеловање, успјешност” (Klaić, 1978: 347).

2) *настава* – систематски реализован образовно-васпитни рад наставника и ученика „заснован на друштвено верификованим циљевима и задацима, дидактички прилагођеним садржајима, средствима, организационим облицима и просторно-радним условима” (Филиповић, 1977), усмјерен „стицању знања, формирању умијења и навика и развијању сазнајних и стваралачких способности ученика” (Педагошки лексикон, 1996: 310).

Ефикасна настава је јединствен процес комплементарних образовно-васпитних дјелатности наставника (водителјског поучавања) и сазнајно-креативних активности ученика (учења) у циљу стицања знања, усавршавања вјештина, формирања позитивних навика, развијања способности, његовања моралних особина и других потенцијала еманциповане личности сваког ученика (полазника) до личног максимума. Ниво ефикасности наставе утврђује се према битним обиљежјима њених токова и квалитетима образовно-васпитних исхода или резултата.

Ефикасна настава имплицира максимална образовно-васпитна постигнућа или максималне ефекте учења и поучавања. Ефикасна може бити и дидактичко-методички утемељена тзв. *традиционална* настава (претежно предавачка). Такав не мора у свим случајевима бити сваки модел иновативне наставе.

Недовољно ефикасна настава је догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа, а ефикасна настава је развијајућег и личносно оријентисаног типа. Учење и поучавање у недовољно ефикасној настави заснива се на конзервативној дидактичкој парадигми, а у ефикасној настави на рационалистичкој и феноменолошкој парадигми.

Према токовима и васпитно-образовним исходима учења и поучавања, системи недовољно ефикасне наставе углавном су: предавачка, предавачко-приказивачка, хеуристичка, програмирана, компјутеризована и егземпларна настава. Системи ефикасне наставе најчешће су: индивидуализована (диференцирана, индивидуално планирана), проблемска, интегрисана, рецепциона, витагена, инклузивна, респонсибилна, менторска настава и аутодидактички рад ученика.

Учење и поучавање у оквиру типова и дидактичких парадигми (не)ефикасне наставе

Рудакова разликује четири основна типа наставе:

1. догматски;
2. објашњавалачко-репродуктивни;
3. развијајући;
4. личносно оријентисани тип (Рудакова, 2005: 8).

Према токовима и васпитно-образовним резултатима, први и други тип наставе увршћујемо у концепт недовољно ефикасне наставе, а трећи и четврти тип наставе су у оквирима система и модела ефикасне наставе.

У дидактици и настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа доминирају захтјеви да ученици прихвате унапријед обликоване информације, закључке, правила и друга сазнања, а од наставника да их

предавачко-приказивачки презентује. „Тако се спутавају мисаоно-критичке, откривалачке и стваралачке активности (а тиме и слобода) непосредних учесника наставе” (Илић, 2015: 651).

Дидактика и настава развијајућег типа има другачију психолошко-логичку основу у оквиру које се предност даје подстицању запажања појава и анализирања узрочно-последичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, чиме се проширују простори слободнијег испољавања и афирмације ученика у учењу, као и комплементарне инвентивности наставника у поучавању.

Дидактика и настава личносно оријентисаног типа у највећој мјери проширује „просторе” слободе ученика и наставника. „Такве дидактичке поставке и концепције наставе стављају у фокус индивидуалност сваког појединог ученика, са свим његовим потенцијалима, животним позицијама, сазнајним и творачким потенцијалима начина учења и поучавања и извора информисања, чиме се не увећавају само његова образовна постигнућа и когнитивни капацитети, већ се интернализују специфичне емоционално-вољне димензије и етичко-хуманистичке вриједности до појединачних максимално могућих персоналитета” (Илић, 2015: 651).

Образовно-васпитни процес у ефикасној настави усклађен је са унутрашњим специфичностима развитка личности сваког ученика, а не по спољашњим и наметнутим једнообразним захтјевима програма, школских правила и наставника. „Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особености ученика при пројектовању, остваривању и дијагностици образовног процеса који утиче на његове способности и вриједности, то говори о хуманистичкој личносно оријентисаној настави” (Хуторској, 2004: 258). У распонима такве дидактике и ефикасне наставе измијењена је улога наставника. Његова улога „није у предавању знања, вјештина, навика, већ у организацији стимулативне образовне средине, наставе у којој се ученик ослања на личносни потенцијал и одговарајућу технологију образовања” (Рудакова, 2005: 8–9).

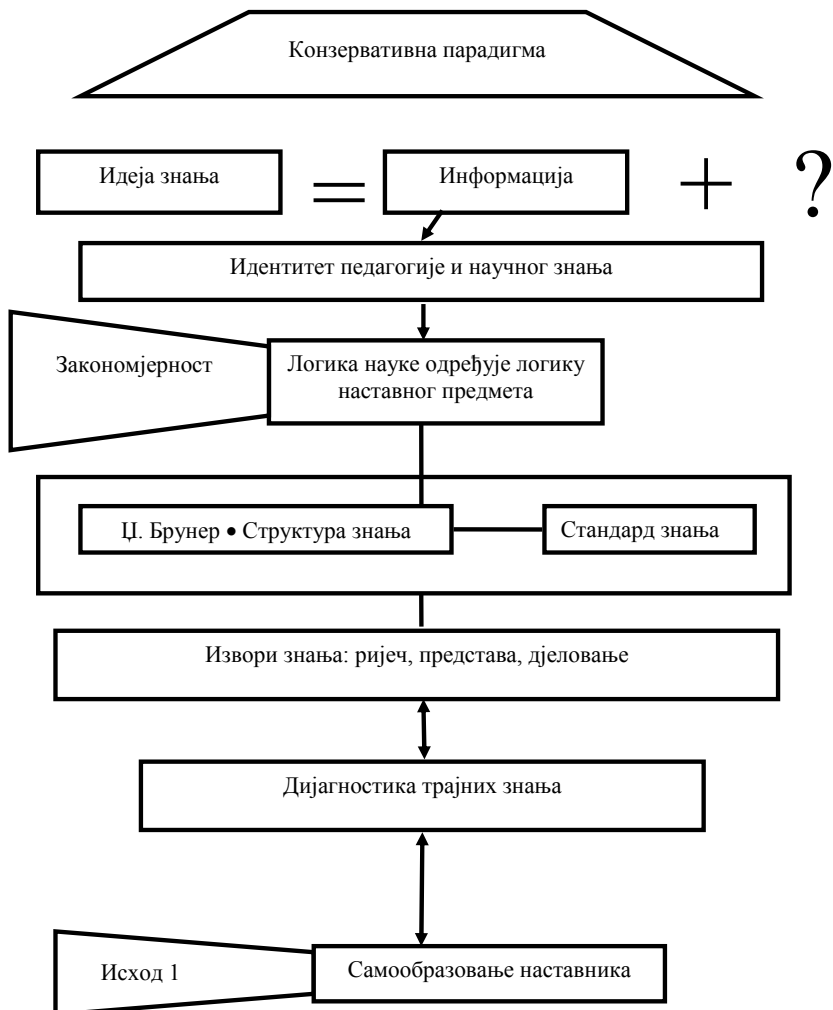
Ниво (не)ефикасности наставе може се процјењивати и на основу дидактичких парадигми у оквиру систематског приступа.

Рудакова (2005) је дала сљедећу класификацију дидактичких парадигми:

1. конзервативна;
2. рационалистичка;
3. феноменолошка.

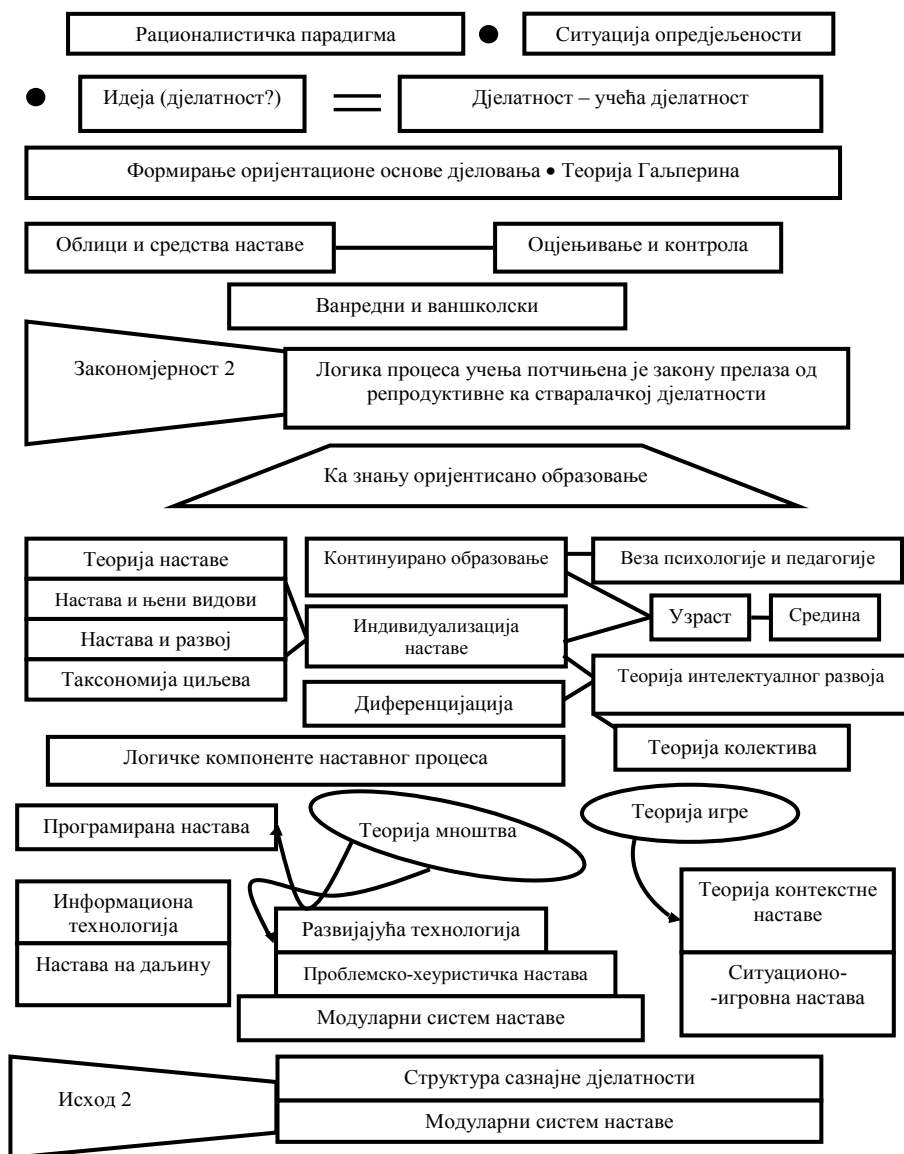
Главни структурни елементи тих парадигми истакнути су и на сљедећим шематским приказима.

Шема 1. Учење и поучавање у настави заснованој на конзервативној парадигми



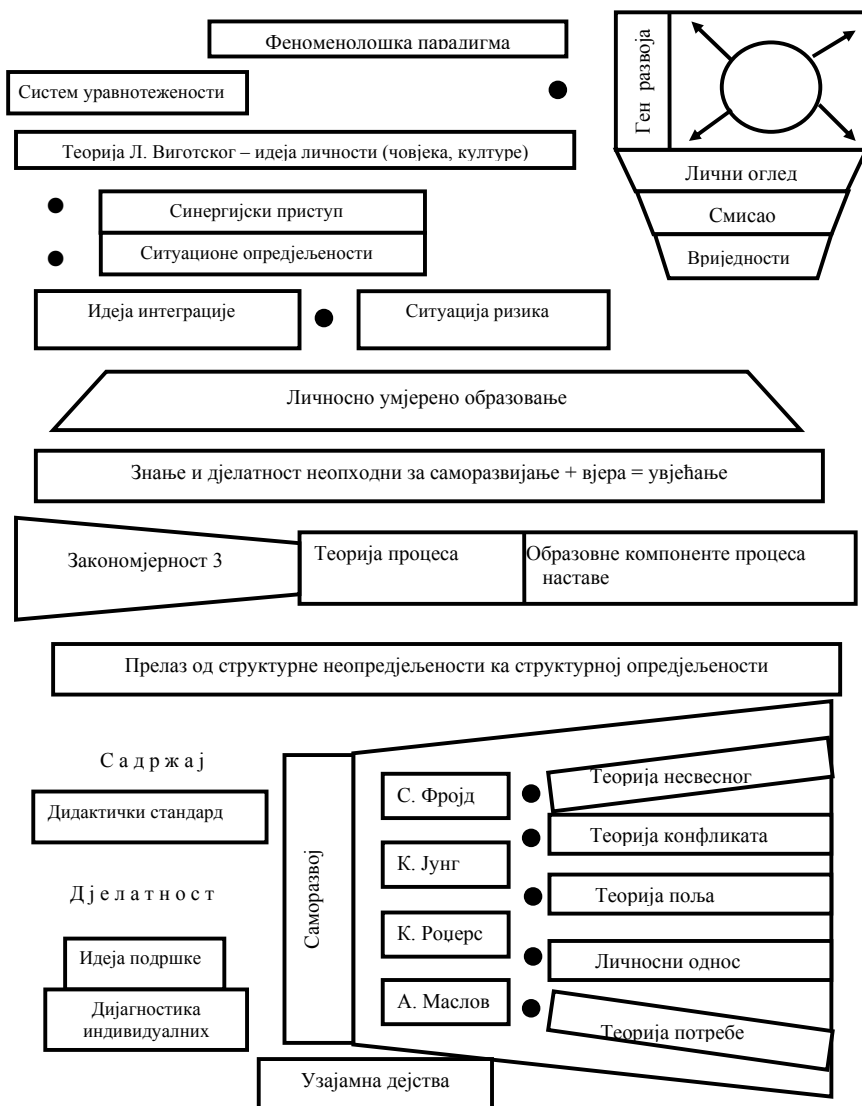
(Рудакова, 2005: 26)

Шема 2. *Учење и поучавање у настави заснованој на рационалистичкој парадигми*



(Рудакова, 2005: 27)

Шема 3. *Учење и поучавање у настави заснованој на феноменолошкој парадигми*



(Рудакова, 2005: 28)

У средишту конзервативне дидактичке парадигме налази се идеја знања (информација), гдје логика науке одређује логику наставног предмете-

та, а захтијевају се стандарди знања и самообразовања наставника (представник – Џ. Брунер). На таквој парадигми темеље се модели недовољно ефикасне наставе, као и процеси учења и поучавања у њеним оквирима.

За конзервативну парадигму карактеристична је доминација спутавања над слободом учесника наставног процеса. Ученик је углавном извршилац наставникових налога. Запостављено је осамостаљивање ученика у процесу учења и понашања. Наставник дословно слиједи званични наставни програм и респектује дидактичке поставке предавачко-приказивачке наставе. Запостављене су иновативност, флексибилност и креативност наставниковог дјеловања.

Активност учења је централна идеја *рационалистичке парадигме*. Подржана је формом и средствима ефикасне наставе, ванразредних и ваншколских активности, чији је исход: структура сазнајне активности и знања као њен резултат (представник је Галперин – теорија формирања оријентационе основе радње, али и остале теорије – наставе, образовања, умних радњи, колектива, игре итд.).

У рационалистичкој парадигми тежи се балансу између спутавања и ослобађања ученика у настави. Осамостаљивању ученика поклања се све више пажње. Он одлучује и о укључивању у ваннаставне и ваншколске активности, према сопственим потребама и интересовањима. Све је више простора за стваралаштво ученика и флексибилност наставника у оквиру ефикасне наставе.

У оквиру *феноменолошке парадигме*, главна је идеја *интеграције активности у процесу развоја личности* у ефикасној настави. То је личносно оријентисано образовање. Приступ је синергијски, а знање и активности неопходни су за саморазвој, вјеру и убјеђење. Полази се од структурне неопредјељености ка структурној опредјељености, уз дијагностику индивидуалних особености психичких активности. Наставник је стваралачка личност (представник је Лав Виготски – идеја личности, човјека, културе, развијајуће наставе, али и схватања С. Фројда – теорија конфликта, Карла Јунга – теорија поља, Карла Роџерса – понашање личности).

Највише могућности за слободно испољавање непосредних учесника наставе садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма. За њу је карактеристична разноликост индивидуално прикладних варијанти – сазнајних, откривалачких, вјежбовних, интерактивних, презентацијских и других активности – које стимулишу слободно испољавање и развијање свих потенцијала сваког ученика до његовог личног максимума. Комплементарно таквом учениковом ангажовању јесте наставниково флексибилно, стваралачко и педагошки ефикасно дјеловање у наставном и ваннаставном раду и цјелокупном васпитно-образовном процесу.

ДИДАКТИЧКА УТЕМЕЉЕНОСТ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У СИСТЕМИМА ЕФИКАСНЕ НАСТАВЕ

Сваки наставни систем утемељен је на дидактичким поставкама о позицијама, активностима, односима и комуникацијама његових непосредних учесника – ученика и наставника. Те поставке су доказане хипотезе о међузависним обиљежјима процеса и исхода учења и поучавања у одређеном наставном систему. Оне чине појединачну дидактичку теорију за сваки научно засновани наставни систем, па и његову варијанту.

Реализоване дидактичке поставке јесу међузависна обиљежја наставног система. Обиљежја наставног система можемо класификовати према томе да ли спутавају или осамостаљују, ослобађају непосредне учеснике наставе.

Шема 4. *Степени (не)слободе у дидактичким основама и структурама наставних система*

Учење и поучавање у недовољно ефикасној настави _____

Учење и поучавање у ефикасној настави _____

- а) ученик објект
- б) екстринзички
- в) поучавање (инструкција)
- г) вођење (управљање)
- д) репродуктивни рад
- ђ) методика наставног рада

1. предавачка настава _____
2. хеуристичка настава _____
3. програмирана настава _____
4. компјутеризована настава _____
5. егземпларна настава _____
6. индивидуализована настава _____
7. проблемска настава _____
8. интегрисана настава _____
9. интерактивна настава _____
10. рецепциона настава _____
11. витагена настава _____
12. инклузивна настава _____
13. респонбилна настава _____
14. менторска настава _____
15. аутодидактички рад _____

- а) ученик субјект
- б) интринзички мотиви

- в) самостално учење (самоинструкција)
- г) самовођење – самоуправљање
- ђ) продуктивни рад
- е) методологија научног рада

На приказу се могу запазити дебаланси између ограничавајућих и ослобађајућих обиљежја учења и поучавања већине наставних система. Наиме, у системима недовољно ефикасне традиционалне или уобичајене наставе (1–5) преовлађују ограничења или спутавања учесника наставе. „Ученик је претежно објекат утицаја, екстринзички је мотивисан и репродукује програмске садржаје. Наставник поучава или инспирише ученика, водећи га и управљајући његовим активностима према канонима класичне методике наставног рада. Таква обиљежја ограничавају активности ученика и ангажман наставника и спутавају њихове односе и комуникације” (Илић, 2015: 660).

Учење и поучавање у иновативним наставним системима (6–15) претежно су ослобађајући, јер је ученик претежно субјекат наставе, унутрашње (интринзички) мотивисан, углавном самостално учи (самоинструише се), самоводећи се (самоуправљајући) и продуктивно радећи. Наставник инвентивно припрема, флексибилно и креативно организује наставу у чијем центру је учење и стваралаштво ученика, те је његово ангажовање најчешће истраживачко, осмишљавано методологијом научног рада. Дакле, у наведеним и другим наставним системима повећава се ниво слободе ученика и наставника, што је друштвено значајно и педагошки дјелотворно” (Илић, 2015: 660). Зато је обука за дидактички утемељену примјену ефикасних иновативних наставних система незаобилазна у студијским програмима на наставничким факултетима и у плановима професионалног развоја наставника.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У НАСТАВИ

Синтетизирајући резултате сопствених и других научних проучавања и емпиријских истраживања извршених претходних неколико деценија, могуће је идентификовати кључне одреднице учења и поучавања у ефикасној настави. Оријентације, комуникације и обиљежја у таквим концептима наведени су у сљедећем табеларном прегледу.

Табела 1. *Теоријске основе учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Теоријске основе учења и поучавања у недовољно ефикасној настави	Теоријске основе учења и поучавања у ефикасној настави
– гносеолошко-филозофске и педагошке идеје о одрастању, васпитању дјете и младих, поучавању и учењу у дјелима античких филозофа, протагониста ренесансе, хуманизма, просвјетитељства, дијалектичког материјализма итд. – схватања о дјелатности наставника и активностима ученика у радovima педагога класика (Песталоци, Лок, Русо, Макаренко, Ушински) – интелектуалистичка педагогија и формалистичка дидактика Хербарта и сљедбеника (Цилер, Стој, Бакић итд.) – нормативно-стандардизацијска педагогија и дидактика Ј. А. Коменског – С-Р теорије учења (условљавања, поткрепљивања, покушаја и погрешака, асоцијација итд.) – експериментална психологија, педагогија и дидактика	– есенцијалистичка и неохуманистичка филозофија и антропологија културе – теорије либерализма и демократског плурализма – критичко-социолошке теорије друштва – хуманистичко-психолошка теорија личности – С-О-Р теорије учења – развојна и диференцијална психологија – теорије стваралаштва и креативности – теорија конфлуентног образовања – теорија етапног формирања умних радњи – постмодернистичке и конструктивистичке педагошке и дидактичке парадигме – теоријске основе наставе у алтернативним школама (теорија контроле и реалитетна терапија, валдорфска педагогија, хуманистичко-персонална педагогија итд.) – савремене дидактичке теорије (критичко-конструктивна, критичко-комуникативна, теорија дидактичког структурализма, теорија курикулума итд.) – теоријске основе савремене наставе (индивидуализоване, интерактивне, развијајуће, респонзивне, витагене, инклузивне итд.)

За разлику од општих педагошких и дидактичких идеја педагога и класика С-Р теорија учења, на којима се углавном заснивају такви садржаји, методе и исходи учења и поучавања у недовољно ефикасној настави,

процеси и резултати учења и поучавања у ефикасној настави утемељени су на врло различитим филозофским и културолошким схватањима, психолошким С-О-Р теоријама учења, педагошким и дидактичким теоријама (многе су емпиријски потврђене).

Умјесто доминирајућег поучавања и запамћивања готових, често и застарјелих вербалистичких информација у недовољно ефикасној настави, проширују се простори теоријско-концепцијског и научноистраживачког заснивања дидактичког плурализма персонализованог и еманципаторског учења и поучавања у ефикасној настави.

УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Различити су материјално-технички, мултимедијски, контекстуално-комуникацијски и кадровско-педагошки услови за учење и поучавање у недовољно ефикасној (претежно предавачкој) и у ефикасној (откривачкој, персонализованој и еманципаторској) настави, што је приказано и у компаративном прегледу (Табели 2).

Табела 2. *Услови за учење и поучавање у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Преовлађујући услови за учење и поучавање у недовољно ефикасној настави	Доминирајући услови за учење и поучавање у ефикасној настави
– класична или архитектонски модерна школска зграда униформног, стандардног типа – већином класичне учионице, сала за физичко васпитање, лабораторија за хемију, радионице, специјализоване учионице, кабинети – најчешће причвршћени столови за рад ученика и столице за сједење „у потиљак” – уобичајена техничка помагала и наставна средства – библиотека, уз коју је ријетко и читаоница – уџбеници и приручници	– функционални школски објекти промјенљиве величине – компјутеризоване учионице и лабораторије – разноврсност ваншколских објеката (у производњи, услужној дјелатности, у природи, културне институције, друштвене организације, спортски терени итд.) – електронска, информатичка опрема, мултимедијски извори – функционална опрема – лабораторије и вјежбаонице – богат и разноврстан дидактички материјал за учење, истраживање,

– информатички кабинет – повремене излети, стручне посјете и екскурзије ученика – доминирајућа хијерархијска (аутократско-управљачка), стандардизацијско-шаблонска организација учења и поучавања у оквиру редовно-предметно-часовне и углавном једносмјенске концепције тзв. традиционалне наставе – преовлађујуће једносмјерне, недемократске, повремено насилне комуникације – повремено укључивање наставника и сарадника у програме интерног и екстерног стручног усавршавања	- стваралаштво – интернет и други експертски системи – разнолики материјално-технички услови у школи – окружење за индивидуализоване и инклузивне васпитно-образовне активности – флексибилна организација наставе и ваннаставних активности у којима је истински прихваћен сваки ученик – пријатна емоционална атмосфера у настави и школи, гдје се стално ствара инклузивна култура, креира инклузивна политика и развија инклузивна пракса учења и поучавања – вишесмјерна, ненасилна, демократска, сарадничка и респонбилна комуникација – индивидуално интерактивно стручно усавршавање компетенција наставника и тима стручних сарадника
--	---

На квалитет токова и резултата учења и поучавања снажније утичу – контекст, комуникација, кадрови, педагошки услови – него радни простор и технолошки услови. У учењу и поучавању у оквирима ефикасне наставе нема искључивања, запостављања ученика, нити њиховог потчињавања. То је настава без насиља и неуспјеха у инклузивној школи коју обиљежавају три испреплетене димензије: 1) „стварање инклузивне културе са областима: а) изградња заједнице и б) успостављање инклузивних вриједности; 2) креирање инклузивне политике са областима: а) развијање школе за све и б) организовање подршке различитостима; 3) развој инклузивне праксе са областима: а) организовање учења и б) мобилизација ресурса.

У оквиру сваке области дефинисано је више показатеља са појашњавајућим тврдњама. На примјер, у области организације наставе и учења показатељи су: 1) настава се планира тако да сви ученици могу да уче; 2) часови подстичу учешће свих учесника; 3) часови развијају разумијевање различитости; 4) ученици су активно укључени у своје учење; 5) ученици уче кроз заједнички рад; 6) оцјењивање доприноси успјеху свих ученика; 7) дисциплина се заснива на узајамном поштовању; 8) наставници плани-

рају, одржавају наставу и процјењују кроз сарадњу; 9) домаћи задаци доприносе учењу свих ученика и 10) сви ученици учествују у ваннаставним активностима” (Booth & Ainscow, 2008; Илић, 2012: 38–39).

У конципирано побољшање услова за учење и поучавање у ефикасној настави савремене школе укључени су сви заинтересовани ученици, наставници, стручни сарадници, школска управа, остали запослени у школи, родитељи и представници друштвене заједнице. Подржано таквим ангажовањем, учење и поучавање у ефикасној настави *„није усмјерено према мноштву* (М. И.), већ према цјелини и не само према сазнању свијета, већ према мијењању свијета и себе самога” (Ђорђевић, 1990: 25). Такви услови омогућују стимулативно водитељско и ослобађајуће поучавање и конструктивно-творачко сазнавање.

ОСНОВНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ДИДАКТИЧКЕ ОДРЕДНИЦЕ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Метатеоријским приступом и продубљенијом анализом налаза емпиријских истраживања суштине и усмјерености процеса, динамизама и ефеката учења и поучавања можемо установити њихове темпоралне и вриједносне оријентације у недовољно ефикасној и у ефикасној настави, што је наведено у Табели 3.

Табела 3. *Оријентације учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Временска оријентација	Учење и поучавање	
	у недовољно ефикасној настави	у ефикасној настави
1. Временска оријентација	– окренутост ка прошлости и, повремено, ка садашњости	– фокусирање на будућност, уз критичко процјењивање садашњости
2. Цивилизацијска мисија	– повезивање традиције и садашњости	– интегрисање позитивног наслеђа, савремености и футуролошких цивилизацијских токова у будућности
3. Циљеви (васпитни идеали)	– свестрано развијена (цјеловита) личност	– слободна, савремено образована, конструктивно-критичка и стваралачка личност у демо-

		кратком друштву и свијету брзих промјена, са максимално развијеним индивидуалним психофизичким потенцијалима за сарадничку комуникацију и дјелотворнију професионалну и друштвену ангажованост у мултиетничкој и информатичкој цивилизацији
4. Кључна питања	Шта мотивише наставника (предавача)? – Како да дјелује васпитач (наставник)? – Шта је циљ реализације наставног процеса? – Шта унапређује наставникове професионалне компетенције?	– Шта мобилише и покреће васпитаника (ученика)? – Које су активности васпитаника (ученика)? – Какви су односи (интеракције) у васпитно-образовном процесу? – Шта је циљ (смисао) активности васпитаника (ученика)? – Шта подстиче развој способности и остала својства личности ученика?

(Илић, 2013: 102)

У претходном компаративном прегледу могу се запазити врло различите кључне (временске, цивилизацијске, циљно-педагошке и евалуацијско-развојне) оријентације учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави.

Изражене су разлике у основним дидактичким одредницама учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави, што се може уочити у овом компаративном прегледу.

Табела 4. *Дидактичке одреднице учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Дидактичке одреднице	Учење и поучавање	
	у недовољно ефикасној настави	у ефикасној настави
1. Централни фактор учења и поучавања	– васпитно-образовни садржај – наставник	– ученик – међуљудски односи
2. Носилац активности (претежно активан)	– претежно васпитач (наставник)	– ученици као равноправни партнери наставника
3. Извор знања и подстицања развоја, умјећа, способности, врлина итд.	– наставникова ријеч – књиге итд.	– непосредна стварност, природа, производња, друштвене и културне институције, радна активност, лабораторијски и експериментални рад, вежбања и остали облици самосталних активности – интерактивна настава, радионички рад, стваралаштво, књиге, мултимедији итд.

(Илић, 2013: 104)

У ефикасној настави (претежно иновативној, индивидуализованој, интерактивној, откривалачкој, инклузивној, сарадничкој, креативној) успјешно су превазиђене противрјечности учења и поучавања које су присутне у недовољно ефикасној настави (предавачкој, слушаљачкој, вербално-репродуктивној итд.). Не преовлађује дидактичко-материјалистичка глорификација статичних, непромјенљивих и предимензионираних програмских садржаја, ангажовања наставника и вербално-текстуалних извора знања.

ЕЛЕМЕНТИ КОМУНИКАЦИЈЕ У ПРОЦЕСИМА УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Готово сви главни елементи комуникације врло су различити у оквиру учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави, што је приказано у сљедећој табели.

Табела 5. *Комуникација у процесима учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Елементи комуникације у учењу и поучавању	
у недовољно ефикасној настави	у ефикасној настави
– доминирају једносмјерне вертикалне комуникације од наставника ка ученицима, без повратне спреге – готово се и не појављује вишесмјерна комуникација сваког са сваким – повремене двосмјерне комуникације између ученика и наставника – ријетке невербалне (паралингвистичке и екстралингвистичке) комуникације – врло ријетка проксимичка комуникација – распоред ученика у наставном простору класичан, крут и неприродан („у потиљак”), одговара једносмјерној вертикалној комуникацији предавача и слушаца – односи између учесника комуникације (наставника – ученика) претежно аутократски, субординирани, неравноправни (ученик је подређен наставнику)	– ријетке једносмјерне вертикалне комуникације од наставника ка ученику – преовлађује вишесмјерна хоризонтална комуникација ученика (сваког са сваким) у настави – честе двосмјерне комуникације између васпитаника и наставника – честе невербалне (паралингвистичке и екстралингвистичке) комуникације – могућност оптималне честе и дјелотворне проксимичке комуникације – флексибилан, промјењив распоред ученика у наставном простору, погодан за размјену мишљења и дискусију (у облику круга, троугла, правоугаоника, потковице) – сараднички, партнерски и демократски суодговорни односи између учесника комуникације (наставника – ученика)

(Илић, 2013: 105)

Психопедагошка и дидактичко-технолошка обиљежја наведених елемената комуникације доприносе изградњи повољне емоционалне атмосфере и стимулације ученика за активно учење у зони блиског развоја у ефикасној настави. Истовремено, такви елементи комуникације олакшавају дјелотворно водитељско дјеловање наставника.

ЗАКЉУЧАК

Сложене и динамичне процесе и исходе учења и комплеметарног поучавања детерминишу елементи њиховог наставног контекста. Према теоријској утемељености, дидактичким одредницама и образовно-васпитним резултатима, можемо разликовати учење и поучавање у ефикасној и у недовољно ефикасној настави.

Учење и поучавање у недовољно ефикасној настави засновано је на конзервативној дидактичкој парадигми и С-Р теоријама учења. Најчешће се остварује у предавачкој, хеуристичкој, програмираној, компјутеризованој и егземпларној настави. У процесима учења и поучавања екстринзички мотивисан ученик је углавном објекат поучавања (инструкције) и вођења (управљања). У претежно репродуктивном раду ученика преовлађују једносмјерне информације и субординиране комуникације према поставкама традиционалне методике наставног рада. Доминира коришћење класичног наставног простора, унифицираних техничких помагала и вербално-текстуалних извора знања.

Процеси учења и поучавања у ефикасној настави (развијајућег и личносно-оријентисаног типа) утемељени су на рационалистичкој и феноменолошкој парадигми, С-О-Р теоријама учења и стваралаштва, а најчешће се реализују у системима иновативне (индивидуализоване – диференциране, индивидуално планиране, проблемске, интегрисане, рецепционе, витативне, инклузивне, респонбилне, менторске) наставе. У оквиру таквих процеса учења и поучавања интринзички мотивисан ученик најчешће је субјекат самовођеног продуктивног учења, што имплицира респектовање основних концепата методологије научног рада.

Разлике у теоријским основама, условима, токовима, позицијама, интеракцијама и комуникацијама ученика и наставника и другим дидактичко-методичким обиљежјима рефлектују се на разлике у васпитно-образовним постигнућима ученика, тј. у квалитету знања, развијености вјештина, навика, способности, морално-социјалних, емоционално-вољних и осталих потенцијала личности.

Зато теоријске основе и дидактичко-методичке одреднице учења и поучавања у наведеним и новим моделима ефикасне иновативне наставе (индивидуализоване, интерактивне, инклузивне, мултимедијске) треба да буду у програмима наставничких факултета и професионалног развоја наставника, у фокусу педагошких научноистраживачких и истраживачко-развојних институција, као и у програмским концепцијама педагошких часописа.

Литература

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća*. CSIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 IQA, UK, adaptirano za BiH u Save The Children UK, program u BiH.
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Ђорђевић, Б. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер.
- Илић, М. (2010). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
- Илић, М. (2013). Васпитање у настави традиционалне и савремене школе. *Васпитни рад школе и наставника у савременим друштвеним условима*. Београд: Српска академија образовања.
- Илић, М. (2015). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. Зборник радова *Наука и слобода*, 645–667. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Илић, М. и Амовић Кезуновић, Р. (2015). Евалуација тандемског учења. Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет.
- Квашчев, Р. (1974а). *Развијање стваралачких способности код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Квашчев, Р. (1974б). *Развијање креативног понашања личности*. Сарајево: ИП Свјетлост и Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клаић, В. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod МН.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Леонтьев, А. Н. (1965). *О формировании способностей*. Москва: Вопросы психологии.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов на Дону: Феникс.
- Слатина, М. (2005). *Од индивидуе до личности – увођење у теорију конфлуентног образовања*. Зеница: Дом штампе д.д.
- Telford Ch. W.; Sawrey J. M. (1977). *The Exceptional Individual* (Third Edition). Prentice – Hall. New Jersey: Englewood.
- Torrance, P. E. (1964). *Educational the Creative Potential*. Mineapolis: The University of Minnesota Press.

Professor Mile Đ. Ilić, PhD

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

TEACHING AND LEARNING IN EFFECTIVE EDUCATION

Summary

The paper defines the concepts of effective teaching, learning and complementary co-teaching. Relying on scientific theoretical and comparative-didactic studies and the results of didactic-methodological experiments, we have explained the relationships between processes, dynamics and effects of learning and complementary co-teaching in effective education in detail. We explicated theoretical bases, conditions and orientation, didactic determinants, communication elements, didactic-methodological characteristics and empirical indicators of the effects of learning and teaching in effective education. We drew the line between didactic paradigms, types and systems of effective and insufficiently effective education. We accentuated the particularities of learning and teaching within those education concepts.

Keywords: *learning, teaching, effective education, insufficiently effective education, student, teacher, didactic paradigms, types of teaching, teaching systems, didactic-methodological experiments.*

Prof. Dr. Mile Đ. Ilić

Universität in Banja Luka, Philosophische Fakultät

LERNEN UND LEHREN IM EFFIZIENTEN UNTERRICHT

Zusammenfassung

Im Aufsatz werden die Begriffe effizienter Unterricht, Lernen und komplementäre Lehre definiert. In Anlehnung an theoretische und komparativ-didaktische Studien und Ergebnisse didaktisch-methodischer Experimente wurden die Beziehungen zwischen den Prozessen, der Dynamik und der Lerneffekte sowie der komplementären Lehre im effizienten Unterricht eingehend erörtert. Die theoretischen Grundlagen, Bedingungen und Ausrichtungen, die didaktischen Leitlinien, Kommunikationselemente, didaktisch-methodische Merkmale und empirisch Begründete Faktoren der Lern- und Lehreffekte im effizienten Unterricht werden verdeutlicht. Hierbei wird auf Unterschiede zwischen einzelnen didaktischen Paradigmen, Typen und Systemen des effizienten und des unzureichenden effizienten Unterrichts aufgezeigt. Besondere Beachtung gebührt den Besonderheiten des Lernens und Lehrens im Rahmen der erörterten Unterrichtskonzepte.

Schlüsselwörter: *Lernen, Lehren, effizienter Unterricht, unzureichend effizienter Unterricht, Lernender, Lehrer, didaktische Paradigmen, Unterrichtstypen, Unterrichtssysteme, didaktisch-methodische Experimente.*

Проф. др Милица Ј. Андевски

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

УСПЕШНО УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ: ШТА ЗАИСТА ДЕЛУЈЕ?¹

Резиме: Када анализирамо шта је то што у настави може да омогући видљив напредак у учењу, на располагању нам стоје најмање два приступа. Важан је сâм практичан рад наставника, директора, који се ослањају на своја искуства, организују наставу, али су при томе често субјективни. С друге стране, емпиријска истраживања школе и наставе, различитим поступцима, пробама, методама, доносе спознаје и закључке о делотворности школских и наставних варијабли на стицање знања ученика. Из многих студија произилази релативно јасна порука: позитивне ефекте на учење ученика има настава која је стручно оријентисана, когнитивно активирајућа, у којој наставници помажу ученицима да обраде компликоване али савладиве задатке учења. Мале ефекте на учење имају школски организациони услови (диференциран насупрот недиференцираном школском систему, финансијска потпора), као и класични реформско-педагошки концепти (отворена настава, настава која превазилази годиште итд.).

У раду је дат преглед значајних теоријских и емпиријских истраживања о факторима који утичу на процес школског учења и поучавања.

Кључне речи: *учење, фактори учења, успешна и неуспешна настава.*

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Квалитет и компетентност образовног система у европској перспективи* (Пројекат бр. 179010), који се реализује уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

ШТА СТВАРНО ДЕЛУЈЕ?

Питања ефикасног учења и поучавања постају актуелнија и значајнија у глобалном, урбаном свету, у коме расту несигурност, нелагодност, губљење вредносних и личних оријентација. Наставници и школа обележени су друштвеним околностима и захтевима, очекивањима која појединци и друштво имају, а која се често свode на већи учинак, већи друштвено-педагошки ангажман, веће оптерећење у васпитним и образовним задацима и захтевима. И емпиријски налази наглашавају улогу и значај школе и ангажовања наставника у успешном процесу учења, поучавања, развијања деце и младих – компетентних субјеката који дају информације о свом животу, доживљајима, плановима. Захтев је да се „ученик озбиљно схвати”. У рекурзивној повезаности индивидуалног и социјалног развоја, у акту (друштвеног) самоостваривања рефлектују се задаци учења и поучавања у: „праћењу при самопослуживању”, „способности за самостално деловање”, „знању и увиђању”, „разноликости и многобројности могућности за сакупљање искустава”, кроз „поља праксе за испробавање” (Voß, 2005: 42).

Важан аргумент од кога полазимо у истраживању јесте да, када су поучавање и учење *видљиви*, онда је и већа могућност да ученици достигну успех (Hattie, 2009; 2011; 2014a; 2014b). Из ових размишљања, условно и врло опрезно, извели смо оријентационе тачке које ће бити приказане у овом раду, а којима се жели одговорити на питања: Какав допринос имају школа, настава и наставници у процесима раста, развоја, у захтевима друштва и појединаца? Који фактори спречавају учење и неделотворни су, а који имају позитивне ефекте и доприносе ефикаснијем учењу ученика? Који фактори разликују добру и недовољно делотворну наставу? Шта заиста делује?

У контексту различитих истраживања, ови фактори добијају различиту важност и значења. Почетком овог века, Грун (Gruehn, 2000), Хелмке (Helmke, 2009), Хати (Hattie, 2014a, 2014b), Мајер (Meyer, 2005), били су јединствени – школа, и пре свега *настава*, имају висок ниво деловања на учење ученика. Процеси учења ученика представљају централну тему и наглашава се потенцијална важност личности наставница и наставника, њиховог става, као и стручних и методичких компетенција за успешан процес учења.

ВОЋЕЊЕ РАЗРЕДА И ЗНАЧАЈ РЕДУКОВАЊА КОМПЛЕКСНОСТИ ЗА ДОБРУ НАСТАВУ

Када размишљамо шта у настави и у школи може да омогући видљив напредак у учењу, онда нам на располагању стоје најмање два приступа (не узимајући у обзир идеолошке представе). На једној страни, важна су искуства из праксе наставника, директора и свих оних који се усавршавају, али они се ослањају на своја искуства, организују наставу и неретко су субјективни. С друге стране, емпиријска истраживања школе и наставе треба да донесу сигурне спознаје. Такође, свако ко жели прецизнији увид у делотворност школских и наставних варијабли на стицање знања ученика, може се лако изгубити у разноврсним емпиријским студијама са различитим поступцима, пробама, методама, резултатима и закључцима.

Многи аутори истичу да је успешно вођење разреда (на енглеском језику „classroom management”) важно за одрживо учење и мерљиви напредак учења. Али, шта се подразумева под успешним вођењем разреда, шта значи и шта обухвата конструкт *вођење разреда*? Да ли је вођење разреда један нови програм? Да ли је то каталог рецепата, попуњен предлозима типа – Када ученик не пази на часу, онда му одмах реците да сте то приметили?, или – Ако прекрши правила, подсетите га на правила и последице прекршаја? (Dollase, 2012: 8). У том смислу можемо говорити о критеријумима доброг вођења разреда.

Вођење разреда није програм, није збир правила, није друштвена игра, није организација – вођење разреда је начин редуковања комплексности приликом опхођења према разреду, то је компензација недостатака који се јављају када учи више људи истовремено. Све што се сматра важним код поучавања појединца – не мора бити и способност за вођење разреда. Мада, као и у сваком правилу, и овде постоје изузеци (Dollase, 2012: 8). Вођење разреда стално траје, не постоји пауза. Ослањајући се на уверење да се не може не водити разред, „classroom management” је неизбежан. Не постоји пројекат, не постоји програм који га може заменити (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1969). Вођење разреда је задатак, али и бреме ватрених присталица неког пројекта, програма или наставног концепта. Наставници га могу остварити „личним средствима деловања”: вербалном или невербалном комуникацијом, смислом, личношћу и карактером, харизмом, односом, праведношћу, уверењем, пажњом према ученицима.

Значај вођења разреда за успешан процес поучавања и учења, уз уважавање когнитивних и социјалних критеријума, има своју историјску и интернационалну димензију, богата теоријска и емпиријска изучавања у контексту наставног процеса, уз истицање способности наставника у раду

са групом. Тако је још Кершенштајнер рекао да „обдарени наставници за рад са појединцем понекад заказују као наставници у разреду”, њима не успева да држе заједно „лепршајуће дечије душе” (Kerschensteiner, 1921). Многи аутори управљање разредом посматрају као проблем особина наставника (Schorb & Louis 1975), и говоре о *капацитету за комплексност* код наставника – што подразумева *капацитет за опажање* и *капацитет за контакт* (Winnefeld, 1967) – који нису потребни у настави са појединцем. За рад у групи, наглашава се лична способност наставника – толерантно и великодушно опхођење са различитим типовима ученика, вештина управљања различитим процесима, способност опажања и комуникације. Наставници, као „пажљиви домаћини”, прилагођавају се индивидуалним потребама и тешкоћама одељења и појединаца, не организују наставу тако да само мали број ученика од ње има користи.

Организовање потпуног запослења

Поставља се питање шта све наведено значи у контексту конкретног поучавања и учења. Студија Јакоба Коунина *Технике вођења разреда* (Kounin 1970; 1976) сматра се класичним штивом професионалног деловања на настави. Овај аутор сматра да је *превенција* ометања и дисциплинских конфликта основ за повећано време стварног учења у разредном окружењу и да је потребно да су ученици у настави потпуно запослени, да учествују и показују мало погрешног понашања, а да се то постиже низом неубичајних техника, које наставник на различите начине може реализовати.

Према Коунину, битна димензија успешне наставе јесте наставникова *присутност* („withitness”, „бити присутан”, (све)присутност), чиме се код ученика ствара осећај „да наставник готово све регистrira и надзире, чак и ако не реагира смјеста на све” (према: Meyer, 2005: 32). Наставник не прави код дисциплинских случајева грешке објеката и времена, он одмах примећује понашање које одскаче од других, и сигнализира да је приметио, односно погађа ко је прави узрочник, грди теже прекршаје, уз истовремено указивање на лакше прекршаје (уместо обрнуто). Друга димензија је *покривање*, „преклапање садржајног рада, сређивања организацијских послова и превенције ометања („overlapping”)” (Ibidem, 33). Успешни наставници паралелно управљају различитим процесима у учионици (компјутерским језиком речено „multitasking”). Могу истовремено да раде више ствари: да поучавају, а успут да умире немирног ученика, без застоја воде организационе послове, користе разне медије, деле разред у групе. Трећа димензија је *непрекидност* („smoothness”). У раду успешних наставника незнатни су или не постоје ломови, прекрајања, тематске последице, неод-

лучност када треба нешто да се предузме. Настава има сређен ток, једно се надограђује на друго, а то наставник постиже добром припремом. Четврта димензија се зове *лежерност и полет* („momentum”). Успешан наставник се држи предмета, брине за равномеран ток наставе, нема превеликог проблематизовања начина понашања ученика, радног материјала, избегава непотребне прекиде (нпр. дуготрајна подела на групе, опсежне дисциплинске мере), мало је празног хода (нпр. због дуготрајног разврставања претходно неразврстаних фолија, радних листова), мало је ужурбаности (која настаје нпр. када наставник у један наставни час стави превише градива) (Ibidem, 32). Пета димензија садржи *целокупни разред на оку* („group focus”, „фокусирање на групу”). Чак и када се обраћа појединцу, наставник држи цело одељење на оку и води рачуна да ученици испуњавају властите задатке или бар да слушају тренутни разговор, чиме се подразумева мобилизација групе (сви се осећају прозваним), уз висок ниво запослености (што је могуће више ученика на наставном часу су „on task”) и принцип праведности (све што радим неко други контролише, партнер или наставник). Овде се рефлектује и *спретно вођење прелаза* („managing transitions”). Наставник прегледно и једнозначно организује прелазе с једног на други наставни корак. Јасно се разликују почетак и завршетак часа, који су подржани ритуалима или неким акустичним сигналимa. Овим димензијама припада и *разнолик и захтеван индивидуални рад*, што значи да добру наставу обележавају кратке, маштовито обликоване фазе индивидуалног рада, које су прикладно формулисане и имају примерен ниво захтева (Ibidem, 33).

Неки ученици савршено глуме пажњу на часу, али успешни наставници то препознају и покушавају да превазиђу занимљивим дидактичким садржајима, интересантним радним листовима, групним задацима, стимулативним властитим понашањем, сопственом харизмом итд. Наведене димензије, у поређењу са другим факторима који доприносе успешности учења и поучавања, имају огроман ефекат на успех наставе. Корелације до 0,64 нису реткост (Dollase, 2012: 10). Рад на једном наставном часу може се наставити на другом, уз тенденцију снижавања погрешног понашања ученика, ако се примене и препознају наведене димензије.

ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИХ НАСТАВНИХ И ШКОЛСКИХ ВАРИЈАБЛИ ПОСТИГНУЋА У УЧЕЊУ

Мада и теоретичари и практичари у фокус анализа стављају *учинак* при учењу, ми од својих ученика ипак тражимо више од пуког учинка. Ако

се сувише концентришемо на учинак, превидећемо оно што ученици већ знају, шта могу и шта им је важно. Многи ученици преферирају изваншколски аспект учења и троше доста времена на учинке који нису у вези са школом (на социјално пожељне, али и социјално непожељне активности). У једној од теза наводи се да најбољи предикатор за здравље, добробит и срећу у даљем животу није успех у школи већ број година проведених у њој. Жељени исход образовања јесте да се ученици задрже у школи. Већина о томе одлучује у узрасту између 11. и 15. године, а то значи да школско искуство и искуство при учењу у том узрасту мора да буде продуктивно, захтевно и одговарајуће да би се осигурале што веће шансе да ученици остану у школи (Levin, Belfield, Muennig & Rous, 2006).

Левин и сарадници (2006) израчунали су корелацију између образовања и зараде. Они који прекину школовање у средњој школи – у просеку годишње зарађују око 23.000 долара, док они који имају завршену средњу школу – имају око 48% више. Млади који су завршили колеџ имају 78% већу зараду, док они који су завршили факултет зарађују у просеку 346% више. Особе са средњошколским образовањем живе од 6 до 9 година дуже од оних који нису завршили средњу школу, имају боље здравље, имају 10–20% мање шансе да буду уплетени у криминалне радње и 20–40% мање вероватноће да зависе од социјалне помоћи. Ови „трошкови“ далеко превазилазе тркошкове инвестирања у евидентно успешне образовне институције. Завршетак средње школе повећава приходе и смањује порез за здравство и, такође, смањује трошкове кривичног гоњења и социјалне помоћи. Осим тога, исправно је дати ученицима шансу да једног дана имају бољи приход, боље здравље и више среће.

Дуго се већ дискутује – од Платона, преко Русоа до мислилаца модерне – о томе да ли је циљ образовања само повећавање успеха. Један од најважнијих циљева је развијање способности *критичког размишљања*, тако да једног дана имамо грађане који располажу знањем о захтевним темама, који у нашем комплексном свету компетентно, рефлексивно и критички делују. У то спада: критичко процењивање политичких питања која имају утицај на њихову заједницу, људе и свет; способност размишљања које рефлектује историју и традицију, као и аргументација у складу с поштовањем туђег мишљења; тежња ка добробити, сопственој и туђој, као и способност да знамо шта јесте а шта није добро за нас (Nussbaum, 2010). Школско образовање треба да има суштински утицај не само на проширивање знања и разумевање већ и на изградњу карактера – интелектуалног, моралног, цивилног и радног.

Таква критичка процена се тражи од наставника и директора школе. Јачање способности критичког процењивања захтева од њих да развијају ту

способност и код ученика, да посматрају ствари из другог угла; да разумеју људске слабости и да су кооперативни са другима. Од просветних радника се захтева да код ученика развију интерес за себе и за друге; да им преносе емпиријске доказе да би стали на пут предрасудама и ограниченом размишљању; да их науче преузимању одговорности за сопствене поступке; и да се залажу за критичко размишљање и за значај другачијег мишљења.

