ISSN 2466-2801

III година ▸ Бр. 2 ▸ 2017.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2017
Београд

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Klett
ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА III
Број 2, 2017.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година III • Број 2 • 2017 • 199–402
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
Проф. 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*, Београд
Тираж: 500 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year III • Issue 2 • 2017 • 199–402
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
Professor 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: *DMD*, Belgrade
Published quarterly

LERNEN UND UNTERRICHT
3. Jahrgang • Heft 02 • 2017 • 199–402
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 Dolićanin, Novi Pazar
Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad
Prof. Dr. Tamara Efendić Spahić, Tuzla
Prof. 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, Belgrad
Auflage: 500 Exemplare
Druck: *DMD*, Belgrad
Erscheinungsweise*: 4 Hefte pro Jahr*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017 • 199–402
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Drago J. Branković, Dino T. Perović
Refleksivna teorija iskustvenog učenja (originalni naučni članak) 209–228

Оливера Б. Калајџић
Процјене ученика средње школе о будућој професионалној каријери (оригинални научни чланак) 229–242

Милосав Ј. Петровић
Српски ћирилични буквари настали у последњих четири стотине година (прегледни чланак)..... 243–260

Бојана И. Ристовић
Корелација наставе српског језика и наставе права у средњој економској школи (оригинални научни чланак) 261–276

Наташа П. Кљајић
Нушићеви „Хајдуци" – наставно тумачење приповедног низа унутар романа (стручни чланак) 277–290

Оливера Т. Радојевић, Оливер С. Браун
Примена иновативне методе „Две звезде и жеља" у настави математике (стручни чланак) 291–306

Бране Р. Микановић
Мотивисаност ученика основне школе за физичко васпитање (оригинални научни чланак) 307–324

Биљана П. Мијовић
Знања студената о инфекцијама хуманим папилома вирусом (оригинални научни чланак)..... 325–338

Александар П. Јанковић, Тадија П. Ераковић
Васпитање и образовање у интеграциono-инклузивним условима (прегледни чланак)..... 339–350

Драго В. Тешановић, Драгана Д. Лазић
Говорне потешкоће код дјеце у основној школи (стручни чланак) 351–368

Весна М. Павловић
Глобални контекст културе и образовања (стручни чланак) 369–382

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Jadranka S. Stojković
Obrazovni lideri bez granica (Rosemary Papa, Fenwick W. English EDUCATIONAL LEADERS WITHOUT BORDERS: Rising to Global Challenges to Educate All, 2016) (prikaz) 383–388

Јелисавета А. Тодоровић
Породични односи – база сигурности и компетентног родитељства (Др Снежана Вуковић, Стрес родитељске улоге у контексту породичних односа и васпитног стила, Задужбина Андрејевић, Београд, 2017) (приказ) 389–391

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 393–394

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 395–396

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year III • Issue 2 • 2017 • 199–402
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Drago J. Branković, Dino Perović
Reflexive Theory of Experiential Learning (original scientific paper) 209–228

Olivera B. Kalajdžić
Assessments about Future Professional Career of Secondary School Students (original scientific paper) 229–242

Milosav J. Petrović
Serbian Cyrillic Alphabet Books in the Last Four Hundred Years (review paper) 243–260

Bojana I. Ristović
Correlation between Serbian Language Education and Law Education in Secondary School of Economics (original scientific paper) 261–276

Nataša P. Kljajić
Nušić's "Hajduci" (Brigands) – Teaching Interpretation of the Narrative Sequence in the Novel (professional paper) 277–290

Olivera T. Radojević, Oliver S. Browne
Applying Innovative "Two Stars and a Wish" Teaching Method in Mathematics Education (professional paper) 291–306

Brane R. Mikanović
Primary School Students' Motivation for Physical Education (original scientific paper) 307–324

Biljana P. Mijović
Student Knowledge on Human Papillomavirus Infections (original scientific paper)..... 325–338

Aleksandar P. Janković, Tadija P. Eraković
Education in Integrative-Inclusive Setting (review paper) 339–350

Drago V. Tešanović, Dragana D. Lazić
Speech Impediments in Primary School Children (professional paper) 351–368

Vesna M. Pavlović
Global Context of Culture and Education: Challenges of Multiculturalism, Transculturalism and Internationalism (professional paper) 369–382

2. REVIEWS

Jadranka S. Stojković
Educational Leaders without Borders (Rosemary Papa, Fenwick W. English EDUCATIONAL LEADERS WITHOUT BORDERS: Rising to Global Challenges to Educate All, 2016) (review) 383–388

Jelisaveta A. Todorović
Family Relations as the Oasis of Safety and Competent Parenthood (Snežana Vuković, PhD, Stress of the Parental Role in the Context of Family Relations and Educational Style, Andrejević Foundation, Belgrade, 2017) (review) 389–391

ABOUT AUTHORS 393–394

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 397–398

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
3. Jahrgang • Heft 02 • 2017 • 199–402
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Drago J. Branković, Dino T. Perović
Reflektierende Theorie des Lernens durch Erfahrung (Originalfachartikel) 209–228

Olivera B. Kalajdžić
Schätzung der Schüler in den Sekundarschulen über die zukünftige berufliche Karriere (Originalfachartikel) 229–242

Milosav J. Petrović
Serbische Alphabetbücher in den letzten vier hundert Jahren (Übersichtsartikel) 243–260

Bojana I. Ristović
Korrelation zwischen dem Serbischunterricht und Juraunterricht in der Sekundarschule für Wirtschaft (Originalfachartikel) 261–276

Nataša P. Kljajić
Nušićs „Hajduci" – Erklärung der Erzählgeschichte im Roman (Fachartikel)..... 277–290

Olivera T. Radojević, Oliver S. Browne
Anwendung der innovativen Lernmethode „Zwei Sterne und Wunsch" im Mathematikunterricht (Fachartikel) 291–306

Brane R. Mikanović
Motivation der Schüler für den Sportunterricht in der Grundschule (Originalfachartikel) 307–324

Biljana P. Mijović
Kenntnisse der Studenten über humane Papillomviren (Originalfachartikel) 325–338

Aleksandar P. Janković, Tadija P. Eraković
Erziehung und Ausbildung in integrativen und inklusiven Bedingungen (Übersichtsartikel) 339–350

Drago V. Tešanović, Dragana D. Lazić
Sprechschwierigkeiten bei den Kindern in der Grundschule (Fachartikel) 351–368

Vesna M. Pavlović
Globaler Kontext der Kultur und Ausbildung: Herausforderungen des Multikulturalismus, Transkulturalismus und Internationalismus (Fachartikel) 369–382

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Jadranka S. Stojković
Ausbildungsleiter ohne Grenzen (Rosemary Papa, Fenwick W. English EDUCATIONAL LEADERS WITHOUT BORDERS Rising to Global Challenges to Educate All, 2016) (Darstellung)..... 383–388

Jelisaveta A. Todorović
FAMILIENBEZIEHUNGEN ALS BASIS DER SICHERHEIT UND DER KOMPETENTEN ELTERNSCHAFT (Dr. Snežana Vuković, Stress der elterlichen Rolle im Kontext der familiären Beziehungen und pädagogischen Stile, Zadužbina Andrejević, Belgrad, 2017) (Darstellung) 389–391

AUTORENINFO 393–394

HINWEISE FÜR MITARBEITER 399–401

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 159.953.5
17.024.4
Оригинални научни чланак • 209–228
Примљен: 12.6.2017.
Прихваћен: 22.6.2017.

Drago J. Branković
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

Dino T. Perović
Beli Manastir

REFLEKSIVNA TEORIJA ISKUSTVENOG UČENJA

Rezime: U radu su predstavljena savremena shvatanja refleksivne teorije iskustvenog učenja. Jedan od problema kojima se pedagoška nauka nedovoljno bavi jeste i problem iskustvenog učenja. Nedostaju koherentna teorijska shvatanja tog problema, a empirijskih istraživanja skoro i da nema. U uslovima snažnih uticaja savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija na vaspitno-obrazovne procese i krize koje oni izazivaju, u fokusu interesovanja naučnika iz različitih naučnih disciplina nalaze se procesi refleksivnog iskustvenog učenja. U radu su analizirana nova teorijska shvatanja i tumačenja osnovnih pojmova (iskustvo, iskustveno učenje, Kolbov model iskustvenog učenja i refleksija), novija teorijska shvatanja inostranih i naših autora o nivoima refleksije (kritička refleksija; strukturisana refleksija; produktivna refleksija) i modelima refleksivnog učenja (refleksija poslije akcije; refleksija u akciji; refleksija prije akcije; refleksija refleksija). Sa pedagoško-metodološkog aspekta predstavljen je slijed učenja modela koji je primjenljiv u procesima osposobljavanja za reflektiranje iskustvenog učenja. Ukazano je na naučnu opravdanost i potrebu uobličavanja cjelovite i koherentne teorije refleksivnog iskustvenog učenja i empirijska neeksperimentalna i eksperimentalna istraživanja ovog problema.

Ključne riječi: *iskustvo*, *iskustveno učenje*, *refleksija*, *nivoi refleksije*, *modeli refleksije*.

UVOD

Iskustveno učenje je pojam s kojim se u novije vrijeme često susrećemo i u naučnim raspravama i u svakodnevnom životu. Iskustvo i iskustveno učenje bilo je i biće sastavni dio razvoja ljudi, škole, učenja i života. Kroz istoriju, isku-

stveno učenje se definisalo i interpretiralo u skladu s vremenom, načinima života, socijalnim kontekstom, nivoom razvijenosti nauke i društveno-istorijskim okolnostima. Svako novo saznanje produbljivalo je razumijevanje i širilo kontekst iskustvenog učenja. Danas u svijetu intenzivnog tehnološkog razvoja, cjeloživotnog učenja i formiranja novih kompetencija, udahnuta je „svježina" u shvatanju i tumačenju iskustvenog učenja.

Iskustveno učenje shvaćeno u najširem značenju nalazi se u novim i nedovoljno proučenim odnosima sa formalnim (institucionalnim) oblicima učenja. Svaka osoba svjesno, neposredno ili posredno, formira vlastito iskustvo o različitim životnim i profesionalnim potrebama i izazovima. U tom iskustvenom razvoju nalaze se i suptilni procesi iskustvenog učenja. U tokovima institucionalnog obrazovanja nedovoljno se pažnje poklanja učenju iz iskustva i u ostvarivanju intencionalnih ciljeva i u osposobljavanju mladih i odraslih za svjesno i namjerno učenje iz vlastitih i tuđih iskustava. U više nauka i naučnih disciplina razvijaju se nova teorijska shvatanja, na osnovu kojih se postepeno konstituiše cjelovita i koherentna teorija iskustvenog učenja.

U okviru iskustvenog učenja nalaze se složeni procesi refleksivnog učenja koji se temelje na refleksiji (kritičko preispitivanje i evaluacija iskustva). U okviru refleksivnog iskustvenog učenja postoji veći broj problema o kojima još uvijek nisu izgrađena cjelovita i naučno utemeljena teorijska shvatanja. U takve probleme svakako spadaju pojmovno-terminološka određenja i razgraničenja, nivoi refleksije i modeli refleksivnog iskustvenog učenja.

POJMOVNO-TERMINOLOŠKA ODREĐENJA I RAZGRANIČENJA

U okviru razmatranja dometa i ograničenja savremene refleksivne teorije iskustvenog učenja ukazujemo na nova pojmovno-terminološka određenja sa aspekta različitih naučnih disciplina (filozofija, sociologija, psihologija i pedagogija). Brojnost termina i različitost značenja refleksije stvorili su veći broj problema i nerazumijevanja. Za konstituisanje i razvijanje savremene teorije refleksivnog iskustvenog učenja posebno su značajna pojmovno-terminološka određenja iskustva, iskustvenog učenja, Kolbovog modela i refleksije kao specifičnog procesa. Premda se vrlo često upotrebljava, pojam *iskustvo* nije lako jasno i precizno naučno definisati. Samorazumljivost tog pojma otvara mogućnost različitih razumijevanja i tumačenja njegovog značenja. U filozofiji pojam iskustvo koristi se u značenju – *neposredno doživljavanje, ono što je neposredno doživljeno* (Filipović, 1989: 154). Pored tog osnovnog značenja, pod pojmom iskustvo podrazumijeva se i skup neposredno doživljenih naučnih saznanja, ali i – u užem značenju – osjetskog opažanja. Sociolozi pojam iskustvo najčešće

tumače kao „ukupnost svih doživljaja i informacija o predmetima subjektova bavljenja, odnosno o objektima njegove akcije, a koje (informacije) rezultiraju iz neposredne prakse efektornog (izvedbenog, radnog) odnošenja subjekta" (Bosanac i sar., 1977: 257). U psihološkoj literaturi iskustvu se najčešće daje značenje „sveukupnost spoznaja stečenih u svakodnevnu životu u neposrednom kontaktu sa stvarnošću [...] iskustvo se može odrediti kao znanje koje subjekt stječe vlastitim doživljavanjem" (Petz, 1992: 168).

Pedagozi su značenje pojma *iskustvo* preuzimali od autora iz različitih naučnih disciplina. U posljednje vrijeme i u pedagogiji se susreću sintetične definicije koje sveobuhvatnije određuju pojam iskustva. Sa pedagoškog aspekta, „iskustvo je proces i rezultat shvatanja objektivne stvarnosti u svijesti konkretne individue do kojeg se dolazi opažanjem, misaonom preradom i emocionalnim doživljavanjem neposrednih podataka" (Branković, 2011: 90). Za pedagošku nauku posebno su značajna shvatanja prema kojima je iskustvo individualno i subjektivno, koje predstavlja neposredni doživljaj stečen osjetom (vanjskim ili unutrašnjim doživljajem) kao posljedicom (rezultatom) samoopažanja (refleksije). U takvim shvatanjima iskustvo znači obogaćenje procesa saznanja, povećanje fonda znanja, ali i razvijanje sposobnosti učenja.

Ništa manje složen nije ni problem definisanja i tumačenja pojma *iskustvenog učenja.* Kroz istoriju, brojni autori nastojali su definisati iskustveno učenje. Tako, na primjer, Roberts (Roberts, 2012) smatra da se iskustveno učenje odnosi na posebne ili specifične tehnike ili mehanizme koje pojedinac može primijeniti kako bi stekao znanje ili ostvario ciljeve učenja. Nešto drugačije iskustveno učenje tumače Kiton i Tejt (Keeton i Tate, 1978: 2), koji kažu da se „iskustveno učenje odnosi na učenje u kojemu je osoba koja uči izravno u kontaktu sa stvarnostima koje se proučavaju. To je suprotnosti s učenjem u kojem osoba koja uči samo čita, čuje, govori ili piše o tim stvarnostima, ali nikada ne dolazi u kontakt s njima kao dio procesa učenja". Bird i Vilson (Beard i Wilson, 2006, 2013) prepoznaju iskustvo kao „most" između pojedinca i njegovog vanjskog okruženja i ističu da se učenje događa samo ako iskustvo povezujemo na smislen način, odnosno kad reflektiramo o situacijama, pa i onda kada prethodno znanje koristimo da bismo doveli nova značenja u interakciju. Nadalje ističu da se, ipak, mora naglasiti da učenje nije automatski rezultat iskustva. S druge strane, Baud (Boud i sar., 1993) ukazuje da postoji mala vrijednost odvajanja učenja od iskustva, jer je iskustvo temelj i poticaj učenju, a učenje je društveni, kulturni i holistički proces. Andresen (Andresen i sar., 1995) smatra da iskustveno učenje nije metoda ili tehnika ili pristup, već vrlo širok i dubok pojam.

Prema shvatanju D. Kolba (D. Kolb, 1984), iskustveno učenje je proces u kojem se znanje stvara kroz preoblikovanje iskustva. Novija teorijska shvatanja suštine iskustvenog učenja uključuju i teoriju višestruke inteligencije Gardnera

(Gardner, 1993) i koncepciju emocionalne inteligencije Golemana (Goleman, 1995). Inteligencija je, prema shvatanju Gardnera, definisana vrlo usko i njeno tradicionalno mjerenje (količnik inteligencije) nije prava slika o nečijim sposobnostima jer ličnosti posjeduju vrlo složen skup sposobnosti kojima se koriste u rješavanju problema, pa i iskustvenom učenju. Goleman smatra da emocionalna inteligencija razvija svijest o emocijama i da je pomoću emocionalnih iskustava moguće prevladati postojeće iskustvo i vidjeti ga drugačije. Emocionalno stanje konkretne ličnosti u vremenu učenja iz iskustva presudno utiče na kapacitet učenja. U novim shvatanjima iskustvenog učenja ističe se da „učenje uključuje cijelu osobu, uključujući emocionalne, socijalne, fizičke, kognitivne i duhovne aspekte osobnosti" (Kohonen i sar., 2001: 27).

Iz navedenih shvatanja slijedi logičan zaključak da je iskustveno učenje retrospektivno, kritičko, analitičko, racionalno i lično (individualno), kako zaključuje i Malinen (Malinen, 2000). Stoga se kao pedagoški bitno novo teorijsko određenje može prihvatiti shvatanje pojma kojim je „iskustveno učenje kontinuiran proces kritičke evaluacije vlastitog ili tuđeg iskustva koje kroz cikličnu transformaciju (konkretno iskustvo, refleksivna opservacija, konceptualizacija, aktivno eksperimentisanje) ranijeg iskustva i interakciju osobe i okoline vodi sticanju novih znanja" (Branković, 2011: 95). Iskustveno učenje je, za razliku od iskustva, zapravo mentalna obrada nekog događaja (vanjskog ili unutrašnjeg) koja dovodi do razvijanja saznajnih sposobnosti, povećanja fonda postojećih znanja, ali – što je posebno bitno – i razvijanja posebnih sposobnosti za učenje.

Za cjelovitije razumijevanje refleksivne teorije neophodno je ukazati i na nova tumačenja suštine *Kolbovog modela iskustvenog učenja*. Radovi Levina, Djuija i Pijažea (Lewin, Dewey, Piaget) predstavljaju temelj Kolbovog modela iskustvenog učenja zasnovanog na transformaciji iskustva. Kolb (Kolb, 2015), pored njih, ističe i uticaj većeg broja teoretičara tog vremena na stvaranje njegove teorije (Lev Vygotsky, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, Mary Parker Follett). Oni nisu, kako navodi Kolb, samo proučavali iskustveno učenje već su ga živjeli. Zapravo, Kolb je isticao važnu ulogu iskustvenog učenja u ključnim elementima savremenog društva (ličnih života i društvenih sistema). U osnovu Kolbove teorije ugrađeno je shvatanje da se dinamika učenja ostvaruje povezivanjem vlastite prakse sa teorijom. Sa aspekta novih shvatanja, prihvatljivo je tumačenje prema kojem „u odnosima vlastitog iskustva i teorije za ličnost koja uči relevantna je svjesnost cilja i sadržaja učenja, osposobljenost za samoodlučivanje, te samoodgovornost za sticanje novog znanja. Iskustveno učenje ne temelji se samo na individualnom već i na socijalnom iskustvu" (Branković, 2011: 94). Ili, kako je to i sam Kolb naglašavao, iskustveno učenje je proces u kojem se znanje stvara kroz *preoblikovanje iskustva* (Kolb, 1984, 2013, 2015).

U suštini novih shvatanja iskustvenog učenja kao njegova konstitutivna komponenta nalaze se i složeni procesi *reflektiranja.* U filozofskom shvatanju termin refleksija znači „predomišljati, promišljati, misliti sama sebe, tj. kada duh, um ili spoznaja ne spoznaje izvanjske predmete nego se okreće sebi, razmišlja o samom mišljenju i njega uzima za svoj predmet te na taj način dolazi do znanja o znanju i samosvijesti" (Filipović, 1989: 285–286). U oblasti refleksije i danas postoje brojni termini koji se koriste kao sinonimi ili homonimi. Moguće ih je klasifikovati u pet kategorija (Branković, 2011):

1. termini koji označavaju refleksiju kao saznajni proces (refleksivno mišljenje, refleksivno promišljanje, kontekstualno promišljanje, istraživanje vlastite prakse, profesionalno samosaznavanje, traganje za različitim perspektivama, smislena refleksija, refleksivna pitanja i dr.);
2. termin sa psihološkim značenjima refleksije (refleksivne sposobnosti, ličnost u „vlastitom ogledalu", refleksivno „Ja", personalizovana refleksija, refleksivnost kao osobina ličnosti, sposobnost gledanja unazad, refleksivnost kao vrlina, kritička refleksija, gledam sebe „očima drugih" i dr.);
3. termini kojima se označava socijalni kontekst (socijalna refleksija, grupna refleksija, refleksija u timu, konverzaciona refleksija i dr.);
4. termini koji izražavaju komponente refleksije (refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji, refleksivna akcija, naknadna refleksija, refleksija o refleksiji i dr.);
5. termini sa pedagoško-refleksivnim značenjima (refleksivno podučavanje, refleksivno učenje, učenje kao rekonstrukcija događaja, pedagoška refleksija, nastavnik kao refleksivni praktičar, pedagoško refleksivno upravljanje, pogled sa distance, viđenje različitih perspektiva, samovrednovanje vlastitog iskustva, osposobljenost za zauzimanje pozicije „drugog", razmišljanje na „vlastitim" nogama, promišljanje vlastite prakse, pedagoški pogled sa distance, refleksivni nastavni proces, refleksivna pedagoška orijentacija i dr.).

Za svaku od navedenih terminoloških kategorija postoje, u različitim naučnim disciplinama, i posebna teorijska određenja. Navodimo samo nekoliko novih shvatanja relevantnih svjetskih autora. Tako Korthagen i saradnici refleksiju definišu kao „mentalni proces koji podrazumijeva pokušaje da se strukturira ili restrukturira iskustvo, problem, postojeće znanje" (Korthagen i sar., 2001: 58). S druge strane, Mun (Moon) refleksiju definiše kao oblik mentalne obrade (razmišljanja) koji se može „koristiti kako bismo ispunili svrhu ili ostvarili neke ishode ili kako bismo jednostavno bili refleksivni [...]. Refleksija se primjenjuje na relativno komplicirane, slabo strukturirane ideje za koje ne postoji očito rješenje, a uveliko se temelji na daljnjoj obradi znanja i razumijevanju onoga što već posjedujemo" (Moon, 2004: 82–83). Takvo pojmovno određenje dopunio je Kauan (Cowan) ističući da „refleksija počinje od pitanja čiji korisni odgovor zainteresovana osoba želi identifikovati" (Cowan, 2014: 61). Fuk (Fook, 2002)

smatra da su *refleksivnost* i *reflektiranje* pojmovi proistekli iz različitih diskursa, ali je za proces važno to da su potkrijepljeni refleksivnim stavom. S druge strane, D'Kruz i saradnici (D'Cruz i sar., 2007) ukazuju da postoji nedostatak jasnoće mnogih autora u interpretaciji i(li) upotrebi koncepata *refleksivnosti* i *(kritičke) refleksije*, te *refleksije* i *kritičke refleksije*. Stoga smatraju da *refleksivnost*, *reflektiranje* i *kritičku refleksiju* treba preciznije definirati zbog uloge i posljedica koje njihovo razumijevanje i tumačenje ima u kontekstu edukacije, teorije i prakse. Nadalje, Harvi i saradnici (Harvey i sar., 2016) kompleksnost pojma refleksije potakla je da razmotre daljnju složenost u povezivanju refleksije i ishoda iskustvenog učenja, te prihvate pojam *ekologije refleksije* i razviju teoriju ekologije refleksije. Konačno, Rouz (Rose, 2013, 2016), ukazujući na postojanje mnogih definicija i tumačenja refleksije, pokušava potaknuti (inicirati) duboko razmišljanje o tome što jeste i što treba biti refleksija. Ona prednost daje konceptu refleksije kao duboke i kontinuirane misli, te ukazuje na izazove takve refleksije u kontekstu modernog tehnološki razvijenog i brzog života i informacija. Premda se pojam refleksije, kao ključ za duboko učenje, vrlo često pojavljuje u diskursu onlajn obrazovanja, često ostaje nejasno što tačno refleksija podrazumijeva i znači u konkretnom kontekstu.

Iz navedenih novih pojmovnih određenja može se zaključiti, u vidu sinteze, da refleksija kao mentalna obrada iskustva predstavlja saznajni proces i viši stepen svjesnosti samog subjekta i njegovog teorijskog i praktičnog odnosa prema objektivnoj stvarnosti. Ili, praktičnije, refleksija je preispitivanje mišljenja, izvor novih saznanja o iskustvenim činjenicama i način dolaska do metaznanja (znanja o znanju), uključujući i samosvijest subjekta koji iskustveno uči.

NIVOI REFLEKSIVNOG ISKUSTVENOG UČENJA

Proces refleksivnog iskustvenog učenja ostvaruje se prema zakonitostima opšteg procesa učenja, ali i prema specifičnim zakonitostima koje se manifestuju samo u procesima refleksivnog iskustvenog učenja. Kritička analiza shvatanja većeg broja inostranih autora iz ove oblasti pokazuje da, u osnovi, postoje dvije specifične zakonitosti procesa refleksivnog iskustvenog učenja: zakonitosti različitih nivoa refleksije i zakonitosti pojedinih modela refleksivnog učenja. Procesi refleksivnog iskustvenog učenja determinišu specifičnosti koje izražavaju različite nivoe refleksivnog iskustvenog učenja (kritička refleksija; strukturisana refleksija; produktivna refleksija).

Brukfild (Brookfield, 2009) u okviru refleksivnih procesa ukazuje na refleksivno učenje zasnovano na kritičkom promišljanju (kritička refleksija), koje se ostvaruje kroz tri faze: a) utvrđivanje pretpostavki (temelj misli i ideja);

b) procjena i provjera valjanosti utvrđenih pretpostavki (odnos prema stvarnom životu, iskustvu u sadašnjosti); v) transformacija pretpostavke u viši nivo (kao što su: inkluzija, integracija i korištenje novoformiranog znanja). Mezirov (Mezirow) svoju teoriju transformacijskog učenja (interpretacija iskustva kritičkom refleksijom dovodi do procesa učenja) 1991. godine proširuje sa deset na jedanaest faza (Mezirow, 1991, 1994):

1. dezorijentacija;
2. samopreispitivanje koje je praćeno osjećajem krivice, straha i stida;
3. kritičko preispitivanje saznajnih, sociokulturalnih i drugih pretpostavki;
4. prepoznavanje nezadovoljstva i procesa transformacije kao dijeljenog, zajedničkog a ne ličnog;
5. istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i akcije;
6. planiranje toka akcije;
7. stjecanje znanja i vještina potrebnih za primjenu planova;
8. privremeno isprobavanje novih uloga;
9. ponovno pregovaranje odnosa i pregovaranje novih odnosa;
10. izgradnja samopouzdanja i kompetencija u novim ulogama i odnosima;
11. integracija novih perspektiva u život.

Džons (Johns, 2000: 36) suštinu prirode refleksije objašnjava pomoću deset promišljanja (tzv. deset C):

1. predanost (Commitment);
2. kontradikcija (Contradiction);
3. sukob (Conflict);
4. izazov i podrška (Challenge & Support);
5. katarza (Catharsis);
6. stvaranje (Creation);
7. veza (Connection);
8. briga (Caring);
9. kongruencija (Congruence);
10. izgradnja (Constructing).

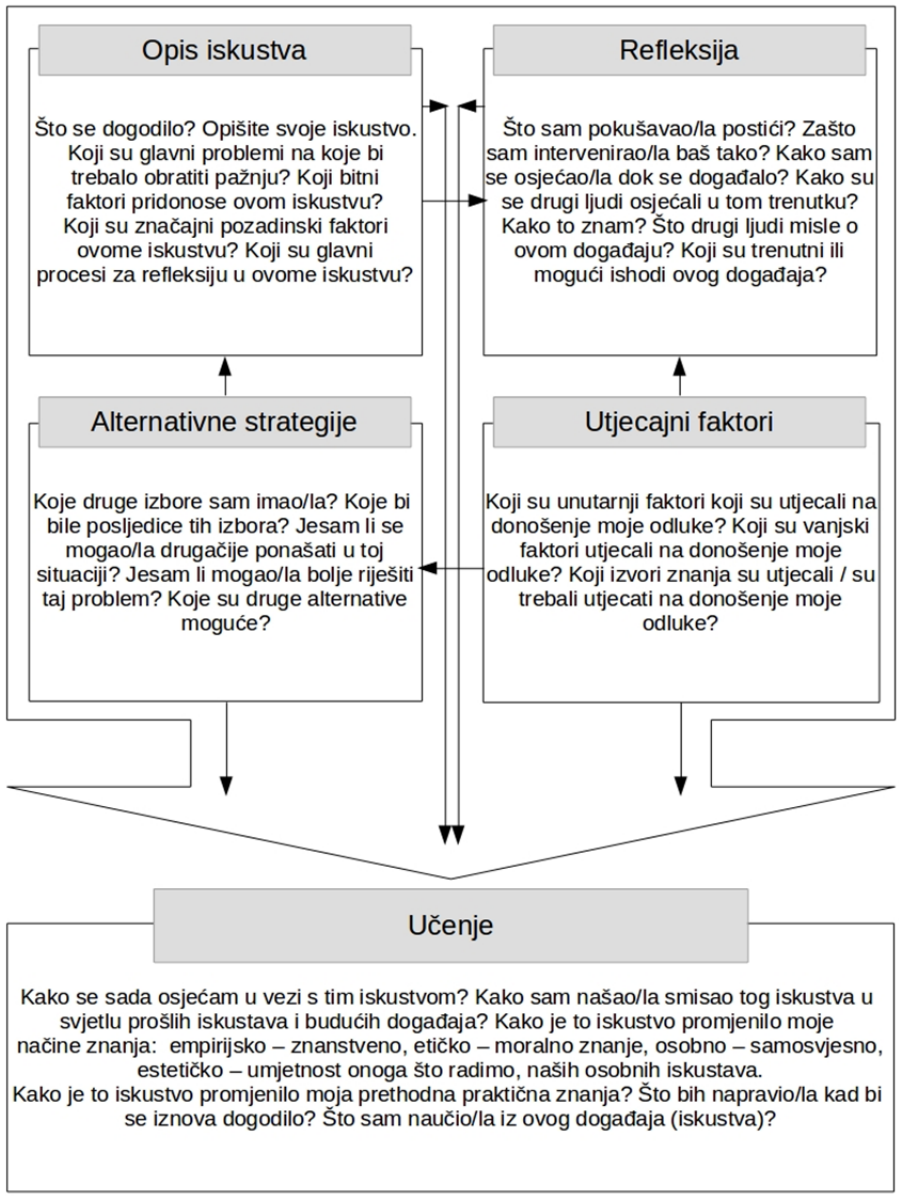
Prepoznatljiva karakteristika svih navedenih promišljanja jeste prihvaćanje odgovornosti za sebe i spremnost na promjene, proturječje između stvarnosti i poželjnog, unošenje energije sukoba i konfrotiranje stavova, akcija i vjerovanja, rad preko negativnih osjećaja, razumijevanje novih načina gledanja i reagiranja u praksi i povezivanje novih uvida sa svijetom prakse, shvaćanje i ostvarivanje željene prakse kao svakodnevne stvarnosti preko refleksije do izgradnje osobnog praktičnog znanja s relevantnim postojećim teorijama konstruiranja znanja.

Revans (Revans, 1977, 1982, 1983) je definisao akcijsko učenje kao sredstvo razvoja (intelektualnog, fizičkog, emocionalnog), odnosno kao učenje iz

iskustva (kroz odgovorno sudjelovanje u nekom stvarnom, složenom i stresnom problemu), uz primjenu kritičke refleksije o stečenom iskustvu (grupne rasprave, metode pokušaja i pogrešaka i uzajamno učenje).

U svom najnovijem radu Morgan (Morgan, 2017) navodi da kritička refleksija i kritičko razmišljanje podupiru razvijanje društveno pravedne i inkluzivne prakse kao obilježja demokratskih zajednica učenja i podržava sagledavanje temeljnih pretpostavki, namjera, vrijednosti i vjerovanja koja oblikuju pogled na svijet i sociokulturni stav. Refleksiju uopšte, a posebno kritičku, moguće je povezati i sa formativnom procjenom iskustva i iskustvenog učenja. Specifičnost čini mogućnost formativne procjene za prikupljanje informacija o procesima, podstiče iskustvo učenja, prikazuje rast i razvoj, umjesto uobičajenog konačnog, (sumativnog) testa ili projekta. Tako shvaćena formativna refleksija omogućava poboljšanje kvaliteta samog procesa procjene, kao i dublje promišljanje kvalitativnih podataka (Yorke, 2003). Pored toga, takva formativna procjena može pomoći u osmišljavanju i podržavanju refleksije, što zauzvrat povećava ishode učenja (Ash i sar., 2005). Svi ti procesi razvijaju vještine samovrednovanja koje kao specifične sposobnosti podstiču samoregulaciju, a posebno prepoznavanje vlastitih snaga i slabosti u učenju.

Zakonitosti odvijanja (tokovi) strukturisane refleksije bitno se razlikuju od zakonitosti kritičke refleksije. Bubnis i Židžiunaite (Bubnys i Žydžiūnaitė, 2010), raspravljajući o refleksivnom učenju, na vrlo sistematičan način skreću pažnju na rad Džonsa (Johns) i njegov deskriptivni model strukturisane refleksije kao pomoći u praćenju konzistentnosti procesa refleksije. Na Slici 1 prikazan je Džonsov (Johns) model strukturisane refleksije (Johns, prema: Bubnys i Žydžiūnaitė, 2010) u kojem su uočljivi međusobni utjecaji najvažnijih elemenata strukturisane refleksije.



Slika 1. *Džonsov model strukturisane refleksije (prilagođeno prema: Bubnys, Žydžiunaite, 2010).*

U okviru svakog elementa Džonsovog modela ukazuje se na složenost i potrebu stalnog propitivanja i preispitivanja, odnosno dubokog promišljanja o iskustvu, mogućim alternativnim strategijama, unutarnjim i vanjskim faktorima i refleksiji. Proces iskustvenog učenja u okviru strukturisane refleksije određen je sa četiri bitna strukturna elementa:

1. opis iskustva (opis iskustva, glavni problemi, faktori stečenog iskustva, pozadinski faktori, glavni procesi);
2. refleksija (ciljevi koji se žele postići, uzroci postupaka, osjećanja za vrijeme događaja, osjećanja drugih, šta drugi misle o događaju mogući ishodi);
3. alternativne strategije (drugi raspoloživi izvori, posledice drugih izbora, mogućnosti drugih ponašanja, mogućnosti boljeg rješavanja problema, moguće alternative);
4. uticajni faktori (unutarnji faktori, vanjski faktori, izvori znanja koji su uticali na donošenje odluke).

Ovi elementi i pitanja u njima jasno ukazuju na to da je strukturisana refleksija neizostavni dio složenih procesa iskustvenog učenja.

Pored kritičke i strukturisane refleksije jedan broj autora ukazuje i na još jedan nivo refleksije koju terminološki određuju kao produktivna refleksija. Tako Baud (Boud, 2006) produktivnu refleksiju određuje sa šest bitnih odrednica:

1. produktivna refleksija je više organizacijska nego individualna namjera i više je kolektivna nego individualna orijentacija;
2. produktivna refleksija nužno je kontekstualizovana radom (povezuje učenje i rad);
3. produktivna refleksija uključuje i povezuje više učesnika;
4. produktivna refleksija ima više generativni nego instrumentalni karakter (uloga joj je da generira mogućnosti);
5. produktivna refleksija ima razvojni karakter;
6. produktivna refleksija je otvoren nepredvidljiv proces koji je dinamičan i neprestano promjenljiv.

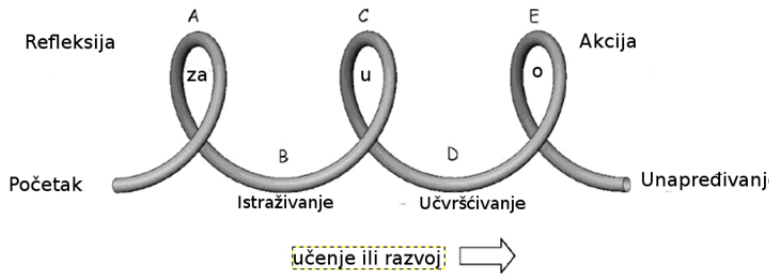
Na osnovu bitnih odrednica produktivne refleksije Baud zaključuje da je iskustveno učenje složen proces koji uključuje teoriju i praksu, i djelovanje i razmišljanje. Tradicionalno učenje je učenje iz onoga što je napisano i predstavlja određenu količina znanja koju treba poučiti i naučiti. Ono što u tom učenju nedostaje jeste „uloga relevantnog učenja iz iskustva, bez obzira gdje se ono odvija. Učenje je mnogo više od interakcije s postojećom količinom znanja; učenje je svuda oko nas, ono oblikuje i pomaže kreirati naše živote – tko smo, što činimo" (Boud, prema: Jarvis, 2003: 141). Refleksivno iskustveno učenje, prema shvatanjima Bauda, uključuje rješavanje složenih i nesavladivih problema

kroz interakciju s drugima i uz izražene emocije i senzibilitet koji su povezani sa kontekstom i kulturom u kojoj se iskustveno uči.

MODELI REFLEKSIVNOG ISKUSTVENOG UČENJA

Složeni postupci modelovanja refleksivnog iskustvenog učenja već dvije posljednje decenije nalaze se u fokusu teorijskih interesovanja naučnika iz različitih naučnih disciplina. Uobličena su teorijska shvatanja nekoliko modela refleksivnog učenja (model refleksije prije akcije, model refleksije u akciji, model refleksije poslije akcije i model refleksije refleksije). Suštinu problema u iskustvenom učenju čini refleksivna praksa kako empirijska (realna) tako i eksperimentalna (vještačka) stvarnost.

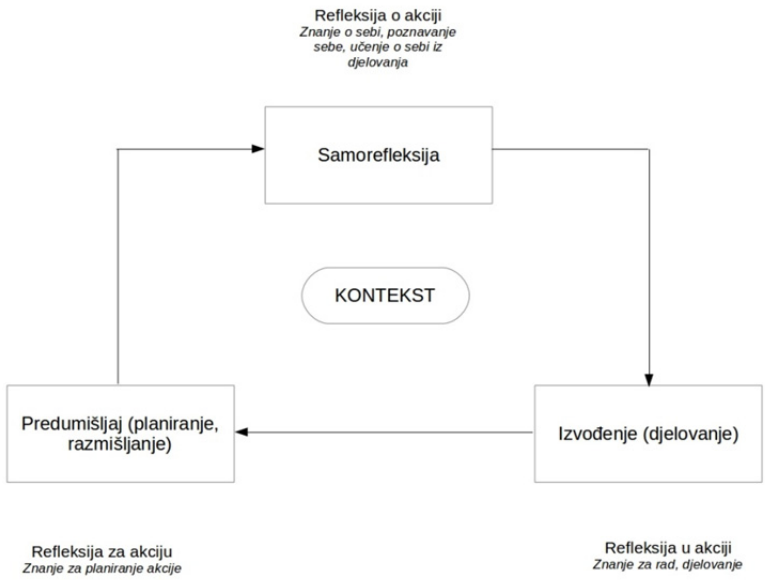
Koncept profesionalca kao refleksivnog praktičara (Cajvert, 2001) vremenom je postao dominirajuća teorijska osnova nove paradigme profesionalnog razvoja. Šon (Schön, 1983, 1987) je svojom teorijom definisao refleksivnu praksu kao praksu kojom stručnjaci, profesionalci postaju svjesni svoje implicitne baze znanja i uče iz vlastitog iskustva, a zajedno sa Argirisom (Argyris i Schön, 1996) redefinisao je model iskustvenog učenja i tako trasirao put intenzivnijem proučavanju refleksivne prakse, odnosno refleksije u kontekstu profesionalnog razvoja. Refleksivni praktikant (praktičar) ima konstruktivistički pogled jer su „naše percepcije, priznanja i uvjerenja ukorijenjeni u svjetovima našega vlastitog stvaranja koje prihvaćamo kao stvarnost", za razliku od objektivističkog pogleda praktikanta tehničke racionalnosti kojima su „činjenice ono što jesu, a istina vjerovanja strogo je testirana prema njima" (Schön, 1987: 36). Kauan je povezao Kolbov i Šonov model, dva različita koncepta refleksivnog iskustvenog učenja koji se oslanjanju na refleksiju za različite svrhe (Kolbov prema generalizaciji, Šonov bez jasno određenih ciljeva), u novi model refleksivnog učenja (Slika 2). Taj novi model ima više nivoa refleksije (refleksija za akciju, refleksija u akciji, refleksija o akciji), a Kauan navodi njihov slijed i suštinu (početak, istraživanje, učvršćivanje, unaprjeđivanje). Završetkom posljednjeg otvara se novi ciklus refleksivnog učenja (Cowan, 1998, 2006).



Slika 2. *Kauanov* (*Cowan*) *model* (*prilagođeno prema*: *Cowan*, *John*, *2006*)

Veći broj autora teorijski su razrađivali navedene modele refleksije. Kilion i Todnem (Killion i Todnem) definisali su i sam pojam refleksija prije akcije (reflection for action) kao razmišljanje o budućoj akciji s namjerom da se poboljša ili promijeni praksa. Razmišljanje prije akcije primjenjuju osobe ne radi toga da bi ponovile prošlost ili postale svjesne metakognitivnog procesa već da bi u prvom redu poboljšale ili promijenile buduće djelovanje. U osnovi refleksije nalazi se razmišljanje kao proces koji obuhvata sve vremenske dimenzije istovremeno (prošlost, sadašnjost i budućnost), pa refleksija ima izuzetno značajnu ulogu u području edukacije (Killion i Todnem, 1991). Nadalje, Hemp (Hampe) shematski (Slika 3) prikazuje refleksije opisujući refleksiju u akciji kao izvođenje, refleksiju prije akcije kao predomišljanje (planiranje), a refleksiju o akciji kao samorefleksiju (Hampe, 2013).

Pedagoški smisao reflektiranja u procesima učenja uobličile su D. Kulson i M. Harvi (D. Coulson i M. Harvey) definišući ciljeve reflektiranja po pojedinim fazama učenja. Na osnovu tako definisanih ciljeva, oni su zaključili da „učinkovita refleksija u/za učenje kroz iskustvo zahtijeva sposobnost za razumijevanje nečijeg razmišljanja i procesa učenja, kritičku samosvijest o vrijednostima, uvjerenjima i pretpostavkama, te otvorenost za alternativne i izazovne perspektive" (Coulson i Harvey, 2013: 411). Analizirajući probleme posljedica (ishoda) refleksivnog procesa po fazama, ovi autori su došli do saznanja da su najznačajnije posljedice reflektirajućeg procesa one koje ga povezuju sa samim procesom učenja. Navode četiri faze (učenje reflektiranja, refleksija za akciju, refleksija u akciji i refleksija o akciji), a za naše razumijevanje i tumačenje tri su relevantne:



Slika 3. *Ciklus refleksivne prakse* (*prilagođeno prema*: *Narelle Hampe*, *2013*)

1. refleksija za akciju: pojasniti i kontekstualizirati refleksiju, pripremiti se za iskustveno učenje, osigurati prakticiranje refleksije, osigurati formativne povratne informacije, provesti rano dijagnostičko (formativno) ocjenjivanje;

2. refleksija u akciji: omogućiti da učesnici u akciji daju smisao svom iskustvu, omogućiti da se razvijaju značenja iz vlastitog iskustva, raditi (učiti) kroz pitanja i kritike, stvarati mogućnosti za dokumentiranje učenja, podsticati razvoj prakse, osigurati formativnu procjenu i konačnu ocjenu;

3. refleksija o akciji: ispitati iskustvo i emotivne procese, osigurati postupke za učenje, podsticati primjenu metakognitivnih vještina, razvijati sposobnost za sintezu učenja iz iskustva, podsticati veze kroz primjenu učenja kroz različite oblike, podsticati primjenu refleksije u cjeloživotnom učenju, osigurati procjenu stečenih znanja i kvalitet povratnih informacija (Coulson i Harvey, 2013).

Očito da se ovi autori nisu bavili utvrđivanjem posljedica (ishoda) refleksije refleksija kao najsloženijeg modela refleksivnog učenja. Prema našem shvatanju, i model refleksije refleksija ima više ishoda: sintetičko shvatanje i razumijevanje uloge i značaja procesa reflektiranja; razvijanje sposobnosti za metakognitivna razmišljanja; osposobljavanje za „samodijagnostiku" vlastitog procesa učenja iz iskustva; osposobljavanje ličnosti za moguće sinteze iskustvenog učenja, bez obzira u kom modelu su stečene; povezivanje stečenih znanja iz različi-

tih nivoa reflektiranja (kritičko, strukturisano, produktivno); osposobljavanje za povezivanje znanja stečenih refleksijom iskustva sa drugim izvorima znanja.

Refleksivna praksa, bez obzira na model refleksivnog iskustvenog učenja u kojem se razvija, nastaje uključivanjem kritičkog promišljanja kroz:

„I. proces (kognitivno, emocionalno, iskustveno) ispitivanja pretpostavki (različitih vrsta i razina) ugrađenih u akcije ili iskustvo;

II. povezivanje pretpostavki s mnogo različitih izvora (osobni, emocionalni, socijalni, itd.);

III. pregled i ponovno vrednovanje podataka prema relevantnom kriteriju (kontekst, svrha, itd.);

IV. preoblikovanje koncepata i prakse na temelju ove revalorizacije" (White i sar., 2006: 12).

Predstavljeni modeli refleksivnog učenja imaju ne samo koherentno teorijsko utemeljenje i već određenu aplikativnu vrijednost u različitim oblastima edukacije i profesionalnog razvoja kao što su modeli supervizijskog učenja i „coaching" modeli – modeli učenja uz stručno vođenje (Ajduković, 2009). U okviru pedagoške nauke, teoriju refleksivnog iskustvenog učenja treba usmjeravati i primjenjivati u oblasti školskog učenja (predškolsko, osnovno, srednje i visoko obrazovanje) i profesionalnog razvoja u okviru ostvarivanja koncepcije cjeloživotnog učenja. U suštini refleksivnog iskustvenog učenja nalaze se procesi sticanja znanja. A „stvaranje znanja je utjelovljeno, društveno, reaktivno i interakcijsko" (Fook i Gardner, 2007: 31). Takvi načini sticanja znanja u institucionalnom obrazovanju (školsko obrazovanje) rijetko se primjenjuju.

ZAKLJUČAK

Koncept iskustvenog učenja sve više postaje problem interesovanja većeg broja savremenih filozofa, psihologa, pedagoga i andragoga. Kritička analiza savremenih teorijskih shvatanja većeg broja inostranih i naših autora pokazuje da je iskustveno učenje doživjelo ekspanziju u osnovnom shvatanju i tumačenju – prema kojem je ono lično (individualno) – i da ga je teško odvojiti i tumačiti izvan određenog socijalnog konteksta.

U okviru teorijskih razmatranja iskustvenog učenja dominiraju problemi refleksije i refleksivnog učenja. Sa pojmovno-terminoloških problema interesovanja se usmjeravaju ka izgrađivanju posebne teorije refleksivnog učenja (ciljevi i dometi refleksije, nivoi refleksije, faze refleksivnog procesa, dimenzije refleksije, modeli refleksivnog učenja, vrijednosti refleksivne prakse). Posebno su izražena teorijska interesovanja za refleksivni proces učenja, nivoe i modele refleksivnog iskustvenog učenja.

Novija shvatanja refleksije ukazuju na složene probleme reflektirajućeg procesa čiju suštinu čini saznajni proces utemeljen na mentalnoj obradi (kritičko promišljanje) vlastitog iskustva stečenog u konkretnom socijalnom kontekstu. Tako shvaćen reflektirajući proces čini osnovu iskustvenog učenja u cjeloživotnom opštem i profesionalnom razvoju.

U okviru reflektirajućeg procesa iskustvenog učenja moguće je razlikovati više nivoa refleksivnog učenja. U savremenoj literaturi pominju se tri nivoa refleksije: kritička refleksija (kritičko promišljanje iskustva), strukturisana refleksija (konzistentnost procesa refleksije) i produktivna refleksija (kontekstualno povezivanje rada i učenja). Kritički pristup shvatanjima nivoa refleksije ukazuje na veći broj otvorenih i teorijski nedovoljno osmišljenih problema. Nisu sporna teorijska shvatanja potrebe, funkcija i mogućnosti uobličavanja različitih nivoa refleksije, ali je sporno njihovo svođenje samo na kritički, strukturalni i produktivni nivo.

Za razliku od nivoa modeli procesa refleksivnog učenja su teorijski uobličeni, strukturalno dobro obrazloženi i praktično uspješno diferencirani. Identifikovani modeli refleksije (refleksija nakon akcije; refleksija u akciji; refleksija prije akcije; refleksija refleksija) pokrivaju cjelokupni proces refleksivnog iskustvenog učenja. Teorijska shvatanja pojedinih modela izvedena su na nivo opšte refleksivne teorije, izuzev modela refleksija refleksija, čije teorijsko zasnivanje nije sporno, ali su njeni unutrašnji strukturni elementi nedovoljno uobličeni. Sa pedagoško-metodološkog aspekta, identifikovan je slijed modela (refleksija poslije akcije; refleksija u akciji; refleksija prije akcije; refleksija refleksija) koji je primjenljiv u edukativnom procesu osposobljavanja za reflektiranje iskustvenog učenja.

Uobličavanje cjelovite i koherentne teorije refleksivnog iskustvenog učenja podrazumijeva empirijska neeksperimentalna (istraživanje postojeće prakse refleksivnog učenja) i empirijska eksperimentalna (vještačka praksa) istraživanja koja još uvijek nedostaju.

Literatura

Ajduković, M. (2009). *Refleksije o superviziji – međunarodna perspektiva*. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Društvo za psihološku pomoć.

Andresen, L.; Boud, D.; Cohen, R. (1995). *Understanding Adult Education and Training*. Published in Foley, G. (Ed.). Sydney: Allen & Unwin, 207–219.

Argyris, C.; Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*: *Theory*, *method and practice Reading*. MA: Addison-Wesley.

Ash, S. L.; Clayton, P. H.; Atkinson M. P. (2005). Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 49–60.

Beard, C.; Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning. A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. (*2nd ed.*). London and Philadelphia: Kogan Page Publishers.

Beard, C.; Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning*: *a handbook for education, training and coaching* (*3 rd ed.*). London: Kogan Page Publishers.

Bosanac, M.; Mandić, O.; Petković, S. (1977). *Rječnik sociologije i socijalne psihologije.* Zagreb: Informator.

Boud, D. (2006). *Relocating reflection in the context of practice: Rehabilitation or rejection?* Keynote presentation, Professionall lifelong learning: beyond reflective practice, One Day Conference, University of Leeds UK University of Technology

Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Branković, D. (2011). Teorija i modeli iskustvenog učenja. *Radovi*, 14.

Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12 (3), 293–304.

Bubnys, R.; Žydžiunaite, V. (2010). Reflective Learning Models in the Context of Higher Education: Concept Analysis. *Problems of Education in the 21st Century (Issues in Educational Research-2010)*, Vol. 20, 58–70.

Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: Svjetlost.

Coulson, D. & Harvey, M. (2013) Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework, Teaching in Higher Education, 18:4, 401-413, DOI:10.1080/13562517.2012.752726

Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action.* Society for Research into Higher education & Open University Press. McGraw Hill Education. Berkshire, England

Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection In Action. 2nd edition;* Society for Research into Higher education & Open University Press. McGraw-Hill Education. Berkshire, England

Cowan, J. (2014). Noteworthy matters for attention in reflective journal writing. *Active Learning in Higher Education 2014*, Vol. 15 (1), 53–64.

D'Cruz, H.; Gillingham, P.; Melendez, S. (2007). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review od the Literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73–90.

Fook, J. (2002). *Social Work*: *Critical Theory and Practice*. London: Sage.

Fook, J.; Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection A Resource Handbook*. Berkshire: Open University Press.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, NY

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Grupa autora (1989). *Filozofijski rječnik*. V. Filipović (redaktor). Zagreb: Matica Hrvatska.

Hampe, N. (2013). *Reflective Practice and Writing: a Guide to Getting Started.* http://www.alia.org.au/sites/default/files/documents/Reflective.Practice.Writing.Guide20130409JB.pdf

Harvey, M.; Coulson, D.; McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the Ecology of Reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (2).

Jarvis, P. (2003). *Poučavanje : teorija i praksa*. Zagreb: Andragoški centar.

Johns, C. (2000). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford; Blackwell.

Keeton, M. T.; Tate, P. J. (1978). *The boom in experiential learning. Leaning by experience: what, why, how*. San Francisco: New Directions for Experiential Learning. Jossey-Bass.

Killion, J.; Todnem, G. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14–17.

Kohonen, V.; Jaatinen, R.; Kaikkonen, P.; Lethovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. NY: Routledge.

Kolb, A. Y.; Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey Pearson Education Inc.

Korthagen, F.; Kesels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B.; Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah

Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning*. Jyväskylä ,SoPhi University of Jyväskylä.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francissco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1994). *Understanding Transformation Theory. Adult Education Quaterly 44*. DOI: 10.1177/074171369404400403

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning; Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.

Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28 (1), 41–55.

Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.

Revans, R. W. (1977). An Action Learning Trust. *Journal of European Industrial Training*, 1(1), 2–5.

Revans, R. W. (1982). What is Action Learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64–75.

Revans, R. W. (1983). Action Learning: Its Terms and Character. *Management Decision*, 21 (1), 39–50.

Roberts, J. W. (2012). *Beyond Learning by Doing: Theoretical Currents in Experiential Education*. NY: Routledge.

Rose, E. (2013). On Reflection: *An Essay on Technology, Education*, *and the Status of Thought in the Twenty-First Century*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Rose, E. (2016). *Reflection in asynchronous online postsecondary courses*: *a reflective review of the literature*. Reflective Practice, 17 (6), 779–791.

Schön, D. A. (1983). T*he Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987*). Educating the reflective practitioner*, *Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

White, S.; Fook J.; Gardner, F. (2006). *Critical Reflection In Health And Social Care*. Berkshire: Open Univerity Press.

Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education*, 45 (4), 477–501.

Drago J. Branković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Dino T. Perović
Beli Manastir

REFLEXIVE THEORY OF EXPERIENTIAL LEARNING

Summary

The paper presents contemporary views on the reflexive theory of experiential learning. One of the issues insufficiently covered by the pedagogical science is experiential learning. We lack coherent theoretical analyses of this issue, and empirical research on the subject is virtually non-existent. In an era when information and communication technologies have a strong impact on educational processes and the crises they cause, scientists from various fields are focused on studying the processes of reflexive experiential learning. The paper analyses new theoretical views and interpretations of the basic concepts (experience, experiential learning, Kolb's model of experiential learning and reflection), new theoretical findings of both domestic and international scientists on the levels of reflection (critical reflection; structured reflection; productive reflection) and models of reflexive learning (reflection in action; reflection after action; reflection before action; reflection on reflection). We presented a sequence of model learning from the pedagogical and methodological aspect (reflection after action; reflection in action; reflection before action; reflection on reflection) which is applicable in the processes of training an individual to reflect on experiential learning. We pointed out the scientific justification and the need to create a comprehensive and coherent theory of reflexive experiential learning and empirical experimental and non-experimental research dedicated to this issue.

Keywords: *experience, experiential learning, reflection, levels of reflection, models of reflection.*

Drago J. Branković
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

Dino T. Perović
Beli Manastir

REFLEKTIERENDE THEORIE DES LERNENS DURCH ERFAHRUNG

Zusammenfassung

In diesem Artikel wurden zeitgenössische Ideen der reflexiven Theorie des Lernens durch Erfahrung dargestellt. Eines der Probleme, mit denen sich die pädagogische Wissenschaft nicht genügend beschäftigt, ist auch das Problem des Lernens durch Erfahrung. Es fehlen die kohärenten theoretischen Verständnisse dieses Problems, und es gibt fast keine empirischen Forschungen. Unter den Bedingungen der starken Einflüsse moderner Informations- und Kommunikationstechnologien auf die Ausbildungsprozesse und der Krisen, die sie verursachen, sind die Prozesse des reflexiven Lernens durch Erfahrung im Fokus des Interesses der Wissenschaftler aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Im Artikel wurden neue theoretische Verständnisse und Interpretationen von Grundkonzepten analysiert (Erfahrung, Lernen durch Erfahrung, Kolbs Modell des Lernen durch Erfahrung und Reflexion), aktuelle theoretische Wahrnehmungen von ausländischen und unseren Autoren über die Niveaus der Reflexion (kritische Reflexion, strukturierte Reflexion, produktive Reflexion) und Modelle des reflexiven Lernens (Reflexion nach der Aktion, Reflexion in der Aktion, Reflexion vor der Aktion, Reflexion der Reflexion). Aus pädagogisch-methodologischer Sicht wird die Sequenz des Modelllernens vorgestellt (Reflexion nach der Aktion, Reflexion in der Aktion, Reflexion vor der Aktion, Reflexion der Reflexion), die im Trainingsprozess anwendbar ist, um die Lernerfahrung zu reflektieren. Es wurde darauf hingewiesen, wie bedeutend die wissenschaftliche Rechtfertigung, die Notwendigkeit einer ganzheitlichen und kohärenten Theorie und die empirische nicht-experimentelle und experimentelle Forschung dieses Problems sind.

Schlüsselwörter: *Erfahrung*, *Lernen durch Erfahrung*, *Reflexion*, *Niveaus der Reflexion*, *Modelle der Reflexion*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.048.4-057.874(497.6)
Оригинални научни чланак • 229–242
Примљен: 30.5.2017.
Прихваћен: 14.6.2017.

Оливера Б. Калајџић
Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи

ПРОЦЈЕНЕ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ О БУДУЋОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОЈ КАРИЈЕРИ

Резиме: Професионална очекивања значајно обликују понашање адолесцената и утичу на процес постављања њихових циљева. Овим истраживањем испитивана су очекивања ученика средњих школа од будуће професионалне каријере. Кориштене су двије основне методе истраживања: метода теоријске анализе и синтезе и емпиријско-неексперименталне метода. Узорак обухвата 309 ученика средњих школа. Резултати показују да ученици имају позитивна очекивања када је у питању њихова будућа каријера, као и да се та очекивања разликују с обзиром на пол и мјесто становања ученика. Школски успјех и школско усмјерење не представљају извор разлике у визији будуће професионалне каријере.

Кључне ријечи: *ученици*, *очекивања*, *професионална каријера*.

УВОД

Када питамо људе како треба живјети сретан и смислен живот, они спонтано говоре о својим циљевима, жељама, плановима и очекивањима. Ниво остварења важних циљева одређује срећу. Циљеви показују будућу оријентацију особе и њен смисао живота (Брдар, 2006). Резултати бројних истраживања упућују на важност оптимизма и очекивања позитивних исхода у различитим облицима животних одлука и понашања, и то код готово свих добних скупина људи. Међу њима, посебну пажњу треба посветити адолесцентима, јер је доживљаје и понашања ове популације важно детаљније разумјети због објективне важности транзиције кроз коју пролазе, сложености и стресности животног раздобља. Притом је нарочито важан њихов оптимизам везан за каријеру, јер је одавно препознато да очекивања снажно утичу на мотивацију појединаца, као и на опште обрасце

људског понашања и размишљања. Постављање позитивних очекивања везано је за улагање више труда и енергије у започете активности, а самим тим и за остварење постављених циљева.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Период адолесценције је вријеме када већина особа доноси своју прву професионалну одлуку одабиром занимања за које ће се школовати, али неријетко и првим запослењем, што представља веома важан сегмент процеса који обликује будуће професионално дјеловање човјека (Дуњић Мандић и сарадници, 2005).

Адолесценција обухвата период између дјетињства и одрасле доби, период у коме долази до физичке и психичке матурације. То је период прилагођавања, мијењања, преласка из једног животног раздобља у друго, вријеме када се напушта незрелост дјетињства, а могућности и изазови одрасле доби нису још дохватљиви и сагледани. Почетак, трајање и завршетак овог развојног периода је индивидуалан и зависи од културе и цивилизације, јер свака култура има своја добна одређења, утемељена на социјализацијским карактеристикама те културе. Међу стручњацима из ове области доминира мишљење да што је неки народ цивилизованији, утолико дуже траје прелазни период од дјетињства до релативне зрелости. Адолесценција се протеже приближно од 11/12. године до 22/23, па и до 25. године живота.

Промјене у когнитивном функционисању, које се дешавају у периоду адолесценције, имају велики утицај на понашање, ставове и начин на који адолесценти доживљавају свијет око себе. Све постаје предмет размишљања и анализе. За разлику од периода дјетињства, када се размишља о терминима садашњости, у адолесценцији се временска димензија проширује тако да обухвати и термин будућности. Управо појава димензије будућности омогућава адолесцентима планирање и предвиђање. Претходна истраживања показала су како је постављање позитивних очекивања везано за улагање више труда и енергије у започете активности, као и боље исходе приликом рјешавања различитих задатака (Oettingen, Mayer, 2002).

Избор занимања је специфичан и веома важан проблем за сваког појединца. Очекивања која адолесценти имају од самих себе посебно су важна за њихову личност јер утичу на процес постављања циљева, а циљеви организују понашање током дужег времена. Професионална очекивања сматрају се значајним факторима образовних и професионалних избора и успјеха. Висока очекивања могу бити мотивација за образовно постигнуће,

и представљају нужан услов пожељних професионалних резултата. Вјештине, квалификације и искуство, такође су значајни, али без самоувјерености неће бити у потпуности искориштени. Вјера у пожељну будућност подразумијева наду и оптимизам, а повезана је са дугорочним постављањем циљева. Уз то, претходна истраживања упућују на важност усмјерености према будућности за мотивацију и саморегулацију у образовном контексту, јер ученици оријентисани према будућности лакше одгађају задовољавање тренутних прохтијева и више устрају у започетим активностима (Табер, 2013).

Основни фактори који дјелују на доношење професионалне одлуке и избора занимања су, поред привлачности активности, очекивања од властитих способности и вјеровање у успјех, тј. вјеровање у остваривост својих професионалних замисли. Очекивања од властитих способности формирају се у односу на породицу, вршњачку групу и школу. Вјероватност успјеха процјењује се на основу социјалних могућности, захтјева у окружењу, али и реалног сагледавања сопствених могућности (Дуњић Мандић и сарадници, 2005).

Истраживања о адолесцентским надама и очекивањима у вези са сопственом будућношћу, показују да су адолесценти највише заинтересовани за образовне и професионалне улоге (Nurmi, 1991). У цјелини, изјаве о будућности носе оптимистичну поруку (Жижак и сар., 2005), а оптимистично увјерење придоноси осјећају добробити (Carvel, Scheier, 2001). Хоган је утврдио да 80% средњошколаца вјерује да има контролу над својим животом и да ће им се планови вјероватно остварити (Hogan, 1985). Иако таква сигурност не мора увијек бити реалистична, ипак се чини да је такав приступ здрав, јер се показало да ће ученици који не вјерују да имају контролу над властитим плановима за будућност вјероватно напустити школу или ће рано добити прво (ванбрачно) дијете.

Бавећи се перспективом незапослених младих који су у ризику или с поремећајима у понашању, Колер Трбовић, Жижак и Јеђуд (2008) испитивали су ранији однос испитаника према професионалној будућности. Добијени резултати су показали да већина младих незапослених износи да нису размишљали о томе шта ће радити у будућности, да су изостајали професионални планови, мањкала им је визија, доминирала је незаинтересованост за будући посао. На основу добијених резултата, аутори су закључили да један од фактора ризика који може довести до статуса незапослености и социјалне искључености јесте и недостатак концепта властите будућности у односу на професионалну оријентацију и запошљавање, те планирање властитог живота. Дакле, могуће је говорити о изостанку животног плана, тј. оријентације на будућност као фактору ризика.

Имајући у виду да наше понашање не зависи само од ситуације у којој се налазимо и претходног искуства, већ и од тога шта очекујемо у будућности, сматрали смо да би било значајно истражити како ученици средњих школа виде свој будући професионални развој.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Полазишни предмет истраживања јесте сагледавање природе и дистрибуције визије будуће професионалне каријере ученика средњих школа. Визију будуће професионалне каријере операционализовали смо као очекивања да се одређене ситуације десе у будућности, при чему није посебно назначен период на који те процјене будућности треба да се односе. Основни циљ овог истраживања, као што се може видјети из дефинисања његовог предмета, јесте да се испита и анализира дистрибуција визије будуће професионалне каријере ученика, али и да се сагледа њен однос са социо-демографским карактеристикама ученика.

У истраживању смо кренули од двије опште хипотезе:

1. Претпоставља се да ученици средњих школа имају позитивну визију своје будуће професионалне каријере;

2. Претпоставља се да социјално-статусна обиљежја ученика (пол, мјесто становања, школски успјех и школско усмјерење) представљају статистички значајан извор разлика када је у питању визија будуће професионалне каријере.

У овом истраживачком раду користили смо двије основне методе прикупљања података: методу теоријске анализе и синтезе (кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему) и емпиријско-неексперименталну (сервеј) методу за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања.

Батерију мјерних инструмената сачињавали су:

1. Упитник за прикупљање података о социјално-статусним карактеристикама ученика;

2. Скала за испитивање визије будуће професионалне каријере адолесцената – скала је Ликертовог типа и садржи седам тврдњи на које испитаници одговарају заокруживањем једног од пет понуђених одговора, у зависности колико вјерују да се понуђене тврдње односе на њихов будући живот (од 1 – уопште не вјерујем, до 5 – у потпуности вјерујем). Што је виши скор, визија будућности је позитивнија. Садржај ставки односи се на

могућност запослења, остваривање пословних циљева, испуњење егзистенцијалних потреба, финансијски статус. Скала има задовољавајућу поузданост, што показује Кронбах алфа коефицијент који износи 0,831.

Истраживање је реализовано на популацији ученика средњих школа из Фоче, Пала, Требиња и Калиновика. Узорак чини 309 испитаника, а структура узорка приказана је у Табели 1. Узорак испитаника има елементе намјерног и пригодног.

Табела 1. *Структура узорка испитаника*

	f	%
Пол		
Мушки	141	45,6
Женски	168	54,4
Мјесто становања		
Село	23	7,4
Приградско насеље	97	31,4
Град	189	61,2
Школа		
Гимназија	166	53,7
Медицинска	49	15,9
Економија, право и трговина	38	12,3
Туризам и угоститељство	56	18,1
Школски успјех		
Недовољан	–	–
Довољан	2	0,6
Добар	46	14,9
Врлодобар	131	42,4
Одличан	130	42,1

У статистичкој обради кориштени су поступци дескриптивне статистике, те Ман-Витнијев и Крускал-Волисов тест за мјерење значајности разлика међу сегментима укрштених варијабли.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу анализе података презентованих у Табели 2, могуће је уочити да су испитаници најпозитивнија очекивања испољили када је у питању њихова визија професионалне каријере. На то указују и вриједно-

сти добијених аритметичких средина, које се крећу у распону од 3,41 до 4,35. Посматрајући вриједности аритметичких средина можемо закључити да се позитиван став према визији будуће професионалне каријере испољава на свакој тврдњи, те да свака вриједност указује на висок степен позитивних очекивања од будућности.

Табела 2. *Дистрибуција визије будуће професионалне кар*ијере

Тврдња		Степен слагања					AS
		Уопште не вјерујем	Углавном не вјерујем	Нисам сигуран	Углавном вјерујем	У потпуности вјерујем	
1. Имаћу проблема да се запослим у струци.	f	61	64	141	28	15	3,41
	%	19,7	20,7	45,6	9,1	4,9	
2. Бавићу се послом који волим.	f	2	3	39	107	158	4,35
	%	0,6	1,0	12,6	34,6	51,1	
3. Имаћу услове да се професионално усавршавам.	f	0	1	91	118	99	4,02
	%	0	0,3	29,4	38,2	32,0	
4. Нећу имати сигуран посао.	f	86	85	120	13	5	3,76
	%	27,8	27,5	38,8	4,2	1,6	
5. За посао који будем обављао бићу добро плаћен.	f	0	1	95	110	103	4,02
	%	0	0,3	30,7	35,6	33,3	
6. Нећу успјети да остварим своје пословне циљеве.	f	133	110	63	2	1	4,20
	%	43,0	35,6	20,4	0,6	0,3	
7. С обзиром на времена која долазе, изгледа да нећу имати никакав посао.	f	117	82	104	6	–	4,00
	%	37,9	26,5	33,7	1,9	–	

Четири тврдње у скали су негативне и више испитаника не вјерује у њих и има позитивнија очекивања од будућности када је ријеч о професионалној каријери. Приликом обраде података, ове тврдње су инвертоване, тако да смо у табели приказали аритметичке средине добијене након инвертовања.

Заснивање радног односа не рјешава само егзистенцијално питање младог човјека, ради се и о укључености у друштвену подјелу рада, у друштвени живот, па поред материјалне добити, ова укљученост има и изузетну психолошку важност. Испитаници су у највећој мјери одговарали да не вјерују у наредне тврдње: *Нећу успјети да остварим своје пословне циљеве*

(78,6%), *С обзиром на времена која долазе, изгледа да нећу имати никакав посао* (64,4%), *Очекујем да нећу имати сигуран посао* (55,3%). Добијени резултати указују на то да адолесценти имају и позитивна очекивања од властитих способности и да већина њих вјерује у властити успјех који ће им омогућити професионални развој. Овај податак нам је важан јер је познато да су основни фактори који дјелују на доношење професионалне одлуке и избор занимања појединца, поред привлачности саме активности, управо и очекивања од властитих способности и процјењена вјероватност успјеха (Дуњић Мандић и сар., 2005).

Добијени резултати показују да испитаници имају позитивна очекивања у погледу материјалног статуса, што потврђује да највећи проценат испитаника (68,9%) вјерује у тврдњу *За посао који будем обављао бићу добро плаћен*. Најпозитивнија очекивања испитаници су изразили према тврдњи *Бавићу се послом који волим*, у коју вјерује 85,7% испитаника. У тврдњу *Имаћу услове да се професионално усавршавам* вјерује 70,2% испитаника.

Што се тиче испитивања вриједносних очекивања према професији која су крајем 20. вијека имали адолесценти у Србији, утврђено је да су веома значајна следећа очекивања од професије: лично усавршавање, сарадња, сигурност запослења и сл. (Хавелка, 1995; 1998). У нашем истраживању сигурност запослења одражава очекивања од будућег живота, а с обзиром да се показало да преко 50% испитаника вјерује да ће имати сигуран посао, тиме су изразили и позитивна очекивања од будућег живота.

С обзиром на економску ситуацију у земљи и велики број незапослених, често је једини начин да се заснује радни однос прихватање посла који је изван круга професионалног интересовања. Ипак, тврдња *Имаћу проблема да се запослим у струци* има најмању аритметичку средину (3,41), али је она већа од просјечне теоријске вриједности (2,5) и говори нам да 40,4% испитаника не вјерује у њу, 45,6% је неодлучно и 14% испитаника вјерује у наведену тврдњу. Овај резултат говори нам да су ученици средњих школа оптимисти када је у питању њихово запослење у струци. Очигледно је, такође, да ученици имају изграђену свијест о својим професионалним способностима и да очекују посао у складу са њима.

Када визију будуће професионалне каријере посматрамо као збир свих одговора који се односе на увјерења и очекивања младих од будућности, виши скор означава позитивнију визију будућности адолесцената. Испитаници имају скор од 16 до 35, а распон резултата износи 19. Добијена минимална вриједност (16) много је већа од теоријске минималне вриједности (7). Аритметичка средина добијене дистрибуције је 27,76, а стандардна девијација 4,324 (Табела 3). Добијене вриједности указују на то да

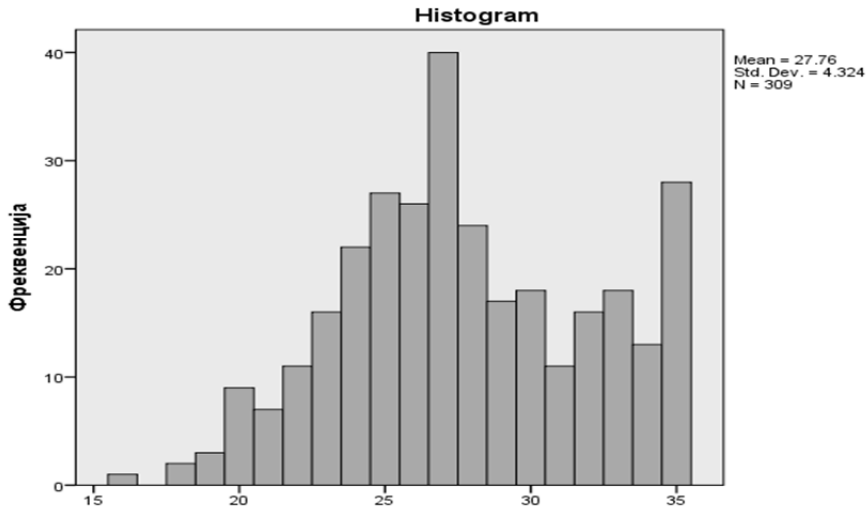
испитаници у високој мјери имају позитивна очекивања, те да у највишој мјери испољавају позитивну визију будућности. Дистрибуција је негативно закривљена, што указује да се подаци групишу око виших вриједности (Sk = –0,345) и плактокуртична (Ku = –0,701).

Табела 3. *Статистички показатељи дистрибуције визије будуће професионалне каријере*

AS	SD	Min.	Max.	Ранг	Sk	Ku	Test Колмогоров--Смирнова		
							K-S	df	p
27,76	4,324	16	35	19	–0,345	–0,701	0,101	309	0,000

Анализом вриједности добијених путем теста Колмогоров-Смирнова утврђено је да дистрибуција статистички значајно одступа од нормалне. Добијена вриједност су: K-S = 0,101, p = 0,000 (Табела 3). Анализа укупне дистрибуције визије професионалне каријере показује да испитаници у највећој мјери испољавају позитивне очекивања у будућности када су у питању њихово запослење и професионални развој, што се може видјети и на Графикону 1. Добијени резултати потврдили су нашу прву полазну претпоставку.

Графикон 1. *Дистрибуција визије будуће професионалне каријере*



Приликом испитивања односа између социјално-статусних карактеристика испитаника и визије будућности коришћени су Ман-Витнијев и Крускал-Волисов тест. Употребом Ман-Витнијевог теста утврђено је да постоји статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у њиховој визији будуће професионалне каријере (U = 9 712,000, Z = –2,734, p = 0,006), што се може видјети из Табеле 4.

Табела 4. *Резултати Ман-Витнијевог теста испитиваног односа пола и визије будуће професионалне каријере*

Mann-Whitney U	Z	p
9 712,000	–2,734	0,006

Анализом добијених вриједности медијана утврђено је да испитаници мушког пола (N = 141, Md = 28) у већој мјери испољавају позитивнију визију будуће професионалне каријере него испитаници женског пола (N = 168, Md = 27).

Табела 5. *Разлике у визији будуће професионалне каријере с обзиром на пол*

Пол	N	Md	Min.	Max.	Ранг
Мушки	141	28	18	35	17
Женски	168	27	16	35	19

Једно од објашњења полне разлике у визији или очекивањима од професионалне каријере, може се односити на разлике у процесу социјализације између младића и дјевојака, а које су везане уз стереотипе и очекивања друштва у вези са полним улогама. У складу с тим, мушкарци се често означавају као „јачи пол", па самим тим за њих нема неостваривих циљева, док се женске особе означавају као „слабији пол", коме је дозвољено да признају потешкоће, да изразе несигурност и сл.

Иако смо претпоставили да ученици који похађају различите средње школе и квалификују се за дјеловање у различитим подручјима рада имају и различита очекивања у визији будуће професионалне каријере, употребом Крускал-Волисовог теста утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у визији будуће професионалне каријере с обзиром на школу коју адолесценти похађају (χ^2 = 6,951, df = 3, p = 0,073). Ученици из гимназије, медицинске школе, економске и правне, школе за туризам и угоститељсво, имају сличну визију своје професионалне каријере, што указује на значајан генерацијски утицај као формативни фактор на визију своје професионалне каријере. Добијени резултати приказани су у Табели 6.

Табела 6. *Резултати Крускал-Волисовог теста испитиваног односа школског усмјерења, школског успјеха, мјеста становања и визије будуће професионалне каријере*

Школско усмјерење и визија будуће проф. каријере	χ^2	df	p
	6,951	3	0,073
Школски успјех и визија будуће проф.каријере	χ^2	df	p
	2,274	3	0,517
Мјесто становања и визија будуће проф.каријере	χ^2	df	p
	6,951	3	0,073

Резултати Крускал-Волисовог теста приказани у Табели 6 показују да не постоји статистички значајна разлика у визији будуће професионалне каријере ученика различитог школског успјеха (χ^2 = 2,274, df = 3, p = 0,517). Другим ријечима, добијени резултат нам говори да ученици различите школске успјешности на сличан начин виде свој будући професионални развој.

Употребом Крускал-Волисовог теста утврђено је да постоји статистички значајна разлика у визији будућности с обзиром на мјесто становања (χ^2 = 6,763, df = 2, p = 0,034).

Да бисмо утврдили који испитаници имају најпозитивнија очекивања од будућности, израчунали смо вриједност медијана за сваку групу испитаника зависно од њиховог мјеста становања (Табела 7).

Табела 7. *Разлике у визији будуће професионалне каријере с обзиром на мјесто становања*

Мјесто становања	N	Md	Min.	Max.	Ранг
Село	23	26	16	35	19
Приградско насеље	97	27	18	35	17
Град	189	28	18	35	17

На основу вриједности медијана утврђено је да испитаници из града (N = 189, Md = 28) испољавају нешто позитивнију визију будућности него они који су из приградских насеља (N = 97, Md = 27) и из села (N =23, Md = 26). Добијени резултат можемо тумачити тиме да је животни стандард ученика који живе у граду, а и њихов културни ниво, бољи од животног стандарда адолесцената који су из села или из приградских насеља, због чега адолесценти из града имају и веће аспирације у будућности у односу на адолесценте из села и приградских насеља. Једно од објашњења резултата може бити и то да ученици из села чешће очекују проблеме у свом

професионалном развоју управо због свог поријекла и одсуства друштвених веза. Живот у граду обично је повезан са већим избором могућности и ширим распоном доступних ресурса, па не изненађује што адолесценти из града имају нешто већа очекивања од будућности у односу на адолесценте из села.

Добијеним резултатима дјелимично је потврђена претпоставка о постојању разлике у визији будуће професионалне каријере ученика средњих школа с обзиром на њихове социјално-статусне карактеристике.

ЗАКЉУЧАК

У свакодневном животу много времена посвећујемо размишљању о будућности. Размишљање о будућности и усвајање шема о будућем животу битни су фактори у људском развитку, без обзира на то колико су те замисли или шеме реалне, односно колико ће се у будућности потврдити. Великим дијелом наше понашање је под утицајем тога што очекујемо у будућности, јер очекивања утичу на процес постављања циљева, а циљеви организују понашање током дужег времена.

Професионална очекивања у адолесценцији важан су претходник развоја каријере током живота. Висока очекивања могу бити мотивација за образовно постигнуће, и представљају нужан услов пожељних професионалних резултата. Такође, професионална очекивања су рефлексија појма о себи, јер појединци имају очекивања која су у складу са њиховом сликом о себи.

Резултати нашег истраживања, рађеног на узорку од 309 ученика завршних разреда средњих школа, показују да су ученици оптимисти у погледу очекивања своје професионалне каријере. Утврђено је и да постоји статистички значајна разлика у визији будуће професионалне каријере ученика с обзиром на пол и мјесто становања, док се школски успјех и школско усмјерење нису показали као значајан извор разлике у очекивањима будуће професионалне каријере.

Добијени резултати дају слику не само о односу адолесцената према властитој будућности и младости већ и према перспективама које им друштво нуди.

У току школовања млади људи треба да сазнају више о себи, да реално сагледају своје опције, да разумију потребе на тржишту рада и припреме се у складу са њима. На тај начин ученици по завршетку средњошколског образовања могу правити боље изборе везане за каријеру и бити

припремљени за више нивое едукације или за рад. Средња школа је природно мјесто за професионалну оријентацију и информисање. Задатак професора у школама није да бирају путеве каријере својих ученика, већ да им помогну да се оснаже како би у будућности били спремни да доносе квалитетне одлуке о својој каријери, али и да развију снажну мотивацију и да могу добро да се носе са потешкоћама.

Литература

Брдар, И. (2006). Животни циљеви и добробит: Је ли за срећу важно шта желимо? *Друштвена истраживања*, 4–5 (84–85), 671–691.

Дуњић Мандић, К.; Бјекић Д.; Јаћимовић, Т.; Папић, Ж. (2005). Професионалне вредносне оријентације и преференције матураната. *Педагогија*, 60 (4), 525–536.

Жижак, А.; Колер Трбовић, Н.; Јађуд, И. (2005). Самоисказ дјеце и младежи у ризику и/или са поремећајима у понашању о будућности. *Дијете и друштво*, 7 (1) 117–138.

Koller Trbović, N.; Žižak, A.; Jeđud, I. (2008). Nezaposlenost i socijalna isključenost mladih u Hrvatskoj: Perspektiva nezaposlenih mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 17 (2), 87–103.

Nurmi, J. A, Liiceanu, A. and Libreska, H. (1999). Future-oriented interests. In: F. D. Alsaker at al. *The Adolescent Experience: European and American Adolescents in the 1990s*, 85–97. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Oettingen, G. & Mayer, D. (2002). The motivating function of thinking about the future: expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (5), 1198–1212.

Taber, B. J. (2013). Time perspective and career decision-making difficulties in adults. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 200–209.

Hogan, D. (1985). Parental influences on the timing of early life transitions. In: Z. Blau (ed.). *Current perspectives on aging and the life cycle*, 1, 1–59. Greenwich: JAI Press.

Хавелка, Н. (1995). Вредносне оријентације ученика и њихова очекивања од будућег занимања. *Психолошка истраживања,* 7, 89–125.

Хавелка, Н. (1998). Вредносне оријентације адолесцената: вредности и свест о себи. *Настава и васпитање*, 5, 803–824.

Carvel, S. C. & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pesimism, and self-regulation. In: E. C. Chang (ed.). *Optimism and Pesimism: Implications for Theory,*

Research, and Practice, 31–51. Washington: American Psychological Association.

Olivera B. Kalajdžić
University of East Sarajevo, Faculty of Medicine in Foča

VISION OF FUTURE PROFESSIONAL CAREER OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Summary

Professional expectations shape the overall behavior of adolescents to a great extent. Expectations affect the process of goal-setting, and goals organize one's behavior over a longer period of time. This research examines secondary school students' expectations from their future professional career. We used two main research methods: theoretical analysis method and empirical-experimental method. The sample included 309 secondary school students. Results show that students have positive expectations about their career, and that their expectations differ in relation to student gender and place of residence. Academic achievement and orientation also represent a source of differences between students' vision of their professional career.

Keywords: *students*, *expectations*, *professional career*.

Olivera B. Kalajdžić
Universität Ost-Sarajevo, Fakultät für Medizin Foča

VISIONEN DER ZUKÜNFTIGEN BERUFLICHEN KARRIERE DER SCHÜLER IN DEN SEKUNDARSCHULEN

Zusammenfassung

Professionelle Erwartungen prägen deutlich das Gesamtverhalten von Jugendlichen. Die Erwartungen beeinflussen die Ziele, und die Ziele beeinflussen das langfristige Verhalten. Diese Forschung untersuchte die Erwartungen von der zukünftigen beruflichen Karriere bei den Schülern in den Sekundarschulen. In der Forschung wurden zwei Grundmethoden verwendet: die Methode der theoretischen Analyse und die empirisch-experimentelle Methode. In der Umfrage wurden 309

Schüler der Sekundarschulen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler positive Erwartungen haben, wenn es um ihre Karriere geht, und dass diese Erwartungen im Bezug auf das Geschlecht und den Wohnort der Schüler variieren. Schulerfolg und Schulorientierung geben keinen Unterschied in der Vision der zukünftigen beruflichen Karriere.

Schlüsselwörter: *Schüler*, *Erwartungen*, *profesionelle Karriere*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.671:003-028.31(=163.41)"15/20"
371.3::811.163.41
Прегледни чланак • 243–260
Примљен: 25.5.2017.
Прихваћен: 10.6.2017.

Милосав Ј. Петровић
Град Ниш, Градска општина Медијана

СРПСКИ ЋИРИЛИЧНИ БУКВАРИ НАСТАЛИ У ПОСЛЕДЊИХ ЧЕТИРИ СТОТИНЕ ГОДИНА

Резиме: На српском језичком простору у последњих четири стотине година настало је неколико десетина *српских ћириличних буквара*. Бројни аутори настојали су да створе тзв. *почетницу* – школску књигу за учење читања и писања којом би се на што лакши начин стицале вештине почетног описмењавања и увођења у свет писане речи на матерњем (српском) језику. Проучавали смо педагошко-историјске изворе и архивску грађу о овој теми. Први буквар штампан је у Млецима пре 420 година, а аутор је *Сава Инок Дечанац*. Интересантан је *буквар Кипријана Рачанина – Буквар или наука детем и јуном*, који је издат 1717. године. Потом следе: *буквари Захарија Орфелина* (1764), *Павла Соларића* (1812), *Вука Караџића* (1827). Тек *буквари Глигорија Зорића и Петра Радовановића* постају званични буквари у ондашњој Кнежевини Србији. Први српски буквар на научној основи објављује *Ђорђе Натошевић* (1870), а потом се јавља *буквар Стеве Чутурила* (1885), који се у Краљевини Србији користи до краја 19. века. У 20. веку штампано је неколико буквара. После Другог светског рата јављају се *буквари* или *почетнице* по различитим методама савладавања почетног читања и писања. Данас је у званичној употреби 14 буквара десет издавача. Тиме је богата лепеза српских ћириличних буквара у потпуности заокружена.

Кључне речи: *буквар, почетница, азбуквар, ћирилица, почетно читање и писање, методе букварске наставе.*

УВОД

Описмењавање словенских народа одвијало се споро и веома тешко јер није било писмених људи и уџбеника на говорном језику Јужних Словена. Тек су крајем 9. века два учена Грка – браћа из Солуна *Константин*

(*Ћирило*) *и Методије* – створили ново словенско писмо (*глагољицу*). Касније, глагољица је замењена спретнијом и лакшом *ћирилицом*. Оба ова писма сачињена су по угледу на грчко писмо, а додавани су знакови за гласове који су постојали у словенском говору (за ч, ж, ш и сл.) а није их било у грчком. Творци словенске азбуке (Ћирило и Методије) превели су са грчког језика на словенски неке црквено-обредне књиге. Тај језик називамо *старословенским*. Са неким каснијим изменама, он се до данас задржао као језик православне цркве код Словена, а може се видети и на старим писаним споменицима.

Појавом словенског писма и првих књига на словенском језику, јавља се потреба за установама у којима би се то писмо учило и те књиге читале. Тако постају прве словенске школе, уређене по угледу на грчке школе. Прву школу за учење словенског писма код нас отворио је охридски епископ *Климент Охридски* (око 830–916), који се сматра словенским проповедником, просветитељем и књижевником. Као ученик Ћирила и Методија, он је допринео развоју словенске писмености и културе, дајући коначан облик *ћириличном писму*. Поред одраслих, Климент је обучавао и децу, а у том послу му је помагао стари сарадник из Моравске – *Наум*, који је у учитељству провео седам година. Средства која су коришћена у нашим првим школама била су: учитељев пример, усмена и писмена реч. Сматра се да је ту школу свршило преко три и по хиљаде ученика. Они су се касније разишли по целом Балканском полуострву да шире словенску писменост међу Словенима, а преко ње и хришћанску веру[1]. Неки од ученика дошли су и у Рашку и тамо започели рад као учитељи писмености и вере. Колико је у то време (10. век) била цењена учитељска служба, може се закључити на основу речи цариградског епископа *Јована Хризонтома*: „Сви цене великог вајара и сликара, али шта је њихова вештина према вештини онога који не ради у мрамору или на платну, него на васпитању духа.”

У периоду феудализма, стварањем независних словенских држава и организовањем цркве, умножавају се и школе, које се могу разврстати на *црквене*, *дворске* и *приватне*. У приватним школама учила су само деца богатих родитеља која су се хтела одати неком световном занимању за које се тражила писменост. Зато су све приватне школе (иако малобројне) имале изразито световни карактер. Општи изглед наше средњовековне школе сликовито је дат у неким нашим црквеним живописима, а најстарија слика школе потиче из 14. века и налази се у манастиру Старо Нагоричане (данас Република Македонија).

[1] Детаљније о овоме у књизи Живојина Ђорђевића *Васпитање у Срба*, Научна књига, Београд (1958).

Слика 1. *Изглед наше средњовековне школе*

НАСТАВА И СТИЦАЊЕ ПРВЕ ПИСМЕНОСТИ

Стицање писмености, односно учење читања и писања, одвијало се на елементарном ступњу. У средњем веку наставни језик у свим врстама школа био је старословенски. С временом се и он мењао и све више приближавао народном говорном језику, што се видније запажа тек од 14. века. Тада се јавља и тзв. српска рецензија старословенског језика, те у књижевни језик улазе бројне народне речи. Понекад се у тадашњим књигама нађу и целе реченице у чистом народном говору, као на пример: *Благослови и прости брате*! *Не уклони се ни на десно ни на лево*! и сл. (Ђорђевић, 1958).

Наставна метода која је коришћена за стицање елементарне писмености у то време била је *метода срицања*. И она је преузета од грчких учитеља, мада није њихов проналазак. По тој методи, описмењавање је текло следећим редом:

– учење слова по именима (аз, буки, вједи итд.) азбучним редом, унапред и уназад;

– срицање слогова по именима слова;

– срицање једносложних, двосложних и вишесложних речи;

– читање из часловца;

– вежбе писања са прегледа;

– читање псалтира и других књига.

Интересантан је поглед Константина Филозофа на тадашњи правопис који он даје у спису *Сказаније о писменах* (15. век). У процесу *обучениија отроков* он поставља следећи ред учења:

– научити слова по њиховим именима;
– научити читати и писати свако слово за себе;
– научити спајање слова у речи (тзв. свезано писање).[2]

Што се тиче уџбеника из којих се учило у тадашњим школама, зна се једино да су били преведени са грчког језика. По мишљењу српског научника и државника Стојана Новаковића (1842–1915), морало се у старој нашој књижевности налазити и буквара (Новаковић, 1893). Међутим, о букварима се скоро ништа не зна до пред крај 16. века. Тада се појавио најстарији наш буквар, а аутор је *Сава Инок Дечанац*. Већина школа тога времена није имала букваре него су слова учена са *штице* (даске на којој су била калиграфски исписана сва велика и мала слова и то азбучним редом).

Кад нема буквара, срицање слогова и речи вршило се из *часловца*[3], а као читанка искључиво је служио *псалтир*.[4] Ове две књиге много година су код нас замењивале буквар и читанку. Због тога су се ученици делили на *букварце*, *часловце* и *псалтирце*, зависно од тога из које књиге су стицали писменост. Све до проналаска штампе (1455), а код нас и касније, да би се дошло до књига, оне су преписиване. Најважнији преписивачки центри били су манастири, јер су само калуђери за тај посао имали довољно времена и стрпљења. Позната је *Ресавска преписивачка школа*, на челу са Константином Филозофом, у манастиру Манасија. Преписивачке школе постојале су и у: Охриду, Хиландару, Студеници, Жичи, Грачаници, Дечанима, Љубостињи.

У то доба књиге су биле врло ретке и веома скупе. Оне се брижљиво чувају као светиње и ретко дају другима. Примера ради, на једној манастирској књизи записано је да је забрањено књигу давати ђацима да је не би оштетили. Да би се што боље очувале, књиге се обично повезују у кожу, а за неке су прављене и специјалне дрвене корице. Ваља нагласити да се као *средство за почетно писање* користила дашчица превучена танким слојем воска, како би се по њој могла „шарати" слова неким шиљатим тврдим предметом. Калуђери који су преписивали књиге такође су и сами правили разнобојна мастила за писање. У почетку се писало на скупом пергаменту, а касније на хартији, која је такође била и ретка и скупа.

---

[2] Константин, Ф. (15. век). *Сказаније о писменах*, Глава осамнаеста
[3] *Часловац* је зборник молитава, најчешће распоређених према редоследу коришћења у току дана.
[4] *Псалтир* је збирка побожних песама које су испеване у славу божју.

ПРВИ СРПСКИ ЋИРИЛИЧНИ БУКВАРИ

Први српски буквар јесте *буквар Саве Инока Дечанца*, који је штампан у Венецији 20. маја 1597. године. Буквар је штампан само на једном листу, а у њему је коришћена српскословенска рецензија. На првој страни буквара налази се азбука од тридесет и седам слова, а иза ње су слогови за сricање. На крају је штиво за читање. Састављен је, дакле, по методи сricања, по којој се читање учило све до половине 19. века.

Слика 2. *Буквар Саве Инока Дечанца из 1957. године*

Слика 3. *Факсимил првог српског буквара у Гласу САНУ из 1903. године*

Буквар је *почетница*, тј. школска књига за учење читања и писања. Све до половине 18. века учи се и чита из *старих србуља* јер одговарајућих уџбеника није било. Међутим, још почетком тога века, високи српски клер наређује да се по црквама, манастирима и школама употребљавају искључиво руске књиге. Ни руских књига није било довољно, а свештеници и учитељи нису умели читати руски, па митрополит Мојсије Петровић моли руског цара Петра Великог да му пошаље неколико учитеља и што више руских црквених и школских књига. Године 1727. долази из Русије Максим Суворов и доноси 400 буквара Теофана Прокоповича и 70 руских граматика. Суворов је исте године у Београду основао Руско-словенску школу, коју је завршило око педесет ђака. Касније је та школа пресељена у Сремске Карловце и тамо дуго радила. Тиме почиње доминација руске

књиге, а са њом и руски утицај у цркви и школи, наравно и у језику и књижевности тога доба (Ђорђевић, 1958).

Проучавајући грађу из тог периода наишли смо на интересантне податке о тзв. *руском буквару* браће М. Суворова и Е. Козачинског, по коме се дуго описмењавала српска младеж. У *Мемоарима* Проте Матеје Ненадовића, поред осталог, стоји податак да су Вук Караџић и он учили читати из „некаквог врлетног московског буквара чија су зачална слова била црвена". Тај „врлетни" (тежак за учење) буквар био је баш онај који је Суворов донео из Русије, а који је више пута прештампаван код нас (Ђорђевић, 1958).

Други наш буквар – *Буквар или наука детем ин јуном* – припремио је и штампао *Кипријан Рачанин* тачно пре три века. Он се као рукописни буквар појавио 1717. године, а рађен је по угледу на руске букваре, који ће стићи у Србију десетак година касније.

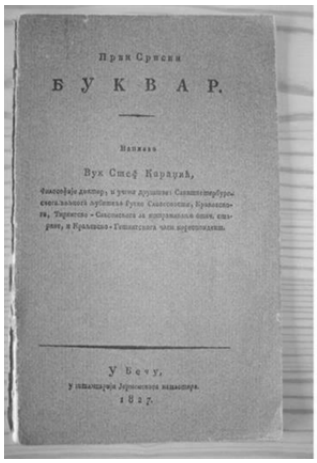
Слика 4. *Буквар Кипријана Рачанина*

Слика 5. *Буквар Захарија Орфелина*

Много напреднији био је *буквар Захарија Орфелина – Первое оучениј хотјашчим оучитисја книг писмени славенскими називаемое Буквар*. Штампан је у Млецима 1764. године. У другом (бечком) издању, из 1793. године, унете су извесне новине да би се стара и претешка метода заменила блажом и хуманијом. Истовремено, то је био и први буквар који је садржавао и методска упутства о коришћењу. Уведено је учење грађанских слова и упоредо читање и писање. Нажалост, он није доспео до школа у Србији.

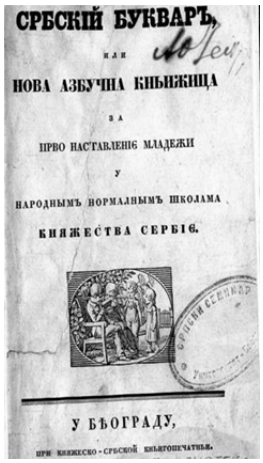
СРПСКИ БУКВАРИ У 19. ВЕКУ

Почетком 19. века појављује се *буквар Павла Соларића*, који је штампан у Млецима 1812. године. У њему су штампани и текстови за читање лаичког, односно нецрквеног карактера. Убрзо је *Вук Стефановић Караџић* написао *Оглед српског буквара*, који је објављен у „Даници" 1827. године у Бечу. Иако је овај буквар дуго употребљаван у Црној Гори, то није била школска књига, већ је требало да послужи онима који пишу букваре и да помогне у описмењавању појединаца који нису похађали школу. Без обзира што су Павле Соларић и Вук Караџић у својим упутствима за предавање буквара, тражили да се читање учи по новој гласовној методи, оно се и даље учило сricањем све до половине 19. века. Пошто је у то време Вуков нови правопис био забрањен, тако ће црква забранити и његов буквар због тзв. „језичких новина" (Вученов, 1967).



Слика 6. *Буквар Вука Караџића*

Слика 7. *Буквар Глигорија Зорића*



Слика 8. *Буквар Петра Радовановића*

Године 1838. појавила су се два буквара: *Мали учитељ или србски буквар садржавајућиј у себи правила церковног и грађанског читања*, професора *Глигорија Зорића*, и *буквар Петра Радовановића*, тадашњег директора свих школа у Србији. Ово су први званични буквари у српским школама, јер их је одобрило Попечитељство просвешчења. Коришћени су у настави почетног читања и писања све до 1869. године.

У међувремену се појавио и тзв. *Брзоуки буквар* за недељне школе (1846), чији је аутор *Исидор Стојановић*. Овај буквар је био верски засно-

ван и садржао је Десет божјих заповести, Молитву господњу, Симболе православне вере, Седам смртних грехова и сл. Писан је црквено-славјанским словима, тако да су текстови за учење читања верско-моралног садржаја (Отац, Отечество, правда, троица, учитељ, ученик, Христос, хришћанин, цар, царица, црква, част и друго).

Први буквар који је израђен на научној основи био је *Буквар за основне српске школе*, аутора *Ђорђа Натошевића* (1821–1887). Штампан је у Београду 1870. године и представља озбиљан заокрет у извођењу почетне наставе читања и писања. Сам буквар је писан новим Вуковим правописом, који је усвојен 1868, након чега је Министарство просвете Кнежевине Србије расписало конкурс за нови буквар са читанком. У то време је оцењен као најбоља школска књига, јер је био заснован на гласовној аналитичко-синтетичкој методи нормалних речи. Натошевићев буквар је имао следећу структуру: елементи за писање слова, слике нормалних речи, поред речи писано и штампано слово, испод слова речи и реченице од научених слова, велика слова са одговарајућим текстом, текст за читање и методичка упутства. Уз овај буквар штампано је *Кратко упутство за учитеље*, али и *Упутство за предавање букварских наука*. Коришћен је у школама Србије пуних петнаест година.

Натошевићев буквар је замењен *Букваром Стева Чутурила* (1846–1927), који је објављен у Београду 1885. године. Он је званично коришћен у српским школама до краја 19. века. И овај буквар је израђен по гласовној аналитичко-синтетичкој методи нормалних речи, коју је увео Ђорђе Натошевић. По овој методи су рађени скоро сви буквари употребљавани у српским школама у току наредних шездесетак година (Јовићев, Благојевићев, Стевановићев, Вујанчев, Бушетићев и др.). Изузетак представља једино *буквар Милана Косановића*, који је израђен по директној или глобалној методи, због чега није био прихваћен у нашим школама.

Слика 9. *Ђорђе Натошевић аутор Буквара*

Слика 10. *Буквар Стева Чутурила*

БУКВАРСКА НАСТАВА У 20. ВЕКУ

Почетком 20. века у Србији је радило 1 107 основних (четвороразредних) школа са 1 992 одељења и преко две хиљаде учитеља. У свима њима школовало се око сто хиљада ученика. Просечно је свака од тих школа имала око деведесет ученика, а број ђака по учитељу био је око педесет. Постојеће народно школство било је у стагнацији из многих разлога, али и због лошег законодавства и дискриминације у односу на женску децу и примања плата просветних радника. Зато је престало интересовање за школовање учитеља, односно одлазак у учитељску службу.

После Мајског преврата доноси се нови *Закон о народним школама* (1904), потпуно другачији од претходно важећег закона. Он је учитељима гарантовао сва права која су тражили (примања из државног буџета, веће плате, бољи услови рада, коректан педагошко-инструктивни надзор, плаћање и за време приправничког стажа и сл.), те се сматра да је то био један од најнапреднијих закона тога времена. За десетак година (до Првог светског рата) број основних школа је нарастао на 1 450, а број учитеља на 3 500. Све се то повољно одразило на општи стандард народних школа у Србији (школски намештај и опрема, уџбеници за ђаке, фонд књига у библиотекама и већи обухват деце) (Ђорђевић, 1958).

Када је реч о букварској настави, почетком 20. века стање је било такође боље. Тада се штампа *буквар Михаила Јовића*, који се користи у

основним школама све до 1941. године, са извесним допунама и изменама за време и после Првог светског рата. У том периоду примењивани су и буквари других аутора, али су сви били прилагођени двема основним методама у настави почетног читања и писања: гласовној (синтетичкој) и аналитичкој (глобалној) методи. Убрзо се утемељила аналитичко-синтетичка метода, односно њен посебан облик – *метода нормалне речи*.

После Другог светског рата, ширењем мреже предшколских установа, јачањем медија, повећаним бројем деце у основним школама, подизањем опште културе становништва, увећањем књижног фонда у библиотекама и породицама и сл., деца су у прилици да се раније срећу са књигама, штампом и другим писаним материјалима, те долазе у први разред основне школе са познавањем великог броја слова. Знатан број првака уме већ и да чита и располаже солидним нивоом графомоторике за писање. Због свега тога је дошло и до промена у *методама почетног читања и писања*. Поред доминантне аналитичко-синтетичке методе, у букварској настави почиње да се користи и *комплексна метода*, односно њихове комбинације. Заступник ове нове методе у Војводини био је *Димитрије Чипчић*, који је својим ангажовањем утицао на многе теоретичаре и практичаре и ван Војводине. (Кркљуш, С. 1989)

У другој половини 20. века у употреби је дуго био буквар *Мите Митића*, који се користио у настави почетног читања и писања шездесетих и седамдесетих година.

Осамдесетих година (све до распада СФРЈ) прва слова су се учила из уџбеника *Десанке Стојић Јањушевић*, *Божидара Тимотијевића* и *Владимира Миларића – Моја прва књига*. Деведесетих година расписан је конкурс за нови буквар, а Комисија Просветног савета определила се за рукопис *буквара др Вука Милатовића*, професора методике наставе почетног читања и писања на Учитељском факултету у Београду, и *Анастасије Ивковић*, педагошког саветника за разредну наставу и дугогодишње учитељице ОШ „Јован Јовановић Змај" у Обреновцу. Од објављивања овог буквара, чије су илустрације мењане у новијим издањима, он је коришћен у школама Србије наредних двадесетак година, па се користио и на уласку у 21. век.

Слика 11. *Буквар В. Милатовића и А. Ивковић* (*једна верзија*)

Слика 12. *Друга верзија истог буквара у издању Завода за уџбенике*

И у овом буквару је коришћена савремена гласовна аналитичко-синтетичка метода, без обзира на два могућа модела обраде читања и писања (упоредна обрада штампаних и писаних слова, тј. читања и писања, или посебна обрада најпре штампаних слова и учење читања, а потом и обрада писаних слова и учење писања). На овом месту посебно указујемо на својеврсни куриозитет код писаних слова. У српским букварима је најчешће коришћено писмо које има искошен облик, што подразумева коси положај руке. То је образац рукописа који је поставио Захарије Орфелин у свом буквару још у 18. веку.

У последњих шездесетак година, коришћени су буквари разних аутора, а је најчешће био Завод за издавање уџбеника из Београда. Сви су рађени по гласовној аналитичко-синтетичкој методи, у којој је била доминантна тзв. *метода нормалне речи*. У овим букварима анализа и синтеза се допуњују, па се постиже и савлађивање технике читања и разумевање (про)читаног. Са већим или мањим успехом се настоји да се структура буквара (садржајно и технички) прилагоди психологији детета и задацима савременог васпитања. Већина текстова за буквар узима се из области дечјег интересовања, који су приступачни малом основцу, а илустрације уз сваки текст доприносе да буквар постане књига дечје радости и извор формирања естетске и опште културе ученика. (Станковић, Ј. 1967)

Савремени буквари се најчешће штампају у две верзије: (а) за *упоредну обраду* читања и писања и (б) за *одвојено учење* штампаних и писа-

них слова, односно читања и писања. И једна и друга верзија буквара мора да одговара одређеним начелима:

– да се гласови и слова обрађују по реду њихове фонетске лакоће и изговора, а код писања да најпре буду графички лакша, па потом тежа слова;

– да су текстови из области дечјег интересовања и психолошки прилагођени седмогодишњем детету, како би их правилно схватили;

– да је текст језички и стилски лак за децу (најпре са краћим једносложним и двосложним речима, а касније састављен и од вишесложних речи);

– да се поштује дужина текста, јер се краћи често науче напамет, а предуги су оптерећујући и заморни за прваке;

– да је буквар ваљано илустрован, како би деца разликовала и лакше памтила поједина слова, али и како би он утицао на формирање естетског укуса;

– да својом опремом, комбинацијом боја и величином слова мотивише децу на учење и рад, а истовремено да им буде и привлачан.

У другој половини 20. века покренута су многа истраживања у вези са наставом почетног читања и писања, те су установљене битне индивидуалне разлике међу ученицима првог разреда. Примера ради, наводимо став Јелене Миоч да је сувишна појединачна обрада слова, већ слова треба комплексније нудити деци кроз тзв. *групну обраду*. Зато је почела израда и штампање *Моје прве књиге* групе аутора (са поднасловом *Буквар*), која је доживела више издања и примењује се и данас у српским школама.

На основу *Библиографије српских буквара* (Трајковић, Б. 2010) коју је сачинила и публиковала проф. др *Борјанка Трајковић*, за 420 година, колико је протекло од објављивања првог српског буквара до данас, појавило се скоро 700 наслова ове врсте на српском језику, рачунајући и издања која су објављена у дијаспори. То је непроцењиво богатство српске културе и нашег образовања, чиме се мало који народ у свету може подичити.

БУКВАРИ У 21. ВЕКУ

Крајем прве деценије 21. века донет је нови *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима* (Службени гласник РС, 72/2009) и акредитовано је неколико издавача школских књига. Појавили су се буквари разних аутора, односно ауторских тимова. Право на издавање уџбеника за основце, поред *Завода за уџбенике и наставна средства*, има још девет издавачких кућа: *БИГЗ школство*, *Нова школа*, *Креативни центар*, *Едука*,

Klett, *Нови Логос*, *Алка скрипт*, *Иновација Јоксимовић* и *Епоха*. Школама (и наставницима) остављена је могућност да на три или четири године бирају по чијим ће уџбеницима учити њихови ђаци. Нисмо сигурни колико је то добро, осим што велика конкуренција подстиче ауторе и издаваче да објављују што квалитетније школске књиге.

Како би се стекао бар делимичан увид у данашње стање, наводимо свих 14 тренутно важећих буквара у Републици Србији, који се налазе у *Каталогу одабраних уџбеника* на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

1. БИГЗ школство, Београд – *Буквар 1* (и Наставни листови). Аутори: Зорица Цветановић, Сузана Копривица, Даница Килибарда. Формат Б5, 116 стр.

2. Нова школа, Београд – *Кућа слова – буквар и почетница*. Аутори: Милица Ћук, Тодор Ћук, Мирослав Маринковић, Бранко Стевановић. Формат А4, 100 стр.

3. Завод за уџбенике, Београд (4 комплета): (1) *Буквар* – уџбеник са електронским интерактивним додатком (и Радна свеска). Аутори: Вук Милатовић, Анастасија Ивковић. Формат А4, 115 стр., (2) *Буквар* – уџбеник са електронским интерактивним додатком (и Радни листови). Аутори: Драгана Богавац, Душанка Бојовић, Драгослав Андрић. Формат А4, 99 стр. (3) *Читамо и пишемо* – почетница за први разред основне школе. Аутори: Јелена Миоч, Нада Миоч Станојевић. Формат Б5, 143 стр., (4) *Почетница за српски језик* – у првом разреду основне школе. Аутор: Радмила Жежељ Ралић. Формат А4, 189 стр.

4. Klett, Београд – *Маша и Раша – Игра словима* – буквар за први разред основне школе. Аутори: Зоран Гаврић, Мирјана Ковачевић. Формат А4, 112 стр.

5. Алка скрипт, Београд – *Мој српски језик 1* – буквар за ученике који Наставни програм савладавају по чл. 77. Закона. Аутори: Војислава Ђурђевић, Даница Коцевска, Данијела Куртеш. Формат А4, 152 стр.

6. Креативни центар, Београд (2 комплета) – (1) *Буквар са наставним листовима за први разред*. Аутор: Симеон Маринковић. Формат 22 x 23, 144 стр., (2) *Српски језик по комплексном поступку* (четири књиге). Аутори: Зорица Стојановић, Зорица Вукајловић.

7. Нови Логос, Београд – *Буквар за први разред основне школе* (и два додатка – штампана и писана слова). Аутори: Душка Милић, Татјана Митић. Формат А4, 112 стр.

8. Едука, Београд – *Нови Буквар* – са наставним листовима за први разред (и Радна свеска). Аутори: Бранка Матијевић, Љиљана Видовић, Ранка Јанаћковић. Формат А4, 175 стр.

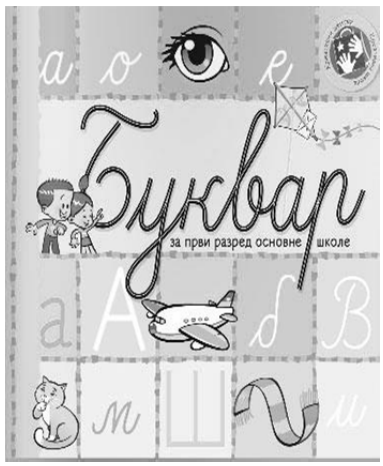
9. *Иновација Јоксимовић, Београд – Буквар за први разред* – уџбеник са радним листовима. Аутор: Светлана Јоксимовић. Формат А4, 168 стр.

10. Епоха, Београд – *Дворац писмености – буквар*. Аутор: Ранко Симовић. Формат А4, 104 стр.

Каталог одабраних уџбеника[5] сваке четврте године доноси и објављује Министарство просвете, науке и технолошког развоја Владе Републике Србије. Он је доступан свим школама и наставницима како би могли благовремено да се определе по којим издавачким комплетима ће остваривати Наставни план и програм у основним школама. Све је то детаљно регулисано најновијим *Законом о уџбеницима* (Службени гласник РС, 68/2015).

На крају овог истраживачког рада о *српским ћириличним букварима* у минулих 420 година (1597–2017), дајемо преглед насловних страна важећих буквара разних издавача, јер буквар је био и остаје најважнија књига за ученике првог разреда основне школе и почетак организованог васпитно-образовног рада сваког малог полазника у нашем образовном систему.

Слика 13. *Буквар*, *Завод за уџбенике и наставна средства*



Слика 14. *Буквар, Креативни центар*

[5] Каталог одабраних уџбеника, сајт Министарства просвете, науке и техношког развоја Републике Србије.

Слика 15. *Буквар*, *Klett* Слика 16. *Буквар*, *Едука* Слика 17. *Буквар*, *Логос*

Литература

Буквари и букварска настава код Срба (2011). Београд: Педагошки музеј.

Вученов, Н. (1967). *Први српски буквари*. Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.

Група аутора (2007). *Буквар*. *Школско СВЕзнање*, 135–136. Београд: Завод за уџбенике.

Добрашиновић, Г. (1987). Уз јубилеј Вуковог буквара. *Учитељ*, 24, 15–20.

Ђорђевић, Ж. (1958). *Васпитање у Срба* (*уџбеник националне историје педагогике*). Београд: Научна књига.

Ђорђевић, Ж. (1950). Буквари и букварска настава код нас. *Савремена школа*, 3–4, 57–68.

Ђурашковић, Ц. (1991). Комплексна метода у функцији интелектуалног развоја ученика. *Учитељ*, 35–36, 54–57.

Јовановић, Н. (2007). *Школа у српском друштву 19. века*. Ниш: Филозофски факултет.

Каталог одабраних уџбеника за основне школе... (2016). Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Крк̑ељуш, С. (1989). *Педагошка енциклопедија 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Миоч, Ј. (1983). Могућност комплексног поступка у настави почетног читања и писања. *Учитељ*, 1 (3), 167–172.

Морачић, Д. (1983). Први српски буквар. *Учитељ*, 1 (1), 158–163.

Новаковић, С. (1893). Буквари за Србе, *Гласник САНУ*, Београд, књига 46.

Педагошка енциклопедија 1 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, са осталим републичким издавачима – Загреб, Сарајево, Титоград.

Педагошки речник 1 и 2 (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Станковић, Ј. (1967). Буквар. *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије, 88–89.

Трајковић, Б. (2010). *Библиографија српских буквара*. Београд: Завод зау џбенике и наставна средства, Педагошки музеј.

Milosav J. Petrović
Medijana Municipality, Niš

SERBIAN CYRILLIC ALPHABET BOOKS IN THE LAST FOUR HUNDRED YEARS

Summary

In the last four hundred years, in the Serbian-speaking countries and territories, there have been several dozens of Serbian Cyrillic alphabet books, starting from the first – printed in the Republic of Venice in 1597, whose author was Sava Inok Dečanac, until the end of the 20th century. Numerous authors of alphabet books strived to create the so-called primer, i.e. a book for teaching of reading and writing, which would facilitate the acquisition of initial literary skills and introduce children to the world of written word in their native (Serbian) tongue.

By studying various pedagogical and historical sources and archival materials, we have obtained significant data on this subject. After the aforementioned primer of Sava Inok Dečanac published 420 years ago, the next significant primer was written by Kiprijan Račanin and titled *Bukvar ili nauka detem i junom*, published in 1717, i.e. exactly three hundred years ago. More followed: primer written by Zaharije Orfelin (1764), primer written by Pavle Solarić (1812), and finally the primer written by Vuk Karadžić from 1827, also known as *Ogled srpskog bukvara*. Primers written by Gligorije Zorić and Petar Radovanović, both published in Belgrade in 1838 and used in Serbian schools until 1869 were the first official alphabet books in the Principality of Serbia. The first Serbian primer on scientific basis was published by Đorđe Natošević (1871) and designed on the

analytic-synthetic method, followed by the primer of Steva Čuturilo (1885), which was used in the Kingdom of Serbia until the end of the 19th century.

Several primers of different authors were published in the 20th century, and after WWII, there came a period of publishing primers or alphabet books based on different methods for mastering initial skills of reading and writing. Today we have 14 officially approved primers of different publishers in use, which nicely sums up the rich tradition of Serbian Cyrillic alphabet books.

Keywords: *alphabet book*, *primer, Cyrillic*, *initial reading and writing*, *methods of introductory teaching*.

Milosav J. Petrović
Medijana, Niš

SERBISCH KYRILLISCHES ALPHABET-BÜCHER IN DEN LETZTEN 400 JAHREN

Zusammenfassung

Im serbischen Sprachraum entstanden in den letzten 400 Jahren viele Alphabet-Bücher. Das erste wurde 1597 in Venedig vom Autor Sava Inok Dečanac herausgegeben. Zahlreiche Autoren des Alphabet-Buches wollten ein schulisches Buch schaffen, das dem Lernen des Lesens und Schreibens dient und mit denen man auf eine einfache Weise die ersten Lese- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache (Serbisch) bei den jungen Schülern einführen könnten. Wir untersuchten zahlreiche pädagogische und historische Quellen und Archive und kamen zu den wichtigen Informationen zu diesem Thema. Nach dem oben genannten Alphabet-Buch von Sava Inok Dečanac, das vor 420 Jahren erschien, ist das Alphabet-Buch von Kiprijan Račanin bedeutend, das unter dem Namen „Bukvar ili nauka detem i junom“ 1717, bzw. vor genau 300 Jahren erschien. Danach folgen: Alphabeth-Buch von Zaharije Orfelin (1764), Alphabet-Buch von Pavle Solarić (1812) und Alphabet-Buch von Vuk Karadžić (1827), das unter dem Namen „Ogled srpskog bukvara“ erschien. Erst die Alphabet-Bücher von Gligorije Zorić und Petar Radovanović, beide 1838 in Belgrad gedruckt und bis 1869 in Schulen benutzt, wurden offizielle Alphabet-Bücher im ehemaligen Fürstentum Serbien. Das erste serbische Alphabet-Buch auf einer wissenschaftlichen Grundlage der analytischsynthetischen Methode wurde von Djordje Natošević (1871) veröffentlicht. Als nächstes kommt das Alphabeth-Buch von Steva Čuturilo (1885), das man im Königreich Serbien bis zum Ende des 19. Jahrhunderts benutzt. Im 20.

Jahrhundert wurden einige Alphabet-Bücher von verschiedenen Autoren gedruckt, und nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Alphabet-Bücher auf verschiedenen Methoden der Beherrschung des Lesens und Schreibens für die Anfänger entwickelt. Heute sind auf dem Lehrbüchermarkt einige Alphabet-Bücher aus verschiedenen Verlagshäusern, womit eine reiche Auswahl an kyrillischen Alphabet-Büchern vollständig ist.

Schlüsselwörter: *Alphabet-Buch*, *Kyrillisch*, *Anfängerlesen und –schreiben*, *Methoden der Alphabetisierung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.163.41
371.3::34
Оригинални научни чланак • 261–276
Примљен: 20.6.2017.
Прихваћен: 30.6.2017.

Бојана И. Ристовић
Матарушка Бања

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И НАСТАВЕ ПРАВА У СРЕДЊОЈ ЕКОНОМСКОЈ ШКОЛИ

Резиме: У овом раду бавимо се проблемом унапређивања наставе српског језика у *средњој стручној школи*, на примеру *економске школе*. Циљ је да се испита: 1) на који начин наставу српског језика у економској школи треба методички конципирати да је ученици похађају са више интересовања; 2) како наставу српског језика у економској школи прилагодити концепцији *образовања усмереног на исходе*. Полази се од претпоставке да се настава српског језика у средњем стручном образовању може унапредити успостављањем *међупредметне корелације* са наставом стручних предмета. За ученике економске школе посебно је значајна корелација са наставом *права*. У методичком конципирању наставе примењује се *функционалностилистички приступ*. У раду су дате стилистичке анализе правног акта и других текстова писаних правним стилом, при чему се повезују знања стечена на часовима *српског језика* са знањима стеченим на часовима *права*. Након стилистичких анализа предвиђених за часове обраде, примењују се конкретни задаци којима се проверавају и употпуњују ученичка знања, а који омогућавају успешно спровођење међупредметне корелације. На овај начин остварује се трансфер знања, унапређују ученичке професионалне вештине и обезбеђује занимљивија и сврсисходнија настава матерњег језика.

Кључне речи: *настава српског језика, настава права*, *корелација*, *професионалне компетенције*, *административни функционални стил*, *функционалностилистички приступ*, *стилистичка анализа*.

УВОД

У методичкој литератури указано је на „најзначајније проблеме наставе српског језика као матерњег, посебно у средњој школи, јер ту их има много више него у основној школи", при чему се наглашава да слабости нису толико у наставном програму, „колико у организацији и коначној реализацији" (Петровачки, 2008: 11). Предметом овога рада обухваћени су начини организације наставе српског језика у *средњој стручној школи*, на примеру *економске школе*.

Кључни проблем на којем се базира наше истраживање јесте слабије интересовање ученика стручних школа за српски језик као општеобразовни предмет. Неопходно је пронаћи начине учења који ће наставу српског језика учинити динамичнијом и функционалнијом за ученике средње економске школе. Важно је да ученици запазе да се професионалне компетенције стичу не само на ускостручним предметима из области *економије*, *права и администрације*, него и на часовима матерњег језика.

Међупредметна *корелација* представља начин да се у средњим стручним школама настава српског језика усклади са концепцијом *образовања усмереног на исходе*, савременим образовним концептом којим се унапређује средње стручно школство. Образовање усмерено на исходе може се одредити као „концепт образовања чији је смисао да објасни, оправда и успостави међузависност образовања и економског развоја или, још прецизније, да омогући унапређење економског развоја путем образовања" (Деспотовић, 2010: 119).

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У Србији се спроводи модернизација средњошколског образовања, према којој су осмишљени нови образовни профили, али и нови наставни програми. Модернизација система средњег стручног образовања конципирана је према захтевима *образовања усмереног на исходе*, па се сходно томе *стручно образовање* одређује као она врста образовања која је усмерена на оспособљавање ученика за обављање одређеног посла или занимања, те је крајњи циљ стручног образовања стицање знања, вештина и компетенција који омогућују запослење (Деспотовић, 2010: 87).

Неопходно је да се настава матерњег језика укључи у модернизацију средњег стручног образовања, усклађеног са „потребама света рада за новим занимањима и вештинама". Како би ученици увидели значај наставе

матерњег језика за њихову будућу професију, предлажемо да се примени корелацијско-интеграцијски методички систем, како би се обезбедио трансфер знања са одговарајућим стручним предметом.[1] За ученике економске школе посебно је значајна корелација са наставом *права*. У методичком конципирању наставе примењује се *функционалностилистички приступ*.[2]

Циљ овог рада јесте да испита: 1) на који начин наставу српског језика у економској школи треба методички конципирати да је ученици похађају са више интересовања; 2) како наставу српског језика у економској школи прилагодити концепцији образовања усмереног на исходе. Знања стечена на часовима матерњег језика могу се повезати са различитим стручним предметима, а за будућу професију ученика економске школе посебно је значајно повезивање са наставом *права*.

Предмет *Право*, како предвиђа наставни план, реализује се у све четири године школовања, те се тако може претпоставити да су ученици завршних година добро савладали правну материју, што је важно за повезивање знања. Наиме, у четвртом разреду средње школе, у оквиру наставне области *култура изражавања*, обрађује се *административни функционални стил*. Међупредметна корелација српског језика и права заснована је на једноставној чињеници да се право не може манифестовати без његовог природног оруђа – језика. У том смислу, настава *права* је тесно повезана са наставом *језика* (подобласти: граматика, лексика, стандардни језик), као и са наставом *културе изражавања*. Приликом спровођења корелације, неопходно је ускладити оно што ученици уче на часовима матерњег језика са градивом из области права (в. *Правилник*).[3]

---

[1] О *корелацијско-интеграцијском методичком систему*, в. Петровачки, Штасни, 2010: 215−243. О схватању појма *корелације* у настави српског језика и књижевности, в. Мркаљ, 2010. О корелацији матерњег језика са стручним предметима, в. Васовић, 2017; Лепојевић, 2017; Николић, 2014; Николић, 2017.

[2] О методичком приступу функционалном стилу, в. Николић, 2013.

[3] За потребе овог рада консултовали смо актуелне уџбенике за предмет *Право*. О методичким питањима средњошколске наставе матерњег језика, в. Петровачки, 1997. Уопште о проблемима мотивације и креативности наставника српског језика, в. Дешић, 2007. О проблемима реформе у настави матерњег језика, в. Поповић, 2002. О дуалном моделу средњег стручног образовања, в. Томић, Спасеновић, Хебиб, 2015.

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И НАСТАВЕ ПРАВА НА КОРПУСУ ПРАВНОГ АКТА И ОСТАЛИХ ТЕКСТОВА ПИСАНИХ ПРАВНИМ СТИЛОМ

У научној литератури посебна пажња посвећена је сложеном односу између језика и права (в. Висковић, 1989; Марјановић, 2006; Подгорац, 2006; Табароши, 2006). Успоставља се разлика између језика права и правничког језика: 1) *правни језик* представља језик закона, подзаконских аката, уредби, нормативних аката; 2) *правнички језик* схвата се као језик другог степена, тј. метајезик (Максимовић, 2006: 166).

На дијахронијском плану, правни језик развијао се вековима, а правна терминологија изграђивана је тако да омогућава да се постигне што прецизнији и јаснији начин изражавања (Станковић, 2006: 45). Као такав, правни језик мора да испуни неопходне услове: разумљивости, јасности, прецизности, недвосмислености.[4]

У правним текстовима јављају се бројне туђице и неадекватне преведенице. На пољу правне науке одговарајући термини два језичка система су ретко кад идентични, те зато двојезични правни речници често бивају непоуздани. Израду двојезичних речника треба поверити искусним лингвистима и правницима, како би превођење правне терминологије било ефикасно, једнообразно и доследно (Станојевић Гоцић, 2013: 559).

Лингвисти који се баве језичком нормом и културом говора негативно се изјашњавају о језичким средствима заступљеним у административном стилу. Стилистичари, између осталог, износе следеће ставове:

а) „Међутим, потребно је рећи да административни стил по себи није ни добар ни лош – као и остали стилови, он дјелује у одређеној сфери са одређеном функцијом и томе је прилагођен;

б) Друга је ствар што се у овом стилу срећу стилске грешке: сувише дуге реченице са великим бројем ријечи које нису синтаксички успјешно формиране и зато су тешко разумљиве, гомилање ријечи у истом падежу, најчешће генитиву, што ствара двосмисленост и забуну, одступање од општејезичке норме и слично” (Катнић Бакаршић, 2001: 36).

[4] О одликама и утицају административног функционалног стила, в. Кликовац, 2008; Прћић, 2004; Радовановић, 2004; Тошовић, 2002.

СТИЛИСТИЧКА АНАЛИЗА ПРАВНОГ АКТА И ОСТАЛИХ ТЕКСТОВА ПИСАНИХ ПРАВНИМ СТИЛОМ: ПРЕДЛОЗИ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

У овом делу рада разматрају се примери који омогућавају наставнику средње економске школе спровођење међупредметне корелације наставних садржаја *Српског језика* и *Права*. Спроведена је стилистичка анализа три текста из области права: 1) Закон о пољопривреди и руралном развоју, 2) Захтев за покретање поступка код послодавца за заштиту од злостављања на раду и 3) Пуномоћје. На сличан начин, наставник може обрадити и друге жанрове административног функционалног стила.

Закон о пољопривреди и руралном развоју. – Прво ћемо на примеру Закона о пољопривреди и руралном развоју размотрити одлике типичног административног жанра – *закона*. Наводимо одломак:

ЗАКОН О ПОЉОПРИВРЕДИ И РУРАЛНОМ РАЗВОЈУ

I ОСНОВНЕ ОДРЕДБЕ

Садржина закона

Члан 1

Овим законом уређују се: циљеви пољопривредне политике и политике руралног развоја, као и начин њиховог остваривања, Регистар пољопривредних газдинстава, евидентирање и извештавање у пољопривреди, као и надзор над спровођењем овог закона.

Овим законом уређују се и правила посебног поступка спровођења и контроле ИПАРД програма.

Овим законом образује се Управа за аграрна плаћања, као орган управе у саставу министарства надлежног за послове пољопривреде (у даљем тексту: Министарство) и уређује њена надлежност.

Начин образовања, структура, односно организација Управе за аграрна плаћања уређује се актом министра надлежног за послове пољопривреде (у даљем тексту: министар).

Значење израза

Члан 2

Поједини изрази употребљени у овом закону имају следеће значење:

1) пољопривреда је привредна делатност која обухвата оне делатности које су законом класификоване као пољопривреда;

2) пољопривредна производња јесте процес производње биљних и сточарских производа, узгој рибе, пчела, односно други облици пољопривредне производње (гајење печурака, пужева, стакленичка, пластеничка производња, гајење зачинског и лековитог биља и друго), која се обавља на пољопривредном земљишту, као и на другом земљишту или грађевинској целини који се налазе на територији Републике Србије;

3) пољопривредни производи јесу примарни производи и производи првог степена њихове прераде настали у пољопривредној производњи;

4) пољопривредно газдинство јесте производна јединица на којој привредно друштво, земљорадничка задруга, установа или друго правно лице, предузетник или пољопривредник обавља пољопривредну производњу;

5) породично пољопривредно газдинство јесте пољопривредно газдинство на којем физичко лице – пољопривредник, заједно са члановима свог домаћинства, обавља пољопривредну производњу [...].

Стилистичку анализу започећемо разматрањем структуре овог документа. Закон је структуриран по члановима, а изнад броја сваког члана стоји наслов, што текст чини прегледним.

На плану лексике доминирају термини, тј. ускостручна лексика која функционише у текстовима законодавно-правног подстила (*закон*, *члан*, *споразум*, *акт*). Закон је написан из позиције државе и државног уређења, те је употребљена лексика без емоционалности и стилске обележености. У текстовима закона нема простора за експресивност или за изражавање личног става. Ако претпоставимо да ће Закон о пољопривреди и руралном развоју читати пољопривредници, који најчешће нису образовани, долазимо до закључка да људи којима је овај закон намењен највећим делом неће разумети написано управо због језика, који удаљава закон од примарне функције саопштавања.[5]

Запажају се познати шаблонски изрази, који су очекивани у законодавно-правним текстовима (*Овим законом уређују се* […]; *Овим законом образује се* […]). Можемо претпоставити да је почетак код свих закона

[5] О семантичком проблему Закона о пољопривреди и руралном развоју као „информационо дефектној” појави, в. Чутура, Стевановић, 2014.

сличан, чиме се обезбеђује језичка препознатљивост и једнообразност законских прописа.

Номинализациони процеси карактеристични су за тзв. интелектуалне стилове, а посебно за административни стил (в. Кликовац, 2008; Луковић, 1994; Радовановић, 2004; Тошовић, 2002). Услед наглашавања одређене радње или појаве у вези са законским прописима, правник и законописац често прибегавају употреби именица уместо глаголских облика. Отуда се девербативне именице користе уместо глаголских облика (*евидентирање*, *извештавање*, *спровођење*).

У текстовима закона доминира инконгруентна форма трећег лица, што је у складу са општом карактеристиком законодавно-правног подстила, тј. са деперсонализацијом као општом одликом закона, статута, устава и др. Оваква употреба трећег лица обезбеђује апстрактност, дезагентизацију, информативност и елиминацију личног става.

Обележје синтаксичке структуре текстова законодавно-правног подстила јесу просте реченице (Тошовић, 2002: 364). Међутим, искази су често веома обимни јер садрже велики број напоредних конструкција.

Захтев за покретање поступка код послодавца за заштиту од злостављања на раду. – Други тип административног жанра који анализирамо јесте *захтев*, а размотрићемо га на примеру документа којим запослени од директора тражи да предузме неопходне мере заштите због притиска којем је изложен на раду. Наводимо пример:

Прогрес ДОО
Светозара Марковића 346
34000 Крагујевац

ЗАХТЕВ ЗА ПОКРЕТАЊЕ ПОСТУПКА КОД ПОСЛОДАВЦА ЗА ЗАШТИТУ ОД ЗЛОСТАВЉАЊА НА РАДУ

Поштовани директоре,

Запослен сам у Вашој фирми на радном месту комерцијалиста по Уговору о раду број 17 од 2017. године и пишем Вам у нади да ћете узети у обзир овај предмет и побољшати пословну атмосферу међу запосленима у Вашој фирми.

Већ четири месеца сам изложен злостављању на раду од стране другог запосленог, Јована Јовановића, који ме назива увредљивим и понижавајућим именима на рачун мог физичког изгледа, чиме ми већ дужи временски период повређује достојанство и углед. Све се то дешава у присуству осталих запослених, који не учествују у томе, али и не покушавају да му укажу на

понашање. Ово злостављање је почело прве недеље месеца јануара 2017. године, када сам и засновао радни однос, а понављало се константно све до подношења овог захтева. Последњи пут се догодило дана 06.05.2017. године.

Као последица овога, код мене су наступили здравствени проблеми у виду несанице, депресије, због чега сам се обраћао и лекару. У прилогу Вам шаљем извештај службе медицине рада.

На основу свега овога, предлажем да спроведете поступак за заштиту од злостављања на раду у складу са чланом 24 Закона о спречавању злостављања на раду и да се запосленом који се терети за злостављање изрекну мере премештаја у другу радну околину или да се удаљи са рада. Уколико не преузмете ниједну од ових законских мера, које сте дужни да преузмете, бићу принуђен да поступим у складу са чланом 26 истог Закона – искористићу право да одбијем да радим.

С поштовањем,

[…]

У овом случају стичу се знања која нису дата у уџбеницима. Наиме, у другом разреду економске школе ученик се оспособљава да састави одређена документа (*решења*), пратећи запосленог у привредном друштву, почевши од заснивања радног односа, преко заштите запосленог на раду, одговорности запосленог, до престанка радног односа. Међутим, ученик није упознат са начином на који се запослени може заштитити од притиска на раду.

Текстовна организација захтева састоји се од сталних сегмената (устаљених делова) у којима се мењају само подаци, али структура остаје непромењива. Таква структура на примеру овог захтева састоји се из три дела: 1) увод – у коме пошиљалац наводи разлоге због којих се обраћа (побољшавање пословне атмосфере међу запосленима); 2) језгро – најважнији део захтева, који у складу с тим има више пасуса (ставова): предмет захтева, подаци о особи чијем је притиску пошиљалац изложен, као и опис њеног понашања, колико дуго и колико често је запослени трпео притисак, подаци о доказима (изјаве сведока, извештаји лекара и др.); 3) закључак – у коме пошиљалац предочава шта ће предузети уколико директор не предузме одговарајуће мере. Поред ова три дела, захтев садржи и апелативни део, тј. фразу за ословљавање (*Поштовани директоре*), као и завршну фразу (*С поштовањем*).

На плану лексичке структуре уочавамо правну терминологију (*Уговор о раду*, *захтев*, *радни однос*, *члан*, *закон*). Међутим, цео текст прожет је личним ставом подносиоца документа, чије се речи овде не јављају у пре-

несеном значењу (*На основу свега овога*, *предлажем да спроведете поступак за заштиту од злостављања на раду у складу са чланом 24* […]; *Уколико не преузмете ниједну од ових законских мера*, *које сте дужни да преузмете*, *бићу принуђен да поступим у складу са чланом 26 истог Закона – искористићу право да одбијем да радим*).

Захтев је у целости написан у првом лицу, што доказује да административни текстови показују приметну разноликост у пољу персоналности (Тошовић, 2002: 364). Говор је личан јер потиче од конкретног говорника (*Запослен сам у Вашој фирми* […]; *Пишем Вам у нади да ћете узети у обзир овај предмет* […]).

Запажа се да запослени, у намери да директору предочи свој проблем, настоји да покаже објективност. Упркос повређеном достојанству, његов језички израз није експресиван (*већ дужи временски период повређује* [*ми*] *достојанство и углед*). Стилски неутралан начин изражавања произилази из основних постулата административног стила (одсуство емоционалности, неекспресивност, изражена шаблонизација и др.).

Пуномоћје. – Размотрићемо још један тип административног жанра – *пуномоћје*. Наводимо пример овог документа:

ПУНОМОЋЈЕ

Којим ја Марко Марковић из Крагујевца
Улица Змај Јовина, број 20
Са личном картом бр. 005343488 издатом од МУП-а Крагујевац

ОПУНОМОЋУЈЕМ

Петра Петровића из Крагујевца
Улица Ђуре Јакшића, број 14
Са личном картом бр. 060384083 издатом од МУП-а Крагујевац

Да може у моје име и за мој рачун:
– управљати мојим моторним возилом у земљи и иностранству
– извршити технички преглед и регистровати га
– пријавити и одјавити
– извршити пренос власништва на своје име
– наплатити осигурање настале штете код осигуравајућег друштва

РЕГИСТАРСКИ БРОЈ: КГ 445-ПИ
МАРКА И ТИП: фиат панда
БРОЈ ШАСИЈЕ: 149667433323
БРОЈ МОТОРА: 900D7/12-C3443887
ГОДИНА ПРОИЗВОДЊЕ 2012

ДАВАЛАЦ ПУНОМОЋЈА
Марко Марковић
ЛК 005343488 МУП Крагујевац

Као код претходна два жанра, стилистичку анализу започећемо разматрањем структуре обрасца који строго подлеже начелима стандардизације и унификације. Стандардизација подразумева примену јединствених норми приликом састављања докумената, а унификација једнообразну израду са максималним бројем заједничких елемената (Тошовић, 2002: 359). У неким случајевима службене комуникације попуњава се специјални образац (молба, жалба, пуномоћје и др.), који управо и постоји да би олакшао комуникацију, учинио је ефикаснијом и бржом.

Доминира стереотипна лексика, користе се ускостручни изрази (*осигуравајуће друштво*, *власништво*), али такви изрази у комбинацији са осталим (неправничким) изразима приступачнији су кориснику него што је то био случај са законом.

На нивоу морфолошке структуре доминира именски карактер административног текста. У читавом тексту јавља се мали број глагола у личном глаголском облику − презенту (*опуномоћујем*, *може управљати*). Други глагол реализован је у виду сложеног глаголског предиката који садржи глагол непотпуног, модалног значења *моћи* и глаголску допуну у облику инфинитива (*управљати*, *извршити*, *регистровати*, *пријавити*, *одјавити*, *наплатити*). Дакле, глаголска допуна је у облику инфинитива, а не у облику конструкције *да + презент*.

На примеру овог текста уочићемо неке од главних особина декомпонованог предиката, језичке појаве која нужно прати номинализационе процесе. Декомпоноване глаголе уочавамо у облицима *извршити пренос* (пренети) и *извршити преглед* (прегледати). Употреба декомпоновања предиката у чврстој је вези са општим одликама административног функционалног стила. Њиховом употребом постиже се уопштеност, апстрактност, имперсоналност, а декомпоновање је неопходно ако декомпоновани израз има другачије значење од девербативне именице.

Примена знања о стилистичким одликама правног акта и осталих текстова писаних правним стилом. – Након стилистичких анализа које се реализују на часу обраде, примењују се конкретни задаци којима се

на часу матерњег језика проверавају и употпуњују знања. Предлажемо четири типа задатака који омогућавају да се доследно спроведе *корелацијско-интегративни методички систем*, при чему примењујемо методе *активне наставе*.[6]

а) *Расправа о бирократском језику*. – Циљ овог часа јесте проблемско осветљавање *бирократског језика* у струци, као и *бирократизације језика* у јавној употреби. Једна група ученика ће заступати став о потреби постојања *бирократског језика*, јер ученици економске и правно-биротехничке школе препознају бирократски језик као типичну одлику своје струке. Друга група ће оспоравати и критиковати бирократски језик у струци, указујући на његове негативне стране, а посебно ће обратити пажњу на *бирократизацију* као негативну појаву карактеристичну за „језик у јавној употреби" (на пример, у језику медија). На овај начин ученици се оспособљавају да воде аргументовани дијалог, тј. да заступају или оповргавају одређени став ослањајући се на чињенице, као и да исту појаву осветљавају са различитих аспеката.

б) *Отварање личне датотеке докумената пријаве за посао*. – Циљ овог часа јесте да ученици самостално напишу: *биографију* (CV) и *мотивационо писмо*. Документе ће складиштити у индивидуалне датотеке, и на тај начин ће њихови обрасци биографије и мотивационог писма остати сачувани до тренутка када ће им можда затребати – овога пута за стварну *пријаву за посао*. Ученици се обучавају да вредна документа чувају у посебним картотекама предвиђеним за професионални рад. Важно је да ученици дођу до закључака: 1) с једне стране, јавља се једноставно изношење чињеница у *биографији*, а с друге стране, постоји одређени ниво експресивности *мотивационог писма*; 2) с једне стране, пожељна је стандардизација и унификација *биографије*, а с друге стране постоји слободнија структура и садржина *мотивационог писма*.

в) *Вођена израда заједничког текста лекција*. – Овај облик активне наставе намењен је ученицима треће године средње економске школе. У уџбенику за трећи разред у оквиру модула *Комуникација с државним органима*, ученици изучавају појам и одлике *управног права*. Будући да се у наставној пракси показало да управно право представља теже савладиву материју, ученици ће добити задатке да лекције из овог модула представе у виду текста на паноу или хамеру. Такав текст преноси основне идеје из уџбеничке лекције (јер је на њој заснован), али је на ученицима да одлуче како ће је представити (на пример, у виду илустрација, поређењем са другим лекцијама, транспоновањем дела текста, путем властитог тумачења и

[6] О методама активне наставе, в. Ивић, Пешикан, Антић, 2001.

сл.). Лекције се презентују одељењу, након чега ће уследити коментари осталих ученика и наставника.

г) *Симулација виртуелног предузећа*. – Овај тип наставног часа намењен је ученицима завршне године економске школе, јер се у четвртом разреду најбоље може остварити трансфер знања између матерњег језика и стручних предмета. Подељени у групе, ученици опонашају запослене привредних друштава. Њихов задатак је да међусобно размењују пословна писма (упите, понуде, поруџбине, уговоре, ценовнике и сл.), којима ће се остварити пословна комуникација између предузећа. Приликом састављања пословних писама ученици ће посебно водити рачуна о језичком изражавању, примењујући научена правила о језичким обликовањима пословних писама, структури, текстовној организацији, лексици и граматици.

Посматрано на ширем плану, наведени начини рада омогућавају остваривање не само образовних, него и функционалних циљева наставе матерњег језика јер се ученици оспособљавају: 1) да језички уобличе своја запажања, мисли и осећања и да их убедљиво саопште другима; 2) да успешно обављају мисаоне радње које су неопходне за стицање знања и самообразовање (Николић, 1988: 21).

ЗАКЉУЧАК

Настава српског језика у средњим стручним школама може се унапредити успостављањем међупредметне корелације са наставом стручних предмета. За ученике економске школе посебно је значајна корелација са наставом права. На примерима три административна жанра (*закон*, *захтев*, *пуномоћје*), у раду је показано како се спроводи стилистичка анализа коју наставник српског језика примењује у оквиру функционалностилистичког приступа.

Предложена методичка концепција омогућава да ученици: 1) увиде значај наставе матерњег језика јер је настава усмерена на примењивост у областима економије, права и администрације; 2) да уоче и опишу употребу различитих језичких средстава у текстовима правног стила; 3) да објасне с којим циљем правници користе различита језичка средства и како она делују на примаоца. Након стилистичких анализа предвиђених за часове обраде, примењују се конкретни задаци којима се проверавају и употпуњују ученичка знања, а који омогућавају да се доследно спроведе *корелацијско-интеграцијски методички систем*: а) расправа о бирократском језику; б) отварање личне датотеке докумената пријаве за посао; в) вођена израда заједничког текста лекција; г) симулација виртуелног предузећа.

На овај начин остварује се трансфер знања стечених на настави *српског језика* и на настави *права*. Поред тога, унапређују се ученичке професионалне вештине и обезбеђује се занимљивија и сврсисходнија настава матерњег језика.

Извори

Ђурић, Ј. (2006). *Право за први разред економске и правно-биротехничке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Клипа, Д.; Малешевић, А. (2006). *Право за други разред економске и правно--биротехничке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Лазовић, М.; Малешевић, А. (2006). *Право за трећи разред економске и правно-биротехничке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Пикула, Д. (2006). *Право за четврти разред економске и правно-биротехничке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. http://www.mpn.gov.rs/ dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje, 30. 5. 2017.

Литература

Васовић, Д. (2017). *Настава српског језика и књижевности у дуалном образовању.* Републички зимски семинар за наставнике српског језика и књижевности. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. http://drustvosj.fil.bg.ac.rs/?cat=134, 5. 6. 2017.

Visković, N. (1989). *Jezik prava*. Zagreb: Naprijed.

Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању*: *Приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет.

Дешић, М. (2007). Мотивисаност и креативност наставника српског језика. *Српски језик*, *књижевност*, *уметност*, 1, 235−239.

Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију, Публикум.

Katnić Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.

Klikovac, D. (2008). *Jezik i moć*: *ogledi iz sociolingvistike i stilistike*. Beograd: Biblioteka XX vek – Krug.

Лепојевић, Ј. (2017). Корелација наставе српског језика са наставом маркетинга у средњој економској школи. *Учење и настава*, 3 (1), 91–107.

Луковић, М. (1994). *Развој српскога правног стила – прилог историји језика и права у Србији*. Београд: Службени гласник.

Максимовић, Е. (2006). Јурислингвистика као спона између правних и језичких наука. *Право и језик*, 163−173. Крагујевац: Правни факултет, Институт за правне и друштвене науке.

Марјановић, М. (2006). О односу језика и права као друштвених појава. *Право и језик*, 113−129. Крагујевац: Правни факултет, Институт за правне и друштвене науке.

Мркаљ, З. (2010). Појам корелације у методици наставе. *Методички видици*, 1, 47–55.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (2013). Методички приступ научном функционалном стилу у средњошколској настави српског језика. *Липар*, 51, 179–189.

Николић, М. (2014). Корелација наставе српског језика са стручним предметима у средњим стручним школама (стилистичка анализа пословног писма). *Књижевност и језик*, 61 (3–4), 271–283.

Николић, М. (2017). Настава српског језика у средњој стручној школи: кулинарски рецепт као стручни жанр. *Књижевност и језик*, 64 (1–2), 219–231.

Петровачки, Љ. (1997). Настава српског језика у средњој школи. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 40 (2), 215–221.

Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Петровачки, Љ.; Штасни, Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Подгорац, Т. (2006). Сложеност односа права и језика. *Право и језик*, 131−148. Крагујевац: Правни факултет, Институт за правне и друштвене науке.

Поповић, Љ. (2002). Реформа образовања и настава српског језика. *Књижевност и језик*, 69 (1–2), 97–102.

Прћић, Т. (2004). Немарни „функционални стил”: у потрази за изгубљеним значењем. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/1, 297–305. Београд: МСЦ.

Радовановић, М. (2004). *Планирање језика и други списи*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Станковић, Г. (2006). Глосе о језику у праву. *Право и језик*, 43−54. Крагујевац: Правни факултет, Институт за правне и друштвене науке.

Станојевић Гоцић, М. (2013). О превођењу правне терминологије. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 1, 555–567. Крагујевац: ФИЛУМ.

Табороши, С. (2006). Језик у праву. *Право и језик*, 29−41. Крагујевац: Правни факултет, Институт за правне и друштвене науке.

Томић, М.; Спасеновић, В.; Хебиб, Е. (2015). Дуални модел средњег стручног образовања. *Настава и васпитање*, 64 (1), 131−144.

Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.

Чутура, И.; Стевановић, Ј. (2014). Вишезначност текста закона и подзаконских аката у сфери пољопривреде и руралног развоја. *Српски језик*, *књижевност*, *уметност*, 1, *Вишезначност у језику*, 121−133. Крагујевац: ФИЛУМ.

Bojana I. Ristović
Mataruška Banja

CORRELATION BETWEEN SERBIAN LANGUAGE EDUCATION AND LAW EDUCATION IN A SECONDARY SCHOOL OF ECONOMICS

Summary

The paper deals with the issue of improving Serbian language education in a *secondary vocational school*, on an example of a *school of economics*. The objective was to examine: 1) ways in which Serbian language education in a secondary school of economics should be methodologically designed as to increase student interest; 2) ways in which Serbian language education in a school of economics should be adapted to the concept of *outcome-based education*. We started from the assumption that Serbian language education in a secondary vocational school can be improved by establishing *inter-subject correlation* with vocational subjects/courses. The correlation with *law* education is particularly important for students who attend schools of economics. A *functional-stylistic approach* was used to design the teaching methods. The paper provides stylistic analyses of legislative acts and other texts written in legislative style, linking the knowledge acquired in *Serbian Language* classes and knowledge acquired in *Law* classes. After stylistic analyses prescribed for classes in which new material is being covered, we implemented specific tasks for testing and complementing student knowledge, which enable

successful realization of inter-subject correlation. This way, we achieve knowledge transfer, improve student professional skills and provide more interesting and purposeful mother tongue classes.

Keywords: *Serbian language education, Law education, correlation, professional competences, clerical functional style, functional style, functional-stylistic style, stylistic analysis.*

Bojana I. Ristović
Mataruška Banja

KORRELATION ZWISCHEN DEM SERBISCHUNTERRICHT UND JURAUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSCHULE FÜR WIRTSCHAFT

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Problem der Verbesserung des Serbischunterrichts in einer Sekundarschule, am Beispiel der Sekundarschule für Wirtschaft. Das Ziel ist es, zu untersuchen: (1) Wie soll man den Serbischunterricht in der Sekundarschule für Wirtschaft methodisch durchführen, so dass die Schüler an ihm mit mehr Interesse teilnehmen; (2) Wie soll man den Serbischunterricht in der Sekundarschule für Wirtschaft dem Konzept der zielorientierten Ausbildung anpassen. Man geht von der Annahme aus, dass man den Serbischunterricht in der Sekundarausbildungsstufe verbessern kann, indem man die Korrelation mit den Fachfächern festlegt. Für Schüler der Sekundarschule für Wirtschaft ist die Korrelation mit dem Juraunterricht besonders wichtig. In methodischer Organisation des Unterrichts wird der funktional-stilistische Ansatz angewandt. Der Artikel präsentiert stilistische Analysen von Rechtsakten und sonstigen Texten, die im juristischen Stil verfasst sind, und verbindet dabei die im Serbischunterricht erworbenen Kenntnisse mit den Kenntnissen, die im Juraunterricht erworben werden. Nach den stilistischen Analysen, die für die Verarbeitungsstunden vorgesehen sind, werden konkrete Aufgaben angewandt, mit denen man Schülerkenntnisse überprüft und ergänzt, und die die erfolgreiche Umsetzung der fächerübergreifenden Korrelation ermöglichen. Auf diese Weise bekommt man Wissenstransfer, verbessern sich die beruflichen Schülerfähigkeiten und der interessantere und wertvollere Unterricht der Muttersprache wird erzielt.

Schlüsselwörter: *Serbischunterricht*, *Juraunterricht*, *Korrelation*, *profesionelle Kompetenzen*, *administrativer funktioneller Stil*, *funktionell-stilistischer Ansatz*, *stilistische Analyse*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::821.163.41-93
Стручни чланак • 277–290
Примљен: 10.6.2017.
Прихваћен: 21.6.2017.

Наташа П. Кљајић
ОШ „Бранко Радичевић”, Бољевци – Прогар

НУШИЋЕВИ *ХАЈДУЦИ* – НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ПРИПОВЕДНОГ НИЗА УНУТАР РОМАНА

Резиме: У раду су представљене могућности наставног читања седам прича интерполираних у наративну структуру романа *Хајдуци* Бранислава Нушића. Мотивски и жанровски разноврсне, ове приче нуде низ хоризонталних и вертикалних корелација у настави српског језика, као и могућност систематизације усмених и ауторских прозних жанрова који се обрађују у петом разреду основне школе.

Кључне речи: *Хајдуци*, *Бранислав Нушић*, *прича*, *жанр*, *наставна реализација*.

УВОД

Наративни прозни жанрови у својој основи садрже потребу да се реципијенту (слушаоцу/читаоцу) пренесе прича. По речима Х. Портера Абота, „наративни су они жанрови (књижевне врсте), роман, епска песма, кратка прича, сага, трагедија, комедија, фарса, балада, вестерн роман и други, чија се целокупна структура заснива на наративу” (Abot, 2009: 25). Обликовање времена као низа догађаја причи даје наративни карактер, док сам појам наратив подразумева, по Аботу, представљање једног или више догађаја. Наратив не може бити саздан без присуства догађаја или радње у себи. Ненаративни књижевни текст може се одредити као описивање, експозиција, аргумент или лирски облик (или комбинација ова четири типа дискурса), али уколико у себи не садржи догађајност, Абот искључује могућност да се он уброји у наративе.

Борис Томашевски у *Теорији књижевности* сматра да класификација књижевних дела према обиму бива изразито значајна пошто „од обима

дела зависи како ће писац распоредити грађу фабуле, како ће склопити свој сиже, како ће у њега увести своју тематику" (Томашевски, 1972: 272). Томашевски на тај начин дели приповедна прозна дела на *малу* и *велику* форму, док се између њих као гранично подручје налази *приповедање средњег обима*[1] (Томашевски, 1972: 272). Петар Пијановић под кратким прозним облицима књижевности за децу и младе подразумева новелу или причу, приповетку одређује као облик средњег обима, док под обликом великог обима подразумева роман (Пијановић, 2005: 32). У структуру романа могу се интерполирати и наративи средњег и мањег обима, који могу, али и не морају, бити директно у вези са фабулативним током, налик на дигресије и епископије античког епа. Појам *епизоде* ученици усвајају у седмом разреду, читајући Сремчев роман *Поп Ћира и поп Спира*, у коме и сам аутор напомиње да одређене главе бивају „мање важне" и да их читалац може „прескочити". Највидљивији пример интерполације краћег у обимнији наратив видљив је при читању Нушићевог романа *Хајдуци*.

Нушићеви *Хајдуци*, канонско дело из корпуса обавезне лектире у петом разреду основне школе, најчешће се тумаче као хумористички роман о ђачкој дружини. Њиме се обично започињу читања и тумачења дела која тематизују вршњачку групу која се окупља ради позитивног или негативног подвига (Стеван Сремац: *Чича Јордан*, Марк Твен: *Доживљаји Тома Сојера*, Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*, Тоне Селишкер: *Дружина Сињи галеб*, Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*, Иво Андрић: *Деца*). Уз изражен хумористички дискурс и интертекстуалне везе са народном поезијом (стихови из хајдучке епике,[2] ђачко импровизовање епске песме о одметању у хајдуке), Нушић је у роман интерполирао низ прича, жанровски разноврсних, које група одметника приповеда у ноћи, а које би се могле издвојити из романескне целине и тумачити као засебна збирка приповедне прозе, али се унутар романа могу посматрати као приповедни низ уокврирен оквирном причом (решеност групе ђака да се одметне од куће и

[1] Као прозна уметничка творевина између мале и велике епске форме, збирка проповедне прозе се, по Љиљани Бајић, „по обиму и уметничком склопу приближава роману, али насупрот њему, чува уметничку самодобитност и целовитост сваке приче која је изграђује" (Бајић, 2009: 89). С друге стране, романескна форма „настаје на већем броју прича, али мења њихову основну структуру јер успоставља састав испреплетаног повезивања у коме појединачне приче од самосталних претвара у несамосталне елементе" (Бајић, 2009: 89).

[2] У роману је готово у целости дата народна епска песма *Стари Вујадин*, која се обрађује у 4. разреду основне школе, те је могуће успоставити вертикалну унутарпредметну корелацију са наставом српског језика у разредној настави.

школе, одлазак у гору и неславан крај одметања), по моделу Бокачовог *Декамерона* или *Хептамерона* Маргарите од Наваре.

Књижевнотеоријски појам *оквирна прича* ученицима осветљава контекст приповедања у којем су се нашли приповедачи прича, указујући да је најчешће реч о некој кризној ситуацији, те да приповедање бива један од начина да се изборимо са тешким околностима у којима се налазимо.[3] Такође, ученици ће уочити да приповедање уз ватру, у групи, наликује на древно слушање прича својствено усменој традицији, те да може да представља и вид забаве, изазов ко ће испричати најлепшу или најзанимљивију причу у друштву, налик на говорне вежбе на часовима језичке културе. *Сказ* као облик казивања није потребно уводити на овом узрасту, али ће ученици током читања и анализирања прича уочити да неки од казивача користе приповедање у првом лицу о стварним или измишљеним догађајима, чиме је постигнута „илузија спонтаног говора која оставља јасно дејство на слушаоца" (Prins, 2011: 182).

Драгутин Росандић истиче да код ученика старијих разреда основне школе при читању приповедне прозе „превладава интересовање за ликове и фабулу, али се пажња ученика усмјерује и према композицији, идејној основи дјела, теми, језику, стилу и аутору" (Rosandić, 1986: 475). Ученици ће током читања прича тумачити карактеризацију и мотивацију ликова, уочити тематско-мотивску структуру прича, али и запазити њихову жанровску разнородност, те је Нушићев низ прича веома погодан да би се обновиле жанровске особености усмене и ауторске приповедне прозе.

С обзиром на мали број збирки приповедне прозе који се обрађује у старијим разредима основне школе,[4] сматрамо да би наставник у петом разреду – користећи се интерпретацијом, приказом и осврто – могао посветити додатни простор анализи романа *Хајдуци,* активирајући ученике кроз истраживачко читање, дијалошки метод на часу, али и анализу прича

[3] Оквирна прича и уоквирена фабула су програмски садржаји предвиђени за наставну реализацију у седмом разреду основне школе, а сматрамо их најпогоднијим за наставно усвајање кроз наставну интерпретацију романа *Магареће године* Бранка Ћопића.

[4] Андрићева збирка *Деца* обрађује се тек у 8. разреду основне школе, из Ћопићеве збирке *Башта сљезове боје* најчешће се у пракси реализују *Поход на Мјесец* у петом и *Чудесна справа* у шестом разреду, а у седмом разреду, у оквиру изборног програма, налази се збирка *Доживљаји Николетине Бурсаћа.* У изборном програму заступљене су збирке приповедне прозе *Код куће је најгоре* Ефраима Кишона и *Сањар* Ијана Макјуана, али се ређе раде целовито, због малог броја примерака књига у фондовима школских библиотека.

у усменој и писаној форми (говорна или писмена вежба), индивидуални и групни рад.

У даљем току овог рада приказаћемо могуће методичке моделе обраде прича из Нушићевих *Хајдука* и истаћи начине на који се књижевнотеоријски појмови могу увести или обновити током њихове анализе. Како је реч о делу из књижевне традиције, издање романа са добро објашњеним непознатим и мање познатим речима и изразима бива неопходно за приближавање књижевног дела савременим генерацијама читалаца. Ученике упућујемо да се користе издањем Креативног центра из 2000. године, које уз основни текст на маргинама садржи тумачења непознатих и мање познатих лексичких слојева дела, као и на старија лектирска издања (ЗУНС, НОЛИТ), која садрже речник непознатих речи и израза.[5]

НАСТАВНА РЕАЛИЗАЦИЈА ПРИПОВЕДНОГ НИЗА

Магаретова исповест – читање путем истраживачких задатака

Прва прича у овом приповедном низу бива исповест магарета, придруженог члана Брбине дружине. Говор животиње ученицима је близак из жанра басне, где животиње представљају типове људи, алегоријски сликаних, чије се мане или недостаци критикују. Такође, пошто магаре приповеда своју повест од рођења до доласка у дружину, ученици овде могу обновити појам ретроспективног приповедања, које су усвојили читајући аутобиографску прозу (Никола Тесла: *Моји изуми*, Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји, сећања*). Приповедање је дато у првом лицу, па ученици запажају да је реч о субјективно доживљеној исповести, како магаре посматра своје догодовштине. Пошто је текст погодан за промену наративне перспективе, наставник га може применити путем писмене/усмене вежбе са темама: *Цицина прича о магарету* или *Газда Тасина прича о магарету*.

Магаретова исповест као алегоријска прича са елементима басне има снажан педагошки подтекст – постоји уочљива паралела између одлуке дечачке дружине да оде у гору и магаретове решености да побегне од газде. Сентименталну везаност према животињи млади читалац успоста-

[5] Служећи се издањем Креативног центра, током часа интерпретације ученици ће трагати за објашњењима непознатих и мање познатих речи након интерпретативног читања Брбине приче, а током групног рада један од радних налога може бити и презентовање Речника непознатих и мање познатих речи Врапчетове/ Глуваћеве/ Дроњине приче.

вља кроз исказ: „Остао сам рано без родитеља, па ме Цигани продали и купио ме Таса млекаџија" (Нушић, 2009: 103), а уочавамо и интертекстуалну везу са причом *Дечак и пас* Данила Киша, јер је и пас Динго остао без родитеља.

Наставна реализација ове приче била би најпогоднија путем истраживачких задатака[6] који ће се дати ученицима као вид припремне методичке радње. С обзиром на то да се кроз ову причу уводи „предисторија" новог члана дружине, члана који је од „непријатеља" у „тешком окршају" постао „сапатник у одметању", ученици се кроз низ питања припремају да усменим путем представе ову причу:

> *Пажљиво прочитај Магаретову причу, па одговори на следећа питања:*
>
> *• Одреди тему ове приче. Ко приповеда причу и зашто она представља исповест? Образложи зашто Магаретова прича представља пример за ретроспективно приповедање (приповедање о догађајима из прошлости). • Које одлике басне уочаваш у овој причи? Којим својим особинама магаре представља типичан лик магарца из басне? По чему је сличан дечацима из Брбине дружине? Уочи сличности између његовог одметања од газде и одметања ђачке групе од школе. По чему би магаре било слично псу Дингу из приповетке „Дечак и пас" Данила Киша? Ко се у причи може окарактерисати као магаретов најбољи пријатељ? Размисли какав је живот магаре водило код газда Тасе, шта је у том животу било пријатно и лепо, а шта га је могло навести да побегне у гору. На који начин је магаре схватило да је његова одлука да бежи била непромишљена? • Магаре у својој исповести користи устаљени језички израз (фразеологизам, фразу) „баш сам прави магарац". Размисли шта значе изрази „бити / испасти магарац" и „намагарчити некога". Коју људску особину Нушић критикује користећи овај израз? Повежи ту особину са идејом ове приче. • Спреми се да усмено/писмено изложиш ову причу из угла девојчице Цице или газде Тасе. Размисли како би газда Таса посматрао лик и понашање магарета, а како девојчица Цица.*

[6] Значај истраживачких задатака при читању приповедне прозе Љиљана Бајић објашњава на следећи начин: „Истраживачки задаци представљају основни вид подстицања ученика да изоштрено запажају, систематично проучавају и критички процењују уметничке садржаје у збирци" јер „својом сазнајном функцијом они припадају продуктивној и проблемској делатности" (Бајић, 2009: 91)

Интерпретација *Брбине приче*

Овај приповедни текст, због могућих унутарпредметних корелација, жанровских особености, али и идејног слоја дела, сматрамо погодним за ниво *интерпретације. Брбина прича* за тематску основу има легенду – Нушић на основама усмене традиције (епска поезија, Вукови записи о Марку Краљевићу из књиге *Живот и обичаји народа српског*) исписује причу из детињства Марка Краљевића[7] коју приповеда коловођа ђачке побуне Чеда Брба. Приликом интерпретације приповетке, доминирају дијалошки и текстовни метод, а ток разговора ученика и наставника могао би изгледати овако:

> *У ком граду се дешава ова прича? Ко су њени ликови? У ком животном периоду је приказан Марко Краљевић и зашто? Прочитај делове текста који показују да се Марко још у детињству разликовао од друге деце. Чиме се још, осим физичке снаге, Марко истицао у односу на друге? Зашто је истакнута његова мудрост као важна одлика будућег великог јунака?*

• Прича је смештена у град Прилеп, престони град Мрњавчевића. Главни ликови су Марко Краљевић и цар неке далеке земље, прерушен у просјака, а у тексту се спомињу још и царев син, светогорски калуђери, као и царев караван. Марко је представљен као дете, како би се истакло да је још од детињства био изузетна личност која ће у зрелом добу добити ста-

[7] Ученици су се први пут сусрели са ликом Марка Краљевића у другом разреду основне школе читајући песму *Марко Краљевић и орао,* а у четвртом *Марко Краљевић и бег Костадин*, упознавши се са Марковим моралним врлинама. Такође, у четвртом разреду ученици су читали збирку приповедака *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић, међу којима се налази и *Сироте ждребе*, приповедни текст који тематизује бригу малог Марка Краљевића према сиротом ждребету Шарцу. У петом разреду се кроз епску песму *Женидба краља Вукашина* уводи Марков породични контекст и успоставља генетска веза са ујаком, војводом Момчилом, а затим истиче и његов морални лик у песми *Урош и Мрњавчевићи*, када пресуђује да Душанов престо не треба да наследе његов отац и стричеви, већ Урош Нејаки, по праву наслеђивања светородне лози Немањића. У шестом разреду, обрадом песама из тематског круга посвећеном Марку Краљевићу, ученици се детаљније упознају са елементима Маркове епске биографије, са врлинама и победама, али и манама и слабостима, те о њему стичу психолошки слојевитију слику, али су у домену његових моралних врлина и понашања у детињству у петом разреду у пуној мери спремни да тумаче *Брбину причу.*

тус омиљеног српског епског јунака. Чеда Брба истиче у својој приповести да је од малих ногу Марко поседовао огромну физичку снагу:

„Још тада је он био напреднији од све деце, и сви су се чудили детету које је већ у трећем месецу старости било тако тешко да га нико није могао на рукама носити. У четвртом месецу мали Марко добио је већ зубе, а у петом месецу је и проходао. Кад му је било осам месеци, он је већ говорио; а када му је била пуна година дана, он се већ тукао с децом на друму и тешко било детету које њему шака падне" (Нушић, 2009: 109).

Уз физичку снагу,[8] Марко поседује и изузетну мудрост и зрелост којима се диве и светогорски монаси. За великог српског јунака није битно само да има доброг коња и добру сабљу, да буде физички јак, већ и да буде интелигентан, оштроуман, домишљат, сналажљив, укратко – мудар, јер мудрост светом влада.

Размислите зашто је цар далеке земље решио да напусти двор. Зашто се решио да путује светом не као цар, већ прерушен у просјака? *На која три питања је желео да добије одговор*?

• Цар је живео окружен моћи и богатством, али му је све то с временом постало досадно. Схватио је да су власт, моћ и сјај нешто пролазно, лажно, да недовољно познаје свет око себе и да му се сви око њега улагују. Да би добио одговор на нека важна питања, морао је да напусти палату и пође у свет. Да је путовао као цар, сви би се око њега претварали и не би добио искрен одговор, те је пошао путем као просјак од кога нико не зазире. Питања која су га мучила су:

1. Када је човек најјачи?
2. Како човек може да избегне смрт па да вечно живи?
3. Треба ли човек да слуша само себе у животу или може да се ослони на своје пријатеље?

Наставник напомиње да су то вечна и важна питања о којима су размишљали људи свих генерација, бројни писци, владари и филозофи, јер нас све одвајкада занима где се налазе границе људске моћи, колико ћемо дуго живети, као и питање слике коју човек има о себи и поверења у пријатеље. Цар је одговором на ова питања желео да боље упозна себе и свет око себе, да стекне мудрост и боље схвати животне законитости и вечите истине.

[8] Уколико смо до тренутка наставне реализације романа *Хајдуци* обрадили хиперболу, ученике можемо навести да уоче да је Маркова физичка снага дата кроз хиперболизацију јер ниједно дете, осим будућег јунака у свету фикције, не може имати ова својства и способности.

Иако је консултовао бројне мудраце, цар је сазнао истину од малог Марка. Зашто му је мудар одговор дало управо дете? Како му је Марко објаснио однос своје снаге и мудрости? Који су били Маркови одговори на царева питања? Протумачите их.

• Цар је добио најмудрији одговор од детета јер деца дају најискреније одговоре; одговори старијих људи често садрже неистину или делимичну истину, а деца дају одговоре искрено, из срца. Марко свој однос снаге и мудрости исказује речима „Тешко снази без мудрости" и „Мудрост се и снага не мере на истом кантару",[9] желећи да нагласи да је чиста физичка снага недовољна за победу и да је мудрост већа вредност од оружја и мишића.

Марко даје следеће одговоре на царева питања:

1. „Човек је најјачи онда када брани правду";

2. „Човек може да избегне смрт ако чини добра дела за живота, па ће живети и после смрти";

3. „Ако човек гледа себе на оба ока, сме се ослонити на себе, али ако гледа само на једно око, боље нек припита за савет пријатеља".

Марко у одговорима истиче етичке вредности: правдољубље (што видимо и у епској песми *Урош и Мрњавчевићи*), доброту и помагање другима и објективну слику појединца о самоме себи. Ми често немамо реалну слику о себи, често се представљамо у бољем светлу, истичемо своје врлине, а прикривамо своје мане:

„Људи обично гледају себе само једним оком, те виде само половину, само своје добре стране, а немају храбрости да отворе и друго око да виде и своје слабе стране. Такви људи, који нису кадри видети и своје слабе стране, не могу се ослонити на свој савет" (Нушић, 2009: 111)

Лажна слика о себи може нас довести до погрешних одлука и непријатних ситуација, а тада ће нам прави пријатељ помоћи ако објективно сагледа проблем и посаветује нас шта да радимо.

З*а показану мудрост цар је накнадно даривао Марка богатим даровима. Размисли на ког лика из народне прозе Марко подсећа и зашто. Такође, објасни на који је начин Марко поступио са царевим даровима. Протумачи значење последње реченице ове приче и доведи је у везу са идејом текста.*

• Марко нас подсећа на Дјевојку из народне новеле *Дјевојка цара надмудрила.* Она даје виспрене одговоре на три царева питања која говоре

[9] Овде уочавамо елементе пословичког говора, што је добар начин да ученици уоче сличност Маркових речи са народним пословицама.

о битним животним вредностима. Желећи да покаже доброчинство на делу, Марко благо дели сиротињи, а за себе задржава мач и буздован као јуначко оружје. Последња реченица истиче да је Марко „увек важио као најјачи човек, не само зато што му је бог снаге дао, већ и стога што је увек правду заступао" (Нушић, 2009: 111). Добро, оружје, физички подвиг, али првенствено – морално јунаштво, разлози су због којих је Марко био највећи српски јунак. Идеја текста била би: „Негуј моралне и умне врлине (доброту, мудрост, правдољубље), па ћеш бити велики јунак", а Марково јунаштво у овој причи истиче његов ум и позитивне особине личности, док чиста физичка снага не би много значила без тих особина ума, духа и срца.

Примена групног рада (*Глуваћева прича*, *Врапчева прича* и *Дрињина прича*)

Глуваћева прича тематизује посвећеност младог козара да сачува и оживи један диван црвени цвет на стени, који се доцније претвара у прелепу девојку. Нежност, пажња, посвећеност и истрајност младића, као и проналазак закопаног блага, приближавају га јунаку бајке, а мотив преображаја девојке уноси елемент чудесног у наративно ткиво које потенцира моралне вредности протагонисте. ***Дрињина прича*** има елементе народне новеле и сродна је тексту *Све, све, али занат*, који се налази у издањима појединих читанки за пети разред. Тежиште приче је изразито педагошко – богати отац, желећи да искуша свога сина, сакрива новац и ставља га у позицију да мора да се бори за голу егзистенцију. Деца могу у свом окружењу приметити да многи успешни родитељи који су својим трудом и радом створили иметак имају децу која својом неодговорношћу, расипништвом или нерадом све то упропасте и сруше. Кроз читање ове приче ученици усвајају став да млади морају сами да створе све што имају у животу, а не да се ослањају на наслеђе које ће потрошити и прођердати. Богатство је пролазно стање, а млади људи би требало да се ослоне на свој рад и способности, а такође, ако им породица западне у невољу, дужни су да се боре и труде како би се избавили из неповољних животних околности. ***Врапчева прича*** представља типичну басну са наравоученијем, које критикује мотив издаје мишјег чопора ради личне користи једног миша, а можемо је повезати са народном басном *Није вјера тврда у јачега*.

Иако све три приче бивају изразито уметнички вредне, групни рад ученика – који би кроз низ подстицајних радних налога приказали доминантне уметничке чиниоце „са подручја предметности, структуре дела и његовог универзалног смисла" (Николић, 1999: 397) – доприноси принципу економичности, при чему би водећи елементи приказа били „непосред-

но доживљавање уметничког света, читалачки утисци, али и пропратни критички став", засновани на самосталном излагању групе која приказује причу. Свака група добија низ питања, истраживачких задатака, које могу реализовати код куће, уз рефератско излагање на следећем часу. Значајно је да питања буду прилагођена различитим нивоима постигнућа ученика и да сваки члан групе изложи одговор на неко од постављених питања. Радни налози требало би да буду одштампани, са простором за заједнички одговор групе, уз усмена упутства о начину реферисања.[10]

Радни налози за 1. групу (*Глуваћева прича*): • *Ко је главни јунак ове приче? Какав живот води и чиме се бави? Које његове особине уочаваш на самом почетку текста? • Где настаје заплет приче? У какву потрагу козар креће? Шта о њему говори то што се попео на врх високе стене? Шта је тамо пронашао и какав утисак је пронађена лепота оставила на њега? • Опиши мотив пријатељства између козара и цвета. Присети се романа Мали Принц, који си читао у 4. разреду, и уочи сличност ова два дела. • Како је козар осетио патњу због свог цвета? Шта се цвету догодило? На који начин је покушао да га спасе? • Објасни значење младићевог сна. Зашто је сан представљао тест младићеве личности? • Опиши укратко девојчину судбину. Којим обликом приповедања је обликована њена исповест? На које принцезе из бајке би те могла подсетити? Зашто се младић бори за љубав, а не за богатство? Повежи расплет приче са њеним идејама.*

Радни налози за 2. групу (*Дрињина прича*): • *Коју дилему има главни јунак ове приче? Зашто га његово богатство не чини срећним? Какав утицај, по њему, новац може имати на његовог сина наследника? • На који начин отац тестира вредности свог сина? Шта за младићев животни развој значи прелазак из богатства у сиромаштво? Које особине младић испољава у кризној ситуацији?Шта младић схвата радећи тешке послове? • Упореди овај текст са текстом народне новеле Све, све, али занат. • Отац сину на крају приче поручује да купи будак и откопа зидове. Шта је отац сазнао о сину стављајући га на овај тест? Шта је младић сазнао о*

[10] Зона Мркаљ истиче да су истраживачки задаци „веома погодни за групни облик рада", али и да „разноврсност захтева у истраживачком пројекту ваља да иде у сусрет остваривању принципа индивидуализације у настави" (Мркаљ, 2016: 90). Истраживачки задаци за групу ученика различитих нивоа постигнућа омогућиће и радне налоге који подразумевају навођење места и времена радње, имена ликова и препричавање фабуле, на средњем нивоу разматраће се карактеризација и мотивација ликова, а на напредном нивоу ученици се подстичу на уочавање жанровских сродности са већ обрађеним текстовима и упућују на компаративну анализу.

себи? Зашто је оцу захвалан? Размисли зашто је ова прича и дан-данас актуелна и зашто треба да се угледаш на младића.

Радни налози за 3. групу (*Врапчева прича*): • *Ко су главни ликови ове приче? Сажето је препричај.* • *Понашање ликова можемо посматрати из различитх углова. Размисли како породица посматра миша и зашто он за њих представља штеточину. Шта миша наводи на чин издаје и да ли је постојао неки други начин да дође до хране? Како дружина мишева доживљава слаткоречива обећања издајника и зашто је опасно бити наиван? Објасни зашто мачак није одржао договор са мишем-издајником.* • *Зашто бисмо ову причу жанровски могли одредити као басну? Које је њено наравоученије?* • *Ова прича има извесних мотивских сродности са народном басном Није вјера тврда у јачега. Уочи их и опиши.*

Осврт на *Тртину причу*, *Цврцину причу* и *Моју причу*

Путем осврта можемо обрадити *Тртину причу*, *Цврцину причу* и *Моју причу*. *Тртина прича* тематизује мотив сна, који се у ученичком писаном изражавању често користи, те бисмо за домаћи или писмени задатак поводом ове приче могли задати теме *Један мој сан* или *Да сам цар/царица*. Обе теме подразумевају маштовито излагање, укључивање фантазијских елемената, а друга тема подразумева улазак у перспективу лика. Овај текст приказује и изразит контраст између сна и јаве; у сну Трта је свемоћни цар који свима наређује, а у стварности добија батине од оца који је од професора историје сазнао да му син у школи ништа не учи. Нушић хумористично приказује изневерена Тртина очекивања после тако спектакуларног сна – уместо нечег сјајног и блиставог, дечак добија батине. Слична употреба хумора видљива је и у *Цврциној причи.* Цврцин брат Пера, како би прикрио своју кривицу због поломљених лутака, сестрама приповеда да су се две лутке, љубоморне једна на другу, потукле и почупале. Уз домишљату лаж, карактеристичну за хумористичку прозу, ученици лако уочавају да је завист ружна особина, да није лепо себе истицати пред другим, а туђи изглед унижавати. То је особина коју деца лако препознају у својој околини. Из вршњачких расправа узрокованих спољним изгледом често произилазе свађе и сукоби, те је ова прича алегоријски препознатљива и учестала педагошка ситуација са којом се сусрећу наставници и ученици у том узрасту.

ЗАКЉУЧАК

У свакодневном животу много времена посвећујемо размишљању о будућности. Размишљање о будућности и усвајање шема о будућем животу битни су фактори у људском развитку, без обзира на то колико су те замисли или шеме реалне, односно колико ће се у будућности потврдити. Великим делом наше понашање је под утицајем тога што очекујемо у будућности, јер очекивања утичу на процес постављања циљева, а циљеви организују понашање током дужег времена.

Професионална очекивања у адолесценцији важан су претходник развоја каријере током живота. Висока очекивања могу бити мотивација за образовно постигнуће, и представљају нужан услов пожељних професионалних резултата. Такође, професионална очекивања су рефлексија појма о себи, јер појединци имају очекивања која су у складу са њиховом сликом о себи.

Ученицима петог разреда који усвајају систем прозних усмених и писаних жанрова, тематски и жанровски хетероген низ прича из Нушићевих *Хајдука* значајан је за учвршћивање система жанрова, али доприноси и развијању етичких и естетичких вредности у домену васпитних циљева, као и унапређењу вештине читања и разумевања текста, анализирања, упоређивања тематски и жанровски сродних дела. Тематски, мотивски, наратолошки, психолошки, језички и стилистички слојеви тумачења ових књижевних текстова погодни су за различите типове облика наставног рада (фронтални, индивидуални, групни), наставних метода (дијалошка, текстовна, истраживачка), као и методичких поступака (тумачење непознатих речи, анализа приповедне прозе путем интерпретације, приказа и осврта, привикавање ученика на читање путем истраживачких задатака и усмено или писано давање одговора, усмеравање ученика на помно читање), а садржаји прича нуде унутарпредметне корелације са разредном наставом српског језика, као и садржајима из језика, језичке културе и књижевности (могућност примене компаративног приступа) који се обрађују у старијим разредима основне школе. Књижевни текст у ученичкој свести постаје извор веза са претходно обрађеним текстовима и књижевнотеоријском терминологијом, али и са обрађеним садржајима из језика и језичке културе, што води ка интегрисаној настави српског језика.

Да би се овакав приступ успешно и реализовао у наставној пракси, потребно је да се у процесу наставног планирања за наставну реализацију романа *Хајдуци* предвиде три или четири часа, како би се два часа посветила наставном тумачењу ових седам прича, што се може постићи интегрисањем једног часа језичке културе (уместо говорне вежбе, драматизације

одломка *На храстовом стаблу* или домаћег задатка са темом инспирисаном романом) и, уколико је потребно, једног часа утврђивања одлика приповедне прозе.

Извори

Нушић, Б. (2000). *Хајдуци*. Београд: Креативни центар.

Нушић, Б. (2009). *Хајдуци*. Београд: Публик практикум.

Литература

Abot, H. P. (2009). *Uvod u teoriju proze*. Beograd: Službeni glasnik.

Бајић. Љ. (1998). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мркаљ. З. (2016). *Од буквара до читанки*. Београд: Учитељски факултет.

Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.

Пијановић, П. (2005). *Наивна прича.* Београд: СКЗ.

Пијановић, П. (2009). *Изазови граничне књижевности*. Београд: Учитељски факултет.

Prins, Dž. (2009). *Naratološki rečnik*. Beograd: Službeni glasnik.

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

Томашевски, Б. (1972). *Теорија књижевности*. Београд: СКЗ.

Nataša P. Kljajić
Primary School *Branko Radičević* Boljevci – Progar, Belgrade

NUŠIĆ'S *HAJDUCI* (BRIGANDS) – TEACHING INTERPRETATION OF THE NARRATIVE SEQUENCE IN THE NOVEL

Summary

The paper presents the possibilities of teaching interpretation of seven stories interpolated within the narrative structure of the Branislav Nušić's novel *Hajduci* (Brigands). Diverse in terms of motives and genre, these stories offer a series of horizontal and vertical correlations in Serbian Language classes, as well as the possibility to systematize oral and literary prose genres analyzed in the fifth grade of primary school.

Keywords: *Hajduci*, *Branislav Nušić*, *story*, *genre*, *teaching realization*.

Nataša P. Kljajić
Grundschule „Branko Radičević“ Boljevci – Progar, Beograd

NUŠIĆS HAJDUCI – ERKLÄRUNG DER ERZÄHLGESCHICHTE IM ROMAN

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert die Möglichkeiten, wie man im Unterricht die sieben Geschichten lesen kann, die in der Erzählstruktur des Romans Hajduci von Branislav Nušić interpoliert wurden. Diese sieben Geschichten bieten eine Reihe von horizontalen und vertikalen Zusammenhängen im Serbischunterricht, da sie so vielfältig in Motiven und Genre sind. Man bietet sich eine gute Möglichkeit der Systematisation der Prosa-Inhalte, die in der fünften Klasse der Grundschule verarbeitet werden.

Schlüsselwörter: *Hajduci*, *Branislav Nušić*, *Geschichte*, *Genre*, *Unterrichtsrealisation*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::51
Стручни чланак • 291–306
Примљен: 21.6.2017.
Прихваћен: 31.6.2017.

Оливера Т. Радојевић
Средња техничка ПТТ школа, Београд

Оливер С. Браун
Универзитетски колеџ „Корк”, Корк, Ирска

ПРИМЕНА ИНОВАТИВНЕ МЕТОДЕ „ДВЕ ЗВЕЗДЕ И ЖЕЉА” У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Циљ рада је упознавање стручне јавности са могућностима примене иновативне наставне методе ***Две звезде и жеља***, холистичким и упоредним приступом и потребом за новим технологијама учења. Метода је тестирана неексперименталним истраживањем током три школске године на узорку од 11 одељења, са 308 ученика од првог до четвртог разреда Средње техничке ПТТ школе у Београду. Коришћена је техника анкетирања, како би се установило колико су заступљени дефинисани индикатори на реализованим часовима. Истраживање је показало да се ученици оспособљавају да постепено савлађују тешкоће у математици, да се успех не може постићи лако и без труда. Појединачним а свеобухватним приступом сваком ученику као субјекту који је у центру наставног процеса и његовим учењем кроз учешће – ученик усваја знања сопственим темпом могућности, постаје заинтересованији за науку, стваралачки размишља, развија свој (критички) став, примењује знања математике, сарађује, показује све што зна, развија такмичарски, тимски дух и трајније знање.

Кључне речи: *настава математике*, *холистичке методе*, *технологије учења*, *учење кроз учешће*.

УВОД

Холистички приступ и холистичке методе у процесу учења математике гаранција су да у делу педагошког рада наставе математике, у којем је одговорност наставника без алтернативе, има целоживотни смисао.

У настави математике у основној и у средњој школи потребне су реформе и што се тиче заступљености математике у школи и избора садржаја који се наставом математике нуде. Нажалост, мали број истраживања бави се искључиво проучавањем примењених иновативних или упоредних наставних метода у процесу учења математике, њихових ефеката и вредновања, пре свега од стране ученика. Много више научних студија бави се последицама образовања, плановима и програмима предвиђеним за наставу математике.

Нисмо успели да пронађемо радове који су на сличан начин вредновали примену изабране савремене наставне методе, уз њен даљи развој и унапређење у технолошком смислу.

Намера нам је да у овом раду прикажемо истражене могућности примене једне савремене наставне методе и да истакнемо да је потребно даље је проширивати новим технологијама учења. Анализирали смо све имплициране резултате према унапред утврђеним принципима и дефинисаним индикаторима вредновања. Желимо да одговоримо и на питања како формирати нове или применити већ постојеће технологије учења да би се додатно унапредила савремена наставна метода, и то тако да у процесу учења математике буде примерена узрасним карактеристикама ученика. Бавили смо се и питањем шта су то данас *узрасне карактеристике* ученика реално, а шта апсолутно имагинарно процењено или прецењено.

У складу са тенденцијама и потребама наставника математике у дигиталном добу, нове технологије учења јесу креативан процес испуњен искушењима, што представља додатни мотивациони фактор (http://mathworld.wolfram.com). Примена дигиталног онлајн учења у школама у Србији нижа је од просека земаља чланица OECD-а. Статистика указује на то да 46% ученика у Србији не користи рачунар у школи, без обзира на напредак у односу на 2009. годину. Резултати Студије случаја о примени дигиталног и онлајн учења у стручном образовању у Србији показују сличан напредак (http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-digitalnih-kompetencija.pdf).

Показало се да су иновативне методе и дигитална технологија у савременој настави математике веома важни. Наставни материјали који се користе на часу конкретнији су, наставни садржаји су приступачнији свим ученицима, часови занимљивији и испуњенији, а ученици у раду више мотивисани, продубљене концентрације и пажње. Часови су, самим тим, вреднији и квалитетнији. Креативни наставник математике у креативној настави има велике изгледе да код својих ученика развија креативне особине, љубав и вољу ка математици и учењу уопште.

Коначно, најмањи разлог за учење математике у савременом добу јесте да не учимо сви из искустава.

Веома је богата ризница метода којима се стичу математичка знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости разних појава у природи, друштву и свакодневном животу, а тиме се успешно негује и љубав према математици (Симић, 1992).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Развој савременог математичког образовања

Дубровачким програмом OECD-а из 1960. године, реформа програма математике подразумевала је реализацију нове доминантне идеје скуповног приступа у настави математике, а у методици наставе присуство тријаде: теорија – експеримент – пракса. Донете реформске одлуке представљале су значајну прекретницу на путу модернизације наставе математике како би се смањио постојећи раскорак између напретка математике као науке и математике као школског предмета. Истакнимо да је и пре доношења овог програма, проф. Станко Првановић, реформатор и методичар наставе, поставио темеље Методике савременог математичког образовања у Србији и дао изванредан допринос конституисању Методике математике као мултинаучне дисциплине: математике, педагогије и психологије. При томе, ослањао се на развој математике као науке, развој педагогије и резултате истраживања у психологији. За тадашњу реформу наставе математике требало је премостити привидне супротности између модерног и традиционалног (Првановић, 1981).

Већ тада, у методичком смислу, препознају се елементи, па и замах вишефронталне наставе на часовима математике. У центру пажње је ученик, субјекатска позиција ученика – да ученик властитим снагама обликује и формира своје математичко образовање. Централно место тада је добила тзв. програмирана настава, индивидуална и индивидуализована настава и неки облици групног рада и учења (Првановић, 1964, 1972).

Данас, тек се назиру толико неопходне методе свеобухватног, холистичког приступа и вишефронталног савременог приступа у настави математике, који готово да не постоје у васпитно-образовном процесу усвајања и примењивања математичких садржаја. Зато је пожељно, пре свега, да наставник процени сопствене вештине у односу на савремене наставне методе и технолошку писменост, а онда да конкретним активностима сво-

јим ученицима развија радозналост духа, склоност за самостални умни рад и да им указује на путеве нових открића (http://planetmath.org/encyclopedia/).

Значај иновативних метода и облика у настави математике

Математика све више налази примену у природи и друштву, у свакодневном животу. Као резултат тога, настао је велики број занимљивих атипичних задатака, који својом садржином, интересантним начином решавања, указивањем на привлачна својства математичких обележја, олакшавају стицање знања и јачају интерес чак и за самостално математичко образовање. Такви задаци подстичу креативност и слободу духа ученика, а доприносе и популарисању и ширењу интересовања за математику, али и за свет око нас (Бел, 1967).

У савременој настави математике пожељно је комбиновати корисно са пријатним, давати одговоре на питања не (само) како се нешто ради, него и зашто је то потребно и занимљиво знати. Математика је толико озбиљна да не треба пропустити ниједну прилику да се учини мало забавнијом.

Помоћ детету у учењу математике и изграђивању његове личности састоји се и у припреми добро осмишљеног окружења у коме се налазе сви садржаји који су му потребни да се развије. Зато добро изабран дидактички материјал, попут материјала из области дигиталне технологије, привлачи радознало дете, мотивишући га на истраживање и рад, на учење (Овчар, 1990). Такође, потребно је благовремено уочити специфичности у развоју сваког детета у разреду. Поучавање у хетерогеним одељењима оствариво је само сарадњом и заједничким радом на датим задацима (Монтесори, 2013).

Дакле, када знамо да само препознавање математичких симбола и адекватно руковање њима у мисаоним процесима имају дуг и индивидуални развојни пут, онда је јасно да свако дете стиче математичка знања према својим особинама и према свом ритму. Зато је пожељно унапредити традиционалне облике и методе рада, оплеменити их холистичким приступом, холистичким методама и облицима педагошког рада, са елементима вишефронталне наставе, уз савремене иновативне наставне методе у дигиталном окружењу (Бојанин, 2002).

Компетенције наставника састоје се у томе да уме да препозна и примени разне стратегије у превазилажењу проблема наставе математике основних и средњих школа, да унесе новине и оплемени наставне методе, облике рада и садржаја. При томе, наставник математике за дигитално доба не мора бити научник да би у настави правилно и примерено приме-

њивао начела математике као науке и њене научне методе (Курник, 2005). То се у настави математике намеће само по себи. Јер, за математику питање истинитости уопште није важно – оно је кључно (Стројк, 1991). Зато су истинама математике у педагошком раду потребне и лепе историјске приче како би се већ опредељени, али и потенцијални љубитељи смисла математике везали за њих (Трифуновић, 2007).

Савремена методика наставе математике требало би да обликује наставу математике као систем на основама математике, али и педагогије, психологије, информатике, теорије информација, операционих истраживања, затим развоја технологије, првенствено информационе технологије, рачунарства и технологија учења. У таквом окружењу наставник математике постао би више саветодавац, ментор, фацилитатор и онај који усмерава на изворе и садржаје знања, а ученик субјект који самостално стиче знање, вештине и навике и развија своје креативне способности. Наставник математике таквим приступом педагошком раду био би још више подстакнут да уноси новине и да истражује нова знања са ученицима, али не да их подучава већ да им помаже у развоју и *саморегулисаном учењу*, мотивишући их да изграђују сопствену личност која ће размишљати креативно, конструктивно, критички. Сам наставник сагледао би значај и сопствене одговорности у улози *рефлексивног практичара* (Савић, 2003). Унапредио би свој педагошки и образовно-васпитни рад, решио разне дилеме, унапредио начин планирања наставе, проширио низ метода које иновативније може користити у настави. Заинтересованост и домишљатост ученика у таквом радном окружењу још више би подстакле и наставу математике и наставника на напредовање, а настава свим учесницима постала би динамичнија и занимљивија. На квалитетан и маштовит начин фокус у настави математике био би померен ка интерактивној и интердисциплинарној настави.

Најпознатији дидактичари сматрају да – ако хоћемо добар пример у васпитно-образовном процесу – тај пример тестирања и вредновања мора бити из наставе математике (Гећ, 2000, http://library.lib.asu.edu).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ПРОБЛЕМА

Холистичким тј. свеобухватним приступом у примени савремених иновативних метода у настави математике доприноси се развоју способности, вештина, ставова и компетенција за живот у савременом друштву младих људи, у времену када се и од школе и од наставника математике очекује да знају и примењују што разноврсније наставне методе и облике рада. Тако се ученицима пружа могућност да се квалитетно развију.

Један од облика иновативних наставних метода холистичког и вишефронталног приступа на часовима наставе математике јесте *Две звезде и жеља.* Ова метода развија креативно, стваралачко и критичко мишљење ученика, може бити примењен у процесу саморегулисаног учења или решавања проблема у групи – и приликом обраде нових садржаја и приликом утврђивања усвојеног градива. Корисна је за развој здравих односа међу ученицима, за оснаживање тимског духа и побољшање комуникацијских вештина. За разлику од уобичајених једноличних часова математике, где централно место заузима наставник као преносилац знања и информација, а ученик пасивно прима знање, на часовима примењених холистичких иновативних метода и приступа, наставник омогућује ученицима да активно учествују у настави и учењу, односно да уче кроз учешће (Табела 1).

Метода *Две звезде и жеља* релативно је једноставна и може се користити у различитим варијацијама. То зависи од креативности и инвентивности наставника математике, као и од прилагодљивости хетерогеном одељењу. Посебно се може користити за вежбање ученичке самоевалуације и међувршњачке евалуације. Такође, њом ученици уче да похвале друге, да им укажу на грешке, али и да прихвате критику.

Да би се ова метода реализовала**,** потребно је да ученици имају конкретне задатке које ће касније процењивати и вредновати, а за чије решавање су најпре самостално усвојили потребна знања или су их решавали утврђујући, увежбавајући и продубљујући стечена знања. Зато је важно да наставник пажљиво изабере наставне садржаје и материјале прилагођене апсолутно свим аспектима (холистички приступ) које примена ове методе подразумева.

Метода се остварује у неколико фаза. Најпре сваки ученик реализује постављен му задатак на најбољи могући начин и у складу са својим могућностима и стеченим знањем, самостално. Након одређеног времена предвиђеног за овај део часа, сваки ученик прослеђује свој рад другом ученику на прегледање, у групи или у пару, у зависности од тога како је наставник осмислио реализацију часа. Тада ученици процењују туђе радове на следећи начин: додељују две звезде – звездама осветљавају евентуалне грешке и уочене пропусте, исписују критике уз сваку звезду, а уз знак срца записују једну жељу, као предлог, сугестију, смерницу за побољшање одређеног знања или пак похвалу, усхићење и речи подршке за одлично решене проблемске задатке. У зависности од бројности одељења, сваки ученик ће прегледати по један рад, ако је предвиђено да се ради у пару, или по неколико радова, ако је осмишљена активност ученика у групи. Рад сваког ученика прегледаће сви остали ученици у групи. Неће сви ученици једне групе увек уочити исте добре или лоше моменте у раду. После извесног

времена (које може бити ограничено и унапред дефинисано), наставник прекида процес. Тада сваки ученик узима свој рад и прегледа га. Потребно је да састави листу звездица и жеља срца, односно свих предлога и савета како би могао да побољша и исправи свој рад, али и да сагледа могуће похвале и подршку за још боље напредовање. Ученици самовреднују резултате сопственог учења, постигнућа и осталих активности за актуелну област у лично креираној табели самовредновања *Моје учење и напредовање*, која се налази на почетним корицама школске свеске, у процесу саморегулисаног учења. Као наставни материјал за процену могу се користити и домаћи задаци, а метода је примењива и у раду у пару, а још више у групном раду ученика.

Табела 1. *Опис активности током једног репрезентативног часа*

	Активности наставника	Активности ученика
Уводни део часа (припрема за активно учење)	трајање: 5–10 минута Увести ученике у предвиђену тему; предочити садржај; развити мотив и заинтересовати, активирати ученика. Наставник осмишљава, креира и организује ситуацију учења и начин учења. По потреби, као и у сваком делу часа, наставник (у улози ментора, не поучава него помаже), сугерисаће и навести ученике да лакше долазе до постављеног циља.	Уз постављање питања којима се обнавља градиво, проверавамо домаће задатке: – дискутовање о изузетним моментима у појединим задацима; – уочавање тежих примера (или делова), давање сугестија, упутстава, помоћ ученицима; – упућивање на међусобну сарадњу и солидарност у одељењу; – (евентуално) решавање задатака уз помоћ професора. Када наставник подели припремљене задатке, ученици се мотивишу да најпре самостално долазе до решења задатака, а затим методом *Две звезде и жеља* свој рад дају на процењивање другу из клупе (или групи) и, након тога, самостално процењују свој рад и постигнућа.

Средишњи део часа (учење и резултати учења)	трајање: 30–35 минута Истицање циља часа * Садржај централног дела часа (утврђивања, вежбања, па и систематизације) углавном је у посебном, додатном материјалу! Због обима садржаја, примера, решених задатака, методички изабраних; разних напомена, цртежа некада потребних. Припремљене задатке наставних листова или у електронској форми наставник ће поделити свим групама, односно сваком ученику. И у централном делу часа, као и у сваком другом, наставник (у улози ментора, не поучава него помаже), сугерисаће и навести ученике да лакше долазе до постављеног (им) циља.	Ученици добијају задатке, разумеју своје данашње активности и активно приступају решавању проблема. З А Д А Ц И : * У посебном, додатном материјалу професора, у електронској форми или као наставни листови са задацима из обавезне литературе ученика. Сви ученици преосталих група – парова прате рад и учествују у дискусији решења. Сарађују, по потреби, и кооперативно уче – коментаришемо, (само)вреднујемо укупан и појединачни допринос доласка до решења постављеног математичког проблема сваке групе (и појединаца), бројећи појединачно своје *звезде* и *жеље срца*, тј. критике и савете за досадашњи и даљи напредак у учењу и раду.

Завршни део часа (рефлексија и саморефлексија, осврт на час)	трајање: 5–10 минута Резиме важних садржаја; питања – одговори; домаћи задатак! Наставник формативно и сумативно бележи и оцењује, заједно са ученицима, све видове активности и залагања у учењу и напредовању; посвећено и објективно евалуира садржај предвиђеног плана и постигнућа (рефлексија).	Ученици активно прате и резимирају важне садржаје данашњег часа; бележе домаће задатке и наредне активности, које ће им помоћи да напредују. Процењују сопствени напредак. Вреднују резултате сопственог учења, постигнућа и осталих активности за протеклу област у лично креираној табели самовредновања *Моје учење и напредовање у процесу саморегулисаног учења*.

Истраживање постављеног проблема подразумевало је методу која обухвата више фаза: формулисање проблема који се жели испитати, израду плана истраживања, налажење поступака који ће се применити у прикупљању података и њиховој обради, спровођење истраживања, обраду добијених резулатата, њихову анализу и тумачење. Комбиноване су *метода експерименталног* и *метода систематског неексперименталног истраживања.*

Експериментално истраживање је изабрано као најпогоднији научни поступак за откривање узрочне везе међу неким појавама. *Систематско* је – јер се прати све што је важно за појаву која се испитује, а *контролисано* је – јер се води рачуна о условима у којима се појава посматра.

Када је реч о *техникама* овог (математичко-педагошко-психолошког) истраживања, коришћен је и *упитник*, који представља систем питања затвореног типа. Ученици бирају један од понуђених одговора којима се вреднује заступљеност дефинисаних индикатора примењене методе и реализованих часова. На питања у упитнику требало је увек одговорити писмено.

Креиране су *скале процене*, којима се одређују важна места тј. појаве из евалуационих листова ученика, по оцени процењивача.

У квалитативном вредновању резултата разматрани су и параметри који се односе на: залагање ученика при решавању упитника, њихово тренутно емоционално стање (попут страха од анкетирања), као и поједина својства – спорији или бржи темпо менталне активности. Ипак, у психолошком процесу реализације вредновања часова математике у оквиру овог истраживања ови фактори нису од великог утицаја.

Анкетирање је осмишљено, припремљено и спроведено према унапред утврђеним принципима, јер само у том случају оно може имати вредност и може допринети истраживању.

Часови математике са овом идејом и методологијом саморегулисаног учења, холистичког и вишефронталног приступа, применом једне од иновираних наставних метода и њених варијација, а када је наставник у улози рефлексивног практичара, осмишљавани су, планирани, остварени и вредновани током три школске године.

Током 2013/2014, 2014/2015. и 2015/2016. школске године, бирана су одељења у којима је наставник математике предавао. Нису понављани евалуациони листови тј. упитници у којима ученици износе своја мишљења, али чекало се и на реализацију нових наставних садржаја у оквиру нових одељења у наредним школским годинама. Тако су учесници овог истраживања били ученици од првог до четвртог разреда Средње техничке ПТТ школе у Београду свих образовних профила (саобраћајни техничар ПТТ саобраћаја, електротехничар телекомуникација и монтер телекомуникацијских мрежа), односно одељења са различитим годишњим фондом часова математике (са недељним фондом часова 2–5). Просечан број ученика тих одељења је 28, а укупно је анкетирано 11 одељења. Узорак истраживања чинило је 308 ученика.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У анкетирању (вредновање часова) ученици су се добровољно потписивали. Управо због тога, њихова отвореност и искреност су значајнији. У потписаним одговорима било је и незнања, и недопадљивих, критичких и критизерских оцена, симпатичних, забавних, али и неспретних, инспиративних, мотивационих за настаника и поучних. У анонимним одговорима било је и рационалних одговора, тачних, потпуних, изненађујуће прецизних, допадљивих, маштовитих и, изнад свега, оних који потврђују рад и залагање наставника. У сваком случају, били су то одговори који додатно мотивишу (Табела 2).

Табела 2. *Вредновања остварених часова*

Питања	Присутност индикатора вредновања				
	5 (потпуно)	4 (у великој мери)	3 (углавном)	2 (у мањој мери)	1 (нимало)
Заступљеност иновација (у начину рада и садржаја) на часовима математике	11,11%	45,37%	35,19%	6,48%	1,85%
Заступљеност научног, али и креативног – стваралачког размишљања на нашим часовима математике	29,63%	32,41%	29,63%	6,48%	1,85%
Заступљеност развоја критичког става и размишљања у односу на тему часа	16,67%	46,30%	19,44%	13,89%	3,70%
Допадају ми се разни облици рада на часу (индивидуални, у пару, у групи итд.) и методе рада присутни на нашим часовима математике	46,30%	23,14%	21,30%	8,33%	0,93%
Разумем и свестан сам да такав начин рада доприноси мом самообразовању и мотиву ка доживотном учењу	43,51%	24,07%	21,29%	8,30%	3,70%
Уверен сам да је то корисно и у складу са савременим друштвеним потребама и трендовима за активним учењем.	33,33%	33,33%	26,85%	5,56%	0,93%
Да ли бисте поново учествовали у сличним активностима часова математике и другима их препоручили	да 88,90%	можда 1,85%		не 9,26%	

Резултати истраживања, заједно са теоријом опажања – свим истакнутим елементима и факторима у читавом процесу учења и процесу учења

да се учи, спознаје, разуме, схвата, прихвата и примењују стечена знања – потврђују индивидуалност сваког детета.

Рекло би се да је свако дете талентовано за математику, на свој начин, а од изузетне вредности је само схватање значаја и суштине математике уопште и њене примене тј. разумевање света око себе.

Ако желимо да разумемо да је решавање сваког великог проблема једно ново откриће, онда би требало схватити и велику улогу наставника у процесу подстицања ученика за учење. Он их може подстицати разним активностима, развијањем радозналости, указивањем на угледне примере и уопште на развијање и одржавање интересовања за учење математике, и то: математичким такмичењима, математичким квизовима, изложбама и видео-презентацијама, публикацијама и константним стручним напредовањем и учењем самог наставника, већим акцентом на процес учења и на садржаје, али и ефикаснијом стратегијом и активном наставом (јер многе идеје долазе од деце). Пожељно је критички гледати и садржаје наставе како би се она освежавала.

Овим примером желели смо да покажемо како се ученик води и оспособљава да постепено савлађује све тешкоће у математици, а не како се лако и без труда схвата.

Уосталом, васпитна вредност наставе математике и јесте у томе што се успеси постижу по цену великих напора, али ти напори нису узалудни и не исцрпљују ученика, они причињавају најздравија задовољства, па према томе јачају и снаже целокупно учениково биће. Запамћивање замара. Прави мисаони и стваралачки рад не замара, него освежава, активира све ученикове функције, а резултати су најчистија задовољства, права радост, радост која уздиже, оплемењује, чува од свих девијација, јача психичко и опште здравље.

Дакле, утемељеном методиком наставе као мултинаучне дисциплине на основама математике, педагогије и психологије, холистичким свеобухватним приступом и холистичким методама у настави, пружене су све потребне и довољне могућности даљег непрекидног усавршавања и унапређења наставе математике, наставника и наставе математике дигиталног доба, нарочито данас у ери електронске културе комуникација и нових технологија учења.

У том смислу, и нови начини процене и оцене постигнућа, узрока, последица, али и решења, налазе се у оваквим истраживачким процесима и у узајамном вредновању ученика и наставника, у упоредним евалуацијама узорних образовних система.

ЗАКЉУЧАК

Оваквим садржајима у наставном процесу подстиче се ученикова радозналост, он се охрабрује да поставља питања како би дошао до нових сазнања. Жеља за оваквим иновирањем и истраживањем у настави математике била је подстакнута и честим коментарима о тромости нашег образовног система, о томе да је деци школа досадна и старомодна.

Показује се да само појединаченим и свеобухватним приступом сваком појединцу као субјекту који је у центру наставног процеса, учењем кроз учешће, ученик усваја нова знања сопственим темпом могућности, постаје заинтересованији за науку, стваралачки размишља, развија свој (критички) став, примењује знања математике и у свакодневном животу, сарађује, показује све што зна, развија такмичарски, тимски дух и трајније знање.

У жељи да пружимо одговоре и упознамо још нека лица и наличја наставе математике у Србији, изабрали смо управо ову тему. Мада смо већ на почетку знали да разна математичка питања производе нова питања и решења, али сигурно је да снага математике остаје њена идеја.

Цикличност теорије, праксе и експеримента, као и нова истраживања на тему компаративних метода и облика наставе математике, и не само математике, требало би да се стално остварују, а коначни циљ јесте прогрес. Верујемо да је прогрес у организованим друштвима центриран у системима образовања чија етика за циљ има јаку селекцију и још снажнију визију. Зато, математика као концепт свуда води.

Литература

Бел, Е. Т. (1967). *Математика – краљица и ропкиња науке*. Београд: Вук Караџић.

Бојанин, С. (2002). *Зашто постоје тешкоће у учењу математике*? Београд: Архимедес.

Гећ, Д. (2000). *Папагајева теорема*. Београд: Геопоетика.

Курник, З. (2005). Нови облици рада. *Мотивација у настави математике*. Пула: ИГСА.

Монтесори, М. (2013). *Упијајући ум.* Београд: Миба Букс, ДН Центар.

Овчар, С. (1990). *Развијање мишљења у настави математике*. Чаковец: Зрински.

Оквир дигиталних компетенција. Наставник за дигитално доба – нацрт. Приступљено 22. 3. 2017. са http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-digitalnih-kompetencija.pdf.

Првановић, С. (1964). *Настава геометрије у основној школи* (*теоријска разматрања и извођење наставе*). Београд: Завод за издавање уџбеника.

Првановић, С. (1972). *Увод у модерну математику*. Сарајево: Завод за уџбенике.

Првановић, С. (1981). *Савремена интерпретација математичких садржаја*. Београд: Завод за уџбенике.

Радојчић, М. (1950). *Општа математика*. Београд: Научна књига.

Савић, П. (2003). *Нова школа.* Београд: РЈ за издавачку делатност, ЈП ПТТ Саобраћаја Србија.

Симић, Б. (1992). *И то је математика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стројк, Ј. Д. (1991). *Кратак преглед историје математике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трифуновић, Д. (2007). *Историја математике у настави*. Београд: МД Архимедес.

http://library.lib.asu.edu (последњи приступ 20. 8. 2017)

http://mathworld.wolfram.com (последњи приступ 31. 8. 2017)

http://planetmath.org/encyclopedia/ (последњи приступ 19. 8. 2017)

Olivera T. Radojević
Secondary Technical PTT School, Belgrade

Oliver S. Browne
University College Cork, Cork, Ireland

APPLYING THE INNOVATIVE *TWO STARS AND A WISH* TEACHING METHOD IN MATHEMATICS EDUCATION

Summary

The aim of this paper is to introduce the academic community with the possibilities of applying the innovative ***Two Stars and a Wish*** teaching method, holistic and comparative approach and the need for expansion with new learning technologies. The method was tested in a three-year non-experimental research on a sample of 11 classes with 308 students of all four grades of the Secondary Technical

PTT School in Belgrade, using the survey technique to evaluate the presence of defined indicators during realized classes. The research shows how a student is guided and trained to gradually overcome all obstacles in mathematics, not how to comprehend the subject matter effortlessly and easily. By means of an individualized, yet comprehensive approach to each student as a subject in the center of the teaching process and his learning through participation – the student adopts knowledge at his/her own pace, becomes more interested in science, thinks creatively, develops a critical attitude, implements knowledge of mathematics, cooperates, shows everything he knows, develops competitive and team spirit and long-lasting knowledge.

Keywords: *mathematics education, holistic methods, learning technologies, learning through participation.*

Olivera T. Radojević
Sekundarschule für Technik bei der Post, Belgrad

Oliver S. Browne
Business Information Systems University College Cork, Cork, Ireland

ANWENDUNG DER INNOVATIVEN LERNMETHODE ZWEI STERNE UND WUNSCH IM MATHEMATIKUNTERRICHT

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Artikels ist es, die Fachöffentlichkeit mit den Möglichkeiten der Anwendung der innovativen Lernmethode Zwei Sterne und Wunsch vertraut zu machen, wie auch mit einem ganzheitlichen und vergleichenden Ansatz und mit einer Notwendigkeit einer Erweiterung für neue Lerntechnologien. Die Methode wurde durch eine nicht experimentelle Forschung während drei Schuljahren getestet, auf einer Stichprobe von 11 Klassen mit insgesamt 308 Schülern von der ersten bis zur vierten Klasse der Sekundarschule für Technik bei der Post. Dabei wurde die Umfragetechnik verwendet, um die definierten Indikatoren in den realisierten Stunden zu bewerten. Die Forschung hat gezeigt, wie ein Schüler geleitet und ausgebildet wird, um alle Schwierigkeiten in Mathematik zu meistern, allmählich,

und wie man nicht so leicht und mühelos versteht. Im einzigen und umfassenden Ansatz zu jedem Schüler als dem Subjekt, der sich im Zentrum des Lernprozesses befindet – nimmt der Schüler das Wissen in seinem eigenen Tempo der Möglichkeiten, wird interessierter für Wissenschaft, denkt schöpferisch nach, entwickelt seine (kritische) Haltung, verwendet seine Kenntnisse aus Mathematik, kooperiert, zeigt alles, was er weiß, entwickelt einen wettbewerbsfähigen Teamgeist und nachhaltiges Wissen.

Schlüsselwörter: *Mathematikunterricht*, *ganzheitliche Methode*, *Lerntechnik*, *Learning By Doing*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 159.947.5.072-057.874
371.3::796
Оригинални научни чланак • 307–324
Примљен: 14.6.2017.
Прихваћен: 26.6.2017.

Бране Р. Микановић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

МОТИВИСАНОСТ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

Резиме: У традиционалној школи питању мотивисаности ученика за физичко васпитање није се придавао посебан значај. Констатације школских педагога често указују на то да се у дидактичко-методичком смислу настави физичког васпитања приступа површно. У савременој школи питању мотивације ученика, посебно унутрашњој мотивацији, придаје се све већи значај, па се због тога и мотивација за физичко васпитање, без обзира да ли се оно реализује у школи или у слободном времену, све чешће налази у фокусу истраживача. *Циљ емпиријског истраживања* јесте идентификовање и анализа активности ученика у физичком васпитању у школи и у слободном времену, те анализа ставова о мотивисаности за физичко васпитање, у односу на социопедагошка обележја и у односу на учесталост бављења спортом. За потребе истраживања конструисана су два инструмента: *Упитник о физичком васпитању* (*УФВ*) и *Скала мотивисаности ученика за физичко васпитање* (*СМУФВ*) (α = 0,81). Истраживање је изведено на пригодном узорку од 120 ученика основне школе. Резултати истраживања показују да ученици воле различите спортове у настави физичког васпитања и у слободном времену, и да у односу на њихова социопедагошка обележја постоје извесне разлике. Већина ученика основне школе је позитивно мотивисана за физичко васпитање и између ставова ученика о мотивисаности за физичко васпитање у односу на пол, разред и школски успех нису утврђене статистички значајне разлике. Значајне разлике не постоје у нивоу мотивисаности ученика за физичко васпитање ни у односу на учесталост и врсту спорта којим се они баве.

Кључне речи: *физичко васпитање*, *спорт*, *слободно време*, *мотивација ученика*.

УВОД

У установама образовања и васпитања на нашим просторима, у просветним политикама, као и на стручним и научним скуповима посвећеним различитим педагошким проблемима, све чешће чујемо констатацију да је васпитање у подређеном положају у односу на образовање. Општа оцена педагога (Сузић, 2003; Mikanović i Jevtić, 2015; Ковачевић, 2016) показује да васпитни рад у школама, посебно у средњим школама, није на завидном нивоу.

Често се целокупан васпитни рад своди само на административну функцију наставника, док су примери ефикасне сарадње са родитељима ретки, а педагошка функција све чешће се своди на поступке преваспитавања и интервенционизма према недисциплинованим ученицима, уместо перманентног превентивног деловања, подстицања, усмеравања, навикавања и мотивисања. Исказана критика и осврт на стање васпитних утицаја у образовно-васпитним установама постаје још израженија када се упустимо у промишљања о комплексности процеса васпитања и образовања. Та комплексност произилази из великог броја подручја васпитања, која различити аутори различито одређују и класификују (*основна подручја*: интелектуално, морално, радно, физичко и естетско, и *подручја реализације васпитања*: предшколско, породично, школско, васпитање у слободном времену итд.). Са становишта савремених педагошких схватања, сва подручја васпитања јесу битна у холистичком развоју и васпитању личности, а обавеза је субјеката и установа образовања и васпитања да стварају оптималне услове за њихово остваривање и унапређивање (Mikanović, 2016). У фокус овог рада стављамо физичко васпитање, односно мотивацију ученика као битан аспект физичког васпитања.

Интересовања за физичко васпитање практично постоје од када постоје интересовања за човека и подручја развоја његове личности. Анализа релевантне педагошке литературе показује да се физичко васпитање различито тумачи, почев од тога да је оно саставни део целовитог развоја личности, односно да је једно од основних подручја васпитања, преко тога да је физичко васпитање саставни део физичке културе, па до најужег схватања према којем се не ради ни о каквом посебном подручју васпитања, већ само о делу васпитања путем физичке активности (Mikanović, 2013). Различита схватања физичког васпитања произилазе из различитих тумачења места и улоге физичког васпитања у процесу развоја и васпитања личности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Научни развој педагогије у подручју физичког васпитања досегао је ниво посебне теорије о физичком васпитању. Та теорија обухвата различите педагошке аспекте (специфичне методе, принципе, средства, факторе, садржаје, циљеве, задатке и исходе физичког васпитања).

Физичко васпитање има за циљ да допринесе развоју физичких способности и очувању здравља. „Циљ физичког васпитања произилази из општег циља васпитања личности. Циљ и задаци наставе физичког васпитања треба да искажу интенције и помаке у развоју физичких способности, односно помаке у развоју целовите личности. Циљеви наставе физичког васпитања имају свој потпуни педагошки смисао тек када се операционализују посебним задацима и појединачним исходима" (Mikanović, 2013: 213). У институционалном физичком васпитању мора се посветити већа пажња циљевима, задацима и исходима, јер се без њих не могу остварити пожељни педагошки ефекти и не могу се сагледати могућности сваког ученика. Исходи у физичком васпитању имају велики значај за мотивисање ученика јер му пружају прецизне информације о томе шта се од њега тачно очекује.

Лескошек (1980) наглашава да је физичко васпитање планска и систематска активност која путем стваралаштва развија људску личност. У физичком васпитању посебно треба водити рачуна о томе да се максимално остваре: здравствени, физички, образовни, естетски, рекреативни и морални задатак физичког васпитања. Што се постижу већи ефекти у односу на наведене задатке, веће су и могућности складнијег когнитивног, емоционалног и радно-акционог развоја ученика. Физичко васпитање има изузетно велику улогу у том холистичком развоју личности.

Фонд часова физичког васпитања у основној школи у Републици Српској је: пет часова недељно у првом разреду (заједно за физичко васпитање, ритмику и музику), три часа недељно у другом, трећем и четвртом разреду, два часа недељно од петог разреда па до краја основне школе. Садржаји предмета *Физичко васпитање* у основној школи су комплексни и изузетно битни у процесу целовитог развоја и васпитања личности. У првом разреду основне школе они се углавном односе на елементарне, музичке и дидактичке игре и основне облике кретања. У разредној настави значајно су заступљени садржаји који се односе на: ходање и трчање; скакање и прескакање; бацање и хватање; вучење и гурање; пузање, провлачење и пењање; дизање, ношење и вишење; вежбе на тлу и вежбе равнотеже; вежбе реквизитима; игре на снегу; елементарне игре и ритмичке вежбе и плесови. У разредима предметне наставе реализују се: атлетика, вежбе на

справама и на тлу, фудбал, елементарне игре, рукомет, кошарка, одбојка, ритмика, гимнастика и народни плесови. У основној школи још је предвиђено мерење телесног развоја и физичких способности, процена физичког раста, развоја и моторичких способности. Можемо закључити да су садржаји предмета *Физичко васпитање* у основној школи у Републици Српској разноврсни и да имају посебну мотивациону вредност за ученика. Постоје схватања према којима је физичко васпитање основ развоја свих осталих подручја васпитања. „Здрав, чврст и отпоран организам је основа и предуслов сваког даљњег развоја – интелектуалног, моралног, естетског и радног" (Vukasović, 1995: 81). Због свега тога питању мотивисаности ученика за физичко васпитање треба се више посветити.

Савремену школу препознајемо и на основу стандарда који се у њој примењују. Најквалитетније креирани стандарди и формулисани исходи у настави физичког васпитања нису довољни сами по себи ако ученици нису мотивисани за физичко васпитање, како у школи (настави), тако и у ваннаставним активностима. „Када би човек развијао своје физичке снаге без васпитања, тада би он био само препознатљив по практицизму, односно, техничности и формализму у исказивању физичких активности. Отуда сврха физичког васпитање је да се сваком појединцу омогући оптималан развој у координацији с другим васпитно-образовним активностима у оквиру других васпитних подручја" (Mikanović, 2016: 162). Питање развоја и васпитања ученика основне школе постепено све више постаје питање саморазвоја и самоваспитања, у чему мотивација има велики значај. Како би се унапређивало физичко васпитање нарочито је важно да се стално побољшавају практични услови за бављење различитим физичким активностима, да се развија и примењује правилна педагошка мотивација, да се води рачуна о примерености захтева психофизичком стању ученику, да се интензивирају одређене физичке активности и да се омогућава ученицима да бирају слободне физичке активности.

Бранковић и Микановић (2017) истичу значај школе и породице у организовању слободног времена деце и младих. Када је у питању школа и њен утицај на слободно време, аутори се залажу за што већу укљученост различитих субјеката васпитања и у школске, али и у активности које се реализују у слободном времену. „Поред наставних предмета који подстичу стваралаштво ученика (језик и књижевност, ликовна култура, музичка култура), игру (физичка култура), и боравка у природи (познавање природе, биологија) и предмети са наглашеним интелектуалним садржајима (историја, географија, хемија...) могу остварити своје задатке у слободном времену" (Бранковић и Микановић, 2017: 157). Од већег броја функција породице, забавно-рекреативна функција је директно повезана са активностима коришћења слободног времена. Забавно-рекреативна функција породице

„повезана је са нивоом радних и породичних обавеза родитеља и осталих чланова породице. Смањивањем радних и породичних обавеза повећава се фонд слободног времена и могућности за забавно-рекреативне активности у њему" (Бранковић и Микановић, 2017: 143). Можемо закључити да могућности физичког васпитања, осим редовних часова наставе физичког васпитања, постоје и у посебно организованим часовима физичког васпитања, слободним спортским активностима, школским спортским приредбама, али и у слободном времену ученика.

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА ЗА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

Питање мотивације ученика за физичко васпитање је значајно, без обзира да ли се ради о настави физичког васпитања, о физичком васпитању у ваннаставним активностима или о физичком васпитању у слободном времену ученика.

Сузић (1998) констатује да, поред тога што данас постоји велики број теоријских радова и истраживања, не постоји једна општеприхваћена и комплексна теорија мотивације која би у целости објаснила појам мотивације. Проблем додатно усложњава и то што се често појам *мотив* изједначава са појмом *мотивација*. Ови појмови не могу се у потпуности изједначити, јер немају исто значење, али се не могу у потпуности ни разграничити. Шест критеријума који објашњавају релацију мотив – мотивација приказујемо у следећој табели.

Табела 1. *Релације мотив – мотивација*

Мотив	Мотивација
Покретач	Кретање
Циљ	Активност усмерена на циљ
Потреба	Понашање које води задовољењу потребе
Изазов	Кретање ка изазову или удаљавање, потискивање изазова
Појединачно	Организован и уједначен систем, више мотива
Више подсвесни, мање свесни	Више свесна, мање подсвесна

Сузић, Н. (1998)

Из наведених релација уочавамо да мотивација обухвата и подразумева различита кретања и активности које су усмерене на циљ и решавање изазова. „Процес мотивације чини јављање и доживљавање потребе – активирање организма (понашање) – замишљање циља којим се може задово-

љити потреба и усмеравање понашања ка том циљу" (Stojaković, 2016: 380−381). Мотивација је унутрашња снага појединца, она обухвата све унутрашње и спољашње стимулансе који воде до активности. Сузић (1998) у монографији *Како мотивисати ученике* анализира већи број теорија унутрашње мотивације (Hebb – *Оптимална будност*; Hunt – *Оптимална стимулација*; McClelland – *Адаптациони ниво – постигнуће*; Berlyne – *Експлоративна активност*; Chikszentmihalyi – *Флоу-доживљај*; Deci – *Компетенција и самодетерминација*) и у њима налази битне педагошке импликације. Према наведеним теоријама, активности којима се ученици баве битно доприносе мотивацији ученика за постигнућем и за остваривањем личних и социјалних циљева.

Физичко васпитање има мотивациону вредност за ученике јер обухвата различите мотиве, а посебно жељу за дружењем, социјализацијом, пријатељством, заједничким наступом, заједничком игром, спортским активностима, забавом, рекреацијом, такмичењем и сл. „Пожељност неког циља утиче на активност, а циљ и активност су повезани вредностима или вредносним системима личности" (Сузић, 1998: 215). Ученици основне школе мотивисани су да овладају новим вештинама и да их покажу различитим субјектима у свом окружењу. Због тога је посебно важно да се у физичком васпитању успостави педагошки што прихватљивија мотивациона клима. Она се ствара када тренер или наставник помаже да се ученик усмери на задатак и када се оствари самоупућивање ученика и учешће у задатку, што може послужити и као критеријум на основу којег се одређује успех или неуспех (Liukkonen, Auweele, Vereijken, Alfermann, & Theodorakis, 2007). Сузић (1998) користи термин психосоцијална клима и констатује да је она битан предуслов мотивације ученика. „Ако се ученик осећа прихваћеним у колективу, ако зна да његове грешке неће наићи на осуду, ако осећа да ће његове акције бити подржане, он ће се позитивно идентификовати са одељењем као социјалном групом, а преко њега и са школом као социјалним медијем" (Сузић, 1998: 255). У традиционалној настави, препознатљивој по комуникацији од наставника ка свим ученицима (фронтални наставни рад), нема повољне психосоцијалне климе. Она се успоставља када се оствари комуникација од ученика према другом ученику, а лако се постиже у организованом физичком васпитању. Подржана таквом комуникацијом, психосоцијална клима ће брзо прерасти у мотивациону климу.

Изузетно битно питање мотивисаности ученика за физичко васпитање представља и питање аутономије ученика. Што се ученик буде више кретао (усмеравао) на континууму од спољашње контроле ка самоконтроли и аутономији, интринзичка мотивација ће бити присутнија и израженија. Све нас то наводи на закључак да је потребно израдити читав систем поступака мотивације ученика за спорт и рекреативне активности, а посебно тре-

ба настојати да се систем праћења интересовања и напредовања ученика са наставе физичког васпитања помери на целокупно физичко васпитање.

Физичко васпитање има вредност, доприноси развоју нових вредности и вредносних оријентација ученика. Према Роту (2008), вредности се користе и за упознавање личности (њених личних и социјалних вредности). Вредности које преферира појединац сигурно су повезане са његовим активностима, али и обрнуто, врсте активности одражавају и вредности које преферира личност.

Посматрање физичког васпитања, односно његових вредности, подразумева анализу различитих релација које појединци могу успоставити. Физичко васпитање је изузетно комплексно васпитно подручје и о тим релацијама је много теже говорити када је реч о деци него о младима. Тако, на пример, спорт нема једнаку вредност код деце и код младих, јер се деца најчешће уче правилима одређеног спорта и опонашају играче у спорту, док млади истински упражњавају различите спортове. Деца и млади спорт посматрају на више различитих начина: неки су професионално укључени и баве се спортом, неки то раде аматерски, појединци се спортом баве рекреативно и учестало, а неки повремено. Знатан број деце и младих само су посматрачи (конзументи) спорта, а у новије време приметно је да један број младих виртуелно „упражњава" спорт путем компјутерских технологија. Данас деца и млади у спортском клађењу виде и прилику за материјалну добит, често одлазе у спортске кладионице (Микановић, Јоргић и Партало, 2010). Очито је да деца и млади у односу на спорт и физичко васпитање уочавају различите мотиве. Да бисмо препознали вредности спорта код деце и код младих, неопходно је испитати њихове ставове и оријентисаност према спорту. Позитивни ставови и оријентације према спорту представљају релевантне индикаторе вредности спорта у периоду психофизичког развоја младих. Осим психофизичког развоја, у периоду детињства и младости, интензивно се одвија и социјални развој. Због тога Рот (2008) сматра да ставове о појединим аспектима партиципације деце и младих у спорту треба имати у виду, јер ставови, поред сазнајне и емоционалне компоненте, директно имају и мотивационо дејство. Дакле, било да говоримо о вредностима и вредносним оријентацијама уопште, било да говоримо о спорту као вредности, не смемо заборавити ни то да је увек реч о неисцрпним изворима за мотивацију ученика у целокупном образовно-васпитном процесу, па отуда и о мотивацији у физичком васпитању.

У прилог теоријским сазнањима о мотивационој вредности физичког васпитања иду и налази бројних емпиријских истраживања. У овом раду осврнућемо се на нека од њих. Позитивно је то што нека истраживања на нашем простору показују да чак 59,3% деце наводи да су разлози за укљу-

чивање у спорт личне природе. Када су у питању остали фактори и субјекти, 22,3% њих констатује да је у питању утицај родитеља, 7% да у избору спорта пресудну улогу имају вршњаци, а само 3,6% ученика наводи да на њихов избор утичу наставници (Бачанац и Радовановић, 2005).

Истражујући ставове студената о вредностима спорта, Микановић, Јоргић и Партало (2010), на репрезентативном узорку од 322 студента, установили су да спорт још увек није довољно доступан младима, а поготово рекреативне спортске активности. Могући разлози су: физичко васпитање није обавезно на факултетима; физичко васпитање у основној и средњој школи, према педагошким и друштвеним критеријумима, не даје очекиване ефекте; слободно време није знатније испуњено спортским и рекреативним активностима; неблаговремена и ниска мотивација.

На нашим просторима истраживана је мотивациона и социјална структура деце укључене у скијање (Митић, Савић, Стојиљковић, Окиљевић, 2010). Истраживање које су реализовали Вишњић, Илић и Мартиновић (2011) показује да занимања мотивишу ученика да повећа количину пажње, да се когнитивно усмери и да буде упоран у обављању одређене активности, те да се афективно и емоционално ангажује у тој активности. Претходно поменути истраживачи још закључују да се занимања „заснивају на увећању знања, позитивних емоција и повећаном придавању значаја и жељи за постизање успеха у одређеној активности. Стога је познавање интересовања ученика од великог значаја за побољшање мотивације за активно ангажовање у настави физичког васпитања, али и за превентивно деловање на старијим узрастима у циљу очувања адекватног нивоа мотивације за бављењем физичком активношћу" (Višnjić, Ilić, Martinović, 2011: 510). У истом истраживању утврђено је да на старијим узрастима (7. разред) долази до незадовољства количином и квалитетом знања које ученици усвајају у настави, због чега је можда и смањен ниво мотивације за активно укључивање у наставу физичког васпитања. Релевантно је и истраживање које показује да је врло висок и забрињавајући проценат лица с недовољним нивоом физичке активности. Истраживања још показују како ће виши ниво укупне физичке активности у подручју спорта и слободног времена знатно допринети нижем индексу телесне масе (Petrić, Novak, Šafrić, 2011). На основу анализе поменутих и других релевантних истраживања, можемо закључити да се у физичком васпитању, у његовом најширем смислу, исказује опредељеност, посвећеност, истрајност, такмичарски дух, да се усваја знање и развијају вештине и навике, али и то да свему томе доприноси висока мотивисаност.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је идентификовање и анализа активности ученика у физичком васпитању у школи и слободном времену, те анализа ставова о мотивисаности за физичко васпитање, у односу на социопедагошка обележја и у односу на учесталост бављења спортом.

Емпиријско истраживање је реализовано у Бањој Луци, на пригодном узорку од 120 ученика основне школе. Структура узорка: према полу – 68 испитаника мушког пола (56,67%) и 52 испитаника женског пола (43,33%), према разреду – 57 ученика шестог разреда (47,5%) и 63 ученика осмог разреда (52,5%), према школском успеху – 28 добрих ученика (23,33%), 39 врлодобрих ученика (32,5%) и 53 одлична ученика (44,17%).

За потребе емпиријског истраживања конструисана су два инструмента: *Упитник о физичком васпитању* (*УФВ*) и *Скала мотивисаности ученика за физичко васпитање* (*СМУФВ*). Примењена је петостепена скала Ликертовог типа, а након утврђивања метријских карактеристика задржано је 30 тврдњи и утврђена је релијабилност $\alpha = 0,81$.

У раду је примењен софтверски пакет *SPSS 20. for Windows*, при чему су рачунати: фреквенције, проценти, аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD), хи-квадрат (χ^2), t-вредност и F коефицијент.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У анализи и интерпретацији резултата истраживања прво ћемо анализирати одговоре ученика о физичком васпитању, а затим ћемо се усмерити на анализу ставова ученика основне школе о мотивисаности за физичко васпитање.

Активности ученика на часовима физичког васпитања у слободном времену

На почетку ћемо се укратко осврнути на дескрипцију једног броја резултата утврђених применом *Упитника о физичком васпитању*. Од 120 испитаних ученика, само њих 5 (4,17%) наводи да не воли да иде на часове физичког васпитања. Од укупног броја испитаника, њих 38 (31,67%) чланови су неке од спортских секција. Забрињавајући је податак да 80 испитаних ученика (66,67%) констатује да час физичког васпитања није у целости

осмишљен, односно да су они често препуштени сами себи и да тада обично седе и причају. Ова појава је чешћа код ученика осмог разреда. Интересантан је податак да 108 ученика (90%) процењује да су часови физичког васпитања углавном претешки, 2 ученика (1,67%) наводе да су они сувише лагани и 10 ученика (8,33%) сматра да се ради о умерено (просечно) тешким часовима.

Приметно је да се деца и млади данас недовољно баве спортом и рекреацијом. Ретки су примери дуже посвећености одређеном спорту и рекреацији. Због тога смо утврдили учесталост бављења спортом и рекреацијом и одговоре ученика смо анализирали у односу на њихова социопедагошка обележја. У Табели 2 приказани су подаци о учесталости бављења спортом и рекреацијом у односу на пол.

Табела 2. *Учесталост бављења спортским активностима у односу на пол*

	Колико често се бавиш спортом или рекреацијом				χ^2	df	Sig.
Пол	Сваког дана	2–3 пута седмично	1–2 пута месечно	Укупно			
Мушки	39 32,5%	23 19,17%	6 5,00%	68 56,67%			
Женски	17 14,17%	13 10,83%	22 18,33%	52 43,33%			
Тотал	56 46,67%	36 30,00%	28 23,33%	100 100,00%	18,76	2	0,00**

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

Када је у питању учесталост бављења спортом или рекреацијом, у односу на пол ученика утврдили смо статистички значајну разлику на нивоу 0,01. Подаци показују да дечаци много више упражњавају спорт и рекреацију од девојчица. Школски успех ученика често се у истраживањима уважава као релевантан фактор за разна поређења. Тако и подаци у Табели 3 показују да с обзиром на школски успех ученика постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,05 (Sig. = 0,03) између учесталости бављења одређеним спортом или рекреацијом. На основу поређења приказаних података, уочавамо да у односу на добре и врлодобре ученике, одлични ученици имају другачији приступ физичком васпитању. Ако се спортом или рекреацијом баве 2–3 пута седмично и 1–2 пута месечно, претпостављамо да се више ради о планираном времену за квалитетно бављење спортом или рекреацијом. Ређе бављење спортом или рекреацијом указује и на то да је одличним ученицима потребно више времена за учење и друге школске

обавезе. Било би пожељно испитати квалитет свакодневног бављења спортом или рекреацијом добрих и врлодобрих ученика.

Табела 3. *Учесталост бављења спортским активностима у односу на школски успех*

	Колико често се бавиш спортом или рекреацијом				χ^2	df	Sig.
Школски успех	Сваки дан	2–3 пута седмично	1–2 пута месечно	Укупно			
Добар	14 11,67%	9 7,5%	5 4,17%	28 23,33%			
Врлодобар	25 20,83%	9 7,5%	5 4,17%	39 32,5%			
Одличан	17 14,17%	18 15,0%	18 15,0%	53 44,17%			
Тотал	56 46,67%	36 30,0%	28 23,33%	100 100,00%	10,74	4	0,03*

* Статистички значајна разлика на нивоу 0,05

Не постоји статистички значајна разлика између учесталости бављења спортом или рекреацијом с обзиром на разред (χ^2 = 2,58, df = 2, Sig. = 0,28). Овај податак се може различито тумачити. Једним делом то је због тога што између ученика шестог и осмог разреда не постоје израженије психофизичке разлике, али се може радити и о различитим приступима наставника настави физичког васпитања у тим разредима.

Ученике смо питали које активности највише воле на часовима физичког васпитања и у слободном времену. Подаци у Табели 4 показују да између активности којима се ученици најрадије баве на часовима физичког васпитања и у слободном времену, с обзиром на пол постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01. Дечаци највише воле фудбал и рукомет, а девојчице рукомет и гимнастику. Овакви налази су логични, на известан начин, јер је реч о традиционалном интересовању дечака и девојчица за одређене спортове и активности.

У односу на разред није идентификована статистички значајна разлика (χ^2 = 6,85, df = 4, Sig.= 0,14). Такође, и у односу на школски успех ученика није идентификована статистички значајна разлика (χ^2 = 11,96, df = 8, Sig.= 0,15). Овакви налази упућују нас на закључак да се захтеви у физичком васпитању у погледу разреда који ученици похађају битније не разликују и да интересовања ученика за спорт нису условљена постигнућима у другим предметима и целокупним школским успехом.

Табела 4. *Најчешће активности у настави и слободном времену у односу на пол ученика*

	Преферирана активност у настави физичког васпитања и слободном времену				χ^2	df	Sig.
Пол	Фудбал	Кошарка	Рукомет	Гимнастика			
Мушки	29 24,17%	10 8,33%	25 20,83%	1 0,83%			
Женски	5 4,17%	6 5,00%	23 19,17%	18 15,00%			
Тотал	34 28,33%	16 13,33%	48 40,00%	19 15,83%	34,72	4	0,00**

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

Ученицима смо у упитнику понудили могућност избора преферираних активности у слободном времену, а између понуђених навели смо и активност – *бавим се спортом и/или рекреацијом* (Табела 5). Идентификоване фреквенције показују да се ученици осмог разреда у слободном времену највише баве спортом и/или рекреацијом, а затим да се друже са вршњацима, док се ученици шестог разреда у слободном времену највише друже са вршњацима, а затим се баве спортом и/или рекреацијом. Очекивано је да ученици осмог разреда више користе интернет у слободном времену него ученици шестог разреда.

Табела 5. *Начин провођења слободног времена ученика основне школе*

	Разред				χ^2	df	Sig.
Начин провођења слободног времена	Шести		Осми				
Гледам ТВ	5	4,17%	2	1,67%			
Учим	10	8,33%	3	2,50%			
Бавим се спортом и/или рекреацијом	15	12,5%	22	18,33%			
Читам књиге	5	4,17%	8	6,67%			
Користим интернет	1	0,83%	12	10,00%			
Дружим се с вршњацима	21	17,5%	16	13,33%	16,80	5	0,005**

** