ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2015

Београд

Klett
ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА I
Број 2, 2015.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година I • Број 2 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд
За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:
Проф. др Миленко Кундачина, 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 Врањешевић, Универзитет у Београду
Доц. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе
Проф. др Мирко Дејић, Универзитет у Београду
Проф. др Ћемал Долићанин, емеритус, Државни универзитет у Новом Пазару
Проф. др Вишња Ђорђић, 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 Кевересги, Универзитет у Битољу
Проф. др Јасмина Ковачевић, Универзитет у Београду
Проф. др Маја Љубетић, Универзитет у Сплиту
Проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду
Проф. др Љубица Марјанович 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 2 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade
On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:
Professor Milenko Kundačina, PhD, University of Kragujevac
Editorial Board:
Professor Milica Andevski, PhD, University of Novi Sad
Professor Veljko Banđur, 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 Mirko Dejić, PhD, University of Belgrade
Professor emeritus Ćemal 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 Marjanovič 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 02 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad
Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:
Prof. Dr. Milenko Kundačina, Universität Kragujevac
Redaktion:
Prof. Dr. Milica Andevski, Universität Novi Sad
Prof. Dr. Veljko Banđur, Universität Belgrad
Prof. Dr. Veljko Brborić, Universität Belgrad
Prof. em. Dr. Milenko Brkić, Universität „Herzegowina" 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. Ćemal Doličanin, 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 Marjanovič 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: Jagoda Aleksić, ins Englische
Mag. Maja Matić, ins Deutsche
Grafische Gestaltung: Željko Tešević
Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag
Auflage: 1000 Exemplare
Druck: *Kosmos*, Belgrad
Erscheinungsweise: *4 Hefte pro Jahr*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Проф. др Миле Ђ. Илић (оригинални научни чланак)
Дидактичко-методичка обиљежја и ефекти учења и поучавања у ефикасној настави 221–236

Доц. др Татјана В. Михајловић (прегледни чланак)
Оспособљеност ученика за самостално учење у традиционалним наставним системима 237–252

Доц. др Јелена Д. Стаматовић (прегледни чланак)
Значај наставничких компетенција за методолошки приступ васпитно-образовном раду 253–262

Проф. др Ружица Ж. Петровић (оригинални научни чланак)
Улога наставника у подстицању научног духа студената 263–272

Проф. др Јасна С. Богдановић Чурић (оригинални научни чланак)
Емоционална емпатија, узраст и школски успјех ученика 273–288

Др Јелена Ђ. Машнић (оригинални научни чланак)
Ученичке перцепције вриједносних предуслова школског успјеха и властитог школског постигнућа 289–300

Бојан А. Мирић (стручни чланак)
Од интеракције у настави до заједнице учења 301–314

Др Ведрана М. Шувар (прегледни чланак)
Учитељ – поучаватељ завичајних тема у озрачју савременог курикулума 315–328

Дарко М. Маслар (прегледни чланак)
Мотивација ученика за тумачење и доживљавање књижевног дела у млађим разредима основне школе 329–340

Светлана М. Дробњак (стручни чланак)
Реч и боја – симболи егзистенције у „Проклетој авлији" Иве Андрића 341–350

Доц. др Веселин В. Мићановић (оригинални научни чланак)
Проблемски приступ организацији почетне наставе математике 351–368

Др Љиљана М. Ђуровић (оригинални научни чланак)
Информационе вредности уџбеника природе и друштва 369–382

Др Радоје Б. Јевтић, Драгана Д. Јевтић (стручни чланак)
Утицај модерних технологија на живот и рад школске деце 383–398

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Марија М. Цвијетић (приказ)
Дело за потребе теорије и праксе инклузивног образовања (Бранислав Бројчин, *Инклузивна едукација*) 399–401

Јелена С. Јарановић (приказ)
Капитално енциклопедијско дело (*Лексикон образовних термина,* уредник Петар Пијановић) 402–404

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 405–406

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 407–413

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year I • Issue 2 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Professor Mile Đ. Ilić, PhD (original scientific paper)
Didactic-Methodological Properties and Effects of Learning and Teaching in Effective Education 221–236

Docent Tatjana V. Mihajlović, PhD (review paper)
Student Capability of Independent Learning in Traditional Education Systems 237–252

Docent Jelena D. Stamatović, PhD (review paper)
Significance of Teacher Competences for the Methodological Approach to Educational Work 253–262

Professor Ružica Ž. Petrović, PhD (original scientific paper)
Teacher's Role in Encouraging Student Scientific Spirit 263–272

Professor Jasna S. Bogdanović Čurić, PhD (original scientific paper)
Emotional Empathy, Age and Student Achievement 273–288

Jelena Đ. Mašnić, PhD (original scientific paper)
Student Perception of Valuative School Achievement Requirements and One's Own Academic Achievement 289–300

Bojan A. Mirić (professional paper)
From Teaching Interaction to a Learning Community 301–314

Vedrana M. Šuvar, PhD (review paper)
Teacher – Instructor for Homeland-related Topics in the Environment of the Modern Curriculum 315–328

Darko M. Maslar (review paper)
Motivating Students to Read and Interpret Literary Works in Junior Grades of Primary School 329–340

Svetlana M. Drobnjak (professional paper)
Word and Color – Symbols of One's Existence in Ivo Andrić's "The Damned Yard" 341–350

Docent Veselin V. Mićanović, PhD (original scientific paper)
Problem-solving Approach to Organizing Elementary Mathematics Education 351–368

Ljiljana M. Đurović, PhD (original scientific paper)
Informative Values of Science & Social Studies Textbooks 369–382

Radoje B. Jevtić, PhD, Dragana D. Jevtić (professional paper)
Effects of Modern Technologies on the Life and Work of School Children 383–398

2. REVIEWS

Marija M. Cvijetić (review)
Paper for the Purposes of theory and Practice in Inclusive Education (Branislav Brojčin, *Inclusive Education*) 399–401

Jelena S. Jaranović (review)
Encyclopedic Magnum Opus (*Glossary of Education Terms,* editor Petar Pijanović) 402–404

ABOUT AUTHORS 405–406

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 407–413

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
1. Jahrgang • Heft 02 • 2015 • 211–414
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND AUFSÄTZE

Prof. Dr. Mile Đ. Ilić (wissenschaftlicher Aufsatz)
Didaktisch-methodische Merkmale des Lernens und Lehrens im Rahmen des Effizienten Unterrichts 221–236

Doz. Dr. Tatjana V. Mihajlović (Übersichtsaufsatz**)**
Befähigung der Schüler zum selbstständigen Lernen in traditionellen Unterrichtssystemen 237–252

Doz. Dr. Jelena D. Stamatović (Übersichtsaufsatz**)**
Voraussetzungen der methodologischen Kompetenz aufseiten der Lehrer 253–262

Prof. Dr. Ružica Ž. Petrović
(wissenschaftlicher Aufsatz)
Die Rolle des Hochschullehrers bei der Förderung des wissenschaftsgeists bei den Studenten 263–272

Prof. Dr. Jasna S. Bogdanović Čurić (wissenschaftlicher Aufsatz)
Emotionale Empathie und schulischer Erfolg aufseiten der Schülerinnen und Schüler 273–288

Dr. Jelena Đ. Mašnić (wissenschaftlicher Aufsatz)
Die Wahrnehmung der Wertvoraussetzungen des schulischen Erfolgs und der eigenen schulischen Leistungen seitens der Schüler 289–300

Bojan A. Mirić (Fachaufsatz)
Von der Interaktion im Unterricht bis zur Lerngemeinschaft 301–314

Dr. Vedrana M. Šuvar (Übersichtsaufsatz)
Der Lehrer als Vermittler heimatlicher Themen im Kontext des modernen Kurriculums 315–328

Darko M. Maslar (Übersichtsaufsatz)
Motivation der Schüler zum Lesen und Interpretieen eines literarischen Werks in der Grundschule 329–340

Svetlana M. Drobnjak (Fachaufsatz)
Wort und Farbe – Symbole der Existenz in der Erzählung „der verdammte Hof“ von Ivo Andrić 341–350

Doz. Dr. Veselin V. Mićanović (wissenschaftlicher Aufsatz)
Probleme und Ansätze bei der Organisation des Mathematikunterrichts für Anfänger 351–368

Dr. Ljiljana M. Đurović (wissenschaftlicher Aufsatz)
Informationswert von Schulbüchern für das Schulfach Natur und Gesellschaft 369–382

Dr. Radoje B. Jevtić, Dragana D. Jevtić
Einfluss moderner Technologien auf das Leben und Lernen von Schulkindern 383–398

2. REZENSIONEN UND BUCHBESPRECHUNGEN

Marija M. Cvijetić (Buchbesprechung)
Handbuch zur Theorie und Praxis der inklusiven Bildung, (Branislav Brojčin, *Inklusive Bildung*) 399–401

Jelena S. Jaranović (Buchbesprechung)
Ein Meilenstein in der enzyklopädischen Literatur (*Lexikon der Bildungsbegriffe,* redakteur Petar Pijanović) 402–404

ÜBER DIE AUTOREN 405–406

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG 407–413

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 37.026
Оригинални научни чланак • 221–236
Примљен: 10.7.2015.
Прихваћен: 20.7.2015.

Проф. др Миле Ђ. Илић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ОБИЉЕЖЈА И ЕФЕКТИ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Резиме: У раду је дата дефиниција ефикасне наставе. То је нови дидактички концепт који чине доминирајуће учење и дјелотворно водитељско поучавање, гдје се развијају сви потенцијали ученика до личног максимума.

Приказана су различита дидактичко-методичка обиљежја учења и поучавања у недовољно ефикасној настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа (заснованој на конзервативној дидактичкој парадигми) и у ефикасној настави развијајућег и личносно оријентисаног типа (заснованој на рационалистичкој и феноменолошкој парадигми). Презентовани су и анализирани истраживачко-експериментални показатељи ефеката учења и поучавања у ефикасној (индивидуализованој, интерактивној и инклузивној) настави српског језика и природе и друштва.

Кључне ријечи: *ефикасна настава*, *учење и поучавање*, *експерименти са паралелним групама*, *настава српског језика*, *настава природе и друштва*, *дидактичко-методичка обиљежја*, *образовно-васпитни ефекти*.

УВОД

Ефикасна настава је дидактичко-методички утемељен симултан процес доминирајућих сазнајно-креативних активности ученика (учења) и комплементарног педагошки дјелотворног поучавања. Циљ ефикасне наставе је стицања знања, вјештина и навика, развијање способности, његовање моралних особина, позитивних емоција, естетских сензибилитета и других потенцијала слободне, продуктивне, хумане и еманциповане личности сваког ученика до личног максимума. За разлику од недовољно

ефикасне (предавачке и фронталне) наставе догматског и објашњавалачко--репродуктивног типа, ефикасна настава је иновативна настава (индивидуализована, интерактивна, инклузивна, мултимедијска) развијајућег и личносно оријентисаног типа (Виготски, 1996; Хуторской, 2004; Рудакова, 2005; Слатина, 2005; Илић, 2010, 2013, 2015). Недовољно ефикасна (традиционална) настава заснива се на конзервативној дидактичкој парадигми, а ефикасна настава на рационалистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми.

Недовољно ефикасни системи традиционалне наставе утемељени су на психолошким С-Р теоријама учења, а иновативни наставни системи ефикасне наставе засновани су на С-О-Р теоријама учења и теоријама стваралаштва. Доминирајуће учење и комплементарно контекстуално поучавање у системима ефикасне наставе омогућују да ученик чешће заузима субјекатску (а не објекатску) позицију, да је интринзички мотивисан, да врло често учи самостално и интерактивно, те да се продуктивно испољава. Различите су циљне оријентације, услови, дидактичке одреднице и обиљежја, комуникацијско-интеракцијски токови, те и васпитно-образовни исходи учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави, што ће бити презентовано у наредним поглављима.

РАЗЛИКЕ У ОБИЉЕЖЈИМА УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У НЕДОВОЉНО ЕФИКАСНОЈ И У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Разлике у позицијама и функцијама наставника, положајима и активностима ученика, и дидактичко-методичким обиљежјима учења и поучавања у недовољно ефикасној (претежно предавачко-приказивачкој) и у ефикасној (развијајућој, персонализованој, еманципаторској) настави могу се уочити у компаративном прегледу (Табела 1).

Табела 1. *Дидактичко-методичка обиљежја учења и поучавања у недовољно ефикасној и у ефикасној настави*

Обиљежја учења и поучавања	
у недовољно ефикасној настави	у ефикасној настави
– доминира поучавање и увјеравање у школском раду и понашању – претежно подређена слушалачка извршна позиција ученика, који се прилагођава програмским садржајима и захтјевима наставника	– преовлађује подстицање, подршка и десколаризација заједничких, самосталних и интерактивних активности ученика у зони њиховог наредног развоја – афирмација субјекатске, партнер-

– углавном надређена и налогодавна позиција, предавачка и оцјењивачка функција наставника – преовлађују средства вањске мотивације (школска оцјена, пријетње, казне итд.) – настава, ваннаставне и остале васпитно-образовне активности организоване су по једнообразном шематизму разредно-предметно-часовног система; претежно фронтални рад у коме се дају исте информације и постављају исти захтјеви свим ученицима – преовлађује рецептивно, слушалачко, књишко учење, запамћивање репродуктивних вербалистичких, деконтекстуализованих знања, односно посредно упознавање стварности (из књига и наставникових предавања) – доминира пасивност, рецептивност и несамосталност ученика – углавном се спутава сарадња међу ученицима, па одјељењски колектив постаје привидан – преферира се развој интелекта, а занемарују емоције и воља – припремање ученика за живот и рад – доминира информисање, поучавање, упућивање, дисциплиновање, традиционално образовање и ауторитарно васпитање	ске и демократске позиције и одговорности ученика у избору, остваривању и вредновању васпитно-образовних активности – водитељска, сарадничка и суодговорна позиција, педагошко-дијагностичка, иновацијска, креативирајућа, евалуацијска функција наставника – доминирају средства пермисивне, позитивне и унутрашње мотивације (заштита од нежељених посљедица почетних неуспјеха, похвале, признања, задовољство успјехом у учењу и стваралаштву) – флексибилна је организација наставног и цјелокупног васпитно-образовног рада (интегрисана настава, цјелодневна школа, епохе, образовни курсеви, практичан и стваралачки рад; настава у природном, производном, услужном и друштвеном окружењу), уз диференциране захтјеве ученицима – све чешће је непосредно упознавање стварности различитим процесима учења: искуственим, откривајућим, конструктивно-критичким, експерименталним, самосталним, интерактивним, сарадничким, стваралачким, продуктивним, подржаним дјелотворним поучавањем – често подстицање спонтаности, иницијативности и самосталности ученика – интерактивно и кооперативно учење и заједничко одлучивање о битним питањима васпитно-образовног рада доприноси формирању колектива ученика у васпитању за колектив и стварну животну заједницу – тежи се равнотежи у развоју когниције, афекције и конације – не само упознавање, већ и дожи-

	вљавање животних, радних и друштвених искустава – учење прераста у саморад, образовање у самообразовање, васпитање у самоваспитање

Истакнуте предности у активностима ученика и наставника, моделима, процесима и динамизмима учења и стратегијама поучавања у ефикасној настави „побуђују интелектуалну радозналост и потребу за стицањем нових знања, као и тежњу да се дође до истине провјеравањем одређених схватања и становишта" (Ђорђевић, 1990: 28).

Док је интелектуално васпитање у недовољно ефикасној настави усмјерено углавном на способности памћења и репродукције готових знања, у фокусу васпитног процеса у ефикасној настави јесте интензивирање ученикових мисаоних, критичких и креативних способности, као и што самосталније проналажење, анализа, процјењивање, генерализација, провјеравање и иновативна примјена најчешће самостално откривених информација, релација, уз пораст знатижеље да се и даље трага за продубљенијим сазнањима. „Тиме се развијају и одређени склопови особина племените, хумане и еманциповане, јединствене личности, или оптимално социјализованог индивидуалитета" (Илић, 2013: 107).

За разлику од преовлађујућег директног поучавања у недовољно ефикасној настави, оријентисаног на „преношење" готових знања, подстицање самосталних мисаоних и „откривалачких" активности учења у ефикасној *иновативној настави* савремене школе усмјерено је на усвајање кључних наставних садржаја, развој способности и позитивних особина личности. То је „тежи, али плодотворнији пут. То је пут васпитања, пут сопственог развоја самосталног мишљења, пут формирања умних способности ученика" (Ђорђевић, 1979: 30). Од квалитета наставникове подршке, мотивисаности и интензитета активности ученика у психопедагошки утемељеној и дидактичко-методички прикладној ефикасној иновативној настави савремене школе зависиће процеси и исходи *васпитања* у таквој настави, као што су „критичност, гипкост, систематичност, брзина интелектуалне оријентације, интелектуална активност, висок ниво аналитичко-синтетичке дјелатности, као и усредсређена пажња, добро памћење и неке емоционално-вољне особености" (Ђорђевић, 1979: 31). О значају, могућностима и потребама унапређивања интелектуалног васпитања ученика у настави (најобимнијој, најконзистентнијој и централној дјелатности савремене школе) говоре и многе експликације развоја човјекових психичких функција у оквирима историјских токова цивилизације. „Развој, формирање психичких функција, специфичних људских способности врши се у онто-

генези, у облику процеса активног усвајања искустава претходних поколења од стране појединца. Од рођења, човјек је опремљен само једном способношћу за формирање специфичних људских способности" (Леонтјев, 1965: 73).

За разлику од недовољно ефикасне наставе, у ефикасној настави веома су честе ситуације у оквиру којих се покреће и подржава развој сљедећих димензија критичког мишљења ученика (према: Слатина, 2005: 188–194):

– навике мишљења и ослањање осјећања на мишљење и мишљења на осјећања;

– разликовање битног од споредног;

– критичко провјеравање односа између чињеница;

– откривање претпоставки, имплицитних идеја и апсурдних ситуација;

– посебна свјесност у прикупљању чињеница које не иду у прилог нашим хипотезама, тврдњама, идејама и ставовима;

– спремност за дијалог и интердисциплинарно повезивање сазнања;

– развијање критерија и стандарда вредновања;

– уздржавање од брзог суђења и закључивања;

– критичко мишљење као критиковање свих процеса мишљења.

Од половине прошлог вијека познати научници испитивали су могућности васпитања у настави различитих способности стваралачког мишљења ученика.

У експерименту са паралелним групама у I, II и IV разреду гимназије у Зрењанину током 1963/1964. и 1964/1965. године, Радивој Квашчев је истраживао утицај вјежбања ученика у оригиналном рјешавању задатака у наставном процесу на развијање њихових стваралачких способности. На часовима редовне наставе наставници су вјежбали ученике да оригинално рјешавају проблеме у оквиру програмских садржаја из физике и математике (у одјељењима природно-математичког смјера), те из психологије и историје (у одјељењима друштвено-језичког смјера). Експериментални фактор (оригинално рјешавање проблема у настави) конкретизован је у сљедеће вјежбе: креативно читање, састављање и развијање плана истраживања одређеног проблема, алтернативно рјешавање математичких задатака, састављање и рјешавање задатака из математике и физике на основу датих података и увиђање дате проблемске ситуације у различитим контекстима.

Под утицајем вјежбања ученика у оригиналном рјешавању проблема у настави, развиле су се сљедеће способности стваралачког мишљења: 1) оригиналност; 2) спонтана и адаптивна флексибилност; 3) флуентност идеја; 4) изражајна флуентност; 5) редефиниција; 6) осјетљивост за проблеме;

7) елаборација. Утврђено је стимулативно дејство вјежби на способности критичког мишљења: 1. проналажење и вредновање хипотезе; 2. валидно и поуздано закључивање; 3. дефинисање проблема. У рјешавању шест тестова знања (из физике, математике, психологије, историје, биологије и српскохрватског језика) ученици су „најзначајније напредовали у рјешавању трећег подтеста који је мјерио њихову способност за критичко закључивање и верификовање чињеница, а у односу на успјех у рјешавању два наведена подтеста најмање су напредовали у рјешавању првог подтеста, који је мјерио познавање чињеница од стране испитаника" (Квашчев, 1974: 321). Иако ученици нису вјежбани у настави биологије и српскохрватског језика, захваљујући ширини трансфера вјежби у настави обухваћена четири предмета, ученици су значајно напредовали прије свега у рјешавању трећег подтеста тестова знања из биологије и српскохрватског језика, који је мјерио њихову способност за оригинално рјешавање проблема.

За подстицање креативног испољавања даровитих и талентованих ученика у настави савремене школе може бити дјелотворно уважавање сљедећих принципа:

1) уздржавање од одговора на она питања која ученици могу сами ријешити и од тумачења програмских садржаја које могу сами учити;

2) поштовати необична питања ученика;

3) поштовати и подржавати необичне и оригиналне идеје ученика;

4) показати ученицима да њихове идеје имају вриједност;

5) створити могућности за самоиницијативно учење и показати повјерење за њега;

6) обезбиједити периоде рада или учења који се не прецјењују, нити потцјењују (према: Torens, 1964).

У развијању васпитно-стимулативних концепција ефикасне иновативне наставе у савременој школи могу бити инспиративне сљедеће сугестије (према: Telford, 1977): ослобађати ученике од страха од грешке; избјегавати стереотипност код креативних појединаца; подржавати сталну радозналост ученика; не стимулисати само реално усмјерење мишљења (когницију), већ и фантазију; подстицати иницијативу и контакте са стваралачким особама.

Бранка Ковачевић (2012) у интересантном експерименталном научном истраживању установила је позитиван утицај интерактивне наставе књижевности на формирање моралне аутономије ученика завршних разреда основне школе која се испољавала у њиховим могућностима: 1) критичког и самосталног моралног расуђивања; 2) суђења у моралним ситуацијама; 3) развијености селф-концепта; 4) емпатичког реаговања и алтруистичког дјеловања.

Рефлексивно, мисаоно-критичко, експлоративно и откривалачко учење у ефикасној настави снажно стимулише развој интелектуалних и стваралачких способности, моралних својстава, естетских сензибилитета и осталих потенцијала слободне и еманциповане личности ученика.

ИСТРАЖИВАЧКО-ЕМПИРИЈСКИ ПОКАЗАТЕЉИ ЕФЕКАТА УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ЕФИКАСНОЈ НАСТАВИ

Показатељи установљени у дидактичко-методичким експериментима потврђују хипотезу о статистички значајно већим просјечним васпитно-образовним постигнућима ученика у процесима учења и поучавања у ефикасној иновативној (индивидуализованој, интерактивној, инклузивној) настави него у недовољно ефикасној (традиционалној, претежно предавачкој, недиференцираној, вербално-репродуктивној) настави.

Ефекти учења и поучавања у индивидуализованој инклузивној настави српског језика – инклузивној настави различитих нивоа сложености (која је задовољила шест критерија инклузивности) провјеравани су у недавно реализованом експерименту са паралелним групама наставника и ученика петог разреда основне школе у Бањој Луци (Илић, 2012: 213–228; Илић, 2013: 111–113).

Након побољшавања професионалних компетенција 58 наставника за извођење такве ефикасне наставе у оквиру интерактивног и креативирајућег стручног усавршавања, у полугодишњем експерименталном програму индивидуализоване инклузивне наставе српског језика укључили су 104 ученика петог разреда основне школе. У односу на ученике К групе (у претежно неинклузивној тј. недовољно ефикасној настави традиционалне школе), ученици Е групе (у индивидуализованој инклузивној настави савремене школе) значајно су напредовали у испитивањима:

1) брзине читања у себи (Me = 187,38; Mk = 158,10; t = 4,35; 0,01)

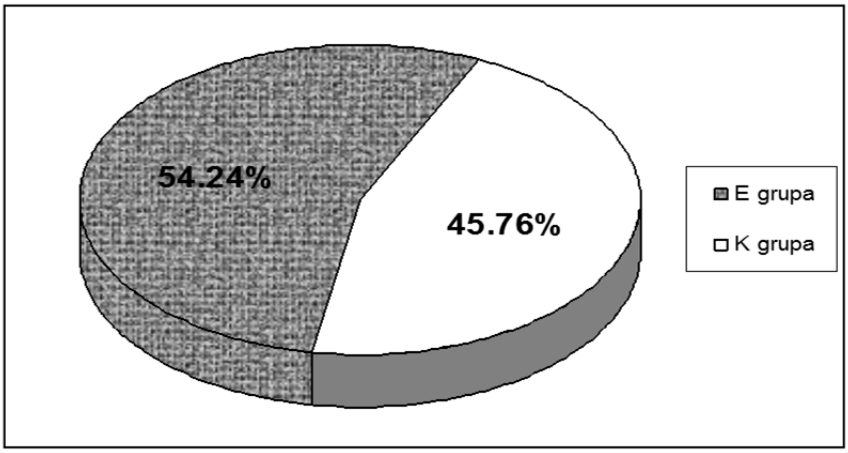
2) разумијевања прочитаног текста (Me = 58,10; Mk = 50,30; t = 6,045; 0,01)

3) писменог изражавања (Me = 17,49; Mk = 12,63; t = 7,72; 0,01)

4) мотивације за школско учење (Me = 20,48; Mk = 15,62; t = 7,70; 0,01) и

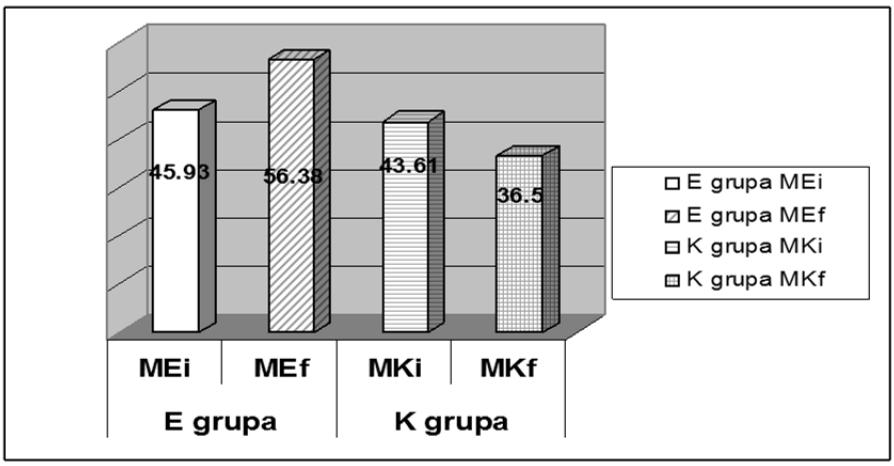
5) вербалне креативности (Me = 56,38; Mk = 36,50; t = 5,71; 0,01).

Разлике у просјечним брзинама читања у себи у Е и К групи ученика могу се уочити на сљедећем графикону.



Графикон 1. *Просјечна брзина читања у себи на финалном испитивању* (*Е и К група*)

Компаративни преглед иницијалног и финалног испитивања вербалне креативности ученика у процесима учења и поучавања у ефикасној и у недовољно ефикасној настави приказан је на сљедећем графикону.



Графикон 2. *Резултати испитивања вербалне креативности прије и послије експеримента (Е и К група)*

Наведени индикативни показатељи и прикази увјерљиво указују на повећане могућности не само ефикаснијег образовања већ и интензивнијег интелектуалног васпитања ученика у компетентно припремљеној и изведеној иновативној (у овом случају инклузивној) настави савремене школе.

Извршено је провјеравање ефикасности учења и поучавања у интерактивној (тандемској) инклузивној настави српског језика и познавања природе и друштва прошле школске године у полугодишњем дидактичко-методичком експерименту у Основној школи „Соколац" у Сокоцу, у Републици Српској (Илић и Амовић Кезуновић, 2015). У узорку је било укупно 96 ученика (по 24 у три експерименталне и у једној контролној групи или одјељењу).

Табела 2. *Табеларни приказ експерименталне евалуације тандемског учења*

КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ	Иницијални тестови знања из СЈ, ПиД и РПТ		
КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ		
К Уобичајена традиционална настава (претежно фронтална)	E_1 Рад у паровима у традиционалној настави	E_2 Рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености	E_3 Рад у паровима у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености
– уводне активности – претежно фронтална обрада програмских садржаја уз дидактичко-методичке специфичности – активности у оквиру одређеног предмета (СЈ или ПиД) или одређеног подручја (рада на тексту, граматике и правописа, културе изражавања) – уобичајене завршне активности	– припремна фаза – фаза рада у паровима – фаза презентације – обједињавање рада у паровима – завршне активности	– припремне активности – заједничке уводне наставне активности – интерактивни тандемски рад на диференцираним вјежбама – кооперативно вредновање одговора и рјешења – завршне заједничке активности	– припремне активности – заједничке уводне наставне активности – интерактивни инклузивни тандемски рад на диференцираним вјежбама – кооперативно вредновање одговора и рјешења – завршне заједничке активности (уз задовољавање критерија инклузивности)

КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ
Финални тестови знања	Финални тестови знања
– РПТ (разумијевање прочитаног текста) – СЈ (тест знања из српског језика) – ПиД (тест знања из природе и друштва)	

Међусобне разлике између аритметичких средина свих паралелних одјељења (E_1, E_2, E_3 и К) на иницијалном испитивању разумијевања прочитаног текста нису биле статистички значајне на нивоу поузданости 0,05, нити на нивоу поузданости 0,01. Насупрот томе, на финалном испитивању остварене су разлике у просјечним постигнућима, што се може уочити у сљедећем табеларном прегледу.

Табела 3. *Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању*

Група	N	M	SD	T	0,05	0,01
E1	24	66,12	6,628	1,75	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			
E2	24	71,83	6,314	4,37	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			
E3	24	72,85	6,825	4,47	2,01	2,68
K	24	62,20	8,497			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалном испитивању у разумијевању прочитаног текста.

Највећу разлику у просјечним постигнућима у разумијевању прочитаног текста остварила је E_3 група (тандемско учење и комплементарно поучавање у инклузивној настави) у односу на учење у традиционалној настави.

Просјечни резултати на иницијалној примјени теста знања из српског језика у свим паралелним групама (E_1, E_2, E_3 и К) били су уједначени, па су разлике у финалном испитивању резултат дјеловања експерименталног фактора, тј. варијанти интерактивног учења које је организовано у различитим наставним системима.

Табела 4. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из српског језика*

Група	N	M	SD	T	0,05	0,01
E1	24	77,12	6,188	1,69	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E2	24	82,70	7,156	4,28	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			
E3	24	83,04	7,590	4,31	2,01	2,68
K	24	73,87	6,801			

Из табеле видимо да су све три експерименталне групе у којима је остваривано тандемско учење постигле веће просјечне вриједности од просјечне вриједности контролне групе на финалном испитивању у примјени теста знања из српског језика. Разлике аритметичких средина Е2 и Е3 групе установљене су t-омјером, уз 46 степени слободе, на оба нивоа значајности (0,05 и 0,01). Највеће просјечне резултате из српског језика постигли су тандеми учећи у инклузивној настави (Е3). И Е1 група (у којој је организован рад у паровима у традиционалној настави) постигла је већи просјечан број бодова од К групе, али разлика није статистички значајна.

Наведеним налазима експерименталне валоризације потврђена је хипотеза о предности тандемског учења у инклузивној настави у усвајању програмских садржаја из српског језика.

На иницијалној примјени теста знања из природе и друштва, сва паралелна одјељења четвртог разреда (E_1, E_2, E_3 и К) постигла су приближно уједначене резултате. Под дејством тандемског учења, на финалном испитивању установљене су разлике у постигнућима на тесту знања из природе и друштва.

Табела 5. *Постигнућа ученика на финалном тесту знања из природе и друштва*

Група	N	M	SD	T	0,05	0,01
E1	24	76,70	8,821	2,68	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E2	24	81,87	7,371	5,10	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			
E3	24	82,25	8,102	5,01	2,01	2,68
K	24	69,70	8,861			

Из табеле видимо да су све три екпериментaлне групе (у којима је било тандемско учење) постигле веће просјечне вриједности од просјечних

резултата контролне групе на финалном тесту знања из природе и друштва, с тим што је највећу аритметичку средину остварило E_3 одјељење, тандемски учећи у интерактивној инклузивној настави.

Резултати наведени у Табели 5 потврдили су хипотезу о највећем дејству тандемског учења и водитељског поучавања у инклузивној настави на усвајање програмских садржаја из природе и друштва.

Највеће просјечне резултате на сва три финална теста у односу на сопствене просјечне резултате у иницијалном испитивању, такође је постигло E_3 одјељење (група), где су тандеми ученика у учењу и поучавању у оквиру инклузивне интерактивне наставе српског језика и природе и друштва различитих нивоа сложености.

Истраживачки налази поуздано су потврдили све посебне хипотезе, чиме је верификована и главна хипотеза о већој образовној ефикасности тандемског учења и водитељског поучавања у интерактивној инклузивној настави, не само у односу на традиционалну (предавачку наставу), већ и у односу на тандемско учење у иновативној настави када није инклузивна. Разлози се могу наћи у педагошки стимулативнијим позицијама и активностима ученика у и новим функцијама наставника, као и у чињеници да тандемско учење у инклузивној настави у већој мјери задовољава критерије инклузивности него такво учење у неинклузивној (традиционалној и иновативној) настави.

ЗАКЉУЧАК

Различита су дидактичко-методичка обиљежја учења и поучавања у ефикасној настави развијајућег и личносно оријентисаног типа (заснованој на рационалистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми) и у недовољно ефикасној настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа (заснованој на конзервативној дидактичкој парадигми). У недовољно ефикасној настави доминирају: потчињена и објекатска позиција ученика; надређени и налогодавни положај наставника; предавачко фронтално поучавање; слушалачке и вербално-репродуктивне активности ученика, његово вањско мотивисање; књишко учење; једносмјерно информисање и оцјењивање количине запамћених програмских (углавном чињеничних) садржаја. Насупрот томе, у ефикасној настави преовлађују: субјекатске позиције ученика; водитељски и сараднички положај наставника и његове педагошко-дијагностичке иновацијске, креативирајуће и евалуацијске функције; суодговорне партнерске интеракције и вишесмјерне информације и комуникације ученика и наставника; угодна и пермисивна емоционална клима;

унутрашње мотивисање; рефлексивно и конструктивно-критичко мишљење ученика; искуствено и откривалачко сазнавање; индивидуализовано, интерактивно и продуктивно учење; подстицајна подршка конфлуентном образовању, уравнотеженом развоју когниције, афекције и конације у зонама блиских појединачних домета, прерастању учења у доживотно самоучење, образовање у самообразовање и васпитања у самоваспитање. Образовно-васпитни ефекти учења и поучавања провјеравани су у полугодишњим дидактичко-методичким експериментима са паралелним групама (одјељењима) у ефикасној настави српског језика (IV и V разред) и природе и друштва (IV разред) основне школе. Недовољно ефикасна настава из истих предмета реализована је у контролном одјељењу, које је по мјереним и релевантним варијаблама уједначено са експерименталним одјељењима. На финалном испитивању, све експерименталне групе оствариле су, у односу на контролну групу, статистички значајно веће резултате у испитивањима брзине читања у себи, разумијевања прочитаног текста, писменом изражавању, мотивацији за школско учење, вербалној креативности, знању из српског језика и природе и друштва. Тиме је потврђена хипотеза о васпитно-образовној ефикасности свих варијанти ефикасне иновативне наставе – индивидуализоване (E1), интерактивне (E2), и инклузивне (E3). Зато је друштвено и педагошки значајно да дидактичко-методичка обиљежја учења и поучавања у ефикасној настави буду стално у студијским програмима наставничких факултета и у плановима професионалног развоја наставника и сарадника.

Литература

Виготски, Л. С. (1996). *Дјечија психологија.* Сабрана дела IV. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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.

Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava.* Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.

Илић, М. (2013). Васпитање у настави традиционалне и савремене школе. Међународни научни скуп *Васпитни рад школе и наставника у савременим друштвеним условима.* Београд: Српска академија образовања.

Илић, М. (2015). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. Зборник радова са научног скупа *Наука и слобода,* 645–667. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, 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: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице.

Квашчев, Р. (1974). *Развијање стваралачких способности код ученика.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.

Леонтъев, А. Н.(1965). *О формировании способностей*. Москва: Вопросы психологии.

Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессионалъное 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 Patential*. Mineapolis: The University of Minnesota Press.

Professor Mile Đ. Ilić, PhD
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

DIDACTIC-METHODOLOGICAL PROPERTIES AND EFFECTS OF LEARNING AND TEACHING IN EFFECTIVE EDUCATION

Summary

This paper offers a definition of effective education. It is a new didactic concept consisting of complementary processes of dominant learning and effective guiding teaching within which the potentials of every student are developed to their personal maximum. The author identified and comparatively presented various didactic-methodological properties of teaching and learning in insufficiently effective teaching of the dogmatic and explanatory-reproductive type, based on a conservative dogmatic paradigm and in effective teaching of the developmental and personality-based type, built on the rationalist and phenomenological paradigm. The paper analyzes research and experimental indicators of teaching and learning effects in effective (individualized, interactive and inclusive) classes of Serbian Language and Literature and Science & Social Studies.

Keywords: *effective education*, *teaching and learning*, *experiments with parallel groups*, *Serbian Language Education*, *Science & Social Studies Education*, *didactic-methodological properties*, *educational effects*.

Prof. Dr. Mile Đ. Ilić
Universität Banja Luka, Philosophische Fakultät

DIDAKTISCH-METHODISCHE MERKMALE UND AUSWIRKUNGEN DES LERNENS UND LEHRENS IM RAHMEN DES EFFIZIENTEN UNTERRICHTS

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wird der Begriff Effizienter Unterricht definiert. Hierbei handelt es sich um ein didaktisches Konzept, das aus komplementären Prozessen des dominierenden Lernens und der wirksamen Führungslehre besteht, wodurch sämtliche Potenziale jedes einzelnen Schülers bis zu seinem persönlichen Maximum gefördert werden. Identifiziert und vergleichend dargestellt werden verschiedene didaktisch-methodische Merkmale des Lernens und Lehrens in einem unzureichend effizienten Unterricht dogmatischen und erklärend-reproduktiven Typs einerseits, dem ein konservatives didaktisches Paradigma zugrunde liegt, und dem effizienten Unterricht andererseits, der entwicklungs- und persönlichkeitsorientierend ist und auf dem rationalistischen und phänomenologischen Paradigma beruht. Es wurden entdeckend-experimentelle Faktoren der Lern- und Lehreffekte im effizienten (individualisierten, interaktiven und inklusiven) Unterricht der serbischen Sprache und Literatur sowie des Fachs Natur- und Gesellschaftskunde präsentiert und analysiert.

Schlüsselwörter: *Effizienter Unterricht*, *Lernen und Lehren*, *Experimente mit Parallelgruppen*, *Serbischunterricht*, *Natur- und Gesellschaftskunde*, *didaktisch-methodische Merkmale*, *Auswirkungen auf Bildung und Erziehung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.385-057.874
159.953-057.874
Прегледни чланак • 237–252
Примљен: 12.7.2015.
Прихваћен: 22.7.2015.

Доц. др Татјана В. Михајловић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ У ТРАДИЦИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ СИСТЕМИМА

Резиме: Идеје о самосталности менталних процеса развијају се још од античке епохе, од софиста. У периоду хуманизма и ренесансе те идеје имале су утицаја и на социјалутописте. Хуманисти потцјењују знање и науку, а истичу мишљење које ученик самостално стиче. Социјалутописти указују на потребу за самообразовањем, за знањем које се може употријебити у свакодневном животу. Рационалисти апсолутну истину подређује мишљењу, заједно са принципом самосвијести. Модерна епоха и покрети нове школе залажу се за саморад, самоактивност, самодјелатност, самопроналажење, самоистраживање. Све те одреднице самосталног учења нису адекватне за самостално учење у традиционалним наставним системима, гдје су ученикове мисаоне активности усмјерене на понављање, репродуковање наученог градива. Доминантна је наставникова посредничка улога и ученикова пасивна слушалачка позиција. Савремене наставне системе карактеришу циљ и циљне оријентације које су усмјерене на комплетирање и извршавање задатка, како се учење не би свело на „трчкарање испред развоја", специфично за традиционалне наставне системе.

Кључне ријечи: *самостално учење*, *оспособљеност за самостално учење*, *одреднице самосталног учења*, *традиционални наставни системи*.

УВОД

Идентитет данашње школе нема обиљежја статичности. То је динамичан процес који захтијева трајно улагање напора свих актера који учествују у реализацији васпитно-образовних циљева и задатака. Школа је

мјесто учења, али и мјесто развоја и одрастања ученика. Од ње се очекују савремене методе учења и поучавања, које оспособљавају ученике за цјеложивотно учење. Циљеви наставе усмјерени су на подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Ученици уче уз помоћ своје интелигенције, свако од њих има своју потребу за учењем, своје циљеве и стратегије учења, желе да управљају и контролишу учење, добију повратну информацију. Ово су само неке од одредница самосталног учења и претпоставка су успјешног оспособљавања ученика за самообразовање. О самосталности менталних процеса указивали су још у античкој епохи софисти, у средњем вијеку хуманисти, затим покрети и правци *нове* школе, модерне епохе.

У античкој епохи, у време софиста, развијао се критичко-испитивачки дух ученика. Марко Фабије Квинтилијан (Marcus Fabius Quintilianus) истакао је да интелигентнија дјеца брже проналазе методе самосталног учења. Феудалну епоху карактерише учење подређено слијепом поштовању ауторитета наставника. Доминантно је механичко учење и памћење. Развијали су се нижи когнитивни процеси, без разумијевања, примјене наученог, вршења анализе или синтезе репродукованих садржаја. Због своје крутости, пасивне улоге ученика, школа је само обесхрабривала, није подстицала развој менталних процеса.

Идеје о самосталности менталних процеса у периоду хуманизма и ренесансе имале су утицаја и на социјалутописте. Хуманиста Мишел Екјем де Монтењ (Michel Eyquem de Montaigne) потцјењује знање и науку, а истиче мишљење које ученик самостално стиче. Сматра да је нужно „учити не простим ријечима, већ сопственим радњама" (Монтењ, 1953: 54). Социјалутопистима, попут Сен-Симона (Saint-Simon), Роберта Овена (Robert Owen) или Шарла Фуријеа (Charles Fourier), циљ је оспособљавање ученика за обављање одређених друштвено-корисних послова. Томас Мор (Thomas More) указује на потребу за самообразовањем, за знањем које се може употријебити у свакодневном животу. Рационалиста Рене Декарт (René Descartes) апсолутну истину подређује мишљењу, заједно са принципом самосвијести (*Cogito ergo sum*). Натуралиста Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) констатује да знање у настави „мора бити посљедица властитог опажања и размишљања" (Русо, 1950: 218). Класици њемачке педагогије, са Адолфом Дистервегом (Adolph Diesterweg) на челу, сматрају да нико не може мислити за ученика, као што га нико не може ни замијенити.

Модерна епоха и покрети *нове* школе, залажу се за саморад, самоактивност, самодјелатност, самопроналажење, самоистраживање. Активна школа, са Адолфом Феријером (Adolphe Ferrière) на челу, истиче биолошку

фундираност интереса као покретача самосталне активности ученика. Марија Монтесори (Maria Montessori) даје важност аутоинструкцији (Монтесори, 2006). Константин Димитријевич Ушински (Константин Дмитриевич Ушинский) „уважава могућности дјеце да раде самостално" (Ушински, 1960: 36). Српски просвјетитељ Доситеј Обрадовић, придаје значај психичким процесима (мишљењу и вољи), те потреби великог „*согласја и савршенства* телесног и разумског дела човека" (Обрадовић, 1911: 42). Хербартовац Војислав Бакић указује на „самосталност мишљења у раду" (Бакић, 1897: 79). Песталоцијанац Војислав Младеновић дефинише човјека као дјелатно, активно, свјесно биће (Младеновић, 1932). Блиска историјска прошлост и Милан Баковљев (1983) истичу да ученик може ући у област науке једино путем сопственог научног развоја.

Ово су само неке од идеја везаних за самосталност менталних процеса, које подстичу оспособљавање ученика за самостално учење. Имајући у виду развој менталних процеса у различитим педагошким епохама, можемо констатовати да је – без обзира на период развоја друштва – пресудна улога школе (како античке, тако и оне модерне), посебно учитеља (наставника), да ученике трајно заинтересује и оспособи за самостално учење.

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

Наставник константно прати и посматра реакције ученика у васпитно-образовном процесу, током рјешавања задатака, тражи одговоре на питања: Како се ученик служи уџбеником и другом литературом? Да ли самостално налази пут сазнању? Да ли су наставни садржаји дидактички високо структурисани? Да ли имају познате, очекиване циљеве учења, који подстичу самосталност ученика у раду? Ова и многа друга питања, указала су на важност циља наставе, усмјереног на подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Стога је важно да „ученици уче уз помоћ својих интелигенција: како оних у којима су јаки, тако и оних које још треба изграђивати" (Dryden i Vos, 2001: 365). Када ученици уче уз помоћ својих интелигенција, свако од њих има сопствену потребу за учењем, своје циљеве и стратегије, управља и контролише учење и усвајање нових информација, жели добити повратну информацију (за своје учење). На наведене одреднице самосталног учења указали су у својим дефиницијама самосталног учења Кестен (Kesten, 1987), Симонс (Simons, 1992), Домен (Dohmen, 1992), Литл (Little, 1994), Андриловић (Andrilović, 2001), Ријавец (Rijavec и сар., 2003), Гарднер (Gardner, 2006).

Самостално учење се практично јавља сваки пут када ученик, студент или одрастао полазник комуницира са неживим извором информација (Andrilović, 2001: 10). Када школа одређује и циљеве учења и медије помоћу којих ће се они постизати, то се назива „индивидуално дијагностификовано и прописано учење" (Ibidem). Детлеф Берман (Detlef Behrmann) истиче да је самостално учење процес у којем индивидуе преузимају иницијативу да утврде своју потребу за учењем (самостално или уз помоћ других), да „формулишу своје циљеве учења, да пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегију учења и оцијене резултате свога учења" (Behrmann, 2003: 66). Учење са највишим степеном „ученичке активације самостално је учење, потпомогнуто повратном информацијом о његовом напредовању" (Vidović i sar., 2003: 360). Такође, учење различитог степена самосталности догађа се независно од неке васпитно-образовне установе, али и под њеним утицајем, догађа се и ван наставе, у вези је са наставом, али и за вријеме наставе.

Теоретичари наводе одреднице самосталног учења: потреба за учењем, циљеви и циљне оријентације, управљање и контрола, повратна информација, а све то у мањој или већој мери утиче на оспособљеност ученика (за учење). Оспособљеност за самостално учење представља овладаност знањима и умијећима проналажења извора и података сазнања, начина којима треба служити у коришћењу тих извора, „умијећу сређивања важних података, чувања и адекватног коришћења знања и нових спознаја у животним ситуацијама" (Гојков, 1992: 399). На оспособљеност за самостално учење утичу многобројни фактори функционалне писмености (елементарне оспособљености). Јосип Милат (2005) указује на лингвистичке, друштвене, природнонаучне, математичке, когнитивне, психомоторне факторе функционалне писмености.

Истовремено, теоретичари су дали до знања да историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција указује како су се одреднице самосталности различито схватале у педагошким епохама, почевши од старих источних народа, па све до модерне епохе.

ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ У ШКОЛАМА СТАРИХ ИСТОЧНИХ НАРОДА

У Месопотамији ученик писарске школе обасипан је поукама које стално опомињу „Слушај ријечи своје мајке... поштуј... не љути срце своје старије сестре" (Bowen, 1972: 35). Касније, овај морални кôд покорности постаје образац понашања према учитељу. У едубама, писање се учило

преписивањем са већ припремљених лентикулараних таблица. Надзорници и учитељи прикупљали су текстове за учење (организовали их у неку врсту наставних области), а ученици преписивали и меморисали. Принуда је главни метод дисциплиновања, како би се обезбиједило залагање и напредовање ученика.

У елементарним и ускостручно оријентисаним школама Египта, учење и сазнање дјечака није подразумијевало слободу мисли, ширину спознаје и другачији поглед на свијет. Васпитни миље у коме су се реализовале образовне активности (писарске и вјештине из математике) подразумијевао је послушност, марљивост, уздржавање, мирноћу.

ХАРМОНИЈСКИ РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА АНТИЧКЕ ЕПОХЕ

У античкој епохи, спартанско васпитање је потпуно занемарило развијање умних способности. Ученици су учили читање и писање са једним јединим циљем: безусловна послушност, покорност, издржљивост и навика да се побјеђује (Cenić, Petrović, 2012). За разлику од Спарте, у атинском систему васпитања и образовања, програми и садржаји рада представљали су слободан избор учитеља, а циљ је усмјерен на калокагатију. Аристотел није сигуран да ли предмети и садржаји у школама треба да буду оријентисани на подстицање „интелигенције или карактера" (Аристотел, 1975: 203) и указује да васпитање и образовање морају бити у складу са природом. И софисти, заједно са Протагором, истичу да су за учење потребне природне диспозиције и вјежбање, да теорија без праксе, ни пракса без теорије, немају значаја. Своје ученике оспособљавали су за сналажење у „свакојаким приликама" (Cenić i Petrović, 2012: 37). Настојали су да вјештим вођењем дискусија преносе знање на своје ученике. У Риму, Марко Фабије Квинтилијан (Marcus Fabius Quintilianus) скреће пажњу на дужности и обавезе доброг учитеља који не смије да оптерећује „њежне мозгове својих ученика задацима који су изнад његових умних снага" (Kvintilijan, 1967: 55). Учитељ треба да се „спусти на разину интелектуалних могућности својих слушалаца" (Ibidem). Квинтилијан указује на важност психолошких упутстава помоћу којих се најбрже и најлакше учи напамет.

Стари источни народи и античка епоха образовању и васпитању дају различит значај. Уважава се улога учитеља и његовог ауторитета (обасипа поукама, користи методе присиле, поучава без емпиријских метода и систематских опсервација, донекле даје знање ученицима вођењем дискусија). Ученик покорно, марљиво, послушно преписује, механички усваја,

понавља, вјежба – дужност му је да се покаже поучљивим, усваја имплицитне садржаје о моралу и поукама, које су носиоци духовних (спиритуалистичких) доктрина. Учени садржаји нису подстицали развој ученичких способности. Они су их пасивно, непланског усвајали, уз принуду и присилу, без иницијативе учитеља да подстиче ученике на самосталност у учењу и раду. Сам процес усвајања знања подразумијевао је просто, механичко запамћивање чињеница. Изостале су психичке активности, размишљања, подстицања виших когнитивних процеса, које утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење. Такође, у процесу учења, ученици нису давали повратне информације учитељу на основу којих би закључио да ли су разумјели учене садржаје. Може се уочити да у овом дидактичком троуглу није било узајамности, повратног утицаја. Мали искорак у међусобним односима даје Квинтилијан са својим идејама о поштовању индивидуалних способности ученика и његове природе, и о раду учитеља који треба да буде прожет игром и разонодом.

НЕЈАСНИ И НЕДЕФИНИСАНИ ЦИЉЕВИ УЧЕЊА ФЕУДАЛНЕ ЕПОХЕ

Феудалну епоху карактеришу: учење усмјерено на слијепо поштовање ауторитета наставника; недефинисани и нејасни циљеви и стратегије учења; физичко кажњавање; развијање покорности, послушности и понизности; примјена пасивних метода наставног рада, меморисање црквених догми. Све је подређено механичком учењу. Развијали су се нижи когнитивни процеси ученика, без разумијевања, примјене наученог, вршења анализе или синтезе репродукованих садржаја. Личност ученика није респектована као посебан фактор наставног рада, те се говори о најнеповољнијем положају ученика у историјском развоју наставе. Овако конципирана настава била је у функцији очувања и даљег развијања феудалних класно-сталешких односа, а циљ јој никако није био да оспособи ученике за самообразовање, самоактивност, чему су тежили хуманисти.

ПОТРЕБА ЗА САМООБРАЗОВАЊЕМ ХУМАНИЗМА И РЕНЕСАНСЕ

У епохи хуманизма и ренесансе долази до изражаја нов поглед на човјека, науку и умјетност. Школа (Дом радости) коју организује Виторино да Фелтре (Vittorino Rambaldoni da Feltre) жели развијати умјереност дјеце;

истиче важност просторија за учење, као спољашњих фактора који утичу на учење и подстицање самосталности ученика у учењу.

Мишел де Монтењ (Michel de Montaigne) сматра да је потребно пробудити жеђ и интересовање за учење, да је „нужно учити не простим слушањем, већ сопственим радњама, како би знање било унутрашња тековина" (Montenj, 1953: 54). Томас Мор (Thomas More) истиче важност самообразовања, знања које је практично употребљиво.

РАЗВИЈАЊЕ АКТИВНОСТИ И САМОАКТИВНОСТИ

На темељима филозофије Франсиса Бејконова (Francis Bacon) настала је антисхоластичка клима. Беконова индуктивна метода сматрана је најефикаснијом методом у процесу сазнања ученика. Он указује да школа треба да развија активност и самоактивност. Осуђује учење напамет и супротстављa му учење путем посматрања, испитивања, учења од лакшег ка тежем, од једноставног ка сложеном, од појединачног ка општем, али и обрнуто, како би ученици напрезали своје интелектуалне снаге. Идеје рационалистичке и емпиристичке филозофије извршиле су значајан продор у наставу у периоду када су се тражиле „клице ученикове слободе" (Banđur, 1985: 28), које би подстицале самоактивност, саморадњу, саморазвој.

