ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2016

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА II
Број 1, 2016.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година II • Број 1 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

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

Главни и одговорни уредник:
Проф. др Миленко Кундачина, Београд
Редакција:
Проф. др Милица Андевски, Нови Сад
Проф. др Вељко Банђур, Београд
Проф. др Вељко Брборић, Београд
Проф. др Миленко Бркић, емеритус, Мостар
Проф. др Милена Валенчич Зуљан, Љубљана
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Доц. др Дијана Вучковић, Никшић
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. др Ћемал Долићанин, емеритус, Нови Пазар
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла
Доц. др Љиљана Живковић, Београд
Проф. др Садета Зечић, Сарајево
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Љупчо Кеверески, Битољ
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Маја Љубетић, Сплит
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Љубица Марјанович Умек, Љубљана
Проф. др Милан Матијевић, Загреб
Проф. др Благоје Нешић, Косовска Митровица
Доц. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Ненад Томовић, Београд
Проф. др Драгица Тривић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Проф. др Марко Шуица, Београд
Секретар редакције: Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања
Лектор и коректор: Наташа Шуљагић
Преводиоци: Јагода Алексић, енглески језик
Лариса Стамболија, немачки језик
Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*

Тираж: 500 примерака
Штампа: *Космос*, Београд
Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year II • Issue 1 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

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

Editor in Chief:
Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade
Editorial Board:
Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad
Professor Veljko Banđur, PhD, Belgrade
Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade
Professor emeritus Milenko Brkić, PhD, Mostar
Professor Milena Valenčič Zuljan, PhD, Ljubljana
Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade
Docent Dijana Vučković, PhD, Nikšić
Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade
Professor emeritus Ćemal Dolićanin, PhD, Novi Pazar
Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Professor Tamara Efendić Spahić, PhD, Tuzla
Docent Ljiljana Živković, PhD, Belgrade
Professor Sadeta Zečić, PhD, Sarajevo
Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Professor Marina Janjić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Professor Ljupčo Kevereski, PhD, Bitola
Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade
Professor Maja Ljubetić, PhD, Split
Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Professor Ljubica Marjanovič Umek, PhD, Ljubljana
Professor Milan Matijević, PhD, Zagreb
Professor Blagoje Nešić, PhD, Kosovska Mitrovica
Docent Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Docent Nenad Tomović, PhD, Belgrade
Professor Dragica Trivić, PhD, Belgrade
Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Kragujevac
Professor Marko Šuica, PhD, Belgrade

Editorial Office Secretary: Mirjana Ilić, MA, *KLETT* Educational Development Society
Editor and Proofreader: Nataša Šuljagić
Translators: Jagoda Aleksić, English language
Larisa Stambolija, German language
Graphic Pre-press: Željko Tešević
Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade
Circulation: 500 copies
Printed by: *Kosmos,* Belgrade
Published quarterly

LERNEN UND UNTERRICHT
2. Jahrgang • Heft 01 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

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

Herausgegeben von:
Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad
Redaktion:
Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad
Prof. Dr. Veljko Banđur, Belgrad
Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad
Prof. em. Dr. Milenko Brkić, Mostar
Prof. Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana
Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad
Doz. Dr. Dijana Vučković, NIkšić
Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad
Prof. em. Dr. Ćemal Doličanin, Novi Pazar
Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad
Prof. Dr. Tamara Efendić Spahić, Tuzla
Doz. Dr. Ljiljana Živković, Belgrad
Prof. Dr. Sadeta Zečić, Sarajevo
Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka
Prof. Dr. Marina Janjić, Niš
Dr. Zorica Jocić, Valjevo
Prof. Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola
Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad
Prof. Dr. Maja Ljubetić, Split
Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad
Prof. Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Ljubljana
Prof. Dr. Milan Matijević, Zagreb
Prof. Dr. Blagoje Nešić, Kosovska Mitrovica
Doz. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac
Doz. Dr. Nenad Tomović, Belgrad
Prof. Dr. Dragica Trivić, Belgrad
Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Kragujevac
Prof. Dr. Marko Šuica, Belgrad

Schriftleitung: Mag. Mirjana Ilić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
Lektorat und Korrektur: Nataša Šuljagić
Übersetzung: Jagoda Aleksić, ins Englische
Larisa Stambolija, ins Deutsche
Grafische Gestaltung: Željko Tešević
Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag
Auflage: 500 Exemplare
Druck: *Kosmos*, Belgrad
Erscheinungsweise: *4 Hefte pro Jahr*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Александар П. Јанковић (прегледни чланак)
Еволуција педагошких схватања о очигледној настави – од традиционалних схватања до савремених теорија учења и наставе 11–30

Nebojša M. Macanović (pregledni članak)
Virtuelne škole kao savremeni model obrazovanja 31–42

Маријана М. Маран, Бране Р. Микановић (оригинални научни чланак)
Педагошко-методолошке вредности интервјуисања у истраживању неформалног насиља 43–60

Благоје В. Нешић, Жељко С. Младеновић (оригинални научни чланак)
Поузданост као метријска карактеристика задатака класификације као менталне операције 61–72

Мирјана М. Николић, Маја С. Цвијетић (прегледни чланак)
Свест о синтакси на предшколском и раном школском узрасту 73–92

Даница Н. Коцевска (стручни чланак)
Теоријски и методички приступ формама учтивог обраћања у настави српског језика 93–106

Мирјана М. Чутовић (стручни чланак)
Проблемски приступ у тумачењу басни 107–116

Вукица М. Јовић (оригинални научни чланак)
Избор лектире у основној школи – са освртом на литерарно обдарену децу 117–128

Milan D. Matijević, Miroslav D. Drljača, Tomislav I. Topolovčan (originalni naučni članak)
Učenička procjena vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture 129–150

Љубинко К. Златић, Олга М. Јованчићевић (стручни чланак)
Фактори и модели организације школског календара 151–168

Милијана Б. Лазаревић, Драгана Б. Раденовић (стручни чланак)
Подршка школског педагога наставницима у раду са даровитим ученицима 169–180

Haris M. Memišević (stručni članak)
Izbor časopisa za objavljivanje naučnih radova 181–190

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Александра Д. Павић Панић (приказ)
Енглески језик на почетку трећег миленијума (*Др Слободанка Ђолић, Глобализација и менаџмент у настави страних језика*) . 191–194

Немања Вукановић (приказ)
Савјетодавне компетенције наставника (*Љиљана Јерковић, Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника*) 195–197

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 198–200

ЛИСТА РЕЦЕНЗЕНАТА 201–203

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ 204–210

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year II • Issue 1 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Aleksandar P. Janković (review paper)
Evolution of Pedagogical Views on Explicit – From Traditional to Modern Theories of Teaching and Learning 11–30

Nebojša M. Macanović (review paper)
Virtual Schools as the Contemporary Model of Education 31–42

Marijana M. Maran, Brane R. Mikanović (original scientific paper)
Pedagogical and Methodological Values of Interviewing in the Study of Informal Violence 43–60

Blagoje V. Nešić, Željko S. Mladenović (original scientific paper)
Reliability as a Metric Characteristic of Classification Tasks as Mental Operations 61–72

Mirjana M. Nikolić, Maja S. Cvijetić (review paper)
Syntactic Awareness in Preschool and in Junior Grades of Primary School 73–92

Danica N. Kocevska (professional paper)
Theoretical and Methodological Approach to Forms of Polite Address in Serbian Language Classes 93–106

Mirjana M. Čutović (professional paper)
Problem Solving Approach in Fable Interpretation 107–116

Vukica M. Jović (original scientific paper)
How to Choose Required Reading for Primary School – with regard to Literarily Gifted Children 117–128

Milan D. Matijević, Miroslav D. Drljača, Tomislav I. Topolovčan (original scientific paper)
Self-Assessment of Student Activity in Art Education 129–150

Ljubinko K. Zlatić, Olga M. Jovančićević (professional paper)
Factors and Models of School Calendar Organization 151–168

Milijana B. Lazarević, Dragana B. Radenović (professional paper)
School Pedagogue's Support to Teachers in the Education of Gifted Students 169–180

Haris M. Memišević (professional paper)
Selecting Journals for Publishing Scientific Papers 181–190

2. REVIEWS

Aleksandra D. Pavić Panić (review)
English Language at the Beginning of the Third Millennium (*Slobodanka Đolić, PhD, Globalization and Management in Foreign Language Teaching: English Language at the Beginning of the Third Millennium*)..... 191–194

Nemanja Vukanović (review)
Teachers' Counseling Competences (*Ljiljana Jerković, Interactive Training for the Purpose of Improving Teachers' Counseling Competences*)..... 195–197

ABOUT AUTHORS 198–200

LIST OF REVIEWERS 201–203

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 206–207

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
2. Jahrgang • Heft 01 • 2016 • 1–212
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Aleksandar P. Janković (Übersichtsaufsatz)
Evolution der pädagogischen Ansichten zu offensichtlichem Unterricht – von den traditionellen Ansichten zu modernen Theorien des Lernens und Unterrichts 11–30

Nebojša M. Macanović (Übersichtsaufsatz**)**
Virtuelle Schulen als gegenwärtiges Model der Ausbildung 31–42

Marijana M. Maran, Brane R. Mikanović (wissenschaftlicher Aufsatz**)**
Pädagogische und methodologische Werte der Befragung in der Forschung der informellen Gewalt 43–60

Blagoje V. Nešić, Željko S. Mladenović (wissenschaftlicher Aufsatz)
Zuverlässigkeit als metrische Eigenschaft der Klassifizierungsaufgaben als Mentaloperation 61–72

Mirjana M. Nikolić, Maja S. Cvijetić (Übersichtsaufsatz)
Bewusstsein über Syntax im Vorschul- und Frühschulalter 73–92

Danica N. Kocevska (Fachaufsatz)
Theoretischer und metodischer Ansatz den Höflichkeitsformen im Unterricht der serbischen Sprache 93–106

Mirjana M. Čutović (Fachaufsatz)
Problemzugang in der Erläuterung der Fabeln 107–116

Vukica M. Jović (wissenschaftlicher Aufsatz)
Lektüreauswahl in der Grundschule – mit Bezug auf die literarisch begabten Kinder 117–128

Milan D. Matijević, Miroslav D. Drljača, Tomislav I. Topolovčan (wissenschaftlicher Aufsatz)
Schülereinschätzung der eigenen Aktivitäten im Kunstunterricht 129–150

Ljubinko K. Zlatić, Olga M. Jovančićević (Fachaufsatz)
Faktoren und Modelle der Organisation des Schulkalenders 151–168

Milijana B. Lazarević, Dragana B. Radenović (Fachaufsatz)
Unterstützung des Schulpädagogen in der Arbeit mit begabten Schülern 169–180

Haris M. Memišević (Fachaufsatz)
Auswahl der Zeitschriften für Veröffentlichung der wissenschaftlichen Artikel 181–190

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Aleksandra D. Pavić Panić (Darstellung)
Englische Sprache am Anfang des dritten Milleniums (*Dr. Slobodanka Djolić, Globalisation und Management im Fremdsprachenunterricht*) 191–194

Nemanja Vukanović (Darstellung)
Beratungskompetenzen der Lehrkräfte (*Ljiljana Jerković, Interaktive Fortbildung der Beratungskompetenzen der Lerhkräfte*) 195–197

INFORMATIONEN ÜBER DIE AUTOREN 198–200

REZENSIONSLISTEN 201–203

ANLEITUNG FÜR MITARBEITER 208–210

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.335
Прегледни чланак • 11–30
Примљен: 19.1.2016.
Прихваћен: 18.3.2016.

Александар П. Јанковић
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

ЕВОЛУЦИЈА ПЕДАГОШКИХ СХВАТАЊА О ОЧИГЛЕДНОЈ НАСТАВИ – ОД ТРАДИЦИОНАЛНИХ СХВАТАЊА ДО САВРЕМЕНИХ ТЕОРИЈА УЧЕЊА И НАСТАВЕ[1]

Резиме: Улога чулног опажања у процесу сазнавања и наставе у различитим временима различито се тумачила. На то су највише утицале доминирајуће филозофско-гносеолошке концепције и схватања о могућности сазнања, а затим и теорије о учењу које су се временом развиле у области научне психологије и дидактике. У овом чланку дат је преглед филозофско-гносеолошких схватања у погледу чулног искуства у сазнању уопште, и начела очигледности у настави као специфичној активности учења и сазнавања. На крају овог рада, а у светлу савременијих психолошких и дидактичких теорија учења и наставе, с једне стране, и одговарајућих научних сазнања о проблемима учења, с друге стране, учињен је критички осврт на то како стваралачком применом различитих теоријских схватања о улози чулног искуства у процесу сазнања можемо свакидашњу наставу учинити ефикаснијом.

Кључне речи: *опажање*, *очигледност*, *сазнавање*, *настава*, *знање*.

ПЕДАГОШКА СХВАТАЊА О САЗНАЈНОЈ УЛОЗИ ЧУЛНОГ ОПАЖАЊА У ДОБА АНТИЧКЕ ГРЧКЕ И РИМСКЕ ЕПОХЕ

У дугој историји школе и образовања одувек се настојало, сагласно циљевима и систему вредности, да школа и процеси сазнавања буду што

[1] Чланак је део магистарског рада *Ефикасност учења применом различитих модела очигледне наставе у предмету познавање природе*, одбрањеног на Педагошком факултету у Сомбору пред комисијом: проф. др Мирјана Сегединац, проф. др Светлана Шпановић и доц. др Станко Цветићанин.

ефикаснији. Тако су настале и разноврсне концепције наставе за које се веровало да ће у пракси допринети лакшем стицању потпунијих знања, посебно када је реч о знањима из природних наука.

Школа као образовно-васпитна институција датира још из времена цивилизације Сумера (око 3 500 година пре н. е.), али прве концепцијски потпуније уобличене мисли о томе како би процес наставе и учења требало организовати и водити налазимо у делима Платона и Аристотела (четири века пре н. е.), у делима предсократоваца, Епикура и других (341–271. пре н. е.), а што се тиче римске епохе највише у чувеном делу М. Ф. Квинтилијана (M. Fabius Quintilianus, 42–118) *Васпитање говорника* (Zaninović, 1985: 30–49). Но, независно од тога, сензуализам се сматра, филозофски и педагошки, производом емпиризма XVII и XVIII века, чији су изразити представници у филозофији били Хјум (Hjum), Хартли (Hartly) и Кондилак (Condillac), а у педагогији Лок (Locke), Песталоци (Pestalozzi) и други.

Још је Аристотел (384–382. пре н. е.) тражио да они који обучавају показују предмете, да речи и представе предмета повезују и да предмете цртају ради бољег истицања њихових особина. И сам Аристотел се као учитељ користио показивањем предмета, биљака или животиња донетих из природе. Од својих ученика, међу којима је био и Александар Велики, тражио је не само да пажљиво прате његова усмена излагања већ и да оно што им је речима излагао бележе или цртају. Ако је, на пример, било речи о упознавању биљних или животињских организама, тражио је да посматрају, сецирају или изводе сличне сазнајне активности, па тек онда да оно што су опажали или чулно доживљавали речима и својим властитим схватањем објасне.

У везу са значајем чулног искуства или очигледности у процесу сазнавања могло би се довести и Аристотелово залагање да се у садржајима општег образовања, између осталих предмета, мора наћи и цртање. Цртање се још у то време сматрало корисним за живот јер се могло многоструко применити, тврдио је Аристотел (Zaninović, 1985: 28; Лаертије, 1973: 141; Жлебник, 1965: 23–25; Зајечарановић, Стевановић, 1973: 59–63).

Квинтилијан**,** као најзначајнији педагошки мислилац римске епохе, препоручивао је да се подучавање заснива на показивању, одржавању концентрисане пажње, на вежбању, имитирању и другим активностима. У свим приликама потребни су најбољи примери и добри узори, посебно у развоју говора. Због тога се Квинтилијан сматра оснивачем методике развоја говора. Деци треба показивати, на пример, облике слова, па их после тога у таблицу урезивати, и то у најлепшој форми. Слова деци треба давати и у виду играчака од слонове кости. Очигледност се, по Квинтилијану, могла постићи и опонашањем добрих примера у изговору или повлачењем

писаљке по браздама или траговима на таблици већ исписаних слова (Zaninović, 1985: 34).

СРЕДЊОВЕКОВНА СХВАТАЊА О УЛОЗИ ЧУЛНОГ ИСКУСТВА У ПРОЦЕСУ САЗНАЊА И НАСТАВЕ

У средњовековном раздобљу (између V и XIV века) напредна педагошка мисао античке Грчке и античког Рима о томе да у процесу учења и сазнавања треба посматрати стварност, тј. *индукцијом* долазити до општих појмова и представа, биће потпуно потиснута. Настава у средњовековном раздобљу, када су постојале углавном црквене школе, темељила се на запамћивању текстова и коментара из црквених књига, а нешто касније и дела античке филозофије, које је хришћанска црква – немајући куд – коначно одобрила (Zaninović, 1985: 43). Схоластичка филозофија и дидактика (XII и XIII века) ишле су за тиме да знање треба *дедуковати* из „објављене" истине. Пошто оваква схватања нису доприносила развоју просвете и школства, а исто тако ни уметности, па ни занатства, трговине и других привредних делатности, за шта је нарочито био заинтересован грађански сталеж, убрзо се појавила оштра критика схоластичког начина подучавања и учења.

ПЕДАГОШКА СХВАТАЊА САЗНАЈНЕ УЛОГЕ ЧУЛНОГ ОПАЖАЊА У ДОБА ХУМАНИЗМА И РЕНЕСАНСЕ

Хуманизам и ренесанса (крај XIV и нарочито XV и XVI век) представљају раздобље у коме слабе религијски утицаји цркве, ослобађа се стваралачка енергија и долази до наглог процвата филозофије, наука и, нарочито, уметности. Заједно с тим долази и до великих промена у педагошким схватањима (Suchodolski, 1972: 303).

Виторио да Фелтре (Vittorio da Feltre) (1378–1477) у пракси је био нарочито познат по томе што је своју школу назвао *casa giocas* или *дом радости.* У складу са својим принципом „боље је лепо живети него лепо писати", наставу је претежно изводио у природи, да би ученици могли што више непосредно посматрати и доживљавати. Ради веће очигледности, он је у наставу први увео покретна слова и игру (Žlebnik, 1965: 43).

Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci) (1452–1519), као и многи други заступници напредне педагошке мисли тога доба, тврдио је да се знање зачиње из перцепције и огледа. Сматрао је да се учење мора учинити очигледним јер су човекове чулне реакције основ за судове вишег реда, тј. разумске судове (Suchodolski, 1972: 303). Због тога је, да би ушао у тајне живота, велику пажњу поклањао посматрању, поређењу, сецирању људских и животињских тела и другим начинима непосредног проучавања појава у природи и увођења у те проблеме својих ученика, а нарочито живота (посебно људског) као највећег и најзагонетнијег феномена природе.

Франсоа Рабле (Francois Rabelais) (1494–1553) тврдио је да се природа упознаје не само посредством књига већ и непосредним посматрањем природних појава. Истицањем значаја разговора и излета у природу, он је, по оцени Жлебника (1965: 43–45), наслутио да је принцип очигледности основно начело дидактике и наставе. У познатом књижевном и педагошком делу *Гаргантуа и Пантагруел* оштро је нападао средњовековну школу и схоластичко васпитање у целини (Zaninović, 1985: 52).

Франсис Бејкон (Francis Bacon) (1561–1626), енглески филозоф на прелазу између XVI и XVII века, развиће своју филозофско-гносеолошку теорију да човеково сазнање почиње у чулима (сензуализам, *sensus* – чуло) и тиме потпуно оборити средњовековну теорију о пресудном значају *урођених идеја* у процесу сазнања. Он је противник схоластике, силогистичке методе у доказивању истина (која је углавном могла да послужи у доказивању догми), претходник модерне емпиристичке филозофије и творац индуктивног метода (Zaječaranović, Stevanović, 1973: 112 –114).[2]

[2] Ф. Бејкон је, супротно у средњем веку широко прихваћеној тзв. методи схоластичке дедукције, тј. закључивања о појединостима на основу општих појмова или силогизама (који, ако нису тачни, нужно доводе до нетачних закључака), супротставио методу индукције. То је, како наводе Зајечарановић и Стевановић (1973: 113), метода која, следећи емпиријски пут сазнавања, „полази од осета и појединачних чињеница, па се постепено уздиже до најопштијих закључака". То је, уједно, и метода која ослобађа ум од погрешних појмова или „идола" (идол племена, идол пећине, идол трга и идол позоришта), што није случај чак ни са Аристотеловом индуктивном методом потпуног набрајања, нити са оном индукцијом која пребрзо прелази са појединачног на опште. Два основна принципа Бејконове индукције јесу: *систематичност* и *поступност*. Ј. А. Коменски их је уздигао на ниво основних наставних принципа или основних начела наставе или поучавања. Разуме се да ову методу Бејкон није до краја разрадио, већ само њене основне принципе. То ће тек у XIX веку учинити енглески филозоф Џон Стјуарт Мил (John Stuart Mill).

Томазо Кампанела (Tomasso Campanella) (1568–1639), почетком XVII века, у своме чувеном делу *Град сунца* залагао се за очигледну наставу путем екскурзија и практичних радних (претежно занатских) активности и за образовање које би било више утемељено на природним него на хуманистичким наукама (Žlebnik, 1965: 50).

Јан Амос Коменски (J. A. Komensky) (1592–1670), ценећи значај посматрања и чулне активности у процесу сазнања, посебно значај непосредне очигледности и индукције, први ће у свом делу *Велика дидактика* (Коменски, 1967) целовито теоријски разрадити и на Бејконовој сензуалистичкој (емпиријској) филозофији утемељити принцип очигледности у настави. Тај принцип ће сматрати првим, најважнијим и, коначно, златним правилом дидактике (сваког успешног поучавања).

Концепцију наставе у основној школи у суштини карактеришу очигледност и примена *индуктивне* методе, тј. посматрање појединачних ствари, затим уопштавање заједничких особина тих ствари, па тек онда формирање јасних појмова и других генерализација вишег реда сложености о тим стварима. У циљу потпуније очигледности сматрано је да се у настави и учењу мора обезбедити опажање свим чулима. Оваквим посматрањем и чулним запажањем поставља се основа за касније мишљење, односно продубљено мисаоно сазнавање. Он је истакао и то да се очигледност и успех у сазнању највише и најбоље обезбеђује ако се учи из природе. Природу је сматрао „отвореном књигом" у којој се најбоље приказује свет. Таква књига, по њему, јесте важнија од било које друге књиге или извора знања, па отуда није случајно што се Коменски у свом делу *Велика дидактика* позива на стару изреку – „Очигледност служи уместо доказа", и на Плутархову изреку – „Више вреди један сведок који је видео неголи десет сведока који су чули" (Коменски, 1967: 150).

НОВОВЕКОВНА ПЕДАГОШКА СХВАТАЊА О УЛОЗИ ЧУЛНОГ ОПАЖАЊА У ПРОЦЕСУ САЗНАЊА И НАСТАВЕ

Џон Лок (John Locke) (1632–1704) сматра се оснивачем емпиристичке теорије о доминирајућем утицају срединских фактора у развоју личности и аутором знамените крилатице да „нема ничег у сазнању што раније није било у чулима". Он је тврдио да су прва сазнања чулна сазнања. У вези с тим сматрао је да су облик, величина и кретање опажених предмета објективне природе и да потичу од предмета чији су квалитети пренесени чулима до свести. Због тога он у свом делу *Мисли о васпитању* (1967), у одељку *О учењу и настави* (1967: 129), истиче нарочит значај раног учења и чулно-

-предметне стварности у том периоду, потребу употребе очигледних наставних средстава (глобус, карта и сл.) и вежби цртања и описивања. Он је сматрао да су деца у стању да науче све што се налази у кругу њихових чула, а нарочито чула вида (1967: 152). Лок је, као и многи други емпиристички филозофи од XVI до XIX века, пошао од сензација (осета и опажаја) и идеја (представа, „копија" осета и опажаја) као основних елемената, тј. даље несводљивих честица искуства, из којих се по законима успостављања веза стварају све појаве свести. У методичком погледу Лок је, осим перцептивних активности и развоја способности чулног опажања, у вези са очигледношћу препоручивао и: употребу коцки у настави читања, корисне практичне активности, ручни рад, поучавање деце на основу искуства, практичну наставу изван школе и сличне активности (Locke, 1967: 152).

Жан Жак Русо (Jean Jaques Rousseau) (1712–1778) расправља о трострукој природи васпитања и истиче да: *васпитава природа* (развија органе и способности), *васпитавају људи* (уче нас да употребљавамо оно што је природа дала) и, што је значајно са аспекта очигледности, *васпитавају ствари* (стичемо сопствено искуство о околини) (Русо, 1950: 7–63; Žlebnik, 1965: 72–73). Очигледност у сазнању схватао је не само као принцип већ много шире, као целокупно посматрање живота и природе. У истом смислу је и његово залагање за радно васпитање, за живот у природи и повезивање наставе са околином и искуством детета.

Јохан Хајнрих Песталоци (Johan Heinrich Pestalozzi) (1746–1827), за разлику од Коменског, који је у схватању очигледности више остао на позицији сензуализма, уочио је дубљу везу између очигледности и размишљања у настави. За њега се тврди да је био највећи методичар елементарне наставе у прошлости. Он ће нарочито разјаснити повезаност очигледности и интелектуалног развоја на плану умних снага и способности расуђивања. Песталоци је слично Русоу, Дистервегу, Рајну и другима, тврдио да је основни задатак наставе да ученицима пружи чулне утиске и да се у учењу највише ангажују чула, посебно очи. Сагласно схватањима Кант-Лајбницове филозофије да почетак сазнања представља перцепција и да се тек од перцепције прелази на упознавање околине и на расуђивање, Песталоци је сматрао да целокупну основу сазнања треба да чини посматрање. Посматрање је и први степен сазнања. Тек после перципирања долази до апстраховања, уопштавања, размишљања и говора. С обзиром на то, он је основне принципе елементарне наставе свео на три следећа елемента: *број*, *облик* и *реч*. Чим дете може да уочи ова три елемента, даље можемо утицати на њега тако што ћемо развијати способности рачунања, мерења и говора. Таквом наставом развија се и способност мишљења, а то је, по Песталоцију, крајња сврха наставе. Песталоци се у дидактици сматра значајним не само због тога што је први утемељио методику елемантарне наставе већ и

због тога што је наставни принцип очигледности детаљно разрадио. Тврдио је: „Што год већим бројем чула испитујеш или суштину или појаву једне ствари, утолико ће ти твоје знање о њој бити јасније", или: „Само истина која извире из посматрања даје човеку моћ да не продру у његову душу предрасуде и заблуде" (Песталоци, 1946: 89).

Принцип очигледности и активности опажања узео је само као полазну основу ка јасним појмовима. Песталоци тврди: „Почетак сваке наставе је очигледно посматрање, а сврха је јасан појам"; „Тиме што упоређујеш предмете чија је суштина иста, схватићеш њихову унутрашњу истину знатно шире, тачније и поузданије". Дакле, за Песталоција је принцип очигледности само средство за развој разума.

Песталоци, као искусни учитељ, није само у савладавању наставних садржаја увиђао улогу принципа очигледности, већ и принципа систематичности, поступности и реда. Правио је разлику између опажања и вештине посматрања. Опажање је нешто што природно претходи, а вештина посматрања се, као и друге вештине (говора, цртања, мерења и сл.), постепено развија (Песталоци, 1946: 87).

Ј. Ф. Хербарт (Johann Fridrich Herbart) (1776–1841) није познат само што је у XIX веку био оснивач педагогије као науке, већ и због тога што је, ослањајући се на Кантова (Kant) и Лајбницова (Leibnic) гносеолошка схватања, наставу утемељио на специфичним схватањима о очигледности (перцепција – аперцепција). Тиме је он у наставу увео ред и систем, а очигледност је дошла до изражаја у првом и четвртом степену наставе или у фазама које је назвао *јасноћа* и *метод*. Остала његова два степена наставе су *асоцијација* и *систем* (Zaninović, 1985: 219–220).

По Хербарту, очигледност треба, на пример, да заузме нарочито место у настави географије (земљописне мапе, карте, портрети и приповедање у облику замишљених путовања). Овакви ставови Хербарту су били блиски због тога што је био под снажним утицајем филозофске мисли Канта и Лајбница, као и педагошких учења Русоа и, нарочито, Песталоција (Žlebnik, 1965: 111–118).[3]

[3] Хербарт је прихватао психолошку концепцију да се све душевне појаве састоје од представа. Представе се на различите начине и према одређеним математичким законитостима удружују и тако чине сву разноликост наше свести (жеље, осећања, воља, сазнања итд.). Нове представе постају садржај наше свести тако што се претходно боре са старим или раније освешћеним представама. Тај процес или начин Хербарт је назвао *аперцепцијом*. Уколико нове представе не постану садржај наше свести, тј. свесне, оне „потамне". Аперцепција је за Хербарта најважнија у процесу сазнања. Разумљиво је да је овакво

Ако бисмо и даље разматрали претежно сензуалистичко-емпиристичка гносеолошка схватања, у којима чулно и уопште практично искуство има велики значај када је у питању процес сазнања, и даље бисмо налазили потврду за све оно што је о значају чулног искуства у процесу сазнања и наставе већ речено. Због тога на овом месту треба констатовати да сви концепти очигледне наставе, ма колико били значајни, нису увек делотворни. Посебно не ако се процес наставе и сазнања темељи само на чулном опажању или посматрању, ако се чулно искуство не повезује са претходним сазнањима и са мишљењем, ако се чулност глорификује и сл. На негативне последице неадекватно чулно утемељеног процеса сазнања у настави нарочито се указује у теоријама учења и наставе које су се развиле на пољу модерне психологије учења и савремене дидактике.

САВРЕМЕНИЈА ПСИХОЛОШКА СХВАТАЊА САЗНАЈНЕ УЛОГЕ ЧУЛНОГ ИСКУСТВА

Пијаже у својој књизи *Порекло сазнања* (1983) тврди да се мит о чулном пореклу научног знања протеже још од Аристотела. Касније су тај мит на различите начине одржавали разноврсни емпиристи. Аристотел је заиста тврдио да је целокупно научно знање изведено из чула. Емпиристи су тврдили да су чак и апстракције чулног порекла. Тако, на пример, физичар Мах (Mach) тврдио је да је физичко знање чист опажајни феноменализам. Математичар Д'Аламбер (D' Alamber) је развој аритметичких и алгебарских појмова приписивао чулима. Енрикез (Enriquez) је стварање различитих врста геометрија (метричке, пројективне, тополошке) овог или оног облика приписивао кинестетичким, визуелним или сличним чулним подацима. Под утицајем мита о чулном пореклу целокупног сазнања био је и тзв. бечки психолошки круг (Janković, 2008; 2014).

Насупрот претходним схватањима, познати физичар Планк (Planck) у свом делу *Увод у физику* сматрао је да се до најважнијих сазнања у физици, на пример, дошло управо удаљавањем или ослобађањем од чулних података. Ампер (Ampère) је почетком XIX века говорио да је чулни утисак обичан симбол и да они који прихватају његову истоветност са објектом подсећају на примитивне људе (Пијаже би рекао на децу). Пјерон (Piéron) каже да је чулни утисак симболичке природе и да никада не достиже сте-

---

објашњење психичког живота и процеса сазнања исувише интелектуализовано и механицистичко, јер се борба између старих и нових представа одвија по строго математичким законитостима.

пен објективности који одликује најједноставнију математичку једначину (Janković, 2008; 2014).

Да ли је знање чулног порекла или су за то заслужне нарочите акције, одговор налазимо у Пијажеовим објашњењима која су у вези са: пореклом знања, врстама знања и, коначно, са његовим схватањем улоге очигледности у појединим фазама сазнајног развоја детета.

Пијаже је тврдио да сазнавање није просто гомилање информација из спољашњег света. То је активно деловања субјекта на предмете, појашњавају Микалачки Бриски (1989) и Јанковић (2014). Активан однос са околином дете успоставља операцијама типа *акомодације*, тј. прилагођавањем понашања новонасталој ситуацији да би се нове чињенице *асимиловале* или *инкорпорирале* у већ постојеће сазнајне структуре детета. Тиме се непознато чини познатим и ново своди на старо. Тако се сазнаје, али истовремено и гради нова ментална структура која ће другачије функционисати у наредним ситуацијама сазнавања. Уједно то је и *ментални раст*, тј. развија се капацитет за наредна сазнања или општа способност учења, која се зове интелигенција.

С обзиром на то да је по Пијажеу много вредније сазнање засновано на активном откривању истине него сазнање засновано на усвајању готових знања и прихваћених истина, циљ образовања треба да буде усмерен на развој: радозналости, унутрашње мотивације, креативности, адаптивне интелигенције, способности интеракције у односу на предмете и кооперације са вршњацима и учитељем, као и других способности значајних за самостално решавање задатака. Другачије речено, значајни образовни задаци по Пијажеу су: формирање структура, развијање когнитивног стила у смислу активног и истраживачког ума, развијање способности за трансфер знања, способности за генерализацију, осетљивости за проблеме, индивидуалних потенцијала итд. Дакле, учењем у ужем смислу стиче се знање, а у ширем смислу развијају се способности мишљења или интелигенција. По Пијажеу, да би дете било способно да прими неку информацију, оно мора да већ поседује развијене одређене когнитивне структуре да би асимиловало ту информацију. То је основни разлог због чега, каже Пијаже, не можемо подучити петогодишње дете да прими информације из више математике.

Што се тиче сазнања, Пијаже сматра да не постоји апсолутни почетак, већ да је ново сазнање интеграција у структуре које су урођене (рефлекси) или раније стечене. Добро установљено претходно искуство омогућава ученику да сазнаје чињенице на богатији и тачнији начин. Осим тога, шта ће се сазнати из стварности не зависи толико од стимулуса колико од структура претходних знања у које је стимулус асимилиран. Због тога исти стимулус неће бити исти за децу различитих узраста, па ни за

децу истог узраста. То зависи од постојећих индивидуалних структура. Због тога није необично што школска деца, чак и када им је одржано исто предавање, неће давати исте одговоре на поједина питања.

Стимулус није стимулус све док дете не одреагује на њега. То значи да стимулус зависи од асимилационо-акомодативног процеса који се догађа у организму. „Драж је драж само у оном степену у којем је значајна, а она постаје значајна једино у оном степену у којем постоји структура која дозвољава њену асимилацију, структура која може да интегрише ову драж и која истовремено покреће одговор... Према томе, није претерано рећи да прво постоји одговор или, ако желите, на почетку постоји структура." (Микалачки Бриски, 1989: 32). У вези са овим значајан је и Пијажеов осврт на то да у ембриогенези постоје периоди када ћелијско ткиво постаје осетљиво на одређене утицаје на које раније није реаговало. У том смислу, Пијаже налази да је потребно да протекне извесно време да би дете достигло одређен ниво „спремности" или „осетљивости" за одређене стимулусе из околине пре него што на њих може да одговори.

Према Пијажеовом схватању, у процесу сазнавања веома су значајне и две врсте искуства: *физичко* и *логичко-математичко* (Пијаже, 1983: 25–26, 37). Физичко се састоји у опажању и дејствовању на објекте и долажењу до одређених знања о објектима апстраховањем из самих објеката. То је обично емпиријско искуство. Овакво искуство или учење претходи логичко-математичком. У случају логичко-математичког искуства сазнање се не изводи из самих објеката, већ из акција које се врше на објектима. Физичким искуством се долази до својстава самих објеката – боје, величине, облика итд., а логичко-математичким искуством до својстава као што су ред, класа, збир и сл. Сазнају се особине које нису садржане у самим објектима, већ су резултат акција које се врше на објектима. Друга врста искуства је важнија, али, ипак, треба имати у виду да се физичко и логичко-математичко сазнање прожимају, допуњавају и условљавају. Тако, на пример, да би се изградио логичко-математички оквир потребна је – поред рефлектујуће апстракције – и проста апстракција јер је неопходно издвојити физичка својства из објекта па тек онда установити везе међу њима.

Различита природа сазнања захтева и различите начине обучавања. До физичког сазнања ученик долази радећи на објектима и посматрајући реакције објеката. Посебно ако су им ти објекти и њихове реакције интересантни. Да би ученик видео да ли неки предмет тоне или не, то не треба да му саопшти учитељ. Одговор му даје сам предмет. У овом случају ученик сам *открива*. Задатак учитеља је само да организује средину и да припреми материјале. У случају логичко-математичког знања ствари стоје другачије. Логичко-математичко знање се не може директно поучавати. Оно се

конструише од односа које ученик сам увиђа међу објектима и где је сваки следећи однос који се ствара однос међу већ створеним односима. За ово сазнање су, такође, потребне одређене структуре.

Постоје, по Пијажеу, још два значајна аспекта знања која могу бити интересантна и са аспекта педагошке импликације очигледности у настави. То су: *фигуративно* знање и *оперативно* знање. Фигуративно се повезује са статичком конфигурацијом дате ситуације, док оперативно знање трансформише дату ситуацију. Оперативно је ширег појмовног значења, искључује сензомоторне активности, а укључује акциони аспект. То је у правом смислу интелектуално знање.

На сензомоторном периоду развоја оба аспекта знања су уједињена јер су сва функционисања строго перцептивна и моторна, па због тога и фигуративна. За време преоперационалног периода (од друге до шесте године живота) и после, у интелектуалном развоју долази до постепеног повећања у оперативном знању, са узимањем у обзир фигуративног знања.

Што се тиче фигуративног знања, не треба мислити да је све сазнање сведено на перцепцију. Перцепција јесте најпримитивнији облик фигуративног знања, али се јавља и имитација, и то у три варијанте: (1) имитација присутног објекта током сензомоторног периода, (2) одложена имитација – карактеристична за период симболизације и (3) интернализована имитација која се у вези са сваким чулним опажањем може појавити у виду менталне слике.

Менталне слике о којима је реч појављују се у виду: (1) перцепција са пратећом имитацијом, (2) одложене спољашње имитације и (3) интернализоване имитације, као инструмента фигуративног знања.

Фигуративни аспект знања своди се на представљање, а оперативни аспект на трансформисање реалног знања према сопственој структури у виду унутрашње акције, а то је основни аспект интелектуалног разумевања. Фигуративно знање никада се не догађа изоловано од неких оперативних аспеката. Неки оперативни аспекти увек морају бити присутни у сваком фигуративном знању. Фигуративни и оперативни аспект знања лакше разликујемо тако што се фигуративно више веже за материјални аспект знања, а оперативно више за аспект разумевања. Ова два аспекта знања могу се разликовати и по нивоу разумевања. У фигуративном аспекту имамо минимум разумевања, а у оперативном знању имамо висок ниво разумевања. Само ово друго знање је провокативно и омогућава високу експанзију.

Без обзира на то какве разлике између ова два аспекта знања постоје, истина је да постоји интеракција између фигуративног и оперативног зна-

ња. Фигуративно не може без оперативног. Како је потребно сазнање стања ствари, тако је потребна и трансформација.

На основу свега изнетог, а не одричући одговарајући значај чулног искуства, нарочито у физичком знању, Пијаже (1983: 90) је тврдио „да сазнање никад не происходи из чистих чулних утисака, већ из онога што акција уноси у оно што је већ постојеће" и даље да „чулни утисци или опажања, то ћемо свакако прихватити, учествују увек у почетном стадијуму образовања сазнања; али они никада нису једини који у томе учествују, и оно што се поред њих уплиће у овај процес подједнако је значајно за наше сазнавање".

У аспекту сазнања и наставе значајно је и Пијажеово схватање улоге чулног опажања у појединим фазама сазнајног развоја детета. Он сматра да сазнајни развој континуирано пролази кроз четири развојна периода: *сензомоторни* период, период *преоперационалног мишљења*, период *конкретних операција* и период *формално-логичких операција* (Janković, 2014: 54–56).

1. *Сензомоторни период* (од рођења до навршених 18 месеци живота, односно до појаве говора). У овом периоду дете сазнаје посредством чула и манипулације са предметима. За дете у том периоду постоји само онај предмет који може да држи у руци. Ако тај предмет склонимо, он за дете више не постоји. Тек касније дете ће бити способно да предмет констатује путем чула или на основу искуства. Ако се тај предмет уклони из поља опажања, он за дете неће постојати. За сазнање у овом периоду нарочито су значајне сазнајне активности као што су: манипулативне активности, чулно опажање, моторне активности, игра и активности у вези са одржањем живота.

2. *Период преоперационалног мишљења* (од друге до шесте године живота) је период када дете већ говори и када за њега постоје и предмети који су ван чулних опажаја. У овом периоду се формирају извесне представе тако да дете може доносити једноставније закључке. На преоперационалном ступњу појмови почињу да се интернализују, тј. да се делимично одвајају од акција које се са њима врше, али још увек њима доминирају лична („егоцентрична") становишта детета. Када касније постану „објективни", тј. интернализоване шеме акција, Пијаже ће их назвати *операцијама*. Операције се достижу у средњем детињству. То су, на пример, активности: сабирања, множења, дељења, класификовања и сличне логичко-математичке активности.

3. *Период конкретних операција* (од седам до 11/12 година живота) карактерише то што дете има у себи један фонд операција и што почиње да логички мисли, али помоћу и на основу конкретних предмета. Дакле, дете изводи операције на конкретним предметима и материјалима. Опажа про-

стор и време, може се користити јединицама њиховог мерења, решава задатке типа ређања, груписања, прегруписавања, успостављања логичких релација, прављења серија и сл.

4. *Период формално-логичких операција* (после 11 година – пубертет, адолесценција, зрелост) јесте период када одрасла особа уме да мисли (суди и закључује) и то на основу претпоставки, а не само на основу конкретних предмета. Може да се служи апстрактним категоријама. Због тога Пијаже сматра да у 15. години живота промене у сазнајним структурама достижу врхунац. Сазнајни развој код све деце тече истим редом, тврди Пијаже, с тим да свако дете не улази у наредну фазу истовремено и у њој се не задржава исти број месеци.

Са аспекта очигледности у настави или у процесу сазнања уопште Пијажеова схватања су вишеструко значајна. Нарочито у погледу следећег: (1) да је скоро једини пут сазнавања детета у раном детињству пут сензомоторног опажања и активности; (2) да се процес сазнања мора у преоперационалном периоду (углавном до поласка у школу) темељити на чулном сазнању јер је чулно сазнање истовремено и основа за појаву и развој менталних операција вишег реда; (3) да је чулно опажање, односно очигледност постигнута на разне начине, значајна и у периоду тзв. конкретних операција, а који се поклапа са животном доби када су деца обухваћена разредном наставом. То је доба када се мишљење и апстрактне операције у великој мери темеље на операцијама са конкретним предметима; (4) Пијаже је, коначно, отклонио и погрешна мишљења везана за глорификовање чулног искуства у процесу сазнања (Аристотел и касније емпиричари), нарочито својим ставом да сазнање никада не произилази само из чулног искуства, већ више из онога што у чулна искуства или опажања уносе активности детета.

Сличну оцену о улози чула и очигледности у сазнању налазимо и у другим когнитивистичким теоријама учења (Полани, Брунер, Виготски, Гаљперин, Гање, Тализина и др.).

САВРЕМЕНИЈА ДИДАКТИЧКА СХВАТАЊА САЗНАЈНЕ УЛОГЕ ЧУЛНОГ ИСКУСТВА

Иако није умањивао значај сазнајне улоге људске чулности у процесу сазнања, аустријски психијатар Адлер (1990) је у свом делу *Познавање човека* способност опажања околине сматрао значајном и у функцији социјализације јер је човек, по природи, најпре социјално, па тек онда индивидуално биће. Због тога је примарни циљ сваког детета као несоцијализова-

не особе да се социјализује, тј. да у својој средини буде прихваћено и уважавано. С обзиром на такав циљ, тврдио је Адлер, дете својим чулним органима успоставља везу са спољашњим светом и тако ствара своју слику света. У томе највећу улогу има чуло вида јер се баш очима највише намеће визуелна слика света, док на друга чула (уво, нос, језик, кожа) више делују пролазни извори чулних надражаја. Разумљиво је, истиче Адлер, да нека деце своју слику света могу да више граде на акустичком опажању или реакцији неког другог чулног органа, што зависи од индивидуалних разлика. Даље, опажање, по Адлеру, има велику улогу и за упознавање неке особе. Због тога је за упознавање неке особе од највећег значаја сазнати „којим органима најнепосредније реагује на живот", односно на који начин се код одређене особе формира слика о свету (Адлер, 1990: 61). То се у пракси најлакше остварује ако најпре утврдимо шта је циљ једне особе (мотиве, жеље потребе) и начин на који та особа реагује на спољашњи свет, а да при томе не занемаримо ни улогу њених претходних доживљаја, сећања, представа или способности обнављања ранијих доживљаја, као ни могуће утицаје фантазије, способности уживљавања, сугестивни утицај других људи из окружења и слично (Адлер, 1990: 59–64).

Што се тиче директније сазнајне улоге чулног опажања или очигледности, Ханс Ебли (Hans Ebli) је изложеним традиционалним схватањима нарочито замерао то што су у дидактичко-методичком погледу на њих веома много утицале сензуалистичко-емпиристичке теорије. У тим теоријама се вербалистичким знањима супротстављају очигледне представе или „слике". Очигледним представама и сликама додељује се централна улога. Због тога, када вршимо приказивање, истиче Ебли, треба се држати оних начина у којима се има на уму превазилажење и релативизација реалности у вези са очигледношћу и очигледном наставом. У вези с тим он упозорава на следеће: појам очигледности не сме се изједначавати са чулним опажајима јер се очигледност односи на целокупну област у којој се млади срећу са нечим објективним, независно од тога да ли је то материјалне или духовне природе; појам очигледности се односи на извесну непосредност овог сусретања; упркос тој непосредности и блискости објективног у очигледности, то што се посматра није дато као гола присутност и као нешто појединачно и посебно јер се увек у посебном поима и нешто „опште" у чему је дато и то што је непосредно (Вилотијевић, 1999).

В. В. Давидов (1996), руски педагог, истицао је да је традиционалном принципу очигледности у настави неопходно супротставити принцип предметности, односно тачно указивати на оне специфичне активности које се морају обавити са предметима како би се јавили садржаји будућих појмова.

За разлику од традиционалног схватања очигледности, које остаје више на сазнању чињеница, применом принципа очигледности у савременој настави фиксира се могућност откривања ученицима свеопштег садржаја неког појма као основе за следеће закључивање о делимичним појавама. Тиме се, истиче Давидов, утврђује и начин преласка од „општег ка посебном" у процесу наставе. То не значи да мисаони процеси везани за очигледност губе сваки значај, већ да је свакидашње мишљење под доминантним утицајем очигледности.

Л. С. Виготски (1983: 224–227) улогу непосредног искуства нарочито је истицао у формирању тзв. *спонтаних* појмова. То су појмови који се, за разлику од *научних* појмова (на чији развој највише утиче настава), формирају код предшколског детета у спонтаним или свакидашњим животним ситуацијама. Чулно искуство је, по схватању Виготског, исто тако важно и у формирању научних појмова (систематичних, тачних и према принципима одређеног наставног предмета или науке сређених), с тим што се сада доминантно чулно искуство у процесу сазнања замењује логиком мишљења. Међутим, до мишљења ни сада не би могло доћи без ослонца на чулна искуства. Заправо, реч је о томе да дете ни сада не би имало о чему да мисли. Тек са ослонцем на разноврсна чулна искуства, успут мотивисано и подстицано од стручне одрасле особе, дете може да уочава извесне битне везе и односе међу стварима и појавама и да мисаоно тумачи или објашњава природу те везе.

Гаљперин (1902–1965), заједно са Тализином, у књизи *Проучавања мишљења у совјетској педагогији* (1968), изложио је тзв. теорију етапног формирања умних радњи. У тој теорији тврди се да се психички процес, укључујући и формирање појмова, највише остварује под утицајем спољашње средине, одговарајућих садржаја и инструкција које у виду педагошког акта предузима наставник у току наставе и учења. Ту се, такође, тврди и да психички процеси произилазе из спољашње људске делатности, која је – захваљујући цивилизацијском развоју човечанства – посредована предметном стварношћу, писаним речима које означавају појмове, алатима за извођење одређених активности и другим средствима. Међутим, када је реч о деци или млађим ученицима, они нису у могућности да сами усвоје таква људска достигнућа. Због тога је неопходно да се њима, по мишљењу Гаљперина и Тализине, омогући да на одговарајућим садржајима и уз наставничко инструктивно вођење, или усмеравање, извршавају одређене мисаоне радње или делатности на спољашњем плану (Према: Вилотијевић, 1996; 1999). Да би спољашње радње могле постати унутрашњи мисаони процеси или активности, процес учења или сазнавања мора пролазити кроз неколико етапа:

1. Прва етапа – представља припрему ученика, односно упознавање са задатком, материјалом, средствима, начином њихове употребе и планом рада.

2. Друга етапа – представља извршавање радње у спољашњој или материјализованој форми непосредном чулном делатношћу. По среди су активности манипулисања предметима, моделима, схемама, и другим средствима да би ученици упознали њихова својства и уочили које мисаоне процесе на њима или помоћу њих треба да изврше. Ту се спајају делатност и сазнање и почиње се формирати појам.

3. Трећа етапа – представља моменат када почиње одвајање радње од непосредне чулне делатности и када се одређена радња или активност извршава без ослонца на предмете и у форми „гласног говора". Ученик гласним говором другима саопштава о извршењу радње. Уједно, то је процес сазнања те радње и учениково саопштење одраза те радње у његовој представи. Истовремено, то је и провера тачности тог одраза. Међутим, радња се још увек врши на спољашњем плану.

4. Четврта етапа – то је спољашњи говор за себе, „изговарање радње у себи", не у функцији саопштавања другима већ у функцији средства мишљења. Уједно, то је и мисао, као и почетак умне радње.

5. Пета етапа – представља прелаз радње на план унутрашњег говора, односно на мисаони план. У овој, завршној етапи, радња се из предметне области потпуно превела на мисаону делатност и то без видљиве везе са предметном стварношћу. Сада је тзв. „унутрашњи говор" чиста мисао.

Како су то већ давно приметили познатији наши дидактичари (Продановић и Ничковић, 1974; Вилотијевић, 1996; 1999; и други) и многи представници тзв. активне школе, оваквим теоријским схватањима одавно се указивало не само на значај ученикове активности у процесу наставе и учења већ и на велику улогу опредмећене стварности у виду наставних средстава или дидактичког материјала, којима су се омогућавале и одговарајуће чулне активности или опажања са којима је започињао и процес поимања или мисаоног сазнања.

Амерички психијатар Дејвид Осубел (David Ausubel, 2000) осмислио је и у једној од својих студија изложио једну од тренутно најзанимљивијих когнитивистичких теорија учења. Без обзира што је своју теорију назвао *теоријом смисленог вербалног учења,* он је сматрао да се процес успешног учења ослања, пре свега, на логична и добро утемељена вербална објашњења наставника, а онда, у својој опажајној или чулној компоненти, и на наставна средства која представљају графички или на неки други очигледан начин добро одабране и узрочно-последично повезане елементе или научне појмове којима се у најбитнијем ученицима визуелно представља оно што треба научити. Таква средства су, тврдио је Осубел, најбоља пот-

пора или ослонац мишљењу. У непосредној наставној пракси то су, на пример, графичке схеме, мапе (укључујући и тзв. менталне – Т. Бузан), прикази и други слични организатори научних појмова или знања.

ЗАКЉУЧАК

За разлику од ранијег глорификовања улоге чулних активности и сензација у процесу сазнавања, у савременијој дидактичко-методичкој литератури очигледност и очигледна настава разматрају се претежно у аспектима теорије о јединству сазнајних функција (посматрање – мишљење – пракса). Ту се наглашава и мишљење, тј. да ученици у процесу сазнања посматрају спољашње одразе или манифестације предмета, појава или процеса, како би на основу тога мисаоно докучили њихове унутрашње узрочно-последичне везе и односе и тако лакше разумели појаве, процесе, правилности и природне законитости. У том смислу, гледано историјски, идеја о значају и начину стварања услова за очигледну наставу постепено је еволуирала. У савремено схваћеној улози очигледности у настави осигурава се јединство конкретног и апстрактног, појединачног и општег, непосредног и посредног, појавности и суштине, посматрања и мишљења, нижег и вишег степена сазнавања. Чулним опажањем се остварује не само стицање тачних знања већ се ствара и повољна основа за развој психичких функција (перципирање, предочавање, запамћивање, мишљење, пажња, мотивација, емоционално доживљавање итд.).

Таква схватања прожимају радове истакнутих аутора у области психологије учења, али и дидактике. У радовима претежно методичко-дидактичког карактера – што се тиче очигледности, очигледне наставе и улоге различитих процеса перцептивних, мисаоних и других активности у учењу и настави – нарочито се истиче**:** (1) да се у процесу научног сазнавања мора полазити „од живог посматрања ка апстрактном мишљењу, а од тога ка пракси”, јер је овакав пут најбољи начин стицања првих искустава и сазнања о објективној стварности, а доприноси и развоју способности посматрања; (2) чулно искуство или перцепције су у процесу сазнања полазна основа и веома су значајни, али се на томе не може остати; (3) на посматрање се мора надовезати расуђивање, мисаона обрада чулних података, уочавање међусобних веза и односа; (4) очигледност се разумева у смислу да је она у функцији мисаоне активације ученика, односно полазне етапе у процесу сазнања и завршне фазе у смислу практичне провере сазнатог; (5) перцептивно сазнање је темељ на коме се гради знање, па због тога перципирање или чулно опажање мора бити потпуно да би перцепције

покренуле пажњу, интересовања, машту, памћење, мисао и друге процесе; (6) очигледност не треба тумачити само као гледање и посматрање и не треба је сводити само на визуелну компоненту; (7) због укупног значаја чулног искуства у процесу сазнања нису ретки дидактичари који очигледности у настави називају и *принципом конкретности и апстрактности*; (8) настава је очигледна када код ученика покреће и афективне механизме.

Важно је истаћи да се данас очигледност и посматрање међусобно не супротстављају. То су две етапе једног те истог процеса сазнавања. Посматрање неке предметне стварности је почетна, а размишљање завршна фаза сазнања. Очигледност је најзаступљенија тамо где се упознају чињенице, али чињенице нису крај наставе (стицања знања), већ њен почетак. Процес сазнања који тече од доживљавања конкретних чињеница, преко представа, до апстрактног мишљења, има индуктивни пут (од конкретног ка апстрактном). Тај пут је заступала више традиционална дидактика. У савременој дидактици придаје се и значај обрнутом, дедуктивном путу (од општег, апстрактног, ка појединачном). Очигледност је и овде значајна јер општа схватања треба поткрепити чињеницама.

Литература

Адлер, А. (1990). *Познавање човека*. Нови Сад: Матица српска.

Ausubel, P. D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge A Cognitive View*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Davidov, V. V. (1996). *Teorije razvojne nastave.* Moskva: Ruska akademija nauka, Psihološki institut.

Janković, A. (2008). *Efikasnost učenja primenom različitih modela očigledne nastave u predmetu poznavanje prirode* (odbranjen magistarski rad). Sombor: Pedagoški fakultet.

Јанковић, А. (2009). Очигледна настава у теорији и пракси. *Настава и васпитање*, LVIII, 4, 500–522, Београд.

Коменски Ј. А. (1967). *Велика дидактика.* Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Laertije, D. (1973). *Život i mišljenja istaknutih filozofa*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Микалачки Бриски, А. (1989). *Педагошке импликације Пијажеове теорије*. Београд: Савез друштава психолога СР Србије.

Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Песталоци, Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу.* Београд: Просвета.

Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.

Suhodolski, B. (1972). *Moderna filozofija čoveka*. Beograd: Nolit.

Русо, Ж. Ж. (1950). *Емил или о васпитању*. Београд: Знање, предузеће за уџбенике НР Србије.

Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.

Zaječaranović, G.; Stevanović V. (1973). *Filozofija.* Beograd: Zavod za obrazovanje administrativnih kadrova SR Srbije.

Žlebnik, L. (1965). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

Aleksandar P. Janković
University of Novi Sad, Faculty of Pedagogy in Sombor

EVOLUTION OF PEDAGOGICAL VIEWS ON EXPLICIT – FROM TRADITIONAL TO MODERN THEORIES OF TEACHING AND LEARNING[4]

Summary

The role of sensory perception in the process of learning and teaching has been interpreted in different ways during the history of education and school. It was most influenced by the prevailing philosophical and epistemological concepts and views of the ability for learning, learning theories that evolved into the fields of scientific psychology and didactic over time. This paper offers an overview of philosophical and epistemological beliefs in terms of sensory experience in

[4] This paper is an excerpt of more relevant results from the master's thesis *Efficiency of Learning through the Implementation of Different Models of Explicit Teaching in Science & Social Studies Classes* which was written and defended at the Faculty of Pedagogy in Sombor. the defence committee included: Professor Mirjana Segedinac, PhD; Professor Svetlana Španović, PhD and Docent Stanko Cvetićanin, PhD.

cognition in general, and in terms of the role of the explicitness principle in teaching as a special activity of learning and cognition. Finally, in the light of modern psychological and didactic theories of learning and teaching based on the corresponding philosophical and epistemological views on one, and the appropriate scientific discoveries on learning problems on the other hand, we made a critical overview on how we can make everyday classes more effective than they are now through the implementation of different theoretical views on the role of sensory experience in the learning process.