Важна студија, која садржи преко 11.000 поређења добре и лоше наставе, настала је метаанализом америчких истраживача. Они дају ранг-листу фактора који утичу на добру наставу: 1) когнитивне компетенције ученика; 2) наставниково вођење разреда („classroom management”); 3) учениково кућно окружење и подршка родитеља; 4) метакогнитивне компетенције ученика; 5) интеракција наставника и ученика при учењу; 6) политика државе и округа (односи се на САД); 7) квантитет наставе; 8) школска култура; 9) родитељски ангажман у школским питањима; 10) организација наставног плана; 11) учениково порекло; 12) ученикова уклопљеност у групу вршњака („peer group”); 13) квалитет наставе; мотивацијски и афективни чиниоци; 15) клима у разреду; 16) демографска ситуација на подручју с којег ученици долазе; 17) школске административне одлуке; 18) понашање ученика у слободно време. Наведени редослед указује да читав низ политички обојених фактора заузимају последња места на ранг-листи фактора који утичу на добру наставу (Wang, Haertel & Wahlberg, 1993; према: Mayer, 2005: 35).

Ипак, када разјашњавамо делотворност појединих фактора наставе у школи, увек треба поћи од чињенице да су они ограничени другим факторима (социоекономска позадина породице, релативно стабилна когнитивна обележја ученика, њихова интелигенција или ваншколско окружење). Колико су важни настава и школа у поређењу са овим факторима, потпуно је спорно. Шездесетих година прошлог века пометњу у САД направио је *Coleman Report* (Coleman, Campbell, Hobson et al., 1966). Аутори су дошли до закључака да од битних обележја ученика која су важна за учење, само 5% (код ученика беле расе) односно 9% (код афроамеричких ученика) разлика у постигнућима било је повезано са школом и наставом. Други аналитичари (Jencks, Smith, Ackland et al., 1973) били су још песимистичнији. Они су израчунали да су генетске разлике, интелигенција (33–50%), ваншколска околина учења (25–40%) и социјално порекло (6%) битнији него трајање школе (5–15%), диференцирање по квалитету у основној школи (3%) и диференцирање по квалитету у средњој школи (1%). Данас се наставни и школски фактори сматрају значајнијим. Аутори Келер, Книг и Теш (Köller, Knigge & Tesch, 2010) сматрају да би се разлике у постигнућу могле заокружити на 10% на област школе, а и друге метаанализе дале су

12% разлике у постигнућима између ученика, а које се односе на ефекте школе и разреда (Scheerens i Bosker, 1997).

Генерално, закључци до којих су дошли аутори у теоријским и емпиријским студијама показују да *позитивне ефекте на учење ученика има настава*:

- која је стручно оријентисана и при томе когнитивно активирајућа;
- у којој се расположиво време користи за наставу;
- у којој наставници усмеравају ученике да обраде компликоване али савладиве задатке учења.

Мале ефекте на учење ученика имају:

- школски организациони услови (диференциран насупрот недиференцираном школском систему; финансијска потпора),
- класични реформско-педагошки концепти (отворена настава, настава која превазилази годиште итд.).

ШКОЛСКО УЧЕЊЕ УТЕМЕЉЕНО НА РЕЗУЛТАТИМА СТУДИЈЕ ЦОНА ХАТИЈА

Многи експерти и практичари сматрају да је на путу ка сигурнијој спознаји позитивних и негативних ефеката на школско учење значајан корак направио Аустралијанац Цон Хати књигом *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta Analyses relating to Achievement* (Hattie, 2009). У својим студијама *Учинити учење видљивим* (Hattie, 2009; 2011) Хати поставља истраживање школе и наставе на један шири емпиријски фундамент. Аргументи дати у тој књизи базирају се на емпиријским налазима истраживања наставе које је аутор сакупио и сортирао на преко 800 метаанализа, више од 50.000 оригиналних студија, са око 240.000.000 учесника истраживања, и повезао у језгровите исказе о факторима који су делотворни и неделотворни за учење, а да се притом не ради о пуком сажетку.

У својим анализама Хати не обрађује софтвер или хардвер школског образовања већ се пита која су најважнија обележја учења ученика. Која обележја има школа за коју можемо рећи да је учење учинила видљивим изнутра („visible learning inside”)? Аспект *видљивог* односи се на потребу да се учење учини видљивим за наставнике, и да се те разлике идентификују како би сви у школи препознали њихов утицај. Аспект учења односи се на то како наставник напредује у односу на знање и разумевање и шта предузима у погледу на учење ученика, неопходност да учење увек буде у првом плану и да се настава посматра у смислу свог деловања на учење. С друге стране, аспект „видљивог” односи се и на ученике, на то да они

„видљивом” наставом могу да науче да уче сами. То је обележје које прати учење кроз цео живот, вид саморегулације и љубави према учењу. Такође, као црвена нит у Хатијевим анализама провлачи се појам критичког размислања, које се посебно односи на то да наставници и директори школе морају критички да посматрају дејство које имају на ученике.

Хати (2009), у педагошком смислу, долази до оптимистичнијих резултата – наставници и настава одговорни су за трећину разлика у успеху ученика (Табела 1). Разлике међу ученицима објашњавају следећих од 5 до 10% разлика. Мање су важни школско-организаторски а више наставни фактори, који треба да стоје у центру напора наставника, родитеља и политике образовања, да би школско учење постало оптимално. Не треба занемарити факторе ученика, који објашњавају половину разлика у успеху. У својим анализама Хати разматра које ефекте имају појединачни фактори на учење ученика и извештава о утицају породице, школе, наставника, курикула и пре свега конкретних наставних мера.

Табела 1. *Значај различитих извора за успешно школско учење*

Извор	Удео варијанти
Ученик	50%
Породица	5–10%
Група	5–10%
Школа	5–10%
Наставници и настава	30%

(Hattie, 2009)

Такође, Хати набраја факторе који штете, као и факторе који не штете али и не помажу у процесу учења (Табела 2). На ефикасност учења веома негативно утичу пресељење и последице телесне болести, који указују на изостанке са наставе, а тиме и на мање времена за учење. Негативно делују и повећано гледање телевизије и дужи школски распуст, јер редукују време које стоји на располагању за учење. При томе, како показује једно интернационално истраживање, трошкови школског распуста утичу пре свега на социјално угроженије ученике (Alexander & Enwisle, 1996).

Табела 2. *Фактори који спречавају учење и неделотворни фактори*

Шта штети?	<i>D</i>	Шта не штети али и не помаже много?	<i>D</i>
Мобилност (селидбе родитеља)	–0,34	Отворена настава	0,01
Хроничне болести	–0,20	Настава која „прескаче” одређене разреде	0,04
Гледање телевизије	–0,18	Груписање резултата (диференциран школски систем)	0,12
Понављање (разреда)	–0,16	Интерно диференцирање	0,16
Школски распусти	–0,09	Учење базирано на вебу	0,18

(Hattie, 2009)

На први поглед, изненађујући налази Хатијеве студије односе се на факторе који не штете али нису ни делотворни на учење. Мере груписања постигнућа на темељу диференцирања школског система (екстерно и интерно диференцирање) показују се неделотворним као и реформско-педагошке организационе форме (отворена настава, настава која „прескаче” годину, „team teaching”). Ако следимо модерна истраживања наставе (Seidel & Shavelson, 2007), ови налази одговарају очекивањима. Тамо се наглашава да су такозване површне структуре (структуре које се могу јасно и објективно посматрати) често неповољне за предвиђање успеха учења. Много важније изгледају дубоке структуре, које дају могућност богатијих и опширнијих процена (нпр. колико настава когнитивно активира). Такве структуре одлучују о томе колико се учи. За учење које се базира на вебу важи исти аргумент: сама примена облика учења не мора у сваком случају бити когнитивно активирајућа, а ако није когнитивно активирајућа – онда његова употреба не води већем успеху учења.

Мера јачине ефекта *d*

Да бисмо се осврнули на налазе Хатија, у овом прилогу дајемо грубу категоризацију која се оријентише према томе да ли одабрани фактори имају успешно дејство или не. Процена делотворности фактора даје се преко мере јачине ефекта *d*.

Мера јачине ефекта *d* често се посматра као мера за практичне релеванце величина утицаја. Она мери нпр. разлике средње вредности пораста знања две групе (нпр. фронтална настава према кооперативном учењу у јединицама стандардног одступања, у једној пропорционалној мери). Хати извештава о многим наставним варијаблама и њиховим јачинама ефекта на школско учење. Полази од тога да јачина ефекта $d = 0,40$ указује на знача-

јан ефекат, што се чини релевантним, јер из великих националних и интернационалних студија школског успеха, као што је ПИСА, знамо да на секундарном нивоу I (у просеку, прва два разреда средње школе), једна година наставе из једног предмета доноси пораст знања од $d = 0,40$. За Хатија су стога од значаја мере које „побијају” ефекат нормалне наставе.

Важну улогу игра и обликовање наставе путем разних метода (чија се нарочита делотворност показала кроз јачину ефекта). Ипак, у његовим анализама, наставници неће наћи збирку упутстава, савета или водича за добру наставу. Хати, заправо, нуди основу за систематично размишљање и дискусију, како се планира настава, започиње, покреће, завршава... Оно што његова књига наглашава више од осталих дидактичких уџбеника јесте велики потенцијал који наставници могу да имају коришћењем разних података, било да се ради о стандардизованим тестовима или о онима које су сами саставили, о систематичним опажањима или самоевалуацијама интегрисаним у наставу. Важно је напоменути да овом студијом Хати захтева од наставника додатну перспективу: рефлексiju сопствене наставе која треба да буде базирана на властитим емпиријским подацима који се користе на широкој школској равни. Да би постали трајно успешни, потребан је заједнички рад између самих наставника, управе школе, непрекидно даље усавршавање, као и стално освртање на напредак, потврђен емпиријским доказима. Ова књига може помоћи наставнику да оде корак даље у коришћењу сопствених ресурса – да би му предавања била што ефикаснија, да би оптимално комбиновао компоненте и методе предавања, и тако стабилизовао и ојачао себе као предавача.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА

Да би поучавање и учење били ефикасни и видљиви, битан фактор је *наставник*. Он познаје стратегије учења којима може да ради на знању ученика и концептуалном разумевању. Он одређује у којем правцу треба ићи да би се градиво разумело, да би се постигао напредак који води ка остваривању критеријума на основу којег ће учење бити процењено. Учење није увек забавно, а није ни једноставно. Често је потребно уложити додатне напоре, укључити елементе учења са другима, како би се савладали постављени задаци. Ученици су склони да се препуштају изазовима које само учење носи, и уживају чак у томе. То је снага вежбе и концентрације, а наставник треба да одговори овим изазовима – и ту лежи веза између изазова и фидбека, за које се може рећи да су два битна елемента учења. Што је изазов већи, то је фидбек потребнији и пожељнији, као сигнал да је уче-

ник на правом путу да успешно савлада изазове, како би могао себе да процени, да се осећа сигурним и како би са интересовањем, разумевањем и личним ангажовањем учио.

Ученици представљају нехомогену групу. У исто време могу бити на различитим когнитивним и емотивним позицијама учења, а могу користити и велики број јединствених стратегија учења, како би на прикладан начин остварили постављене циљеве, што, опет, представља додатни напор за наставника. Како за наставника, тако и за ученике, учење је једна врста личног путовања, иако на овом путовању постоје јасне разлике и сличности међу њима. Од наставника се захтева способност да ученицима покажу, да ствари могу прихватити онако како их ученици виде и да могу да комуницирају са њима.

Да би настава довела до когнитивних промена ученика, неопходне су свесне интервенције наставника, које су успешније када располаже знањем о предзнању својих ученика, њиховим интенцијама, и када – у складу с тим – прилагоди стратегије учења. У окружењу пуном идеја ученици могу експериментисати са градивом и међусобно размењивати идеје. Сигурно окружење за ученике (али и наставнике) јесте окружење у којем су грешке добродошле. Пуно учимо из грешака и из фидбека који добијамо када смо на погрешном путу или када смо несигурни. На исти начин и наставницима је потребно сигурно окружење у којем уче од других о успеху и деловању наставе. У том смислу, наставници морају открити које од њихових стратегија функционишу. Морају бити спремни да разумеју ученике и да се прилагоде њиховим ситуацијама, контекстима и ономе што су претходно научили. Овај доживљај треба поделити и са својим колегама на отворен, директан и пријатељски начин (Hattie, 2014b: 8; Neumann, 2006).

Не постоји никаква дубља тајна за процес који именујемо као „поучавање и учење” јер је он у одељењима успешних наставника и ученика видљив. Поучавање и учење захтевају од наставника и ученика способности и знања (првенствено од наставника, па онда све више и од ученика). Наставници морају препознати када се учење одржава, морају знати када могу експериментисати и када се мора учити из искуства. Они морају посматрати учење, морају добити, а и дати фидбек, када ће понудити алтернативне стратегије учења, када постојеће стратегије не функционишу. Што више ученици постају наставници и што више наставници постају ученици, то се постиже већи успех код исхода. Успешни наставник је режисер и онај који управља учењем (Hattie, 2014b: 19; Hattie, 2013: 31–32).

Утицајни, страствени наставници:

– „садржајем наставе концентришу се на когнитивне аспекте ученика;

– концентришу се на развој начина размишљања и давања закључака, наглашавају стратегије учења и решавања проблема које се односе на градиво из којег ученици треба да уче;

– концентришу се на преношење нових знања и сазнања и проверавају како се ученици сналазе са тим новим знањима;

– концентришу се на давање фидбека, како би подржали ученике да постигну своје циљеве;

– траже фидбек на основу сопственог утицаја на напредак учења свих ученика;

– имају дубоко разумевање како ученици уче;

– концентришу се на то да учење виде очима ученика, да препознају њихов напредак у учењу, али и њихов често нелинеаран напредак у остваривању постављеног циља;

– подржавају свесно вежбање ученика;

– брину се о томе да ученици постигну циљеве, и да поделе страст наставника у вези са испредаваним градивом” (Hattie, 2014: 22).

ЗАКЉУЧАК

Најједноставнији принцип на којем потичу све синтезе о којима је било речи јесте „сигурно учење и поучавање”. Оно се остварује када има експлицитну и транспарентну сврху, када је изазовно, и када се и наставници и ученици залажу да постављени циљ буде остварен. Сигурно учење и поучавање остварују се када постоје вежбе чија је сврха заправо остварење циља, када је успостављен фидбек, када наставници и ученици активно и са страхћу учествују у процесу. Постоје наставници који учење посматрају очима ученика, али и ученици који испредавано схватају као кључ за успешно учење. Емпиријски је доказано да највећи ефекти на учење наступају када *ученици постану сопствени наставници* јер се онда показују управо оне особине које су пожељне код самих наставника (самоиспитивање, самовредновање и самопредавање).

Такође, аутори поручују да се добра и лоша настава могу на различите начине организовати. Видљиве структуре су мање важне уколико се чешће примењују. Кључни услов је поглед наставника на сопствену улогу у процесу учења и поучавања, какав је његов утицај на учење ученика. У том смислу, неопходно је да наставници примене евалуацију свог деловања кроз информације које добијају од ученика, а које се могу проверити, променити, али и одржавати. Ово се односи на следеће аспекте: Шта је сваки ученик, пратећи радње наставника, у обавези да уради? Како се могу

искористити доступни ресурси да би се ученици преместили на оно место на којем би, по мишљењу наставника, требало да буду – и то на најефикаснији начин? Веома је важно шта наставник ради, али најважније је да – оним што ради – утиче на ученике онако како треба. Са примереним духом и примереним радњама постићи ће се и позитиван ефекат учења.

Литература

- Alexander, K. L. & Enwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In: A. Booth & J. F. Dunn (Eds.) *Family-school links. How do they affect educational outcomes?*, 67–88. Mahwah.
- Voß, R. (2005). Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung. Perspektivenwechsel. In: Voß, R. (2005). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichts- beschreibung*. Münster.
- Dollase, R. (2012). Klassenführung. Die Bedeutung der Komplexitätsreduktion für den guten Unterricht. *Schulmanagement*, 2, 8–10.
- Jencks, C.; Smith, M. S.; Ackland, H.; Bane, M. J.; Cohen, D.; Grintlis, H.; Heynes, B. & Michelson, S. (1973). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern, Stuttgart.
- Köller, O.; Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster.
- Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig und Berlin.
- Levin, H.; Belfield, C.; Muennig & Rous, C. (2006). *The costs and benefits of an excellent education for all America's children*. New York: Teachers College.
- Nussbaum, E. S. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford.
- Schorb, A. O. & Louis, B. (1975). *Unterrichtsanalyse – Ein Grundkurs im Medienverbund*. München.

- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research desing in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon.
- Hattie, J. A. C. (2011). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon.
- Hattie, J. (2014a). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014b). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for teachers*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. F.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weifeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational oppotrunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Wang, M. E.; Haertel, G. D. & Wahlberg, H. J. (1993) Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research*, 63, 249–294.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern.
- Winnefeld, F. (1967). *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld* (4. Auflage ed.). München, Basel.

Professor Milica J. Andevski, PhD

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

SUCCESSFUL TEACHING AND LEARNING: WHAT REALLY WORKS?

Summary

When we analyze what it is in teaching that can ensure visible progress in learning, we have at least two approaches at our disposal. Practical work of teachers and headmasters, who rely on their experience, organize classes, and are yet prone to subjectivity is important. On the other hand, empirical studies of school and teaching through various procedures, tests, methods, bring insights and conclusions about the effectiveness of school and teaching variables to student knowledge acquisition. A relatively clear message stems from numerous studies: professionally-oriented

teaching, cognitively activating, in which teachers help students process complex but manageable tasks has positive effects on student learning. School organizational conditions have little effect on learning (differentiated versus undifferentiated school system, financial support), as well as classic reformist pedagogical concepts (open classes, classes that transcend age, etc.). The paper offers an overview of relevant theoretical and empirical studies on the factors that affect the process of teaching and learning at school.

Keywords: *learning, learning factors, successful and unsuccessful teaching.*

Prof. Dr. Milica J. Andevski

Universität Novi Sad, Philosophische Fakultät

ERFOLGREICHES LEHREN UND LERNEN: WAS IST TATSÄCHLICH WIRKSAM?

Zusammenfassung

Wenn man analysiert, was im Unterricht einen sichtbaren Lernfortschritt ermöglicht, stehen uns mindestens zwei Ansätze zur Verfügung. Wichtig ist die praktische Arbeit des Lehrers, der Direktoren, die sich auf ihre Erfahrungen stützen, den Unterricht organisieren, dabei jedoch allzu oft subjektiv verfahren. Andererseits gibt es empirische Untersuchungen, die sich mit Schulen und Unterricht beschäftigen, die aufgrund konkreter Verfahren, Proben, Methoden zu Erkenntnissen und Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit der schul- und unterrichtsbedingter Variablen auf den Wissenserwerb der Schüler gelangen. Zahlreiche Studien vermitteln eine relativ eindeutige Botschaft: Positive Auswirkungen hat jener Unterricht, der fachorientiert und kognitiv aktivierend ist, in dem Lehrer die Schüler dabei unterstützen, komplizierte, jedoch zu bewältigende Lernaufgaben zu bearbeiten. Weitaus geringere Auswirkungen auf das Lernen haben organisatorische Bedingungen in den Schulen (ein differenziertes Schulsystem, im Gegensatz zu einem undifferenzierten; finanzielle Unterstützung) sowie klassische Reformpädagogische Konzepte (offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht usw.). Im Aufsatz wird eine Übersicht der bedeutendsten theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten über jene Faktoren dargelegt, die sich auf den Prozess des schulischen Lernens und Lehrens in der Schule auswirken können.

Schlüsselwörter: *Lernen, Lernfaktoren, erfolgreicher und nicht erfolgreicher Unterricht.*

Доц. др Бране Р. Микановић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ПРИНЦИП СЛОБОДЕ И РАЗВОЈ ПАРТНЕРСКИХ ОДНОСА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

Резиме: Савремену наставу није могуће унапређивати без партнерских односа ученика и наставника. Такви односи отварају могућност да се заједнички вреднују процес поучавања и учења и да се заједно евалуирају исходи учења. Партнерски односи полазе од потребе за субјектском позицијом ученика у настави јер се таквом позицијом уважавају достојанство, самоостварење, самоусмјеравање и самоактуелизација ученика. За такве квалитетне процесе потребан је наставник који може константно успостављати комуникацијске и интеракцијске процесе у настави и који је спреман да поштује аутономију ученика. Полазећи од наведених констатација, аутор у овом раду трага за одговором на питање: Шта детерминише партнерске односе ученика и наставника?

Примјеном савремених иновација настава постаје динамичнија и више је усмјерена на ученика и развој способности за учење, комуникацију, критичко мишљење и (само)рефлексију. Савремену наставу посебно одликују демократски односи ученика и наставника, који подразумевају равноправност у доношењу одлука, преузимању одговорности и поштивању етичких вриједности. Критичка анализа савремене педагошке литературе показује да је принцип слободе кључни принцип јер он детерминише развој партнерских односа ученика и наставника у настави.

Кључне ријечи: *принцип слободе, еманципаторско васпитање, партнерски односи.*

УВОД

Концепције савремене наставе најчешће дају одговоре на питања: Шта је циљ поучавања и (само)учења? Ка којим наставним садржајима се базира? Које су стратегије и методе потребне за њихову реализацију? Има-

јући то у виду, неопходно је трагање за одговорима на већи број теоријских и концептуалних питања која се односе на улоге ученика и наставника у савременој настави. Развој цијеловите концепције о партнерским односима ученика и наставника у настави увијек представља актуелно педагошко питање. Та концепција подразумијева истовремену промјену улоге ученика и наставника.

У суштини развоја партнерских односа у настави налази се промјена позиције ученика. У прошлости је ученик имао објекатску (*стара школа*) и субјекатску позицију (*нова школа*). Према савременим педагошким схватањима, ученик је најчешће у субјекатско-објекатској позицији. У контексту промјене позиције ученика и успостављања партнерских односа ученика и наставника у настави, могуће је говорити о *принципу слободe*. Стога овај рад у фокусу интересовања има теоријски приказ схватања вриједности *принципа слободe* за развој партнерских односа у настави.

О ПРИНЦИПУ СЛОБОДЕ

Живот савременог човјека одликује се прилагођавањем убрзаним промјенама које су изазване научним, техничким и технолошким развојем, али и глобалним свјетским процесима. Потребe за промјенама нису мимоишле ни образовање. Отуда је сасвим логично да се прва на удару нашла настава. Суштинско педагошко питање савремене наставе јесте питање позиције њених кључних субјеката. Посебно је битно питање колико *слободe* у настави има ученик. Стога је у контексту равноправности ученика и наставника у савременој настави сасвим оправдано говорити о *принципу слободe*, једном од основних принципа васпитања и образовања.

Почетни проблем представља дефинисање *принципа слободe*. Прво ћемо поћи од уопштеног значења принципа у педагогији. Педагошки принципи (начела) представљају смјернице у васпитном раду. Општи принципи васпитања су „руководећи захтјеви општеважећег, начелног карактера произашли из сазнатих законитости процеса васпитања и изграђивања личности, којима се руководи у остваривању циља и задатака васпитања” (Педагошки лексикон, 1996: 399). Освртом на ову дефиницију видимо да се принципи васпитања вежу за развој и изграђивање личности. Они нису пресудни само за развој и васпитање личности, већ и за успостављање односа између различитих субјеката у процесу васпитања. Други проблем представља дефинисање *слободe* у васпитању. Слободу у васпитању можемо одредити на различите начине. Најчешће се она одређује као „природно право на слободан и ничим ограничен развој личности; као право васпита-

ника да слободно одлучује о свом школском напредовању; као право васпитаника да добије оно образовање и васпитање које њему као појединцу највише одговара” (Педагошки лексикон, 1996: 462–463).

Узимајући у обзир наведена значења *педагошког принципа и слободe у васпитању*, о *принципу слободe* овдје говоримо као о *општем педагошком принципу*. За његово потпуније схватање, неопходно је шире размотрити значење слободe.

Слобода ученика и наставника у савременој настави не представља никакво природно стање, већ је она идеал који увијек подразумева ново ангажовање и ученика и наставника. У савременој настави ученици и наставници „егзистирају” захваљујући стваралачком дјеловању које је најизраженије када су они у потпуности слободни. „Слобода се стога може доказати дјелатно, јер се често пута смије оно што се не може, или се пак може, дакле и чини, оно што се не смије. У том смислу, тек је стваралаштво непосредни доказ човјекове слободe, јер управо њиме он успоставља један нови свијет” (Polić i Poliћ, 2009: 256).

За разлику од слободe у свакодневном животу појединца, његовом слободном времену, уопште у социјалним и друштвеним токовима, слобода у настави је много осјетљивије питање, и то због тога што „претпоставља и могућност самопорицања, што значи да сваки слободан чин не мора бити и слободоносан (онај који доноси слободу), па стога слобода са собом повлачи и одговорност” (Polić i Poliћ, 2009: 256).

Изван наставе ученици и наставници имају већу слободу да остваре своје потребе. „Потреба као привидни човјеков недостатак представља заправо његов потенцијал који тежи своме развоју, а то је могуће постићи само дјеловањем” (Bognar i Simel, 2013: 151). Савремена настава је, у педагошком смислу, најбоље мјесто у процесу васпитања и образовања које омогућава заједничко дјеловање ученика и наставника. Због тога у савременој настави треба развијати „слободно” васпитање, јер само у таквом васпитању личност постаје слободна (еманципована). Еманципована личност је слободна личност која својим дјеловањем не угрожава друге, већ прије свега својим дјеловањем остварује своје потребе, односно самоваспитава се, саморазвија се, самоусмјерава се и сл. „Слобода није нешто што је човјеку иманентно, већ је то могућност коју човјек може, али не мора досећи, и то својим активним, стваралачким дјеловањем” (Bognar i Simel, 2013: 149). Стога савремени наставник мора имати више инвентивности за отварање питања „развоја слободe” ученика.

Акценат у савременој настави треба ставити на већу слободу ученика и наставника да уносе своје лично искуство, потребе, жеље и амбиције и да стваралачки користе своје потенцијале. Са повећањем узраста ученика

треба водити рачуна о томе да ли се повећава и његова одговорност. Односи између ученика и наставника у савременој настави неће се промијенити ако питање слободe није њена суштинска одредница.

На слободу ученика у савременој настави треба гледати као на могућност постепеног удаљавања од васпитања навикавањем и могућност бржег приближавања властитој, слободној (еманципаторској), ничим спутаваној, пракси васпитања (само)дјеловањем, (само)промјенама и (само)усмјеравањем. То се може остварити само ако се наставник усмјери на постепено и константно помијерање од поучавања ученика ка њиховом осамостаљивању за самостално и самоусмјерено учење, односно учење о томе како се учи. Битно је да се води рачуна о односу слободe ученика и сложености (тежине) активности коју он реализује у савременој настави. То ће допринијети да сваки ученик у савременој настави више постаје субјект, односно да буде слободнији да дјелује и мијења све што је потребно како би дошао до циља. Тиме процес дјеловања у савременој настави постаје слободан процес због тога што ученик постаје покретач и активни субјект стваралачког (само)мијењања. Такав ученик не само да се боље самоодређује, већ он стваралачки дјелује и према другим субјектима.

У претходном пасусу констатовали смо да партнерски односи и субјектска позиција ученика почивају на развоју слободe у васпитању. Циљ таквог васпитања јесте обликовање самог себе. Отуда *принцип слободe* у савременој настави треба схватити као услов квалитетног процеса у којем ученик и наставник настоје исказати и остварити своју суштину кроз слободу стваралачког дјеловања према властитим потребама, али и према потребама других.

Вриједност васпитања у савременој настави је у постојању могућности развоја аутономије и ученика и наставника. Васпитање и образовање у савременој настави не трпи никакву репресију, јер се слобода може развијати само слободом. Она се осваја постепеним препуштањем ученицима да самостално креирају процес учења и да сами преузимају одговорност. Стога принцип слободe у контексту савремене наставе и партнерских односа ученика и наставника треба схватити вишеструко, као:

1. *слободу од некога* – потребно је што више елиминисати аутократски и доминантни утицај наставника на ученика, али и међусобни негативан утицај појединих ученика, односно потребно је што више осамостаљивати сваког ученика;

2. *слободу од нечега* – потребно је да се ученик ослободи наметнутих активности и било какве репресије и оптерећења, то могу само ученици који су оспособљени за самоусмјеравање у процесу учења;

3. *слободу за нешто* – ученик мора имати пуну слободу за избор нових активности, нових садржаја, стратегија, метода и поступака учења, које преферира и који га мотивишу, јер се само у том случају може очекивати његов слободан развој.

Због тога је посебно битно васпитати ученика за „одговорност, тј. способност и спремност за преузимање одговорности” (Сенковић, 2007: 68).

Њемачки педагог Вилхелм Хајтмајер (Wilhelm Heitmeyer, према: Hartmut von Hentig, 1997) указао је на динамику модернизације веза у институцијама. Питање веза и односа које се успостављају у настави увијек је питање слободe коју осјећају и имају њени кључни субјекти. У том контексту, слобода се манифестује кроз следеће односе:

- што је више *слободe*, мање је једнакости,
- што је мање *једнакости*, више је конкуренције,
- што је више *конкуренције*, мање је солидарности,
- што је мање *солидарности*, више је појединачности,
- што је више *појединачности*, мање је социјалних веза,
- што је мање *социјалних веза*, више је *безобзирности*.

Динамика наведених веза битно одређује степен слободe ученика и наставника у савременој настави. Ови односи ће бити знатно прихватљивији ако их у савременој настави заједно успостављају ученици и наставници. Принцип слободe је предуслов, али и резултат ефикасних процеса поучавања и учења у савременој настави.

ПРИНЦИП СЛОБОДЕ – ОСНОВ РАЗВОЈА ПАРТНЕРСКИХ ОДНОСА У НАСТАВИ

Партнерски однос ученика и наставника у савременој настави није могуће развијати без поштовања кључних одредница принципа слободe. Партнерски однос је комплексан педагошки појам, увијек подразумева одређене везе, комуникацију, одговорност, релације и сл. Партнерске везе су увијек и социјалне везе и односи.

У традиционалној настави се „остварује дијада *наставник – ученик*, коју карактерише изражена асиметричност у искуству и компетенцијама у корист наставника. Та асиметричност не би требало да постане асиметричност моћи, већ да поприми облик сарадње коју наставник подстиче, а ученик је у тој сарадњи активни чинилац сопственог развоја” (Павловић, 2004: 151). Асиметричност је могуће избјећи у савременој настави само ако су ученици и наставници истински партнери. Партнерски однос карактерише

комплементарност потреба и очекивања наставника и ученика, сматра Бранка Павловић (2004). Што су ученици и наставници више партнери, успјешније ће уклањати различите облике дискриминације. Тиме савремена настава отвара могућност да лична слобода поприми обиљежје шире социјалне слободe. За такву слободу, у контексту еманципације, Бранко Богнар и Сања Симел (2013) истичу да је битно сљедеће:

1. ослобађање од личних ограничења која спутавају развој;
2. ослобађање од идеолошких ограничења и зависности од ауторитета;
3. развој и изражавање личних продуктивних потенцијала и
4. стварање комуникацијске заједнице у којој можемо наћи саговорнике и саучеснике у процесу остваривања заједничких вриједности и визије.

Било каква потреба за ослобађањем представља негативан аспект успостављања партнерских односа ученика и наставника. Репресије, намећања и ослобађања нема у настави у којој се подстичу самосталност ученика, његово слободно и стваралачко дјеловање. Казано другим ријечима, у савременој настави интензивније треба развијати еманципаторско васпитање. Такво васпитање „представља шири појам који обухвата васпитање за критичко мишљење, грађанско васпитање, васпитање за људска права и позитивну – стваралачку оријентацију у васпитању” (Bognar i Simel, 2013: 160). Позитивни аспекти еманципаторског васпитања су лични развој и изражавање, а још већи ниво еманципације представља усмјереност ка стварању такве еманциповане заједнице чији је циљ еманципација свих њених чланова. „Еманципација се не може схватити само као постојање друштвених услова – права, већ као активан допринос сваког појединца и друштвених заједница остваривању својих личних и друштвених вриједности и визија” (Bognar i Simel, 2013: 159). Еманципација и развој партнерских односа у савременој настави и немају смисао ако се не односе на развој потенцијала сваког ученика и наставника. Ученици и наставници, који су равноправни и истински партнери, између мноштва потреба лакше успостављају приоритете. На тај начин смањује се заостајање у извршавању обавеза. Дакле, за развој партнерских односа, осим примјене принципа слободe, потребно је „природније” васпитање, а то је без сумње еманципаторско васпитање.

Партнерски односи у савременој настави препознатљиви су по већој усмјерености ученика и наставника ка демократизацији односа. Партнерске односе ученика и наставника у савременој настави могуће је развијати само у слободном и толерантном окружењу. Партнерске односе треба базирати на социјализацији, на равноправним односима ученика и наставника, на учениковој аутономији и ефикасној међуученичкој сарадњи. Из угла еманципаторске педагогије, Херман Гисек (Hermann Giesecke, 1993) образложио је партнерске односе ученика и наставника, те критички ана-

лизирао могућност кориштења термина *ученик партнер*. У савременој настави важно је да наставници сваког ученика, без обзира на његове психофизичке способности, прихвате као истинског партнера.

Партнерски односи, али и сви други педагошки односи у настави, треба да буду усмјерени на природније и ефикасније учење. Партнерски односи почивају на схватању да заједно са ученицима уче и њихови наставници. Стога наставник треба да је више усмјерен у процесу учења на социјализацију, док су ученици више усмјерени на садржај учења који им је у традиционалној настави често наметнут.

Осмишљавајући битна обиљежја педагошког партнерског односа, Башић (2009) истиче да су то: професионални, дистанцирани и парцијални однос. Ови односи се одржавају све док се не оствари циљ учења. Педагошки партнерски однос је професионалан зато што компетентан наставник пружа неопходну помоћ ученицима за вријеме учења. Дистанциран је увијек када постоји изражено размишљање између циљева учења које постави наставник и потреба, могућности и интересовања ученика. Парцијалан је због тога што се најчешће ограничава на успостављање минималног односа, неопходног за остваривање циљева учења. Овдје се ради о томе да ученик бар дјелимично слободно, ако не и у потпуности слободно, бира циљ учења.

Прихvatљив педагошки однос успостављен је онда када је положај ученика и наставника у наставном процесу симетричан. Педагошко дјеловање у настави у којој су ученици и наставници равноправни учесници представља и комуникацијско дјеловање. Не треба заборавити да су партнери равноправни, усмјерени на исти циљ, одговорни, међусобно се упућују, критикују, упуштају у ризике и сл.

Само у настави у којој је основна карактеристика усмјереност ка ученицима, могуће је развијати партнерске односе између свих њених субјеката. „Како би се они у пракси и остварили, неопходно је да сваки наставник има одређен степен слободe у одступању од уских оквира наставног програма, да је више флексибилан у погледу времена потребног за учење, да иновира наставу и поставља веће захтјеве ученицима, да примјењује различите стратегије, методе и поступке учења, да се више усмјери на квалитет процеса учења а не само на остварене резултате, те да је увијек спреман приступити рјешавању неочекиваних ситуација и проблема” (Бранковић и Микановић, 2011: 589). Наставник у савременом наставном процесу креира такве наставне ситуације у којима се од ученика захтијева да анализирају, аргументују, критички размишљају, рефлектују и што више самостално практично дјелују. Дакле, наставници и ученици међусобно треба да развију повјерење, јер оно „може бити водећа идеја педаго-

шког дјеловања, тако да се педагошка компетенција оријентише на истину и тачност, исправност, да учитељи не агитирају и не индоктринирају или да не показују надмоћ над партнером” (Bašić, 2009: 34). Усмјеравање ученика и наставника на развој повјерења никако не значи одустајање од међусобне критике и упућивања.

Када су у питању партнерски односи ученика и наставника, још једно питање завређује посебан коментар – питање учешћа свих ученика. Сви ученици немају једнаке способности за учење и различито су активни у различитим фазама наставног рада. Принцип слободe неће бити испоштован приликом развоја партнерских односа ако се не испоштује и принцип индивидуализације. Педагошки партнерски однос увијек је и сараднички однос. Посебно треба нагласити да „партнерство претпоставља нехијерархијски однос, једнаку моћ и једнаку одговорност, тј. симетричан однос ученика” (Bašić, 2009: 33). То у практичном раду значи да код ученика треба развијати способности за тимски рад, доношење одлука појединачно у тиму, критички однос према властитом и туђем раду, те способности да увиде потребу и смисао подјеле улога у сарадничком учењу. Успостављени партнерски односи дају посебан квалитет процесу оспособљавања ученика за самосталан рад, одговорност, планирање, кориштење различитих средстава и процјену расположивих ресурса, што и јесте циљ савремене наставе. Свему томе доприносе ситуације у којима су ученици слободни да самостално проналазе потребне информације и да критички врше њихову селекцију. За такве улоге ученике треба упознати са различитим методама и методичким поступцима учења, али и са суштином тог процеса који се остварују у сарадничкој групи. Посебно је битно развијати способности ученика да заједно интегришу резултате који су остварени у процесу учења. Ученици оспособљени на таквим концепцијама наставе слободнији су и више могу преузети одговорности у настави и социјалном окружењу.

Стога у савременој настави која инсистира на развоју партнерских односа, треба развијати социјалне вјештине, критичко мишљење, способности рјешавања проблема, самостално доношење одлука, као и уважавање других мишљења. У том контексту, наставници треба да исказују поштовање и добронамјерност према ученицима, да им пружају подршку у школи и изван ње, те да их стално оспособљавају за вођење комуникације. У тој равноправној комуникацији између наставника и ученика треба да се води активан разговор како би се лакше остварили дефинисани циљеви и конкретизовани задаци учења.

Покретач развоја партнерских односа у настави више мора бити наставник него ученик, јер је он тај који треба да ствара партнерску атмосферу и усмјерава комуникацију у савременој настави. Његови темперамент,

карактер, интенција, воља, ентузијазам, стрпљивост, истрајност и ауторитет представљају снагу којом је могуће усмјеравати ученике у процесу учења. Дакле, за развој партнерских односа значајан је и најмањи покушај да се позиција ученика промијени, јер и сама партиципација представља „покушај да се однос наставник – ученик сагледа као партнерски однос у процесу учења и развоја у којем и једна и друга страна могу да допринесу својим знањем, искуством и компетенцијама” (Врањешевић, 2005: 87).

За развој партнерских односа у савременој настави пресудна је и повољна емоционална клима, која се препознаје према инсистирању да ученици више буду самостални и самоусмјерени. Ако наставник захтијева и подстиче самосталност, онда „аутономија и самоодређење мијењају страну и постају извана постављен захтјев, наложена норма” (Вашић, 2009: 29). То се углавном дешава ако учесници у настави имају асиметричан однос, који се, „када је ријеч о знању, искуству и неким компетенцијама, пресликава на цјелокупну комуникацију између наставника и ученика и резултира схватањем по којем је наставник врхунски ауторитет у свим областима” (Врањешевић, 2005: 87). Колико се год настојало да ученици и наставници успоставе симетричан однос, погрешно је од њих тражити исти степен ангажованости и одговорности. Зато је битно да се увијек изврши процјена о томе:

- колика се ангажованост и одговорност могу очекивати од ученика, а колико је потребна ангажованост и одговорност наставника;

- да ли су ученици способни да просуђују и доносе одлуке у процесу учења и који ниво вођења и усмјеравања наставника је потребан и

- да ли у наставном процесу развијамо самосталност и самоодређење ученика.

Од ученика и наставника и у развијеним партнерским односима не може се очекивати иста одговорност јер су у суштини те одговорности ипак подијељене. Имајући то у виду, може се констатовати да постоји и неравноправност како у интеракцији и комуникацији тако и у процесу учења. Комуникација у партнерским односима подразумијева слободу за промјену релације *наставник прича – ученик слуша*. За развој партнерских односа посебно је битна слободна конструктивна комуникација у којој нема етикетирања, наређивања и пасивног слушања. Партнерски приступ ученика и наставника у савременој настави подразумијева партиципацију и демократизацију односа, а не преношење одговорности са наставника на ученика. Савремени педагози упозаравају да наставници у настави више треба да уважавају оно што ученици кажу, да им омогућују да слободно износе своје мишљење и да учествују у доношењу одлука. Драго Бранковић и Бране Микановић (2011) сматрају да свему томе може допринијети досљедност у примјени сљедећих принципа:

- ученик је способан да критички изрази мишљење које је у складу са узрастом и развојним могућностима;
- ученик треба да изрази критичко мишљење о свим активностима, отвореним питањима и проблемима који се појављују у процесу учења;
- ученик мора бити *слободан* како би могао изразити мишљење;
- учениково мишљење је потребно уважавати.

Ако примјена наведених принципа у савременој настави није на задовољавајућем нивоу, није могуће говорити о развоју партнерских односа ученика и наставника. Према мишљењу Ненада Хавелке (2000), у нашој школи још увијек доминирају два положаја: *положај наставника* и *положај ученика*. Њихови положаји „основни су концепти којим се описује структура и функционисање школе као нормативно уређене организације” (Havelka, 2000: 152). Када у савременој настави постоје подвојени положаји ученика и наставника, тешко је препознати ниво остваривања партнерских односа. Стога је у праву Томас Гордон (Гордон, 2001) када истиче да се развијени партнерски односи препознају према следећим манифестним обиљежјима:

1. *отвореност* – тако да је лако бити директан и искрен један према другом;
2. *брижност* – када свако зна да га онај други поштује;
3. *међузависност* – што је супротно од зависности;
4. *самосталност* – која допушта да свако развија своју јединственост, креативност и индивидуалност;
5. *узајамно задовољавање потреба* – тако да ниједна потреба није задовољена на рачун потребе оног другог.

Нема сумње да од примјене и оспособљености за примјену *принципа слободe* зависи колико ће бити манифестних обиљежја партнерства ученика и наставника. Претходно наведена обиљежја су и емпиријски мјерљива и могу представљати поуздане индикаторе стања партнерских односа у настави. „Мијењање положаја и функције наставника у васпитно-образовном раду нужно подразумева и промјену положаја и улоге ученика” (Bandur, 1985: 142). Те промјене неће изостати ако наставници прихвате да у свом раду примјењују нове вјештине којима се неће нарушити ни њихова нити аутономија ученика.

У оспособљавању ученика и наставника за аутономију и учење у настави треба, према схватањима Хавелке (2000), разликовати:

- *аутономију положаја* – произилази из прописаних права и обавеза;
- *аутономију улога* – испољава се кроз одређени обим самосталности у одлучивању о појединим врстама активности које чине улогу;

– аутономију личности актера – израз је потреба, интересовања, система вриједности и способности да самостално и продуктивно одлучују о својим аспирацијама и активностима.

Све три наведене аутономије су битне и препознатљиве, и код ученика и код наставника. За њихово остваривање битна је оспособљеност наставника, али и њихова спремност да пружи адекватну помоћ ученицима, јер се она не може остварити само указивањем на то шта је позитивно и савремено. Упозорава „изненађујући недостатак разумијевања односа између наставника и ученика, а често и међуљудских односа уопште” (Гордон, 2001: 18). Партнерски односи у савременој настави омогућавају успостављање већег разумијевања ученика (од наставника) и наставника (од ученика).

Савремена настава више мора бити обиљежена замјеном објективизма субјективизмом. Због тога ученици и наставници посебно треба да „настоје да проучавају субјективне утиске као референтни оквир којим је сазнавање увијек посредовано и који у сазнавању неизбјежно учествује” (Halmi, 2001: 249). Стога наставници све чешће треба да креирају наставне ситуације у којима ученици могу самостално учити и да као партнери са наставницима савладавају и препреке које се јављају у процесу учења.

ЗАКЉУЧАК

У савременој настави све више се уочава тенденција постепене замјене поучавања (само)учењем. Та тенденција неминовно захтијева и промјену позиције и односа субјеката који уче. Према одредницама принципа слободe, ученике је потребно прихватити као равноправне сараднике, партнере и обезбиједити им субјекатску позицију. Таквом позицијом оствариће се позитивнији резултати не само у схватању значења (знање) већ и у развоју партнерских интерактивних односа, толеранцији, комуникацији, критичким односима према себи и другима. Успостављање нових партнерских односа у настави са собом носи многа отворена питања која још увијек нису довољно теоријски осмишљена нити емпиријски истражена. Развој и успостављање нових партнерских односа у настави представља дуготрајан и веома сложен процес. У том процесу, према принципу слободe и начелима еманципаторског васпитања, равноправно треба да учествују ученици и наставници. За такве нове односе у савременој настави неопходно је усавршавање наставника.

Литература

- Bandur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 2, 27–44.
- Бранковић, Д. и Микановић, Б. (2011). Еманципаторско васпитање – основ развоја партнерских односа у настави. *Педагошка стварност*, 61 (7–8), 581–595.
- Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi* 20 (1), 137–168.
- Врањешевић, Ј. (2005). Партиципација ученика и ауторитет наставника. *Иновације у настави*, 18 (4), 83–90.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Гордон, Т. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Павловић, Б. (2004). Партнерски односи у настави као фактор подстицања учења и когнитивног развоја. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 36, 151–167.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Polić, M. i Polić, R. (2009). Vrijeme, slobodno od čega i za što? *Filozofska istraživanja*, 255–270.
- Halmi, A. (2001). *Metodologija istraživanja u socijalnom radu*. Zagreb: Alinea.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

Docent Brane R. Mikanović, PhD

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

THE PRINCIPLE OF FREEDOM AND DEVELOPING PARTNER TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS

Summary

Modern teaching cannot be improved without partner relationships between teachers and students. Such relationships create the possibility of joint evaluation of the teaching and learning process, and joint evaluation of teaching outcomes. Partner relationships are based on the need to place the student in the position of the subject in teaching, because this position respects student dignity, personal achievement, self-direction and self-actualization. In order to achieve such quality processes, we need a teacher who is able to constantly establish communication and interaction processes in teaching, and who is ready to respect student autonomy. Starting from the aforementioned assumptions, the author of this paper is looking to an answer to the following question: What determines partner relationships between teachers and students?

The implementation of modern innovations have caused teaching to become more dynamic and more focused on the student and developing his/her abilities for communication, learning, critical thinking and (self) reflection. Modern teaching is especially characterized by democratic relationships between teachers and students, which imply equality in decision-making, taking responsibility and respect for ethical values. Critical analysis of modern pedagogical literature has shown that the principle of freedom is crucial, because it controls the development of partner teacher-student relationships in teaching.

Keywords: *principle of freedom, emancipatory education, partner relationships.*

Doz. Dr. Brane R. Mikanović

Universität Banja Luka, Philosophische Fakultät

DAS FREIHEITSPRINZIP UND DIE ENTWICKLUNG PARTNERSCHAFTLICHER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LERNENDEN UND LEHRENDEN

Zusammenfassung

Verbesserungen des modernen Unterrichts sind undenkbar ohne partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden. Solche Beziehungen eröffnen die Möglichkeit, den Lehr- und Lernprozess gemeinsam zu bewerten und die Lernergebnisse gemeinsam zu evaluieren. Die partnerschaftlichen Beziehungen gehen von der Notwendigkeit der Subjekt-Position des Lernenden im Unterricht aus, da durch eine solche Position die Würde, die Selbstentfaltung, Selbstorientierung und Selbstaktualisierung der Lernenden im Unterricht respektiert werden. Um die Qualität dieser Prozesse zu gewährleisten, muss der Lehrende im Laufe des Unterrichts fortlaufend Kommunikations- und Interaktionsprozesse herstellen und bereit sein, die Autonomie der Lernenden zu respektieren. Ausgehend von diesen Feststellungen, bemüht sich der Autor dieses Aufsatzes um eine Antwort auf die Frage: Was determiniert die partnerschaftlichen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden?

Durch Anwendung moderner Innovationen wird der Unterricht dynamischer, stärker lernerorientiert und zunehmend ausgerichtet auf Lernen, Kommunikation, kritisches Denken und (Selbst)Reflexion. Teil des modernen Unterrichts sind demokratische Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden, einschließlich der Gleichberechtigung bei der Entscheidungsfindung und der Achtung ethischer Werte. Die kritische Analyse zeitgenössischer pädagogischer Literatur hat gezeigt, dass das Freiheitsprinzip das Schlüsselprinzip ist, weil diese die partnerschaftlichen Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrendem im Unterricht determinieren.

Schlüsselwörter: *Freiheitsprinzip, emanzipatorische Erziehung, partnerschaftliche Beziehungen.*

Доц. др Јелена Ж. Максимовић

Јелена С. Османовић, мастер

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ПАРАДИГМАТСКА ДЕБАТА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА: ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме: Педагошке истраживачке парадигме представљају оријентацију, приступ, традицију, узор, модел, правац, а засноване су на проучавању васпитања. Парадигме омогућавају истраживачима да разумеју одређене педагошке феномене и процесе. Током протеклих година, расправа о својствима квантитативне и квалитативне методологије привукла је велику пажњу. Иако тачно одређивање ове две методологије варира од аутора до аутора, постоји битно слагање када су у питању основне разлике и њихове практичне импликације приликом извођења истраживања. Једна од тешкоћа у покушају приказивања разлика између квалитативне и квантитативне методологије произлази из њихових филозофских основа и епистемологије. У раду се тумачи део новије методолошке литературе која указује да идеја о комбинацији квалитативних и квантитативних приступа има за циљ повезивање парадигми и истраживачких стратегија. Такође, у раду ауторке разматрају се нека недовољно разјашњена питања у вези са интеграцијом метода квалитативног и квантитативног приступа и настоји се одређеније указати на могућности њихове примене и домета у истраживањима васпитања.

Кључне речи: *парадигматска дебата, квантитативна методологија, квалитативна методологија, триангулација, епистемологија.*

УВОД

У друштвеним наукама, посебно у педагогији, не постоји јединствен научни приступ, већ постоји неколико различитих парадигми. То значи да различите истраживачке традиције подразумевају различите истраживачке

стилове, али и филозофске приступе које је неопходно познавати пре почетка спровођења истраживања. Основна подела истраживачких парадигми (на парадигму тумачења и парадигму разумевања), са филозофско-епистемолошке позиције условила је (Мужић, 1999): квантитативну или парадигму тумачења и квалитативну или парадигму разумевања.

Многи аутори (Максимовић, 2009: 95–104; Гојков, 2006: 157–167; 2007; Халми, 2005; Секулић Мајурец, 2000: 289–300; Банђур и Поткоњак, 1999; Мужич, 1999), истичу два темељна парадигматска блока: квалитативну и квантитативну парадигму. Оваква подела је могућа ако се заснива на методолошком аспекту истраживања. Међутим, у савременој страниој литератури (Konig & Zedler, 2001; Lincoln & Guba, 2000: 163–188; Sechrest & Sidan, 1995; Reason, 1997; Tachakkori & Teddlie, 1998) све више се јављају приступи који за диференцијацију истраживачких парадигми постављају као основни критеријум филозофска полазишта, а занемарују истраживачке методе које превладавају у одређеном научном приступу. То значи да се у склопу истраживачких приступа могу користити сличне методе истраживања, упркос томе да ли је реч о различитим научним парадигмама које су одређене филозофским претпоставкама.

Гојков (2007), Кун (Kuhn, 1970) и Патон (Patton, 1990) истичу да и поред непостојања јединствене дефиниције и значења појма парадигме, не можемо побити њену важност при организацији истраживања. У процесу планирања истраживања (било да се ради о експерименталном или неексперименталном истраживању), парадигма је оријентир или мапа. Све ово довело је до жучних расправа у научној литератури о релацијама квантитативног и квалитативног истраживања у области образовања. Проблем је разматран и са филозофског и са методолошког становишта. У тим расправама дошло је до израза становиште да, иако се разликују, ова два истраживања јесу комплементарна. Таква комплементарност може се пратити све док један од ова два приступа не инсистира на некој врсти филозофске чистоте која би ту комплементарност онемогућила (Максимовић, 2009: 95–104). Описаћемо главне претпоставке и темељне стратегије квалитативних и квантитативних истраживачких парадигми, са критичким освртом на сваку од њих. Кад су у питању истраживања у васпитању и образовању, међу стручњацима се још увек воде расправе о томе јесу ли важније квалитативне или квантитативне методе истраживања, односно која су истраживања научно вреднија, и како се истраживач одлучује коју ће парадигму одабрати и који су критеријуми за селекцију парадигми.

КВАЛИТАТИВНА И/ИЛИ КВАНТИТАТИВНА ПАРАДИГМА

У циљу разумевања темељних претпоставки сваке парадигме посебно, Губа и Линколн (Guba & Lincoln, 2000: 163–188) групишу их као онтолошке, епистемолошке, аксиолошке, реторичке и методолошке. Оне обухватају следеће димензије: (1) за квалитативне истраживаче стварност је конструисана од актера који су партиципативно укључени у истраживачку ситуацију; (2) по квантитативном приступу – истраживачи морају задржати дистанцу и бити независни од предмета истраживања, а по квалитативном приступу – истраживачи су у интеракцији са осталим учесницима истраживања; (3) у квантитативним и квалитативним приступима користи се другачији језик истраживања (за интерпретацију и разумевање смисла и значења неке акције или догађаја); (4) истраживач је тај који у истраживање уноси своје преференције према квалитативној или квантитативној парадигми, односно да ли је за дедуктиван каузални процес или за индуктивно интерактиван процес. С друге стране, квантитативна парадигма и њене методе боље пристају узрочно-последичним везама међу варијаблама, док квалитативна парадигма и њене методе добро описују комплексније васпитно-образовне процесе.

Квантитативни приступ полази од претпоставке да постоји једна посебна стварност, независна од свести човека, која је мерљива (Максимовић, 2013: 239–252). Знање о стварности постоји независно од човека и изван њега, а човек открива то знање кроз учествовање у процесу истраживања. Међутим, у оваквом истраживању, истраживач и субјекат истраживања потпуно су одвојени, независни један од другог. Истраживач на тај начин не може утицати на предмет проучавања и на резултате, и држи се по страни. У зависности од филозофске основе на којој се заснивају, квалитативна истраживања одвијају се у свакодневним условима, природном окружењу, а квантитативна истраживања одвијају се у строго контролисаним условима. Квантитативни истраживачи традиционално захтевају реторичку неутралност, укључујући формални стил писања, са деперсонализованим, пасивним обликом и техничком терминологијом (Шевкушић, 2009: 45–60). Све ово односи се на критеријум објективности кроз вредносну неутралност, пасивност истраживача, који је емоционално искључен, дистанциран од предмета истраживања, како не би утицао на резултате самог истраживања. Карактеристике сваког квантитативног приступа истраживању јесу да се спроводе на великим узорцима, да у току спровођења истраживач не утиче на исход истраживања, као и то да значајну улогу има квантификација добијених података. С обзиром на то да се квантитативна истраживања спроводе на великим узорцима, и да се резултати генерализују, неоп-

ходно је да истраживање обухвати велики број испитаника. Због свега овога квантитативан приступ заснива се на квантификацији и генерализацији података, а главна метода је статистичка. Кундачина и Бркић (2004: 10–11) говоре о задацима статистичке методе: откривање карактеристика одређених масовних појава, утврђивање чинилаца који условљавају постојеће стање појава, откривање повезаности карактеристика масовних појава, откривање и објашњавање законитости у појавама и предвиђање даљег развоја појава. Дакле, квантитативни приступ мери васпитно-образовну стварност, и то објашњава полазни став да је педагошка стварност мерљива. Гојков (2007: 13) у расправи о парадигмама наводи суштинске одреднице парадигме објашњења: установљивање узрочно-последичних веза, каузална парадигма, квантитативни приступ, емпиријско-аналитички поступци, номотетска сврха, опструзивно-егзактно мерење, статистичка реалност, партикуларност, максимална објективност.

За разлику од квантитативног нацрта, поједини аутори (Максимовић, 2013: 239–252; Максимовић, 2012: 153–173; Halmi, 2005; Гојков, 2007; Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 1998: 105–117; Гојков, 1996) заступају прецизне процедуре прикупљања и анализе података у квалитативним приступима, а истраживања су усмерена на натуралистички и интерпретативни приступ предмету истраживања. У оваквим истраживањима укључене су различите теоријске парадигме и методе прикупљања и анализе података, од конструктивизма и интерпретизма, критичке теорије, феноменологије, етнометодологије, акционих истраживања до дубинског интервјуа и посматрања учествовањем (Halmi, 2005: 14). Циљ квалитативних истраживања јесте разумевање ситуација и догађаја из живота појединца, као и васпитно-образовних ситуација. У процесу истраживања, истраживач није одвојен од предмета сазнања већ активно учествује у његовом сазнавању. Он је перманентно присутан у свакодневном животу субјекта којег проучава, и овакво истраживање се одвија у природном окружењу. Прикупљају се дескриптивни подаци, посматра се целокупни процес истраживања, а не само крајњи резултат, и интерпретације се обављају из перспективе субјекта истраживања (Максимовић, 2013: 239–252). Присталице квалитативног приступа усмеравају своје интересовање на значење и интерпретацију конкретних процеса, они полазе од схватања да је стварност вишеструка, односно, да не постоји само једна стварност већ више њих (Guba & Lincoln, 1988: 81). Када говоримо о истраживачу, његова улога је специфична због саме специфичности истраживања, које је натуралистичко и интерпретативно. Ту можемо издвојити четири улоге истраживача у истраживању: потпуни учесник, учесник посматрач, посматрач учесник и потпуни посматрач (Максимовић, 2009: 95–104). Самим тим што квалитативни приступ има интерпретативни карактер, морају постојати и критеријуми

интерпретативне ваљаности квалитативног емпиријског материјала, а то су: документованост поступака, аргументованост интерпретације, систематичност поступака и сл.

ДИНСТИНКЦИЈА ИЗМЕЂУ КВАНТИТАТИВНЕ И КВАЛИТАТИВНЕ ПАРАДИГМЕ

Дистинкција између квантитативног и квалитативног приступа истраживању била је разлог многих расправа међу истраживачима образовања још од средине 19. века. Седамдесетих и осамдесетих година прошлог века критика против квантитативног истраживања, које је доминирало овим пољем неколико деценија, постала је толико актуелна да су неки аутори тај период назвали ером „ратова парадигми” (Максимовић, 2011: 33–47; Гојков, 2007; Шевкушић, 2008; Hammersley, 1996; Банђур, 2001: 467–473). Тако је последњих неколико деценија било неслагања у многим аспектима који се тичу истраживачке методологије и принципа, а који треба да су у основи образовних истраживања. Сасвим је очигледно да расправе о овим методолошким питањима још увек трају (Максимовић, 2011: 33–47; Секулић Мајурец, 2007; Шевкушић, 2008), што доводи до критике садашње праксе образовних истраживања и до наставка „ратова парадигми”, који могу озбиљно утицати на природу и функционисање образовних истраживања (Hammersley, 1992: 131–143).

Чест је случај да се у дебатама, као и у уџбеницима методологије, акценат ставља на неколико великих разлика између квантитативног и квалитативног приступа. Термини квалитативни и квантитативни приступ углавном значе више од различитих начина прикупљања информација и представљају дивергентне претпоставке о природи и сврси истраживања у педагогији (Максимовић, 2013: 239–252; Максимовић, 2012: 153–173; Шевкушић, 2008; Гојков 2007; Linkoln & Guba, 2000: 163–188; Hove, 1998: 10–16; Bryman, 1988). Зато је Е. Маклохлин (Mc Laughlin, 1991: 292–308) темељно анализирао овај феномен и сачинила листу дихотомија, присутних у методолошким радовима и монографијама на овом пољу (Табела 1). Иако се, говорећи о историји дебате између квантитативне и квалитативне методологије, можемо позвати на 19. век (Rizo, 1991: 9–12; Smith, 1983: 6–13), ове расправе подигнуте су на нови ниво, посебно пошто је Томас Кун објавио рад о различитим парадигмама у истраживању (Kuhn, 1970). Првобитно, идеја парадигме коришћена је у контексту природних наука, али неки истраживачи из области педагошких наука и образовања спремно су преузели њихову идеју парадигми и користили је у истраживању образовања.

Табела 1. *Општепознате дихотомије у методолошкој литератури*

Квалитативна	Квантитативна
Субјективна	Објективна
Индуктивна	Дедуктивна
Посматрање са партиципацијом	Истраживачке технике
Антропологија	Социологија
Натурализам	Антинатурализам
Уметност	Наука
Херменеутика	Позитивизам
Аристотелска	Галилејевска
Телеолошка	Каузална
Финалистична	Механистичка
Разумевање	Објашњавање
Verstehen (разумети)	Erklaren (објаснити)
Феноменологија	Логички позитивизам
Микро	Макро
Лоше	Добро
Дескриптивна	Предиктивна
Емпиризам	Рационализам
Атеоријска	Теоријска

(Mc Laughlin, 1991: 292–308)

У прошлости, дебате између заговорника квалитативног и квантитативног приступа биле су углавном техничке природе, односиле су се на прецизност, генерализације, релевантност или практичну вредност истраживања, да би касније акценат био стављен на фундаменталну природу која се односи на две неупоредиве епистемологије и различите погледе на свет (Niglas, 1999: 22–25; Guba & Lincoln, 1989; 1994; Smith & Heshusius, 1986: 4–12; Smith, 1983: 6–13).

Заговорници једне од парадигми најчешће не показују интерес за другу, нити су спремни користити је у својим истраживањима, али научне парадигме нису непроменљиве. Свака од њих има своје недостатке, који временом постају ограничавајући фактор научног развоја у одређеном истраживачком подручју. Када се створи критична маса истакнутих истраживача – а понекад може бити довољан само један научник који постојећи приступ уверљиво доводи у питање или га релативизује – долази до научне револуције (Пастуовић, 1999).

Смит (Smith, 1983: 6–13) је идентификовао три главна подручја не-слагања између квантитативно-реалистичке и интерпретативно-идеалистичке перспективе: однос истраживача према предмету истраживања; од-

нос између чињеница и добијених вредности; циљеви социјалног и испитивања образовања. Према њему, фундаменталне разлике између ових подручја одређују дивергентну улогу процедура у процесу испитивања. Саму поделу на квалитативну и квантитативну парадигму направили су представници који су заступали различите филозофије, заснивајући их на различитим наукама. Без обзира на поделу, обе парадигме су допринеле целомитом сазнању васпитања, а плурализам парадигми управо иде у прилог васпитању, а самим тим и педагогији.

БУДУЋНОСТ КВАЛИТАТИВНОГ И КВАНТИТАТИВНОГ ПРИСТУПА

У методолошкој литератури уобичајено је схватање да квантитативни приступ припада позитивистичкој парадигми, а квалитативни интерпретативној парадигми. С обзиром на то да се често говори о позитивизму и конструктивизму у образовним истраживањима, парадигма представља читав низ филозофских идеја. Тумачећи парадигматско гледиште, поставља се питање које су последице радикалног разграничавања различитих истраживачких приступа и шта значи помињање квалитативне и квантитативне парадигме у контексту образовног истраживања.

Ако погледамо оригинално значење термина парадигма, можемо видети да парадигматско гледиште предлаже чврсту везу између парадигми и истраживачких методологија које истраживач може користити (Niglas, 1999: 22–25). То значи да се квантитативни и квалитативни приступи не могу користити (тј. не би требало да се користе) у контексту истог истраживања, не би их требало комбиновати; ни један од ових приступа не сме да доминира. Све ово указује на „парадигматско слепило” – сваки истраживач у свом истраживању мора се држати само једног од ових приступа, или квантитативне или квалитативне методе, не обе. То значи да истраживачи који користе једну парадигму треба да одбаце могући допринос друге парадигме. Ортодоксни методолози сматрају да су квантитативне методе много респектабилније за објашњавање стварности, док млађа генерација истраживача све више заступа употребу квалитативног приступа. То је изазвало сукоб између две струје познате под називом „парадигматска дебата”.

Полазећи од различитих филозофских гледишта, питамо се како се та два различита и супротстављена приступа могу користити у истраживачкој пракси и у процесу решавања проблема. С друге стране, заступајући не-традиционалистичку или компатибилистичку или мешовиту страну, пружа се могућност истраживачима да комбинују компоненте које нуде

најбоље одговоре на одређена истраживачка питања. Иако се многе истраживачке процедуре или методе повезују с одређеном парадигмом, ово повезивање између истраживачких парадигми и истраживачких метода није ни потребно ни неповредиво (Howe, 1988: 10–16).

Тенденција повезивања различитих епистемолошких позиција квалитативне и квантитативне парадигме широко је критикована у методолошкој литератури. Још почетком осамдесетих година прошлог века у неколико чланака се говори да – иако постоје разлике у филозофским полазиштима – квантитативна и квалитативна методологија не искључују једна другу, као и да се концепт „парадигма” генерално у истраживањима не користи адекватно (Niglas, 1999: 22–25; Brannen, 1992: 3–38; Hammersley, 1992: 131–143; Bryman, 1988; Howe, 1988: 10–16; Smith & Heshusius, 1986: 4–12; Reichardt & Cook, 1971: 7–32). Много је квалитативних истраживача који имају сасвим реалистичну онтолошку позицију, као и квантитативних истраживача чија је онтолошка позиција ближа идеализму и релативизму него реализму (Гојков, 2007; Hammersley, 1992: 131–143; Niglas, 1999: 22–25; LeCompte, 1990: 246–255; Reichardt & Cook, 1979: 7–32; Keat & Urry, 1975). Квантитативни истраживачи верују да друштвена посматрања треба третирати као ентитете на исти начин као што физичари третирају феномене физике. Даље, они се залажу да је посматрач одвојен од ентитета који су субјекти посматрања, као и да испитивање друштвених наука мора бити објективно (Nagel, 1986). Према квантитативној методологији размишљања, истраживачи морају елиминисати пристрасност, морају остати емотивно повучени и неумешани у објекат истраживања, и морају тестирати или макар емпиријски потврдити своје хипотезе, где је успостављање и описивање друштвених закона главни фокус (Tashakkori & Teddlie, 1998). Заговорници квалитативне методологије (такође звани и конструкционисти и интерпретативисти) одбацују оно што називају позитивизам. Они расправљају о супериорности конструкционизма, идеализма, релативизма, хуманизма, херменеутике, постмодернизма (Guba & Lincoln, 1989; 2000: 163–188; Smith, 1983: 6–13). Залажу се осмишљене реалности, тврде да је истраживање везано за вредности, да је немогуће у потпуности одвојити узроке и последице, да се логика усмерава од посебног ка општем, и да познавалац и познато не смеју бити одвојени јер је субјективни познавалац једини извор реалности.

БУДУЋНОСТ КВАЛИТАТИВНЕ И КВАНТИТАТИВНЕ МЕТОДЕ ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У друштвеним наукама често је наглашавано да у једном моменту може постојати само једна истраживачка парадигма, и да свака нова парадигма треба да означи нови корак у развоју науке пошто означава нову оријентацију у проучавању. Међутим, овакво схватање тешко је прихватити због специфичности васпитања. Оно је сложена друштвена делатност, и захтева одговарајуће приступе, полазишта и методолошко-епистемолошке оријентације. Оно није једнодимензионална појава, и не може се сазнавати на исти начин као и природне науке, као ни само на основу једне парадигме која би искључила све остале.

С аспеката истраживачких парадигми, нови дискурс у васпитно-образовном истраживању мора бити отворен. Педагошка наука не може бити чисто емпиријска, ни чисто интерпретативна. Оба методолошка приступа гледају на своје парадигме као идеалне за истраживање, и индиректно, заговарају тезу некомпатибилности (Maksimović, 2012: 153–173; Howe, 1988: 10–16). То доводи до тога да квалитативне и квантитативне парадигме, укључујући и повезане методе, не могу и не смеју бити мешане. Губа (1990: 17–27) је јасно презентовао традиционалистичко схватање када се бранио да је „поравнање између парадигми немогуће [...] у којима се водимо великим разликама, суштински различитим тезама [...]. Две доминантне истраживачке парадигме имале су за резултат две различите истраживачке културе од којих [...] једна негује узвишеност дубокоумних, богато опсервационих података, док друга цени чврсте, генерализоване податке” (Sieber, 1973: 1335–1359).

Наша намера у писању овог чланка била је да представимо комбинацију истраживачких парадигма и да наведемо истраживаче да премосте расцеп или јаз између квалитативних и квантитативних истраживања (Maksimović, 2012: 153–173; Onwuegbuzie & Leech, 2004: 770–792). Методолошки рад на парадигми вечита је тема многих методолога и писања о томе могу се наћи у многим књигама (Hammersley, 2007; 2008; 2013; Johnson & Christensen, 2004; Creswell, 2007; Brewer & Hunter, 1989; Greene, Caracelli & Graham, 1989: 255–274; Tashakkori & Teddlie, 1998; Newman & Benz, 1998; Reichardt & Rallis, 1994).

Дакле, истраживање је организован и методолошки утемељен процес и у сваком истраживању се настоји доћи до научних истина. Оно је увек усмерено ка објективном, поузданом, прецизном и ваљаном сазнавању стварности, у овом случају сазнавању васпитне (педагошке) стварности. Веродостојност, квалитет и поузданост пружају како квалитативна тако и кван-

титативна истраживања, и због сазнавања специфичне васпитне стварности потребно је посматрати их као комплементарне, а не одвојене и супротне.

Погрешно би било закључити да разлике међу концепцијама, односно парадигмама, нису значајне. Управо супротно, парадигматички плурализам подстиче развој различитих стратегија истраживања. Различите парадигме упозоравају истраживача да постоје различите концепције проблема, а не само она за коју се он определио. Определивање за примену више епистемолошких и методолошких приступа може само да подстакне динамику процеса истраживања и да изнедри валидније податке, олакша интерпретацију и извођење поузданијих закључака. Овде говоримо о дијалектичком јединству различитости природе самог васпитања чији израз треба да буду парадигме. Целовит поглед на васпитање могуће је изграђивати само уколико су парадигме у комплементарном и корелативном односу, чиме се неутралишу ограничености једне парадигме другом.

Сматрамо да епистемолошки и методолошки плурализам треба да се промовише тако да истраживачи буду информисани о епистемолошким и методолошким могућностима и, коначно, да буду у стању да што боље изврше истраживање. За коју врсту истраживања ће се истраживач определити зависи, пре свега, од предмета истраживања, од циљева које жели постићи и других посредних и непосредних фактора који ће утицати на његово истраживање. У сваком случају, различитости свакако представљају предност за истраживача када се опредељује за истраживачки приступ.

Литература

- Bandur, V. (2001). Osnovne epistemološko-metodološke orijentacije u pedagogiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 467–473.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education group.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In: J. Brannen (Ed.) *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (3–38). Aldershot: Ashgate Publications.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Brewer, J. & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A Synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 105–117.
- Gojkov, G. (2006). Triangulacija u pedagoškom istraživanju. *Pedagogija*, 2, 157–167.
- Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In: E. G. Guba (Ed.). *The paradigm dialog*, 17–27. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, G. E. & Lincoln, S. Y. (1988). Naturalistic and Rationalistic Enquiry in Keesee, J. (Ed.): *Educational Research, Methodology and Measurement*, 81–85. Oxford: Pergamon Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*.
- Greene, J. C.; Caracelli, V. J. & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixe-method evaluation designs.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hammersley, M. (1992). The Paradigm Wars: Reports From the Front. *British Journal of Sociology of Education*, 13 (1), 131–143.
- Hammersley, M. (2007). Methodological Paradigms in Educational Research. British Educational Research Association on-line resource. Online at (accessed 16. 5. 13): www.bera.ac.uk/system/files/Methodological%20Paradigms.pdf.
- Hammersley, M. (2008). Educational research. In: G. McCulloch (Ed.) *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research?* London: Bloomsbury.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10–16.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Keat & Urry (1975). *Social Theory as Science*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Kundačina, M. i Brkić, M. (2004). *Pedagoška statistika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Konig, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti odgoja*. Zagreb: Eduka.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), 163–188. Thousand Oaks, CA: Sage.

- LeCompte, M. (1990). Emergent Paradigms: How New? How Necessary? In E. G. Guba (Ed.). *The Paradigm Dialog*, 246–255. Newbury Park: Sage
- Maksimović, J. (2009). Komplementarnost kvalitativne i kvantitativne metode u pedagoškim istraživanjima. *Osvita: problemi ta perspektivi*. (Organizator skupa: Миністерство освіти і науки України, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов, Krakowska Akademia IM. A. F. Modrzewskiego), Gorlivka (Горлівка), 95–104.
- Maksimović, J. (2011). Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji. *Pedagoška stvarnost*, 57 (1–2), 33–47.
- Maksimović, J. (2012). Pluralizacija pedagoške teorijske scene i akciona istraživanja. U R. Grandić (ur.). *Zbornik radova Pedagoški pluralizam i filozofija obrazovanja, glavni*, 153–173. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Maksimović, J. (2013). Dometi kvalitativnih i kvantitativnih metoda u pedagoškim istraživanjima. *Pedagoška stvarnost*, 59 (2), 239–252.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa,
- Eckard K. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- McLaughlin, E. (1991). Oppositional Poverty: The Quantitative/Qualitative Divide and Other Dichotomies. *Sociological Review*, 39 (2), 292–308.
- Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. New York: Oxford University Press
- Newman, I. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Niglas, K. (1999). Quantitative and Qualitative Inquiry in Educational Research: Is There A Paradigmatic Difference Between Them? Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, 22–25. Finland: Lahti.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of "significant" findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9 (4), 770–792.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1979). Beyond Qualitative versus Quantitative Methods. In: T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, 7–32. Beverly Hills, CA: Sage
- Reichardt, C. S. & Rallis, S. F. (1994). *The qualitative-quantitative debate: New directions for program evaluation* (No. 61). San Francisco: Jossey-Bass.

- Rizo, F. M. (1991). The Controversy about Quantification in Social Research: An Extension of Gages's "Historical" Sketch. *Educational Researcher*, 20 (9), 9–12.
- Sekulić Majurec, A. (2000). Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktuelne dileme. *Napredak*, 141 (3), 289–300.
- Sekulić Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U: V. Previšić i saradnici (ur.). *Pedagogija: prema cjelovitom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Sechrest, L. & Sidani, S. (1995). *Quantitative and qualitative methods*. Eval Pract in press.
- Sieber, D. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *The American Journal of Sociology*, 78 (6) 1335–1359.
- Smith, J. K. (1983). Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. *Educational Researcher*, 12 (3), 6–13.
- Smith, J. K. & Heshusius, L. (1986). Closing Down the Conversation: the End of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers. *Educational Researcher*, 15 (1), 4–12.
- Ševkušić, S. (2008). *Dometi i ograničenja kvantitativnih istraživanja u pedagogiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ševkušić, S. (2009). Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju vaspitanja i obrazovanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (1), 45–60.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (*Applied Social Research Methods Series*, 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Docent Jelena Ž. Maksimović, PhD

Jelena S. Osmanović

University of Niš, Faculty of Philosophy

PARADIGMATIC DEBATE IN PEDAGOGICAL RESEARCH: ISSUES AND PERSPECTIVES

Summary

Pedagogical research paradigms represent orientation, access, tradition, role model, ideal, direction, based on the study of education. Paradigm enables researchers to understand certain pedagogical phenomena and processes. Over the years, the discussion on the properties of quantitative and qualitative methodology has attracted great attention. Although a specific definition of these two

methodologies varies from author to author, there is a great deal of agreement on the basic differences and their practical implications when one conducts research. One of the difficulties in attempting to present the differences between quantitative and qualitative methodology originates from their philosophical bases and epistemology. This paper interprets a part of the recent methodological literature that suggests that the idea of combining qualitative and quantitative approaches strives to connect paradigms and research strategies. In addition, the authors also discuss some insufficiently explained issues related to integration of qualitative and quantitative approaches, and aim to specifically point out the possibilities of their implementation and their scope in the study of education.

Keywords: *Paradigmatic debate, Quantitative methodology, Qualitative methodology, Triangulation, Epistemology.*

Doz. Dr. Jelena Ž. Maksimović

Jelena S. Osmanović

Universität Niš, Philosophische Fakultät

DIE PARADIGMA-DEBATTE IN DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG: PROBLEME UND PERSPEKTIVEN

Zusammenfassung

Pädagogische Forschungsparadigmen bestehen aus Leitlinien, Ansätzen, Traditionen, Vorbildern, Modellen, Richtungen, die auf pädagogischen Forschungen beruhen. Paradigmen ermöglichen den Forschern, bestimmte pädagogische Phänomene und Prozesse zu verstehen. In den letzten Jahren hat die Debatte über die Merkmale der quantitativen und qualitativen Methodologie große Aufmerksamkeit erregt. Obwohl die einzelnen Autoren diese Methodologie unterschiedlich bestimmen, besteht weitgehende Übereinstimmung bezüglich der wesentlichen Unterschiede und ihrer praktischen Implikationen bei der Durchführung der Untersuchungen. Eines der Probleme bei dem Versuch, die Unterschiede zwischen der qualitativen und quantitativen Methodologie geht aus ihren philosophischen Grundlagen und der Epistemologie hervor. In diesem Aufsatz wird ein Teil der neueren methodologischen Literatur interpretiert, die darauf hinweist, dass die Kombination qualitativer und quantitativer Ansätze die Verbindung der Paradigmen und der Forschungsstrategien zum Ziel hat. Zudem erörtert die Autorin einige unzureichend geklärte Fragen in Zusammenhang mit der Integration der quantitativen und qualitativen Methoden und Ansätzen und sie bemüht sich, konkreter auf die Möglichkeiten ihrer Anwendung und Grenzen in der pädagogischen Forschung hinzuweisen.

Schlüsselwörter: *Paradigma-Debatte, Quantitative Methodologie, Quantitative Methodologie, Triangulierung, Epistemologie*

Доц. др Дијана Љ. Вучковић

Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

ПЕДАГОШКА ФУНКЦИЈА КЊИЖЕВНОСТИ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Резиме: Тема овог рада је однос педагошке и естетске функције књижевности у савременој настави. Проблем проучавања проистиче из теорије и праксе методике наставе књижевности. Циљ проучавања био је идентификовати потенцијалне узроке непотребног раздвајања и дјелимичног супротстављања педагогије и књижевности за дјецу и омладину у неким теоријским радовима и бројним практичним ситуацијама, као и посљедице тога.

Под педагошком функцијом у тексту доминантно разматрамо поучни карактер књижевности. Дихотомија естетског и педагошког прати књижевност за дјецу и омладину још од њених почетака, с краја XVIII вијека. Теоријски су анализирана проучавања која се баве овим проблемом, указано је на неке разлоге који су условили дихотомију педагошко – естетско, која је још увијек понекад присутна у настави. Теоријска разматрања поткријепљена су примјерима анализе текстова из читанки за млађе разреде основне школе у Црној Гори. Анализе теоријске и практичне компоненте изабраног проблема проучавања сугеришу јасне закључке да педагогија и књижевност за дјецу у настави функционишу у складу једна с другом и у својеврсној симбиози.

Кључне ријечи: *естетска функција, игра, идејни слој, књижевност за дјецу и омладину, методичка интерпретација књижевности, педагошка функција, по(р)ука.*

УВОД

Књижевност за дјецу и омладину саставни је дио основношколских и средњошколских образовних програма. Књижевни садржаји омогућују развој различитих васпитних компонената, посебно естетске, интелектуал-

не и етичке. Три се поменуте компоненте у настави књижевности међусобно прожимају и преплићу, а налазе се у међузависности. У савременој методичкој теорији сасвим је јасно да развој естетских начела и могућности вредновања књижевности представља примарни циљ наставе ове области. Наравно, бављење књижевношћу, њено доживљавање и разумијевање, тј. укупна рецепција, захтијева интелектуално ангажовање младих читалаца. Већина текстова који се налазе у читанкама подстиче разматрање важних етичких питања. Књижевни садржаји изузетно су васпитно средство, али под условом да наставник суптилно креира методичке моделе интерпретације.

Међутим, често се дешавало да инсистирање на етичким вриједностима књижевног умјетничког текста и утврђивање тзв. поуке подреди све остале чиниоце и постане доминанта у школској анализи. Теоријски и практично препознат је проблем односа естетског и педагошког у књижевности за дјецу и омладину још од њеног настанка (Вуковић, 1996). Тај проблем Вуковић анализира наводећи бројне оптужбе упућене на рачун педагошке димензије књижевности. Негативистички став проучавалаца књижевности према педагогији Вуковић (1996: 44) сублимира следећим ријечима: „Педагогија је крива за запостављање и инфериоран положај књижевности за младе, односно за претварање те књижевности у слушакињу педагогије”. Наводећи и тумачећи аргументе за негативистички став према педагогији и против њега, Вуковић (1996: 51) закључује да „естетска и педагошка компонента у дјелу не морају бити опонентне, већ се морају налазити у некој врсти органске симбиозе”.

Педагогизација књижевности за дјецу обухвата оне ситуације у којима се наставник приликом интерпретације књижевноумјетничког текста доминантно бави поучавањем младих рецепијената пожељним моделима понашања. У таквим ситуацијама, естетска функција (ако у тексту уопште постоји) бива занемарена, а интелектуална је дата доминантно у форми васпитања послушности код младог нараштаја. Супротстављеност поуке (схваћене као педагошки појам) и игре (прије свега симболичке игре, као естетског феномена) у методици наставе књижевности још увијек је веома актуелна у теоријском, а чешће у практичном смислу. Важну тврдњу за анализу у овом раду чини идеја да „књижевно дело успешно врши своју функцију једино у оним случајевима када се те две ознаке, пријатност и корисност, игра и поука, у њему сједињују” (Марковић, 2009: 71). Тихомир Петровић (2013: 22), такође, исказује неодвојивост ових двају феномена истичући да је књижевност за младе „непроцењиво официјелно васпитно средство и феномен социокултурног система”.

НЕКИ УЗРОЦИ И ПРИМЈЕРИ ДИХОТОМИЈЕ ПЕДАГОШКО – ЕСТЕТСКО

Узроци ове појаве потичу још из периода када је настајала књижевност за дјецу и омладину, а истовремено са тим дешавао се и развој образовних система. Књижевност за дјецу и омладину није постојала као посебна категорија све до тренутка док дјетињство није званично препознато као посебна фаза у људском животу, што се у свијету десило крајем XVIII и почетком XIX вијека (Николајева, 2005). Настала и развијала се у периоду бурног образовног процвата (код нас XIX и XX вијек), а некако недовољно подржана од стране озбиљне књижевне критике, књижевност за дјецу често је била у рукама оних који су у њеном окриљу понајвише видјели простор за васпитање, и то такво васпитно дјеловање коме је основни циљ био развој послушних појединаца. Наиме, лако је било уочити да се под окриљем поетског кôда (мање или више естетски обликованог) успјешно могу саопштити многе поуке младом нараштају (Вуковић, 1996). Стога су педагози, учитељи и остали школски дјелатници радо прибјегавали том „књижевном врту” како би њихова педагошка активност имала више могућности да допре до васпитаника. Јасно је, међутим, да површно калупљење поука и морализаторских начела у форму наводних књижевних остварења није прихватљиво са естетског начела.

Многи су текстови књижевности за дјецу, нажалост, само срачунати на то да дјеци скрену пажњу на то шта ваља чинити, а шта не. Идејни слој таквих текстова уочљив је из сваког ретка, скоро из сваке ријечи. Поука, тј. порука доминира и обједињује све текстуалне чиниоце. Термин поука означава идеје басни и народних прича, и у том случају нема негативне конотације, под условом да се у настави адекватно проучава. Сасвим одговара књижевним врстама за које се и у дефиницијама каже да су кратке поучне приче. Ријеч је о таквим идејама које имају недвосмислене моралне сугестије и које се практично могу изразити у облику пословица или тзв. наравоученија. Поучност басни и народних прича ни изблиза није толико једноставна за дешифровање ученицима млађег основношколског узраста. Уосталом, и језик пословица, које стоје у директној вези са овим књижевним врстама, изузетно је захтјеван за разумијевање. Порука је још комплекснији и значењски отворенији појам и односи се на оне идејне вриједности које се не могу једнозначно и површинском анализом уочити из динамичке структуре књижевног умјетничког текста.

Педагошка функција књижевности за дјецу не смије бити нападна ни површинска. Тек уткана у остале слојеве, естетски остварена као дио укупног умјетничког организма живог и промјенљивог књижевног текста, та ће

функција имати оправдање да постоји. Ипак, много је текстова који су настали у протекла два вијека, а одликује их „нападна” намјера поучавања. Чак и у оквиру стваралачког опуса понајбољих писаца за дјецу неријетко ће се наћи прозне или поетске творевине које задовољавају само педагошку функцију. У том смислу, избор дјела за наставне програме додатно је компликован.

Иста порука може бити умјетнички моделована на различите начине. Упоредимо двије пјесме чија је педагошка функција очито идентична. Једна је Змајева *Чистоћа је пола здравља*, а друга је Радовићева *Да ли ми верујете*.

Чистоћа је пола здравља

Ала је то дивота
Кад се ко окупа!
– Што се не би купали,
Вода није скупа!

Морамо се купати,
Прљавштину стрести,
– Нечистоћа привлачи
Рђу и болести.

Наведени Змајеви стихови шаљу најмлађима топле поруке забринутог љекара, заправо праве очинске поруке. Међутим, начин на који су поруке саопштене сасвим је морализаторски и дидактички нескривен (Вуковић, 1996). Све се некако мора јер пријете опасности, клице, вируси итд., што, дабоме, више личи на љекарски рецепт и лекцију из познавања природе него на поезију за дјецу.

С друге стране, Радовић пише пјесму *Да ли ми верујете*:

Умивао се један дечак
свакога дана без престанка,
па су му уши расле, порасле,
па му је кожа постала танка.
– Да ли ми верујете?

Мајка је стално викала „доста”
ал’ он је хтео, он је хтео...
Умивао се сваког дана
па се одједном разболео.
– Да ли ми верујете?...

Без имало двоумљења читамо идентичну поруку оној Змајевој, али је начин на који је саопштена сасвим другачији – лирски, хуморни, близак дјетињем доживљају и поезије и свијета. Дјеца ће, свакако, показати да уопште нису наивна и да сасвим добро разумију поруку и ове пјесме, али ће се притом насмијати, забавити, маштати о дјечаку коме лекар забрањује да се умива јер му је вода испрала кожу. Педагогија је присутна у обје пјесме, али је у првој подредила себи све остале текстуалне чиниоце, а у другој је уткана у хуморне и игриве стихове, чиме је естетска вриједност друге пјесме неоспорна.

ЧЕМУ КЊИЖЕВНОСТ, У ОСНОВИ, ПОДУЧАВА МЛАДЕ РЕЦИПИЈЕНТЕ?

Да ли књижевност намијењена најмлађима уопште треба нечему да их и подучава? Одговор је дефинитивно потврдан, нарочито ако претходно питање преформулишемо чувајући, ипак, његово основно семантичко поље – Да ли читајући књижевноумјетничке текстове, дјеца треба и да уче, сазнају, откривају оно што претходно нису знала? У суштини, из књижевности се увијек учи. Учење књижевности требало би да буде првенствено естетски и интелектуално базирано. Једно од основних знања која би, читајући књижевност, требало научити још током основне школе јесте да језик има различите изражајне могућности, да се употреба језика разликује од ситуације до ситуације и да поједине језичке функције имају примат у комуникационим контекстима. Језик је изражајно средство књижевности. Међутим, за разлику од изражајних средстава осталих умјетности (која су мање или више неутрална), он је већ у много чему обојен употребом у циљу свакодневне уобичајене комуникације. То његово својство, са једне стране, отежавајућа је околност (потребна је додатна пажња и усмјереност на одступања од уобичајеног и очекиваног), а са друге стране чини га управо изазовним и омамљујућим изражајним средством. Кључ познатости може бити управо онај чаробни поступак који уводи несметано у виртуелно ткање нових свјетова – оних које ствара само материја и енергија ријечи и имажинације ствараоца и читаоца.

Поетски кодиран језик има, дакле, основну функцију да покаже љепоту саме језичке поруке, како истиче Роман Јакобсон (Jakobson, 1991). То је естетска или поетска функција језика. У том контексту, порука је увијек емоционално обојена – она примаоцу нуди и подстицај да, разумијевајући ствараочеве афективне реакције, доживљава и властите. Књижевност нам показује нове свјетове. Додуше, књижевни свјетови су виртуелни,

немају истинитосне вриједности и несводиви су на стварност, али помажу реципијенту да боље разумије властити свијет и његове законе постојања у најширем смислу, о чему говоре Изер (Iser, 1974) и Јаус (Jauss, 1982) у вези са теоријом књижевне рецепције.

Поетски код књижевноумјетничког стварања разликује се у много чему од свакодневног, тзв. непоетског кода. Стилска изражајна средства омогућују и дозвољавају пренесена значења, појачавање значења путем звучања, понављања, у циљу фокусирања пажње на централне мотиве итд. Осим уочавања језичких и стилских особина књижевности, ту је и усвајање знања која одликују поетски код, развој вјештина доживљавања и разумијевања књижевности. У ширем контексту посматрано, „читање и интерпретација књижевних текстова развија читалачке навике, љубав према књизи, књижевни укус и делује на развој целокупне личности ученика” (Цветановић, 2012: 251).

Процес читања књижевног текста веома је комплексан. Та врста читања изузетно успјешно развија функционалну читалачку писменост ученика. Читајући, упознајемо конструкције неких фикционалних стварности, уживљавамо се у функционисање виртуелних свјетова као другостепених моделативних система, како их назива Јуриј М. Лотман (Лотман, 1970), а судећи по претпоставкама теорије рецепције (Jauss, 1982), ми смо током читалачког чина и учесници догађања, заправо ауторови сарадници у изградњи смисла, дакле и сами дијелом ствараоци. Чин рецепције је комуникативног карактера – дјело утиче (дјелује) на читаоца властитим импулсима, подстиче га на кооперацију и саучесништво у коначној формулацији конструисаног свијета, а читалац конкретизује мјеста неодређености, што је показао Роман Ингарден (Ingarden, 1971). Естетска дистанца јавља се као разлика између оствареног и очекиваног у референцијалном систему посматрача. То је оно ново, неочекивано и непретпостављено што је дјело показало читаоцу. Но, дјело увијек има могућност *опализације значења* (Павлетић, 1988). То, заправо, значи да оно никада не може показати исти свијет два пута – чак ни један читалац не може два пута читати исто дјело. Књижевно дјело је језичка конструкција саздана на бази симболичке игре, имплицитни читалац (Iser, 1974) и стварни читалац непрестано се мијењају.

Наставни програми конкретизују оперативне циљеве који се односе на декларативна и процедурална знања у вези са књижевношћу за дјецу и омладину (Росандић, 2005). Међутим, без обзира на то што су наставни програми солидно или добро теоријски утемељени, у наставној пракси неријетко долази до погрешних интерпретација које управо не воде довољно рачуна о естетској функцији књижевности. Размотрићемо неке упечатљиве примјере.

ТУМАЧЕЊЕ ПОУКА БАСНЕ И НАРОДНЕ ПРИЧЕ

На први поглед, басна је књижевна врста једноставне структуре и није претјерано захтјевна за наставно тумачење. Међутим, неријетка су веома нападна поједностављивања поука басне. Као изузетно репрезентативан примјер размотрићемо Езопову басну *Цврчак и мрави*. Ријеч је о тексту који се поодавно налази у наставним програмима и који се углавном тумачи као хвалоспјев физичком раду и материјалистичком погледу на живот. Наиме, мрави су током лjeta вриједно радили (сакупљали плодове за зимницу), док је цврчак љенчарио (он је пјевао и свирао). Дошла је, наравно, и зима. Трудбеници мрави имали су довољно хране, а цврчак им је остављен на милост и немилост.

У настави се, скоро по правилу, поука поменуте басне изводи врло једноставно у форми: Ко ради, не боји се глади; Ко љети хладује, зими гладује и слично. У случају извођења такве поуке, читује се само дјелимично дешифровање алегорије, тј. разумијевање улоге само једног књижевног лика – мрава. Лик цврчка посматра се поједностављено и дио алегорије која се на њега односи остаје на дословном плану. Некако би се такав став појмовног неразмишљања о алегорији као о стилској фигури и о басни као о књижевној врсти дао и разумјети да ученике и наставнике у наредним разредима не очекује Ћопићева транспозиција исте теме и сличних мотива насловљена сасвим индикативно – *Цврчак тражи сунце*. Читајући Ћопићев текст, враћамо се у атмосферу Езопове басне. Само, ово читање нам отвара многе путеве о којима можда ни размишљали нисмо читајући басну. Ћопић уводи галерију животињских ликова (алегија је и овдје доминантна), портретишући их таман толико колико је довољно да ипак озбиљније размислимо о материјалним и духовним вриједностима живота, те о односу физичког рада и умјетничке дјелатности. Ћопићев цврчак и даље није концентрисан да стиче и сакупља материјална добра. Он је сунчев пјевач – загледао у бескрајну жуту лопту којом је инспирисан, зачуђен над свакодневним животним појавама (рат око полупразног пшеничног класа између браће – жутог и црног мрава), глув за лупешке примједбе мишева... Цврчак је, што је басна одавно и демонстрирала алегоријским говорењем, умјетник. Он је неко коме треба инспирација (нада у љепше и боље, мање приземно и више усмјерено ка идеалима – Сунцу). Цврчак Сунце, нажалост, неће достићи, али ће страдати тражећи га и дивећи му се и, наравно, пјевајући му најљепшу пјесму у почаст. Вратимо се појмовним одређењима и њиховом очекиваном неуочавању младих читалаца и, почесто, погрешним наставним интерпретацијама. Приликом наставног тумачења басне покушава се дешифровати алегорија, тј. дефинисати дословни и

недоследни план и уочити јасна поука. Животиње (биљке, а понекад и људи) главни су ликови, карактерисани само преко неких општепознатих црта. Циљ таквог портретисања служи остваривању поенте која оштро указује на неке људске мане или врлине, а често и на једно и на друго, чиме се рефлектује јасна поларизација на добро и рђаво понашање. И у анализираној басни *Цврчак и мрави* имамо два контрадикторна свијета. Са једне стране је вриједни и приљезни, материјални свијет мрава, а на другој је пјевачки, поетски свијет цврка. Мрави, очигледно, представљају радне и марљиве произвођаче, оне људе који стварају материјална добра и тиме обезбјеђују елементарне услове за живот током тешких дана. Друга страна (цвркова) баца свјетло на духовна богатства. Наиме, ако је мрав замјена за човјека радника, онда је и цврчак супституент за умјетника. У басни, сунчев пјевач, на недоследном плану, може бити замјена за било ког умјетника. Размишљајући у том појмовном контексту, лако изводимо закључке о томе да поента басне није – *Ко ради не боји се глади*. Радио је и цврчак, само што се он није бавио материјално опипљивим вриједностима, његов је задатак био да оплемени и обогати овај свијет. Да ли је, онда, оправдано сугерисати ученицима да су мрави извјесно били у праву што су га оставили напољу, на цичи зими, и то уз опомену: *Кад си љетос пјевао и свирао, а ти сад играј?* Није ли умјетник заслужио бар мало више? Ипак је покушавао да свирком уљепша напорне дане трудбеницима мравима.

Површна тумачења, попут претходно наведеног, управо и стварају јаз између педагошке и естетске функције. Из примјера је видљиво да тај јаз није производ природне супротстављености педагошких идеја и естетских начела, него бива произведен погрешним методичким интерпретацијама.

Суштина басне јесте у њеној поучности. Ефекат естетског квалитета производе изабрани ликови и алегорија. Читањем и тумачењем басне, дакле, уистину поучавамо дјецу ономе што је добро и ономе што је рђаво чинити и није никаква грешка (напротив – то је методички оправдан поступак) говорити о њиховој поучности. Исти је случај и са народним причама. Настале у народу као израз вјековног колективног искуства, те приче (поред богатог народног језика) предочавају и мудрости о свакодневним, практичним животним ситуацијама. Оне су почесто одличан садржај за развој интелектуалне васпитне компоненте. На примјер, *Седам прута* је текст који говори о духовитој досјетљивости оца који није знао за бољи начин којим ће показати синовима посљедице њихове неслоге. Бритким народним језиком казана, ова прича има јасну поенту која се може саопштити и пословицом: *Сложна браћа кућу граде, а несложна разграђују*. Такође, занимљивост саопштене поуке крије се у начину на који отац показује синовима шта је добро да чине. Очекивано би било да им он, као глава породице, објасни које све недаће изазивају, шта се дешава захваљујући

њиховом неслагању, шта их даље чека... Међутим, народни приповједач је концентрисан на снажну поенту, а она се постиже вјешто пронађеним поређењем, тј. демонстрирањем аналогне ситуације која се синовима пружа на увид како би из ње закључили шта треба да чине. Народна васпитна варијанта ове приче усмјерена је ка слободном закључивању синова, дакле потенцира се могућност њиховог избора – закључак им није наметнут, што иде у прилог тези да народна књижевност не инсистира увијек на послушности него је, напротив, усмјерена ка развоју мишљења и самосталном закључивању.

Без обзира на то да ли је ријеч о басни или о народној причи, поента у виду поуке њен је пратећи елемент и то су двије врсте прича које врло отворено саопштавају шта се жели васпитати код читалаца. Остали текстови нису подложни аналогним тумачењима. Њихове су структуре у много чему другачије, а идејни слој није једнозначно усмјерен ка поентирању у циљу развоја моралности. Чак ни идејни слој народне бајке (у бајци је очита борба добра и зла) не може бити саопштен поуком. Ипак је ријеч о текстовима чија је структура много сложенија и захтијева уочавање плуралитета идеја.

РАЗЛИКОВАЊЕ ПОУКЕ И ПОРУКЕ – УОЧАВАЊЕ ИДЕЈНОГ СЛОЈА БАЈКЕ И ФАНТАСТИКЕ

Истакнуто је да је порука још комплекснија за дефинисање. Она је конотативна и често је присутна у множини у једном књижевноумјетничком тексту. Тада говоримо о плуралитету идеја. Код заиста вриједних књижевних остварења практично је немогуће до краја одгонетнути све потенцијалне идеје – поруке. Важно је поменути и то да се идејни слој дјела пред читаоцем не може показати током његовог првог сусрета са књижевним свијетом. Довољно је да се сјетимо неких властитих читалачких искустава. Ако смо, рецимо, неко дјело читали два, три или више пута и при томе поредили утиске које је оно на нас оставило, сасвим смо на путу тврђења да то дјело за нас није било исто. Наша сазнајна и животна искуства мијењају се, па се самим тим мијења и посматрачка тачка.

На примјер, као дјеца смо читали причу *Ружно паче* Ханса Кристијана Андерсена. Богати идејни слој овог текста није могуће у цјелости разумјети на раном узрасту, мада је неопходно да ученике подстакнемо ка уочавању што више идеја. Тек као одрасли читаоци можемо размишљати о гордости (Андерсен каже: *Није се гордило јер добро срце никад није гордо*), стицају животних околности који понекад лабуда излеже у пачјем гнијезду

и начинима на који права природа може изаћи на видјело, а и о многим другим питањима која ова прича сложене природе потенцијално провоцира. Уосталом, сличан је случај и са причама: *Царево ново одијело*, *Дјевојчица са шибицама*, *Књегинја на зрну грашка*, *Бајка о лептиру*, *Бајка о јели* и многим Андерсеновим текстовима, који често, и кад у називу имају ријеч бајка, то нису по својим суштинским одредницама. Поменути текстови потенцијално садрже бројне педагошки важне ставове. Они показују младим читаоцима многе људске особине које се сматрају пожељнима, али и оне које би ваљало кориговати. Да би педагошка функција ових и оваквих текстова била остварена, неопходно је повезати је са естетском, тј. прије сублимирања идеја темељно упознати остале елементе књижевне структуре, тј. „приликом анализе текстова можемо сагледати васпитни моменат, али он не треба да буде у првом плану, већ уткан у тумачење и повезан са искуством” (Цветановић, 2012: 251).

Неки од дјечјих књижевних јунака понекад су прилично неомиљени у свијету одраслих, посебно наставника и родитеља, захваљујући томе што су процијењени као рђави васпитни модели. Типичан је случај Пипи Дуге Чарапе, чија је ауторка заиста уложила огроман напор како би први пут свијету показала јунакињу која саму себе одгаја у врло специфичним и неуобичајеним околностима. Пипи је дијете скоро у свему налик на своје вршњаке – сва дјеца воле да се несметано играју, па било то у кући, посебно кухињи, у школи, циркусу, шуми итд. Она је, међутим, стицајем животних околности остављена самој себи на бригу и васпитање. Оставши без родитеља, ова риђокоса дјевојчица живи са двије животиње у огромној кући. Сасвим је искрена и непосредна, у свему види и тражи добар повод за игру и забаву. Њена отвореност је безгранична – она се игра са лоповима и полицајцима, у школу неће јер је тамо досадно – једино је занимљив распуст. Те су њене особине сасвим природне с обзиром на околности у којима одраста. Можда би многа дјеца носила различите чарапе да их одрасли не упозоравају да не може тако. Лишена породичног васпитања, она је дијете које функционише у пуној слободи, без иједног социјалног ограничења. Као примјер и узор дјечи вјероватно не би била најбољи избор у свим ситуацијама, али у неким ипак би – изузетно је маштовита, никад јој није досадно јер се увијек нечим забавља. Као одрасли читаоци морамо признати да дјеца могу имати огромне користи од идентификације са овим књижевним ликом. Њена безгранична искреност, отвореност и сналажљивост, разиграност и маштовитост у разним ситуацијама романа стварају свијет без рђавих намјера и без планираних лоших поступака. Такве особине и понашања, наравно, жељели бисмо пренети нашим ученицима.

НЕКЕ ПОГРЕШНЕ КОРЕЛАЦИЈЕ СА ПРЕДМЕТОМ ПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ

Често се у настави догађа и (зло)употреба књижевности у циљу изучавања или обнављања садржаја из Познавања природе. Та је појава донекле објашњива захваљујући честим мотивима из природе који се могу наћи у дјелима која се читају у млађим разредима. Природа је, са свим промјенама које се у њој збивају, биљним и животињским свијетом, инспирација и дјец и писцима. У настави се, понекад, деси да се поједини текстови мање или више користе за утврђивање или проширивање знања о природи, па се ученицима на часу књижевности постављају питања типа: Кад почиње прољеће? Кад се завршава? Који су вјесници прољећа?... Како дијелимо воде? Како настају облаци? Како вода кружи у природи? Које су ливадске биљке? А животиње? Које су дивље животиње наших крајева?... Списак таквих питања практично је неисцрпан, а ефекти на доживљај и разумијевање књижевноумјетничког текста вишеструко су негативни. Важно је имати на уму да је природа у поменутим текстовима сасвим виртуелног карактера. Она служи као инспирација и подстицај, као импулс који покреће стваралачке и рецепцијске механизме ка неком новом свијету. Стога је и не треба у књижевноумјетничким текстовима третирали као реално постојећи референт нити је потребно приликом тумачења текста инсистирати на транспонувању тематско-мотивске структуре у контекст научних сазнања о природним појавама и процесима. Такав вид међупредметне „повезаности” није на трагу правилне дидактичке корелације, већ вишеструко негативна појава по рецепцију књижевности јер успорава ученике у процесу разумијевања фикционалности књижевног текста.