РАЗВИЈАЊЕ САМОРАДЊЕ УЧЕНИКА МОДЕРНЕ ЕПОХЕ

Крај феудалне епохе (XVII вијек) обиљежио је Коменски (Jan Amos Komensky). Савременост његових педагошких идеја објашњава се његовим прогресивним и хуманистички усмјереним педагошким погледима (пансофијска идеја, принципи наставе, принципи за брзо и лако учење). У ретроспективи епохе модерног доба истичу се три значајне етапе: француско просветитељство и француски енциклопедизам, њемачко-хербартовска педагогија и реформистички покрети, познати као покрети *нове* школе.

Представници педагошких праваца и покрета XX вијека сматрају да од екстензитета и интензитета рада ученика зависи колико ће ученици знати и до које разине ће развити своје способности. Покрети *нове* школе изграђују свој лични наставни систем под називом саморад, самоаоктивност, самодјелатност, самопроналажење, самоистраживање. „Префиксом сам- жељели су за основу поставити рад ученика" (Poljak, 1977: 23). Тражили су да „дјеца, по могућности, раде самостално" (Ушински, 1957: 76). Развијање саморадње дјеце, најважнији је знак успјешне обуке за учитеља.

Учитељи, нажалост, и поред жеље за саморадом, не „наоружавају ученике начинима који су потребни за стицање знања" (Груздјев, 1949: 228). Историјски заокрет у томе остварио је Џон Дјуи (John Dewey), са педагошким ставом усмјереним ка педоцентризму. Дијете постаје „сунце око кога се васпитна средства окрећу" (Djui, 1935: 18). Дјуи указује на активну улогу ученика у наставном процесу, критикује једнообразност метода и програма „ухо и књига сачињавају средства која су једнака за све" (Ibidem, 17). Сматра да садржаји наставног рада не респектују интересовања и интелектуалне могућности ученика – ученик не може да испољи своју активност, природну спонтаност, самоиницијативу.

Школа у Самерхилу Александра Нила (Alexander Sutherland Neill) омогућује ученику да самостално и слободно учествује у раду. Далтон-план истиче потребу индивидуалног рада ученика, који је слободан и самосталан. Ипак, саморад ученика у *новој* школи није потпуно остварен. Конструисан систем наставе, са доминантним принципом слободе, за ученике је био превелик скок, нису били ни припремљени ни оспособљени за њега. Ученици су самостално организовали и изводили свој рад, нису били постепено осамостаљивани.

Између захтјева за саморадом, с једне стране, и могућности ученика за такав саморад, с друге стране, постоји велики распон који тек треба савладати. Недостају одреднице самосталности потребне за учениковсамосталан рад – потребе ученика за учењем нејасно су исказане; нема контроле и управљања; ученици самостално организују свој рад, препуштени су стихији и насумичном одвијању. Наставницима нису јасни циљеви учења, јер их нису ни формулисали, не усмјеравају активности ученика, а принцип апсолутне слободе доминантан је у свим аспектима образовног рада. Иако су ученици самостално, слободно стицали знања, није се знало да ли су постигли циљеве учења, да ли је таква настава дјелотворна, да ли су имали доживљај успјеха. Заправо, није било повратне информације која представља исходе неке активности. Након неуспјеха са саморадом ученика, учитељи се *враћају* предавачкој настави (као једном од најстаријих традиционалних система наставе). Она треба да превазиђе настале проблеме, како би до изражаја дошло вођење, управљање, односно поучавање ученика.

ЦИЉЕВИ УЧЕЊА У ПРЕДАВАЧКОЈ НАСТАВИ

У традиционалним системима наставе (предавачка, предавачко-приказивачка, катехетичка, мајеутичка настава или комбинација ових система и њихових варијанти), мисаоне активности ученика усмјерене су на пона-

вљање и репродуковање наученог градива. Циљеви учења везани су за комплетирање и извршавање задатака. Готово да нема самоевалуације, нити повратне информације у образовном процесу. Доминантна је учитељева посредничка улога (у директном односу са садржајем учења) и ученикова пасивна слушалачка позиција. Предавачка настава (догматска, вербална настава, *ex cathedra*) јесте међу најстаријим наставним системима. Историјски гледано, предавачка настава има своје коријене у епохи старе школе XVIII и XIX вијека.

Карактеристике предавачке наставе – почевши од механичког памћења цитата (Њемачка), реформе и организације школства царице Марије Терезије и њеног сина Јосифа II, са Фелбигером (Johann Ignaza Felbigera) на челу, и принципима нове организације тривијалних школа; затим Русије, цара Петра I, и учења наставних предмета једних за другим, успјеха који се одређивао бројем напамет научених страница – нажалост, задржале су се до данашњих дана. Овај систем наставе изграђен је на „фаталној знанственој заблуди“ (Poljak, 1977: 3) да ученици знање, способности и васпитне вриједности могу од некога примити, добити, преузети. Разумљиво, из тако погрешног тумачења изводио се и погрешан закључак – да је у школи учитељ најодговорнији да васпитава и образује ученике, предаје у дословном смислу те ријечи, на сличан начин као што се у животу некоме предаје физичка ствар (поклон, цвијеће, новац итд.). Улога учитеља (наставника), своди се тако на вербално излагање, док ученици слушањем преузимају, усвајају изложено. Учитељ није у ситуацији да прати да ли ученици слушају и како то чине, стога се може казати да је то заправо „педагогија, без међуљудских односа наставник – ученик (Ibidem, 11). У процесу усвајања знања ученика, остају веће или мање празнине о изложеним садржајима. Колике ће те празнине бити зависи од многих фактора – концентрације, пажње, менталне кондиције, предзнања, способности праћења излагања, психичких расположења итд.

У предавачкој настави ученици долазе у школу по лекције које морају учити накнадно, бројним понављањем и бубањем садржаја који нису у потпуности разумљиви. У самој структури наставног процеса предавачке наставе изостало је припремање ученика, вјежбање и понављање, провјеравање и испитивање, самооцјењивање, самопровјеравање. Због изостанка важних структурних компонената наставног процеса, предавачка настава не оспособљава адекватно ученике за самосталан рад.

ПРЕДАВАЧКО-ПРИКАЗИВАЧКА НАСТАВА И СЕНЗОРНЕ ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА

У старој школи предавачка настава доживјела је промјене. Допуњена је видном или видео-компонентом (демонстрацијом, цртањем, писањем), која помаже ученицима да неке дијелове наставног садржаја и визуелно перципирају. У свијести ученика остаје мање празнина, али их још увијек има. Свођењем наставе на сензорне активности, без активности ученика, нажалост нема ни самосталности у учењу и раду. Не уважавају се сензорне потребе ученика које указују да ли је ученик, на примјер, хипер или хипосензитиван на одређеном сензорном подручју.

КАТЕХЕТИЧКА НАСТАВА – ДОСЛОВНО МЕМОРИСАЊЕ ПИТАЊА И ОДГОВОРА

Овај систем наставе изграђен је на бази катехетичког облика разговора (настао у средњовјековним школама), као начин учења црквених догми из кратких, језгровитих уџбеника написаних у облику питања и одговора (катехизиса). Структура катехетичке методе састоји се од кратких питања и у потпуности одређених кратких одговора, најчешће у једној реченици. Изостало је „потпуније информисање ученика о новим садржајима" (Pedagoška enciklopedija, 1989: 381). Учење се своди на дословно меморисање питања и одговора, при чему се између питања и одговора успостављају асоцијативне везе. Катехетички разговор претпоставља да се већ усвојено знање може примјенити у фази провјеравања и понављања. Његова примјена приликом обрађивања нових наставних садржаја је дидактичка заблуда.

У катехетичкој настави, ученици одговарају на постављена питања о ономе што би тек требало да науче. Без претходних информација у њиховој свијести, „*присиљавани* су да нагађају одговор" (Poljak, 1977: 16). Катехетички систем наставе, заснован на апсолутизацији катехетичког разговора у цијелом току наставног процеса (посебно обраде нових наставних садржаја), педагошки је промашај, неодржив у савременој школи.

МИСАОНА АКТИВНОСТ УЧЕНИКА У МАЈЕУТИЧКОЈ НАСТАВИ

Мајеутички систем наставе изграђен је на мајеутичком облику разговора – Сократовој методи. До овог појма Сократ је дошао на основу посматрања „примањског дјеловања своје мајке, која је мајеутички помагала Атињанкама да на свијет донесу здраву дјецу" (Pedagoška enciklopedija, 1989: 2). Духовном мајеутиком Сократ је постепено доводио саговорника до сазнања (порађања истине – бабичке вјештине). Сократова мајеутика је виши облик разговора од катехетичког, почевши од припремања ученика за обраду нових наставних садржаја, па све до провјеравања.

Међутим, цјелокупна структура наставног рада (као једног дидактичког традиционалног система наставе), не може се сводити само на тај облик разговора. Неопходно је разликовати Сократову мајеутику као једну од наставних метода, односно један облик разговора, од дидактичког система наставе заснованог на апсолутизацији тог облика разговора.

На основу наведеног, можемо закључити да се између представника традиционалних наставних система и представника нове школе – два екстрема – ствара велики простор, дидактички неосвијетљен и неискориштен. Овај *празан простор* настојао се превладати проналажењем савремених наставних система у којима до изражаја долази извјесно вођење, самовођење, партиципаторски однос ученика и наставника, оријентација на сазнајно-развојне циљеве учења – ученици самостално раде на задацима, прелазе са једног на други ниво, успостављају мисаоне везе, упоређују, врше систематизацију градива, самовреднују свој рад.

ОДРЕДНИЦЕ САМОСТАЛНОСТИ У ТРАДИЦИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ СИСТЕМИМА

Традиционални системи наставе настали су у историји дидактичке теорије и праксе. Односи и везе између основних фактора наставе у овим наставним системима различити су, те је и различит степен самосталности ученика у учењу. Структура рада у предавачкој настави своди се на предавање учитеља (наставника) и слушање ученика. У катехетичкој настави, наставник успоставља комуникацију са ученицима на основу питања и одговора (ученик мора тачно репродуковати тачну формулацију одговора), док у мајеутичкој настави наставник поставља алтернативна (дисјунктивна) питања на која ученик даје одговоре. Садржаје, дидактички неструкту-

рисане, намеће учитељ (наставник). У структури наставног процеса изостали су припремање ученика, вјежбање и понављање, неопходне компоненте за трајно усвајање ученичких знања и већу самосталност у учењу и раду. Понављање је у извјесној мјери присутно у катехетичкој настави, али репродуктивно. Ту нема продуктивних питања која подстичу мисаоне процесе попут анализе, синтезе, увиђања веза и односа међу појавама и сл. Једносмјерна комуникација ученика и наставника појављује се тек у катехетичкој настави, док о партиципацијској улози ученика у наставном процесу нема ни трага.

Такође, и одреднице самосталности (потреба за учењем, циљеви и стратегије учења, управљање и контрола заједно са повратном информацијом), готово да нису присутне у традиционалним наставним системима. Из табеле која слиједи може се уочити да одреднице у традиционалним наставним системима у великој мјери не подстичу самосталност ученика у учењу.

Табела 1. *Одреднице самосталности у традиционалним наставним системима*

Традиционални наставни системи	Одреднице самосталног учења			
	Потреба за учењем	Циљеви и циљне оријентације	Управљање и контрола	Повратна информација
Предавачка, предавачко-приказивачка, катехетичка, мајеутичка настава	– активности воде демотивизацији – потреба за учењем наметнута споља – присутна брига ученика	– извршавање задатака – рецептивно учење (примање и усвајање) – ученик не зна шта треба да чини, како, којим средствима и зашто то да чини – циљ је нејасан, површан	– ради као ја, ја сам изнад вас – ученик одговара на диригована питања, задатке (кратка питања и кратки одговори) – не зна се дјелотворност и квалитет наставе, њена ефикасност	– наставник провјерава тачно репродуковане одговоре – репродуктивно понављање

У традиционалним наставним системима одреднице самосталности готово да нису ни присутне. Потреба за учењем наметнута је споља, а циљне оријентације усмјерене су на то да ученици извршавају задатке. Активност се своди на површан однос, доминантна је брига ученика како ће наставник оцијенити његово знање (катехетичка настава – ученици нагађају, погађају тачне одговоре). У овим наставним системима такође не знамо

у коликој мјери је разред/појединац остварио циљеве у самосталном учењу (ако их је и било); да ли су ученици имали доживљај успјеха приликом датих одговора на постављена питања (у катехетичком или мајеутичком разговору); да ли су свјесни свога напретка (будући да и у предавачкој и у предавачко-приказивачкој настави постоје празнине у свијести ученика); да ли постоји и даљи интерес за учење; да ли ученици имају увида у свој процес учења; да ли је потребна помоћ у учењу или то раде самостално. Незаобилазна је и повратна информација, као важна одредница оспособљености ученика за самостално учење. У традиционалним наставним системима о томе готово да нема ни ријечи. Не знамо да ли су тачно репродуковани одговори у катехетичкој настави, да ли се ученик довољно мисаоно ангажовао – што, заправо, чини исходе неке активности у наставном процесу, обавјештава ученика о његовом постигнућу. Како одреднице самосталности у већој или мањој мјери утичу на степен оспособљености ученика за самостално учење, евидентно је да их у традиционалним наставним системима готово и нема.

ЗАКЉУЧАК

Из свега наведеног произилази да је развој самосталности менталних процеса од античке епохе, средњег вијека до данас, имао различите специфичности. Античка епоха, још од софиста, развијала је критичко-испитивачки дух својих ученика, залагала се за изучавање математике која васпитава ученике у логичком мишљењу. Модерна епоха, са хуманистима, указује на саморазвој, на апсолутну истину, коју рационалисти подређују мишљењу. Представници *нов*е школе указују на саморад, самоактивност. Ипак, саморад ученика није потпуно остварен. Конструисани систем наставе, са доминантним принципом слободе, био је превелик *скок* за који ученици нису били припремљени, нити оспособљени. Ученици су стављени у ситуацију да самостално организују и изводе свој рад, те је изостао процес њиховог постепеног осамостаљивања.

Идентификоване одреднице у адекватној мјери не оспособљавају ученике за самостално учење у традиционалним наставним системима. Настава се углавном заснива на слушању и репродуковању онога што наставник говори, док ученици усвајају финалне резултате туђих мисаоних операција – навикавају са на интелектуалну зависност од наставника. Ученици су ускраћени за ефикасне стратегије учења, не оспособљавају се за самостално стицање знања. Они су заправо лишени одговарајућих вјешти-

на и навика учења у васпитно-образовном процесу, а усвојена знања не подстичу развој самосталности мисаоних процеса.

Улога савремених наставних системима јесте да се њиховом примјеном оспособе ученици да стечена знања буду функционална, да развијају трајну заинтересованост и оспособљеност ученика за цјеложивотно учење. За разлику од традиционалних наставних система, примјењујући савремене наставне системе, наставници желе превести ученикове активности са спољашњег на унутрашњи план разумијевања, поштујући принцип интериоризације. Ученик је тако интелектуално независан, самосталан, активности прилагођава даљем извршавању задатака, уз самовођење, вјежбање, продуктивно понављање. Савремене наставне системе карактеришу циљ и циљне оријентације усмјерене на комплетирање и извршавање задатака, како се учење не би свело на „трчкарање испред развоја". Футуролошки гледано, структурне компоненте савремених наставних система треба да се усмјере на сазнајно-развојне циљеве који подстичу процесе критичког суђења, вредновања, критичког и стваралачког мишљења – утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење.

Литература

Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Аристотел (1975). *Политика*. Београд: БИГЗ.

Bakovljev, M. (1983). *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*. Beograd: Prosveta.

Bakić, V. (1897). *Opšta pedagogika*. Beograd: Učiteljsko udruženje.

Banđur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Sarajevo: Veselin Masleša.

Behrmann, D. (2003). *Selbstgestenertes lernen Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation Bertelsman verlag*. Beielefeld: Bertelsmann.

Bowen, J. (1972). *History of Western Education*. London: Heinemann.

Гојков, Г. (1992). Утицај оспособљености за самостално и рационално учење на школски успјех ученика VIII разреда основне школе. *Настава и васпитање*, 4–5, 399–407.

Груздјев, П. Н. (1949). *Педагогија*. Београд: Издавачко предузеће Народне Републике Србије.

Djui, Dž. (1935). *Škola i društvo*. Nova Gradiška: Štamparija Nikola Debač.

Dryden, G.; Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.

Kvintilijan, M. F. (1967). *Obrazovanje govornika.* Sarajevo: Veselin Masleša.

Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Mladenović, V. (1923). *Opšta pedagogika*. Beograd: Geca Kon.

Montenj, M. (1953). *Ogledi o vaspitanju*. Beograd: Pedagoško društvo NRS.

Монтесори, М. (2006). *Упијајући ум*. Београд: Беокњига.

Ценић, С.; Петровић, Ј. (2012). *Васпитање кроз историјске епохе*. Врање: Учитељски факултет.

Обрадовић, Д. (1911). *Совјети здравог разума*, Дела Доситеја Обрадовића. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.

Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rijavec, M.; Vidović Vizek,V.; Miljković, D.; Štetić Vlahović, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Ruso, Ž. Ž. (1950). *Emili ili o vaspitanju*. Beograd: Znanje.

Ушински, К. Д. (1948). *Матерњи језик у основној школи*. Београд: Просвета.

Docent Tatjana V. Mihajlović, PhD
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

STUDENT CAPABILITY OF INDEPENDENT LEARNING IN TRADITIONAL EDUCATION SYSTEMS

Summary

The autonomy of mental processes developed in the ancient times, together with sophists. Ideas on the independence of mental processes in the period of Humanism and Renaissance influenced social utopists. Humanists underrated knowledge and science and emphasize opinions the student acquired on his/her own. Social utopists point out the need for self-education, for knowledge that can be utilized in everyday life. Rationalists subject absolute truth to opinion, together with the principle of self-consciousness. The modern epoch and movements of the *new* school promote self-work, self-activity, self-employment, self-exploration and self-questioning. Identified determinants of independent learning don't prepare students in an adequate measure for independent learning in traditional education systems. In the course of their historical development, they had a stronger/weaker impact on students' capability of independent learning. In traditional systems of teaching, student's thinking activities are focused on repetition and reproduction of the teaching material. Teacher's role of a mediator and student's role of a passive listener are dominant. Modern education systems are characterized by objectives and

goal orientation, focused on completing and solving tasks, so learning would not be reduced to mere "legwork" and running before development, indicative of traditional education systems.

Keywords: *independent learning, capability of independent learning, determinants of independent learning, traditional education systems.*

Doz. Dr. Tatjana V. Mihajlović
Universität Banja Luka, Philosophische Fakultät

BEFÄHIGUNG DER SCHÜLER ZUM SELBSTSTÄNDIGEN LERNEN IN TRADITIONELLEN UNTERRICHTSSYSTEMEN

Zusammenfassung

Die Selbstständigkeit der mentalen Prozesse wurde bereits in der Antike gefördert, beginnend mit den Sophisten. Die Ideen der Unabhängigkeit der mentalen Prozesse in der Zeit des Humanismus und der Renaissance haben sich auch auf die Anhänger der Sozialutopien ausgewirkt. Die Humanisten unterschätzen das Wissen und die Wissenschaft, unterstreichen jedoch zugleich das vom Schüler selbstständig erworbene Wissen. Die Anhänger von Sozialutopien weisen auf die Notwendigkeit der Selbstbildung hin, zu der auch das im Alltag einsetzbare Wissen gehört. Für die Rationalisten hat das Denken, zusammen mit dem Prinzip des Selbstbewusstseins, den Vorrang über das Denken. Die moderne Zeit und die Bewegungen der neuen Schule setzen sich für Selbstarbeit, Selbstaktivität, Selbsttätigkeit, Selbstfindung, Selbsterforschung ein. Die identifizierten Merkmale des selbstständigen Lernens befähigen in den traditionellen Unterrichtssystemen die Schüler nicht ausreichend zum selbstständigen Lernen. Im Laufe der historischen Entwicklung wirkten sich diese Merkmale mehr/weniger auf die Befähigung der Schüler zum selbstständigen Lernen aus. In den traditionellen Unterrichtssystemen sind die kognitiven Aktivitäten des Schülers auf Wiederholung, auf die Wiedergabe des zu lernenden Unterrichtsstoffs ausgerichtet. Im Vordergrund stehen die Vermittlerrolle des Lehrers und die passive Zuhörerposition des Schülers. Für moderne Unterrichtssysteme sind das Ziel und Zielorientierungen bezeichnend, die auf Vervollständigung und Ausführung von Aufgaben ausgerichtet sind, damit das Lernen nicht auf ein *Trippeln* vor der Entwicklung reduziert wird, was eine Besonderheit traditioneller Unterrichtssysteme ist.

Schlüsselwörter: *selbstständiges Lernen, Befähigung zum selbstständigen Lernen, Merkmale selbstständigen Lernens, traditionelle Unterrichtssysteme.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.13:005.322
37.012/.013
Прегледни чланак • 253–262
Примљен: 12.2.2015.
Прихваћен: 12.3.2015.

Доц. др Јелена Д. Стаматовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЗНАЧАЈ НАСТАВНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ВАСПИТНО--ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Резиме: Савремена школа подразумева компетентност наставника у области истраживања васпитно-образовне праксе, његову способност и стручност. У раду се наглашава значај наставничких компетенција и анализирају се теоријска разматрања о образовању наставника за методолошки приступ васпитно-образовном раду. Представљени су резултати неколико истраживања која посредно или непосредно указују на значај методолошких компетенција наставника.

Кључне речи: *наставник*, *методолошке компетенције*, *методолошка образованост наставника*.

ЗНАЧАЈ МЕТОДОЛОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА

Свака земља која жели квалитетно образовање мора да унапређује политику у области образовања и професионалног развоја наставника. У многим европским земљама развој система образовања углавном се усклађује са препорукама, закључцима и смерницама конференција, симпозијума, састанака који се тичу унапређења образовања будућих наставника (Лисабонска конференција 2000, Зелена књига о образовању наставника, смернице међународних стручних тела као што су ISATT, ECER и др.).

Најчешћа питања која су била предмет анализе, истраживања и разматрања у претходне две деценије у европском окружењу тицала су се улога, положаја, компетенција и образовања наставника. Истицани су квалитет образовних услова и наставе, улога будућих наставника у процесу уче-

ња и успостављање образовних стандарда. Такође, основа у професионалном припремању наставника, односно студирању и студијским програмима, усмерена је у правцу студијских исхода изражених кроз компетенције (Гајић и Будић, 2006: 340). Разматрање компетенција и њихово одређење углавном се усмерава на поједине аспекте рада наставника.

Многи европски документи одређују професионалне компетенције наставника дефинишући их у општије или конкретније категорије, међутим, некима се даје приоритет и посебан значај у односу на потребе друштва и развоја школе. Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника прецизирају три области компетенција: да раде са информацијама, технологијом и знањем; да раде са људима (ученици, колеге, родитељи); да раде са друштвом и у друштву (European Commission, 2005). Такође се говори и о кључним, основним и специјалним компетенцијама.

Полазећи од потреба и структуре савремене школе, мора се говорити о веома сложеним улогама које наставник остварује и о вишедимензионалном приступу његових компетенција. Често се одређивање и дефинисање компетенција наставника усмерава на област манифестовања и деловања. Такође, компетенције се везују за реализацију одређених активности, начин понашања наставника кроз примену знања, вештина и ставова (Станковић, 2010; Андевски, 2006). Многи аутори заступају становиште да треба дефинисати и стандардизовати неопходне компетенције наставничке професије, што би довело до професионализације и унапређења образовања, а други, имајући у виду аутономију наставника и специфичност околности у којима они раде, препознају ограничење професионалне аутономије у стандардизацији компетенција (Hercog, 2006; Harris, 2000).

Једна од значајних улога коју наставник добија у савременој школи јесте и улога самосталног истраживача, а не само учесника у истраживањима педагошке праксе и непосредног примењивача резултата спроведених истраживања. Наставник у савременој школи треба да има развијену методолошку културу. Методолошку културу Јовановић одређује као способност и мотивисаност наставника за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003: 211).

Методолошка компетентност се најчешће одређује као способност и стручност у проучавању и истраживању непосредне педагошке праксе. То значи да је потребно другачије промишљање и сагледавање основних педагошких категорија и иновативни приступ образовном процесу (Кундачина, 2003: 221). Оно у чему се огледа успешност методолошке компетенције јесте повезаност добре реализације васпитно-образовног рада и способно-

сти наставника да је научно утемељи, као и да се промишљање сопствене праксе најбоље остварује ако је он сâм истражује, и тако долази до одређених резултата и закључака, чиме обезбеђује квалитет ефеката свога рада (Мужић, 1999; Поткоњак, 1999). Важно је да наставници схвате повезаност педагошке теорије и праксе, да схвате своју позицију у васпитно-образовном процесу, као и то на који начин могу објективно и реално да вреднују своју успешност и свој рад, али и да користећи резултате других истраживања осмишљавају и иновирају своју праксу (Мужић, 1999: 9). Такав приступ подразумева да наставници стално прате резултате научних истраживања у педагошкој литератури, да их критички анализирају, да посредно или непосредно учествују у теренским истраживањима, да буду сарадници професионалних истраживача, те да умеју применити мала и акциона истраживања у свом раду.

Задатак да континуирано унапређује свој рад, да га преиспитује и процењује, наставник може остварити једино ако сâм спроводи истраживање сопственог рада, а за то су неопходне развијене методолошке компетенције (Банђур и Поткоњак, 2002: 12). Наставници могу бити непосредни учесници истраживања, и то као партнери, сарадници или као самостални истраживачи, најчешће у акционим истраживањима. Акциона истраживања су покушај превазилажења јаза између теорије и праксе, а непосредна пракса често бива предмет њиховог истраживања. То су проблеми и питања са којима се наставници суочавају у раду и покушавају да их непосредно реше и тиме унапреде свој рад (Максимовић и Банђур, 2013: 599).

Како би наставници могли да развијају своју праксу, неопходно је да прате достигнућа у науци и иновације које се примењују, да се упознају са стручним и научним радовима које морају разумети, а посебно оне радове који имају истраживачки карактер. Наставници у том смислу користе готове резултате истраживања, уз процену и анализу, а у складу са потребама праксе те резултате примењују. Такође, примена и преузимање готових инструмената у истраживању праксе захтева од наставника процену инструмента, његове метријске карактеристике и, након примене, обраду и интерпретирање резултата до којих је дошао, а значајни су му у његовом раду.

Бављење научноистраживачким радом у области васпитања и образовања претпоставља познавање и поштовање методолошких процедура, избор и теоријско поткрепљење истраживачког проблема, предмета и циља истраживања, избор адекватних поступака, метода, техника и инструмената истраживања, анализу, објашњење и аргументацију резултата истраживања које треба применити. У зависности од степена усвојености методолошких знања и примене технологије педагошких истраживања, наставни-

ци могу индивидуално, или као сарадници истраживачких тимова, да спроводе разне врсте истраживачких пројеката у настави и школи.

Методолошка компетентност не подразумева само теоријска знања из методологије и статистике, већ се од наставника очекује да поседује конкретна, примењљива знања у свим сегментима истраживачких поступака, и то у примени адекватних методолошких поступака, реализацији истраживања, а посебно у интерпретацији добијених и обрађених података. Важна је и могућност импликације тих резултата у домену сопственог рада, а и шире.

Унапређивање васпитно-образовног процеса, између осталог, претпоставља и истраживање праксе да би могла да се мења. Овладаност методолошким компетенцијама јесте оно на шта се треба усмерити у будућем развоју курикулума образовања наставника и програмима усавршавања, јер су нека истраживања показала недовољну методолошку компетентност наставника (Ђоровић, 2009; Аврамовић и Вујачић, 2010; Стаматовић, 2015).

Ако се упореде студијски програми на учитељским факултетима у Републици Србији, може се уочити да се у оквиру основних и мастер академских студија изучава методологија као студијски предмет са варијантама у називу: Методологија педагошких истраживања; Методологија истраживања у образовно-васпитном раду, Методологија истраживања у васпитању и образовању и слично (основне академске студије) и Методологија научноистраживачког рада, Академско писање и Методологија израде научног и стручног рада (мастер академске студије). Основна сврха изучавања ових предмета јесте да се развијају и подстичу методолошке компетенције, методолошка култура и истраживачке академске вештине. У оквиру студијских програма на другим високошколским установама које образују кадар који би могао да ради у школама, веома је мали број или уопште нема предмета са садржајима методологије истраживања васпитно-образовног рада.

Када говоримо о стручном усавршавању и професионалном развоју наставника, поменуто стање указује да је потребно понудити програме усавршавања наставника који развијају и подстичу методолошке компетенције. Анализирањем садржаја понуде акредитованих програма стручног усавршавања наставника у каталозима, може се видети тенденција пораста програма различитих садржаја од 2006/2007. до 2014/2015. године – од 173 до преко 900 програма. Наиме, број програма је порастао више од пет пута, а број оних који нуде садржаје из области методологије истраживања остао је исти (3), имајући у виду да се та три програма понављају неколико година.

Савремени приступи професији наставника све више акценат стављају на његову оспособљеност да самостално усмерава свој професионал-

ни пут и критички преиспитује све сегменте свог професионалног деловања у циљу сталног развоја. Од наставника се тражи да буде практичар и теоретичар праксе, односно да буде рефлексивни практичар. Концепт рефлексије који се сагледава са различитих аспеката, Елиот (Elliott, 1991) одређује не само као разматрање праксе, већ и као освешћивање личних педагошких ставова и вредности које су у основи праксе. Неке од карактеристика рефлексије односе се на креативно промишљање васпитно-образовне праксе, креативни и непредвидиви процес, истраживање, стварање нове праксе или нове теорије, заједничко конструисање знања и промена и унапређење праксе (Влаховић, 2012: 307). Поставља се питање да ли су сви наставници подједнако спремни да рефлектују сопствену праксу. Наиме, неки су усмерени да критички преиспитују своје ставове, приступе и понашања, док се други тешко одлучују да промене једном изграђене моделе понашања и размишљања. Одлике наставника – рефлексивног практичара подразумевају наставника као истраживача сопствене праксе, који самостално одлучује о својој пракси и свом развоју, који опажа, дефинише и решава проблеме васпитно-образовне праксе. Неки наставници су објективни критичари сопствених ставова и понашања, те тако усмеравају свој рад у циљу унапређења. Међутим, неки су задовољни својим моделима понашања и размишљања које су већ изградили и немају потребу и мотив да их мењају. Наставници – рефлексивни практичари спремни су да стичу знања о проблемима и да разумеју своју праксу, истражују области погодне за трансформацију и квалитетне промене.

ПРОУЧАВАЊА НАСТАВНИКОВИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ОБЛАСТ МЕТОДОЛОШКОГ ПРИСТУПА ВАСПИТНО--ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Теоријски оправдана становишта која указују на неопходност методолошке образованости наставника имају своје упоришне тачке и у потребама праксе у савременој школи. Због тога је важно бавити се овом проблематиком, открити потребе, могућности и начине решавања питања методолошке компетентности наставника. Мали је број истраживања која својим резултатима указују на то.

Савићевић (1996) истиче да је потребно укључивање наставника у педагошка истраживања, док Јанковић (1994) види наставника као истраживача који има циљ да унапређује васпитно-образовну праксу у целини, нарочито малим истраживањима која су прилагодљива школској пракси. Методолошка култура није својствена само научним радницима. Јовановић

(2003) сматра да је неопходно стално подстицати и развијати је и код наставника и других стручњака који учествују у васпитно-образовној делатности.

Покушај прегледа методолошких компетенција Матијевић (2004) даје кроз листу, наводећи, између осталих и познавање епистемолошких обележја и основних научних метода које проучавају васпитање и образовање, разумевање језика науке, познавање и уважавање етичких правила и норми научних радова и друге. На сличан начин методолошке компетенције класификују и Максимовић и Банђур (2013).

У наредном излагању даће се преглед неколико истраживања домаћих аутора који наглашавају значај и потребе методолошке образованости наставника. У свом истраживању Кундачина (1997) закључује, на основу испитивања ставова и мишљења наставника, да се истраживања у школи недовољно спроводе, више на граници пожељног. Такође, наводи да већи број испитаника показује отвореност за спровођење истраживања васпитно-образовне праксе, али да им је потребна мотивација, коју аутор види у методолошкој образованости наставника.

Професионални развој наставника и његово стручно усавршавање подразумевају да наставници долазе до нових знања на различите начине, а између осталог и путем читања, разумевања и анализирања научне и стручне литературе. Истраживање које су спровели Кундачина и Стаматовић (2011) указује на потребу наставника за сталном дисеминацијом информација, новина, материјала, научних сазнања. Начини дисеминације у садашњој пракси немају формалну организацију и спровођење, због тога наставници треба сами да проналазе механизме за ширење и добијање научних информација и да буду оспособљени да их разумеју и примењују у пракси.

Одговор на питање која су знања потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовном раду, донекле можемо наћи и у закључцима истраживања које је спровела Ј. Максимовић (2012). Резултати показују да компетенције наставника из области методологије треба развијати активним приступом истраживачкој пракси, учењу на основу искуства, учешћу у истраживачким активностима и неким методолошким истраживањима. Испитани наставници сматрају да су знања из подручја методологије педагошких истраживања неопходна за унапређивање васпитно-образовне праксе. Ово мишљење изнео је сваки трећи наставник, што је уједно статистички најучесталији одговор. Партиципација наставника на свим нивоима у процесу истраживања јесте основа развоја методолошких компетенција.

Од школских педагога се очекује да су веома компетентни за истраживање проблема васпитања и образовања, те да они треба да буду носиоци тих активности у школи. Питањем улоге школских педагога у аналитичко-истраживачком раду у школи, Ј. Стаматовић и А. Милошевић (2014) бавиле су се тако што су испитивале најзаступљеније области истраживања, врсте истраживања које примењују, као и начине презентовања и примену резултата до којих долазе у истраживањима. Значај аналитичко-истраживачког рада педагога огледа се у богатству активности кроз које школски педагози врше разне стручне анализе и истраживање у школској пракси и тиме доприносе иновирању и унапређивању васпитно-образовног рада. Оно што је истраживање показало односи се на заступљеност појединих области као предмета истраживања. Најзаступљенија истраживачка област односи се на развој и напредовање ученика. Резултати такође показују да не постоји разноврсност у примени различитих врста истраживања које спроводе педагози у основним и средњим школама. Најдоминантнија врста истраживања у основној школи јесте аналитичка (анализа документације, садржаја, постигнућа и сл.). Експериментална и компаративна истраживања се најмање примењују и у основној и у средњој школи. Оно што је произашло као закључак овог истраживања указује да је неопходна стална афирмација и стручна подршка педагозима у сегменту аналитичко-истраживачког рада.

Методолошки образован наставник, који често примењује разноврсна истраживања, сигурно побољшава целокупни наставни процес, себе самог и доприноси новим сазнањима. То су показали и резултати истраживања које су спровели Максимовић, Петровић и Османовић (2013). Такође се наглашава да сваки други наставник углавном сматра да поседује методолошке компетенције и да спроводи истраживања у школи. Такође је указано да је подигнут ниво свести наставника о значају спровођења истраживања и методолошког образовања и да они имају позитиван став према методолошком усавршавању.

Када је у питању примена методолошких знања у конкретној школској пракси, резултати показују нешто другачији приступ од претходног. У истраживању примене методолошких компетенција наставника у процесу самовредновања, резултати показују да већина наставника није сигурна у примени метода и техника у истраживању праксе и да им је у томе потребна подршка, нарочито у конструисању и примени инструмената, као и у анализирању и примени резултата истраживања (Стаматовић, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Неопходност методолошке компетенције наставника императив је савремене школе, што захтева нове улоге наставника. Да би био успешан реализатор васпитно-образовног рада, наставник га мора знати научно утемељити, а промишљање сопствене праксе најбоље ће остварити кад је он сâм истраживач, јер тиме обезбеђује квалитет ефеката свога рада. Основно полазиште је у томе да наставници схвате повезаност педагошке теорије и праксе, да схвате своју позицију, улогу и одговорност у васпитно-образовном процесу, као и то на који начин могу објективно и реално да вреднују процес и резултате свога рада, али и да користећи резултате других истраживања осмишљавају и иновирају своју праксу.

Због тога је важно утврдити механизме развоја методолошких компетенција наставника кроз примену програма у професионалном образовању који подстичу и развијају те компетенције, као и развојем програма стручног усавршавања наставника. Истраживања су показала да су наставници свесни важности методолошких компетенција, али у већини случајева нису у потпуности сигурни у њихову примену. Брзе промене у друштву и потребе савремене школе, виде наставника као истраживача сопствене праксе и некога ко перманентно усавршава и мења ту праксу.

Литература

Андевски, М. (2006). Интерна евалуација као подршка педагошком менаџменту квалитета. У: *Европске диманзије промена образовног система у Србији,* 305–321. Нови Сад: Филозофски факултет.

Банђур, В.; Поткоњак, Н. (2002). *Педагошка истраживања у школи.* Београд: Учитељски факултет.

Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.

Гајић, О.; Будић, С. (2006). Европски стандарди квалитета практично-педагошког оспособљавања студената. У: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, 337–348. Нови Сад: Филозофски факултет.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change.* Open University Press: Milton Keynes.

Јанковић, П. (1994). *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља.* Нови Сад: Педагошка академија.

Јовановић, Б. (2003). Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање учитеља*, 201–219. Ужице: Учитељски факултет.

Кундачина, М. (1997). Мишљења и ставови наставника разредне наставе о методичким истраживањима. *Наша школа*, 3–4, 556–568.

Кундачина, М. (2000). Педагошка истраживања у школи. *Педагогија*, 38 (3–4), 528–533.

Кундачина, М.; Стаматовић, Ј. (2011). *Стручно усавршавање наставника, васпитача акредитованим програмима.* Ужице: Учитељски факултет.

Matijević, M. (2004). Metodološka pitanja didaktike. *Didaktika*, 47–65. Zagreb: Školska knjiga.

Максимовић, Ј. (2012). Методолошка образованост наставника – основа за прихватање и примену иновација. *Годишњак САО*, 324–340.

Максимовић, Ј.; Петровић, Ј.; Османовић, Ј. (2013). Потреба и значај методолошке образованости наставника у педагошкој теорији и пракси. *Годишњак САО*, 343–358.

Максимовић, Ј.; Банђур, В. (2013). Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара. *Теме*, 37 (2), 595–610.

Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Поткоњак, Н. (1999). *Васпитање – школа – педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.

Савићевић, Д. (1996). *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет.

Стаматовић, Ј.; Милошевић, А. (2013). Истраживачка улога педагога у савременој школи. У: *Идентитет професије педагога у савременој школи*, 63–70. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. Београд: Педагошко друштво Србије.

Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У: *Теорија и пракса професионалног развоја наставника,* 63–84. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ćorović, F. (2009). Unaprijeđenje procesa samoevaluacije nastavnika. U: *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja,* 627–642. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Harris, A. (2002). School improvement: What's in it for Schools? *Retrived* January 12, 2008 from http://www.questia.com/.

Docent Jelena D. Stamatović, PhD
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

THE IMPORTANCE OF STUDYING TEACHERS' COMPETENCES FOR THE FIELD OF METHODOLOGICAL APPROACH TO EDUCATIONAL WORK

Summary

Teacher's methodological competence is focused on the ability and expertise in studying and researching the immediate pedagogical practice. Modern school and the roles the teacher plays in it require his competence in the field of studying the educational practice. The paper emphasizes the importance of teachers' competences in this field and analyzes theoretical approaches to teacher methodological education and teacher competences for methodological approach to educational work. It presents results of several studies that directly or indirectly indicate the importance of encouraging and developing teachers' methodological competences.

Keywords: *teacher*, *methodological competences*, *teacher's methodological proficiency*.

Doz. Dr. Jelena D. Stamatović
Universität Kragujevac, Pädagogische Fakultät in Užice

BEDEUTUNG UND ERFORSCHUNG DER LEHRERKOMPETENZEN IM BEREICH DER METHODOLOGISCHEN ANSÄTZE BEI DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSTÄTIGKEIT

Zusammenfassung

Die methodologische Kompetenz des Lehrers bezieht sich auf die Fähigkeit und das Fachwissen bei der Erforschung und Analyse der unmittelbaren pädagogischen Praxis. Die moderne Schule und die Rollen, die der Lehrer in dieser zu bewältigen hat, erfordert auch seine Kompetenz im Bereich der Erforschung der Erziehungs- und Bildungspraxis. In dieser Arbeit wird die Bedeutung der Lehrerkompetenzen in diesem Bereich betont und es werden theoretische Ansätze bei der methodologischen Ausbildung der Lehrer und dessen Kompetenzen für eine methodologisch geprägte Herangehensweise im Rahmen seiner Erziehungs- und Bildungstätigkeit analysiert. Dargelegt werden die Ergebnisse einiger Studien, die direkt oder indirekt auf die Bedeutung der Förderung und Entwicklung methodologischer Kompetenzen aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer hinweisen.

Schlüsselwörter: *Lehrer*, *methodologische Kompetenz*, *methodologische Bildung des Lehrers*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 001.891-057.875
Оригинални научни чланак • 263–272
Примљен: 10.7.2015.
Прихваћен: 25.8.2015.

Проф. др Ружица Ж. Петровић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука у Јагодини

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ НАУЧНОГ ДУХА СТУДЕНАТА[1]

Резиме: Аутор кроз научно-филозофски дискурс истиче колико је значајно откривање научног потенцијала студената и каква је улога универзитетских наставника у њиховом развоју. Теоретско полазиште за анализу ове тематике аутор налази у студијама наших истакнутих научника, пре свега Јована Цвијића, Михајла Пупина и Николе Тесле. На трагу њихових мисли, и богатог истраживачког и наставног искуства, аутор наводи које су битне претпоставке потребне да би се студенти увели у свет науке и озбиљно бавили њоме. Закључује да су наставници позвани да – кроз наставне активности – уочавају и препознају афинитете студената за истраживање и да уложе максималан напор како би их стимулисали да се развијају.

Кључне речи: *наставник*, *студент*, *истраживања*, *универзитет*, *научна методологија*.

УВОД

Научно-наставна делатност је универзитетска делатност која у свом испољавању треба да оствари компетентност на методолошко-истраживачком и педагошком плану. Универзитетски наставник позван је не само да добро познаје принципе научног рада већ и да у наставном процесу, у непосредној комуникацији са студентима, остварује адекватан образовни процес којим афирмативно утиче на формирање њиховог научног духа и

[1] Рад је настао као резултат истраживања Филозофског факултета у Новом Саду на пројекту *Педагошки плурализам као основа образовне стратегије*, бр. 179036, уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

на њихов интелектуални и морални развој. Та својства су битна не само због високог критеријума академског рада већ и због резултата који се у комуникацији између наставника и студената остварују. Као што наставник може да подстиче развој истраживачког духа и критичке свести студената, тако и студенти, нарочито надарени, могу делотворно утицати на наставника својом енергијом, знатижељом, отвореношћу, новим идејама. Ако је образовна делатност заснована на таквој комуникацији, онда можемо говорити о „заједници одабраних људи" (Платон) која претпоставља природну склоност наставника и студената неопходну за ову врсту посла.

Увођење у систем научних знања и истраживања захтева сарадњу наставника и студената. Наравно, у тој активности неће сви студенти показати исти степен заинтересованости и афинитета, те се стога дужност наставника не састоји само у томе да пружи ваљан методолошко-сазнајни оквир за истраживање већ и да уочи оне студенте који показују предиспонираност за научни рад и да их уведе у њега. При томе, ту врсту научног потенцијала моћи ће да препозна код студената само онај наставник који је и сâм покренут унутрашњом снагом стваралачке енергије и који са заносом и истрајношћу приступа истраживању.

ТЕОРЕТСКИ КОНТЕКСТ

Циљ овог прилога нису истраживање и анализа израде научног рада, почев од уочавања проблема, постављања хипотеза, израде плана истраживачког пројекта, одређења методологије, сабирања и обрађивања грађе, њене селекције, класификације, систематизације итд. Циљ је да се – на темељу мање познатих мисли о научном раду великих научника и универзитетских наставника – апстрахују њихова учења и повежу у целину како би се студенти што лакше укључили у научни рад. Иако је реч о научницима који су истраживали и откривали научна знања у XIX и XX веку, начин на који они сагледавају карактер научног ангажмана није до данас изгубио на вредности. Полазећи од става да се не може ни од кога боље научити како настају научна дела и ко може стварати таква дела него од истинских научних великана, ауторка овог прилога конципирала је и разрадила могући оквир за развој научног духа студената на темељу најбољих мисли Цвијића, Тесле и Пупина. Реч је о научницима који су прошли све фазе и критеријуме науке и који нам са самог извора откривају тајну настајања научника и научног дела. Наиме, сасвим је једно кад о науци говори онај који није научник или који није дорастао научној мисли, чак и када има формално научно звање, а нешто друго кад говори истински научни радник.

Ова кратка студија почиње питањем од чега треба да пође сваки будући научни истраживач. Антропогеограф Јован Цвијић у делу „Студије и чланци" сматра да треба поћи од метода и резултата које су други научници већ створили. „Сви се ми пењемо једни на рамена других. И људи који су постигли велике резултате, мали су фактори у огромном научном развитку. Научне хипотезе, које чине важне беочуге у развитку науке, теку као река; једне нестају, да би их друге смениле. Прави научници признају да су понекад случајем или неком срећном опсервацијом, или чак досетком, дошли до нових резултата. Мисао се увуче неопажено у ум и јави се готово наједанпут као инспирација. Најчешће, уместо правим путем којим би се проблем најбрже решио, научник иде вијугавим стазама, странпутицама, и после дугог, понекад дугогодишњег лутања, дође до циља. Тада се као са висине види онај краћи пут којим је требало ићи, и доста је научника првога реда признало да у тим тренуцима осети стид" (Цвијић, 1987: 35).

У основи овог Цвијићевог става о почетку бављења науком стоје четири фактора: 1. овладавање свим претходним знањима у датој области; 2. познавање опште и посебне методологије научног рада; 3. постављање и провера хипотеза; 4. могуће кретање странпутицама које продужују пут спознаје.

Потреба за познавањем методологије рада и достигнутих сазнања претходних великана науке никако не умањује потребу и значај властитог печата сваког научног истраживања. Ниједан научник се не понавља, не ради исто што и његови претходници, није ничија копија, имитатор. Он мора поседовати снажну индивидуалну и аутентичну стваралачку енергију. Тек тада може стварати другачије од других, и истовремено припадати породици великих стваралаца. Посебно треба истаћи значај опште и посебне методологије научног рада, без које нема научних резултата. Методологија је, заправо, тај сигурнији, краћи, плодотворнији пут ка истини. Ако се тај пут не зна, по правилу се залута у непознато и изгуби сваки оријентир који води ка решењу проблема (Живковић и Петровић, 2008). Сви велики научници су не само познавали методологије својих претходника него су и сами проналазили нове методе свога научног рада, и захваљујући томе постизали нове резултате у науци.

СВОЈСТВА КОЈА НАГОВЕШТАВАЈУ НАУЧНИ ДУХ

Једна од битних претпоставки бављења научном делатношћу јесте *свест о послању*. Никола Тесла је дубоко веровао да је први услов

успешног рада и постизања највећих научних резултата висока свест о свом позиву. Он сматра да таква свест мора, макар и мутно, постојати у најранијој младости сваког човека. „Као дечак од дванаест година био сам сигуран да ћу доћи на Нијагарине водопаде. За већину својих открића знао сам још у детињству да ћу их остварити, премда не сасвим јасно" (Тесла, 1995б: 57)

Ту врсту свести имају само они људи који рано успоставе најинтимнију везу свог бића са датом појавом. Они се међусобно снажно привлаче, траже и налазе. Из неразумевања позива те божанске поруке, коју осећа онај коме је она упућена, може произаћи уверење да се ради о случајности, о нејасној магијској сили. Као што је Тесла осетио у својој машти, визији, по закону унутрашњег императива, оно што ће много година касније тако величанствено урадити, тако је и Пупин видео своју будућност и следио њен зов кроз осећање у раној младости да „присуствује рађању света", задивљен природом, звуком, звезданим небом над Идвором. То га никада није напуштало. Напротив, претварало се у потпуно јасну, утемељену научну мисао која је целом човечанству донела огромну добробит. Уосталом, зар сваки родитељ не примећује неки посебан интерес свог детета, који прво постоји нејасно, инстинктивно, па га онда препознају и други? Велико је питање да ли се тај почетни интерес развија, негује, да ли задобија подршку у дому и у школи, или нестаје, постајући само ствар сећања. Зато је чувена мисао исписана на делфском пророчишту –„Упознај самога себе" – од огромног значаја за сваког човека (Живковић и Петровић, 2008).

Осим самопосматрања, којим се урања у најдубље слојеве властите природе, студенте треба навикавати и учити пажљивом посматрању света око себе. Оно може бити уздигнуто на ниво научног посматрања само ако из своје сирове позиције видљивог научном методологијом доспе до оног степена посматрања када се зна шта, како, када и под којим условима се нешто сагледава. Посматрање се сматра основном методом и у природним и у друштвеним наукама, управо зато што омогућава да се посебном способношћу чулног и духовног опажања уоче одређене појаве, да се диференцирају од осталих и да се у њима открије оно што је битно. О томе сведочи Хераклитова мудрост коју је градио „посматрајући природу" и Пупинов искуствени став да је сама природа, онима који уче од ње, бољи учитељ и водитељ у истраживањима него сва знања која се добијају у школама. И то, пре свега, зато што природа као учитељица на првом месту тражи да се развије посматрачки дух (Пупин, 2013). О важности изграђености унутрашњег ока налазимо податак у Платоновом обраћању Антистену, који није имао развијену логичку способност мисаоног апстраховања. На Антистенов приговор да види коња, али не и коњство (идеју коња), Платон је

констатовао: „Имаш само око којим се види коњ, али око којим се види коњство још немаш.” Све појаве у свету испод своје видљиве површине крију невидљиву, унутрашњу страну – скривену суштину. За њено откривање потребан је не само чулни већ, пре свега, духовни орган.

Научно посматрање има за претпоставку дар духовне осетљивости којом се опажајне импресије продубљују, и то не само рационално, спекулативним опсервацијама, већ и интуитивно, имагинативним доживљајима. Реч је о дару који је у функцији научног рада и који долази до изражаја код оних питања око којих се научник ломи и која се одупиру решењу. Када се од њих (после дугих размишљања, компарација различитих аспеката, увођења и комбиновања нових хипотеза) привремено одустане, често се, попут изненадног светла, појави решење. То се може објаснити чињеницом да човек поред рационалних снага поседује и многе друге моћи које из њега могу да проговоре на непосредан начин, необичном, луцидном јасноћом.

Искуство које је Тесла забележио у својим „Чланцима” и „Говорима” потврђује моменат открића коме није непосредно претходио посебан рационални напор. Наиме, док је уживао у шетњи по градском тргу са својим пријатељем, рецитујући Фауста, синула му је идеја и у тренутку је нацртао дијаграм у песку и рекао: „Погледај мој мотор. Пази како ћу сада да га покренем у супротном правцу” (Тесла, 1995). У тој шетњи, у потпуној опуштености духа, идеје – које су у дужем периоду заокупљале његов ум и задавале му муке око разрешења – спонтано су проговориле и нашле излаз из највећих несвесних дубина његовог духовног бића. Иако се интуитивно сазнање јавља у виду блеска муње са снажном визуелизацијом, оно није дело чулне опажајности, већ плод дубоког проматрања, оживљавања и стварања покретних, имагинативних слика. Дакле, оно долази као резултат инкубације идеје, када се пред духом отворе скривене струје подсвесног стварања. Да би дух дошао у такво стање, неопходно је непрестано удубљивање у оно што се испитује. Та обузетост целог бића истраживаном идејом јесте дело посвећености која настаје из страсти за откривањем истине, а праћена је снажним стваралачким заносом.

Процес уочавања проблема, израда пројекта, постављање хипотеза, сакупљање и обрада грађе, анализа и синтеза, нису само рад људског интелекта већ и имагинације. Научна имагинација полази од дубоког перципирања. Њоме научник осећа појаве, догађаје и процесе у њиховој онтичкој природи. Тако настаје имагинативна слика која ретко превари научника. Она је истовремено и визија која сагледава решење проблема и када је то немогуће обичним интелектом или опажањем. Дубоко посматрање неке појаве јесте процес улажења у њену унутрашњу, невидљиву природу која је одређује.

Подстицај наставника у развоју научног духа студената треба да иде и у правцу јачања њихове мотивације. Она је неопходна за све веће подухвате. Наравно, не мисли се на тренутну мотивацију која нестрпљиво тражи резултате, већ на мотивацију која је утемељена на упорној, издржљивој, интензивној вољи, способној да годинама иде за својим задацима. Таква воља је у вези са свим напорима које научник мора да уложи у свом истраживачком раду, укључујући и потешкоће на које наилази. Наиме, велику препреку у раду научника може представљати друштвена средина, нарочито ако у њој владају стереотипи. У судару са њима научник мора да се наоружа мирнећом, тактом, храброшћу да брани истину, а да при томе не расипа своју енергију на непотребне конфликте већ да предано ради. Такав став треба да се темељи на уверењу да велике идеје кроз историју људске мисли нису лако и брзо прихватане јер најчешће превазилазе дух времена у коме настају, али исто тако и да све оно што има праву вредност пре или касније бива објективно вредновано и признато (Живковић и Петровић, 2008).