Keywords: *perception, explicitness, cognition, teaching, knowledge.*

Aleksandar P. Janković
Universität Novi Sad, Fakultät für Pädagogik Sombor

EVOLUTION DER PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN ZU OFFENSICHTLICHEM UNTERRICHT – VON DEN TRADITIONELLEN ANSICHTEN ZU MODERNEN THEORIEN DES LERNENS UND UNTERRICHTS

Zusammenfassung

Die Rolle der Sinneswahrnehmung im kognitiven Prozess wurde in den unterschiedlichen schulischen Zeiten auch unterschiedlich interpretiert. Darauf hatten die dominierenden philosophisch-gnoseologischen Konzeptionen den größten Einfluss, aber auch die Lerntheorien, die sich im Laufe der Zeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Psychologie und Didaktik entwickelt haben. Dieser Beitrag bietet einen Überblick der philosophisch-gnoseologischen Konzeptionen im Bezug auf die sinnlichen Erfahrungen und auf das allgemeines Wissen, aber auch der Rolle der Offensichtlichkeit im Unterricht als einer spezifischen Lernaktivität. Am Ende dieser Forschung wurde kritisch überprüft, wie die kreative Anwendung unterschiedlicher theoretischer Ansichten über die Rolle der sinnlichen Erfahrungen den alltäglichen Unterricht effizienter machen kann.

Schlüsselwörter: *Wahrnehmung*, *Offensichtlichkeit*, *Kognition*, *Unterricht*, *Wissen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 37.018.43
Прегледни чланак • 31–42
Примљен: 14.1.2016.
Прихваћен: 2.3.2016.

Nebojša M. Macanović
Univerzitet u Banjoj Luci, Fakultet političkih nauka

VIRTUELNE ŠKOLE KAO SAVREMENI MODEL OBRAZOVANJA

Rezime: Virtuelne škole su obrazovne organizacije koje nastavu i kurseve izvode preko interneta ili pomoću metoda baziranih na vebu. One su prirodan nastavak primjene novih tehnologija i učenja na daljinu u oblasti obrazovanja. Razvoj i rasprostranjenost interneta, video-konferencija, edukativnih softvera i aplikacija imaju ogroman pozitivan uticaj na uvođenje virtuelnih škola. Internet postaje svakodnevna potreba i neizostavni dio života ljudi. Putem interneta može se doći do najrazličitijih informacija i komunicirati sa ljudima širom svijeta. Učenici mogu pohađati virtuelne škole sa bilo kog mjesta, u bilo koje vrijeme, ukoliko imaju pristup internetu. Sa rastom i razvojem mobilnog *broadbanda*, ekspanzijom prodaje pametnih telefona (*smartfon*) i tablet računara, mogućnosti pristupa internetu se povećavaju i poboljšavaju, a samim tim i mogućnosti za virtuelno školovanje. Virtuelne škole su budućnost obrazovanja, a sve više postaju realnost i u zemljama koje su u tranziciji. Upravo i cilj rada jeste da se sagleda uloga i značaj ovog savremenog modela obrazovanja koji sve više postaje prepoznatljiv u svijetu kao obilježje mladih i poslovnih ljudi.

Ključne riječi: *učenje na daljinu*, *virtuelne škole*, *globalizacija*, *društvo znanja*.

UVOD

Današnji svijet sve više se „otvara” i „smanjuje” i otuda je stvorena već dobro poznata uzrečica o svijetu kao „globalnom selu”. Zahvaljujući globalizaciji nestaju granice između država i znanje postaje jedna od glavnih roba kojom se trguje u svijetu. U našem radu nastojaćemo da ukažemo na promjene koje se dešavaju u obrazovanju pod uticajem globalizacije. Naročito aktuelan posljednjih tridesetak godina jeste koncept cjeloživotnog učenja, koji je upravo poslje-

dica globalizacije društva. Takav koncept sa sobom nosi i brojne druge promjene i inovacije u pogledu obrazovanja, a koje su nastale pod uticajem informaciono-komunikacionih tehnologija.

Izgradnja društva znanja zahtijeva izmijenjen način upravljanja i znanja, što će uticati na buduću proizvodnju, zahvaljujući informacijskom i naučnom obrazovnom sistemu koji se razlikuje od politehničkog dualističkog obrazovnog sistema. Informacija i znanje, kao novi vladajući predmet rada, pretvaraju globalno društvo u obrazovni i naučni sistem. Obrazovanje se danas smatra uslovom opstanka i razvoja modernih društava, a znanje se često posmatra kao najmoćnije oružje jednog društva.

U oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija značaj obrazovanja je u proporcionalnoj vezi sa tehnološkim razvojem društva (Kulić, Despotović, 2005). Upravo polazeći od ove činjenice, sve veći broj univerziteta u svijetu prepoznao je značaj sticanja znanja putem interneta. Ovaj vid edukacije je uveliko razvijen u svijetu pod različitim imenima: „učenje putem interneta", „učenje na daljinu" i „virtuelno učenje". Postoje brojne organizacije koje okupljaju upravo ovakve visokoškolske ustanove. Krajem osamdesetih godina XX vijeka osnovano je Evropsko udruženje univerziteta za učenje na daljinu, ali prva praktična iskustva ove vrste obrazovanja javljaju se desetak godina kasnije. Danas praksa učenja na daljinu poprima sve veći značaj, usljed raznih faktora koji traže prilagođavanje brzim životnim uslovima i potrebi za sticanjem znanja. Često kod ljudi koji nisu adekvatno upoznati sa ovakvim načinom obrazovanja čujemo frazu „učenje na daljinu, učenje na brzinu". Takođe, prema Sandri Gucijan (2014), kod mnogih građana u Srbiji prevladava uvjerenje da znanje i diploma stečeni onlajn studiranjem manje vrijede. Predrasude često govore o lakoći ovakvog sticanja naučnih zvanja, mada se u praksi ova teza obara. Kako živimo u eri interneta, javlja se sve veća potreba za njegovom upotrebom u obrazovanju, a učenje na daljinu postaje sve interesantnije akademskim zajednicama i kada je riječ o razvoju koncepta cjeloživotnog učenja.

GLOBALIZACIJA I NJEN UTICAJ NA OBRAZOVANJE

Neosporno je da globalizacija ima ogroman značaj, ali i snažan uticaj na reformu sistema obrazovanja, naročito u zemljama u tranziciji. Džozef Stiglic (Joseph Stiglitz, 2002) kaže da je globalizacija smanjila osjećaj izolovanosti koji je bio zahvatio veliki dio svijeta u razvoju i dala je mnogim ljudima u tim zemljama pristup znanju daleko iznad razine najbogatijih u bilo kojoj zemlji u svijetu. Ovo tumačenje može se potkrijepiti i riječima Manuela Kastelsa: „Globalizacija je mogućnost djelovanja u trenutku na distanci" (Castells, 1996: 9),

što znači da informacijama možemo pristupiti bilo kad i u bilo kojem periodu. Cjelokupno studiranje može se završiti a da se studenti fizički ne sretnu na predavanju. Takva mogućnost se ranije nije mogla ni zamisliti. Ovdje se ne misli samo na *face to face* interakciju, nego i na dostupnost obrazovanja velikom broju ljudi. Na ovakav oblik obrazovanja, kao i na razvoj sistema obrazovanja uopšte, uticali su u velikoj mjeri proces industrijalizacije i širenje gradova. Kako se širila industrijska privreda, javila se i potreba za specijaliziranim obrazovanjem i odgovarajućom radnom snagom. Zanimanja su postajala raznovrsnija, a radne vještine su se sve manje prenosile s roditelja na djecu. Sve više ljudi je sticalo znanja pomoću predmeta kao što su matematika i prirodne nauke, a ne – kao što je bio slučaj ranije – pomoću radnih, prije svega poljoprivrednih vještina. Taj cjelokupni proces donio je na površinu moderno društvo u kojemu su se pomjerile granice znanja. Pojavili su se oblici specijaliziranog i profesionalnog usavršavanja, a poslovna i obrazovna politika kretale su se u smjeru da se pojedinac obrazuje u skladu s privrednim profilom zemlje i prema određenim zanimanjima. Iako se moderni, tehnološki sistem obrazovanja, počeo formirati u skladu s brzim promjenama u društvu, za mnoge zemlje je to još uvijek bilo bojno polje ekonomskih, obrazovnih i drugih rasprava, koje su donijele mnoge nesuglasice oko sistema i standarda, ali i jednakost u obrazovanju.

Uticaj tržišta vidljiv je u okviru cjelokupnog obrazovnog sistema, posebno s aspekta visokog školstva. Ova logika prvenstveno dolazi do izražaja kroz privatizaciju svih nivoa obrazovanja, te sveprisutnu komercijalizaciju; uvođenje školarina; prenos menadžerskih principa upravljanja na fakultete; njihovu težnju ka ostvarivanju vlastitih prihoda; te podsticanje konkurencije među univerzitetima. Znanje se danas tretira kao roba – proizvod koji se nudi i na tržištu vredi onoliko koliko odgovara njegovim potrebama i zahtevima. Tržišnim zakonitostima postaje regulisan i pristup istom tom znanju. Obrazovanje tako više liči na privatno nego na javno dobro. Homogenizacija, standardizacija, specijalizacija, ekonomija obima, marketing koncept, potrošačko društvo, te primat znanja koja doprinose ekonomskom razvoju i povećanju profita, pojave su koje neposredno djeluju na sisteme i institucije visokog obrazovanja širom planete. O globalizaciji u visokom obrazovanju takođe možemo govoriti kao o amerikanizaciji – kako evropskih, tako i ostalih univerziteta širom svijeta – ali najviše kroz činjenicu da visoko obrazovanje postaje dio globalnog ekonomskog diskursa.

Bolonjska deklaracija je vjerovatno najupečatljiviji primjer globalizacije u visokom obrazovanju. Slični procesi – u svojim pojavnim oblicima različiti, ali istim silama pogurani – vidljivi su širom svijeta. Pod okriljem Svjetske banke, u Meksiku su sprovedeni privatizacija i deregulacija sistema visokog obrazovanja. Nakon formiranja zone slobodne trgovine sa SAD, sve veći broj univerziteta društvenih nauka i umetnosti u Kanadi biva zatvoreno, jer ne privlače sponzore. Potpisivanjem sporazuma NAFTA, naime, prednost je data privatnom

finansiranju univerziteta. Tradicionalno uzdržani Britanci danas ne poriču povećan uticaj korporacija pri formiranju nastavnih sadržaja. Čak ni u Kini visoko obrazovanje nije imuno na globalizirajuće procese. Iako se većinom oslanjaju na državno finansiranje, univerziteti su podstaknuti da prikupljaju sredstva putem različitih profitabilnih aktivnosti. Od studenata se zahtijeva da plate dio školarine. Angažman fakulteta u aktivnostima na crno česta je pojava u ovoj zemlji (Natek, 2000).

Uticaj globalizacije je posebno vidljiv kada je riječ o obrazovanju i kroz sljedeće aspekte: 1) globalizacija utiče na prosvjetnu radnu snagu, što znači da od njih zahtijeva cjeloživotno učenje i stalno usavršavanje; 2) njen uticaj je vidljiv prilikom razmjene servisa i dobara između škola i univerziteta; 3) globalizacija utiče na obrazovni sistem stvarajući različitost (diverzitet) škola i roditeljima pruža mogućnost izbora; 4) podiže se standard obrazovnih zahtjeva; 5) zahtijevaju se mogućnosti improvizacije i kreativnosti, kao i kompleksno mišljenje povezano s praksom i realnošću svakodnevnog života; 6) izazovi globalizacije zahtijevaju pripremu prosvjetnih radnika za rad u okruženju koje se konstantno mijenja, a s tim u vezi i pripremu studenata za moderni put u kojemu se konstantno razvijaju nove vještine, znanja i sposobnosti; 7) prema novim obrazovnim modelima, prosperitet prosvjetnih radnika zavisiće od njihovih sposobnosti da trguju vještinama i znanjima u globalnoj sferi obrazovanja.

Ovakvi uticaji globalizacije predstavljaju i napredak u razvoju socijalne kohezije, a s druge strane negativno se odražavaju na siromašne zemlje. Globalizacija je neminovnost na početku XXI vijeka. Od globalizacijskih procesa ne treba zazirati nego ih treba pomno pratiti i proučavati, te u njima aktivno učestvovati i tražiti svoje šanse i svoje mjesto.

INFORMACIONO-KOMUNIKACIONI MODELI ONLAJN OBRAZOVANJA

Širom svijeta virtuelne škole i fakulteti postaju značajna i prihvatljiva alternativa za školovanje, ali o njihovom funkcionisanju se malo govori i malo zna. Mnogo se govori o društvu jednakih šansi, a virtuelne škole upravo pružaju šansu učeniku/studentu da upiše školu koju želi a koja je daleko od njegovog mjesta boravka i nedostupna mu je jer prevazilazi finansijske mogućnosti njegove porodice. Virtuelne škole su primjer za modernizaciju koncepta školovanja. U njima studenti komuniciraju sa nastavnicima i drugim studentima putem imejla, telefona, skajpa, video-konferencije i drugih digitalnih medija i internet alata. Za učenje koriste elektronske knjige (*eBooks*), onlajn studijske materijale ili CD/DVD softverske edukativne pakete. Jedna od karakteristika savremenog

informacionog društva jeste da nakon redovnog obrazovanja ljudi imaju potrebu da nastave da se usavršavaju kroz razne vidove formalnog, neformalnog i informalnog učenja (Macanović, 2011). Zbog same dinamike života i obaveza, mnogi od njih teže stručnom usavršavanju, te sticanju novih znanja i vještina, kroz načine koji ne remete njihove dnevne obaveze. Sama po sebi javlja se potreba kod takvih ljudi da svoje znanje stiču kroz obrazovne aktivnosti nezavisno od mjesta i vremena. Takva potreba ukazuje na činjenicu da učenje na daljinu postaje neminovnost u vremenu u kome živimo.

Pojam učenja na daljinu definiše se i objašnjava na različite načine. Američka asocijacija za učenje na daljinu (The United States Distance Learninig Association) definiše pojam učenja na daljinu kao dostizanje znanja i vještina kroz dostavljene informacije i uputstva, primjenom različitih tehnologija i drugih formi učenja na daljinu. Sandra Gucijan (2013) smatra da je obrazovanje na daljinu proces povezivanja polaznika sa distribuiranim obrazovnim resursima. Učenje na daljinu podrazumijeva takve metode učenja koje ne zahtijevaju fizičko prisustvo studenta u akademskim prostorima Iz ovog termina izvode se i neki uži pojmovi, kao npr. elektronsko učenje, veb učenje, virtuelno učenje.

Obrazovanje na daljinu razvija se od kraja XIX vijeka u SAD. Pojava interneta ubrzala je razvoj ovakvog oblika učenja. Primjena onlajn studiranja, kao forme učenja na daljinu, počinje 1960. godine, uporedo sa razvojem interneta. Danas, zahvaljujući razvoju informaciono-komunikacionih tehnologija, učenje na daljinu postaje sve prisutniji vid sticanja znanja. Posljedica takvog sticanja obrazovanja su i otvoreni univerziteti, a znanja koja se tamo stiču često se nazivaju otvorenim, imajući u vidu da se mogu sticati posredstvom fleksibilne internet tehnologije. Govoreći o virtuelnom okruženju i uticaju digitalnih medija u obrazovanju, Manuel Kastels u svojoj knjizi „Uspon umreženog društva" ukazuje: „Škole i sveučilišta su, paradoksalno, institucije koje su najmanje dotaknute virtuelnom logikom informatičke tehnologije, uprkos predvidljivoj, gotovo univerzalnoj, upotrebi računara u učionicama razvijenih zemalja. No, one se neće izgubiti u virtuelnom prostoru" (Castells, 2000: 419). Kastels smatra da će virtuelno učenje igrati značajnu ulogu u budućem poboljšanom obrazovanju odraslih, ali da se teško mogu zamjeniti sadašnje visokoškolske ustanove. Ipak, danas sve više se ukazuje na značaj virtuelnog učenja koje omogućuje obrazovanje u drugim zemljama, nudi izbor studija koje studenti nemaju u svojoj zemlji, ekonomična su, omogućavaju studiranje specifičnim grupama, osobama sa posebnim potrebama itd.

S obzirom na porast uloge interneta, znatno se proširuju mogućnosti primjene savremenih nastavnih sredstava i novih modela učenja, kako u osnovnim i srednjim školama, tako i na fakultetima (Spalević i sar., 2011). Učenje na daljinu je potreba današnje generacije učenika koja odrasta u digitalnom dobu. „U

vremenu koje se ubrzava uporedo s internet brzinom, koncept mjesta postaje *networld*. U tom susretanju novog vremena i novog prostora na internetu, žive generacije djece i mladih rođenih u kompjuterskoj kulturi, s kompjuterskim mišem u rukama. Oni su digitalna generacija okružena analognim institucijama i odraslima. Zbog posebnih sposobnosti koje razvijaju u komunikaciji sa kompjuterom i internetom, zovu ih *generacijom Y*, *generacijom Z*, *e-kids generacijom*, *generacijom S* i slično. Oni su mobilna i konektovana generacija koja brzo misli i prihvata, ali i očekuje izazove u internet dobu" (Duronjić, 2012: 11). Danas, zahvaljujući dinamičnom razvoju informaciono-komunikacionih tehnologija, sve više se govori o virtuelnim školama kao varijanti učenja na daljinu.

VIRTUELNE ŠKOLE

Virtuelne škole su obrazovne organizacije koje nastavu i kurseve izvode preko interneta ili pomoću metoda baziranih na vebu, što je prirodan nastavak razvoja i primene tehnologija i učenja na daljinu (*e-learning*, *distance learning*). Razvoj i rasprostranjenost interneta, video-konferencija i edukacionih softvera snažno utiču na osnivanje virtuelnih škola. Učenici mogu pohađati virtuelne škole sa bilo kog mjesta, u bilo koje vrijeme, ukoliko imaju pristup internetu. Sa rastom i razvojem mobilnog *broadbanda*, ekspanzijom prodaje pametnih telefona (*smartfon*) i tablet računara, mogućnosti pristupa internetu se povećavaju, a samim tim i mogućnosti za virtuelno školovanje.

Virtualne škole imaju mnoge prednosti u odnosu na tradicionalne škole. One omogućavaju učenicima/studentima da nastavni program prate po sopstvenom tempu, u vrijeme koje im najviše odgovara, a time i da eventualno ubrzaju studiranje. Virtuelne škole obezbjeđuju sadržaj i kvalitet kurseva na nivou najboljih škola odgovarajućeg nivoa u svijetu, i omogućavaju željeno školovanje onima koji nemaju adekvatne škole ili fakultete u regiji u kojoj žive ili iz bilo kog razloga ne mogu da pohađaju tradicionalne škole (Korićanin, 2012).

Učenici i studenti kroz onlajn učenje vježbaju i važne vještine upravljanja vremenom, konstantno unapređuju svoju informatičku pismenost, mogu da kontaktiraju sa vršnjacima iz čitavog svijeta, da uspostave sopstveni način učenja praveći lični raspored časova i tempo usvajanja gradiva. Rješavanje problema i zadataka uključuje i grupni rad i diskusije sa kolegama i nastavnikom, neposredno ili putem interneta. Virtuelne škole obezbijeđuju obrazovanje i učenicima koji su u dužem periodu bolesni ili hospitalizovani, licima sa posebnim potrebama, licima sa privremenim ograničenjem kretanja, učenicima – putnicima, trudnicama, bračnim parovima sa malom djecom, učenicima koji imaju fobiju od škole, učenicima koji su bili izloženi nasilju ili uznemiravanju u školi, licima

koja ne znaju domicilni jezik (imigranti), licima koja su napustila školovanje ili žele da se doškoluju odnosno dokvalifikuju, studentima koji žele da ubrzaju studiranje. U velikom broju slučajeva, virtuelne škole su odraz lokalnih ili nacionalnih potreba i politike, izraz tražnje na određenoj teritoriji ili lokaciji (Nejašmić, Mušura, 2012).

Virtuelnih škola ima na svim kontinentima. a najviše ih je u SAD. Prva virtuelna škola otvorena je u Kaliforniji 1991. godine. U SAD oko 3% ukupne školske populacije pohađa potpuni ili djelimični K-12 program u virtuelnim školama (uzrast 6–18 godina). Popularnost virtuelnih škola u SAD raste usled sve učestalijih pojava učeničkog nasilja i raznih drugih oblika netolerancije. Istraživanja su pokazala da ni komponenta socijalizacije ličnosti nije ugrožena kod učenika koji pohađaju virtuelne škole, već naprotiv – veliki broj tih učenika redovno upražnjava razne sportske, kulturno-umetničke i društveno-korisne aktivnosti. Širom Evrope ima preko 70 virtuelnih škola u 19 zemalja, ali broj učenika u virtuelnim školama ne prelazi ni 1% ukupne školske populacije. Glavna prepreka za širu primjenu virtuelnih škola u Evropi jeste pravna regulativa i konzervativna priroda resornih ministarstava. Virtuelne škole otvorene su i u Turskoj, u Rusiji, u zemljama Istočne Evrope, ali ipak u Evropi nema više od 100 virtuelnih škola. Najveća virtuelna škola u Evropi ima 1 400 učenika, a najmanja 25, dok je prosječan broj učenika je 470. Odnos privatnog i javnog vlasništva je 50 : 50. Desetak virtuelnih škola u Evropi otvoreno je namjenski za strane državljane (nerezidente) i djecu vojnih lica na prekomorskoj službi (Korićanin, 2012). Spektar pedagoških metoda koje su u virtuelnim školama primjenjuju je širok – od 100% onlajn učenja, do mješovitog učenja sa pretežnom komunikacijom lice u lice. Mnoge današnje virtuelne škole su prije svega internet portali koji nude kurseve bazirane na vebu. Neke škole imaju mogućnost za video-nastavu na daljinu, gdje se video-konferencijom obezbijeđuje onlajn prisustvo učenika časovima. Virtuelne škole se, dakle, mogu pojaviti ne samo kao zamjena za tradicionalne škole, već kao dodatna opcija i dodatni izvor za učenje. Kada je u pitanju Velika Britanija, pomenućemo Otvoreni univerzitet, najstariji univerzitet na daljinu. Pod sloganom „Ovaj univerzitet dolazi Vama", Otvoreni univerzitet je osnovan u Milton Kejnu 1969. godine. Kada su u pitanju opšti podaci, treba reći da se od osnivanja do danas na ovom univerzitetu obrazovalo preko dva miliona studenata. Trenutni broj studenata, od kojih je 70% u stalnom radnom odnosu, jeste oko 190 000. Stalno zaposlenih je 1 100. Gostujućih profesora i saradnika ima 7 300. Broj centara za studiranje je 332, sa još 13 regionalnih centara. Budžet Otvorenog univerziteta je 75 miliona evra. Danas u svijetu postoji osamnaest otvorenih univerziteta. Jedan od najpoznatijih je svakako i Otvoreni univerzitet Katalonije, osnovan 1995. godine.

TIPOVI VIRTUELNIH ŠKOLA

Virtuelne škole se obično klasifikuju prema obimu onlajn komponenti u nastavi (Korićanin, 2012): 1) virtuelne škole sa kompletnim nastavnim programom (*full-time*) – kompletna nastava se odvija kao učenje na daljinu, učenici usvajaju gradivo po sopstvenom tempu i organizaciji vremena; 2) virtuelne škole sa djelimičnim programom (dopunske škole, *supplemental schools*) – škole organizuju dopunske onlajn časove sa udaljene lokacije, na bazi pojedinačnih kurseva koji unapređuju redovnu nastavu u tradicionalnim školama; 3) virtuelne „škole u školi" – u sklopu tradicionalnih škola organizuju se virtuelne škole sa djelimičnim onlajn programom.

Virtuelne škole se mogu podjeliti i prema dostupnosti, odnosno oblasti u kojoj djeluju (međunarodne, državne, regionalne, opštinske), prema vlasništvu, odnosno osnivaču (državne, privatne, javno-privatne, kompanijske, fondacijske itd.), prema stepenu obrazovanja (osnovne, srednje, koledž, fakultet). Karakteristike virtuelnih škola mogu se razlikovati, ali je bitno da odgovaraju okolini kojoj služe i u kojoj rade.

Glavna prepreka korišćenju novih tehnologija u obrazovanju i otvaranju virtuelnih škola jeste kvalitetan nastavni kadar. Očigledan je manjak novih vještina za onlajn učenje kod nastavnika i nedostatak adekvatnih obuka za njih. Dobar i iskusan nastavnik u tradicionalnoj školi ne mora biti uspješan i u onlajn učenju. Sigurno je da nastavnici u virtuelnim školama moraju posjedovati nove vještine i poznavati nove alate. Sa druge strane, u virtuelnim školama teže je pratiti empatiju nastavnika prema učenicima, kao i emocionalno i psihološko ponašanje nastavnika.

OBRAZOVNI STANDARDI U VIRTUELNIM ŠKOLAMA U SVIJETU

Veoma važno je ukazati i na obrazovne standarde koje primjenjuju virtuelne škole u SAD. Navešćemo primjer virtuelne škole u Floridi koja obuhvata osnovno, srednje i visoko obrazovanje na daljinu. Da bi počela da radi, škola je morala ispuniti brojne standarde i dobiti veliki broj sertifikata od uglednih američkih udruženja i asocijacija. Iste i slične kriterijume morali su zadovoljiti i nastavnici. U svom radu „Virtuelne škole" Damjanović (2013) ukazuje na neka od tih dokumenata i standarda.

Američki konzorcijum za učenje na daljinu izdao je dokument koji sadrži principe koji su ujedno smjernice za onlajn učenje. Ključni principi su: učenje

mora imati jasnu svrhu sa striktno utvrđenim ciljevima i rezultatima, učenik je aktivan i bavi se učenjem kroz rad, analogiju, kroz učenje na realnim iskustvima i situacijama putem simulacija, mora se omogućiti korišćenje raznih medija jer se na taj način angažuju različiti stilovi učenja kako bi se postigli ishodi učenja.

Američki savez nastavnika izdao je dokument *Smjernice ili dobra praksa učenja na daljinu*. U dokumentu je 14 standarda, a njegov cilj je da pomogne nastavnicima da razviju što kvalitetnije programe i da ih usmjere ka savladavanju vještine pripremanja onlajn kurseva.

Komisija za međunarodnu i transregionalnu akreditaciju (CITA) daje dokument koji sadrži listu standarda kojima se obezbjeđuje kvalitetno obrazovanje na daljinu, dok svaki standard sadrži listu pokazatelja kvaliteta sa skalom ocjena kako bi se utvrdilo do kog stepena je standard zadovoljen.

Nacionalna obrazovna asocijacija, sa svojim dokumentom, ima namjeru da posluži kao vodič administratorima, edukatorima, i drugima koji su uključeni u onlajn obrazovni sistem, da naprave izbor koji će poboljšati nastavu na mreži, a konkretno se misli na vještine koje nastavnici treba da poboljšaju da bi postali kvalitetni edukatori.

Cilj ICDE – Međunarodnog saveta za otvoreno učenje i obrazovanje na daljinu (eng. International Council for Open and Distance Education) jeste promovisanje učenja na daljinu u svijetu; podrška razvoju obrazovnih sistema na nacionalnim, regionalnim i globalnim nivoima, kao i doprinos razvoju novih metodologija i tehnologija u obrazovanju koje podstiču: permanento učenje, razvoj obrazovne strategije i politike i podsticanje internacionalne saradnje.

Sa ekspanzijom informaciono-komunikacionih tehnologija mijenja se i obrazovna politika mnogih svjetskih i evropskih obrazovnih sistema. Sve više je škola i univerziteta koji svoje nastavne programe koncipiraju na ovom obliku učenja, a mnogi od njih isključivo koriste samo ovaj oblik obrazovanja (Macanović, 2014). Nove mogućnosti i obaveze u karijeri mladih ljudi (promjenljivo radno vrijeme, česta promjena mjesta rada, poslovna putovanja i sl.) zahtijevaju drugačiji pristup u učenju u odnosu na dosadašnji tradicionalni, a koji će u svakom momentu biti dostupan za sticanje obrazovanja bez obzira na mjesto, vrijeme i jezičke barijere. Takve mogućnosti pruža učenje na daljinu, koje sve više postaje prepoznatljiv oblik sticanja obrazovanja nove generacije učenika/studenata (Vrcelj i sar., 2009).

ZAKLJUČAK

Danas virtuelne škole predstavljaju novi model u obrazovnom procesu, model za budućnost. Ako reforma obrazovanja proklamuje decentralizaciju, privatnu inicijativu, elektronsko učenje (*e-learning*) i inovativnost u obrazovanju, onda je to plodno tlo za virtuelne škole. U unaprijeđenju našeg sistema školstva i reforme obrazovanja, korišćenje novih tehnologija, učenje na daljinu i otvaranje virtuelnih škola može i mora imati veliku ulogu, ne samo u svrhu ušteda, nego i kvaliteta obrazovanja uslijed povećanja konkurencije. U tom smislu, prilagođavanje obrazovnih programa, akreditacije, sertifikacije, licence i potvrde o kvalitetu jesu ključne teme koje se moraju definisati. Jasno je da je naš sistem školstva prilično konzervativan, ali strah da će uvođenjem virtuelnih škola i korišćenjem modernih tehnologija učitelji, nastavnici i profesori postati nepotrebni potpuno je neopravdan. Doduše, onima koji u svom radu ne budu koristili nove tehnologije neće biti lako – jer budućnost obrazovanja pripada onlajn učenju na daljinu. „Komunikacija internetom bogata je, dakle, i prilagođena potrebama modernog čovjeka koji sve brže živi, sve više želi i sve manje ima strpljenja za otkrića koja će prepustiti drugim generacijama" (Tapavički Duronjić, 2006: 65). Obrazovanje u eri digitalizacije sve više će biti zavisno od interneta, a samim tim moraće da se prilagođava novim tehnološkim izazovima i potrebama učenika i studenata koji internet doživljavaju kao prirodno okruženje.

Literatura

Castells, M. (1996). *The Rise of the Networked Society*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (2000). *Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing.

Damjanović, D. (2013). *Virtuelne škole.* http:/www. http://pripremazacas.wordpress.com/ostalo/virtuelne-skole/. Očitano: 12. februara 2014.

Kulić, R.; Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.

Gucijan, S. (2013). *Potreban virtuelan univerzitet dijaspore*. http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Potreban-virtuelni-univerzitet-dijaspore. Očitano: 10. februara 2014.

Gucijan, S. (2014). *Predrasude koče učenje na daljinu*. http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Predrasude-koce-ucenje-na-daljinu.lt.htm. Očitano: 20. februara 2014.

Korićanin, E. (2012). *Razvoj virtuelnih okruženja i primena u elektronskom učenju*. http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR Edin Koricanin. Očitano: 21. februara 2014.

Macanović, N. (2011). Bolonjski proces i koncept cjeloživotnog učenje. Zbornik *Novembarski susreti: Kvalitet nastavnog i naučnog rada i bolonjski proces*, 279–288. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Macanović, N. (2014). Koncept otvorenog univerziteta i učenja na daljinu. Zbornik *BiH i euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive*, 941–953. Bihać: Pravni fakultet.

Nejašmić, K.; Mušura, V. (2012). Šta je online učenje, e-učenje i učenje na daljinu? http://www.24sata.hr/pametnakuna/sto-je-online-ucenje-e-ucenje-i-ucenje-na-daljinu. Očitano: 15. februara 2014.

Natek, M. (2000). *Države svijeta 2000*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Stigliz, J. E. (2002). *Protivrečnost globalizacije*. Beograd: SBM.

Spalević, Ž.; Panić, S.; Pavlović, M.; Petrović, M. (2011). Virtuelni svet kao novi trend na polju e-učenja. Zbornik *Infoteh-Jahorina*, 10, 761–765. Istočno Sarajevo: Elektrotehnički fakultet.

Stamenković, S. (2013). *Elektronsko učenje – asinhroni, blended learning model.* http://www.sasastamenkovic.com/blog. Očitano: 15. februara 2014.

Tapavički Duronjić, T. (2006). *Internet i komunikacija*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tapavički Duronjić, T. (2012). *Internet kultura djece i mladih u Republici Srpskoj.* Banja Luka: Univerzitet Banja Luka.

Tapavički Duronjić, T.; Vukojević, B. (2014). Informaciono-komunikacioni modeli onlajn obrazovanja. *Radovi*,18/20–29. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Vrcelj, S.; Klapan, A.; Kušić, S. (2009). Homo Zappiensi – kreatori nove škole. Zbornik *Buduća škola*, 751–763. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Uputstvo za pripremu dokumentacije za akreditaciju studijskih programa na daljinu (2009). Beograd: Nacionalni savet za visoko obrazovanje Srbije.

Nebojša M. Macanović
University of Banja Luka, Faculty of Political Sciences

VIRTUAL SCHOOLS AS THE CONTEMPORARY MODEL OF EDUCATION

Summary

Virtual schools are educational organizations that perform classes and courses over the Internet or with the use of web-based methods. They are a natural continuation of the application of new technologies and distance learning in the field of education. The development and advancement of the Internet, video conferences, educational software and applications have greatly contributed to the introduction of

virtual schools. Internet has become a daily necessity and an indispensible part of people's lives. We can find various information and communicate with people from all over the world via the Internet. Students are able to attend virtual schools from any location, at any time, provided they have Internet access. With the growth and development of mobile *broadband*, expansion of smartphone and tablet computer sales, the possibilities of Internet access are increasing and improving, and so are the opportunities for virtual education. Virtual schools are the future of education, but they are becoming a reality in countries in transition as well. The objective of this paper is to analyze the role and importance of this contemporary model of education, which is increasingly becoming recognized around the world as a characteristic of young people and business people alike.

Keywords: *distance learning, virtual schools, globalization, knowledge society.*

Nebojša M. Macanović
Universität Banja Luka, Fakultät für politische Wissenschaften

VIRTUELLE SCHULEN ALS GEGENWÄRTIGES MODEL DER AUSBILDUNG

Zusammenfassung

Virtuelle Schulen sind Bildungseinrichtungen, die den Unterricht und die Kurse über das Internet oder mithilfe der Web-basierten Methoden durchführen. Sie sind eine natürliche Fortsetzung der Anwendung neuer Technologien und des Fernunterrichts.

Die Entwicklung und Verbreitung von Internet, Videokonferenzen, Lernsoftware und Applikationen haben eine riesige positive Auswirkung auf die Einführung der virtuellen Schulen.

Internet wird zum alltäglichen Bedarf und unvermeidbaren Teil des menschlichen Lebens. Über das Internet kann man verschiedenste Informationen erreichen und mit Menschen aus der ganzen Welt kommunizieren. Die Schüler können eine virtuelle Schule an jedem Ort und zu jeder Zeit besuchen, wenn sie nur einen Zugang zum Internet haben. Mit dem Wachstum und der Entwicklung des mobilen Breitbandes und mit der Expansion des Verkaufes von Smarthandys und Tablet-Computer werden die Möglichkeiten des Internet-Zugangs erhöht und verbessert, und damit auch die Möglichkeiten für die virtuelle Schulung. Virtuelle Schulen sind die Zukunft der Ausbildung und werden immer mehr zu einer Realität in den Transition-Ländern. Das Ziel dieses Beitrages ist gerade, dass wir die Rolle und die Bedeutung dieses zeitgenössischen Models der Ausbildung wahrnehmen, das zunehmend als ein Symbol der Jugend und der Geschäftsleute erkennbar wird.

Schlüsselwörter: *Fernlernen*, *virtuelle Schulen*, *Globalisation*, *Gesellschaft des Wissens*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 303.62
37.012
Оригинални научни чланак • 43–60
Примљен: 15.2.2016.
Прихваћен: 26.3.2016.

Marijana M. Maran
Ekonomska škola, Banja Luka

Brane P. Mikanović
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

PEDAGOŠKO-METODOLOŠKE VREDNOSTI INTERVJUISANJA U ISTRAŽIVANJU NEFORMALNOG NASILJA[1]

Rezime: Autori tragaju za pedagoško-metodološkim vrednostima intervjuisanja u istraživanju neformalnog nasilja (glasine, tračevi, provokacije, segregacija, marginalizacija, medijsko zlostavljanje i medijsko vređanje). Na uzorku od 39 ispitanika – učenika srednje škole koji su u prethodnom istraživanju identifikovani kao žrtve neformalnog nasilja – primenjeni su: individualni intervju, grupni intervju i fokus grupe. Rezultati istraživanja pokazuju da je u sva tri slučaja identifikovano da su žrtve neformalnog nasilja najviše izložene glasinama (tračevima) i provokacijama, nešto manje segregaciji i marginalizaciji, i najmanje medijskom zlostavljanju i medijskom vređanju. Identifikovano je 15 uzroka, od kojih se najviše njih odnosi na glasine i provokacije.

Ključne reči: *intervjuisanje*, *pedagoško-metodološke vrednosti*, *neformalno nasilje*.

UVOD

Intervju je razgovor koji ima precizno utvrđen cilj i često se koristi u naučnim istraživanjima. „Intervju je usmereni razgovor sa jednom ili više osoba kojem je cilj da se izazovu određeni odgovori tj. reakcije" (Ракић, 1981: 9).

[1] U radu su korišteni delovi magistarskog rada mr Marijane Maran *Pedagoško-metodološke vrijednosti intervjuisanja u istraživanju neformalnog nasilja*, koji je odbranjen 26. 2. 2015. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci.

Analizirajuću dostupne definicije intervjua uočili smo da se u njima izdvajaju tri pristupa: 1. polazi se od značenja reči *razgovor*, sa više različitih interpretacija; 2. naglašena je karakteristika intervjua koja se odnosi na prikupljanje podataka (metodološka karakteristika) i 3. integrativan pristup – u definicijama su prisutna prva dva pristupa. Integrativni pristup sadrži definiciju prema kojoj je intervju „unapred pripremljen i planiran tematski razgovor, razgovor između istraživača, odnosno njegovog saradnika (intervjuiste) i onog ko je subjekat intervjuisanja (intervjuisani)" (Банђур, Поткоњак, 1999: 234).

U radu ćemo ukazaćemo na prednosti i ograničenja prilikom primene tehnike intervjuisanja u pedagoškim istraživanjima. „Dobre strane intervjua su u tome što se u procesu prikupljanja činjenica relevantnih za predmet istraživanja uspostavlja neposredan kontakt i komunikacija između istraživača (intervjuiste) i subjekta (intervjuisanog)" (Банђур, Поткоњак, 2002: 105). Intervju je vrlo fleksibilan i može se podešavati prema svakom intervjuisanom. Fleksibilnost se izdvaja kao prednost intervjuisanja, a ne umanjuje se značaj prirodnosti, spontanosti i kontrole sredine (Halmi, Žganec, 1994). Intervju ima i niz drugih prednosti. On „omogućuje fleksibilnost u obezbeđivanju informacija od pojedinca, pruža priliku za produbljeno propitivanje" (Savićević, 1996: 398). Može se primeniti u proučavanju različitih problema vaspitanja i obrazovanja i može obuhvatiti različite kategorije subjekata: mlade, odrasle, starije, nepismene i nedovoljno pismene, kao i one sa višim nivoom obrazovanja i kvalifikacija.

Pored brojnih prednosti, intervju ima i ograničenja. O njima autori imaju različita mišljenja. Veljko Banđur i Nikola Potkonjak (1999) pišu da slabe strane intervjua ograničavaju njegovo korišćenje u naučne i stručne svrhe. Intervjuom se ne može obuhvatiti veliki broj ispitanika, vremenski je veoma neekonomičan i neracionalan. I pored najvećeg stepena koncentracije intervjuiste u toku intervjua, i pored dobrog pamćenja, ipak nije sigurno da će intervjuista verno zabeležiti celi tok razgovora. Ograničenja u primeni intervjua mogu se odnositi i na brojna tehnička pitanja (odgovarajuća prostorija, izolovanost u toku razgovora, precizan vremenski raspored za intervjuisanje). Posebno je bitno je da ispitanici ne čekaju na intervju, da intervjuista ne kasni, da na vreme završi prethodni razgovor i sl. U ograničenju intervjua ubrajaju se i mogućnosti subjektivnih namera intervjuiste (prikrivanje istine, unošenje greške, zapisivanje netačnih odgovora zbog lošeg razumevanja ili interpretacije pitanja ili nemogućnosti pamćenja pitanja i odgovora u celosti). Efikasno vođen dubinski intervju može trajati satima, a intervjuisanje brojne grupe ljudi traži dosta vremena. Pored svega toga, „mnoge informacije iz intervjua nije moguće kvantifikovati, a onda iz toga sledi tendencija subjektivnosti. Takođe, za vreme intervjua subjekti se mogu osećati neugodno i biti suzdržani u iskrenom izražavanju mišljenja i osećanja" (Savićević, 1996: 399).

I pored navedenih ograničenja u primeni intervjua, ova tehnika je i dalje veoma zastupljena i često korišćena jer je moguća kompenzacija prednosti i nedostataka, a pogodna je i za kombinovanje sa drugim istraživačkim tehnikama.

PEDAGOŠKE VREDNOSTI INTERVJUA

U pedagoškom ili psihološkom intervjuu treba doći do unapred određenih ciljeva. Intervju se primenjuje kao pomoć u toku savetovanja, dijagnostifikovanja i/ili lečenja. „U pedagoškom smislu, intervju je delovanje i lečenje koje obično počinje u sesiji savetovanja putem davanih i direktnih informacija" (Ракић, 1981: 9). Pedagoška vrednost intervjua očituje se u širini problema koji se njime mogu istraživati. U školama, putem intervjua sa roditeljima i učenicima, mogu se sakupljati različiti podaci o učenju, slobodnom vremenu, vladanju, uslovima života i rada itd. Najznačajniji su oni podaci koji ukazuju na uzroke određenih stavova ili ponašanja.

Zahvaljujući dijagnostičkoj funkciji intervjua ili ciljanih razgovora, moguće je doći do brojnih *dijagnoza* koje ometaju i ugrožavaju normalan razvoj ličnosti, što je posebno bitno kada se radi o nasilju. Dijagnostičke i savetodavne vrednosti intervjua su komplementarne, nadopunjuju se i predstavljaju dva antipoda jednog kontinuiranog procesa. Tokom pedagoškog razgovora smenjuju se dve osnovne aktivnosti – sakupljanje i davanje informacija. Reč *smenjivanje* usko je povezana sa iskustvom pedagoga jer nekad razgovor prođe samo u davanju informacija, nekad u primanju informacija, a nekad je i primanje i davanje obostrano. Davanje informacija ne podrazumeva *bombardovanje* informacijama. Da bismo uspešno davali i primali informacije, prvo moramo pridobiti vaspitanika, steći njegovo poverenje, osloboditi ga da bude otvoren i spreman da prihvati preporuke drugih, da sarađuje, da je spreman za početak borbe sa samim sobom. Otuda kažemo da je intervju prirodna tehnika i da omogućava približavanje intervjuiste i intervjuisanog. Da bismo postavili *dijagnozu*, sa ispitanikom moramo uspostaviti odnos zasnovan na poverenju, diskreciji i empatiji, a to možemo jedino razgovorom. Ukoliko uspemo da pridobijemo ispitanika i postavimo ispravnu *dijagnozu*, savetovanje će se najčešće odvijati serijom razgovora, ali i saveta.

METODOLOŠKE VREDNOSTI INTERVJUA

O metodološkim vrednostima intervjua veoma je teško pisati. *Kako prepoznati i odrediti metodološke vrednosti intervjua?* Odgovor na ovo pitanje je moguće pronaći na osnovu objašnjavanja obima i dubine naučnog saznanja

putem intervjua, opredeljenjem da li će metodološki interes biti problem prakse i/ili naučnog saznanja i na osnovu odnosa između intervjuiste i intervjuisanog.

Osnova našeg rada temelji se na teorijskim saznanjima pedagoške nauke, koja opet ne može bez metodologije, a za potrebe metodologije morali smo koristiti i saznanja iz oblasti psihologije, sociologije, komunikologije itd. Dubina naučnog saznanja iskazuje se stavovima koji predstavljaju specifičan skup radnih oruđa koja se koriste u naučnom saznanju. Ti stavovi mogu biti rečenički iskazi ili kombinacije simbola koje imaju simboličko-rečenički karakter. Oni su uvek tvrdnja o stvarnosti prirode, čoveka i društva. I kod pojma možemo razlikovati sadržaj, obim i područje primene. Sadržaj i obim pojma obrnuto su proporcionalni (što je sadržaj pojma veći, za toliko je njegov obim manji; a što je sadržaj manji, to je obim veći) (Pečujlić, Milić, 1995). Dubina naučnog saznanja kreće se u okvirima mogućnosti i ograničenja intervjua u saznavanju i formiranju stava (u našem slučaju, stava o neformalnom nasilju). Osnovna jedinica analize od koje smo krenuli u našem istraživanju bila je tvrdnja tj. rečenica za koju su se ispitanici odlučivali. Na osnovu analiziranih odgovora, dobijen je uzorak, sa kojim se krenulo dublje u analizu i tumačenje rečeničkih iskaza.

Intervju se može posmatrati i analizirati sa različitih aspekata. Na primer, ako ćemo govoriti o problemima u praksi, intervju je najčešće primenjivana tehnika. Istraživanja pokazuju da se najbolji rezultati postižu razgovorom. Osoba sa kojom razgovaramo može da bude učenik, nastavnik, roditelj ili staratelj, ili bilo koja druga osoba od koje se mogu dobiti relevantni podaci za istraživanje. Kako intervju uvek predstavlja izazivanje pojave (tj. odgovora osobe sa kojom razgovaramo), neki ga autori smatraju i jednom vrstom eksperimenta (Mužić, 1982).

Sva istraživanja u kojima se u direktnom odnosu nalaze istraživač i ispitanik veoma su delikatna i teška. U ovakvim istraživanjima velika se pažnja poklanja ulozi i pozicijama koje imaju ispitivač i ispitanik. Veoma je bitno da te specifične uloge budu zajedničke, ravnopravne i aktivne – i u odgovornosti i u istraživačkom procesu. Samo na tom nivou, njihova interakcija je u prvom planu, a odlikuje se uzajamnim razumevanjem, empatijom i prijateljstvom.

NEFORMALNO NASILJE

Različiti oblici nasilja klasifikuju se prema različitim kriterijumima. Za ovaj rad je posebno značajan kriterijum *forma ispoljavanja nasilja*, prema kojem postoji formalno i neformalno nasilje (Бранковић, 2010). Pojam neformalnog nasilja još uvek je nepoznanica, a pogotovo onaj deo koji se odnosi na kontakt žrtve i nasilnika. Između žrtve i nasilnika formalni kontakt ne postoji, odnosno ni sama žrtva najčešće ne zna ko je nasilnik.

Autori definišu nasilje tako što ga analiziraju sa aspekta nauke koja im je najsrodnija, ali i sa aspekta problema koji je, po njima, najizraženiji. „Nasilje je skup ponašanja pojedinaca ili grupa koji upotrebom sile ili moći, zastrašivanjem ili manipulacijom, nameću kontrolu nad drugim ljudima" (Бранковић, 2010: 29). Bitno je napomenuti da u pedagoškim rečnicima i enciklopedijama nema pojmovnih određenja nasilja u školi i vršnjačkog nasilja.

Pod nasiljem se podrazumeva namerno i neopravdano nanošenje štete drugima (Popadić, 2009). Postoje i definicije koje pojam nasilja sveobuhvatnije definišu, a po njima nasilje čine „različiti akti, postupci i ponašanja pojedinaca, grupa, društvenih institucija, organizacija ili društava u odnosima prema ljudima, koji uključuju primenu fizičke, psihičke, političke ili neke druge sile i kojima se ugrožava fizički, psihički ili socijalni integritet čoveka i koji izazivaju različita fizička ili psihička oštećenja i druge nepovoljne posledice" (Milosavljević, 1998: 272). Najpreciznija i najuopštenija definicija pojma nasilništva ili viktimizacije glasi: „Učenik je zlostavljan ili viktimiziran kada su ona ili on opetovano i trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika" (Olweus, 1998: 19). Olveus obrazlaže i pojam *negativni postupak*. Pod njim podrazumeva postupak kojim „neko hotimično zadaje ili nastoji zadati ozledu ili neugodnost drugome" (Olweus, 1973: 19). I na kraju, opredeljujemo se za definiciju prema kojoj je nasilje specifičan oblik „koji se prepoznaje prema različitim negativnim namerama, postupcima i događajima kojima se želi uznemiriti, omalovažiti, isključiti ili napasti drugi učenik (učenici) s ciljem da im se nanesu fizičke, psihičke ili socijalne posledice" (Бранковић, 2010: 31).

Kod neformalnog nasilja, nasilnički napadi provode se „bez reči ili telesnog dodira". Mogu se ispoljiti u obliku „društvene izolacije, kreveljenja, nepristojnog kretanja, odbijanjem da se udovolji željama druge osobe" (Krmek, 2006). Posledice ovakvog nasilja nisu fizičke nego psihološke prirode. Posledice mogu biti dalekosežnije za razvoj ličnosti. Prema strukturi i manifestnim oblicima, neformalno nasilje je jedan od najsloženijih oblika nasilja. Najčešće se razlikuju sledeći oblici: glasine, tračevi, provokacije, segregacija, marginalizacija, medijsko zlostavljanje i vređanje putem medija.

Glasine su čest oblik neformalnog nasilja u školskim uslovima. Cilj širenja glasina ponekad može biti povećanje ugleda, pozicije pojedinca, privlačenje pažnje, ali i omalovažavanje, zastrašivanje ili podsticanje nasilja prema nekome. *Tračevi* su veoma pogodni za širenje površnih i neproverenih informacija. *Provokacije* prepoznajemo po namernom izazivanju drugih, i to tako što im se upućuju reči (informacije) koje za njih nisu prihvatljive. Provokator, kao namerni izazivač, navodi nekog da kaže ili izvrši neku akciju usmerenu protiv drugog lica indirektno. *Segregacija* čini poseban oblik neformalnog nasilja u školi. Ona predstavlja nastojanje nasilnika da odvoji pojedinca ili manje grupe učenika od

drugih grupa ili kolektiva. *Marginalizacija* pojedinih učenika i njihovo „ostavljanje po strani" otežava njihovo učestvovanje u radu drugih grupa, pa čak i u redovnim i vannastavnim aktivnostima. *Medijsko zlostavljanje i vređanje* odnose se na različite oblike neformalnog nasilja putem mobilnih telefona i interneta, pa čak i pomoću javnih sredstava informisanja.

Iz svega navedenog može se zaključiti da su žrtve neformalnog nasilja u neravnopravnom položaju u odnosu na svoje nasilnike, pogotovo što se ne zna ko su nasilnici. Otuda je teže identifikovati učenike koji trpe neke od oblika neformalnog nasilja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Svaka komunikacija između najmanje dve osobe ima elemente intervjua. Uloge sagovornika u komunikaciji vrlo su promenjive – od intervjuiste do intervjuisanog. Intervju je verovatno i najstarija čovekova metoda za prikupljanje podataka od drugih ljudi (Fajgelj, 2005). Spektar primene intervjua veoma je širok. Porast nasilja u svim sferama života i u svim generacijama jeste evidentan. Stoga je *problem* ovog istraživanja primena intervjua u istraživanju neformalnog nasilja. *Predmet* istraživanja su pedagoške i metodološke vrednosti individualnog, grupnog intervjua i fokus grupa u istraživanju neformalnog nasilja.

Cilj istraživanja je identifikovati i analizirati pedagoško-metodološke vrednosti intervjua u istraživanju neformalnog nasilja u srednjoj školi. Na osnovu ovako definisanog cilja teško je precizno odrediti istraživačke zadatke. Zadaci u ovom istraživanju su:

1) Identifikovati oblike i uzorke neformalnog nasilja putem individualnog intervjua, grupnog intervjua i fokus grupa;

2) Utvrditi pedagoško-metodološke vrednosti intervjuisanja u istraživanju neformalnog nasilja.

Pretpostavili smo da je primenom intervjua u istraživanju neformalnog nasilja moguće identifikovati njegove pedagoško-metodološke vrednosti. U istraživanju su korišćene metoda teorijske analize i sinteze i deskriptivna metoda, od istraživačkih tehnika – intervjuisanje, a od instrumenata – protokol za individualni intervju, protokol za analizu transkripta individualnog intervjua, protokol za vođenje fokus grupa i protokol za analizu transkripta fokus grupa.

Na osnovu istraživanja koje je realizovano na uzorku od 440 učenika srednje škole (Ekonomska škola – 228, Tehnička škola – 212), statističkim postupcima 39 učenika je, na osnovu ukupnih skorova, identifikovano kao žrtve neformalnog nasilja. Ti učenici za ovaj rad predstavljaju reprezentativan uzorak.

Sa svim ispitanicima obavili smo grupne, individualne intervjue i, na kraju, fokus grupe. Deskriptivna statistika nam je poslužila kao prva faza u obradi podataka i kao uvod u kvalitativnu analizu. Kvalitativna obrada podataka u ovom radu ima daleko veći značaj jer podrazumeva analizu transkripata grupnog i individualnog intervjua i fokus grupa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Razmišljajući o tome kako analizirati i obraditi transkripte intervjua, suočili smo se sa nizom problema: kako u različitim izjavama učenika prepoznati zajedničke elemente i kako ih dešifrovati, kako u tim elementima prepoznati pedagoške, a kako metodološke vrednosti intervjua itd. Sa 39 učenika srednje škole, koji su u prethodnom istraživanju identifikovani kao žrtve neformalnog nasilja, obavljen je polustrukturisani intervju. Njihov zadatak je bio da objasne zašto su na skali za određenu tvrdnju zaokružili odgovore pod 1, 2 ili 3 (1 – retko, 2 – često i 3 – uvek).

Obrađeno je 39 transkripata individualnih intervjua. Nakon klasifikacije njihovih odgovora i obrazloženja, došlo se do 15 najčešćih uzroka koji dovode do neformalnog nasilja:

1) Fizički izgled – najčešće je u pitanju prekomerna telesna težina, a ređe izrazita mršavost ili visina (veoma niske ili visoke osobe), ali i naočare i proteze za zube;

2) Siromaštvo – pojedini učenici zbog nedostatka novca ne mogu da prate sve aktivnosti drugova iz razreda i škole (npr. maturske ekskurzije);

3) Nasilje u porodici;

4) Nisko samopouzdanje – svest ispitanika o sopstvenom stanju;

5) Nacionalnost i odnos prema Bogu;

6) Neadekvatna slika o sebi – kako ispitanici vide sebe, kako opisuju sebe i svoja unutrašnja stanja;

7) Seksualna orijentacija;

8) Nadimak – u najkraćem mogućem obliku objašnjava žrtvu, njeno ponašanje ili stanje;

9) Ogovaranje – utiče na svesnost ispitanika o sopstvenoj poziciji u društvu;

10) Nasilje nad drugima – odnosi se na okolnosti u kojima se ispitanik nalazi tj. pritisak da izvrši nasilje nad drugima;

11) Oblačenje – odeća dekorisana šljokicama, oskudni delovi odeće, odeća neprimerena uzrastu, staromodna i već nošena (izlizana) odeća i obuća;

12) Konzumiranje narkotičkih sredstava – i lake i teške droge;

13) Uspeh u školi – odnos ispitanika prema školi i odnos okoline prema ispitaniku i njegovom školovanju;

14) Porodični odnosi – narušeno stanje u porodici (roditelji se razvode, puno rade, nemaju vremena, nedostatak komunikacije);

15) Krađa.

Na osnovu ovako razvrstanih uzroka moglo se precizno analizirati svih šest oblika neformalnog nasilja (Tabela 1), učestalost određenih oblika neformalnog nasilja i njihove karakteristike.

Tabela 1. *Uzroci neformalnog nasilja*

Glasine	Provokacije	Segregacija	Marginalizacija	Medijsko zlostavljanje	Medijsko vređanje
1. fizički izgled 3. nasilje u porodici 7. seksualna orijentacija 9. ogovaranje 11. oblačenje 12. konzumiranje narkotičkih sredstava 15. krađa	1. fizički izgled 2. siromaštvo 3. nasilje u porodici 4. nisko samopouzdanje 7. seksualna orijentacija 8. nadimak 10. nasilje nad drugima 11. oblačenje 13. uspeh	2. siromaštvo 4. nisko samopouzdanje 5. nacionalnost 6. neadekvatna slika o sebi 10. nasilje nad drugima	4. nisko samopouzdanje 6. neadekvatna slika o sebi 13. uspeh 14. porodični odnosi	1. fizički izgled 12. konzumiranje narkotičkih sredstava 14. porodični odnosi	6. neadekvatna slika o sebi 7. seksualna orijentacija 11. oblačenje

Tabela predstavlja prikaz analize transkripata individualnih intervjua o uzrocima neformalnog nasilja. Najveći broj uzroka je u oblasti glasina i provokacija, što je razumljivo kada se ima u vidu da ispitanici najčešće navode da su žrtve ova dva oblika neformalnog nasilja.

Glasine (tračevi) kao oblik neformalnog nasilja predstavljaju kontinuirano širenje nepotvrđenih informacija o pojedinim učenicima, grupama ili članovima njihovih porodica. Prema istraživanju, glasine (tračevi) su među najčešćim oblicima neformalnog nasilja. Najveći broj ispitanika je doživelo ovaj oblik neformalnog nasilja. Od 39 ispitanika, četiri ispitanika nisu doživela ovaj oblik nefor-

malnog nasilja. Interesantno je primetiti da su pomenuta četiri ispitanika doživela provokaciju, segregaciju i marginalizaciju, dok druge oblike neformalnog nasilja nisu.

Radi se o ispitanicima koji se na prvi pogled ne razlikuju bitno od svojih vršnjaka. Tokom individualnih intervjua sa njima i, kasnije, analizom njihovih iskaza, zaključujemo da su to ispitanici koji nose veliki teret na svojim leđima. Devet tvrdnji u skaleru namenjeno je ispitivanju glasina (tračeva). Tvrdnje se najčešće odnose na to da neko izmišlja priču o nekoj osobi, a najčešći odgovori su bili: *Ogovaraju me da spavam sa momcima; Jako sam smršala, pa su svi, čak i familija, mislili da se drogiram; Volim da se provokativno oblačim; Volim da učim, pa je to problem* itd. Možda je upravo ovde i skriven odgovor na pitanje: *Ko su žrtve neformalnog nasilja*? Naime, svi ispitanici koji su doživeli glasine (tračeve), kao oblik neformalnog nasilja, na neki način se razlikuju od većine učenika. Bez obzira da li je reč o fizičkom izgledu, seksualnoj orijentaciji ili oblačenju, činjenica je da ispitanici ne mogu sami da se nose sa ovim problemom. Uglavnom su to ispitanici koji imaju roditelje (staratelje), ali su prepušteni sami sebi. U toj samoći oni nastoje shvatiti ko su i šta su. Najčešće se ili okreću samoći ili preteranom i površnom društvu i otvorenosti. U svemu ovome nikako im ne pomaže okolina, pa čak ni oni najbliži.

Nakon završenog individualnog intervjua, o svakom ispitaniku pisali smo utiske koji su nam pomogli da ih što bolje upoznamo i shvatimo. *Kolike su razlike među ispitanicima i njihovim problemima? Koliko su problemi očiti i kako se manifestuju? Da li se neverbalna komunikacija podudara sa verbalnom?* Navodimo primere tri ispitanika koji su žrtve neformalnog nasilja:

Ispitanik 17–11

Osoba muškog pola, iz Banje Luke, stara 16 godina. Odgovorima na anketnom upitniku izdvojio se kao potencijalna žrtva neformalnog nasilja i na taj način usmerio pažnju na sebe. Tokom ostalih faza istraživanja, nažalost, ustanovljeno je da je on žrtva neformalnog nasilja. U razgovoru sa razrednim starešinom saznali smo da živi sa roditeljima i sestrom, da su roditelji visoko obrazovani i veoma ambiciozni. Odličan je učenik koji bez problema savladava školsko gradivo. Svaka ocena manja od petice kod roditelja izaziva ljutnju, a on sam navodi da ne sme ići kući kad dobije slabiju ocenu. Na pitanje zašto je to tako, nevoljno i uz dosta komešanja na stolici odgovorio je da više nema snage za „ispiranje mozga". Pod „ispiranjem mozga" podrazumeva neprekidno pričanje roditelja o tome kako nisu ništa imali, šta su sve za njega stvorili i kako on to ne ceni. Prema njegovim odgovorima, slična je situacija i u razredu. Uglavnom od njega traže da im pomogne ili pokaže nešto vezano za gradivo, a za sve ostale aktivnosti kao da ne ide sa njima u razred. On navodi da se potpuno otvoreno dogovaraju o izlasku ili o proslavi rođendana i ko će sve biti, ali njega ne spomi-

nju. Često pred njim znaju da crtaju karikature ili pričaju viceve „o mozgovima". Kada je u pitanju fizički izgled, moramo napomenuti da je dosta nizak i „detinjastog" izgleda za svoj uzrast. Verovatno svestan toga, drži se po strani od fizičkih obračuna, što mu opet dodatno otežava položaj kod „momaka iz naselja". Sličan odnos okoline prema njemu bio je i u osnovnoj školi. Sam je zatražio pomoć školskog psihologa zbog grupe učenika iz razreda za koje misli da su „kreatori" njegove fejsbuk stranice. Istovremeno, i razredni starešina se obratio školskom psihologu zbog nelagodne situacije sa roditeljima.

U početku istraživanja pokazivao je nelagodu i zatvorenost, zato što je jedini izdvojen iz razreda. Smetao mu je i diktafon, ali i zapisivanje odgovora, pa smo odgovore pamtili i odmah po završetku razgovora zapisivali. Negodovanje je bilo jasno: *Ko će preslušavati razgovor i zašto?*, *Možemo li razgovarati bez tehničkih pomagala?*. Ubrzo, verujemo kada je shvatio da su oko njega sve učenici sa istim ili sličnim problemima, otvorio se i počeo je da komunicira.

I njegov govor tela je bio interesantan. Razgovor smo započinjali tako što je on birao da stoji, tek nakon nekog vremena bi seo. Telo i ruke bi nekako umorno spustio na stolicu i gotovo u tom istom položaju bi ostajao do kraja razgovora. Njegova mimika je bila drugačija. Iz takvog stojećeg ili sedećeg položaja kao da je strčao ukočeni vrat sa glavom blago isturenom napred. Na svako pitanje je reagovao podizanjem obrva i nabiranjem čela. Stekli smo utisak kao da želi što bolje da shvati pitanje koje mu je postavljeno. Mislim da su ga potpitanja iritirala, jer je na svako potpitanje „češkao glavu" i mrštio nos. Na pitanja je davao konkretne i koncizne odgovore, a na potpitanja kratke i ne mnogo rečite. Zainteresovan je za nastavak razgovora, ali i za sve savete i oblike pomoći koje smo mu preporučili.

Ispitanik 13–43

Osoba ženskog pola, stara 18 godina, redovna učenica Ekonomske škole. Prema odgovorima iz anketnog upitnika, visoko rangirana kao žrtva neformalnog nasilja. Pažnju privlači zbog svog izgleda. Od podele upitnika pa do kraja našeg druženja, sve zajedničke aktivnosti propraćene su kolutanjem očima. Obučena od glave do pete u crnu odeću, duga crna kosa, obično svezana u kikice, oči prenaglašene crnim tušem, a usne crvenim ružem. Za sebe je rekla da puši, nosi „martinke" i voli život onakav kakav ga ona živi. Dete je iz višečlane porodice, četvrta je i najmlađa kćerka, nema oca, majka puno radi. Prolazi dobrim, jer joj se ne uči. Oblači se tako jer i na taj način želi poručiti svima da je „ostave na miru". Najsigurnije se oseća kada je sa svojim društvom. Njega čini grupa momaka i devojaka, istomišljenika po pitanju oblačenja, muzike, pogleda na svet. Sa društvom je počela piti i pušiti, prvo cigarete, potom i travu. Kaže da se ne želi „bosti", a da tablete uzima ponekad. Sa njima je spremna sve učiniti, pa čak i neko krivično delo (najčešće pominje krađu). Svojim izgledom veoma privlači pažnju, ali i odbija, i zbog toga je neprekidno izložena gotovo svim oblicima neformalnog nasilja. Od samog početka, svedoci smo nasilja. Naime, kada je

prozvana, u razredu su nastali komešanje i žamor, a zatim i komentar: *Došli su po čudnjakušu, daj bože da je psihijatar, pa da je izleči*. Naravno, usledio je smeh, a na pitanje ko je to rekao – nastao je muk. Ona sama je rekla da su to devojke sa kojim se ne slaže i da na sve načine to i pokazuju, od slika, poruka i poziva do karikatura i ponuda. Sve vreme je bila, na neki način, fizički udaljena od istraživača ili grupe. Na informaciju da će razgovor biti snimljen, nezainteresovano je slegla ramenima. Položaj tela je jasno stavljao do znanja da nije raspoložena za komunikaciju. Prekrštene ruke na grudima i pogleda usmerenog u prazno. Na sva pitanja daje poprilično šture odgovore i pokazuje dosadu i nezainteresovanost. Zanima je šta će biti sa njenim odgovorima i ovim istraživanjem, zašto se to radi, koliko će istraživači para dobiti i tako dalje. Nakon nekoliko razgovora sa njom, mišljenja smo da ova učenica (devojka) želi iskrenu pažnju i da svojim ponašanjem nastoji da je dobije.

Ona zna „u čemu je problem", ali se ne želi menjati. Kaže kako bi sve i u školi i kod kuće bilo drugačije kada bi se samo drugačije obukla i počešljala. Naše predloge i savete je propratila izgledom nezainteresovanosti, ali i željom da sazna kada ćemo se opet družiti.

Ispitanik 3–4s2

Osoba ženskog pola, stara 18 godina, redovna učenica Tehničke škole. Prema rezultatima anketnog upitnika, visoko rangirana kao žrtva neformalnog nasilja. Veoma otvorena, nasmejana i ljubopitljiva osoba. Postavila nam je mnogo pitanja u vezi sa istraživanjem, a ponudila je i pomoć. Već na samom početku ostavila je utisak nestabilne i napadne devojke. Lepa, normalnog rasta i razvoja. Veoma privlači pažnju, pogotovo osoba suprotnog pola. Oblači se dosta provokativno, a kada smo je pitali zašto to čini, rekla je da želi da pokaže „malo mesa" i da joj ne smeta da je gledaju. Sve vreme se bučno smejala, i kad je ona govorili i kada je istraživač postavljao pitanja. Konstatovala je da je neprekidno ogovaraju i da joj stalno stižu pozivi i poruke neprimerenog sadržaja. Kad je krenula u srednju školu, kod drugarice se presvlačila, da je roditelji ne bi videli, a sad se sprema kod kuće. Jedinica, majka joj je veoma bolesna, a otac je stalno na poslu. Jedna je od četiri devojke u razredu i kaže da su svi muškarci zaljubljeni u nju. Voli markiranu odeću i sama se snalazi za novac. Nije zainteresovana za školu, od ocena uglavnom ima trojke. Kaže da je bitno da je lepa, ne mora biti i pametna. Veoma je komunikativna i sklona neprestanoj priči, postavljanju pitanja i davanju komentara. Tokom grupnog intervjua, svaka njena reč je bila propraćena kolutanjem očiju od strane drugih ispitanika. I govor tela joj je prenaglašen. Puno gestikulira i stalno menja položaj prilikom sedenja, a na najmanji povod ustaje. Reč je o devojci kod koje je sistem vrednosti izmenjen. Nedostaju joj podrška i samopouzdanje. I slika o sebi kod nje se isključivo veže za fizički izgled, odeću i oblačenje. Veoma zainteresovano je saslušala sve predloge i pokazala spremnost za nove razgovore.

Provokacije kao oblik neformalnog nasilja prisutne su u odgovorima kod svih ispitanika. Za provokacije je karakteristično da najčešće jedna osoba navodi drugu osobu da izvrši nasilje nad nekim trećim. U analizi odgovora koji se odnose na provokacije zabeleženo je i da su ispitanici pričljiviji i otvoreniji u odnosu na ispitanike koji trpe druge oblike neformalnog nasilja. Od evidentiranih 15 uzroka, kod provokacija je zabilježeno 9. Uzroci koji se odnose na fizički izgled, nasilje u porodici i seksualnu orijentaciju pojavljuju se i kod glasina (ogovaranja) i kod provokacija. Provokacije kao oblik neformalnog nasilja, prema izjavama ispitanika, najčešće se dešavaju zbog fizičkog izgleda, a dalje se kreću u dva pravca – jedan se odnosi na seksualnu orijentaciju i oblačenje, a drugi na nasilje u porodici i nasilje nad drugima. Takođe, uspeh u školi je uzrok koji često, prema izjavama ispitanika, dovodi do provokacija među učenicima. U analizi odgovora ispitanika primećena je određena krajnost – najčešće su žrtve provokacija ili veoma slabi učenici ili izuzetni učenici sa izvesnom nesigurnošću u sebe.

Segregacija kao oblik neformalnog nasilja susreće se u odgovorima ispitanika u kojima se očituje nastojanje nasilnika da odvoji pojedinca ili manju grupu učenika od drugih učenika. Za ovaj oblik neformalnog nasilja identifikovani su uzroci: siromaštvo, nisko samopouzdanje, nacionalnost, neadekvatna slika o sebi i nasilje nad drugima. Ispitanici koji su doživeli segregaciju najčešće su pripadnici druge nacionalnosti, tj. od 39 ispitanika 9 ispitanika je izjavilo da je druge nacionalnosti i da je zbog toga žrtva neformalnog nasilja. Jedan broj ispitanika koji su po nacionalnosti Srbi i pravoslavne veroispovesti naveli su da su žrtve segregacije. Kao razlog navode odlazak u crkvu ili pevanje u crkvenom horu, što – prema njihovim nasilnicima – nije u skladu sa njihovim svakodnevnim ponašanjem i izgledom. Na primer, ispitanik 8–22 stalno doživljava segregaciju kao oblik neformalnog nasilja zbog toga što voli „folk muziku", sama za sebe kaže da voli da se obuče u takve oskudne „krpice", ali da to ne umanjuje njenu veru u Boga i odlazak u crkvu. Drugi najčešći odgovor je priklanjanje nasilničkim grupama kako bi zaštitili sebe. Na taj način postaju „jači" i od žrtava najčešće postaju privremeni nasilnici. Među ispitanicima je malo onih koji su žrtve segregacije zbog siromaštva, samopouzdanja i neadekvatne slike o sebi.

Marginalizacija predstavlja izdvajanje učenika iz grupe i njihovo „stavljanje na margine grupe". Najčešće se radi o ispitanicima koji se ne mogu prikloniti niti jednoj grupi, pa balansiraju ili stoje između dve grupe. U toku analize transkripata izdvojili smo četiri uzroka koje su ispitanici najčešće navodili: nisko samopouzdanje, neadekvatna slika o sebi, uspeh i porodični odnosi. Sva četiri uzroka su jako povezana i kod svih ispitanika koji su žrtve marginalizacije možemo reći da su istovremeno prisutna. Najčešće se radi o ispitanicima koji postižu slabiji uspeh u školi, a razlog tome jesu narušeni porodični odnosi, nedostatak samopouzdanja i iskrivljena slika o sebi. Uglavnom ispitanici izjavljuju da im se roditelji razvode ili su razvedeni, da puno rade, da nemaju vremena, da su iz

višečlane porodice, da postoji nerazumevanje i nedostatak komunikacije, bolest roditelja itd. Npr. devojčica ispitanik 29–4s1 o sebi kaže da je u školi često i ne zapišu jer redari i ostali i ne primete da je nema. Najmlađa je od četvoro dece, ima starije roditelje narušenog zdravlja koji joj često naređuju ili brane nešto. Najstarija sestra se udala, srednje su završile školu, ne rade ništa i čekaju da se udaju, tako da ne vidi smisao u učenju, pa je slab đak i zbog toga joj se ne uči.

Medijsko zlostavljanje i medijsko vređanje kao oblici neformalnog nasilja predstavljaju *savremeni oblik nasilja* koji zavisi od moderne tehnologije, poput mobilnog telefona, interneta, a nekad i drugih sredstava javnog informisanja. Radi se o uređajima koji su pogodni za upotrebu, jer omogućavaju skrivanje vlasnika, odnosno pružaju mogućnost lažnog predstavljanja kupovinom neregistrovanih telefonskih kartica ili pravljenjem profila sa tuđim imenima ili podacima. U analizi naših podataka istraživanja zabeležena su po tri uzroka za svaki oblik medijskog neformalnog nasilja.

Nakon obavljenih 39 individualnih intervjua, sa istim ispitanicima smo uradili i grupne intervju. Za grupni intervju smo se odlučili jer mislimo da se ispitanici osećaju opuštenije kada čuju da nisu jedine žrtve neformalnog nasilja. Obavili smo dva grupna intervjua, jedan u Ekonomskoj školi (20 ispitanika) i jedan u Tehničkoj školi (19 ispitanika). U obe grupe imali smo po četiri podgrupe ispitanika. Ispitanicima smo postavljali pitanja u vezi sa neformalnim nasiljem, a odgovore smo analizirali prema učestalosti pojavljivanja. U Tabeli 2 prikazani su pitanja i odgovori učesnika grupnog intervjua na nivou celog uzorka.

Tabela 2. *Frekventnost odgovara grupnih intervjua*

Pitanja	Odgovori
Opišite nekoliko situacija (događaja) u kojima se ispoljilo neformalno nasilje u vašem odeljenju ili školi.	provokacije (7), ogovaranje (5), prozivanje (3), vređanje (2), pričanje (2), preteće poruke (2)
Po kojim osobinama prepoznajete nasilnike u svojoj okolini?	nekulturno izražavanje (3), dobacivanje (2), ružni komentari (2), provokacije (2) iskompleksiranost (2), čudni pogledi (2)
Po kojim osobinama prepoznajete žrtve neformalnog nasilja?	povučenost (6), strah od komunikacije (4), slabo druženje/strah od društva (3), nesigurnost (2), izdvajanje (2), nemaju vlastito „ja" (2), tihi (2), stidljivi (2), zabrinuti (2), zamišljeni (2), usamljeni (2), uplašeni (2)
Da li ste spremni da pomognete žrtvi neformalnog nasilja? Na koji način?	spremni da pomognu (9), savet (4), podržati (2), odbraniti (2), ohrabriti (2)

U kojim uslovima biste se vi ponašali nasilnički prema drugima?	širi tračeve i glasine (4)
Ako biste vi bili žrtva neformalnog nasilja, kako biste se ponašali prema nasilnicima?	razgovarati sa roditeljima, prijateljima, psihologom, nadležnim organom (3), razgovarati (3), ignorisati (2), uzvratiti istom merom (2), izbeći (2)
Po kojim osobinama možete prepoznati potencijalne žrtve neformalnog nasilja?	provokativno ponašanje i oblačenje (4), atraktivna osoba (3), odlični učenici (2), mesto stanovanja (2)

Kao što se vidi, najveći broj ispitanika je naveo da se najčešće neformalno nasilje događa zbog glasina/ogovaranja (5) i provokacija (7). Misle da se žrtve neformalnog nasilja povlače u sebe (6) i imaju strah od komuniciranja (4).

Istraživanje je završino fokus grupama. Urađene su četiri fokus grupe, dve u *Ekonomskoj školi* (10 + 10 ispitanika) i dve u *Tehničkoj školi* (9 + 10 ispitanika). S obzirom na specifičnost fokus grupe, koja se zasniva na interakciji između članova grupe, transkripte je bilo teško predstaviti tabelarno ili grafički. Analiza sadržaja bila je osnov za analizu fokus grupa. Protokol za fokus grupe sadržavao je osam pitanja koja su u vezi sa našim predmetom istraživanja. Kada smo postavili pitanje *Da li različitosti među učenicima u pogledu školskog uspeha, izgleda, nacionalnosti, hendikepa i mesta stanovanja utiču na pojavu neformalnog nasilja?*, svi ispitanici su odgovorili potvrdno. Kada se govorilo o posledicama te različitosti, ispitanici su se složili da najčešće dolazi do tračeva/glasina i provokacija. O javljanju ostalih oblika neformalnog nasilja imali su podeljena mišljenja, kao i o osobinama nasilnika i razlozima nasilništva. Kao najčešće odgovore navodili su: iskompleksiranost nasilnika, prividnu „moć", privlačenje pažnje, usamljenost i dokazivanje. Što se tiče osobina žrtava neformalnog nasilja, bili su složni u izjavama da osobe sa niskim samopouzdanjem, slabijom telesnom građom, povučene osobe i loših komunikativnih sposobnosti „privlače" nasilnike. Kao posledice neformalnog nasilja navodili su: strah, povučenost, gubitak samopouzdanja, mržnju. Takođe, bili su veoma složni u izjavama da bi se i oni sami ponašali nasilnički da neko ogovara ili provocira njihovu porodicu, te da bi putem razgovora, saveta i intenzivnijeg druženja pomogli žrtvi neformalnog nasilja.

PEDAGOŠKO-METODOLOŠKE VREDNOSTI PRIMENE INTERVJUA U ISTRAŽIVANJU NEFORMALNOG NASILJA

Pedagoške i metodološke vrednosti intervjua nastojali smo odrediti objašnjavajući obim i dubinu naučnog saznanja, metodološki interes (problem prakse i/ili naučno saznanje) i odnos istraživač – ispitanik. Metodološke vrednosti intervjua analizirane su i sa aspekta metodološkog interesa tj. da li je utvrđivanje metodoloških vrednosti intervjua u istraživanju neformalnog nasilja problem prakse ili naučno saznanje. Ispostavilo se da na ovo pitanje i nije teško odgovoriti. Već od samog početka istraživanja znalo se da je intervju najčešće primenjivana metoda u praksi. Za razliku od formalnog nasilja, koje je vidljivo i teško ga je sakriti, o neformalnom nasilju možemo zaključivati na osnovu ponašanja žrtve i njenih izjava. Do izjava žrtava najlakše se može doći iskrenim i otvorenim razgovorom, tj. intervjuom. Utvrđivanje metodoloških vrednosti intervjua u istraživanju neformalnog nasilja, pre svega, jeste problem prakse, a načini kako se nositi sa ovim nasiljem, kako ga zaustaviti, kakve su posledice i mogućnosti oporavka, te da li bi neka druga metodologija bila efikasnija u identifikovanju žrtava neformalnog nasilja jesu pitanja naučnog saznanja, odnosno pedagoške metodologije.

Treći aspekt pedagoško-metodoloških vrednosti intervjua odnosio se na odnos istraživač – ispitanik. S obzirom na to da su sva istraživanja u kojima se u direktnom odnosu nalaze istraživač i ispitanik veoma delikatna i teška, ovaj aspekt je veoma teško odvojiti od prethodnog. U ovakvim istraživanjima velika se pažnja poklanja ulozi i pozicijama koje imaju istraživač i ispitanik, a tu opet dolaze do izražaja iskustvo, praksa i znanje. Veoma je bitno da sva tri uslova budu ispunjena jer je samo tako moguće pomoći žrtvi neformalnog nasilja, ali i doći do relevantnih rezultata istraživanja. Istraživač i ispitanik moraju biti u ravnopravnim partnerskim i emancipatorskim odnosima.

ZAKLJUČAK

Primenom intervjua identifikovali smo da je svih 39 ispitanih učenika doživelo neki od oblika neformalnog nasilja. Najviše su izloženi glasinama i provokacijama, a najmanje medijskom zlostavljanju i vređanju putem medija.

Pedagoška vrednost individualnog intervjua, grupnog intervjua i fokus grupa objedinjuje tri vrednosti: savetodavnu, dijagnostičku i terapeutsku, koje su usko povezane i nadopunjuju se. U grupnom intervjuu i fokus grupama vrednosti se odnose na celu grupu koja pomaže da se problem otkrije ili dijagnostifikuje, što olakšava grupna atmosfera i/ili grupna interakcija.

Metodološka vrednost individualnog intervjua, grupnog intervjua i fokus grupa objedinjuje četiri aspekta istraživanja (obim, dubinu, interes nauke i/ili prakse, odnos ispitivač – ispitanik). Obim saznanja je potvrđen u sva tri pristupa (individualni intervju, grupni intervju i fokus grupe) i nismo dobili veća odstupanja u identifikovanim rezultatima. Dubina naučnog saznanja je mnogo veća u odnosu na prethodno istraživanje u kojem smo samo primenili skaliranje. Dubina se posebno potvrđuje u tome što je otkriveno 15 uzroka različitih oblika neformalnog nasilja. U ovom istraživanju je udovoljeno i interesu nauke i interesu prakse. Dobijeni odgovori su relevantni i za pedagošku nauku i za vaspitno-obrazovnu praksu. Zahvaljujući posebnom odnosu između ispitivača i ispitanika, koji je bio partnerski i emancipatorski, dobili smo kvalitativne pokazatelje o neformalnom nasilju.

Intervjuisanje ima pedagoško-metodološke vrednosti. Osim u istraživanju neformalnog nasilja, više ga treba koristiti u pedagoškoj nauci, ali i u vaspitno-obrazovnoj instituciji, posebno u okviru akcionih istraživanja i unapređivanja pedagoškog savetodavnog rada sa učenicima srednje škole.

Literatura

Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.

Банђур, В.; Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Банђур, В.; Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.

Bin, A. (2004). *Učionica bez nasilništva*. Beograd: Kreativni centar.

Бранковић, Д. (2010). Формално и неформално насиље у традиционалним школама. *Вршњачко насиље*, 27–47. Бања Лука: Филозофски факултет.

Бранковић, Д; Сузић, Н. (2012). Неформално насиље међу младима. *Годишњак*, 2, Бања Лука: Матица српска – Друштво чланова Матице српске у Републици Српској.

Halmi, A.; Žganec, N. (1994). *Istraživanje i evaluacija u socijalnom radu*: *metodološka hrestomatija*. Zagreb: Pravni fakultet.

Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Krmek, M. (2006). Krije li se u vašem djetetu žrtva ili nasilno ponašanje? *Vaše zdravlje*, 46. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.

Milosavljević, N. (1989). *Osnovi naučnoistraživačkog rada*. Beograd: Naučna knjiga.

Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*: *Šta znamo i šta možemo učiniti*? Zagreb: Školska knjiga.

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Radunić.

Pečujlić, M.; Milić, V. (1995). *Metodologija društvenih nauka*. Beograd: Grafika.

Ракић, Б. (1981). *Интервју у васпитању*. Сарајево: Свјетлост.

Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.

Сузић, Н.; Бранковић, Д.; Илић, М.; Јоргић, Д.; Микановић, Б.; Јевтић. Б. (2010). *Вршњачко насиље*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Marijana M. Maran
Vocational School of Economics, Banja Luka

Brane P. Mikanović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL VALUES OF INTERVIEWING IN THE STUDY OF INFORMAL VIOLENCE

Summary

Authors are searching for pedagogical and methodological values of interviewing in the study of informal violence (rumors, gossip, provocations, segregation, marginalization, media violence and media abuse). The sample consisted of 39 respondents – secondary school students who were identified as victims of informal violence in a previous research. We implemented the following methods in this research: individual interviews, group interviews and focus groups. Research results show that in all three cases we discovered that the victims of informal violence are most exposed to rumors (gossip) and provocations, somewhat less exposed to segregation and marginalization and least exposed to media abuse and violence. We identified 15 causes for informal violence, most of which refer to rumors and provocations.

Keywords: *interviewing, pedagogical and methodological values, informal violence.*

Marijana MMaran
Wirtschaftsschule Banja Luka

Brane P. Mikanović
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

PÄDAGOGISCHE UND METHODOLOGISCHE WERTE DER BEFRAGUNG IN DER FORSCHUNG DER INFORMELLEN GEWALT

Zusammenfassung

Die Autoren suchen nach pädagogischen und methodologischen Werten der Befragung in der Forschung der informellen Gewalt (Gerüchte, Klatsch, Provokation, Segregation, Marginalisierung, Medienmissbrauch, Medienbeleidigung). In der Forschung haben 39 Befragte, Gymnasienschüler, teilgenommen, die in einer früheren Forschung als Opfer der informellen Gewalt identifiziert waren. Mit ihnen wurden folgende Methoden verwendet: Interview, Gruppeninterview und Fokus-Gruppe.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass in allen drei Fällen die Opfer der Gewalt am meisten den Gerüchten und Klatschen ausgesetzt wurden.Danach folgen Provokationen, etwas weniger Segregation und Marginalisierung und am wenigsten Medienmissbrauch und Medienbeleidigung. 15 Ursachen wurden identifiziert, von denen die meisten mit Gerüchten und Provokationen im Zusammenhang sind. Die Anwendung der Interviews in der Forschung der informellen Gewalt in der Schule hat folgenden pädagogischen und methodischen Wert: bestimmte Formen der informellen Gewalt und ihre Ursachen wurden leichter diagnostiziert. Damit wurde die Grundlage für effektive Beratungsgespräch geschaffen. Die Tiefe der Forschung wurde erhöht (Kentnisse über Forschungsprojekt). Zwischen den Befragten und Interviewern wurden Beziehungen der Gleichberechtigkeit und Partnerschaft etabliert.

Schlüsselwörter: *Interview*, *pädagogische und methodische Werte*, *informelle Gewalt*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 159.955.2.072-057.874
159.922.72-057.874
Оригиналан научни чланак • 61–72
Примљен: 10.2.2016.
Прихваћен: 14.3.2016.

Благоје В. Нешић
Универзитет у Приштини, Филозофски факултет са седиштем у Косовској Митровици

Жељко С. Младеновић
Интернационални универзитет у Новом Пазару

ПОУЗДАНОСТ КАО МЕТРИЈСКА КАРАКТЕРИСТИКА ЗАДАТАКА КЛАСИФИКАЦИЈЕ КАО МЕНТАЛНЕ ОПЕРАЦИЈЕ

Резиме: Рад је део ширег истраживања у коме су проверавене метријске карактеристике неких од задатака из *Мисаоних игара*, публикације која је настала у оквиру експерименталног програма за подстицање развоја примарних менталних способности ученика основне школе. Састоји се из задатака који процењују неколико основних мисаоних операција (идентификација, класификација, сличности и разлике, елиминација, увиђање односа, анализа, синтеза, просторна ротација). Рад приказује резултате који се односе на поузданост једне групе задатака класификације као менталне операције. Испитивање је изведено са ученицима од првог до четвртог разреда осмогодишње школе. Испитано је укупно 100 ученика, и то по 25 из сваког разреда. Регистровани су тачност и време решавања задатака. За анализу су узети само они тачни одговори у којима ученику није давана никаква помоћ испитивача, тако да је коначни узорак имао 89 испитаника. Поузданост задатака је проверена коришћењем методе унутрашње доследности, чији је најпознатији коефицијент поузданости познат под називом Кронбахов коефицијент алфа. Овај коефицијент износи 0,75. Анализа корелација између ставки показује да су два задатка (разврставање фигура с обзиром на величину квадрата и разврставање фигура с обзиром на боју и број квадрата) у ниској негативној корелацији. Показало се да би избацивање задатка *разврставање фигура по боји квадрата* подигло поузданост скале на 0,80. Закључак је да скуп задатака који се односе на игру *разврставање фигура* има солидну поузданост, која би се могла додатно поправити

искључивањем поменутог задатка и тиме конструисати један од подтестова новог теста за мерење интелигенције ученика.

Кључне речи: *поузданост*, *мисаоне операције*, *класификација*, *Кронбахов коефицијент алфа*, *примарне менталне способности*, *Мисаоне игре*.

УВОД

Скуп питања, тврдњи или задатака намењених испитивању особина личности, психичког здравља или менталног функционисања, може се назвати психолошким мерним инструментом тек пошто су одговарајућим поступцима измерене, проверене и потврђене његове метријске карактеристике. Под метријским карактеристикама подразумевају се: објективност, дискриминативност, ваљаност и поузданост (Фајгељ, 2005; Буквић, 1990).

Код психолошког мерног инструмента који је објективан, резултат мерења не зависи од испитивача. Дискриминативан психолошки мерни инструмент прави разлике између испитаника, односно указује на то „до које мере се тестом могу изазвати разлике између испитаника у једном узорку на одговарајућој варијабли" (Буквић, 1996). Што је тест дискриминативнији (осетљивији), утолико даје већи број резултата, те омогућава финије разликовање испитаника у погледу мерене особине.

Ваљаност психолошког мерног инструмента (да ли инструмент мери оно за шта је намењен), дискутује се будући да су психолошка мерења индиректног карактера. Код већине мерења у физици, рецимо, обично је одмах очигледно да мерило и мерена варијабла високо корелирају, и да је мерење адекватно. У психологији, пак, ствари стоје другачије и потребно је проверавати ваљаност психометријским поступцима. Такође, као и остале мерне карактеристике, и ваљаност је ствар степена, те увек остаје простор за сумњу да ли неки инструмент ваљано мери испитивану особину, нарочито је ово случај са мерама особина личности или психопатолошким испољавањима.

С обзиром на то да је поузданост тема овог рада, онда ће се овој психометријској карактеристици посветити више пажње. Кључна особина сваког мерења требало би да буде прецизност, али услед различитих фактора – сва су мерења у неком степену непрецизна (понављана мерења исте варијабле и истим инструментом дају податке који се разликују). Ово се јавља и у мерењима физичких величина, мада су ту грешке углавном занемарљиве. Мерења у психологији, по природи, јесу другачија и непрецизност мерења је већа. Проверавањем поузданости једног скупа задатака настоји

се утврдити његова непрецизност, настоје се утврдити фактори који узрокују непрецизност, а циљ је да се они уклоне или сведу на најмању могућу меру. Неки од фактора који узрокују непрецизност мерења у психологији су, према Буквићу (1996): узорак испитаника, пристрасно састављање узорка индикатора и, последично, узорка ставки и неправилна примена теста. Статистички гледано, поузданост се практично најчешће испитује (боље рећи процењује): по моделу поновног задавања теста (поузданост теста и ретеста), методом паралелних (алтернативних) форми теста, методом дељења теста на два дела или на више делова и методом анализе ставки теста. У овом раду је коришћен метод унутрашње доследности (интерне конзистенције) ставки теста, чији је најпознатији коефицијент поузданости Кронбахов коефицијент алфа. Будући да су корелације међу ставкама теста највеће кад мере исти конструкт, сматра се да Кронбахов коефицијент алфа индиректно показује степен у коме скуп ставки мери једнодимензионални латентни конструкт. Не треба губити из вида да тестови који имају исту дужину и варијансу, али другачије латентне факторијалне структуре, могу да имају исту вредност Кронбаховог коефицијента алфа. Осим тога, више истраживања је показало да Кронбахов коефицијент алфа може имати врло високе вредности, чак и када скуп ајтема мери неколико неповезаних латентних конструката (Zinbarg et al., 2006; Schmitt, 1996; Cortina, 1993; Cronbach, 1951). Судећи према овим налазима, најбоље је користити Кронбахов коефицијент алфа код ајтема који мере различите основане области у оквиру истог конструкта.

На питање колико треба да износи Кронбахов коефицијент алфа да би неки скуп задатака био прихваћен као довољно поуздан на основу унутрашње конзистенције тешко је одговорити, тим пре што већи број ајтема може вештачки да повећа вредност алфе (George, Mallery, 2003), док га узорак са уским опсегом вештачки може смањити (Cortina, 1993). Уопште је прихваћен следећи распон вредности (George, Mallery, 2003) приказан Табелом 1.

Табела 1. *Нивои прихватљивости Кронбаховог коефицијента алфа*

Кронбахов коефицијент алфа интерне конзистенције	Ниво прихватљивости
$\alpha \geq 0{,}9$	Одличан
$0{,}9 > \alpha \geq 0{,}8$	Добар
$0{,}8 > \alpha \geq 0{,}7$	Прихватљив
$0{,}7 > \alpha \geq 0{,}6$	Сумњив
$0{,}6 > \alpha \geq 0{,}5$	Неприхватљив
$0{,}5 > \alpha$	Слаб

Публикација *Мисаоне игре* (Нешић, 2005) настала је у оквиру експерименталног програма за подстицање развоја примарних менталних способности ученика основне школе. Мисаоне игре су намењене ученицима узраста од 6 до 12 година. Састоје се из свеске са задацима, упутствима и решењима задатака и дидактичког материјала са 30 елемената различитог геометријског облика. Сваки елеменат на једној страни има нацртане квадрате различите по величини, броју и боји, а на другој троуглове различите по величини. Сви елементи су паковани у посебној кутији. Свеска садржи осам група задатака који су постављени у форми игре.

1. *Разврставање фигура*. У првом задатку ове игре субјекат треба да класификује фигуре које у склопу исте групе (скупа) имају: а) исту величину троуглова и б) по величини троуглова на њима чине растући или опадајући низ. У другом задатку ове игре субјекат треба да класификује фигуре које у склопу посебне групе имају исту: а) боју квадрата, б) величину квадрата, ц) број квадрата, д) величину и боју квадрата, е) боју и број квадрата и е) величину и број квадрата.

2. *Подударност облика*. У првом задатку ове игре субјекат, користећи страну фигура са троугловима, треба да их распореди на одговарајућа места која су уцртана у свесци. У другом задатку треба то исто да уради само користећи страну фигура са квадратима.

3. *Састављање квадрата*. Игра има два нивоа тежине. Први ниво захтева од субјекта да од 30 фигура које су различитог облика и величине састави десет једнаких квадрата. Други ниво тежине захтева од субјекта да, на основу величине квадрата на фигурама, најпре фигуре разврста у пет група, а потом од сваке групе фигура да састави по два квадрата.

4. *Допуњавање празнина*. У задацима ове игре субјекат треба најпре да пронађе оне фигуре које су задате на шеми, а потом да пронађе фигуре које недостају а које допуњују задату геометријску композицију.

5. *Препознавање делова*. У овим играма субјекат треба да – на основу троугла који је дат на свакој фигури – препозна задате фигуре и постави их на задату шему.

6. *Оријентација фигура у простору*. Према датој шеми, тридесет фигура треба распоредити у шест редова тако да троуглови на фигурама имају: а) први ред: исти положај као на шеми, б) други ред: окренути за једну четвртину круга удесно у односу на први ред, ц) трећи ред: окренути за две четвртине круга удесно у односу на први ред, д) четврти ред: окренути за три четвртине круга удесно у односу на први ред, е) пети ред: супротно постављене у односу на први ред, ф) шести ред: окренути за једну четвртину улево у односу на први ред.

7. *Неправилни облици*. Субјекат треба да одабере оне фигуре које, када се саставе, дају задату геометријску композицију.

8. *Нови облици*. Субјекат треба да од неколико задатих фигура састави што више задатих геометријских фигура различите величине.

За успешно решавање задатака из ове публикације потребно је имати штоперицу и картон формата А4.

У играма: *класификација фигура*, *допуњавање празнина*, *оријентација фигура*, *препознавање делова и неправилни облици*, задаци су поређани од лакших према тежим, док су у играма: *подударност облика*, *састављање квадрата и нови облици* задаци скоро подједнаке тежине. Такође, игре су поређане од лакших ка тежим.

Задаци у публикацији конструисани су тако да процењују неколико основних мисаоних операција (идентификација, класификација, сличности и разлике, увиђање односа, елиминација, анализа, синтеза, просторна ротација, комбинаторика). Задаци су постављени у форми игре, а циљ је да се ураде тачно, прецизно и брзо и да активирају више разноврсних менталних операција јер се интелектуалне способности ученика могу подстицати ако се код њих развијају основне менталне операције или механизми који чине базичне процесе сазнања. Имајући у виду чињеницу да су овакви задаци показали значајну трансферну вредност на област вербалних способности (Нешић, 2013), просторних способности (Нешић, 2012), и опште интелигенције (Нешић, 2014), онда је ауторова идеја била да се приступи конструкцији једног теста који ће процењивати наведене интелектуалне способности. Наиме, овде се ради само о једном сегменту програма који је коришћен у експерименту (Нешић, 2006), а то су претежно задаци који увежбавају класификацију као основни и веома значајан когнитивни механизам.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем, циљ и хипотеза истраживања. Будући да публикација *Мисаоне игре* постоји од 1997. године и да су се задаци од којих се састоји показали као добри за подстицање развоја различитих интелектуалних способности, намера аутора ширег пројекта била је да испита психометријске карактеристике појединих задатака како би евентуално од оваквих задатака настао инструмент којим се могу мерити неке од веома важних интелектуалних способности ученика. Зато су аутори најпре приступили испитивању метријских карактеристика неких задатака у поменутој публикацији, уверени да је то и најважнији корак. У овом раду приказаће се резултати који се односе на поузданост шест задатака из дела програма *разврставање фигура.* Очекивање је да ће обухваћени задаци из овог дела показати

солидну поузданост као једну од метријских карактеристика сваког психолошког мерног инструмента.

Инструменти (опис материјала). Ученицима су задавани задаци у којима се тражило да тридесет геометријских фигура разврстају по задатом критеријуму. Дато је шест критеријума за разврставање: а) боја квадрата на фигурама, б) величина квадрата на фигурама, ц) број квадрата на фигурама, д) величина и боја квадрата, е) боја и број квадрата, ф) величина и број квадрата. Наиме, фигуре су правилног и неправилног геометријског облика. На фигурама су на једној страни дате слике квадрата различите боје (две боје), броја (2–4) и различите величине (три нивоа), а на другој страни фигура нацртан је по један једнакокраки троугао исте боје али различитих величина (шест нивоа величине).

Узорак испитаника. Испитивање је изведено са ученицима од првог до четвртог разреда основне школе. Обухваћено је по 25 ученика сваког разреда. У истраживању су регистровани тачност и време решавања задатака. За анализу су узети само они одговори у којима ученику није била давана никаква помоћ испитивача, односно изузети су одговори ученика у којима је била претходна помоћ експериментатора, што је довело до смањења узорка на 89 испитаника.

Поступак спровођења испитивања. Испитивања су била индивидуална. Најпре је ученику саопштено да успех на задацима не утиче на његов школски успех, већ да ће то бити искоришћено у истраживачке сврхе. Такође, ученици су замољени да се максимално потруде како би задатке урадили тачно и што брже. Истраживање је обављено у двема основним школама у Нишу. Узорак је одабран тако што је узет сваки пети ученик из одељења. Из једне школе узето је по 15 ученика за сваки разред, а из друге школе по 10 ученика за сваки разред. Испитивање је обавило пет студената психологије, сваки студент је испитао 20 ученика (по пет ученика у сваком разреду). Претходно су студенти обучени како да изводе испитивање, односно, како да задају задатке, мере време решавања, уписују одговоре испитаника, интересантне коментаре.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Поузданост скале проверена је на задацима који се тичу *разврставања фигура*. Ових задатака је било шест. Резултати показују да Кронбахов коефицијент алфа износи 0,75. У Табели 2 приказана је матрица корелација између провераваних задатака.

Табела 2. *Матрица корелација између задатака*

	Разфига	Разфигб	Разфигв	Разфигг	Разфигд	Разфигђ
Разфиг а	1,000	0,004	0,106	0,126	0,095	0,141
Разфиг б	0,004	1,000	0,156	0,648	– 0,015	0,516
Разфиг в	0,106	0,156	1,000	0,355	0,634	0,444
Разфиг г	0,126	0,648	0,355	1,000	0,394	0,868
Разфиг д	0,095	– 0,015	0,634	0,394	1,000	0,521
Разфиг ђ	0,141	0,516	0,444	0,868	0,521	1,000

Легенда: Разфига – разврставање фигура по боји квадрата
Разфигб – разврставање фигура по величини квадрата
Разфигв – разврставање фигура по броју квадрата
Разфигг – разврставање фигура по величини и боји квадрата
Разфигд – разврставање фигура по боји и броју квадрата
Разфигђ – разврставање фигура по величини и броју квадрата

Табела 3. З*ависност поузданости скале и појединих задатака*

	Просек скале ако се ајтем уклони	Варијанса скале ако се ајтем уклони	Коригована корелација међуајтема	Квадрирана мултипла корелација	Кронбахов алфа ако се ајтем уклони
Разфига	623,45	25487,27	0,126	0,032	0,800
Разфигб	542,48	22165,14	0,375	0,523	0.748
Разфигв	589,63	22514,17	0,521	0,435	0,718
Разфигг	510,69	17286,58	0,760	0,810	0,635
Разфигд	543,06	19152,19	0,455	0,562	0,736
Разфигђ	485,76	17230,67	0,806	0,794	0,623

Легенда: Разфига – разврставање фигура по боји квадрата
Разфигб – разврставање фигура по величини квадрата
Разфигв – разврставање фигура по броју квадрата
Разфигг – разврставање фигура по величини и боји квадрата
Разфигд – разврставање фигура по боји и броју квадрата
Разфигђ – разврставање фигура по величини и броју квадрата

Поузданост скале је проверена испитивањем унутрашње доследности (интерне конзистенције) преко Кронбаховог алфа коефицијента као најбољег показатеља коефицијента поузданости, и он износи 0,75.

Анализа корелација између ставки показује да су добијене ниске и негативне корелације између задатака *разврставање фигура по величини квадрата (разфигб)* и *разврставања фигура по боји и броју квадрата (разфигд).* Ове корелације сигнализирају бар две ствари. Прво, успешни на

једном задатку, нису успешни на другом задатку. Друго, донекле проистиче из првог, а то је претпоставка да ова два задатка захтевају различита ментална улагања. Наиме, разврстати фигуре по једном критерију много је једноставније и за овај узраст примереније. Овиме се потврђује Пијажеова теорија о конзервацији, јер је сасвим извесно да код ученика овог узраста постоји конзервација величине, боје и броја. Међутим, разврставање фигура када треба да се посматрају два критерија – као што је тражено у задатку да разврстају фигуре у групе које имају исту боју и број квадрата или исту величину и број квадрата или исту боју и величину квадрата – онда се свакако захтевају менталне операције вишег нивоа. Другим речима, да би се успешно решили постављени задаци, није довољна само постигнута конзервација броја или величине или боје. Напротив, у духу Пијажеове теорије, успешност на оваквим задацима класификације (класификације по два критерија) зависи од нивоа развијености формално-логичких операција, највероватније комбинаторике.

Претходни коментар налази потврду и у чињеници да између задатака *разврставање фигура по величини и боји квадрата* и *разврставање фигура по величини и броју квадрата* постоји висока позитивна корелација. Ово је сасвим очекивани резултат јер показује да су успешнији ученици успешнији на оба задатка иако су комбинована два различита критерија.

Такође, показало се да би избацивање задатка *разврставање фигура по боји квадрата на фигурама (разфига)* подигло поузданост скале на 0,80. Вероватно је овај задатак веома лак за ученике, поготову што су заступљене две боје, два контраста (црно – бело), па је задатак имао веома високу успешност, што је утицало да се дистрибуција овог задатка битно разликује од дистрибуција осталих задатака. Сасвим је извесно да је ово условило ниске корелације овог задатка са осталим задацима.

ЗАКЉУЧАК

Основни закључак овог дела истраживања јесте да проверени скуп задатака из публикације *Мисаоне игре* који се односи на део *разврставање фигура* има прихватљиву поузданост, ако пођемо од података приказаних у Табели 1. Поузданост испитиваних задатака могла би се додатно поправити искључивањем једног од задатака *(разфига*) из скале. Такође, може се закључити да задаци *разврставање фигура по величини и боји квадрата (разфигг)* и *разврставање фигура по величини и броју квадрата (разфигђ)* знатно доприносе поузданости скале.

Може се претпоставити и да би се дорадом постојећих задатака од материјала из публикације могао направити инструмент за мерење примарних менталних способности, што и јесте била намера аутора. Посебно, у том послу се мора узети у обзир критеријум класификовања. Прелиминарне анализе овог дела истраживања показују да се захтева, пре свега, квалитативно различит когнитивно-интелектуални капацитет за успешност у класификацији по једном критеријуму и по више критеријума. Индиректно, резултати успеха ученика од првог до четвртог разреда основне школе показују да способност конзервације, иако је довољна за успешну класификацију фигура по једном критеријуму, ипак није довољна за успешну класификацију фигура по два и више критеријума.

Резултати овог истраживања имају бар две значајне *педагошке имликације*. Прво, изучавање класификације као значајне менталне операције, значајног когнитивог механизма, сугерише потребу за развијањем ове менталне операције у току наставног процеса. Класификација је ментална операција која може бити веома сложена, што зависи од постављеног критеријума класификације. Ако се неки елементи садржаја класификују по једном критеријуму – онда је то једноставнија класификација, али ако се користе два и више критеријума – онда се ради о сложенијим видовима класификације. У настави многих предмета ученици се баве класификацијама не само по једном критеријуму него по више критеријума. Веома често су суочени са проблемом класификације класификација. Друго, задаци у целој збирци постављени су у форми игре, а циљ је да се раде тачно, прецизно и брзо и да активирају више разноврсних менталних операција. Уверење аутора је да се интелектуалне способности ученика могу подстицати ако се код њих развијају основне менталне операције или механизми (међу којима и класификација) који чине базичне процесе сазнања. Имајући у виду чињеницу да су овакви задаци показали значајну трансферну вредност на област вербалних способности (Нешић, 2013), просторних способности (Нешић, 2012) и опште интелигенције (Нешић, 2014), онда је идеја била да се приступи конструкцији једног теста који ће процењивати наведене интелектуалне способности ученика као значајне индикаторе школске успешности. Наиме, овде се ради само о једном сегменту програма који је коришћен у експерименту (Нешић, 2006), а то су претежно задаци који увежбавају класификацију као основни и веома значајан когнитивни механизам.

На крају, ауторима овог рада предстоји анализирање материјала који се тиче осталих психометријских карактеристика задатака из публикације, као и њихова евентуална дорада како би настао нови инструмент за проверу примарних менталних способности код деце основношколског узраста.

Литература

Bukvić, A. (1996). *Načela izrade psiholoških instrumenata.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.

Fajgelj, S. (2005). *Psihometrija.* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16 (3): 297–334.

Nešić, B. (2005). *Misaone igre*. Niš – Pančevo: Studentski kulturni centar – Grafos.

Nešić, B. (2006). *Razvojne i transferne promene u primarnim mentalnim sposobnostima učenika.* Niš: Filozofski fakultet.

Nešić, B. (2012). Развој просторних способности ученика осмогодишње школе. *Радови Филозофског факултета Пале Универзитета у Источном Сарајеву,* 14, (2), 43–60.

Нешић, Б. (2013). Развој вербалних способности ученика осмогодишње школе. *Зборник*, 43 (2), 307–326, Филозофски факултет у Приштини са седиштем у Косовској Митровици.

Нешић, Б. (2014). Трансфер и продужени трансфер у интелигенцији Спирмановог типа. *Теме*, 38 (2), 687–703.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment* 8, 350–353.

Zinbarg, R.; Yovel, I.; Revelle, W. & McDonald, R. (2006). Estimating generalizability to a universe of indicators that all have an attribute in common: A comparison of estimators for alpha. *Applied Psychological Measurement,* 30, 121–144.

Blagoje V. Nešić
University of Priština temporarily settled in Kosovska Mitrovica

Željko S. Mladenović
International University of Novi Pazar

RELIABILITY OF CLASSIFICATION TASKS AS MENTAL OPERATIONS

Summary

This paper is a part of a broader research that tested the metric characteristics of *Mind Games*, a publication created within an experimental program for encouraging the development of primary mental abilities in primary school students. It comprises tasks that assess several basic mental operations (identification, classification, similarities and differences, elimination, identifying relationships, analysis, synthesis, spatial rotation). The paper presents results that refer to the reliability of a group of classification tasks as mental operations. The research was conducted on students from the first to the fourth grade of primary school. We tested 100 students in total, 25 from each grade. We recorded the accuracy and time they needed for solving tasks. The analysis included only those correct answers for which students did not get any help from the examiner, so the final sample had 89 respondents. Task reliability was tested using the method of internal consistency, whose most famous coefficient of reliability is Cronbach's alpha. This coefficient equals 0,75. Analysis of the correlation between items shows that two tasks (classifying figures based on square size, and classifying figures based on square color and number) are in a low negative correlation. It was calculated that had we omitted the task *classifying figures by square color* the reliability of the scale would increase to 0,80. The conclusion is that the set of tasks that refer to the game called *classifying figures* has a solid reliability, which could be further increased by omitting the aforementioned task, thus constructing a new intelligence subtest that measures the intelligence of students.

Keywords: *reliability, mental operations, classification, Cronbach's alpha coefficient, mental abilities, Mind Games.*

Blagoje V. Nešić, Universität Prishtina, Fakultät für Philosophie in Kosovska Mitrovica
Željko S. Mladenović, Internationale Universität in Novi Pazar

ZUVERLÄSSIGKEIT DER KLASSIFIZIERUNG ALS MENTALOPERATION

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist der Teil einer breiter Forschung, in der die metrischen Eigenschaften der Aufgaben aus der Publikation „Gedankensspiele“. Diese Publikation entstand im Rahmen eines experimentalen Programmes zur Entwicklung der primären geistigen Fähigkeiten der Grundschüler. Es besteht aus Aufgaben, die einige grundlegende Gedankensoperationen beurteilen (Identifizierung, Klassifizierung, Ähnlichkeiten und Unterschiede, Elimination, Aufnahme von Beziehungen, Analyse, Synthese, räumliche Rotation). Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse vor, die Zuverlässigkeit einer Gruppe der Aufgaben, Klassifikation als mentale Operation. Die Erforschung wurde mit den Grundschülern von der ersten bis zur vierten Klasse durchgeführt, insgesamt 100 Schüler, je 25 aus jeder Klasse. Es wurden die Richtigkeit und die Zeit der bearbeitung der Aufgaben gemessen. Für die Analyse wurden nur die richtigen Antworten genommen, mit denen Schüler keine Hilfe von den Bewertern hatten, so dass die endgültige Zahl der Prüflinge 89 war. Zuverlässigkeit der Aufgaben wurde durch die Methode der inneren Konsistenz geprüft, deren bekanntester Zuverlässigkeitskoeffizient der Kronbach Koeffizient Alpha ist. Dieser Koeffizient beträgt 0,75. Die Korrelationsanalyse zwischen den Elementen zeigt, dass die beiden Aufgaben (Klassifizierung der Figuren im Bezug auf die Größe des Quadrates und Klassifizierung der Figuren im Bezug auf die Farbe und die Nummer der Quadrate) in einer niedrigen negativen Korrelation sind. Es wurde bemerkt, dass das Entfernen der Aufgabe *Klassifizierung der Figuren im Bezug auf die Farbe der Quadrate* die Zuverlässigkeit der Skala auf 0,80 steigen würde. Die Schlussfolgerung ist, dass die Gruppe der Aufgaben *Klassifizierung der Figuren* eine solide Zuverlässigkeit hat, die zusätzlich durch das Entfernen der oben genannten Aufgabe verbessert werden könnte. Diese Aufgaben können einen neuen Beitrag der Intelligenzmessung geben.

Schlüsselwörter: *Zuverlässigkeit*, *Gedankensoperationen*, *Klassifizierung*, *Kronbach Koeffizient Alpha*, *primäre mentale Fähigkeiten*, *Gedankensspiele*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***КЛЕТТ* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ИССН 2466-2801

УДК 159.922.72-053.5:81'23
811.163.41'367
Прегледни чланак • 73–92
Примљен: 24.2.2016.
Прихваћен: 8.3.2016.

Мирјана М. Николић
Маја С. Цвијетић
Висока школа струковних студија, Сремска Митровица

СВЕСТ О СИНТАКСИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ И РАНОМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Свест о синтакси представља способност да се обрати пажња на граматичку структуру реченице, а занемари значење које се њоме преноси. Истраживања показују да је свест о синтакси у позитивном корелативном односу са усвајањем читања, разумевањем прочитаног и школским постигнућем у првим годинама школовања. Свест о синтакси могуће је развијати разрађеним системом вежби у оквиру институционалног образовања и у породици. Стога је значајно едуковати васпитаче и учитеље за креирање и примену програма увежбавања у периоду интензивног развоја ове метајезичке способности − у току предшколског периода и у првим годинама основног образовања. Укључивање родитеља у реализацију програма је од великог значаја. У циљу развијања компетенција васпитача и учитеља за креирање и реализацију програма увежбавања свести о синтакси, препоручује се увођење садржаја из области свести о синтакси у садржаје иницијалног образовања, као и сензибилисање свих релевантних актера образовања за стручно усавршавање у овом подручју. Даљи истраживачки рад требало би усмерити на психометријску евалуацију и стандардизацију теста за испитивање свести о синтакси.

Кључне речи: *свест о синтакси*, *систем вежби*, *иницијално образовање*, *васпитачи*, *учитељи*.

УВОД

Синтаксички развој код деце траје читаву деценију − од друге до једанаесте године живота (Lazarević, Tenjović, 2007). У овом периоду потребно је да дете од холофразе (једне речи која представља глобалан исказ) дође до развијене комуникативне реченице у којој могу постојати и

примарни и секундарни конституенти и у којој се избор експонената конституентских функција (зависно од говорникове комуникативне намере) креће на релацији: реч – синтагма – зависна клауза (Kašić, Borota, 2003). Синтаксички развој се може поделити у две фазе: до пете године живота, када се усвајају основне граматичке структуре матерњег језика, и између шесте и једанаесте године, када се усвајају поједини типови конструкција (Crystal, 1987), смањује број неграматичних форми исказа, а повећава број конституената и избор њихових експонената у развијеној комуникативној реченици (Kašić, Borota, 2003). Глаголи су носиоци предикације у језику, а значење глагола средишња тачка реченице око које се окупљају сви елементи догађаја, радње, стања које глагол описује. Значење сваког појединог глагола нужно носи све учеснике у реализацији тога догађаја. Термином аргумент у лингвистици се означава сваки положај именичке синтагме у оквиру реченице, па тако различити аргументи могу функционисати у различитим синтаксичким функцијама (субјект, директни објект, индиректни објект и сл.) (Crystal, 1988; према: Anđelković, 2012). Аргументска структура је термин који се односи на иманентно лексичко својство глагола које одређује број аргумената и њихове семантичке и синтаксичке карактеристике. Она представља везу између семантичких и синтаксичких карактеристика глагола, и одређује број учесника у клаузи (простој реченици), њихову синтаксичку категорију (врсту речи) и хијерархијску организацију неопходну да се реализује једна реченица (Bresnan, 2001; према: Anđelković, 2007).

У литератури се наводе и често супротстављају два доминантна теоријска објашњења о усвајању аргументске структуре глагола − нативистичко и конструктивистичко. У оквиру нативистичког објашњења егзистирају две теорије које су имале велики утицај на кључна питања језичког развоја деце и изазвале су поларизацију међу нативистима, који су трагали за емпиријским поткрепљењима једне или друге тезе. Теорија о ***семантичком самопоткрепљењу*** претпоставља да је дететово урођено језичко знање опремљено апстрактним синтаксичким категоријама и односима, али и семантичким својствима помоћу којих се распознају синтаксичке функције (Pinker, 1984; Pinker, 1989; Gropen et al., 1991; према: Anđelković, 2007). Развој се састоји у томе да се пронађе начин на који се именичке речи спарују са синтаксичким функцијама у формалној језичкој структури (субјект, директни објект, индиректни објект) и креће се од семантике ка синтакси. Супротно становиште − теорија о ***синтаксичком самопоткрепљењу*** (Gleitman, 1990; према: Anđelković, 2007), заступа став да, када проналази глагол у улазној грађи, дете полази од реченичног модела глагола (*syntactic frame*) и на основу тог оквира закључује о семантичким улогама учесника и односима међу њима. Механизам учења креће се, дакле, од синтаксе ка

семантици. И ова теза, као и претходна, говори о урођеном апстрактном формално-језичком знању и припада генеративно-нативистичком становишту. Насупрот томе, ***конструктивистички*** приступ (Fillmore, 1968; Fillmore, 1988; према: Anđelković, 2007) полази од холистичке претпоставке да је језичка употреба кључни елемент за изградњу система, и да све конструкције у језику равноправно учествују у процесу изградње граматичких структура. Према овом моделу, језичко функционисање није изолована, модуларна функција већ је део коминикације у најширем смислу и дубоко је интегрисано са функцијама мишљења. Психолошки приступ близак конструкционој граматици у лингвистици јесте теорија усвајања језика заснована на употреби (Tomasello, 2000a; Tomasello, 2003), по којој правила повезивања семантике и синтаксе нису урођено својство новорођенчета, већ знање које се стиче индуктивним учењем. Деца усвајају „језичке јединице у којима је здружено више лингвистичких елемената који се заједно користе за релативно кохерентну комуникациону сврху" (Tomasello, 2003). Једна од основних поставки у теорији заснованој на употреби јесте теза да је језичко окружење веома значајан фактора развоја и да су различити нивои језика (фонологија, морфологија, синтакса, семантика, прагматика, дискурс) равноправни извори за сазнавање значења, чиме се негира нативистичка теза да су неке структуре базичније од других.