Примјера ради, размотримо улогу Андерсенових изванредних описа природе. Лако ћемо се присјетити са каквим лиризмом, и тананим дескрипцијама амбијента на морском дну, писац слика биљке и животиње, те предјеле дубоко испод површине воде скривене од наше свакодневне рецепције. Ријеч је о причи *Мала сирена*, чије је тежиште заправо безгранична љубав, оно осјећање због кога је могуће жртвовати све. И, наравно, као врло битан мотив уочавамо и онај о бесмртној људској души. Уводна Андерсенова описивања јесу дијелом у функцији објашњавања мјеста радње на коме ће се већи дио текста и реализовати. Али, њихова је основна вриједност у томе да укажу на величину жртве главне јунакиње. Она, наиме, осјетивши љубав према човјеку, пристаје да се одрекне све те љепоте. Читајући пажљиво бајку, пратимо животни пут једне сирене која је спремна жртвовати све добро познато и лијепо у име осјећања која су је обузела. Неизмјерна сиренина љубав снажнија је и од њене воље за животом. Захва-

љујући томе што је показала да може да воли некога врло искрено, добила је награду – могућност да стекне бесмртну душу.

Тумачење описа у поменутој бајци стога треба обликовати тако да се на њих ученицима скрене нарочита пажња и да им се укаже на њихову битну функцију у цјелокупној тематско-мотивској структури. Никако не би било добро да са дјецом коментаришемо о општој биологији мора, што би представљало подређивање естетске функције педагошкој, схваћеној у негативном смислу. Море *Мале сирене* сасвим је уникатно. Оно је њен властити универзум – оно је цио њен живот и њена огромна жртва. Тумачење дескриптивних дјелова овог текста мора бити много суптилније како би и естетско и педагошко гледиште било задовољено, јер важно је имати на уму да „чисто педагошки елементи, као равноправни чиниоци естетске структуре, испреплетени и стопљени са имагинацијом, дају тексту унутрашњу мотивацију и индивидуализацију, као и хуману црту. Педагогија и поетска реч ретко кад се додирују као у уметности за младе” (Петровић, 2012: 23).

Или, рецимо, пјесма Душана Костића *Септембар*, која путем богатих пјесничких слика подстакнутих природном појавом, смјеном годишњих доба, на веома упечатљив начин описује неизбежни пролазак времена. Стихови су насликани јесењим бојама и искуствено препознатљивим јесенским пастелом. Међутим, пјесма је далеко од почетне сугестије и површног утиска да је оно о чему говори само у вези са карактеристикама једног годишњег доба, иако нам се у настави понекад чини да је са ученицима корисно поновити знања о природним особинама јесени. Користећи јесењу тематику, поменута пјесма приказује вријеме као фактор непрекидне промјене, као точак који је немогуће зауставити чак и кад нам се неки тренутак чини дивним, као појаву (или димензију) која доноси и лијепо и ружно. Пјесничке слике такође сугеришу и важност уживања у сваком лијепом тренутку, боји, слици, појави.

Пјесма Григора Витеза *Какве је боје поток* можда још и више од Костићевих стихова упућује на разматрање природних појава у стварном окружењу. У пет пјесничких слика описано је пет шумских животиња, које свака на свом станишту посматрају ток једног те истог потока. Боја потока се, наравно, мијења у зависности од боје његовог окружења. Таква виђења јесу реалистична, али пјесма није довољно добро методички протумачена ако ученике не подстакнемо да анализирају и дубља, скривена значења, и ако не закључе да је поток симбол за живот или барем неку животну ситуацију о којој различити посматрачи, свако са свог аспекта, имају сасвим различита гледишта и мишљења (Николић, 2006).

ЗАКЉУЧЦИ

Никакве дилеме нема у томе да књижевношћу васпитавамо младе у најширем смислу. Према томе, приликом тумачења књижевности у настави јасно постоје и естетска и педагошка функција. У претходном тексту објаснили смо могуће ситуације у којима се дешава негативна појава педагогизације естетског бића књижевног текста. Савремена методика наставе књижевности у цјелости уважава разумијевање васпитних компонената и, сходно томе, посматра естетску функцију елементом који педагогија у настави брижљиво развија и његује. Анализом примјера покушали смо показати неке методичке основе које представљају претпоставку за савремену наставу књижевности. Естетска суштина књижевности у домену педагогије ничим не мора бити занемарена. Напротив, естетско и педагошко у књижевности за дјecu су компатибилни.

Није никакво чудо да се питање васпитања књижевношћу сматра веома важним. Идентификација са књижевним ликом процес је путем кога дјеца у много чему почињу да личе на омиљене јунаке лектире. Понекад ће млади реципијенти настојати и да раде оно што чине њихови јунаци (какве год то вратоломије биле), а скоро увијек ће покушати да се у свакодневним околностима понашају попут њих, барем да размишљају као они. Стога се увијек, и у прошлости и данас, постављају питања: да ли младе читаоце треба упознавати са пустоловинама Тома Сојера, са догодовштинама Пипи Дуге Чарапе, са маштовитим свијетом Босоног, са невољама које сналазе Оливера Твиста, са дјечацима хајдучима (Нушићевим или Ћопићевим, свеједно)? Позитивни и негативни јунаци, добра и рђава дјеца, у књижевности и стварности реално постоје. Такође, стварносно су и искуствено препознатљиве и неправде које се наносе најмлађима у читавом друштву (о чему је упечатљиво писао Дикенс), у школи (о томе свједочи одметништво Ћопићевих јунака), невоље које их сналазе посредством лошег стицаја животних околности (Пипи Дуга Чарапа, Босоноги, дјечак Иле о коме пише Глигор Поповски и многи дјечји ликови из домаће и стране литературе). Школа дјеци мора показати и такве јунаке, подстичући младе реципијенте да усвајају и развијају вриједносне системе.

У тексту смо анализирали неке аспекте односа естетског и педагошког у методичком тумачењу књижевности. Ова је тематика, међутим, изузетно разуђена и отвара читав низ питања за проучавања и истраживања методичке теорије и праксе.

Литература

- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.
- Вучковић, Д.; Пајовић, М.; Вулић, Н.; Мујичић, А. (2011). *Како то може 2 – књижевност за други разред деветогодишње основне школе*. Подгорица: ЗУНС.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1991). Lingvistika i poetika. *Teorijska misao o književnosti*, 523–532. Novi Sad: Svetovi.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lotman, J. M. (1970). *Predavanja iz strukturalne poetike*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Марковић, А. (2009). Поука и игра у књижевности (за децу). *Детињство*. 35 (4), 71–79.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
- Нушић, Б. (2010). *Аутобиографија*. Београд: ЈРЈ.
- Павићевић, В.; Боровић, Н. (2007). *Моја читанка – књижевност за пети разред основне школе*. Подгорица: ЗУНС.
- Pavlečić, V. (1988). *Kako čitati poeziju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Петровић, Т. (2013). Хуманистички ангажман књижевности за децу (васпитно-ерголошки аспект). *Детињство*, 34 (3), 22–31.
- Program 2011: *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Росић, Т. (2013). *Иманентно-методичко тумачење песничког текста*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Цветановић, З. (2012). Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих. *Даровитост и моралност – зборник 17*, 250–263. Вршац, Арад, Битољ, Птуј: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”; Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”; Универзитет „Св. Климент Охридски” – Педагошки факултет; REVIVIS – Институт за развијање надарености.

Docent Dijana Lj. Vučković, PhD

University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić

ON THE PEDAGOGICAL ROLE OF LITERATURE IN MODERN TEACHING

Summary

This paper discusses the relationship between the pedagogical and aesthetic role of literature in modern teaching. The research problem originates from the theory and practice of the methodology for teaching literature. The objective was to identify potential causes and consequences for unnecessary separation and partial confrontation of pedagogy and literature for children and adolescents in some theoretical works and numerous practical situations.

Under pedagogical role, we primarily analyze the educational character of literature. The dichotomy between the aesthetic and pedagogical follows literature for children and adolescents since its beginnings at the end of the 18th century. We theoretically analyzed studies that dealt with this topic, indicated some reasons that caused the aesthetic-pedagogical dichotomy, which is still sometimes present in the classroom. Theoretical analyses are substantiated with examples of text analyses found in Readers for junior grades of primary school in Montenegro. Analyses of the theoretical and practical component of the chosen research problem suggest clear conclusions that pedagogy and literature for children operate in harmony with each other in teaching, in a kind of symbiosis.

Keywords: *aesthetic role, game, conceptual layer, literature for children and adolescents, methodological interpretation of literature, pedagogical role, message (moral).*

Doz. Dr. Dijana Lj. Vučković

Universität Montenegros, Philosophische Fakultät in Nikšić

ÜBER DIE PÄDAGOGISCHE FUNKTION DER LITERATUR IM MODERNEN UNTERRICHT

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wird die Beziehung zwischen der pädagogischen und der ästhetischen Funktion der Literatur im modernen Unterricht erörtert. Der Gegenstand der Untersuchung geht aus der Theorie und Praxis der Methodik des Literaturunterrichts hervor. Ziel der Untersuchung war die Identifizierung der potenziellen Ursachen und Folgen für die überflüssige Trennung und teilweise Gegenüberstellung der Pädagogik und der Kinder- und Jugendliteratur in einigen theoretischen Arbeiten und zahlreichen praktischen Situationen.

Die pädagogische Funktion im Text wird vorwiegend im Sinne des belehrenden Charakters der Literatur aufgefasst. Die Dichotomie des Ästhetischen und des Pädagogischen wird der Kinder- und Jugendliteratur bereits seit ihren Anfängen Ende des 18. Jahrhunderts zugeschrieben. Theoretisch analysiert wurden jene Forschungsarbeiten, die sich mit diesem Problem auseinandersetzen, zudem wurde auf einige Gründe hingewiesen, welche die Dichotomie pädagogisch – ästhetisch bedingt haben, die zuweilen immer noch im Unterricht präsent ist. Die theoretischen Erörterungen wurden durch Analysebeispiele aus Texten bestätigt, die aus Lesebücher für jüngere Schüler in Montenegro stammen. Die Analysen der theoretischen und der praktischen Komponente des ausgewählten Forschungsproblems legen eindeutige Schlussfolgerungen nahe, dass Pädagogik und Kinderliteratur im Unterricht in gegenseitiger Übereinstimmung, ja sogar in einer besonderen Symbiose funktionieren.

Schlüsselwörter: *ästhetische Funktion, Spiel, ideelle Schicht, Kinder- und Jugendliteratur, didaktische Literaturinterpretation, pädagogische Funktion, Botschaft/Belehrung.*

Доц. др Милка В. Николић

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКОМ ФУНКЦИОНАЛНОМ СТИЛУ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА¹

Резиме: Циљ овог рада јесте да се осмисли структура процеса наставе и учења која омогућава да у четвртном разреду средње школе, након обраде свих функционалних стилова, ученици прошире и продубе знања о језичко-стилским карактеристикама уметничког текста. Методички приступ књижевноуметничком функционалном стилу треба базирати на критеријумима преузетим из различитих типова стилистичке анализе – лингвостилистичка и функционалностилистичка анализа, уз укључивање параметара литерарне стилистике. Таквом приступу погодјују стилски сложена књижевна дела, код којих постоји интерференција уметничког стила са неуметничким стилима, због чега је неопходна стваралачка примена знања у откривању и тумачењу различитих стилских слојева текста. Проширивању и продубљивању знања о језичко-стилским одликама књижевног текста доприноси примена сарадничког учења и проблемско-истраживачког приступа. Требало би да ученик на крају процеса учења буде оспособљен: (1) да препозна да је уметнички текст двоструко кодиран; (2) да стилске фигуре схвата као језичке механизме којима се исказује стилистичка информација; (3) да уочава различите типове стилема; (4) да запажа да и стилски неутралне језичке јединице могу имати стилогену вредност у одговарајућем контексту; (5) да се истраживачки суочава са текстовима у којима интерферирају различити стилски слојеви.

¹ Рад је написан у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика* (2011–2015), број 178014, који финансира Министарство науке, просвете и технолошког развоја Републике Србије.

Кључне речи: *средњошколска настава српског језика, стилистика, књижевноуметнички функционални стил, активна настава, сарадничко учење.*

УВОД

Настојања лингвиста и методичара да се сазнања и методе стилистике укључе у наставу српског језика нису новина. Последњих година посебна пажња посвећује се могућностима наставне примене савремених достигнућа *лингвостилистике* (Вељковић Станковић, 2010; Јовановић, 2010; Николић, 2012), као и *функционалне стилистике* (Кликовац, 2010; Симић, 2010, Николић, 2014). Циљ овог рада јесте да се осмисли структура процеса наставе и учења која омогућава да на крају средњошколског образовања, у четвртом разреду, након обраде свих функционалних стилова, ученици прошире и продубе знања о језичко-стилским карактеристикама уметничког текста.² Према *Наставном програму*, књижевноуметнички функционални стил обрађује се у првом разреду средње школе, а остали стилови обрађују се по следећем редоследу: разговорни стил у првом разреду, научни у другом, публицистички у трећем и административни стил у четвртом разреду. Међутим, ученик већ на почетку средњошколског образовања има изграђену функционалностилистичку компетенцију.³ Методички приступ *књижевноуметничком функционалном стилу* у завршном разреду средње школе треба базирати на трансферу знања из наставних области *култура изражавања, језик и књижевност*, при чему су важни интензитет и дубина знања.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

Методички приступ *књижевноуметничком функционалном стилу* који се предлаже у овом раду полази од претпоставке да проблемско и истраживачко бављење књижевноуметничким стилем доприноси стицању нових димензија знања о језику књижевне уметности. Таквом приступу погодују стилски сложена књижевна дела, код којих постоји интерференција уметничког са неуметничким стиливима, због чега је неопходна ства-

² Узимају се у обзир циљеви, задаци и исходи наставе српског језика као матерњег за гимназију општег типа (в. *Правилник*).

³ О појму *функционалностилистичке компетенције*, в. Катнић Бакаршић, 2001: 69.

ралачка примена знања у откривању и тумачењу различитих стилских слојева текста.

Жанр *историјског романа* омогућава да се кроз проблем односа *фикције* и *историје*, тј. уметничке и научне истине, проблематизује интерференција књижевноуметничког са научним стилем. Тиме је омогућено да ученици уочавају и разматрају поступке којима се ванкњижевна *грађа* (документарна, историографска, фолклорна, митолошка) транспонује у *композицију* књижевноуметничког дела. За ову прилику изабран је историјски роман *Сулејман и Рокселана* српског историчара Радована Самарџића.⁴

Овде се поставља питање: Колико је оправдано у наставу уводити нови, веома обиман текст који није предвиђен *Наставним програмом*? Савремена настава *културе изражавања*, којој припадају садржаји о функционалним стилевима, захтева увођење иновација (в. Јањић, 2008). Књига *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића штампана је 2010. године, код једног од издавача уџбеника, и то више од три деценије после првог издања књиге, због интересовања читалачке публике. Ученику средње школе сасвим су схватљиви тематика, идеје и смисао овог дела, а постоји и могућност међупредметне корелације са наставом историје. Дубља анализа језичко-стилских одлика Самарџићевог текста не може се спроводити механичком репродукцијом знања, већ захтева посебну вештину у комбиновању критеријума преузетих из различитих типова стилистичке анализе – *лингвостилистичка* и *функционалностилистичка* анализа, уз укључивање параметара *литерарне стилистике*.

Књижевнотеоријски *појмови* и *термини* у методичкој концепцији datoј у овом раду усклађени су *Наставним програмом*: (1) фабула, сиже, композиција – предвиђено за први разред; (2) нарација, дескрипција, дијалог, монолог, унутрашњи монолог, доживљени говор, пишчев коментар, казивање у првом, другом и трећем лицу – предвиђено за трећи разред; (3) објективно и субјективно приповедање, фиктивни приповедач, померање приповедачевог гледишта, свезнајући приповедач, ток свести, уметничко време, уметнички простор – предвиђено за четврти разред. Појављује се мали број *термина* који нису наведени у *Наставном програму* (наративизација, слободни неуправни говор). Ученик ће нове *појмове* лако повезати у систем са познатим појмовима (нарација и наративизација; управни говор, неуправни говор и слободни неуправни говор), што доприноси нијансирању знања и сагледавању већ познатих садржаја из новог угла. Међутим, памћење самог *термина* није циљ.

⁴ Прво издање романа *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића објавила је Српска књижевна задруга 1976. године.

Методички оквир осмишљен је према поставкама *активне наставе*: „У активној настави/учењу не везујемо [се] за један час, већ је централно питање како одређено градиво можемо приближити детету, а идејно решење до кога дођемо може се преточити у један или више часова” (Ивић, Пешикан, Антић, 2011: 50).⁵ Предлаже се *кооперативно структурирана ситуација учења*: наставник на почетку процеса учења поставља кључна проблемска питања, а ученици путем *сарадничког учења*, у оквиру групе, истраживачки приступају решавању проблема.

СТРУКТУРА ПРОЦЕСА НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Потребно је да наставник постави проблем којим се покреће процес учења, осмисли истраживачке задатке за рад ученика по групама и организује сарадничко учење. Сарадничко учење „представља инструкцијску методу у којој ученици различитих нивоа знања уче заједно у малим групама” (Максимовић, 2012: 216). То је учење „са задатком бављења заједничким проблемом, истраживањем заједничке теме или надоградње узајамног сазнања, ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Максимовић, 2012: 216). Циљ кооперативног учења јесте да напредује сваки ученик, а да се његово напредовање остварује у различитим аспектима, као што су постигнућа, критичко мишљење, социјалне вештине, мотивација, позитиван однос према раду, вршњацима и наставницима. Требало би да сви чланови групе након учешћа у кооперативном раду буду оспособљени да задатак истог типа ураде самостално.

У стручној литератури намењеној наставницима дају се следеће препоруке за примену „кооперативно структуриране ситуације учења” у наставној пракси (в. *Методике активно оријентисане наставе*, 2011: 5–12):

(а) Групни рад, пре свега, захтева пажљиво планирање и структурирање задатка који ће ученици радити на овај начин, односно одређивање јасног и мерљивог групног задатка;

(б) Приликом формирања група, неопходно је да наставник објасни општи циљ рада свих група, као и уже циљеве за сваку групу посебно;

(в) Потребно је да наставник дефинише основне појмове, као и да истакне оне који представљају спону између градива које су раније учили и новог градива да би се обезбедио бољи трансфер знања;

⁵ О предностима *активне наставе/учења*, в. Ивић, Пешикан, Антић, 2001: 19–59.

(г) Један део инструкција наставник може дати групама у писаној форми, при чему је важно да писане инструкције буду јасне и детаљне да се могу користити без помоћи наставника, али да остане довољно простора за самосталност ученика.

За проширивање и продубљивање знања о књижевноуметничком функционалном стилу предлаже се да се процес наставе и учења структурира у четири фазе (етапе) које се реализују на часу (најповољније би било на двочасу), којима се додаје припремна етапа.

Припремна етапа. – Припремна етапа реализује се на једном од претходних часова, а подразумева (а) мотивацију и (б) инструкцију за истраживачко (аналитичко) читање. Ученицима се даје задатак да прочитају роман *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића. Наставник објашњава жанровске особености овог дела и поставља проблем којим се усмерава аналитичко читање. Књига *Сулејман и Рокселана* представља својеврсни спој књижевности и историографије. У том смислу, поставља се проблем пишевог односа према грађи. Ово се питање још од Аристотела сматра важним за разликовање историчара (научника) и уметника (романописца). Према античкој поетици, историчар приказује оно што је било, а писац оно што је могло бити.

Самарџић је указао да се ослањао на научну литературу и да је истраживао државна документа, међународне уговоре, архивску грађу, путописе, хронике и друге изворе. Међутим, у књизи се не наводе подаци о изворима и научној литератури. Постоје бројни цитати (јасно означени наводницима), али се у великом броју случајева уз цитат не наводи одакле је преузет. Форма казивања јесте треће граматичко лице заменице и глагола, док се „научно *ми*” не употребљава. Може се говорити о постојању свезнајућег приповедача, који, слично класичним реалистичким романима, из своје ауторитативне перспективе „мотри” догађаје и учеснике. Језички израз уобличен је тако да, осим што омогућава преношење основне информације, привлачи пажњу читаоца изводећи га из аутоматизма перцепције. Наставник поставља истраживачки проблем којим се усмерава истраживачко читање: да се открију начини којима се ванкњижевна грађа транспонује у уметнички текст.

Прва етапа. – У првој фази наставник (а) објашњава општи циљ учења, (б) описује начин рада, (в) формира групе, (г) поставља проблем којим се покреће процес учења, (д) наводи ужи циљ посебно за сваку групу.

Групни задаци спроводе се на роману *Сулејман и Рокселана*. У три групе разматраће се опште језичке одлике књижевноуметничког стила: (а) лексичке, (б) морфолошке, (в) синтаксичке одлике. Четврта група бавиће се *наративизацијом*, као посебном карактеристиком уметничке прозе.

Задатак пете групе јесте истраживање *фигуративности* као препознатљиве одлике књижевног текста уопште. Наведени распоред група задржава се и приликом излагања резултата групног рада, како би помоћу *фигуративности* као кључног појма наставник могао да реализује синтетичко уопштавање и кроз дијалог усмери ученике да обједине резултате анализе.

Веома је важно да се јасно постави проблем којим се покреће процес учења кроз истраживачки рад у оквиру група. Може се поћи од питања: На основу чега препознајемо књижевни текст?

У дијалогу са ученицима проблем треба осветлити како би се дошло до прецизније формулације, која ће на најефикаснији начин усмерити истраживачки рад сваке групе. Најпогодније би било да се узме кључни *лингвостилистички критеријум* по коме се уметнички текст разликује од осталих производа језичке делатности, а то је *одступање* од општеупотребног језика. Ученицима је још у млађим разредима основне школе уметнички текст препознатљив по томе што одступа од уобичајеног (очекиваног) начина изражавања. У завршном разреду средње школе може се говорити о разлици између *стилски неутралне* и *стилски обележене* језичке јединице. Појам *одступања* треба повезати са појмом *фигуративности* када се у завршној етапи обраде – након завршеног групног рада и након излагања резултата до којих су групе дошле – буде изводио закључак о одликама књижевноуметничког функционалног стила.

Међутим, историјски роман који је предмет стилистичке анализе није стилски једноставан јер обједињује особине књижевног и научног стила. Дакле, отвара се још један проблем: Како раздвојити уметничку и научну прозу, тј. историјски роман и историографију? Проблем се може решавати применом *функционалностилистичких критеријума*, који подразумевају да на језичке одлике текста утичу *ванјезички фактори*. Реч је о факторима карактеристичним за делатност унутар које је текст настао: овде су то уметност и наука. Кључни чиниоци које су ученици запазили упознајући се са појмом *функционалног раслојавања језика* односе се на: (а) начин мишљења и однос према објективној стварности; (б) сврху коју обавља текст; (в) језичку функцију доминантну унутар делатности којој текст припада.

Групни задаци спроводе се уз примену тзв. *текст-водича*, посебно осмишљеног за сваку групу. Слично лекцији у уџбенику, текст-водич има две функције – *преношење знања* и *конструкција знања*.⁶ То значи да је градиво у текст-водичу дидактички обликовано на начин који ученику омогућава да самостално (а) стиче знања и (б) развија стратегију учења.

⁶ Текст-водич се препоручује у активној настави као инструкцијска метода (в. *Методике активно оријентисане наставе*, 2011: 33–34).

Друга етапа. – У другој фази процеса наставе и учења примењује се кооперативно структурирана ситуација учења, тј. спроводи се рад по групама.

Трећа етапа. – Претпоследња фаза посвећена је разматрању резултата групног рада, при чему ће представници група издвојити типичне примере из романа за свој истраживачки задатак и дати објашњења.

Четврта етапа. – Док у претходним етапама доминира аналитички процес, у четвртој етапи спроводи се синтетичко уопштавање и изводи закључак о карактеристикама књижевноуметничког функционалног стила. Завршна етапа захтева наставниково методичко вођење како би се избегла фрагментаризација знања стеченог у групном раду. Неопходно је да сваки ученик прошири знања о свим предвиђеним одликама књижевноуметничког стила, а не само о оним које су биле у оквиру истраживачког задатка за његову групу.

У завршној етапи процеса наставе и учења треба формулисати решење проблема постављеног у првој етапи: На основу чега препознајемо књижевни текст? Појам *одступања* треба повезати са појмом *фигуративности*. Решење проблема према којем наставник усмерава ученике јесте: (а) *фигуративност* као специфична одлика књижевног текста темељи се на *одступању* од уобичајене употребе језика; (б) одступања се јављају код језичких јединица различитог хијерархијског нивоа; (в) одступања нису произвољна, већ се одликују одређеном регуларношћу. Посебно је важно да ученици запазе да поетску функцију осим *стилских фигура* могу имати и друга језичка средства: „све стилске фигуре јесу стилеми, али сви стилеми нису истовремено и стилске фигуре” (Ковачевић, 2000: 322). Није предвиђено да се употреби термин *стилем*, али појам *стилема* ученику је познат из наставе књижевности и из читалачког искуства. Овај појам предвиђен је и *Наставним програмом* за други разред у оквиру наставне области *култура изражавања*: „Уочавање језичких поступака и стилогених места књижевног текста (читањем и образлагањем)” (в. *Правилник*).

Наводимо пет текст-водича помоћу којих се одвија *сарадничко учење*, осмишљених на основу лингвистичке (стилистичке) литературе (Вулетић, 2006; Ковачевић, 2011: 171–192; Николић, 2013).

Текст-водич за истраживање лексичких одлика

У роману *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића осим **општег лексичког фонда** јавља се и **посебна лексика**, у коју спадају називи везани за државну, војну и верску организацију Османске империје: *медреса*,

муфтија, сура, улема, ферман, фетва и др. Наведене лексеме у овом роману представљају одлику научног функционалног стила, а можемо их повезати и са административним стилем јер их аутор романа користи када говори о државној, војној и верској управи. Њихова основна функција у овом роману није поетска.

Одступања на лексичком плану постоје у оквиру општеупотребне лексице. Јављају се бројне **стилски обележене** лексеме, а посебно стилски обележени лексички спојеви:

(1) Супротно томе, разлика између његовог изгледа и деловања све више је доприносила некој језивој уверљивости онога што је чинио (*Сулејман и Рокселана*, 47–48).

(2) Одлуку да се крене у напад на Београд донео је, после саветовања са Бали-бегом, [...] тачно онога дана кад су се, уочи докончања моста, воде узбудиле и успротивиле (*Сулејман и Рокселана*, 55).

(3) Паша је, изгледа, хтео да у гомилу што се хватала у коштац убаци реч која ће узбуркати злу крв, како би узајамно уверљиви, ратници једни на друге кидисали понесени осветничком мржњом (*Сулејман и Рокселана*, 64).

Обратићемо пажњу на **спојеве речи** у издвојеним изразима и размотрити шта привлачи читаочева пажњу: (а) *језива уверљивост*; (б) *воде су се узбудиле и успротивиле*. У именичкој синтагми *језива уверљивост* – читаоца ће изненадити атрибут, јер придев *језив* не очекујемо у научном тексту. У реченицама *воде су се узбудиле и [воде су се] успротивиле* – неочекивани су глаголи (у функцији предиката) уз именицу у функцији субјекта.

Покушајмо да пронађемо синониме за изразе (а) *хватати се у коштац* и (б) *узбуркати злу крв*. Имају ли синоними исти смисао као изрази које је Самарџић употребио? Значење ових лексичких спојева, у поређењу са њиховим синонимима, одликује се додатним смисаоним нијансама, што код читалаца изазива одређене асоцијације. Дакле, постоји одређени „вишак” значења.

У књизи *Сулејман и Рокселана* запажамо бројне **фразеологизме**, који омогућавају да се постигне посебан ефекат у дочаравању детаља:

(4) Султан је могао приступити походу на Родос не само због тога што је средио ствари у кући (*Сулејман и Рокселана*, 95).

(5) Ни њена непрекидна веселост, понекад и раскалашна, која је прикривала њену ревносну обузетост собом, није могла измаћи оку старијих жена, поготову чуварки и слушкиња, које су сувише преко главе претуриле да још један случај не би везале за своја и наслеђена искуства (*Сулејман и Рокселана*, 90).

Фразеолошки изрази представљају одлику разговорног функционалног стила. Зашто их писци употребљавају? Фразеологизми су јединице са

експресивном функцијом у језику, њима се на сликовит начин исказују значења која се појединачним речима не би могла исказати.

Текст-водич за истраживање морфолошких одлика

У анализи морфолошких карактеристика романа *Сулејман и Рокселана* треба обратити пажњу на употребу **приповедачких глаголских облика**. Приповедачки глаголски облици омогућавају писцу да одређени прозни текст обликује (стилизује) као уметничку приповедну прозу, а не као научну или уопште неуметничку прозу. Самарцић често употребљава приповедачки перфекат и потенцијал:

(1) Сулејман је на дунавску обалу излазио с пратњом, седао под сунцобран, одржавао кратке диване и издавао заповести, али је највећи део времена проводио у посматрању чаробног града и оног што се око њега одиграло (*Сулејман и Рокселана*, 58).

(2) Султан је ретко примао странце, и они би га обично видели кад би дошли да му се поклоне и кад би их привели да се опросте. Тада би он ћутао, или само понеку реч изустио, сав на престолу утонуо у своју златну одећу, с белим турбаном намакнути до дна чела (*Сулејман и Рокселана*, 3).

Приповедачки глаголски облици писцу историјског романа омогућавају да читаоцу приближи догађаје из далеке прошлости и да их дочара тако као да теку на филмском платну. Дакле, остварује се **доживљеност** и **очигледност**, тј. оставља се утисак да се наратор налази на месту одигравања радње или да у њој учествује. Самарцић користи и посебна лексичка средства за појачавање утиска доживљености, којима се оглашава **свезнајући приповедач**:

(3) Султан је, очевидно, оваквим држањем круга пустоши и страха штитио своје наступање ка Београду, али је и поред тога остала истакнута његова пизма (*Сулејман и Рокселана*, 56)

(4) Сео је у чардак, подигнут над водом, и од раног јутра нетремице посматрао шта се ради (*Сулејман и Рокселана*, 49).

Веома је честа употреба **глаголских прилога**. Глаголски прилози, за разлику од приповедачких глаголских облика, представљају карактеристику неуметничких стилова као што су научни, административни и публицистички. Помоћу глаголских прилога, као неличних облика, реченица се замењује нереченичном (непредикатском) конструкцијом. На тај начин, у оквир једне реченице уноси се максимум информација.

Међутим, Самарцић употребљава глаголске прилоге у исказима који по избору лексике **одступају** од неуметничког начина изражавања:

(5) Изашавши на видело из *претешке очеве сенке*, Сулејман није могао сувише убедљиво деловати на своје савременике (*Сулејман и Рокселана*, 31).

(6) Освојивши поново овај град, војсковође султана Сулејмана први пут су своме господару *широм растворили крвљу обливену ратну позорницу* (*Сулејман и Рокселана*, 47).

Шта привлачи читаочеву пажњу? Ко изговара наведене речи? Како говори (како бира и повезује речи)? У овим одломцима појављује се све-знајући приповедач који сликовито дочарава унутрашњи свет јунака и упечатљиво коментарише догађаје.

Текст-водич за истраживање синтаксичких одлика

У анализи синтаксичких карактеристика романа *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића треба обратити пажњу на одступања која се јављају у стилски неутралном синтаксичком низу. Писац често употребљава неуобичајени ред речи односно реченичних чланова:

(1) Да уплове у Дунав и неочекивано се, с ветром у једрима и с топовима зинулим на паљбу, појаве под Београдом, из Босфора је само у једној ескадрили, испловило 40 бродова (*Сулејман и Рокселана*, 45).

(2) Али, град је сâм собом изазивао бојазан, и свим што се о њему знало наводио на неверицу, ону која обузима за тренутак као топлота стида, да се уопште може освојити (*Сулејман и Рокселана*, 49).

Промена граматичког **реда речи** привлачи читаочеву пажњу, доводи до прекида у аутоматизму којим се чита текст. Тако настаје тзв. **отежана форма**, типична одлика уметничког текста.

У књизи *Сулејман и Рокселана* бројни су примери **апозиције** и **апозитива**, која би у неуметничком тексту изненадили читаоца и начином саопштавања информације и самом информацијом:

(3) Загледана у своје тело, најежено невидљивом маховином од многих стрепњи које су њиме ударале, [...] Рокселана је унапред знала какве ће олује преко њега прећи и она је морала веровати у његову издржљивост (*Сулејман и Рокселана*, 88).

(4) Понекад средином лета, реке и небо се ухвате у буран загрљај. Тада се уздигну, прокључају, пропну и замуће, понесене ниским ветровима, и небеса, подерана муњама, оборе међу крошње, на трске и преко таласа, љуљајући и мрсећи све под собом нестрпљивим млазевима (*Сулејман и Рокселана*, 55).

У четвртном одломку уочавамо две напоредне синтаксичке конструкције: (а) Тада [реке] *се уздигну, прокључају, пропну и замуће*; (б) [Реке] *оборе [небеса] међу крошње, на трске и преко таласа*. Шта привлачи читачеву пажњу? На првом месту, овде запажамо изненађујуће спојеве речи (нпр. *реке се уздигну, реке оборе небеса*). Шта их чини изненађујућим? Погледајмо сада напоредне конструкције. Запажамо да у напоредној конструкцији нема синтаксичких одступања. Међутим, и **стилски неутралне** језичке јединице могу имати одређени **ефекат**. На чему се заснива ефекат синтаксичких конструкција у наведеним примерима?

Погледајмо још један пример. Писац употребљава црту како би означио **експресивну паузу**, тј. неочекивани прекид синтаксичког низа:

(5) То више није била борба, ни свесно жртвовање, ни редовна смрт – то је била патња која на крају изгуби сваки разлог, и само срца, као неутољива болка, држи раздртим и немоћним (*Сулејман и Рокселана*, 77).

Црта (пауза) стоји на месту на коме се не очекује. Очекивана је или запета или тачка. Међутим, већи је ефекат који се постиже цртом јер се део синтаксичког низа који је њоме издвојен јаче истиче.

Текст-водич за истраживање наративизације

Наративизација подразумева језичка средства помоћу којих писац обликује прозни текст као уметничку приповедну прозу, а не као научну или уопште неуметничку прозу. У роману *Сулејман и Рокселана* **форма казивања** јесте треће граматичко лице заменице и глагола. Приповедање је вођено гласом **свезнајућег приповедача**, што доприноси да се фабуларни ток повеже у уметнички организован склоп, тј. сиче.

Најзначајније средство наративизације јесте **слободни неуправни говор**. У слободном неуправном говору јасно се уочавају два гласа: (а) на формалном плану говори приповедач, при чему се приповедање одвија у форми трећег граматичког лица; (б) док се на плану садржаја показује да је то у ствари говор јунака. Књига *Сулејман и Рокселана* садржи бројне одломке са елементима слободног неуправног говора у којима се наговештава **унутрашњи монолог јунака**. Међутим, тешко је пронаћи типичне примере слободног неуправног говора у којима се јасно уочава двогласна структура:

(1) Сулејман се могао мирити са нуждом поготово стога што је веровао да му воља, тиме, постаје изузетно силна, припремљена за нове освајачке подвиге који су му, као носиоцу светог рата, истом нуждом намењени (*Сулејман и Рокселана*, 83).

Сасвим ретко јавља се и говор јунака, при чему овде не подразумевамо цитате преузете из документарних извора:

(2) Много година касније, један европски дипломата замолио је, преко великог везира, султана да се због заразе привремено склони из Цариграда. „Шта он хоће и куда смера?“, узвикнуо је Сулејман везиру, огорчен због своје зачуђености. „Зар он не зна да је куга божја стрела која свој циљ никад не промаши?“ (*Сулејман и Рокселана*, 83).

Запажа се да је говор јунака пропраћен упечатљивом приповедачевом карактеризацијом његовог понашања, али и душевног стања (*узвикнуо је Сулејман везиру, огорчен због своје зачуђености*).

Тачка гледишта свезнајућег приповедача посебно је наглашена у коментарима који изражавају својеврсну ироничну дистанцу према предмету о коме се говори:

(3) Онога дана кад је мост довршен, вода је толико надошла да се с њим потпуно изједначила. Десило се то 18. јула. Биће да постоји сила која је изнад турске (*Сулејман и Рокселана*, 55).

(4) Дошавши до тога силном вољом, подешавањем свога бића онемо што је чека, сасвим обичним, лукавством, она је оставила утисак да је превејаношћу заробила љубав свога господара и завладала његовим поступцима (што се можда и њој, док је задобијала победу, на тренутак, наивној, учинило) (*Сулејман и Рокселана*, 92).

Иронија као поглед на свет постоји у књижевности свих времена и народа. По речима песника Шарла Бодлера, иронија представља основну особину књижевности, тј. „пресудан елеменат литерарног стила и конструкције књижевног дела“. Епска иронија подразумева да су ликови код којих се спајају надмоћ и несавршеност – приказани топло људски. На такав начин Самарџић говори о Сулејману Величанственом.

Текст-водич за истраживање фигуративности

Фигуративност представља специфичну одлику књижевноуметничког стила у односу на остале функционалне стилове. У роману *Сулејман и Рокселана* веома су бројни примери **стилских фигура**:

(1) Читави крајеви одјекнули су њиховим плачем [плач прогнаних хришћана], као да је гора својим листом пренела његов звук (*Сулејман и Рокселана*, 78).

(2) Савременици који су, крадом, пратили цветање Пролетње Руже [Махидевран] затицали су поред ње царевића у положају потпуне безбрижности (*Сулејман и Рокселана*, 19).

(3) Али, како се његова рука, дуга и тешка, осећала свуда, многи су били склони да његову повученост привидно скромног човека погрешно тумаче меланхолијом потуљеног колерика (*Сулејман и Рокселана*, 3).

(4) Утисак да је Сулејман, откако се приклонио Рокселани, изазвао наред и у свом животу и око себе, био је површан и пролазан. Из олује је њихов брод брзо испловио у мирне воде (*Сулејман и Рокселана*, 93).

У наведеним одломцима јављају се стилске фигуре: (1) **поређење** (одјекнули су њиховим плачем, као да је гора својим листом пренела његов звук); (2) **метафора** (цветање Пролетње Руже); (3) **метонимија** (његова рука, дуга и тешка, осећала [се] свуда); (4) ако је метафорична цела реченица, онда настаје посебна стилска фигура (Из олује је њихов брод брзо испловио у мирне воде.).

Стилске фигуре настају као резултат језичких поступака којима се постижу **одступања** од уобичајене употребе језика. Одступања нису произвољна, већ се одликују одређеном регуларношћу, што значи да свака стилска фигура има сопствено одступање које се понавља кад год се та фигура јави.

Стилске фигуре и уопште фигуративни изрази јесу језичка средства којима се исказује **додатна (стилистичка) информација**. То се уочава и у Самарџићевом роману *Сулејман и Рокселана*, који је, као и сви уметнички текстови, непреводив на неуметнички начин изражавања.

ЗАКЉУЧАК

Методички приступ књижевноуметничком функционалном стилу у завршном разреду средњошколског образовања треба базирати на критеријумима преузетим из различитих типова стилистичке анализе – лингвостилистичка и функционалностилистичка анализа, уз укључивање параметара литерарне стилистике. Таквом методичком приступу погодују стилски сложена књижевна дела, код којих постоји интерференција уметничког са неуметничким стиливима, због чега је неопходна стваралачка примена знања у откривању и тумачењу различитих стилских слојева текста. Проширивању и продубљивању знања о језичко-стилским одликама књижевног текста доприноси примена сарадничког учења и проблемско-истраживачког приступа.

Требало би да ученик на крају процеса учења буде оспособљен: (1) да препозна да је уметнички текст *двоструко кодиран* – (а) према основном граматичком коду и (б) према стилистичком коду, који настаје трансфор-

мацијом („прерадом”) основног кода; (2) да *стилске фигуре* схвата као језичке механизме којима се исказује *додатна стилистичка информација*, због чега су уметнички текстови непреводиви на неуметнички начин изражавања; (3) да у текстовима уочава *поетску функцију* различитих *језичких средстава*, а не само стилских фигура, тј. да уочава различите *стиле*; (4) да запажа да и *стилски неутралне* јединице могу имати *стилогену вредност* у одговарајућем контексту; (5) да се истраживачки суочава са текстовима у којима интерферирају различити стилски слојеви, подређени различитим стилским законитостима.

Извор

Самарцић, Р. (2010). *Сулејман и Рокселана*. Београд: Завод за уџбенике.

Литература

- Вељковић Станковић, Д. (2010). Језик књижевног дела. У: Б. Милић, В. Брборић (ур.). *Прилози језичком и књижевном образовању. Зборник 3*, 65–73. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Vuletić, B. (2006). *Govorna stilistika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију. http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Prirucnik.pdf. Последња посета: 14. 6. 2015.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јовановић, Ј. (2010). Основни принципи стилистичке анализе текста. У: Б. Милић, В. Брборић (ур.). *Прилози језичком и књижевном образовању. Зборник 3*, 109–115. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Katnić Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- Кликовац, Д. (2010). Из проблематике функционалних стилова у српском језику. У: Б. Милић, В. Брборић (ур.). *Прилози језичком и књижевном образовању. Зборник 3*, 135–149. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Ковачевић, М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*. Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић, М. (2011). *Стилска значења и зрачења*. Ниш: Филозофски факултет.

- Максимовић, Ј. (2012). Унапређивање сарадничког учења у школи посредством акционих истраживања. У: С. Маринковић (ур.). *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*, 215–228. Ужице: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2012). Могућности примене лингвостилистичког приступа у обради књижевног текста у настави књижевности млађих разреда основне школе. *Радови Филозофског факултета у Источном Сарајеву*, 14/1, 243–266.
- Николић, М. (2013). Одлике књижевноуметничког функционалног стила у делу *Сулејман и Рокселана* Радована Самарџића. У: М. Ковачевић (ур.). *Традиција и иновације у савременом српском језику*, 225–235. Крагујевац: ФИЛУМ.
- Николић, М. (2014). Функционалностилистички приступ средњошколској настави језика на примеру синтаксичког подсистема поредбених и начинских јединица. *Лунар*, 54, 27–42.
- Metode aktivno orijentisane nastave* (2011). Kragujevac, Užice: Udruženje nastavnika, VET Forum. <https://tozadragovic.files.wordpress.com/2011/.../skripta-2-metode-aon>. Poslednja poseta: 14. 6. 2015.
- Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију*. <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/79-gimnazije/883-pravilnik-o-izmenama-i-dopunama-pravilnika-o-nastavnom-planu-i-programu-za-gimnaziju>. Последња посета: 14. 6. 2015.
- Симић, Р. (2010). Уз дискусију о функционалној стилистици. У: Б. Милић, В. Брборић (ур.). *Прилози језичком и књижевном образовању. Зборник 2*, 229–241. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Docent Milka V. Nikolić, PhD

University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

METHODOLOGICAL APPROACH TO LITERARY FUNCTIONAL STYLE IN SECONDARY-SCHOOL SERBIAN LANGUAGE CLASSES

Summary

The objective of this work is to design the structure of teaching and learning process that enable students of the senior year of secondary school to expand and deepen their knowledge on the linguistic and stylistic characteristics of an artistic text, after they had covered all types of functional styles. A methodological approach to literary functional style should be based on the criteria borrowed from various types of stylistic – linguo-stylistic analysis and functional stylistic analysis, with the inclusion of parameters of literary stylistics. Such an approach favors stylistically complex literary works which include interference of artistic with non-artistic styles, which is why it requires a creative application of knowledge in the

identification and interpretation of various stylistic layers of text. Expanding and deepening one's knowledge on linguo-stylistic properties of a literary text benefits from the implementation of cooperative learning and problem-based research approach. The student should be able to do the following at the end of the learning process: (1) to recognize that the artistic text is double-coded; (2) to understand figures of speech as linguistic mechanisms for expressing stylistic information; (3) to identify various types of stylemes; (4) to observe that stylistically neutral linguistic units can possess a stylogenic value when placed in an appropriate context; (5) to face texts interfering stylistic layers from the aspect of research.

Keywords: *secondary-school Serbian Language classes, stylistics, literary.*

Doz. Dr. Milka V. Nikolić

Universität Kragujevac, Fakultät für Philologie und Künste

METHODISCHE ANSÄTZE ZUM LITERARISCH-KÜNSTLERISCHEN FUNKTIONALSTIL IM MITTELSCHULUNTERRICHT

Ziel dieses Aufsatzes ist die Ausarbeitung der Struktur des Unterrichts- und Lernprozesses, die den Schülern der 12. Klasse ermöglicht, nach der Bearbeitung aller Funktionalstile das Wissen über sprachlich-stilistische Merkmale des künstlerischen Texts zu erweitern und zu vertiefen. Der methodische Zugang zum literarisch-künstlerischen Funktionalstil sollte auf Kriterien beruhen, die aus unterschiedlichen Typen der Stilanalyse übernommen wurden – der sprachstilistischen und funktionalstilistischen Analyse, wobei auch literarisch-stilistische Parameter zu berücksichtigen sind. Für eine solche Vorgehensweise eignen sich insbesondere stilistisch komplexe Werke, bei denen eine Interferenz zwischen künstlerischem und nicht-künstlerischem Stil gegeben ist, weshalb eine kreative Umsetzung des Wissens über die entdeckten und vertieften sprachlich-stilistischen Merkmale der einzelnen Stilschichten des Textes erforderlich ist. Die Erweiterung und Vertiefung des Wissens über die sprachlich-stilistischen Merkmale des literarischen Texts erfolgt auch durch Peer Learning sowie das Problemorientierte und Forschende Lernen. Am Ende dieses Prozesses sollte der Lernende wissen: (1) dass künstlerische Texte zweifach kodiert sind; (2) dass Stilfiguren als sprachliche Mechanismen aufzufassen sind, die dem Ausdruck stilistischer Informationen dienen; (3) dass verschiedene Stilem-Typen gegeben sein können; (4) dass auch stilistisch neutrale sprachliche Einheiten im entsprechenden Kontext einen Stilwert haben können; (5) wie er selbst sich forschend mit Texten auseinandersetzen soll, in denen eine Interferenz zwischen unterschiedlichen Stilschichten besteht.

Schlüsselwörter: *Serbischunterricht in der Mittelschule, Stilistik, literarisch-künstlerischer Funktionalstil, aktiver Unterricht, Peer Learning.*

Марко С. Милићевић, мастер

Крагујевац

ПОДСТИЦАЊЕ СТВАРАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У ОБРАДИ РОМАНА *АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА* ЛУИСА КЕРОЛА У ЧИТАНКАМА

Резиме: Подстицање стваралачке активности ученика један је од циљева дидактичког обликовања уџбеника. Предмет анализе у овом раду јесу радни налози, усмерења и питања у лекцији предвиђеној за обраду романа *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола у читанкама за четврти разред основне школе. Циљ је да се испита колико радни налози, усмерења и питања могу да подстакну ученичку креативност и изражавање индивидуалних ставова приликом читања, доживљавања, сазнавања и тумачења романа *Алиса у земљи чуда*. Корпус уџбеника чине читанке за четврти разред основне школе различитих издавача. Анализа читанки показује да питања, задатке, усмерења и подстицаје у лекцији предвиђеној за обраду романа *Алиса у земљи чуда* треба учинити продуктивнијим. Неопходно је посветити више пажње ученичком доживљају прочитаног и успоставити приснији дијалог ученика са читанком. Имајући у виду узраст за који је читанка намењена, прихватљива је заступљеност питања и задатака који усмеравају ученике на проналажење чињеница у прочитаном тексту и на препричавање. Више простора треба дати питањима и задацима (1) којима се осветљава ученички доживљај текста, (2) којима се узимају у обзир индивидуални ставови ученика и њихова искуства и (3) којима се подстиче стваралачка активност ученика у интерпретацији дела. Кад је у питању избор одломка за читанку, погодније решење представља фрагментарно обликовани одломак него избор једног континуираног одломка. Функционални су одломци у којима долази до изражаја игра речима и промена перспективе приповедача. У подстицању стваралачке активности ученика треба се ослонити на фантастичне елементе романа.

Кључне речи: дидактичко-методичка апаратура у уџбенику, читанка, лекција, стваралачка активност ученика, роман „Алиса у земљи чуда” Луиса Керола.

УВОД

У савременом друштву уџбеник представља „културни феномен”, а бављење стандардима квалитета уџбеника сматра се „питањем од општег друштвеног значаја” (Ивић, Пешикан, Антић, 2008: 20). У последњих тридесетак година спроведена су бројна истраживања у којима су са различитих аспеката испитиване карактеристике и вредности уџбеника. У овом раду испитује се колико дидактичко-методичка апаратура у лекцији посвећеној обради романа *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола у читанци за четврти разред основне школе може да подстакне креативност и изражавање индивидуалних ставова ученика.¹

Дидактичко обликовање уџбеника препознаје се: (а) у начину на који је изложен основни текст, (б) у постојању дидактичко-методичке апаратуре (Аврамовић, 1998; Ивић, Пешикан, Антић, 2008; Плут, 2007; Трнавац, 1999; Штасни, Добрић, 2011).² Саставни део дидактичко-методичке апаратуре јесу *питања, задаци и налози*. Њихова је функција да створе „ситуације које ће изазвати активности ученика и пружити му могућност за изградњу знања и умења кроз самосталне активности” (Ивић, Пешикан, Антић, 2008: 109). У том смислу, питања, задаци и налози доприносе да процес учења не буде „процес акумулације знања већ конструкције знања коју самостално мора обавити онај ко учи, уз спољне ослонце” (Ивић, Пешикан, Антић, 2008: 108).

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Дидактичко структурирање лекције и приступ књижевном делу у уџбенику за млађе разреде основне школе у функцији је увођења најмлађих читалаца у свет књижевности. Развијање читалачких навика и љубави према књижевној уметности један је од васпитних циљева који су посебно значајни у овом добу. Уџбеник (читанка) приступа задатку иницирања и подстицања читалачке радозналости, узимајући у обзир когнитивни ниво ученика, односно прилагођава се узрасту за који је намењен. Уџбеник узи-

¹ О специфичностима учења у уџбеницима књижевности в. Златић, Петровић Бјекић, 1999; Плут, 2003. О жанровским особеностима читанке в. Кисић, 1997; Кисић, 1998; Кисић, 1999; Петровић, 1999; Милинковић, 1999; Цветановић, 1999.

² У овом раду појам *дидактичко-методичка апаратура* схвата се као у: Трнавац, 1999. Појам *лекција* посматра се као у: Плут, 2003.

ма у обзир и могућности самог књижевног дела и захтеве које оно поставља у интерпретацији. Ова два захтева неретко једно другом намећу ограничења, а од успеха да се помире супротстављени захтеви увелико зависи и успех у постизању циљева наставе. За лекцију у читанци важно је у којој су мери испоштована и усклађена ова два захтева.

Уметничко дело садржи сопствене унутрашње механизме на којима је изграђен текст, а чије се откривање и тумачење намећу у уџбеничкој обради. Усмереност на те механизме који обликују дело веома је значајна. То не значи потпуно одбацивање сазнања до којих долази књижевна теорија већ њихово усклађивање са природом књижевног дела. Ипак, од највећег значаја у дидактичком обликовању лекције јесу „непосредни утисци и самостални судови, развојна самосталност и оригиналност ученика” – као елементи чија је улога незамењива при остваривању сазнајних циљева и супротстављању некритичком прихватању туђег мишљења (Николић, 2009: 56).

Пажња се, према томе, усмерава на естетско доживљавање уметничког дела, односно на искуство читања које ученик стиче у новом фиктивном, уметничком свету у који се преноси посредством емпатије (Пурић, 2013: 567). Читалац у свом естетском доживљају довршава књижевно дело, те стога његова улога јесте активна и стваралачка, што уџбеник (читанка) мора подстицати како би се елиминисала механичка репродукција знања. У том смислу, значајан је дијалог који читанка остварује са учеником а који представља саставни део дидактичког обликовања лекције, како би се ученици подстицали да се активно односе према књижевном делу, да формирају сопствена искуства читања и да их слободно исказују.

Дидактичко структурирање уџбеника и сваке лекције посебно обезбеђује да се избегну ситуације у којима ученик рутински обавља задатке, као и ситуације у којима се намеће колективно мишљење уместо да се ученик подстиче да развија властите ставове. Циљ је ангажовати ученика на начин који обезбеђује позицију у којој ће он бити субјекат а не објекат наставе (Мандић, Радовановић, Мандић, 2000: 201). Аутор уџбеника настоји да такво подстицање и ангажовање постигне кроз дијалог са учеником, како би – ослањајући се на постојећа ученичка знања и когнитивне могућности – успео да му, у складу са узрастом, приближи нови наставни садржај. Читанка настоји да испоштује став да је естетски доживљај књижевног дела субјективан, те да дијалогски аспект уџбеника мора дати одговарајуће место доживљају дела, као и сазнању до којег ученика поступно доводимо (Пурић, 2013: 568).

Већа укљученост личног естетског доживљаја у дијалог који се одвија између читанке и ученика значајна је у остваривању естетског вас-

питања којим се жели постићи „развијање љубави према књижевној уметности и стварању читалачких навика у стицању уметничког укуса, богаћењу репродуктивне и стваралачке маште и јачању чулног сензибилитета” (Николић, 2009: 19). Естетско васпитање, чије је основно средство уметност, представља извор емотивног доживљавања, естетског уживања и оплемењивања. У млађим разредима основне школе естетско васпитање има изразито битну улогу, а успех зависи од неколико принципа међу којима издвајамо „свесну активност ученика, прилагођеност узрасту, и свестраност” (Мандић, Радовановић, Мандић, 2000: 278).

Одговарајућим радним налозима, задацима и питањима, уџбеник (читанка) настоји да оствари одговарајуће мотивисање, активирање и усмеравање ученика, а боље резултате и виши ниво дијалогичности постиже уколико преовлађују продуктивна питања (Николић, 2009: 35). Неопходно је да налози, задаци и питања својом разноврсношћу буду прилагођени различитим могућностима интерпретације књижевног текста, као и различитим могућностима ученика, ученицима са вишим постигнућима и ученицима са нижим постигнућима.

Радни налози, питања и задаци, као саставни део дидактичко-методичке апаратуре у уџбенику, осмишљају се тако да се ученик мотивише и усмери да искаже лично искуство читања. Полазиште у тумачењу књижевног текста јесте субјективни доживљај на коме се конципира дијалог између читанке и ученика. Полазећи од субјективног, тумачење књижевног текста креће се ка објективним књижевнонаучним чињеницама и сазнањима (Пурић, 2013: 569).

РОМАН АЛИСА У ЗЕМЉИ ЧУДА ЛУИСА КЕРОЛА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ КЊИЖЕВНЕ ТЕОРИЈЕ

Једно од питања које савремена књижевна теорија поставља пред проучаваоце књижевности јесте жанровско одређење дела *Алиса у земљи чуда*. Дело се најчешће одређује као роман за децу, нешто ређе као новела, уметничка бајка, а могли бисмо исто тако наћи елементе политичке сатире, пародије и алегорије. Ниједно од наведених одређења није довољно прецизно, али ниједно од њих није погрешно – јединствено жанровско одређење ове књиге не постоји. Проблематизовање границе жанра карактеристично је за постмодерну књижевну теорију. Међутим, иако је потребно упознати ученике са схватањима савремене књижевне теорије, увођење већег броја жанровских одређења у наставу и уџбеник јесте изнад когнитивних могућности узраста ученика четвртог разреда основне школе, па је најприклад-

нија класификација према којој се дело *Алиса у земљи чуда* посматра као роман за децу.³ Такво одређење је препоручљиво јер се према наставном програму налази међу књижевним појмовима са којима треба упознати ученике четвртог разреда основне школе.

Приликом структурирања лекције предвиђене за обраду романа *Алиса у земљи чуда* не сме се занемарити да је дело изграђено на бројним елементима *фантастичног*. Ученика треба припремити за сусрет са светом фантазије, зато при обликовању наставних задатака и питања треба узети у обзир основне функције фантастике у књижевности. Фантастично у овом делу дато је кроз децу перцепцију света, оно је унапред отворено за децу млађег школског узраста. У књижевној теорији се сматра да фантастика привлачи читаоца настојањем да поред постојећег света изгради један другачији свет ослобођен ограничења грубе реалности живота (Палавестра, 1989: 10). Њена основна улога јесте ослобађајућа, а та се улога може односити на целокупну књижевност. Помажући ученику да открије свет књиге као простор слободе у коме је све могуће, развијамо његову љубав према књижевности. Сматра се да је потреба за алтернативом, за превазилажењем физичких ограничења времена и простора, природна потреба људског духа који се не задовољава датостима већ тежи промени и напретку (Палавестра, 1989: 12).

Фантастика има компензациону улогу, она надокнађује недостатке и пружа могућност да се задовоље различити видови потиснутих жеља. У случају дела *Алиса у земљи чуда* – то је жеља за откривањем другачијих светова, удаљених од једноличног света одраслих, и жеља за задовољењем природне деце радозналости. Задовољење радозналости и откривање нових могућности води нас сазнајној улози фантастичног. Разбијањем логике стварног света логиком снова креира се провокативно дело засновано на контрадикцијама, дело које подстиче на мисаону активност. Емпатијско поистовећивање ученика са јунакињом романа поставља га пред иста питања са којима се Алиса сусреће. Ученик дели са њом запитаност над свим необичним и тражи одговоре на питања са којима је суочена. Према једном од одређења, фантастично приповедање „воли да представља нама сличне људе који живе у стварном свету као и ми, а изненада се нађу у присуству необјашњивог”, па се тако поистовећивањем које омогућава сличност искуства читалац активира (Тодоров, 1987: 28).

Роман *Алиса у земљи чуда* поставља бројна питања и проблематизује однос детета са светом књига, не дајући коначне одговоре, на шта се у под-

³ Проблеми транспозиције и трансформације информација у уџбенику представљају један од најтежих задатака за аутора уџбеника (в. Егцег, 1982).

стицању стваралачке активности ученика треба ослонити. Писац пажљиво прати интересовања детета, води га кроз романескни свет, не губећи из вида хоризонт очекивања детета и потребу да се његова радозналост одржи будном на страницама књиге. Аутора књиге за децу каква је *Алиса у земљи чуда* можемо сматрати сарадником у настојању да се побољша дидактички аспект лекције која је читанци за четврти разред основне школе намењена обради овог романа.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет анализе јесу радни налози, усмерења и питања у лекцији предвиђеној за обраду романа *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола у читанкама за четврти разред основне школе.

Циљ је да се испита колико радни налози, усмерења и питања могу да подстакну ученичку креативност и изражавање индивидуалних ставова приликом читања, доживљавања, сазнавања и тумачења тог романа.

Корпус уџбеника чине четири читанке за четврти разред основне школе различитих издавача, званично одобрене за употребу у настави:

(1) *Читанка за четврти разред основне школе* Симеона Маринковића и Славице Марковић, издање Креативног центра (Београд);

(2) *Прича без краја* Зоране Опачић Николић и Данице Пантовић, издање Завода за уџбенике и наставна средства (Београд);

(3) *Трешња у цвету* Наде Тодоров и коаутора, издање Едуке (Београд);

(4) *Свет маште и знања* Милице Ћук и Вере Петровић Перић, издање Нове школе (Београд).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Радни налози, усмерења и питања у три читанке за четврти разред основне школе налазе се у завршном делу лекције превиђене за обраду романа *Алиса у земљи чуда*. У једном уџбенику ови елементи дидактичко-методичке апаратуре распоређени су између фрагмената изабраног одломка романа – реч је о читанци *Прича без краја*. У читанкама у којима се питања и задаци налазе у завршном делу лекције ученик се упућује на одломак из романа наведен у читанци:

*Зашто је Алиси било досадно на обали? Чиме је Алиса
решила да разбије досаду? Како се Алиса осећала када је у*

дугачком ходнику поново угледала Белог Зеца? (Маринковић, Марковић, 2007: 134).

Где се окупило чудно друштво? Ко су Алисини пријатељи? Како су описани? Шта они желе? Колико је трајала трка? (Тодоров и сар., 2007: 49).

Како је Алиса доспела у Земљу чуда? Шта је све пронашла на стакленом сточићу? (Ћук, Петровић Перић, 2008: 109).

Оваква питања односе се на запажање детаља из прочитаног текста и на промишљање информација које се налазе у датом одломку. Наведена питања представљају уједно и усмерења на битне елементе дела који могу бити полазиште за доживљавање, разумевање, сазнавање, тумачење и вредновање романа. Међутим, у дијалогу читанке са учеником мање је питања која се односе на доживљај, више је оних која се приближавају репродукцији садржаја.

Радни налози у анализираним читанкама углавном су усмерени на дескрипцију. То одговара узрасту за који је уџбеник намењен. Посебно је важно да задаци буду што разноврснији, да побуђују на креативност, и да се што мање базирају на репродукцији:

Опиши како је изгледала зечија руна (Ћук, Петровић Перић, 2008: 109).

Опиши како је текао ток разговора између Алисе и њених пријатеља (Тодоров и сар., 2007: 49).

Објасни по чему је зец кога је Алиса видела био необичан (Маринковић, Марковић, 2007: 134).

У методичком приступу роману *Алиса у земљи чуда* у читанкама затичемо доминацију сазнајних циљева, док се у једном уџбенику посебна пажња посвећује функционалним циљевима. У питању је читанка *Прича без краја*, која по дидактичком обликовању лекције најдоследније инсистира на дијалогу са учеником, као и на свестраном активирању ученика.

Међу карактеристикама по којима се издваја уџбеник *Прича без краја* јесте настојање да се оствари пријатељски, присан разговор читанке са читаоцем. То се делом испољава и у дијалошком конципирању фрагментарног одломка из романа, што је постигнуто распоређивањем питања између фрагмената одломка. Успостављањем дијалога блиског децем погледу на свет, читанка настоји да прикаже свет књига као простор слободе и тако привуче децу, читаоце које у овом периоду упознајемо са жанром романа. За мото читанке аутори узимају цитат Михаела Ендеа – „Учини оно што желиш” – да би привукли ученике, показујући им бескрајне могућности приче у којој се може остварити и немогуће ако се само жели

(Опачић Николић, Пантовић, 2007: 4). У често понављаној реченици Михаила Ендеа крије се и подстицај да се ученик нађе у активној позицији, да он сам буде креатор фантастичног света. Читанка више усмерава читаоца на субјективну рефлексију о прочитаном него на само дело.

Обрада романа *Алиса у земљи чуда* у читанци *Прича без краја* одликује се густом прожетошћу лекције коментарима и усмерењима којима се читалац подстиче и припрема за даље разматрање. Исто тако, коментари и усмерења су у функцији синтетизовања више лекција у ширу целину. Увођењем фиктивних ликова који коментарима прате ученика кроз цео уџбеник повезују се садржаји, а у процесу сазнавања постиже се континуитет. Овај континуитет препознаје се и у прецизно распоређеним лекцијама у читанци *Прича без краја*. Лекцији за обраду романа *Алиса у земљи чуда* претходи обрада песме *Плави зец*, која асоцира на Белог Зеца, Алисиног сапутника у трагању за чудесним светом. Лекција која следи има наслов *Шта деца воле да читају* и надовезује се на претходни садржај, јер се у њој уводе и објашњавају појмови *роман* и *роман за децу*. Запажамо и то да лекција која претходи песми *Плави зец* уводи одломак из дела *Алиса у земљи чуда* којим указује на деचे схватање књиге као простора слободе, где читалац поруку тражи самостално уместо да му је намеће аутор.

Уџбеничка обрада дела *Алиса у земљи чуда* у читанци *Прича без краја* тако није ограничена само на једну лекцију, као што и лекција посвећена роману није ограничена само на обраду једног дела. Међусобно прожимање текстова наводи ученике да сами повезују, да се активно односе према тексту.

Фрагментарна структура лекције која је грађена у виду кратких питања–сугестија и краћих одговора–цитата из књижевног дела – повољнија је од навођења једног одломка већег обима. Фрагментарношћу се обезбеђује продуктивнији дијалог и фокусирање на битне детаље, као и могућност целовитијег представљања дела кроз одломке који га најбоље осветљавају. У лекцији посвећеној роману *Алиса у земљи чуда* у читанци *Прича без краја* дидактичким обликовањем које уводи фрагментарност уместо целовитости одломка – омогућено је да се ученици упознају са Алисом, њеним размишљањем, њеним путовањем у Земљу чуда, са већиним ликова и њиховим изгледом и понашањем, и на крају, са њеним повратком, што читаоцу открива да је путовање у Земљу чуда био сан. Помоћу најрелевантнијих одломака из Кероловог романа ученици су се упознали са најбитнијим аспектима дела на која им се на њиховом узрасту може указати.

У читанци *Прича без краја* репродуктивних питања нема, а број питања на крају лекције није велики, док је пажња у дидактичком облико-

вању усмерена на фрагментарност цитата. Иако је број питања и задатака на крају лекције мали, то се надокнађује продуктивном природом питања. Једно од њих јесте питање које усмерава ученика да запази подвучене речи у лекцији и запита се зашто су баш оне подвучене. Подвучене речи већином упућују на појам *приче*. Поставља се питање: *каква је моћ коју имају приче* (Опачић Николић, Пантовић, 2007: 4). Одговор захтева самостално промишљање, не ослања се на репродукцију прочитаног текста већ се очекује да ученик изнесе своје мишљење и активира претходно стечено знање о књижевности и њеној улози.

Истичући лични доживљај читаоца, његов субјективни став, читанка *Прича без краја* поставља питања како би мотивисала ученике да изнесу сопствена запажања и искуства стечена у Алисином чудесном свету, али и у другим делима са којима су упознати:

Препоручи друговима књигу за читање. То треба да буде књига у коју би волео да уђеш, да је доживиш. Објасни шта ти се у њој допада и зашто ти је важна. Који лик би волео да будеш? Шта би у њој волео да проживиш, а шта да промениш? (Опачић Николић, Пантовић, 2007: 15).

Постављање оваквог радног налога по завршетку лекције отвара разматрано дело ка другим књижевним делима, омогућава ученику да слободно повезује искуство читања са другим искуствима, и књижевним и ванкњижевним. Питањима и задацима ученици се мотивишу да уочавају, казују и уметничким чиниоцима поткрепљују фантазијско, емоционално и мисаоно доживљавање књижевног дела (Пурић, 2013: 569). Подстицањем ученика да замисли себе као лика књижевног дела постиже се блискост са фиктивним (уметничким) светом и продубљује доживљај дела.

Ученик се у читанци *Прича без краја* даље усмерава да упореди филм и књигу *Алиса у земљи чуда*, да тражи сличности и разлике, а као суштинска разлика сугерише се доживљај: „док читаш књигу, ти замисљаш ликове на свој начин” (Опачић Николић, Пантовић, 2007: 15). Замисљање ликова на сопствени начин истиче се као специфична вредност књижевности као уметности, која оставља више простора за индивидуално довршавање дела приликом читања и естетског доживљавања. Повезивањем доживљаја књиге и доживљаја филма ученик се приближава Алисином чудесном свету и оспособљава да уочава сличности и разлике међу различитим уметностима. Дакле, овакав радни налог може се сматрати изразито продуктивним.

ЗАКЉУЧАК

Радне налоге, усмерења и питања у лекцији намењеној обради романа *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола у читанкама за четврти разред основне школе треба учинити што продуктивнијим. Неопходно је посветити више пажње ученичком доживљају прочитаног и успоставити приснији дијалог ученика са читанком. Имајући у виду узраст за који је читанка намењена, прихватљива је заступљеност питања и задатака који усмеравају ученике на проналажење чињеница у прочитаном тексту и на препричавање. Више простора треба дати питањима и задацима (1) којима се осветљава ученички доживљај текста, (2) којима се узимају у обзир индивидуални ставови ученика и њихова искуства и (3) којима се подстиче стваралачка активност ученика у интерпретацији дела.

У формулисању питања и усмерења која подстичу стваралачку активност ученика важно је што више искористити потенцијал самог романа *Алиса у земљи чуда* – који је усмерен ка буђењу дечје маште и креативности. Посебну пажњу треба посветити дијалогу са учеником у дидактичко-методичкој апаратури лекције посвећене обради романа *Алиса у земљи чуда* јер у структури овог романа доминира дијалог. Кад је у питању избор одломка за читанку, погодније решење представља фрагментарно обликовани одломак него избор једног континуираног одломка. Функционални су одломци у којима долази до изражаја игра речима и промена перспективе приповедача. У усмеравању стваралачке активности ученика треба се ослободити на фантастичне елементе романа који нам помажу да ученицима књижевност представимо и приближимо као простор слободе у коме могу испољити своју индивидуалност.

Извори

- Маринковић, С.; Марковић, С. (2007). *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Опачић Николић, З.; Пантовић, Д. (2007). *Прича без краја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тодоров, Н. и сар. (2007). *Трешња у цвету*. Београд: Едука.
- Ћук, М.; Петровић Перић, В. (2008). *Свет маште и знања*. Београд: Нова школа.
- Керол, Л. (1988). *Алиса у земљи чуда*. Београд: Нолит.

Литература

- Аврамовић, З. (1998). Један проблем у методичком обликовању уџбеника из друштвених предмета. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника II, Зборник радова са скупа*, 143–152. Ужице: Учитељски факултет.
- Erceg, V. (1982). Problemi i transpozicije i transformacije informacija u udžbeniku. У: R. Ničković (red.). *Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja, Zbornik radova*, 82–86. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Златић, Л.; Петровић Бјекић, Д. (1999). Облици учења у читанкама за 3. и 4. разред основне школе. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника III, Зборник радова са скупа*, 295–310. Ужице: Учитељски факултет.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Кисић, У. (1997). Читанка као наставно средство и извор знања. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника I, Зборник радова са скупа*, 102–109. Ужице: Учитељски факултет.
- Кисић, У. (1998). Читанка, њена структура и врсте садржаја. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника II, Зборник радова са скупа*, 165–172. Ужице: Учитељски факултет.
- Кисић, У. (1999). Естетски и образовни захтеви у интерпретацији уметничких садржаја у читанкама за основну школу. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника III, Зборник радова са скупа*, 171–180. Ужице: Учитељски факултет.
- Mandić, P.; Radovanović, I.; Mandić, D. (2000). *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Београд: Učiteljski fakultet.
- Милинковић, М. (1999): Тематско-структурна и естетска вредност Читанке за трећи разред основне школе. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника III, Зборник радова са скупа*, 437–450. Ужице: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Палавестра, П. (1989). *Књига српске фантастике*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Петровић, Т. (1999). Читанке (тематско-естетски аспект). У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника III, Зборник радова са скупа*, 311–320. Ужице: Учитељски факултет.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију.

- Plut, D. (2007). Struktura naloga u čitankama za treći razred osnovne škole. U: J. Vučo (prir.). *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti, Zbornik radova*, 73–84. Beograd: Filološki fakultet.
- Пурић, Д. (2013). Читанка у функцији доживљавања књижевног текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе. *Учитељ*, (31) 4, 566–576.
- Todorov, C. (1987). *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Rad.
- Трнавац, Н. (1999). Дидактичко-методичка апаратура за рад ученика у основно-школским уџбеницима. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника, Зборник радова са скупа*, 93–122. Ужице: Учитељски факултет.
- Цветановић, В. (1998). Читанка – уџбеник и литерарна антологија. У: Н. Лакета (ур.). *Вредности савременог уџбеника II, Зборник радова са скупа*, 193–102. Ужице: Учитељски факултет.
- Штасни, Г.; Добрић, Н. (2011). Примери методичких модела водича кроз уџбеник. *Методички видици*, 2, 18–34.

Marko S. Milićević
Kragujevac

ENCOURAGING STUDENT CREATIVE ACTIVITY ON THE INTERPRETATION OF LEWIS CARROLL'S *ALICE IN WONDERLAND*

Summary

Encouraging student creative activities is one of the objectives of didactic design of textbooks. The subject of analysis in this paper are work orders, instructions and questions in the lesson dedicated to the interpretation of the Lewis Carroll's novel *Alice in Wonderland*, from fourth-grade Readers. The objective is to examine to what extent work orders, instructions and questions can encourage student creativity and expression of personal attitudes when the student reads, experiences, comprehends, and interprets *Alice in Wonderland*. The textbook body consists of Readers for the fourth grade of primary school issued by different publishers. The analysis of these Readers shows that questions, tasks, instructions and encouragements in the lesson dedicated to interpreting *Alice in Wonderland* should be made more productive. It is necessary to pay more attention to students' experience of the read material and to establish a more personal dialogue between the student and the Reader. Given the designated age of the readers, the presence of questions and tasks that guide students toward finding facts in the read text and toward paraphrasing it is acceptable. More space should be given to questions and tasks (1) that shed light on student experience of the text, (2) that consider individual student attitudes and their experience, and (3) that encourage student creative activity in the interpretation of the literary work. When it comes to a choice of an excerpt for the Reader, a fragmented excerpt represents a more suitable solution, than a continuous one. Paragraphs that emphasize wordplay and the change of the narrator's perspective are functional. When we encourage student creative activity, we should rely on the fantasy elements of the novel.

Keywords: *didactic-methodological apparatus in the textbook, Reader, lesson, student creative activity, Lewis Carroll's novel Alice in Wonderland.*

Marko S. Milićević
Kragujevac

FÖRDERUNG KREATIVER AKTIVITÄTEN DER SCHÜLER BEI DER BEARBEITUNG VON LEWIS CARROLLS ROMAN *ALICE IM WUNDERLAND* IN DEN LeseBÜCHERN

Zusammenfassung

Die Förderung kreativer Aktivitäten der Schüler ist eines der Ziele der didaktischen Gestaltung von Lehrbüchern. Gegenstand der Analyse dieses Aufsatzes sind Arbeitsvorgaben, Richtlinien und Fragen in der Lektion, in der der Roman *Alice im Wunderland* von Lewis Carroll in Lesebüchern für die vierte Grundschulklasse bearbeitet wird. Das Ziel ist es zu untersuchen, in welchen Maße die Arbeitsvorgaben, Richtlinien und Fragen die schülerische Kreativität und die Äußerung individueller Standpunkte beim Lesen, Erleben und Erkennen sowie bei der Interpretation des Romans *Alice im Wunderland* fördern können. Das Lehrbuchkorpus besteht aus Lesebüchern für die vierte Grundschulklasse, die von verschiedenen Verlagshäusern herausgegeben wurden. Die Analyse der Lesebücher zeigt, dass Fragen, Aufgaben, Richtlinien und Anregungen in der Lektion, die für die Bearbeitung des Romans *Alice im Wunderland* vorgesehen ist, produktiver gestaltet werden sollten. Das Leseerlebnis des Schülers sollte stärker berücksichtigt und ein intensiverer Dialog des Schülers mit dem Lesebuch hergestellt werden. Angesichts des Alters, für welches das Lesebuch verwendet wird, sind Fragen und Aufgaben akzeptabel, die die Schüler motivieren, bestimmte Tatsachen im gelesenen Text wiederzufinden und den Text nachzuerzählen. Mehr Raum sollte jenen Aufgaben und Fragen gegeben werden, (1) mithilfe derer das ästhetische Texterlebnis stärker zum Vorschein kommt, (2) die auch individuelle Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler berücksichtigen und (3) in denen die kreative Vorgehensweise der Schüler bei der Werkinterpretation gefördert wird. Was die Auswahl des im Lesebuch veröffentlichten Textabschnitts betrifft, ist ein fragmentarisch gestalteter Textabschnitt besser geeignet als ein kontinuierlicher. Gut funktionierend sind auch solche Textabschnitte, in denen Wortspiele und Wechsel der Erzählperspektive zum Ausdruck kommen. Bei der Förderung kreativer Aktivitäten seitens der Schüler sollte man auf fantastische Romanelemente zurückgreifen.

Schlüsselwörter: *didaktisch-methodischer Apparat im Lehrbuch, Lesebuch, Lektion, kreative Aktivität der Schüler, der Roman Alice im Wunderland von Lewis Carroll.*

Виолета Р. Кецман, мастер

Пета београдска гимназија, Београд

ГРОТЕСКА И АПСУРД У ГОВОРУ ЛИКОВА У КОМЕДИЈИ *БАЛКАНСКИ ШПИЈУН* ДУШАНА КОВАЧЕВИЋА

Резиме: У комедији *Балкански шпијун* Душана Ковачевића гротеска почива на апсурду човекове егзистенције. Циљ рада је да се прикаже на које начине се гротескно и апсурдно јављају у драмском говору, у каквом су међусобном односу и коју функцију имају у значењу комада. У раду су сагледани неки од механизма на којима се прожимањем комичног и трагичног у говору развијају ликови и остварује друштвена критика тоталитарног система. Ликови говором опредељују свет у коме човек губи свој идентитет и системе вредности. Апсурд у говору Ковачевићевих јунака јавља се као одраз неспоразума између постојећег света и њему неприлагођене јединке. Употребом некњижевне лексике Душан Ковачевић гради социјални и психолошки профил својих ликова. Свако кршење нормативног говора у овом комаду остварује поетску функцију језика. Драмски текст је сагледан лингвистички и театролошки, у концепту позоришта. Доминантне истраживачке методе су лингвистичка и театролошка.

Рад је намењен наставницима српског језика и књижевности у средњој школи, као помоћна литература за обраду наставне јединице: *Балкански шпијун* Душана Ковачевића.

Кључне речи: *гротеска, апсурд, комично, трагично, драмски говор.*

УВОД

Познато је да је током највећег дела историје театар главни облик јавне комуникације, те је стога и политички сумњив. И рађање Ковачевићевог комада *Балкански шпијун* на сцени није протекло без политичких

сумњи и оптужби.¹ Та чињеница је својеврсна потврда и илустрација апсурда на који Ковачевић у драми *Балкански шпијун* указује.

За разлику од Нушића, за Ковачевића се не би могло рећи да својим јунацима прашта мане и слабости. Строгим погледом на сопствене јунаке и њихове поступке, Ковачевић је ближи Стерији него Нушићу – он „оставља” своје јунаке у свету апсурдног из којег су настали. Исход свих кретања Илије Чворовића јесте апсурд. Као и код Стерије, и код Ковачевића се изједначавају категорије лингвистичког кода, културног модела и лика. У карактеризацији лика, и код Стерије и код Ковачевића, говор – пре свега – има функцију да одреди место лику на друштвеној и моралној лествици. Такође, Ковачевићева комика остварена у језику подсећа на ону Стеријину жељу да комичним средствима оствари равнотежу у односу на трагично укупног контекста. И у форми дијалога и у форми монолога, вербална комика знатно доминира над ситуационом. И, на крају, чувена Стеријина драмска иронија, везана за позицију немоћи, а која се огледа у раскораку између стварности и идеала ка којима ликови стреме, поступак је који и Ковачевић примењује у *Балканском шпијуну*.

ТЕАТРОЛОШКИ АСПЕКТИ ГРОТЕСКЕ И АПСУРДА У КОМЕДИЈИ *БАЛКАНСКИ ШПИЈУН*

Апсурд се у говору Ковачевићевих јунака јавља као одраз неспоразума између постојећег света и њему неприлагођене јединке. То није Камијев апсурд иза којег се налази појединац који одавно не покушава да своју есенцију помири са општом егзистенцијом. Напротив – и Илија Чворовић, и његов брат Ђура, у *Балканском шпијуну* упорно покушавају да буду део света, на чему се и заснива апсурд њихових ликова. У читавом комаду Илија тежи корелацији са Подстанаром и системом, улази у дијалоге са Даницом и Ђуром, иако себе експлицитно представља као њихову жртву. Тако ће Илија изговорити Подстанару: *Ја немам две земље к’о ти...* (Ковачевић, 1998: 236); Даници: *У гроб ћеш ме отерати... И издала си, али не собу – већ мене. Мене си издала!* (Ковачевић, 1998: 223); Ђури: *Ја и’ пратим, контролишем, скупљам, стежем обруч, а онда, кад су већ били у шацци, упаднеш ти и разјуриш их лопатом!* (Ковачевић, 1998: 231); комен-

¹ Иако је било договорено да драма буде постављена на сцени Атељеа 212, због њене „политичке неподобности”, првобитни договор је измењен, те ју је Душан Ковачевић први пут поставио на сцени Југословенског драмског позоришта у Београду.

тарисаће рад полиције: *Мислим се: ваша брига преко мојих леђа...* (Ковачевић, 1998: 242); и, на крају, Илија коментарише читав систем: *Ја сам се борио против вас, рањавали сте ме, једва сам живу главу извукао... Мене ако се сетe за Дан безбедности, сетe се, ако се не сетe, ником ништа, све што сам радио била ми је дужност да радим* (Ковачевић, 1998: 245, 247).

У потреби за променом и узалудном кретању ка њој, лежи највећа трагичност и апсурдност Илијиног лика. Постоји нека скривена истина која повезује Ковачевићев комад *Балкански шпијун* и Андерсенову бајку *Царево ново одело*. „Париски кројачи” – Ковачевићев Подстанар, који је као кројач стигао из Париза, и два преваранта код Андерсена – својим појављивањем ће и у комаду и у бајци разоткрити слабости система. У монархистички постављеном микрокосмосу бајке, ту матицу друштва представља цар. У микрокосмосу затвореног комунистичког друштва матица је обичан грађанин, чија је индивидуалност обесмишљена у тоталитарном систему. Улазак Подстанара и превараната у њихове светове потврдиће људске слабости – у жељи да буду прихваћени, омиљени, да буду значајан део друштва – и Илија Чворовић и цар постају трагикомични, а њихово кретање апсурдно. И у једном и у другом случају истина ће се открити *говором*, и то ексклазивно: *Цар нема одело! Цар је го!* Завера против власти не постоји! Не постоји ни шпијун! Постоје само *говором*, пред друштвом огољени, цар и Илија Чворовић. И сам ће Илија на крају, у преинфарктном ропцу, изговорити: *Убили сте ме!* (Ковачевић, 1998: 250). Ипак, чак и тада, он поново апелативно функционализованим говором започиње нову драмску ситуацију и наставља своју апсурдну потеру за „балканским шпијуном”:

ИЛИЈА: *Ало... Смиљка... Ја сам... 'Де је Ђура? Реци му да све остави... Нек' одма' иде на аеродром... Реци, овај је побе-го... Нек зауставе све летове... Нек' блокира центар за полетање... Реци му: ја ћу га пратити...* (Ковачевић, 1998: 251)

Свет који Ковачевић приказује јесте свет у којем човек губи свој идентитет и системе вредности, свет гротеског. Као што Д. Гашпаровић истиче, гротескно у модерној уметности изражава ситуацију у којој је битно угрожен људски идентитет (Гашпаровић, 1998). У једном разговору о савременом позоришту Ковачевић истиче да су многи редитељи погрешно тумачили његове комаде као бурлеске. А у наставку објашњава да га никада нису занимале комедије у којима је акценат стављен на гегове, језичке досетке и говорне каламбуре. Ковачевић тврди да је стално пазио да се комедија не изроди у пуку забаву, да из ње не испаре значајна друштвена питања (Ковачевић, 2002).

Најоштрија друштвена критика јавља се у Даничином говору, иако је она никада неће упутити екскламативно, као Илија у завршној сцени с Подстанаром. Због тога ће њен критизерски говор све време бити у сенци Илијине изобличености у параноика, која је несумњиво највећа критика тоталитарног система. Даничин свакодневни живот нуди суморну слику друштвене стварности јер она, као домаћица, најбоље осећа немаштину и беду:

ДАНИЦА: *Па шта кажете на ове цене? Је л' то нормално? Од прошлог месеца све поскупело педесет посто!*
(Ковачевић, 1998: 203)

Кад год се поведе разговор о животним приликама, Даница има само речи осуде. Илија ће, у разговору са инспектором, на питање како излази на крај с новим поскупљењем, послушно изговорити:

Прихватили смо стабилизацију, то је сад светиња!
(Ковачевић, 1998: 190)

У разговору са Подстанаром Даница исказује недвосмислену критику друштва и власти.

Ја не знам, право да Вам кажем, да ли ико води рачуна о нама! И знате шта је најгоре: што су људи захвални да детерџента уопште има! (Ковачевић, 1998: 204)

Као лајтмотив говора у Ковачевићевим драмама могуће је издвојити један специфичан, али код овог аутора проверено успешан метод изазивања комичног – свака изговорена мисао са собом носи још једну која је онеобичава, зачуђује, некад и негира, и при томе ствара неочекивани комички обрт. Овај уметнички поступак код Ковачевића понекад је праћен и „принципом зачудности”, што је и обележје Брехтовог епског театра.

ЛИНГВИСТИЧКИ АСПЕКТИ ГРОТЕСКЕ И АПСУРДА У КОМЕДИЈИ БАЛКАНСКИ ШПИЈУН

Неке од реплика у којима се јављају комички обрти и језичко-стилска средства којима се Ковачевић користи, приказаћемо следећом табелом:

Реплика	Језичко-стилска средства
ДАНИЦА: <i>Немој се нервирати, молим те... Воде људи рачуна да не упадне нека банда, к'о они што су 'тели да дижу пруге и мостове.</i> (Ковачевић, 1998: 199) ИЛИЈА: <i>Шпијуни су међу нама, само их треба знати – препознати.</i> (Ковачевић, 1998: 223)	АЛУЗИЈА

ИЛИЈА: <i>И издала си, али не собу – већ мене!</i> (Ковачевић, 1998: 204) ИЛИЈА: <i>Како Ваша болест?</i> ПОДСТАНАР: <i>Одлично. Болест је одлично...</i> (Ковачевић, 1998: 204)	АМФИБОЛИЈА
ИЛИЈА: <i>Зашто су ме звали и распитивали се?! Кад се милиција интересовала за обичног и поштеног човека!</i> (Ковачевић, 1998: 205)	ИРОНИЈА
ИЛИЈА: <i>Даље нисам могао да их сликам, јер ме је један коњ од келнера избацио из кафане.</i> (Ковачевић, 1998: 228)	МЕТАФОРА
ИЛИЈА: <i>Они то и раде јавно, да не би изгледало тајно.</i> (Ковачевић, 1998: 208)	ПАРАДОКС

На овај начин остварена комика тиче се екстерног² нивоа комуникације. На интерном нивоу, језички код као такав устаљен је и не изазива смех. Треба имати на уму и да је позиција публике супериорна у односу на позицију ликова на сцени. Самим тим, њено супериорно знање ствара додатни слој значења, у овом случају исказу лика на сцени, што ствара могућност довођења у питање или рушења значења које лик жели да створи. Тако је могуће говорити и о вербалној драмској иронији.

Анри Бергсон (Bergson, 1958) истиче да комично у говору треба да одговара радњама, ситуацијама и карактерима, да буде само пројекција тих појава на плану речи. Неизоставни извор комичног у говору Ковачевићевих ликова носе и псовке и вулгаризми, саставни део социолекта „новог града”, обележје Илијиног и Ђуриног говора. Непристојне речи и изрази у комаду *Балкански шпијун* сликовити су и пуни неочекиваних спојева, трагикомично склопљени, често са еротоманским алузијама, а одражавају културни миље из којег потичу. Треба их разумети као функционалну поетску лексику која је код Ковачевића значајна за карактеризацију ликова и осликавање времена и простора. Употребом некњижевне лексике Душан Ковачевић гради социјални и психолошки профил својих ликова. Свако кршење нормативног говора у комедији *Балкански шпијун* остварује поетску функцију језика.

² Екстерни комуникацијски систем тиче се комуникације између публике и сцене (син. *секундарни*).

Интерни комуникацијски систем тиче се комуникације између ликова на сцени (син. *примарни*).

ГРОТЕСКА И АПСУРД У ОДНОСУ ГОВОРА И РАДЊЕ У КОМЕДИЈИ *БАЛКАНСКИ ШПИЈУН*

Промена драмске ситуације у тесној је вези са исказима лика који говори. У комедији *Балкански шпијун* све промене на сцени последица су говорног акта – тако се гротеска и апсурд у говору проширују на драмску ситуацију коју најављују, усмеравају, објашњавају. Може се закључити да у комедији *Балкански шпијун* доминира говорна радња, радња која представља свет гротеске и апсурда.

Односи међу ликовима мотивисани су њиховим психолошким устројством, социјалном хијерархијом и променом драмске ситуације (Илија је узнемирен, параноичан, најављује Даници да креће у потеру, и то и чини; Подстанар уљудно честита Соњи на запослењу и потом јој поклања цвеће; Ђура се агресивно вербално опходи према Подстанару, директно му прети, а потом га и удара песницом). До краја драме односи међу ликовима се мењају, што је последица промене унутар саме радње. Драмске ситуације у које улази Илија Чворовић, а касније и његов брат Ђура, представљају гротескне приказе некадашњих политичких прогнаника, а сада послушника застрашених у тоталитарном систему, чије је кретање апсурдно, обесмишљено, смешно. Апсурд у Илијином понашању јасно је најављен већ у првој сцени првог чина, када Илија, „преваспитани” грађанин, телефонира инспектору Дражићу. Он мења свој карактеристични језички код и прелази на нов комуникацијски ниво:

Молим Вас, инспектора Дражића... Друже инспекторе... (Ковачевић, 1998: 192)

Илија ће до краја комада остати доследан у сервилном опхођењу према инспектору, који ће увек покушавати да га избегне. На Даничино питање шта је инспектор рекао у телефонском разговору, Илија одговара:

Да се не узнемиравам, да га не зовем, он ће мене звати ако нешто треба... Вели: „Наш је разговор био само информативан...” Лако је њему да буде смирен кад зликовац није под његовим кровом... (Ковачевић, 1998: 192)

Илијин говор и кретање у потпуности су усмерени ка испуњавању очекивања власти, која такве захтеве пред њега не поставља, што драмску радњу чини апсурдном. Монолошке тенденције у Илијином говору односе се на прошлост и његово политичко прогонство.

Кулминација опсесије и беса код Илије доноси промене у драмској радњи и говору који он упућује Подстанару. Илија тада заборавља на

уљудност и етичку дистанцу коју је до тада пред Подстанаром показивао. У њиховој првој партнерској сцени он ће говорити:

*Друже Јаковљевићу, добар дан... Свратите мало! Попи-
'те кафу...* (Ковачевић, 1998: 249)

У последњој сцени комада Илија ће Подстанару без лажне уљудности изговорити:

*Не, господине!... Ја нисам плаћеник, издајник и злико-
вац! По томе се Ви и ја разликујемо!* (Ковачевић, 1998: 249)

Занимљиво је да се у првом случају Илија обраћа Подстанару са „друже”, да би касније прешао на „господине”. Узроци ове појаве у Илијином говору не тичу се више социолингвистичке мотивације већ радње, која сада диктира нови језички код. Подстанар *није* „друг”, и то Илија сада гласно сме да тврди. „Господин Подстанар” је разоткривени „шпијун капиталистичког система”. Због тога он оштро одриче Подстанару право да му се обрати са „господине”:

*Прво, нисам ти ја никакав господин! Да сам господин,
не бих те никада у'ватио! За тебе сам друг, господине.*
(Ковачевић, 1998: 248)

Као најактивнији лик, Илија говором усмерава ток радње: једним телефонским позивом уводи Ђуру у апсурдну акцију потере, шаље Даницу по кабасице и сир, окупља њу и Ђуру пред пројектором „да виде која је то мафија, где се састају и како су организовани” (Ковачевић, 1998: 238), започиње и завршава „саслушање” Подстанара. Илијин говор је више од говора осталих ликова у комаду усмерен ка монолошким тенденцијама – свака његова реплика прети да се претвори у континуум. Он никад никог не чује, никог не може да промени, изолован је у својој опсесији и идеји. Гротеска и апсурд у Илијином говору огледају се у његовом кретању и драмским ситуацијама, радњи коју покреће.

ЗАКЉУЧАК

Реплике из овог комада одавно су изашле ван граница драмског језика и постале су део општих националних шала и досетки. Када би неко покушао да преприча комад *Балкански шпијун* без досетки, сочног хумора, псовки, алузија и његова, истина је да би од овог дела остала само суморна прича, тужни писани омаж једном срамном историјском периоду и његовим „јунацима”.

Промена драмске ситуације у тесној је вези са исказима лика који говори. У комедији *Балкански шпијун* све промене на сцени последица су говорног акта. Гротеска и апсурд у Илијином говору огледају се у његовом кретању и драмским ситуацијама, радњи коју покреће. Доминира говорна радња, радња која представља свет гротеске и апсурда.

Изговорена дефектна друштвена стварност, вербалне маске и лица актера, матерња мелодија, чија се акустика оглашава сочним изразима, досеткама и еротоманским алузијама, док артикулација почива на апсурду човекове егзистенције у модерном друштву – сви ови уметнички поступци дају гротескни израз Ковачевићевој драми. Као такав, он се у *Балканском шпијуну* показује у споју и прожимању трагичног и комичног, као два лица исте ствари, испод којих стоји једна заједничка димензија – свет апсурда.

Литература

- Andersen, H. K. (1986). *The Emperor's New Clothes*. Copenhagen: Kort & Matrikelstyrelsen.
- Bergson, H. (1958). *Le hiree, essai sur la signification du comique*. Paris: P. U. F.
- Gašparović, D. (1998). *Kami, apsurd, anarhija*. Zagreb: Omladinski kulturni centar.
- Ковачевић, Д. (1998). Одабране драме I, *Балкански шпијун*. Београд: Стубови културе.
- Ковачевић, Д. (2002). Књижевна критика, *Позориште – алтернативна говорница*, Београд, 4, 86, 35–42.

Violeta R. Kecman

The Fifth Belgrade Gymnasium, Belgrade

**GROTESQUE AND ABSURDITY IN THE LANGUAGE OF CHARACTERS
FROM DUŠAN KOVAČEVIĆ'S *BALKANSKI ŠPIJUN***

Summary

In the Dušan Kovačević's comedy *Balkanski Špijun*, the grotesque is based on the absurdity of human existence. The objective of this paper is to present the way in which the grotesque and the absurd appear in dramatic language, their mutual relationship and their role in the play. The paper analyzes some of the mechanisms for developing characters and making social criticism of the totalitarian system, through the interweaving of the comic and tragic. Characters personify the world in which man loses his identity and his value systems through their language. The absurdity in the language of Kovačević's protagonists occurs as the reflection of the disagreement between the existing world and the individual ill-adjusted to it. Through the use of non-literary lexis, Dušan Kovačević builds a psychological and social profile of his characters. Every violation of normative language in this play achieves the poetic function of the language. The dramatic text is analyzed both linguistically and theatrologically, in the context of theater. The dominant research methods are linguistic and theatrical.

The paper was written for high-school teachers of Serbian Language and Literature, as additional literature for the interpretation of the unit: Dušan Kovačević's *Balkanski Špijun*.

Keywords: *grotesque, absurdity, comic, tragic, dramatic language.*

Violeta R. Kecman

Fünftes Belgrader Gymnasium

GROTESKES UND ABSURDES IN DER SPRACHE DER FIGUREN IN DER KOMÖDIE *DER BALKAN-SPION* VON DUŠAN KOVAČEVIĆ

Zusammenfassung

In der Komödie *Der Balkan-Spion* von Dušan Kovačević gründet die Groteske auf der Absurdität der menschlichen Existenz. Ziel dieses Aufsatzes ist die Darstellung, auf welche Weise das Groteske und das Absurde in der dramatischen Sprache vorkommen, in welcher Wechselbeziehung sie stehen und welche Funktion sie für die Bedeutung dieses Bühnenstücks haben. Im Aufsatz wurden auch einige der Mechanismen erklärt, die auf der Verflechtung von Komik und Tragik beruhen und mithilfe derer sich die Figuren entwickeln. Zugleich werden sie für die Gesellschaftskritik des totalitären Systems eingesetzt. Durch ihre Sprache vergegenständlichen die Protagonisten eine Welt, in welcher der Mensch seine Identität und Wertesysteme verliert. Die Absurdität der Sprache von Kovačević' Figuren kommt als Ausdruck des Missverständnisses zwischen der bestehenden Welt und des darin unangepassten Individuums zum Vorschein. Indem er sich umgangssprachlicher Lexik bedient, erstellt Dušan Kovačević ein soziales und psychologisches Profil seiner Figuren. Jeder Verstoß gegen die normierte Sprache in diesem Stück ist als Fragment der poetischen Funktion der Sprache zu betrachten. Der dramatische Text wurde sowohl linguistisch als auch theaterwissenschaftlich erörtert, mit Berücksichtigung des Theaterkonzepts. Vorherrschend sind die linguistische und die theaterwissenschaftliche Untersuchungsmethode.

Dieser Aufsatz ist als Hilfsliteratur vor allem an jene Lehrenden der serbischen Sprache und Literatur gerichtet, die im Laufe des Mittelschulunterrichts die Unterrichtseinheit: *Der Balkan-Spion* von Dušan Kovačević durchführen.

Schlüsselwörter: *Groteske, absurd, komisch, tragisch, dramatische Sprache.*

Проф. др Марина С. Јањић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

Александра С. Грубер, мастер

Основна школа „Свети Сава”, Ниш

ДИДАКТИЧКА ОБЛИКОВАНOST ГРАМАТИКЕ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ИЗДАЊУ *ИК КЛЕТ* ИЗ ЛАЈПЦИГА

Резиме: Рад се бави теоријском основом обезбеђивања квалитета језичких уџбеника (граматика) у складу са постављеним стандардима, са посебним освртом на његову дидактичку обликованост према стандардима Д групе. Теоријска платформа утемељена је на аналитичком приступу дидактичке обликованости уџбеника немачког језика (као матерњег) за 6. разред основне школе *Deutsch kompeten 6*, у издању Издавачке куће *Клет* из Лајпцига (Немачка). Резултати анализе потврдили су да овај савремени уџбеник задовољава свих 13 Д стандарда неопходних за конципирање модерног уџбеника граматике у контексту актуелних образовних теорија конструктивизма и активног учења.

Анализирана граматика може послужити као угледни пример добре праксе у креирању иновiranог и полифункционалног уџбеника српског језика (граматике) у контексту холистичког приступа образовању.

Кључне речи: уџбеник, граматика, дидактичка обликованост, стандарди Д групе.

УВОД

У оквиру пројекта *Основни стандарди квалитета школских уџбеника* (Ивић и сар., 2004) радило се на дефинисању и концепцији стандарда квалитета уџбеника. Јасно је издвојено и анализирано седам група стандарда: 1) стандарди квалитета *уџбеничког комплета*; 2) стандарди квалитета *уџбеника* – књиге за ученика; 3) стандарди квалитета *лекције*; 4) стандарди

квалитета *садржаја* уџбеника; 5) стандарди квалитета *дидактичког обликовања* уџбеника; 6) стандарди квалитета *језика* уџбеника; 7) стандарди квалитета *електронских издања*. Упркос чињеници да су сви постављени стандарди веома важни у конципирању савременог уџбеника, у оквиру постављене теме нашу пажњу привукао је стандард квалитета дидактичког обликовања уџбеника, који је у најнепосреднијој вези са његовом функцијом у наставној реализацији граматичких садржаја.

Наше полазиште чинила су два аспекта дефинисања уџбеника и његовог квалитета: 1. *теоријски* и 2. *практични*.

1. Теоријски аспект изједначава одговор на питање – Шта је уџбеник? – са одговорима на питања – Шта је школско учење?, Како би требало да изгледа ефикасан наставни процес?, Каква је улога наставника и ученика у наставном процесу? Теоретски, уџбеник мора да буде прилагођен савременој образовној теорији и модерним наставним концептима, како би могао да испуни функционалне задатке најважнијег средства у остваривању наставних циљева.

2. Практична реализација уџбеника зависи од дефинисања формулације основног текста, тј. лекције (врсте и количине презентованог садржаја), допунских текстова, дидактичке апаратуре и ликовно-графичког уређења. Истовремено, практични значај огледа се и у томе да ли је омогућен самостални рад ученика (индивидуално, у пару и групи) или је неопходна доминација наставника.

Својим садржајем и дидактичком апаратуром уџбеник би требало да потпомаже изградњу (конструкцију) знања онога који учи. Нова теорија помера тачку гледања на уџбеник, који сада има првенствено развојно-формативну, а не доминантно трансмитивну улогу (улогу преношења знања). Према Ивићу и његовим сарадницима, савремена концепција школе, а тиме и уџбеника, подразумева два значајна померања у дефинисању уџбеника:

– Померање *шта* на *како*: не бавимо се само садржајем, већ и тиме *како* тај садржај посредује у наставном процесу између наставника и ученика. То не значи да се садржај занемарује, већ напротив. Адекватан и репрезентативан садржај лекције један је од кључних, али не и довољних елемената квалитетног уџбеника. Избор садржаја, поред репрезентативности за научну дисциплину, мора узети у обзир и то коме је намењен, ко ће га, како и с којим циљем учити (ученичка предзнања, интелектуалне карактеристике узраста, индивидуалне разлике итд.);

– Померање излагања и директног преношења знања (предавањем) на *активно* учење ученика и стварање конструкције знања. Тиме се јасно наглашава главна функција садржаја у уџбенику – да створи услове и могућности да онај ко учи буде у ситуацији да може конструисати знања специфична и релевантна за одређену област.

Ако је уџбеник конципиран у виду пуког излагања градива, у најбољој варијанти његов потенцијал је омогућавање усвајања и запамћивања датог градива са разумевањем, а у лошијој варијанти механичко (учење градива напамет без разумевања на нивоу рекогниције или репродукције). Ако уџбеник поред основног текста садржи и разноврсне истраживачке, проблемске задатке – створиће се могућност за стицање функционалног решавања задатака у тој области. Ако уџбеник поред основног текста садржи и изворне материјале које ученик треба самостално да анализира и извлачи сопствене закључке, то ће омогућити стицање важних умења самосталног рада. Ако уџбеник поред основног текста садржи практикум који увлачи ученика у мала истраживања, мини-пројекте, то ће омогућити стицање истраживачких компетенција. Ако уџбеник садржи задатке који изискују заузимање критичког става, допринеће неговању културе критичког мишљења.

СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА ДИДАКТИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА ЈЕЗИЧКОГ УЏБЕНИКА

У уџбенику могу постојати различите структуралне компоненте које служе да се олакша и побољша самостално и самосвесно усвајање презентованог градива са разумевањем, као и да се олакша ученицима служење уџбеником и књигом. Некада су у структури уџбеника постојале само неке компоненте: тематске целине (поглавља), лекције и питања, налози и задаци (на крају лекције или тематске целине). Временом, са развојем теорије уџбеника и с циљем да уџбеник ученику омогући и олакша самостално учење, број структуралних компоненти се повећавао (Пешикан, Антић, 2007). Тако су се уз основни текст почели појављивати прозори са додатним информацијама, са упућивањем и повезивањем градива са већ ученим или са искуством ученика, објашњења мање познатих речи, графикони, шеме, мапе које настоје да појасне текст, да на различите начине изложе одређени садржај итд. Овим и разноврсним другим структуралним компонентама уџбеник се методички обликује како би се боље разумевали и ефикасније савладавали граматички садржаји, тј. наставне јединице (лекције). Према Ивићу и сарадницима (2004), стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника, тзв. *стандарди Д групе*, су:

- Д 1: објашњење стручних термина;
- Д 2: функционална употреба сликовних средстава изражавања;
- Д 3: дидактичка вредност примера;
- Д 4: основне смислене везе градива;
- Д 5: секвенце интеграције градива;

- Д 6: ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику;
- Д 7: постојање питања, налога и задатака у уџбенику;
- Д 8: смисленост питања, налога и задатака у уџбенику;
- Д 9: разноврсност питања, налога и задатака;
- Д 10: питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику;
- Д 11: питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу;
- Д 12: подршка стваралачком мишљењу и понашању;
- Д 13: подршка развоју критичког мишљења.

У циљу детаљног сагледавања савременог уџбеника опремљеног неопходном дидактичком апаратуром према наведеним Д стандардима, анализирали смо немачку граматику за шести разред основне школе (Bitterer, M.; Martina, Blatt.; Dreesser, J.; Henniger, H., *Deutsch kompetent 6*, Klett, Leipzig, 2012). Циљ истраживања био је да се покаже како изгледа савремен и комплетно дидактички обликован уџбеник матерњег језика који одговара у потпуности савременом конструктивистичком концепту образовања. Сматрали смо важним да савремену теорију повежемо са примерима добре наставне праксе и да на репрезентативном и аутентичном примеру укажемо на кохерентност свих 13 наведених Д стандарда у склопу уџбеника матерњег језика. То је начин да се актуелни и потенцијални аутори уџбеника српског језика огледају, одмере и усмере у правцу даљег усавршавања наших, у последњим годинама значајно унапређених и осавремењених граматика српског језика. Задатак истраживања јесте отворити нове дидактичке аспекте и поља у креирању и обликовању уџбеника српског језика за основне и средње школе. Служећи се методом дескриптивне анализе проверавали смо и описивали заступљеност Д стандарда у анализираној немачкој граматичи. Анализа је поткрепљена прилогом на крају рада – преводом наставне јединице обраде везника из наведене немачке граматике.

ДИДАКТИЧКА ОБЛИКОВАНOST ГРАМАТИКЕ *Deutsch kompetent 6*

Анализа је показала да немачки уџбеник, у функционалном смислу, у потпуности подржава описмењавање деце и развијање језичких компетенција у контексту савремене школе. Константовано је поштовање свих претходно наведених 13 Д стандарда и присуство комплетне дидактичке обликованости наставних јединица из области језика, чиме се постиже припрема ученика за самостално, рефлексивно, истраживачко и креативно савладавање језичког градива. Ученици усвајају вештине формалног обли-

ковања и апстраховања граматичких чињеница, што се постиже задавањем разноврсних налога, сарадничких императива и истраживачких задатака (испуњавају се стандарди: Д 1, Д 7, Д 8, Д 9, Д 10). Путем новог налога, у форми реферата ученик износи свој став у вези са задатим проблемом, своје виђење и своју представу граматичке јединице, чиме се даје подршка стваралачком мишљењу и понашању и подстиче се развој критичког мишљења (нпр. *Представи у свом дневнику одговарајуће садржаје*) (Bitterer, M. at all, 2012: 79) (испуњавају се стандарди: Д 12, Д 13). Уџбеник немачке граматике подстиче самостално и критичко мишљење, и то на тај начин што се у граматичкој, у оквиру једне лекције, може наћи задатак који тражи критички став и лични суд ученика: *Ја то видим другачије* (*Das sehe ich anders*). Као што се види, ученику се не намеће суд и став у вези са неким граматичким проблемом, већ се допушта да критички приступи решавању задатака и тиме надогради своја знања и понуди другима своје мишљење у вези са проблемом. Садржај води ученика до самосталног извођења дефиниције (Д 1, Д 3), па је веома чест сараднички императив у лекцијама ове граматике типа: *Преузми маркиране речи из лекције и убаци их на одговарајућа места* (Ibidem: 216) (Д 11), док је у нашим уџбеницима присутан стереотип – дата је дефиниција појма, а затим се од ученика захтева да задату дефиницију примени на задацима различите тежине.

Немачки уџбеник подстиче креативност – ученику се пружа могућност да се продуктивно опходи језиком. Добро осмишљени задаци креирају се плански тако да пружају подршку ученику да трансформише текст, као нпр.: *Подобна дискусија је попут добре игре / Креирај нове изразе уз помоћ појмова: лопта, игра, задатак, правац, резултат, погодак* (Ibidem: 35) (Д 2). Унутар лекције присутна су питања „методички водичи” кроз тематску целину, којима се детаљније диференцирају и спецификују значења и функције граматичких јединица: *Да ли би могао да пронађеш одговарајуће предлоге, показне и односне заменице којима би се појаснило значење наведеног изрази* (Ibidem: 181) (Д 4). Уз сваки текст аутори немачке граматике пажљиво су поставили одговарајуће мапе, дијаграме, графиконе, схеме (Д 8, Д 9) – који помажу ученику да генерализује проблем и одговори на закључна питања: *Какве закључке можеш извести из приложеног графикона, схеме? / Како су објашњени поједини изрази? / Која питања отвара дијаграм? / Како доживљаваш дијаграм?* (Ibidem: 231). У посебним прозорима издвајане су кључне информације из делова лекције (Д 1), занимљивости, мозгалице (Д 12, Д 13) са новим инструкцијама за размисање: *Посматрај слике, поређај их хронолошки испод одговарајућих садржаја* (Ibidem: 182).

У уџбенику се налазе посебни одељци у оквиру одабраних лекција, поготову на крају тематских целина, где се од ученика очекује да осмисли

и напише: извештај или есеј о наученом (Д 6) под насловом: *Тачка гледишта – „ја” као учесник / посматрач*. (Ibidem: 49). Све време су књижевни текстови уклопљени у граматичке оквире (Д 5), па се на часовима граматике успоставља јака унутарпредметна корелација: *Опиши руинирано село Соран користећи потребне атрибуте* (Ibidem: 193). Као што се види, у овом налогу књижевни одломак није употребљен као лингвометодички текст за анализу (што је случај у нашим граматикама), већ је књижевноуметничко дело језичка грађа, извор информација за ново језичко стваралаштво ученика (дескрипција) са нагласком на примену стеченог знања о придевима и атрибутима. Углавном се користе савременији текстови и предлози новијег датума, који, заиста, својим садржајем држе пажњу ученика на завидном нивоу. Међутим, у граматички се негује и међупредметно повезивање граматичких и других научних садржаја, па у одељку морфологије, који се бави глаголским конструкцијама, наилазимо на корелацију наставних предмета (Д 5) историја – матерњи језик (Fulespiegel/geschichten). То ћемо најбоље илустровати примером сарадничког императива: *Упореди ликове Херакла и Одисеје и представи табеларно њихове особине* (Ibidem: 113), где се на стваралачки и интегративни начин увежбава и користи ново знање о глаголским облицима приликом портретисања историјских и књижевних ликова у акцији. Граматичке јединице се често повезују и са поезијом (Günter Grass), нпр. приликом обраде врста речи. Истовремено се указује и на лексиколошке оквире, те се реч, као најужа синтаксичка јединица, посматра из више аспеката.

У Прилогу, који додајемо на крају чланка, може се видети како се научни текст из области неурологије под називом *Урођено или стечено?* може користи приликом обраде везника. Актуелност теме је одлична мотивација ученицима за рад јер ће тиме бити подстакнута дискусија о друштвеним улогама жена и мушкараца у савременом свету. Занимљиво је да у самом старту овакав лингвометодички текст није комплетан – изостављена места у тексту су празнине које ученици треба да допуне адекватним везницима како би добили целовити и веома занимљив научно-популарни текст о психолошким разликама између девојчица и дечака. Дакле, сам почетак лекције захтева (граматичко) интервенисање ученика да би се добио смисао текста. Следи питање након тога: *Шта се везницима постиже у тексту?* (видети Прилог). А то је управо главни образовни циљ – ученици ће, након интерпретације полазног текста, разумети функцију и значења везника – да ове мале помоћне речи дају огроман допринос језику смисленим повезивањем делова реченице (речи, фраза и целих реченица) у значењске целине, тј. повезивањем делова мисли у „склоп умних асоцијација” (како се у лекцији наводи).

Драматизацијом прозних текстова и методама језичких игара на изузетно занимљив начин указује се на граматичке појмове који се проучавају (Д 12) тако што се нпр. инсценирају текстови који су употребљени као лингвометодички предлошци са конкретним налогом – *Припреми кључне сцене и представи их пред одељењем* (Ibidem: 145). Много више но у нашим уџбеницима указује се на утицај других језика на матерњи: доста пажње придаје се позајмљеницама и туђицама, уз детаљно разматрање историјских, социолошких, језичких и свих осталих покретача за уклопљеност тих речи у немачки језик (Д 5). Налози су концептирани тако да иницирају различите облике рада на часу: врло често изискују рад у пару, као и тимски рад (*Диктирај следеће позајмљенице свом другу: ванила, вила, витамин, провинција, визија, волумен...*) (Ibidem: 216), док су налози у нашим граматикама најчешће намењени фронталном облику рада као најјекономичнијем (једно питање важи за све ученике).

У анализираној граматичкој уочавамо присуство ситуационе методике, чији контекст на креативан начин доприноси стваралачкој настави граматике. Тако се, на пример, активно и пасивно стање не објашњава ученику сервирањем дефиниција, а његова рецепција проверава питањима, већ се до сазнања о овим глаголским стањима долази вештим методичким вођењем ученика кроз загонетне, узбудљиве и актуелне животне приче (Д 6, Д 2) под насловом: *Наш тим је од стране тренера добро представљен* (нав. дело: 274). Немачки аутори су очигледно имали у виду да би незанимљиви, стереотипни и формални задаци (типа: *Подвуци облике актива и пасива у наведеним реченицама.*) учинили да сазнања у вези са активом и пасивом буду кратког века и не подстакну логичко и аналитичко резонување.

Аутори немачке граматике стално подсећају ученике на правописне норме, али то чине на занимљив и необичан начин, тесно повезујући наставни, граматички и реални (ситуациони) контекст. Тако се, на пример, писање скраћеница увежбава на креативан и практичан начин, што показује и сараднички императив са 64. стране овог уџбеника: *Напиши рецепт за омиљену посластицу од киселих јабука и разради га*. На овај начин у граматику се уводи и практична настава, па уз припремање послатице на часу, као што је воћна салата, граматика и правопис постају веома „укусан залог“, а правописна правила имају употребну вредност и ван школе. Готово свака тема је пропраћена посебно означеним пољима „подсетницима“ (Д 1), где се ученику дају информације о новонаученим правописним правилима или се ученик упућује на издања правописа са знаком страна где се то правило налази.

Контролне вежбе и тестови се не односе само на последње проучавање садржаја, већ је присутно прожимање свега савладаваног, тако да се од

ученика претходно захтева да логички долази до закључака и повезује сазнања, те изводи дефиниције и долази до аргументованих решења (Д 13). Питања и задаци су конципирани тако да од ученика захтевају размишљање, апстраховање и синтезу свега наученог, чиме се постиже трансфер стеченог знања на нове садржаје, као на пример: *Објасни шта се дешава са субјектом активне реченице* (Ibidem: 175). Јака страна немачког уџбеника јесте и то да својим садржајима подстиче ученика да сагледава проблем из свих углова, чиме се задовољава основни императив савремене наставе – холистички приступ градиву. Од ученика се не тражи само да усваја знања и репродукује научно, већ и да аргументује своје одговоре, креира мишљење и пласира га (Д 12, Д 13), па су у уџбенику веома чести подстицајни, истраживачки и стваралачки налози типа: *креирај мишљење по моделима / мишљења сам да.. ./ осим тога, сматрам да.../ упркос томе.../ противим се томе, али.../ слажем се, ипак.../ у праву сте, али...* (Ibidem: 32). Такође, пажња се поклања и функционалним стилевима језика (нпр. присутан у уџбенику је и научни дискурс), који се такође усвајају кроз игровне и драмске методе инициране уџбеничким налозима.

Анализирани немачки уџбеник у оквиру ширих тематских целина и књижевних полазних текстова уклапа граматичке садржаје малог обима, али тако конципиране да воде ученика да самостално осмишљава граматичка правила и тек на крају изводи кључне дефиниције које ће применити у савладавању нових садржаја. На крају сваке тематске целине резервисан је простор за јасно формулисане задатке и вежбања кроз која ученици могу да провере степен савладаности градива. Композиција самог уџбеника је веома интересантна јер се унакрсно повезују делови различитих лекција, па сам уџбеник представља својеврсни мозаик знања. Дакле, унутар једне лекције може стајати налог да се у вези с том наставном јединицом погледа дијаграм или неки други занимљив садржај на сасвим удаљеној страници у односу на лекцију, а који може допринети функционалнијем приступу обради граматичке јединице. Ниједна лекција није усамљено граматичко острво, нити изолована језичка целина сама за себе. Повезивања се остварују на различитим нивоима трансформације форме и садржаја језичке грађе: путем интеграције разноврсних научно-популарних и уметничких тема, садржаја, облика изражавања, типова питања и задатака, иконичких представа, конкретизација и класификација граматичких садржаја. При томе, мисаоним прегнућем, повезивањем, ученик успоставља јаке асоцијативне и смислене везе између граматичке јединице, с једне, и реалног живота (његове свеукупности), с друге стране.

Још једна карактеристика овог уџбеника тиче се функционалности илустрација, будући да сведена и очигледна уклопљеност иконичких средстава код ученика побуђују осећај за естетику. Нашим уџбеницима не мањ-

кају илустрације, али су оне често неоправдано постављене, чини се из декоративних разлога, како би привукле пажњу читалаца. У немачким уџбеницима јасна је, пак, ефикасност употребе иконичких средстава. Илустрације су комплементарне са другим компонентама лекције и функционално су уклопљене, технички су квалитетне и разумљиве те повећавају мотивацију ученика за учењем.

Уџбеник граматике немачког језика као матерњег је у дидактичком смислу више него добро организован. Далеко је одмакао од традиционалне школе, која се сматра *школом памћења* и темељи се на модерним оквирима *школе мишљења*.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега наведеног можемо закључити да аутори немачких граматика све време пружају подршку стваралачком и рефлексивном учењу са разумевањем. Дакле, задовољени су и теоријски и практични критеријуми стандардизације квалитетног савременог уџбеника матерњег језика. Дидактичка опремљеност уџбеника је максимално конструктивна и пружа подршку савременом истраживачком, самосвесном и смисленом концепту учења. На брижљиво изабраним основним садржајима, надограђује се свих 13 стандарда Д групе, аплицирајући при томе различите облике и методе рада, унакрсно повезивање сродних и логички условљених јединица, тема и облика изражавања, функционалних језичких стилова, научно-популарних, уметничких и животно-практичних активизација.

Немачки уџбеник подржава процес изградње општих појава, идеја и појмова управо стављањем у контекст питања и задатака за самостални рад и анализу. Учење са разумевањем подстиче се игроликом и витагеном наставом, као и путем задавања задатака са сложеним проблемским ситуацијама смештеним у конкретан животни контекст. Немачки уџбеник планира и реализује мале индивидуалне или групне пројекте којима се ученици воде ка евалуативном понашању; подстиче ученике да граде критичку свест и личне ставове које би увек могли да поткрепе аргументима.

Имплицитно дате вредности немачких уџбеника су у сагласју са експлицитно датим вредностима. Тиме се у потпуности остварују његове васпитне и социјализацијске функције. Такође, процес учења не би требало да буде процес акумулације, већ конструкција знања. Дидактичка апаратура (питања, налози, задаци и сараднички императиви) јесте базични инструментаријум уџбеника којим би се стварале конструктивне ситуације у

настави и пружала могућност ученицима да кроз самосталне активности изграде знања и умења.

Задацима разноврсних форми и тежине, немачка граматика умногоме излази у сусрет различитим психолошким типовима деце и њиховим разноликим стиливима учења, интересовањима и когнитивним способностима. Успева да одржи пажњу ученика, отклони граматичку анксиозност (афективним стратегијама) и мотивише их за рад. Зато ће ученик који учи из немачког уџбеника имати способност да аргументовано вреднује одређени садржај, дивергентно продукује, анализира и повезује, примењује научено ван контекста лекције. Он ће моћи и да оцени себе и да развије самосвест. У много већој мери садржај који нуди немачка граматика подстакнуће формирање стваралачких способности и богаћење емоционалног живота, изграђивање и неговање језичке културе, естетике говора и експресивних способности језичког израза, упознавање властитих врлина. Знања стечена из дидактички добро обликованог уџбеника трајнија су и применљивија, а унутрашња мотивисаност ученика за интелектуални рад је већа, нарочито у облику тимског рада и колаборативног учења.

Продуктивно мобилисање постојећих предуслова за унапређивање квалитета уџбеника граматике српског језика у нашем школском систему требало би да буде главни циљ наше образовне политике (концепција стварања, продукције и дистрибуције уџбеника, истраживања и научног вредновања уџбеника, обуке наставника за коришћење и непосредно оцењивање уџбеника, систем акредитације издавача), чиме би настава српског језика у нашим школама била подигнута на ниво савременог – конструктивистичког – концепта образовања.

Прилог: Пример добро дидактички обликованог садржаја из немачке граматике *Deutsch.kompetent 6* са преводом

УРОЂЕНО ИЛИ СТЕЧЕНО?

ПРЕПОЗНАЈ И ПРИМЕНИ ВЕЗНИКЕ

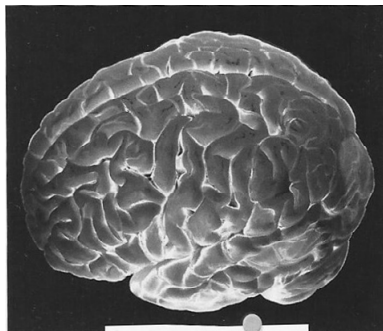
Да ли је све урођено?

... човечанство, размишљајући о свету, жели да сазна, у чему се заправо разликују девојчице од дечака ... и зашто? Раније су готово све облике слабости ... беба мушког и женског пола прихватане на различите начине.

Дечаки су сматрани паметнијим, што је значило ... њихови мозгови су већи.

Данас се зна ... женски мозгови заиста нешто мањи, ... они су активни као склопови већег броја нерава, само густо спакованих заједно.

Уопште се не слажемо са овим тврдњама, ни са многим другим предрасудама које су истраживачи изложили.



3-Д снимак мозга при читању

Додај изостале везнике у тексту горе:
да, од, али (међутим), и, зато (пошто, јер).

Објасни својим речима зашто се некада мислило да женски мозгови раде мање ефикасно. Како је овај став побијен?

Упореди следеће две варијанте. Објасни шта се везницима постиже у тексту.

Истраживање мозга је направило велики напредак у последњих неколико година. Могу се изнети старе предрасуде.

Пошто је истраживање мозга начинило велике кораке у последње време, могле би се нове теорије обелоданити.

Истражи следеће реченице и илуструј их!

- Како је један од узрока различитог понашања дечака и девојчица откривен, истраживање је настављено.

- За ово нису само генетски разлози одговорни, већ и друштвено окружење игра значајну улогу.

Узмимо, на пример, реченице 4. задатка и допунимо их следећим правилима:

Везници тако, да, пошто ... могу дати смисао реченици.

Такође, споредни везници јер, али ... дају смисао реченици.

ПРЕПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ВЕЗНИКА

Везницима се могу повезивати међусобно речи, фразе или целе реченице и да тако представљају склоп умних асоцијација.

Поред тога, везници могу бити истоветне речи, групе речи, зависне и независне реченице, на пример: и, или, такође, али, већ, ипак, у сваком случају, на исти начин, као.

Научници излажу о томе, а споразум се још не наслућује.

Поменути везницима уреди једну зависну реченицу или направи другу реченицу, на пример везницима: јер, пошто, док, као, после тога, да ли, с тим да, када, скоро, под условом, тако да, ипак.

Ако би се младима стално предочавале застареле улоге васпитања, они би временом идеје прихватили и остваривали.

6. Разликуј:

~ Издвоји из следећег текста све везнике који могу да повежу независну и зависну реченицу. Илуструј реченицу која ће те довести до примене једног везника:
Паул настави кувати нешто за жену, иако његов отац радо кува.

ХС (независна реченица), иако НС (зависна реченица)

~ Образложење, закључак или контраст? Којом врстом везника на исти начин можеш да уредиш реченице и да примениш три различите могућности?

Или је можда то ствар образовања?

1. Каже се поново да ниси рођен као девојка, али се временом начиниш девојком. 2. Ако је ово истина, значајну улогу има родитељско одгајање, кућно васпитање, такође веома утиче на понашање деце. 3. Родитељски утицај опада са уласком у пубертет и вршњачке групе за младе постају све утицајније - коректна пријатељства одражавају се на развој. 4. Младима узраста 13 до 15 година је апсолутно свеједно да ли отац проводи време кувајући, док мајка пере породични аутомобил. 5. У сваком случају, то се мења поново након пубертета, тако да је евидентан поновни утицај родитеља.

ДОДАТАК: *Спроведи истраживање у својој школи у вези са каријером и будућим занимањем младих. Приказани су резултати помоћу дијаграма посебно за дечаке и девојчице. Упоредијући резултате преиспитај да ли су интересовања девојчица и дечака типично женска или типично мушка.*

(НА ДИЈАГРАМ СЕ УПУЋУЈЕ; НАЛАЗИ СЕ НА 18. СТРАНИ УЧБЕНИКА)

Везници

Везницима можеш повезати речи, синтагме или реченице, и тако стварати мисаоне целине.



Додатни везници

Они повезују речи истог

ЗНАЧЕЊА, ГРУПЕ РЕЧИ, КАО И ЗАВИСНЕ
И НЕЗАВИСНЕ РЕЧЕНИЦЕ (и, а, или,
исто као, исто тако, али, већ)

Главни везници

Они повезују зависну реченицу са другом реченицом и проширују је (јер, да, за време, од, након тога, да ли, с тим да, када, ако, скоро, тако да, до, јако...).

*weil, da, während, als, nachdem,
als ob, damit, dass, wenn, falls,
sofern, dass, obwohl, ...*

So geht's

Девојке су позвале још и Бриту као што су позвале и четири друге пријатељице, с тим да оформе два тима. Ким је напад, при том је имала најбољи ударац. Клара и Софија иду на место одбрамбених играча. Пошто је противнику требало још помагача, Брита је променила састав тима. Сви чекају да игра отпочне.

Девојке су прихватиле Бриту. Позвале су још четири пријатељице. Ким има најбољи ударац. Оне могу да оформе два клуба. Клара иде на место нападача. Брита мења тим. Противнику и даље треба појачање. Сви су спремни. Игра почиње.

Уз помоћ везника може се
преформулисати текст

Везници, такође, могу стајати и на
почетку реченице.

Приказ дијаграмом

Којих се проналазака не би могао одрећи?

Приказ у процентима

Извор: КИМ-студије 2010.

База: сва деца (1.214)

КИМ-студије (КИМ = деца и медији):

Истраживање о свакодневном утицају медија 1999. године спровео је Педагошки савез медијских група на југозападу земље и обухваћено је око 1.200 деце, младих и њихових родитеља.

1. Искористи дијаграм користећи се плавим пољем. Одреди своју полазну тачку.

2. У писаној форми формулиши своју одредницу служећи се дијаграмом о говорним подручјима (страна 19).

Представљање дијаграмом

1. Преиспитати приказе

* Објаснити тему, изворе, белешке, резултате;

2. Описивати дијаграм

* Прочитати вредности, презентовати појединачне вредности,

* На одређеним местима, на примерима који су у успону, обратити посебну пажњу;

3. Извести закључке

* Сумирати прикупљене податке, применити питања отвореног типа.

Извори и литература

Bitterer, M.; Blatt, M; Dreesser, J.; Henniger, H. (2012). *Deutsch kompeten 6*, Leipzig: Klett.

Вујев, Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ивић, И.; Пешикан, А; Антић, С. (2003). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.

Ивић, И.; Пешикан, А.; Пешић, Ј.; Плут, Д.; Јанков, Р.; Богојевић, А. (2003). *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Београд: Образовни форум.

- Ивић, И.; Пешикан, А.; Јанков, Р.; Богојевић, А.; Пешић, Ј.; Антић, С.; Маринковић, С.; Шишовић, Д. (2004). *Основни стандарди квалитета школских уџбеника, Образовни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд: Образовни форум.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Кундачина, М.; Банђур, В. (2004). *Акционо истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Пешикан, А.; Антић, С. (2007). Како уградити идеје активног учења у уџбеник, *Настава и историја*, Нова серија, 7, 147–161.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника – теоријски принципи и конструкција решења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Professor Marina S. Janjić, PhD

Faculty of Philosophy in Niš

Aleksandra S. Gruber

Primary school "Sveti Sava", Niš

DIDACTIC DESIGN OF THE GERMAN GRAMMAR PUBLISHED BY KLETT FROM LEIPZIG

Summary

This paper deals with the theoretical base of providing textbook (grammar) quality in accordance with the defined standards, with a special emphasis on their didactic design in terms of the standards of the *D* group. The theoretical platform is based on an analytical approach to didactic design of the textbook for learning German (as the first language) for the 6th grade of primary school *Deutsch kompeten 6*, published by the *Klett* publishing house from Leipzig, Germany. The results of the analysis have confirmed that this modern textbook fulfills all 13 *D* standards, required to design a modern grammar textbook in the context of current educational theories of constructivism and active learning.

The analyzed *Klett's* grammar textbook can serve as a notable example of good practice in creating an innovated and multifunctional textbook of Serbian language (grammar) in the context of holistic approach to education.

Keywords: *textbook, grammar, didactic design, D group standards.*

Prof. Dr. Marina S. Janjić

Philosophische Fakultät in Niš

Aleksandra S. Gruber

Grundeshule „Sveti Sava“, Niš

METHODISCHE GESTALTUNG DER GRAMMATIK DER DEUTSCHEN SPRACHE DES KLETT-VERLAGS AUS LEIPZIG

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz behandelt die theoretischen Grundlagen der Qualitätssicherung von Sprachlehrbüchern (Grammatiken) im Einklang mit den festgelegten Standards, mit besonderer Berücksichtigung der didaktischen Gestaltung nach den Standards der „D“-Gruppe. Die theoretische Plattform beruht auf den Analyseansatz für die didaktische Gestaltung eines Lehrbuchs für das Fach Deutsch (als Muttersprache) für die 6. Grundschulklasse – *Deutsch kompetent 6*, das vom Leipziger Klett-Verlag herausgegeben wurde. Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse haben bestätigt, dass dieses moderne Lehrbuch alle 13 „D“-Standards befolgt, die für das Erstellen moderner Grammatiklehrbücher im Kontext aktueller Lerntheorien unerlässlich sind, deren Grundlagen Konstruktivismus und Aktives Lernen sind.

Die analysierte Grammatik des Deutschen von Klett kann als Musterbeispiel der guten Praxis für die Gestaltung eines innovativen und polyfunktionalen Lehrbuchs der serbischen Sprache (Grammatik) im Kontext des holistischen pädagogischen Ansatzes dienen.

Schlüsselwörter: *Lehrbuch, Grammatik, didaktische Gestaltung, Standards der „D“-Gruppe.*

Проф. др Сунчица В. Мацура

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

САРАДЊА УЧИТЕЉА И РОДИТЕЉА УЧЕНИКА У КОНТЕКСТУ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Делотворан рад са ученицима којима је потребна додатна подршка, између осталог, захтева интензивну, добро планирану и координисану сарадњу учитеља са бројним актерима образовног процеса, а посебно са родитељима ученика. У контексту инклузивног образовања, сарадња има додатни значај имајући у виду да родитељи данас имају право да доносе кључне одлуке које опредељују образовање и школовање њихове деце, као што је, на пример, одлука да ли ће дете похађати редовну или специјалну школу. Циљ рада је да се одговори на питања: који су основни начини успостављања и одржавања сарадње учитеља и родитеља ученика? у чему се састоји осетљивост положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка? како остварити сарадњу са тзв. невидљивим родитељима – онима до којих је тешко допрети и са којима је тешко остварити контакт и комуникацију? Основ успешне сарадње учитеља и родитеља јесте партнерски однос који подразумева међусобно поштовање и поверење, заједничке интересе и отворену комуникацију. Успешна сарадња води већој укључености родитеља у образовање њихове деце, што доприноси квалитету образовања, а посебно је значајна за унапређивање образовања деце из социоекономски сиромашних слојева, као и деце припадника националних мањина.

Кључне речи: *сарадња, учитељи, родитељи, ученици којима је потребна додатна подршка, инклузивно образовање.*

УВОД

Инклузивно образовање је процес у коме се целокупни образовни систем „реконструира“, образовне установе се мењају. Ова свеобухватна промена, која укључује много различитих аспеката образовања (програме,

методе рада, улоге учитеља, родитеља, ученика итд.) првенствено се ослања на нове компетенције и измењени професионални идентитет учитеља. Измењени професионални идентитет односи се на њихову нову законску, а стару етичку обавезу учитеља да подучавају све ученике у свом одељењу, дакле – и оне којима је, из било ког разлога, потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију.

Делотворан рад са ученицима којима је потребна додатна подршка, између осталог, захтева интензивну, добро планирану и координисану сарадњу учитеља са бројним актерима образовног процеса. Решавајући сложене и не увек сасвим јасне ситуације у пракси, учитељи морају да трагају за одговорима, да се ослањају на знање и искуство колега, експертизу других стручњака и парaprofесионалаца (педагошких и персонaлних асистената). Тако, компетенције за комуникацију и сарадњу долазе у први план, а истраживања говоре да су у инклузивним школама те компетенције учитеља значајније од њихових вештина подучавања или знања садржаја предмета (Malinen & Savolainen, 2012). Да би успешно обављали своје професионалне обавезе, учитељи морају да сарађују са другим стручњацима запосленим у образовању, здравству и социјалној заштити, као и са представницима локалне заједнице, невладиних организација и неформалних група за помоћ деци којој је потребна подршка. Поред набројаних, међу најважнијим актерима са којима учитељи сарађују јесу родитељи и породице ученика.

Сарадња школе и учитеља са родитељима значајна је за напредовање сваког ученика у школи (Carter, 2003). У контексту инклузивног образовања, сарадња има додатни значај имајући у виду да родитељи данас имају право да доносе кључне одлуке које опредељују образовање и школовање њихове деце. Положај родитеља деце којој је потребна додатна подршка суштински је унапређен од времена када нису могли да одлучују о животу своје деце (где ће она живети или где ће се школовати). Конкретно, када у месту живљења детета са сметњама није било специјалне школе за његову/њену врсту сметњи, дете је – на основу одлуке стручњака у комисијама за категоризацију – пресељавано у други град (са одговарајућом специјалном школом), где је живело и школовало се одвојено од својих родитеља и породице. Због тога су родитељи често били принуђени да бирају између две лоше алтернативе: да дете не живи с њима или да дете не иде у школу. Њихово мишљење се није узимало у обзир, већ је сва моћ одлучивања о животу детета била у рукама стручњака.

Данас, на основу *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) и *Правилника о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* (2010), родитељи имају право да одлучују о

свим аспектима образовања и школовања своје деце. То значи да они доносе одлуку о уписивању детета у редовну васпитну групу у вртићу; одлуку о избору предшколске установе, односно школе коју ће дете похађати; одлуку о томе да ли ће се дете уписати у редовну школу или у школу за образовање ученика са сметњама у развоју; одлуку о томе да ли ће се за дете правити индивидуални образовни план (ИОП).

Циљ овог рада је да одговори на питања: који су основни начини успостављања и одржавања сарадње учитеља и родитеља/породице ученика; у чему се састоји осетљивост положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка; како остварити сарадњу са родитељима до којих је тешко допрети и са којима је тешко остварити контакт и комуникацију.

УСПОСТАВЉАЊЕ И ОДРЖАВАЊЕ САРАДЊЕ УЧИТЕЉА И РОДИТЕЉА

Сарадња није појава која аутоматски настаје из пуког контакта учитеља и родитеља. Чињеница да се они налазе у одређеним улогама у одређеном тренутку, не гарантује да ће и сарађивати, јер је сарадња процес и однос који се развија кроз интеракцију и конструктивну комуникацију учитеља и родитеља. Основни смисао сарадње јесте договор учитеља и родитеља око заједничког даљег деловања према детету. Током овог процеса, они се међусобно подржавају и усклађују, како би у највећој могућој мери унапредили учење, мотивацију и развој детета (Henderson & Mapp, 2002).

Сарадња почива на међусобној размени информација. С једне стране, недостатак сазнања о детету учитељ допуњава информацијама добијеним од родитеља, а оне се могу односити на узроке понашања детета, климу у породици, начине васпитавања детета, понашање детета, начин учења, досадашњи развој. С друге стране, учитељ родитељима пружа релевантне информације о детету, и то оне које и родитељу и детету могу да буду од користи. Према Љ. Продановић (1998), информације које могу користити родитељу јесу оне које га покрећу на активност. Након разговора са учитељем, важно је да родитељ има јасну идеју о томе шта треба да ради са својим дететом, да разуме смисао тих активности и буде мотивисан да их реализује како би допринео напредовању детета. Корисне информације које учитељ пружа родитељу, дете не етикетирају и не критикују, већ родитељу предлажу јасне, једноставне и конкретне поступке, оствариве у блиској будућности.

Основни начини којима се учитељ служи да би успоставио и развио сарадњу са родитељима/породицом јесу: развијање поверења, активно слушање и честа комуникација.

Како задобити поверење родитеља? Учитељ ће успоставити поверење уколико континуирано показује родитељима да делује у најбољем интересу детета. На пример, поверење ће се брзо развијати када родитељи увиде да учитељ детету пружа додатну помоћ и несебично се ангажује око ње/њег. Телефонирање родитељима како би се проверило зашто дете није било неколико дана у школи, такође ће остати у сећању родитеља као знак да учитељ брине и интересује се за дете. Родитељи ће брзо развити поштовање и поверење према оном учитељу која има висока очекивања и подстицаје дете да савладава градиво и учи, наравно, уз флексибилност и разумевање за дететове индивидуалне карактеристике и потребе. За развијање поверења посебно је важан и доживљај родитеља да ће поверљиве информације које буду поделили са учитељем и/или тимом који реализује ИОП бити недоступне другима и да ће њихова приватност и приватност њиховог детета бити заштићене.

Активно слушање, пажња и подстицање родитеља да изложи своја уверења и искуства, делотворно доприносе сарадњи. Када родитељ изнесе проблем који има, уместо готовог савета може му се поставити следеће питање: „Шта мислите како бисмо ми у школи могли да помогнемо вашем детету?“ Важно је да родитељи осете да имају емоционалну и социјалну подршку у запосленима у школи (Хрњица, 2004). Посебно је важна емпатија – сагледати проблем из улоге онога коме помажемо, ставити се на његово место и из „његове коже“ доживети ситуацију.

Сарадња се развија кроз честе контакте са родитељима и комуникарањем на различите начине (смс порукама, телефонским позивима, имејлом, слањем позива поштом). Што више информација родитељи добију од учитеља, мање ће бити прилике да нешто остане погрешно схваћено. Важно је да учитељ позива родитеље да би им саопштио и добре вести о успесима и напредовању ученика, а у ситуацији када се саопштавају информације о неком дисциплинском проблему ученика, разговор такође треба завршити неком позитивном констатацијом. Треба водити рачуна да помоћ која се пружа родитељима, као и самој деци којој је потребна додатна подршка, буде неупадљива. Уколико је упадљива другима, добронамерна помоћ може дете да обележи и стигматизује. Поред тога, ако вршњаци опажају одређено дете као привилеговано, могу створити отпор према њему, па ће сви претходно уложени напори постати узалудни (Хрњица, 2004: 262).

Квалитету сарадње доприносе и одређена уверења учитеља која се односе на сарадњу са родитељима. Истраживања су показала (Raffaele &

Knoff, 1999) да учитељи који успешно сарађују са родитељима верују да сарадња треба да буде *проактивна*, а не *реактивна*. То подразумева настојање да се са њима комуницира не само онда када постоји неки проблем који треба решити – па је то реакција на постојање проблема, већ се иницирају контакти у намери да предупредe и антиципирају евентуалне проблемске ситуације (уместо да се чека да се такве ситуације даље развију).

Даље, учитељи који успешно сарађују верују да су услови у којима дете живи важни и да ти услови утичу на дете. Они имају *осетљивост за услове живота* деце и њихових породица. На пример, разумеју да деца из избегличких, расељених и депортованих породица могу да се осећају небезбедно, узнемирано и измештено; да браћа и сестре деце са сметњама могу бити изложена континуираном стресу услед тешкоћа кроз које пролази њихова породица; да се деца чији матерњи језик није језик наставе могу осећати несигурно и стигматизовано својим културним пореклом итд.

Затим, учитељи који су успешни у сарадњи верују да сваки родитељ, као први учитељ свог детета, *може да допринесе његовом образовању* јер има много искуства и знања о свом детету која учитељу могу помоћи у раду у школи. Такви учитељи имају поверења у способности и компетенције родитеља независно од њиховог језика, степена образовања, културе или услова живота. Они уважавају чињеницу да родитељи различите ситуације које се дешавају у школи могу опажати на другачији начин од њих. Заједно са родитељима разматрају образовне могућности за дете, као и начине на које родитељи могу да се укључе у пружање подршке оптималном развоју детета код куће.

И последње, учитељи који успешно сарађују верују да последица њихове сарадње треба да буде *оснаживање родитеља*. Оснаживање је појам који означава процес промене у коме од осећаја беспомоћности особа гради осећај моћи. Учитељ оснажује родитеље тако што им пружа релевантне информације о последицама одређених одлука везаних за школовање деце, као и о ситуацијама које могу унапредити или уназадити образовање и будући живот њихове деце. Такве информације посебно су значајне за родитеље из сиромашних, маргинализованих група. Оне им помажу да превазилазе препреке у образовању деце, било да се те препреке налазе у средини (на пример, предрасуде и негативни ставови запослених у васпитно-образовним институцијама) или у самим родитељима (услед неинформисаности, страха, погрешних уверења итд).

ОСЕТЉИВОСТ РОДИТЕЉА ДЕЦЕ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА

Као што смо претходно истакли, сарадња учитеља и родитеља има посебан значај у контексту инклузивног образовања. Између осталог, родитељ је кључан извор информација неопходних за израду педагошког профила, члан тима за припрему и реализацију ИОП-а. Међутим, тај кључни актер изразито је осетљив, вулнерабилан.

Осетљивост, с једне стране, долази „изнутра” – произилази из тешке животне ситуације родитеља деце којој је потребна додатна подршка. Када су у питању родитељи деце са сметњама, истраживања показују да они улажу огроман напор приликом подизања своје деце. Често су усамљени и живе под интензивним стресом, што може да се одрази на квалитет њиховог живота, живот друге деце у породици или на брачне односе. Много времена и сложена природа бриге коју захтевају деца са сметњама, представљају велико оптерећење за њихове родитеље и зато им је потребна подршка не само за напредак деце већ и за добробит породице као целине (*Support for children with special educational needs*, 2013). Већина родитеља је уплашена и опхрвана бројним бригама: како ће школа прихватити њихово дете са сметњама, да ли ће оно успети да савлада програм, да ли ће га прихватити учитељ и вршњаци, шта ће се догодити у сусрету детета са школским обавезама (Хрњица, 2004). Родитељи чија су деца болесна и спречена да похађају наставу дуже времена, такође се срећу са низом тешкоћа: како да детету обезбеде потребну негу и лечење а да истовремено обављају своје професионалне обавезе; како да обезбеде да дете ради домаће задатке и да буде у току са наставом; брину како ће се дете привићи поново на школу, како ће се укључити у одељење и како ће надокнадити пропуштено градиво.

Специфичан је и положај родитеља надарене деце. Они могу бити веома фрустрирани ако у школи даровитост деце није препозната. Даровита деца се у школи понекад досађују, градиво им је недовољно подстицајно јер је прелакно, па немају ни прилике да у пуној мери ангажују своје могућности. Истраживачи потврђују да родитељи даровите деце сматрају да постојећи образовни системи не задовољавају потребе њихове деце. Они желе већу сарадњу са школом, стало им је да школа идентификује даровиту децу како би им се прилагодиле наставне активности. Изражавају потребу за бољом комуникацијом са учитељима и сматрају да је важно подизање свести учитеља о посебним образовним потребама даровитих ученика (Cvetković Lej, 2002: 192).

Осетљивост родитеља, с друге стране, последица је спољашњих чињеница, утицаја из средине школе/вртића и шире друштвене средине која им није увек наклоњена и нема увек разумевања за тешкоће са којима они живе. Тако, тешку животну ситуацију родитеља и породица деце са сметњама и инвалидитетом додатно отежава дискриминација коју доживљавају у ситуацијама када неуспешно покушавају да своје дете упишу у вртић (Јањић и сар., 2012) или школу (Радивојевић и сар., 2007). Слична је ситуација са родитељима ромских ученика, који су такође неретко искусили одбацивање и дискриминацију своје деце у образовању (Мацура Миловановић, 2006).

Осетљивост и вулнерабилност појединих родитеља настаје и због изложености предрасудама које имају учитељи и други стручњаци у образовању и здравству, као и ширем друштву. Према Јањићевој и сарадницама (2012), једна од таквих предрасуда јесте да родитељи „неће да признају или прихвате да дете има сметње у развоју”. Ауторке објашњавају да родитељи најбоље знају по чему се дете разликује од већине деце, као и да постоје многи разлози и узроци њихове евентуалне преосетљивости. Друга распрострањена предрасуда јесте да родитељи деце са сметњама „имају претерана и нереална очекивања од детета”. Међутим, сваки родитељ има потребу да његово дете буде што самосталније у животу и да што више напредује у учењу како би било остварено и прихваћено у друштву, па тако и родитељи деце са сметњама у развоју. Овим родитељима је потребан подстицај да објасне и опишу зашто су уверени да дете нешто може, иако се то можда у том тренутку чини нереалним. „Родитељи већ знају шта дете зна и ради код куће, како напредује, како учи, а можда већ и имају неке испробане методе како дете најбоље и најбрже учи. Све то нам може бити драгоцен водич за боље познавање детета и планирање подршке” (Ibidem: 28).

Према Хрњици (2004), треба разумети преосетљивост и пристраност родитеља деце са сметњама јер је то последица нагомиланих негативних искустава од тренутка када је утврђено постојање тешкоћа код детета. Пристрасност родитеља представља одбрану њиховог самопоштовања које временом бива све више пољуљано. Када је пристрасност (односно смањен контакт родитеља са реалношћу у којој се дете налази) основа за успостављање и одржавање мотивације у раду са дететом, и када битно не штети ни детету ни другој деци, не треба је разарати. То значи да контакт родитеља са реалношћу и могућностима детета треба успостављати полако, кроз реално постигнуће детета.

Још једна група родитеља која је изложена предрасудама јесу родитељи који припадају ромској националној заједници. Поједини учитељи их осуђују јер сматрају да су они незаинтересовани за школовање деце, да образовање за њих не представља вредност, да деци у учењу не помажу и,

чак, да се недовољно за њих брину. Све наведено је, према мишљењу таквих учитеља, узрок слабе сарадње родитеља ромске националности са школом јер они ретко долазе или никада не долазе на родитељске састанке и/или индивидуалне разговоре. Чак и када су критике неизречене, сви родитељи, па тако и родитељи ромске националности, добро осећају оштрину њихове осуде и одбацивања. Овакве процене изазивају осећања стида, понижености, непријатност, одбојност и потребу родитеља да се наредни сусрет са школом и учитељем избегне. Када се овоме дода недовољно познавање српског језика и очекивање да ће учитељ саопштити искључиво негативне информације о детету (подсетимо на ниска образовна постигнућа ромских ученика), онда је разумљив изражен осећај многих ромских родитеља да у школи нису добродошли, да једноставно, као и њихова деца, ту не припадају.

Описане предрасуде указују на то да се запослени у школама понекад постављају као експерти који су по својим знањима и вештинама супериорни над родитељима. Међутим, родитељима у школи није толико потребан експерт, већ пре помагач и сарадник – особа која их уважава, којој могу да верују и која ће заједно са њима радити и договарати се, уз међусобну размену знања и идеја. То је од посебног значаја током успостављања сарадње са тзв. невидљивим или одсутним родитељима, о чему говоримо у наставку.

СПЕЦИФИЧНОСТИ САРАДЊЕ СА „НЕВИДЉИВИМ” РОДИТЕЉИМА

Постоје родитељи са којима је тешко успоставити контакт, па самим тим и сарадњу. Смит и сарадници (Smith et al., 2007) називају их „невидљиви” или „одсутни” родитељи, а њихове карактеристике описују на следећи начин: „невидљиви” родитељи сматрају да не могу да допринесу образовању своје деце, не укључују се у активности у школи, немају контакт са другим родитељима, нису успоставили пријатељске везе са школом, осећају јаз због свог другачијег културног порекла. Као препоруку како прићи овим родитељима, Смит и сарадници предлажу следеће поступке: тражити контакт, показати интересовање, иницирати разговор о културном пореклу и деци, показати емпатију, пружити конкретну помоћ и задобити поверење.

„Невидљиви” родитељи чине хетерогену групу, а заједничко им је да учитељи и школа ретко и тешко могу да са њима остваре комуникацију. Разлози за то су бројни. Неке родитеље спречава природа посла којим се

баве, јер раде у сменама или ноћу, или се баве сезонским пословима због којих одлазе на извесно време из места у коме живе и где се њихово дете школује. Други немају коме да оставе малу децу да би похађали родитељске састанке и/или индивидуалне разговоре са учитељима, било зато што су самохрани родитељи или зато што немају подршку од других чланова шире породице. Неки родитељи и породице живе у тешком сиромаштву у насељима удаљеним од образовних установа, па за њих превоз до школе представља велики издатак. Жалост за губитком блиског члана породице, здравствени проблеми, брига о тешко болесном члану породице и низ других тешких животних околности такође онемогућавају поједине родитеље да одржавају контакт са школом и учествују у сарадњи са учитељем и другим запосленима у школи.

Међутим, постоје и други разлози, који нису повезани са личним животним околностима родитеља, већ са препрекама које стварају сами учитељи и школе, намерно или ненамерно. На пример, неке устаљене процедуре организације и времена одржавања родитељских састанака, из различитих претходно наведених разлога, не одговарају свим родитељима. Препреке су повезане и са недовољним промишљањем сарадње и могућим разлозима неуспеха сарадње, који би могли да се предупредe. Постоје мишљења да су узроци слабе комуникације и развијања сарадње у томе што учитељи не уважавају васпитну улогу родитеља; што имају различите вредносне оријентације и различита узајамна очекивања.

Шта помаже да се превазиђу препреке сарадњи са „невидљивим” родитељима? За почетак, важно је разумети да иза изостајања са родитељских састанака и индивидуалних разговора, не мора да лежи незаинтересованост за образовање. Иако неки родитељи сматрају да је образовање важно, ипак ретко долазе или никада не долазе у школу, из разлога које смо претходно навели. Тада на успостављању сарадње треба континуирано истрајавати и покушавати да се ступи у контакт са родитељима на различите начине. Потребно је бити упоран у позивима, телефоном и писмено.

Када родитељ ипак дође у школу, не треба га критиковати, већ га, како се то практикује у школама са добром инклузивном праксом, дочекати са осмехом на лицу и позивом на кафу, саслушати га стрпљиво и посветити му довољно времена. Ову прилику треба искористити да се покажу успешно урађени задаци детета и да се похвали његов рад и залагање (Јањић, 2010). Важно је да родитељи имају осећај да су добродошли и да су саслушани, да им се јасно стави до знања добро познавање детета, да се води „позитивна комуникација” – да се не износи само оно што је проблематично, да се од родитеља тражи мишљење о свим аспектима значајним за напредовање детета у школи, уместо да им се само саопштава шта треба да

раде. Добро је да се овај сусрет искористи како би се стекло поверење родитеља. Битан је и оптимистичан став праћен изражавањем задовољства због напретка у развоју детета, ма како тај напредак био мали, као и због напретка у односима детета са учитељем или са вршњацима.

Даље, важан је начин на који се родитељи саветују и охрабрују да прате школовање своје деце. Родитељи ће се укључити у сарадњу ако осећају да имају капацитет (способности, знања) да допринесу сарадњи са учитељем или учењу детета. Као што је речено, „невидљиви” родитељи сматрају да немају те капацитете, па је потребно – кроз успостављање доброг односа и кроз комуникацију са њима – уверити их да они заиста имају шта да пруже као подршку детету за учење и школовање. На пример, родитељи деце са сметњама имају више искуства и информација о свом детету од учитеља, које су добијали од лекара, дефектолога, других стручњака. Родитељи ромске деце знају шта све дете уме да уради код куће, а могу бити и посредници у комуникацији између учитеља и детета, када дете не зна довољно српски језик. За све родитеље који из било ког разлога могу да се осећају несигурно у својој родитељској улози, важно је охрабрити их и указивати на значај подршке коју пружају свом детету код куће, укључивати их у сарадњу и тражити њихово мишљење.

Може се десити да – упркос континуираним позивима – родитељи и даље не долазе у школу. То не треба да буде разлог да се „закључи случај” те породице и да се настави као да је све у реду. Ако учитељ прихвата начело да треба да сарађује са *свим* породицама, онда ће он настојати да оствари контакт тако што ће родитеље који не долазе у школу посетити у њиховом дому. То је и прилика да учитељ сазна у каквим условима дете живи, уколико је потребно да за дете направи педагошки профил.

Кућне посете су најпогоднији начин да се успоставе поверење и сарадња са родитељима, јер се у ромским породицама професија учитеља веома цени, а посете учитеља се доживљавају као знак поштовања и придаје им се велики значај. Посете ромским породицама учитељ може искористити за разговор о томе шта оне очекују од школовања своје деце, али и да им саопшти како он сâм опажа улогу школе и значај образовања за развој деце и њихов будући живот. Одлуку родитеља да упуте своје дете у средњу школу и/или на факултет може подстаћи информација о мерама афирмативне акције за ромске ученике, као и висока очекивања учитеља у односу на постигнућа и напредовање деце, која подижу и очекивања самих родитеља.

ЗАКЉУЧАК

Већа укљученост родитеља у школовање деце важна је стратегија за унапређивање квалитета образовања, а јачање сарадње између учитеља и родитеља посебно је значајно за унапређивање образовања деце из социоекономски сиромашних слојева, као и деце припадника националних мањина. Међутим, учитељи често опажају родитеље из сопствене перспективе, посматрају их као хомогену групу и имају приступ „једнако према свима”, превиђајући чињеницу да сви родитељи немају исте могућности за укључивање у образовање своје деце.

Родитељи који имају више могућности – део су социјалних мрежа из којих могу да добију подршку; користе исти језик и/или речник као и учитељи; њихова деца су ишла у вртиће неколико година пре поласка у школу и боље познају начин на који функционише образовни систем; социјални капитал који поседују омогућава им да стварају пријатније односе са школом засноване на више поверења. У поређењу са њима, родитељима из сиромашних социоекономских слојева и мањинских група претходно набројано недостаје, па самим тим имају и неупоредиво мање могућности или чак немају нимало могућности да се укључују у школовање своје деце (Crozier and Davies, 2007).

Важно је да учитељи имају на уму да се родитељи разликују и по вредностима, ставовима и уверењима о томе како треба подизати и васпитавати децу, чему служе школа и образовање, шта значи бити културан, вредан или образован итд. Они не морају имати исте вредности и очекивања од образовања као учитељи, а тензије могу настати када постоје различити ставови родитеља и учитеља о томе шта представља адекватну подршку за дете у школи. Због тога би уместо „ситуације захтева” у комуникацији са родитељима (када учитељ очекује да родитељ испуни његов захтев) требало да постоји „ситуација интеракције” (партнерски однос учитеља и родитеља који подразумева међусобно поштовање, заједничке интересе и отворену комуникацију). То укључује и аутентично интересовање учитеља за социокултурну различитост родитеља, као и њихове ставове у погледу образовања. У крајњем исходу, сарадња учитеља и родитеља требало би да допринесе смањењу разлика између социјалних група и да не маскира већ постојеће разлике.

Литература

- Crozier, G. & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 3, 295–313.
- Carter, S. (2003). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, Oregon, USA: CADRE.
- Cvetković Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea – Centar za poticanje darovitosti djeteta.
- Јањић, Б.; Милојевић, Н.; Лазаревић, С. (2012). *Приручник за запослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији*. Београд: Удружење студената са хендикепом.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе. Инклузивно образовање. Развој и примена делотворног модела инклузивног образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Хрњица, С. (2004). *Школа по мери детета 1. Приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools/ Southwest Educational Development Laboratory.
- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the revised Act on Basic Education. In: C. Forlin (Ed.). *Future Directions for inclusive teacher education. An international perspective* (52–60). London and New York: Routledge.
- Macura Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki uključivanja romskih otrok v izobraževalni sistem-analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Продановић, Љ. (1998). *Проверите како васпитавате у школи*. Београд: ИП Наука.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* (2010). Службени гласник Републике Србије, 63, 2010.
- Радивојевић, Д.; Јеротијевић, М.; Стојић, Т.; Ћирић, Д.; Радовановић Тошић, Љ.; Коцевска, Д.; Париповић, С.; Јосимов, Г.; Васиљевић, И.; Стојановић, Љ.; Станаћев, В.; Кувелић, Д.; Сеизовић, В. (2007). *Водич за уна-*

пређивање инклузивне образовне праксе. Београд: Фонд за отворено друштво.

Raffaele, L. M. & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organisational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28, (3), 448–466.

Support for children with special educational needs. (2013). European Commission.

Smith F.; Driessen, G.; Sluiter, R.; Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnership. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45–52.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, 72, 2009; 52, 2011; 55, 2013.

Professor Sunčica V. Macura, PhD

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences in Jagodina

COOPERATION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary

Effective work with students who need additional support, among other things, requires an intensive, well-planned and coordinated cooperation between parents and numerous participants in the educational process, and especially with students' parents. In the context of inclusive education, this cooperation has an additional meaning, given that parents nowadays have the right to make the key decision regarding the education of their children, such as for example the decision whether their child will attend a regular or a special school. The objective of this paper is to answer the following questions – what are the basic ways to establish and maintain the cooperation between teachers and parents; what makes the position of the parents whose children require additional support sensitive; how to achieve the cooperation with the so-called invisible parents – those who are hard to reach and establish communication with. The foundation for a successful collaboration between parents and teachers lies in the partner relationship that implies mutual respect and trust, common interests and open communication. A successful cooperation leads to greater parent involvement in the education of their children, and it is particularly significant to improve the education of children from poor socio-economic background, as well children from minority groups.

Keywords: *cooperation, teachers, parents, students who need additional support, inclusive education.*

Prof. Dr. Sunčica V. Macura

Universität in Kragujevac, Pädagogische Fakultät in Jagodina

ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN LEHRERN UND ELTERN IM KONTEXT DER INKLUSIVEN BILDUNG

Zusammenfassung

Um mit Schülern, die zusätzliche Unterstützung brauchen, erfolgreich arbeiten zu können, muss u.a. eine intensive, gut geplante und koordinierte Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und zahlreichen anderen Akteuren des Bildungsprozesses bestehen, und insbesondere mit den Eltern der betreffenden Schüler. Im Kontext der inklusiven Bildung hat diese Zusammenarbeit eine zusätzliche Bedeutung, zumal den Eltern heutzutage das Recht zusteht, die wichtigsten Entscheidungen in Bezug auf die Bildung und den Schulbesuch ihrer Kinder zu treffen, etwa die Entscheidung, ob ihr Kind eine Regel- oder eine Förderschule besuchen soll. Ziel dieses Aufsatzes ist die Beantwortung von Fragen bezüglich der Herstellung und Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern der betreffenden Schüler; weshalb befinden sich Eltern, deren Kinder zusätzlicher Unterstützung bedürfen, in einer besonders empfindlichen Lage; und wie kann man eine Zusammenarbeit mit sog. unsichtbaren Eltern aufbauen – jenen, zu denen man nur schwer Zugang erhält und mit denen man bislang weder Kontakt noch Kommunikation herstellen konnte. Die Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Schülern und Eltern ist eine partnerschaftliche Beziehung, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen beruht sowie auf gemeinsamen Interessen und einer offenen Kommunikation. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit führt zu einer größeren Einbeziehung der Eltern in die Bildung ihrer Kinder, was zur Bildungsqualität beiträgt, und besonders wichtig ist sie für eine verbesserte Bildung von Kindern aus sozial und wirtschaftlich benachteiligten Gesellschaftsteilen sowie Kindern von Angehörigen nationaler Minderheiten.

Schlüsselwörter: *Zusammenarbeit, Lehrer, Eltern, Schülern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf, inklusive Bildung.*

Ana Barnjak Lučić, master

Sveučilište „Hercegovina” u Mostaru, Fakultet društvenih znanosti dr Milenka
Brkića, Bijakovići

OBITELJSKO OZRAČJE I UNUTAROBITELJSKA KOMUNIKACIJA KAO BITNI ČIMBENICI ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA

Rezime: U ovome radu istaknuta je i objašnjena važnost obiteljskog ozračja i njegovo djelovanje na članove obitelji, sa posebnim osvrtom na način komunikacije među članovima obitelji. Prikazano je međudjelovanje obiteljskog ozračja i školskog uspjeha učenika pregledom nekih radova i istraživanja.

Školski uspjeh se formalno ogleda u ocjenama, ali bitne su i socijalna prilagođenost učenika, te njegov subjektivni doživljaj vlastitog postignuća. Djetetu su za uspjeh, uključujući i školsko postignuće, potrebni obiteljska ljubav, potpora i ohrabrenje, a ono će znati da je voljeno, vrijedno i sposobno samo ako mu to jasno, izravno i dosljedno govore njegovi roditelji i ostali članovi obitelji. Kroz pozitivnu komunikaciju njeguje se osjećaj međusobnog razumijevanja, potpore bliskosti i zajedničkih snaga u rješavanju problema na koje pojedinac i obitelj naiđu na svome životnom putu, a neki od tih problema svakako jesu i izazovi uspjeha u školi. Iako je naglasak rada na obiteljskom ozračju i komunikaciji kao temeljnim čimbenicima razvoja djece, pa i njihova školskog uspjeha, opisani su, kratko, i neki od ostalih čimbenika.

Ključne riječi: *komunikacija, obitelj, obiteljsko ozračje, školski uspjeh.*

UVOD

Polazeći od činjenice da je obitelj – zbog prirodno prisutnih intenzivnih osjećaja i međuzavisnosti – mjesto u kojemu su izraženi dinamični procesi međudjelovanja njenih članova jednih na druge, a zbog užurbanog suvremenog načina života važno je uvijek iznova osvježavati temu obiteljskog ozračja i zdrave

komunikacije kroz komunikacijske obrasce, načine rješavanja sukoba, te prirodu i kvalitet odnosa unutar obitelji na školsko postignuće učenika.

Bez obzira na to što je obitelj kao društvena institucija prošla kroz minula povijesna razdoblja, različite filozofske i ideološke poglede, te društvena uređenja, ona je i dalje polazišno mjesto stvaranja i njegovanja novog života, a njeni dinamika i procesi djeluju na razvoj pojedinca i njegovo ukupno zdravlje.

Suvremeni pristupi obitelj vide kao sustav unutar kojega funkcioniraju pripadajući mu podsustavi (Janković, 2004) koji kompleksnom dinamikom djeluju jedni na druge, dok istovremeno obitelj djeluje na veći sustav – svoju okolinu, koja također uzvratno djeluje na obitelj. Tako jedan član obitelji djeluje na ostale članove, a oni pojedinačno i zajedno djeluju na svakoga od njih i na funkcioniranje cijele obitelji.

Najvažniji odnosi u životu djeteta – dok ono raste i zrije – jesu unutarobiteljski odnosi, koji su temelj djetetovih slika o svijetu, njegovih vrijednosnih orijentacija i zadovoljenja osnovnih ljudskih potreba. Klarin iznosi kako je neupitna uloga obitelji na razvoj i dobrobit njenih članova, a naročito djece kojoj roditelji svojim utjecajem (kroz osobni primjer i komunikaciju) pomažu ili odmažu u osobnom razvoju, sposobnosti prilagodbe i akademskom postignuću (Klarin, 2006; prema: Wagner Jakab, 2008). Wagner Jakab navodi kako pozitivno obiteljsko ozračje može utjecati „i na dječji kognitivni i emocionalni razvoj, samopouzdanje i ukupnu dobrobit”, te iznosi zaključke autora (Moos i Moos, 2002) o postojanju i važnosti veza između obiteljskog ozračja (klime) i uspješne prilagođenosti djece i mladih (Wagner Jakab, 2008: 125).

Ukoliko učenik doživljava neuspjeh u školi, to i te kako može biti pokazatelj ozračja u obitelji, ako se isključe svi drugi mogući razlozi, jer dijete na različite načine manifestira negativne osjećaje i postupke koje doživi u obitelji, gdje se, prirodno, treba osjećati sigurno, voljeno i gdje treba graditi svoj osjećaj vrijednosti, pa ukoliko to ne može, pojavljuje se čitav spektar emocionalnih problema i problema u ponašanju.

Djetetu koje ima problema sa postizanjem školskog uspjeha izuzetno je bitna potpora i ohrabrenje, što po teoriji socijalne potpore (Janković, 1995; prema: Specht, 1986) obitelj treba pružiti. Prema simboličko-interakcijskoj teoriji, komunikacija je ključni element ljudske interakcije (Janković, 1995) putem koje dijete dobiva osjećaj vrijednosti i samopouzdanja – tako bitnog za njegov razvoj, uključujući i školski uspjeh. Jedna od brojnih zadaća obitelji jeste – putem komunikološki ispravno oblikovanih poruka – izbjegavati štetne komunikacijske obrasce kojima se djetetu šalju negativne poruke koje u njemu mogu izazvati ljutnju, strah, tugu, usamljenost, bespomoćnost, inat i bezvoljnost.

Cilj rada je utvrditi i opisati važnost i ulogu obiteljskog ozračja u školskom uspjehu učenika kroz pregled bitnih elemenata koji tvore ozračje u obitelji, uz poseban osvrt na način komunikacije među članovima obitelji. Treba odgovoriti na pitanja: Što čini razliku između zdravog i nezdravog obiteljskog ozračja i kakav je utjecaj obiteljskog zračja na njene članove? Kakav način komunikacije među članovima obitelji utječe pozitivno, a kakav negativno na dobrobit njenih članova, gledano i kroz uspjeh djece u školi? Koji su ostali faktori koji djeluju na školski uspjeh? Kako poboljšati komunikaciju unutar obitelji?

OBITELJSKO OZRAČJE

Obitelji po načinu i ishodima svoga funkcioniranja mogu biti zdrave ili nezdrave, odnosno funkcionalne ili disfunkcionalne. Autorica Ljubetić za potrebe definiranja pojma zdrave obitelji navodi autore (Becvar i Becvar, 1996) koji „zdravlje” obitelji definiraju kao „uspjeh obitelji u postignuću svojih ciljeva” (Ljubetić, 2007: 29). U takvim obiteljima, glavni pokretači i njegovatelji skladnih odnosa jesu roditelji koji stavljaju naglasak na unapređivanje interakcija, načina ophođenja među članovima obitelji, te vode brigu o fizičkom, psihičkom, socijalnom i duhovnom boljitku čitave obitelji. U njima vladaju jasna pravila, poštivanje integriteta svakog člana, komunikacija je jasna i otvorena, bez bojazni od posljedica otvorenih i jasnih izražavanja osjećaja i raspoloženja, obitelj ima zajednički cilj prema kojemu teži, njeni članovi su pozitivno nastrojeni prema životu i budućnosti.

Nezdravim i disfunkcionalnim obiteljima se smatraju one obitelji koje imaju velikih poteškoća u postizanju zajedničkih ciljeva, nehomogene su (formiranje tzv. unutarobiteljskih klanova ili pak otuđenost svih članova jednih od drugih), sklone konfliktima i raznim oblicima nasilja, međusobno razumijevanje i poštivanje je na niskom stupnju, komunikacija je siromašna, gruba i hladna. Bračni odnosi u takvim obiteljima su „napeti i bez povjerenja” (Ljubetić, 2007: 30), što onda nepovoljno utječe na emocionalnu stabilnost djece.

Teško je precizirati i pojednostaviti razloge zbog kojih neke obitelji zdravije funkcioniraju od drugih obitelji. Razni su *vanjski* (egzistencijalna ugroženost, rat, migracije) i *unutarnji* faktori (npr. osobnost ili temperament članova obitelji) koji utječu na „zdravlje” obitelji (Ljubetić, 2007: 31). Jedna skupina razloga mogla bi se nazvati suvremenim razlozima jer su rezultat općeg i sveprisutnog materijalizma. Naime, ljudi, bombardirani potrošačkom propagandom, sve više se trude – zgrtanjem što većeg materijalnog bogatstva – postići sreću i blagostanje, odriješiti se tih velikih životnih briga i, jednostavno, osigurati se. U silnoj trci za novcem, prešutno dozvoljavaju eroziju međuljudskih

odnosa, i lako gube iz vida prave vrijednosti okrećući se prema nekim novim, samo na površini sjajnim, vrijednostima. Izmiče nam tako jednostavna istina koju osjećamo intuitivno, a sada za nju imamo i znanstvenu potvrdu (Ljubetić, 2007) – da je veza između zarade i sreće mala.

U disfunkcionalnoj obitelji negativne situacije, osjećaji, raspoloženja i postupci gomilaju se jedni za drugim, u začaranom krugu, jedna negativnost izaziva drugu. Na stranu štetno djelovanje i posljedice vezane za odrasle članove takve obitelji (bračne partnere), djeca su u mnogo lošijoj situaciji zbog svoje delikatne prirode i gubljenja pravih i pozitivnih uzora sa kojima će se identificirati i na osnovu čega će i sami osnivati bliske veze i obitelj u svojoj budućnosti. Tako su djeca odrasla u ovakvim obiteljima „sklonija manifestiranju psihopatologije, za razliku od djece iz funkcionalnih obitelji” (Ljubetić, 2007: 30). Sva ova disfunkcionalnost unutar osnovne društvene jedinice – obitelji, mora utjecati i na društvenu zajednicu unutar koje takva obitelj egzistira.

Obitelj je prvi izvor socijalnih znanja, i komunikacija unutar nje uvelike utječe na socijalizaciju djece (Haslett i Alexander, 1988; Haslett i Samter, 1997; Koerner i Fitzpatrick, 2002; prema: Barbato, Graham i Perse, 2003), i to tako da djeca u obitelji uče kako se komunikacijom grade odnosi i postižu osobni ciljevi. Nadalje, kao bitnu funkciju obitelji Vukasović (1994) navodi odgojnu ulogu, koju nitko i ništa ne može zamijeniti. Odgoj počinje u obitelji jer je ona jedino prirodno mjesto za taj proces u kojemu se stječu prva iskustva, spoznaje, oblikuju stavovi i mišljenja, jača volja, ispoljavaju emocije, osjeća sigurnost i pripadanje. Obitelj pruža kompleksnu „mrežu” uvjeta, sve sa ciljem što boljeg, kvalitetnijeg i naprednijeg razvoja novih ljudskih bića.

No, upravo zbog izrazite emocionalne vezanosti, članovi obitelji vrlo intenzivno mogu ispoljavati i negativne emocije poput bijesa, koji nastaje kao posljedica osjećaja ugroženosti zbog grubih postupaka, uvreda i frustriranosti.

Humphreys (2003) piše o utjecaju bračnih sukoba na dijete, sa gledišta utjecaja roditeljskih odnosa na razvoj i poticanje djetetova samopouzdanja, i ističe kako sukob partnera, iako ne mora nužno stvarati veće obiteljske probleme, slabi djetetovo samopouzdanje i njegovu sigurnost. Bez obzira jesu li roditelji rastavljeni ili ne, kontinuirani sukobi kojima i dalje prisustvuju djeca, ili se koriste kao posrednici u njima, najnegativnije utječu na djecu. Učestalost, intenzitet i trajanje ovih simptoma ovisi o „stupnju ugroženosti djetetove emocionalne i fizičke dobrobiti roditeljskim sukobima” (Humphreys, 2003: 37).

Istraživanja utjecaja kvalitete braka na djetetov razvoj i napredak pokazuju da se „dobar bračni odnos dovodi u svezu sa zadovoljavajućim odnosom roditelj–dijete potrebnim za optimalan djetetov razvoj” (Ljubetić, 2007: 23). Prema tome, ukoliko se roditelji ne slažu, pogoršava se i odnos sa djecom, jer se djeca ili zanemare zbog pretjerane zaokupljenosti bračnim konfliktom ili

se opterećuju, tako da se od njih traži pozornost i briga zbog frustracija u braku. Naročito loše na djetetov razvoj može djelovati loš odnos između njegovih roditelja zbog činjenice da dijete uči po modelu, pa su stoga nesagledive posljedice koje na njegovo mlado biće i dušu imaju takvi odnosi među njegovim „modelima”, uzorima.

Zdravim i konstruktivnim odnosima mogu se nazvati oni međuljudski odnosi i kvalitete koji će u „najvećoj mjeri unaprjeđivati mentalni, psihički i fizički razvoj individue, i to za cijelo vrijeme zajedničkog života” (Jull, 2002: 13). O suodnosima između članova obitelji, ponajprije o njenim odraslim članovima, ovise ton i ozračje u obitelji. S obzirom na kvalitetu ozračja u obitelji, oni obrasci ponašanja njenih članova koji su nezadovoljavajući, „mogu se promijeniti u više ili manje zadovoljavajuće” (Jull, 2002: 14).

Obiteljsko ozračje podrazumijevamo kao „kvalitetu obiteljskih odnosa, komunikaciju, interakcije, psihološke karakteristike članova obitelji, odgojni stil roditelja i odnos obitelji prema društvenoj zajednici...” (Jull, 2002: 14). Svi ovi elementi koji sudjeluju u stvaranju obiteljskog ozračja međusobno su povezani i jedan na drugoga vrše utjecaj, što dovodi do zaključka o izuzetnoj kompleksnosti unutar obitelji i obiteljskom ozračju kao o „živućem” sustavu koji se, zahvaljujući uzročno-posljedičnim vezama među njegovim elementima, konstantno mijenja i preoblikuje. Obiteljskoj psihodinamici, tj. kvaliteti obiteljskog ozračja, slično prilazi autorica Satir, koja kao njezine osnovne elemente smatra: doživljaj vlastite vrijednosti pojedinog člana obitelji, obiteljsku komunikaciju, obiteljska pravila i sustave, te odnos obitelji prema širem društvu (Ljubetić, 2007: 33). Prema ovim elementima, zdrava obitelj je ona čiji članovi imaju visok doživljaj vlastite vrijednosti; direktnu, jasnu i iskrenu komunikaciju; obitelj koja je fleksibilna, ima prilagodljiva pravila ponašanja i otvoren odnos prema društvu. Ovi elementi udruženi grade pozitivno ozračje, koje onda dalje gradi i održava svaki od tih elemenata.

Svaka obitelj na svoj način, htjela to ili ne, stvara svoje jedinstveno ozračje, atmosferu, nešto čime ona odiše i što oblikuje sve procese koji se odvijaju unutar nje i utječe na sve njene članove, koji onda ponovno utječu na daljnje izgrađivanje obiteljskog ozračja.

Ukoliko se tijekom održavanja pozitivnog ozračja u obitelji i konstruktivnih odnosa među njenim članovima prepusti stihiji, dolazi do opadanja i narušavanja kvalitete obilježja obiteljskog ozračja. Zdrave obitelji „sustavno rade na građenju međusobnih odnosa, te imaju i kvalitetno obiteljsko ozračje koje nastoje stalno unaprjeđivati” (Ljubetić, 2007: 35). Zdrave obitelji se bolje i brže prilagođavaju promjenama koje donosi budućnost.

UNUTAROBITELJSKA KOMUNIKACIJA KAO VAŽAN ELEMENT OBITELJSKOG OZRAČJA

Čovjek je biće odnosa, a odnos – pored emocija – čine susret i komunikacija. Mjesta u kojima su susret i komunikacija najintenzivniji i najviše oblikuju ljudska bića jesu brak i obitelj. Naročito je način komunikacije „vezivno tkivo” među ljudima, pa ovisno o njegovom „zdravlju”, bračni odnosi će biti više ili manje kvalitetni, kao i odnosi među svim članovima obitelji čija kvaliteta je jedan od čimbenika koji izravno utječe na stvaranje zdravog ili manje zdravog obiteljskog ozračja.

„Odnos s bližnjima, s Bogom i sa samim sobom, tri su odnosa na kojemu čovjek treba raditi (po uzoru na Isusovu zapovijed ljubavi)” (Matošević, 2009: 97). Čovjek je biće odnosa i komunikacije, a kako je brak jedan od najbližijih odnosa koje ćemo u životu imati, od izuzetne je važnosti ispravna, otvorena, zdrava i uspješna komunikacija. Svaka komunikacija se sastoji od sadržajnog i odnosnog dijela, s tim da se upravo u ovom odnosnom dijelu kriju mnoge zamke i izvori problema u odnosima među ljudima. Razgovorom određujemo svoje međuljudske odnose i naše stavove prema onome što smo izgovorili. Unutarobiteljska komunikacija je komunikacija među članovima obitelji u svakodnevnim interakcijama, a može biti verbalna i neverbalna.

Po načinu i tipu komuniciranja razlikujemo – asertivno, pasivno i agresivno komuniciranje (Čudina Obradović i Obradović, 2006: 83). Asertivno komuniciranje podrazumijeva otvoreno izražavanje misli, stavova i osjećaja; pasivno znači neizravnost, zatvorenost, bojaznost; a agresivno je ono komuniciranje koje se koristi ponižavanjem i vrijeđanjem i ono često prethodi agresivnom ponašanju. Pretjerano kritiziranje ili pak vrijeđanje, ruganje i ismijavanje, otrovne misli, vođenje dvostrukog života, isticanje partnerove negativnosti itd. – sve su ovo osjećaji i postupci koji, ako se pojavljuju među članovima obitelji, iziskuju hitnu intervenciju u vidu učenja, vježbanja i poboljšavanja emocionalne inteligencije i komunikacije, čijom se strpljivom i dugoročnom primjenom kvaliteta bračnih i obiteljskih odnosa uzdiže na višu razinu.

Jedan od načina podizanja kvalitete komuniciranja jeste davanje povratnih informacija kojima nam bližnji daju do znanja da su nešto razumijeli ili ne, da se slažu ili ne slažu s nama, dok nam traženje fidbeka omogućava da vidimo „kako je shvaćeno naše ponašanje i je li shvaćeno onako kako smo ga mi namijenili” (Čorić, 1999: 230).

Prilikom izražavanja fidbeka, poželjno je koristiti se „ja” porukama, koje se odnose na nas same, njima se otvoreno i izravno izražavaju vlastita opažanja, iskustva, doživljaji, misli, osjećaji, potrebe, želje, zanimanja, nagađanja, ideje

itd. „Ti” poruke koriste se za vrijeđanje, napadanje, osuđivanje, dijagnosticiranje, okrivljavanje, kažnjavanje itd., te tako potiču obrambene mehanizme i napad, otežavajući iskren i otvoren dijalog. Brajša naročito naglašava da je kritizirajući razgovor – neuspješan razgovor, u sugovorniku izaziva „otpor i pobunu” (Brajša, 2000: 103).

Komunikacija u braku ne tiče se samo bračnih partnera već i njihove djece, koja poput spužve upijaju i njihove riječi, ali i načine ophođenja jednog prema drugomu, tj. odnosni dio komunikacije. Naročito zbog ovog odnosnog dijela bračni partneri moraju biti odgovorni u svom roditeljstvu i posebnu pažnju posvetiti međusobnoj komunikaciji. „Neskladna i neiskrena komunikacija među roditeljima štetno i negativno djeluje na odgoj i razvoj njihove djece” (Brajša, 2009: 113). Ako je komunikacija roditelja jasna, lako razumljiva i izravna, onda je za očekivati da će i djetetova komunikacija biti upravo takva, kako prema samim roditeljima tako i prema ostalim ljudima.

Brajša kaže kako je uspješnost roditelja usko vezana uz uspješnost roditeljske komunikacije i kako se neki roditelji neuspješni samo zato što im je neuspješna komunikacija, jer je komunikacija među roditeljima i njihovom djecom najmoćnije sredstvo odgoja (Brajša, 2009: 117).

Koliko je komunikacija važna za cjelokupno zdravlje ljudi, a naročito za psihološko, ističe i Janković (2004), koji među ostalim motivima za dolazak u savjetovalište (osobni problem i nezadovoljstvo, nezadovoljstvo okolinom ili odnosom s njom, traženje procjene kvalitete, rješenja ili ispravnosti vlastitih postupaka, posebne teškoće i problemi) posebno ističe zadovoljavanje potrebe za komunikacijom s dugim čovjekom. Naročito je bitno izgrađivati kvalitetnu i prisnu komunikaciju unutar obitelji u današnjim uvjetima opće otuđenosti, jer – ako se u obitelji ne može otvoreno razgovarati bez straha od osude, kritike, ismijavanja i indiskrecije – nastaju problemi i teškoće u čitavom ljudskom biću.

Većina pogrešaka koje počinjamo s djecom i bračnim partnerima nisu posljedica loših namjera. Riječ je samo o nesporazumima. Ne vidimo jasno što je u srcu drugih” (Covey, 1998: 196). Covey također podsjeća kako je pored fizičkog opstanka najveća potreba psihički opstanak, koji se najviše očituje u potrebi čovjeka da bude shvaćen jer to implicira potvrdu i poštovanje vrijednosti njegova bića. Problem u međuljudskim odnosima najčešće nije nedostatak osjećaja ili volje, već samo niz pogrešaka u komunikaciji koje, kada se akumuliraju, lako vode ka opadanju kvalitete i uspješnosti odnosa.

Ovdje valja naglasiti i značaj neverbalnog komuniciranja, koje se odvija mimikom, gestama, položajem i kretanjem tijela, pogledima, dodirivanjem, tonom i glasnoćom govora itd. Oni daju emocionalno značenje i poruku verbalnom komuniciranju, tj. riječima, te kao takvi imaju mnogo jači utjecaj na sugovornika od samih riječi.

Mnoštvo prilika za polagano narušavanje zdravog i pozitivnog obiteljskog ozračja leži u načinu komunikacije među njenim članovima u svakodnevnim interakcijama, kada se zaboravi paziti na to kako se obraćamo bližnjima, kakve im poruke šaljemo, koristimo li se više „ja” ili „ti” porukama, ako ne provjeravamo razumljivost sadržaja koji šaljemo i koji smo primili, ako se ne trudimo svjesno kontrolirati intenzitet i trajanje naših emocija itd.

Nadalje, istraživanja autora (Arbunić i Ljubetić, 2006) pokazuju kako ljudi češće koriste skrbne navike u komunikaciji sa prijateljima i kolegama, pa sa njima općenito imaju kvalitetnije veze, dok ubojite navike prevladavaju u odnosima sa članovima obitelji, s tim da se i tu pokazala razlika: u komunikaciji sa partnerom se najčešće kombiniraju ubojite i skrbne navike (kao npr. prigovaranje i slušanje), a prema djeci se ipak više služe ohrabrivanjem (jednom od skrbnih navika). Autori izvlače zaključak da izbor u korištenju skrbnih ili ubojitih navika ovisi o statusu i ulozi „značajnog dugog”, odnosno o stupnju emocionalne povezanosti sa njima. Ako u komunikaciji koristimo i njegujemo tzv. skrbne navike (Arbunić i Ljubetić, 2006: 15) kao što su: slušanje, poštovanje, ohrabrivanje, vjerovanje, prihvaćanje i podržavanje, te konstantno pregovaranje o onim stvarima u kojima dolazi do neslaganja (Glasser i Glasser, 2007: 42), onda smo na odličnom putu da osluškivanjem i izlaženjem u susret osjećajima i potrebama naših bližnjih održimo visoku razinu kvalitete u komunikaciji i zadovoljstva u ljudskim odnosima. „Značajan čimbenik ugrožavanja odnosa roditelja i njihove djece je neprimjerena komunikacija koja obiluje nizom ‘ubojitih navika’ (prigovaranje, kritiziranje, okrivljavanje, žaljenje i sl.)” (Ljubetić i Reić Ercegovac, 2010: 49).

Stoga neki autori (Shultz von Thun, 2001) posebno ističu komunikaciju o načinu na koji komuniciramo – metakomunikaciju – kao najbolji način rješavanja problema u međuljudskoj komunikaciji tako što sugovornici jasno i otvoreno predoče jedni drugima što im u načinu razgovora smeta, uz nadu da će onaj drugi to razumjeti i prihvatiti i, shodno tome, mijenjati način razgovora. Istraživanje Maje Ljubetić i Ines Reić Ercegovac (2010) potvrdilo je ono što ljudi u svakodnevnom životu osjete, a to je koliki je utjecaj kvalitete ili nekvalitete u međusobnoj komunikaciji na njihovo zadovoljstvo i međuodnose. Tako će kvalitetna komunikacija međuljudske odnose činiti kvalitetnijim, iskrenijim i uopće uspješnijim, tako što će umanjivati osjećaj usamljenosti i nerazumijevanja, a pojačavati osjećaj bliskosti, zajedništva, potpore, lakšeg rješavanja problema i uklanjanja prepreka na putu ka ostvarivanju zajedničke vizije osobnog razvoja i razvoja u partnerstvu za dobrobit cijele obitelji.

Segrin i Flora (2011: 148) navode zaključke drugih autora (Cupach i Olson, 2006) da postoji pozitivna povezanost podržavajuće unutarobiteljske komunikacije sa školskim uspjehom, sposobnošću fokusiranja, dobrim odnosima

sa školskim kolegama i sposobnošću nošenja sa negativnim emocijama. Posebno su izdvojeni: roditeljsko potvrđivanje, pozitivni feedback kao „komunikacijska taktika” (Schrodt, Ledbetter i Ohrt, 2007) koja poboljšava dječje samopouzdanje i jača otpornost na stres, pa tako indirektno doprinosi i školskom uspjehu.

Gregory i Rimm-Kaufman u svom longitudinalnom istraživanju naglasili su „verbalnu osjetljivost” kao prediktor boljih ocjena kroz cijeli tijek školovanja, uključujući i visoko obrazovanje. Ovo se naročito odnosi na „verbalnu osjetljivost” majke tj. njenu sposobnost prepoznavanja i prikladnog odgovaranja na djetetove razvojne potrebe kroz poštivajuću, podržavajuću i ohrabrujuću komunikaciju (Gregory i Rimm-Kaufman, 2008: 151; prema: Segrin i Flora, 2011).

OBITELJSKO OZRAČJE KAO JEDAN OD ČIMBENIKA ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA

Školski uspjeh je postignuće učenika u odgojno-obrazovnom procesu, rezultat mjerenja znanja učenika izražen ocjenama (nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan). Bašić i Krančelić Tavra razlikuju dvije perspektive školskog uspjeha: vanjsku (kognitivno postignuće učenika izraženo ocjenama) i unutarnju (subjektivni doživljaj učenika) (Krančelić, 2004, prema: Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2011). Govoreći o uspjehu, Rečić navodi: „Pedagoško značenje uspjeha je u tome što nastali osjećaj zadovoljstva jača u učeniku motivaciju i radni elan, poboljšava samopouzdanje i potiče cjelokupni razvoj njegove osobnosti” (Rečić, 2003; prema: Mikas, 2012: 83).

Uspjeh u srednjoj školi ovisi o više čimbenika koji udruženo djeluju na postignuće učenika u smislu savladavanja školskog gradiva koje potom mjere i ocjenjuju učitelji, nastavnici i profesori. Neki od tih čimbenika su: obiteljsko ozračje, inteligencija, radne navike, školsko ozračje, (emocionalna) zrelost, motivacija, stil roditeljstva, spol itd.

Obitelj je čimbenik koji od ranog djetinjstva ima najjači utjecaj na razvoj ličnosti (Stevanović, 2000), pa tako i na samopoimanje, samopouzdanje, radne navike, nošenje sa (ne)uspjehom i tako dalje. O važnosti obiteljskog utjecaja na školski uspjeh piše i Bastašić (1995), koji razlikuje dvije vrste obitelji: 1. obitelji u kojima se njeguje učenje, pa tako i djeca iz takvih obitelji uče učiti od svojih roditelja, i 2. obitelji koje su ili nepotpune ili roditelji pokazuju nezrele osobine, pa tako i njihova djeca često stvaraju nezreo odnos prema učenju i radu.

Byrd pored endogenih čimbenika (kronične bolesti, genetski, neurološki i psihički poremećaji, poremećaji učenja), navodi i egzogene, koji su povezani sa

školskim uspjehom. Među egzogenim čimbenicima, on na prvo mjesto postavlja obitelj (Byrd, 2005; prema: Mikas, 2012: 84).

Listort navodi da neuspjeh u školi mogu prouzročiti čimbenici vezani uz obiteljsku dinamiku – „neusklađenost obiteljskih stavova sa stavovima škole, učestala primjena zabrana i kazni, problemi u obiteljskim odnosima” (Listort, 2008; prema: Mikas, 2013: 84). Pored ovih, pominje i socioekonomske i kulturološke čimbenike, unutarnje čimbenike koji se odnose na karakter škole kao institucije, individualne čimbenike i čimbenike povezani sa dinamikom u razredu.

Sa postojanjem povezanosti između obitelji i školskog uspjeha slažu se i autorice Slavica Šimić Šašić, Mira Klarin i Ana Proroković, koje navode sljedeće: „Obitelj kao primarni čimbenik socijalizacije određuje ukupni razvoj djeteta, pa tako dijelom determinira i školsko postignuće (Šimić i. sur. 2011: 32). Rezultati dosadašnjih istraživanja jasno pokazuju da postoji povezanost između obiteljskih faktora i uspjeha učenika u školi”. One se pozivaju i na Whitea (1982), koji je ustanovio da su „karakteristike obitelji poput obiteljske klime, pokazale čvrstu povezanost sa školskim uspjehom” (Ibidem, 2011: 33).

Rezultati istraživanja Slavice Šimić Šašić, Mire Klarin i Ane Proroković, provedenog u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji, pokazali su da „učenici u BiH imaju lošiji školski uspjeh nego učenici u Hrvatskoj i Makedoniji” (Ibidem, 2011: 43), kao i to da su obiteljske interakcije važne za objašnjenje školskog uspjeha.

Utjecaj bračnog i emocionalnog sklada na školski uspjeh djece autori su ispitivali i prema „pretpostavci da su bračni odnosi skladniji ukoliko partneri osjećaju međusobnu ljubav i poštovanje, ako obiteljske dužnosti razumijevaju kao zajedničke ciljeve, te ako u braku nema nekih oblika zlostavljanja” (Čudina Obradović i Obradović, 1995: 627) i došli su do rezultata koji su potvrdili kako su obiteljski utjecaji, naročito sklad među bračnim partnerima, važni za emocionalni i kognitivni razvoj djece, koji se onda očituje u njihovu školskom uspjehu i dobrom vladanju. Kao najprediktivnije varijable za opći uspjeh u školi pokazale su se one koje se odnose na sklad bračnih odnosa, pa će školski uspjeh ovisiti i o tome da li roditelji doživljavaju odgoj djece kao zajednički cilj, o muževljevoj ljubavi prema ženi, zajedničkom planiranju kućnog budžeta i zajedničkoj viziji materijalnog napretka obitelji.

Utjecaj obitelji, točnije – obiteljskih odnosa, na uspjeh učenika ističe i Aida Pašalić Kreso (2004: 319). Ona navodi istraživanje Zormana (1969), koji je utvrdio „korelaciju između školskog uspjeha i situacije u učenikovo obitelji”, pa među varijablama situacije u obitelji navode i konkretno odnos roditelja prema djetetovom radu u školi i način odgajanja. Lugo-Gil i Tamis-LeMonda također ističu da su topli i prihvaćajući odnosi u obitelji povezani sa boljim

kognitivnim postignućem i boljom prilagođenošću u školi (Lugo-Gil i Tamis-LeMonda, 2008; prema: Khamis, 2013).

Za početni uspjeh na ljestvici formalnog obrazovanja – onaj u osnovnoj školi – veže se visina inteligencije. Naime, inteligencija i školske ocjene pozitivno koreliraju u osnovnoj školi (Jansen, 1980; prema: Matešić i Zarevski, 2008), no ta se korelacija smanjuje u srednjem i još više u visokom obrazovanju, što otvara put jačem utjecaju drugih čimbenika na školski uspjeh.

Među bitne čimbenike školskog uspjeha spadaju i radne navike, pa tako Bastašić (1995: 99) navodi da „izostanak radnih navika uvjetuje slabiji ili loš uspjeh”, te nadalje spominje i adolescentov „krhki ego” (1995: 99), koji ga sprječava da se suoči sa stvarnošću, tj. sa stvarnom razinom svojih sposobnosti, pa učenik u strahu jednostavno ostane paraliziran za bilo kakav trud kako ne bi doživio neuspjeh.

Ne smije se izostaviti ni utjecaj same škole, koja svojim ozračjem, tj. cjelokupnom kulturom škole (Patterson, Purkey i Parker, 1986; prema: SEDL, 2007), i te kako utječe na ponašanje i postignuće, te aktivnosti i zalaganje učenika, volju za radom i samoostvarenje.

ZAKLJUČAK

Zdrava komunikacija važna je za zdrave unutarobiteljske odnose, koji doprinose i potiču razvoj djece i njihovu emocionalnu stabilnost, što se prelijeva i na njihovo školovanje. Za zdravlje učenika, ali i njihovih obitelji, važno je osvjestiti da smo mi kao sugovornici zrcala u kojima djeca sebe prepoznaju ili ne prepoznaju kao vrijedne, prihvaćene i voljene osobe. Dobrobit kvalitetne i zdrave komunikacije, ukoliko se o njoj uči i ukoliko se na njoj radi, i te kako se može osjetiti na kvalitetnijim, iskrenijim i uopće uspješnijim međuljudskim odnosima u kojima se pojačava osjećaj međusobnog razumijevanja, bliskosti i zajedničkih snaga u rješavanju problema na koje pojedinac i obitelj naiđe na svome životnom putu, a neki od tih problema su svakako i izazovi uspjeha u školi.

Boljim poznavanjem zakonitosti unutarobiteljske dinamike i njenog utjecaja na uspjeh u školi, otvara se niz mogućnosti odgojnog djelovanja škole. Uloga škole u ovome je bitna i u tome što ona može biti odlučujući čimbenik u uspjehu učenika koji dolaze iz nestabilnih i neuspješnih obitelji, ali samo ako sustavno radi i na svojoj odgojnoj ulozi. Kroz rad sa učenicima i roditeljima na zdravim i pedagoško poželjnim načinima razgovora u slučaju neuspjeha djeteta

veća je vjerovatnost da će se umanjiti i udio onih učenika koji osjećaju strah od roditelja.

Odgojno-obrazovni rad ove vrste može se ostvariti kroz predavanja i radionice na roditeljskim sastancima, a za učenike tijekom satova odjelne zajednice. Osim poučavanja o prirodi i dinamici obiteljskog ozračja i unutarobiteljske komunikacije, potrebno je i konkretizirati djelovanje putem vježbanja i navikavanja na zdravu komunikaciju, sa posebnim naglaskom na metakomunikaciju, tj. komunikaciju o komunikaciji, koja se pokazala najdjelotvornijom u rješavanju problema u komunikaciji, te na što češće korištenje komunikacijskih obrazaca tipa „ja” poruke.

Na nositeljima odgojno-obrazovnog procesa je da pokušaju pokrenuti domino-efekt kod učenika, gdje će se kroz pozitivnu orijentaciju prema učeniku i kroz pružanje pomoći u razvijanju pozitivnih obrazaca komuniciranja njegovoj obitelji povećati mogućnost pozitivnih iskustava, kako u obitelji tako i u školi, od čega će u konačnici imati koristi i škola i šira zajednica.

Literatura

- Arbunić, A. i Ljubetić, M. (2006). Skrbne i ubojite navike ponašanja u odnosima sa „značajnim drugima”. *Napredak*, 147 (2).
- Barbato, Carol A.; Graham, Elizabeth E. i Perse, Elizabeth M. (2003). Communicating in the Family: An Examination of the Relationship of Family Communication Climate and Interpersonal Communication Motives. *The Journal of Family Communication*, 3 (3), 123–148.
- Bastašić, Z. (1995). *Pubertet i adolescencija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (2000). *Umijeće razgovora*. Pula: C.A.S.H.
- Brajša, P. (2009). *Brak i obitelj iz drugog kuta*. Zagreb: Glas koncila.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Botić, T. (2011). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, 27 (1), 38–54.
- Covey, S. R. (1998). *Sedam navika uspješnih obitelji*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Čudina Obradović, M. i Obradović, J. (1995). Utjecaj bračnog emocionalnog sklada roditelja na školski uspjeh i ponašanje djece. *Društvena istraživanja*, 18/19 (4–5), Zagreb.
- Čudina Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga d.d.
- Čorić, Š. Š. (1999). *Psihologija u svagdanjem životu*. Mostar: Sveučilište u Mostaru.
- Glasser, W. i Glasser, C. (2007). *Naći se i ostati zajedno*. Zagreb: Alinea.

- Humphreys, T. (2003). *Samopouzdanje – ključ djetetova uspjeha u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji – sustavni pristup*. Zagreb: Alinea.
- Jull, J. (2002). *Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
- Khamis, V. (2013). Stressors, Family Environment and Coping Styles as Predictors of Educational and Psychosocial Adjustment in Children. *Educational studies*, 39 (4).
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Studentska percepcija obitelji i roditeljstva. *Život i škola*, 23 (1), Osijek.
- Matešić, K. ml. i Zarevski, P. (2008). Correlation between intelligence and dimensions of personality and school success. *Metodika*, 9, 366–379.
- Matošević, S. (2009). Bračno-obiteljska savjetovališta u Republici Hrvatskoj. U: P. Jurišić (ur.). *Dvoje njih bit će jedno – zbornik radova s okruglog stola o braku i bračnoj zajednici iz perspektive vjerskih zajednica i civilnog zakonodavstva*. Sarajevo: Caritas BK BiH.
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 83–101.
- Pašalić Kreso, Aida (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- SEDL (2007). *The School Culture*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory
- Segrin, C.; Flora, J. (2011). *Family Communication*. New York: Routledge.
- Shultz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo*. Zagreb: Erudita.
- Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Šimić Šašić, S. Klarin, Mira; Proroković, Ana (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (1), 31–62.
- Vukasović, A. (1994). *Obitelj – vrelo i nositeljica života*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI”.
- Wagner Jakab, Ana (2008). Obitelj – sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 119–128.

Ana Barnjak Lučić

Herzegovina University, Mostar Faculty of Social Sciences *dr Milenko Brkić*,
Bijakovići - Međugorje

FAMILY ATMOSPHERE AND INTERFAMILY COMMUNICATION – RELEVANT FACTORS OF SCHOOL SUCCESS (FAILURE)

Summary

This paper underlines and explains the importance of family atmosphere and its effects on the family members, with a special emphasis on the method of communication between family members as one of the integral elements of family atmosphere. We presented the correlation between family atmosphere and children's success at school through the analysis of papers and studies of both domestic and foreign authors. Although the emphasis of this paper is on family atmosphere and communication as fundamental factors of child development, including their success at school, we also briefly described some of its other factors.

Keywords: *communication, family, family atmosphere, school success.*

Ana Barnjak Lučić

Universität Herzegowina in Mostar Geisteswissenschaftliche Fakultät Dr. Milenko Brkić, Bijakovići - Međugorje

DAS FAMILIÄRE UMFELD UND DIE KOMMUNIKATION INNERHALB DER FAMILIE - WICHTIGE FAKTOREN DES SCHULISCHEN (MISS-) ERFOLGS

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wird die Bedeutung des familiären Umfelds und seiner Auswirkung auf die einzelnen Familienmitglieder hervorgehoben und erläutert, wobei besondere Beachtung der Kommunikationsweise zwischen den Familienmitgliedern als einem der Elemente des familiären Umfelds zukommt. Dargelegt wird die Wechselwirkung des familiären Umfelds und des schulischen Erfolgs der Schüler, indem einige Aufsätze und Studien einheimischer und ausländischer Autoren erörtert werden. Obwohl hauptsächlich vom familiären Umfeld und der Kommunikation als grundlegenden Faktoren der kindlichen Entwicklung und sogar ihres schulischen Erfolgs ausgegangen wird, werden auch einige der übrigen Faktoren kurz erörtert.

Schlüsselwörter: *Kommunikation, Familie, familiäres Umfeld, schulischer Erfolg.*

Дубравка А. Томић

Основна школа „Лаза Костић”, Нови Београд

ШКОЛСКЕ ПРИРЕДБЕ – ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД И НЕКЕ САВРЕМЕНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Резиме: Приредбе (одељењске, разредне, школске итд.) могу бити ревије, али и музичко-сценски облици са драматуршки повезаном целином. Осим забаве, оне имају задатак да развију естетске и моралне вредности код ученика. На основу двадесетогодишње праксе и реализације великог броја приредби, а ослањајући се на минималне теоријске основе из ове области, дошла сам до закључка које су историјске основе¹ добре, али и колико се разликују приредбе некада и данас. Истраживање је обухватало узраст нижих разреда (одељењска приредба), али много већи проценат заузеле су приредбе у којима су учесници програма свих узраста у школи. Као и у савременој настави, и у реализацији школских приредби користе се мултимедији, те приредбе представљају спектакл, мада је и масовност учесника сама по себи спектакл.

Кључне речи: *приредба, музичко-сценски облик, мултимедијални спектакл, редитељски поступак, учење.*

УВОД

Колико је већ познато током историје, осим људи који су забављали властелу и дворе, постојали су и глумци – забављачи у градским срединама. „У време када је српском државом владао Ђурађ Бранковић (1427–1456), има података да су у градским насељима више година били стално насељени глумци – забављачи” (Марјановић, 2005). Позоришна терминологија се већ јавља у преводу црквеноправних докумената (Номоканона и Синтагмата): реч позор (призор) била је позната у најранијим писаним

¹ Историјске основе углавном се односе на период после Другог светског рата јер се у том периоду највише бавило проблематиком школских приредби и, мада минимално, класификацијом приредби и њиховом методиком.

делима на старословенском језику (још од IX века) и представљала је све што се изводило јавно². Имајући у виду да је црква била васпитни али и образовни центар, могло би се рећи да се први призори (васпитно-образовни) одигравају управо у том периоду. Њихова тематика јасно показује и циљеве у функцији васпитања и образовања гледалаца пошто су они увек везани за библијске приче.

Свакако треба напоменути да су постојале и пародије, које су исмевале хришћане, и оне представљају остатке византијске црквене драме. Ипак, *ово нам говори какви су ставови цркве о одређеним појавама и понашањима која су желели прогласити непожељним*. Пример: на фресци „Ругање Христу”, у Цркви Св. Ђорђа у Старом Нагоричану, где су приказани музичари (дувачки инструменти и добош) и глумци, најбоље се осликава однос цркве према музичарима и глумцима. Мада ова фреска илуструје сцену из Јеванђеља по Матеју („Тада војници судијини узеше Исуса у судницу и скупише на њ чету војника. И свукавши га обукоше му скерлетну кабаницу. И оплетавши венац од трња метнуше му на главу, и дадоше му трску у десницу: и клекнувши на колена пред њим ругаху му се говорећи: здраво царо Јудејски. И плунуше на њ узеше трску и бише га по глави.”) (Матеј ССVUII, 27–30) (Мандарић), она никако не представља описане догађаје и нигде није забележено да је постојао овакав вид забаве у Србији. Међутим, насупрот претходном примеру, у српској средњовековној црквеној литератури однос према смеху и глуми био је другачији и подразумевао је узвишена осећања којима су се прослављали Бог и празници посвећени њему (пример – фреска из Леснова, сликана од 1347. до 1349, на којој верници у колу играју и славе Бога).

На територији данашње Србије није било српских школа све до 1726. године, када је основана славенско-латинска школа у Сремским Карловцима. У Царевини Аустрији католичко црквено-школско позориште и језуитска школска драма имају већ дугу традицију и католичке васпитно-образовне циљеве, чиме су успевали да придобију доста младежи. Користећи библијске приче које су приказивали на отвореном (касније у дворанама) и „позориште је имало пропагандно-дидактичко обележје и користило је разноврсна позоришна средства, поред осталог музику, балет, веома богату декорацију и визуелне и звучне сценске ефекте” (Марјановић, 2005: 146). Ово позориште вешто се користило опчињеношћу публике лепим призорима зарад својих циљева све до 1773. и распуштања овог реда.

² Маријанско јеванђеље (XI века), Супрасаљски зборник (XI век), Мирослављево јеванђеље (око 1185) – податак из књиге Петра Марјановића *Мала историја српског позоришта XIII-XXI*, стр. 63, Позоришни музеј Војводине, Нови Сад, 2005.

Међутим, 1814. године, када је ред обновљен, и позориште је наставило да ради. У Србији су први били браћа Суворов, а нешто касније, 1734. године, на Видовдан, изведена је прва „траедокомедија” Мануила Козачинског³. Тај датум се узима као почетак новијег позоришта у Срба.