Све особине чији развитак треба да подстакне код студената, наставник треба и сâм да поседује. Оне дају научну компетентност његовом раду и потврђују се кроз њихов заједнички рад у лабораторијама, кроз семинаре, вежбања, експерименте. Да би наставник стимулативно деловао на студенте, изазвао их на акцију и интензивнији живот, неопходно је да делује здравом свежином, вредношћу, енергијом властитог говора, рада, живота. „У семинару треба да виде студенти на професору борбе и напоре око решавања проблема и тражења истине. Често се решење питања само донекле доведе, покажу се празнине и оскудица опсервација, па се после нових посматрања опет на њега враћа. Ништа на студенте није од толиког утицаја као тај процес рађања мисли, који они сви осете. Тако се добија дубока љубав и вера према науци, а од тога се по правилу јављају нове акције. Сасвим је друкчије кад се исти проблем представи као решен: њега може да разуме сваки који има извесна знања, али ретко код кога може да изазове оно плодно духовно врење као код студената семинара. У таквом семинару студенти осете оштру научну критику, али критику која тражи истину, њима жели напретка; каже мане, али потпуно призна добре стране студентског рада и студенту обрати пажњу на његове праве способности; често се пута имплицитно каже: идите у том правцу, ви морате нешто наћи... Тек група таквих студената ствара правог професора” (Цвијић: 1987: 38). Увођење студената у храм науке наставник најбоље може постићи уколико их изазове на напор мишљења. Подстицаји за то највише долазе од оних професора који заједно са студентима, кроз истраживање, дијалог, борбу мишљења, долазе до нових идеја, постављају нове хипотезе и траже најбоље путеве за решење задатих питања. Готови одговори нису посредовани динамиком интелектуалне енергије, немају животворну снагу и дух остављају инертним и пасив-

ним. Способност уочавања проблема јесте важан услов бављења науком. Тамо где нико не види проблеме или оно што је привидно потпуно јасно, познато, научни дух својом знатижељом осећа и покреће. Ту способност да се непрекидно промишља проблем све док се не нађе решење треба стално вежбати. Само систематским, упорним радом на неком проблему, може се доћи до научног решења. Духовна луцидност, којом се нагло долази до решење проблема, резултат је огромног нагомиланог истраживања, промишљања, бриге, који се често не виде. Уосталом, највеће истине, закони, суштине појава се не виде, али најјаче делују у самој видљивој стварности. Понекад и уз напоран рад решење се не види. Треба се мало удаљити, нешто друго радити, и решење најчешће долази само од себе. Ниједан резултат науке или уметничког рада није настао зато што истраживач или уметник то хоће, зато што то жели или зато што је то неко други захтевао. Онда би се по жељи постајало научник или уметник. Велика дела настају и појављују се у коначној форми кад за то сазру сви услови.

АКСИОЛОШКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ НАУЧНОГ ДУХА

Универзитетски наставник треба да поседује и да код својих студената развија не само висока образовна начела већ и аксиолошка мерила, и да се по њима влада и у животу и у раду. Наставник треба да помаже да се развије научни подмладак који ће имати висок степен моралне одговорности, који ће бити очишћен од сујете, претеране амбиције, уображености и других слабости. Стваран успех научника одређен је његовим вредностима, тј. способношћу да тај посао обавља на начин који задовољава највише научне и етичке захтеве (Израел и Хеј, 2012). Онај који поштује те критеријуме ићи ће за својим унутрашњим потребама и предано радити и истрајавати у раду, налазећи у њему извор свог духовног и моралног задовољства, не губећи при томе самокритичност. Научник којег у стваралачком раду не води тежња за истином и општим добром, који не пропитује резултате свог рада, који се не чува заноса славе, који успесима не даје праву меру, не остварује претпоставке за истинско научно деловање. Уместо тога, дух младих истраживача треба одгајати тако да резултате свог рада не мере успесима ововремене славе, јер у крајњем њихов рад је рад оних који сеју за будућност и који постављају темеље за оне који ће доћи (Тесла, 1995в). У том смислу, студенте треба навикавати да своје послове мере мерилом „постхумног значаја”. Ако основни разлог и мотив бављења науком буде заснован на великим зарадама, привилегијама, популарности, друштвеној моћи, онда је потпуно погрешно опредељивати се за научни рад. По Цвијићу, једино стварно мерило вредности нечијег научног рада и

научног дела треба да буде његово „постхумно време" (1987). Ако се после смрти научника признаје његов научни рад, ако доноси вековну корист човечанству а не тренутну самом научнику, онда његово дело има истинску научну вредност. Може неки научник својим утицајем, везама, новцем, функцијом, повољним положајем и срећним околностима, задобити велику популарност и тиме дати привидну вредност послу којим се бави, али праву меру значаја његовог рада верификује, потврђује или оспорава надолазеће време. Плитка, сензационалистичка популарност научника и његовог дела најчешће говори о слабости тог дела. Велика научна дела опстају и светле кроз векове. Са протоком времена добијају на истини и угледу. Таква дела могу бити у времену свог настајања одбачена, забрањена, маргинализована, али њихова вредност остаје. Великим научним делима претходи тихи, усамљенички, индивидуални или тимски рад, велика мука истраживања, снажна моћ мисаоне анализе и синтезе, способност закључивања и суђења. Велики број људи отуда не разуме ни рад научника, ни вредност његова дела (Живковић и Петровић, 2008).

Треба имати у виду да се код младих научника могу јавити две појаве. Једна је рано одустајање од научног рада услед појаве разних препрека са којима почетник не може да се избори и да постојано истрајава, а друга је еуфорично приступање науци изазвано почетним брзим успехом насталим неочекивано, већ са првим радовима. „Слепило лаког и брзог успеха, стечена популарност и претерано уважавање и хваљење младог научника, проглашавање његовог дела за генијално, велико у светским размерама, сигуран је начин и пут нестајања научног духа у датом човеку. Оно што најпре може помутити добар рад и удаљити од науке јесте тежња за брзим успехом, јер она квари ону мирноћу и спокојство који су потребни за велике и озбиљне подухвате" (Цвијић, 1987). Уосталом, зашто би неко даље радио, улагао огроман труд, скромно живео у стваралачкој тишини, ако је достигао *Олимп науке* и ако га признања и похвале нужно воде другачијем животу. Губљење мере за постигнуто, необуздани излив самохвале, ствара неку врсту нарцисоидности, задовољства постигнутим и лажног осећаја да је дошло време за уживање. То су замке на које треба упозорити студенте који се припремају за научни рад (Живковић и Петровић, 2008).

Насупрот томе осећању, треба развијати *критику самога себе*, јер најгора од свих особина са најтежим последицама по научни дух јесте уображено прецењивање себе, самообожавање (Цвијић, 1987). Нажалост, стварање култа самога себе доста је раширена појава, не само у срединама младих научних радника и уметника, него и оних зрелих чија је сујета прерасла у ниподаштавање рада других људи у истој струци или у различитим струкама. Она је увек знак погрешне или непотпуне научне школе, разноврсних прилика васпитања, понекад погрешне научне методе. Фено-

мен претераног уздизања себе и својих научних радова, говори о условима формирања научника. Све су то ваннаучни критеријуми који стварају лажну слику о дометима и значају неког научника или његовог дела.

ЗАКЉУЧАК

Бављење научним радом захтева правовремену и темељну припрему. Иако се у раду аутор бави питањима препознавања научног потенцијала код студената и стварања услова за његов оптимални развој, ипак стадијум студирања није почетни за идентификацију истраживачког духа и његово неговање. Стремљење и опредељење ка научном делању већ на студијама треба да буде диференцирано и видљиво. Због могућности да је до тада овај важан потенцијал остао запостављен или неоткривен, универзитетски наставник треба целокупним својим ангажманом да дозволи и омогући да он дође до изражаја и да се правилно каналише. То је нарочито важно ако се узму у обзир многе потешкоће и препреке које се на путу афирмације младих научних истраживача могу јавити и својим деловањем добар рад покварити. Наставник који је у властитом научном раду успео да се избори с тим, знаће и своје студенте правилно да усмери и подржи у налажењу правог пута.

Литература

Живковић, Д. и Петровић, Р. (2008). *Филозофија васпитања и образовања*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Израел, М. и Хеј, И. (2012). *Етика истраживања у друштвеним наукама*. Београд: Службени гласник.

Пупин, М. (2013). *Од пашњака до научењака*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тесла, Н. (1995а). *Моји изуми*. Београд: НТ клуб, Музеј Николе Тесле.

Тесла, Н. (1995б). *Изабрана дела*, 1. Чланци. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тесла, Н. (1995в). *Изабрана дела*, 2. Предавања. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цвијић, Ј. (1987). *Сабрана дела*, 3. Говори и чланци. Београд: САНУ.

Professor Ružica Ž. Petrović, PhD
University of Kragujevac, Faculty of Pedagogical Sciences in Jagodina

TEACHERS' ROLE IN ENCOURAGING STUDENT SCIENTIFIC SPIRIT

Summary

The author of this paper attempts to raise the question of the importance of discovering students' scientific potential and the role of university professors in its development through scientific and philosophical discourse. Theoretical basis for establishing and analyzing this topic is found in the works of our prominent scientists, primarily Jovan Cvijić, Mihailo Pupin, and Nikola Tesla. Following their thoughts and rich scientific and teaching experience, the author differentiates and analyzes those properties that constitute essential preconditions of introducing students into the world of science and serious studies of it. The author concludes that it is a great responsibility and privilege of the teacher to observe and recognize affinities of students that suggest their spirit of research through learning activities, making every effort to stimulate their development.

Keywords: *students, teachers, scientific creativity, researching spirit.*

Prof. Dr. Ružica Ž. Petrović
Universität Kragujevac, Pädagogische Fakultät in Jagodina

DIE ROLLE DES HOCHSCHULLEHRERS BEI DER FÖRDERUNG DES WISSENSCHAFTSGEISTS BEI DEN STUDENTEN

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz versucht der Autor, mittels des wissenschaftlich-philosophischen Diskurses der Frage nachzugehen, wie wichtig es ist, das wissenschaftliche Potenzial der Studenten zu fördern und welche Rolle bei dieser Entwicklung den Hochschullehrern zukommt. Der theoretische Ausgangspunkt für die Begründung und Analyse dieses Themenkomplexes sind Studien führender serbischer Wissenschaftler, vor allem J. Cvijić, M. Pupin und N. Tesla. Ausgehend von den Ideen dieser Wissenschaftler und ihrer eindrucksvollen Erfahrungen als Forscher und Hochschullehrer setzt sich der Autor mit jenen Eigenschaften auseinander, die als wesentliche Voraussetzungen für die wissenschaftlichen Anfänge der Studenten sowie die spätere ernsthafte wissenschaftliche Tätigkeit gelten. Der Autor schlussfolgert, dass der Hochschullehrer eine große Verantwortung trägt und dazu berufen ist, bei den Studenten im Laufe Unterrichtsaktivitäten eine wissenschaftliche Neigung sowie einen regen Forschergeist zu erkennen. Infolge dessen sollte er sich nach Kräften bemühen, ihren weiteren universitären Bildungsweg zu fördern.

Schlüsselwörter: *Studenten*, *Hochschullehrer*, *wissenschaftliche Kreativität*, *Forschergeist*.1

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 159.942.2.072-057.874(497.6)
Оригинални научни чланак • 273–288
Примљен: 30.6.2015.
Прихваћен: 8.7.2015.

Проф. др Јасна С. Богдановић Чурић
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама

ЕМОЦИОНАЛНА ЕМПАТИЈА, УЗРАСТ И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА

Резиме: Циљ истраживања био је усмјерен на испитивање емоционалне емпатије код ученика основне школе (тринаестогодишњака и петнаестогодишњака), као и на релације у односу на пол и школски успјех. Истраживањем је било обухваћено 150 испитаника из двије основне школе из Требиња. Резултати су показали да је различит ниво емоционалне емпатије код ученика седмог и деветог разреда. Дјевојчице највише исказују високу емпатију (40,2%), затим умјерену (37,8%), а најмање ниску емпатију. Истраживањем се дошло до сазнања да постоји значајна повезаност између пола ученика и степена емпатичности. Добијена вредност χ^2 = 9,443, уз 2 степена слободе, статистички је значајна на нивоу 0,01, па закључујемо да постоји статистички значајна разлика између емпатије и пола, али нема значајне повезаности између школског успјеха и емпатичности.

Кључне ријечи: *емоционална емпатија, школски успјех, ученици, основна школа.*

УВОД

Тешко је дати јединствену дефиницију емпатије која би обухватила сва њена битна својства и омогућила њену адекватну операционализацију. Аронсон, Вилсон и Акерт емпатију дефинишу као способност уживљавања у стање друге особе и доживљавање догађаја и осјећаја на начин на који их та особа доживљава. Емпатија се заснива на самосвијести и самоспознаји, па што боље познајемо сопствене емоције, лакше и вјештије препознајемо и емоције других људи (Aronson, Wilson, Akert, 2010).

Према Кохуту, емпатија је мишљење себе у другом, интелектуално схватање властитом „јаству" страних доживљаја о другима, нека врста

интелектуалне идентификације, праћена емоцијама (Ћеранић, 2005). Ајзенберг и Стрејер (Eisenberg, Strayer 1987) дају дефиницију по којој је емпатија емоционални одговор који произилази из емоционалног стања и услова друге особе и који је подударан с емоционалним стањем или ситуацијом других (према: Vasta, Height, Miller, 1998). Дакле, одређену заједничку мисао која генерално повезује различите дефиниције емпатије, могли бисмо изразити у сљедећој дефиницији: „Емпатисање укључује дијељење емоција са другима" (Работег Шарић, 1995). Ипак, данас се у психолошким круговима под емпатијом најчешће подразумијева способност уживљавања у емоционално стање друге особе и разумијевање њеног положаја (патње, угрожености и сл.) на основу перципиране или замишљене ситуације у којој се та особа налази. Поједини аутори поистовјећују саосјећање и емпатију, иако између наведених термина постоји суптилна разлика. Наиме, саосјећање представља сажаљење због губитка неког или нечег, док емпатија значи осјећати с другим, разумјети и уважавати туђе мисли и осјећаје (Вучина, 2002).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Појам емпатија релативно је новијег датума, иако се о сличним процесима у психологији говорило и раније, само не под тим називом. Амерички психолог Е. Б. Тиченер (E. B. Titchener) први је употријебио овај термин, користећи га у ширем значењу, тј. као когнитивну способност разумијевања унутрашњег стања друге особе и као одређену врсту социјално-когнитивних веза. По Тиченеровој теорији, емпатија потиче од врсте физичке имитације туђег бола који затим изазива иста осјећања као код другог бића. Он је тражио ријеч која би се разликовала од саосјећања, које се може осјетити у случају туђе несреће, али без спознаје шта та особа осјећа (Големан, 1998: 95).

Емпатија је стање уживљавања у туђа ментална стања, способност да се путем неке врсте идентификације уживи у туђа психичка стања (Педагошки речник 1, 1967: 295). Емпатија је когнитивна свјесност о унутрашњим стањима друге особе, тј. њеним мислима, осјећањима, опажањима и намјерама (Ајкс, 1997; према: Хофман, 2003: 37). Емпатија је посредована емотивна реакција на другу особу (Хофман, 2003: 37). Она треба да се огледа у мислима, ставовима, вриједностима, осјећањима и понашању сваке особе (Калиопуска, 1995; према: Станковић, 2007: 86).

Недосљедност у дефинисању емпатије резултат је сложености самог конструкта, а већим дијелом и посљедица различитих начина мјерења

емпатије. Емпатија се процјењивала индексима изведеним на основу прича и слика које описују ситуацију других, упитницима, самоисказима испитаника о њиховим емпатичким реакцијама у експерименталним ситуацијама, процјенама других о емпатији испитаника, физиолошким показатељима, на темељу израза и покрета тијела, као и на темељу дефинисања различитих експерименталних услова у којима се изазива емпатија, те праћењу њихових учинака на понашању.

Емпатија садржи когнитивну и емоционалну компоненту, па тако процес емпатизирања, спознаја и емоције дјелују у интеракцији. Когнитивна компонента емпатије укључује разумијевање и познавање стања друге особе, те сазнања како нешто што се догађа другом појединцу може дјеловати на њега. Већина аутора ипак наглашава емоционалну компоненту емпатије истичући како емпатија подразумијева одговарање истим или сличним емоцијама у односу према емоционалним доживљајима другог.

За мјерење емоционалне емпатије код адолесцената и одраслих углавном се користе стандардизовани упитници. Упитници најчешће садрже различите, међусобно повезане, аспекте емоционалне емпатије (емоционална осјетљивост, склоност „емоционалној зарази", симпатија према мање сретним, склоност дијељењу позитивних и негативних искустава са другима). Субјективни доживљај, уз физиолошко узбуђење, основна је компонента емоционалне емпатије. Стога је, при мјерењу таквог субјективног доживљаја, важно имати на уму да су присутне различите индивидуалне разлике у свјесности и интерпретацији властитих емоција, као и у спретности давања искрених одговора о свом емоционалном стању.

Назнаке емпатије могу се примијетити већ у првим данима живота дјетета. Новорођенче које често плаче може на плач подстаћи и другу новорођенчад која са њим дијеле собу у породилишту. Ипак, тај плач није израз праве емпатије, већ одговор новорођенчета на непријатан звук.

Током школског раздобља па до адолесценције, емпатија се развија и постаје саставни дио стила живота младе особе. У тој доби се почиње примјећивати и могућа емоционална осјетљивост дјетета, која постаје значајан показатељ његовог понашања у одраслој доби, те указују на неадекватан развој вјештине емпатије.

1) *Глобална емпатија* – У највећем дијелу прве године знаци непријатности магловито перципираних других особа помијешани су са непријатним осјећањима која су емпатички побуђена у селфу. Услед тога, бебе се понекад могу понашати као да се њима десило оно што се десило неком другом.

2) *Егоцентрична емпатија* – Са константношћу објекта и постепеном појавом доживљаја другог као физички удаљеног од селфа, дијете

може бити свјесно да је друга особа, а не оно само, у невољи. Ипак, туђи унутрашњи стрес остаје непознат и претпоставља се да је идентичан властитом.

3) *Емпатија за туђа осјећања* – Са почетком преузимања улога, око друге-треће године, дијете постаје свјесно да се осјећања других људи могу разликовати од његових и да су базирана на њиховим властитим потребама и интерпретацијама догађаја. Услед тога, оно постаје пријемчивије на знаке који указују на то што друга особа стварно осјећа. Са развојем језика дјеца постају способна да емпатишу са све комплекснијим осјећањима.

4) *Емпатија за туђим животним условом* – У касном дјетињству и адолесценцији, захваљујући растућем схватању себе и других као људи са одвојеним и континуираним историјама и идентитетима, дијете постаје свјесно да други осјећају задовољство и бол не само у тренутној ситуацији већ такође у другим временским интервалима. Услед тога, дјететов емпатички одговор може се интензивирати када схвати да туђа узнемиреност није пролазна већ хронична (Aronson, Wilson, Akert, 2010).

Емпатичка узнемиреност може се такође односити на менталну репрезентацију неприлика цјелокупне групе или класе људи (на примјер, сиромашни, угњетавани, ретардирани итд.). Овај емпатички ниво пружа мотивациону базу, посебно у адолесценцији, за развој одређених моралних и политичких идеологија које се фокусирају на ублажавање неприлика несрећних људи.

Доживљавање емпатичког узбуђења може бити у основи и егоистичне и алтруистичке мотивације за помогање другима. Међутим, без обзира на неке егоистичке елементе, емпатија има одређене особине које је јасно одређују као алтруистички мотив: изазива је невоља других, а не властита; главни циљ акције је помоћ другима, а не себи; потенцијално задовољство актера зависи од његовог дјеловања како би се редуковале невоље других.

Из традиционалних мушких и женских полних улога изведен је и често присутан стереотип да су жене брижније и више усмјерене на међуљудске односе. Углавном се очекује да ће мјере емоционалне емпатије најјасније показати евентуалне разлике у емпатизирању међу половима. Заиста, жене постижу виши резултат на мјерама емпатије, барем када су кориштене самопроцјене и процјене других. Неки истраживачи налазе да су дјевојчице емоционално емпатичније од дјечака, док други истраживачи овог подручја извјештавају да жене независно од доби постижу више резултате на мјерама емпатије.

Један од најефикаснијих начина за дјететово учење емпатије јесте емпатичко понашање његових родитеља. Иако је учење емпатије најбоље

почети у његовом дојеначком добу, никад није касно за почетак. Мада је понекад врло тешко бити стрпљив са малом дјецом, важно је покушати остати смирен у ситуацијама у којима се дијете понаша „непримјерено". Начин на који родитељ показује своју емпатију далеко је важнији од ријечи које говори. Пожељан начин реаговања био би да на миру дјетету објасне зашто неко понашање може повриједити друге људе.

Уколико адолесцент исказује недостатак емпатије према блиским особама, треба му ставити до знања да се према њима није дозвољено односити на начин на који их повриједђује. Треба га подсјетити како би се он осјећао да је на мјесту особе према којој исказује мањак емпатије. Најбитније је стално дјетету помагати у размишљању које сеже даље од њега самога и укључује осјећања и интересе других људи.

Искуства показују да дјеца која су научила да искажу емпатију постижу бољи школски успјех од дјеце која немају емпатију, и уопште задовољнија су у школи и у другим социјалним ситуацијама, мотивисанија су за учење и друге школске задатке.

„Резултати једносмјерне анализе варијанце показали су да постоји значајна разлика у ступњу емпатије и маште с обзиром на спол ученика, односно да су ученице исказале више емпатичности и маштовитости у односу на ученике. Такође, добивена је значајна разлика када је у питању ступањ емпатије и маште ученика у односу на школски успјех. Ученици с бољим школским успјехом (врло добар, одличан) исказали су већу емпатичност и маштовитост од оних с лошијим школским успјехом (довољан). Но, није пронађена значајна разлика у ступњу емпатије и маште у ученика с обзиром на величину мјеста у којем похађају школу" (Хицел, Главина Козић, 2012).

Када се говори о школском успјеху, и поред чињенице да је важност школског оцјењивања предмет расправа у стручним круговима, он представља основни и најзначајнији показатељ образовних постигнућа ученика.

Школски успјех зависи од више чинилаца једног сложеног система различитих узајамних утицаја личности ученика и специфичности услова под којим се тај успјех остварује.

Општи школски успјех на крају основне школе и свједочанство о завршеној основној школи први је документ у животу ученика који га формално идентификује као више или мање успјешну особу. Тај документ, на неки начин, представља оцјену спремности за даље школовање и често одређује оквире у којима ученик може доносити одлуке о свом даљем школовању.

Школски успјех подразумијева, поред оцјена, и различите способности које се односе на прилагођавање одређеним правилима, прије свега разредној заједници и начину на који функционише, затим на способности дјетета да се прилагоди и да буде прилагођен. Школа и школски систем представљају веома сложен процес у оквиру којег чланови овог система морају да савладају многобројне задатке, од упознавања друге дјеце и одраслих, затим да коригују и ограничавају своје понашање, осјећаје и ставове. Имајући у виду комплексност читавог овог процеса, школски успјех представља много више од самих оцјена.

Као и у другим сферама живота у савременом друштву, и у образовању се цијени успјешност. Сматра се да крајњи успјех који ученици постижу у васпитно-образовном раду није само успјех школе већ и шире друштвене заједнице у подстицању развоја младих генерација. Најчешће се као успјех одређује коначан општи успјех.

Сви фактори који дјелују на успјех ученика у школи или на успјех у појединим наставним предметима могу се класификовати на три широке групе: 1) фактори који произилазе из дјеловања шире и/или уже социјалне средине на појединца; 2) фактори који произилазе из личних карактеристика наставника као оцјењивача; 3) фактори који произилазе из особина ученика (Крнета, 2000: 21).

Социјални фактори перманентно дјелују како на развој личности од рођења тако и на организацију и резултате васпитно-образовног рада. Статус ученика у социјалној средини, а посебно у очима наставника, родитеља или вршњака, умногоме зависи од школског успјеха.

Утицаји шире или уже социјалне средине на успјех ученика различито се одражавају на ученике, с обзиром на склоп индивидуалних особина ученика. Може се очекивати да повољнији социјални услови позитивно дјелују на успјех ученика, али то не значи да сви ученици који имају повољније услове имају и бољи школски успјех.

У доминантном – субјективном испитивању и оцјењивању знања ученика у школи утичу, и то у великој мјери, и карактеристике ученика.

На основу многобројних истраживања из ове области може се извести општи закључак да је школско постигнуће у највећој мјери резултат комбинованог утицаја интелигенције, особина личности и мотивације.

У овом истраживању интересује нас повезаност емоционалне емпатије са школским успјехом.

Позитиван однос са вршњацима, осјећај прихваћености и задовољства у великој мјери повећавају дјететову мотивацију за учење.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Посматрано из угла овог истраживачког интересовања, међу ученицима постоје разлике у степену емпатије.

Субјективни доживљај и физиолошко узбуђење основне су компоненте емоционалне емпатије, уз присутне индивидуалне разлике у свјесности и интерпретацији властитих емоција. Основни проблем овог истраживања јесте испитивање субјективног доживљаја и спремности ученика да дају искрене одговоре о свом емоционалном стању, као и утврдити степен емпатије код ученика и ученица седмог и деветог разреда. У оквиру тога, требало је испитати релације између емпатије, узраста и школског успјеха.

Предмет интересовања овог истраживања односи се на сагледавање релација између емпатије и испитиваних социјално-статусних обиљежја.

Овим истраживањем треба да се сагледају релације између пола ученика, узраста, школског успјеха и емпатије код ученика основне школе. *Циљ истраживања* је – утврдити да ли постоје разлике у степену емпатије према полу (између дјечака и дјевојчица) и према узрасту (1995. и 1997. годиште), и какве су њене релације са школским успјехом ученика.

Научни циљ овог истраживања је да се испита и анализира степен емпатије и корелација са школским успјехом ученика, с једне стране, те емпатије и пол и узраста, с друге стране. Из овако дефинисаног циља произилазе задаци истраживања: 1) испитати да ли постоји значајна разлика у нивоу емоционалне емпатије с обзиром на школски успјех; 2) испитати да ли постоји значајна разлика у нивоу емоционалне емпатије с обзиром на пол; 3) испитати да ли постоји значајна разлика у нивоу емоционалне емпатије код ученика различитог узраста.

Истраживањем су обухваћена по два одјељења седмог разреда и два одјељења деветог разреда Основне школе „Свети Василије Острошки” и Основне школи „ Вук Караџић” у Требињу. Узорак обухвата 150 испитаника, дјевојчица – 54,7% и дјечака – 45,3%, односно 1995. годиште – 56% и 1997. годиште – 44%.

У складу са предметном оријентацијом и постављеним циљевима, у овом истраживању кориштене су: *неексперименталн метода – survey* и *метода теоријске анализе*.

Скала за мјерење емоционалне емпатије – преузета је од З. Работег Шарић (1993) и кориштена је за самопроцјену тенденције реаговања на ситуацију изазвану емоционалним стањем друге особе. Ајтеми ове скале односе се на доживљавање емоција као реакције на емоционално стање

друге особе, затим на бригу за особе које су у непријатној ситуацији и емоционалну узнемиреност изазвану непријатним искуством друге особе. Састоји се од 19 тврдњи. Задатак испитаника је да за сваку од 19 тврдњи процјени у којој мјери се одређена тврдња односи на њега. Минимум бодова који се може освојити је 19, а максимум 95. Већи резултат на скали значи већу тенденцију доживљавања емоционалне емпатије.

Кронбахов алфа коефицијент, који се изводи на основу утврђивања унутрашње коегзистенције, у овом истраживању износи 0,64, што указује да је његова поузданост висока.

Упитником о социјално-демографским обиљежјима добивени су подаци о успјеху ученика, полу и узрасту испитаника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Дистрибуција резултата на скали емоционалне емпатије приказана је на Табели 1.

Табела 1. *Дистрибуција фреквенција на скали емоционалне емпатије*

Наведене тврдње описују емоционалне доживљаје који су усклађени са личним стањем других, те осјећаје симпатије према онима који су у невољи.	Уопште се не односи на мене	Углавном се не односи на мене	Нити се односи, нити се не односи на мене	Углавном се односи на мене	У потпуности се односи на мене	АС - (Скална вриједност)
Растужим се кад видим беспомоћне људе.	15 10,0%	8 5,3%	30 20,0%	40 26,7%	57 38,0%	2,77
Прије него што ћу нешто приговорити, помислим на то како би мени било да ме критикују.	17 11,3%	20 13,3%	22 14,7%	42 28,0%	49 32,7%	2,57
Невоља других људи ме веома онерасположи.	8 5,3%	11 7,3%	29 19,3%	38 25,3%	64 42,7%	2,93
Да бих боље разумио своје пријатеље, покушавам размислити шта бих учинио да сам у њиховој ситуацији.	9 6,0%	16 10,7%	16 10,7%	49 32,7%	60 40,0%	2,90
Погађа ме кад видим да је неко од мојих пријатеља жалостан.	11 7,3%	5 3,3%	19 12,7%	46 30,7%	69 46,0%	3,05
Кад ме неко наљути, покушавам помислити шта га је навело да се тако према мени понаша.	23 15,3%	13 8,7%	29 19,3%	44 29,3%	41 27,3%	2,45
Узнемирује ме кад видим да други плачу.	14 9,3%	8 5,3%	34 22,7%	51 34,0%	43 28,7%	2,67

Кад ми пријатељ прича о својим проблемима, настојим га потпуно разумјети.	8 5,3%	7 4,7%	15 10,0%	44 29,3%	76 50,7%	3,15
Често ме неке ситуације или људи „дирну у срце”.	5 3,3%	4 2,7%	15 10,0%	50 33,3%	76 50,7%	3,25
Буде ми жао веома стидљивих људи кад се нађу у новом друштву.	22 14,7%	17 11,3%	37 24,7%	45 30,0%	29 19,3%	2,28
Веома се нељутим кад видим да се са неким лоше поступа.	7 11,3%	12 8,0%	28 18,7%	44 29,3%	49 32,7%	2,64
Осјећам се сретан ако су други око мене весели.	8 5,3%	8 5,3%	21 14,0%	41 27,3%	72 48,0%	3,07
Кад се неком изненада нешто лоше догоди, осјећам неугоду и страх.	15 10,0%	11 7,3%	32 21,3%	46 30,7%	46 30,7%	2,65
Ако неког ненамјерно повриједим, покушавам замислити како би мени било да сам на његовом мјесту.	11 7,3%	12 8,0%	26 17,3%	48 32,0%	53 35,3%	2,80
Често ме брине судбина људи који су мање сретни од мене.	18 12,0%	14 9,3%	43 28,7%	47 31,3%	28 18,7%	2,35
Кад видим да неког желе преварити или насамарити, дође ми да га заштитим.	12 8,0%	11 7,3%	18 12,0%	48 32,0%	61 40,7%	2,90
Понекад ме ријечи неке пјесме могу дубоко дирнути.	14 9,3%	7 4,7%	16 10,7%	42 28,0%	71 47,3%	2,99
Ужасно се осјећам ако морам неком саопштити лошу вијест.	6 4,0%	6 4,0%	26 17,3%	43 28,7%	69 46,0%	3,09
За мене се може рећи да сам особа „мека срца”.	14 9,3%	5 3,3%	23 15,3%	41 27,3%	67 44,7%	2,95

Глобална анализа добијених резултата на скали емоционалне емпатије показују да ученици имају значајну тенденцију доживљавања емоционалне емпатије, јер су добијене аритметичке средине (скалне вриједности) налазе у интервалу од 3,25 за најприхваћенију тврдњу – *Често ме неке ситуације или људи „дирну у срце”*, до 2,28 за најмање прихваћену тврдњу – *Буде ми жао јако стидљивих људи када се нађу у новом друштву.* Поред тога, добијени резултати представљени у Табели 1 показују да најприхваћенији став (скалне вриједности 3,25) прихвата 84,0 % ученика, од чега чак 50,7% сматра да се то потпуно односи на њих, а само 6,0% анкетираних ученика не прихвата ову тврдњу.

На тврдњу – *Често ме неке ситуације или људи „дирну у срце”* – 50 испитаника (33,3%) одговорило је да се углавном односи на њих, а да се у потпуности односи на њих, одговорило је 76 испитаника (50,7%).

На тврдњу – *Кад ми пријатељ прича о својим проблемима, настојим га потпуно разумјети* – 44 испитаника (29,3%) одговорило је да се углавном односи на њих, а да се у потпуности односи на њих одговорило је 76

испитаника (50,7%). Дакле, више од 3/4 испитаника има емпатичан став према пријатељима, када им причају о својим проблемима.

На тврдњу – *Ужасно се осјећам ако неком морам саопштити лошу вијест* – 6 испитаника (4,0%) одговорило је да се уопште не односи на њих, а исто толико њих је одговорило да се углавном не односи на њих.

На тврдњу – *Растужим се кад видим беспомоћне људе* – 40 испитаника (26,7%) одговорило је да се углавном односи на њих, а у потпуности се односи на њих одговорило је 57 испитаника (38%). На основу овога можемо закључити да више од 1/2 испитаника има емпатичан став према беспомоћним људима.

На тврдњу – *Кад се неком изненада нешто лоше догоди, осјећам неугоду и страх* – једнак број испитаника, по 46 или 30,7%, одговорио је да се углавном односи на њих и у потпуности се односи на њих.

На тврдњу – *Често ме брине судбина људи који су мање сретни од мене* – највише од свих тврдњи изазвала је одговор – нити се односи, нити се не односи на мене (43 испитаника – 28,7%).

Табела 2. *Ниво емпатије код испитаника*

Емпатија	Број	%
Ниска	49	32,7
Умјерена	49	32,7
Висока	52	34,7
Укупно	150	100,00

У Табели 2 представљене су сажете варијабле емпатије. Највише анкетираних ученика показује високу емпатију (52 ученика – 34,7%). Занимљиво је да једнак број ученика показује умјерену и ниску емпатију (49 ученика – 32,7%).

ЕМОЦИОНАЛНА ЕМПАТИЈА И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА

Први задатак био је да се испита да ли постоји статистички значајна разлика између три степена емоционалне емпатије и четири нивоа школског успјеха испитаника. Претпостављало се да постоји статистички значајна разлика о величини заступљености емоционалне емпатије с обзиром на школски успјех.

У Табели 3 дат је компаративни приказ фреквенција у релацијама емпатије и школског успјеха.

Табела 3. *Релације између емпатије и школског успјеха*

Емпатија	Школски успјех				Укупно
	Довољан	Добар	Врло добар	Одличан	
Ниска	2	15	18	14	49
	4,1%	30,6%	36,7%	28,6%	100,0%
Умјерена	1	10	16	22	49
	2,0%	20,4%	32,7%	44,9%	100,0%
Висока	2	11	21	19	52
	4,1%	21,2%	40,4%	36,5%	100,0%
Укупно	4	36	55	55	150
	2,7%	24,0%	36,7%	36,7%	100,0%

$\chi^2 = 4{,}027$ df = 6 p = 0,667

Добијени резултати показују да је висока емпатија утврђена код ученика који постижу врло добар (40,4%) и одличан (36,5%) успјех, а умјерена емпатија највише је установљена код ученика који постижу одличан успјех (44,9%), затим врло добар (32,7%), добар (20,4%), и најмање код ученика који постижу довољан успјех (2%).

Ниска емпатија је најизраженија код ученика који постижу врло добар успјех (36,7%), затим код ученика који постижу добар успјех (30,6%), потом код одличних (28,6 %) и најмања је код довољних ученика (4,1%).

На основу израчунатог $\chi^2 = 4{,}027$, уз 6 степени слободе, који није показао статистичку значајност на нивоу 0,01 и 0,05, може се закључити да нема повезаности између емоционалне емпатије и школског успјеха.

ЕМОЦИОНАЛНА ЕМПАТИЈА И ПОЛ ИСПИТАНИКА

Следећи задатак у овом истраживању био је да се испита да ли постоји значајна разлика у нивоу емоционалне емпатије с обзиром на пол. Претпостављено је да постоји статистички значајна разлика.

У Табели 4 дат је компаративни приказ фреквенција повезаности емоционалне емпатије с обзиром на пол.

Табела 4. *Релације између емоционалне емпатије и пола испитаника*

Пол	Емпатија			Укупно
	Ниска	Умјерена	Висока	
Мушки	31 45,6%	18 26,5%	19 27,9%	68 100,0%
Женски	18 22,0%	31 37,8%	33 40,2%	82 100,0%
Укупно	49 32,7%	49 32,7%	52 34,7%	150 100,0%

$\chi^2 = 9{,}443$ df = 2 p = 0,009

Када се анализирају добијени подаци, види се да највише дјечака исказује ниску емпатију (45,6 %), затим високу (27,9 %) а најмањи број њих умјерену емпатију (26,5 %).

Када су у питању дјевојчице, оне највише исказују високу емпатију (40,2 %), затим умјерену (37,8 %), а најмање ниску емпатију (22,0%). Добијени $\chi^2 = 9{,}443$, уз 2 степена слободе, статистички је значајан на нивоу 0,01, па закључујемо да постоји статистички значајна разлика између емпатије и пола. Другим ријечима, код дјевојчица је присутнија емпатија него код дјечака.

Нека истраживања су потврдила да је емпатија развијенија код жена. Сматра се да се те разлике могу приписати разликама у процесима социјализације и полне идентификације. Ако погледамо стандардне социјализације за мушкарце и жене, можемо уочити да се они битно разликују. Друштво подстиче код жена оне особине које су битне за мајчинску улогу, као што су емоционална блискост, усклађеност са туђим осјећањима и посвећивање потребама других, а код мушкараца је присутно селективно и активно обесхрабривање управо тих карактеристика.

ЕМОЦИОНАЛНА ЕМПАТИЈА И УЗРАСТ УЧЕНИКА

Наредни задатак нашег истраживања био је да се испита да ли постоји значајна разлика у нивоу емоционалне емпатије с обзиром на узраст. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика. Другим ријечима, претпоставља се да петнаестогодишњаци имају већи степен емпатије од тринаестогодишњака. У Табели 5 приказани су резултати о повезаности емоционалне емпатије и узраста.

Табела 5. *Релације између емпатије и узраста испитаника*

Разред	Емпатија			Укупно
	Ниска	Умјерена	Висока	
Тринаестогодишњаци	22 32,8%	28 41,8%	17 25,4%	67 100,0%
Петнаестогодишњаци	27 32,5%	21 25,3%	35 42,2%	83 100,0%
Укупно	49 32,7%	49 32,7%	52 34,7%	150 100,0%
$\chi^2 = 6{,}104$	df = 2		p = 0,47	

Презентовани резултати показују да тринаестогодишњаци највише показују умјерену емпатију (41,8 %), па ниску (32,8 %) и најмањи број ученика седмог разреда показује високу емпатију (25,4 %).

Када су у питању петнаестогодишњаци, код њих највише има ученика који исказују високу емпатију (42,2 %), затим они који исказују ниску (32,5 %) и најмањи број је оних ученика који исказују умјерену емпатију (25,3 %).

Анализа резултата повезаности између емоционалне емпатије и узраста показује да постоји статистички значајна разлика, али на нивоу 0,05, па закључујемо да може постојати повезаност између емоционалне емпатије и узраста.

Добијени $\chi^2 = 6{,}104$, уз 2 степена слободе, статистички је значајан на нивоу 0,05. Другим ријечима, емоционална емпатија је присутнија код петнаестогодишњака и изражена је у степену висока емпатија. Ови подаци указују да се емпатија стиче сазријевањем и учењем. Током школског раздобља па до адолесценције, емпатија се развија, те постаје саставни дио стила живота младе особе.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање које смо спровели о корелацији емпатије и школског успјеха дало је корисне смјернице за даља истраживања.

Резултати спроведеног истраживања показали су да су испитаници на скали емоционалне емпатије постигли различите резултате, што је и очекивано. Такође, очекивани су резултати истраживања да дјевојчице имају већи степен емпатије од дјечака. До истих резултата дошли су у свом истраживању Ивон Хицела и Емира Главина Козић (2012) у Хрватској.

Спровођењем линеарне регресије установљено је да између студената и студенткиња постоји статистички значајна разлика, с обзиром на њихов ниво емпатије (Богдановић Чурић и Иванишевић, 2013). И резултати многих других истраживања указују на постојање значајне разлике у нивоу емпатије између мушкараца и жена, и то најчешће у корист особа женског пола. Ленон и Ајзенберг предложили су да се такве разлике могу интерпретирати на два начина (Lenon i Eisenberg, 1987; према: Carnion et al., 1998). Прво, будући да и мушкарци и жене знају за стереотип да су жене емоционалније и брижније од мушкарца, могуће је да су у истраживањима на питања одговарали потврђујући тај стереотип. Друго, могуће је да се полне разлике у емпатији јављају због различитог начина социјализације везане уз емоције. Дјевојчице се одгајају по принципу бриге, да буду емпатичне према другим људима, разумијевајући њихова стања, особине личности, расположења, док се дјечаци најчешће одгајају да поштују принцип правде. Резултати овог истраживања показали су да између емпатије и школског успјеха нема статистички значајне везе.

Петнаестогодишњаци имају већи степен емпатије од тринаестогодишњака. Петнаестогодишњаци се, према Ериксону, налазе у петом стадијуму развоја сваке личности – адолесценцији, коју карактеришу бурне физичке и психолошке промјене. За формирање идентитета важна су три услова: појединац треба себе да доживи као исту особу у различитим условима; да околина перципира појединца као истог у различитим условима и у различито вријеме; и да буду у складу перцепција самог себе и перцепција других. Зато можемо рећи да је код ове групе испитаника емпатија израженија. Једино се емпатијом може стећи било какво мишљење о душевном животу других и, у основи, почиње слушањем – успостављањем односа са другима. Истраживања показују да је социјална интеракција врло битна међу вршњацима у доба адолесценције. Емпатија подразумијева да истовремено изузетно брзо пратимо различите погледе и флуктуирајућа емотивна стања у социјалној интеракцији и да, у складу с њима, реагујемо.

Литература

Aronson, E.; Wilson, T. D.; Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*, Zagreb: Mate d.o.o.

Богдановић Чурић, Ј.; Иванишевић, Д. (2013). Емпатија и стилови живота студената психологије. *Путокази*, Мостар, 1, 47–55.

Vasta, R.; Height, M. M.; Miller, A. (1998). *Dječija psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Големан, Д. (1998). *Емоционална интелигенција.* Београд: Геопоетика.

Крстић, Д. (1996). *Психолошки речник.* Београд: Савремена администрација.

Крнета, Љ. (2002). *Фактори школског успјеха*. Бања Лука: Бања Лука компани.

Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике.

Фурлан, И. (1970). *Упознавање, испитивање и оцјењивање ученика.* Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Ђеранић, С. (2005). *Нормални развој личности и патолошка уплитања.* Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хицела, И.; Главина Козић, Е. (2012). Емоционална емпатија код ученика осмог разреда. *Школски вјесник*, 61 (1–2), 257–259.

Хофман, М. Л. (2003). *Емпатија и морални развој.* Београд: Дерета.

Professor Jasna S. Bogdanović Čurić, PhD
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy in Pale

EMOTIONAL EMPATHY, AGE AND STUDENT ACHIEVEMENT

Summary

The objective of this research was focused on studying emotional empathy of primary school students (thirteen-year-olds and fifteen-year-olds), as well as relations with respect to gender and academic achievement. The research included 150 respondents from two primary schools in Trebinje. The results showed that students of the seventh and ninth grade differ by their emotional empathy. When it comes to girls, they show a high level of empathy (40,2%), moderate (37,8%), and fewest of them manifest low empathy. The research resulted in the discovery that there is a significant link between the student's gender and his/her level of empathy. The obtained value of the χ^2 = 9,443 with 2 degrees of freedom is statistically significant at 0,01 level, so we can conclude that there is a statistically significant difference between empathy and gender, but that there is no significant connection between one's level of empathy and academic achievement.

Keywords: *emotional empathy, academic achievement, students, primary school.*

Prof. Dr. Jasna Bogdanović Čurić
Universität Ost-Sarajevo, Philosophische Fakultät in Pale

EMOTIONALE EMPATHIE, ALTER UND SCHULISCHER ERFOLG AUFSEITEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Zusammenfassung

Als Empathie bezeichnet man die Fähigkeit, sich in den Gefühlszustand einer anderen Person hineinzuversetzen und die Situation, in der sie sich befindet, zu verstehen. Dazu gehört auch die emotionale Einbindung. Diese Fertigkeit ist sozial unabdingbar, sie rührt vom Lebensumfeld her, entwickelt sich dort und ist auch dadurch bedingt.

Ziel der Untersuchung ist es, die emotionale Empathie bei dreizehn- und fünfzehnjährigen Schulkindern zu erforschen, und zwar in Bezug auf das Geschlecht und den schulischen Erfolg. Die Untersuchung umfasste 150 Probanden aus zwei Grundschulen in Trebinje. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass bei Schülern der siebten und der neunten Klasse ein unterschiedlicher Grad an Empathie vorliegt. Bei den Mädchen wurde der höchste Grad an Empathie bei 40,2% der untersuchten Schülerinnen festgestellt, gemäßigte empathische Fähigkeit lag bei 37,8% vor, und gering ausgeprägte Empathie wurde in wenigen Fällen nachgewiesen. Die Untersuchung lässt darauf schließen, dass eine Beziehung zwischen dem Geschlecht der Schüler und dem Grad an Empathie besteht. Der festgestellte Chi-Quadrat-Wert von 9,443 (Freiheitsgrade: 2) weist eine statistische Signifikanz von 0,01 auf, woraus ergeht, dass ein statistisch bedeutender Unterschied zwischen Empathie und Geschlecht besteht, nicht jedoch zwischen schulischem Erfolg und Empathiefähigkeit.

Schlüsselwörter: *emotionale Empathie, schulischer Erfolg, Schülerinnen und Schüler, Grundschule.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 316.648-057.874(497.16)
371.26-057.874(497.16)
Оригинални научни чланак • 289–300
Примљен: 12.2.2015.
Прихваћен: 12.3.2015.

Др Јелена Ђ. Машнић
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

УЧЕНИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ ВРИЈЕДНОСНИХ ПРЕДУСЛОВА ШКОЛСКОГ УСПЈЕХА И ВЛАСТИТОГ ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА

Резиме: Циљ истраживање је да се утврди да ли ученици сматрају да се на путу успјеха у школи треба придржавати вриједности наведених у истраживању, и колико оне одређују њихово школско постигнуће. Вриједности су, такође, неизоставан дио оваквих истраживања због мотивационих дејстава која остварују код личности, те доживљаја које појединац, на основу њих, формира. Истраживање је изведено на узорку од 800 ученика основних и средњих школа општина централне, јужне и сјеверне регије Црне Горе. Добијени подаци указују да су ученици као предуслов успјеха у школи издвојили ослањање на везе и познанства и агресиван однос према другима, и то испред ослањања на властите капацитете, одговорности и посвећености раду. Установљено је да међу посматраним варијаблама полна припадност и физички изглед, марљив рад и одговорност и ослањање на везе, чине значајан извор разлика у перцепцији властитог школског постигнућа. Ученици који сматрају да је успјех у школи условљен физичким изгледом, полном припадношћу и ослањањем на везе, опажају да су мање успјешни од оних који се ослањају на властите капацитете и просоцијална понашања.

Кључне ријечи: *ученици*, *вриједносне оријентације*, *школско постигнуће*.

УВОД

Школско постигнуће посматра се искључиво преко добијених оцјена, при чему се често занемарује доживљај ученика о властитом постигнућу. Проблематично је што се оцјењују само неки сегменти онога што би требало да буде дио успјеха. Предмет оцјене најчешће су когнитивне спо-

собности ученика и њихова васпитљивост, а мање квалитет постигнутих социјалних односа са вршњацима и наставницима, практична примјенљивост наученог, предузетност и сл. Преко школског постигнућа ученици, између осталог, креирају слику о себи и регулишу своја понашања (Delač Horvatinčić, Kozarić Ciković, 2010). Међутим, ученици нису често у прилици да критички сагледају своја постигнућа у односу на властите стандарде јер их образовни систем у томе онемогућава и категорише их као успјешне и неуспјешне независно од њиховог доживљаја тог успјеха (Milošević i Ševkušić, 2005).

Пошто је ученик један од актера интеракције чији је производ школско постигнуће, важно је разумјети како он доживљава своје активности и којим се вриједностима руководи. Истраживања овог типа могла би дати одговор на то колико је школско постигнуће улазница за личну и професионалну афирмацију и задовољство, те да ли доноси признање средине и статус у социјалној заједници. Да бисмо се бавили доживљајем успјешности код ученика, важно је да се идентификују његове вриједности, јер се појединац најчешће њима руководи док реализује своје потребе. Будући да се вриједности уче, неопходно је бавити се факторима који највише утичу на процес социјализације појединца и усвајање вриједносних оријентација. Посљедње деценије са собом су донијеле интензивне промјене на вриједносном плану.

Примјетно је да су на снази вриједности које, у првом реду, за краћи рок омогућавају задовољавање егзистенцијалних потреба, па се сложено људско биће трансформише у биће егзистенције. Поменуте промјене су највјероватније инициране сљедећим феноменима: дуго опстајућим рецидивима социјализма, неконкурентности земље у економском смислу, брижљиво његованом стању научене беспомоћности због неспремности да се прихвате галопирајуће промјене.

Проблеми упознавања и вредновања себе могли би да потичу из све пасивније позиције из које се дјеца упознају са широм социјалном заједницом, јер родитељска борба за обезбјеђивање егзистенције умањује могућности да се континуирано прати раст и развој личности дјетета. Досадашња школска пракса више се бавила образовним исходима наставе, мјереним просјеком оцјена, док су у други план постављене вриједности које ученик формира о себи и о другима.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Доживљај успјешности формира се кроз интеракцију личних и срединских чинилаца. Производ је односа психолошких карактеристика појединаца, њихових вриједносних оријентација и могућности да испоље своју личност. Проблематично је школско постигнуће посматрати преко оцјене, како је то најчешће до сада бивало, јер она није искључиво мјерило успјеха. Због тога, школско постигнуће посматрамо кроз сложеност интеракција које се одвијају у школи, као рефлексију утиска који својим учинком ученик оставља на школску средину. Милошевић и Шевкушић (Milošević i Ševkušić, 2005) сматрају да је школско постигнуће производ релација између наставника и ученика унутар којих се формира идентитет успјешног и неуспјешног ученика, те да је резултат садејства и личних карактеристика ученика: интелигенције, знања, вјештина, навика, искуства, вриједности, интересовања, мотивације и сл. (Jelić i Jovanović, 2011).

Божин (Božin, 2003) сматра да је успјех у професији најважније мјерило нечијег школског постигнућа, показатељ прилагођености школској средини. Поред резултата у учењу, школско постигнуће садржи интегрисаност у школску средину, усвајање друштвених вриједности, реакцију на постигнуто (Jevtić, 2014). Школско постигнуће садржи социјалну компоненту која би се могла огледати у потреби да се припада неком миљеу, да се добије признање од социјалне средине. Гутвајн (Gutvajn, 2009) наводи да је седамдесетих и почетком осамдесетих година прошлог вијека дошло до пораста заинтересованости истраживача да сагледају опажања појединаца о сопственој успјешности, те да постоје емпиријски подаци који свједоче о динамичном и реципрочном односу између позитивне слике о себи и високом школском постигнућу.

Перцепцију властитог школског постигнућа и вриједности које му се придају посматрали смо преко опажања ученика о властитим капацитетима из три групе карактеристика (карактеристике личности, способности и мотивација). Тако смо школско постигнуће дефинисали као збир квалитета интеракција које ученик има у школи, а које смо регистровали преко опажања о посједовању знања из конкретних области (значајних за даље школовање и живот уопште), стечених вриједности важних за даљи живот, процјене употребљивости знања, те вриједносних исхода тог рада. Пошто је мало истраживања овог карактера, настојали смо да научну и стручну јавност покренемо како би се реализовало истраживање које ће приближити перспективу ученика о школском постигнућу и вриједностима које на том путу слиједе.

Вриједности је важно проучавати јер су обиљежја релативно трајних оријентација индивидуе, њене посвећености достизању одређеног циља. Терминолошки гледано, вриједносне оријентације односе се на појединца, а вриједносни системи описују друштво. Пантић (Pantić, 1990) сматра да оне представљају релативно стабилне, хијерархијски постављене карактеристике појединца које су детерминисане историјским догађајима, тренутачним потребама и другим специфичностима појединца. Рокич (Rokeach, 1982) је дефинисањем вриједности дао највећи допринос разликовању базичних начела којима се појединац руководи кроз живот. Вриједности почивају на одређеним вјеровањима која усмјеравају акције, у томе се препознаје њихова мотивацијска основа и чешће се од ставова приказују у истраживањима, јер укључују већи број социјалних ставова. Вриједносни судови нам говоре и о томе како појединац посматра себе (Јањетовић, 1996) и на који начин интерпретира реалност. Због тога смо претпоставили да ће вриједности ученика у значајној мјери детерминисати њихову перцепцију о властитом школском постигнућу.