Значајан корак у изучавању усвајања језика код деце представља испитивање дечје свести о језику. Иако су деца још од раног узраста способна да продукују граматичке исправне реченице и чине спонтане самоисправке у свом говору, поставља се питање да ли су ове корекције одраз промишљања и рефлексије. Роџерс (Rodgers, 1978; према: Gombert, 1992) је испитивао продукте самоисправљања петогодишњака, шестогодишњака и седмогодишњака у три индивидуална разговора у којима су деца коментарисала приказану слику и разговарала о темама које су у вези са њиховим свакодневним животом. Самоисправљање које је засновано на синтакси и морфологији, а оставља значење неокрњено, деца изводе на 6−8% фраза, у зависности од узраста. У петој години, самоисправљања која подразумевају промену у значењу двоструко су ређа од оних која се тичу формалних аспеката, на узрасту од шест година су подједнако учестала, док су на узрасту од седам година двоструко чешћа. Сличне анализе, само у мање формалним околностима интеракције међу децом, спроводио је Еванс (Evans, 1988; према: Gombert, 1992). Он је утврдио да је већина самоисправки била семантичке природе, концентрисана на лексичке промене или увођење вишег степена прецизности. Танмер и Грив (Tunmer, Grieve, 1984) зато претпостављају да синтаксичко самоисправљање не мора обавезно претпоставити свест о граматичким правилима и може проистицати из дечјег опажања да се значење вербалне поруке које је дете продуковало не

поклапа са значењем које је желело да пренесе. Маркман (Markman, 1984; према: Gombert, 1992) анализира резултате бројних студија и примећује да – иако деца користе синтаксу свог језика исправно у спонтаном говору – често греше у говору који захтева експлицитну анализу о структури језика. Способност свесног расуђивања о синтаксичким аспектима језика и примена намерне контроле над граматичким правилима, при чему се семантички аспект ставља у други план, представља метајезичку способност. Најчешће се говори о четири типа или вида метајезичких способности (Tunmer et al., 1984). То су: способност фонемске или гласовне анализе речи (фонолошка свест), формираност појма речи (свест о речима), способност граматичког суђења (свест о синтакси) и манифестације метајезичке свести у ситуацији комуникације (прагматска свест).

Свест о синтакси се посматра као једна од манифестација општије свести о језику у којој се пажња усмерава на шире елементе језичког система, граматичку и синтаксичку структуру. Танмер и Грив (Tunmer, Grieve, 1984) свест о синтакси дефинишу као способност усмеравања пажње на унутрашњу, граматичку структуру реченице. Према Гомберту (Gombert, 1992), који употребљава термин метасинтаксичка компетенција, то је способност свесног размишљања о синтаксичким аспектима језика, али и успостављање намерне контроле над употребом граматичких правила. Блекмор, Прат и Дјусбери (Blackmore, Pratt, Dewsbery, 1995) свест о синтакси дефинишу као могућност усмеравања мишљења на синтаксичке структуре језика и способност да се те структуре посматрају одвојено од значења које се језиком преноси.

На основу свих наведених разматрања, могло би се закључити да је свест о синтакси металингвистичка вештина која се разликује од разумевања или продуковања реченице, зато што подразумева способност да се разматра структура реченице а не њено значење.

Без обзира на одређене различитости у формулацији, све дефиниције свести о синтакси истичу померање пажње са садржаја реченице на њене формалне карактеристике.

ЗНАЧАЈ ИЗУЧАВАЊА РАЗВОЈА, МОГУЋНОСТИ И НАЧИНА ПОДСТИЦАЊА СВЕСТИ О СИНТАКСИ

Развој свести о синтакси

Задаци који су коришћени да истраже свест о синтакси дизајнирани су тако да обезбеде промишљену и контролисану рефлексију граматично-

сти реченице уместо несвесног знања које је укључено у говорну продукцију и разумевање говора, а које се препознаје у говорном капацитету деце још од раног узраста.

У већини истраживања свести о синтакси у енглеском говорном подручју коришћена су два главна задатка – задатак суђења и задатак корекције (Blackmore, Pratt, Dewsbury, 1995). Методолошки недостаци задатка граматичког суђења, који су засновани на могућности погађања одговора од 50% и немогућности утврђивања критеријума процене (да ли испитаници одбацују реченицу због граматичке или семантичке неправилности), навели су многе ауторе да у својим истраживањима фаворизују задатак граматичке корекције, који, према Прату и сарадницима (Pratt et al., 1984), од деце захтева више напора од задатка граматичког суђења. Предност овакве процедуре је и у томе што се на основу продукованих исправки сигурније може проценити да ли су испитаници усмерени на граматички или семантички аспект исказа, односно да ли се исправка састоји у корекцији неиспоштованог граматичког правила или у корекцији значења.

Језички материјал у наведеним истраживањима био је разнородан, а резултати су у значајној мери били одређени специфичностима одређеног језика, његовом граматиком и синтаксом. Значајне разлике су се манифестовале и у погледу карактеристика узорка − броја и узраста испитаника. Оно што је у већини истраживања заједничко јесте да се процедура за испитивање свести о синтакси поставља као игра у којој лутке или друге играчке „изговарају” реченице гласом који позајмљује експериментатор, а задатак детета је да процени да ли је изговорена реченица правилна или неправилна, у неким варијантама тачна или погрешна.

Глајтман и Глајтман (Gleitman, Gleitman, 1972) спровели су истраживање на три девојчице узраста 2,6−3,6 година. Презентовали су им четири типа императивних фраза: 1) правилан императив – „Bring me the ball!”; 2) императив у телеграфској форми – „Bring ball!”; 3) императив у инверзији – „Ball me the bring!”; 4) императив у инверзији у телеграфској форми – „Ball bring!”. Тражили су да их окарактеришу као „глупе” или „добре”, и извели закључак о постојању раног синтаксичког суђења, што су многи аутори оспорили.

Де Вилијерс и Де Вилијерс (De Villiers, De Viliers, 1972) сматрају да су субјекти у описаном истраживању (Gleitman, Gleitman, 1972) судили о исправности реченица на основу значења и да деца овог узраста прихватају реченице само уколико могу да схвате њихов смисао. У њиховом истраживању учествовало је осморо деце узраста 2,4–3,9 година којима су презентовани следећи типови реченица: 1) исправан императив – „Pat the dog!”; 2) семантички неисправан императив – „Drink the chair!”; 3) граматички

неправилан императив због инверзије глагола и објекта – „Cake the eat!". Сумирајући резултате своје студије на задатку граматичког суђења и задатку граматичке корекције, аутори су дали четворостепену развојну шему свести о синтакси за испитивани узраст:

1. ступањ – одбацују се само семантички бесмислене реченице, а да при томе не постоји способност њихове корекције;

2. ступањ – испитаници могу да идентификују исказе са инверзним редом речи, али не и да их правилно коригују; истовремено, нуде исправку за семантички неприхватљиве исказе;

3. ступањ – као неправилни одбацују се искази са инверзним редом речи и врши се њихова корекција, али је она у већини случајева детерминисана семантичким критеријумом (на пример, за реченицу *House a build* корекција гласи *Live in a house*);

4. ступањ – јавља се способност правилне корекције поремећеног реда речи, али само код испитаника за које је претходно утврђено да су напреднији у општем језичком развоју.

Хејкс (Hakes, 1980) сматра да деца млађа од четири године исказују недостатак осетљивости приликом разумевања реченица са неправилним редом речи и прихватају реченице и у инверзији, сматрајући их сасвим разумљивим, док деца старијег узраста овакав тип реченица оцењују као бесмислене.

На основу лонгитудиналне трогодишње студије спроведене на узорку двогодишње деце, Кар (Carr, 1979; према: Gombert, 1992) доноси закључак да је прихватање реченица на раном узрасту засновано на препознавању онога што је блиско искуству субјекта. Истраживање показује да се деца млађег узраста налазе под израженијим утицајем изванлингвистичких него синтаксичких или лексичких правила када суде о исправности фразе. Танмер и Грив (Tunmer, Grieve, 1984) потврђују да деца узраста од четири до седам година могу да одбију реченицу која је граматички прихватљива зато што је значење реченице контрадикторно њиховом искуству. На пример, реченицу „Yesterday daddy painted the fence" четворогодишњаци су одбили јер „Daddies don't paint fences, they paint wall". У исто време, прихватају реченице у којима је нарушено граматичко правило ако је значење још увек очигледно и прихватљиво за њих.

На основу резултата претходних истраживања, Танмер и Грив (Tunmer, Grieve, 1984) дефинишу три сукцесивне фазе у развоју суђења о граматичкој (не)правилности реченица. У првој фази, карактеристичној за узраст две до три године, суђење је засновано на томе да ли деца разумеју или не разумеју реченице. У другој фази, тј. у периоду од четврте до пете године, доминантан критеријум суђења јесте садржај, а тек у трећој фази, у узрасту

шест до седам година, деца су у стању да одвоје форму реченице од њеног садржаја и суђење заснују искључиво на лингвистичком критеријуму.

Бјалисток (Bialystok, 1986) спроводи истраживање на узорку деце узраста од пет до девет година. Вербални материјал је садржао исказе у којима су граматички и семантички изрази били варирани, при чему се од испитаника тражило да идентификују реченице које сматрају аграматичним. Резултати истраживања су показали да деца старијег узраста показују већу тенденцију прихватања граматички исправних, али семантички неприхватљивих реченица, у односу на децу млађег узраста, што указује на чињеницу да је идеја о граматичности мање значајна за децу млађег узраста. Такође, уколико аграматичност лежи у корену раног одбијања реченице, она је посредник неправилности значења и дисонанце коју изазива.

Хејкс (Hakes, 1980) је у свом истраживању на узорку од стотину деце узраста од четири до осам година применио сасвим другачији начин испитивања и мерења свести о синтакси, заснован на техници процене синонимије и реченичких парова. Хејкс је синонимне парове конципирао тако да се исти семантички садржај преноси кроз различите примере, док је код несинонимних парова семантички садржај различит. Од испитаника се очекивало да поседују свест о томе да исти семантички садржај може бити дат у различитим граматичким формама, док је код несинонимних парова успешност решавања задатка детерминисана усмеравањем пажње искључиво на семантички садржај, без разматрања формалних карактеристика презентованих реченица. Процењујући синонимичне исказе испитаници су морали истовремено да обрате пажњу и на садржај и на форму реченице, што је представљало индикатор свести о синтакси. Хејкс је конципирао пет сетова синонимних и несинонимних парова реченица: активне/пасивне реченице (*The nurse was called by doctor – It was the nurse that the doctor called*), егзистенцијалне реченице (*There is an apple on the table – The table has an apple on it*), temporalne relacije (*The little boy fed the dog before he watched television – After the little boy fed the dog, he watched television*), спацијалне релације (*The old lady is in front of the boy – The boy is behind the old lady*) и релације величине/количине (*There is more cake then ice cream –There is less ice cream than cake*).

Резултати Хејксовог истраживања показују да успешност у процени синонимије расте са узрастом испитаника. Лошији успех у решавању синонимних парова од несинонимних на сваком од сетова реченица може се објаснити чињеницом да је при процени несинонимних исказа довољно да испитаници разматрају само једну информацију (семантички аспект језика), док је при процени синонимних исказа потребно узети у обзир и граматичку форму исказа. Ово нас наводи на закључак да је успешност на овако кон-

ципираном задатку за мерење свести о синтакси детерминисана и самим капацитетима радне меморије, јер је нужно задржавање исказа у оперативној меморији у циљу њиховог компарирања са различитих становишта.

У истраживању развојног тока и неких детерминанти свести о синтакси код деце узраста од пет до девет година код нас (Vasić, 1998; према: Nikolić, 2010), конципирана је листа експерименталних задатака која је представљала интеграцију релевантних искустава у мерењу свести о синтакси у свету. По угледу на истраживања које су спровели Кар (Carr, 1975; према: Gombert, 1992), Бјалисток (Bialystok, 1986) и Хејкс (Hakes, 1980), у првом делу језичког материјала је вариран фактор семантике (суђење на основу искуства и консеквенци), као и граматичност и аграматичност исказа на пет група реченица: реченице са инверзијом императива, реченице у којима је неправилан ред речи са погрешним местом енклитике, инконгруенција времена, рода и броја.

У сваку од наведених категорија уврштено је по 10 типова реченица које су у упитнику дате различитим редоследом, у различитим категоријама, да би се избегла могућност уочавања одређене правилности у одговарању, али се реченице под одређеним редним бројем увек односе на исти тип варирања граматичке и семантичке (не)правилности и то:

1. Граматички правилне реченице, правилног значења, блиског искуству субјекта (Мачка јури миша.);
2. Граматички правилне реченице, правилног значења које није блиско искуству субјекта (Подигни стену!);
3. Граматички правилне реченице, правилног значења, које указује на негативне консеквенце (Дете се игра шибицом.);
4. Граматички правилне а семантички неправилне реченице (Пас пева кост.);
5. Граматички неправилне реченице, правилног значења које је блиско искуству субјекта (Кад је био мали Дејан ће имати пуно играчака.);
6. Граматички неправилне реченице, правилног значења које није блиско искуству субјекта (Бака се играо жмурке.);
7. Граматички неправилне реченице, правилног значења које указује на позитивне консеквенце или моралну вредност (Је пријатељу дечак помогао.);
8. Граматички неправилне реченице, правилног значења које указује на негативне консеквенце или аморалан чин (Дете су узела татин новац.);
9. Граматички и семантички неправилне реченице (Мама су играле оловку.);
10. Граматички неправилне а семантички правилне реченице (Ме изведи напоље!).

На основу способности суђења о граматичкој прихватљивости реченице, идентификовања и објашњења грешке у граматички неправилним реченицама и способности да се граматички неправилна реченица исправи у граматички правилну, доноси се процена да ли испитаник има развијену свест о синтакси. На пример, ако испитаник процени да реченица *Бака се играо жмурке* није правилна, лоцира грешку („играо"), објасни да исказ није правилно формулисан (не очекује се објашњење појма рода) и исправи реченицу у *Бака се играла жмурке*, сматра се да има развијену свест о синтакси. Уколико испитаник каже да реченица није прихватљива (што је исправно суђење), али сматра да је то зато што се баке не играју жмурке, закључујемо да суди на основу контекстуалних фактора, односно значења реченице које није у складу са искуством деце.

Други део језичког материјала обухватао је три сета синонимних, односно несинонимних парова реченица: актив/пасив, темпоралне и спацијалне реченице, по узору на технику синонимије коју је у својим истраживањима користио Хејкс (Hakes 1980). Истраживачка техника се овде пре свега заснива на увођењу две лутке, пса и мачке, који служе да би задатак био презентован на занимљивији начин и да би га деца лакше разумела. Деци се саопшти да пас и мачка воле да се играју тако што прво пас нешто изговори, а онда исто то понови мачка, али на другачији начин. На пример: Пас – *Комарци су изуједали Јелену*; Мачка – *Јелена је изуједана од стране комараца*. Од детета се тражи да утврди да ли пас и мачка говоре о нечему што је исто или различито. Када се постигне сагласност да пас и мачка у датом примеру говоре о истом догађају, деци се указује да мачка некада уме да превари пса и да каже нешто што је различито од онога што је пас рекао, као на пример: Пас – *Школа је наградила ученика*; Мачка – *Школа је награђена од стране ученика*. Када се деца сложе да пас и мачка не причају о истом догађају, од њих се тражи да објасне зашто то мисле. Другим делом задатка (тражењем објашњења) проверава се да ли су деца разумела да је у првој реченици награђен ученик, а у другом школа.

Резултати спроведеног истраживања упућују на закључак да је успешност решавања задатака узрасно детерминисана. Петогодишњаци се доминантно руководе глобалном прихватљивошћу реченице, шестогодишњаци су углавном оријентисани на садржај и своја суђења доносе на основу семантичког фактора, док на узрасту од седам година долази до значајног напретка у суђењу на основу граматичког критеријума. Када је реч о суђењу на основу семантике, доминантнији критеријум је суђење на основу консеквенци у односу на суђење на основу искуства, што се може објаснити постојаношћу моралне димензије која вероватно узрокује да се известан број оваквих суђења задржава и у школском периоду. На основу квалитативне анализе утврђено је да је чак и код неких петогодишњака при-

сутна свест о синтакси, да се неки (истина мањи број) шестогодишњака руководи граматичношћу реченице, при чему је значајан и број испитаника који мешају оба критеријума, док код седмогодишњака синтаксички аспект постаје доминантан, барем када је у питању способност граматичког суђења. Све ово упућује на закључак да је критични период за развој свести о синтакси између шесте и седме година, односно период када деца похађају припремни предшколски програм. Семантички критеријум се не губи ни током формалног образовања, што потврђују подаци да деветогодишњаци исправљају и граматичку и семантичку грешку. Деца боље суде о граматички правилним реченицама него о неправилним, на свим узрастима. До потпуног развоја свести о синтакси, која подразумева лоцирање грешке, објашњење и исправку аграматичних реченица, долази на узрасту од девет година. Најбоље постигнуће је уочено на реченицама које су и граматички и семантички правилне, а са повећањем узраста расте успешност на граматички неправилним а семантички правилним реченицама.

Успешност у техници синонимије генерално је мања у односу на прву групу језичког материјала иако су регистроване исте тенденције у успешности у односу на узраст испитаника (успешност се повећава са узрастом). То указује на чињеницу да је задатак синонимије за испитанике тежи и захтевнији. Разлике између синонимних и несинонимних парова нису утврђене, као у истраживању Хејкса (Hakes,1980), вероватно захваљујући измени у истраживачкој процедури. Наиме, од испитаника је у нашем истраживању тражено да након процене истозначности исказа дају и објашњење, што је омогућило да се утврди да ли је њихово суђење засновано само на садржају реченице или и на граматичком критеријуму.

Ј. Коџопељић (2003, 2008) спровела је истраживање на узорку од 113 деце предшколског узраста, а циљ истраживања био је свест о синтакси као фактору усвајања почетног читања и писања. Резултати су показали да се код већине деце предшколског узраста појављује свест о синтакси у свом имплицитном виду (свест о граматичкој грешци), док је присутност свести о синтакси и експлицитном виду (капацитет испитаника да у граматички неправилном исказу прецизно лоцира граматичку грешку и објасни аграматичност) идентификована код трећине испитаника. Међутим, чак и код деце код које је утврђено постојање свести о синтакси у експлицитном виду, идентификовани су и неки одговори засновани на семантичкој основи.

На основу анализе истраживања свести о синтакси на нашим просторима, можемо уочити извесне законитости. Узраст од 6/7 година представља критични период за развој ове способности. Извесне разлике у налазима односе се на проценат деце код којих је на предшколском узрасту присутна свест о синтакси и крећу се од 30 до 50%. Добијене разлике могу се

приписати разнородности језичког материјала и разликама у критеријумима оцењивања, што је проблем на који указују и истраживачи ван нашег говорног подручја. Значајно је, ипак, да је у истраживањима код нас узорак испитаника репрезентативан и да постоји усаглашеност налаза у техници синонимије која је заједничка у спроведеним истраживањима.

ПОВЕЗАНОСТ СВЕСТИ О СИНТАКСИ И УСВАЈАЊА ЧИТАЊА

Седамдесетих година прошлог века појављују се студије које испитују однос између ***свести о синтакси*** и почетног читања. У свом истраживању Валтин (Valtin 1979, према: Tunmer, Pratt, Herriman, 1984) долази до закључка да се дислексична деца, у поређењу са групом деце која нису показивала тешкоће у читању, не разликују у нивоу развоја усменог говора. Међутим, разлика је уочена на задацима у којима се од испитаника захтевала свесна примена њиховог граматичког знања. Дислексична деца су у односу на контролну групу показивала значајно инфериорније резултате.

Резултати истраживања Каплса и Холмса (Cupples, Holmes, 1992) показују позитивне повезаности између ове манифестације метајезичке свести и укупне читалачке компетенције одраслих особа. Постоји већи број истраживања која показују да се веза између свести о синтакси и читања уочава и на самим почецима обуке описмењивања. Боханон и сарадници (Bohannon et al., 1984) испитују природу повезаности између присуства свести о синтакси, исказаног преко суђења о (не)правилном реду речи и две мере зрелости за усвајање читања. Резултати указују да су деца која су се показала као успешнија у дискриминацији коректног од некоректног реда речи орално презентованих реченица показала бољим у обе врсте мере зрелости за школу. Када је током другог разреда 62% оригиналног узорка испитано тестом за мерење постигнућа у читању, добијени резултати су показали да су испитаници који су раније показали вишу свест о кршењу коректног реда речи у реченици у просеку за годину и три месеца били успешнији у читању.

Претпоставка је да је свест о синтакси повезана како са читањем речи тако и са разумевањем прочитаног. Развијена свест о синтакси помаже у вештинама препознавања речи, тако што омогућује читаоцу да користи синтаксичка правила (ограничења) реченице да би открио непознате речи (Rego, Bryant, 1993b; Tunmer, 1989; Tunmer, Hoover, 1992), и разумевања прочитаног, тако што учествује у интеграцији нивоа реченице и текста и вештинама мониторинга (Tunmer, Bowey, 1984). Свест о синтакси је предиктор способности петогодишње деце да користе контекст да би чита-

ла речи које нису у стању да прочитају изоловано (Rego, Bryant, 1993a) и тачности читања речи у контексту код деветогодишњака (Muter, Snowling, 1998). Неке студије проналазе специфичну релацију између читања речи и свести о синтакси, чак и након што се контролише рецептивни речник (Bowey, 1986a) и друге варијабле, као што је краткорочна меморија (Willows, Ryan, 1986), иако студије у којима се контролишу додатна мерења, као што је понављање реченице, не указују на то (Bowey, Patel, 1988).

Резултати неких студија (Bowey, 1986b; Bowey, Patel, 1988) показују да су свест о синтакси и разумевање прочитаног у корелацији код деце узраста од шест до десет година, а свест о синтакси у првом разреду школе представља предиктор разумевања прочитаног годину дана касније, преко њеног утицаја на декодирање и разумевање слушања (Tunmer, 1989). Студије спровођене на деци која имају слабије постигнуће у разумевању прочитаног извештавају о слабом постигнућу на мерама свести о синтакси у поређењу са децом истог узраста која имају добро постигнуће у разумевању прочитаног (Bentin, Deutsch, Liberman, 1990; Gaux, Gombert, 1999; Nation, Snowling, 2000; Siegel, Ryan, 1988). Неке студије указују да свест о синтакси објашњава заједничку варијансу у разумевању прочитаног пошто се језик и меморија држе константним (Willows, Ryan, 1986), иако друге студије то не потврђују (Bowey, Patel, 1988).

Моктари и Томпсон (Mokhtary, Tompson, 2006) анализирали су ниво свести о синтакси код ученика петог разреда у односу на њихову флуентност читања и разумевања прочитаног текста. Они су утврдили да су нивои свести о синтакси код ученика снажно повезани са њиховом флуентношћу читања и резултатом у погледу разумевања прочитаног текста, што указује на то да нижи нивои свести о синтакси одговарају слабијој флуентности читања и слабијем разумевању међу овом групом ученика.

Ј. Коџопељић је спровела истраживања (2003, према: Kodžopeljić, 2008) како би се утврдила повезаност свести о синтакси и индикатора успеха у почетном читању и писању. Резултати указују да свест о синтакси у својој имплицитној форми није фактор који доприноси бољем постигнућу у почетном читању. Међутим, испитаници код којих је свест о синтакси манифестована у својој експлицитној форми постижу касније бољи успех у почетном читању.

Нема сумње да је свест о синтакси у значајној позитивној корелацији са разумевањем прочитаног и да представља једну од значајних компоненти у процесу описмењавања код деце. Иако је развој ове метајезичке способности у извесној мери узрасно детерминисан и има свој ток, пажња истраживача била је усмерена и на могућност подстицања развоја ове способности.

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА СВЕСТИ О СИНТАКСИ

Имајући у виду да је у истраживањима код нас утврђено да предшколски узраст детета представља критични период у развоју свести о синтакси, спроведено је истраживање (Vasić, 2005; према: Nikolić, 2008) чији је циљ био да се утврди да ли двонедељно увежбавање задатака за подстицање развоја свести о синтакси доприноси значајном приштају у развоју ове способности. У истраживању је учествовало 200 деце предшколског узраста. Они су подељени у две уједначене групе – експерименталну (на коју је деловао експериментални третман, увежбавање) и контролну. У испитивању свести о синтакси коришћена је листа експерименталних задатака која је примењена у истраживању развојног тока свести о синтакси (Vasić, 1998, према: Nikolić, 2010). Испитивање је обављено индивидуално, а регистровани су подаци о интелектуалном функционисању испитаника, тестом за мерење интелигенције деце – *Ревиск* (Biro, 1997), социоекономском статусу породице испитаника и дужини похађања предшколске установе. Експериментална група је, након иницијалног мерења, две недеље увежбавала задатке који су осмишљени на основу језичког материјала за мерење свести о синтакси, док је увежбавање контролне групе изостало. Након тога, обе групе су биле подвргнуте финалном мерењу. Резултати иницијалног мерења указују да је код око 50% деце предшколског узраста развијена свест о синтакси која се испитује експерименталним задацима инверзног императива, реда речи са погрешним местом енклитике, инконгруенцијом рода, броја и времена, и свега код 30% деце када се свест о синтакси испитује техником (не)синонимије. Резултати финалног мерења указују да је унутар обе групе дошло до побољшања – смањио се број одговора који се ослањају на семантички критеријум суђења у односу на граматичко суђење. То значи да је и само искуство са тестовним материјалом довело до побољшања у способности обраћања пажње на граматичку структуру реченице. Значајно побољшање код деце која су обухваћена програмом вежби утврђено је у способности суђења на граматички тачним реченицама и суђењу на основу искуства и значења (значајно се смањио број оваквих суђења) на првој групи језичког материјала (Nikolić, 2008). У групи која је увежбавана значајно се повећала и успешност у процени (не)синонимије два исказа (Nikolić, 2008a). Утврђено је да су деца виших интелектуалних способности имала значајно побољшање у суђењу на граматички тачним реченицама и суђењу на основу значења на првој групи језичког материјала. Девојчице су, генерално, имале веће побољшање у односу на дечаке. Дужина похађања предшколске установе није детерминанта која разликује испитанике у побољшању у испитиваној способности (Nikolić, 2009a), док је образовни статус и зани-

мање оба родитеља имало утицај на утврђено побољшање у експерименталној групи – деца родитеља вишег социоекономског статуса имала су значајно веће побољшање након увежбавања.

У описаном истраживању (Vasić, 2005; према: Nikolić, 2008) разрађен је систем вежби за подстицај развоја свести о синтакси у неколико етапа. Задаци за вежбу су осмишљени на основу експерименталних задатака из две групе језичког материјала за утврђивање развоја свести о синтакси и имају за циљ увежбавање правилне употребе императива, реда речи, граматичких категорија – род, број и време, те временских и спацијалних односа у синонимним и несинонимним паровима реченица.

Узимајући у обзир резултате истраживања свести о синтакси код нас, који указују да се развој свести о синтакси одвија на узрасту од пет до девет година, да је значајан фактор усвајања читања и разумевања прочитаног и да је чак и краткотрајно увежбавање дало позитивне непосредне ефекте у развоју ове способности, Николић (2010а) реализује истраживање чији је циљ утврђивање трајности ефеката предшколског увежбавања свести о синтакси у току разредне наставе. Трогодишњим лонгитудиналним праћењем постигнућа деце у периоду раног формалног образовања, у оквиру кога су од учитеља прикупљени подаци о процени знања ученика из српског језика, математике и познавања природе и друштва, утврђено је да су се ефекти предшколског увежбавања задржали у првом разреду из свих школских предмета и у другом разреду из српског језика. Дакле, деца која су у предшколском периоду учествовала у кратком програму увежбавања свести о синтакси имала су, по процени учитеља, значајно боље знање из свих школских предмета у првом разреду и из српског језика у другом разреду. Након тога, ефекти предшколског увежбавања су се изгубили. Значајно боље знање утврђено је код девојчица које су учествовале у програму вежби (у односу на дечаке) и код деце чије мајке имају виши степен образовања. Такође је утврђено да је свест о синтакси на предшколском узрасту у корелативном односу са процењеним знањем из свих школских предмета у току разредне наставе. Значајно је истаћи да је и краткотрајно увежбавање на предшколском узрасту у трајању од свега две недеље покренуло процесе размишљања о самом језику, подстакло граматичку свесност увежбаване групе деце и допринело бољем знању из сва три предмета у првом разреду и знању из српског језика у другом разреду. Позитиван трансфер увежбавања синтаксичке свести и постигнућа у српском језику јесте очекиван, ако се узме у обзир да резултати бројних истраживања указују на везу свести о синтакси и усвајања читања. Може се даље претпоставити да су деца која су увежбавана на предшколском узрасту постала бољи читачи, што им је помогло да боље савладају и програмске садржаје математике и познавања природе и друштва. То би значило да подстицање свести о јези-

ку помаже лакшем и успешнијем описмењавању, што онда има медијаторску улогу у школском постигнућу и из других предмета. Ипак, ако се узме у обзир резултат који указује да је развој свести о синтакси у вези са школским постигнућем из сва три предмета у току разредне наставе, може се спекулисати и са претпоставком да је подстицање развоја свести о синтакси директно утицало на боље постигнуће из математике и познавања природе и друштва у првом разреду. Највећи трансфер утврђен је свакако у односу на српски језик – и у погледу трајности ефеката и у погледу доприноса фактора вежбе разликама у школском постигнућу.

ЗАКЉУЧАК

Приказана истраживања свести о синтакси у свету и код нас могу се најпре разматрати у ширем контексту усвајања језика код деце. Узимајући у обзир резултате истраживања који указују да је на млађим узрастима значење реченице детерминишући фактор приликом процењивања о прихватљивости реченице, могло би се закључити да корпус истраживачких резултата из области метајезика иде у прилог теорији о семантичком самопоткрепљењу. Када би развојна линија доследно пратила овај тренд, и када не би било и другачијих одговора код деце, зависних од општег когнитивног статуса и спољашњих утицаја, могли бисмо са великом сигурношћу тврдити да, развојно, семантика претходи синтакси. Ипак, и код млађих испитаника идентификују се они који су у стању да исправно синтаксички суде, или који семантичку грешку препознају пре у синтаксички неправилним него правилним реченицама, што доводи у питање претходну претпоставку. Техника процене (не)синонимије, као један од задатака који испитују свест о синтакси, али истовремено и свест о семантици, обухватајући и друге менталне функције које су неопходне у процесу решавања ових задатака, указује да се семантика и синтакса нужно преплићу, и да су неодвојиве од процеса мишљења. Истраживачки налази који говоре у прилог могућности подстицања развоја свести о синтакси блиски су контруктивистичкој теорији усвајања језика. Без амбиција да одговоримо на недоумицу постављену унутар нативистичке теорије, односно на питање да ли су неке структуре базичније од других, склони смо да даљу дискусију сместимо у оквире конструктивистичке теорије засноване на холистичком приступу, по коме све конструкције у језику равноправно учествују у процесу изградње граматичких структура, при чему је језичка употреба кључни елемент за изградњу система, а комуникација дубоко интегрисана са функцијама мишљења.

Узимајући у обзир резултате приказаних истраживања и поставке конструктивистичке теорије усвајања језика, намеће се потреба за креира-

њем и применом вежби за подстицање развоја свести о синтакси у току предшколског периода и у периоду разредне наставе. Структура програма свести о синтакси треба да буде намерна и да се реализује тако да и васпитачи и учитељи посматрају свест о синтакси као део ширег програма описмењавања. Активности увежбавања свести о синтакси треба спроводити неколико пута недељно, у дужем периоду (неколико месеци или у току читавог припремног предшколског програма), након чега треба вршити евалуацију ефеката спроведене обуке. Значајно је, надаље, успоставити континуитет између предшколског образовања и основне школе у примени програма и истраживању ефеката. У даљем раду требало би промишљати и о укључивању родитеља у подршку програму подстицања развоја свести о синтакси код куће. Овакав вид интервенције требало би планирати програмима сарадње предшколске установе и основне школе и родитеља. Приликом осмишљавања програма вежби треба узети у обзир разлике деце по полу, интелигенцији и стиловима учења. Креирање и примена програма зависна је пре свега од професионалних компетенција васпитача, учитеља и стручних сарадника. Стога је важно да се садржаји из области метајезика уведу у програме иницијалног образовања васпитача, учитеља, педагога и психолога, а даљи развој компетенција одвија у оквиру семинара и других облика стручног усавршавања у образовању. Даљи истраживачки рад у овој области требало би усмерити ка стандардизацији листе експерименталних задатака за утврђивање развоја свести о синтакси код нас.

Иако је истраживање свести о синтакси започето седамдесетих година прошлог века у свету, и почетком овог века на нашим просторима, ово подручје је и даље недовољно истражено, а многа питања – почевши од начина мерења ове метајезичке способности до интерпретације резултата и њихове примене у образовне сврхе – остају отворена. Извесно је да свест о синтакси представља значајну детерминанту описмењавања и школског постигнућа у првим годинама школовања, што указује да је неопходно развијати компетенције свих релевантних актера образовног процеса: васпитача, учитеља, стручних сарадника, родитеља који могу да врше систематски и континуирани утицај на развој метакогнитивних стратегија код деце.

Литература

Anđelković, D. (2012). *Glagoli i glagolske dopune u razvoju dečijeg govora.* Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.

Bentin, S.; Deutsch, A.; Liberman, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 147–172.

Bialystok, E. (1986). Factors in growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498–510.

Biro, M. (1997). *Priručnik za Revisk. Revidirana verzija, Uputstvo za zadavanje i norme.* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Blackmore, A. M.; Prett, C.; Dewsbury, A. (1995). The use of props in a syntactic awareness task. *Child Language*, 22, 405–421.

Bohannon, J. N.; Warren-Leubecker, A.; Hepler, N. (1984). Word order awareness and early reading. *Child Development*, 55, 1541–1548.

Bowey, J. A. (1986b). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282–299.

Bowey, J. A.; Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367–383.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. New York: Cambridge University Press.

Cupples, L.; Holmes, V. M. (1992). Evidence for a difference in syntactic knowledge between skilled and less skilled adult readers. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 21, No. 4, 249–274.

De Villiers, P. A.; De Villiers, J. G. (1972). Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children. *Journal of Psycholinguistic Research,* 1, 299–310.

Gaux, C.; Gombert, J. E. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 169–188.

Gleitman, L. R.; Gleitman. H.; Shipley, E. F. (1972). The emergence of the child as grammarian. *Cognitional*, 137–164.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Harvester Wheatsheaf.

Hakes, D. T. (1980*). The Development of Metalinguistic Abilities in Children.* Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

Kašić, Z.; Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik*, 8/1–2, god. VIII, 439–455.

Kodžopeljić, J. (2008). *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Lazarević, E.; Tenjović, L. (2007). Razumevanje zavisnih klauza u jeziku disfazične dece. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 397–411.

Mokhtari, K.; Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research & Instruction*, 46, 73–94.

Muter, V.; Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33, 320–337.

Nation, K.; Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehends. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229–241.

Nikolić, M. (2008). Podsticanje razvoja svesti o sintaksi kao faktora usvajanja čitanja kod dece predškolskog uzrasta. *Materijal sa Međunarodne stručno-naučne konferencije: Obrazovno-vaspitni procesi u predškolstvu*, *Knjiga rezimea*, Subotica.

Nikolić, M. (2008a). Vaspitljivost sintaksičke svijesti na sinonimnim i nesinonimnim parovima. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 21–41.

Nikolić, M. (2009). Uticaj socio-ekonomskog statusa roditelja na podsticanje razvoja svesti o sintaksi kod dece predškolskog uzrasta. *Materijal sa Prvog međunarodnog kongresa psihologa Bosne i Hercegovine*, *Knjiga rezimea*, Sarajevo.

Nikolić, M. (2009a). Determinante vaspitljivosti sintaksičke svesti. *Nastava i vaspitanje*, 2, 253–267.

Nikolić, M. (2010). Razvojni tok sintaksičke svesti kod dece uzrasta 5–9 godina. *Pedagoška stvarnost,* 56, 7–8, 681–694.

Nikolić, M. (2010a). *Trajnost efekata predškolskog uvežbavanja sintaksičke svesti u toku razredne nastave*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Pratt, C.; Tunmer, W. E.; Bowey, J. A. (1984). Children's capacity to correct grammatical violation in sentences. *Journal of Child Language*, 11, 129–141.

Rego, L. L. B.; Bryant, P. E. (1993a). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235–246.

Rego, L. L.; Bryant, P. E. (1993b). *Phonological awareness, syntactic awareness, reading and spelling: A longitudinal study*. Paper presented at the Twelfth Biennial Meetings of ISSBD, Recife, PE. Brazil.

Siegel, L. S.; Ryan, E. B. (1988). Development of grammatical sensitivity, phonological and short-term memory skills in normally achieving and learning-disabled children. *Development Psychology*, 24, 28–37.

Tomasello, M. (2000a). First steps in a usage based theory of language acquistion. *Cognitive Linguistics*, 11, 61–82.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquistion.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. In: D. Shankweiler; I. Y. Liberman (Eds.). *Phonology and Reading Disability*: *Solving the Reading Puzzle*, 91–131. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Tunmer, W. E.; Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: W. E. Tunmer; C. Pratt; M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children.* Berlin: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E.; Grive, R. (1984). Syntatic awareness in children. In: W. E. Tunmer; C. Pratt; M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children.* Berlin: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E.; Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In: W. E. Tunmer; C. Pratt; M. L. Herimman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.

Tunmer, W. E.; Nesdale, A. R.; Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25–34.

Tunmer, W. E.; Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: P. B. Gough; L. C. Ehri; R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition*, 175–214. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Willows, D. M.; Ryan, E. B. (1986). The development of grammatical sensitivity and its relationship to early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 21, 253–266.

Mirjana M. Nikolić

Maja S. Cvijetić

SYNTACTIC AWARENESS IN PRESCHOOL AND IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Syntactic awareness is the ability to pay attention to the grammatical structure of the sentence while ignoring the meaning it conveys. Studies show that syntactic awareness is in a positive correlation with the development of reading skills, reading comprehension and academic achievement in the first years of school. Syntactic awareness can be developed through an elaborate system of exercises within the framework of institutional education and in one's family. It is therefore important to train teachers and preschool teachers so they would be able to design and implement program of exercises in the period of intensive development of this metalinguistic skill – during the preschool period and in the first few years of compulsory education. Involving parents in program realization is very important. For the purposes of developing preschool and primary school teachers' competences

for the creation and realization of a syntactic awareness exercise program, we recommend the introduction of awareness-related content into the curriculum of initial education, as well as the sensitization of all relevant participants of education for professional development in this field. Further research should be focused on psychometric evaluation and standardization of syntactic awareness evaluation tests.

Keywords: *syntactic awareness*, *system of exercises*, *initial education*, *preschool teachers*, *teachers*.

Mirjana M. Nikolić
Professorin der psychologischen Gruppe der Unterrichtsfächer

Maja S. Cvijetić
Professorin der Literatur

BEWUSSTSEIN ÜBER SYNTAX IM VORSCHUL- UND FRÜHSCHULALTER

Zusammenfassung

Das Bewusstsein über Syntax ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die grammatikalische Struktur der Sätze zu lenken, während die Bedeutung des Satzes im zweiten Plan ist. Die Forschungen zeigen, dass das Bewusstsein über Syntax in einer positiven Korrelationsbeziehung mit der Annahme des Lesens, Leseverständnis und Schulleistungen in den ersten Schuljahren. Das Bewusstsein über Syntax ist möglich durch ein ausgearbeitetes System der Übungen im Rahmen der institutionellen Ausbildung und in der Familie zu entwickeln. Es ist daher wichtig, Erzieher und Lehrer fortzubilden, diese Zeit der intensiven Entwicklung der meta-sprachlichen Fähigkeiten am besten auszunutzen. Einbeziehung der Eltern bei der Umsetzung des Programmes ist von großer Bedeutung. Um Kompetenzen der Erzieher und Lehrer für die Gestaltung und Umsetzung des Programmes, das das Bewusstsein über Syntax entwickelt, empfiehlt sich die Einführung der Inhalte im Bereich des Bewusstseins in die Inhalte der Erstausbildung und die Sensibilierung aller Akteure der Ausbildung auf die Fortbildung in diesem Bereich. Weitere Forschung sollte man auf die psychometrische Auswertung und Standandisierung der Tests für das Überprüfen des Bewusstseins über Syntax ausrichten.

Schlüsselwörter: *Bewusstsein über Syntax*, *Übungssystem*, *Erstausbildung*, *Erzieher*, *Lehrer*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.163.41
Стручни чланак • 93–106
Примљен: 18.1.2016.
Прихваћен: 16.3.2016.

Даница Н. Коцевска
Основна школа „Михаило Пупин”, Ветерник

ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ФОРМАМА УЧТИВОГ ОБРАЋАЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Ученици у свакодневној комуникацији развијају језички израз који се надограђује вештим вођењем кроз разноврсне образовне ситуације у којима се захтева примена говорних етикеција. Током образовног процеса у првом циклусу обавезног образовања и васпитања, ученик добија прилику да упозна различите модалитете говорних етикеција и да препозна животне ситуације у којима ће их користити. У свакодневним наставним ситуацијама ученик чује и користи говорне чинове (репрезентативе, директиве, комисиве, експресиве и декларативе), по Серловој типологији.

Кључне речи: *говорни чинови*, *говорне етикеције*, *експресиви*, *директиви*, *методички оквир*.

УВОД

Савремени комуникациони токови унутар социјалних група условљени су факторима који директно или индиректно утичу на квалитет и квантитет облика и форми међусобног споразумевања. Пошиљалац и реципијент, енкодер и декодер, у свакодневној формалној и неформалној комуникацији користе универзалије народног и стандардног језика, служе се адекватним стиловима и стварају комбинацију лексема како би представили своју мислену поруку и остварили комуникацију у социјалном окружењу.

Праћењем и учествовањем у говорним ситуацијама у којима су носиоци комуникације деца млађег основношколског узраста, уочена је диспропорција развоја говорних вештина. Међувршњачка комуникација постаје лексички све сиромашнија, синтаксички упрошћенија, а семантички и

прагматички најчешће једнозначна, без уочљивих промишљања или логички постављених веза међу исказаним појмовима. Уочен је и проблем недовољне развијености форми учтивог обраћања, и међу вршњацима и међу припадницима различитих генерација. Разумљиво, намеће се питање колико се са младим генерацијама ради на развоју језичке културе уопште, а посебно на усвајању форми учтивог обраћања.

Циљ рада је да се – на основу теоријских претпоставки у лингвистици и методичких приступа реализацији садржаја о формама учтивог обраћања – предложи могући методички оквир који би унапредио обраду наведених садржаја и целокупног дискурса у млађим разредима основне школе.

ФОРМЕ УЧТИВОСТИ У КОНТЕКСТУ ИЗУЧАВАЊА ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И ЈЕЗИЧКЕ УЧТИВОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Изучавање језичке културе, као феномена комуникације, праћено је изучавањем одређених особености језика, као и специфичности човека у вези са језиком. Језичка способност, језичко знање и језичка употреба, као три битна својства човека (Шипка, 2008), развијају се у друштвеној заједници и подједнако су важна за развој компетенција комуникације и за развој дискурса карактеристичног за поднебље, односно народ коме тај језик припада.

Језички код, систем знакова чијом се комбинацијом остварују сви захтеви успешне комуникације, свој развој остварује на основама језичких стандарда и нивоа развоја средине у којој се реализује. Трансформацијски токови нису заобишли ни језик ни комуникацију, те се изучавање и теоријске поставке о језичкој култури детерминишу и према овим појавама.

Језичка култура представља владање нормама књижевног језика у његовој писменој и усменој форми, при чему се остварује избор и организација језичких средстава која су допуштена у одређеној ситуацији комуникације и која, при поштовању говорне етикеције, гарантују најбољи ефекат у достизању постављених циљева комуникације (Николић, 2010: 15). Имајући у виду да је циљ комуникације обавестити, образложити и убедити, развој језичке културе представља парадигму успешне комуникације.

Интонативност, интензитет, пауза, темпо, гест, мимика и стварни контекст – као вредности усменог говора – осликавају и квалитет форми учтивог обраћања у српском језику и њихов су пратећи део (Шипка, 2008). Присуство или одсуство наведених вредности појачава или умањује значењске одлике форми учтивог обраћања.

Прагматика, дисциплина која се бави проучавањем језика са становишта комуникацијских форми у контексту, поставља теорију говорних чинова „која преноси тежиште са референцијалних и истиносних аспеката реченичког значења на питање какав чин изводимо изговарајући неку реченицу у одређеној ситуацији, односно какво је дејство наших исказа" (Бугарски, 1996: 223). Говорни чинови се могу поделити на: асертиве, директиве, комисиве, експресиве и декларативе. За изучавање теме овог рада посебно су значајни говорни чинови из групе експресива, који се односе на исказивање извињења, честитки, захваљивања, молби и саучешћа.

Наведена теоријска изучавања се могу поткрепити теоријама које још ближе усмеравају ка формама учтивости, а то су теоријске основе о језичкој учтивости. Значајно место за изучавање језичке учтивости заузимају теорије Пенелопе Браун (Penelope Brown) и Стивена Левинсона (Stephen Levinson) и теорија Џона Остина (John Austin) и Џона Серла (John Searle). Оне су у савременим научним токовима незаобилазне (Милосављевић, 2007). Језичка учтивост представља „скуп говорних стратегија којима се у говорном чину успоставља сараднички однос са саговорником", а реализује се „конвенционалним језичким формама говорне етикеције, али и формама које нису конвенционалне, већ представљају говорников слободан избор" (Милосављевић, 2007: 26).

Теоријска усмерења уводе нас у поставку да је „учтивост илокуција исказана намером да одржава друштвену хармонију, да представља друштвено прикладно понашање, да је заснована на поштовању учесника у комуникацији и да су њена три основна постулата, према Серлу: интенционалност (намера), респонсибилност (одговорност) и сериозност (кооперативност)" (Јањић, Чутура, 2014: 32).

Форме учтивости као наставни садржај

Актуелни наставни програм у настави српског језика садржи имплицитне захтеве који се односе на форме учтивог обраћања. Два од двадесет једног задатка наставе српског језика могу се протумачити као задаци у чијим оквирима се може трагати и за формама учтивог обраћања. То је задатак који се односи на оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим комуникационим ситуацијама и улогама говорника, слушаоца, саговорника и читаоца. У задатку који се односи на богаћење речника, језичког и стилског израза, више се говори о потреби да се развијају смисао и способност за економично усмено и писмено изражавање (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног

образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник, 10/2004).

У делу који се односи на наставу српског језика по разредима, у оперативним задацима не стоји нити један исказан оперативни задатак, ни за један разред, који се односи на ову област, већ само општа усмерења која се односе на развој језичке културе, културе усменог и писменог изражавања.

Прецизније детерминанте садржаја који се односе на форме учтивог обраћања налазимо у садржајима језичке културе. Ови садржаји су од 1. до 4. разреда груписани у: препричавање, причање и описивање, а реализују се кроз вежбања (препричавања, причања, описивања, усмена и писмена вежбања). У оквиру усмених и писмених вежбања издвојени су: ортоепске вежбе, ортографске вежбе, диктати, лексичке вежбе и синтаксичке вежбе, које се од разреда до разреда разликују (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, Службени гласник, Просветни гласник, 1/2005).

Анализом садржаја о начину остваривања програма, у програму за први разред можемо експлицитно уочити препоруку да се са ученицима ради на формирању и усавршавању културе практичног комуницирања: навикавање на учтиву фразеологију и говорну конвенцију; говорно сналажење у разним околностима (Службени гласник, Просветни гласник, 10/2004).

Осим наставног програма, референтни показатељ квалитета образовног процеса јесте и документ којим су дефинисани општи стандарди постигнућа – образовни стандарди. За крај првог циклуса обавезног образовања, у настави српског језика на форме учтивог обраћања експлицитно се односи само један стандард, и то стандард у области Говорна култура 1СЈ.0.1.2. (Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво, Службени гласник РС, Просветни гласник, 5/2011).

ПОЛАЗИШТА У ПРОЦЕСУ ИЗУЧАВАЊА УЧТИВОГ ОБРАЋАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Комуникативне компетенције као исход изучавања форми учтивог обраћања

Комуникативном компетенцијом можемо назвати скуп својстава говора: правилност, логичност, чистота, сажетост, јасноћа, изражајност, богатство и сврсисходност (Николић, 2010).

Комуникативна компетенција се може тумачити у „троструком значењу, овисно о врсти и ступњу језичке усвојености: као комуникацијска способност, комуникацијска оспособљеност и комуникацијска стручност" (Павличевић Франић, 2005: 82).

Корелативни односи између наведених својстава суштински се односе и на форме учтивог обраћања. О тој вези можемо говорити узимајући као пример свако својство понаособ, али за потребе рада биће дат само пример везе између сврсисходности, као својства говорне компетенције, и форме етикеције каква је захваљивање.

Уз испуњење норми сврсисходности говора (да се говори са јасним циљем; да се успостави јасна веза између говорне ситуације и циља комуникације; да се у комуникацији енкодер строго придржава предмета комуникације) (Николић, 2010), можемо очекивати да ће се успешно обавити и поступак исказивања захвалности. Најпре ће пошиљалац адресату успешно представити због чега му се захваљује, што је дефинисано правилом исказног садржаја. Затим ће, држећи се предмета комуникације, енкодер уз прави избор речи исказати свесност да је за дати чин из кога проистиче захваљивање заслужан адресат, што прописује припремно правило. На крају комуникацијског процеса, применом суштинског правила изражава се захвалност, што и јесте био циљ комуникације.

Комуникативне компетенције су неизоставни део укупних компетенција које млади човек развија и које треба да поседује током и на крају свог образовног процеса. У међупредметним компетенцијама за крај средњошколског образовања компетенције комуникације се посебно дефинишу као део од једанаест компетенција које су младом човеку важне за самосталан живот и рад.

Осврт на изучавање форми учтивог обраћања у наставној пракси

Како би се подстицао развој комуникативних компетенција, приступ изучавању форми учтивог обраћања захтева синхронизовано деловање у

условима под којима се оне одвијају, предусловима за њихову примену, као и модалитетима под којима се форме учтивог обраћања јављају у свакодневној формалној и неформалној комуникацији.

У српском језику не постоји стандардизација форми учтивог обраћања, осим у случају употребе речи Ви из поштовања, те се њихово коришћење у свакодневној комуникацији, средствима комуникације, пословној и приватној кореспонденцији, као и у настави, одвијају више уз ослањање на социјални контекст и етикецију, а посебно говорну етикецију.

Говорна етикеција, као услов успешне комуникације, има особености културе и друштва у којем се одвија, и саставни је део језичке културе. Културу говора чине компоненте: језичка, етичка, комуникативна и естетска. „Језичка компонента подразумева књижевнојезичку норму, комуникативна зависи од говорне ситуације, естетска је у вези са стилом и лепотом језичког израза, док етичка компонента подразумева знање и коришћење правила језичког понашања у датим друштвеним ситуацијама" (Јањић, Чутура, 2014: 33).

Комуникативни и експресивни дискурс представљају видове усменог изражавања. Комуникативни дискурси имају устаљену форму у комуникацији и разврстани су као: поздрављање, обраћање, ословљавање, честитање, телефонски разговор и излагање на јавном скупу (Шипка, 2010).

Експресивни дискурси су у нашој наставној пракси заступљенији од комуникативних. Они се изучавају као интерактивни и креативни, те се може говорити о читању, препричавању, рецитовању и причању – беседи.

Етичке норме, у језичким оквирима, прецизирају употребу хонорифика, који изражавају ниво учтивости или поштовања између саговорника (Јањић, Чутура, 2014). У српском језику они подразумевају: обраћање са ми/ви; лексичке јединице или етикете за ословљавање саговорника (имена, презимена, надимке, титуле, занимања, професије, друштвене функције, етикете за исказивање уважавања са: госпођо/ице, господине, другарице, друже); формуле учтивости (извињавање, поздрављање, молба, честитање, захваљивање, саучешће).

Успешна комуникација између саговорника подразумева и етикецију учтивог обраћања која укључује одређене норме које се не односе само на језичке форме већ и на гестове и правила слушања. Комуникација са уважавањем захтева од саговорника: да једни друге не прекидају, да се гледају у очи док говоре, да избегавају употребу заменице ја/мој; да персирају старијем саговорнику; да неслагање манифестују прикладним гестовима или изразима (Јањић, Чутура, 2014).

Конвенционална језичка средства као форме учтивости којима се остварују говорни чинови јесу: молба, извињење, захваљивање, честитање и саучешће (Милосављевић, 2007). Иста форма учтивог обраћања у одређеној комуникативној ситуацији може бити протумачена као учтива или неучтива, чему доприносе други елементи који прате изговор форме, као што су: интонација, паузе, гест, присуство ироније и слично.

Говорна учтивост представља скуп говорних стратегија којима се у говорном чину успоставља сараднички однос са саговорником. Они се могу реализовати устаљеним, конвенционалним језичким формама говорне етикеције, али и формама које нису конвенционалне, већ представљају говорников слободан избор (Милосављевић, 2007: 26)

АКТУЕЛНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ИЗУЧАВАЊУ ФОРМИ УЧТИВОГ ОБРАЋАЊА

Увидом у методичку литературу која поставља парадигме актуелног приступа изучавању наставе језика и књижевности код нас, уочено је да се у оквиру области језика, у зависности од ауторовог конципирања, проблем изучавања форми учтивог обраћања третира различито. Дају се најуопштеније смернице за приступ планирању и реализацији наставних садржаја из области језичке културе, што се и очекује, имајући у виду да се језичка култура развија током реализације наставе из свих наставних предмета а не само на часовима српског језика.

Уочено је да се као метод рада у развоју усмене комуникације препоручује дијалошка метода, која омогућава истовремену размену информација између учесника у дијалогу, и тиме даје добру подлогу и за изучавање форми учтивог обраћања. Препорука је и да се садржаји из области језичке културе не изучавају издвојено из других области, те да се као примери успешне комуникације узимају и примери из књижевности и примери из свакодневног живота.

Савремене наставне методе у настави говорне културе јесу: игровне, имагинативне, истраживачке, проблемске и методе сценске комуникације (Јањић, 2008:130). Примена ових метода, као и кооперативни и интерактивни приступ у конципирању наставног процеса, дају могућност ученику да се максимално укључи и буде носилац сопственог развоја и учења. Ученик се поставља у конкретне проблемске ситуације, наводи се на истраживање нових садржаја и примену научених, те се тако функционалност знања остварује на највишем нивоу. Повезивање наставних садржаја са реалним животним ситуацијама кроз примену наведених метода, ученика мак-

симално укључују у процес размишљања, трагања за решењима и размене са вршњацима о квалитету добијених решења. Ученик се доводи у ситуацију да саслуша друге, изнесе сопствено мишљење и став, свој став заступа и аргументовано брани, и кроз цео наведени процес користи форме учтивог обраћања. Онда се у дискусији може чути: „Извини, не слажем се с тобом...”; „Молим те, објасни шта си мислила...”; „Честитам на добро урађеном задатку...”; „Хвала друговима из групе на подршци” и слично.

Учитељ који жели да постигне овакву атмосферу у свом одељењу, трага за методичким решењима која може да примени у реализацији садржаја језичке културе и често се ослања на упутства из психолингвистике и социолингвистике до којих је дошао у оквиру личног стручног усавршавања. У методичкој литератури намењеној разредној настави препорука за изградњу оваквих комуникативних односа је веома мало.

Аутори који су се подробније бавили изучавањем почетног читања и писања, као што је Вук Милатовић, у својим методичким препорукама наступају са универзалног становишта о поступцима изучавања језичке културе. Милатовић напомиње да је веома важно да се у периоду припреме за читање и писање развија општа језичка култура како би се сам поступак описмењавања провео уз максимално ангажовање језичких потенцијала самог ученика (Милатовић, 2005).

Наставна пракса показује да су у припремној фази читања и писања заступљени часови на којима ученици интензивније раде на развоју говорних компетенција. Као методичка подлога оваквим часовима, у оквиру којих се реализују садржаји језичке културе, користе се приче по сликама, причање и описивање догађаја.

Недовољно се користи прилика да се повежу садржаји наставе српског језика са васпитним садржајима који се изучавају на часовима одељењског старешине, где су многе теме примерене за увежбавање и усвајање форми учтивог обраћања (Понашање у школи; На путу од куће до школе; У продавници; У аутобусу; На утакмици и слично).

Многи књижевни текстови који су предвиђени наставним програмом добра су подлога за изучавање форми учтивог обраћања. Учитељи се придржавају методичких радњи приликом обраде књижевног текста и често формално приступају раду у оквиру овог наставног предмета, те недовољно користе текст као основу за подробније бављење формама учтивог обраћања. На стручним скуповима учитеља често се чују коментари да ученицима недостаје адекватан језички израз у комуникацији и да се вршњачка комуникација одвија често без примене говорних етикеција. Правци за превазилажење овог проблема налазе се у иновативном приступу организацији наставног процеса, који захтева превазилажење међупред-

метних и међуобласних граница, као и у освешћивању да се ученик образује за живот, а не за оцену и школски успех.

МЕТОДИЧКИ ОКВИР ЗА ИЗУЧАВАЊЕ ФОРМИ УЧТИВОСТИ

Основна полазишта методичког оквира на примеру изучавања језичке културе

Пут превазилажења наведених слабости, и наставних планова и методичке литературе и наставне праксе, треба да крене од нових теоријских подлога утемељених на савременим токовима и потребама цивилизацијског развоја. Услед веома брзог развоја комуникационих технологија, које утичу, позитивно или негативно, на компетенције комуникације, неопходно је предвидети методичке оквире који ће омогућити примену таквих методичких поступака и радњи које ће најпримереније довести до усвајања нових знања.

Методички оквир омогућава интердисциплинарни приступ образовању најмлађих и превазилажење граница између научних области и научних дисциплина, јер живот представља целовит систем наука који је неопходно препознати, разумети и развијати. Учење свуда и на сваком месту јесте једна од парадигми будућег образовања. Уз подстицај самоактуализације и самопотврђивања ученика и израду адекватног методичког оквира, то омогућава перманентно поткрепљење ученика за учење.

Методички оквир у коме би изучавање, усвајање и примена форми учтивог обраћања имали пун ефекат састоји се од неколико сегмената:

– Први сегмент односи се на свеобухватну методичку форму. Применом форме тематског планирања или кутака за учење, као и транспоновања учионичког простора у непосредно окружење и неки животни простор или преношењем животних ситуација у учионицу, омогућило би се истовремено усмерено деловање и на језик као целовит систем. Примена методе укрштања даје могућност да се примене и укрсте знања из многих научних области, па и из језика. Метода сценске комуникације такође може бити саставни део методичког оквира у коме би се и говорне етикеције усвајале на ненаметљив и ученицима занимљив начин.

– Други сегмент претпоставља примену техника учења које омогућавају брже и лакше усвајање садржаја и појмова (кроз појмовно образовање) које ученик у сазнајном и животном простору уочава. Веома пригодна техника, која је компатибилна методи сценске комуникације, јесте техника чињења или дешавања. Њеном применом се омогућава да се ученик уведе у неку животну ситуацију, реалну или исконструисану за ту прилику, и

води кроз процес самоучења и изналажења нових путева сазнања. Ученик је усмерен на усмено изражавање из угла трећег лица, ствара форму изражавања, користи говорне етикеције у обраћању другим ученицима – личностима које они представљају.

– Трећи сегмент је сегмент стваралаштва. Он подразумева стварање нових ситуација на основу добијених задатака, и представља виши ниво у процесу самоучења. Ученик се уводи у процес исказивања форми учтивости у неким изненадним новонасталим, непредвидивим и недоживљеним ситуацијама. Овај део методичког оквира је кључни јер омогућава ученику да искаже своје стечено знање, примени своје способности и језичке компетенције како би успешно одговорио задатку.

– Четврти сегмент је сумирање, уз примену различитих облика дискусије – панел дискусија, округли сто, ТВ емисија у одељењу и слично. Суштина је да се ученик уводи у процес дискусије са вршњацима о ефектима процеса учења. Овде се форме етикеције примењују у непосредној комуникацији без изричитог захтева за то. Задатак сваког од ученика или групе јесте да учествује у дискусији и образлаже, представља, брани и заступа свој начин учења, наступа или креације из претходних сегмената методичког оквира.

Сумирањем процеса учења, као завршног сегмента у овом новом методичком оквиру, омогућава се ученицима да: поново прођу кроз процес; уоче свој рад, наступ, дискусију, излагање; измере своје учешће; верификују своја знања (графички или есејски); поставе себи циљ даљег развоја у овој области и планирају изворе знања или садржаје за даљи рад.

Оваквим приступом ученицима се омогућава да се посвете садржајима током вишесатних и вишедневних активности, и да их сагледају са аспеката различитих научних дисциплина и из перспективе реалне животне ситуације.

Методички аспекти рада на подизању комуникативних компетенција применом форми учтивости

Способност ученика да усвајају усмену и писану комуникацију веома је изражене од I до IV разреда основне школе. То се најбоље може илустровати чињеницом да се у том периоду развијају квантитативне одлике говора, да је формирана реченица и комбинаторика речи за пренос информације. Развој културе изражавања захтева и истовремено усвајање норми матерњег језика кроз граматичка и правописна правила. Када је о говорним етикецијама реч, ученик треба да добије прилику да упозна њихове различите модалитете и препозна животне ситуације у којима ће их користити.

У свакодневним наставним ситуацијама ученик чује и користи говорне чинове (репрезентативе, директиве, комисиве, експресиве и декларативе), по Серловој типологији. Говорне чинове поткрепљује гестовима, мимиком, интонацијом као језичким сигналима (Бугарски, 1996) и тако – са већим или мањим успехом – преноси своју поруку. У поступку усавршавања писменог изражавања, ученик усваја правописна правила и зна када се иза експресива ставља одређени знак интерпункције, велико слово, нови ред у писању. На основу знања из граматике уочава одређене форме директива кроз заповедне реченице. Тако склапа форму сопствене језичке културе.

Пример изучавања форми учтивог обраћања у настави српског језика уз примену новог методичког оквира

Наведени методички оквир примењен је у оквиру наставног блока у којем је централни појам био лепо понашање – учтиво обраћање. Подлога овом појмовном одређењу био је одломак из романа „Бамби" Феликса Салтена. У читанци за други разред основне школе одломак се налази под називом „Ено где лети цвет". Час је одржан маја 2014. године и снимљен је за ТВ емисију „Велики одмор" ТВ Нови Сад. Имајући у виду циљ рада, биће дат кратак опис часа, са посебним освртом на поступак усвајања форми учтивог обраћања. Примењени су: кооперативни и интерактивни однос на часу, метода укрштања, техника чињења – дешавања у учионици, филмски запис са питањима, текстом, захвалношћу за пружену помоћ.

Централни мотив часа био је да се Бамби обраћа ученицима за помоћ у вези са понашањем на ливади. Ученици су имали задатак да посаветују Бамбија како да се обрати скакавцу, да му се извини, захвали, као и да похвале Бамбија што жели нешто да научи о животу на ливади. Учионица је била ливада, а ученици су излагали са мале говорнице да би стекли вештину јавног наступа. Бамбијева питања су била у кутији и у њу су ученици остављали писма за Бамбија, са својим одговорима и препорукама. Свака група ученика имала је папир одређене боје на којем су била написана питања, са илустрацијом биљке или животиње са ливаде. Тако су учили садржаје из света око нас, музичке и ликовне културе и српског језика. Неколико ученика је глумило Бамбија и читало писма, а неке ситуације (комуникација између Бамбија, лептира и скакавца) и драмски су приказане.

Пример питања и задатака за групу која је носила назив ТРАВА.

Бамбијева молба: Тужан сам и жао ми је мојих поступака. Узнемирио сам становнике ливаде. Објасните ми зашто су се они уплашили и како треба да се понашам ако се опет нађем у сличној ситуацији. И још нешто, умало да заборавим! Научите ме како да их све развеселим.

Појединачни задаци за сваког члана групе: Погледај слику и именуј животиње које видиш, а затим уради задатке са листића (ИОП 2).

Напишите писмо Бамбију у коме ће се наћи одговори на следећа питања: 1. Које биљке и животиње је Бамби видео на ливади? 2. Зашто је Бамби помислио да је лептир цвет, а скакавац трава? 3. Смислите шта би Бамбију одговорило цвеће да је проговорило. 4. Покажите Бамбију како је могао да се обрати лептиру да би га погледао изблиза. Одглумите у пару. 5. Покажите Бамбију како је још могао да се обрати скакавцу када га је уплашио. Одглумите у пару. 6. Припремите кореографију за песму о ливади и изведите је.

Задатак за целу групу: На крају писма напишите шта сте и ви научили из ове приче.

Примена методичког оквира омогућила је да се ученици уведу у теорију говорних чинова, и то тако што су исказивали своју намеру да упуте јунака романа на коришћење етикеција у свакодневном животу. При томе, у усменој и писменој комуникацији користили су експресиве: извињење, захваљивање, честитање, хваљење и директив, молбу. Тако су изучавали карактеристике књижевног дела, користили правописна и граматичка правила у писању одговора и задатака, упознавали становнике ливаде и њихове особине као дела животне заједнице, развијали сарадничке односе, креативност и стваралаштво, преводили свет маште у реални живот и учили.

ЗАКЉУЧАК

Савремени методички токови у организацији наставе млађих разреда основне школе уважавају теоријски приступ изучавању форми учтивог обраћања и настоје да повезују језичке садржаје (граматика и правопис), садржаје језичке културе (писменог и усменог изражавања) и књижевности, са реалним социјалним контекстом. Да бисмо адекватно доживљавали језик као комуникативну целину, потребно је увести нове методичке поступке како би се смањила тежња социјалног контекста да хијерархију у комуникацији, уз употребу форми учтивог обраћања, одржи у језичком хаосу и синтаксички недовољно одређеном чину, који трпи лоше утицаје медија и савремених технолошких достигнућа.

Правци даљег методичког подстицаја савремене наставе српског језика у млађим разредима основне школе одвијаће се ка: 1) укључивању таквих наставних техника и техника учења које ће имлицирати дискурс у правцу бољег разумевања и уважавања саговорника, 2) примени таквих

методичких оквира који ће у континуитету, квантитативно и квалитативно, подстицати развој компетенција комуникације ученика.

У промишљању о новим методичким решењима мора се водити рачуна о самоактуелизацији ученика и њиховој потреби за целоживотним учењем. Ученике треба оспособити да науче како да уче и да у том процесу сагледавају достигнућа наука које се баве изучавањем језика.

Литература

Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.

Бугарски, Р. (1996). *Језик и лингвистика*. Београд: Чигоја штампа.

Бугарски, Р. (1996). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Чигоја штампа.

Илић, П. (2005). *Српски језик и књижевност*. Нови Сад: Прометеј.

Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе*. Нови Сад: Змај.

Милатовић, В. (2005). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Тору.

Милосављевић, Б. (2007). *Форме учтивости у српском језику*. Београд: Учитељски факултет.

Николић, М. (2010). *Теорија језичке културе*. Београд: САНУ.

Pavličević Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

Шипка, М. (2008). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

Јањић, М.; Чутура, И. (2014). Маргинализација говорне етикеције на електронским медијима: хонорифици и учтиво обраћање. Зборник радова *Језик, књижевност, маргинализација: језичка истраживања*, 31–47. Ниш: Филозофски факултет.

Савић, С.; Станојевић, Д. (2012). Ословљавање и поздрављање у српском језику. Зборник радова *Из ризнице мултијезичке Војводине – Ословљавање и поздрављање у савременим језицима националних заједница у Војводини*, 8, 99–152. Нови Сад: Педагошки завод Војводине.

Стојановић, Д. (2011). Учтивост у немачком и јапанском језику. *Комуникација и култура*, 2 (2), 324–372.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, *Просветни гласник*, 10/2004.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, *Просветни гласник*, 1/2005.

Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво. *Службени гласник РС*, *Просветни гласник*, 5/ 2011.

Danica N. Kocevska
Primary School "Mihailo Pupin", Veternik

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH TO FORMS OF POLITE ADDRESS IN SERBIAN LANGUAGE CLASSES

Summary

Students develop their linguistic expression in everyday communication which is then improved with skillful guidance through various educational situations in which they are required to implement speech etiquette. In the first cycle of compulsory education, the student is introduced to different modalities of speech etiquette and gets a chance to recognize life situations in which to use them. Students are able to hear and use various speech acts in everyday educational situations (representatives, directives, commisives, expressives and declaratives), classified by Searle's typology.

Keywords: *speech acts, speech etiquette, espressives, directives, methodological framework.*

Danica N. Kocevska
Grundschule „Mihailo Pupin", Veternik

THEORETISCHER UND METHODISCHER ANSATZ DEN HÖFLICHKEITSFORMEN IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN SPRACHE

Zusammenfassung

Die Schüler entwickeln in ihrer alltäglichen Kommunikation verschiedene Formen der Anrede. Während des Ausbildungsprozesses in den ersten vier Klassen der Grundschule bekommen die Schüler die Möglichkeit, verschiedene Modalitäten der Anrede kennenzulernen. In den alltäglichen Unterrichtssituationen hören die Schüler die Sprechakte (repräsentative, direktive, komissive, expressive und deklarative) nach Serl Typologie. Die Sprechakte werden durch Gesten, Mimik und Intonation als Sprachsignale unterstützt (Bugarski, 1996) und auf diese Weise werden – mit mehr oder weniger Erfolg – die Botschaften geschickt.

Schlüsselwörter: *Sprechakte*, *Sprachetikette*, *expressiv*, *direktiv*, *methodischer Rahmen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::821
821.09-342
Стручни чланак • 107–116
Примљен: 10.3.2016.
Прихваћен: 28.3.2016.

Мирјана М. Чутовић
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП У ТУМАЧЕЊУ БАСНИ

Резиме: Басне својим обележјима доприносе формирању система вредности и значајне су за развој личности ученика млађег школског узраста. У њима су сажето изражене све врсте и могући мотиви понашања људи. Естетске, сазнајне и дидактичке вредности басне одувек су уважаване, уз извесне корекције у начину тумачења, али њена поука и форма остајале су непромењене. Само темељним тумачењем њене тематске и естетске структуре могу се остварити максимални васпитно-образовни циљеви. У раду је приказан проблемски приступ у тумачењу Лесингове басне *Дечак и змија*, који се заснива на изазивању проблемских ситуација, што омогућава ученицима да се суочавају са изазовима и сами проналазе решења и одговоре.

Кључне речи: *басна*, *проблемска настава*, *поука*, *естетска вредност*.

УВОД

Многи аутори (Бајић, 2001; Николић, 1992; Rosandić, 1986) сматрају да приликом обраде књижевног дела успешности наставе посебно доприноси умење наставника да предвиђа, проналази и примењује ефикасне поступке рада. У средиште припремања долази планирање оригиналних приступа и функционалних поступака којима ће се подстицати доживљајно ангажовање и истраживачко и критичко деловање ученика. Рецепција књижевног дела остварује се на релацији писац – читалац – дело и у функцији је сталног продубљивања и богаћења духовног живота детета и његове личности. Сваки књижевни текст, поред своје уметничке вредности, упућује на одређене системе вредности – поруке и поуке о животу. За такву идејну анализу басне су примерено штиво јер се у њима поука исказује сажето и јасно.

У методичкој литератури постоје вишеструки приступи басни. Читајући и анализирајући басне, ученици у понашању ликова животиња препознају карактере људи. Детаљнијом анализом басне ученици долазе до сазнања како се могу решити проблеми и конфликти, што их наводи да размишљају о томе како се треба понашати, како реаговати, шта урадити у одређеним ситуацијама. Савремена методика управо у први план истиче наставу у којој се успоставља активан (мисаони) однос према појавама и уводи ученике у самостално истраживање проблема (Росандић, 1975). Ученици су у процесу интерпретације књижевног дела вишеструко ангажовани, а њихова знања, умећа и стваралачке активности долазе до већег изражаја. Иновативност приступа у интерпретацији књижевног текста, па и басне, огледа се у флексибилном односу према методичким поступцима, наставним методама, њиховом стваралачком комбиновању. Проблемски приступ у настави српског језика и књижевности омогућава „испољавање знања и умења, искуства и интелигенције ученика, а посебно стваралачког мишљења" (Николић, 1992: 278). Стваралачко мишљење, као процес, укључује одређене менталне способности које рађају идеје. Идеје могу бити и необичне и значајне, а доводе до тога да се мења приступ различитим проблемима и стварају се: посебна сензибилност, радозналост, инвентивност, иновације, оригиналност и сл. Визек Видовић (2014) истиче да бити креативан значи пронаћи ново, оригинално решење неког проблема, видети необичан одговор тамо где га други не виде. Галагер (Gallager) је дефинисао креативност као ментални процес којим особа ствара нове идеје или продукте, или комбинује постојеће идеје и продукте на начин који је за њу нов" (Gallager, 1986; према: Визек Видовић, 2014: 92).

Улога и одговорност наставника у интерпретацији сваког уметничког дела је сложена и одговорна. Наставник је организатор који прати активности ученика и пружа неопходну помоћ за превазилажење нејасноћа и недоумица. „Уколико наставник сваки пут када ученици затраже од њега помоћ у решавању неког задатка, једноставно покаже ученицима одговор, он ускраћује ученицима могућност да стварно уче" (Илић, Бојовић, 2015: 786). Стога је неопходно подстицати ученике да увиђају и решавају проблеме на нов и другачији начин и да неспутано постављају питања која их занимају. Наставник треба да прати трендове из различитих области васпитања и образовања, да анализира своје искуство и упознаје искуства других и ослушкује потребе ученика. Оваквим приступом обезбеђује се систематичан и осмишљен рад, који се квалитативно и квантитативно одражава на развој дечје личности (Čutović, Savčić, 2013). Проблемским приступом књижевном делу, дело још више добија на својој садржајности и непоновљивости (Смиљковић, Милинковић, 2008).

ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ У СИСТЕМУ САВРЕМЕНИХ НАСТАВНИХ МЕТОДА

У савремене наставне методе убраја се и проблем-метода која ангажује више нивое мишљења (*Педагошка енциклопедија,* 1989). Вилотијевић (1999) истиче да је амерички филозоф Џон Дјуи први осмислио и у пракси применио пројекат-методу, коју је касније преиначио у проблем-методу. Поред Џона Дјуиа, значајан допринос развоју проблемске наставе дали су и: Рубинштајн, Окоњ, Пијаже, Виготски, Брунер, Гање и др. У савременој литератури, поред термина проблемска настава, данас се често могу срести и термини: учење путем решавања проблема, настава путем проблема, проблемска настава, проблемско учење, учење увиђањем, проблемско-развојна настава. Сви ови термини односе се на учење организовано кроз решавање проблема. Проблем се у дидактичкој теорији преводи као научно или спорно питање које треба решити. За Вилотијевића, проблем је посебан тип задатка – када нешто непознато треба открити и решити на основу података и односа који нису изричито дати, проблем има једну или више могућности за решавање, проблем садржи велику комплексност, развија менталне способности и за решење је потребан стваралачки приступ (Вилотијевић, 1999).

Проблемско-стваралачки приступ у настави књижевности израстао је из система проблемске наставе. Он укључује елементе интерпретативних приступа: реч је заправо о интерпретацији (анализи) књижевнога дела која се отвара издвајањем основних проблема и реализује самосталним истраживачким радом. „Проблемски приступ књижевном делу започиње проблемским читањем, наставља се проблемском анализом, а завршава контекстуализацијом и ажурирањем одређеног литерарног проблема” (Kajić, 1981: 38). Проблемски приступ литерарном делу омогућава ученику кретање кроз дело и кроз контекст књижевног дела, укључујући и она подручја која му омогућавају успешну комуникацију, односно декодирање поруке (Kajić, 1981). У вишезначности и сложености књижевног дела (Бајић, 2001) налазе се изворишта мноштва проблемских ситуација у настави, током којих се недоумице и тешкоће побуђене делом решавају умним напорима ученика. Изналажење и решавање проблема, по речима Милатовића, „зависи од ученикових читалачког искуства, од његових интелектуалних способности, од способности да открива и решава проблеме” (Милатовић, 2013: 323).

СТРУКТУРА ЧАСА ОРГАНИЗОВАНА ПРЕМА ЗАХТЕВИМА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У ТУМАЧЕЊУ БАСНИ

Организација часа према систему проблемске наставе усмерена је ка непрестаном подстицању ученика да самостално запажа, истражује и решава проблеме (Бајић, 2001; Илић, 2006; Kajić, 1981; Милатовић, 2013; Николић, 1992; Rosandić, 1986; Стакић, 2014). Истраживање и решавање проблема захтева индивидуално, интензивно и креативно мишљење ученика како би развили самосталност властитог суда и критичког мишљења. Структура наставног часа организованог према захтевима проблемске наставе, према мишљењу Росандића, има следеће фазе: „стварање проблемске ситуације, дефинисање проблема и метода рада, самостални рад ученика, анализа и корекција резултата рада, нови задаци за самостални рад" (Rosandić, 1986: 234). Павле Илић сматра „да би стриктно придржавање назначене организације таквог часа и инсистирање на свакој фази и њиховом редоследу, увек и по сваку цену, водило ка њеном шематизовању и формализацији" (Илић, 2006: 99). Сваки проблем подразумева извесне тешкоће, које се морају савладати, и умне напоре, које треба уложити, да би се дошло до решења. При решавању проблема долази до изражаја знање, умење, интелигенција и искуство. Да би дошао до решења проблема, ученик мора да обједини све менталне операције и да повеже знања. При решавању проблема сваки ученик може да тражи одговор својим путем или начином. Проблемска ситуација је најважнија карика проблемске наставе (Гајић, 2004), а чине је три компоненте: сазнајна потреба која побуђује мисаону активност; начин решавања задатка; интелектуалне могућности, укључујући стваралачке способности и претходно искуство (Вилотијевић, 1998). У проблемској ситуацији ученик самостално истражује, открива нове истине, развија разноврсне облике мисаоних активности и стиче знања на креативан начин. Проблемску ситуацију наставник намерно изазива на почетку часа помоћу питања или неке тезе. Смисао проблемских ситуација у настави је стимулисање ученикове мисаоне активности (Баковљев, 1970). „Свака проблемска ситуација видљиво истура захтеве, али зато скрива права решења и начине успешног решавања" (Николић, 1992: 278). „Стварање проблемске ситуације, која претходи дефинисању проблема (фрагментарно, најављује проблем) иницира ученикову интелектуалну активност, покреће стваралачку имагинацију, ствара напетост и мотивише га за истраживачки рад" (Kajić, 1981: 122). Често се истиче да је уочавање проблема почетак мишљења, тј. да процес мишљења почиње схватањем проблем-ситуације. Зато је веома важно како ће проблем бити постављен, односно формулисан, и како ће се даље разлагати и развијати (Гајић, 2004).

ПРОБЛЕМСКИ ПОСТУПАК ОБРАДЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА НА ПРИМЕРУ ЛЕСИНГОВЕ БАСНЕ *ДЕЧАК И ЗМИЈА*

Наставним програмом за српски језик учитељима је остављена слобода да у складу са читалачким интересовањима својих ученика слободно бирају најмање три, а највише пет дела за обраду. Ученици четвртог разреда немају у обавезном програму заступљену басну, а сматрамо да могу боље разумети садржаје басни негу ученици млађих разреда. Приликом избора наставних садржаја морају се имати у виду развојне могућности ученика и њихова спремност за самостално читање и тумачење књижевног текста. Лагумџија истиче да се, „приликом одабира басне коју желимо интерпретирати деци, мора пазити да у њој буду изражени они морални принципи које је дете већ опазило у животу" (Lagumdžija, 1991: 32). Тако је одабрана басна *Дечак и змија,* немачког баснописца Лесинга. Будући да се ова басна интерпретира у четвртом разреду основне школе, узраст ученика допушта дубља аналитичко-синтетичка продирања у структуру уметничког текста и примену сложенијих наставних метода него у млађим разредима. Басна се обрађује фронталним и индивидуалним обликом рада. Пре интерпретације басне *Дечак и змија*, постављени су васпитно-образовни циљеви (који ће бити реализовани проблемским приступом): увођење ученика у дубље разумевање и доживљавање уметничког текста; уочавање идејних и етичких слојева уметничког текста; разумевање поступака главних ликова и повезивање њихових поступака са стварним животом: подстицање маште, креативности, истраживачког духа и стваралачког мишљења ученика; развијање и неговање љубави према књижевности, развијање естеског укуса и стваралачког приступа при тумачењу књижевног дела.

С обзиром на то да басна, по правилу, садржи конфликт о коме треба расправљати, погодна је за разрешавање проблемских ситуација. Проблемска ситуација мотивише ученике, подстиче њихову машту, мисаоно их ангажује, подстиче их да истражују, да налазе различита решења, да их упоређују, процењују, повезују, успостављају аналогије и да нађу право решење за постављени проблем.

Психолошко-емотивна припрема и мотивација за читање басне обављају се тако што се ученицима поставља питање: *Зашто је људски помоћи свакоме ко је у невољи?* На тај начин се ствара проблемска ситуација која ће стимулисати мисаоне активности ученика и у фокус интересовања ставити етичку категорију – доброчинство. Ученици ће износити своја мишљења, усмено и аргументовано ће покушати да их објасне и одбране:

– *Људски је помагати ономе ко је у невољи, и то је одлика доброчинитеља*.

– Треба помоћи свакоме, уколико можемо, али не треба по сваку цену сам покушавати нешто што је немогуће или чак опасно.

– Уколико бисте помогли некој шареној птици и након њеног опоравка ставили је у кавез, да јој се људи диве због њеног лепог перја, она би остала без слободе. То није доброчинство. То чине људи са себичним намерама.

Наведени поступак мотивисања ученика се остварује дијалошком методом. Тако се ствара погодна атмосфера, покрећу се емоције и радозналост, и ученици са нестрпљењем очекују да чују уметнички текст који је иницирао стварање проблемске ситуације. Следи етапа интерпретативног читања басне. Нарочита пажња током читања обраћа се на интонацију реченица у дијалогу који воде дечак и змија. Након тога следи кратка психолошка пауза ради сређивања утисака, а затим се приступа анализи уметничких доживљаја које је код ученика покренуо уметнички текст. Порекло доживљаја проналазимо у доминантним значењским вредностима текста и тако откривамо проблемска жаришта, која представљају основне иницијаторе за покретање радозналости, интересовања и маште ученика. Напоредо са анализом садржине и ликова ваља приступити анализи непознатих речи и израза. У наредној етапи следи давање упутстава за рад и подела наставних листића са проблемским истраживачким задацима. Задаци су исти за све ученике. Ученици приступају истраживачком читању басне *Дечак и змија* у складу са захтевима на наставном листићу:

На овом часу самостално ћеш радити задатке. Прочитај пажљиво, у себи, још једном басну „Дечак и змија”, коју је написао Готхолд Ефрајм Лесинг. Затим, пажљиво прочитај питања, па онда још једном басну. Док одговараш на питања дата на наставном листићу, размисли о следећем:

– Зашто дечак сматра да је човек заиста хтео да спасе змију?

– Пронађи део у тексту који говори о томе шта је дечак чуо да се догодило човеку који је нашао полусмрзнуту змију испод жбуна.

– Покушај да протумачиш какво дубље значење имају описи човека који је хтео да спасе змију.

– Објасните шта је човек, макар и у подсвести, заиста желео. Покушај да откријеш због чега.

– Објасни зашто змија сматра да су људи приповедачи пристрасни.

– Зашто дечак сматра да је змија незахвална и да је желела да оправда себе?

– Покушај да проникнеш у разлоге зашто се дечаков отац умешао у разговор. Мислите ли да је отац у праву? Можеш ли из тога да извучеш неку поуку?

– Покушај да објасниш какви су то добротвори са малим, себичним намерама.

– Објасните зашто такви заслужују незахвалност уместо признања.

– Какви су то добротвори који ретко траже захвалност? Покушај да проникнеш у разлоге који одређују њихов став.

Након самосталног решавања задатака датих на наставним листићима, следи анализирање и саопштавање резултата. Ученици саопштавају размишљања и своје ставове. Коментаришу, коригују и допуњавају своја решења, а наставник их подстиче и усмерава да се активно укључе у анализу задатака. Уз анализу наставних листића изводе се и закључци. Битно је да ученици схвате да је дечак заиста сматрао да је људски помоћи некоме ко је у невољи, па макар то била и најпакоснија и најнезахвалнија животиња. Током истраживачког читања басне покушаће да пронађу део текста који говори о томе да је дечак читао причу о неком човеку који је нашао полусмрзнуту змију испод жбуња, подигао је, ставио у недра да би је угрејао, а она, незахвалница, ујела га је. Дечак је рекао да је тај човек заиста хтео да помогне некоме ко је био у невољи. Сажалио се на змију и ставио је у недра да би је угрејао. Из тога се изводи закључак да је дечак наивно поверовао да је човек из приче био добар. Није умео да процени да је човек хтео само корист – да змијину шарену кожу прода. Наставник упућује ученике да последице таквих поступака могу бити кобне. На то упозорава и змија из басне и сматра да су људи приповедачи пристрасни. Важно је и проникнути у разлоге зашто се дечаков отац умешао у разговор. Ученици треба да схвате да свака ситуација или догађај има онолико истина колико их људи износи. Да би се дошло што је могуће ближе до праве истине, потребно ју је сагледати из свих углова, сакупити што је могуће више информација, добро анализирати, па потом донети суд. Ученици су током интерпретације басне били максимално ангажовани и подстицани да искажу усвојена знања до којих су дошли приликом добијених истраживачких задатака. Проверавање доживљаја текста који је представљен деци на иновативан начин остварено је дијалошком методом и методом самосталног излагања. Иако је поука у басни углавном јасно изражена, неопходно је подстицати ученике на размишљање и креативни приступ приликом усвајања. Дату поуку треба разрадити и поткрепити животним ситуацијама и пренети је у реалан свет. Усвајајући поуке, ученици формирају сопствени однос према животу и граде свој критички став.

Након анализирања резултата, ученици су добили домаћи задатак да писмено објасне констатацију *Добротвори са малим себичним намерама заслужују незахвалност уместо признања.*

ЗАКЉУЧАК

Лесингова басна *Дечак и змија* проучавана је на начелима проблемске наставе. Добре стране проблемске наставе су: већа мотивисаност ученика за рад, могућност сарадње, могућност да се суочавају са изазовима и сами проналазе решења и одговоре, знања која ученици стичу су трајнија, и њихова примена је већа. Полазиште проблемске наставе огледа се у самосталним истраживачким и стваралачким активностима ученика у решавању одређених задатака, док су наставникове инструкције, методолошка и методичка упутства прецизно и јасно формулисани. Наведене тврдње су у складу са резултатима истраживања о проблемској настави књижевности у којем је закључено да проблемска настава као савремена дидактичко-методичка стратегија ставља ученике у позицију да самостално и слободно решавају проблеме, развијајући у том процесу креативност и способност критичког мишљења (Гајић, 2004). Приликом тумачења басне *Дечак и змија* ученици нису аутоматски усвајали и прихватали постојећа мишљења, већ су подстакнути изазивањем проблемске ситуације самостално вршили процену басне и тако долазили до закључака који су за наставника били од непроцењиве важности.

Литература

Бајић, Љ. (2001). Припремање наставника за стваралачку наставу књижевности. *Књижевност и језик*, 18 (1–2), 75–83.

Баковљев, М. (1970). *О активној и креативној настави*. Београд: Просвета.

Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Издавачка кућа *Klett* д.о.о.

Вилотијевић, М. (1998). *Врсте наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – организација наставе*. Београд: Учитељски факултет и Научна књига.

Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave.* Zagreb: Školska knjiga.

Lagumdžija, N. (1991). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Zagreb: Školske novine.

Лесинг Готхолд, Е. (1958). *Басне*. Београд: Народна књига.

Илић, М.; Бојовић, Ж. (2015). Фолк педагогије у контексту образовања наставника. *Настава и васпитање*, 44 (4), 781–793.

Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе.* Београд: Учитељски факултет.

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

Смиљковић, С.; Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање – Ужице: Учитељски факултет – Учитељски факултет.

Стакић, М. (2014). Иновативни проблемски приступ у школској интерпретацији приповетке Перл Бак „Бела и жута девојчица". *Зборник радова* 9 (1), 41–57, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда.

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd – Zagreb – Sarajevo – Titograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – IRO Školska knjiga – SOUR Svjetlost – Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature – Zavod za izdavanje udžbenika.

Росандић, Д. (1975). *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности.* Сарајево: Свјетлост.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Čutović, M.; Savčić, S. (2013). Kreativne radionice u nastavi. U: A. Veljović, (ured.). *Zbornik radova „Reinženjering poslovnih procesa u RPPO13"*, 329–335. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.

Mirjana M. Čutović
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

PROBLEM SOLVING APPROACH IN FABLE INTERPRETATION

Summary

Through their characteristics, fables help in the formation of a value system which is important for the personality development of junior primary school students. They succinctly express all kinds and possible motives of human behavior. Aesthetic, cognitive and didactical values of the fable have always been appreciated with certain corrections in the interpretation, but its moral and forms have remained unchanged. Only thorough interpretation of its thematic and aesthetic structure can help us achieve maximum educational goals.

The paper presents a problem solving approach in the interpretation of the Lessing's fable *The Boy and the Snake* which is based on the introduction of problem situations that enable students to face challenges and find solutions and answers on their own.

Keywords: *fable, problem solving teaching, moral, aesthetic values.*

Mirjana M. Čutović
Universität Kragujevac, Fakultät für Lehrkräfte Užice

PROBLEMZUGANG IN DER ERLÄUTERUNG DER FABELN

Zusammenfassung

Die Fabeln tragen mit ihren Eigenschaften dem Schaffen des Wertensystems bei und sie sind für die Entwicklung der Persönlichkeit der jüngeren Grundschüler bedeutend. In ihnen werden alle Arten und mögliche Motive des Menschenverhaltens zusammengefasst. Die ästhetischen, kognitiven und didaktischen Werten der Fabeln wurden immer in Betracht genommen, mit einigen Korrekturen in der Art der Interpretation, aber ihre Lehre und Form blieben unverändert. Wenn man die thematische und ästhetische Struktur gründlich interpretiert, kann man maximale Erziehungs- und Ausbildungsziele erreichen. Dieser Beitrag stellt einen Ansatz bei der Interpretation von Lessings Fabel *Der Junge und die Schlange* dar, der auf die Induktion von Problemsituationen beruht, was den Schülern ermöglicht, sich mit den Herausforderungen einzusetzen und selbst die Lösungen und Antworten zu finden.

Schlüsselwörter: *Fabel*, *Problemunterricht*, *Lehre*, *ästhetischer Wert*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::821-93
Оригинални научни чланак • 117–128
Примљен: 12.1.2016.
Прихваћен: 10.3.2016.

Вукица М. Јовић
Основна школа „Мирослав Антић Мика”, Панчево

ИЗБОР ЛЕКТИРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – СА ОСВРТОМ НА ЛИТЕРАРНО ОБДАРЕНУ ДЕЦУ

Резиме: У раду су представљени резултати истраживања наставне праксе у вези са мишљењем ученика основних школа о избору литерарних дела планом и програмом предвиђених за читање код куће. Занимало нас је да ли су ученици и остали релевантни стручњаци задовољни избором лектире у основној школи и какав је њихов однос према њој. Посебну пажњу посветили смо литерарно обдареним ученицима, издвојивши их у посебну групу приликом анкетирања и обраде података истраживања. Истраживање је изведено у 29 сеоских и градских школа са подручја Републике Србије. Узорак је репрезентативан, а чинили су га: ученици (1 300), наставници (80), деца која се баве писањем (60), стручни сарадници (24) и писци за децу (12). Резултати истраживања су то потврдили, иако се одговори деце која се појачано баве литерарним радом не слажу са одговорима осталих испитаника.

Кључне речи: *лектира*, *књижевност за децу*, *литерарно васпитање*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Лектира у старијим разредима основне школе прописана је наставним програмом за сваки разред. Некада се делила на школску и домаћу лектиру, а сада је разврстана према књижевним родовима – на лирику, епику и драму. Наставницима је понуђен велики избор основних и допунских, научнопопуларних и информативних текстова. У зависности од могућности и интересовања ученика у одељењу, наставници у рад сврставају она дела за која сматрају да ће бити корисна ученицима. Наставни програм је флексибилан, па наставницима и ауторима читанки допушта проширивање тематске оријентације, уз уважавање педагошко-естетских критеријума.

Текстови су усклађени са васпитним захтевима и развојем књижевности као уметности. Несумњиво је да су у важеће наставне програме уврштена многа лепа и тематски и стилски разноврсна дела, што је са аспекта теме нашег проучавања изузетно важно. Пошто смо увидом у наставне програме, између осталог, приметили и да је подела лектире на домаћу и школску укинута, ми смо се у овом раду бавили оним литерарним делима која ученици читају код куће.

Под термином *лектира* подразумевају се сва она књижевна дела која су, према наставном програму, из васпитно-образовних разлога намењена одређеном узрасту за читање код куће. Под термином *књижевност за децу* подразумевају се сва она литерарна дела која су по свом садржају и структури приступачна и намењена деци и имају литерарне квалитете. Под термином *литерарно васпитање* подразумева се подстицање ученика да читају, како би развијали способност уочавања и доживљавања лепог у књижевним делима и били подстакнути на самосталан и стваралачки литерарни рад.

Укидање поделе лектире на школску и домаћу, за наше разматрање нема битнији значај. Многа дела предвиђена програмом могу се читати у целости. Која ће се обрађивати у потпуности, а која само као одломци, зависи од наставника и ученика. Диференцирани и флексибилни програмски оквири омогућавају наставнику да организује наставу пратећи способности и интересовања својих ученика. На овај начин сваки учесник у наставном процесу може да се бави књижевношћу онолико колико му одговара. Литерарно обдарени ученици могу независно од свог разредног колектива да читају сва она дела која су у редовној настави обрађена само у одломцима. Одломак обрађен на часу може им бити извор додатне мотивације да дело прочитају у целости.

У психолошким разматрањима појам мотива углавном се схвата као „свесни или несвесни повод и подстрек на одређену делатност. Мотивација је све оно што динамички одређује неку врсту понашања. Констатује се динамичко стање а не мотив, или више мотива који условљавају то стање. Подразумева се унутарња природа стања, док спољни услови дају оквир његовог одигравања. Негде се разликује интринзична (унутрашња) од екстринзичне мотивације, која оперише наградом и казном, што такође претпоставља одређена унутрашња стања" (Крстић, 1988: 348). Бројна педагошка и психолошка истраживања указала су на везу између школског успеха и мотивације, по којима је мотивација један од кључних фактора успеха ученика у учењу.[1]

[1] Више о томе видети: Квашчев, Радовановић, 1987.

У разговору са наставницима током истраживања, као најдоминантнији проблем у организацији наставе приликом проучавања књижевног дела, они наводе мотивисање ученика да читају код куће. Када овај веома комплексан наставни задатак успеју да реше, онда се суочавају са другим проблемима (нпр. проблем временске ограничености). У данашње време, у време технолошких иновација, када су ученицима доступни разни видови технолошких средстава, наставници тешко могу да мотивишу ученике да прочитају одређена књижевна дела. Данас се помоћу интернета може доћи до разних садржаја у којима се ученицима нуде готове информације. Овде првенствено мислимо на интернет адресе на којима они проналазе препричана дела, њихову анализу, тему, мотиве и друге податке до којих би требало да дођу сами и уз стручно-методичко вођење наставника. Без читања и доживљавања књижевног дела остају сиромашнији за читав један нови свет који би требало да им се отвори, да их оплемени, да их обогати и на непосредан начин утиче на развијање њиховог интелекта, емоција, критичког и логичког мишљења и литерарно их васпитава.

Наставна пракса потврђује да многи ученици желе да се опробају у литерарном стваралаштву и да радо проучавају литерарна дела која им заголицају машту и подстакну креативност. Данас млади, под утицајем савремене технологије, почињу да пишу и читају веома рано, те самостални литерарни покушаји, посебно песме и приче, представљају за њих прави изазов. Подстицаји на које наиђу у школи, код куће и у вршњачкој групи, понекад ће представљати прекретницу у њиховом даљем литерарном раду. Такве примере налазимо и у прошлости. Толстој је у свом наставном раду сагледавао стваралачке могућности ученика и био задивљен стваралачком преокупацијом и литерарним радовима младих. Неговао је литерарно стваралаштво ученика у самом процесу наставног рада (према: Филиповић, 1968). Шлемер је истицао да сваки ученик пролази кроз период литерарног стварања у одређеној животној доби и да се тада, у великом броју, не ради о таленту, већ о појави која је дошла и прошла (према: Филиповић, 1968). Интересантно за васпитно-образовни рад и за педагошку науку јесте то што се жеља за литерарним стварањем јавља управо у годинама које су блиске основношколском узрасту. То је период када се може остварити веома значајан васпитни утицај на децу, који своје темеље налази у књижевном тексту и самосталним стваралачким покушајима. Без обзира што жеља за стваралаштвом губи на интензитету у постпубертетском периоду, децу тог узраста треба охрабрити и подржати у настојању да изразе своје позитивне и негативне емоције, јер се на тај начин усмеравају и литерарно васпитавају. Амерички педагог Џон Дјуи такође је истицао да стваралачко мишљење представља чест и карактеристичан пример приступа, схватања и исказивања потребе и могућности неговања стваралаштва у наставном

процесу и другим васпитно-образовним и животним ситуацијама (према: Филиповић, 1968). И совјетски писац и теоретичар књижевности Максим Горки[2] стваралаштво је посматрао као процедуру креативног преображаја и спајање елемената у мање или веће целине (према: Филиповић, 1968).

Таква улога наставног процеса, а посебно наставе књижевности, нуди неисцрпне могућности у васпитању младих. Један од услова и циљева наставе књижевности јесте да и они на које вршимо васпитни утицај буду задовољни избором литерарних дела предвиђених за читање код куће. Ученици овог узраста изражавају своје мисли и осећања помоћу литерарног текста и у томе им треба помоћи, јер преживљавају можда бурне године које доносе несхваћеност и лутање. Биће им лакше да превазиђу одређену тешку ситуацију ако се идентификују са позитивним јунацима из литерарног света или сами створе неко оригинално дело.

Настава српског језика и књижевности нуди доста простора и разних могућности за мотивисање ученика за самосталан и стваралачки рад. Неки од тих облика су: писање састава, причање, описивање, казивање напамет научених текстова, такмичење у лепом читању, разумевање прочитаног, драматизација текста, избор најбољег говорника, прелиставање дечје штампе и актуелних књига и слични поступци које наставник може да искористи у мотивисању ученика за стваралачки рад. Веома је важно да, пре него што се отпочне са мотивисањем ученика за књижевни и стваралачки рад, наставник упозна све факторе који могу допринети њиховом стваралаштву и тиме им помогне да искажу своју богату машту, креативност и оригиналност.

„Наша методичка пракса и теорија дала је прихватљиве облике и разноврсне могућности мотивисања ученика за стваралачки рад, а то можемо видети у најеминентнијим методикама[3] намењеним настави српског језика и књижевности које су у употреби и које су настале између осталог и консултовањем наше и светске методичке праксе” (Јовић, 2014: 28–29).

Наставници који су учествовали у нашем истраживању[4] истичу да проблем мотивисања ученика за читање и проучавање књижевних дела није доминантан у раду са обдареним ученицима. Они већ показују жељу

[2] Видети: Филиповић, 1968.

[3] Више о томе видети: Димитријевић, 1978; Илић, 2006; Маринковић, 2000; Николић, 1992; Росандић, 1975; Росандић, 1988.

[4] Проблеми наставног рада са литерарно обдареним ученицима разматрају се у докторској тези: *Рад са литерарно обдареним ученицима у основној школи* (у рукопису), одбрањеној на Интернационалном факултету хуманистичких наука у Новом Пазару, 24. 12. 2012. године.

за појачаним литерарним радом и њих није тешко на то подстаћи. У наставном раду са њима доминантнији је проблем временске ограничености. Они су љубопитљиви и радознали, а наставници нису често у прилици да им у редовној настави посвете довољно времена, бар не онолико колико је њима потребно. Чини се да последњих година наставници све више времена проводе у својим школама, али да су све мање упућени на практичан и креативан рад са ученицима. Обиман бирократски посао, непотребна документација и друге обавезе које нису у директном односу са наставом, а које се намећу наставницима, утичу на квалитет рада са свом децом, а посебно са обдареним ученицима.

Још један од проблема који потврђује наше истраживање, а потврђују и истраживања компетентних стручњака, јесте известан раскорак између жеља и интересовања ученика и књижевних дела прописаних за лектиру. Овај проблем је већ дуго актуелан. Да би се он решио, треба му приступити свеобухватно, плански и систематски.

Да лектиру ваља ускладити са узрастом и временом у коме данашње генерације одрастају, указују примедбе практичара на избор и анахроност лектире, као и то што ученици избегавају да читају програмом прописану лектиру.

Литерарно васпитање је непосредно повезано са свим васпитним компонентама. Читањем и проучавањем књижевних дела ученици се свестрано, интелектуално, естетски, радно и морално васпитавају.

Да би књижевни рад са ученицима – и оном популацијом која показује жељу да се додатно бави литерарним радом – уопште био могућ и успешан, од изузетне је важности да покушамо да сагледамо њихово мишљење о избору дела која су програмом предвиђена за читање код куће. Значајно је указати и на чињеницу да литерарно обдарени ученици имају другачије мишљење од осталих испитаника у вези са избором лектире у основној школи. Мишљење наставника и осталих стручњака је такође важно, посебно ако се има у виду да су наизглед супротстављене стране – ученици и наставници – у овом истраживању на истој страни.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

За предмет истраживања издвојена су мишљења ученика, наставника и осталих стручњака који су посредно и непосредно укључени у литерарно васпитање деце према лектири, односно према оним књижевним делима која су планом и програмом предвиђена за читање код куће.

Циљ истраживања је усмерен на проналажење најбољег начина и приступа у области литерарног рада са ученицима старијег основношколског узраста и оном популацијом међу њима која показује посебан афинитет према додатном литерарном стваралаштву.

Задатак истраживања је да се испита став ученика, наставника, деце која имају појачану склоност и афинитет према литерарном раду, стручних сарадника и писаца за децу према лектири.

Хипотеза истраживања: Ученици и наставници нису у потпуности задовољни избором литерарних дела предвиђених за читање код куће у старијим разредима основне школе.

У интервјуу нашим испитаницима смо поставили питање: *Мислите ли да је лектира добро одабрана, или је треба променити – потпуно или делимично?* Замолили смо их да искрено одговоре. Ученици, литерарно обдарени ђаци и наставници одговарали су из личног искуства, док су се остали испитаници руководили својим сазнањима о овом проблему јер имају контакт са ученицима.

Узорак је изабран на основу проблема истраживања, постављеног циља, задатка, хипотезе и услова у којима је обављено истраживање, примењених метода, поступака и инструмената.

Истраживањем је обухваћено 1 300 ученика из 29 основних школа, градских и сеоских средина, са подручја Републике Србије.

Основне школе у градовима обухваћене истраживањем су: ОШ „Мирослав Антић Мика”, ОШ „Свети Сава”, ОШ „Јован Јовановић Змај”, ОШ „Братство – јединство”, ОШ „Исидора Секулић” и ОШ „Стевица Јовановић” из Панчева; ОШ „Иван Горан Ковачић”, ОШ „Скадарлија”, ОШ „Љуба Ненадовић” и ОШ „Стари град” из Београда; ОШ „Душко Радовић” из Новог Сада; ОШ „Андра Савчић” из Ваљева; ОШ „Хајдук Вељко” из Зајечара; ОШ „Ратко Павловић Ћићко” из Прокупља; ОШ „Слободан Секулић” из Ужица; ОШ „Јован Курсула” из Варварина; ОШ „Десанка Максимовић” из Ковина и ОШ „Стафан Немања” из Новог Пазара.

Основне школе у селима обухваћене истраживањем су: ОШ „Жарко Зрењанин” из Банатског Новог Села; ОШ „Први мај” из Владимировца; ОШ „Аксентије Максимовић” из Долова; ОШ „Мара Јанковић” из Кусића; ОШ „Вук Стефановић Караџић” из Старчева и Тулова; ОШ „Марко Стојановић” из Врачев Гаја; ОШ „Синиша Јанић” из Власотинца; ОШ „Братство – јединство” из Алибунара; ОШ „Јован Јовановић Змај” из Сремске Каменице и ОШ „Трајко Перић” из Великог Ропотова, Косово и Метохија.

Поред ученика, истраживањем је обухваћено и 80 наставника и 60 деце која се баве литерарним стваралаштвом и имају објављене радове. У

истраживању су учествовали и стручни сарадници (24) и писци за децу (12) (Раша Попов, Љубивоје Ршумовић, Добрица Ерић, Урош Петровић, Тоде Николетић, Недељко Попадић, Мирјана Стакић, Саша Божовић, Дарко Главаш, Драгослав Лацковић и други). Узорак је репрезентативан и стратификован. Истраживање је обављено у оквиру ширег истраживачког пројекта.

Током процеса анкетирања служили смо се упитницима. Испитаницима су постављена питања о ономе што се претпоставља да им је познато и од њих се очекивало (погодним питањима) да наведу чињенице које су им познате. Упитником су утврђени ставови, мишљења и судови испитаника о истраживаној појави. Упитник је био анониман, јер су тада испитаници искренији и мотивисанији.

Истраживање је реализовано од јануара до јуна 2010, од децембра 2013. до марта 2014. и од августа до октобра 2014. године. Учесници истраживања били су ученици, деца која пишу и објављују радове, наставници, стручни сарадници, педагози и психолози и писци за децу, тако да се за њега може рећи да обухвата све слојеве људи који су на било који начин укључени у васпитно-образовни процес у основној школи и/или имају увид у литерарно васпитање деце.

Пре истраживања урађене су припреме које су повезане са проблемом проучавања. Приступило се планирању истраживања у коме су размотрени сви аспекти повезани са проблемом истраживања.

Уследио је одабир узорка, како би он био репрезентативан за градске и сеоске школе. Извршене су и консултације са наставницима и стручним сарадницима. Затим је урађен упитник за наставнике, упутник за ученике, упитник за децу која се баве литерарним радом, упитник за стручне сараднике – педагоге и психологе и протокол интервјуа са писцима за децу.

На крају је извршено анкетирање ученика укључених у литерарно стваралаштво, деце која већ имају објављене литерарне радове, наставника који воде тај рад, педагога и психолога и писаца за децу.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 приказани су резултати до којих се дошло истраживањем, а односе се на мишљење ученика, наставника, стручних сарадника, деце која се баве писањем и писаца за децу о лектири, о оним књижевноуметничким делима која ученици читају код куће.

Табела 1. *Мишљење о лектири* (*наставници, ученици, деца – писци, стручни сарадници и писци за децу*)

Испитаници	Добро је одабрана		Делимично је треба променити		Потпуно је треба променити	
Ученици	419	32,23%	791	60,84%	90	6,92%
Деца – писци	42	70,00%	18	30,00%	0	0,00%
Наставници	29	36,25%	51	63,75%	0	0,00%
Стручни сарадници	4	16,66%	20	83,33%	0	0,00%
Писци за децу	1	8,33%	10	83,33%	1	8,33%

Већина наших испитаника мисли да лектиру делимично треба променити: 791 ученик (60,84%); 51 наставник (63,75%); 10 писаца за децу (83,33%); 20 стручних сарадника, педагога и психолога (83,33%).

Ако они који се посредно и непосредно баве литерарним васпитањем, као и васпитаници, мисле да лектиру делимично треба променити, онда ово и слична истраживања могу да дају одређене смернице. Реформа целокупног основношколског система је у току. Тачније, дешава се непрекидно. Она дубоко задире у област књижевног васпитања ученика, а наша стручна јавност (они који састављају наставне програме) мало консултује стручњаке који имају богато искуство у овој области.

Један од циљева реформе школства јесте да избором лектире мотивише ученике да читају, како би на њих вршили васпитни утицај и литерарно их васпитавали. Онда се овде намеће питање како је то могуће урадити а да се не уважи мишљење ученика и наставника. Наставници тачно знају у ком домену литерарног васпитања имају највише проблема, и за већину проблема нуде конкретна, праксом потврђена решења. Потребно је саслушати и уважити њихово мишљење у наредним променама.

Деца која се баве писањем имају супротно мишљење од осталих испитаника о избору лектире у основној школи. На првом месту, одговорили су да је лектира добро одабрана, њих 42 или 70,00%, а 18 њих или 30,00% мисли да је делимично треба променити. Ниједно дете које се бави литерарним радом не мисли да лектиру потпуно треба променити. Код осталих испитаника одговор да је лектира добро одабрана налази се на другом месту. Бројчано и процентуално то изгледа овако: ученици 419 или 32,23%, наставници 29 или 36,25%, стручни сарадници 4 или 16,66% и 1 писац за децу (8,33%).

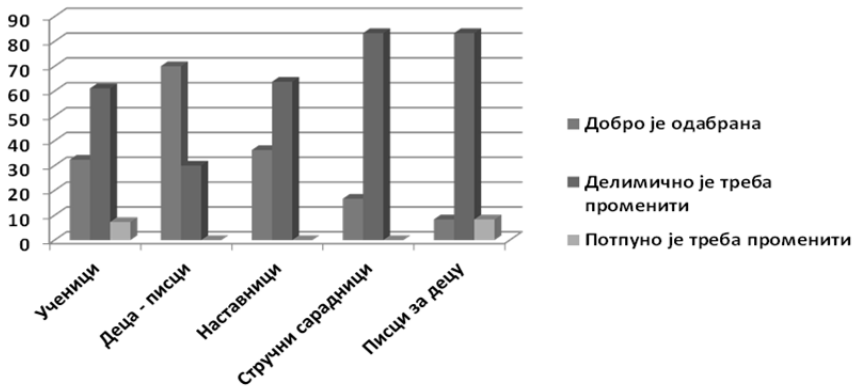
Литерарно обдарена популација ученика свакако пуно чита и изван спискова предложених програмом. Већ су се опробали у стваралаштву и осетили добробити литерарног света. Сведоци су благотворног утицаја

лектире на њихово васпитање и тезе да ништа не мотивише као успех, а у овом домену они су управо ти који су успешни.

Код свих испитаника, одговор да лектиру потпуно треба променити је на последњем месту. То мисли 90 ученика (6,92%), 1 писац за децу (8,33%) и 0 наставника, деце – писаца и стручних сарадника (0,00%).

Мишљења испитаника о лектири коју ученици читају код куће представљена су Графиконом 1.

Графикон 1. *Избор лектире у основној школи*



Ако пажљиво погледамо Графикон 1, јасно је да је доминантно мишљење испитаника (ученика, наставника, стручних сарадника и писаца за децу) да лектиру *делимично треба променити*. Мишљење деце која се баве писањем не поклапа се са претходним, они сматрају да је лектира *добро одабрана*. Разлоге неслагања вероватно треба тражити и у томе што та деца већ показују појачану жељу и способност и додатно се баве литерарним стваралаштвом. Пожељно би било да и остала деца више читају. Да би се то постигло, потребно је уважити њихово мишљење, потребно је упутити их на књижевна дела која ће им заголицати машту, отворити друге видике и која ће им бити блиска. Потребно је избор литерарних дела предвиђених за читање код куће ускладити са узрастом ученика и временом у коме данашња деца живе. Без самосталног читања књижевних дела, изван школе, не могу се постићи основни циљеви литерарног васпитања и образовања. Ако настава књижевности не успе од ученика да створи будућег поузданог читаоца, онда ни основни циљ те наставе није остварен. Без остварења тог циља не може се прећи на остварење осталих циљева наставе књижевности. Васпитно-образовни књижевни рад у настави и самостално читање ученика изван школе две су узајамно повезане целине које теже

заједничким циљевима и које раздвојене не остварују циљеве и задатке наставе књижевности.

ЗАКЉУЧАК

На основу проучавања теорије и на основу истраживања наставне праксе, можемо да закључимо да је питање о избору лектире у основној школи дуго актуелно и да у теорији нема довољно радова који се експлицитно баве овом проблематиком.

Циљ истраживања био је и да укаже на елементе који могу да допринесу да избор лектире буде адекватнији. Ако 60,84% ученика мисли да лектиру *делимично треба променити*, и у томе их подржава 63,75% наставника, 83,33% стручних сарадника и исто толико писаца за децу, онда је проблем много озбиљнији и његово сагледавање треба да допринесе свестраном решавању овог задатка.

Да би литерарно васпитање било успешно, један од основних услова јесте да они које литерарно васпитавамо буду задовољни избором лектире. На тај начин они ће више и радије читати, а већи број ученика ће показивати жељу да се додатно бави литерарним радом. Тако ћемо код ученика развијати љубав према књизи и лакше ћемо од њих створити будуће поуздане читаоце и љубитеље књижевности.

Литература

Димитријевић, Р. (1978). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика III*. Београд: Научна књига.

Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1987). Утицај способности, положаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу. Зборник радова *Истраживања у педагошкој психологији*. Београд: Савез друштава психолога Србије.

Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић”.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, *Методика наставе*. Нови Сад: Змај.

Јовић, В. (2014). *Литерарни таленти – актуелан проблем*. Београд: Просвета.

Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

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

Росандић, Д. (1975). *Проблемска, стваралачка и изборна настава књижевности*. Сарајево: Свјетлост.

Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Филиповић, Н. (1968). *Васпитна вриједност литерарног стваралаштва младих*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Vukica M. Jović
Primary School "Miroslav Antić Mika", Pančevo

HOW TO CHOOSE REQUIRED READING FOR PRIMARY SCHOOL – WITH REGARD TO LITERARILY GIFTED CHILDREN

Summary

This paper presents the results of a teaching practice research that refers to the opinion of primary school teachers about the selection of literary works to be read at home, stated in the syllabus and the curriculum. We wanted to know if students and other relevant professionals were satisfied with the selection of the required reading in primary school and what they thought about it. We dedicated special attention to literarily gifted students, separating them into a special group during the survey and result processing. We expected that students and teachers would not be completely satisfied with the selection of literary works for reading at home. Research results confirmed this assumption, although answers of the children who are actively engaged in literary work do not match the answers of other respondents. The research was conducted in 29 rural and urban schools in the Republic of Serbia. In addition to 1300 students, the research also included 80 teachers, 60 children actively engaged in writing, 24 expert associates and 12 children's authors. The sample is representative and stratified.