Црквено-школско позориште увек је имало задатак да образује, али било је важно да се публици допадне тема и да је разуме, како би комуникација са публиком била што боља. Управо из ових разлога развиле су се приредбе – школске драмске представе и школске ревијалне приредбе. Школске приредбе биле су ревијалног карактера јер су састављене од засебних нумера чији је задатак био да прикажу постигнуте резултате из разних области. Оне су представљале својеврсни колаж успеха у учењу, а међу првима које су имале тему биле су приредбе посвећене Светом Сави, који се слави у школама од 1841. до 1945. године, а затим поново од деведесетих година прошлог века. Ипак, мора се рећи да са завршетком Другог светског рата заправо почиње златно доба школске приредбе. Тај период је изузетно значајан јер се говори о стандардима, задацима, циљевима школске приредбе. Савремена школска приредба се ослања на те теорије, а оно што је чини другачијом јесте стварање сукоба, у којем побеђује онај ко брани васпитно-образовне и моралне циљеве. Још једна сличност јесте и у мултимедијалности која је опет почела после Другог светског рата, али је у савременој школској приредби далеко доступнија и неопходнија реализаторима.

ШКОЛСКЕ ПРИРЕДБЕ И СВЕЧАНОСТИ ПОСЛЕ ДРУГОГ СВЕТског РАТА

После Другог светског рата, под приредбом су подразумевани уметнички, забавни или фискултурни програми у којима се приказивало колико су школе оспособиле ученике да изводе уметничка дела и вештине у склопу слободних активности. У другом случају школске манифестације су имале одлике школских приредби, али су тематски биле везане за прославу школског, децјег, државног и народног празника. Задатак им је био јединствен и био је да се деца навикну на колективан рад, развију иницијативу, плански рад, савладају вештине око припреме приредбе, да „прошире фонд ученичког знања из литературе, драмске, музичке и ликовне уметности” (Станчић, 1960: 7–8).

Педагошки оправданим су се сматрале приредбе које су успевале да задовоље васпитне вредности и пробуде естетске доживљаје. Приредба је

³ Прва „траедокомедија” – Трагедија о смрти цара Уроша (Ћоровић, 2005)

морала имати идејно-васпитне квалитете и деловати „у правцу морално-политичког лика” (Станчић, 1960: 10), а оно што је карактерисало тај период социјализма јесте развијање љубави према својој социјалистичкој домовини. На приредбама су приказивани догађаји из социјалистичке револуције, а великани тог времена и идеологије представљали су пример младима. Сматрано је и да се на приредбама много боље прихватају подаци него на часу.

На приредбама се избегавала појава „живих грамофона”, односно механичко репродуковање садржаја, где су деца без дубљег и свесног улажења у суштину дела изговарала текстове. Такође се препоручивало да програм буде прилагођен децем узрасту и могућностима, да представља радост и задовољство за учеснике, а не тортуру. И на крају, карактеристична је поступност у раду на приредби и први пут дефинишу се поделе школских приредби по врсти.

После Другог светског рата приредбе се класификују по – облику, садржини и извођачима (Станчић, 1960).

Приредбе по облику: 1) главне школске приредбе – састављене су од тачака које су најбоље по квалитету у целој школи, оне су смотра културно-уметничке делатности у школи (по садржини су мешовитог типа); 2) разредне приредбе – организоване су у већим школама, а учествују сва одељења истог разреда, већи број ученика, и могу бити тематски повезане са градивом тог узраста; 3) одељењске приредбе – изводе се у одељењу и ангажују све ученике тог одељења; 4) изложбе, конкурси, утакмице и турнири – њихов задатак је био да унесу живост и разноврсност у школски живот.

Приредбе по садржини: 1) позоришне приредбе – један од најкомплекснијих видова ђачких приредби због мноштва потреба (костим, реквизит, шминка и сл.); 2) музичке приредбе – најбоље средство за музичко васпитање деце; 3) балетске приредбе – било их је мало, али су присутне у мешовитим приредбама; 3) литерарне приредбе – могу се организовати са радовима деце или признатих књижевника; 4) фискултурне приредбе – такмичарског или манифестационог карактера; 5) филмске приредбе – организују се у самим школама или одласком у биоскопе; 6) мешовите приредбе – најчешће се организују у школама и у њима се приказују програми састављени од рецитација, музичких тачака, дијалога, фискултурних тачака и друго.

Приредбе по извођачима: могу их изводити деца, одрасли и деца и одрасли. Оне су морале одговорити педагошко-психолошким и естетским принципима.

Све ове врсте школских приредби припремале су се како би се адекватно обележиле школске свечаности. После Другог светског рата, код нас, приредбе су се спремале поводом свечаности које су биле везане за школу и дечје празнике (Дан школе, Дечја недеља, пријем пионира у пионирску заједницу, завршетак школске године итд.), али су организоване и поводом општих народних и државних празника (Дан републике, Дан младости, Нова година, Први мај итд.). Оно што је упечатљиво за овај период јесте то да су приредбе реализоване у великом броју првенствено због броја свечаности које су улазиле у наставни план и програм. Имајући у виду колико школских приредби је било (по облику, по извођачима и поводом којих свечаности), мора се приметити да је школа интензивно живела у току целе школске године и да је велики број деце био активан у слободним активностима.

Оно што су приредбе омогућавале у периоду социјализма јесте учење и понављање већ стечених знања код деце. Масовност учесника и велика брига о њима изузетно су уродили плодом. Као резултат таквог рада и активности, и деца и родитељи и грађанство у рекордном року били су едуковани о револуцији и њеним успесима, свако је знао најбитније државне датуме, много литературе се понављањем научило и упознало. „Оне, пак, треба да буду пример етичких порука, да озаравају посматраче људским схватањем живота у који се улази напорном борбом и у коме се пробија и побеђује пожртвованошћу и радом” (Савић, 1972: 595).

САВРЕМЕНЕ ШКОЛСКЕ ПРИРЕДБЕ

„За разлику од представе, која се по правилу гради на једном драмском тексту, приредба је мозаик различитих нумера, укључујући понекад, поред драмских, и музичке, певачке, играчке, па и спортске” (Шијаковић и сар., 1976: 24). Ово „правило” познато је и четири деценије касније, али се неблагоприятним усмеравањем и едукацијом застало са развојем у већини случајева. Изузетак представљају (усамљени) случајеви стваралаца који самоиницијативном едукацијом покушавају да остваре што боље резултате. Врсте и циљеви су се углавном задржали, једино су се променили датуми који се обележавају и услови у којима се реализују савремене приредбе. Оно што данашњу приредбу разликује од приредбе која, на пример, слави тековине народноослободилачке борбе, јесте пре свега потреба да буде музичко позориште које сценску причу – приказ гради на сукобу условљеном васпитно-образовним елементима, а намењен је деци, коју ће тај сукоб заинтригирати да постављају питања и траже одговоре.

Ововременска школска приредба представља изузетно захтеван пројекат. Савремено дете и публика много су захтевнији и много недисциплинованији и нестрпљивији од публике од пре неколико деценија. Приредбе, као и настава, реализују се као мултимедијални пројекти.

Појам „мултимедији” појавио се крајем шездесетих година двадесетог века (Базел, 1969. године) и подразумевао је деловање радија, телевизије, филма. „Међутим, појам ‘мултимедијски систем’ схваћен у свој ширини – и примењен у образовно-педагошкој пракси – укључује, поред поменутих, и: аудио-визуелне материјале, штампане материјале, различите изворе информација, помоћна школска средства, остала средства комуникације...” (Кун, 1984: 27–28). Слајдове и касете заменили су рачунари, пројектори и лед панели, а остали делови се нису много променили. Међутим, савремени учесник и гледалац навикнут је на много брже мултимедије и овако условљени реализатори се налазе пред тешким задатком.

Ако се занемари осећај страха од технике, приредбе су условљене и својим окружењем. Велики утицај на развој личности имају савремени медији – телевизија, радио и интернет. Често се може чути да је њихов позитиван утицај престао да постоји комерцијализацијом медија. Програми који врше утицај на децу и омладину (па и старије) не представљају системски покушај да се утиче на свест публике, они су подвргнути сензацији и банализацији. Поремећен систем вредности је такође карактеристичан за овај период развоја друштва, тако да ни он не представља пример усаглашености са педагошким циљевима. На крају се поставља питање како реализовати приредбу са „застарелим” циљевима и принципима.

СУКОБ КАО ОСНОВ ЗАПЛЕТА И ИДЕЈЕ САВРЕМЕНЕ ПРИРЕДБЕ

Када је реч о ревијалним главним школским приредбама, које обухватају и промовишу све слободне активности у школи, мора се приметити да је утицај медија на децу од пресудног значаја за њихово учествовање у таквим приредбама. Драматуршко-редитељски поступак неће почети уобичајеним редом, од драмског текста, јер не постоји текст који би одговарао свим школским приредбама у свим школама. Припрема мора почети сукобом као једном од идеја. Највише су заступљени генерацијски сукоби (родитељ – дете, наставник – дете, историјска личност – дете), али и сукоби унутар исте генерација (добар – лош ученик, миран – немиран ученик, добар – лош друг).

„Драмска акција или радња не може бити без контраакције или противрадње, а то ће рећи без сукоба” (Клајн, 1995: 55). Он мора бити кристално јасан и изражен, његов задатак је да оно што савремена педагошка психологија подржава победи на сцени. Пораз мора бити загарантован оном другом учеснику сукоба. Овде се мора водити рачуна о томе како победити оно што још увек деца сматрају добрим и природним⁴. Самим тим, и они морају бити учесници сукоба и морају изгубити од васпитног или образовног циља.

Деца сматрају добрим оно што је понуђено путем медија, а право лице није им дато у адекватном светлу. Наравно, постоје и она деца која, захваљујући утицају породице, умеју да одлуче између доброг и лошег, али је много већи број оних који немају ову врсту подршке и препуштени су самоваспитању и утицају медија. Због ове популације младих (али и старијих) увек треба водити рачуна о начину вођења сукоба. Увек је добро користити се хумором који има за задатак да одмори и насмеје публику, али и да подсвесно утиче на психу гледалаца и усмерава их ка жељеном циљу. Хумор који се користи мора бити одмерен како не би изазвао револт код деце и публике, а самим тим неће се постићи жељени резултат.

Пракса показује да „оживљавање” личности из прошлости (Вук Караџић, Јован Дучић, Милош Обреновић и др.)⁵ о којима морамо говорити због њихове историјске улоге, поводом обележавања јубилеја и годишњица, деца изузетно лепо прихватају. Драмски заплет – сукоб личности (лика) из прошлости са дететом двадесет првог века даје изузетне резултате у образовном и васпитном смислу. Захваљујући поистовећивању детета са одређеним ликом и прихватању онога чему нас тај лик учи, дуго после приредбе ходницима школе одзвањају цитати којима се дете-глумац

⁴ Захваљујући утицајима медија и средине у којој одрастају, деца често имају погрешне идоле, наметнуте (погрешне) моралне норме. Ако би се ови „идоли” само критиковали, одбрамбени механизам детета не би дозволио уплив оних позитивних утицаја. Међутим, однос према таквим ликовима са дозом хумора, много је лакши пут до деље психе и „поправљања” њихових норми и критеријума.

⁵ На приредбама у ОШ „Јован Дучић”, Н. Београд, школске године 2014/2015, обрађивали смо историјске личности:

1. Вук Караџић – одељење четвртог разреда, учитељица Ранка Јанаћковић (представа играна и на Белом двору, за децу без родитељског старања);
2. Јован Дучић – сваке године на Дан школе „обилази” ученике школе која носи његово име;
3. Милош Обреновић – школска приредба поводом обележавања две стотине година од Другог српског устанка.

поздравља или, евентуално, лапсуси које је направио. Ова „игра” – сукоб наставља да живи дуго у препричавањима када деца покушају да опишу одређену драмску ситуацију, а вешти наставници провлаче кроз своје ван-наставне активности.

Сукоби се дешавају између два лика⁶, онда се стварају даље могућности сукоба група и појединаца у оквиру сукобљених⁷, могућност дезертерства и издајства, колебања, опирања и друго. Ту се примећује да се, осим основног сукоба, развија унутрашњи сукоб, тако да је „победа” до самог краја могућа и неизвесна, и свакако се увек награђује аплаузом. Тај аплауз је, заправо, пресуда, и омогућава да и они који су супротног мишљења макар постану толерантни, ако не промене мишљење.

МУЛТИМЕДИЈАЛНОСТ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ У САВРЕМЕНОЈ ПРИРЕДБИ

Оно што је карактеристично за савремени час, то прати и савремену приредбу. Готово све предмете прате разни мултимедијални материјали, па тако и приредбу. Захваљујући убрзаном развоју технике, некада недоступна техничка помагала сада су доступна, а све у служби задовољне публике која оваква помагала подразумева јер је презасићена аудио-визуелним ефектима и огрубела на дражи попут само гласа или музике. Савремена публика захтева визуелне и аудио утицаје јер их сматра природним. Она, заправо, условљава ствараоце да користе аудио-визуелна средства како би до ње дошли.

Као и публика, учесници програма (у овом случају деца и омладина) подразумевају употребу аудио-визуелних средстава као природне. Могућност да учествују у аудио-визуелном програму дозвољава им поистовећивање са медијски успешним уметницима, а то је заправо један од мотива за учествовање. Применом аудио-визуелних средстава се не ствара јаз између савремених догађања и образовних циљева, а поистовећивање ствара могућност да деца брже и активније уче и учествују у слободним активностима. С друге стране, минимализује се успешност оних слабих примера образовања коришћењем истог „оружја” у држању пажње.

⁶ На пример: ученик школе која реализује приредбу највише воли савремене токове и медије, а насупрот њему је лик из историје који мора да му објасни своје постојање и историјски значај.

⁷ На пример: у групи из школе постоји дете које познаје и цени историјски лик, али у групи са историјским ликом постоји неко ко је слабијег карактера и свиђа му се лењост и „савременост”.

За реализацију савремене школске приредбе, и наставе уопште, потребно је имати компјутер, разглас, пројектор. Компјутер омогућава примену тонских ефеката, емитовање музичких матрица, видео и сликовне пројекције. Пракса је показала да је комфорније радити са два рачунара (један се везује са пројектором и служи за видео-пројекције, а други емитује тон и тонске ефекте и везује се за тонску миксету).

У случају да је на располагању само један компјутер, могуће је постићи исте резултате коришћењем програма *Power Point*, који пружа могућност да се на један слајд може прикачити музика или тонски ефекат. Због тога се компјутер везује и за пројектор и за тонску миксету. Оваква ситуација захтева од реализатора максимално учешће, прецизност и добро урађену редитељску књигу.

ЗАКЉУЧАК

Школска приредба је у нераскидивом односу са процесом образовања и васпитања од свог настанка до данас. Она усмерава ученике, наставнике и публику ка активном учењу. „Интерактивност подразумева пре свега ваше учешће, наравно, и садржајност, занимљивост, добру али радну атмосферу, динамичност” (Дамјановић и сар., 2004: 58). Оно што је користила као основ за привлачење пажње јесте спектакл и акција, а савремени медији су се заправо послужили овом идејом водећи публику у неприхватљивом правцу. Повратити стари квалитет и утицај представља велики проблем за ауторе и реализаторе зато што се од њих очекује пуно знања и вештина. „Ово усмјерење заправо је својеврстан педагошко-дидактички приступ у којем употреба разних медија, активности, поступака и дјела представља облик искуственога подучавања и учења најразличитијих одгојно-образовних садржаја путем умјетничких садржаја и активности” (Крушић, 2015).

Као што је претходно наведено, „корен” школске приредбе лежи у црквеним активностима, школама. Међутим, период који је оставио за собом изузетне трагове јесте период после Другог светског рата. Тај период је и у литератури поставио основе на које се мора ослонити због квалитета и њихове оправданости. Такође, и резултати у процесу учења су од изузетног значаја за даљи развој школске приредбе у васпитно-образовном систему. То што је хумор постао саставни део приредби, можда треба захвалити представи Исака Амара, који је добио задатак да организује ревијску представу (изведена је чак 18 пута у току маја 1949. године). Као последица ове ревије, у јесен 1950. године оснива се и Хумористичко позориште (Дружиганић, 2007). И у овом случају, аутори су показали да пра-

вилно ослушкивана публика, као и правилно усмеравање њених интересовања, морају бити део контрапункта савремених реализатора.

Савремена школска приредба не тражи искључиво да наставник буде свезнајући и свемогући. Правилним усмеравањем и контролом рада, наставник – аутор приредбе је у могућности да укључи велики број ученика у реализацију и стварање. Ово се може реализовати као корелација између предмета и њихових слободних активности. Осим већ уобичајеног учешћа наставника ликовне културе, српског и страних језика, музичке културе, наставници техничко-информатичког образовања су учесници у ширем спектру, захваљујући својим слободним активностима и изборним предметима. Добар организатор на располагању има у свакој школи најбољу продукцију, самим тим и могућност реализације. Свака продуцентска кућа има пуно проблема са стручним консултантима, док само у једној већој школи имате на располагању од два до четири сарадника из само једне области (лектура, књижевност, музика, историја, техника итд.).

Када се говори о данашњој публици, најтежи је проблем правилно је преусмерити. Проблем настаје када схватите да је оно што се нуди у медијима заглушујуће и агресивно, тако да је веома тешко доћи до свести данашње публике. Овде долази до изражаја сукоб, који, по својој природи, анимира (макар и на тренутак) сваког, па и гледаоца. Довољно је правилним сукобом скренути пажњу, а касније пажњу водити у жељеном смеру. Сукоб у савременој приредби пружа на практичном аудио-визуелном примеру могућност да се реално сагледа ситуација. Он нуди могућност да се публика расуђивањем одлучи за праву страну, тако да и „победа” циљне групе или идеје задржава жељену тежину.

Мултимедијалност захтева познавање рада на рачунару и умногоне омогућава ученицима да учествују у анимацијама, скраћивањима, „паковању” слајдова итд. Како су рачунари ушли и у наставу музичке културе, обрада тона, ефекти, сечење жељених делова, пружају могућност ученицима да активно учествују у раду на приредби. И на крају, у току реализације приредбе, ученици нису само глумци, певачи, плесачи, техничка подршка (уношење и изношење реквизита), они су и реализатори (мењају професионалце на тону, видео-пројекцији и друго). Не тако ретко ученици постају и аутори приредбе под менторством наставника.

Савремена школска приредба је начинила један велики корак и избрисала границу између школске позоришне представе и приредбе. Приредба постаје музичко-сценски облик, јединствена целина свих до тада ревијалних елемената – музичко позориште. Полако се губе водитељи и постају главни глумци, хорови и оркестри постају део масовних сцена и

имају своју функцију у приредби, фолклор и ритмике произилазе из драматуршке целине и подржавају је.

Литература

- Дамјановић, Р.; Гачевић, Р. (2004). *Учење у савременој школи*. Београд: Итака.
- Даниловић, З. (1983). Васпитно-образовна функција одељењских приредаба у млађим разредима основне школе. *Учитељ*, 1 (5), 79–85.
- Дружијанић, Д. (2007). *Режија мјузикла на београдској сцени*. Магистарски рад. Београд: Факултет драмских уметности.
- Клајн, Х. (1995). *Основни проблеми режије*. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Крушић, В. (2014). Умјетнички одгој – што је и чему служи. Загреб: Хрватски центар за драмски одгој.
- Кун, М. (1984). Телевизија у мултимедијском систему образовања. *Учитељ*, 2 (9), 27–31.
- Мандарић, А. (2013). *Ругање Христу (одломак из рада посвећеног односу глумца, позоришта и цркве)*.
- Марјановић, П. (2005). *Мала историја српског позоришта XIII–XXI*. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
- Плаовић, Р. (1953). *Режија и глума – уџбеник за учитељске школе*. Цетиње: Народна књига.
- Савић, Г. (1972). Школске приредбе и њихова организација као допринос у изграђивању емотивне стране личности и естетске културе ученика. *Педагошка стварност*, 10, 594–600.
- Станичић, Б. (1960). *Значај и организација приредби у школи*. Београд: ЗУОВ.
- Туцаков, Т. (1958). *Школске приредбе и свечаности*. Београд: Нолит.
- Ђоровић, В. (2005). *Историја Срба*. Нови Сад: Артпринт.
- Шијаковић, М.; Цековић, И. (1976). *Школске приредбе*. Београд: Удружење публициста.

Dubravka A. Tomić

Primary school “Laza Kostić”, Novi Beograd

SCHOOL PLAYS – HISTORICAL OVERVIEW AND PARTICULARITIES OF MODERN PLAY

Summary

Plays (at the level of class, grade, school, etc.) can be pageants or music-theater forms with a dramaturgically fused whole. In addition to entertainment, they have another task, to develop aesthetic and moral values in students. Based on twenty years of practice and the realization of great many plays, and relying on the minimum theoretical bases from this field, I have drawn a conclusion on which historical bases are good, and determined the extent of differences between school plays from the past and modern school plays. The area of research was pinpointed to junior grades of primary school – class play, but a much higher percentage was occupied by plays with participants of all school ages. Same as modern teaching, school also represent multimedia spectacles, because they utilize multimedia, and the massive number of participants in a play is a spectacle in its own right.

Keywords: *school play, music-theater form, multimedia spectacle, directorial procedure, learning.*

Dubravka A. Tomić

Grundeshule „Laza Kostić“, Novi Beograd

SCHULFESTE – HISTORISCHER ÜBERBLICK UND BESONDERHEITEN MODERNER FESTE

Zusammenfassung

Die Feste (auf Klassen-, Jahrgangs- oder Schulebene...) können Revuecharakter haben, aber auch die Form einer Musik- oder Bühnendarbietung mit zusammenhängender Dramaturgie. Ihre Hauptaufgabe kann sowohl die Unterhaltung als auch die Entwicklung ästhetischer und ethischer Werte bei den Schülern sein. Ausgehend von der zwanzigjährigen Praxis und der Veranstaltung zahlreicher Schulfeste und unter Berücksichtigung minimaler theoretischer Grundlagen in diesem Bereich habe ich Schlussfolgerungen ableiten können, welche historischen Grundlagen als positiv zu erachten sind, aber auch in welchem Maße es Unterschiede zwischen früheren Schulfesten und dem modernen Schulfest gibt. Die Untersuchung wurde an jüngeren Grundschulern durchgeführt, an jenen Festen, bei denen ausschließlich Schüler dieser Klassen teilnahmen, jedoch waren jene Schulfeste, an deren Programmen Schüler jeglichen Alters teilgenommen haben, prozentuell weitaus stärker vertreten. Genauso wie der moderne Unterricht stellen auch Schulfeste multimediale Spektakel dar, da sie multimedial gestaltet sind und die massenhafte Beteiligung der Schüler stellt schon an sich ein Spektakel dar.

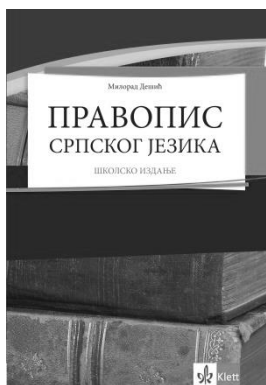
Schlüsselwörter: *Schulfest, Musik- und Bühnendarbietung, multimediales Spektakel, Regieführung, Lernen.*

Проф. др Вељко Ж. Брборић

Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ШКОЛСКО ИЗДАЊЕ ПРАВОПИСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА М. ДЕШИЋА¹

(Милорад Дешић, *Правопис српског језика – школско издање*)



Правопис није најважнији део језичке норме, али јесте најочигледнији. Када нешто напишемо – а то може бити тачно или нетачно – не можемо се скривати иза немара и правдати да нас неко није добро чуо. Речи се пишу великим или малим почетним словима – правопис не познаје средња слова. Речи се пишу састављено или растављено – не може полусастављено или полурастављено. Интерпункцијски знак има своје место. То су јасна правила. Правопис је пропис за писање речи, а пропис нас усмерава како да поступамо при писању, да пишемо уједначено, исправно и прихватљиво. Пропис треба поштовати. Због тога правопису припада засебно место у језичкој правилности и он је засебна књига.

Правопис српског језика – школско издање Милорада Дешића, професора Филолошког факултета у Београду, има укупно 293 нумерисане стране. Основни текст правописних правила дат је на 194 стране, а затим следи речник уз правопис (197–293). Основни текст правописа подељен је на седамнаест одељака:

- I Писма
- II Екавски и ијекавски изговор
- III Сугласник *x*

¹ Вељко Брборић, аутор приказа, рецензент је приручника. Текст који је прочитан на промоцији *Правописа српског језика* у Задужбини Илије Милосављевића Коларца (3. јун 2015) прилагођен је за ову прилику.

- IV Сугласник *j*
- V Сугласници *ч* и *ћ*
- VI Сугласници *џ* и *ђ*
- VII Промена сугласника *к* (*ц*), *з* (*з*) и *х*
- VIII Промена гласа *л* у *о*
- IX Једначење сугласника по звучности
- X Једначење сугласника по месту артикулације
- XI Губљење сугласника
- XII Писање великог и малог слова
- XIII Састављено (спојено) и растављено (одвојено) писање речи
- XIV Скраћенице
- XV Писање речи, посебно имена из страних језика
- XVI Растављање (подела) речи на крају реда
- XVII Правописни знаци, интерпункција

У *Уводној напомени* аутор истиче да **Правопис српског језика** представља „приручник за ученике и наставнике, али треба да задовољи потребе и шире културне јавности”, што јасно говори о намени и карактеру овог приручника.

Први одељак *Писма* (11–15) у шест тачака даје најважније информације и подуче о нашим писмима, а потом следе азбука и абецеда са исписом штампаних и писаних слова (великих и малих). Тако се уз мало писано слово *ш* налазе оба облика (са цртом и без црте испод слова), па се на тај начин јасно отклања дилема шта је дозвољено и који је исправан облик слова. Ово је новина у нашим уџбеницима и правописима. Обично су уџбеници и приручници давали само по један облик, што је стварало непотребну забуну у вези са малим писаним ћириличним словом *ш*, посебно када се нађе уз слово *и*. Та недоумица је сада отклоњена. Овде су дати најбољи узорци штампаних и писаних слова азбуке и абецеде.

Други одељак *Екавски и ијекавски изговор* представља на девет страна (17–26), и у петнаест тачака, добро сročена правила екавског и ијекавског изговора, с јасним објашњењима и одговарајућим примерима. Коректно је објашњена равноправност наших изговора, дата су јасна правила оба изговора, али и изузеци и специфичности које носи ова правописна област.

Наредних девет поглавља (III–XI) (Сугласник *х*, Сугласник *ј*, Сугласници *ч* и *ћ*, Сугласници *џ* и *ђ*, Промена сугласника *к* (*ц*), *з* (*з*) и *х*, Промена гласа *л* у *о*, Једначење сугласника по звучности, Једначење сугласника по месту артикулације и Губљење сугласника), на 44 стране текста, на веома прегледан начин објашњавају правописну проблематику *гласовних промена и односа гласова у српском књижевном језику*. Ово је, у првом реду,

граматичка област, али је традиционално доносе сви наши правописи и правописни приручници. Сва понуђена објашњења су врло јасна, прецизна и поуздана и увек их прате одговарајући примери (и у тексту и на маргини-ма поред основног текста, на свакој страни). Објашњења су добро срочена и лака за разумевање, па и за усвајање.

Дванаести одељак приручника *Писање великог и малог слова* на 15 страна (71–86), у 15 тачака, с бројним словним подтачкама, даје врло коректан преглед једне од најважнијих и најзахтевнијих правописних области. Вреди похвалити актуелност примера, јер се поред уобичајених примера за ову правописну област налазе и они новији (*Дејтонски споразум*, *миг 29*, *Оченаш* (молитва), *Књижевност и језик* (часопис), *Никољдан*, *Коло српских сестара*, *Европска унија* итд.). Добар избор примера нужен је предуслов за мање грешака при писању, у свим правописним областима.

Следи *Састављено и растављено писање речи*, најобимнији одељак приручника, што јасно показује колико је ово захтевна правописна партија. На 39 страна (87–126) износе се сва важна питања о састављеном и растављеном писању речи, дата су прегледно по врстама речи, од именица до предлога и предлошких спојева. И овде су примери бирани пажљиво, наводе се они који су типични и где се често греша, али и они који су актуелни, фреквентни и корисницима преко потребни.

Четрнаести одељак приручника *Скраћенице* на десет страна (127–137) доноси добро сређена правила, уз разноврсне примере. Објашњења о скраћеницама дата су јасно и прецизно, прате их одговарајући примери, сусрећемо и ознаке и скраћенице новчаних јединица (*франак*, *фунта*, *долар*, *динар*, *евро*), мерне скраћенице, али и вербализоване и верзалне скраћенице.

У петнаестом одељку *Писање речи, посебно имена из страних језика* (139–149) налазимо релевантна објашњења о писању речи из класичних језика (грчког и латинског), уз јасну инструкцију где се речи из класичних језика сусрећу у стручној терминологији, али и у општем речнику. Потом се доносе основна правила транскрипције, уз одговарајуће примере за четири школска језика (руски, енглески, француски и немачки језик). Објашњења су успешна и примери су брижљиво одабрани, па је то добра прилика да сви корисници стекну јасну слику о писању речи и имена из страних језика, посебно оних која се често (чешће) користе.

Потом следи део о *Растављању речи на крају реда* с добрим објашњењима, али и примерима како ваља и како не ваља растављати речи (ово је додатно истакнуто на маргинама).

Последње (седамнаесто) поглавље носи наслов *Правописни знаци, интерпункција*. Аутор прво објашњава основне интерпункцијске знаке (тачка, запета, тачка са запетом, две тачке, наводници, црта, цртица, заграда, упитник, узвичник), потом следе остали правописни и посебни знаци, али се наводе и специјални симболи који су све чешће у употреби у изразима на интернету. Ово је новина у нашој правописној литератури и свакако је прилика да – поред функционалне – и правописна писменост наших ученика буде што квалитетнија.

Други део приручника је *Речник*, с уредним *Напоменама уз речник* (кратко упутство за кориснике), уз које иде и списак скраћеница које се користе у речнику. Бројеви и слова уз речи увек упућују на тачке и подтачке у основном тексту правописа и то помаже да речник буде врло функционалан и да се корисник може лако обавестити не само о исправном облику неке речи већ може лако наћи и објашњење о том облику и разложима за такав правописни избор. Посебан квалитет речника је и то што су све речи у речнику акцентоване. Тиме ће речник представљати не само правописни већ и акценатски речник (приручник).

Приручник **Правопис српског језика** урађен је веома прегледно и графички успешно. Поред основног текста, на маргини имамо и основна објашњења, која су дата у кратким синтагмама. Уз њих иду одговарајући примери исправних, али и неисправних облика речи (неисправан облик је увек прецртан). Празан простор, којег има доста на маргинама, даје могућност сваком кориснику (читаоцу) да допише нове примере, али и евентуална питања или нека додатна објашњења, уколико је то потребно. То ће свакако допринети лакшем разумевању, али и бољем усвајању правописне грађе. Правопис је књига коју никада не читамо исцела, већ за њом посежемо када желимо брзо наћи поуздану информацију или отклонити дилему о (не)исправном облику неке речи. Сваки читалац овог приручника лако ће доћи до жељене информације, како због прегледности, тако и због начина излагања свеукупне грађе која се у њему налази, било у речнику, било у основном тексту.

Вреди истаћи да је аутор у приручнику показао и целовитост корпуса језичког стандарда. Уз екавске облике свуда се наводе и ијекавски облици, и у основном тексту и у правописном речнику.

Сваки одељак **Правописа српског језика** доноси и најважнија правила истакнута другом бојом (затамњена) и уоквирена, чиме се јасно показује шта је основно у свакој правописној области. Тиме се кориснику додатно пружа прилика да брзо и јасно види најкраће објашњење у вези са правописном проблемом или правописном области. Ова објашњења пред-

стављају најкраћа правописна правила и погодна су за брзо консултовање приручника.

Вреди напоменути да коригована правописна норма српског језика из 2010. године до сада није била испраћена школским издањем правописног приручника. Овим приручником исправља се тај озбиљан образовни и наставни пропуст и ученици основних и средњих школа добијају одговарајућу ортографску књигу. Заправо, *Правопис српскога језика* Матице српске из 1993. године измењен је и допуњен 2010. године, а професор Милорад Дешић био је члан редакције тог измењеног и допуњеног издања. То, на неки начин, обезбеђује правописни континуитет и добру везу школског издања са великим (основним) правописним приручником. Не смемо заборавити ни чињеницу да је Милорад Дешић био аутор правописног приручника, код другог издавача, који је био у употреби у нашим школама скоро две деценије и да је имао званична одобрења министарстава просвете у Републици Србији, Републици Црној Гори и Републици Српској. Сада је тај приручник озбиљно проширен и осавремењен, усклађен с актуелним правописом Матице српске и доноси одговарајући акценатовани речник.

Правопис српског језика – школско издање Милорада Дешића разликује се од осталих приручника ове врсте и по обиму грађе и по начину на који је та грађа изложена. Аутор је у приручнику правописну материју прилагодио реалним потребама наставе у основним и средњим школама, градиво је усклађено са наставним програмом. Ово је, у правом смислу, школски правопис. У *Уводним напоменама* аутор каже да је неопходно да правила буду довољно јасна, да су разумљива, али и прегледна. Није спорно да је аутор у потпуности успео у тој намери.

Свима је јасно да се основна правила писања уче у школама (основним и средњим), али је очигледно да нам писменост најмлађих није на завидном нивоу. Убеђени смо да ће овај приручник бити добра прилика да се такво стање поправи, и то не само код ученика већ код свих који га буду користили.

И да закључимо: **Правопис српског језика – школско издање** Милорада Дешића има неспорне методичке, дидактичке, стручне, научне и наставне квалитете. У целини је пријемчив и употребљив за наставне сврхе, добро, стручно и поуздано прати наставни програм основних и средњих школа.

Све што се у њему налази рађено је брижљиво и студиозно, довољно опширно и систематски, одговорно и савесно. Објашњења су увек дата с мером, примери су добро одабрани, истакнуто је оно што је најважније и у самом одељку, али и на маргинама. Приручник је методички веома добро обликован.

Сигурни смо да ће **Правопис српског језика** – *школско издање* наћи своје место у нашим школама, да ће бити од помоћи ученицима како би успешно савладали правописно градиво, да ће бити и драгоцен приручник учитељима и наставницима да успешно изводе наставу и реализују све програмске садржаје из правописа.

На основу свега изложеног, са задовољством се може констатовати да **Правопис српског језика** – *школско издање* представља веома квалитетно и успешно написан приручник и да са њим правописна писменост има будућност!

Поред аутора, похвале заслужује и издавачка кућа *Klett*, афирмисани издавач школских уџбеника и приручника. Убеђени смо да ће ова књига дуго бити у употреби као релевантан правописни приручник српског језика.

Проф. др Вељко Р. Банђур

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МОНОЛОШКА МЕТОДА У НАСТАВИ

(Др Вера Ж. Радовић, *RHETORICE DOCENS* – стандарди за примену монолошке методе у настави)



У издању Завода за уџбенике из Београда, недавно се појавило вредно и корисно научно дело **RHETORICE DOCENS – стандарди за примену монолошке методе у настави**, аутора др Вере Радовић, доцента дидактике на Учитељском факултету у Београду. Педагошка читалачка јавност сусрешће се с књигом која садржи суптилну анализу монолошке наставне методе и стандарда за њену примену. Књига обухвата, осим садржаја, увода и литературе, основни текст артикулисан на четири међусобно повезана поглавља: (1) *Филозофски и реторички допринос развоју монолошке наставне методе*; (2) *Монолошка наставна метода*; (3) *Облици монолошке наставне методе*; (4) *Стандарди за примену монолошке наставне методе*.

У првом поглављу *Филозофски и реторички допринос развоју монолошке наставне методе* аутор је компарацијом развоја говорништва и монолошке наставне методе у историјском контексту настојао да сагледа основне токове развоја монолошке наставне методе и као реторичке и као дидактичке појаве. С јасно исказаним ставом да се „жива реч” наставника и ученика не може препустити релативно кратким реторичким и образовним курсевима и радионицама, аутор је настојао да говорни наступ наставника и ученика у основној школи (мада то једнако може да се односи и на средњошколску и универзитетску наставу) укључи у успон беседништа у савременим условима. Аутор се, даље, бави општим претпоставкама говорничке делатности, као и неким посебним питањима говорништва у различитим сферама друштвеног живота у којима су нађени подстицаји за раз-

мишљање о новом дидактичком заснивању наставног монолога. Посебну пажњу у овом поглављу треба посветити развоју и усавршавању говорничких вештина наставника, при чему се пре свега има у виду – које говорничке вештине наставник може да развије или унапреди и како то може да учини.

Друго поглавље посвећено је успостављању појмовно-терминолошког оквира монолошке наставне методе, анализи значаја и критике и недостатака досадашње примене ове методе у настави. Тиме аутор читаоце подстиче да размишљају о статусу и месту које ова метода има у систему постојећих наставних метода.

Треће поглавље *Облици монолошке наставне методе* садржи осам потпоглавља посвећених облицима монолошке наставне методе (причању, приповедању, описивању, објашњавању, предавању, кратким вербалним интервенцијама, усменом излагању путем медија и посебним облицима усменог излагања ученика). Циљ овог дела анализе педагошке, дидактичке и методичке научне и стручне литературе био је да се укаже на богатство говорних активности и наставника и ученика у примени монолошке методе у настави, као и на неке специфичности и посебне дидактичке функције наведених облика монолошке методе. Аутор је био посебно мотивисан неоправданим свођењем наставног монолога само на предавање наставника.

Четврто поглавље је централни део књиге – *Стандарди за примену монолошке наставне методе*. Веома популарна стандардизација у многим пољима друштвеног живота и делатности овде је нашла специфичан израз. Иако аутор описује стандарде као норме, узоре, обрасце, захтеве и др., он отвара и питање колико се може стандардизовати „жива реч” у настави и уопште. С тог аспекта у стандарде убраја и смернице и препоруке за усмено излагање наставника и ученика које – због немогућности прецизног дефинисања свих веза између примене монолошке методе, појединих њених облика и других елемената наставе – немају строжи нормативни карактер. „Имајући у виду да је настава ‘жив организам’ и да ‘правила без изузетака у говорништву нема’, наш циљ је да се поједини стандарди за примену монолошке наставне методе препознају и прихвате као смернице које мотивишу наставнике на размишљање и отварају дилеме у њиховом дидактичко-методичком поступању. Дакле, не као готови рецепти, не као модел понашања, него као упутства и препоруке на шта би требало обратити пажњу у усменом излагању градива са отвореним приступом за могућа допуњавања и корекције предложених стандарда” (стр. 141). Дакле, циљ аутора је да подстакне наставнике, и друге који обављају предавачку активност, на размишљање у њиховом педагошком и дидактичком поступању.

Обиман и релевантан избор литературе омогућио је аутору извођење одређених закључака о развоју говорништва и монолошке методе као специфичног вида говорничке и педагошке праксе и увек присутном начину васпитања и образовања. Констатовано је да постоји читав низ методичких поступака у оквиру монолошке методе путем којих наставник и ученици могу да буду у улози говорника и у улози слушаоца. Аутор је утврдио о чему се мора водити рачуна у примени монолошке методе у савременој настави, тј. како наставник треба да поступа, које активности и мере да предузима, које аспекте њене примене треба да има у виду да би се обезбедили што повољнији ефекти. Акценат је, такође, на активности ученика и могућности да се адекватним поступањем у примени ове методе код ученика развију одређене методичке компетенције, односно да се ученици оспособе за усмено излагање. Стандарди за примену монолошке методе односе се, дакле, и на говорне активности ученика.

Др Вера Радовић је свој рад солидно методолошки конципирала, а стручну материју адекватно организовала и успешно покренула и расветлила нека теоријска питања везана за увек актуелан проблем примене монолошке методе у настави. Показала је смисао за избор проблема проучавања и умешност у квалитативној анализи резултата бројних теоријских студија и емпиријских истраживања. Поред теоријског значаја, ова књига има и несумњив практични значај јер указује у ком правцу треба да се одвија деловање наставника када примењује ову методу.

Процењујући свако поглавље и текст у целини, на крају се може закључити да је монографија **RHETORICE DOCENS – стандарди за примену монолошке методе у настави** др Вере Радовић трајно вредно научно дело и оригиналан прилог теорији наставе. Књига ће, убеђен сам, бити од користи педагозима, студентима педагогије и других наставничких факултета и свим учесницима у васпитно-образовном процесу. Онима који буду имали довољно жеље и енергије да студиозно прочитају ову књигу, напор ће се вишеструко исплатити.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Милица Ј. Андевски (1959), доктор педагошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду. Ужа научна област: педагогија.

Имејл: andevski@ff.uns.ac.rs

Вељко Р. Банђур (1950), доктор педагошких наука, редовни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду. Уже научне области: дидактика, методика наставе природе и друштва, методологија педагошких истраживања.

Имејл: Veljko.Bandjur@uf.bg.ac.rs

Ана Барњак Лучић (1984), мастер педагогије, асистент Факултета друштвених знаности др Миленка Бркића Свеучилишта „Херцеговина” у Мостару. Уже научне области: породична педагогија, педагошка комунологија, савремени облици наставе.

Имејл: ana.barnjak.lucic@hercegovina.edu.ba

Вељко Ж. Брборић (1962), доктор филолошких наука, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду. Уже научне области: српски језик, правопис српског језика, методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: brboricv@eunet.rs

Дијана Ј. Вучковић (1972), доктор дидактичко-методичких наука, доцент Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: dijanav@ac.me

Александра С. Грубор (1975), професор српског језика и књижевности, Основна школа „Свети Сава”, Ниш. Мастер српског језика и књижевности. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: gruber@yahoo.com

Миле Ђ. Илић (1950), доктор педагошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Уже научне области: дидактика, породична педагогија, школска педагогија, грађанско васпитање, инклузивно образовање.

Имејл: ilic50@yahoo.com

Марина С. Јањић (1970), доктор лингвистичких наука, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

Виолета Р. Кецман (1975), професор српског језика и књижевности, Пета београдска гимназија. Мастер теорије драмских уметности, медија и културе. Уже научне области: драмски говор, језик и комуникација, савремена српска комедиографија.
Имејл: violetakecman@gmail.com

Јелена Ж. Максимовић (1977), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Ужа научна област: истраживања у педагогији.
Имејл: jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

Сунчица В. Мацура (1961), доктор наука, ванредни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: инклузивно образовање.
Имејл: suncicamacura@gmail.com

Бране Р. Микановић (1969), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Уже научне области: општа педагогија, педагогија слободног времена и социјална педагогија.
Имејл: branemikanovic@gmail.com

Марко С. Милићевић (1988), мастер филолог. Уже научне области: књижевност постмодернизма, књижевне теорије, методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: milicevicm.kg@gmail.com

Милка В. Николић (1975), доктор филолошких наука, доцент Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: методика наставе српског језика и књижевности, лингвистика, функционална стилистика.
Имејл: milkanik75@yahoo.com

Јелена С. Османовић (1989), мастер педагог, асистент Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Студент докторских студија педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Уже научне области: методологија педагогије, истраживања у педагогији, педагошка статистика.
Имејл: jelena.osmanovic@filfak.ni.ac.rs

Дубравка А. Томић (1970), професор музичке културе, Основна школа „Лаза Костић”, Нови Београд. Студент докторских студија Факултета драмских уметности Универзитета уметности у Београду. Уже научне области: музичко-сценски облици, режија музичко-сценских облика.
Имејл: dddina.tomic70@gmail.com

ЛИСТА РЕЦЕНЗЕНАТА

1. Проф. др Јасна Адамов, Универзитет у Новом Саду
2. Проф. др Шефика Алибабић, Универзитет у Београду
3. Проф. др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду
4. Проф. др Радован Антонијевић, Универзитет у Београду
5. Проф. др Татјана Атанасоска, Универзитет у Битољу
6. Проф. др Иван Балта, Свеучилиште у Осијеку
7. Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду
8. Проф. др Јасна Бајрактаревић, Универзитет у Сарајеву
9. Проф. др Славица Башић, Свеучилиште у Задру
10. Доц. др Сања Благданић, Универзитет у Београду
11. Проф. др Јасна Богдановић Чурчић, Универзитет у Источном Сарајеву
12. Академик Драго Бранковић, Универзитет у Бањој Луци
13. Проф. др Вељко Брборић, Универзитет у Београду
14. Проф. др Миленко Бркић, Свеучилиште „Херцеговина” у Мостару
15. Проф. др Марјан Блажич, Универзитет у Љубљани
16. Проф. др Милена Валенчић Зуљан, Универзитет у Љубљани
17. Проф. др Данијела Василијевић, Универзитет у Крагујевцу
18. Доц. др Јелена Врањешевић, Универзитет у Београду
19. Проф. др Софија Врцел, Свеучилиште у Ријеци
20. Проф. др Наташа Вујисић Живковић, Универзитет у Београду
21. Проф. др Борка Вукајловић, Независни универзитет у Бањој Луци
22. Проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
23. Проф. др Слободанка Гашић Павишић, Универзитет у Београду
24. Проф. др Грозданка Гојков, Универзитет у Београду
25. Проф. др Владислава Гордић Петковић, Универзитет у Новом Саду
26. Проф. др Лена Дамовска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј” у Скопљу
27. Проф. др Ђемал Долићанин, Државни универзитет у Новом Пазару
28. Проф. др Сања Ђоковић, Универзитет у Београду
29. Проф. др Вишња Ђорђевић, Универзитет у Новом Саду
30. Проф. др Љиљана Живковић, Универзитет у Београду
31. Проф. др Весна Жунић Павловић, Универзитет у Београду
32. Проф. др Садета Зечић, Свеучилиште „Херцеговина” у Мостару
33. Проф. др Благоица Златковић, Универзитет у Нишу
34. Проф. др Николина Зобеница, Универзитет у Новом Саду
35. Доц. др Тамара Ефендић Спахић, Универзитет у Тузли
36. Др Марта Дедај, Висока школа струковних студија за васпитаче у Сремској Митровици
37. Проф. др Мирко Дејић, Универзитет у Београду
38. Доц. др Лидија Златић, Универзитет у Крагујевцу

39. Проф. др Вучина Зорић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
40. Проф. др Јосип Ивановић, Универзитет у Новом Саду
41. Проф. др Миле Илић, Универзитет у Бањој Луци
42. Проф. др Марија Јаворник Кречич, Универзитет у Марибору
43. Проф. др Бранка Јакшић Провчи, Универзитет у Новом Саду
44. Проф. др Марина Јањић, Универзитет у Нишу
45. Проф. др Бисера Јевтић, Универзитет у Нишу
46. Доц. др Ана Јовановић, Универзитет у Крагујевцу
47. Проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу
48. Проф. др Мојца Јуришевич, Универзитет у Љубљани
49. Проф. др Саит Качапор, Универзитет у Косовској Митровици
50. Проф. др Љупчо Кеверески, Универзитет у Битољу
51. Проф. др Анита Клапан, Свеучилиште у Загребу
52. Проф. др Емина Копас Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу
53. Проф. др Драгољуб Крнета, Универзитет у Источном Сарајеву
54. Проф. др Јасмина Ковачевић, Универзитет у Београду
55. Проф. др Иван Коларић, Универзитет у Крагујевцу
56. Проф. др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
57. Проф. др Миленко Кундачина, Универзитет у Крагујевцу
58. Проф. др Сузана Кусовац, Независни универзитет у Бањој Луци
59. Проф. др Љиљана Левков, Универзитет у Београду
60. Проф. др Зоран Лучић, Универзитет у Београду
61. Проф. др Маја Љубетић, Свеучилиште у Сплиту
62. Доц. др Јелена Максимовић, Универзитет у Нишу
63. Проф. др Алија Мандак, Универзитет у Косовској Митровици
64. Проф. др Љубица Маријановић Умек, Универзитет у Љубљани
65. Доц. др Сања Маричић, Универзитет у Крагујевцу
66. Доц. др Снежана Марковић, Универзитет у Крагујевцу
67. Проф. др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу
68. Доц. др Сунчица Мацура Миловановић, Универзитет у Крагујевцу
69. Проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду
70. Проф. др Никола Мијановић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
71. Доц. др Бране Микановић, Универзитет у Бањој Луци
72. Проф. др Јасмина Милинковић, Универзитет у Београду
73. Проф. др Тома Миљановић, Универзитет у Новом Саду
74. Проф. др Снежана Мирасчиева, Универзитет „Гоце Делчев” у Штипу
75. Проф. др Милован Мишков, Универзитет у Новом Саду
76. Проф. др Хашим Муминовић, Универзитет у Сарајеву
77. Проф. др Хусејн Мусић, Универзитет „Џемал Биједић” у Мостару
78. Проф. др Благоје Нешић, Универзитет у Косовској Митровици
79. Др Зорица Јоцић, Школска управа Ваљево
80. Проф. др Весна Николић, Универзитет у Нишу
81. Доц. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу

82. Проф. др Радмила Николић, Универзитет у Крагујевцу
83. Проф. др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву
84. Доц. др Драгица Павловић Бабић, Универзитет у Београду
85. Проф. др Жељко Папић, Универзитет у Крагујевцу
86. Проф. др Маријета Петров, Универзитет у Скопљу
87. Проф. др Кармелита Пјанић, Универзитет у Бихаћу
88. Проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу
89. Др Далиборка Поповић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Алексинцу
90. Доц. др Јелена Пртљага, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Вршцу
91. Доц. др Вера Радовић, Универзитет у Београду
92. Доц. др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
93. Проф. др Синиша Ранђић, Универзитет у Крагујевцу
94. Доц. др Гордана Ристић, Универзитет у Новом Саду
95. Проф. др Мирослава Ристић, Универзитет у Београду
96. Проф. др Данијел Романо, Универзитет у Источном Сарајеву
97. Проф. др Мира Сегединац, Универзитет у Новом Саду
98. Проф. др Владо Симеуновић, Универзитет у Источном Сарајеву
99. Проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу
100. Др Весна Срдић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
101. Доц. др Јелена Стаматовић, Универзитет у Крагујевцу
102. Др Јелена Стевановић, Институт педагошких истраживања у Београду
103. Проф. др Александар Стојановић, Универзитет у Београду
104. Проф. др Синша Стојановић, Универзитет у Нишу
105. Доц. др Данијела Судзиловски, Универзитет у Крагујевцу
106. Проф. др Ненад Сузић, Универзитет у Бањој Луци
107. Проф. др Ненад Томовић, Универзитет у Београду
108. Проф. др Биљана Требјешанин, Универзитет у Београду
109. Проф. др Драгица Тривић, Универзитет у Београду
110. Проф. др Невена Хаци-Јованчић, Универзитет у Београду
111. Проф. др Невен Хрватић, Свеучилиште у Загребу
112. Проф. др Рефик Ћатић, Универзитет у Зеници
113. Проф. др Спасенија Ћеранић, Универзитет у Источном Сарајеву
114. Доц. др Сања Филиповић, Универзитет уметности у Београду
115. Доц. др Миљана Радмила Ускату, Западни универзитет у Темишвару
116. Проф. др Светлана Шпановић, Универзитет у Новом Саду
117. Проф. др Јасмина Шефер, Институт за педагошка истраживања
118. Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Универзитет у Крагујевцу
119. Проф. др Марко Шуица, Универзитет у Београду

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 експозе се 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 закључке. 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 презиме, 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: Хаци 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, Марија (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 Marija (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 Exposés, 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, Marija (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) Kurzmitteilung 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 Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Број рачуна за динарске уплате претплате на часопис:

KLETT друштво за развој образовања, Београд
265-1040310002231-58, RaiffeisenBank
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 : Космос). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244