У литератури су истраживања вриједности много оспоравана јер су пажњу усмјерила на специфичне вриједности (уско везане за тренутачна економско-политичка дешавања), а најчешће су коришћене скале које региструју три стила: конвенционални, самоостварујући и хедонистички. Због тога Шварц (Schwartz, 1992) сматра да их треба проучавати као интегрисане цјелине и поставља дводимензионални модел чија се једна димензија односи на самоунапређење, а друга на отвореност за промјене и традиционално реаговање.

Влах и сарадници (Vlah i sar., 2009) у свом истраживању наводе да су на врху љествице вриједности ученика издвојене сљедеће: љубав, складан живот, породица, блиски односи са пријатељима. Примјетан је тренд да су у истраживањима вриједности код младих све присутније индивидуалне вриједности (на примјер, самоактуализација) и вриједности породице (на примјер, ослањање на родбинске везе) у односу на оне које се тичу ширег социјалног миљеа (на примјер, патриотизам). Петровић и Зотовић (Petrović i Zotović, 2013) у истраживању хијерархије вриједности добили су резултате да највиши ранг имају самоактуализација, хедонистичко-утилитарне и релационе вриједности, а на посљедњем мјесту су религијско-традиционалне вриједности. Франц и сарадници (Franc i sar., 2002), у истраживању спроведеном на узорку омладине из Хрватске, установили су да је најзаступљенија оријентација самоостварења, затим конвенционална и, на крају, хедонистичка.

Чекрлија и сарадници (Čekrlija i sar., 2004) наводе да су Рот и Хавелка (1973) установили као раширене вриједности арелигиозности, равно-

правности полова социјализма и демократије, које су друштвено наглашено промовисане међу југословенском омладином. Кузмановић, у истраживању које је реализовано 1994. године у Србији, налази да омладина предност придаје приватној средини и више се оријентише на религију, а Милосављевић је 2002. године утврдио да се високо рангирају здравље и слобода. Истражујући вриједности омладине Републике Српске, Чекрлија и сарадници су установили да су на врху ранга вриједности слободе, искреног пријатељства и породичне сигурности, а на крају су успјех и признање у друштву.

Аутори који су проучавали факторе који детерминишу школски успјех, сагласни су да је успјех посљедица усклађености постигнућа ученика и њихових когнитивних могућности, усклађености могућности и наметнутих стандарда, те утицаја разних психосоцијалних карактеристика ученика и наставника. Примјећено је да су просоцијална понашања ученика чешћи предуслов постизања школског успјеха, те да наставници фаворизују оне који су дисциплиновани и који сарађују. Понашања појединаца су снажно одређена самоспознајом, процесом разоткривања властитих садржаја, а фактори који на њу утичу су: формирање појма о себи кроз интроспекцију, спознаја себе преко властитог понашања, шеме о себи и социјална интеракција. Склони смо да упоређујемо своје понашање са нечим што су наши унутрашњи стандарди и вриједности (Duval & Wicklund, 1972).

Будући да се у овом раду бавимо опажањем, битно је споменути да теорије перцепције и самоперцепције упућују да је опажање важно за разумијевање људског понашања и да на тај процес утичу три групе фактора: карактеристике оног који посматра, садржаји посматрања и услови у којима се одвија та активност. Током одрастања појединац интернализује оцјене одраслих и са средином почиње комуницирати у складу са тим оцјенама, а што се опет одражава на слику о себи (Bem, 1972). Непосредно опажање активности, а у складу са властитим стандардима, иде у прилог дефинисању психичких својстава/стања појединца (Đunđerović i sar., 2009). Приликом посматрања онога што се дешава у њему и ван њега, појединац је склон да придаје објашњења тим збивањима, а закључци до којих долази утичу на његова очекивања, емоције и испољавања (Weinstein, 1983). Због тога смо претпоставили да ће опажања која појединци имају о вриједносним предусловима успјеха у школи у значајној мјери одређивати да ли ће се опажати као успјешни или неуспјешни.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У прелиминарном истраживању, на узорку од 150 ученика, провјерили смо разумљивост питања и тврдњи које чине овај инструмент због тога што га примјењујемо на различитим узрастима. Овим поступком смо обезбједили двије форме инструмента и установили мотивацију за истраживање. Скала која се односи на перцепцију властитог школског постигнућа је сумациона скала Ликертовог типа, гдје се на тврдње одговара тако што се исказује степен слагања на континууму (од „уопште се не односи на мене" до „у потпуности се односи на мене") за тврдње које су се односиле на успјешност у извршавању школских обавеза, остваривању добре комуникације са ученицима и наставницима, прихваћености од стране вршњака, постизању резултата из „главних" предмета, да неуспјеху приступе као изазову, те колико су поносни на властити и успјех школе (успјешност у идентификовању са школском средином). Добили су листе тврдњи за вриједносне предуслове и задатак је био да изаберу оне који су, по њима, важни или неважни на путу успјеха у школи.

Објективност је постигнута системом кодирања тврдњи како би се онемогућила придавања различитих мјера у начину бодовања. Приликом прелиминарног истраживања, изабрали смо оне тврдње које очигледно упућују на посматрани феномен (очигледна ваљаност), а на основу факторске анализе утвдили смо да инструмент има задовољавајућу конструктивну валидност, вриједност КМО коефицијента износи 0,876. На основу вриједности индекса дискриминитивне моћи, у скали су задржани ајтеми чија је моћ разликовања већа од 1,96. Поузданост инструмента је установљена Кронбах алфа коефицијентом, који у овом случају износи 0,836. Интерна конзистентност скале је провјерена *item-total* корелацијом, па се за ову скалу те вриједности крећу од 0,315 до 0,617 (средња вриједност корелације међу ставкама је 0,550).

Приликом обраде података коришћени су сљедећи статистички поступци: дескриптивна статистика (утврђивали смо фреквенцију, проценте и аритметичку средину), ајтем анализа (установљене су метријске карактеристике скале), χ^2 тест (мјера разлике међу сегментима укрштених варијабли). Истраживање је реализовано као систематско неексперименталне, у марту и априлу 2013, на узорку од 800 ученика основних и средњих школа у Црној Гори. Водили смо рачуна да се укључе школе различитих општина у сјеверном, централном и јужном дијелу Црне Горе (Плужине, Беране, Никшић, Подгорица, Тиват и Бар). У том смислу, узорак је пригодан јер га сачињавају они ученици који су се затекли на настави када су узимани подаци. Настојали смо да величином узорка и пропорционалним односом

испитаника, према различитом узрасту и социјалном миљеу, умањимо недостатке који прате овакав начин добијања података. Испитивање је реализовано у релативно одговарајућим условима, адекватним просторијама, мањим групама, онда када то није реметило наставу и активности ученика.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Претпоставили смо да ће опажене вриједности као предуслови успјеха у школи значајно детерминисати перцепцију властитог школског постигнућа. У Табели 1 су подаци који упућују на перцепцију важности наведених вриједности када је у питању постизање успјеха у школи.

Табела 1. *Ученичке перцепције о важности вриједносних предуслова за успјех у школи*

Предуслови успјеха у школи	Важна		Није важна	
	f	%	f	%
Интелигенција	451	56,6	346	43,4
Полна припадност и физички изглед	35	4,4	765	95,6
Социјално поријекло и економски статус породице	103	12,9	697	87,1
Пријатан однос према другима	225	28,1	575	71,9
Послушност и незамјерање наставницима	325	40,6	475	59,4
Поштење	165	20,6	635	79,4
Марљив рад и одговорност	578	72,3	221	27,6
Ослањање на везе	684	85,5	116	14,5
Предузимљивост и креативност	156	19,5	644	80,5
Агресиван однос према другима	612	76,5	188	23,5

Ученици опажају да је за успјех у првом реду важно *ослањати се на везе и познанства и агресивно се односити према другима*. Веома забрињава што су се ове вриједности нашле испред *марљивог рада и одговорности и ослањања на властите способности*. Све ово могло би упућивати на закључак да школска средина не дјелује стимулативно на ученике да искажу лични потенцијал, а требало би истраживати мотивацију наставника да се посвијете индивидуалним разликама у потенцијалима ученика.

Добијени резултати могу указивати и на слабост школске средине да се одупре општим друштвеним дешавањима која често у основама имају напријед поменуте вриједности, а које су се издвојиле као опажени предуслови успјешности у школи. Управо школска средина треба брижљиво да

његује вриједности које подстичу сложеност људске природе, просоцијална понашања и понашања која подстичу на акције у том правцу. Не смијемо занемарити чињеницу да су добијени подаци можда посљедица атрибуције властитог неуспјеха спољним околностима, јер је то начин да се его спаси од лоших садржаја.

У Табели 2 приказани су статистички подаци релација између перципираних вриједносних предуслова школског успјеха и властитог школског постигнућа.

Табела 2. *Релације перципираних вриједности предуслова и властитог школског постигнућа*

Предуслови успјеха у школи	χ^2	df	p	C
Интелигенција	6,822	2	0,078	0,092
Полна припадност и физички изглед	15,642	2	0,003	0,199
Социјално поријекло и економски статус породице	0,615	2	0,037	0,042
Пријатан однос према другима	3,668	2	0,634	0,119
Послушност и незамјерање наставницима	0,942	2	0,053	0,078
Поштење	5,526	2	0,066	0,082
Марљив рад и одговорност	22,373	2	0,000	0,295
Ослањање на везе	37,960	2	0,000	0,312
Предузимљивост и креативност	3,069	2	0,548	0,127
Агресиван однос према другима	12,858	2	0,014	0,178

Као што се из приложеног може уочити, као значајне вриједносне одреднице перцепције властитог школског постигнућа издвојиле су се: полна припадност и физички изглед, марљив рад и одговорност, те ослањање на везе и познанства. Добијени резултати упућују да се мање успјешним ученицима сматрају они који истичу полну припадност, физички изглед и ослањање на везе као вриједности које омогућавају успјех у школи, него ученици који сматрају да је за успјех важно ослонити се на предан рад и одговорност за властите поступке.

Примјетно је да се све чешће добар физички изглед везује за опште квалитете личности, а према стереотипу – од дјевојчица се очекује и форсира боље постигнуће у школској средини, да у послу појединца препоручују утицајности познаника а не његови лични капацитети и дотадашњи успјеси. Наведене релације могле би упућивати и на то да иако свјесни да им горе поменуте вриједности могу омогућити бољу проходност у свијету рада, на несвјесном плану се, због таквих вриједности, појављују негативне перцепције учинка. Овакве вриједности за успјех могле би све више

поспјешивати стања научене беспомоћности и осјећај да не постоје лични капацитети да се изборе са тако снажно ограничавајућим околностима. С друге стране, не треба занемарити ни чињеницу да појединац, када је незадовољан својим капацитетима, онда често и окружење перципира као нестимулативно и пријетеће.

ЗАКЉУЧАК

Проучавање ове теме значајно је и за појединца и за друштво. Унутрашњи или спољни стандарди који треба да омогуће унутрашњи развој појединца и свијета који га окружује, окупљају све облике друштвене свијести и човјековог дјеловања. Нараштаји се формирају у средини у којој се у први план издвајају вриједности егзистенцијалног карактера, а досадашња истраживања регистровала су све наглашенију тежњу за личном афирмацијом, са нагласком на успјешности у каријери. Могуће да у ситуацијама када је све већа немогућност испољавања потенцијала, расте потреба појединаца да се афирмишу док још увијек безбрижно одрастају под родитељском заштитом. То би могло објаснити све већу потребу за студирањем иако је јасно да постоје тешкоће да се са дипломом афирмише у свијету рада. Бијег од реалности огледа се и у експанзији друштвених мрежа, а нарочито је карактеристичан за посматрани узраст.

Посматрани развојни период карактеришу трагање за идентитетом и наглашена потреба да се буде прихваћен од стране социјалног окружења, а вриједности представљају организацију вјеровања која уопште нису или су врло мало подложна родитељском утицају. Како су изложени многим вриједностима, млади се лако нађу у недоумици које вриједности да прихвате и усвоје као властите стандарде понашања. Због тога смо се бавили перцепцијом властитог постигнућа у свјетлу вриједности за које смо претпоставили да би могле извршити значајан утицај на доживљаје из овог домена.

Освртом на досадашња истраживања установили смо да је велики број аутора школско постигнуће пратио преко просјека оцјена. Због тога смо перцепцију ученика о њиховом школском постигнућу посматрали преко перцепције могућности из области способности, особина личности и мотивације, а све у односу на личне и организационе стандарде. То је било важно и ради идентификовања баријера у доживљавању успјешности.

Резултати истраживања упућују да су вриједности које ученици издвајају као важне да би се лично афирмисали у школи – ослањање на везе и познанства и агресиван однос према другима. Ово је исход актуелних друштвених дешавања коју карактеришу кризе вриједности, гдје се до

успјеха долази не осврћући се на потребе других и када је друштвена моћ полуга да се, без обзира на личне квалитете, постиже успјех.

Као и према теоријама атрибуција (Bugan i sar., 2001), успјешни атрибуирају постигнућа унутрашњим капацитетима, а неуспјешни неправичним дешавањима у спољним околностима. Уз све то, у перцепцију успјеха је често уткано надање социјалне средине о томе шта би ученик требало да постигне, што додатно оптерећује. Практично гледано, педагошко-психолошке службе у школама могле би се више ангажовати да креирају програме који би подстицали на освјешћивање властитих потенцијала и уклањали баријере на путу постизања школског успјеха. Нужан је посвећенији рад свих како би се креирале друштвене вриједности којима би се стварала подстицајна средина за афирмацију личних потенцијала, а што би у коначном производило задовољну личност.

Литература

Božin, A. (2003). Školski uspjeh kao psihološki problem. *Pedagoška stvarnost*, 49 (5–6), 499–509.

Vlah, N.; Lončarić, D.; Tatalović Vorkapić, S. (2011*)*. Struktura vrijednosnih orijentacija i hijerarhija vrednota učenika strukovnih škola. *Društvena istraživanja*, 20 (2), 479–493.

Weinstein, R. (1983). Student perceptions of schooling. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 287–312.

Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika.* Retrived August 5, 2015 from http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacijadisertacija.pdf?controlNumber=(BISIS)73911&fileName=disertacija.pdf&id=829

Delač Horvatinčić, I.; Kozarić Ciković, M. (2010). Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak*, 151 (3–4), 445–465.

Duval, T. S.; Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self – awareness.* New York: Academic.

Dunđerović, R. i sar. (2009). *Upravljanje u razredu – psihološki i pedagoški aspekti upravljačke funkcije nastavnika*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Janjetović, D. (1996). Intrinzična motivacija i koncept o sebi adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja,* 28, 49–68. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Jelić, M.; Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspjeha učenika. *Socijalna misao*, 18 (4), 79–95.

Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2 (2), 166–173.

Milošević, N.; Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 70–87.

Pantić, D. (1990). *Promene vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji*. Beograd: IIC SSO Srbije.

Petrović, J.; Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: U traganju za novim vrednostima. *Zbornik Univerziteta u Novom Sadu*, Filozofski fakultet, 1, 47–66.

Rokeach, M. (1982). *Value Survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177–98.

Franc, R.; Šakić, V.; Ivičić, I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: Hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja*, 11, (2–3), 58–59.

Čekrlija, Đ.; Turjačanin, V.; Puhalo, S. (2004). *Društvene orijentacije mladih.* Banjaluka: Nacionalni institut za borbu protiv narkomanije.

Jelena Đ. Mašnić, PhD
University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić

STUDENT PERCEPTION OF VALUATIVE SCHOOL ACHIEVEMENT REQUIREMENTS AND ONE'S OWN ACADEMIC ACHIEVEMENT

Summary

Hence, our objective is to determine whether students perceive observed values (listed below) as values one should hold on to in order to achieve success at school, and the extent to which they determine academic achievement in students' opinion. Values are also an integral part of such studies, due to their motivational effect on the personality, and the impressions the individual forms based on them. We determined that few of such studies have been conducted in Montenegro, which is why we included a sample of 800 students of primary and secondary schools from the municipalities in the south, north and central districts in our empirical study. The

sample is appropriate because it includes students who were present at school when we conducted the research. We determined that among observed variables, gender and physical appearance, hard work and responsibility, as well as reliance on personal connections make a significant source of differences in perception of one's own academic achievement among students, in the sense that students who believe that academic achievement depends on the aforementioned values perceive themselves as less successful in comparison to those who rely on their personal capacities and pro-social behaviors.

Keywords: *students*, *valuative orientations*, *academic achievement*.

Dr. Jelena Đ. Mašnić,
Universität Montenegros, Philosophische Fakultät in Nikšić

DIE WAHRNEHMUNG DER WERTVORAUSSETZUNGEN DES SCHULISCHEN ERFOLGS UND DER EIGENEN SCHULISCHEN LEISTUNGEN SEITENS DER SCHÜLER

Zusammenfassung

Daher ist es unser Ziel festzustellen, ob die Schüler die analysierten Werte (die im Folgenden angeführt werden) als jene wahrnehmen, die für den schulischen Erfolg unabdingbar sind, bzw. in welchem Maße diese sich, der Einschätzung der Schüler zufolge, wesentlich auf ihre schulischen Leistungen auswirken. Ein unumgängliches Element solcher Untersuchungen sind die Werte, und zwar wegen der Motivationseffekte, die sie beim Einzelnen bewirken sowie wegen der dadurch ausgelösten Wahrnehmung. Wir haben festgestellt, dass in Montenegro wenig diesbezügliche Untersuchungen durchgeführt wurden, und dies ist ein weiterer Grund, weshalb wir 800 Grund- und Mittelschüler in Gemeinden der zentralen, südlichen und nördlichen Region stichprobenweise durch empirische Untersuchung erfasst haben. Die gewonnenen Daten weisen darauf hin, dass unter den festgestellten wertebedingten Voraussetzungen für den schulischen Erfolg Verbindungen und Beziehungen sowie eine aggressive Haltung den Anderen gegenüber Vorrang haben über den Werten der Berufung auf eigene Kapazitäten, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitslust. Es wurde festgestellt, dass unter den analysierten Variablen die Geschlechtszugehörigkeit und das Äußere, Strebsamkeit und Verantwortungsbewusstsein sowie das Verlassen auf Verbindungen und Beziehungen wesentliche Unterschiede in der Wahrnehmung des eigenen schulischen Erfolgs bei den Schülern zur Folge haben. So gibt es Schüler, die der Ansicht sind, dass der schulische Erfolg durch die genannten Werte bedingt ist, weshalb sie zur Wahrnehmung neigen, weniger erfolgreich zu sein als jene Schüler, die sich auf eigene Kapazitäten und prosoziales Verhalten verlassen.

Schlüsselwörter: *Schüler*, *wertebedingte Orientierung*, *schulischer Erfolg*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.311.4
Стручни чланак • 301–314
Примљен: 27.7.2015.
Прихваћен: 15.8.2015.

Бојан А. Мирић, мастер
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ОД ИНТЕРАКЦИЈЕ У НАСТАВИ ДО ЗАЈЕДНИЦЕ УЧЕЊА

Резиме: Интерактивна настава пружа вишесмеран и активан процес размене информација, чиме се осигурава ефекат заједничког изграђивања знања. У заједници учења свако има неопходну подршку да напредује властитим темпом, активиран је да учи и доприноси процесу решавања проблема, изграђује свој систем знања, прати, усмерава и каналише свој ток учења. Међузависност промовише заједничке одговорности, узајамно поштовање, осећај личног и заједничког идентитета.

Кључне речи: *интерактивна настава*, *настава усмерена ка ученику*, *заједница учења*.

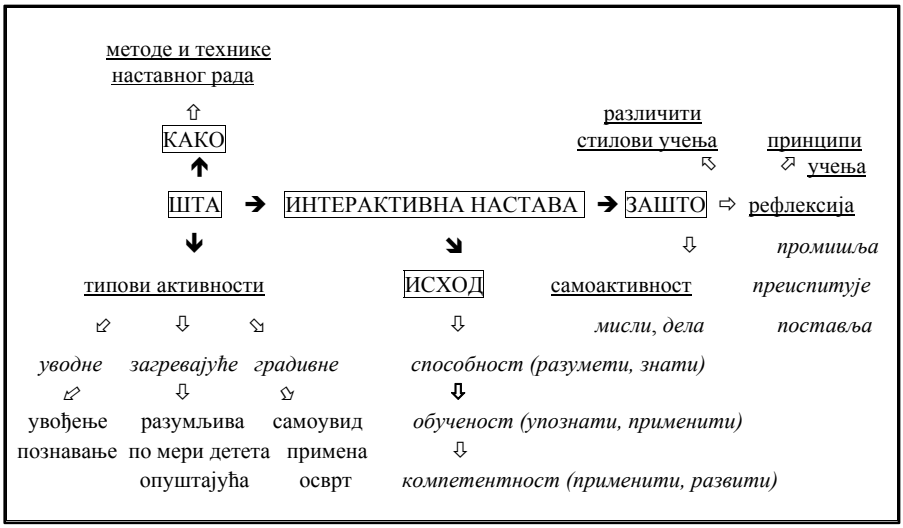
ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ

У дидактичкој литератури интерактивна наставе је врста наставе која је усмерена ка ученику (*ученик је полазиште у планирању наставе*) и сви елементи наставног рада (*садржаји, методе, облици, принципи*) прилагођавају се потребама ученика и њиховим интересовањима, способностима, претходним знањима, стилу учења, темпу напредовања. Када говоримо о интеракцији (*међудејство, акција, размена*) у настави, реч је о заједничком учешћу наставника и ученика, али и ученика међу собом, где се остварује размена неопходних информација како би се заједнички изградио систем знања и способности. Интерактивну наставу чине *однос*, *размена* и *самоактивност* учесника у наставном процесу, а за успешно планирање интерактивне наставе полази се од **односа** (размена и однос партнерства између свих учесника, размена у различитим групама, на различитим садржајима), **процеса** (динамичан, активан, разноврстан, флексибилан), **садржаја**/исхода (знања, вештине, ставови, уверења) (Павловић Бренеселовић, Павловски, 2000: 25).

Шема 1. *Дидактички троугао*

У традиционалној концепцији наставе пажња је била усмерена на интеракцију и односе између *наставника, ученика и наставног садржаја*. Интеракција се заснивала линеарно *наставник → ученик → наставно градиво*, а циљ је био да наставник провери колико су ученици усвојили наставне садржаје. Интерактивном наставом укључујемо шири контекст учења и поучавања: схватање природе односа између наставника и ученика, развој и потребу ученика, међусобне размене информација и знања, изворе и контекст учења, понуде наставних садржаја, начине међусобне комуникације, процесе решавања проблема и исхода у учењу. Сваки ученик у наставу и учење уноси могућности и умења којима располаже. Од ресурса и контекста, односно расположивих средстава и средине у којој ће учити, умногоме зависи како ће ученик богатити своја искуства. Планирање наставе свакако је најважнији део васпитно-образовног процеса. Данас се јавља потреба да се превазиђе традиционалистички приступ у планирању наставе, који полази од садржаја из наставних планова и програма, где се потенцира колико ће ученик савладати одређено градиво и да ли ће испунити образовне стандарде (који ниво знања је усвојио, на ком је нивоу репродуковао научено и слично). Тежи се да се превазиђе контекст наставе у којој главну улогу има наставник као централна фигура у настави, његове предавачке методе и усмереност према просечном ученику. Парадигма нове школе (школе XXI века) јесте да на наставу гледа као на активну конструкцију знања и социјалну размену између свих учесника, која узима у обзир све оно што се у њу улаже и доприноси.

Шема 2. *Матрица интерактивног модела наставе*



За успешно планирање интерактивне наставе, неопходно је припремити окружење у коме ће се несметано стицати знања и развијати способности ученика. У планирању интерактивне наставе полазимо од *припремљености школе* (ресурси којима школа располаже), *припремљености ученика* (претходна знања, искуства, интересовања, стил учења, темпо напредовања, спремност за учење), *припремљености наставника* (адекватан одабир дидактичких садржаја, наставних средстава, употреба адекватне наставне технологије, логистичка подршка).

Интерактивна настава одговара на питања: **ШТА**, **КАКО**, **ЗАШТО И КОЈИ ЈЕ ИСХОД** оваквог модела учења. Основно полазиште у планирању је – **ШТА**, односно које типове активности ћемо користити у настави: *уводне* (ученици су подељени у групе према интересовањима, упознају се, развијају блиску сарадњу, емотивно и мотивационо се припремају за учење), *загревајуће* (припрема ученике за учење, одабрана активност која је разумљива, по мери ученика и која је у функцији учења градива, по правилу игровна активност која релаксира, опушта ученике, ствара осећај доброг расположења и развија осећај поверења и припадности свих чланова групе), *градивне* (активност кроз коју ученици стичу увид у властите способности, знања, умења, властите ставове, повезује знање и праксу, односно примењују научено у свакодневном раду и учењу). Питање **КАКО** постављамо да бисмо установили које ћемо методе и технике наставног рада користити: *brainstorming, рад у пару, студија случаја, дебата, игре*

улога, вођена фантазија, игра, прича (Павловић Бренеселовић, Павловски, 2000: 122–125). Одговором на питање **ЗАШТО** бавимо се јер ученици уче, мисле, делају и сазнају кроз сопствену активност и на различите начине (*учење по моделу, искуствено, чињењем, активним експериментисањем)*, односно постоје различити стилови у учењу (*активиста, мислилац, теоретичар и практичар)* и у завршној етапи учења, ученици промишљају, мисле, делају и критички се и саморефлексивно осврћу на резултате учења. **ИСХОД**, као крајњи учинак и резултат овог модела наставе, има три компоненте: *способност/оспособљеност* (оно што разумем, знам, овладавање вештинама), *обученост* (оно што знам, умем и могу да применим у животу) и *компетентност* (овладавање знањима, вештинама, умењима, практична примена у животу и развијање сопствене праксе учења).

НАСТАВА УСМЕРЕНА НА УЧЕЊЕ

Ако нам је у фокусу интересовања сâм процес учења, под интеракцијом можемо подразумевати многе специфичности: изградњу знања путем асиметричне размене наставник – ученик, циркулацију и размену знања, идеја и искуства међу самим ученицима и изградњу знања; комуникацију ученика са средином у којој учи (Пешикан, 2003: 31). Што се ученици више поучавају, то више наставници могу учити. Поучавањем наставник ставља ученике у позицију да самостално изграђују свој систем вредности и да уз његову помоћ развију већу самосталност (Meyer, 2002: 55). Међузависност промовише заједничке менталне одговорности, узајамно поштовање, осећај личног и заједничког идентитета. Заједничка одговорност за учење упућује на другачије улоге и односе између наставника и ученика. Оваква промена у улогама наставника и ученика одражава се и на њихов однос, који постаје више сараднички, са много више простора за партиципацију и активно учешће ученика. Кроз такву интеракцију у разреду, ученици бивају охрабрени да преузму одговорност за властити процес учења. О учењу можемо говорити као о ко-конструкцији знања, што нам указује на важност учења и размене између ученика и зрелије стручне особе наставника, који осигурава ефекат важних система знања и вредности. У основи ове одлике учења јесте појам – зона наредног развоја (ЗНР) Лава Виготског, која означава механизам којим се процес учења одвија путем социјалне интеракције детета и одраслог (Вилотијевић, 2008: 231–240). У основи социо-конструктивистичке теорије Виготског, социјална интеракција би чинила заједничке менталне активности детета и одраслог, где оба учесника у интеракцији имају подједнако активну улогу, укључени су у процес учења и размене информација, с тим што се одрасла особа (у овом

случају наставник) појављује као спољашњи ослонац, подршка, допуна дететове менталне активности. Јавља се процес поучавања у настави који се састоји из подршке детету у ЗНР. Може се рећи да се поучавање јавља онда када је детету неопходна помоћ или подршка да би се задатак решио. Тада наставник подупире учење (*Scaffolded learning*) тако што пружа само неопходан ниво подршке или помоћи како би се ученик активно укључио. Различити начини подршке и помоћи су: индикације, разрада, усмерење, питања, потпитања, подстицање, поједностављивање; наставник пружа инструктивну помоћ у отклањању проблема, усмерава и води процес решавања задатака како би дете било оспособљено да касније то уради самостално и с разумевањем. Разлика између нивоа на коме дете може решити задатак уз помоћ одраслог и нивоа на коме га самостално може решити јесте зона наредног развитка. У овом социо-конструктивистичком процесу учења развија се критичко преиспитивање сопственог процеса и тока учења, где ученик има властиту контролу над сопственим учењем (*прати*, *контролише*, *усмерава*), преиспитује тешкоће и слабости које се појављују приликом учења и тежи да те тешкоће превазиђе сопственим напорима, уз подршку одрасле особе. Суштина учења је у процесу, а не у давању готових решења. За успешно планирање контекста учења, потребно је дефинисати положај ученика и улогу наставника, при чему се акценат ставља на активност ученика. Улога наставника се огледа у томе да коришћењем различитих метода и техника обезбеди услове за активно учење и стицање знања. Методе поучавања треба да пруже ученицима помоћ у учењу како би брзо, без потешкоћа и у потпуности остварили своје циљеве (Terhart, 2001: 26). Циљ њиховог поучавања није једносмерно, линеарно преношење знања, како се излаже у литератури, већ пружање једнаке подршке и подстицаја свим ученицима да кроз самосталне активности и задатке граде сопствена знања и систем вредности.

НАСТАВА УСМЕРЕНА КА УЧЕНИКУ

Настава усмерена ка ученику подразумева планирање наставе из перспективе ученика. Индивидуалне разлике међу децом су многобројне. Деца долазе из различитих породичних и социјалних средина и свако дете има неку своју посебност. Деца, као и одрасли, имају основне потребе. Пут задовољавања дечјих потреба увек иде преко других људи (Медић и сар., 1997: 26). Једно од могућих решења јесте индивидуализовати наставни рад са ученицима. Индивидуализована настава се заснива на полазиштима која се супротстављају традиционалним приступима у настави. Она истиче важност, односно, укљученост ученика у све етапе наставног процеса: од

момента дефинисања циљева учења, преко трагања за решењима проблема, па све до проналажења одговора. Да би учитељ могао успешно да индивидуализује свој наставни рад са ученицима, неопходно је да их добро познаје. Отуда се знање не усваја пасивним прихватањем информација које ученици добијају од учитеља, већ се развија кроз динамичан и разноврстан процес и вишесмерну комуникацију свих учесника у наставном процесу. Поставља се питање зашто је неопходно индивидуализовати наставу. Одговор је врло једноставан:

а) зато што је ученик активни учесник који конструише своје знање, има свест о сопственом учењу (прати, процењује, усмерава ток учења) и сва нова знања ученик бира и надограђује на основу већ постојећих/претходних знања;

б) зато што ученик учи у кооперацији (сарадничко учење), те се нагласак ставља на важност интеракције између ученика и стручне одрасле особе (наставника) који осигурава ефекат важних знања и вредности.

Постоји неколико кључних одредница за процес учења: *интерактивност* (заједничке менталне активности детета и одраслог чине нераздвојну целину); *активност* (оба партнера имају активну улогу у заједничкој акцији); *развојна асиметрија међу партнерима* (одрасли се појављује као спољашњи ослонац, заједничко учествовање свих у активностима, а улога једног је дефинисана улогом другог).

Ученик, као активан учесник у настави, добија више простора да истражује, препознаје своје потенцијале, као и ниво својих могућности. На тај начин он добија подстицај да буде промишљен, да делује креативно, да не следи туђа већ да проналази нова решења и одговоре. Индивидуализована настава, у односу на традиционални приступ настави, ученику даје веће улоге, али и веће одговорности. Да би се код ученика развијала одговорност, потребно је ставити их у ситуације у којима ће доносити одлуке и преузимати одговорност за те одлуке. Индивидуализована настава управо то омогућује. Према схватању Робера Дотрана (Rober Dottrens), индивидуализовани рад се не састоји у томе да задајемо исти рад свима, већ сваком појединцу задајемо рад који ће највише да му одговара. Индивидуализована настава не сме бити сама по себи циљ већ средство које треба заједно с другима да се употреби да би се детету обезбедио нормални развој и боље изграђивање духа (Дотран, 1959: 22–41). Наставни садржаји се морају прилагођавати ученицима, а не ученици садржајима. Основа сваке индивидуализације јесте диференцијација наставних садржаја. Основа за диференцијацију су следећа обележја: *социопсихолошке одлике* (интересовања, склоности, вредносне оријентације, моралне особине, социокултурно порекло, етнокултурне разлике); *сазнајне одлике* (знања, умења, навике, лично иску-

ство); *психолошке одлике* (запажање, памћење, мишљење, пажња); *физиолошке одлике* (узраст, пол, здравствено стање, особености темперамента).

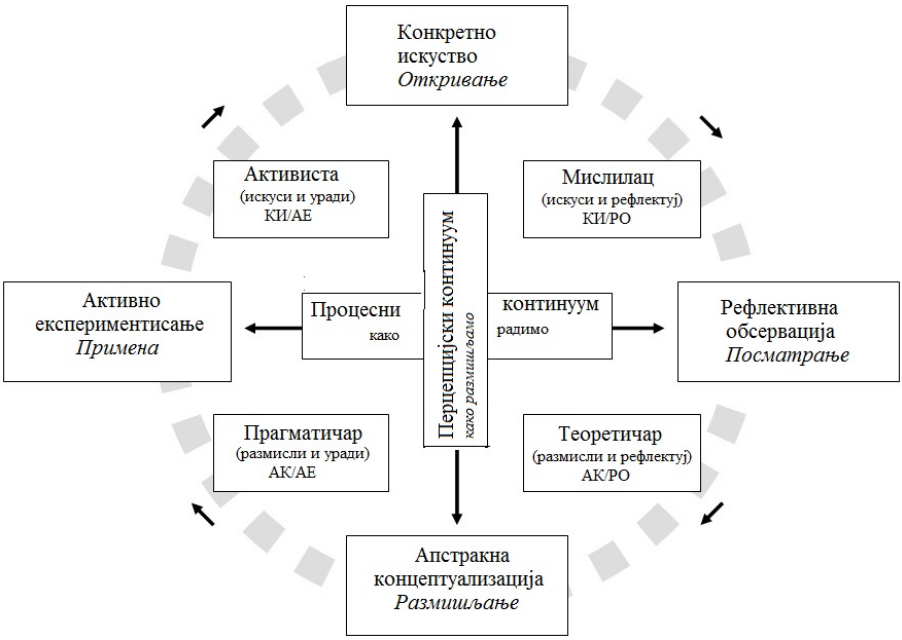
Она повољно утиче на стварање позитивне климе у наставном процесу и подстиче осамостаљивање у раду и учењу, где је ученик у активном положају и самим тим одговоран за праћење свог напредовања и развоја. Школа у којој се уважава принцип индивидуализације јесте школа у којој сваки ученик активно учи и напредује уз неопходну помоћ и подршку наставника.

СТИЛОВИ УЧЕЊА У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ

Стил учења се јавља као одговор на различитост свих учесника у процесу учења у интерактивној настави. Постоје много различитих психолошких теорија и теорија учења које описују различите стилове и начине учења. Свако од нас учи на различите начине: *учење кроз искуство* (ослања се на ранија стечена знања и искуства која се могу реорганизовати, трансформисати, уопштавати и проширивати); *учење чињењем* (врши се кроз истраживање различитих и конкретних садржаја, где се самосталном и мисаоном активизацијом долази до знања); *учење у кооперацији* (сарадничко учење), које указује на заједничку акцију у контексту наставе, као посебна спрега између учења и подучавања (ради учења) као заједнички подухват ученика и наставника (реципрочно подучавање, заједница оних који уче) ученика и ученика (учимо заједно, учимо сами). Један од приказа циклуса стилова учења је свакако циклус учења Дејвида Колба (Павловић Бренеселовић, Павловски, 2000: 63). Он је у оквиру овог модела издвојио четири стила: *активисти, мислиоци, теоретичари и прагматичари*. Колбов модел базира се на посматрању процеса учења кроз четири фазе: 1) стицање конкретних искустава; 2) посматрање и промишљање; 3) повезивање искуства; 4) примена искуства у новим ситуацијама. Он тумачи различите начине и приступе у учењу појединаца: 1) конкретно искуство (откривање) – да би неко учио мора да осети или доживи, односно све оно што учи или сазнаје доживљава на основу личног искуства (искуство је битан покретач за стицање нових сазнања); 2) рефлексивна опсервација (рефлексија) – учење путем посматрања или гледања (све што је предмет учења стиче се кроз директну перцепцију), опажања свих догађаја и ствари и довођења у њихову међусобну везу (увиђају се везе и односи између предмета); 3) апстрактна концептуализација (мислити, делати) – учење шта (шта учим) и како (како могу то применити); 4) активно експериментисање

– учење чињењем, које се врши кроз истраживање и практично манипулисање чињеница које нас окружују.

Шема 3. *Циклус учења Дејвида Колба*



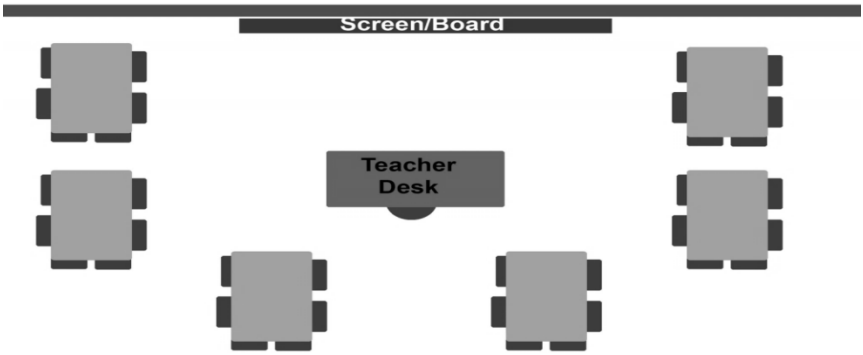
Различите стилове учења Колб описује на следеће начине: 1) активиста – најбоље учи кроз активност, практично манипулисање, проналазећи практична решења; 2) мислилац – критички преиспитује своје ставове, уверења, анализира шта други раде и сагледава шири контекст; 3) теоретичар – учи тако што поставља питања, експериментише, анализира и ствари сагледава из више различитих углова; 4) прагматичар – мисли и дела у корист нечега, учи путем истраживања и кроз огледне ситуације. Квалитетно учење подразумева подједнако посвећивање пажње свакој од ових фаза у учењу, што значи да се индивидуе разликују у приступима и начинима на који уче (Златковић, 2014: 75).

КОНТЕКСТ КАО ЗАЈЕДНИЦА УЧЕЊА

Када се говори о контексту као заједници учења, мисли се на заједничко учешће свих (наставника и ученика и ученика међу собом) у процесу наставе и учења. Основна је поставка да учење није процес копирања информација, већ онај који учи усваја или примењује вештине на основу властитих вештина, потреба, искустава у размени са другима. Наставници и заједница треба да уводе ученике у активности учења и постепено преносе контролу над учењем самом ученику. Пошто учење претходи развоју, успешно подучавање треба да провоцира развој. Наставници су битни за креирање средине за учење која је богата изградњом значења и смисла кроз социјалне активности: преговарања, моделовања, вођења, подупирања, питања, директног подучавања, фидбека, подстицања на истраживање. Модели интеракције наставник – ученик почивају на пажљивом, вештом и подупирајућем вођењу процеса интеракције. Осим што организује наставну ситуацију, наставник је укључен у процес и флексибилно га прилагођава сазнајним потребама ученика (Антић, 2010: 172–193). С обзиром на то да у одељењу има различитих карактера, темперамената, личности, стилова учења и индивидуалних разлика међу ученицима, наставник има озбиљну и одговорну улогу да све то пропрати и да обезбеди размену и самоактивност ученика, то јест, да створи заједницу у којој ће сваки ученик доћи до изражаја и учити оним темпом који ће му одговарати. Идеја о заједници ученика (community of learners – COL) (Rogoff, 1996: 111–126), почива на премиси да се до учења долази кроз учешће у заједничком процесу социокултурне активности, у коме сви имају активне и асиметричне улоге. Овај модел учења Барбаре Рогоф поклапа се са социоконструктивистичком теоријом Лава Виготског и разликује се од једностраних модела ослоњених на идеју да се до учења долази трансмисијом знања, било усвајања знања од стране ученика или од стране наставника. Учење претходи развоју, а учење је резултат трансфера, односно усвајања/откривања знања. Барбара Рогоф је истицала да постоје два модела учења: а) модел учења којим руководе одрасли (adult-run – AR) – заснива се на теоријским поставкама да је учење резултат трансфера знања, б) модел учења којим руководе деца (children--run – CR) – ослања се на теоријске поставке да је учење резултат стицања/усвајања знања. Целокупан процес учења огледа се у три становишта: 1) код одраслих се сматра да је у питању трансфер знања од наставника до ученика; 2) код деце се полази од искуства и учења у заједници са вршњацима; 3) код заједнице ученика се сматра да је учење процес трансформације учешћа у социокултурној активности заједнице, процес учења одвија се у заједници учења (наставника, ученика, ученика међу собом). Ту и деца и одрасли, заједно, активно обликују заједницу, усклађују се са одраслима,

помажу при избору активности, одређене улоге се смењују у зависности од ситуације и сви подједнако активно учествују. Улога наставника је да подржи и води ученике, а не да контролише. Уместо модела у коме наставник ради истовремено са 30 ученика, у овом моделу учења ради се групно, тако да сви подстичу једни друге да мењају улоге у зависности од степена разумевања активности која тече и одговорности које имају. Све групе (тимови) ученика су окупљени око заједничког проблема и сви настоје да га заједнички реше. Свако од ученика у оквиру групе има улогу да допринесе функционисању тима, тако што ће допринети решавању проблема. Што је мања група ученика, квалитетнији је рад и већи је ефекат у решавању проблема. Рад у паровима или у малим групама често помаже ученицима да разумеју градиво и да овладају вештинама. Проблем у групи ће се решити уколико влада политика рада у тиму, односно уколико су подељене улоге унутар тима. *Координатор* ће организовати активности и водиће рачуна да сви у групи буду укључени; *известилац* ће припремати извештај и извештаваће остале ученике; *контролор* ће проверавати да ли су сви разумели задатак; *посматрач*, ако је тим од три члана, посматра и бележи активности свих чланова, проблеме који искрсавају и начине на који се могу превазићи (ако је тим од четири члана, ову улогу преузима контролор) (Felder, Brent, 2000). Ако чланови тима успешно комуницирају и раде заједно, користи су много веће него што су тешкоће које искрсавају. Један од начина да се осигура да ће тим добро радити јесте да се чланови тима усагласе око очекивања једних од других и од тима у целини (Павловић Бренеселовић, Павловски, 2000: 19). Распоређивање ученика у учионици у оквиру мањих радних група, захтева организациона планирања (Roeders, 2003: 87–90). Групама се мора обезбедити довољно просторне слободе тако да могу самостално да раде и уче. У учионици, школске клупе морају имати довољно размака тако да се ученици могу слободног кретати.

Шема 4. *Пример распореда седења у учионици*



Учионице у којима ученици раде и уче морају бити довољно простране како групе не би сметале једне другима. Распоред седења треба организовати тако да ученици приликом седења буду окренути лицем ка столу, усмерени једни према другима. На примеру слике распореда седења ученика, столице су окренуте у круг тако да парови ученика буду окренути једни према другима како би се обезбедио ефекат позитивне међузависности и размене информација. Наставне материјале треба распоређивати тако да сваки члан групе може имати приступ. Увођењем групног облика рада, улога наставника се битно мења. Наставник мора да зна да ли ученици заједнички раде у групама или само седе једни поред других, а раде свако за себе. Наставници могу једноставним методама да подстакну однос поверења између чланова група. Смештање ученика у редове, сходно њиховом узрасту и мењање њихових места седења у одређеним периодима, даје позитиван фидбек и подстиче поверење и поштовање. Животни простор у којем деца бораве (учионица) треба да им буде довољно пријатан и визуелно привлачан. На зидовима у учионици могу бити изложени *заједнички радови ученика, макете, шематски прикази, мапе ума*, што ће будити интерес за учење и имати позитиван ефекат на климу која влада у учионици. У углу учионице могу се оформити центри интересовања, нарочито за млађи узраст ученика, где они могу да се одморе, пишу или читају, сами или са другима. Приликом поделе ученика у оквиру група, наставник мора да узме у обзир различита интересовања ученика, преференције, жеље, могућности у погледу стила учења, темпа напредовања, социјалне уклопљености. Тако, на пример, наставник у оквиру групе треба да смести ученика који спорије напредује са групом ученика која брже и боље напредује или ученика који је смирен, повучен и тих са групом ученика где влада динамична атмосфера, разговор, размена информација, како би му се пружиле могућности да напредује. Наставник мора да поведе рачуна да упут-

ства на радним задацима морају бити кратка, јасна и разумљива за све ученике. Пожељно је да наставник пре поделе материјала ученицима саопшти упутства техничког и садржинског карактера (*шта ће радити, на који начин и колико времена за рад ће имати*). Свака група има своју радну динамику. У погледу постављања радних задатака, врло је важно да сви ученици у оквиру једне групе буду окупљени око једног проблема или задатка како би свако допринео његовом успешном решавању. Још боље је ако се један задатак подели и конкретизује на посебне радне задатке које решавају поједини чланови групе, да би у завршници, група као заједница интегрисала решења задатака у јединствену целину (Roeders, 2003: 89). Током рада на задатку мора доћи до размена мишљења и стратегија за решавање проблема, тако да сваки ученик има индивидуалну одговорност за један део задатка, док је коначан резултат одговорност целе групе.

ЗАКЉУЧАК

Модернизација школског система утиче и на улогу коју наставник има у наставном процесу. Он више не може доминирати на часу, не сме увек бити у првом плану и присиљавати ученике да слушају, памте и записују, већ треба да буде организатор и планер свог рада, али и истраживач свог рада и рада ученика. Да би се активно укључио у савремене иновативне токове, наставник најпре треба да схвати смисао и значај иновација, да сагледа могућности и облике унапређивања васпитно-образовног процеса и схвати и прихвати своју улогу у реализацији свега тога. Наставник је у обавези да поучава ученике, организује наставу која ће омогућити ученицима да стекну одређена знања, умења, вештине и навике, да прати рад и постигнућа ученика и да их редовно извештава о постигнутим резултатима. Улога школе као институције и наставника јесте да подстичу, стварају проблемске ситуације за ученике и тако развијају њихово мишљење. Учење је процес који укључује сва својства поучавања, али са наглашеном активношћу индивидуе. Тешко је замислити било који или било какав чин, а да није повезан са учењем. Наставник постаје партнер у процесу учења, а настава се оријентише на развијање стратегија учења и мишљења код ученика.

Литература

Антић, С. (2010). *Кооперативно учење – модели, потенцијали и ограничења*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

Вилотијевић, М. (2008). *Дидактика: дидактичке теорије и теорије учења,* II књига. Београд: Школска књига и Учитељски факултет.

Дотран, Р. (1959). *Индивидуализирана настава.* Загреб: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Златковић, Б. (2014). *Психологија учења и наставе.* Врање: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу.

Ignjatović Savić, N.; Kovač Cerović, T.; Plut, D.; Pešikan, A. (1998). *Social Interaction in Early Childhood and its Developmental Effects.* In: J. Valsiner (Ed.): *Child Developmental within Culturally Structured Environments*, Vol. I, Norwood, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 89–159.

Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2003). *Активно учење: приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

Медић, С.; Матејић Ђуричић, З.; Влаовић Васиљевић, Д. (1997). *Школа за родитеље: социо/едукативни програм за породицу.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Eduka.

Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић Бренеселовић, Д.; Павловски, Т. (2000). *Интерактивна обука/настава: приручник.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета и Центар за интерактивну педагогију.

Павловски, Т.; Павловић Бренеселовић, Д. (2000). *Тимски рад у васпитној пракси: приручник.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета и Центар за интерактивну педагогију.

Rogof, B.(1996). COL – interaktivni model učenja, *Psihologija u svetu,* 4 (1), 111–126.

Roeders, P.(2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Terhart, E.(2001). *Metode poučavanja i učenja.* Zagreb: Eduka.

Felder, M. & Brent, R. (2000). *Effective Teaching*, North Carolina State University.

Bojan A. Mirić, MA
University of Belgrade, Teachers' Training Faculty

FROM INTERACTIVE TEACHING TO A LEARNING COMMUNITY

Summary

Interactive teaching provides a multidirectional and active process of information exchange, which ensures the effect of joint knowledge building. In a learning community, everyone has the necessary support to progress at his/her own pace, is activated to learn and contributes to the problem-solving process, builds a knowledge system, follows, directs and channels his/her course of learning. Interdependence promotes shared responsibility, mutual respect, the feeling of personal and communal identity.

Keywords: *interactive teaching, student-directed teaching, learning community.*

Bojan A. Mirić, MA
Universität Belgrad, Pädagogische Fakultät

VON DER INTERAKTION IM UNTERRICHT BIS ZUR LERNGEMEINSCHAFT

Zusammenfassung

Der interaktive Unterricht ermöglicht einen vielseitigen und aktiven Informationsaustausch. Durch den Informationsaustausch und gemeinsame Aktivitäten wird ein gemeinsamer Wissensaufbau gewährleistet. Im Rahmen dieses Prozesses lernen die Schüler, indem sie auf positive Weise voneinander abhängig sind, durch Kooperation und Wissensaustausch mit anderen Schülerinnen und Schülern. In der Lerngemeinschaft kommt allen die notwendige Unterstützung zu: Jeder kann sein eigenes Fortschrittstempo bestimmen, jeder wird zum Lernen aktiviert und trägt somit zum Problemlösungsprozess bei, jeder baut sein eigenes Wissenssystem auf und jeder verfolgt, leitet und bestimmt die Richtung des eigenen Lernverlaufs. Die Abhängigkeit voneinander fördert das gemeinsame Verantwortungsgefühl, gegenseitigen Respekt sowie das Gefühl der persönlichen und gemeinsamen Identität.

Schlüsselwörter: *interaktiver Unterricht, schülerorientierter Unterricht, Lerngemeinschaft.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.13/.14
Прегледни чланак • 315–328
Примљен: 12.2.2015.
Прихваћен: 12.3.2015.

Dr Vedrana M. Šuvar
Osnovna škola „Zagvozd", Zagvozd, Hrvatska

UČITELJ – POUČAVATELJ ZAVIČAJNIH TEMA U OZRAČJU SUVREMENOG KURIKULUMA

Rezime: Elementi zavičajnosti u suvremenoj nastavi i u kurikulumu razredne nastave i njihov odabir, jer su u udžbenicima još uvijek nedovoljno zastupljeni, umnogome ovisi o učitelju, njegovim kompetencijama, kreativnosti i motivaciji. Uloga učitelja u obrazovanju učenika od posebnog je značaja, on je ključna osoba koja svojim ponašanjem i komunikacijom prikazuje djeci postupke koji odražavaju pozitivan i brižan stav. Njegova je uloga da učenicima pomaže izraziti želje, potrebe, način dobre komunikacije kao preduvjet izgradnje zajedništva. Učitelj osigurava opušteno i prihvatljivo razredno ozračje koje stvara dobre preduvjete zajedničkog rada. Zavičajne teme daju mogućnost slobodnijeg odgojno-obrazovnog procesa kojeg će učitelj u duhu suvremenih kurikulumskih ciljeva nastojati realizirati.

Ključne riječi: *kurikulum*, *učenik*, *učitelj*, *zavičaj*, *zavičajne teme*.

UVOD

Odabir elemenata zavičajnosti u suvremenoj nastavi i u kurikulumu razredne nastave po mnogo čemu ovisi isključivo o sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, učenicima i učiteljima, njihovoj suradnji, kreativnosti i osobnom zalaganju kako bi se što kreativnije i zanimljivije usmjerio rad učenika. Čak i alternativni smjerovi u odgoju i obrazovanju, koji ne primjenjuju u svom radu kruti oblik frontalnih izlaganja učitelja, zagovaraju bitnu ulogu učitelja u odgojno-obrazovnom procesu. „Učitelj mora biti arhitekt prostora i vremena gradeći jasne strukture i postupke za djecu. On organizira slobodan i nezavisan prostor u kojem je djeci potpuno jasno što se od njih očekuje" (Burke Walsh, 2004: 120). „Vremena se zaista mijenjaju! Mnogi nastavnici danas razmišljaju o sebi kao o 'katalizatorima' učenja." Zbiva se pomak cijele paradigme. Dok su se nastavnici prije smatrali onima koji „kontroliraju" učionicu i autoritativnim figurama koje

treba slušati, ta je predodžba zastarjela i neučinkovita u današnjem okruženju javnog obrazovanja. Staro određenje podrazumijevalo je strukturu moći od vrha prema dolje – „Ja sam nadležan, ti si ispod mene" (Jensen, 2003: 62). Učitelj je voditelj koji djeci nudi priliku da planiraju „korak po korak", daje im mogućnost međusobne suradnje potičući dječje samopouzdanje i prihvaćajući ih na razvojnoj razini koju su postigli, trudeći se olakšati im prijelaz na sljedeću razinu (Burke Walsh, 2004: 120). Osiguranje kvalitete obrazovanja u današnjem vremenu brzog protoka informacija, interdisciplinarnog pristupa odgoju i obrazovanju – kao nove potrebe i zanimanja društva, pojedinca i šire zajednice – pred učitelja stavlja niz zadaća koje su danas sastavni dio cjelokupnog obrazovanja. Od učitelja se danas očekuje i podrazumijeva se, i u poučavanju i u učenju zavičajnih tema (Spajić Vrkaš, 2004: 193): interdisciplinarno povezivanje svoje struke; poznavanje strategija, metoda i tehnika poučavanja i učenja temeljenih na aktivnom i suradničkom učenju; razumijevanje razvojnih obilježja, stilova učenja i kulture učenika, uključujući vještine savjetovanja i mirnog rješavanja sukoba u učionici i u školi; kritičko razumijevanje društvenog, gospodarskog, političkog i kulturnog, kao i međunarodnog konteksta škole; posjedovanje znanja i vještina planiranja, upravljanja, vođenja i vrednovanja obrazovnog procesa, uključujući kompetencije za rad u timu, akcijsko istraživanje, suradnju s roditeljima.