Keywords: *required reading, children's literature, literary education.*

Vukica M. Jović
Grundshule „Miroslav Antić Mika“, Pančevo

LEKTÜRENAUSWAHL IN DER GRUNDSCHULE – MIT BEZUG AUF DIE LITERARISCH BEGABTEN KINDER

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse der Unterrichtspraxis in Verbindung mit der Stellungnahme der Grundschüler über die Auswahl der literarischen Werken zum individuellen Lesen zu Hause. Wir waren daran interessiert, ob die Schüler und andere relevante Experten mit der Auswahl der Grundschullektüre zufrieden sind, und wie ihre Einstellung dazu ist. Besondere Aufmerksamkeit wurde den literarisch begabten Schülern gewidmet, so dass sie in einer besonderen Gruppe bei der Umfrage und der Bearbeitung der Ergebnisse waren. Es wurde erwartet, dass die Schüler und Lehrer nicht im vollen Umfang mit der Auswahl von literarischen Werken für das Lesen zu Hause zufrieden sind. Die Forschungsergebnisse haben das bestätigt, obwohl die Antworten der literarisch begabten Schüler nicht mit den Antworten der anderen Befragten übereinstimmen. Die Forschung wurde in 29 ländlichen und städtischen Schulen in der Republik Serbien durchgeführt. Neben 1300 Schülern, haben an der Forschung auch 80 Lehrer, 60 Kinder, die sich mit dem kreativen Schreiben beschäftigen, 24 Fachmitarbeiter und 12 Schriftsteller für Kinder teilgenommen.

Schlüsselwörter: *Lektüre*, *Kinderliteratur*, *literarische Erziehung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 373.31.214(4-12)
371.3::73/75(4-12)
Оригинални научни чланак • 129–150
Примљен: 13.2.2016.
Прихваћен: 12.3.2016.

Milan D. Matijević
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Miroslav D. Drljača
Gimnazija, Prijedor

Tomislav I. Topolovčan
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

UČENIČKA PROCJENA VLASTITIH AKTIVNOSTI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Rezime: Nastava likovne kulture u cjelini nastavnog kurikuluma jednako je važna za opću kulturu i nastavak školovanja kao i svi ostali nastavni predmeti. Stručnjaci su davno uočili da sve aktivnosti u području likovne kulture pozitivno djeluju na učenje ostalih nastavnih sadržaja i kompetencija koje se stječu školovanjem. Cilj rada je bio pružiti uvid u nastavne planove likovne kulture u Bosni i Hercegovini, Sloveniji i Hrvatskoj, te ispitati učeničku percepciju njihovih aktivnosti u nastavi likovne kulture i razlike u tim percepcijama s obzirom na pojedina obilježja učenika. Teorijsko-komparativnom analizom se pokazalo da postoji razlika u broju sati umjetničkog (vizualno-likovnog) odgoja u spomenutim državama, s tendencijom smanjenja satnice. U proljeće 2015. godine ispitana je percepcija vlastitih aktivnosti na nastavi likovne kulture kod učenika završnog razreda devetogodišnje obvezne osnovne škole, te drugog razreda gimnazije (N = 230). Za ispitivanje korištena je modificirana *Skala moje nastavne aktivnosti* (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Pokazalo se da učenici generalno percipiraju učestalije zadovoljstvo i interes za nastavu likovne kulture, te da im ona pruža učestali izazov i mogućnost izbora. Bez obzira na percepciju više razine učestalosti pojedinih aktivnosti nastave likovne kulture, pokazalo se da postoje razlike s obzirom na istraživana obilježja učenika. Učenice percipiraju učestaliji interes, mogućnost izbora i zadovoljstva nego učenici, dok nema razlike u izazovu. Srednjoškolci (gimnazijalci) percipiraju učestalije zadovoljstvo i mogućnost izbora, dok osnovnoškolcima je učestaliji izazov u aktivnostima likovne kulture, ali nema razlike po pitanju interesa. Bez obzira na završni prosječni uspjeh, učenici jednako percipiraju učestalost interesa, izazova i zadovoljstva nastavnim aktivnostima likovne kulture. Tek u pogledu mogućnosti izbora,

učenici s višim uspjehom percipiraju da im aktivnosti u nastavi likovne kulture pružaju učestalije mogućnosti izbora, za razliku od učenika s nižim prosječnim završnim uspjehom. Interpretacije i implikacije dobivenih rezultata prikazane su u radu.

Ključne riječi: *likovna kultura*, *aktivnosti učenika*, *zadovoljstvo*, *interes*, *izbor*, *izazov*, *obvezno školovanje*, *gimnazija*.

UVOD

Nastava likovne kulture zauzima u nastavnim planovima skromnu satnicu. Je li to znak da se radi o manje važnom nastavnom predmetu? Osjećaju li učenici da je taj nastavni predmet manje važan u kontekstu svojih ukupnih školskih obaveza? Kako učenici doživljavaju svoje sudjelovanje u toj nastavi? Ta i slična pitanja postavljaju stručnjaci i istraživači (Brajčić, Arnautović, 2007; Kuščević, Brajčić, Mišurec, 2009; Matijević, Drljača, Topolovčan, 2016[1]).

U posljednjih desetak godina u školama na području Bosne i Hercegovine učenici tijekom obveznoga školovanja imaju ukupno 13 sati sedmično nastave likovne kulture, u Sloveniji 14 sati, a u hrvatskim školama samo 8 nastavnih sati (samo jedan sat po razredu sedmično)[2]. U gimnazijama na području Bosne i Hercegovine učenici imaju sedmično jedan sat nastave likovne kulture, a u hrvatskim gimnazijama općeg smjera jedan sat sedmično tijekom četiri godine školovanja[3].

Godine 1959. u jedinstvenom nastavnom planu za gimnazije društvenog smjera bilo je predviđeno za umjetnost[4] po jedan ili dva sata sedmično (1. razred 2 sata, 2. razred 1 sat, 3. razred 1 sat i 4. razred 2 sata), kao i za tehničko obrazovanje (1. razred 1 sat, 2, 3. i 4. razred po 2 sata). Prije 50 godina u gimnazijama općeg smjera učenici su imali umjetnost po 2 sata sedmično u toku četiri godine školovanja, te još po jedan sat sedmično osnove tehničke kulture. Od ta 2 sata

---

[1] Ovaj rad je dio programa istraživačkog projekta *Nastava i škola za net generacije*: *Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, koji se realizira na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu (2014–2017), a koji financira Hrvatska zaklada za znanost.

[2] Podsjećamo da u Hrvatskoj obvezna škola traje osam razreda, a u Sloveniji, te Bosni i Hercegovini 9 razreda.

[3] Tako je u gimnazijama jezičnog, općeg i klasičnog smjera, dok je u gimnazijama matematičkog smjera likovna umjetnost uvrštena samo u prva dva razreda. Po jedan sat sedmično je predviđeno i za nastavu muzičke kulture, a za tehničko obrazovanje ne postoji više nastavni predmet.

[4] Jedan sat za likovnu umjetnost, a jedan za muzičku umjetnost.

umjetničke nastave, trebalo je otprilike posvetiti polovinu likovnoj, a polovinu muzičkoj umjetnosti. U hrvatskim školama satnica likovne kulture od prvog do osmog razreda obvezne osnovne škole smanjena je u proteklih 50 godina za 5 sati, tehničke kulture[5] za 6 sati, a muzičkog odgoja za 4 sata (Matijević, Rajić, 2015).

Umjetničke aktivnosti u nastavnim kurikulumima osnovne škole i gimnazije nisu tek samo formalni privjesak uz ostale nastavne predmete. Umjetnički sadržaji, osim što su važna sastavnica opće kulture, također su i važna varijabla u ukupnom općem obrazovanju koja znatno utječe na učenje ostalih obrazovnih dobara (obrazovni sadržaji, kulturne i moralne vrednote, kompetencije itd.), a koji su važni u nekim budućim zanimanjima. Završeni gimnazijalci nastavljaju kasnije školovanje u raznim strukama u kojima su estetika i dizajn važne varijable i kompetencije (npr. medicina, stomatologija, arhitektura, građevina, grafička industrija, tekstilna industrija, proizvodnja namještaja, automobila, građevinarstva itd.). Neke su europske države između ostaloga poznate i po atraktivnom dizajnu svojih proizvoda (npr. Italija, Francuska, Švedska...). Sve to upućuje na potrebu stalne brige za umjetničku kulturu u općeobrazovnim školama, ali i svima ostalima općeobrazovnim i strukovnim školama koje pripremaju za nastavak školovanja za brojna složena zanimanja. Zato su važna i proučavanja sudjelovanja učenika u nastavi umjetnosti, te njihove osobne percepcije vlastitog sudjelovanja u toj nastavi. Toj temi je posvećeno ovo istraživanje.

TEORIJSKA POLAZIŠTA

Pitanjima psihologije doživljavanja boja i umjetničkog djela, te učenja u području umjetnosti, bavili su se mnogo znanstvenici (Arnheim, 2003; Goethe, 2008; Trstenjak, 1978; Vygotski, 1971). Većina ih se slaže da u tom području nije važan ili ne bi trebalo biti uvijek u prvom planu rezultat, odnosno proizvod, nego i proces, doživljaji i emocije sudionika toga procesa u vrijeme umjetničkog stvaranja (Addison, Burgess, 2007; Bresler, Thompson, 2002; Grgurić, Jakubin, 1996; McNiff, 1998; Pretence, 2002). Za razumijevanje složenih odnosa u procesu nastave važno je proučavati i objasniti uloge subjekata, te odnos učenika prema nastavi (Bognar, Matijević, 2005; Suzić, 1995). Motivacija za sudjelovanje u bilo kojoj aktivnosti ovisi o smislu i zadovoljstvu koje u tim aktivnostima

[5] Uzimamo ovdje i tehničku kulturu u razmatranje jer je to bio jedini nastavni predmet u kojem se još nešto radilo i učilo rukama i nekim alatima, a to je za umjetničko izražavanje veoma značajna aktivnost.

nalaze sudionici (Brajčić, Arnautović, 2002; Suzić, 2005; Dobrota, Kuščević, Burazer, 2010).

Istraživanja pokazuju da su za većinu nastavnih aktivnosti od izuzetne važnosti interes, izazov, mogućnost biranja i zadovoljstvo (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Učenici često izjavljuju da im je u školi dosadno. Sve će lakše raditi ako ih aktivnost i sadržaj zanimaju, ako rade timski (suradnički), ako su sadržaji i aktivnosti zanimljivi, odnosno ako je ono što uče i rade dinamično i zanimljivo. Suradničke aktivnosti omogućuju da se učenici međusobno potiču. Sveukupne nastavne aktivnosti trebaju za učenike predstavljati izazov, a ne izazivati kod njih monotoniju. Sve su to obilježja nastavnih aktivnosti koja predstavljaju izazov za znanstvenike (Gentry, Gable, 2001).

Didaktički princip primjerenosti i napora (Poljak, 1965) ukazuje na važnost odmjeravanja napora koji se postavljaju pred učenika planiranim nastavim aktivnostima. Učenicima su jednako nezanimljivi nastavni scenariji u kojima rade nešto što je prelagano, ali isto tako ako se traži da urade nešto što nadilazi njihove mogućnosti. Učenicima treba omogućiti da – obavljajući nastavne zadaće – razmišljaju i kreiraju, da aktivnost za njih predstavlja izazov, ali da traži od njih određeni napor. Učenik se osjeća zadovoljnim kada vidi da je njegov proizvod i različit od onoga što su stvorili drugi učenici. Originalnost uvijek predstavlja poticaj za učenikove aktivnosti. U suvremenim se teorijama didaktički princip primjerenosti i napora može objasniti i teorijom „čarobne zanesenosti" (engl. *flow*), odnosno optimalnim iskustvima (Csikszentmihalyi, 2006). Ova psihološka teorija objašnjava stanje zanesenosti, koje se nerijetko pojavljuje u procesima stvaralaštva, kao optimalan odnos između *izazova* i *napora* (potrebnih vještina za rješavanje određenog problema). Teorija optimalnih iskustava (ili zanesenosti) sukladna je teoriji samoaktualizacije (Maslow, 1961), ali i teoriji zone proksimalnog razvoja koju je formirao Vygotsky (1977). S didaktičkog aspekta, vidljiva je sukladnost teorije samoaktualizacije, optimalnih iskustava i zone proksimalnog razvoja, ali i njihove povezanosti s didaktičkim elementima pojedinih reformskih pravaca i pokreta, kao što su Montessori, Freinet, Dewey i dr. (Rajić, 2012). Upravo su pojedini reformski pedagozi (M. Montessori, G. Kerchensteiner, R. Steiner) naglašavali umjetnički odgoj kao neizostavan aspekt ljudskog (djetetovog) razvoja (Grgurić, Jakubin, 1996). Stoga je i u suvremenim promišljanjima vidljiv interes proučavanja uloge likovne kulture u pojedinim pravcima i pokretima reformske pedagogije (Huzjak, 2006).

Teško je uživati u radu zato što baš tako moraš nešto raditi. U životu čovjeka sloboda predstavlja imanentno obilježje, a sloboda se zadovoljava mogućnostima izbora. To je poznato u didaktici stotinjak godina. Roger Cousinet je uočio visok stupanj motiviranost kada učenici mogu birati hoće li raditi u grupi, te s kim i što će kao grupa raditi. Celestin Freinet je uočio da učenici

rado biraju kada i što će kreativno raditi (Bognar, Matijević, 2005). Kada su u pitanju likovne aktivnosti, važno je da učenik može izabrati materijale i tehnike s kojima će raditi, te na koji način će nekoj publici prikazati svoj likovni rad. Dakle, mogućnost izbora što, kada, kako, s kim, predstavlja važnu varijablu u motivaciji učenika za određene nastavne aktivnosti.

Intrinzična motivacija je velika garancija za dobrovoljno sudjelovanje u nastavnim aktivnostima. Kada aktivnost sama po sebi izaziva ugodu i zadovoljstvo, riješeno je pola problema u organiziranju zajedničkih aktivnosti nastavnika i učenika. Ako neka aktivnost izaziva radost, zabavu i užitak, velika je vjerojatnost u uspjeh planiranih aktivnosti. Uspjeh će se manifestirati u procesu (tijek aktivnosti), te u rezultatu (konkretan učenikov rad, ali i iskustvo stvaranja i sudjelovanja koje učenik nosi u sebi, a koji nisu vidljivi kao neki proizvod ili izvanjska manifestacija).

Upravo važnost slobode, izbora i samoostvarenja (samoaktualizacije) u čovjekovom (djetetovom) razvoju i životu naglašava humanistička filozofija (i humanistička psihologija) (Fromm, 1986a, 1986b, 1986c; Von Hentig, 1997; Maslow, 1970; Rogers, 1961; Savater, 1998). Opravdano je naglasiti da se u rijetko kojem nastavnom području, segmentu nastave, obrazovanja i školovanja podudara ovoliko teorija (humanistička filozofija, optimalna iskustva, didaktički principi, didaktički elementi reformskih pedagogija i zona proksimalnog razvoja). Čak dapače, može se kazati da je umjetnički odgoj prožet humanističkom filozofijom odgoja i obrazovanja. Ovo ukazuje da je umjetnički (likovno-vizualni) odgoj i obrazovanje značajan element nastave, ali i cjelovitog djetetovog (čovjekovog) razvoja. S didaktičkog aspekta spomenuti elementi se manifestiraju, između ostalog, i mogućnošću izbora, poticanjem izazova, interesa, te zadovoljstva u učenju na koje eksplicite ukazuju i istražuju Gentry, Gable i Rizza (2002).

Za nastavu likovne kulture, sve spomenute varijable i obilježja nastavnih aktivnosti imaju drugi smisao, mjesto i ulogu u odnosu na ostala nastavna područja i predmete, a što su pokazala istraživanja drugih autora (Brajčić, Arnautović, 2002, 2007; Hanson, 2002; Dobrota, Kuščević, Burazer, 2010; Kuščević, Brajčić, Mišurec, 2009).

Interes, izazov, izbor i zadovoljstvo bitni su činioci (faktori) koji prate proces i rezultat nastavnih aktivnosti. Ti su faktori ključni i u upitniku koji su konstruirali američki stručnjaci za ispitivanje vlastite percepcije nastavnih aktivnosti kod učenika (Gentry, Gable, 2001). Učenici pokazuju općenito pozitivnu percepciju izazova, interesa, izbora i zadovoljstva u pojedinim nastavnim aktivnostima, nastavnim predmetima/područjima (Aryan, Shahrokhi, 2015). Može se kazati da učenici, općenito, imaju pozitivan stav prema nastavi likovne kulture (Matijević, Drljača, Topolovčan, 2016). Slično tvrde, ali za općenitu nastavu, i Gentry, Gable i Rizza (2002), tj. da učenici percipiraju da im nastava može biti

interesantna, zadovoljavajuća, izazovna, te da imaju mogućnost izbora. Iako postoji pozitivna percepcija spomenuta četiri faktora (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002) upitno je u kojoj mjeri su takvi rezultati postojani s obzirom na pojedina obilježja učenika, kao što su spol, razred (razina školovanja) i završni prosječni školski uspjeh. Gentry, Gable i Rizza (2002) u jednom od svojih istraživanja dobili su rezultate koji ukazuju da učenice u svim razredima percipiraju višu razinu interesa, izbora, izazova, a posebice zadovoljstva. Slično tvrde i Aryan i Shahrokhi (2015) kad ukazuju da su učenice sklonije percipirati višu razinu interesa i zadovoljstva u aktivnostima nastave stranog (engleskog) jezika. I u pogledu razine obrazovanja (razreda) interes, izbor, zadovoljstvo i izazov u nastavnim aktivnostima nisu postojani, odnosno identični. Gentry, Gable i Rizza (2002) došli su do rezultata koji ukazuju da učenici viših razreda pokazuju manji interes i zadovoljstvo, te percipiraju manje izbora u nastavnim aktivnostima nego učenici nižih razreda. Čak se može kazati, iako postoje razlike između učenika i učenica, da su te razlike postojane s obzirom na opadanje zadovoljstva, izbora, interesa i izazova u nastavnim aktivnostima kako raste razina obrazovanja (pohađanjem viših razreda). Zanimljivo je naznačiti da učenici koji postižu višu razinu obrazovnih ishoda ujedno i pozitivnije percipiraju nastavne aktivnosti. Tako učenici koji su napredniji u učenju stranog jezika pozitivnije percipiraju interes i zadovoljstvo nastavnim aktivnostima (Aryan, Shahrokhi, 2015). Bitno je naglasiti da u ovom slučaju valja biti veoma oprezan i voditi računa o diferencijaciji samih obrazovnih postignuća (ishoda) i (brojčane) ocjene kao iskazivanja razine postignuća.

Uzimajući u obzir teorijske utemeljenosti važnosti umjetničkog (vizualno-likovnog) odgoja i obrazovanja, prethodne rezultate u pogledu interesa, izbora, izazova i zadovoljstva u nastavnim aktivnostima, ali i pojedinih razlika provedeno je dolje opisano istraživanje. Skala *Moje nastavne aktivnosti* (engl. *My class activities*) (Gentry, Gable, Riza, 2002) neznatno je prilagođena za potrebe ispitivanja percepcije vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture kod učenika osnovnih i srednjih škola (Bosna i Hercegovina; Republika Srpska), te postojanosti razlika s obzirom na spol, završni prosječni školski uspjeh i razred.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je uvidjeti obilježja i razlike u percepciji nastavnih aktivnosti u predmetu likovne kulture kod učenika završnih razreda osnovne i početnih razreda srednje škole prema spolu, prosječnoj završnoj ocjeni u prethodnom razredu i prema vrsti škole.

Uzorak. U istraživanju su sudjelovali učenici osnovne i srednje škole/gimnazije (N = 230). Učenika osnovne škole bilo je 90 (39,1%), a učenika srednje škole/gimnazije 140 (60,9%). Što se spola tiče, bilo je 83 učenika (36,1%) i 147 učenica (63,9%). U pogledu završne prosječne ocjene prethodnog razreda, 56 učenika (24,4%) završilo je sa dobrim, 82 (35,7%) s vrlo dobrim i 92 učenika (40,0%) s izvrsnim uspjehom.

Instrument. Uz prikupljanje demografskih podataka o spolu, završnoj prosječnoj ocjeni prethodno završenog razreda i vrsti škole (osnovna škola/gimnazija), za prikupljanje podataka o učestalosti nastavnih aktivnosti likovne kulture korištena je modificirana *Skala moje nastavne aktivnosti* (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Skala moje nastavne aktivnosti je prevedena povratnim prevođenjem i modificirana tako da se odnosi na nastavu likovne kulture. Skala se sastoji od trideset jedne manifestne tvrdnje Likertove skale od pet stupnjeva kojom se bilježila učestalost pojedinih aktivnosti u nastavi likovne kulture (1 – *nikad*, 2 – *rijetko*, 3 – *ponekad*, 4 – *često*, 5 – *uvijek*), a formiraju četiri supskale. Supskale su: interes, izazov, izbor i zadovoljstvo (Tablica 1).

Budući je instrument preveden i modificiran, provedena je eksploratorna faktorska analiza (PCA) s oblimin rotacijom i korijenom većim od 1. Podaci su bili pogodni za analizu (KMO = 0,913; a Bartletov test sferičnosti bio je značajan, χ^2 = 3550,01; p = 0,00). Dobiveno je šest latentnih faktora s korijenom većim od jedan koji zajedno objašnjavaju 60,14% ukupne varijance. Budući da se u originalnoj faktorskoj strukturi radi o četiri faktora, a i *skree plot test* ukazuje na možebitna četiri faktora, provedena je i konfirmatorna faktorska analiza s četiri faktora. Zadana četiri faktora objašnjavaju 52,74% ukupne varijance, ali ne potvrđuju originalnu faktorsku strukturu (broj i raspored manifestnih tvrdnji prema originalnim latentnim faktorima), odnosno dobivene faktore nije moguće interpretirati. Stoga je zadržana originalna faktorska struktura skale s originalnim rasporedom manifestnih tvrdnji i latentnih faktora. Kronbah alfa test je pokazao da faktori pokazuju zadovoljavajuće unutarnje pouzdanosti (Tablica 1) na opravdanost korištenja originalne faktorske strukture, a također ukazuju i međukorelacije faktora: interes i izazov (ρ = 0,49; p < 0,01), interes i izbor (ρ = 0,41; p < 0,01), interes i zadovoljstvo (ρ = 0,76; p < 0,01), izazov i izbor (ρ = 0,16; p < 0,05), izazov i zadovoljstvo (ρ = 0,33; p < 0,01), te izbor i zadovoljstvo (ρ = 0,46; p < 0,01).

Tablica 1. *Faktorska struktura i deskriptivna obilježja Skale moje nastave aktivnosti likovne kulture*

Rb	Tvrdnje	M	SD	D	C	Min	Max
	Faktor Interes α = 0,85	3,46	0,70	3,89	3,55	1,44	5,0
1.	Ono što radim na nastavi likovne kulture u skladu je s mojim interesima.	3,59	0,92	4	4	1	5
2.	Na nastavi LK imam priliku raditi na zadacima koji me zanimaju.	3,56	1,05	4	4	1	5
3.	Ono što radim na nastavi LK daje mi zanimljive i nove ideje.	3,79	1,09	5	4	1	5
4.	Na nastavi LK proučavam zanimljive teme.	3,93	0,95	4	4	1	5
5.	Nastavnik me uključuje u zanimljive nastavne aktivnosti.	3,39	1,19	3	3	1	5
6.	Ono što učim na nastavi LK mi je zanimljivo.	3,83	1,03	4	4	1	5
7.	Ono što radim na nastavi LK mi je zanimljivo.	3,92	0,91	4	4	2	5
8.	Učenici u mom razredu su mi pomogli otkriti moje interese.	2,23	1,04	2	2	1	5
9.	Aktivnosti koje radim na nastavi LK predstavljaju mi izazov.	2,95	1,17	3	3	1	5
	Faktor Izazov α = 0,62	2,96	0,58	2,88	2,87	1,63	4,50
10.	Moram razmišljati kako bih riješio/riješila zadatke na nastavi LK.	2,91	1,29	3	3	1	5
11.	Na nastavi LK koristim izazovne materijale i knjige.	2,59	1,18	3	3	1	5
12.	Postavljam si izazove tako što isprobavam nove stvari na nastavi LK.	2,72	1,19	2	2	1	5
13.	Moj rad može se razlikovati od drugih.	3,68	1,09	3	3	1	5
14.	Smatram da je rad na ovoj nastavi zahtjevan.	2,43	1,10	2	2	1	5
15.	Osjećam izazov da na nastavi LK dam sve od sebe.	3,46	1,20	4	4	1	5
16.	Ono što radimo na nastavi LK je u skladu s mojim sposobnostima.	4,36	0,88	5	5	1	5

17.	Nastava LK je teška.	1,59	0,87	1	1	1	5
	Faktor Izbor α = 0,76	3,43	0,85	3,57	3,42	1,0	5,0
18.	Mogu birati želim li raditi u grupi na nastavi LK.	3,17	1,37	3	3	1	5
19.	Mogu birati želim li raditi sam/sama.	3,55	1,34	5	4	1	5
20.	Kada radimo zajedno, mogu birati svoje partnere.	3,69	1,40	5	4	1	5
21.	Mogu birati vlastite projekte/zadatke na nastavi LK.	3,13	1,25	3	3	1	5
22.	Kada postoji više zadataka, mogu birati one koji meni najviše odgovaraju.	3,77	1,29	5	4	1	5
23.	Mogu birati materijale s kojima ću raditi na nastavi LK.	3,89	1,18	5	4	1	5
24.	Mogu birati publiku za pokazati proizvod mog rada.	2,81	1,45	1	3	1	5
	Faktor Zadovoljstvo α = 0,93	3,89	0,93	5,0	4,14	1,0	5,0
25.	Unaprijed se radujem nastavi LK.	3,50	1,20	3	4	1	5
26.	Zabavljam se na nastavi LK.	4,06	1,12	5	4	1	5
27.	Nastavnik čini nastavu LK zabavnom.	4,31	1,05	5	5	1	5
28.	Sviđa mi se ono što radim na nastavi LK.	4,01	1,07	5	4	1	5
29.	Volim raditi na nastavi LK.	4,00	1,08	5	4	1	5
30.	Aktivnosti koje radim na nastavi LK su izvor užitka.	3,53	1,18	3	4	1	5
31.	Sviđaju mi se projekti na kojima radim na nastavi LK.	3,83	1,07	5	4	1	5

Postupak. Istraživanje je provedeno u aprilu i maju školske godine 2014/2015. Ispitanici su ispunjavali anketni upitnik metodom papir – olovka. Istraživanje je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno, te su ispitanici mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja anketnog upitnika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Deskriptivni rezultati su pokazali da učenici (cijeli uzorak) percipiraju da je nastava likovne kulture često interesantna, izazovna i zadovoljavajuća i da

često imaju mogućnost biranja u njoj, što samo potvrđuje i prijašnje rezultate, gdje su učenici pokazali pozitivne percepcije (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Također, vidljivo je (vidjeti aritmetičke sredine faktora u Tablici 1) da učenici percipiraju da im aktivnosti nastave likovne kulture najčešće pružaju zadovoljstvo, u nešto manjoj učestalosti su im interesantne i pružaju mogućnost biranja, dok su im najmanje izazovne. Ali, valja kazati da su ti svi rezultati u domeni pozitivnih percepcija (visoka učestalost) aktivnosti u nastavi likovne kulture. Bez obzira na ove različite deskriptivne podatke, može se interpretirati da je učenicima nastava likovne kultura zanimljiva, izazovna, te da im pruža zadovoljstvo i mogućnost izbora, odnosno da imaju pozitivan odnos prema njoj, što potvrđuju i rezultati studije Matijevića, Drljače i Topolovčana (2016).

Mann-Whitney U test pokazao je da postoji statistički značajna razlika u percepciji učestalosti nastavnih aktivnosti u dimenziji interesa u odnosu na spol učenika (Tablica 2). Učenice percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture često interesantne, dok učenici percipiraju da su im ponekad interesantne (Grafikon 1), što potvrđuju i prijašnje studije u kojima se pokazalo da djevojke imaju pozitivniju percepciju od momaka (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002).

Nema statistički značajne razlike u izazovu (Tablica 2), tj. i učenice i učenici percipiraju da su im jednako povremeno izazovne nastavne aktivnosti likovne kulture (Grafikon 1), što je u određenoj mjeri sukladno i rezultatima jedne studije (Aryan, Shahrokhi, 2015), iako se odnosi na učenje stranog jezika, ali i u određenoj mjeri suprotno rezultatima druge studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002).

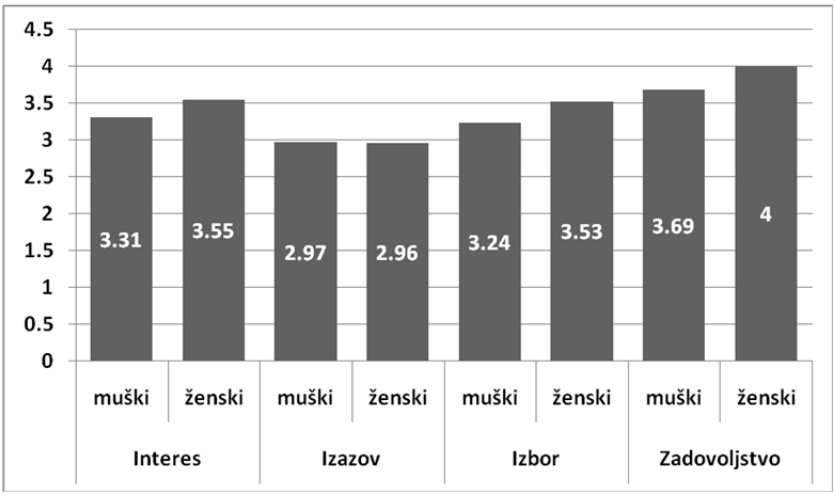
Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u izboru (Tablica 2), odnosno učenice percipiraju da u nastavnim aktivnostima likovne kulture često imaju mogućnost izbora, dok učenici percipiraju povremenu mogućnost izbora (Grafikon 1). Ovi su rezultati sukladni rezultatima studije iz 2002. godine (Gentry, Gable, Rizza, 2002), ali suprotni rezultatima studije iz 2015. godine (Aryan, Shahrokhi, 2015), gdje se pokazalo da i djevojke i dečki imaju podjednaku percepciju ove aktivnosti (iako u drugom nastavom području).

Isto postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu (Tablica 2). Pokazalo se da nastavne aktivnosti likovne kulture učenicama izrazito često predstavljaju zadovoljstvo, dok učenicima nešto ređe (Grafikon 1). Dobivene rezultate potvrđuju i rezultati drugih studija (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002).

Bez obzira na pojedine razlike s obzirom na spol učenika, vidljivo je (Grafikon 1) da učenici percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, dok su im nešto manje izazovne.

Vidljivo je da djevojke generalno percipiraju veću učestalost pojedinih nastavnih aktivnosti likovne kulture od momaka. Ovo je moguće objasniti i time što su djevojke vjerojatno tradicionalno više pod utjecajem rodnih uloga, pa se od njih očekuje da ukrašavaju i uređuju stvari i prostore, odnosno da su one zadužene za estetiku, što se može odraziti na percepciju nastavnih aktivnosti. Svakako valja naglasiti da je to, u određenoj mjeri i kontekstu, u suprotnosti sa suvremenim trendom neutraliziranja kognitivnih spolnih razlika (Zarevski, Matešić, Matešić, 2010).

Grafikon 1. *Razlike u percepciji nastavnih aktivnosti likovne kulture s obzirom na spol* (*aritmetičke sredine*)



Mann-Whitney U testom se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji interesa s obzirom na vrstu škole (Tablica 2). Bez obzira idu li učenici u osnovnu ili srednju školu/gimnaziju, oni podjednako percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno interesantne (s time da učenici srednje škole/gimnazije percipiraju nešto veću učestalost, ali koja nije statistički značajno viša od učenika osnovne škole) (Grafikon 2). Ovo je u određenoj mjeri u suprotnosti s rezultatima nekih ranijih studija (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Ovi su autori dobili rezultate da je upravo starijim učenicima (viših obrazovnih razina) nastava manje interesantna nego mlađim učenicima.

Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u dimenziji izazova (Tablica 2). Drugim riječima, učenici osnovne škole percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture u većoj mjeri povremeno izazovne, za razliku od učenika gimnazije kojima su u nešto manjoj mjeri povremeno izazovne (Grafi-

kon 2). Ovi su rezultati u suprotnosti s rezultatima ranije studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje se interpretira da nema razlika.

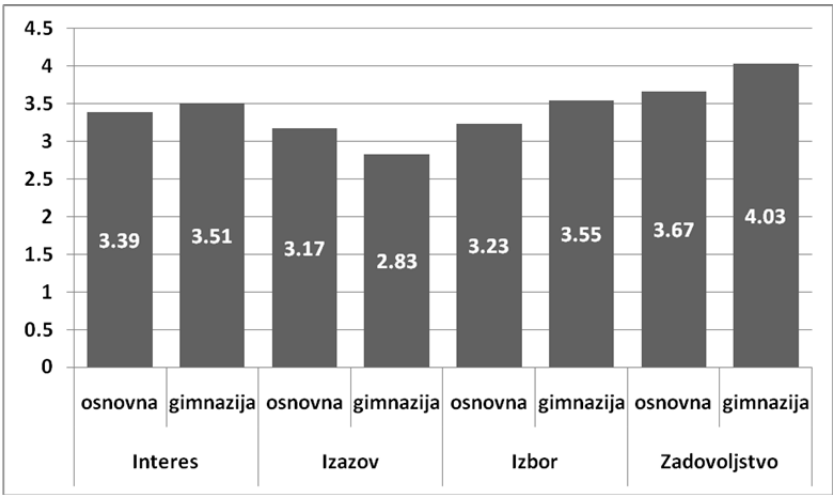
Postoji i statistički značajna razlika u dimenziji – izbor (Tablica 2), tj. učenici gimnazije percipiraju da u nastavnim aktivnostima likovne kulture često imaju mogućnost izbora, dok učenici osnovne škole percipiraju da imaju povremeno mogućnost izbora (Grafikon 2). Dobiveni su rezultati, eventualno, u određenoj mjeri suprotni rezultatima ranije studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje stariji učenici (učenici viših obrazovnih razina) percipiraju manju mogućnost izbora nego mlađi učenici.

Postoji statistički značajna razlika u dimenziji – zadovoljstvo (Tablica 2). Učenici gimnazije percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture u većoj mjeri često pružaju zadovoljstvo, dok učenici osnovne škole percipiraju nešto manju učestalost zadovoljstva u nastavi (Grafikon 2). Ovi su rezultati isto u suprotnosti s rezultatima prethodne studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje stariji učenici pokazuju manje zadovoljstvo nastavom od mlađih učenika.

Deskriptivno, vidljivo je da učenicima, bez obzira na vrstu škole koju polaze, nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, dok su im u nešto manjoj mjeri izazovne (Grafikon 2).

Generalno, s obzirom na rezultate nekih prethodnih studija (npr. Gentry, Gable, Rizza, 2002) nije ih u potpunosti prikladno uspoređivati s ovim rezultatima, jer se radi o drugačijem ustrojstvu spomenutih obrazovnih sustava. Eventualno, uspoređujući ove rezultate s rezultatima tih prijašnjih studija, moguće je kazati da pitanje razreda (obrazovna razina) nije konstantna determinanta pozitivnog ili negativnog odnosa prema nastavi, već da vjerojatno postoje neki drugi moderirajući čimbenici (nastavni sadržaji, socio-ekonomski status učenika, predznanja, način vrednovanja i dr.).

Grafikon 2. *Razlike u percepciji nastavnih aktivnosti likovne kulture s obzirom na vrstu škole* (*aritmetičke sredine*)



Kruskal Wallis H test je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji interes s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2). Odnosno, bez obzira jesu li učenici prethodni razred završili s prosječnim uspjehom dobar, vrlo dobar ili izvrstan, oni svi podjednako percipiraju da su im nastavne aktivnosti povremeno interesantne (Grafikon 3).

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u izazovu s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2). Bez obzira jesu li učenici prethodni razred završili s prosječnim uspjehom dobar, vrlo dobar ili izvrstan, oni su procijenili da su im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno izazovne (Grafikon 3).

Postoji statistički značajna razlika u dimenziji izbora s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2 i Grafikon 3). Budući da postoje razlike između tri podskupine ispitanika, provedene su dodatne analize razlika između svake dvije pojedine podskupine[6]. Test Mann-

[6] Prilikom dodatnih (*post hoc*) testova za neparametrijski Kruskal Wallis H test, potrebno je koristiti Bonferronijevu korekciju. Naime, razinu značajnosti kojom se određuje statistička značajnost dobivenih empirijskih rezultata potrebno je podijeliti s brojem *post hoc* testova (Field, 2009; Pallant, 2009). U ovom slučaju je korištena razina značajnosti $p < 0,05$, a broj naknadnih *post hoc* testova (Mann-Whitney U testova) je tri. Tom logikom slijedi 0,05 / 3 = 0,0167. Odnosno, da bi dobivena empirijska statistička značajnost bila značajna, mora biti jednaka ili manja od 0,0167.

Whitney pokazao je da ne postoji statistički značajna razlika između učenika sa dobrim i vrlo dobrim uspjehom (U = 1874,5; Z = –1,83; p = 0,067; r = 0,15), tj. bez obzira na završnu ocjenu učenici jednako percipiraju da u nastavi imaju povremeno mogućnost izbora. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između učenika s dobrim i onih s izvrsnim uspjehom (U = 1808,0; Z = –3,04; p = 0,002; r = 0,25). Učenici s izvrsnim uspjehom percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture često pružaju mogućnost izbora, dok učenici s dobrim uspjehom percipiraju da ponekad imaju mogućnost izbora. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između učenika s vrlo dobrim i odličnim uspjehom (U = 3300,5; Z = –1,42; p = 0,154; r = 0,11). Odnosno, bez obzira na uspjeh, učenici podjednako percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno do često pružaju mogućnost izbora.

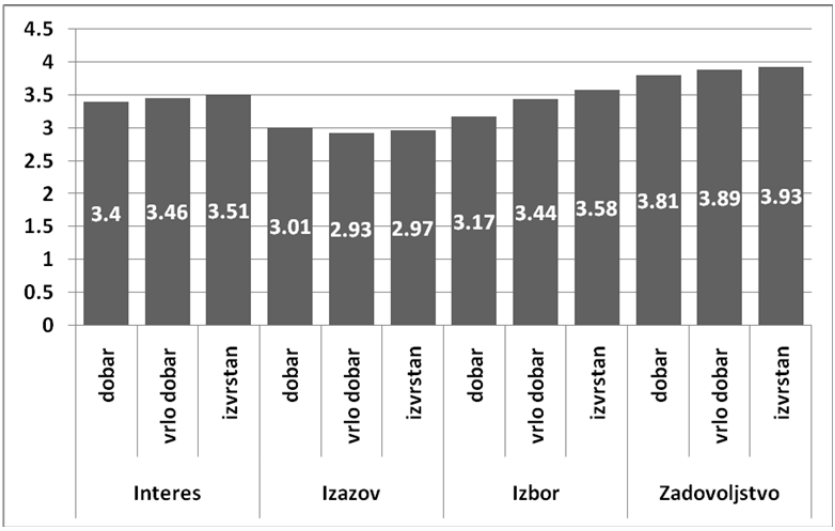
Ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji zadovoljstva (Tablica 2) s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda. Odnosno, bez obzira na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha, učenici percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture podjednako često pružaju zadovoljstvo (Grafikon 3).

Bez obzira na pojedine razlike između učenika s različitim završnim prosječnim ocjenama, vidljivo je da učenicima nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, ali u manjoj mjeri su im izazovne (Grafikon 3).

Vidljivo je da, generalno, viša razina učestalosti pojedinih aktivnosti u nastavi likovne kulture ne ovisi o završnoj prosječnoj ocjeni. Ovo je moguće opravdati time što predmet likovne kulture, najčešće, nije kriterij upisa na više razine obrazovanja (u srednju školu i na fakultet), kao što su to predmeti maternjeg jezika, fizike, matematike i sl. Stoga možda učenici – bez obzira na završni prosječni brojčani školski uspjeh – podjednako učestalo percipiraju aktivnosti nastave likovne kulture. Oni nisu pod stresom brojčanog ocjenjivanja. S druge strane, ovo je veoma optimistična činjenica, naročito s dokimološkog aspekta. Naime, ovi se rezultati mogu interpretirati na način da učenici percipiraju završni prosječni školski uspjeh kao nešto što nije determinanta uspješnosti u postizanju ishoda u nastavi likovne kulture. Čak dapače, može se pretpostaviti da učenici pokazuju kako, općenito, brojčana ocjena nije mjerilo njihovih odgojno-obrazovnih postignuća u nastavi likovne kulture. Nadalje, na temelju ovih rezultata možemo neke interpretacije projicirati i općenito na način vrednovanja i ocjenjivanja. Naime, u nastavi likovne kulture i razvoju određenih kompetencija u ovom području jednako su bitni i proces učenja i završni rezultat učenja. U tom pogledu se misli i na intelektualna znanja, manualne vještine, sposobnosti, ali i pojedine vrednote. Ove i slične ishode nije moguće vrednovati nekim tradicionalnim metodama kao što su ispiti znanja i brojčano ocjenjivanje, a naročito

standardizirani testovi (Sahlberg, 2012). Vrednovanje ishoda nastave likovne kulture je primjerenije raditi pomoću portfolija, usmjerenosti na djelovanje, izradom konkretnih proizvoda, razumijevanjem, samovrednovanjem i sl. Stoga je ove rezultate moguće interpretirati tako da su učenici generalno skloniji nekim drugim načinima vrednovanja i ocjenjivanja koji su bliži paradigmi nastave usmjerene na učenika (Matijević, 2006; Sahlberg, 2012).

Grafikon 3. *Razlike u nastavnim aktivnosti likovne kulture s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda* (*aritmetičke sredine*)



Tablica 2. *Razlike nastavnih aktivnosti likovne kulture s obzirom na spol, završnu ocjenu i vrstu škole*

Dimenzija	Spol	*N*	*M*	*C*	*D*	*SD*	M.rank	*Z*	*U*	*r*
Interes	Muški	83	3,31	3,44	3,78	0,69	101,46	–2,41	4935,0*	0,15
	Ženski	147	3,55	3,66	3,89	0,69	123,43			
Izazov	Muški	83	2,97	3,00	3,25	0,61	116,78	–2,22	5994,0	0,01
	Ženski	147	2,96	2,87	2,88	0,56	114,78			
Izbor	Muški	83	3,24	3,28	2,86	0,79	99,70	–2,71	4789,0**	0,17
	Ženski	147	3,53	3,57	4,43	0,87	124,42			
Zadovolj-stvo	Muški	83	3,69	3,85	3,43	0,91	98,96	–2,83	4728,0**	0,18
	Ženski	147	4,00	4,28	5,00	0,92	124,84			
Dimenzija	Škola	N	M	C	D	SD	M.rank	Z	U	r
Interes	Osnovna	90	3,39	3,50	3,44	0,81	112,88	–0,48	6064,0	0,03

	Gimnazija	140	3,51	3,55	3,89	0,61	117,19			
Izazov	Osnovna	90	3,17	3,12	2,88	0,61	137,74	–4,07	4298,0**	0,26
	Gimnazija	140	2,83	2,75	2,75	0,52	101,20			
Izbor	Osnovna	90	3,23	3,14	3,57	0,69	95,88	–3,59	4534,5**	0,23
	Gimnazija	140	3,55	3,71	4,43	0,92	128,11			
Zadovoljstvo	Osnovna	90	3,67	4,00	4,71	1,07	103,69	–2,16	5237,0*	0,14
	Gimnazija	140	4,03	4,14	5,00	0,80	123,09			

Dimenzija	Ocjena	N	M	C	D	SD	M.rank	df	H
Interes	Dobar	56	3,40	3,50	3,22	0,71	110,16	2	0,61
	Vrlo dobar	82	3,46	3,50	3,78	0,75	115,29		
	Izvrstan	92	3,51	3,55	3,89	0,64	118,94		
Izazov	Dobar	56	3,01	3,06	3,38	0,64	120,07	2	0,60
	Vrlo dobar	82	2,93	2,87	2,75	0,59	111,36		
	Izvrstan	92	2,97	2,87	2,63	0,52	116,41		
Izbor	Dobar	56	3,17	3,14	3,14	0,83	94,26	2	9,51**
	Vrlo dobar	82	3,44	3,43	3,29	0,83	114,89		
	Izvrstan	92	3,58	3,71	3,57	0,85	128,97		
Zadovoljstvo	Dobar	56	3,81	4,00	4,43	0,94	109,24	2	0,74
	Vrlo dobar	82	3,89	4,14	5,00	1,02	119,07		
	Izvrstan	92	3,93	4,14	4,14	0,84	116,13		

**$p < 0,01$; *$p < 0,05$

ZAKLJUČAK

Na temelju teorijsko-komparativne analize odnosa postojećih teorija, rezultata prethodnih empirijskih studija, te rezultata provedenog empirijskog istraživanja, opravdano je izvesti pojedine zaključke.

Vidljivo je da je satnica likovne kulture neopravdano mala, te da i dalje pokazuje tendenciju smanjenja, posebice u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj. Paradoksalno je da je satnica nastave likovne kulture (ali i tehničke kulture i glazbene kulture) mala i da se smanjuje, mada didaktičke, ali i druge teorije ukazuju na izrazitu odgojno-obrazovnu vrijednost tih nastavnih predmeta/područja i

njima stečenih kompetencija. Vidljivo je i da nastava likovne kulture objedinjuje niz različitih znanstvenih teorija, kao što su: psihološka teorija učenja (zona proksimalnog razvoja), samoaktualizacija, optimalna iskustva, didaktički elementi reformskih pedagogija i humanistička filozofija odgoja. Spomenute su teorije odavno prepoznate kao vrijedna pedagoška i didaktička polazišta, ali i vrijednosti (ciljevi), posebice u inozemnoj teoriji i praksi (ne samo likovne kulture).

Pojedina obilježja aktivnosti u nastavi likovne kulture je moguće promatrati u vidu učeničkog interesa za ovaj predmet, njegovih izazova, mogućnosti izbora u njemu, te zadovoljstva učenja koje ovaj nastavni predmet može pružiti. Vidljivo je da učenici generalno smatraju da su aktivnosti u nastavi likovne kulture interesantne, pružaju iznadprosječno izazova, izbora i zadovoljstva u učenju. S time da učenice percipiraju učestaliji interes, izbor i zadovoljstvo od učenika, što samo potvrđuje rezultate nekih prijašnjih empirijskih istraživanja. Učenici srednje škole (gimnazije) percipiraju učestalije zadovoljstvo i mogućnost izbora, a učenici osnovne škole izazov aktivnosti likovne kulture, dok nema razlike u pogledu interesa. Iako postoje male razlike u učestalosti mogućnosti izbora u nastavi likovne kulture, vidljivo je da završni prosječni školski uspjeh nije relevantna determinanta percepcije učestalosti izazova, interesa i zadovoljstva nastavnim aktivnostima likovne kulture. Ovo samo potvrđuje didaktičku vrijednost nastave likovne kulture, gdje ni u kojim okolnostima (brojčana) ocjena nije mjerilo odgojno-obrazovnih postignuća.

Ovi rezultati mogu imati određene implikacije na praksu. S obzirom na sve spomenute didaktičke vrijednosti nastave likovne kulture, koje potvrđuju i rezultati empirijskog istraživanja, opravdano je apelirati na povećanje satnice likovne kulture, ali i drugih predmeta gdje dominira učenje istraživanjem, djelovanjem, suradnjom i igrom, kao što su tehnička kultura i glazbena kultura. S druge strane, predmet likovne kulture nije sporedan predmet ili „manje vrijedan", već se njime podjednako razvijaju važne odgojno-obrazovne i životne kompetencije kao i u drugim nastavnim područjima.

Na kraju, korektno je spomenuti i pojedine nedostatke ovog istraživanja. Prvenstveno, bilo bi korisno ovim instrumentom prikupljati podatke i za druge nastavne predmete. Time bi bila omogućena komparacija učeničkih aktivnosti između više nastavnih predmeta/područja. Nedostatak je što su obuhvaćena samo dva razreda iz dviju različitih školskih razina. Bilo bi primjerenije obuhvatiti više razreda osnovne škole, gimnazije, ali i različitih strukovnih škola. Također, korisne znanstvene činjenice pružila bi i međunarodna studija između učenika Hrvatske, Bosne i Hercegovine, te Slovenije ili bilo koje druge države. Spomenuti nedostaci su ujedno i izazovi, te mogućnosti za daljnja istraživanja ove problematike.

Literatura

Addison, N.; Burgess, L. (Eds.). (2007). *Learning to teach art and design in the secondary school*. London: Routledge.

Arnheim, R. (2003). *Prilog psihologiji umetnosti – sabrani eseji*. Beograd: SKC Beograd i Univerzitet umetnosti.

Ayan, E.; Shahrokhi, M. (2015). Student's perceptions of class activities: an investigation into the role of gender and grade leve. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 19–26.

Bognar, L.; Matijević, M. (2005). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.

Brajčić, M.; Arnautović, D. (2002). Učenik aktivni subjekt u realizaciji i vrednovanju odgojno-obrazovnih ciljeva predmeta likovna kultura u osnovnoj školi. *Školski vjesnik*, 51 (1–2), 19–25.

Brajčić, M.; Arnautović, D. (2007). Učenička evaluacija unutar predmeta likovne kulture. *Napredak,* 148(2), 258–266.

Bresler, L.; Thompson, C. M. (Eds.). (2002). *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (2006.). *Flow: očaravajuća obuzetost. Psihologija optimalnog iskustva.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Dobrota, S.; Kuščević, D. i Burazer, M. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. *Godišnjak Titus, 3* (3), 215–227.

Field, A. (2009*). Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Fromm, E. (1986a). *Čovjek za sebe*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.

Fromm, E. (1986b). *Bekstvo od slobode*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.

Fromm, E. (1986c). *Umijeće ljubavi*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.

Gentry. M.; Gable. R. K.; Rizza. M. G. (2002). Students's Perception of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Genser Differences? *Journal of Educational Psycholog*, 94 (3), 539–544.

Gentry, M.; Gable, R. K. (2001). *My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Gentry, M.; Gable, R. K.; Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 74–96.

Huzjak, M. (2006). Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika*, 12 (7), 111–122.

Grgurić, N.; Jakubin, N. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Goethe, J. V. (2008). *Učenje o bojama, II. Svezak, didaktički dio*. Zagreb: Scarabeus – Naklada.

Hanson, J. (2002). Improving Student Learning in Mathematics and Science through the Integration of Visual Art.77p.; Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ED, 465–534.

Kuščević, D.; Brajčić, M.; Mišurec, Z. I. (2009). Statovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu Likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58 (2), 189–198.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Matijević, M. (2006). Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgojne znanosti*, 8 (2), 469–495.

Matijević, M.; Drljača, M.; Topolovčan, T. (2016). Učenička evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 62 (1), 27–38.

Matijević, M.; Opić, S.; Rajić, V. (2015). Students' views of classroom activities in secondary education in Croatia. *Didactica Slovenica*, 30 (3–4), 36–49.

Matijević, M.; Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih reformi: nekad i danas. U: S. Opić , M. Matijević (Ur.). *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja - simpozij: Nastava i škola za net generacije – Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, 635–654. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.

Pallant, J. (2009). *SPSS: Priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.

Pretence, R. (Ed.). (2002). *Teaching art and design: adressing and indentifying directions*. London: Continuum.

Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 152 (2), 235–247.

Rogers, C. (1961). *Becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj?* Zagreb: Školska knjiga.

Savater, F. (1998). *Etika za Amadora*. Zagreb: Educa.

Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić".

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek.* Banja Luka: TT-centar.

Trstenjak, A. (1978). *Čovek i boje*. Beograd: Nolit.

Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Von Hentig (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

Zarevski, P.; Matešić, K.; Matešić ml., K. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. *Društvena istraživanja*, 19 (108–109), 797–819.

Milan D. Matijević
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Miroslav D. Drljača
Prijedor Gymnasium, Prijedor

Tomislav I. Topolovčan
University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

SELF-ASSESSMENT OF STUDENT ACTIVITY IN ART EDUCATION

Summary

Art Education in the curriculum as a whole is equally important for general education and the continuing education as other school subjects. Experts have recognized long ago that all activities in the field of Art Education have a positive effect on the adoption of other teaching content and competences acquired through education. The objective of this paper was to provide an insight into Art Education syllabuses in Bosnia and Herzegovina, Slovenia and Croatia, examine student self-perception of their activities in Art Education classes and show differences in their perception with regard to individual characteristics of the student. Through the use of theoretical and comparative analysis, we were able to show that there is a difference in the number of classes of Art Education in the aforementioned countries, with a tendency of reducing the number of classes. In the summer of 2015, we examined self-perception of student activities in Art Education classes on the sample that consisted of students of the final grade of nine-year compulsory education and students of the second grade of gymnasium (N = 230). For the purposes of this research, we used a modified *My Class Activities* scale (Gentry, Gable, Rizza, 2002). The results show that students generally express an increased satisfaction and interest in Art Education classes, and that this subject offers them frequent challenges and the possibility of choice. Regardless of the perceived higher frequency of some activities in Art Education classes, it turned out that there are differences with respect to studied individual characteristics of the student. Female students expressed a stronger

interest, possibility of choice and satisfaction than male students, whereas there were no differences when it came to challenge. Secondary school students expressed satisfaction and the possibility of choice more frequently, whereas primary school students felt that Art Education classes represented a frequent challenge, and there was no difference between them on the subject of perceived interest. Regardless of their average grade, students expressed an equal amount of interest, challenge and satisfaction with class activities in Art Education classes. Only when it comes to the possibility of choice did students with a higher average grade claim that activities in Art Education classes offered them more frequent possibilities of choice, unlike students with a lower average grade. We presented the implications and interpretations of the obtained results in the paper.

Keywords: *Art Education, student activity, satisfaction, interest, challenge, compulsory education, gymnasium.*

Milan D. Matijević
Universität Zagreb, Fakultät für Lehrkräfte

Miroslav D. Drljača
Gymnasium Prijedor

Tomislav I. Topolovčan
Universität Zagreb, Fakultät für Lehrkräfte

EINSCHÄTZUNG DER SCHÜLER IM BEZUG AUF EIGENE AKTIVITÄTEN IM KUNSTUNTERRICHT

Zusammenfassung

Der Kunstunterricht ist im Lehrplan genauso wichtig für die allgemeine Kultur und Weiterbildung wie alle anderen Unterrichtsfächer. Die Experte haben schon lange erkannt, dass alle Aktivitäten auf dem Gebiet der Kunsterziehung eine positive Einwirkung auf das Erlernen aller anderen Lerninhalte und durch Schulung erworbenen Kompetenzen haben. Das Ziel dieser Forschung war es, den Einblick in die Lehrpläne des Kunstunterrichtes in Bosnien und Herzegowina, Slovenien und Kroatien zur Verfügung zu stellen, und die Schülerwahrnehmung ihrer Tätigkeiten im Kunstunterricht zu untersuchen. Die theoretische Vergleichsanalyse hat gezeigt, dass es einen Unterschied in der Anzahl der Kunstunterrichtsstunden in diesen Ländern gibt, mit einer Tendenz, dass die Anzahl der Stunden immer mehr reduziert wird. Im Frühling 2015 wurde die Wahrnehmung der eigenen Aktivitäten im Kunstunterricht bei den Schülern der neunten Klasse Grundschule und der zweiten Klasse Gymnasiums untersucht (Anzahl der Befragten = 230). Für die Befragung

wurde die modifizierte *Skala meiner Lehrtätigkeit* benutzt (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Es wurde allgemein gezeigt, dass die Schüler generell Freude und Interesse an den Kunstunterricht haben, und dass sie dadurch Herausforderung und Auswahlmöglichkeit bekommen. Unabhängig von der Wahrnehmung der Häufigkeit bestimmter Aktivitäten im Kunstunterricht, wurde es auch gezeigt, dass es Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen der Schüler gibt. Die Schülerinnen zeigten häufigeres Interesse und bevorzugten Auswahlmöglichkeiten und Zufriedenheit mit den Aktivitäten im Vergleich mit den Schülern, aber die beiden Gruppen bewerteten die Herausforderung gleich. Die Gymnasiumschüler haben häufiger Zufriedenheit und Auswahlmöglichkeit und die Grundschüler die Herausforderung der Aktivitäten im Kunstunterricht bevorzugt, aber es gibt keinen Unterschied im Bezug auf das Interesse. Der persönliche Erfolg der Schüler spielt keine Rolle in der Wahrnehmung der Häufigkeit des Interesses, der Herausforderung und der Zufriedenheit mit den Aktivitäten im Kunstunterricht. Im Bezug auf Auswahlmöglichkeiten, erkennen die Schüler mit höheren Leistungen, dass ihnen die Aktivitäten im Kunstunterricht eine größere Auswahl bieten, im Unterschied zu den Schülern mit niedrigeren Leistungen. Die Interpretationen und die Implikationen der Ergebnisse wurden im Beitrag präsentiert.

Schlüsselwörter: *Kunstunterricht*, *Schüleraktivitäten*, *Zufriedenheit*, *Interesse*, *Auswahl*, *Herausforderung*, *obligatorische Schulung*, *Gymnasium*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.23:373.31(497.11+4)"2000/..."
Стручни чланак • 151–168
Примљен: 16.2.2016.
Прихваћен: 8.3.2016.

Љубинко К. Златић
Основна школа „Стари град”, Ужице

Олга М. Јованчићевић
Школска управа Ужице, Ужице

ФАКТОРИ И МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ ШКОЛСКОГ КАЛЕНДАРА

Резиме: У овом раду сагледани су значај и утицај приоритетних педагошко-дидактичких фактора, али и других фактора који утичу на израду календара образовно-васпитног рада. Анализиране су предности и недостаци различитих решења, календара у Републици Србији присутних у периоду од 2002/2003. до 2013/2014. школске године, и упоређени су са календарима у већини европских држава.

Кључне речи: *календар образовно-васпитног рада*, *школска година*, *полугодиште*, *тромесечје*, *распуст*.

УВОД

Развој образовних система подразумева осмишљавање, организацију и спровођење промена, које некада носе карактеристике свеобухватних реформи, а некада се односе само на поједине сегменте система. Фактори који генеришу промене веома су разноврсни, а различити аутори их различито и класификују. Док једни разликују опште – друштвене факторе (економске, научно-технолошке, социјалне и културне промене) и посебне – образовне факторе (уочене слабости, недостаци и системска ограничења), други аутори се више руководе квалитетом друштвених промена које иницирају измене у образовном систему (Ivanović, 2000). Сагледавајући оба приступа, може се закључити да потребе за променама образовног система увек проистичу из неадекватне или недовољно ефикасне реакције система на промене унутар образовања и васпитања или на динамику друштвеног живота заједнице на државном, регионалном или локалном нивоу.

Анализе спровођене у последњих двадесет година указују да образовни систем треба да буде флексибилнији и адаптибилнији. Између осталог, као карактеристике система које ограничавају његове развојне могућности помињу се централизација и униформност (Ivić, 2000). Висок степен централизације довео је до пасивизације образовних институција, непосредних и посредних учесника образовно-васпитног процеса (наставника, ученика и родитеља), до недостатка дијалога између установа и привредних и културних субјеката. Униформни систем, с друге стране, није способан да ефикасно одговори на захтеве регионалних (демографских, привредних и културних) разлика (Đorđević, Radovanović, 2000). Трајање и распоред радних и наставних дана (календар образовно-васпитног рада), уз остале опште карактеристике образовног система, одређиван је на републичком нивоу и примењивао се, уз мање измене, сваке школске године у дужем периоду на целој територији државе, односно покрајине.

Један од циљева промене система јесте и проширивање сарадње и изградња партнерских односа између образовно-васпитних установа с једне стране, и породице, привредних и других субјеката с друге стране (Stanković, 2010). У већини европских држава образовни системи еволуирају у складу са општим начелима, али уз уважавање локалних, регионалних и националних фактора који се сматрају релевантним за образовање. Још 1996. године Међународна комисија за образовање за XXI век (International Commission on Education for the Twenty-first Century), у оквиру извештаја припремљеног за Унеско, препоручује мере којима се друштвено активни појединци и институције укључују у одлучивање у области образовања. У Стратешком оквиру за европску сарадњу у области образовања (Strategic framework – Education & Training 2020) наглашава се да је неопходно „помирење професионалних и ширих друштвених потреба" и истиче се да је потребна континуирана сарадња привредних и образовних институција/организација. На овај начин, поједини елементи разредно-предметно-часовног система, укључујући и трајање и структуру школске године, бивају модификовани и прилагођени ширим друштвеним потребама. По Стратегији развоја образовања у Републици Србији, образовни систем је отворен (адаптибилан) према другим системима у Републици.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Трансформације образовних система, у виду реформи или у виду мање амбициозних промена ужег обухвата, најчешће се посредно или непосредно односе на основне елементе разредно-предметно-часовног

система: 1) *наставни предмет* – утврђени и изабрани садржаји које ће ученици проучавати груписани су у наставне предмете; за сваки предмет је одређен програм и планом је предвиђен фонд часова за његову реализацију; 2) *наставни план и програм* – прецизира који се предмети изучавају по разредима, са коликим фондом часова и кроз које садржаје; а те наставне садржаје треба усвојити у дефинисаном року – у наставној (школској) години; 3) *стална група ученика/разред* – основни организациони облик груписања ученика у школи; ученици су истог узраста и приближно једнаких предзнања; 4) *наставни час* – основна временска јединица образовно-васпитног процеса (наставе); између часова су предвиђени краћи/дужи одмори, на основу дневног, односно седмичног распореда часова (израђеног на основу наставног плана); 5) *школска година* – шира временска јединица организације образовно-васпитног рада; трајање се најчешће одређује бројем наставних/ненаставних дана (или датумима почетка и завршетка наставе); у току једне школске године, ученик је обавезан да савлада наставне садржаје из свих наставних предмета (Komenski, 1967).

Календар образовно-васпитног рада јесте документ који прописује министар до 1. јуна (за наредну школску годину), а установе су обавезне да га се придржавају. Школски календар може да се мења у изузетним случајевима, на захтев школе, уз сагласност надлежног органа јединице локалне самоуправе или министра. Образовно-васпитни рад може да се прекине уколико су угрожени безбедност и здравље ученика и запослених. Након престанка разлога за прекид, школа израђује план надокнаде, који одобрава министар, сходно чл. 90 Закона о основама система образовања и васпитања.

У педагошкој теорији о школском календару се говори као о времену у којем се реализује наставни план и програм (Вилотијевић, Ђорђевић, 1998; Макевић, 1996; Републички завод за унапређивање образовања и васпитања, 1989). Резултати појединих истраживања (Хавелка, 1990; Мазић, 1992; Спасеновић, 1998) уграђивани су у реформу, нарочито у основној школи. Неки аутори (Крњајић, 1981; Јоксимовић, 1986; Јоксимовић, Васовић, 1990) истраживали су социјални развој младих у односу на узраст, тип школе, школски успех, економску развијеност општине и остале факторе. У истраживањима која су се бавила ефектима примене ефикасних и савремених метода учења (Максић, 1998; Лазаревић, 1999) школски календар се посматра као полазиште за израду дневног распореда часова. Нешто мањи број истраживања (Вилотијевић; Ђорђевић, 1998; Мирков, 1998; Шарановић Божановић, Милановић Наход, 1997; Петровић, 1995–1999) тицао се педагошко-дидактичких основа наставних планова и програма. У тим радовима на школски календар се гледа као на број расположивих наставних дана, што је регулисано подзаконским актом. Оптерећеност ученика

наставним обавезама и ставови ученика о појединим елементима образовног система предмет су истраживања у којима школски календар поново представља време у којем се реализује настава (Ивић, 1985; Давидовић Кецман, 1990; Коцић, 1987).

На основу свих тих истраживања може се констатовати да организација школске године није била предмет педагошких интересовања и истраживања, ни са аспекта ефикасности нашег образовног система, ни са аспекта доживљаја овог елемента образовног система од стране ученика, наставника или родитеља. Кроз организациону концепцију петодневне радне недеље, у истраживањима која се обично баве седмичном и дневном оптерећеношћу ученика (Ivić, 1985; Kocić, 1987; Davidović Kecman, 1990), делимично се сагледава препоручен број часова (наставе) на годишњем нивоу и пореди се са стањем у осталим европским државама.

Методологија израде школског календара је веома слична у већини европских држава, али утицај фактора из различитих ресора на овај процес, па тиме и на структуру календара, значајно се разликује. Пошто се израде наставни планови и програми из различитих предмета, знамо колико укупно имамо часова (изражено у школским часовима или сатима) по разреду (Poljak, 1985; Vilotijević, 1999). Извршна агенција за образовање, медије и културу Европске комисије (EACEA) обезбедила је компаративни приказ времена (часова и/или сати) за наставу у оквиру различитих предмета (старији разреди), односно наставних области (млађи разреди) за већину европских држава. Обједињавањем разреда по циклусима и типовима школе (који се разликују од државе до државе), долазимо до укупног броја наставних часова који се распоређује на нивоу школске године. Педагошко-дидактички и поједини општи друштвени фактори препознају се као доминантни у већини држава: преовлађујућа петодневна радна недеља (не у свим европским државама), седмична и дневна оптерећеност ученика, трајање класификационих периода, државни и верски празници који се прослављају у оквиру наставних, ненаставних и нерадних дана. При одређивању распореда и трајања школских распуста, међутим, препознају се и уважавају веома различити природни и друштвени фактори. Структура туристичке понуде и потражње, периодична оптерећеност појединих региона приливом туриста, оптерећеност и безбедност саобраћајница, контрола цена услуга, појава и задржавање снежног покривача, број сунчаних дана у регијама, фреквенција и трајање годишњих одмора, однос броја домаћих и страних туриста по сезони, важнији верски празници – само су неки од фактора који утичу на конципирање школског календара на нивоу државе или на нивоу појединих региона исте државе. Поједини од поменутих фактора одређивали су и концепцију школског календара у Србији у протеклом периоду. Доминирају педагошко-дидактички, демографски

(верска структура становништва), а затим поједини економски фактори (Potkonjak, Šimleša, 1989). Међутим, утицај потреба у неким другим областима (нпр. саобраћај, туризам, трговина итд.) није довољно препознат и није био предмет дијалога на републичком нивоу.

ШКОЛСКИ КАЛЕНДАР У ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА

Европске државе веома слично организују школску годину, углавном захваљујући утицају педагошко-дидактичких и појединих економских фактора. Као што је случај и код нас, у око половини европских држава школска година званично почиње око првог септембра. Школска година у августу почиње у државама северне Европе, као и у појединим покрајинама Немачке, у Шкотској и већини кантона Швајцарске. За ученике у државама јужне Европе (Грчка, Португалија, Турска, поједине регије Италије и аутономне области Шпаније) почетак школске године је половином септембра, као и за ученике у Бугарској и у Румунији.

Настава се најраније завршава крајем маја (Бугарска, Летонија, Исланд и Литванија), а најкасније у другој половини јула (поједини кантони Швајцарске, Енглеска и Велс, Луксембург и неке од немачких република). Трајање летњег распуста варира: од пет седмица (у појединим швајцарским кантонима), 6 седмица (у Немачкој и Енглеској), до 12 седмица (у Португалији, Естонији, Италији, Грчкој). Чак 13 седмица летњи распуст траје у Турској и у Летонији. Када је школска година конципирана тако да током године ученици имају чешће а краће распусте, релативно кратко траје и летњи распуст.

Уз летњи распуст, најчешће постоје још четири распуста: јесењи, божићни/новогодишњи, зимски и пролећни/ускршњи. Ако изузмемо божићни/новогодишњи распуст, трајање и структура осталих распуста веома се разликују од државе до државе. Неки од њих се везују за покретне празнике (Ускрс), те им почетак варира. Поред ових, уобичајених распуста, све државе имају и ненаставне дане (1 до 10) у време државних и верских празника (*Organisation of School Time in Europe 2012/2013*).

Трајање и почетак школског распуста могу варирати и унутар једне државе. У неким државама (Немачка, Холандија, Шпанија, Италија, Аустрија и Швајцарска) одлуке о овом питању доносе се на регионалном нивоу. У Норвешкој и Шведској одлуке о школском распусту доносе локалне самоуправе, док се у Ирској и Великој Британији (Енглеска и Велс), школски календар прецизира на нивоу школе. Ипак, ова слобода

подразумева избор унутар понуђених временских интервала, а број наставних дана обично је одређен на централном нивоу.

Структура и трајање распуста веома су слични за основне и средње школе. Мање разлике присутне су у свега неколико држава. У Литванији, Румунији и Грчкој, основци имају дуже одморе, док у Данској, Шпанији и Ирској дуже одморе имају средњошколци.

У структури школске године у 35 европских земаља могу се приметити три различита приступа у дистрибуцији наставних дана током школске године: 1. државе у којима се трајање, почетак и завршетак распуста прецизирају на централном нивоу за целу територију (16 држава); 2. државе у којима се при структурирању распуста одређују флексибилни периоди у оквиру којих ће се на регионалном/школском нивоу одредити распуст (7 држава); 3. државе у којима се трајање, почетак и завршетак распуста одређују према географским регионима (12 држава).

У овом раду разматране су све три групе наведених држава кроз изабране примере, а подаци се односе на 2013/2014. школску годину, уз истицање појединих специфичности.

Државе у којима се трајање, почетак и завршетак распуста прецизирају на централном нивоу за целу територију

У ове државе спадају: Бугарска, Хрватска, Кипар, Естонија, БЈР Македонија, Турска, Литванија, Луксембург, Црна Гора, Португалија, Румунија, Грчка, Мађарска, Ирска и Летонија.

У Бугарској школска година почиње 15. септембра за основне и средње школе. Трајање наставе је, међутим, различито – зависно од узраста ученика. Осим што се ученици завршних разреда средње школе распуштају раније (15. маја), а млађих разреда од 22. до 30. маја, старијим ученицима наставна година завршава се између 13. и 30. јуна. За све ученике јесењи распуст траје од 1. до 3. новембра, божићни/новогодишњи од 24. децембра до 5. јануара, а зимски распуст од 1. до 4. фебруара. Пролећни распуст је у 2014. години за све ученике био од 29. марта до 6. априла, осим за ученике завршног разреда средње школе – од 29. марта до 1. априла (*School holidays 2014*).

Ресорно министарство Естоније утврђује школски календар за сваку школску годину. Школска година почиње 1. септембра и завршава се 31. августа, а број наставних дана не може бити мањи од 175. Настава се за основне и средње школе завршава 6. јуна. Јесењи распуст траје једну седмицу (19–27. октобар), божићни/новогодишњи распуст траје 2 седмице (21.

децембар – 5/6. јануар), а пролећни распуст траје 1 седмицу (у 2014. години то је било од 15. до 23. март).

Одлуку о датумима почетка и завршетка школске године у Турској доноси ресорно министарство. Број наставних дана не може бити мањи од 180, настава почиње 16. септембра (једино ученици првог разреда полазе у школу 9. септембра), а завршава се 13. јуна. Једини дужи распуст је зимски распуст који траје 2 седмице (27. јануар – 7. фебруар). Нова година (1. јануар) је ненаставни дан.

Министар образовања одређује почетак и завршетак школске године у Мађарској. Школска година почиње првог радног дана у септембру, а завршава се последњег радног дана пре 16. јуна. Број наставних дана је такође прописан (179–180 школске 2013/2014. године), али школе су у обавези да реализују додатних 5–6 дана кроз ваннаставне активности. Школе имају могућност да споје поједине празнике са викендом, уз обавезу да те радне дане надокнаде кроз радне суботе. За све ученике јесењи распуст траје од 28. октобра до 1. новембра, божићни/новогодишњи распуст траје од 23. децембра до 3. јануара, а пролећни распуст је у 2013. години трајао од 17. до 22. априла (*Organisation of School Time in Europe 2012/2013*).

За преостале државе из ове групе (12 држава), дистрибуција и трајање распуста уређују се на сличан начин. У шест држава ученици имају јесењи распуст, а у пет држава су божићни/новогодишњи распуст и зимски распуст раздвојени.

Државе у којима се флексибилно, на регионалном/школском нивоу, прецизира када ће бити распусти

Данска, Финска, Шведска, Велика Британија (Енглеска, Велс, Шкотска), Исланд и Норвешка – то су државе у којима се флексибилно одређује када ће бити распусти.

Ресорно министарство Данске одређује завршетак школске године за све типове школа (28. јун). Највећи број школа самостално одлучује о распусту – о трајању и њиховом распореду током школске године, при чему се мора испоштовати прописани минимум од 200 наставних дана. Министарство даје основне смернице када је у питању дистрибуција и трајање појединих распуста. Школе се тако разликују по распореду наставних дана. Нпр. зимски распуст за неке школе је у седмој седмици календарске године, а за друге у осмој седмици. Школска година почиње половином августа. Јесењи распуст траје једну седмицу (октобар), божићни/новогодишњи распуст траје 10 дана, зимски распуст траје једну седмицу (фебруар), а

пролећни/ускршњи распуст траје такође једну седмицу... (14–21. април 2014) (*Organisation of School Time in Europe 2012/13*).

У Финској, школска година почиње између 10. и 17. августа, а настава се завршава 1. јуна. Јесењи распуст траје 2–7 дана (октобар), божићни/новогодишњи распуст траје 1–2 седмице (између 18. децембра и 9. јануара), зимски распуст траје 1 седмицу (између 17. фебруара и 13. марта), а ускршњи/пролећни распуст је за све школе у 2014. години био од 18. до 21. априла. Дакле, осим ускршњег распуста, који траје за време тог верског празника, у Финској надлежно министарство препоручује колико би требало да траје распуст и када, али само уз оквирне временске одреднице.

Трајање школске године (190 наставних дана или 380 полудневних сесија) у Великој Британији (Енглеска и Велс) одређено је на централном нивоу. Конкретни датуми почетка и завршетка класификационих периода и распуста, међутим, нису прецизно одређени. Одлуку о дистрибуцији распуста и њиховом трајању најчешће доноси локална самоуправа, а у неким случајевима и руководство школа. Почетак школске године се везује за прву седмицу септембра, док је завршетак наставе између 21. и 23. јула. Јесењи распуст траје 1 седмицу (крај октобра), божићни/новогодишњи распуст траје 2 седмице (23. децембар – 3. јануар), а зимски распуст траје једну седмицу и може се реализовати у две варијанте: 17–21. фебруар или 24–28. фебруар. Пролећни/ускршњи распуст се такође реализује у једном од два понуђена термина за 2013/2014. годину: 7–21. април или 14–25. април (*UK school holidays – dates for 2013 & 2014*).

У Норвешкој не постоје разлике у организацији школске године за основне и средње школе. Надлежно министарство понуди флексибилан распоред, а одлуке о трајању и дистрибуцији распуста за основне школе доносе се на нивоу општине, док се за средње школе одлучује на нивоу округа. Понуђени термини омогућују сразмерно велику флексибилност када је одређивање распуста у питању.

Државе у којима се трајање, почетак и завршетак распуста одређују према географским регионима

У ове државе спадају: Аустрија, Белгија, Холандија, Чешка, Француска, Швајцарска, Пољска, Словачка, Словенија, Шпанија, Немачка и Италија. Будући да су поједине државе ове групе територијално веома простране, те је број региона велики, у наставку ћемо говорити само о државама које имају мање региона и једноставнију дистрибуцију школских распуста.

Аустрија се административно дели на 9 федералних држава, али се организација школске године, укључујући и дистрибуцију и трајање распуста, одређује различито. Када су у питању почетак и завршетак школске године и летњи распуст, постоје две варијанте, а када је у питању зимски распуст, постоје три варијанте дистрибуције распуста. Пет опредељених дана за зимски распуст у 2014. години реализовано је у три термина: 3–8. фебруар, 10–15. фебруар и 17–22. фебруар. Овоме се прибегава углавном из економских разлога, јер туристичка понуда не може да одговори потражњи уколико се распуст поклапа у свим државама, али и из безбедносних разлога (гужве у саобраћају) (*When are the school holidays in Europe?*).

Француски образовни систем, попут британског, пролази кроз турбулентан период. Ученици француских школа имају најмањи број наставних дана на нивоу школске године – 144. У Француској, школска 2013/2014. година почела је 3. септембра 2013, а завршила се 5. јула 2014. Јесењи распуст трајао је од 19. октобра до 3. новембар 2013, а божићни/новогодишњи распуст од 21. децембра 2013. до 5. јануара 2014. Ти празници јединствени су за целу државу, а дистрибуција и трајање зимског и пролећног распуста одређени су регионално, на нивоу три зоне, у различитим периодима. Зоне нису одређене географски, већ је циљ био уједначавање популације ученика (*Le calendrier scolaire*).

У Холандији ресорно министарство сваке године одређује почетак и крај летњег распуста, а у зависности од региона. Холандија је подељена на три региона – северни, централни и јужни, а почетак летњег распуста се мења циклично. Министарство такође препоручује регионима и датуме за јесењи, божићни, мајски и пролећни распуст, да би се избегле гужве у саобраћају, забавним парковима и сличним туристичким дестинацијама. Понуђени термини се клизно мењају, тако да сви региони имају шансу да кроз период од три године распоређују распуст у свим постојећим варијантама (*Wanneer zijn de schoolvakanties?*).

Државно уређење Швајцарске је свакако најсложеније и најспецифичније у Европи, те је и организација школске године најсложенија. Почетак и завршетак школске године варирају од кантона до кантона, а у некима од њих и од општине до општине. Једини заједнички празник (ненаставни дан) јесте 1. август, док се сви остали државни и верски празници одређују на нивоу кантона. Школска година 2013/2014. почела је између 12. августа и 2. септембра 2013, а настава се завршила између 18. јуна и 18. јула 2014. Јесењи распуст трајао је 1–3 седмице (од 21. септембра до 3. новембра), а божићни/новогодишњи распуст 1–2 седмице (од 21. децембра 2013. до 5. јануара 2014. године). Зимски распуст, у трајању 1–2 седмице, кантони су распоредили између 25. јануара и 16. марта 2014.

године. Пролећни распуст (1–2 седмице) реализован је од 3. априла до 18. маја 2014. При планирању зимског и пролећног распуста на нивоу кантона, осим туристичке понуде и потражње, велики утицај има и временска прогноза (падавине, први снег и задржавање снежног покривача у спортско--рекреативним центрима).

У Пољској, Словачкој и Словенији, регионализација се односи само на зимски распуст, а спроводи се из истих разлога као и у горе наведеним државама. Пољска – подељена на 4 региона – 2014. године реализовала је зимски распуст у трајању од две седмице између 20. јануара и 2. марта, а у Словачкој – подељеној на три региона – зимски распуст траје 1 седмицу, а реализован је од 17. фебруара до 7. марта 2014. године (*School Calendar, When are the school holidays in Europe?, Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole, Pravilnik o šolskem koledarju v srednjih šolah*).

Немачка има веома сличан систем, диференциран регионално на нивоу 16 република (држава). Званично, школска година почиње 1. августа, али настава почиње између 1. августа и 12. септембра, различито од републике до републике. Јесењи распуст траје 3–13 дана током октобра, божићни/новогодишњи распуст траје 11–18 дана (од 18. децембра 2013. до 11. јануара 2014. године), а зимски распуст траје до 12 дана (у 2014. години реализован је у интервалу од 30. јануара до 8. марта). Пролећни/ускршњи распуст траје 6–17 дана (реализован је између 3. марта и 2. маја 2014. године). С обзиром на различит почетак и завршетак наставне године по републикама, трајање летњег распуста је такође неуједначено (*Organisation of School Time in Europe 2012/2013*).

МЕТОД

Предмет истраживања овог рада јесте организација школске године у Републици Србији и поређење са појединим европским државама. Желели смо да укажемо на различита регионална решења (унутар једне државе), односно различита решења на нивоу појединих држава, као и да сагледамо учешће различитих привредних и друштвених субјеката у процесу одлучивања, када је школски календар у питању. Такође, покушали смо да анализирамо адаптабилност образовних система европских земаља, са посебним освртом на природу фактора који најзначајније одређују школски календар тих држава.

Циљ истраживања је да се, по сагледавању предности и недостатака различитих видова организације школске године у Републици Србији и у другим европским државама, издвоје фактори који имају (или би требало

да имају) значајан утицај на израду школског календара. Намера је, даље, да се ти закључци уграде у стратегију развоја нашег образовног система и да се тиме унапреди његова адаптибилност према потребама шире друштвене заједнице.

Истраживање је изведено школске 2013/2014. године и за ту школску годину је извршена компарација са европским моделима, али бавили смо се и изменама школског календара код нас још од 2002/2003. до 2013/2014. школске године.

Истраживање је заснивано на дескриптивној методи. Анализирају се подаци презентовани правилницима о календару образовно-васпитног рада (2002/2003–2013/2014), као и подаци презентовани школском документацијом и евиденцијом. Од поступака педагошког истраживања, користила се квантитативна анализа подзаконских аката, педагошке документације и евиденције (педагошка литература, годишњи планови рада, анализа успеха ученика по тромесечјима, анализа резултата завршног испита, извештаји о реализацији годишњих планова рада, дневници евиденције образовно-васпитног рада у основној и средњој школи).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Током школске 2012/2013. и 2013/2014. године извршена је анализа школске документације и евиденције у 32 основне и 14 средњих школа Златиборског округа. Предмет анализе били су извештаји о реализацији годишњег плана рада школе, анализе резултата завршног испита и анализе успеха ученика по тромесечјима. Извештаји о реализацији годишњег плана рада школе прецизирају евентуална одступања од календара образовно-васпитног рада за одређену школску годину. Анализе резултата завршног испита не сагледавају организацију школске године као значајан фактор за постигнуће ученика на завршном испиту. Иако се унутар школе углавном редовно врше анализе успеха ученика по класификационим периодима и резултати се пореде унутар краћих или дужих временских периода (најчешће последњих пет школских година), не постоје закључци или дискусије на тему трајања класификационих периода (тромесечја која трају краће, односно дуже од осталих) или броја и трајања пауза (нерадних и ненаставних дана и школских распуста) и њиховог утицаја на успех ученика.

Анализирани су основни елементи школског календара: почетак, трајање и завршетак школске године и полугодишта; почетак, трајање и завршетак распуста за ученике; почетак, трајање и завршетак класификационих дужих периода. У Табели 1 приказани су поменути елементи календара за

основне школе на делу територије Републике Србије, без АП Војводине, за претходних 12 година, од 2002/2003. до 2013/2014. школске године. Календар образовно-васпитног рада за основне школе на територији Војводине нешто је другачији, мада те разлике не утичу битно на структуру школске године.

Табела 1. *Календар образовно-васпитног рада за основне школе Републике Србије осим АП Војводина* (*2002/2003–2013/2014*)

Школска година	Почетак првог полугодишта	Завршетак првог полугодишта	Трајање првог полугодишта (недеље)	Трајање зимског распуста (дани)	Почетак другог полугодишта	Завршетак другог полугодишта	Трајање пролећног распуста (дани)	Трајање другог полугодишта (нед.)	Трајање школске године
2002/ 2003.	2. 9. 2002.	31. 1. 2003.	20	27 (11 + 6)	17. 2. 2003.	17. 6. 2003.	10	16	36
2003/ 2004.	1. 9. 2003.	30. 1. 2004.	19	27 (12 + 5)	17. 2. 2004.	18.6. 2004.	10	17	36
2004/ 2005.	1. 9. 2004.	28. 1. 2005.	19 + 3	26 (10 + 6)	16. 2. 2005.	17. 6. 2005.	8	16 + 2	36
2005/ 2006.	1. 9. 2005.	30. 12. 2005.	17	23	23. 1. 2006.	16. 6. 2006.	12	19	36
2006/ 2007.	1. 9. 2006.	29. 12. 2006.	17	23	22. 1. 2007.	15. 6. 2007.	10	19	36
2007/ 2008.	3. 9. 2007.	28. 12. 2007.	16 + 3	23	21. 1. 2008.	12. 6. 2008.	10	19 + 2	36
2008/ 2009.	1. 9. 2008.	31.12. 2008.	17	21	22. 1. 2009.	12. 6. 2009.	10	19	36
2009/ 2010.	1. 9. 2009.	29. 12. 2009.	17	19	18. 1. 2010.	11. 6. 2010.	10	19	36
2010/ 2011.	1. 9. 2010.	30. 12. 2010.	17	17	17. 1. 2011.	10. 6. 2011.	12	19	36
2011/ 2012.	1. 9. 2011.	30. 12. 2011.	17	16	16. 1. 2012.	08. 6. 2012.	11	18	36
2012/ 2013.	3. 9. 2012.	28. 12. 2012.	17	18	16. 1. 2013.	07. 6. 2013.	10	19	36
2013/ 2014.	2. 9. 2013.	27. 12. 2013.	17	23	20. 1. 2014.	13. 6. 2014.	7	19	36

Прве три посматране школске године карактерише дводелни зимски распуст. Школске 2002/2003. године – први део распуста трајао је 11 дана, а

други 16 дана; школске 2003/2004. године – први део распуста трајао је 12, а други 15 дана; 2004/2005. године – први део је трајао 10, а други 16 дана.

Из Табеле 1, констатује се да је током посматраног периода почетак школске године био први радни дан у септембру (углавном 1. септембар, а најкасније 3. септембар), сагласно чл. 88 Закона о основама система образовања и васпитања. Трајање школске године је 36 недеља, осим за ученике осмог разреда, којима је школска година две недеље краћа, односно траје 34 недеље. Пролећни распуст је трајао приближан број дана (од 9 до 12 дана). Све време, школе су радиле у петодневној радној тј. наставној недељи. Анализом осталих података закључује се да су постојала два концепта организације осталих елемената школског календара:

Први концепт се примењивао прве три године анализираног периода (2002/2003, 2003/2004. и 2004/2005. школске године). Карактеристике овога концепта су: прво полугодиште траје 19 или 20 недеља, завршава се крајем јануара; зимски распуст је подељен на два дела (први део обухвата Нову годину и траје 10–12 дана, а други део распуста траје током првих 15–16 дана фебруара); друго полугодиште је краће од првог и траје 16–17 недеља.

Други концепт је примењиван од школске 2005/2006. до школске 2013/2014. године (у време израде овог рада, познато је да је важио и 2014/2015. године). Карактерише га: краће прво полугодиште које траје 16–17 недеља, а завршава се пред сами крај децембра (од 28. до 30. децембра); зимски распуст је обухватао првих 20-ак дана јануара, а новогодишњи празници су укључени у овај распуст; друго полугодиште је трајало нешто дуже од 19 недеља.

И средњошколци су у овом периоду полазили у школу првог септембарског радног дана. Обавезни облици образовно-васпитног рада предвиђени наставним планом и програмом у гимназији су реализовани: а) у I, II и III разреду током 37 наставних седмица, односно 185 наставних дана; б) у IV разреду током 33 наставне седмице, односно 165 наставних дана. У стручној школи реализовани су: а) у I и II разреду трогодишњег и I, II и III разреду четворогодишњег образовања, током 37 наставних седмица, односно 185 наставних дана; 2) у III разреду трогодишњег и IV разреду четворогодишњег образовања, током 34 наставне седмице,односно 170 наставних дана. Пролећни распуст је, као и код основаца, трајао од 9 до 12 дана. Такође, као и код основаца, констатујемо да су у овом периоду постојала два веома слична концепта организације основних елемената школског календара.

У **првом концепту** календара прво полугодиште трајало је најчешће 96 наставних дана. После око 50 наставних дана, уследио би распуст од 6

до 8 дана; затим се радило од 30 до 34 дана и било је 10 дана одмора за новогодишње празнике и први део зимског распуста; прво полугодиште било би завршено после још 12 до 16 наставних дана. Уследио би други део зимског распуста, који је трајао од 15 до 17 дана. За друго полугодиште била су одређена, најчешће, 84 наставна дана. Друго полугодиште је почињало са 50 наставних дана, уследио би пролећни распуст са првомајским празником (8 до 10 дана одмора), и потом још 33 до 35 наставних дана. Дакле, укупно у школској години било је 180 наставних дана, односно 36 недеља по 5 радних дана за наше основце.

У **другом концепту** број наставних дана по полугодиштима је обрнут. Прво полугодиште траје 84 или 85 дана, а друго 95 или 96 наставних дана. Од 1. септембра настава се без прекида одвија 48 до 52 дана, следи распуст од 4 до 8 дана, а затим опет настава од 32 до 36 дана. Прво полугодиште се завршава пред сами крај календарске године, затим следе 23 дана одмора (новогодишњи празници и зимски распуст). У другом полугодишту прво се настава одвија без прекида од 60 до 62 дана, затим следи распуст од 7 до 9 дана, па 5 до 6 наставних дана, потом распуст који укључује првомајски празник (4 до 6 дана одмора). Следи 28 до 30 наставних дана. Динамика рада у средњим школама углавном се није разликовала од рада у основним школама. Анализиран је и број наставних дана по тромесечјима. Познато је да је тромесечје основни класификациони период школске године. Има четири тромесечја (по два у сваком полугодишту) у једној наставној години. Број наставних дана по тромесечјима у **првом концепту** приказан је у Табели 2.

Табела 2. *Однос наставних дана по тромесечјима за период 2002/2003–2004/2005.*

Прво полугодиште (96 наставних дана)		Друго полугодиште (84 наставна дана)		Школска година
прво тромесечје (47 дана)	друго тромесечје (49 дана)	треће тромесечје (39 дана)	четврто тромесечје (45 дана)	180 наставних дана

Ако упоредимо број наставних дана по тромесечјима, констатујемо да су три тромесечја приближно уједначена (прво, друго и четврто, јер се број дана креће од 45 до 49), а да је треће тромесечје најкраће и износи 39 наставних дана. Такође, можемо уочити да разлика између најдужег (49 наставних дана) и најкраћег тромесечја (39 наставних дана) износи 10 наставних дана. Веома слична је ситуација и у **другом концепту.** Три тромесечја су прилично уједначена по броју наставних дана. То су прво, друго и четврто тромесечје (број наставних дана у њима се креће од 41 до 45).

Одступа треће тромесечје, које траје 51 наставни дан. Дакле, као и у првом концепту, треће тромесечје се прилично разликује од осталих тромесечја, само што је у овом концепту оно осетно дуже од остала три (10 дана), а у првом концепту је било осетно краће (10 дана). То је, рекли бисмо, једина значајна разлика.

ЗАКЉУЧАК

На основу анализе поменутих школских календара и на основу истраживања не може се закључити да су се констатоване разлике између анализирана два концепта школског календара могле одразити на процес учења код ученика и да би један од концепата био погоднији услов за постизање бољих резултата у учењу. Констатоване разлике у односу броја наставних дана у првом концепту (96 дана у првом полугодишту и 84 дана у другом полугодишту), наспрам односа у другом концепту, нису перцепиране као предност или сметња за процес учења код основаца/средњошколаца. Постојеће разлике у броју наставних дана у трећем тромесечју, присутне у обе концепције, нису такве да би давале предности ученицима који су наставу похађали по првом или онима који су то радили по другом концепту.

Други концепт карактеришу тешкоће у процесу оцењивања у првом полугодишту. Због релативно кратког трајања (у односу на друго полугодиште) и неопходног времена да се успостави жељена динамика рада, јављали су се проблеми у испуњавању захтева када је фреквенција/број сумативних оцена ученика у питању. У овом смислу, први концепт календара се показао као прилагођенији динамици наставне године.

Оба концепта су примењивана у нашим школама у дужем периоду, али нису била предмет научног проучавања. Са великом сигурношћу може се тврдити да није било стручних радова или анализа које би фаворизовале један или други концепт, када је у фокусу био процес учења код ученика. Потребно је напоменути да су у анализи третирани првенствено педагошки тј. дидактички аспекти елемената календара образовно-васпитног рада.

Сагледавањем шире слике – свих поменутих 35 европских држава, дошло се до следећих закључака: Број држава у којима трајање, почетак и завршетак школских распуста нису једнозначно одређени (19) превазилази број држава у којима се о поменутом питању одлучује на централном нивоу (16). У другој поменутој групи доминирају државе које је у прошлости одликовало наглашено централизовано државно уређење (Бугарска, Естонија, Литванија, Румунија, Мађарска, Летонија, државе бивше СФРЈ). Флексибилном и регионалном распореду склоније су развијеније државе, у

којима се веома значајан део националног дохотка остварује путем туризма (на националном и интернационалном нивоу) – Велика Британија, Француска, Шпанија, Италија, Немачка, Аустрија, Словенија, Чешка, Словачка, Швајцарска, Холандија. Иако постоје државе у којима се регионална дистрибуција распуста или флексибилност у реализацији односе на све школске распусте, доминирају државе у којима се овој пракси прибегава наглашеније када су у питању зимски и пролећни распуст. У државама у којима се практикује флексибилан/регионални распоред распуста, при планирању узима се у обзир већи број фактора: туристичка понуда, туристичка потражња, нивелација цена по кварталима, безбедност у саобраћају, капацитети туристичких дестинација, прогнозе снежних падавина, задржавања снежног покривача и др.

Иако при изради школског календара у Србији одлучујућу улогу играју педагошко-дидактички фактори (што је случај и у осталим државама), ипак, препознаје се утицај релативно малог број фактора из других (непросветних) ресора, нпр. демографских (верска структура становништва) и економских. Школски календар је област интересовања више ресора. Он се сагледава при структурирању туристичке понуде на регионалном и републичком нивоу, прогнози механичког кретања становништва (саобраћај), планирању активности саобраћајне полиције и саобраћајних служби. Уочено је да је неопходан дијалог о питању развоја образовног система, пре свега у оквиру републичких институција, а у складу са унапређењем адаптибилности система, што је предложено Стратегијом. Сарадња је донела предлог новог календара образовно-васпитног рада за основне/средње школе у школској 2015/2016. години, који је усвојен и објављен у оквиру Правилника о календару образовно-васпитног рада основне школе за школску 2015/2016. годину (Службени гласник РС – Просветни гласник, 4/2015) и Правилника о календару образовно-васпитног рада средњих школа за школску 2015/16. годину (Службени гласник РС – Просветни гласник, 4/2015 и 6/2015).

Литература

Вилотијевић. М. (1999). *Дидактика.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Давидовић Кецман, Г. (1990) Један од видова психичке оптерећености ученика основне школе. *Настава и васпитање*, 39 (1–2), 96–102.

Ђорђевић, Б.; Радовановић, И. (2000). Мишљење наставника о садашњој основној школи и неким предлозима за основну школу будућности. *Настава и васпитање*, 49 (1–2), 82–91.

Ивановић, С. (2000). Стратешки циљеви реформе образовања. *Настава и васпитање*, 49 (1–2), 5–15.

Ивић, И. (2000) Трансформација образовања – образовање и трансформација југословенског друштва. *Учитељ*, 18, (70), 5–21.

Ивић, И. (1985). Оптерећеност ученика основне школе. *Настава и васпитање*, 34 (5), 757–768.

Komenski, J. A. (1967). *Velika didaktika.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Коцић, Љ. (1987). Оптерећеност ученика основне школе. *Настава и васпитање*, 36 (5), 539–551.

Poljak, V. (1985). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.

Potkonjak, N.; Šimleša P. (1989). *Pedagoška enciklopedija.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Станковић, Д. (2010). Управљање системом образовања: међународни трендови и главне теме. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 42 (1), 42–55.

International Commission on Education for the Twenty-first Century (1996). *Learning: the treasure within*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

The Council of the European Union (2009). *Strategic framework – Education & Training 2020*, Official Journal C 119 of 28. 5. 2009.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2010. године (2012), Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, 107/2012.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013), Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, 72/2009; 52/2011; 55/2013.

Wanneer zijn de schoolvakanties? (2014). Retrieved March 05, 2014 from World Wide Web https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2012-27185.html

When are the school holidays in Europe? (2014) Retrieved March 06, 2014 from World Wide Web http://www.schoolholidayseurope.eu/

UK school holidays – dates for 2013 & 2014 (2014). Retrieved March 08, 2014 from World Wide Web https://www.holidaylettings.co.uk/resources/owner-advice/successful-marketing/uk-school-holidays-dates-for-2013-2014/a-1-31-2055/

Le calendrier scolaire (2014). Retrieved March 08, 2014, from World Wide Web http://www.education.gouv.fr/pid25058/le-calendrier-scolaire.html

My school holidays 2013–2014 (2014). Retrieved March 06, 2014 from World Wide Web http://myschoolholidays.com/

School Calendar (2014). Retreived March 19, 2014 from World Wide Web http://www.polandcs.org/cms/lib08/NY01913896/Centricity/Domain/288/2013-2014%20PCS%20calendar%20short%20version.pdf

School holidays 2014 (2014). Retrieved March 11 2014 from World Wide Web http://www.feiertagskalender.com/ferien.php?geo=3521&hl=en

Pravilnik o šolskem koledarju za osnovne šole, Pravilnik o šolskem koledarju v srednjih šolah (2014). Retrieved March 12 2014 from World Wide Web http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11347

Ljubinko K. Zlatić
Primary School "Stari grad", Užice
Olga M. Jovančićević,
School Administration Užice

FACTORS AND MODELS OF SCHOOL CALENDAR ORGANIZATION

Summary

This paper analyzes the importance and impact of preferential pedagogical and didactic factors, but other factors that influence the creation of the school calendar as well. We analyzed the advantages and disadvantages of different solutions implemented in the Republic of Serbia on school calendars used in the period from 2002/2003 to 2013/2014 and compared them to the school calendar used in most European countries.

Keywords: *school calendar, school year, semester, trimester, vacation.*

Ljubinko K. Zlatić
Grundschule „Stari grad" Užice

Olga M. Jovančićević
Schulverwaltung Užice

FAKTOREN UND MODELLE DER ORGANISATION DES SCHULKALENDERS

Zusammenfassung

In diesem Beitrag analysiert man die Bedeutung und den Einfluss der pädagogisch-didaktischen Faktoren, die den Kalender der Bildungs- und Erziehungsarbeit bestimmen. Eine Vergleichsanalyse der Vor- und Nachteile der verschiedenen Kalenderlösungen wurde im Zeitraum von 2002/2003 bis 2013/2014 gemacht und mit den verschiedenen europäischen Kalendern verglichen.

Schlüsselwörter: *Kalender der Bildungs- und Erziehungsarbeit*, *Schuljahr*, *Semester*, *Quartal*, *Ferien*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.121:159.928-057.874
Стручни чланак • 169–180
Примљен: 12.1.2016.
Прихваћен: 3.3.2016.

Милијана Б. Лазаревић
Предшколска установа „Трешњобер”, Београд
Драгана Б. Раденовић
Основна школа „Раде Драинац”, Борча

ПОДРШКА ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА НАСТАВНИЦИМА У РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Резиме: Основни циљ истраживања јесте да се на основу мишљења наставника утврде карактеристике саветодавног рада педагога, како би наставницима била пружена адекватна стручна помоћ приликом рада са даровитим ученицима. Узорак обухваћен овим истраживањем чини 200 наставника који раде у основним школама. Резултати истраживања указују да су наставници спремни на сарадњу са педагозима приликом решавања питања проблема у раду са даровитим ученицима, али да та сарадња није увек продуктивна и да постоје одређене тешкоће које је могу ометати.

Кључне речи: *даровитост*, *даровити ученици*, *саветовање*, *саветодавни рад*, *школски педагог*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Развој педагогије и психологије указао је на постојање многих проблема који могу ометати напредак и развој ученика, а на које се у традиционалној школи није обраћала пажња. Данас постоји велики број стручних и научних радова о ученицима који имају тешкоће у развоју, учењу, социјализацији, или пак о даровитим ученицима, којима је неопходно прилагодити наставу како би развили своје потенцијале.

Готово да нема наставника који се у одељењу не среће са изазовима као што су, са једне стране, ученици са тешкоћама у развоју, проблемима у понашању или, с друге стране, даровити ученици. У свакој генерацији ученика постоји неколико процената деце која показују карактеристике даро-

витости. Даровити су они ученици које су професионалне особе идентификовале као даровите, који су – захваљујући својим изузетним способностима – способни за висока постигнућа (Малушић, 2000: 16). Даровити ученици представљају спој следећих особина: натпросечне опште и специфичне способности, мотивација и висок степен креативности (Аџић, 2011: 173). Да би успешно испунили захтеве који им се постављају у раду са даровитим ученицима, наставницима је често потребна подршка и помоћ стручних сарадника у школи – педагога и психолога. Сарадња педагога и наставника у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима посебно је значајна када је реч о откривању потенцијала ученика, подстицању наставника и помагању наставницима у припремању, организацији и реализацији наставе засноване на принципима индивидуализације и диференцијације, учешћу у професионалном развоју наставника у циљу успешнијег рада са даровитим ученицима, као и остваривању задатака професионалне оријентације даровитих ученика.

Свака од наведених могућности сарадње наставника и педагога у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима најчешће се остварује кроз процес саветодавног рада педагога са наставницима. То је разумљиво, јер се наставници педагогу обраћају за помоћ најчешће када постоји неки проблем у раду са ученицима. Чак и да није тако, и да предмет сарадње наставника и педагога нису само проблеми у раду са даровитима, већ нека питања, недоумице, потреба за добијањем додатних информација, та сарадња ће свакако имати елементе саветодавног рада, јер ће садржати предлоге, сугестије, размену искустава итд. У сваком случају, та сарадња биће усмерена на допринос развоју личности ученика, што је и суштина педагошког саветодавног рада. Нема пуно истраживачких радова који су се бавили испитивањем сарадње педагога и наставника. Истраживања, и код нас и у свету, била су усмерена првенствено на проучавање саме даровитости, њених карактеристика, облика испољавања и могућих начина подстицања. Што се сарадње тиче, превасходно је проучаван значај сарадње породице и школе за развој потенцијала даровитих ученика. Стиче се утисак да су истраживачи препознали важност сарадње породице и школе као фактора који утиче на развој потенцијала даровитих, али да није довољно пажње посвећено сарадњи самих организатора и реализатора васпитно-образовних активности у школи, у овом случају педагога и наставника.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Узимајући у обзир значај сарадње педагога и наставника за напредовање и развој потенцијала даровитих ученика, формулисан је и предмет

овог истраживања. Предмет истраживања је *саветодавни рад педагога са наставницима у постојећој школској пракси, који се остварује да би се пружили помоћ и подршка наставницима у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима*. Пошло се од претпоставке да се на основу мишљења наставника могу сагледати садржај, начин рада и тешкоће приликом остваривања саветодавног рада, а везано за васпитно-образовни рад са даровитим ученицима.

У нама доступној страној и домаћој литератури није се могло пронаћи истраживање које се бави овим сегментом рада школског педагога. Стога се још једном потврдио значај овог истраживања, које ће указати на нове податке и довести до нових сазнања на пољу васпитно-образовног рада са даровитим ученицима.

У истраживању је коришћена дескриптивно-аналитичка метода, а узорак истраживања су чинили наставници запослени у основним школама на територији Београдског региона, Нишавског и Јужнобанатског округа. Истраживање је обухватило 200 наставника градских и сеоских основних школа.

За потребе истраживања конструисана је скала процене намењена наставницима, која обухвата три подскале. Прва подскала се састоји од 24 тврдње и осмишљена је да одговори на први задатак истраживања, те укаже на питања и проблеме у раду са даровитим ученицима који најчешће чине повод саветодавног рада педагога са наставницима. Друга подскала се састоји од шест тврдњи и одговара на други задатак истраживања, тј. указује на очекивања наставника од педагога у процесу пружања помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима. Трећа подскала осмишљена је како би пружила информације у оквиру трећег задатка истраживања. Састоји се од 20 тврдњи које указују на ефекте оствареног саветовања педагога са наставницима, везано за рад са даровитим ученицима. Наставници имају прилику да оцене допринос саветовања са педагогом у решавању различитих питања и проблема у раду са даровитим ученицима. У оквиру ове подскале, као и у претходној, наставници изражавају степен слагања или неслагања са сваком тврдњом.

Основни циљ истраживања јесте да се на основу мишљења наставника утврде карактеристике саветодавног рада педагога са наставницима који се остварује у циљу пружања стручне помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима.

Циљ истраживања је реализован кроз следеће задатке: 1) Утврдити, на основу мишљења наставника, која питања и проблеми у раду са даровитим ученицима чине повод за остваривање саветодавног рада педагога са наставницима. 2) Утврдити, на основу мишљења наставника, коју врсту

помоћи и подршке очекују од педагога приликом остваривања саветодавног рада чија су тематика даровити ученици. 3) Утврдити како наставници процењују ефекте оствареног саветодавног рада чија су тематика даровити ученици.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Питања и проблеми у раду са даровитим ученицима – саветодавни рад педагога са наставницима

Први задатак истраживања односио се на утврђивање питања и проблема који се јављају у раду са даровитим ученицима, а што је, по мишљењу наставника, најчешће повод саветовања педагога са наставницима. Наставници су имали задатак да 24 тврдње, које се тичу питања и проблема у различитим областима рада са даровитим ученицима, процене на скали од 1 до 5. На основу добијених података, може се издвојити 19 ситуација за које је преко 50% наставника навело да су често или увек чиниле повод саветовања. Може се претпоставити да у педагогу, као стручном сараднику школе, наставници виде особу која има задатак да им помогне у остваривању постављених захтева, тако што ће им у различитим ситуацијама пружити помоћ и подршку. Резултати истраживања указују да се у 80% ситуација (од понуђених 24) наставници често или увек саветују са педагогом. На основу тога може се закључити да је педагог наставницима значајан партнер у решавању питања и проблема у свим областима васпитно-образовног рада са даровитим ученицима.

Анализом процентуалних вредности могу се издвојити ситуације у којима је највећи број наставника (преко 60%) навео да се често или увек саветује са педагогом (Табела 1).

На основу резултата приказаних у Табели 1, може се закључити да се наставници са педагогом најчешће саветују када искрсне проблем у сарадњи са родитељима даровитих ученика, конкретно – када родитељи даровитог ученика имају нереална очекивања од школе и могућности које она пружа ученику (70% наставника). Уколико анализирамо ситуације које чине најчешћи повод саветовања, можемо издвојити три области у оквиру којих се наставници са педагогом најчешће саветују.

Табела 1. *Поводи саветовања педагога са наставницима у раду са даровитим ученицима*

Са педагогом се саветујем када:	Често	Увек	Укупно
желим да сазнам више о могућностима за образовање ван школе, о пројектима и програмима који се организују за даровите ученике	36,5%	30%	66,5%
даровит ученик је недисциплинован и ремети процес извођења наставе	32,9%	31,8%	64,7%
даровит ученик према мени показује непоштовање, вређа ме и бојкотује наставу	34,7%	32,9%	67,6%
родитељи даровитог ученика имају нереална очекивања од свог детета	28,8%	36,5%	65,3%
родитељи даровитог ученика имају нереална очекивања од школе и могућности које она пружа ученику	31,8%	38,2%	70%

Прва се односи на унапређење васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. У оквиру ове области, педагог наставницима најчешће пружа информације о могућностима за образовања ван школе, о пројектима и програмима који се организују за даровите ученике. Овај податак нам указује да су наставници уочили колико су значајне и ваннаставне и ванШколске активности када је у питању развој потенцијала даровитих ученика. Даровити имају специфичне потребе, често захтевају сложеније задатке и више подстицаја, што се у редовној настави тешко може ускладити са потребама осталих ученика, те наставници укључивање даровитих ученика у неки од програма за даровите виде као могућност да се њихове потребе задовоље и мимо наставног процеса.

Друга најчешћа област саветовања педагога са наставником јесте *понашање даровитих ученика*. У оквиру ове области рада издвојиле су се две проблемске ситуације које су наставници најчешће наводили као повод саветовања. Прва се односи на недисциплину даровитог ученика, при чему он ремети процес извођења наставе (140 од 200 наставника). Друга проблемска ситуација се надовезује на прву и односи се на бојкотовање наставе и то да даровити ученик не поштује наставника (145 од 200 наставника). Разлог за издвајање ових ситуација као најчешћих повода саветовања може се тражити у претпоставци да се дисциплински проблеми свих ученика у школској пракси успешније решавају у сарадњи са стручном службом, у овом случају са педагогом, те је и недисциплина даровитих ученика проблем са којим треба упознати педагога и у чије решавање он треба да буде активно укључен.

Трећа област у оквиру које педагози најчешће спроводе саветовање са наставницима јесте *сарадња са родитељима даровитих ученика*. И у оквиру ове области издвојиле су се две тврдње које су наставници окарактерисали као најчешћи повод саветовања. Прва се односи на ситуацију када родитељи даровитог ученика имају нереална очекивања од свог детета (141 од 200 наставника), а друга када родитељи имају нереална очекивања од школе и могућности које она пружа ученику (149 од 200 наставника). Као што је претходно већ поменуто, највећи проценат наставника је управо тврдњу везану за нереална очекивања родитеља даровитог ученика у односу на школу и њене могућности навео као ситуацију око које се увек саветује са педагогом.

Разлози за овакве резултате могу се тражити у компетенцијама које педагог поседује, а које се тичу сазнања о потребама даровитих ученика и могућим начинима подстицања њихових потенцијала. На пример, наставници могу претпостављати да би педагог родитељима могао боље приближити особеностима рада са даровитим ученицима. Такође, сарадња са родитељима свих, па и даровитих ученика, једно је од најзначајнијих подручја рада педагога, те он у том процесу прикупља информације које могу допринети решавању проблема у комуникацији између наставника и родитеља, као и унапређењу њихове сарадње.

Табела 2. *Питања и проблеми у раду са даровитим ученицима око којих се наставници најређе саветују са педагогом*

Са педагогом се саветујем када:	Никад	Ретко	Укупно
желим да формулишем циљеве и исходе процеса учења у складу са потребама даровитих ученика	8,2%	12,4%	20,6%
желим да садржаје рада прилагодим потребама даровитих ученика	8,2%	15,9%	24,1%
желим да даровите ученике укључим у процес додатне наставе	10,6%	22,4%	33,0%
желим да ученика који је даровит за предмет који предајем припремим за такмичење	18,8%	21,8%	40,6%
даровит ученик време на одмору проводи сâм и не дружи се са вршњацима	7,7%	12,9%	20,6%

Поред тврдњи које су се издвојиле као најчешћи повод саветовања педагога са наставницима, постоје и ситуације које су наставници окарактерисали као оне око којих се никад не саветују или се ретко саветују са педагогом. У Табели 2 дат је приказ тих ситуација.

На основу изложених података, примећује се да се наставници никад не саветују или се ретко саветују управо око оних ситуација које имају нај-

ниже аритметичке средине, тј. које је најмањи број наставника навео као чест повод саветовања. Анализирајући одговоре наставника, можемо закључити да се они најређе саветују са педагогом око питања планирања и организације васпитно-образовног рада са даровитим ученицима.

Највећи проценат наставника (40,6%) не саветује се са педагогом када даровитог ученика припрема за такмичење, а трећина наставника не очекује од педагога помоћ и подршку када планира, организује и реализује додатну наставу. Четвртина наставника наводи да повод саветовања ретко представљају ситуације у којима је потребно прилагодити садржаје или формулисати циљеве и исходе процеса учења у складу са потребама даровитих ученика (20,6%). Наставници се најређе саветују са педагогом када су у питању проблеми у понашању даровитих ученика и успостављању односа са вршњацима и околином. У оквиру ове области, тврдњу да се са педагогом саветују када даровит ученик време на одмору проводи сâм и не дружи се са вршњацима, петина наставника наводи као ситуацију која никад није била повод саветовања или јесте била повод, али ретко. За овакав налаз може постојати више објашњења. На пример, претпоставка да су ретки случајеви у којима даровити ученици немају успостављене добре односе са вршњацима, или мишљење наставника да самостално, или уз помоћ других ученика, могу допринети решењу овог проблема.

Успешна реализација наставног процеса представља основно поље деловања наставника. Имајући то у виду, реално је очекивати да наставници у већини случајева немају потребу да педагога консултују и од њега очекују помоћ око планирања, организације и реализације васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. Ипак, питања и проблеми који се тичу тешкоћа у комуникацији са родитељима и проблема у понашању даровитих ученика свакако за наставнике представљају велику препреку у успешном остваривању васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, те је помоћ педагога у овим ситуацијама неопходна.

Очекивања наставника од педагога

Други задатак истраживања односио се на утврђивање врсте помоћи и подршке коју наставници очекују од педагога приликом остваривања саветодавног рада чија су тематика даровити ученици.

У Табели 3 представљена је расподела одговора наставника (изражена у процентима) о њиховим очекивањима од педагога у погледу пружања помоћи и подршке у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима.

Табела 3. *Очекивања наставника од педагога у погледу пружања помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима*

У погледу пружања стручне помоћи и подршке везане за рад са даровитим ученицима од педагога очекујем да:	У потпуности се не слажем	Углавном се не слажем	Делимично се слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
пружи конкретан савет, инструкцију или решење како да делујем у одређеној ситуацији	2,4%	4,2%	10%	35,9%	47,1%
понуди више различитих предлога како да делујем, и притом ми остави простора да самостално одлучим да ли ћу неки предлог применити	2,9%	0,6%	10%	35,6%	50,6%
предложи различита решења која онда заједно разматрамо и доносимо одлуку о најадекватнијем решењу	2,9%	1,2%	7,1%	34,7%	54,1%
покаже како треба деловати, тако што ће самостално применити одређено решење	9,4%	10%	30%	28,8%	21,8%
преузме на себе решавање проблема с којим се суочавам	30%	21,8%	20,6%	20%	7,7%
само слуша шта говорим и разуме недоумице и проблеме које имам у раду са даровитим ученицима	38,2%	27,1%	14,7%	13,5%	6,5%

Највећи проценат наставника (54,1%) очекује да педагог, приликом решавања проблема у раду са даровитим ученицима, понуди више различитих решења, која онда заједно разматрају и доносе одлуку о најадекватнијем. Одмах затим следи тврдња за коју се определила половина наставника, где они од педагога очекују да понуди више различитих предлога, а притом остави простора наставнику да самостално одлучи да ли ће и који од њих применити. Имајући у виду ове податке, долазимо до закључка да преко 50% наставника у потпуности очекује да педагог предложи могућа решења, али да притом наставник има активну улогу у одабиру и примени једног од њих.

Ипак, висок проценат наставника (47,1%) навео је да очекује да педагог пружи конкретне савете и инструкције како деловати. Наставници који су се определили за ову врсту помоћи и подршке, не остављају себи простора да се укључе у осмишљавање стратегија деловања, већ своју улогу виде у примени готових решења која педагог нуди. Овакав налаз може

се протумачити као поверење наставника у стручност и искуство педагога. Наиме, уколико се наставници обраћају педагогу због питања и проблема за које сматрају да немају капацитете да их самостално реше, очекивано је да препусте педагогу осмишљавање стратегије деловања, док би они сарађивали у оквиру анализе проблема, пружали сугестије око предложених решења и учествовали у реализацији договорених активности.

Наставници су навели да неке од понуђених врста помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима не очекују од педагога. Од испитаних 200 наставника, 41 наставник очекује да их педагог само слуша и разуме недоумице и проблеме које имају у раду са даровитим ученицима. Следе наставници који очекују да педагог преузме на себе решавање проблема с којим се суочавају (њих 43 од 200). То показује да наставници нису спремни на пасивну улогу у решавању питања и проблема у раду са даровитим ученицима. Такође, како не желе да сами буду пасивни или изопштени, тако и од педагога очекују да се укључи у процес решавања проблема. Могло би се закључити да наставници имају изграђену свест о важности партнерског односа педагога и наставника као креатора и реализатора васпитно-образовног рада. Узајамним деловањем педагог и наставник могу ефикасније да допринесу унапређењу васпитно-образовног рада са даровитим ученицима и развоју њихових потенцијала. Охрабрује чињеница да су наставници свесни тога и да су спремни за сарадњу и заједничке акције са педагозима.

Ефекти оствареног саветодавног рада педагога са наставницима

Последњи задатак овог истраживања односио се на ефекте оствареног саветодавног рада педагога са наставницима када је у питању рад са даровитим ученицима. Наставници су се изјашњавали о различитим тврдњама (у оквиру скале процене), и тако пружили информације о томе колико је саветовање са педагогом допринело да се одређена питања и проблеми реше.

На основу приказаних резултата, може се закључити да је преко 50% наставника који су се саветовали са педагогом навело да се углавном или у потпуности слаже са свих 20 тврдњи. Такав налаз указује да већина наставника сматра да саветовање са педагогом доприноси решавању проблема у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима. Наставници у педагогу виде партнера који својим активностима у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима може допринети остваривању добрих резултата.

Највећи проценат наставника (63,5%) сматра да је саветовање са педагогом значајно допринело да сазнају нешто више о могућностима образовања ван школе, о пројектима и програмима који се организују за

даровите ученике, као и да пронађу начине да мотивишу ученика да учи и напредује у области за коју је надарен. Ипак, ситуација за коју се определио највећи проценат испитаних наставника јесте она у којој је саветовање са педагогом допринело да наставници пронађу начине да мотивишу ученика да учи и напредује у области за коју је надарен. Трећина испитаних наставника се никада није саветовала са педагогом приликом њиховог укључивања у неки од програма стручног усавршавања у области васпитно-образовног рада са даровитим ученицима. Већина од преостале две трећине наставника који су се са педагогом саветовали о овој ситуацији, сматра да је саветовање углавном допринело да се укључе у програм стручног усавршавања. Анализирајући аритметичке средине свих тврдњи, може се закључити да наставници сматрају да саветовање углавном доприноси решавању питања и проблема у раду са даровитим ученицима.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања су показали да се наставници са педагогом најчешће саветују када је реч о сарадњи са родитељима даровитих ученика, тачније када родитељи даровитог ученика имају нереална очекивања од свог детета, али и од школе и могућности које она пружа ученику. Такође, наставници се са педагогом често консултују о могућностима образовања ван школе, о пројектима и програмима који се организују за даровите ученике и обраћају му се за помоћ и подршку уколико је даровит ученик недисциплинован, ремети извођење наставе и не поштује наставника. У процесу саветовања, наставници од педагога очекују да допринесе решавању проблема који се јављају у раду са даровитим ученицима. Педагог треба да предложи више могућих решења, које онда заједно разматрају наставник и педагог и доносе одлуку које решење је најадекватније. Налази указују да већина наставника има потребу да питања и проблеме у раду са даровитим ученицима решава у сарадњи са педагогом, уз уважавање његовог мишљења и уз заједничко деловање.

Већина наставника сматра да саветовање са педагогом доприноси решавању свих проблема због којих им се наставници обраћају. Поједини наставници су, иако се то није захтевало од њих, наглашавали да они у свакој генерацији имају даровите ученике, с којима је задовољство радити, као и да су се у том процесу ретко сусретали са великим проблемима и препрекама. На другој страни, њихова искуства указују да је рад са даровитим ученицима уједно и изазов, јер сматрају да нису довољно упознати са свим могућностима припреме и реализације наставе која би подстакла раз-

вој њихових потенцијала. То још једном потврђује значај педагошког саветовања на тему васпитно-образовног рада са даровитим ученицима, јер наставник није препуштен себи, већ у педагогу има партнера с којим може разменити мишљење, дискутовати, од кога може добити савет и с којим, на крају, може заједно деловати.

На основу добијених резултата истраживања, могуће је издвојити и одређене педагошке импликације. Наиме, може се закључити да је потребно и важно додатно образовати и усавршавати наставнике у оквиру васпитно-образовног рада са даровитим ученицима; интензивније радити на прилагођавању наставе потребама даровитих ученика; креирати боље услове за рад и пружати системску подршку наставницима у раду са даровитим ученицима. Мада је истраживање указало да су наставници свесни колико је значајна сарадња са педагогом да би се развили ученички потенцијали, додатни рад на побољшању квалитета њиховог односа свакако би утицао и на квалитет рада са даровитим ученицима.

Литература

Аврамовић, З.; Вујачић, М. (2009). Однос наставника према даровитим ученицима. *Педагошка стварност*, 55 (9–10), 878–889.

Аџић, Д. (2011). Даровитост и рад са даровитим ученицима. *Живот и школа*, 25, 171–178.

Грандић, М.; Летић, М. (2008). Педагошка стратегија подстицања даровитих. *Педагошка стварност*, 54 (9–10), 865–881.

Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех.* Београд: Учитељски факултет.

Максић, С. (1993). *Како препознати даровитог ученика.* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Максић, С. (2005). Међународна регулатива о подршци даровитој деци кроз образовање. *Педагогија*, 60 (4), 472–484.

Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи.* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Малушић, С. (2000). *Даровити ученици и рад са њима*. Београд: ЕМКА.

Мандић, П. (1986). *Савјетодавни васпитни рад*. Сарајево: Свјетлост.

Нешовић, С. (2003). *Даровити ученици у наставном процесу.* Пале: Филозофски факултет.

Milijana B. Lazarević

Dragana B. Radenović

SCHOOL PEDAGOGUE'S SUPPORT TO TEACHERS IN THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Summary

Teaching practice shows that individualized teaching is very important in the education of gifted children. The main objective of this research is to determine the characteristics of counseling that pedagogues offer to teachers, the purpose of which is to provide professional help and support to teachers in the education of gifted students, based on the opinions of teachers. The research sample includes 200 primary school teachers. Research results indicate that teachers are willing to cooperate with pedagogues on the resolution of problems and issues that arise in the education of gifted students, but that this cooperation is not always productive, because there are certain difficulties that hinder it. In addition, some teachers claim that they are not sufficiently trained to work with gifted students, which is an obstacle that cannot be overcome by consulting the pedagogue only.

Keywords: *giftedness, gifted students, counseling, advisory work, school pedagogue.*

Milijana B. Lazarević

Dragana Radenović

UNTERSTÜTZUNG DES SCHULPÄDAGOGEN IN DER ARBEIT MIT BEGABTEN SCHÜLERN

Zusammenfassung

In der Ausbildungspraxis mit begabten Schülern ist der individualisierte Unterricht sehr wichtig. Das Hauptziel der Forschung ist, dass man aufgrund der Meinungen der Lehrer die Eigenschaften der pädagogischen Beratungsarbeit mit Lehrern identifizieren. In der Forschung haben 200 Grundschullehrer teilgenommen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Lehrer bereit zur Kooperation sind, wenn es zu den Fragen und Problemen bei der Arbeit mit begabten Schülern kommt, aber die Zusammenarbeit ist nicht immer produktiv und es gibt gewisse Schwierigkeiten, die stören können. Einige Lehrer berichten, dass sie nicht ausreichend geschult sind, um mit begabten Schülern zu arbeiten, was ein Hindernis ist, das man nicht nur durch Beratung überwinden kann.

Schlüsselwörter: *Begabung*, *begabte Schüler*, *Beratung*, *Beratungsarbeit*, *Schulpädagoge*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 050:004.738.52
001.3:050
Стручни чланак • 181–190
Примљен: 16.3.2016.
Прихваћен: 24.3.2016.

Haris M. Memišević
Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet

IZBOR ČASOPISA ZA OBJAVLJIVANJE NAUČNIH RADOVA

Rezime: Objavljivanje stručnih i naučnih članaka jedna je od najvažnijih obaveza nastavnika i saradnika na univerzitetima i istraživača u institutima. Pored njih, veliki broj pojedinaca iz prakse želi da rezultate istraživanja praktičnog rada prezentira široj javnosti u periodičnim publikacijama. Cilj ovog rada jeste da prikaže proces odabira časopisa za objavljivanje naučnih i stručnih radova, kao i da prikaže snagu domaćih časopisa u međunarodnim indeksiranim bazama. Opisani su i neki nedostaci prilikom vrednovanja naučnoistraživačkog rada nastavnika na fakultetima i predloženi su načini za njihovo prevazilaženje.

Ključne riječi: *naučnoistraživački rad*, *publikacije*, *baze podataka*.

UVOD

Obaveza akademskog osoblja na fakultetima jeste da redovno publikuju rezultate svog naučnoistraživačkog rada. Objavljene publikacije se uzimaju kao mjera efikasnosti i kvalitete rada, te se koriste za vrednovanje i napredovanje nastavnika u više zvanje. Mjerenje i vrednovanje akademskog postignuća je „činjenica naučnog života" (Lane, 2010). Stoga nije ni čudan široko rasprostranjeni moto u akademskoj zajednici – „Publish or perish" (u slobodnijem prevodu – „Objavi ili nestani sa akademske scene"). Mnogo je pisano o motivaciji nastavnog osoblja da objavljuje naučnoistraživačke radove (Lechuga, Lechuga, 2012). Faktori su generalno vanjski (npr. napredovanje u više zvanje, veća plata) i unutrašnji (npr. želja za sticanjem novih saznanja i sl.). Naravno da su ova dva motiva često isprepletena i da ih je teško diskriminirati. Dakle, bez obzira na samu motivaciju, zadaća akademskog osoblja jeste da istražuje i dijeli rezultate svog istraživanja sa širom akademskom zajednicom i sa opštom populacijom. Objavljeni naučni članak, koji prikazuje rezultate istraživanja, biće podvrgnut

ocjeni javnosti (Popović, 2004) i uticaće na rejting samog autora. Iz ovih razloga, istraživači se često pitaju – Gdje objaviti rezultate istraživanja? Slijedi jedan od mogućih odgovora.

IZBOR ČASOPISA

Većina visokoškolskih ustanova u konkursima za izbor nastavnog osoblja kao uslov za izbor ili napredovanje u više zvanje ima klauzulu „da kandidat mora imati najmanje tri objavljena rada u međunarodno priznatim publikacijama (ili rada indeksirana u međunarodno priznatim citatnim bazama podataka)". Sama operacionalizacija termina *međunarodno priznate publikacije* ili *citatne baze podataka* mogu izazvati konfuziju u akademskoj zajednici. Dakle, časopis u kojem se objavi rad mora biti indeksiran. Slijedi pitanje – U kojoj citatnoj bazi moj rad mora biti indeksiran da bi bio priznat za napredovanje s obzirom na to da postoje stotine takvih baza? Odgovor na ovo pitanje nije baš lako naći, zato što većina zakona (ili pravilnika) o visokom obrazovanju u državama nastalim na području bivše Jugoslavije precizno ne definiše ovo pitanje. Pomak u ovom smjeru pokušava da napravi Ministarstvo prosvete Srbije, koje u novom pravilniku o bodovanju nastavnika kao uslov za napredovanje jasno precizira koje su baze podataka relevantne za napredovanje i eksplicitno navodi *Thomson Reuters i/Elsevier*. Međutim, veoma je velik otpor akademskog osoblja predloženom pravilniku, te je upitno da li će on i zaživiti (Politika, 2016). Vratimo se citatnim bazama i njihovom rejtingu. Imajući u vidu njihov veliki broj, neupućen istraživač ih može sve smatrati podjednako relevantnim. Puno je opasnije ako ih i univerziteti smatraju jednako relavantnim, što je nažalost čest slučaj u praksi. Navedimo jedan primjer. Izašao je konkurs za izbor nastavnika na X univerzitetu. Prijavljuju se dva kandidata koja se jedino razlikuju u broju radova u toj naučnoj oblasti. Kandidat A ima pet radova objavljenih u časopisu indeksiranom u bazi *Index Copernicus* (relativno slabija citatna baza), a kandidat B ima tri rada objavljena u časopisu indeksiranom u bazi *Current Contents Thomson Reuters* (najjača i najelitnija citatna baza). Komisija za izbor prima kandidata A, jer ovaj ima veći broj radova. Da li je izbor komisije opravdan? Ili, da još malo zakomplikujemo stvari, kandidat A ima „svoj" elektronski časopis na veb-stranici, registrovan kao elektronska publikacija i indeksiran u *Google Scholar*. Tamo je kandidat A objavio 10 radova, dok je kandidat B objavio jedan rad u časopisu *Nature*. Da li je kandidat A i dalje bolji izbor?! Sumnjamo da će kandidat B, ako je objavio rad u časopisu *Nature*, imati problema sa izborom, ali prikazani scenarij jasno ilustruje potencijalne opasnosti.

Ovo je svakako važno i sa pozicije samog autora rada. Da li se mučiti dugogodišnjim istraživanjima, visokim standardima, velikim trudom i detaljnom recenzijom, da bi eventualno objavio rad u časopisu indeksiranom u bazi *Current Contents* (CC) ili za isto vrijeme objaviti pet radova u lokalnom (ili svom?) časopisu indeksiranom u bazi *Google Scholar* (pogotovo ako će biti praktične koristi od objavljivanja više radova!). Da bi izbjegao moguću kritiku, želim naglasiti i da je veoma važno objavljivati i u lokalnim (nižerangiranim i neindeksiranim) časopisima zbog diseminacije znanja u domaćim okvirima. Ovi časopisi su obično na lokalnim jezicima (bosanskom/srpskom/hrvatskom jeziku) i imaju manje tiraže. Mislim da autori u ovim časopisima treba da pokušavaju raditi pregledne članke koji će čitaoce obavijestiti šta je aktuelno u određenom naučnom području. Također, manja istraživanja studenata i ljudi iz prakse (npr. nastavnika i vaspitača) treba (uglavnom) objavljivati u domaćim časopisima. No, svakako da je primarni cilj originalnog naučnog istraživanja objavljivanje rezultata u prestižnom časopisu, obično na engleskom jeziku. Ponovo možemo zakomplikovati stvari jer časopisi indeksirani u istoj bazi podataka (npr. CC) nemaju istu jačinu. Snaga individualnog časopisa indeksiranog u bazi CC mjeri se faktorom uticaja (*Impact Factor*). Što je veći *Impact Factor*, veći je uticaj časopisa. Vrijedno je napomenuti i da *Impact Factor* nije savršeno rješenje u mjerenju nečijeg „doprinosa" u nauci, o čemu je već ranije pisano (Bergstrom, West, Wiseman, 2008). Postoji mnogo alternativa koje su dostupne za pregled. U ovom dijelu rada, vrijeme je da se opredijelim i za vlastite preferencije u pogledu izbora časopisa, te ocjene istraživača i njihovih naučnih dostignuća. Moj izbor pada na dvije baze: *Google Scholar Metrics* i *SCImago*.

GOOGLE SCHOLAR METRICS

Google scholar (znalac) odličan je multinamjenski pretraživač specijaliziran za nauku i pretraživanje naučnih radova, kao i samih istraživača. Jedan njegov dio – *Google metrics* – namijenjen je pretrazi naučnih časopisa i prikazivanju njihove relativne jačine i uticaja. Na Slici 1 dat je prikaz 15 najuticajnijih naučnih časopisa na svijetu.

Slika 1. *Najuticajniji časopisi prema bazi Google metrics*

	Publication	h5-index	h5-median
1.	Nature	377	529
2.	The New England Journal of Medicine	328	520
3.	Science	316	446
4.	The Lancet	258	415
5.	Cell	216	330
6.	Proceedings of the National Academy of Sciences	216	280
7.	Journal of Clinical Oncology	202	296
8.	Journal of the American Chemical Society	199	263
9.	Chemical Reviews	196	351
10.	Chemical Society reviews	194	282
11.	Physical Review Letters	194	271
12.	Advanced Materials	190	262
13.	JAMA: The Journal of the American Medical Association	184	277
14.	Circulation	182	278
15.	Nature Genetics	182	268

Rejting časopisa iskazan je kroz indeks h5 (što je veći indeks h5, veći je rejting časopisa). *Google metrics* omogućava i pretragu specijaliziranih područja. Tako npr. na Slici 2 prikazano je 15 najuticajnijih časopisa iz područja specijalne edukacije.

Slika 2. *Najuticajniji časopisi iz područja specijalne edukacije*

	Publication	h5-index	h5-median
1.	Journal of Learning Disabilities	34	49
2.	Exceptional Children	33	47
3.	Remedial and Special Education	28	37
4.	Journal of Positive Behavior Interventions	24	38
5.	Focus on Autism and Other Developmental Disabilities	24	34
6.	International Journal of Inclusive Education	24	32
7.	Teaching Exceptional Children	24	32
8.	Education and Treatment of Children	23	30
9.	Journal of Deaf Studies and Deaf Education	22	36
10.	The Journal of Special Education	21	38
11.	Learning Disability Quarterly	21	33
12.	Education and Training in Autism and Developmental Disabilities	21	26
13.	European Journal of Special Needs Education	20	33
14.	Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth	20	32
15.	Gifted Child Quarterly	19	32

Ovakav način mjerenja uticaja i jačine časopisa prilično je objektivan. Ako istraživač želi da objavi rezultate svog originalnog istraživanja, podatke o odabranom časopisu možda može naći u bazi *Google metrics*. Komparacije radi,

daćemo i metriku za tri časopisa iz oblasti specijalne edukacije u državama sa područja bivše Jugoslavije (Tabela 1).

Tabela 1. *Google metrics za tri časopisa iz oblasti specijalne edukacije u državama sa područja bivše Jugoslavije*

Časopis	Zemlja izdavanja	Indeks h5	Medijan h5
Specijalna edukacija i rehabilitacija	Srbija	5	6
Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja	Hrvatska	4	6
Journal of Special Education and Rehabilitation	Makedonija	4	7

Postoji dosta časopisa koji nisu evidentirani kroz *Google metrics*, a indeksirani su u nekim drugim relevantnim bazama podataka (*SCImago, PsycInfo, Scopus*), tako da *Google metrics* ne mora nužno biti jedina provjera koju istraživač radi u izboru časopisa. Zato preporučujem još jedan, veoma objektivan, način provjere uticaja nekog časopisa, a to je kroz sistem *SCImago*.

***SCIMAGO* (SJR)**

Ovaj sistem omogućava razne vrste pretraga časopisa i također koristi dosta objektivne indikatore sadržane u bazi podataka *Scopus*. Moguće je pretraživati časopise u okviru naučne oblasti, a također i sve relevantne časopise u pojedinoj regiji ili državi. Bosna i Hercegovina ima samo 12 naučnih časopisa registrovanih u ovoj bazi, Srbija ima 53, a Hrvatska 140 časopisa. Na sljedećim slikama prikazano je po prvih 12 časopisa za svaku od ovih zemalja.

Slika 3. *Časopisi iz Bosne i Hercegovine sadržani u bazi SCImago* (*svi časopisi*)

	Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2014)
1	Bosnian Journal of Basic Medical Sciences	j	0,208	11	43
2	Medicinski Arhiv	j	0,168	12	58
3	Acta Informatica Medica	j	0,166	6	84
4	Sport Science	j	0,157	4	32
5	Electronics	j	0,154	2	13
6	Acta medica academica	j	0,137	3	16
7	International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine and Public Health	j	0,136	6	0
8	South East European Journal of Economics and Business	j	0,126	3	5
9	Veterinaria	j	0,120	2	24
10	Technics Technologies Education Management	j	0,111	6	0
11	HealthMED	j	0,110	6	0
12	Acta Medica Saliniana	j	0,101	2	0

Slika 4. *Časopisi iz Srbije indeksirani u bazi SCImago* (*12 najuticajnijih*)

	Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2014)
1	Match	j	1,001	39	88
2	Applicable Analysis and Discrete Mathematics	j	0,748	13	19
3	Computer Science and Information Systems	j	0,519	12	86
4	International Journal of Electrochemical Science	j	0,507	40	665
5	Journal of Mining and Metallurgy, Section B: Metallurgy	j	0,486	11	26
6	Bulletin, Classe des Sciences Mathematiques et Naturelles, Sciences Mathematiques	j	0,462	5	0
7	Thermal Science	j	0,448	19	242
8	Tribology in Industry	j	0,400	9	52
9	Science of Sintering	j	0,373	13	36
10	Kragujevac Journal of Mathematics	j	0,341	5	25
11	Nuclear Technology and Radiation Protection	j	0,340	9	58
12	Panoeconomicus	j	0,335	8	39

Slika 5. *Časopisi iz Hrvatske indeksirani u bazi SCImago* (*12 najuticajnijih*)

	Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2014)
1	International Journal of Engineering Business Management	j	0,634	8	31
2	Metalurgija	j	0,627	16	180
3	Tehnicki Vjesnik	j	0,552	10	184
4	Radiology and Oncology	j	0,542	15	50
5	Operators and Matrices	j	0,534	8	50
6	Biochemia Medica	j	0,510	17	59
7	Mathematical Inequalities and Applications	j	0,414	29	117
8	Food Technology and Biotechnology	j	0,409	42	60
9	Croatian Medical Journal	j	0,407	39	95
10	Drvna Industrija	j	0,403	7	31
11	Journal of Mathematical Inequalities	j	0,399	7	72
12	Transactions of Famena	j	0,388	6	32

SJR indeks iz ovih tabela označava „jačinu" i uticaj časopisa. Časopisi indeksirani u bazi *SCImago* kategorisani su u četiri kategorije od Q1 do Q4 (Q1 predstavlja najbolje časopise, a Q4 najslabije u datoj oblasti).

Savjet autorima originalnih naučnih radova jeste da obavezno prije slanja rada provjere da li je časopis za koji su se odlučili indeksiran u bazama *SCImago* ili *Google metrics*. Ako nije, onda bi bilo mudro da promjene odluku i odaberu časopis koji je indeksiran u ovim bazama (bez obzira na jačinu časopisa iskazanu kroz SJR indeks). Pored ovih, opštih uputa i savjeta za odabir časopisa za objavljivanje naučnog rada, postoje i drugi načini za evaluaciju samih istraživača (nastavnika na fakultetima). Jedan od njih je citiranost autora.

CITIRANOST

U akademskoj zajednici, prilikom evaluacije autora, nije dovoljno samo pregledati njegove objavljene radove, nego je bitno i da ti radovi budu interesantni i drugim istraživačima. Koliko je rad interesantan i koristan drugim istraživačima pokazuje se kroz njegovu citiranost. Razvoj informacionih tehnologija

omogućio je relativno laku provjeru citiranosti određenog autora i njegovih radova. Širenje društvenih mreža za istraživače (*Researchgate*, *Mendeley*, *Linkedin* i sl.) omogućilo je širu vidljivost autora i njihovog naučnog rada. U doba interneta, alati socijalnih medija nude izvrstan način za istraživače da „ojačaju" svoj profesionalni profil i budu javni glas nauke (Bik, Goldstein, 2013). Ovi servisi su na neki način omogućili i kvantifikaciju kvalitete naučnog rada kroz broj pregledanih članaka, broj citata i sl. Više o ovome može se naći u odličnom članku profesora Trajkovskog (2016) o metrici u naučnom objavljivanju. *Google scholar* također omogućava da se „provjeri" kolika je citiranost nekog članka. Taj broj citata registrovanih kroz *Scholar* svakako nije potpun jer prikazuje samo citate vezane za *Google metrics*, ali će sigurno detektirati sve citate objavljene u značajnijim časopisima. Još jedan problem vezan za citiranost jeste ekvivalentan onom problemu vezanom za objavljivanje publikacije. Da li je isto ako je rad autora A citiran 10 puta u časopisu X (indeksiranom u „nerelevantnoj" citatnoj bazi) i ako je rad autora B citiran dva puta u časopisima *Nature* i *Science*? Projekat *Eigenfactor.org* vodi računa o ovim stvarima i uzima u obzir jačinu časopisa koji citira i koji je citiran. Iz svega navedenog se vidi da se približavamo idealu objektivne kvantifikacije značaja naučnog rada i stvaralaštva, tako da ranije navedeni problem komisije za prijem kandidata A i B za izbor u nastavno zvanje može biti objektivno riješen.

KONAČNA ODLUKA

Ovdje želim da upozorim istraživače na brojne tzv. „predatorske časopise" koji šalju „pozive" autorima da objave radove u njihovom časopisu. Ti pozivi navode i citatne baze u kojima je njihov časopis indeksiran, a te baze su uglavnom nepoznate i nerelevantne. Dalje, u tim pozivima stoji i tzv. *Impact Factor* časopisa i naveden broj (npr. IF = 1,2). Autori moraju biti veoma oprezni, jer samo časopisi indeksirani u *Thomson Reutersu* (TR) imaju IF. Već sam napomenuo da se kvalitet i uticaj časopisa koji nisu indeksirani u TR može provjeriti i na sajtovima *Google Scholar Metrics* (kroz indeks h5) i *Scimago* (kroz indeks SJR). Ako časopis u koji ste „pozvani" da objavite rad nema h5 indeks i SJR indeks, bolje da ne šaljete rad u taj časopis.

ZAKLJUČAK

Publikovanje naučnih radova redovna je obaveza akademskog osoblja. Odabrati pravi, relevantni časopis za objavljivanje publikacije nije baš lagan

zadatak. U ovom radu su predložena dva servisa koja mogu pomoći autoru u odabiru časopisa: *Google Scholar Metrics* i *SCImago*. Za sada ne postoji univerzalni međunarodni standard za evaluaciju istraživača na osnovu objavljenih radova. U budućnosti bi bilo dobro vidjeti integraciju postojećih naučnih metrijskih sistema i imati jedinstven sistem evaluacije. Tako bi Komisija na početku ovog rada imala zadatak da ukuca u sistem evaluacije imena kandidata A i B. Rezultati su slijedeći: kandidat A ima 24 boda; kandidat B ima 40 bodova (veći broj znači veći naučni doprinos). U ovom slučaju, nema prostora za subjektivne preferencije članova komisije za izbor.

Literatura

Bergstrom, C. T.; West, J. D.; Wiseman, M. A. (2008). The Eigenfactor™ metrics. *The Journal of Neuroscience*, 28 (45), 11433–11434.

Bik, H. M.; Goldstein, M. C. (2013). An introduction to social media for scientists. *PLoS Biol*, 11 (4), e1001535.

Lane, J. (2010). Let's make science metrics more scientific. *Nature*, 464 (7288), 488–489.

Lechuga, V. M.; Lechuga, D. C. (2012). Faculty motivation and scholarly work: Self-determination and self-regulation perspectives. *Journal of the Professoriate*, 6 (2).

http://www.politika.rs/scc/clanak/349545/Да-ли-се-успоставља-амерички-монопол-над-српском-науком (Pristup: 8.4.2016).

Поповић, З. В. (2004). *Како написати и објавити научно дело*. Београд: Академска мисао.

Trajkovski, V. (2016). The role of article level metrics in scientific publishing. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, (1–2), 5–15.

Haris M. Memišević
University of Sarajevo, Faculty of Pedagogy

SELECTING JOURNALS FOR PUBLISHING SCIENTIFIC PAPERS

Summary

Publishing professional and scientific papers is one of the most important duties of university professors and expert associates, as well as the duty of staff at research institutes. In addition, numerous individuals from the practice also want to present results of their practical studies to the general public in periodicals. The objective of this paper is to present the process of selecting journals for publishing scientific and professional papers, as well as to show the strength of domestic journals in international indexing databases. We also described certain flaws in the evaluation of scientific research at universities and proposed ways to overcome them.

Keywords: *scientific research*, *publications*, *databases*.

Haris M. Memišević
Universität Sarajevo, Fakultät für Pädagogik

AUSWAHL DER ZEITSCHRIFTEN FÜR VERÖFFENTLICHUNG DER WISSENSCHAFTLICHEN ARTIKEL

Zusammenfassung

Veröffentlichung der fachlichen und wissenschaftlichen Artikel ist eine der wichtigsten Pflichten der Lehrer und Mitarbeiter an Universitäten und Forschungsinstituten. Darüber hinaus möchte eine große Anzahl der Ausbildungsangestellten die Ergebnisse ihrer Praxiserkundungsprojekte der breiten Öffentlichkeit in fachlichen Publikationen präsentieren. Das Ziel dieses Beitrages ist, den Prozess der Auswahl der Zeitschriften für Veröffentlichung der wissenschaftlichen und fachlichen Artikel darzustellen, sowie die Stärke der inländischen Zeitschriften in internationalen Datenbanken zu zeigen. In diesem Artikel wurden auch einige Mängel bei der Bewertung der Praxiserkundungsprojekte der Professoren an Fakultäten beschrieben und die Wege vorgeschlagen, um sie zu überwinden.

Schlüsselwörter: *Praxiserkundungsprojekt*, *Publikation*, *Datenbank*.

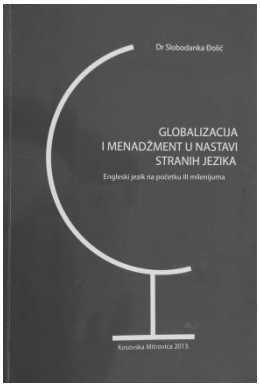
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.111(049.32)
Приказ • 191–194
Примљен: 18.1.2016.
Прихваћен: 6.3.2016.

Александра Д. Павић Панић
Техноарт, Београд

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК НА ПОЧЕТКУ ТРЕЋЕГ МИЛЕНИЈУМА

(Др Слободанка Ђолић, *Глобализација и менаџмент у настави страних језика – Енглески језик на почетку трећег миленијума*)



Проф. др Слободанка Ђолић у монографији **Глобализација и менаџмент у настави страних језика – Енглески језик на почетку трећег миленијума**, вешто спаја теорију и праксу у неодвојиву целину, сагледавајући феномен енглеског језика као средства комуникације планетарних размера. Ауторка је, пре свега, желела да пошаље читаоцима поруку да свет хрли у правцу билингвизма. Потреба људи да пронађу глобално средство комуникације ради даљег усавршавања или постизања неког циља, уз појаву интернета који је повезао људе из различитих делова света, довело је до тога да се први пут у историји један језик (енглески) јавио као *lingua franca*, којим се људи у целом свету служе. Ауторка говори о ширењу енглеског језика и жели да скрене пажњу на промене у језику до којих неминовно долази као резултат језичког и културног империјализма. Подучавање енглеског језика – као првог страног и службеног, глобалног језика и језика пословног света – треба да буде циљ савремене наставе како бисмо ишли у корак са светом.

Књига се састоји од десет поглавља, у којима се на 347 страна говори о месту, значају и ширењу енглеског језика као језика међународне комуникације и језика *lingua franca*. Намењена је, како ауторка у предговору каже, „свима који су заинтересовани за језичко образовање нације" – наставницима матерњег и страног језика, студентима и ђацима језичких усмерења, мастер студентима не само у области филологије, већ и са дру-

гих егзактних стручних усмерења, затим родитељима, директорима школа и свим факторима школског менаџмента.

У првом поглављу – *Глобализација страног језика у образовању* – ауторка, између осталог, говори да настава страних језика треба да има интердисциплинарни карактер, а наставник треба да организује наставу у складу са потребама ученика у датом периоду. Говори се и о статусним променама језика, како је енглески од страног језика постао први страни језик, да би затим био други језик. То за собом повлачи низ друштвених промена и промена у организацији целокупног система образовања како би се створило билингвално друштво. Ауторка истиче да се „дидактичком троуглу", који чине ученик, наставник и наставни садржаји, сада мора додати и четврта компонента – техничка средства попут компјутера, интерактивне табле и виртуелних учионица.

У другом поглављу – *Дидактичке компоненте у настави глобалног језика света: енглеског* – разматрају се промене у језику које настају као последица друштвених и политичких промена у земљи. Енглески језик је прерастао у први страни језик у Србији и по значају заузима друго место, одмах иза матерњег језика. Ауторка разматра проблем „наставе учења" путем анализе ангажованог учења (*engaged learning*) и учења са разумевањем (*meaningful learning*). Теоретичари наставе језика своје ставове у погледу стратегија које ученици примењују приликом усвајања другог језика, и учења страног језика, темеље на когнитивном приступу који истовремено води ефикаснијем усвајању и учењу језика и развоју способности креативног мишљења и независног закључивања. Ауторка ставља акценат на когнитивну теорију и Крашенов монитор модел, према којима се ученик налази у средишту процеса учења, добијајући прилику да буде активан учесник у том процесу, учећи садржаје из језика самостално и са разумевањем, кроз решавање различитих задатака. Наставник има улогу организатора и координатора наставе, иноватора, посредника и проценитеља језичких вештина ученика, а треба да подстакне развој самопоуздања и комуникативне компетенције код ученика. Ауторка даје кратак преглед шест познатих типова наставног програма (*структурни, појмовни, ситуациони, наставни програм заснован на развијању језичких вештина, на изради задатака* и *на садржају*), уз наглашавање да се у пракси обично у оквиру једног комбинује неколико програма, а у циљу ефикасније наставе. На крају овог поглавља, разматрају се различити типови наставних програма и проблеми везани за специфичан вид наставе – наставу страног језика за посебне потребе (*ESP*), страни језик за потребе науке и технологије, заната и других облика животних опредељења у једној друштвеној заједници.

У трећем поглављу – *Основне компоненте учења и усвајања матерњег и страног језика* – ауторка образлаже зашто се наставници опредељују за традиционални или хумани приступ у настави страног језика. Говори о сличностима и разликама у усвајању страног и матерњег језика, наглашавајући разлику у степену и начину изложености језику. Истичу се мотивација, као важан психолошки фактор, и потреба да се организује настава страног језика најприближније начину усвајања и учења матерњег језика. Ауторка наводи два погледа на учење језика, то су *механичко или екстерно* учење и *интерни, унутрашњи, менталистички* поглед. Такође, наводе се три групе принципа и њихове подгрупе које снажно делују на учење и наставу страног језика – *когнитивни*, *афективни* и *лингвистички принцип*. У оквиру овог поглавља, помињу се контрастивна анализа и анализа грешака, као недовољне и неадекватне при анализирању и предвиђању грешака које ученици страног језика праве.

Четврто поглавље – *Теорије учења у настави страног језика* – говори, пре свега, о аудио-лингвалној и когнитивној теорији учења. Ауторка наводи да је изглед учионице важан елемент квалитетне наставе. Посебна пажња је посвећена електронском облику учења у *мултимедијалној, виртуелној, онлајн* или *електронској* учионици, који обогаћује наставни процес због пружања слободе ученицима у избору програма, начина и времена похађања наставе. Потом се разматра десет наставних метода: граматичко-преводни; аудио-лингвални; метод презентације – праксе – продукције; метод аутентичне употребе – рестриктивне употребе – разјашњења; метод ослушни – сачини хипотезе – експериментиши; комуникативна настава језика; метод учења страног језика кроз решавање задатака *(Task-based Learning)*; метод „тихи начин" *(The Silent Way)*; сугестопедија; метод тоталног физичког одговора и хуманистички модел учења и подучавања страног језика. Наставник бира и комбинује различите методе, уважавајући циљеве и задатке наставе, а омогућава ученицима да напредују у складу са својим могућностима и интересовањима.

У петом поглављу – *Методолошки, педагошки и психолошки фактори учења језика lingua franca* – говори се о култури циљног језика као петој језичкој вештини и саставном делу наставе језика. Упознавање ученика са културом страног језика омогућава развој друштвено пожељних особина (емпатија за друге народе, поштовање различитости и толеранција према другачијем). Ауторка, затим, истиче да је заступљеност књижевних текстова у настави неопходна јер се њиховом применом стварају услови за аутономно учење страног језика, развија се креативност код ученика кроз креативно писање, што представља снажан мотивациони фактор.

Шесто поглавље – *Евалуација и оцењивање знања страног језика у модерној учионици* – пажњу усмерава на разликовање појмова *евалуација*, *тестирање* и *оцењивање* знања страног језика, а циљ је да се истакне значај познавања критеријума за састављање тестова. У овом поглављу се говори још и о евалуацији знања наставника.

Типологија облика наставе енглеског као страног језика, седмо поглавље, фокусира се на савремену наставу страног језика, чији је циљ, у ери информатичких система, да развије код ученика вештину самосталног мишљења и закључивања. У овом поглављу су, такође, представљени подаци о заступљености енглеског језика у свету и у Европској унији, и указано је на промене кроз које ће енглески језик проћи на путу трансформације у европски енглески језик, заједнички за све Европљане.

Осмо поглавље – *Учионички менаџмент* – састоји се од седам делова. Ауторка се овде бави питањем управљања процесом наставе, постизањем и одржавањем дисциплине на часу страног језика, комуникацијом и понашањем и наставника и ученика. На почетку поглавља, ауторка покушава да одговори на питање како се остварује епистемолошка функција језика, конкретно енглеског језика као страног, када се процес учења одвија у вештачким условима, са језичким материјалом који је намењен за учење страног језика, у средини различитој од средине у којој се дати језик усваја као матерњи.

Девето поглавље – *Основне поставке педагошке импликације енглеског као међународног језика* – наглашава значај комуникације на енглеском као планетарном језику и језику за интеркултурну комуникацију. Ауторка је написала ово поглавље уместо поговора и каже да га треба схватити као „закључак аналитичког разматрања наставних питања у учењу и предавању језика који је страни, међународни, језик *lingua franca* и глобални језик становника наше планете”.

Десето поглавље – *Избор шире литературе* – може бити од велике користи младим истраживачима, стручњацима и научницима, јер пружа увид у одабрану литературу која се односи на методске и методолошке проблеме наставе страног језика у периоду доминације енглеског као међународног језика. Наведена литература може помоћи да се боље разуме и дубље истражи и подучавање и учење страног језика.

Монографија **Глобализација и менаџмент у настави страних језика – Енглески језик на почетку трећег миленијума** представља корисно, савремено штиво, писано разумљивим језиком. Ослањајући се на релевантну литературу, ауторка је успела да актуелну тему прикаже из различитих углова и приближи је не само стручњацима из области језика и образовања, већ и обичним читаоцима.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година II • Број 1 • 2016
ISSN 2466-2801

УДК 371.13/.14(049.32)
Приказ • 195–197
Примљен: 26.1.2016.
Прихваћен: 4.3.2016.

Немања Вукановић
Основна школа „Петар Петровић Његош”, Бања Лука

САВЈЕТОДАВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

(Љиљана Јерковић, *Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника*)

Године 2013. педагошкој јавности је представљена оригинална научна монографија **Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника**, ауторке Љиљане Јерковић. Досадашња научна репутација ауторке још једном је потврђена квалитетним и актуелним текстовима.

У поменутој монографији разријешене су терминолошке дилеме, јасно су изнијети резултати експерименталног истраживања, операционализоване су педагошко-савјетодавне компетенције наставника, приказани су модели и облици сарадње наставника и родитеља, што овоме дјелу даје апликативну ноту. Монографија је намијењена свима онима који директно учествују у васпитно-образовном процесу. Студија је структурирана у седам логички повезаних дијелова и то: Стручно усавршавање за савјетодавно-педагошки рад са родитељима у оквиру професионалног развоја наставника; Етапе, модели, методе и облици стручног усавршавања наставника за савјетодавно-педагошки рад са родитељима; Савјетодавно-педагошки рад наставника са родитељима; Преглед тангентних истраживања стручног усавршавања и професионалних компетенција наставника; Методологија експерименталног истраживања; Резултати експерименталног истраживања; Закључна разматрања. Ауторка је текст обогатила и прилозима: релевантним истраживачким инструментима, радионичком вјежбом, моделима програма педагошког образовања родитеља дјеце млађег и старијег осно-

вношколског узраста и иновативним моделом интерактивног обучавања родитеља дјеце школског узраста.

У првом и најкраћем поглављу ауторка је јасно критички приступила појмовним одређењима и разграничењу између стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Стручно усавршавање наставника је у овом тренутку најпримјереније схватити као дио, сегмент професионалног развоја наставника. Стручно усавршавање посматра у конкретном подручју и наводи да стручно усавршавање наставника за савјетодавно-педагошки рад са родитељима подразумијева континуирано праћење, усвајање и примјену савремених достигнућа у педагошкој науци и позитивној савјетодавној пракси ради унапређивања савјетодавно-педагошких компетенција наставника у раду са родитељима ученика. Ауторка указује на недостатак покушаја да се објасни појам *интерактивно учење*, а још мање *интерактивно стручно усавршавање*. Наводи и то да се у литератури неоправдано поистовјећују интерактивно учење и интерактивна настава, те паралелу између ове двије синтагме проналази позивајући се на релевантне научне психолошко-педагошке изворе. Иако наговијештено као покушај, интерактивно стручно усавршавање наставника за савјетодавни рад са родитељима исцрпно је дефинисано, а не изостављају се ни честе формативне евалуације, критичке анализе и рефлексије сопственог савјетодавног дјеловања, које засигурно воде до успјеха. Ауторка сматра да је најприсутнији критериј класификације стручног усавршавања *мјесто и институција извођења стручног усавршавања* (унутаршколско или интерно стручно усавршавање и ваншколско или екстерно стручно усавршавање), те се у свом експерименталном програму опредјељује за интерно стручно усавршавање. Упркос садржинским, семантичким и терминолошким тешкоћама, она је опсежно, указујући на мишљења домаћих и страних аутора, аргументовано приступила дефинисању синтагме *савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду с родитељима.* Ауторка наводи да савјетодавне компетенције спадају у групу основних компетенција наставника, а потом их је операционализовано представила кроз знање, ставове, рецепције и вјештине, тј. релевантне компоненте које је могуће мјерити.

Друго поглавље, писано истим стилом, обилује садржајима о етапама, моделима, методама и облицима стручног усавршавања наставника. Посебну пажњу читаоцу привлачи настојање ауторке да се модел интерактивног стручног усавршавања планира у обрнутом дизајну, тј. да се напушта претежно предавачки начин планирања, а да се иде у сусрет жељеним резултатима, да се полази од очекиваних исхода. Докимолошка научна утемељења ауторка је, такође, уткала у свој рад, тачније вршећи формативно и сумативно вредновање стручног усавршавања наставника. Јерковићева приказује попис традиционалних и иновативних модела стручног усавр-

вања наставника, те приступа детаљном описивању иновативних вјежби примјењиваних у експерименталном програму, а поткријепљује их одговарајућим примјерима, графиконима и фотографијама, што је од огромног значаја за нас који смо директно у васпитно-образовном процесу. На веома несебичан начин читаоцима даје конструктивне приједлоге сугеришући пут до успјеха. Нпр. *прије реализације вртешке, врло је корисно извођење симулације савјетодавног рада наставника са родитељем*. Такође, респектујући специфичности сазнајног процеса одраслих, ауторка је издвојила четири облика стручног усавршавања наставника: фронтални, тандемски, групни и индивидуални. Она даје предност тандемском и групном у сврху усавршавања савјетодавно-педагошких компетенција. Што се тиче метода стручног усавршавања наставника, примјењивана је комбинација општих дидактичких метода прилагођених сазнајним специфичностима одраслих. Јерковићева у образлагању метода прави позитиван искорак тиме што даје смјернице за њихову успјешну примјену. Истиче које методе у каквим околностима могу допринијети остварењу очекиваних исхода. Не слиједи пуко теоретисање и даје афирмативне приједлоге.

У поглављу *Савјетодавно-педагошки рад наставника са родитељима* ауторка наводи специфичности индивидуалног и групног савјетодавног рада. Поред адекватног теоријског представљања, овај дио књиге је обогаћен конкретним примјерима, чиме је ауторка приближила подручје савјетодавног рада свима онима који су у прилици да се њиме баве.

Прегледом тангентних истраживања упознајемо се са обиљежјима и специфичностима различитих истраживачких резултата који се могу довести у везу са експерименталним истраживањем Љиљане Јерковић. Евидентно је да је веома мали број истраживања утемељен на иновативним моделима програма, као и то да до објављивања ове научне монографије педагошка и шира друштвена јавност није имала прилику упознати процес стручног усавршавања наставника на пољу општестручних компетенција.

Теоријско-практична вриједност студије **Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника** на завидном је нивоу. Наиме, први пут је појмовно одређено интерактивно стручно усавршавање наставника за савјетодавни рад са родитељима, дефинисане су и савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима, разријешене су многе теоријске и практичне противрјечности, холистички се приказао истраживачки процес сва три циклуса, поткријепљен истраживачким инструментима и радионичким вјежбама, моделима програма педагошког образовања родитеља, те примјерима креативне радионице за родитеље и слично. Ово штиво ће бити инспиративно свима који се баве унапређивањем васпитно-образовног рада, посебно савјетодавних компетенција наставника.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Немања Д. Вукановић (1989), педагог, Основна школа „Петар Петровић Његош”, Бања Лука. Ужи научни интереси: методика васпитно-образовног рада.
Имејл: nemanjatb@yahoo.com

Мирослав Д. Дрљача (1982), магистар уметности, Гимназија у Приједору. Ужи научни интереси: методика наставе ликовне културе и ликовна педагогија. Докторанд на Универзитету у Бањој Луци.
Имејл: miroslavdrljaca@yahoo.com

Љубинко К. Златић (1954), дипломирани педагог, стручни сарадник, Основна школа „Стари град” у Ужицу, Ужи научни интереси: учење и настава.
Имејл: zljubeue@ptt.rs

Александар П. Јанковић (1970), доктор дидактичко-методичких наука. Доцент на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужи научни интереси: методика настава природе и друштва.
Имејл: aleksjankovic@gmail.com

Олга М. Јованчићевић (1972), дипломирани географ, просветни саветник, Школска управа Ужице. Ужи научни интереси: учење и настава.
Имејл: sicoandja12@gmail.com

Вукица М. Јовић (1970), доктор педагошких наука, професор разредне наставе, Основна школа „Мирослав Мика Антић“ Панчево. Ужи научни интереси; методика наставе српског језика у млађим разредима основне школе.
Имејл: vukicajovic70@gmail.com

Даница Н. Коцевска (1966), професор разредне наставе, Основна школа „Михајло Пупин”, Ветерник. Ужи научни интереси: методика разредне наставе.
Имејл: treningcentarkocevski@gmail.com

Милијана Б. Лазаревић (1988), мастер педагог, стручни сарадник Предшколска установа „Трешњобер” Врачар, Београд. Студент докторских студија на Филозофском факултету Универзитета у Београду, студијски програм педагогија. Ужи научни интереси: развијање инклузивне праксе.
Имејл: milijana.lazarevic@tresnjober.com

Милан Д. Матијевић (1951), доктор друштвених знаности – педагогија, редовни професор у трајном звању на Учитељском факултету Свеучилишта у Загребу. Ужи научни интереси: дидактика, андрагогија, алтернативне школе, мултимедијска дидактика и школска докимологија.
Имејл: milan.matijevic@ufzg.hr

Небојша М. Мацановић (1977), доктор педагошких наука, доцент Факултета политичких наука Универзитета у Бањој Луци. Ужи научни интереси: општа педагогија.
Имајл: macanovicn@yahoo.com

Маријана М. Маран (1977), магистар педагошких наука, педагог, саветник, Економска школа у Бањој Луци. Ужи научни интереси: научно--истраживачки рад у образовању. Студент докторских студија на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци, студијски програм – педагогија.
Имејл: marijana@blic.net

Харис М. Мемишевић (1977), доктор друштвених наука из подручја интелектуалне тешкоће. Доцент на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву. Ужи научни интереси: специјална едукација, рана интервенција, извршне функције.
Имејл: hmemisevic@gmail.com

Бране Р. Микановић (1969), доктор педагошких наука, ванредни професор Филозофског факултета Универзитет у Бањој Луци. Ужи научни интереси: општа педагогија, педагогија слободног времена, социјална педагогија.
Имејл: branemikanovic@gmail.com

Жељко С. Младеновић (1985), доктор психолошких наука, доцент Интернационалног универзитета у Новом Пазару. Ужи научни интерес: психологија.
Имејл: liderzeljko@yahoo.com

Благоје В. Нешић (1951), доктор психолошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Косовској Митровици. Ужи научни интереси: развојна и педагошка психологија.
Имејл: blagojenesic@yahoo.com

Мирјана М. Николић (1974), доктор психолошких наука, професор струковних студија Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре „Сирмијум”, Сремска Митровица. Ужи научни интереси: психологија образовања, психолингвистика, инклузивно образовање.
Имејл: vs.mirjana.nikolic@gmail.com

Александра Д. Павић Панић (1983), мастер професор енглеског језика и књижевности, „Техноарт”, Београд. Ужи научни интереси: примењена лингвистика, методика наставе енглеског језика.
Имејл: aleksandra.pavic@gmail.com

Драгана Б. Раденовић (1987), мастер педагог, стручни сарадник, Основна школа „Раде Драинац”, Борча. Ужи научни интерес: општа педагогија. Студент докторских студија на Филозофском факултету Универзитета у Београду, студијски програм – педагогија.
Имејл: d.djurovic1187@ gmail.com

Томислав И. Тополовчан (1984), доктор одгојних знаности – педагогија, послиједокторанд на Учитељском факултету Свеучилишта у Загребу, Хрватска. Ужи научни интереси: медијска и конструктивистичка дидактика, методологија истраживања одгоја и образовања.
Имејл: tomislav.topolovcan@ufzg.hr

Маја С. Цвијетић (1978), доктор књижевних наука, професор струковних студија Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре „Сирмијум", Сремска Митровица. Ужи научни интереси: англоамеричка књижевност XX века, конструктивна анализа, енглески језик у настави.
Имејл: vs.maja.cvijetic@gmail.com

Мирјана М. Чутовић (1972), доктор дидактичко-методичких наука, асистент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Ужи научни интереси: методика наставе српског језика у млађим разредима основне школе.
Имејл: cutoiko@open.telekom.rs

ЛИСТА РЕЦЕНЗЕНАТА

1. Проф. др Јасна Адамов, Универзитет у Новом Саду
2. Проф. др Шефика Алибабић, Универзитет у Београду
3. Проф. др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду
4. Проф. др Радован Антонијевић, Универзитет у Београду
5. Проф. др Татјана Атанасоска, Универзитет у Битољу
6. Проф. др Иван Балта, Свеучилиште у Осијеку
7. Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду
8. Проф. др Јасна Бајрактаревић, Универзитет у Сарајеву
9. Проф. др Славица Башић, Свеучилиште у Задру
10. Доц. др Сања Благданић, Универзитет у Београду
11. Проф. др Јасна Богдановић Чурчић, Универзитет у Источном Сарајеву
12. Академик Драго Бранковић, Универзитет у Бањој Луци
13. Проф. др Вељко Брборић, Универзитет у Београду
14. Проф. др Миленко Бркић, Свеучилиште „Херцеговина" у Мостару
15. Проф. др Споменка Будић, Универзитет у Новом Саду
16. Проф. др Милена Валенчић Зуљан, Универзитет у Љубљани
17. Проф. др Данијела Василијевић, Универзитет у Крагујевцу
18. Доц. др Јелена Врањешевић, Универзитет и Београду
19. Проф. др Софија Врцељ, Свеучилиште у Ријеци
20. Проф. др Наташа Вујисић Живковић, Универзитет у Београду
21. Проф др Борка Вукајловић, Независни универзитет у Бањој Луци
22. Проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
23. Проф. др Слободанка Гашић Павишић, Универзитет у Београду
24. Проф. др Грозданка Гојков, Универзитет у Београду
25. Проф др Владислава Гордић Петковић, Универзитет у Новом Саду
26. Проф. др Лена Дамовска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј" у Скопљу
27. Проф. др Ћемал Долићанин, Државни универзитет у Новом Пазару
28. Проф. др Сања Ђоковић, Универзитет у Београду
29. Прод. др Вишња Ђорђић, Универзитет у Новом Саду
30. Проф. др Љиљана Живковић, Универзитет у Београду
31. Проф. др Весна Жунић Павловић, Универзитет у Београду
32. Проф. др Садета Зечић, Свеучилиште „Херцеговина" у Мостару
33. Проф. др Благица Златковић, Универзитет у Нишу
34. Проф. др Николина Зобеница, Универзитет у Новом Саду
35. Доц. др Тамара Ефендић Спахић, Универзитет у Тузли
36. Др Марта Дедај, Висока школа струковних студија за васпитаче у Сремској Митровици
37. Проф. др Мирко Дејић, Универзитет у Београду
38. Доц. др Лидија Златић, Универзитет у Крагујевцу

39. Проф. др Вучина Зорић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
40. Проф. др Јосип Ивановић, Универзитет у Новом Саду
41. Проф. др Миле Илић, Универзитет у Бањој Луци
42. Проф. др Марија Јаворник Кречич, Универзитет у Марибору
43. Проф. др Бранка Јакшић Провчи, Универзитет у Новом Саду
44. Проф. др Марина Јањић, Универзитет у Нишу
45. Проф. др Бисера Јевтић, Универзитет у Нишу
46. Доц. др Ана Јовановић, Универзитет у Крагујевцу
47. Проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу
48. Проф. др Мојца Јуришевич, Универзитет у Љубљани
49. Проф. др Саит Качапор, Универзитет у Косовској Митровици
50. Проф. др Љупчо Кеверески, Универзитет у Битољу
51. Проф др Анита Клапан, Свеучилиште у Загребу
52. Проф. др Емина Копас Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу
53. Проф. др Драгољуб Крнета, Универзитет у Источном Сарајеву
54. Проф. др Јасмина Ковачевић, Универзитет у Београду
55. Проф. др Иван Коларић, Универзитет у Крагујевцу
56. Проф. др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
57. Проф. др Миленко Кундачина, Универзитет у Крагујевцу
58. Проф. др Сузана Кусовац, Независни универзитет у Бањој Луци
59. Проф. др Љиљана Левков, Универзитет у Београду
60. Проф. др Зоран Лучић, Универзитет у Београду
61. Проф. др Маја Љубетић, Свеучилиште у Сплиту
62. Доц. др Јелена Максимовић, Универзитет у Нишу
63. Проф. др Алија Мандак, Универзитет у Косовској Митровици
64. Проф. др Љубица Маријанович Умек, Универзитет у Љубљани
65. Доц. др Сања Маричић, Универзитет у Крагујевцу
66. Доц. др Снежана Марковић, Универзитет у Крагујевцу
67. Проф. др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу
68. Доц. др Сунчица Мацура Миловановић, Универзитет у Крагујевцу
69. Проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду
70. Проф. др Никола Мијановић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
71. Доц. др Бране Микановић, Универзитет у Бањој Луци
72. Проф. др Јасмина Милинковић, Универзитет у Београду
73. Проф. др Тома Миљановић, Универзитет у Новом Саду
74. Проф. др Снежана Мирасчиева, Универзитет „Гоце Делчев” у Штипу
75. Проф. др Милован Мишков, Универзитет у Новом Саду
76. Проф. др Хусејн Мусић, Универзитет „Џемал Биједић” у Мостару
77. Проф. др Благоје Нешић, Универзитет у Косовској Митровици
78. Проф. др Љубиша Нешић, Универзитет у Нишу
79. Др Зорица Јоцић, Школска управа Ваљево
80. Проф. др Весна Николић, Универзитет у Нишу
81. Доц. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу

82. Проф. др Радмила Николић, Универзитет у Крагујевцу
83. Проф. др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву
84. Доц. др Драгица Павловић Бабић, Универзитет у Београду
85. Проф. др Жељко Папић, Универзитет у Крагујевцу
86. Проф. др Маријета Петров, Универзитет у Скопљу
87. Проф. др Кармелита Пјанић, Универзитет у Бихаћу
88. Проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу
89. Др Далиборка Поповић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Алексинцу
90. Доц. др Јелена Пртљага, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Вршцу
91. Доц. др Вера Радовић, Универзитет у Београду
92. Доц. др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
93. Проф. др Синиша Ранђић, Универзитет у Крагујевцу
94. Доц. др Гордана Ристић, Универзитет у Новом Саду
95. Проф. др Мирослава Ристић, Универзитет у Београду
96. Проф. др Данијел Романо, Универзитет у Источном Сарајеву
97. Проф др Мира Сегединац, Универзитет у Новом Саду
98. Проф. др Владо Симеуновић, Универзитет у Источном Сарајеву
99. Проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу
100. Др Весна Срдић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
101. Доц. др Јелена Стаматовић, Универзитет у Крагујевцу
102. Др Јелена Стевановић, Институт педагошких истраживања у Београду
103. Проф. др Александар Стојановић, Универзитет у Београду
104. Проф. др Синиша Стојановић, Универзитет у Нишу
105. Доц. др Данијела Судзиловски, Универзитет у Крагујевцу
106. Проф. др Ненад Сузић, Универзитет у Бањој Луци
107. Проф. др Ненад Томовић, Универзитет у Београду
108. Проф. др Биљана Требјешанин, Универзитет у Београду
109. Проф. др Драгица Тривић, Универзитет у Београду
110. Проф. др Невена Хаџи-Јованчић, Универзитет у Београду
111. Проф. др Невен Хрватић, Свеучилиште у Загребу
112. Проф. др Рефик Ћатић, Универзитет у Зеници
113. Проф. др Спасенија Ћеранић, Универзитет у Источном Сарајеву
114. Доц. др Сања Филиповић, Универзитет уметности у Београду
115. Доц. др Миљана Радмила Ускату, Западни универзитет у Темишвару
116. Проф. др Светлана Шпановић, Универзитет у Новом Саду
117. Проф. др Јасмина Шефер, Институт за педагошка истраживања
118. Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Универзитет у Крагујевцу
119. Проф. др Марко Шуица, Универзитет у Београду

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања.* Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави,* 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви 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 M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 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, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Internetdokument: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials.* Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten

Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) 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

Годишња претплата (4 броја) **износи 1.600,00 динара.**
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
***KLETT* друштво за развој образовања, Београд**
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник Миленко Кундачина. - Год. 2, бр. 1 (2016)- . - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд : Космос). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244