BITI USPJEŠAN ZNAČI HTJETI PRIHVATITI IZAZOV I MIJENJATI SE

Učiti zavičajne teme podrazumijeva razumijevanje i prilagođavanje novim oblicima rada, suradničku nastavu podložnu primjeni slobodnijih metoda i strategija rada s kritičkim osvrtom na povijesno, kulturno i društveno nasljeđe u kontekstu modernih europskih odgojno-obrazovnih ciljeva. Za slobodniji stil poučavanja zavičajnih tema kao dijela kurikuluma razredne nastave potrebno je osloboditi se krutih unaprijed zadanih pravila, za što je kod svakog učitelja potrebna osobna želja i volja za promjenama u radu. Biti uspješan učitelj u poučavanju zavičajnih tema znači prihvatiti izazov u izgradnji osobnog učiteljskog identiteta, stvaranja partnerskog odnosa s učenicima i svakodnevnog traženja uspješnijih strategija u ostvarivanju kurikulumskih ciljeva učenja zavičajnih sadržaja. Kreativni pristup zavičajnim temama širi horizonte učiteljeva umijeća, zbog čega se iskustva stečena u stvaranju zavičajnih nastavnih sadržaja transferiraju i na ukupnu osposobljenost učitelja. Neke od najvažnijih osobina uspješnih učitelja su (Good i Brophy, 1995):

– društvena privlačnost (opuštenost, veselost, otvorenost, iskrenost);

– ego-snaga (usmjerenost na rješavanje problema, samopouzdanje, aktivno slušanje učenika bez obrambenog stava, izbjegavanje strategija rješavanja sukoba u kojima jedna strana dobiva, a druga gubi);

– sadistička percepcija sebe i učenika (odmjerena očekivanja od sebe i drugih);

– jasnoća vlastite uloge (osobito u odnosu prema učenicima tijekom nastave);

– strpljivost i odlučnost (osobito na učenike koji iskušavaju učiteljevo strpljenje);

– prihvaćanje učenika kao osobe u razvoju (uz jasno iskazane granice dopustivog ponašanja).

Učitelji mogu svakodnevno postavljati sebi pitanja sa ciljem provjere: Ponašam li se u skladu s onim kakav kao učitelj trebam biti? Mogu li ispuniti svoju zadaću radeći u ovakvim uvjetima? Jesam li danas ispunio svoj radni dan toplom socijalnom klimom u razredu? Kako su učenici prihvatili, kako su reagirali na sate provedene u radu sa mnom? (Spajić Vrkaš, 2004). Veoma je važno kod poučavanja zavičajnih tema propitivati sebe nakon svakog održanog sata: Jesam li kao učitelj ispunio svoju zadaću? Jesu li moji učenici bili zadovoljni načinom rada? Jesam li pravilno odabrao nastavne sadržaje i metode rada? Jesam li bio kreativan u radu? Što su od mene očekivali moji učenici, a što su dobili? Je li ponuđeno bilo dovoljno motivirajuće za svakog učenika? Kakvi su rezultati učeničkih postignuća i koliku ja snosim odgovornost za njihov (ne)uspjeh? Ako odgovori na barem dio ovih pitanja, koja svaki učitelj treba postaviti sebi prije nego okrene slijedeću stranicu u svom radu, nisu pozitivni ili ako sami na kraju nastavnog sata ne mogu iščitati zadovoljstvo kod učenika, koje je zapravo najbolji pokazatelj ocjene rada svakog učitelja, potrebno je mijenjati strategije i odnose u radu. „Vjerojatno ništa u školi ne utječe na učenike glede razvoja njihovih umijeća, samopouzdanja ili ponašanja u razredu koliko osobno i stručno usavršavanje njihovih nastavnika" (Barth, 1990: 49). Profil učitelja razredne nastave u obrazovanju za ljudska prava ističe važnost trenutka kako učitelj vidi sebe, svoj posao i učenike čiji su mu razvoj i obrazovanje društvo i roditelji povjerili. „Učitelj koji se ponaša u skladu s temeljnim načelima ljudskih prava naglašava interaktivne zadatke u učenju putem kojih učenici postaju (su)odgovorni za svoj uspjeh u školi. On potiče slobodu mišljenja i izražavanja učenika i štiti sva ostala njihova prava i akademske slobode. Nadalje, on je nepristran u svojim postupcima prema učenicima, jer drži da istinska sloboda ovisi o poštivanju pravila koja jednako važe za sve članove zajednice" (Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava, 1999: 73). Pomisao kako nitko prije njih i kako nitko poslije njih u određenom trenutku neće ponuditi učenicima to što su im oni ponudili, kako su upravo njihovi mladi životi na putu odrastanja povjereni njima, daje snagu i vjeru u svakog učitelja kako će zahva-

ljujući odnosu prema njima za rezultat imati cjelovite mlade osobe spremne za životne izazove koji ih očekuju. „Svojim učenicima donosite jedinstven zavežljaj uma, srca, duha i sposobnosti" (Jensen, 2003).

ZAVIČAJNOST U SLUŽBI SURADNJE, JAČANJA MOTIVACIJE I KREATIVNOSTI

U poučavanju zavičajnih tema učitelj ne može mijenjati okvirne planove i programe, ali poučavajući i prenoseći učenicima zavičajne sadržaje može kontrolirati svoje postupke, metode rada, strategije, socijalni i društveni stil, put prenošenja informacija, sve sa ciljem stvaranja otvorene nastave za učenika i usvajanja važnih životnih kompetencija. Učitelj je glavni poticatelj i organizator, što je jedan od preduvjeta stvaranja pozitivne motivacije za učenike. Kao motivacija za učenje vrlo je važno i ozračje koje vlada u razredu i odnos između učitelja i učenika. Nasmijan i raspoložen učitelj stvara oko sebe ugodno ozračje i sigurno djeluje poticajnije od učitelja koji je često namrgođen i mrzovoljan. Važno je da učenici osjete da je učitelju stalo do njih, da ga vesele njihova postignuća i rastužuju neuspjesi. Učenik koji voli i cijeni učitelja više će se potruditi i oko nečega što ga baš i ne zanima ili što ne smatra potrebnim. Ako učenike stalno potičemo i svojim načinom rada motiviramo na učenje, oni će postizati dobre rezultate. Školu više neće doživljavati kao mjesto prisile, već kao mjesto koje im omogućava nove spoznaje i priprema ih za budući život. U takvom ozračju učenici lakše pronalaze rješenja za probleme koji se javljaju u školi i izvan nje. Uspjeh koji postižu učenici umanjuje stres učitelja i pridonosi osjećaju zadovoljstva na poslu. Upravo kurikulum zavičajnih sadržaja zagovara školu u kojoj neće prevladavati zatvoreni, strogo definirani sustav pravila, činjenica i metoda rada. U takvoj školi nije moguće postići pozitivno ozračje u kojem će učenici moći izraziti svoje mišljenje i projektiranje vlastitih modela učenja. Zavičajni kurikulum traži od svih sudionika kreiranje novih modela rada, odmak od tradicionalnih metoda u poučavanju, uz uvažavanje obveznih predmeta, sadržaja i metoda rada. Previšić ističe kako škola treba zadržati u postojećem sustavu sve ono što učenicima daje temeljna znanja i sposobnosti, ali da isto tako iz škole treba stručnom smjelošću istisnuti sve što sputava (Previšić, 1999: 11). Nagomilani činjenični programski sadržaji koji od učenika zahtijevaju učenje sa ciljem reproduciranja, a ne osobnog snalaženja i pripremanja za cjeloživotno učenje, nisu put uspjeha. U poučavanju zavičajnih tema učitelj je taj koji radi odmak od tradicionalnog, koji zavičajne teme koristi u svrhu poticanja kreativnosti i stvaralačkog rada, uz izgradnju pozitivnog ozračja u radu. Pritom je važno koliko su učitelji zaista spremni otisnuti se u svijet pedagoških izazova i kreativno, uz didaktičku smjelost, oduprijeti se strogo propisanim programskim sadržajima i postupcima u

radu. „Učitelj treba imati profesionalna prava, slobode i snage, spremnosti i sposobnosti da se stvaralački trenuci u školi i nastavi dogode, zbiju. Učitelj koji ima 'pedagoškog smisla' za stvaralaštvo, pomoći će učeniku da otkrije ne samo nove činjenice, pojave, nove ideje, drukčije pristupe rješavanju problema ili stjecanja neke nove sposobnosti, nego i da učenik otkrije sama sebe, neku svoju sklonost i skrivenu mogućnost" (Previšić, 1999: 11). Zavičajni sadržaji daju mogućnost svakom učeniku da otkrije svoje interese, sklonosti u radu, a učitelju da – pored tradicionalnih – posegne u mnoštvo novih oblika rada, uz primjenu novih nastavnih strategija koje će omogućiti put stjecanja znanja učenicima, na zanimljiv i njima inovativan način, te učiteljima primjereniji i otvoreniji pristup oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. Nažalost, još uvijek postoji velik broj učitelja koji nisu spremni otvoriti nove neiščitane stranice učeničke mašte, svojih želja i pokazati svoj vlastiti stil poučavanja.

UMIJEĆE PRIPREMANJA UČITELJA ZA POUČAVANJE ZAVIČAJNIH TEMA

Učitelji koji rade u razrednoj nastavi temeljito se pripremaju za svoj svakodnevni rad. U svojim pripremama dobro promišljaju o važnim odrednicama koje svakog od njih čine prepoznatljivim u odgojno-obrazovnom procesu. Temeljitost, preciznost i inventivnost odlike su koje s vremenom stječe svatko tko provede određeni period radeći u razrednoj nastavi. Slobodno se može reći da sljedeće osobine svaki dobar učitelj u razrednoj nastavi treba posjedovati:

– sposobnost – znati odrediti;
– kreativnost – znati istaknuti;
– inventivnost – znati prepoznati;
– odgovornost – znati preuzeti;
– samoorganizacija – znati organizirati;
– humanost – znati zaštititi;
– demokratičnost – znati uvažavati;
– obrazovanje – znati pronaći odgovore na temeljna didaktičko-metodička pitanja;
– racionalizacija – znati razlučiti bitno od nebitnog.

Učiteljeva uspješnost očituje se u dobrom i temeljitom pripremanju za rad, kada vremenski procjenjuje unaprijed trajanje različitih nastavnih aktivnosti, prati njihovo smjenjivanje i vrednuje vlastiti rad. Najveću važnost onoga što će učenici naučiti ima znanje koje posjeduju njihovi učitelji. S druge strane, veoma je važno da svoje pedagoške vještine i svoj profesionalni razvoj iskoristi u radu s učenicima kako bi nastavne sadržaje i teorijska znanja prenosio na prihva-

tljiv, učenicima zanimljiv način, a sve u svrhu usvajanja znanja iz vlastitog iskustva, razvijajući praktične vještine. Ovakvim pristupom učenik razvija pozitivne društvene i građanske kompetencije, smisao za osobnu inicijativu u učenju, a kod učenja zavičajnih tema kulturološki senzibilitet i izražavanje. Pripremanje učitelja za rad je obveza, ali bi tu obvezu, kada je riječ o zavičajnim temama, trebalo ponajprije planirati na način prihvatljiv učenicima i njihovim interesima. Nije upitna važnost dobre pripreme u poučavanju učenika zavičajnim temama jer će slobodnijim pristupom u planiranju osmisliti i stvarati nove situacije i trenutke za učenje zavičajnih tema. Dijaloškim učenjem postupno će voditi učenike od poznatog prema nepoznatom, te će planirati redoslijed obrade zavičajnih tema, rukovodeći se primjerenošću sadržaja razvojnim mogućnostima učenika. Priprema učitelja je cjelokupan tijek svih planiranih radnji, zadaća, oblika i strategija rada, put komuniciranja i prenošenja zavičajnih sadržaja od učitelja do učenika. U poučavanju zavičajnih tema, uz tradicionalan lingvistički frontalni put poučavanja, u kojem dominira predavačka nastava, potrebno je stvarati odgojno-obrazovni proces u kojem će se iznaći putevi i prema ostalim manje zastupljenim oblicima rada. Zašto samo predavati i odgovarati, a ne i pjevati, plesati, trčati, crtati, diskutirati, razmjenjivati ideje, opisivati, glumiti itd.? Zašto ne izmjenjivati različite metode i mogućnosti rada u kojem će do izražaja doći kreativnost učenika, ali i učitelja? Učenici će moći izraziti svoje osobne stavove, razmišljanja i iskustva s drugim učenicima ili ih jednostavno, jer to žele, prešutjeti i zadržati za sebe. Rad će biti zanimljiv i prihvatljiv ako se u jednom trenutku ploča zamijeni glazbom, bilježnica likovnim papirom za crtanje, knjiga scenskom igrom, radna bilježnica tjelesnom aktivnošću, a sve da bi se otkrile one činjenice koje su suhoparno napisane. Na ovakav način se potiče suradnja među učenicima, ostavlja im se vremena za zajednički rad, za promišljanje o budućim aktivnostima u kojima će svoje mišljenje pretočiti u rad i trajno zapamtiti teme koje će takvim radom postati učenicima bliže i zanimljivije. Kompetentan učitelj ne može niti želi preslikavati tuđi rad i iskustva, on tek koristi ponuđeno za prilagodbu svom radu i sposobnostima svojih učenika. Na motivaciju učitelja utječu razni čimbenici: ograničenost oblika rada, neopremljenost učionica didaktičkim sredstvima i pomagalima, uvjeti rada, nemogućnost realizacije izvanučioničke nastave pri obradi određenih zavičajnih tema, nedostatak zavičajnih sadržaja u udžbenicima Učitelj sve to akumulira radom. Strugar razrađuje osobine učitelja kroz aksiologijski i empirijski pristup. On ističe da kvalitet učitelja ovisi o općem, stručnom i pedagoško-psihološkom obrazovanju (Strugar, 1993: 17). Kvalitetan učitelj je stvaralačka osoba koja sustavno radi na svom usavršavanju. Glasser ističe da je možda najteže zanimanje u društvu – biti uspješan nastavnik. „Uspješan nastavnik jest onaj koji uspije uvjeriti ne polovicu ili tri četvrtine, nego sve učenike da u školi kvalitetno rade" (Glasser, 1990: 26). Prednost rada učitelja u razrednoj nastavi je veći broj nastavnih predmeta koje samostalno pre-

daje učenicima, a samim tim i veća mogućnost osobnog odabira sličnih nastavnih sadržaja koje će, prema svom odabiru, moći korelirati sa sadržajima zavičajnih tema, bilo da je riječ o jednom ili više nastavnih predmeta. Tijekom vremena, ako je odgojno-obrazovni proces dobro isplaniran i vođen, učitelju ostaje dovoljno prostora da u život i rad škole, a ne samo svog razreda, unese nove scenarije rada, maštovitiji odnos prema skupini, da razvije novo razredno ozračje stvaralaštva, ležernosti, savjesnosti i smisla za humor.

ZAVIČAJNOST U FUNKCIJI SPAJANJA RAZLIČITOSTI NA TRAGU SUVREMENIH PEDAGOŠKIH IZAZOVA

Premda škola ne može mijenjati društvo, ona može znatno pridonijeti unutrašnjoj demokratizaciji odgoja i obrazovanja, što zahtijeva velik angažman učitelja. Pasivnost je po njoj udobnija, ali i nespojiva s kvalitetom. Dobar učitelj, ako želi uspješno „kormilariti svojim brodom" u kojem će svi članovi posade biti zadovoljni, procesu učenja uvijek treba pristupati na moderan, interdisciplinaran način, bez obzira na mjesto rada (bilo da je riječ o malim seoskim, otočnim, planinskim ili gradskim školama). Otvorenost prema djeci, objašnjava Previšić, prema njihovim inicijativama, individualnim mogućnostima, ne završava učionicom, ta želja i razumijevanje prenose se u njih kao nužna pretpostavka produktivne, atraktivne i stvaralačke nastave (Previšić, 1999).

„Da biste se razvili u izvrsnog nastavnika, morate znati što je uistinu svrha učenja. To je služenje drugima, olakšavanje otkrića najvišeg pojma o sebi svake osobe, poniznost, priznanje i davanje drugima poštovanja i ljubavi potrebnih da se razviju" (Jensen, 2003: 72). Na kvalitetu učitelja utječe niz čimbenika jer svaki je učitelj u svom radu podložan određenim trenucima koji će izazvati lagodu ili nelagodu, a koja će se potom sigurno odraziti na rad. Da bi zavičajne teme učinio zanimljivijim za učenička istraživanja, učitelj ih približava učenicima odbacujući predavačku nastavu. Mijenja svoju ulogu voditelja ulogom sukreatora procesa učenja koji pomaže učenicima razvijati ljubav prema učenju i otvara put kako najbolje učiti. On svakodnevno svoj rad preispituje u skladu s novim suvremenim oblicima rada, te gradi odnos stalnih promjena jer nijedan poziv ne traži toliko napora i promišljanja kao poučavanje. Odgojno-obrazovni proces i svoj rad učinit će svrsishodnim, zanimljivim sebi i svojim učenicima, ako prekine dosadno učenje sadržaja i suhoparno zapamćivanje činjenica. Time stvara blizak i povjerljiv odnos sa svojim učenicima. U poučavanju zavičajnih tema važno mjesto za učitelja zauzimaju njegove pedagoške osobine i umijeća koja treba posjedovati za, kako ističe Pataki, „pedagoško-metodičku spremu, što predstavlja poznavanje pedagogijske teorije i pripremanje za praktičan pedagoš-

ki rad" (Pataki, 1951). Upravo je praktičan rad temelj za dobru pripremu kao preduvjet uspješnosti poučavanja zavičajnih tema. Dobra teorijska podloga samo je jedan od uvjeta za kvalitetnu organizaciju nastave u poučavanju zavičajnih tema. Umijeće vladanja metodičkim vještinama nije teorijsko znanje, već praktično umijeće vođenja odgojno-obrazovnog procesa u kojem su učitelju potrebna umijeća i osobine kako bi rad učinio zanimljivim sebi i učenicima. Rosenshine i Furst među osobine učitelja ističu raznolikosti tj. raspolaganje širokim repertoarom didaktičko-metodičkih alternativa na osnovu kojih se može obaviti izbor prema konkretnim situacijama, te omogućavanje učenicima da se bave specifičnim sadržajima učenja (Đorđević i Đorđević, 1988: 19). Korištenje različitih metodičkih puteva u poučavanju zavičajnih tema važno je zbog specifičnih mogućnosti izvođenja odgojnog-obrazovnog procesa i sadržaja rada, tema koje stoje učenicima na raspolaganju, te raznolikosti oblika i mjesta izvođenja odgojno-obrazovnog procesa.

ZAVIČAJNE TEME – PUT IZGRADNJE ZAJEDNIŠTVA I SURADNJE

Da bi učitelj bio spreman učiti i nakon završenog školovanja, kako bi bio bolji i uspješniji u svom radu, potrebno je da bude spreman prepoznati i prihvatiti izazov. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom, ali ga je potrebno stalno nadograđivati stručnim usavršavanjem (Mijatović, 2000: 158). Uspješno poučavati zavičajne teme znači biti spreman da – uz tradicionalne oblike rada u odgojno-obrazovnom procesu – mijenja kurikulum i prilagođava ga potrebama učenika.

Učitelj, ističe Strmčnik, mora imati dvije osnovne kompetentnosti, obrazovnu i odgojnu (Strmčnik, 2001: 191). Prva se, napominje on, odnosi na znanstvene spoznaje, a druga na vrednote. Humanost, tolerantnost, pozitivna odgojna osobina, njegov izgled i autoritet, kompetencije su koje su za učitelja, naglašava Strmčnik, dobre vrline. „Human čovjek je pravičan, pošten, odgovoran i kritičan za sebe i druge. Humanost bi trebala biti temeljna odrednica razreda kao male grupe. Učitelj mora biti taj koji će prvi ponuditi ruku poštovanja i neće čekati da se učenici najprije poboljšaju. Učenik mora biti najprije poštovan da bi tada on lakše poštivao učitelja i druge" (Strmčnik, 2001: 191). Oni zajedno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu kao pokretači, nositelji i realizatori, i svaki od njih ima svoju ulogu i značenje u složenom pedagoškom radu. Stoga se neće pogriješiti ako se naznači kako ni uvjeti rada ni opremljenost škole nisu važni ako su zadovoljene bitne poveznice učitelj-učenik-roditelji-zajednica. Kod poučavanja i učenja zavičajnih tema i kurikuluma razredne nastave stoji čvrsto uporište da su

i učitelji i učenici oni koji stalno uče jedan od drugoga, od škole, zajednice, kroz sustav odgoja i obrazovanja koji je, unatoč zakonom predviđenih normi, fleksibilan i prilagodljiv, ako su sudionici odgojno-obrazovnog procesa spremni mijenjati ga i prilagođavati specifičnim uvjetima rada. Stoga, kada govorimo o ulozi učitelja i njegovom ponašanju, ne treba zaobilaziti i neke osobine učitelja koje se uvelike odražavaju na rad i na učenike. Ne mora da znači da će svaki pojedinac koji se stručno usavršava za ovaj poziv u praksi biti dobar učitelj i metodičar. Neki su unaprijed, svojim prirodnim osobinama, predodređeni za poziv učitelja. Neki će tijekom školovanja, a potom i rada, razviti bitne osobine koje će ih s vremenom učiniti uspješnim učiteljima, dok neki, nažalost, ni nakon završenog obrazovanja i provedenog vremena u radu neće dorasti zadaćama koje se od uspješnog učitelja traže. Mnogi učitelji dolaskom u razrede razmišljaju o tome kako upravo njihovo ponašanje, njihov odnos prema učenicima, u dobroj mjeri utječe na ostvarivanje niza pedagoških puteva važnih za odgojno-obrazovni proces. Učenici različito reagiraju na ponašanje svog učitelja, a njihovo ponašanje prenosi se spontano i na cijeli razred. Oni i te kako prate ponašanje svojih učitelja, odobravajući, ali isto tako i kritizirajući, ponekad i ismijavajući određene postupke.

Svojim ponašanjem učitelj pridonosi dobrom razrednom ozračju, što je svakako dobar preduvjet za obavljanje niza pedagoških aktivnosti koje ga očekuju. Kod poučavanja zavičajnih sadržaja treba što manje koristiti prisilu, a što više kreativnost učenika i samoinicijativnost u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa kako bi se stvorilo pozitivno razredno ozračje u kojem će učenici s radošću pristupati svojim radnim obvezama.

Učitelj je u nastavnom procesu, isticao je Vukasović, „neprisutna stvarnost, ne djeluje kao onaj koji guši, ukalupljuje, normira, modelira i uprošćuje učenikov duhovni život, nego kao onaj koji otvara, oslobađa, usmjerava, potiče i raspaljuje stvaralaštvo odgajanika. Zbog ovih svojstava, odgajanje je najstvaralačkiji posao, najteži i najodgovorniji, jer nije stvaralaštvo *ex nihilio* kao umjetnost, nego sustvaralaštvo, i to obazrivo, neizravno, s naglaskom na odgajaniku i njegovim sposobnostima" (Vukasović, 1979: 139–140). Ivan Filipović isticao je da učitelj mora voditi brigu o predznanju i individualnim sposobnostima učenika, vodeći pri tome računa o njihovoj pozornosti, točnosti i odnosu prema drugim učenicima. Kritizirao je učitelje koji svoje učenike nazivaju pogrdnim riječima i imenima. „Zar je čudo ako ovako dijete napokon i samo misli da je zbilja glupo […] te misleći da iz njega nigda ništa ne može biti, sasvim se zanemari i zapusti…" (Ogrizović, 1980: 72). Upravo je Filipović odnos prema pozivu učitelja, piše Strugar, izrazio poznatim riječima: „Da se deset puta rodim, deset puta bih bio učiteljem" (Strugar 1993: 64). U razrednoj nastavi učitelj je glavni nositelj odgojno-obrazovnog procesa, samostalni stvaratelj velikog broja pedagoških situacija važnih za nastavni proces. Kao takav, on mora imati stručno

znanje ne samo iz područja pedagogije, didaktike, metodike, već i iz psihologije, sociologije, kako bi razumio djecu, svijet gledao njihovim očima, razmišljao njihovim osjećajima. On je, kako to objašnjava Matijević (Bognar i Matijević, 2002: 255), „planer i programer, suradnik i organizator, mentor i savjetnik, te instruktor, izvor informacija i evaluator". Kao suradnik, učitelj se dogovara s učenicima što, kada i kako će raditi, te im pomaže u izvršavanju najrazličitijih zadataka. Uza sve te pedagoške situacije svaki učenik iskazuje vlastitu individualnost, pojavljuju se određeni konflikti na planu ličnosti ili pak u interpersonalnoj komunikaciji. Tada učitelj nastupa kao savjetnik, mentor ili terapeut. Uloga učitelja u novoj suvremenoj školi i u razrednoj nastavi znatno se mijenja. Učitelj dobiva sasvim druge kompetencije vođenja odgojno-obrazovnog procesa, odnosa spram učenicima. On „više nije netko tko ima moć, vlast nad informacijama, tko širi mudrost i znanje, kao što ni učenik više nije pasivni primatelj tog znanja, što utječe na promjenu odnosa među njima" (Day, 1999; prema: Sekulić Majurec, 2007: 369).

ZAVIČAJNI KURIKULUM U FUNKCIJI IZGRADNJE PROFESIONALNOG IDENTITETA UČITELJA

U novom kurikulumskom pristupu primarni cilj odgoja i obrazovanja više nije prenošenje znanja, nego razvoj učeničkih i učiteljskih kompetencija. Učitelj i dalje ima pomagati učeniku u stjecanju znanja, ali osim toga učenike treba osposobljavati i za samostalno dolaženje do novih znanja i pomagati im u stjecanju različitih kompetencija (Sekulić Majurec, 2007: 370). Djelovanje današnjih učitelja trebalo bi biti usmjereno prije svega na poticanje, usmjeravanje, pomaganje, organiziranje, dogovaranje, ohrabrivanje i savjetovanje (Previšić, 2003: 13–19). Učitelj treba imati „pedagoškog smisla" i za stvaralaštvo, kako bi mogao pomoći učenicima u otkrivanju novih ideja, novih pristupa u rješavanju problema, te u stjecanju nekih novih vještina. Učitelju se često pripisuje kako je najvažniji motivacijski čimbenik u nastavi, poglavito jer jedini komunicira sa svim učenicima. O njemu samome, njegovom raspoloženju, te osobnoj motivaciji za rad, često ovisi rad cijelog razreda. Unatoč važnoj ulozi učitelja u odgojno-obrazovnom procesu, učenik je taj kojeg učitelj svakodnevno treba osluškivati, pratiti, uvažavati jer na taj način učitelj lakše odabire i procjenjuje pravi trenutak za određenu zavičajnu temu i put kako je realizirati. „Promatraj dijete, ono će ti pokazati (svoj) put", poznata je rečenica koju je u svojoj pedagogiji koristila Marija Montessori. U pedagoškim kompetencijama koje svaki učitelj treba gotovo svakodnevno izgrađivati, važno je isticati riječi čovjek, sloboda rada, stvaranja, razumijevanja sebe, svojih učenika, te u konačnici i zadaće koja mu je kao pedagogu povjerena. Sposobnost, znanje, socijalno-moralne osobine

osobe, socijalne komunikacije, samo su dio kompetencija koje učitelja čine stručnjakom. Kad je riječ o učitelju i njegovim kompetencijama, kurikulum prvenstveno ima zadaću osloboditi učitelja. Svojom inovativnom željom za promjenama, zavičajni kurikulum je za učitelja u funkciji jačanja snažnog profesionalnog identiteta kako bi oslobođen štitio učenika, dajući mu šansu da radi na svoj način na tragu organiziranog partnerskog znanja. Kompetentan, kreativan, dovoljno motiviran učitelj može učenicima približiti različite sadržaje zavičajnih tema, primjenjujući različite oblike nastave. Bavljenje zavičajnim temama zahtijeva od učitelja iskorak iz uobičajenih standardiziranih oblika izvođenja odgojno-obrazovnog procesa, uvođenje novih inovativnijih oblika rada, nove metodičke oblike nastave, projektnu nastavu, izvanučioničku nastavu i interdisciplinarno povezivanje sadržaja uz timski rad. Fleksibilni nastavni sistemi idu u smjeru profiliranja demokratskog učitelja, a rigidni sistemi autoritarnog. Razlike su velike i nude različita rješenja. Nažalost, demokratsko vođenje nastave nije u suštini rasteretilo učitelja, već je donijelo kozmetičke promjene kako u udžbenicima tako u planovima i programima i postavilo nove zahtjeve. Ako želi biti uspješan u svom radu, učitelj će poučavajući učenike o sadržajima zavičajne nastave morati pronalaziti nove puteve i postupke rješenja zadanih ciljeva unutar i izvan kurikuluma razredne nastave. Posegnuti će za inovativnijim oblicima izvođenja odgojno-obrazovnog procesa, otvorenijim metodama i oblicima rada, stvaranju novih nastavnih situacija, cijeneći pri tom drugačije, izazovnije i dominantnije ponašanje učenika koje će za rezultat imati razvijanje i poticanje kreativnosti u radu i znatiželje za zavičajne teme koje uči. Kvaliteti učitelja pri organizaciji i izvođenju odgojno-obrazovnog procesa posebno će doprinijeti pravednost, otvorenost prema novinama, osjetljivost, dosljednost, strpljivost i altruizam u radu. Nužno je permanentno usavršavanje i osposobljavanje kako bi učenici znali prepoznati, voljeti i prezentirati zavičajnu baštinu. Korelacija između zavičajnih tema i kurikuluma razredne nastave mora biti konstanta odgoja i obrazovanja u funkciji očuvanja kulturnog identiteta. Nema uspješnog učitelja ako u svom radu, uz sve navedeno, ne korespondira s visokim stupnjem razvijenih organizacijskih sposobnosti. Posao učitelja pri poučavanju zavičajnih tema zahtijeva organizaciju prostora, vremena, sadržaja, metoda i oblika rada, te motivaciju učenika za rad. Stoga su kompetencije učitelja od velike važnosti i kada se poučavaju zavičajni sadržaji. Popis pet temeljnih učiteljskih kompetencija izradila je ekspertna skupina Europske komisije, koja se posebno bavila upravo ovim pitanjem (prema: Razdevšek Pučko, 2005: 6–7).

Tablica 1. *Kompetencije učitelja u izvještaju ekspertne skupine Europske komisije*

Osposobljenost za nove načine rada u razredu	– upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika – organiziranje optimalnog i motivirajućeg okruženja čiji je cilj olakšati i poticati proces učenja – timski rad (poučavanje) s drugim učiteljima i stručnim suradnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s istim učenicima
Osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda u školi i sa socijalnim partnerima	– razvijanje školskog kurikuluma (u decentraliziranim sustavima) – organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnog rada – suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima
Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika	– razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti”)
Razvijanje vlastite profesionalnosti	– istraživački pristup i usmjerenost rješavanju problema – odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja
Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije	– upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja

Povezivanje ovih kompetencija s kurikulumom razredne nastave na tragu zavičajnog kurikuluma vidljivo je i ostvarivo u osposobljavanju učitelja i učenika za radne zadatke izvan razreda, terensku i izvanučioničku nastavu, suradnju s lokalnom zajednicom u povezivanju izvora znanja potrebnih za učenje zavičajnih tema sa ciljem stvaranja kreativnijih puteva poučavanja. Pri obradi i poučavanju zavičajnih tema, učitelj napušta tradicionalne oblike odgojno-obrazovnog procesa, poseže za inovativnijim, slobodnijim strategijama rada, u čemu mu je od velike pomoći izvorna stvarnost nadopunjena informacijskim virtualnim svijetom. Zanimljivost, blizina i prepoznatljivost zavičajnih sadržaja u životnom, učenicima bliskom okruženju, preduvjet su pozitivnoj motivaciji učenicima za učenje, a učitelju za poučavanje. Otvorenost kurikulumskih ciljeva i zadaća u ozračju zavičajnog kurikuluma, napuštanje strogo definiranih planova i programa na tragu su kvalitetne organizacije odgojno-obrazovnog procesa u kojem će spremnost učitelja da prihvati izazove otvoriti puteve novih zanimljivih pedagoško-didaktičkih scenarija i metodičkih puteva poučavanja zavičajnih tema.

Literatura

Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bognar, L.; Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete.* Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

Đorđević, B.; Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola: škola bez prisile.* Zagreb: Educa.

Good, T.; Brophy J. (1995). *Contemporary Educational Psychology.* New York: Harper Collins.

Jensen, E. (2003). *Različiti mozgovi, različiti učenici.* Zagreb: Educa.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova.* Zagreb: Edip.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima.

Ogrizović, M. (1980). *Likovi istaknutih pedagoga.* Zagreb: Školske novine i Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta.

Pataki, S. (1951). *Opća pedagogija.* Zagreb: PKZ.

Previšić, V. (1999). Škola budućnosti, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), 7–16.

Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgajatelj–medijator–socijalni integrator. Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa *Učitelj–učenik–škola*, 13–19. Petrinja – Zagreb: Visoka učiteljska škola – Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Razdevšek Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146 (1), 75–90.

Sekulić Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*, 351–383. Zagreb: Školska knjiga.

Spajić Vrkaš, V. (2004). *Poučavati prava i slobode.* Priručnik za učitelje osnovne škole, s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Stoll, L. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola.* Zagreb: Educa.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Filozofski fakultet.

Strugar, V. (1993). *Biti učitelj.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vukasović, A. (1979). *Prinosi unapređivanju odgojnog rada.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Vedrana M. Šuvar, PhD
Primary School "Zagvozd". Zagvozd, Croatia

TEACHER – INSTRUCTOR FOR HOMELAND-RELATED TOPICS IN THE ENVIRONMENT OF THE MODERN CURRICULUM

Summary

Elements of indigeneity in modern teaching and the curriculum of class teaching and their selection, because they are still insufficiently present in textbooks, greatly depend on the teacher, his/her competences, creativity and motivation. The role of teacher in education is particularly important, he/she is the person who shows children actions that reflect a positive and caring attitude through his behavior and communication. It is the role of the teacher to help students express their wishes; good communication between the teacher and students is the condition for building solidarity. The teacher ensures a relaxed and accepting atmosphere in class, which creates good conditions for working together. Topics related to indegeneity and homeland provide possibilities for a more relaxed teaching process the teacher will try to realize, in accordance with the modern curriculum objectives.

Keywords: *curriculum*, *student*, *teacher*, *homeland*, *homeland-related topics*.

Dr. sc. Vedrana M. Šuvar
Grundschule „Zagvozd", Zagvozd, Kroatien

DER LEHRER ALS VERMITTLER HEIMATLICHER THEMEN IM KONTEXT DES MODERNEN KURRIKULUMS

Zusammenfassung

Welche Elemente der Heimatlichkeit im modernen Unterricht und im Kurrikulum für die ersten vier Grundschulklassen vorkommen, zumal sie in den Schulbüchern immer noch unzureichend vertreten sind, hängt ausschließlich von den Kompetenzen, der Kreativität und Motivation des Grundschullehrers ab. Seine Rolle ist es, den Schülern zu helfen, Wünsche, Bedürfnisse, gute Kommunikationsformen zu äußern, zumal dies als Voraussetzung für die Herausbildung des Gemeinschaftsgefühls gilt. Der Lehrer gewährleistet eine entspannte und akzeptable Atmosphäre in der Klasse, die für eine gute gemeinsame Arbeit unerlässlich ist. Heimatliche Themen schaffen die Möglichkeit für einen freieren Erziehungs- und Bildungsprozess, den der Lehrer im Einklang mit den modernen kurrikularen Zielen umzusetzen versucht.

Schlüsselwörter: *Kurrikulum*, *Schüler*, *Lehrer*, *Heimat*, *Heimatthemen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::82
159.947.5-057.847
Прегледни чланак • 329–340
Примљен: 17.7.2015.
Прихваћен: 10.8.2015.

Дарко М. Маслар, докторанд
Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању

МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ЧИТАЊЕ И ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ[1]

Резиме: У раду се разматрају методички поступци у настави српског језика у млађим разредима основне школе којима се ученици подстичу на читање, тумачење и доживљавање књижевног дела. Идејну подлогу за мотивацију књижевног дела треба препознати у комуникационим и интерактивним односима између аутора, дела и читаоца. Циљ рада усмерен је на разматрање адекватних методичких путева којима би се унапредио наставни процес ради мотивисања ученика да читају, разумевају, доживљавају и тумаче књижевно дело. Предлажу се следећи методички приступи и мотивационе радње: (1) стваралачком наставом ученика треба мотивисати да квалитетно усвоји књижевно дело; (2) утемељити иновационе поступке у складу са читањем, мотивацијом и подстицањем ученика да доживи свет дела; (3) комбиновати различите организационо-садржајне елементе рада којима се настава књижевности оплемењује и ученик изнова покреће на активност; (4) код ученика развити одређене психолошко-методичке компетенције које буде књижевни занос. Претпоставља се да су читање и слушање главне мотивационе радње којима наставник буди пажњу и читалачки занос ученика, како би се свестраније приступило књижевном делу у настави.

Кључне речи: *доживљавање књижевног дела*, *мотивационе радње*, *интерактивни односи, методичка радња*, *читање књижевног дела*.

[1] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Примарни циљ наставе јесте развијање капацитета и побуђивање пажње код ученика да смисаоно учи, и то тако што ће разумевати садржај. Настава српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе мора бити утемељена на правилно одабраним методичким радњама које би лепоту књижевног дела и језика показале ученицима на најбољи начин, а све у циљу развијања трајних читалачких навика и богаћења активног речника.

Ученике треба навикавати на читање, слушање, доживљавање и тумачење књижевних текстова. Ови поступци су праћени перманентном повратном информацијом наставника, који подстиче и мотивише ученика на активност. Читање књижевних текстова не би смело да постане само једна од ученикових обавеза, остварених зарад задовољења ефеката спољашње мотивације (оцене и општег школског успеха), већ да постане вид релаксације, уживања и уочавања богатства књижевне и културне баштине.

Мотивација ученика за читање и тумачење књижевног дела зависиће и од наставниковог уживања и препуштања свету дела. Правилно и продуховљено читање књижевног дела у великој мери гарантује и правилну интерпретацију дела. Милија Николић истиче да „успех у проучавању уметничког текста првенствено зависи од тога како је он прочитан, колико се читалац у њега емоционално, мисаоно и фантазијски уносио, шта је помоћу њега доживео и сазнао” (Николић, 1992: 171).

У раду настојимо да осветлимо неке од многобројних методичких поступака којима се ученици мотивишу да читају, тумаче и доживљавају књижевна дела. Идеја мотивисања ученика за уочавање света књижевног дела налази се у интерактивним и комуникацијским односима на релацији *аутор – дело – читалац*, где сваки од фактора овог „рецепцијског троугла” мора успоставити везу са остала два.

Циљ рада усмерен је на разматрање адекватних методичких путева којима би се унапредио наставни процес ради мотивисања ученика да читају, разумевају, доживљавају и тумаче књижевно дело. Предлажу се следећи методички приступи и мотивационе радње: (1) стваралачком наставом ученика треба мотивисати да квалитетно усвоји књижевно дело; (2) утемељити иновационе поступке у складу са читањем, мотивацијом и подстицањем ученика да доживи свет дела; (3) комбиновати различите организационо-садржајне елементе рада којима се настава књижевности оплемењује и ученик изнова покреће на активност; (4) развити одређене психолошко-методичке компетенције ученика које буде књижевни занос.

Мотивисање ученика за рецепцију књижевног дела мора бити утемељено на тзв. интринзичним везама, које подразумевају изграђивање трајних читалачких навика. Мотивација мора да буде продукт унутрашњих ученикових хтења, а не само реакција на постављени захтев ради испуњења неког спољашњег циља (оцене и сл.). Претпоставља се да су читање и слушање кључне методичке радње од којих зависи спознаја – тумачење књижевног дела у настави.

Методички изазов у читању књижевног дела темељи се на добром подстицају и сврсисходној стваралачкој активности. У раду ћемо истаћи неке од методичких претпоставки које су кључ за успешно усмеравање и мотивисање ученика током читања и тумачења књижевног дела. Притом, не намеравамо да генерализујемо претпостављене методичке поступке и радње, нити да нудимо коначна решења. Читање је индивидуални чин, а рецепција књижевног дела зависи од адекватне припреме за његово тумачење и уочавање веза на којима се граде симболи, идеје и мотиви.

МОТИВАЦИЈА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Од нивоа, квалитета и карактера мотивације зависи остваривање образовних ефеката и циљева васпитно-образовног процеса. Педагошка комуникација у настави мора бити подређена образовним постигнућима, а ниво мотивације ученика за учење зависи од планирања и припремања наставе, као и од саме активности ученика и наставника, при чему се не смеју занемарити дугорочно или краткорочно постављени циљеви учења. У односу на ове елементе, Бранко Јовановић је мотивацију за учење поделио на *примарну* и *секундарну.* Он истиче да примарно мотивисане особе „обављају одређену активност првенствено због задовољства које им пружа сâм процес обављања те активности”, док се у секундарној мотивацији „та активност обавља првенствено због постизања других циљева” (Јовановић, 2004: 38).

Када је у питању мотивација ученика за читање књижевних текстова, може се говорити о перманентном процесу који почиње од најранијих школских дана. *Стандарди образовних постигнућа* указују на чињеницу да се од ученика очекује да уме да разликује уметнички од других врста текстова; да се бави тумачењем и разумевањем уметничког текста у односу на узраст, образовне ефекте и постављене циљеве наставе (Јовановић, 2011: 9–12). Ученик се може мотивисати за читање уметничких текстова путем различитих „медија”: (1) ученика најчешће мотивише наставник путем различитих методичких радњи и образовних активности; (2) роди-

тељ, средина или други ученици који су прочитали књижевно дело мотивишу појединца да се и сâм сусретне са предложеним књижевним текстом; (3) спољни фактор и постављени циљ наставе (постизање бољег школског успеха, проширивање видика и сл.)

Методичари се питају да ли методичке радње треба интензивирати до почетка читања књижевног дела, или ту активност треба неговати све време током читања. Сматрамо да је мотивисање ученика да чита књижевне текстове активност која траје пре, током и након обраде одређеног књижевног дела. Наиме, да би ученик прочитао књижевни текст, неопходно је подстрекивати га, усмеравати га, дати му истраживачки задатак и привући његову пажњу како би „приволео" текст који ће читати.

Током обраде књижевног дела, ученикову пажњу морамо непрекидно поткрепљивати, усмеравати и мотивисати га да открије стилогена места у тексту, идеје, мотиве, поступке јунака и сл. Након обраде књижевног дела, ученика – путем савладаног текста – мотивишемо да чита нови текст, доводећи у везу прочитана књижевна дела, концентричним савладавањем образовних циљева. Сваки образовни поступак мора бити сврсисходан и мора да мотивише за даље учење и развој ученика.

Читање је први и основни предуслов за тумачење и спознају уметничког текста. Без обзира о којој врсти читања је реч (изражајно, интерпретативно, доживљајно или истраживачко), оно мора бити сврсисходно, јасно, мора да буде подстицај за даљи рад на тексту и мора да изазове утисак и пренесе га на дугорочне образовне ефекте.

На примеру Андерсенове бајке *Девојчица са шибицама* показаћемо како можемо мотивисати ученике да стваралачки и истраживачки прочитају текст пре часа обраде:

> *За следећи час прочитајте бајку Девојчица са шибицама. Уочићете слику зиме и начин живота девојчице која продаје шибице како би преживела. Посматрајте слике предбожићне атмосфере и живот девојчице ван њега. Посматрајте њене снове, надања и хтења; слике које се указују у пламену када запали шибицу. Размислите колико је тога потребно човеку да би био срећан. Упоредите свој начин живота са начином живота девојчице која продаје шибице. Да ли је у звезди која сија, видећете тамо, она видела спас од тешког живота на Земљи? Размислите о порукама бајке.*

Продуктивно читање уметничког текста завршава се уметничким утиском, који постаје трајна ученикова потреба и својство. Стога наставниково мотивисање ученика за читање уметничких текстова мора бити засновано на адекватно осмишљеним подстицајним факторима, како би се задо-

вољила пре свега интринзична сфера мотивације, тј. неговање трајних читалачких навика и уочавање уметничких дејстава текста на субјекта који их проучава и чита. Рецепцијски троугао *аутор – дело – читалац* нуди бројна решења за мотивацију и у сваком треба пронаћи адекватну методичку радњу. Ученик се приближава ефектима књижевног текста уколико је правилно мотивисан и стимулисан, јер што је мотивационо дејство за читањем веће, веће су шансе да се уметнички текст свестраније обради, тумачи и доживи и отвори нове видике у његовој интерпретацији и сагледавању читалачких видика код ученика.

Мотивисање ученика за читање поезије заснива се на изазивању уметничких доживљаја које песма носи и уочавање карактеристичких мотива и стилогених места. На пример, мотивисање ученика да читају песму *Сликовница* Момчила Тешића, може бити праћено адекватном музичком композицијом. Најава наставне јединице може бити праћена фотографијама (слајдовима) из природе. Док чита песму, ученик уочава њено уметничко дејство. Мотивацију за читање поезије требало би тражити у снази изазова да се уоче лепота стиха, стилска места, карактеристичне риме и сл.

Један од најважнијих циљева наставе српског језика и књижевности јесте да ученике заинтересује да прочитају текстове различитих жанрова и да се приближе свету писца који је створио уметничко дело. Наставник је један од главних иницијатора у припремању ученика за читање и тумачење књижевног дела, а мотивисаће их интересантним најавама, изношењем утисака о књижевном делу, читањем карактеристичног одломка, гледањем ТВ емисије или филма који прате фабулу књижевног дела и сл. Као битан фактор мотивације за читање уметничког дела, Зона Мркаљ истиче тзв. „најављивање привлачности уметничког света дела” (Мркаљ, 2001: 52).

ЧИТАЊЕ КАО МЕТОДИЧКА РАДЊА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Читање је основни предуслов за тумачење књижевног дела у млађим резредима основне школе. Књижевни текст се не може успешно проучавати након само једног читања. Неопходно га је прочитати више пута, уз смењивање различитих врста читања и тумачења прочитаног. Подразумева се да је немогуће од ученика захтевати да обимније књижевне жанрове читају више пута, али то се решава интензивнијим и детаљнијим истраживачким задацима, који прате ток читања и држе ученикову пажњу. Милија Николић истиче да од „свих методичких радњи које се укључују у проучавање

књижевног дела, једино је читање стално и незаменљиво" (Николић, 1992: 163). Књижевни текст постаје уметничка творевина тек онда када је реципијента побудио на стваралаштво и изнедрио осећај мисаоно-фантазијске реакције. Методички поступци за читање књижевног дела морају се довести у везу са мотивисањем за читање.

Наставник може мотивисати ученика за читање тако што ће унапред најавити књижевни текст читањем карактеристичног одломка. Тај одломак мора бити имагинативан, довољно загонетан, погодан да привуче ученика да се посвети књижевном делу. На пример, приликом обраде романа *Хајдуци* Бранислава Нушића, мотивација за читање може се остварити следећим одломком:

> *Може професор чинити шта хоће, може постављати каква хоће питања, може покушавати на све могуће начине да измами још који одговор, али Трта ни да макне. Он је убеђен да је Месец много удаљен од Земље и од тог убеђења неће ни за живу главу да одступи.*

Мотивација за читање неког књижевног дела може бити и у истицању уметничког утиска који наставник износи на основу личног доживљаја. Ту је реч о тзв. *стваралачко-доживљајном учењу*, које има посебно мотивационо дејство. На пример, приликом обраде песме *Плава звезда* Мирослава Антића, наставник може предочити следећи уметнички доживљај као мотивационо средство за читање:

> *На следећем часу разговараћемо о песми Мирослава Антића Плава звезда. Ова песма оставила је снажан утисак на мене јер говори о достизању животних циљева, о сновима и снази живота, о неким битним животним постигнућима до којих се тешко долази, али који се достижу сталним стремљењем и веровањем у себе.*

Такође, *филмске*, *позоришне* и *ТВ адаптације* неких књижевних дела могу бити мотивационо средство за њихово читање. Ове медије би ваљало укључити и пре и након читања књижевног дела. Тако се обрада бајке *Пепељуга* може најавити гледањем филма или представе, па се након читања упоређује прочитано, слушано и гледано. Тиме се више чула укључује, памћење је трајније и књижевно дело се дуже налази у свести ученика.

Читање једног књижевног дела може постати мотив за *читање другог књижевног дела* истог аутора. Сваки прочитани и правилно тумачени књижевни текст може бити мотив за читање сличног текста, без обзира да ли је у питању исти аутор, те се компаративном анализом постиже свестран уметнички доживљај.

Ученици се могу мотивисати за читање књижевног дела *популаризацијом и најавом уметничког доживљаја књижевног дела*. Од наставника се очекује да буде одушевљен, да подстицајним активностима (кључна реченица, репрезентативно место, занимљив опис карактера главног јунака и сл.) привуче ученикову пажњу.

Такође, ученика можемо мотивисати да прочита неко књижевно дело тако што на претходном часу *прочита почетак или крај* тог књижевног текста. Важно је да наставник пронађе одговарајући начин интерпретативног читања, а зависно од емоционалног тона, читање може бити праћено музичком композицијом. Пажња ученика може се усмерити на атмосферу, мотив или идеју у одломку. Кроз разговор треба осветлити тај аспект. Може се проблемски поставити одређена мисао из одломка, а даљи разговор би усмерио ученике да коначно разрешење постављеног проблема захтева читање дела у целини.

Мотивација ученика за читање књижевних дела може се поделити на спољашњу и унутрашњу мотивацију. *Спољашња мотивација* подразумева пружање подстицаја ученицима да савладају одређени наставни задатак како би добили добру оцену, а поткрепљује се похвалом, добром оценом или позитивним коментаром. *Унутрашња мотивација* се реализује на ширем мисаоно-емотивном плану. Она подразумева спремност ученика да прочита књижевно дело – не мислећи унапред о доброј оцени, о задовољењу неког спољног циља – већ ради личног задовољства, жеље и сопственог ентузијазма. Овакав вид мотивације за читање изграђује се од најранијег школског доба. Плашењем, претњом или могућим казнама уколико ученик не прочита дело, на путу смо да наставу књижевности учинимо одбојном ученицима.

Један од кључних проблема методике наставе књижевности јесте уочити начин на који ћемо привући ученика да чита књижевне текстове. Добро одабраним активностима и подстицајима потребно је побољшати мотивациону снагу ученика да се приближе свету дела. Симеон Маринковић указује да „сваки узбудљиви сусрет са језичким делом покреће ка даљем читању, доживљавању, истраживању” (Marinković, 2003: 26). Ученика усмеравамо и подстичемо да прочита уметничко дело, али се ту процес мотивације не завршава. Првуловић истиче да се „поступцима за мотивисање ученици мотивишу да узму да читају књижевно дело, а онда и даље резонанца тих поступака делује на ученике, тако да свестраније и дубље залазе у свет књижевног дела” (Првуловић, 2000: 654).

ДОЖИВЉАВАЊЕ И ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Након мотивације за читање књижевног дела, наставник ученикову пажњу усмерава ка тумачењу и доживљавању уметничког текста. Свестран и правилан рад на тексту развија ученикове афинитете према уметности и јача уметнички доживљај. Тумачењу књижевног дела претходи подстицајни разговор о писцу, локализација, уочавање општих идеја у књижевном делу, а након тога се приступа доживљајној и рецепцијској стварности књижевног текста.

Једно од могућих решења којима се ученик правилно мотивише за тумачење књижевног текста јесте *израда истраживачких задатака*, којима наставник усмерава пажњу ученика током „путовања кроз књижевно дело.” Најпре се проучава текст у целини, а онда се истраживачким задацима рашчлањавају његове компоненте и тако се долази поново до целовито обрађеног књижевног дела.

Иновативне поступке мотивисања треба повезати са афинитетом ученика, при чему се јачају компетенције за читање и доживљавање света књижевног дела. Ученик се, при тумачењу књижевног дела, мора довести у стање емоционалне и фантазијске напетости и радозналости посредством методичких радњи: упућивања на спорна места, односно проучавања опречности у тексту; указивања на однос реално-фантазијско; уочавања карактера јунака и њихових поступака у књижевном делу; истицања карактеристичких идеја; проучавања уже и шире локализације књижевног дела и слично. Зона Мркаљ истиче да издвајање водећих вредности и литерарних проблема у књижевном делу у функцији мотивисања „усмерава истраживачку пажњу ученика и погодује откривању естетских и уметничких вредности у интерпретацији уметничког текста” (Мркаљ, 2001: 53).

Уметничком тексту у настави се приступа свестрано, путем полемике, хеуристичког разговора и подстицајним активностима и истраживачким питањима. Наставник не сме сугерисати своја решења и нудити коначне одговоре. Он не треба да допусти ученику да сâм бира карактеристична и спорна питања за тумачење. Тумачење књижевног дела изискује континуитет, правилно организовану методологију рада на тексту и да се проучава оно што је текстом дато и што се у тексту наговештава. Павле Илић, користећи теоријски приступ Романа Ингардена, истиче да се „читалац мора покоравати сугестијама и директивама што проистичу из дела, а не да актуализује било које аспекте, него оне које сугерише дело” (Ilić, 1998: 174).

Када је реч о мотивисању ученика за читање, савремени методичари истичу да би било пожељно да ученик преиспитује властита осећања и

понашање приликом тумачења књижевног дела. Сматрамо да се процес мотивације мора односити више на самоанализу чина рецепције књижевног текста – а не на понашања реципијента – јер су идеје и утисци кључни фактор за тумачење било ког књижевног дела.

Зона Мркаљ истиче да се ученик за тумачење књижевног дела може мотивисати путем чулне имагинације, тј. да се маштом пројектује свет књижевног дела (Мркаљ, 2001: 60). Дакле, претпоставља се да реципијент мора да ствара представе и асоцијације током тумачења књижевног дела, да књижевни текст рашчлањује на истраживачко-доживљајне делове, не нарушавајући уметничку спознају и целовитост уметничког света.

Павле Илић је истакао да ученици не могу приступити самосталном доживљавању вредности текста све док их текст не покрене на емотивно-мисаона реаговања и узајамна деловања (Илић, 1998: 177). Дакле, мотивација за тумачење књижевног текста представља комуникациони троугао између писца, дела и читаоца, а наставник, као покретач на активност, мора да подржава тај процес, усмерава и спроводи његову евалуацију.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо сагледали мотивациони циклус и одређене активности којима се ученик подстиче да проучава и чита књижевни текст. Основа добре мотивације за читање јесте у доброј организацији активности и сврсисходних методичких радњи, а претпоставили смо да се у добрим интеракцијским и комуникацијским односима на релацији аутор – дело – читалац – наставник, остварују добри резултати приликом рецепције књижевног текста.

Ученик се може мотивисати за читање и тумачење књижевног дела тако што ће се истицати карактеристични одломци, опреке, идеје, поступања ликова и сл. Претпоставили смо да су кључне методичке радње за мотивисање ученика за рад на књижевном тексту следеће: (1) адекватан одабир активности које јачају компетенције ученика за читање и тумачење књижевног дела (охрабрење од стране наставника, читање текста више пута, добро припремљен план текста и наставни задаци); (2) истраживачко и доживљајно читање текста уз истраживачке задатке који су инспиративни и буде машту; (3) спољашња мотивација је слабије упоришно место за јачање уметничког доживљаја код ученика у односу на унутрашњу; (4) читање и проучавање књижевног текста у настави не смемо сводити на устаљене и стереотипне активности; (5) мотивација за читање и рецепцију књижевног дела почива на стваралачком учењу.

Од самог поласка у школу ученик се мора правилно мотивисати и подстицати за уочавање лепоте књижевности, морамо га заинтересовати за читање, не само књижевних дела која су предвиђена планом и програмом, већ за читање уопште. Тиме се и рад на тексту (рецепција и тумачење књижевног дела), као и доношење судова и вредности о прочитаном, доводе на виши ниво. Једном правилно подстакнут ученик развиће свест о учењу и лепоти књижевности, а поступак методичке обраде било ког књижевног дела мора бити лишен устаљене шеме и мора се заснивати на стваралачком учењу.

Литература

Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*: *методика наставе*. Нови Сад: Змај.

Јовановић, Б. (2004). *Школа и васпитање*. Јагодина: Педагошки факултет.

Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.

Мркаљ, З. (2001). Мотивисање ученика за читање и проучавање народне прозе. *Књижевност и језик*, 48 (3–4), 51–61.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (2011). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Првуловић, М. (2000). Методички поступци за мотивисање ученика за читање књижевног дела. *Педагошка стварност*, 46 (7–8), 653–659.

Darko M. Maslar, PhD student
University of Niš, Teacher Training Faculty in Vranje

MOTIVATING STUDENTS TO READ AND INTERPRET LITERARY WORKS IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

This paper analyzes certain *methodological activities* in teaching Serbian Language and Literature, for the purpose of encouraging students to read, interpret and experience a literary work. Conceptual basis for the literary work motivation should be sought in *communication* and *interactive relationships* in the triangle: author – work – reader. The *objective of this paper* is directed towards analyzing adequate methodological methods that will motivate the student to read, understand, interpret and experience a literary work and all for the purpose of improving the teaching process. We suggest the following methodological approaches and motivational activities: (1) student should be motivated through creative teaching in different ways, in order to achieve a better reception of the literary work; (2) teacher should establish innovative actions and harmonize them with the student's reading habits, motivation, in order to encourage him to experience the world of the literary work; (3) teacher should combine different organizational and content elements of the work, which will enrich literary classes, thus inspiring the student to participate; (4) teacher should develop certain psychological and methodological competences of the student, which stimulate literary enthusiasm. Reading and listening are presumed to be main motivational activities used by teachers to stimulate literary enthusiasm of students, and all for the purpose of a more comprehensive approach to the literary work and a more extensive creative and research approach to teaching.

Keywords: *experiencing a literary work*, *motivational activities*, *interactive relationships*, *methodological activity*, *reading a literary work*.

Darko M. Maslar, Doktorand
Universität Niš, Pädagogische Fakultät in Vranje

MOTIVATION DER SCHÜLER ZUM LESEN UND INTERPRETIEREN EINES LITERARISCHEN WERKS IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz werden bestimmte *methodische Handlungen* im Serbischunterricht für Grundschüler analysiert, deren Ziel die Motivierung der Schüler zum Lesen, Interpretieren und Erleben eines literarischen Werks ist. Der ideelle Hintergrund für die Motivation des literarischen Werks ist identifizierbar als *Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen* in der Trias: Autor - Werk - Leser. *Ziel dieser Arbeit* ist die Erörterung angemessener methodischer Wege, wie man den Schüler zum Lesen, Verstehen, Erleben und Interpretieren des literarischen Werks motivieren kann, mit dem Ziel der Verbesserung des Unterrichtsprozesses. Vorgeschlagen werden folgende methodische Ansätze und Motivationshandlungen: (1) der Schüler wird auf verschiedene Weise durch kreativen Unterricht motiviert, um eine sinnvolle Rezeption des literarischen Werks herbeizuführen; (2) die innovativen Verfahren basieren auf dem Lesen, der Motivation und der Förderung des Schülers, damit die Welt des analysierten Werks erlebt werden kann; (3) es werden verschiedene organisatorisch-inhaltliche Elemente kombiniert, was zur besseren Qualität des Literaturunterrichts führt, wobei der Schüler immer wieder aufs Neue aktiv sein soll; (4) bestimmte psychologisch-methodische Kompetenzen der Schüler werden gefördert, die sich positiv auf die Literaturbegeisterung auswirken. Man geht davon aus, dass Lesen und Hören die wichtigsten Motivationshandlungen sind, welche die Aufmerksamkeit und Lesebegeisterung der Schüler wecken, und zwar mit dem Ziel einer vielfältigen Herangehensweise an das literarische Werk und eines möglichst umfassenden Unterrichtsansatzes.

Schlüsselwörter: *Erleben des literarischen Werks*, *Motivationshandlungen*, *Interaktionsbeziehungen*, *methodische Handlung*, *Lesen des literarischen Werks*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 821.163.41.09-31 Андрић И.
371.3::821.163.41
Стручни чланак • 341–350
Примљен: 10.7.2015.
Прихваћен: 30.7.2015.

Светлана М. Дробњак
Основна школа „Бранко Радичевић”, Нови Београд

РЕЧ И БОЈА – СИМБОЛИ ЕГЗИСТЕНЦИЈЕ У „ПРОКЛЕТОЈ АВЛИЈИ” ИВЕ АНДРИЋА

Резиме: У раду се кроз призму људске егзистенције посматрају говорљивост и ћутање ликова у делу „Проклета авлија” Иве Андрића. Симболика боја доводи се у везу са људским бивствовањем и мотивом младићства као основног мотива. Реч као покретач стварања тумачи се кроз коначност појединачног живота и бесконачност трајања. Слојеви овог уметничког дела тумаче се кроз филозофске погледе егзистенције. Естетички круг боја доводи се у везу са лепим и ружним кроз конкретне ликове дела. Посматрањем Проклете авлије као животног круга, долази се до питања да ли има лепоте изван уметничког дела. Наглашава се васпитна функција уметности и прича која одржава и покреће свет. Екстремни дуализам уметности и лепоте, препознат у Ћамиловом лику, створен по принципу уживања интелектуалне врсте и једне друге лепоте која има чулну материјалну основу – стоји као антипод ружној фигури позоришта сенки. Заједно чине јединство, једно без другог не иду. Симболизују свет у коме се, једноставно, мора егзистирати. Рад је намењен наставницима српског језика и књижевности у средњој школи, као помоћна литература за обраду наставне јединице „Проклета авлија” Иве Андрића.

Кључне речи: *реч*, *боја*, *егзистенција*, *младићство*, *живот*.

УВОД

Људи који умеју лепо да причају, способни су да сачувају оно што је некада постојало. То је она чаша на почетку „Проклете авлије”, симбол преузет из народне традиције. Фра Петар, прототип митског казивача, предаје чашу из руке у руку, прича тече, а Андрић се пита: Шта је људска судбина у причи и приповедању, шта је човек? Кроз песму и слику даје сведо-

чанство универзалне трагике људске егзистенције, али истовремено и везе са извесношћу. Помирени су коначност појединачног живота и бесконачност трајања.

НЕПОСТОЈАЊЕ И БИВСТВОВАЊЕ

Познате су Андрићеве речи: „Под неумољиви испит истине требало би ставити све, не само причања него и све остало што се сматра стварним и истинитим, а није ни једно ни друго. Шта смо ми, у ствари, ми на овој пешчаној обали?” (Андрић, 1996: 6).

На почетку и на крају „Проклете авлије” стоје тишина и белина. Све између тога, све што је требало да буде очигледно – више тако не делује, већ је остављено само као микронски наговештај у боји и речи. Филозофски кôд Андрићеве „Проклете авлије” може се решавати и кроз реченице у другим делима. Филозофија људске егзистенције приказана је сасвим једноставно, кроз – *Deposito*, који је дат као посебан затвор у једном посебном свету и сâм егзистира као лик са свом том светином која има чудан колорит и шару далеког времена.

Човеков положај у свету приказан је као положај човека у затвору. Живот у затвору нипошто није тамница у неком нашем етичком и социјалном систему вредности. Та стара теолошка слика човека који је утамничен упућује пре на тамницу у самом човеку. Свет у „Проклетој авлији” као да је само било битно окупити, сукобити га са временом ондашњим, садашњим и будућим, и оставити га да се на миру исприча. Причом се бранимо од свега што јесмо и што бисмо могли бити. Модерна критика тумачи причу у „Проклетој авлији” као један систем спуштања до неког језгра и полаганог враћања из тог језгра. Временске перспективе су изукрштане и деформисане. Све се затворило као круг и све се понавља. И куда даље?

Оптимизам постоји, има нових генерација, иза смрти остаје неки нови живот – јер је „Проклета авлија” прича о младићству. Очи младића, заробљене белином иза решетака прозора, долазе до сазнања – иако и тај простор у коме се он налази симболички представља тамницу. Тамница у сваком погледу и јесте колевка приче. Међутим, иако утамниченом – сазнања припадају младоме човеку.

Младић спознаје да је фра Петар умро, да ни најлепша прича не држи човека у животу; фра Петар је сазнао нешто ново о људској судбини кроз неправду према Ћамилу; Ћамил – истину о самоме себи и да је судбина Џем-султана уједно и судбина њега самога. Нем, без обличја и иденти-

тета, овај младић види судбину и најистакнутијег човека, у потрази је за смислом живота и човековим положајем у њему.

Загонетни младић, поистовећен са зимским временом које одговара његовом расположењу, утопљен у бело – ћути и гледа. Одмах иза следе: фра Петар, Ћамил, Хаим, Заим и други који – причају. По ко зна који пут се постављају иста питања: Ко су људи из „авлије”? Како постоје? Шта их држи и покреће? Основне симболе њиховог бивствовања налазимо у бојама и речима – казаним или прећутаним.

СУДБА И РЕЧ

Много је приче у Проклетој авлији. Фра Растислав је ухо које слуша, присећа се те приче, а прва карика у том ланцу јесте фра Петар, ког критичари називају типом приповедача-сведока. И сâм тон Петровог приповедања приказује га као хладног и дистанцираног, као неког ко само присуствује, а не учествује у тим догађањима. Из Петрових прича, осим оног што сазнајемо о другима, дознајемо много и о њему самом. Видимо хладног, трезвеног и мудрог фратра, човека који зна докле сме да иде са својом знатижељом, неког ко је способан да расуди и одвоји лаж од истине, добро од зла, да приђе другом и погледа га са праве стране.

У фра Петровом излагању нема прекида, нема реторичке фигуре анаколута. Он прича шта је сâм видео и шта је од других чуо. Објективан и са добрим опажајним даром – када говори о ономе чега је сâм сведок, он није склон „заумним” виђењима, те му у мистериозним ситуацијама прискаче у помоћ „приповедач-посредник”. О Хаиму Петар у једном тренутку каже да је ишао много даље од онога што обичан, здрав човек може да сазна. Њих двојицу као да повезује Ћамил. Хаим је из Смирне, одакле и Ћамил, и од њега, „човека који је морао да говори”, фра Петар је већ од првога дана сазнао много о младом Турчину.

Ћамил је још један приповедач, али он прича причу свог живота. Откуд Ћамил у авлији? Да ли је луд? Не, јер у том случају не би био у затвору. Да ли је занесен? Да, и то књигама – што је његов највећи грех. Ћамил живи кроз књиге у којима проучава Џемову судбину, живи кроз Џема. Реченицом којом признаје ту своју идентификацију – „Ја сам то!” (Андрић, 2004: 106) – он себи потписује смртну пресуду.

Када реч крене, не зауставља се него расте и мења се. То је његова исповедна реч и он осећа њене последице. За те последице ми не сазнајемо, можемо их само наслућивати. Петар Ћамилово погубљење нити је видео,

нити му је Хаим рекао за то. И зато Петар ту оставља празнину, не жели да га закопа, оставља неку врсту наде.

Када Ћамил прича фра Петру о Џемовој судбини, у једном тренутку из трећег лица прелази у прво, уживљава се и идентификује са оним што је сазнао. Он више не живи у свом животу који је свима нама заједнички, већ га замењује једним фикционалним животом. Он је усамљеник са тајнама и немирима у себи, са страстима које га растржу.

Док слушамо исповест једног усамљеника, гледамо исту судбину другог. Оно што везује Карађоза и Џем-султана јесу истовремено господари и затвореници. Спајају их њихов сензибилитет и карактерне особине. Они чак и физички помало личе. Размислимо ли о надимку Латиф-аге (Карађоз – фигура из позоришта сенки), питамо се да ли је он можда сенка Џем-султана. За обојицу су везане тамне боје. Чак и лице Карађозово је тамномаслинасто. Та боја буди асоцијације да иза мрачне Карађозове појавне природе стоји нешто друго. Карађоз кроз своју узречицу, оно кратко „пхи!”, као да исказује дубоко скривено разочарење и презрење чак и према свом свету авлије у коме је нашао своје једино уточиште и утеху.

Из целог романа произлази да човека треба пустити да прича слободно. Изношењем ове апсурдне тврдње, још више се појачава значење тамнице. Ако ништа друго, као препрека том слободном изражавању стоји Карађоз. „Ви знате”, каже један од иследника Ћамилу, „да реч ни кад је у најдубљој шуми изговорена не остаје на месту, а поготову кад се напише или чак другима каже, као што сте ви по Смирни писали и говорили” (Андрић, 2004: 104). Петар је свестан последица непромишљеног говора и понаша се у складу са овим размишљањем. Он се тако осећа сигурним, а посматрајући параноичног Хаима, још више увиђа исправност свога става и коментарише да га је та његова говорљивост и довела у Проклету авлију. Са друге стране, Петар види два ћутљива Бугарина и закључује да они „не живе, већ само трају” (Андрић, 2004: 66). Андрић на једном месту брани брбљиве причалице:

> [...] *та људска, толико људска и тако честа мана има и своје добре стране. Јер, шта бисмо ми знали о туђим душама и мислима, о другим људима, па према томе и о себи, о другим срединама и пределима које нисмо никад видели нити ћемо имати прилике да их видимо, да нема таквих људи који имају потребу да усмено или писмено казују оно што су видели и чули, и што су с тим у вези доживели или мислили*? (Андрић, 2004: 53).

У овим речима налазимо потврду Хајдеровог става да празан говор потврђује постојање оних који причају. То значи да и Заимове приче о

лажним женидбеним авантурама имају смисла, да човекова потреба да се искаже садржи у себи нешто скривено, жељу да буде оно што није. Брбљање „човека крупнога гласа”, са друге стране, означава синдром пропадања, негирање човекова постојања. Али, то су у роману, тамници и животу само пропратне личности. Наспрам њих стоје много интензивнији ликови.

У Проклетој авлији се много говори. Зар треба нагласити колико Андрић каже и кроз ћутање? Потврђују се Сартрове мисли да свака пишчева реч има одјек, али и свако ћутање – исто тако. Каже Андрић много кроз ћутање. Тражећи потврде ове тезе у естетици и филозофији, можемо се позивати на тумачења и дефиниције ћутања као једине егзистентности. Тамо где осећа да би речи биле сувишне, посеже за бојом или нереченим.

Вешто су у „Проклетој авлији” супротстављени дан и ноћ, светлост и тама. Ћамил је човек сутона – појављује се и нестаје у сутон. Све битно везано за његову личност сликано је тамом. Ноћу је у авлији бука, за мирније затворенике спас стиже са светлошћу. Ноћу испитују Ћамила. Пада светиљка. Да ли је то симбол Ћамиловог погубљења за које посредно не сазнајемо? Петар авлију напушта ноћу, када је „ноћ без звезда и месеца” (Андрић, 2004: 124). Али – у даљини светли Стамбол. Можемо поредити овај пејзаж са описом авлије на почетку, када нам Андрић открива у даљини нешто зелено.

Питање је да ли одсуство приче значи смрт. Брани се Андрић не само речју, него и бојом, указује на постојање наде, на оне „младе и зелене”. Наглашено је већ, и поново се наилази на потврде да је ово књига о младићству. Слика на почетку, белина деконкретизује стварност. Бела боја свему даје „један вид” (Андрић, 2004: 5). Све ремете ружичасти трагови у снегу. И мрак свему даје „један вид”, али ту су светиљке – симболи људске стварности. Човек бивствује у средишту као основа свега и од њега све зависи.

Андрић боји своје протагонисте. Њихову суштину и оно што говоре потврђује и кроз њихов спољашњи изглед. У свакој фигури допуњују се реч и „језик тела”. Заима, Хаима и Софту описује као ситне и мале људе, баш онакве какви су и кад говоре. Из једноличне масе издваја се једино Карађоз, а од затвореника физичком појавом Петра једино заинтригира Ћамил. Нема речи при њиховом првом сусрету. Говори младићево лице:

> *Лице тог човека било је ново изненађење. Лице младића, меко, мало подбуло, бело и бледо оним собним бледилом, друкчије од свега што се овде могло очекивати, обрасло у рођу, пахуљасту браду од десетак дана и оборене, нешто светлије бркове. Истицали су се велики, болеснички и попут убоја там-*

ни колути из којих су, сјајне од влаге и ватре, гледале модре очи (Андрић, 2004: 44).

Наговештаје за све што ће се касније одигравати налазимо и у Ћамиловој појави. Ни када се, касније, Ћамил разболи – речи нису потребне. Говори изглед:

Младић је био приметно смршао, као исцеђен. Тамни колутови око очију јачи, а лице ситније, са неким танким и лепршавим осмехом који као да га обасјава однекуд споља и даје му израз лаке збуњености. Одело на њему мало згужвано, брада већа и запуштена, а сав човек још више и на неки нови начин уздржан и бојажљив (Андрић, 2004: 76).

Једино се може нагласити још једном да на Ћамиловом лицу примећујемо – осмех. Погледи и тумачења Етјена Суриоа тесно су везани за нихилистичко тумачење егзистенције ликова у Андрићевом делу:

Уметност је стваралачка активност. То је скуп поступака, усмерених и мотивисаних, који изричито теже да једно биће воде од ништавила или првобитног хаоса до потпуне, необичне, конкретне егзистенције која се потврђује у несумњивом присуству (Сурио, 1958: 27).

Размишљајући о готово неприметном зеленилу у Проклетој авлији, можемо се окренути филозофском тумачењу симболике боја. Као што је добро познато, постоје три основне боје: црвена, жута и плава. Ове боје се не могу разложити на друге и зато су основне. Али, њиховом комбинацијом могу настати све боје спектра. Зелена је састављена од две основне боје – жуте и плаве. Црвеном се приписује као њему одговарајућа естетичка категорија – лепо, плавом – трагично, а жутом – комично. Сретен Петровић зато с разлогом обара тезу да зеленом треба приписивати категорију хумористичног:

Због чега зеленом приписујемо, као њему најприкладнију категорију, хумористично? Вратимо се још једном на питање из чега се зелени тон, зелени пигмент састоји? Из плавог и жутог! Поразмислимо сада шта у естетичком смислу стоји иза жутог и плавог? Несумњиво, иза жутог је комично, а иза плавог води пут у трагично. Хумор може провоцирати и смех, али и плач, у њему може бити и комике, али и трагикомике (Петровић, 1994: 59).

Позивајући се на естетику, зелени пејзаж у Проклетој авлији можемо тумачити као спој трагедије и комедије, и доћи до схватања живота као трагикомедије, али и до позоришта сенки као места без боја. Сретен Петровић изводи закључке у складу са психоаналитичком теоријом:

а) *да је круг боја истовремено и круг естетских вредности – Свет уметности и уметничке вредности*;

б) *да је круг потпуног светла – Свет виталних вредности – за које важи чисто*, *обично или анимално задовољство*, *али не и естетско задовољство*;

в) *да је круг потпуне таме – Свет највиших етичких вредности – за које важи потпуно потчињавање јединке неумитној Судбини*, *такав да се осећајно*, *овај притисак који се врши на виталне снаге човека доживљава као крајње незадовољство*, *као лишавање живота и индивидуалне слободе. Док смо на крајњем полу Светла сасвим разуларени у индивидуалној слободи*, *где је све могућно и у којем стању влада хаос*, *на другом полу Таме*, *стегнути смо и поништени као слободни појединци*, *чији би једини смисао био да се вазда подвргавамо космичкој или универзалној умственој Машини*, *Духу или Богу*, *као Небеском владару*, *Космичкој сили или Судбини* (Петровић, 1994: 39).

Ћамил је леп. О лепоти, физичкој, говори Андрић у многим својим делима. Каже да је „недостижна и незадржљива; не да се ухватити, не може се украсти, нема се за шта купити, нити се може од људи отети ни од бога измолити; као привиђење је, нестварно и кратковеко, а драже од свега што је живо, стварно и надохват руке” (Андрић, 1996: 6).

Може ли ружни Карађоз ишта симболу чисте лепоте? Вековна борба добра и зла приказана кроз однос естетских категорија може се тумачити филозофским реченицама:

Ружно је ту да нас опомене да сваком смислу претходи Бесмисао, *сваком Бићу Небиће*, *да опомене на то како уметност нема за циљ само то да човеку пружи илузију Савршенства и Апсолутне извесности – потпуни Ред*, *већ да га опомене на његов Темељ, дакле и на неизвесност и трагизам егзистенције*, *на онај космички прах – на Хаос света*, *из којег исходимо*, *са дубоком вером да се у њега никада нећемо вратити. Ружно је опомена*, *оно као да стоји у темељу свеколиког напора да се суспендује Хаос*, *а песимизам преобрази у ведрину* (Петровић, 1994: 59).

У духу ове филозофске теорије Карађоз не би био негативан јунак, а Ћамилова смрт би представљала избављење и пут у неки бољи свет. Ово филозофско и естетичко тумачење могло би имати додирних тачака и са теологијом и постојањем неког другог и загробног живота.

ЗАКЉУЧАК

Свако ново читање „Проклете авлије” Иве Андрића представља Сизифов посао, посао без извесног краја, као када решавамо укрштене речи – чини нам се да се све уклапа, а опет недостаје оно што састављач само зна. Говорити о великом писцу, заиста је храброст. Покушати рећи нешто ново – још је храбрије. Тешко је изнети виђење а не оскрнавити легенду.

У опусу сваког великог писца постоји једно дело које садржи најбитнију поруку и које се понаша као почетак и крај свега. Ма колико написао, увек остаје дело у ком је скривена суштина – есенција свих. „Проклета авлија”, први пут објављена 1954. године, у време када се уметност ослобађала свих стега и концептуалних поставки, садржи смернице да се тема људске егзистенције посматра кроз призму трагике или перспективу оптимизма – што више није обавезно.

Можемо тумачити, али питање је да ли до краја можемо схватити. Да би се одгонетнуо тај неодгонетљиви свет, потребно је читати ненаписано, свезати конце које нам је Иво Андрић оставио, и развезати чворове које је поставио. А на крају, себи, ипак, поставимо питање да ли је тачна, у укрштеници, та измишљена реч чије значење само састављач зна.

Кроз читаво стваралаштво Иве Андрића протеже се егзистенцијализам који збуњује. „Само пливати! Испливати из хладне воде и окренути леђа свему, и маштањима о оном што је било, и чега нема, и што би требало да буде, и овој обали и овом животу! Пливати и испливати!” (Андрић, 1996: 23). Андрић комбинује стари, традиционални начин увођења ликова са модерним приповедањем. Разбијањем приповедног јединства, ауторски приповедач буди асоцијацију о искиданом приповедању да би оснажио и, самим тим, заокружио, довршио све целине, сабрао све делове у јединство – у слици и речи. Тиме се заокружује прича о постојању.

Извори и литература

Андрић, И. (1960). *Проклета авлија*. Београд: Просвета.

Андрић, И. (1996). *На обали*. Београд: Блиц библиотека.

Андрић, И. (2004). *Проклете авлија*. Београд: Новости.

Петровић, С. (1975). *Реторика*. Ниш: Градина.

Петровић, С. (1989). *Култура и уметност*. Ниш: Просвета.

Петровић, С. (1994). *Естетика*. Београд: Чип штампа.

Сартр, Ж. П. (1962). *О књижевности и писцима*. Београд: Култура.

Сурио, Е. (1958). *Однос међу уметностима*. *Проблеми упоредне естетике*. Сарајево: Свјетлост.

Svetlana M. Drobnjak
Primary School “Branko Radičević”, New Belgrade

WORD AND COLOR – SYMBOLS OF ONE'S EXISTENCE IN IVO ANDRIĆ'S *THE DAMNED YARD*

Summary

This paper observes human existence through the prism of words and silence of characters in Ivo Andrić’s *The Damned Yard*. The symbolism of colors in *The Damned Yard* is associated with human existence and the motif of youth as the primary one. The word as the engine of creation is interpreted through the finality of individual life and the infinity of endurance. Layers of this work of art are interpreted and analyzed through philosophical views of existence. The aesthetic color wheel is associated with the beautiful and the ugly through specific characters. By observing *The Damned Yard* as the circle of life, a question arises – is there beauty outside art? The educational role of art and the story that maintains and runs the world is emphasized. The extreme dualism of art and beauty recognized in the character of Ćamil, created on the principle of intellectual hedonism, and another type of beauty, which has a sensual material basis – stands as the antithesis of the ugly shape of the shadow theater. Together they make a unity, they cannot exist one without the other, and together they symbolize the world in which one must simply exist. The paper was written for teachers of Serbian Language and Literature in secondary school, as additional literature for analyzing the lesson *The Damned Yard* by Ivo Andrić

Keywords: *word, color, existence, youth, life.*

Svetlana M. Drobnjak
Osnovna škola „Branko Radičević“, Novi Beograd

WORT UND FARBE - SYMBOLE DER EXISTENZ IN DER ERZÄHLUNG „DER VERDAMMTE HOF“ VON IVO ANDRIĆ

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wird, aus der Sicht der menschlichen Existenz, die Gesprächigkeit und Schweigsamkeit der literarischen Figuren in Andrić' Erzählung „Der verdammte Hof“ analysiert. Die Farbsymbolik im „Verdammten Hof“ wird mit der menschlichen Existenz und dem Grundmotiv der Jugendhaftigkeit in Zusammenhang gesetzt. Das Wort als kreativer Impuls wird durch die Endgültigkeit des Lebens des Einzelnen und die Unendlichkeit des Fortdauerns interpretiert. Die Vielschichtigkeit dieses Werks wird philosophisch-existenziell dargelegt. Der ästhetische Farbenkreis wird durch konkrete Figuren aus diesem Werk mit dem Schönen und dem Hässlichen in Verbindung gebracht. Die Betrachtung des Verdammten Hofs als Lebenskreis führt zur Frage, ob Schönheit außerhalb des Kunstwerks möglich ist. Betont wird die erzieherische Funktion der Kunst und der Geschichten, welche die Welt aufrechterhalten und bewegen. Der extreme Dualismus zwischen Kunst und Schönheit spiegelt sich in der Figur des Ćamil wieder, die nach dem Prinzip des intellektuellen Genusses und einer andersgearteten Schönheit geschaffen wurde, die eine sinnlich-materielle Grundlage hat - und das Gegenstück zur hässlichen Figur des Schattentheaters darstellt. Sie sind als Einheit gedacht, denn sie sind ohne einander nicht möglich und symbolisieren eine Welt, in der Existenz unabdingbar ist. Dieser Aufsatz ist für jene Lehrer verfasst, die serbische Sprache und Literatur in der Mittelschule unterrichten, als Hilfsliteratur bei der Bearbeitung der Unterrichtseinheit „Der verdammte Hof“ von Ivo Andrić.

Schlüsselwörter: Wort, Farbe, Existenz, Jugendhaftigkeit, Leben.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 351-368.
371.3::51-028.31
Оригинални научни чланак • 351–368
Примљен: 15.7.2015.
Прихваћен: 1.8.2015.

Doc. dr Veselin V. Mićanović
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću

PROBLEMSKI PRISTUP ORGANIZACIJI POČETNE NASTAVE MATEMATIKE

Rezime: Cilj rada je da ukaže na značaj problemskog pristupa u organizaciji nastave matematike već u mlađim razredima osnovne škole kako bi se matematički sadržaji učinili razumljivijim i interesantnijim svim učenicima. Obično su problemski zadaci najsloženiji među matematičkim zadacima i teški na svim uzrasnim nivoima, ali se učenici kroz problemsku nastavu osposobljavaju da razumiju činjenice i uvezuju date komponente da bi pravilno razumjeli problem i riješili ga. Nastava matematike u XXI vijeku, na svim nivoima školovanja, treba da odgovori izazovima sadašnjice i zadovolji potrebe realnog života. Učeniku se prepušta inicijativa i omogućava mu se da samostalno uči i otkriva logičke zakonitosti kako bi sticao primjenljiva matematička znanja. Problemski zadaci ne smiju biti sami sebi svrha, već sredstvo misaonog aktiviranja učenika. Cilj istraživanja bio je da se ispita stav nastavnika o problemskoj nastavi, koliko se ona primjenjuje u praksi, da se utvrde eventualni problemi u njenoj realizaciji i predlože mjere za prevazilaženje tih problema. Dobijeni rezultati ukazuju da su nastavnici svjesni da je organizovanje problemske nastave matematike veoma značajno, ali istovremeno upućuju na brojne probleme u školama i na potrebu da se nastavnici dodatno stručno usavršavaju u ovoj oblasti.

Ključne riječi: *početna nastava matematike*, *problemska nastava*, *matematički sadržaj*, *problem*, *učenik*, *nastavnik*, *stručno usavršavanje*.

UVOD

U svakodnevnom životu ljudi probleme rješavaju na različite načine – neko brže, neko sporije, neko samostalno, a neko traži pomoć. Najvažnije je prepoznati problem, sagledati ga i pristupiti njegovom rješavanju, uz izbor strategije i

metoda za njegovo rješavanje. U tom procesu aktiviraju se umne sposobnosti. Rješavajući probleme čovjek savladava prepreke u različitim životnim i radnim situacijama, upotpunjuje životno iskustvo i izoštrava svoj um. Ideja rješavanja problema i razvoja ljudskog uma stara je koliko i samo društvo. Začetke ideje o rješavanju problema kao instrumentu razvoja mišljenja nalazimo još kod Aristotela i Sokrata, koji su vještim vođenjem razgovora i postavljanjem pitanja dovodili sagovornika u situaciju da sâm uviđa problem i pronalazi rješenje.

Intenzivan razvoj nauke i tehnike i njihova ekspanzija u XX vijeku snažno su djelovali na razvoj obrazovanja. U takvim okolnostima, u pedagoškoj teoriji i vaspitno-obrazovnoj praksi otkrivene su nove mogućnosti sticanja znanja i uvedene su inovacije značajne za razvoj savremene problemske nastave. Sama organizacija nastavnog procesa, i pospješivanje interesovanja učenika za matematičke sadržaje, u velikoj mjeri zavise i od raspoložive nastavne tehnologije (Mićanović, 2013: 340). U savremenom obrazovanju sve se više teži funkcionalnom učenju, gdje se učeni sadržaji dovode u određene veze i tako koriste za rješavanje problema. Budući da rješavanje problemskih situacija zahtijeva intenziviranje misaonih sposobnosti, znanja i iskustava, to znači da učenik mora funkcionalno da razmišlja kako bi – povezujući znanja i iskustva – uspješno riješio postavljeni problem. Riječ je o funkcionalnom mišljenju, razvoju funkcionalnih znanja primjenljivih u realnim životnim situacijama. Da bi djeca od najranijeg uzrasta učila na funkcionalan način, neophodno je da se prvo nastavnici osposobe za stvaranje problemskih situacija, a zatim da oni osposobe učenike za učenje u takvim situacijama. Da bi učenici razvijali funkcionalna znanja, neophodno je naučiti ih kako da razumiju problem, kako da povezuju date činjenice u sistem koji će olakšati razumijevanje problemske situacije i iznalaženje rješenja.

Novija istraživanja pokazuju da je period mlađeg školskog uzrasta veoma značajan za razvoj ukupnih sposobnosti buduće ličnosti, te da je dijete ovog uzrasta daleko sposobnije nego što se ranije mislilo (Karmiloff-Smith, 1991; Buss, 1999; Keller, 2007). Vilotijević (1999) ističe da je američki filozof Džon Djui prvi osmislio i u praksi primijenio projekt-metod, koji je kasnije preinačio u problem-metod. Pri izboru i realizaciji svakog projekta veoma je bitno da učenici budu zainteresovani za postavljeni problem i da njihovi zadaci i rješenja budu praktično primjenjivi. To znači da u procesu učenja kod učenika treba podsticati refleksivno mišljenje jer mehaničko učenje, imitacija i „dril" u nastavnom radu mogu negativno da utiču na misaonu sposobnost (Vilotijević, 1999). Pored Džona Djuia, značajan doprinos razvoju problemske nastave dali su i: Rubinštajn, Okonj, Pijaže, Vigotski, Bruner, Ganje i dr. Razvoju problemske nastave i drugih savremenih nastavnih sistema najviše su doprinjele novije teorije učenja: Pijažeova teorija razvoja logičkih struktura, geštalt teorija, strukturalistička teorija Džeroma Brunera, Galjperinova teorija etapnog formiranja umnih radnji, Ganjeova teorija kumulativnog razvoja, Skinerov bihevioristički model potkrepljenja.

Savremena osnova organizacije problemske nastave temelji se na brojnim istraživanjima u sferi učenja i mišljenja jer ona otkrivaju suštinu rješavanja problema. Problemska situacija stvara motiv, podstrek za razrješenje napete situacije. Pri rješavanju problema, mišljenje je najvažnije. Rubinštajn (1950) smatra da problem izaziva misaonu aktivnost subjekta, što znači da mišljenje obično počinje problemom ili pitanjem. Rješavanje problema, po njemu, jeste nalaženje, otkrivanje implicitnog (nepoznatog, zadatog) na osnovu eksplicitnog (poznatog, datog).

U savremenoj literaturi, pored termina problemska nastava danas se često mogu sresti i termini: učenje putem rješavanja problema, nastava putem problema, problematizovana nastava, problemsko učenje, učenje uviđanjem, problemsko-razvojna nastava. Svi ovi termini odnose se na učenje organizovano kroz rješavanje problema. U problemskoj situaciji učenik samostalno istražuje, otkriva nove istine, razvija raznovrsne oblike misaone aktivnosti i stiče znanja na kreativan način. Ono što ovu nastavu izdvaja od klasičnog poučavanja jeste način dolaženja do informacija i način njihovog usvajanja. U problemskoj nastavi značajno se mijenja uloga nastavnika, on nije isporučilac gotovih znanja i rješenja, već saradnik, kreator i organizator nastave u kojoj će učenici samostalno rješavati probleme i tako razvijati apstraktno mišljenje i mentalne sposobnosti.

Dakle, učenje putem rješavanja problema zasnovano je na uviđanju odnosa među stvarima, pojavama, zakonitostima. Đarmati (2006) daje brojne primjere problemskih zadataka, na različitim nivoima, čije rješenje iziskuje pojačanu intelektualnu aktivnost djeteta. Mehaničko učenje karakteriše učenje bez razumijevanja sadržaja, bez uviđanja smisla i veze među učenim pojmovima. Takva nastava je besmislena jer znanja ostaju nefunkcionalna, neprimjenljiva u novim situacijama i brzo se zaboravljaju. Upravo ove činjenice dovele su do potrebe inoviranja nastavnog procesa, do promišljanja načina aktivizacije učenika u nastavi i korjenitih reformskih zahvata u mnogim obrazovnim sistemima.

U literaturi se mogu sresti različite definicije problemske nastave, ali svi istraživači se slažu da ona doprinosi razvoju stvaralačkog mišljenja učenika. Ničković (1971: 91) definiše rješavanje problema u nastavi kao „oblik efikasnog učenja koji se karakteriše: a) postojanjem teškoće, novinom situacije i protivrečjem između poznatog i nepoznatog; b) svesnom, usmerenom i stvaralačkom i što samostalnijom aktivnošću pomoću koje učenik teži da, pre svega, uviđanjem odnosa između datog i zadatog i nalaženjem novih puteva rešenja, usvoji nova znanja i stvori nove generalizacije, primenljive u novim situacijama učenja". Đorđević (1997: 473) ističe da se suština problemske nastave sastoji u „problemskoj situaciji, samostalnom traženju ideja za njeno rešavanje i u proveravanju ispravnosti tih ideja". Mijanović (2002: 139) ističe da Lekić rješavanje problema u nastavi vidi kao „oblik učenja koji podstiče i neposredno motiviše učenika na sa-

mostalno mišljenje i sticanje znanja", a Lerner smatra da se problemska nastava „sastoji u tome što učenici u procesu rješavanja specijalno razrađenog sistema problema i problemskih zadataka, ovladavaju navikama stvaralačkog rada, usvajaju znanja i načine rada kod kojih se formira građanski aktivna, svesna ličnost koja se stvaralački odnosi prema svom radu".

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

Budući da su prve godine života period najintenzivnijeg i najbržeg razvoja mozga (Johnson & De Haan, 2011), to svako dijete može da razvije važne životne kompetencije ako je uključeno u odgovarajuću fizičku i socijalnu sredinu (Berk & Winsler, 1995; McCain & Mustard, 1999; Engle, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000). Navedena istraživanja svojim rezultatima ukazuju na potrebu obezbjeđivanja kvalitetnih uslova za učenje djece kako bi se osigurao potpuniji razvoj individualnih potencijala svake ličnosti.

Matematička znanja su neophodna. Potrebno ih je sticati kroz neposredna praktična iskustva kako bismo ih umjeli koristiti u svakodnevnim životnim situacijama. Ta znanja na određeni način počinju da se usvajaju još na predškolskom uzrastu i dalje nadograđuju kroz osnovno, srednje i visokoškolsko obrazovanje. Matematička znanja su prilično složena i ne svode se samo na prepoznavanje činjenica i reprodukciju gradiva, već se „zahteva visoki nivo intelektualnosti, što podrazumeva: razumevanje matematičkih sadržaja, primenu matematičkih modela i kreativnost, odnosno stvaralački rad učenika" (Petrović i Pinter, 2006: 101). Posebno mjesto među matematičkim zadacima pripada problemskim zadacima, jer su složeniji od ostalih zadataka i obično su teški na svim uzrastima, ali su interesantni i mogu ih rješavati i djeca predškolskog uzrasta. Zanimljivo je da djeca ovog uzrasta uspješno rješavaju mnoge problemske zadatke koji im u kasnijem školovanju predstavljaju velik problem.

Problemski zadaci koji se najčešće postavljaju na mlađem školskom uzrastu tekstualnog su karaktera, sa sabiranjem i oduzimanjem. Posebna pažnja se posvećuje problemskim zadacima za koje se procjenjuje da bi učenicima mogli predstaviti vezu između matematike i stvarnog života. U literaturi za mlađi školski uzrast problemski zadaci najčešće se dijele u tri grupe:

– zadaci kombinovanja;
– zadaci promjene;
– zadaci upoređivanja.

U praksi se pokazalo da su zadaci kombinovanja najlakši, a zadaci upoređivanja najteži, što potvrđuju i istraživanja u ovoj oblasti (Klasnić, 2009; Pavlin Bernardić i sar., 2011). Takvo stanje je logično jer su razlike u dječjoj uspješno-

sti (pored razlika u zahtjevnosti, u potrebnom matematičko-logičnom znanju) uslovljene i različitom težinom pojedinih vrsta zadataka u pogledu jezika. Ukoliko učenik ne razumije tekst zadatka ili ne shvata o kakvoj je „priči" riječ u zadatku, on neće biti uspješan u njegovom rješavanju. To upućuje na zaključak da učenike treba osposobiti da se koncentrišu da razumiju tekst i logiku zadatka, da prepoznaju problem, da ga razumiju i da potom pristupe izboru postupaka za njegovo rješavanje.

Savremeni pristup razvoju matematičkih sposobnosti upravo se temelji na rješavanju problema i samostalnom učenju (učenju putem otkrivanja). Kako bi se što uspješnije sticalo matematičko znanje, problemski zadaci ne smiju postati sami sebi svrha nego sredstvo misaonog aktiviranja učenika. Zato „izbor metoda kojima ćemo rešiti problem zavisi od nivoa znanja i umenja učenika" (Dejić i Egerić, 2005: 330).

Po svim očekivanjima, u XXI vijeku aktivno učenje mora dominirati u odnosu na poučavanje. Osposobljavanje učenika za ovakvo učenje postalo je imperativ i ideal kome teži savremena nastava matematike, čiji je glavni cilj misaono aktiviranje učenika. U samoj aktivizaciji misaonih sposobnosti dominiraju problemski zadaci. Zato učenike treba, kad god je to moguće, izlagati matematičkim problemima (zadacima) koji će biti puni izazova i povezani sa realnim svijetom, kako bi učenici shvatili važnost učenja matematike i njene primjene u svakodnevnim životnim situacijama.

Nalazeći se pred problemom, učenik pokušava da uspostavi odnos između onoga što je dato i onoga što se traži (cilja), angažujući svoja ranije stečena znanja. Ta njegova misaona i praktična aktivnost, koja poprima sve karakteristike istraživanja, odvija se, kako navodi Vilotijević (1999: 244), po sljedećim fazama:

1. postavljanje problema (stvaranje problemske situacije);
2. nalaženje principa rješenja (izbor racionalne hipoteze);
3. dekompozicija problema (razlaganje opšteg problema na uže probleme);
4. proces rješavanja problema (verifikacija hipoteza);
5. konstatacije, nalazi, zaključci (shvatanje suštine);
6. provjera zaključaka u novim situacijama.

Izložene faze predstavljaju opšti putokaz za rješavanje, a ne psihološki opis ponašanja učenika koji taj problem rješavaju. One su fleksibilne, redoslijed njihovih realizacija može se mijenjati, kao i tempo prolaženja kroz njih. Prilikom rješavanja problema, logički redoslijed izloženih faza se ne prelazi lako. Učenik često počinje s kraja ili od sredine, vraća se na početak, kreće se brže ili sporije, naprijed ili nazad, mijenja pravac i redoslijed, a dešava se i da neke faze mimoiđe, preskoči ih i dođe do rješenja. Naravno, sve ove faze valja shvatiti uslovno jer se tok rješavanja problema, imajući u vidu sve specifičnosti, nikada

ne može u potpunosti predvidjeti. Nema sumnje da je svaki problem specifičan, kao što su i učenici međusobno različiti, te je prirodno pretpostaviti da postoji mnoštvo različitih puteva do konačnog rješenja.

Moramo biti svjesni činjenice da učenici različito reaguju u problemskoj situaciji. Ima onih koji nastoje da slučajno, pokušajima i pogreškama dođu do rješenja, ali i onih koji na potpuno drugačiji način koriste svoja znanja i iskustva i mnogo racionalnije, sistematičnije i konstruktivnije uče (Laketa i Vasilijević, 2006: 159). Na koji način će se učenici aktivirati u rješavanju datog problema, zavisi od nastavnika koji sve to planira i rukovodi tim procesom, ali i od složenosti problema i učeničkih intelektualnih i misaonih sposobnosti. Budući da problemska situacija mobiliše interesovanje, pažnju, maštu i misao učenika, potrebno je da nastavnik na času podstiče i održava inicijativu učenika kako bi došli do rješenja problema.

Dakle, problemsku nastavu matematike posmatramo kao nastavu koja omogućava učeniku da dolazi do saznanja koristeći svoje intelektualne sposobnosti u rješavanju problemskih zadataka. Ali, pored intelektualnih, potrebno je uključiti i druge učeničke aktivnosti: verbalne, manuelne, grafičke (Markovac, 2001: 59). Od nastavnika se zahtijeva bolja organizacija, efektnija priprema i preciznija procjena nastavnog procesa. Očekuje se da stvori sposobnog, samostalnog i aktivnog učenika koji razmišlja, upoređuje činjenice, postavlja hipoteze, traži rješenja, izvodi zaključke. Krajnji cilj ove nastave jeste da se učenje učini praktičnijim, a znanje funkcionalnijim, ali za utvrđivanje njene efektivnosti neophodno je stimulisati istraživanje prakse (Fulan, 2000).

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

U okviru date problematike, istraživanje je fokusirano na ispitivanje mišljenja nastavnika razredne nastave o problemskoj nastavi matematike, njenoj primjenljivosti u reformisanom nastavnom procesu i problemima u njenoj organizaciji i realizaciji u postojećim okolnostima obrazovanja u Crnoj Gori. Pretpostavili smo da se u mlađim razredima osnovne škole primjenjuje problemska nastava u realizaciji matematičkih ciljeva, ali da postoje brojni problemi u njenoj realizaciji. Prevazilaženjem tih problema u potpunoj mjeri bi se odgovorilo na ključne reformske zahtjeve/zadatke u domenu učenja i primjene reformisanih kurikuluma.

U okviru navedene hipoteze, posebnu pažnju usmjerili smo na specifični cilj/pothipotezu: Pretpostavlja se da nastavnici u mlađim razredima osnovne škole imaju pozitivno mišljenje o problemskoj nastavi i da u svom radu čine ozbiljne pomake kada su u pitanju interaktivni oblici učenja matematičkih sadr-

žaja i stvaranje ambijenta za uspješnu organizaciju i realizaciju problemske nastave matematike na svim uzrasnim nivoima.

Uzorak istraživanja činilo je 220 nastavnika razredne nastave (učitelja) od prvog do petog razreda osnovne škole. Uzorak je namjeran (uključeni su samo nastavnici razredne nastave) i prigodan (istraživanje je obavljeno u osnovnim školama koje su bile dostupne i koje su pokazale spremnost da učestvuju u istraživanju). Nastojali smo da uzorkom obuhvatimo nastavnike razredne nastave iz sve tri regije u Crnoj Gori (južna – 60 nastavnika, centralna – 100 nastavnika i sjeverna – 60 nastavnika), heterogene po stručnoj spremi (viša stručna sprema – 28 nastavnika i visoka stručna sprema – 192 nastavnika) i po godinama radnog iskustva (od 0 do 10 godina radnog iskustva – 54 nastavnika, od 10 do 20 godina radnog iskustva – 95 nastavnika i više od 20 godina radnog iskustva – 71 nastavnik).

Na osnovu predstavljenog uzorka primjećujemo da je najveći broj nastavnika iz centralne regije (100 nastavnika – 45,45%), zatim slijede južna i sjeverna regija (po 60 nastavnika – 27,27%). Rezultati su očekivani budući da se u centralnoj regiji nalazi najveći broj škola. Primjećujemo da je uzorak dominantan u pogledu visoke stručne spreme (192 nastavnika) i da je po radnom iskustvu najveći broj jedinica u granicama od 10 do 20 godina (95 nastavnika), zatim slijedi više od 20 godina radnog iskustva (71 nastavnik) i najmanji broj jedinica u okvirima od 0 do 10 godina radnog iskustva (54 nastavnika). Obradom podataka zaključili smo da svih 28 nastavnika sa višom stručnom spremom pripada kategoriji nastavnika sa više od 20 godina radnog iskustva.

U istraživanju je korišćen anketni upitnik sa pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa. Upitnik nam je pomogao da prikupimo potrebne podatke o zastupljenosti problemske nastave u mlađim razredima osnovne škole, osposobljenosti nastavnika za njenu primjenu u radu, pratećim problemima u primjeni problemske nastave u praksi, potrebi problemske nastave u reformisanoj školi, zastupljenosti važnih indikatora aktivnog učenja, spremnosti djece za rad u problemskoj nastavi i prijedlogu mjera za prevazilaženje eventualnih poteškoća i neusaglašenosti.

Istraživanje je obavljeno od marta do kraja maja 2015. godine. Anonimnim upitnikom utvrdili smo stanje u problemskoj nastavi u mlađim razredima osnovne škole po datim indikatorima. Rezultati u velikoj mjeri odslikavaju opšte stanje na širem nivou.

Rezultati su predstavljeni frekvencijom i procentima, kao statističkim pokazateljima ispitivanih varijabli, na osnovu kojih možemo jasno uočiti kretanje ispitivane varijable na datom uzorku u afirmativnom ili stagnacionom smjeru. Kvantitativne pokazatelje smo upotpunili deskriptivnom analizom proučavanog problema, čime smo objektivizirali sliku stanja proučavanog fenomena na ranom školskom uzrastu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Da bismo utvrdili jednu od važnih varijabli održivosti kvaliteta organizacije i realizacije nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole, postavili smo pitanje o zastupljenost problemske nastave (Tabela 1).

Tabela 1. *Zastupljenost problemske nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole*

		Kategorija zastupljenosti problemske nastave matematike					Ukupno
		Veoma zastupljena	Zastupljena	Ponekad	Rijetko	Uopšte nije zastupljena	
Regija	Južna	2	12	15	27	4	60
		3,3%	20,0%	25,0%	45,0%	6,7%	100%
	Centralna	9	24	33	29	5	100
		9,0%	24,0%	33,0%	29,0%	5,0%	100%
	Sjeverna	1	11	26	17	5	60
		1,7%	18,3%	43,3%	28,3%	8,3%	100%
Radno iskustvo	0–10 godina	3	20	28	3	0	54
		5,6%	37,0%	51,8%	5,6%	0,0%	100%
	10–20 godina	5	20	29	36	5	95
		5,3%	21,0%	30,5%	37,9%	5,3%	100%
	Više od 20 godina	4	7	17	34	9	71
		5,6%	9,9%	23,9%	47,9%	12,7%	100%
Stručna sprema	Viša stručna sprema	0	3	4	16	5	28
		0,0%	10,7%	14,3%	57,1%	17,9%	100%
	Visoka stručna sprema	12	44	70	57	9	192
		6,2%	22,9%	36,5%	29,7%	4,7%	100%
Ukupno po jednoj kategoriji		12	47	74	73	14	220
		5,4%	21,4%	33,6%	33,2%	6,4%	100%

Analiza zastupljenosti problemske nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole u našem istraživanju pokazala je da je ona slabo zastupljena, jer najveći broj ispitanika smatra da se ona *ponekad* (33,6%) i *rijetko* (33,2%) primjenjuje u praksi, dok se svega 21,4% ispitanika izjasnilo da je *zastupljena*, odnosno da je *veoma zastupljena* (5,4%) ili *uopšte nije zastupljena* (6,4%).

Ako dobijene rezultate analiziramo po regijama, uočavamo da se izdvaja centralna regija (9% – veoma zastupljena, 24% – zastupljena, 33% – ponekad zastupljena) u odnosu na ispitanike iz južne i sjeverne regije, koji imaju pribli-

žno ujednačeno mišljenje. Ovakvo stanje možemo objasniti činjenicom da su nastavnici u centralnoj regiji pod većim kognitivnim zahtjevima roditelja i djece, pa nastoje da budu u toku sa savremenim potrebama i dešavanjima u razvijenijim sistemima i u većoj mjeri ih primjenjuju.

U kategoriji radnog iskustva, najbolju sliku imamo kod mlađih nastavnika, na početku radne karijere (od 0 do 10 godina radnog iskustva). Zatim slijede nastavnici sa radnim iskustvom do 20 godina, a na kraju su oni sa više od 20 godina radnog iskustva. Bilo bi logično očekivati da iskusniji nastavnici, sa više radnog iskustva, pribjegavaju češćoj organizaciji nastave koja podstiče učeničku samostalnost i inicijativnost (kao što je problemska nastava). Međutim, ovdje imamo drugačiju sliku. Mlađi nastavnici, na početku radne karijere, željni dokazivanja u struci, češće unose novine u postojeći način rada i osavremenjuju nastavu matematike uvažavajući potrebe i interesovanja učenika. S druge strane, stariji nastavnici gube motiv i interesovanje za osavremenjivanje procesa prenošenja matematičkih znanja.

U trećoj kategoriji (stručna sprema), izdvajaju se nastavnici sa visokom stručnom spremom jer pokazuju veće interesovanje i češće primjenjuju problemsku nastavu matematike u svom radu od kolega sa višom stručnom spremom. Ovakvo stanje ukazuje da edukacija i šire obrazovanje podstiču veću kreativnost nastavnika i spremnost za primjenu savremenijih nastavnih rješenja u nastavnoj praksi.

Analiza odgovora ispitanika na pitanje o osposobljenosti za realizaciju problemske nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole ukazuje da je najveći broj nastavnika *slabo osposobljen* (37,7%) ili *djelimično osposobljen* (36,4%), dok manje od petine nastavnika (17,7%) smatra da *su osposobljeni* za realizaciju problemske nastave matematike, a manji broj nastavnika smatra da *uopšte nije osposobljen* (6,4%) ili da je *veoma osposobljen* (1,8%).

Ako dobijene rezultate analiziramo po regijama, uočavamo da su nastavnici u centralnoj regiji osposobljeniji za ovu vrstu nastave od nastavnika iz druge dvije regije, mada je opšti utisak da su nastavnici u ovom polju prilično nesigurni i neosposobljeni. Izuzetno mali procenat nastavnika u svim regijama pokazuje da je *veoma osposobljen* (0% – južna, 3% – centralna i 1,7% – sjeverna regija) ili da je *osposobljen* za problemsku nastavu (18,3% – južna, 19% – centralna i 15% – sjeverna regija), dok najveći procenat ispitanika misli da je *djelimično osposobljen* (28,3% – južna, 39% – centralna i 40% – sjeverna regija) ili *slabo osposobljen* (46,7% – južna, 34% – centralna i 35% – sjeverna regija). Značajan procenat ispitanika smatra da *uopšte nije osposobljen* za problemsku nastavu (6,7% – južna, 5% – centralna i 8,3% – sjeverna regija).

Tabela 2. *Osposobljenost nastavnika za primjenu problemske nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole*

		Kategorija osposobljenosti nastavnika za problemsku nastavu matematike					Ukupno
		Veoma sam osposobljen/a	Osposobljen/a sam	Djelimično sam osposobljen/a	Slabo sam osposobljen/a	Uopšte nijesam osposobljen/a	
Regija	Južna	0	11	17	28	4	60
		0,0%	18,3%	28,3%	46,7%	6,7%	100%
	Centralna	3	19	39	34	5	100
		3,0%	19,0%	39,0%	34,0%	5,0%	100%
	Sjeverna	1	9	24	21	5	60
		1,7%	15,0%	40,0%	35,0%	8,3%	100%
Radno iskustvo	0–10 godina	1	19	27	7	0	54
		1,8%	35,2%	50,0%	13,0%	0,0%	100%
	10–20 godina	3	13	34	39	6	95
		3,1%	13,7%	35,8%	41,1%	6,3%	100%
	Više od 20 godina	0	7	19	37	8	71
		0,0%	9,9%	26,7%	52,1%	11,3%	100%
Stručna sprema	Viša stručna sprema	0	3	3	18	4	28
		0,0%	10,7%	10,7%	64,3%	14,3%	100%
	Visoka stručna sprema	4	36	77	65	10	192
		2,1%	18,7%	40,1%	33,9%	8,2%	100%
Ukupno po jednoj kategoriji		4	39	80	83	14	220
		1,8%	17,7%	36,4%	37,7%	6,4%	100%

Kad je u pitanju radno iskustvo, onda nastavnici sa radnim iskustvom do 10 godina pokazuje bolje skorove u odnosu na svoje kolege koji imaju više od 10 godina radnog iskustva. Najveći broj nastavnika u kategoriji do 10 godina radnog iskustva smatra da je *djelimično osposobljen* (27 ili 50%) i *osposobljen* (19 ili 35,2%) za problemsku nastavu, dok nastavnici sa radnim iskustvom od 10 do 20 godina smatraju da su *slabo osposobljeni* (39 ili 41,1%) i *djelimično osposobljeni* (34 ili 35,8%). Najviše nastavnika sa radnim iskustvom od preko 20 godina smatra da su *slabo osposobljeni* (37 ili 52,1%) i *djelimično osposobljeni* (19 ili 26,7%) za problemsku nastavu.

Analizom uticaja stručne spreme na osposobljenost nastavnika za primjenu problemske nastave matematike, možemo konstatovati da su nastavnici sa visokom stručnom spremom osposobljeniji od svojih kolega sa višom stručnom spremom za ovu vrstu nastave (Tabela 3).

U anketi je bilo i pitanja otvorenog tipa. Jedno od pitanja odnosilo se na utvrđivanje problema prilikom realizacije problemske nastave matematike u praksi. Nastavnici su navodili više problema, a mi smo ih sistematizovali po frekvenciji zastupljenosti (Tabela 4)

Tabela 3. *Prateći problemi u primjeni problemske nastave matematike u praksi*

Problemi u primjeni problemske nastave matematike	*f*	%
Neposvećenost nadležnih institucija stručnom osposobljavanju nastavnika	*197*	89,5%
Nedostatak praktičnih saradnika u nastavi	175	79,5%
Nedostatak stručne literature, pratećih udžbenika i priručnika za problemsku nastavu	173	78,6%
Nedostatak vremena	166	75,4%
Nedostatak nastavnih sredstava i opreme	158	71,8%
Nemotivisanost nastavnika	151	68,6%
Neosposobljenost učenika za samostalno učenje	149	67,7%
Neorganizovanost škole	132	60,0%
Složenost procesa pripremanja nastave	121	55,0%
Povećana odgovornost u radu	43	1,9%

Na osnovu mišljenja ispitanika, prikazali smo najčešće pominjane probleme u primjeni problemske nastave u praksi (Tabela 4). Većina nastavnika u prvi plan stavlja neposvećenost nadležnih institucija ovom pitanju (197 ili 89,5%), zatim slijedi odsustvo praktičnih saradnika u nastavi (175 ili 79,5%) i nedostatak stručne literature, praktičnih udžbenika i priručnika (173 ili 78,6%). Pored pomenutih problema, navedeni su i: nedostatak vremena, nedostatak nastavnih sredstava i opreme, nemotivisanost nastavnika, neosposobljenost učenika za samostalno učenje, neorganizovanost škole, složenost procesa pripremanja nastave i povećana odgovornost u radu.

Po dobijenim odgovorima, napravili smo listu prioritetnih problema koje treba riješiti ukoliko želimo da stvorimo uslove za primjenu problemske nastave u nastavnom procesu. U rješavanje navedenih problema treba da se uključe sve nadležne institucije sistema, ali i nastavnici lično, kako bi se kroz zajednički rad unaprijedio nastavni proces.

Tabela 4. *Mišljenje nastavnika o potrebi problemske nastave matematike u reformisanoj školi*

		Koliko je potrebna problemska nastava matematike u reformisanoj školi					Ukupno
		Veoma je potrebna	Potrebna je	Djelimično je potrebna	Nije neophodna	Uopšte nije potrebna	
Regija	Južna	17	21	14	8	0	60
		28,3%	35,0%	23,3%	13,3%	0,0%	100%
	Centralna	28	39	29	4	0	100
		28,0%	39,0%	29,0%	4,0%	0,0%	100%
	Sjeverna	15	19	24	2	0	60
		25,0%	31,7%	40,0%	3,3%	0,0%	100%
Radno iskustvo	0–10 godina	27	21	6	0	0	54
		50,0%	38,9%	11,1%	0,0%	0,0%	100%
	10–20 godina	25	33	35	2	0	95
		26,3%	34,7%	36,8%	2,1%	0,0%	100%
	Više od 20 godina	8	25	26	12	0	71
		11,3%	35,2%	36,6%	16,9%	0,0%	100%
Stručna sprema	Viša stručna sprema	1	11	5	11	0	28
		3,6%	39,3%	17,8%	39,3%	0,0%	100%
	Visoka stručna sprema	59	68	62	3	0	192
		30,7%	35,4%	32,3%	1,6%	0,0%	100%
Ukupno po jednoj kategoriji		60	79	67	14	0	220
		27,3%	35,9%	30,4%	6,4%	0,0%	100%

Mišljenja nastavnika o potrebi problemske nastave matematike u reformisanoj školi potvrđuju opravdanost našeg istraživanja. U sve tri kategorije (regija, radno iskustvo i stručna sprema) dominantno mišljenje nastavnika jeste da je reformisanoj školi potrebna problemska nastava matematike (35,9% – *potrebna je*, 30,4% – *djelimično je potrebna*, 27,3% – *veoma je potrebna* i 6,4% – *nije potrebna*). Istina, nastavnici sa višom stručnom spremom su podijeljeni kada je riječ o navedenom pitanju, ali ni u jednoj kategoriji nastavnici nijesu smatrali da problemska nastava matematike *uopšte nije potrebna* reformisanoj školi. Iz istraživanja je jasno da su potrebni češće planiranje i realizacija problemske nastave matematike u reformisanoj školi.

Tabela 5. *Mišljenje nastavnika o zastupljenosti važnih indikatora aktivnog učenja u problemskoj nastavi matematike*

		Koliko su zastupljeni indikatori aktivnog učenja u problemskoj nastavi matematike					Ukupno
		Veoma su zastupljeni	Zastupljeni su	Djelimično su zastupljeni	Nijesu zastupljeni	Uopšte nijesu zastupljeni	
Regija	Južna	18	24	18	0	0	60
		30,0%	40,0%	30,0%	0,0%	0,0%	100%
	Centralna	28	41	31	0	0	100
		28,0%	41,0%	31,0%	0,0%	0,0%	100%
	Sjeverna	15	19	26	0	0	60
		25,0%	31,7%	43,3%	0,0%	0,0%	100%
Radno iskustvo	0–10 godina	27	21	6	0	0	54
		50,0%	38,9%	11,1%	0,0%	0,0%	100%
	10–20 godina	25	35	35	0	0	95
		26,3%	36,8%	36,8%	0,0%	0,0%	100%
	Više od 20 godina	9	28	34	0	0	71
		12,7%	39,4%	47,9%	0,0%	0,0%	100%
Stručna sprema	Viša stručna sprema	1	14	13	0	0	28
		3,6%	50,0%	46,4%	0,0%	0,0%	100%
	Visoka stručna sprema	60	70	62	0	0	192
		31,2%	36,5%	32,3%	0,0%	0,0%	100%
Ukupno po jednoj kategoriji		61	84	75	0	0	220
		27,7%	38,2%	34,1%	0,0%	0,0%	100%

Kada govorimo o indikatorima aktivnog učenja, onda prije svega mislimo na samostalno pronalaženje informacija, upoređivanje podataka, analizu cjeline, klasifikaciju, pronalaženje uzročno-posljedičnih odnosa, tumačenje, pronalaženje rješenja i sl. Interesantno je da ispitanici (Tabela 5), iako nemaju mnogo iskustva u primjeni problemske nastave matematike, smatraju da su indikatori aktivnog učenja u ovoj nastavi *veoma zastupljeni* (27,7%), *zastupljeni* (38,2%) i *djelimično zastupljeni* (34,1%). Nijedan ispitanik nije se izjasnio da indikatori aktivnog učenja *nijesu* ili *uopšte nijesu* zastupljeni. Nastavnici vjerovatno poznaju koncept problemske nastave uopšte, ali ga zbog svoje složenosti i odsustva praktičnog iskustva ne primjenjuju u nastavi matematike. Pozitivno mišljenje se razlikuje od kategorije do kategorije ispitanika i najmanji skor je kod nastavnika sa višom stručnom spremom (3,6% – veoma su zastupljeni, 50% – zastupljeni su i 46,4% – djelimično su zastupljeni), a najveći kod nastavnika sa radnim iskustvom do 10 godina (50% – veoma su zastupljeni, 38,9% – zastupljeni su i

11,1% – djelimično su zastupljeni). Ovakvi rezultati ukazuju na inovativnost inicijalnog obrazovanja, koje prepoznaje savremene tokove u razvijenim obrazovnim sistemima i primjenjuje ih u edukaciji studenata – budućih nastavnika.

Tabela 6. *Mišljenje nastavnika o spremnosti djece za rad u problemskoj nastavi*

		Spremnost djece za rad u problemskoj nastavi					Ukupno
		Veoma su spremna	Spremna su	Djelimično su spremna	Nijesu spremna	Uopšte nijesu spremna	
Regija	Južna	13	18	12	13	4	60
		21,7%	30,0%	20,0%	21,7%	6,6%	100%
	Centralna	17	21	38	15	9	100
		17,0%	21,0%	38,0%	15,0%	9,0%	100%
	Sjeverna	12	13	16	12	7	60
		20,0%	21,7%	26,7%	20,0%	11,6%	100%
Radno iskustvo	0–10 godina	22	23	5	4	0	54
		40,7%	42,6%	9,3%	7,4%	0,0%	100%
	10–20 godina	15	21	37	15	7	95
		15,8%	22,1%	38,9%	15,8%	7,4%	100%
	Više od 20 godina	5	8	24	21	13	71
		7,0%	11,3%	33,8%	29,6%	18,3%	100%
Stručna sprema	Viša stručna sprema	0	8	9	6	5	28
		0,0%	28,6%	32,1%	21,4%	17,9%	100%
	Visoka stručna sprema	42	44	57	34	15	192
		21,9%	22,9%	29,7%	17,7%	7,8%	100%
Ukupno po jednoj kategoriji		42	52	66	40	20	220
		19,1%	23,6%	30%	18,2%	9,1%	100%

Analizom dobijenih odgovora o spremnosti djece ranog školskog uzrasta za problemsku nastavu matematike (Tabela 6) uočavamo da preovladava mišljenje da su djeca spremna za rad u problemskoj nastavi (19,1% – *veoma su spremna*, 23,6% – *spremna su*, 30% – *djelimično su spremna*), mada ima i onih nastavnika koji smatraju da djeca *nijesu spremna* (18,2%) ili da *uopšte nijesu spremna* (9,1%) za ovakvu nastavu.

Posmatrano po regijama, imamo približno ujednačeno mišljenje ispitanika, dok u kategoriji radnog iskustva uočavamo veliku oscilaciju u odgovorima ispitanika. Dominantno mišljenje nastavnika sa radnim iskustvom do 10 godina jeste da su učenici *veoma spremni* (40,7%) ili *spremni* (42,6%), dok ispitanici sa radnim iskustvom od 10 do 20 godina uglavnom misle da su učenici *djelimično*

spremni (38,9%) ili *spremni* (22,1%), a najviše ispitanika sa radnim iskustvom preko 20 godina misli da su učenici *djelimično spremni* (33,8%) ili *nijesu spremni* (29,6%).

U kategoriji stručne spreme, veliki broj nastavnika sa visokom stručnom spremom smatra da su učenici *veoma spremni* (21,9%) dok nijedan ispitanik sa višom stručnom spremom ne dijeli takvo mišljenje, dok su u ostalim kategorijama stavovi približno ujednačeni.

Mišljenja nastavnika o datom problemu upotpunili smo i traženjem njihovih prijedloga kako da se prevaziđu eventualne poteškoće u primjeni problemske nastave matematike u mlađim razredima osnovne škole. Nastavnici su otvoreno odgovarali i po prioritetu predlagali mjere za unapređenje nastavne prakse kroz primjenu problemske nastave matematike. U prijedlogu mjera nastavnici su naveli sljedeće:

– obezbijediti besplatnu obuku svih nastavnika za planiranje i realizaciju problemske nastave matematike;

– obezbijediti priručnike i prilagoditi udžbenike problemskoj nastavi matematike;

– obezbijediti podršku stručnih saradnika u nastavi;

– obezbijediti veću fleksibilnost u trajanju aktivnosti;

– obezbijediti potrebna nastavna sredstva, posebno potrošna sredstva u radu;

– pojačati rad stručnih aktiva u školi i veću posvećenost pedagoške službe osavremenjivanju nastave;

– motivisati nastavnike za primjenu inovativnih modela rada;

– raditi na osposobljavanju učenika za problemsku nastavu od prvog razreda osnovne škole.

ZAKLJUČAK

Uspješnost nastavnog procesa zavisi od više faktora, ali u najvećoj mjeri od cilja obrazovne politike, kompetentnosti nastavnog kadra i raspoloživih materijalnih resursa za realizaciju programskih ciljeva. Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici o problemskoj nastavi generalno imaju pozitivno mišljenje i da smatraju da ona sadrži sve indikatore aktivnog učenja, ali istovremeno smatraju da ne postoje uslovi za njenu realizaciju i predlažu mjere koje se odnose na ozbiljniji angažman centralnih institucija sistema, škola i nastavnika. Uzimajući u obzir prikazane rezultate, možemo podržati mjere za unapređenje nastavnog procesa kroz primjenu problemske nastave u mlađim razredima osnovne škole koje su nastavnici predložili:

– jasno definisati vrste nastave koje unapređuju ishode nastavnog procesa;

– obezbijediti kontinuitet stručnog usavršavanja za sve nastavnike bez obzira na regiju, radno iskustvo ili stručnu spremu;

– uraditi priručnike za problemsku nastavu po razredima i nastavnim područjima;

– obezbijediti kontinuiranu podršku stručnjaka u eksperimentalnim modelima izvođenja problemske nastave;

– osavremeniti radni prostor novim didaktičkim i potrošnim materijalom;

– unaprijediti poziciju stručnog napredovanja nastavnika kroz kvalitet izvođenja nastave;

– problemsku nastavu primjeriti uzrasnim mogućnostima i interesovanjima učenika.

Literatura

Berk, L.; Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Buss, D. (1999). *Evolutionary Psychology*. London: Allyn & Bacon.

Dejić, M.; Egerić, M. (2005). *Metodika matematike.* Jagodina: Učiteljski fakultet.

Đarmati, A. Š. (2006). *Imate li kefalo?* Beograd: Anagraf.

Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Naučna knjiga.

Engle, P.; Black, M.; Behrman, J.; Cabral de Mello, M.; Gertler, P.; Kapiriri, L.; Martorell, R.; Young, M. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369, 229–242.

Fullan, M. (2000). *Forces of Change*. London: The Falmer Press.

Johnson, M. H.; De Haan, M. (2011). *Developmental Cognitive Neuroscience* (3rd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.

Karmiloff-Smith, A. (1991). Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*. In: S. Carey & R. Gelman, Rochel (Eds.). The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition, 171–197. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, H. (2007). *Culture of Infancy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Klasnić, I. (2009). Problemski zadaci – kako ih rješavaju uspješni i neuspješni učenici. *Odgojne znanosti*, 11 (1), 143–153.

Laketa, N.; Vasilijević, D. (2006). *Osnove didaktike.* Užice: Učiteljski fakultet.

Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike.* Zagreb: Školska knjiga.

McCain, M. N.; Mustard, J. F. (1999). *Early Years Study: Reversing the Real Brain Drain*. Toronto: Ontario Children's Secretariat.

Mićanović, V. (2013). Interaktivna tabla u početnoj nastavi matematike. *Tehnologija, informatika i obrazovanje*, 7, 339–352. Banja Luka: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Novi Sad: Centar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike.

Mijanović, N. (2002). *Obrazovna tehnologija*. Podgorica: NJP Pobjeda.

Ničković, R. (1971). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.

Pavlin Bernardić, N.; Rovan, D.; Vlahović Štetić, V. (2011). Kad u matematici „više" zapravo znači „manje": Analiza uspješnosti u rješavanju problemskih zadataka usporedbe. *Psihologijske teme*, 20 (1), 115–130.

Petrović, N.; Pinter, J. (2006). *Metodika nastave matematike.* Sombor: Pedagoški fakultet.

Rubinštajn, S. (1950). *Psihologija mišljenja i govora*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1 i 2*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.

Docent Veselin V. Mićanović, PhD
University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić

PROBLEM-SOLVING APPROACH TO ORGANIZING ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

Summary

The objective of this paper is to indicate the importance of problem-solving approach to organizing elementary mathematics education in junior grades of primary school, for the purpose of making mathematical content more comprehensible and interesting to all students. Problem-solving tasks are usually among the most complex mathematical problems, and hard to solve at all ages, but through problem-solving teaching, students are trained to understand facts and connect given components in order to understand the problem correctly and solve it. Mathematics education in the 21st century should respond to modern challenges at all levels of education and satisfy the needs of real life in a way which leaves the initiative to students, putting them in the position to learn on their own, and discover logical rules for the purpose of acquiring applicable mathematical knowledge. The objective of this research was to examine teachers' attitude toward problem-solving teaching, the degree in which it is implemented in practice, and to determine

potential issues in its realization and suggest measures for overcoming them. Obtained results indicate teachers' awareness of the importance and need to organize problem-solving mathematics education, but they also point out to various problems present in our schools, and the need for additional professional training of teachers in this area.

Keywords: *elementary mathematics education, problem-solving education*, *mathematical content*, *problem*, *student*, *teacher, professional development*.

Doz. Dr Veselin V. Mićanović
Universität Montenegros, Philosophische Fakultät in Nikšić

PROBLEME UND ANSÄTZE BEI DER ORGANISATION DES MATHEMATIKUNTERRICHTS FÜR ANFÄNGER

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es, auf die Bedeutung des problemorientierten Ansatzes bei der Organisation des Mathematikunterrichts bereits in den unteren Grundschulklassen hinzuweisen, damit mathematische Inhalte für die Schüler verständlicher und interessanter werden. Problemorientierte Aufgaben gehören zu den komplexesten Mathematikaufgaben und werden von allen Altersgruppen als schwierig empfunden. Die Schüler werden jedoch durch den problemorientierten Unterricht dazu befähigt, relevante Fakten zu verstehen und die vorgegebenen Komponenten in Zusammenhang zu bringen, um imstande zu sein, das gestellte Problem richtig zu verstehen und zu lösen. Der Mathematikunterricht im 21. Jahrhundert soll auf allen Bildungsstufen den Herausforderungen der Gegenwart begegnen und auf die Bedürfnisse des realen Lebens abgestimmt sein, indem den Schülern die Initiative überlassen und ihnen selbstständiges Lernen ermöglicht wird. Dadurch werden sie befähigt, logische Gesetzmäßigkeiten zu entdecken und anwendbares mathematisches Wissen zu erwerben. Problemorientierte Aufgaben dürfen niemals Selbstzweck sein, sondern ein Mittel der Aktivierung schülerischer Ideen. Ziel der Umfrage war die Untersuchung der Einstellung der Lehrenden zum problemorientierten Unterricht sowie festzustellen, in welchem Umfang dieser in der Praxis umgesetzt wird. Dadurch sollten eventuelle Probleme in der Unterrichtspraxis ermittelt und entsprechende Maßnahmen zur Problemüberwindung vorgeschlagen werden. Die Umfrageergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Lehrenden dessen bewusst sind, wie wichtig und notwendig die Organisation des problemorientierten Mathematikunterrichts ist, wobei sie zugleich auf zahlreiche Probleme hingewiesen werden, die in unseren Schulen dominant sind und zusätzliche Weiterbildung der Lehrenden in diesem Bereich erfordern.

Schlüsselwörter: *Mathematikunterricht für Anfänger*, *problemorientierter Unterricht*, *mathematische Inhalte*, *Problem*, *Schüler*, *Lehrender*, *Weiterbildung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 371.671.046.12
Оригинални научни чланак • 369–382
Примљен: 10.7.2015.
Прихваћен: 28.7.2015.

Др Љиљана М. Ђуровић
Основна школа „Момчило Настасијевић”, Горњи Милановац

ИНФОРМАЦИОНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Полазећи од значаја уџбеника за образовни систем и његове формативне улоге, у раду се бавимо анализом садржаја уџбеника Природе и друштва. У фокусу су информационе дидактичко-методичке вредности уџбеника. Поступком анализе садржаја третирани су уџбеници наставног предмета Природа и друштво за трећи и четврти разред, у издањима Завода за уџбенике и Едуке. Утврђено је да су информационе вредности анализираних уџбеника остварене у 81,70% садржаја, да су уџбеници усклађени са наставним програмом, да се ослањају на уџбенике претходних разреда и сродних предмета и да садржаји одговарају научним садржајима предмета. Уџбеници су прилагођени узрасту ученика, нису презасићени великим бројем информација, ослобођени су уопштености и поседују оптималан број чињеница.

Кључне речи: *информационе вредности*, *уџбеник*, *Природа и друштво*.

УВОД

Квалитет уџбеника и његове вредности имају важну улогу у образовним системима. Уџбеник је књига са изузетно јаким васпитним утицајем на младе генерације, извор је знања и средство преношења знања, са научним садржајем пласираним на специфичан начин. Због свега тога, уџбеник има изразиту педагошку вредност. Квалитет образовања, а нарочито наставе, у великој мери повезан је са квалитетом уџбеника.

Савремени уџбеник садржи и градиво проблемског карактера, наводи на размишљање, самосталан рад, изазива одмерену дозу интелектуалног конфликта неопходног за позитивну мотивацију, радозналост и развој љубави према науци.

Дидактичко-методичке вредности ослоњене су на захтеве дидактике, методике и психологије. Битно је да дидактичко-методичко обликовање (и трансформација) научних знања одговара узрасту ученика. Не сме изостати научна вредност градива, оно не сме да буде штуро и на нижем нивоу од дечјих потреба и могућности. Такви садржаји разликују уџбеник од других жанрова.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Уџбеник је водич у настави. Сврха му је да презентује градиво, учврсти и прошири знања ученика. Помоћу уџбеника ученици самостално стичу и усавршавају знања, и то им временом постаје драгоцена навика. Уџбеником се може сматрати свако наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања (Ивић и сар., 2008: 27).

Ако уџбеник схватимо као сценариј процеса учења у модерном концепту наставе и учења – заснован на дидактичко-методичким вредностима, које су неизоставне због уважавања психофизичких карактеристика ученика – разумљивост информација, датих и у текстуалној и у вантекстуалној форми, веома је важна. У склопу информационих вредности уџбеника, најбоље се огледа комплетност уџбеника као жанра. Информације пласиране ученицима морају се ослањати на њихова предзнања и искуства. Неизоставно је да у уџбенику буду обухваћене све важеће теорије и парадигме из неке области. Плут наглашава да је пропуст ако се било шта важно прескочи, а када се нешто нађе у уџбенику – то добија статус знања. Уџбеници су књиге које знањима дају легитимитет. Уџбеник уоквирава оно *што се зна* о некој области – општа места, важеће истине, проверена знања, сигурно тло неке области. Поред тога, информације које су ван узрасних и интелектуалних карактеристика ученика за које је писан уџбеник остаће неупотребљиве. С друге стране су: правилно пројектовање логичке припреме ученика, демонстрација различитих мисаоних путева у претпостављеном процесу учења, успостављање правилних веза између текстуалних и вантекстуалних садржаја, као и успостављање веза између информационих вредности уџбеника и уџбеника сродних наставних предмета.

Уџбеници пружају потпуну информацију о некој области (прилагођену предзнањима и узрасту ученика). Не улазећи у ниво информација које су пласиране, оне су увек довољне да се појава разуме и не траже додатне

изворе да би се разумеле. *Информационе вредности* су квалитети дидактичко-методичког обликовања уџбеника чијим остваривањем долази до правилног фиксирања, димензионирања и излагања садржаја (Лакета, 1995: 6).

Под информационим вредностима уџбеника подразумевамо: 1) усклађеност датог информационог материјала уџбеника са наставним програмом предмета: по обиму, дубини и редоследу; 2) ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника претходних разреда и исте информационе вредности уџбеника сродних предмета; 3) начин излагања информационог материјала уџбеника, укључујући саопштења, описивања, објашњавања (тумачења), проблемске задатке и одговарајуће вежбе; 4) језичке и стилске вредности у излагању датих информационих садржаја: сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту ученика, засићеност текстова информацијама; 5) степен уопштености чињеничног материјала у тексту као основе за закључивање у процесу учења. Претходно набројане категорије могу бити основа за анализу садржаја уџбеника и оцену његових информационих вредности.

Еволуција уџбеника Природе и друштва текла је у складу са развојем педагошке науке. Од стручних, научних књига, преко радних књига са обиљем задатака за самосталан рад, до садашњих максимално дидактички и методички обликованих, веома строго логички структурисаних програмираних уџбеника. „Образовна функција уџбеника није више доминантна. Све више му се приписује развојна улога” (Шпановић, Ђукић, 2009: 436).

Настава Природе и друштва требало би да буде тако организована да обезбеди пожељан пут усвајања програмских садржаја. „Да би се у томе успело, нужно је уважити карактеристике когнитивног развоја ученика, односно карактеристике интелектуалне фазе на којој се ученици налазе, испоштовати фазе развоја појмова, одлике које ученици користе приликом усвајања појмова, обезбедити адекватну мотивацију ученика, стручно припремљене васпитаче и учитеље, али и добро осмишљене курикулуме и уџбенике” (Василијевић, 2004: 56).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесу дидактичко-методичке вредности уџбеника Природе и друштва. Поставља се питање:

Колико су дидактичко-методичке вредности, као достигнућа савремене дидактике и методике, заступљене у уџбеницима о природи и друштву?

Пошто су ученици, узраста од 9 до 11 година, заинтересовани за своје окружење, и пошто користе уџбеник као обавезну школску књигу, занимале су нас њихове информационе дидактичко-методичке детерминанте значајне за учење. Задатак истраживања се односио на утврђивање обима информационих дидактичко-методичких вредности уџбеника Природе и друштва.

У истраживању је коришћен поступак анализе садржаја. Дефинисаним категоријама јединица анализе објективизиране су оцене независних процењивача и зато је израчунаван коефицијент контингенције њихових процена да би се потврдила научна вредност истраживања. Вршена је анализа *основног текста*, као главног носиоца порука.

Анализа садржаја је поступак који се углавном користи у друштвеним наукама и има дугу традицију. Чине га, посматрано у ужем смислу, квантитативна и квалитативна анализа уџбеничких садржаја. Постоје три приступа анализи уџбеника: са гледишта самог садржаја, са гледишта аутора садржаја, са гледишта ученика и наставника.

Примена овог поступка анализе садржаја подразумева и одређене тешкоће. Једна од њих је постизање сагласности међу различитим оцењивачима истог садржаја, што умногоме условљава и научну вредност анализе. Због тога је било неопходно прецизно дефинисати категорије које су коришћене у овом истраживању и одредити јединицу анализе садржаја. Резултати анализе садржаја не смеју зависити од особина оцењивача него само од садржаја који се анализирају. Јединица анализе садржаја представља обим садржаја којим се изражава резултат. У нашем случају, то је основни текст лекције.

Категорије садржаја су информационе дидактичко-методичке вредности садржаја уџбеника које омогућавају да се изведе категоризација и класификација садржаја. Квантитативни показатељ резултата истраживања је *фреквенција јављања одређене дидактичко-методичке вредности у уџбенику.* Оцењивање, анализу садржаја, вршила су два компетентна испитивача[1], по уједначеном критеријуму оцењивања. Категорије дидактичко-методичких вредности прецизно су описане како би оцењивачи могли дати ваљану процену. Систем анализе затворен је јасно утврђеним категоријама. Тако је постигнута сагласност међу оцењивачима.

Током анализе, оцењивачи су водили протокол оцењивања. Израчунавањем коефицијента контингенције C = 0,5148, којим је утврђен степен

[1]Анализу садржаја радила су два независна процењивача: Јасмина Марковић и Јелена Вујовић, професори разредне наставе у ОШ „Момчило Настасијевић”, Горњи Милановац.

слагања оцењивача у оценама, показало се да се оцењивачи не разликују много у проценама. Постојећа неслагања су условљена недовољном увежбаношћу оцењивача.

Опис категорија:

Категорија $А_1$: усклађеност информационог материјала уџбеника са наставним програмом предмета: по обиму, дубини и редоследу;

Категорија $Б_1$: ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника претходних разреда и исте информационе вредности уџбеника сродних предмета;

Категорија $В_1$: начин излагања информационог материјала уџбеника, укључујући саопштења, описивања, објашњавања (тумачења), проблемске задатке и одговарајуће вежбе;

Категорија $Г_1$: језичке и стилске вредности у излагању датих информационих садржаја: сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту ученика, засићеност текстова информацијама;

Категорија $Д_1$: степен уопштености чињеничног материјала у тексту као основе за закључивање у процесу учења.

Анализиран је садржај уџбеника Природе и друштва (III и IV разред), у издањима Завода за уџбенике и Едуке, које је одобрило Министарство просвете Републике Србије за школску 2012/2013. годину.

За трећи разред: 1) *Природа и друштво*, Б. Требјешанин и сар.; Завод за уџбенике и наставна средства, Београд; 2) *Природа и друштво*, В. Матановић и сар.; Едука, Београд.

За четврти разред: 1) *Природа и друштво,* Б. Требјешанин и сар.; Завод за уџбенике и наставна средства, Београд; 2) *Природа и друштво,* В. Матановић и сар.; Едука, Београд.

Прелиминарно истраживање обављено је у јуну 2012. године, како би се провериле метријске карактеристике мерних инструмената. Основно истраживање обављено је у мају 2013. године.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Наставни програми за трећи и четврти разред основне школе садрже пет тема. У оквиру сваке теме постоји више тематских јединица (лекција). Због тога набрајамо теме по разредима и у загради дајемо број лекција по темама.

Наставни програм трећег разреда садржи следеће теме: Природа, човек, друштво (24); Кретање у простору и времену (7); Наше наслеђе (7); Материјали и њихова употреба (5); Људска делатност (6).

Наставни програм четвртог разреда садржи теме: Моја домовина, део света (10); Сусрет са природом (9); Истражујемо природне појаве (16); Рад, енергија, производња и потрошња (12); Осврт у назад, прошлост (9).

Број тематских целина за сваку тему користио се као максималан резултат за сваку категорију која се испитује. Због природе садржаја нереално је очекивати да све ставке из свих категорија буду остварене, довољна је присутност бар једне. Када се одређује колико је информационих дидактичко-методичких вредности остварено у појединим темама, сабира се колико је фреквенција остварено укупно за ту тему. Нпр. уџбеник за трећи разред Завода за уџбенике, у теми *Кретање у простору и времену*, обухвата седам лекција које у потпуности задовољавају све категорије анализе.

Аритметичком средином процената по темама одређивали смо ниво остварености информационих дидактичко-методичких вредности у уџбенику.

ИНФОРМАЦИОНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД

(*Завод за уџбенике*)

Информационе вредности овог уџбеника су, по оцени независних процењивача, у више од четири петине садржаја остварене. Посматрано по наставним темама, информационе вредности су потпуно заступљене у оквиру теме *Кретање у простору и времену*, а најслабије су изражене у теми *Наше наслеђе* (42,86%).

Анализирајући уџбеник, према параметрима релевантним за оцењивање информационих вредности, усклађеност информационог материјала са наставним програмом предмета по обиму, дубини и редоследу у потпуности је остварена само у две теме. Тема *Наше наслеђе* не постоји као посебна, њени садржаји појављују се као уџбеничке јединице у оквиру теме *Кретање у простору и времену*. Од седам тематских јединица предвиђених темом *Наше наслеђе*, у уџбенику постоји информациони материјал само за три. Тема *Природа, човек, друштво*, од 24 тематске јединице, информациони материјал је усклађен у 19 уџбеничких јединица (79,17%).

Да би проценили да ли се уџбеник ослања на уџбеник претходног разреда, независни процењивачи упоредили су обим и дубину информаци-

оних садржаја уџбеника другог и трећег разреда. Оцена је да се информационе вредности уџбеника ослањају на исте вредности уџбеника претходног разреда. Као илустрацију овој тврдњи наводимо и конкретан пример. У уџбенику другог разреда, на странама 46–51, објашњава се оријентација у времену појмовима: дан, сат, минут, седмица и година. Уџбеник за трећи разред, тему Оријентација у времену (стр. 92), отвара следећим текстом: „Знамо да су сат, дан, седмица, месец дана и година дана називи за одређене временске периоде који нам помажу да одредимо када се нешто догодило или ће се догодити.” Информациони материјал уџбеника другог разреда добра је основа за исту тему у трећем разреду.

Ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника претходних разреда и исте информационе вредности уџбеника сродних предмета на завидном је нивоу. На више места аутор експлицитно подсећа ученике на обрађено градиво. Нпр. у оквиру теме *Наше наслеђе*, где је уочено доста пропуста, аутор (стр. 94) у уџбеничкој јединици (лекцији) Блиска и даља прошлост обраћа се ученицима: „Знамо да се за оно што се дешава у данашњем дану, седмици или месецу који је у току, каже да се дешава у садашњости...” У теми о материјалима (стр. 124) аутор наводи: „Знамо да се загревањем температура свих течности повећава...” Ослањање на обрађене садржаје других предмета илуструје се примером са 101. стране, као стрип је представљена Езопова прича.

Начин излагања информационог материјала уџбеника, укључујући саопштења, описивања, објашњавања (тумачења), проблемске задатке и одговарајуће вежбе, прилагођен је узрасту ученика и материји која се обрађује у већини информационог материјала.

Језичке и стилске вредности у излагању датих информационих садржаја јесу сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту ученика, засићеност текстова информацијама. У теми *Људска делатност* (стр. 77), када се говори о непроизводним делатностима, наведена информација није примерена узрасту ученика трећег разреда: „Културна делатност обухвата све послове повезане са стварањем и чувањем уметничких дела.” У првој теми, када се говори о животним заједницама, на два места наилазимо на потпуно исту реченицу: „Кукавица је једина птица која се храни гусеницама губара” (стр. 61 и 37).

Степен уопштености чињеничног материјала у тексту, као основа за закључивање у процесу учења, у већини тема примерен је узрасту ученика. На пример, на стр. 60, воћњак као култивисано станиште одређује се на следећи начин: „Воћњак је мањи или већи простор на којем су људи засадили и гаје исте или различите врсте воћки... Биљке саде у редове како би свака од њих имала довољно простора и светлости.” Ово је само један од

низа добрих примера на основу којих су независни процењивачи оценили да је степен уопштености уџбеника добро одмерен.

Уџбеник за трећи разред у издању Завода за уџбенике, остварио је више од четири петине информационих вредности уџбеника.

ИНФОРМАЦИОНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

(*Завод за уџбенике*)

Информационе вредности уџбеника четвртог разреда су, према оцени независних процењивача, остварене у више од три четвртине садржаја (76,72%). Посматрано по темама, највише их је у теми *Моја домовина део света* (94,00%), а најмање у теми *Осврт у назад* (62,22%).

Посматрано по обиму, дубини и редоследу, запажамо да је уџбеник тематски подељен у две целине: Природа и Друштво. У првој целини говори се о разноврсности живог света; раду, енергији, производњи и потрошњи; истражују се природне појаве; истражују се материјали. Друга целина бави се Србијом, данас и у прошлости. Независни процењивачи су оценили да је информациони материјал уџбеника усклађен са програмом за четврти разред по обиму и дубини.

Ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника претходних разреда и уџбеника сродних предмета, остварено је у свакој теми уџбеника. Нпр. у теми *Рад, енергија, производња и потрошња*, у лекцији Како се треба односити према природи, на странама 34 и 35 наведени су примери повезивања градива са наставним предметом Чувари природе. На почетку теме која се бави материјалима (стр. 43), аутор подсећа ученике: „У претходним разредима сазнали сте...”. Тиме се потврђује везе информационог материјала са материјалом претходних разреда. На стр. 93, када се говори о прошлости, повезује се градиво са наставним предметом Српски језик: „Народ је опевао храброст косовских јунака у многим песмама (Кнежева вечера итд.)”.

Начин излагања информација, укључујући саопштења, описивања, објашњавања (тумачења), проблемске задатке и одговарајуће вежбе, углавном је прилагођен ученицима. Независни процењивачи су оценили да је такав начин излагања најпримеренији у темама *Моја домовина, део света* и *Сусрет са природом*.

Језичке и стилске вредности информационих садржаја – сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту ученика, за-

сићеност текстова информацијама – остварене су у уџбенику четвртог разреда (у више од три четвртине информационог материјала).

Степен уопштености чињеничног материјала у тексту, као основе закључивања у процесу учења, варира кроз теме, а најслабије је оцењен у теми која се бави прошлошћу. Ток историје Србије је, у скоро свим сегментима, приказан кроз личности које су биле на њеном челу.

ИНФОРМАЦИОНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД
(*Едука*)

Информационе вредности уџбеника независни процењивачи су високо оценили (92,44%). Гледано по темамама, најзаступљеније су у теми *Материјали и њихова употреба* (96%), док су најскромније изражене у теми *Наше наслеђе* (88,57%). Информационе вредности су највише остварене кроз усклађеност тема са наставним програмом који је објавио Завод за унапређивање образовања, што потврђује и садржај уџбеника.

Усклађеност информационог материјала по обиму и дубини одговара прописаном наставном програму.

Остварено је ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника за први и други разред, како је и најављено у обраћању аутора ученицима на стр. 6. На страни 64, када се говори о сналажењу у времену, аутор предлаже: „Да се подсетимо! Дан траје ...” На стр. 114, када се говори о течностима, аутор активира претходно знање ученика реченицом: „О води већ пуно знамо. Воде има свуда...”

Информационе вредности су ослоњене и на информационе вредности других предмета. Нпр. на страни 72, као значајна личност наше прошлости помиње се В. С. Караџић (српски језик), говори се о његовом делу и периоду када је живео (и на временској правој – линији времена), као и Свети Сава (веронаука).

Начин излагања информација прилагођен је узрасту ученика и теми која се обрађује. У две трећине случајева, када започиње област, аутор нас кратким подсетником (о ономе што смо већ учили или што би требало да знамо) уводи у тему. Након тога, путем примера и питања наводи на размишљање.

У једној трећини ситуација, када аутор отпочиње нову лекцију, даје текст као саопштење са најзначајнијим информацијама о појму који обрађује, прилагођено узрасту детета. Нпр. у теми *Људска делатност*, аутор

(на стр. 77) почиње лекцију Производне и непроизводне делатности људи: „Људи се баве разноврсним пословима и тако себи и другима обезбеђују све што им је потребно за живот. Неки послови су слични. Група сличних послова назива се делатност.” Затим следи низ примера за пољопривредну делатност и индустријску делатност, као и за производне делатности. Начин излагања материјала прилагођен је материји која се обрађује и узрасту ученика. Као илустрацију наводимо и стр. 9.

Стилске и језичке вредности остварене су у излагању информационих садржаја. Сложеност и разумљивост реченице, терминологија и засићеност текстова информацијама прилагођене су узрасту. Када се од ученика тражи закључак на основу огледа о густини течности (стр. 115), захтев гласи: „Шта закључујеш? Објасни. Која од ових течности је најгушћа, најређа, а која течност је средње густине у односу на остале?” Овај захтев се састоји из три дела, требало би поставити три питања и олакшати ученику одговор. Срећом, ово је усамљени пример.

Степен уопштености информационог материјала у тексту, као основа за закључивање у процесу учења, оптимално је прилагођен ученицима. Пратећи прописани програм рада намењен узрасту ученика трећег разреда, аутор је обезбедио степен уопштености која је у служби закључивања у процесу учења. Нпр. кад говори о непроизводним делатностима (стр. 79), умереним степеном уопштавања, аутор с лакоћом износи информације: „Послови којима се врше разне услуге: превоз путника и робе [...], учење ђака [...], продаја, чување деце [...], спадају у услужну делатност. Пошто се том делатношћу ништа не производи, она се назива непроизводна делатност.” Степен уопштености таквог информационог материјала прилагођен је узрасту ученика. Степен уопштености оптимално је примењен и када се говори о деловима узвишења (уџбеник за трећи разред, стр. 9).

Информационе вредности уџбеника за трећи разред, у издању Едуке, независни процењивачи изузетно високо су оценили. По темама: *Природа, човек, друштво* (90,00%), *Кретање у простору и времену* (94,29%), *Наше наслеђе* (88,57%), *Материјали и њихова употреба* (96,00%) и *Људска делатност* (93,33%), а укупно – 92,44% .

ИНФОРМАЦИОНЕ ВРЕДНОСТИ УЏБЕНИКА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД
(*Едука*)

Квалитет правилног фиксирања, димензионирања и излагања садржаја, према оцени независних процењивача, остварен је у више од три че-

тврдтине информационог материјала. Посматрано по темама, информационе вредности најзаступљеније су у теми која се бави Србијом данас (96%), а најслабије су у теми која се бави Србијом у прошлости (51,11%).

Усклађеност информационог материјала уџбеника са наставним програмом предмета – по обиму, дубини и редоследу – у три теме (*Истражујемо природне појаве*, *Сусрет са природом* и *Моја домовина, део света*) потпуно је остварена. Информациони материјал уџбеника најслабије је усклађен са Програмом у теми која се бави прошлошћу.

Ослањање информационих вредности уџбеника на исте вредности уџбеника претходних разреда и уџбеника сродних предмета високо је оцењено. Тема која се бави природом у потпуности остварује ову вредност. На пример, када се говори о води као природном богатству Србије (стр. 14), постоји захтев: „Подсети се: којом бојом су представљене реке на географској карти; шта су извори, ушћа, десна и лева обала реке, притока.” Затим, у теми која се бави материјалима (стр. 126), постоји још један пример ослањања информационог материјала на градиво претходног разреда, у рубрици *Већ знаш*: „Трењем балон постаје наелектрисан, па привлачи и друга лако покретљива тела.” У теми која се бави прошлошћу (стр. 99) постоји повезивање информационог материјала са наставним предметом Српски језик: „У народној песми Марко Краљевић и Муса Кесеџија, описује се мегдан ова два јунака. Обрати пажњу на њихово оружје.”

Начин излагања информационог материјала уџбеника, укључујући саопштења, описивања, објашњавања (тумачења), проблемске задатке и одговарајуће вежбе, независни процењивачи су високо оценили, сем у темама које се баве прошлошћу и теми *Рад, енергија, производња и потрошња*.

Језичке и стилске вредности у излагању информационих садржаја – сложеност и разумљивост реченице, прилагођеност терминологије узрасту ученика, засићеност текстова информацијама – високо су оцењене. Квалитет дидактичко-методичких вредности уџбеника умногоме зависи од језичких и стилских вредности излагања информација.

Степен уопштености чињеничног материјала у тексту, као основа закључивања, према оцени независних процењивача, велик је, нарочито у темама: *Истражујемо природне појаве*, *Сусрет са природом* и *Моја домовина, део света*.

Закључујемо да теме које се баве прошлошћу (*Наше наслеђе* у трећем разреду и *Осврт у назад* за четврти разред) традиционално оскудевају у информационим дидактичко-методичким вредностима.

ЗАКЉУЧАК

Стварање савременог уџбеника има велики друштвени значај и захтева заједничко ангажовање теоретичара, истраживача и практичара. Када се добро обликује уџбеник, у дидактичко-методичком смислу, може се очекивати већа активност ученика, развој његове индивидуалности и креативности, коришћење више извора знања и позитиван утицај на самоформирање. Уџбеник је, на отвореном тржишту, роба која би требало да задовољи потребе онога ко га користи и опстаће само они који поседују оптимално заступљене дидактичко-методичке вредности и остваре неопходну модернизацију уџбеника.

Информационе вредности уџбеника Природе и друштва на завидном су нивоу. Гледано према издавачким кућама: информационе вредности уџбеника чији је издавач Завод за уџбенике остварене су у 78,76% садржаја, док су исте вредности издавача Едука израженије, 84,64% садржаја. Гледано према разредима: информационе вредности уџбеника за трећи разред (обе издавачке куће) заступљене су 86,62% садржаја, а за четврти разред у 76,78% садржаја. Потврђена је хипотеза нашег истраживања да уџбеници Природе и друштва, углавном, садрже информационе дидактичко-методичке вредности.

Литература

Василијевић, Д. (2004). *Формирање појмова о природи*. Ужице: Учитељски факултет.

Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.

Лакета, Н. (1995). *Уџбеник у основној школи.* Београд: Учитељски факултет.

Шпановић, С.; Ђукић, М. (2009): Вредновање квалитета уџбеника – нова професионална компетенција учитеља. Зборник радова *Иновације у основношколском образовању – вредновање*, 435–444. Београд: Учитељски факултет.

Извори

Матановић, В. и сар. (2012). *Природа и друштво за трећи разред.* Београд: Едука.

Матановић, В. и сар. (2012). *Природа и друштво за четврти разред*. Београд: Едука.

Требјешанин, Б. и сар. (2012). *Природа и друштво за трећи разред.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Требјешанин, Б. и сар. (2012). *Природа и друштво за четврти разред.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ljiljana M. Đurović, PhD
Primary School "Momčilo Nastasijević", Gornji Milanovac

INFORMATION VALUES OF SCIENCE & SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS

Summary

Given the importance of textbooks for the education system and its formative roles, we will analyze the content of Science & Social Studies textbooks in this paper. The emphasis is on their didactic-methodological values. Through the process of analysis, we treated Science & Social Studies textbooks for the third and fourth grade, published by the *Institute for Textbooks* and *Eduka*, Belgrade. We have determined that the information values of analyzed textbooks have been achieved in 81.70% of textbook content, that textbooks are adapted to the curriculum, that they rely on the textbooks from previous grades and related subjects, and that textbook content corresponds to the scientific content of the subject. Textbooks are adapted to the age of students, they are not overburdened with information, but they are free of generalization and possess an optimum number of facts.

Keywords: *information values*, *textbook*, *Science & Social Studies*.

Dr. Ljiljana M. Đurović
Grundschule „Momčilo Nastasijević“, Gornji Milanovac

INFORMATIONSWERT VON SCHULBÜCHERN FÜR DAS UNTERRICHTSFACH NATUR UND GESELLSCHAFT

Zusammenfassung

Ausgehend von der Bedeutung von Lehrbüchern für das Bildungssystem und dessen nachhaltigem Einfluss beschäftigen wir uns in diesem Aufsatz mit der Inhaltsanalyse von Schulbüchern für das Unterrichtsfach Natur und Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht der didaktisch-methodische Informationswert dieser Schulbücher. Die Methode der Inhaltsanalyse wurde auf Schulbücher für das Unterrichtsfach Natur und Gesellschaft für die dritte und vierte Grundschulklasse angewandt, die von den Belgrader Verlagshäusern Zavod za udžbenike, und Eduka herausgegeben wurden. Es wurde festgestellt, dass der Informationswert der analysierten Schulbücher in 81,70% der Schulbuchinhalte erfüllt wurde, dass die Lehrbücher mit dem Unterrichtsprogramm übereinstimmen, dass sie an Schulbücher aus den vorhergehenden Klassen und an verwandte Schulfächer anknüpfen sowie dass die Schulbuchinhalte mit den wissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichtsfachs konform sind. Die Schulbücher sind an das Alter der Schüler angepasst, sie sind nicht mit einer großen Informationsmenge überfrachtet, sie sind nicht übertrieben verallgemeinert und verfügen über eine optimale Anzahl von Tatsachen.

Schlüsselwörter: *Informationswert*, *Schulbuch*, *Natur und Gesellschaft*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 37.03-053.5:004.738.5
Стручни чланак • 383–398
Примљен: 10.7.2015.
Прихваћен: 20.7.2015.

Др Радоје Б. Јевтић
Електротехничка школа „ Никола Тесла”, Ниш

Драгана Д. Јевтић
Основна школа „Десанка Максимовић”, Чокот

УТИЦАЈ МОДЕРНИХ ТЕХНОЛОГИЈА НА ЖИВОТ И РАД ШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме: Захваљујући брзом напретку науке и технике, данашњем човеку доступна су многа техничка средства која му знатно олакшавају живот. Поред уређаја у домаћинству, саобраћајних средстава, ту су и: мобилни телефон, таблет, лаптоп, уређај за навигацију, интернет и др. Производи модерне технологије све су доступнији и деци, пре свега основношколског и средњошколског узраста. Нажалост, о могућим негативним последицама њихове употребе не размишљају ни деца ни родитељи. Рад доноси резултате истраживања обављеног у марту 2015. године у Елекротехничкој школи „Никола Тесла” у Нишу, на узорку од 500 ученика. Циљ рада био је да укаже како употреба модерних технологија утиче на здравље деце.

Кључне речи: *рачунар*, *лаптоп*, *мобилни телефон*, *зрачење*, *интернет*.

УВОД

Побољшање квалитета живота и здравља људи један је од основних циљева науке. Велики напредак рачунарских технологија и приступачна цена допринели су да рачунари, мобилни телефони, таблет рачунари, интернет и др. постану незамењив део свакодневног живота савременог човека. Огроман број људи користи их – из забаве или као средство неопходно за професионални рад и учење, комуникацију. Интернет је постао „простор” у коме се може са сваким комуницирати, свуда бити присутан, свима бити доступан. Према истраживањима, у свету данас постоји неколико милијарди корисника интернета, рачунара, мобилних телефона и сл. Огроман број корисника су деца основношколског и средњошколског узраста.

Све већи број деце од најранијег детињства, често још од прешколског узраста, почиње да игра видео-игрице, да гледа цртане филмове преко рачунара, да користи мобилни телефон, комуницира преко интернета, слуша музику преко плејера (енг. *player*), ајпода (енг. *iPod*) или телефона итд. Време када су се деца играла у песку, љуљала на љуљашкама, играла фудбал, полако постаје само лепо сећање. Деци данас више прија вишечасовно седење поред рачунара или типкање по екранима „паметних" телефона (енг. *smartphone*) него тренирање неког спорта. Слично је и са старијим генерацијама. Реалан свет се полако али сигурно замењује виртуелним. Многа истраживања потврђују да је све већа отуђеност појединца од породице, деце, пријатеља, здравог живота, природе, спорта... Време се проводи на интернету, Фејсбуку (енг. *Facebook*) итд. (Јевтић и сар., 2013).

Савремени рачунари, лаптопови, таблети, мобилни телефони и слични уређаји омогућавају веома брз и квалитетан приступ интернету и његовим занимљивим садржајима, па је разумљива њихова популарност. Међутим, у последње време све више се говори о штетним последицама прекомерног и неадекватног коришћења ових уређаја на здравље људи. Те последице могу се поделити на више група, а најважније су: физичке, психичке и социјалне. Физичке последице настају од електромагнетног зрачења, температуре и буке, које могу стварати поменути уређаји. Психичке и социјалне последице настају од разних видова електронског насиља, отуђења, девијантног понашања, аверзија, манија, страхова и слично (Јевтић, 2009: 1–18).

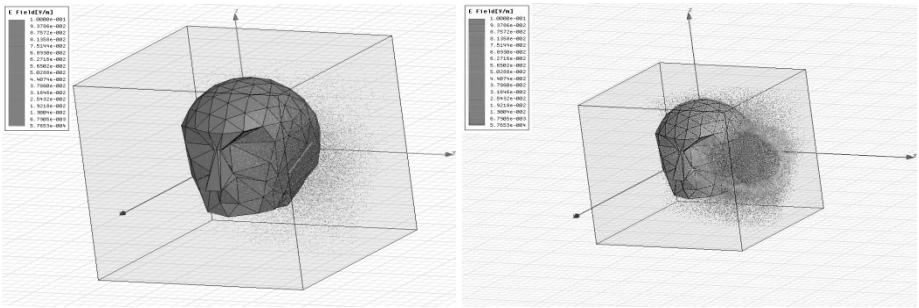
Циљ овог рада је да укаже на неке од могућих последица неадекватне и прекомерне употребе производа модерних технологија, пре свега мобилног телефона, лаптопа, интернета и његових садржаја.

МОБИЛНИ ТЕЛЕФОН

Почетак мобилне телефоније датира још од двадесетих година прошлог века. Мартин Купер, из фирме „Motorolla", 1970. године представио је прву комерцијалну верзију мобилног телефона, чија је маса била скоро килограм а цена 4.000 долара. Петнаестак година касније, појавили су се први мобилни телефони са респектабилним дометом и димензијама прикладним за свакодневно ношење. Године 1994. почиње тзв. доба слања кратких порука. Технологија мобилних телефона све више напредује, води се рачуна о ергономији. Појављују се модели на преклоп и тзв. „клизни" модели. Мобилни телефони почињу да представљају и неизбежни модни детаљ и статусни симбол. Конструишу се и мобилни телефони од злата, са

дијамантима и слично. Године 1999. „Nokia" тржишту представља модел 7110 – први „паметни" телефон. Својим корисницима понудили су једно сасвим ново хардверско решење – WAP (енг. *Wirelles aplication protocole*) бежични апликациони протокол. На тај начин, корисници су могли да приступе интернет услугама уз помоћ мобилног телефона. Иако је реч о текстуалној верзији интернета, WAP је најавио сасвим нови тренд. Развој нових модела бивао је све бржи. Дисплеј у боји, MP3 (енг. *Moving Picture Experts Group, Audio Layer III*) плејер, радио-пријемник, видео-функције, за свега неколико година постале су стандард. WAP и GPRS (енг. *General Packet Radio Service*) допринели су да квалитет интернет конекције буде знатно бољи. Године 2007. „Apple" на тржиште избацује нешто сасвим ново – ајфон (енг. *iPhone*) са екраном осетљивим на додир. Убрзо се на тржишту појављује и 3G (енг. *Third generation*) технологија, која је била доступна још 2001. године. LTE (енг. *Long Term Evolution*) је четврта генерација мобилне телефоније. Било да се корисник налази у покрету, код куће или у канцеларији, брзина интернета и квалитет везе знатно су бољи и стабилнији. Нови модели „паметних" телефона просто преплављују тржиште. Услуге су све разноврсније – плаћање путем мобилних телефона, управљање телефоном погледом корисника, преглед и доступност различитих мултимедијалних садржаја, корисничких сервиса итд. (Јевтић и сар., 2013: 6–11, 19, 23).

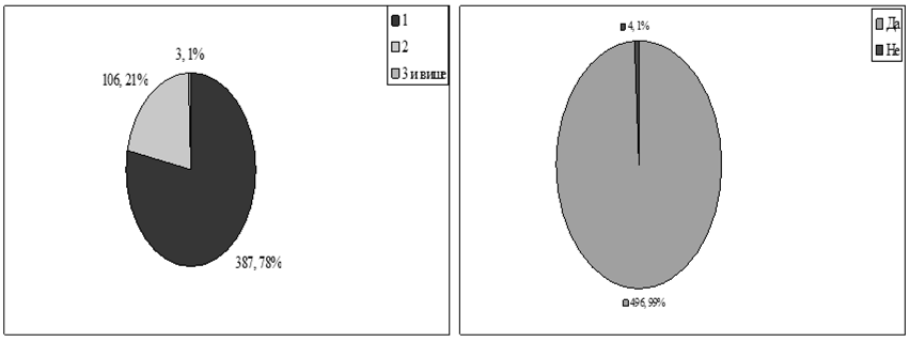
Мобилни телефон представља уређај који за своју комуникацију користи електромагнетне таласе. Приликом успостављања комуникације, ствара се електромагнетно поље које се радијално шири. Електромагнетни таласи одлазе у етар и продиру и кроз људско ткиво. Зато се често постављало логично питање колико су ови уређаји штетни за свакодневну употребу (Hyland, 2005). Нарочито је значајно открити колико су штетни за децу, пошто електромагнетни таласи много дубље и лакше продиру у дечју главу него у главу одраслог човека. То се може видети на симулационим моделима представљеним на Слици 1 (Јевтић и сар., 2010). Чињеница да се деца у том узрасту још формирају, уноси много забринутости у погледу коришћења ових уређаја код деце основношколског и средњошколског узраста (Davis, 2015).



а) б)

Слика 1. *Графичка презентација резултата симулације јачине електричног поља у програму за симулацију високофреквентног електромагнетног зрачења HFSS 10 за главу (а) одраслог човека и (б) детета од 10 година*

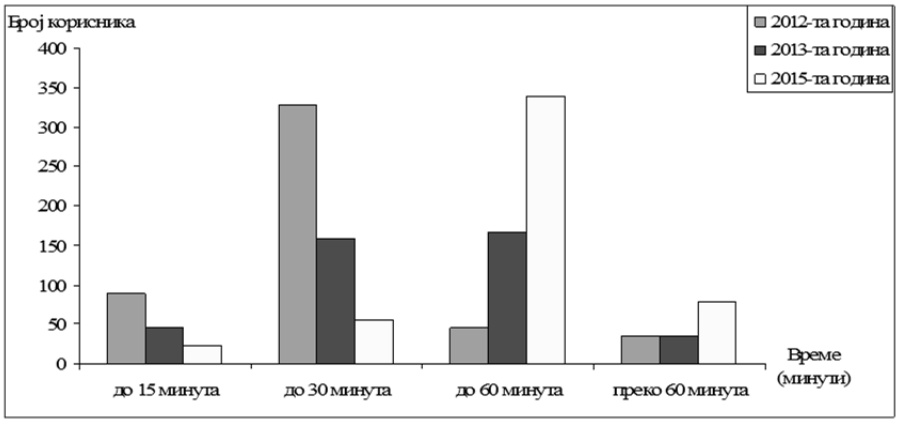
Многа истраживања показују да је употреба мобилних телефона – када је реч о просечном трајању једног разговора, просечном трајању свих разговора, просечном броју послатих порука у току дана – у великом порасту у односу на неколико протеклих година (Јевтић, Ничковић, 2008; Јевтић и сар., 2013: 21–22). Једно од последњих истраживања везаних за употребу модерних технологија у школској популацији, реализовано је у Електротехничкој школи „Никола Тесла" у Нишу, марта 2015, на узорку од 500 ученика. Питања су се односила на то колико ученика користи мобилни телефон, колико мобилних телефона имају, укупно време трајања свих разговора у току дана, просечно трајање једног разговора, укупан број послатих порука у току дана, тип мобилног телефона, као и евентуално коришћење телефона у неке друге сврхе невезане за комуникацију. Неки од резултата приказани су на Сликама 2 и 3.



а) б)

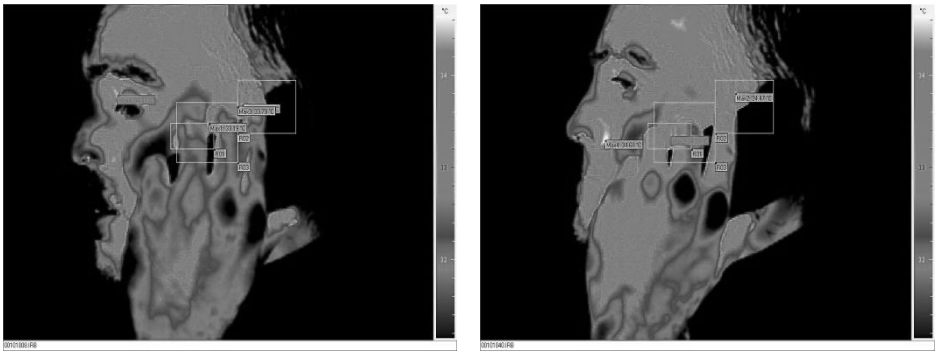
Слика 2. *Резултати истраживања везани за (а) број ученика који поседују мобилни телефон и (б) колико телефона ученици поседују*

Уколико се резултати истраживања упореде са сличним истраживањима реализованим током протеклих година, добијају се непобитне чињенице да је употреба мобилних телефона код школске деце у порасту. Конкретно, укупно трајања свих разговора у току дана (Слика 3) драстично се повећало. (Напомена: истраживање из 2012. године обухватало је ученике из више нишких основних и средњих школа, а истраживања из 2013. и 2015. године обухватала су само ученике Електротехничке школе „Никола Тесла" у Нишу).



Слика 3. *Упоредни приказ укупног трајања свих разговора у току дана за децу средњошколског узраста*

Ефекти електромагнетног зрачења мобилних телефона могу бити термички и нетермички. Нетермички ефекти су до сада врло мало истраживани и углавном подразумевају поларизацију јона и молекула на ћелијском нивоу, док термички ефекти подразумевају загревање дела тела које се налази близу мобилног телефона (регион уха, шака итд.) (Јевтић и сар., 2011). Термички ефекти коришћења мобилног телефона приказани су на Слици 4.



а) б)

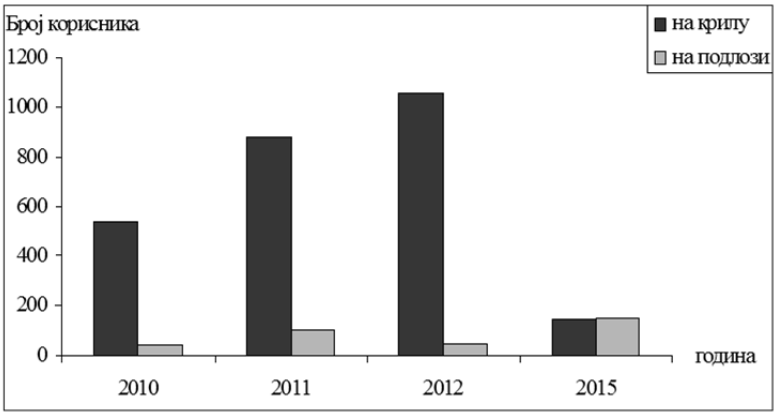
Слика 4. *Приказ разговора мобилним телефоном сниман термалном камером (а) на почетку разговора и (б) после 6 минута трајања разговора*

Данас се телефони много дуже држе у рукама и њима се много више барата него раније. Многобројне нове апликације довеле су до тога да се мобилни телефон знатно дуже држи близу тела. Постоје многи стандарди везани за мобилне телефоне, нарочито за максимално дозвољене вредности појединих величина – SAR (енг. *Specific Absorption Rate*), V/m, A/m – али и поред тога, све више стручњака тврди да употребу ових уређаја треба дефинитивно смањити, барем када су у питању деца основношколског и средњошколског узраста (Јевтић, 2009).

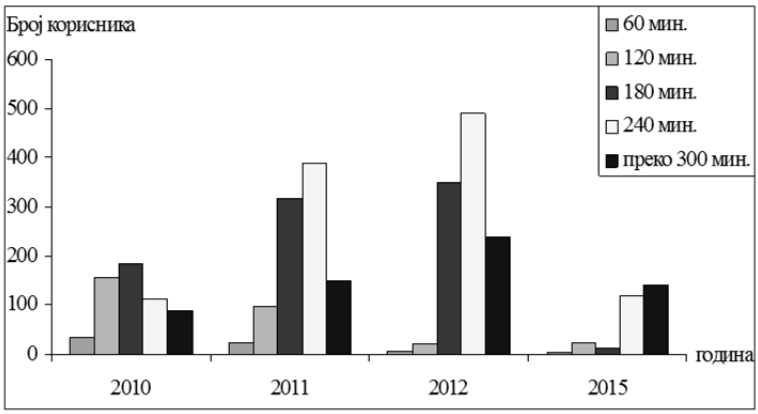
ЛАПТОП

Десктоп рачунари у последње време све више уступају место лаптоп рачунарима. Приступачне цене, сопствено напајање, могућност лаког преношења и теренског рада, само су неки од разлога због којих су ови уређаји популарни. Посебна погодност је присуство бежичних (eng. *wireless*) примопредајника на скоро сваком кораку, што додатно омогућава брз и комотан приступ интернету, али и повећава укупну количину електромагнетног зрачења коме је корисник изложен (Јевтић, Ничковић, 2011; Јевтић и сар., 2012; Konerman, 2014). Највећи проблем приликом коришћења лаптопа јесте његово загревање и загревање региона колена, бутина и тестиса (код мушкараца), што може угрозити многе биохемијске процесе који се дешавају у организму. Наведено истраживање, реализовано у Електротехничкој школи „Никола Тесла” у Нишу, обухватало је и питања везана за употребу лаптоп рачунара: да ли ученици поседују лаптоп, да ли – поред лаптопа – поседују и десктоп рачунар, у које сврхе користе лаптоп,

колико просечно у току дана га користе и где га држе за време коришћења. Као и код мобилних телефона, када се упореде резултати везани за нека претходна истраживања, евидентан је пораст употребе ових уређаја (Јевтић и сар., 2010; Јевтић и сар., 2011). Резултати истраживања су показали да се лаптоп све дуже користи и да знатан број ученика уређај држи на крилу. Неки од ових резултата приказани су на Сликама 5 и 6. Иако је узорак протеклих година био већи него 2015. године (296 ученика) – 575 ученика (2010), 978 ученика (2011) и 1105 ученика (2012), иако су у оквиру узорака протеклих година били узимани и студенти, евидентно је да велики број корисника и даље лаптоп држи на крилу, што, када се узме у обзир време коришћења лаптопа, може бити веома опасно, без обзира да ли су у питању студенти, средњошколци или основношколци.

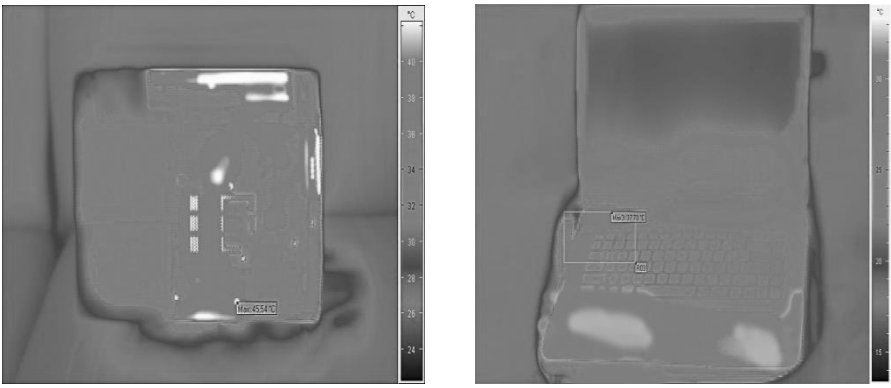


Слика 5. *Упоредни приказ начина коришћења лаптопа*



Слика 6. *Укупно време коришћења лаптопа у току дана*

Температура лаптопа приликом рада може достићи и неколико десетина Целзијусових степени, што је потврђено многим мерењима (Јевтић и сар., 2010; Јевтић и сар. 2011). Уколико би се лаптоп све време рада држао на крилу, температура региона бутина и тестиса (код корисника мушког пола) знатно би се повећала.



а) б)

Слика 7. *Ефекти загревања лаптопа снимљени термалном камером: (а) лаптоп Fujitsu Siemens V553 после 45 минута мерења и (б) лаптоп Dell Vostro 2520 после 75 минута мерења*

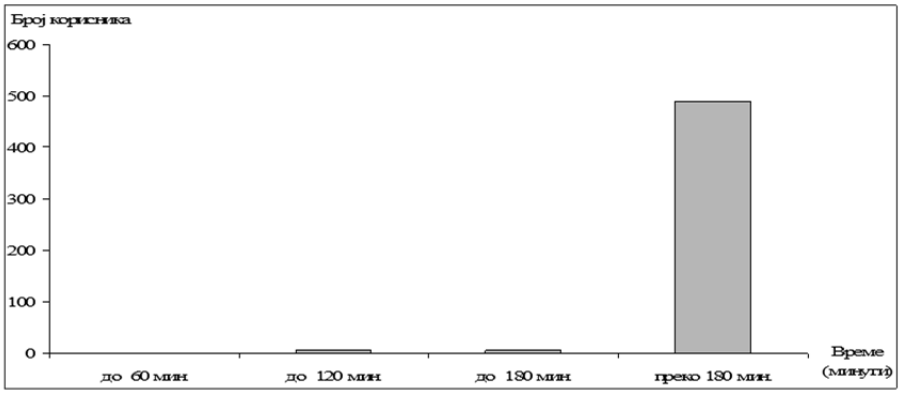
ИНТЕРНЕТ И ФЕЈСБУК

Интернет је јавна, глобална мрежа у коју су повезани рачунари и рачунарске мреже преко одговарајућег протокола. Мрежа садржи огроман број рачунара који међусобно комуницирају користећи одређене доступне услуге. Као медијуми за повезивање могу бити искоришћени оптички каблови, сателитске везе, ISDN (енг. *Integrated Services Digital Network*), ADSL (енг. *Asymmetric Digital Subscriber Line*), телефонске мреже и сл. За почетак коришћења интернета узимају се многи датуми (1961. година, 1963. година, 1983. година), а као претеча интернета познат је ARPANET (енг. *Advanced Research Projects Agency Network*). Обиље сајтова, страница, садржаја и могућности које се непрекидно увећавају захтева велику пажњу да би се њима манипулисало, а самим тим и време. На интернету се може наћи много информација, ако се зна шта и како да се тражи, али и минимум информација, па интернет често зна бити „река без повратка”. Један од свакако најважнијих сервиса јесте сервис електронске

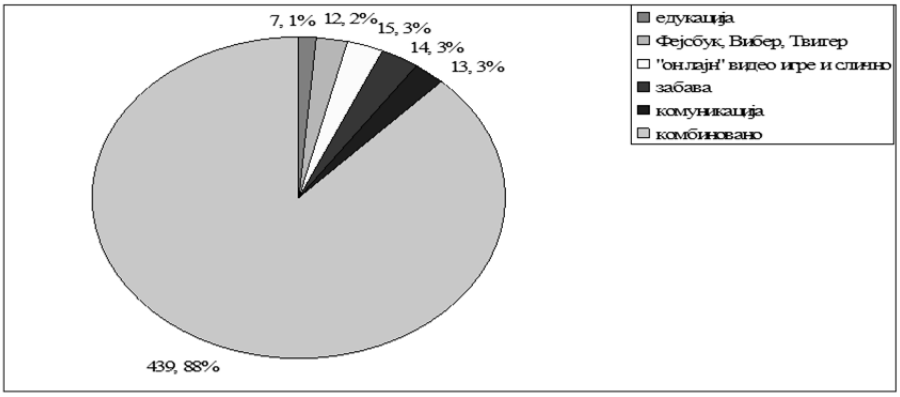
поште, који омогућава брзо и лако слање информација корисницима удаљеним километрима (Defender Shield, 2012).

Један од најинтересантнијих и свакако један од најкоришћенијих садржаја на интернету јесте Фејсбук. То је сајт који служи као сервис за социјалну мрежу. Креирао га је Марк Закерберг, студент Харварда, 4. фебруара 2004. године, као интерни сервис који се потом постепено проширио по целом свету. У последње време развила се дискусија о штетности Фејсбука (питања заштите приватности корисника, злоупотребе деце, социјалне отуђености деце, потенцијалне зависности, времена проведеног на Фејсбуку, изостајање ученика из школе итд.). Иако за то није намењена, друштвена мрежа постаје место где се можете представити онаквим какви бисте желели да будете, а не какви заиста јесте. Обиље информација, личних података и, нарочито, слика – све се то налази на једном месту и може лако бити злоупотребљено.

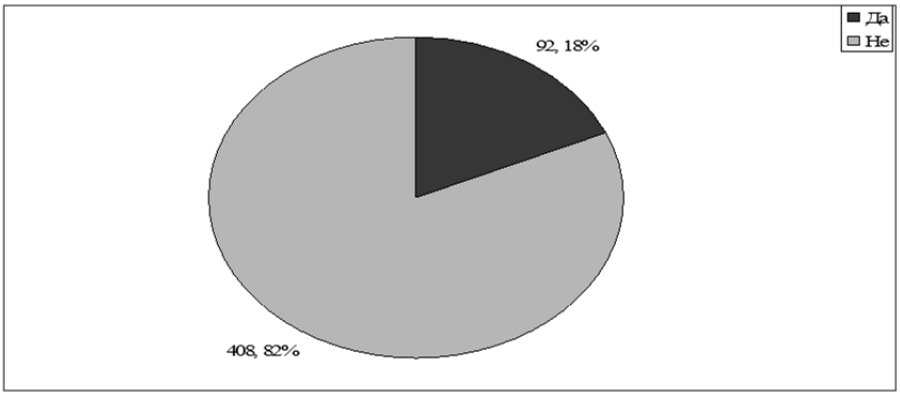
Наше истраживање било је везано и за ову тематику – колико се интернет просечно користи у току дана, у које сврхе, да ли су ученици посетили неки сајт са садржајима било ког вида насиља и злостављања, да ли се користи Фејсбук, колико се времена проведе на Фејсбуку у току дана, може ли се живот замислити без Фејсбука, колики је укупан број пријатеља на Фејсбуку и како се приступа интернету/Фејсбуку. Резултати истраживања су приказани на Сликама од 8 до 14. Уколико се ови резултати упореде са ранијим истраживањима (Јевтић и сар., 2012), лако се закључује да је употреба интернета и Фејсбука у великој експанзији.



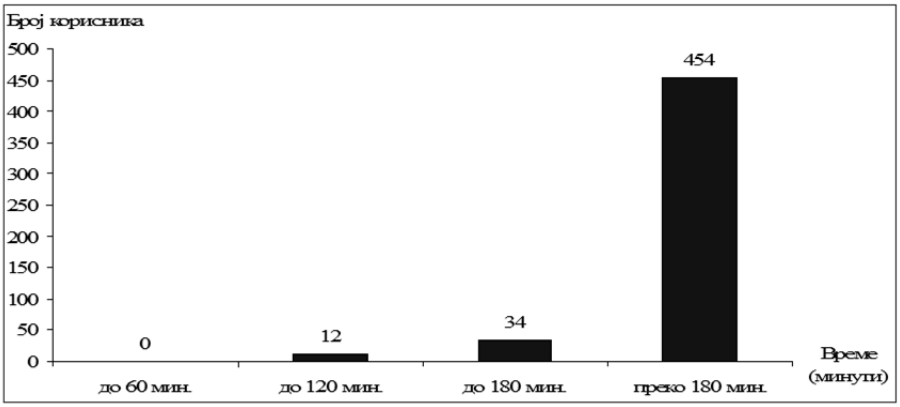
Слика 8. *Време проведено на интернету у току дана*



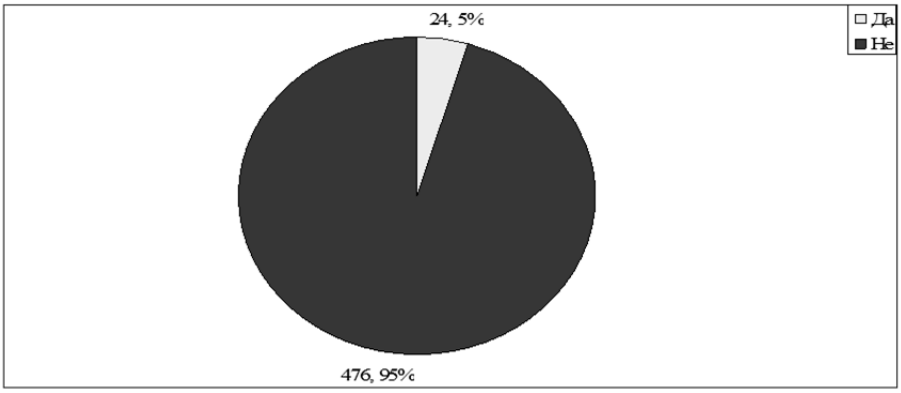
Слика 9. *Сврха коришћења интернета*



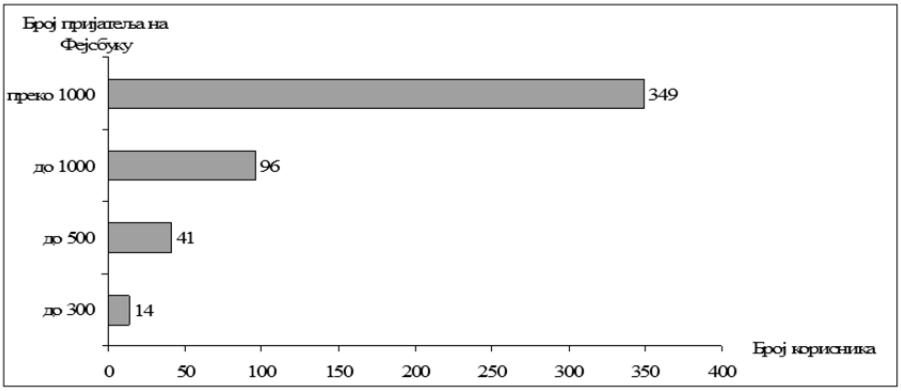
Слика 10. *Број ученика који је посетио неки сајт са елементима насиља*



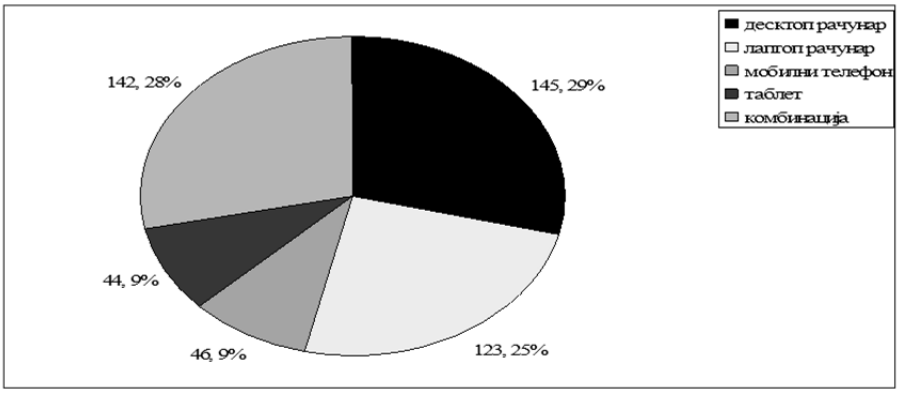
Слика 11. *Време проведено на Фејсбуку у току дана*



Слика 12. *Може ли се замислити живот без Фејсбука*?



Слика 13. *Укупан број пријатеља на Фејсбуку*



Слика 14. *Начин приступа интернету/Фејсбуку*

Сви учесници истраживања одговорили су да користе Фејсбук.

ЗАКЉУЧАК

Резултати нашег истраживања, очекивано, показују да употреба неких продуката модерних технологија прилично узима маха. Сви елементи који су обрађени у истраживању у порасту су у односу на ранија истраживања. У раду су углавном обрађени технички аспекти употребе производа модерних технологија. За психичке и социјалне аспекте требало би консултовати стручњаке из тих наука. Скоро свакодневно јављају се злоупотребе интернета и Фејсбука, рачунара и телефона са камером. Требало би их елиминисати што пре. Како? Бољом едукацијом, софтверским и хардверским решењима заштите, правним регулативама и поступцима и сл.

И мобилни телефон и лаптоп и интернет и Фејсбук могу побољшати квалитет живота и рада (учења) школске деце, али само ако се користе на одговарајући начин. Овим истраживањем аутори су покушали да укажу на неке од проблема који се могу јавити услед њихове претеране или неадекватне употребе. Велики број истраживања широм света везаних за сличну тематику (Siegal et al., 2008; Singer et al., 2002; Hatch, 2011; Peyman et al., 2008) упућује на тражење баланса између корисног и штетног утицаја модерних технологија на живот и рад школске деце, популације која веома лако и радо прихвата новине, а тешко их се одриче.

Литература

Davis, D. (2015). *How Cell Phones Affect a Child's Brain*, Environmental Health Thrust, http://ehtrust.org/how-cell-phones-affect-a-childs-brain/.

Defender Shield (2012). *Raise Awareness to Protect Our Young from Laptop EMF*, https://www.defendershield.com/laptop-emf-radiation-effects-on-children/.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2008). Results of the Measuring and Simulation of the Electromagnetic Field of Mobile Phones in the Human Head Region. *Facta Universitatis, Working and Environmental Protection,* 5 (1).

Јевтић, Б. Р. (2009). *Расподела електромагнетног поља фреквенција мобилних комуникација у човеку (магистарска теза).* Ниш: Факултет заштите на раду.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2010). *Термички ефекти за време коришћења мобилних телефона.* Међународни научно-стручни симпозијум ИНФОТЕХ, Јахорина.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, С. В. (2010). *Results of the Laptop Heating Measuring in Some Parts of the Human Body*. 18th Telecommunications Forum TELFOR 2010, Београд.

Јевтић, Д. Д.; Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2010). *Results of SAR Simulation of Mobile Phones on Children Aged 10*. 54. конференција ЕТРАН 2010, Доњи Милановац.

Јевтић, Д. Д.; Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2010). Проблем коришћења мобилних телефона код деце од 7 до 10 година. *Acta Medica Mediane,* 49 (4), 36–38.

Јевтић, Д. Д.; Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2010). Резултати симулације електромагнетног поља у региону главе код деце узраста од 10 година. *Здравствена заштита,* 4, 47–50.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј. (2011). *Results of the Measuring and Simulation of Electromagnetic Field of Wireless Router AT-WA1104G*. 19th Telecommunications Forum TELFOR 2011, Београд.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј.; Јевтић, Д. Д. (2011). Electromagnetic Field of Mobile Phones in the Human Head Region. *Техника електротехника*, 4, 611–616.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј.; Јевтић, Д. Д. (2011). САР и термички ефекти мобилних телефона. *Техника електротехника,* 1, 95–99.

Јевтић, Б. Р.; Ничковић, Т. Ј.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, С. В. (2011). Results of the Electromagnetic Field and Heating Measuring for Laptops. *Facta Universitatis* , *Working and Environmental Protection,* 8(1).

Јевтић, Д. Д.; Ничковић, С. В.; Јевтић, Б. Р.; Ничковић Т. Ј. (2012). Социјални и здравствени проблеми деце школског узраста услед коришћења Facebook-а. *Учитељ,* 79, 34–42.

Јевтић, Б. Р.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, Т. Ј.; Ничковић, С. В. (2012). Internet and Facebook - Modern Problems of School Age Children. *Техника електротехника*, 4, 602–606.

Јевтић, Б. Р.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, Т. Ј.; Ничковић, С. В. (2012). Wireless технологије у школи – пример Електротехничке школе „Никола Тесла" у Нишу. *Здравствена заштита,* 6, 58–63.

Јевтић, Б. Р.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, Т. Ј.; Ничковић, С. В. (2013). Здравствени аспекти техничког окружења савременог човека. *Здравствена заштита*, 5, 60–67.

Јевтић, Б. Р.; Јевтић, Д. Д.; Ничковић, Т. Ј. (2013). *Electromagnetic Radiation in Living and Working Environment*, Lambert Academic Publishing, Germany, (https://www.lap-publishing.com/catalog/search),

Konerman, T. (2014). *Negative Effects of Computers on Children*, http://www.livestrong.com/article/85306-negative-effects-computers-children/.

Peyman, A.; Calderon, C.; Mann, S.; Khalid, M.; Addison, D.; Mee, T. (2008). *Evaluation of Exposure of School Children to Electromagnetic Fields from Wireless Computer Networks (Wi-Fi): Phase 1 Laboratory Measurements,* Physical Dosimeter Department, Health Protection Agency, Chilton, Didcot OX11 0RQ, UK

Siegal, S.; Chetrit, A.; Jarus-Hakak, A.; Cardis, E.; Deutch, Y.; Duvdevani, S.; Zultan, A.; Novikov, I.; Freedman, L.; Wolf, M. (2008). Cellular Phone Use and Risk of Benign and Malignant Parotid Gland Tumors – a Nationwide Case-Control Study. *American Journal of Epidemiology*, 167, 457–467.

Singer, M.; Byrne, J. (2002). *The Epidemiology of Brain Tumors in Children Part 2: Risk Factors*, http://www.childhoodbraintumor.org/THE%20EPIDEMIOLOGY%20OF%20BRAIN%20TUMORS_Part%202.pdf.

Hatch, K. (2011). *Determining the Effects of Technology on Children,* University of Rhode Island.

Hyland, G J. (2005). *How Exposure to Mobile Phone Base-Station Signals Can Adversely Affect Humans*, http://www.tetrawatch.net/papers/hyland_2005.pdf.

Radoje B. Jevtić
School of Electrical Engineering "Nikola Tesla", Niš

Dragana D. Jevtić
Primary School "Desanka Maksimović", Čokot

IMPACT OF MODERN TECHNOLOGIES ON THE LIFE AND WORK OF SCHOOL CHILDREN

Summary

Rapid progress of science and technology has led to the fact that modern man has various modern technical devices at his disposal, which greatly facilitate all aspects of life. In addition to home appliances, means of transportation, mobile phones, tablets, laptops, navigation devices, Internet, there are many other things that represent products of today's scientific and technological revolution. An increasing number of modern technologies are becoming available to children, starting with primary and secondary school children, and they, consciously or unconsciously accept them and use them more and more, without thinking about possible consequences. Unfortunately, parents who provide their children with an easy access to modern technologies don't think about possible consequences either. The paper presents results of the research conducted in March 2015, in the School of Electrical Engineering *Nikola Tesla* in Niš, on a sample of 500 students, the purpose of which was to point out the consequences of the use of modern technologies on children's health.

Keywords: *computer*, *laptop*, *mobile phone*, *radiation*, *Internet*.

Radoje B. Jevtić
Mittelschule für Elektrotechnik „Nikola Tesla“, Niš

Dragana D. Jevtić
Grundschule „Desanka Maksimović“, Čokot

EINFLUSS MODERNER TECHNOLOGIEN AUF DAS LEBEN UND LERNEN VON SCHULKINDERN

Zusammenfassung:

Der rasante Fortschritt von Wissenschaft und Technik hat dazu geführt, dass der Mensch heute Zugang zu zahlreichen modernen technischen Mitteln hat, die ihm das Leben in zahlreichen Bereichen erleichtern. Neben Haushaltsgeräten, Verkehrsmitteln, Handys, Tablets, Notebooks, Navigationsgeräten bis hin zum Internet gibt es gibt es eine Vielzahl von sonstigen Produkten der heutigen wissenschaftlich-technischen Revolution. Kinder im Grundschul- und Mittelschulalter sind zunehmend von modernen Technologien umgeben, sie nehmen diese sowohl bewusst als auch unbewusst an, verwenden sie immer häufiger, ohne sich Gedanken über die möglichen Folgen zu machen. Ihre Eltern tun dies leider auch nicht, denn sie ermöglichen ihren Kindern den leichten Zugang zu modernen Technologien. In diesem Aufsatz werden Ergebnisse einer Befragung dargelegt, an der 500 Schüler der Mittelschule für Elektrotechnik „Nikola Tesla“ in Niš im März 2015 teilgenommen haben, mit dem Ziel, auf die Folgen des Einsatzes moderner Technologien für die Gesundheit der Kinder hinzuweisen.

Schlüsselwörter: *Computer*, *Notebook*, *Handy*, *Strahlung*, *Internet*.

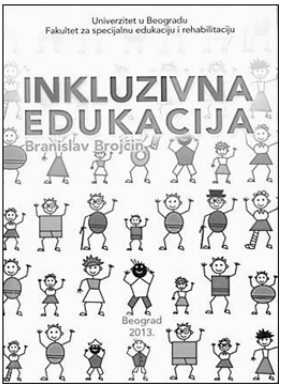
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 376.1-056.26/.36-053.2(049.32)
Приказ • 399–401
Примљен: 24.7.2015.
Прихваћен: 15.8.2015.

Марија М. Цвијетић
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

ДЕЛО ЗА ПОТРЕБЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

(Бранислав Бројчин, *Инклузивна едукација*)



Монографија *Инклузивна едукација* посвећена је актуелној теми – инклузивном образовању и укључивању особа са ометеношћу у живот заједнице. Свеобухватно су обрађени важни аспекти процеса инклузивног образовања, приказани кроз теоријске поставке и смернице за организовање практичног рада. Текст монографије базиран је на систематичној и критичкој анализи и интерпретацији међународне и домаће литературе у чијем су фокусу различити истраживачки проблеми у вези са политиком и праксом инклузивног образовања. Значај ове књиге огледа се, између осталог, у томе што даје одговоре на нека од најчешћих питања и недоумица практичара, пре свега о улози специјалних едукатора, о сарадњи школе и породице, о начину прилагођавања простора, о курикулуму и настави, функцији и садржају индивидуалних образовних планова који се односе на ученике са ометеношћу. Аутор се позива на налазе великог броја истраживања различитих аспеката образовне инклузије, интерпретира их и међусобно повезује. Уз теоријско тумачење бројних питања која се односе на инклузивно образовање, аутор даје и сугестије за практичан рад, што може бити од велике користи наставницима у унапређењу квалитета сопствене праксе. Оригиналност овог дела огледа се у његовом систематичном и исцрпном приступу до сада недовољно разјашњеним питањима у стручној и научној литератури у Србији (као што је питање професионалних улога различитих актера инклузивног образовања), али и у упутствима за организовање наставног процеса, уче-

ње и социјализацију у школском окружењу за децу са ометеношћу, из угла стручњака за специјалну едукацију и рехабилитацију. Стиче се утисак да се аутор приликом одабира тема поглавља водио потребама практичара, чинећи ово штиво кориснијим и привлачинијим за потенцијалне читаоце.

Књига је написана на 280 страна и састоји од 15 поглавља. Прво поглавље аутор је посветио појмовном одређењу инклузивног образовања и терминолошком разграничењу појмова који се користе у оквиру теорије и праксе инклузивног образовања. Значај садржаја овог поглавља за читаоце огледа се у указивању на појмовно-терминолошку разноликост у овој области и појашњавање значења сродних термина, што је важно за даље разумевање ове књиге, али и друге литературе на ову тему. У оквиру другог поглавља, издвојена су и укратко описана најважнија међународна и домаћа документа која су представљала иницијативу и потпору за спровођење инклузивног образовања у пракси. У трећем поглављу аутор је приказао трендове у европској политици и пракси инклузивног образовања, као и конкретне примере његовог функционисања у појединим европским земљама, што може подстаћи читаоце на поређење са праксом у нашој земљи и бити почетни импулс за њено унапређење. Аутор је у оквиру четвртог поглавља посебну пажњу посветио прегледу истраживачких студија у чијем су фокусу били ставови различитих актера инклузивног образовања према овој врсти школовања. Садржај петог поглавља чини опис конкретних приступа за које се показало да могу бити ефикасни да би се променили негативни ставови према особама са ометеношћу, а који се могу примењивати у заједничком образовању особа са ометеношћу и њихових вршњака типичне популације. Као један од кључних аргумената у прилог образовној инклузији често се наводе различити позитивни ефекти за сву децу. Аутор је у шестом поглављу систематично приказао налазе истраживачких студија чији је циљ био утврђивање социјалних и академских ефеката инклузивног образовања и указао на методолошке тешкоће и дилеме које прате истраживачки процес у вези са овим проблемом. Како породица детета са ометеношћу представља значајан чинилац и ресурс успешног инклузивног образовања, наредно (седмо) поглавље посвећено је сарадњи стручњака и породице – важности заједничког рада, тешкоћама које се јављају у току сарадње и предлозима да се проблеми предупреде и превазиђу. Једно од, можда, најважнијих поглавља ове монографије, имајући у виду конфузију која влада у пракси образовања деце са ометеношћу у нашој земљи, представља осмо поглавље, у коме се анализира и тумачи домен деловања и надлежности специјалних школа, специјалних едукатора (дефектолога) и парапрофесионалаца у инклузивном образовању. У овом поглављу дају се одговори на важна питања практичара различитих образовних профила када је реч о њиховим задужењима и одговорностима у

процесу образовања ученика са ометеношћу. У оквиру деветог поглавља дате су карактеристике инклузивне школе, уз предлоге за унапређење појединих аспеката функционисања како би се школа приближила идеалу инклузивности. Један од најважнијих докумената у пракси инклузивног образовања ученика са ометеношћу представља индивидуални образовни план, који садржи индивидуализоване циљеве, прилагођавања и услуге за конкретног ученика, потребне за постизање успеха у образовном процесу. Аутор у десетом поглављу концизно износи најважније информације о законодавној основи овог документа, поступку његовог увођења, садржају, образовној функцији, актерима укљученим у његову израду и примену и другим значајним питањима у вези са овом темом. Наредно поглавље у потпуности је практично оријентисано и садржи опис садржаја и начина коришћења Индекса за инклузију – инструмента за свеобухватну процену достугнутог степена инклузивности једне школе. Систематична природа овог документа омогућава прецизно идентификовање области које је потребно унапредити и корака које треба реализовати у том смеру. Дванаесто поглавље садржи практичне смернице за физичко уређење простора школе, како би она представљала адекватно окружење за образовање ученика са ометеношћу, док је у тринаестом поглављу представљен концепт универзалног дизајна производа и окружења, чији су принципи примењиви у наставном процесу инклузивне школе. У фокусу четрнаестог поглавља су различити наставни приступи и методе погодни за примену у инклузивном наставном процесу. Петнаесто поглавље садржи смернице за прилагођавање наставног процеса, садржаја курикулума и начина процене постигнућа ученика са ометеношћу, док је последње поглавље посвећено опису кооперативног подучавања наставника и специјалних едукатора и модела примене ове форме инклузивне наставе. Након основног текста монографије, дати су литература, предметни индекс и индекс аутора.

Инклузивно образовање представља једну од најактуелнијих тема данашњице када је реч о особама са ометеношћу. Да би се квалитетно спровело инклузивно образовање, неопходне су корените промене у самим ставовима према инклузији, у организацији наставног процеса, уређењу школског окружења. Неопходни су и редефинисање професионалних улога и проширивање компетенција, што представља велики изазов за практичаре који непосредно раде са ученицима и који руководе школама. Ова монографија даје значајан допринос расветљавању теоријских и практичних проблема инклузивног образовања. Она може бити од користи стручњацима различитих профила за унапређење образовне праксе – и појединцима који ради са ученицима, и на системском нивоу.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година I • Број 2 • 2015
ISSN 2466-2801

УДК 37(031)(049.32)
Приказ • 402–404
Примљен: 12.7.2015.
Прихваћен: 10.8.2015.

Јелена С. Јарановић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

КАПИТАЛНО ЕНЦИКЛОПЕДИЈСКО ДЕЛО

(*Лексикон образовних термина,* уредник Петар Пијановић)

Објављивање *Лексикона образовних термина*, у издању Учитељског факултета у Београду, представља наставак лексиколошке традиције бављења темама васпитања и образовања на овим просторима, након 25 година дуге паузе. *Лексикон* представља капитално национално дело од 907 страна, луксузног повеза и великог формата (А4), штампаног ћирилицом, на чијем писању су била ангажована 132 стручњака из различитих области: дидактике, методике, педагогије, психологије, филозофије, социологије, антропологије, језика, књижевности, математике, информатике, историје, културе и уметности. Иако је фокус на појмовима који се изучавају на учитељским и другим наставничким факултетима, лако је закључити да *Лексикон* поседује широк тематски оквир и да – са 1.257 обрађених одредница – представља дело значајно за општу културу и образовање потенцијалних читалаца.

Важно је приметити да су чланови тима који су радили на *Лексикону*, пре свега чланови Редакционог одбора (Петар Пијановић, Вељко Банђур, Александар Јовановић, Аурел Божин, Милимир Мучибабић, Миле Савић и Гордана Стојановић), као и већина аутора – професори и сарадници Учитељског факултета у Београду. На овај начин, Учитељски факултет је показао да је препознао потребу и важност израде лексикона који ће бити на располагању свима онима који имају везе са васпитно-образовним радом: студентима наставничких факултета, васпитачима у предшколским установама, учитељима, предметним наставницима и професорима у основним и средњим школама, као и запосленима у разним педагошким институтима.

Мотив за израду оваквог дела свакако је био и у потреби да се савремена научна достигнућа из области везаних за васпитање и образовање сажето прикажу на једном месту. Савременост *Лексикона* огледа се и у постојању одредница као што су: „Болоњска декларација", „образовни софтвер", „блог", „веб-портал" и сличних термина који указују да је приликом одабира одредница велика пажња стављена и на актуелност самих термина. Најмлађи претходник *Лексикона образовних термина* јесте *Педагошка енциклопедија*, објављена 1989. године, која је тематски била оријентисана на педагогију и њене граничне науке. И поред наизглед истоветне тематике, важно је приметити да *Лексикон* има синтетички приступ образовању и знањима која су потребна некоме ко се бави наставом, односно, покрива тематско подручје знатно шире од *Педагошке енциклопедије.* Као што је већ напоменуто, *Лексикон образовних термина* се, поред педагошко-психолошких и дидактичко-методичких наука, бави и књижевношћу, филозофијом, социологијом, уметношћу, културом итд. Овакав холистички, мултидисциплинарни приступ, представља један од његових основних квалитета.

Појмови „образовање" и „васпитање" представљају кључне одреднице *Лексикона*, и око њих се, на неки начин, градио цео *Лексикон*. Међутим, и поред несумњивог значаја ових појмова, они у *Лексикону* заузимају исто простора као и неки други, подједнако важни појмови, попут „дидактике" или „педагогије". Чак се и приликом овлашног листања *Лексикона* може уочити да су одреднице уједначене дужине. Јасно је да постоји одређена хијерархија међу одредницама и да неки појмови имају више простора од других, али се чини да су аутори имали одређени оквир унутар ког су морали да се крећу, тако да приказ сваке одреднице садржи заиста најбитније податке, неопходне за објашњење и разумевање датог појма. На овај начин, *Лексикон* је успео да доследно представи све науке (а затим и кључне појмове из тих наука) које учествују у изградњи једног образовног система. За лакше сналажење унутар *Лексикона* коришћене су упутнице (→), које током читања одређеног појма читаоцу указују на повезане термине обрађене засебно у *Лексикону*.

Занимљиво је, такође, да су одређени појмови у *Лексикону* обрађени са различитих аспеката. Рецимо, одредница „диктат" поред основног одређења има и приказ са аспекта методике наставе музичке културе и методике наставе математике. На овај начин, потенцијалним читаоцима даје се заокружен приказ одређеног проблема. Додатно, свака одредница (чак и оне најкраће, што није био случај са претходним лексиконима и енциклопедијама) упућује на коришћене изворе који могу послужити као база за даље истраживање. Савременост *Лексикона* огледа се и у литератури коју су аутори користили. Поред упућивања на домаће и стране штампане изво-

ре, известан број одредница као изворе наводи и веб-локације. Такође, може се приметити да су списак литературе и дужина одреднице директно повезани. Што је одредница дужа, то читалац има увид у више извора који су коришћени приликом писања одреднице.

Поред несумњивог значаја *Лексикона* и свих позитивних аспеката које смо до сада изнели, морамо указати и на одређене пропусте у његовом уређењу. Као основни недостатак *Лексикона*, са техничког али и функционалног аспекта, издвојили бисмо одсуство индекса појмова који су обрађени у Лексикону. Изостављање индекса у публикацији овог обима, са преко хиљаду одредница, знатно отежава сналажење. Надамо се да ће у следећем издању, кога ће сасвим сигурно бити, уредници исправити овај недостатак те да ће друго, прерађено издање *Лексикона образовних термина* поседовати и списак садржаних одредница са странама на којима се оне појављују.

Напослетку, нагласићемо још једном да је издавање овог капиталног дела резултат вишегодишњег ангажовања преко стотину стручњака из различитих области, а на иницијативу и у организацији Учитељског факултета у Београду. *Лексикон образовних термина* намењен је свима онима који се на било који начин баве васпитно-образовним радом јер доноси пресек најважнијих (традиционалних и савремених) термина који се срећу у наставном окружењу. Поред студената наставничких факултета, који су примарна циљна група, и запослених у предшколским установама, основним и средњим школама, *Лексикон* може бити занимљив и свима онима који желе да у своју библиотеку уврсте дело изузетног општеобразовног значаја и изузетне вредности, дело које издваја и на разумљив начин објашњава важне и актуелне појмове који се тичу не само савременог васпитања и образовања већ и културе, уметности, историје, филозофије и књижевности.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Јасна С. Богдановић Чурић (1954), доктор психолошких наука, ванредни професор Филозофског факултета на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: општа психологија.
Имејл: jasna954@teol.net

Светлана М. Дробњак (1976), професор српског језика и књижевности, Основна школа „Бранко Радичевић", Нови Београд. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: cecadrobnjak@gmail.com

Љиљана М. Ђуровић (1975), доктор методичких наука, педагошки саветник, професор разредне наставе, Основна школа „Момчило Настасијевић", Горњи Милановац. Ужа научна област: методика наставе природе и друштва.
Имејл: ljdjuro@gmail.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

Јелена С. Јарановић (1985), сарадник у настави на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Студент докторских студија на Учитељском факултету. Ужа научна област: методика наставе природе и друштва.
Имејл: jelena.jaranovic@gmail.com

Драгана Д. Јевтић (1975), професор разредне наставе, Основна школа „Десанка Максимовић", Чокот. Научна област: модерне технологије у настави.
Имејл: milan.jvtc@gmail.com

Радоје Б. Јевтић (1973), доктор техничких наука, дипломирани инжењер електротехнике, професор електротехничке групе предмета, Електротехничка школа „Никола Тесла", Ниш. Уже научне области: заштита од пожара и провале, електромагнетна зрачења, аутоматика.
Имејл: milan.jvtc@gmail.com

Дарко М. Маслар (1989), мастер учитељ. Студент докторских студија на Учитељском факултету у Врању Универзитета у Нишу. Ужа научна област интересовања: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: darko.maslar@gmail.com

Јелена Ђ. Машнић (1984), доктор психолошких наука, сарадник у настави на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе**.** Ужа научна област: педагошка психологија.
Имејл: jelenabarbados@gmail.co

Бојан А. Мирић (1988), мастер педагог, сарадник у настави на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Уже научне области: дидактика, настава и учење, настава у природи.
Имејл: bojanmiric@gmail.com

Веселин В. Мићановић (1976), доктор методике наставе математике, доцент Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: vele-nk@t-com.me

Татјана В. Михајловић (1962), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: системска педагогија.
Имејл: tanja.mihajlovic62@gmail.com

Ружица Ж. Петровић (1960), доктор филозофије, редовни професор Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: филозофија (етика и филозофија образовања).
Имејл: prof.ruzica@gmail.com

Јелена Д. Стаматовић (1968), доктор педагошких наука, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: методологија педагошких истраживања и школска педагогија.
Имејл: jelena.stamatovic@gmail.com

Марија М. Цвијетић (1989), дефектолог, Школа за основно образовање и васпитање ученика са сметњама у развоју „6. октобар”, Кикинда. Ужа научна област: специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју. Студент докторских студија Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.
Имејл: maja.flower@yahoo.com

Ведрана М. Шувар (1961), доктор педагошких наука, Основна школа „Загвозд” у Загвозду, Хрватска. Ужа научна област: дидактика.
Имејл: suvar.vedrana@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и 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 публиковања 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: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, 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 исписују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикона 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, 2010б.

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 MANUSKRIPTGESTALTUNG

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. 2 (2015)- . - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд : Космос). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244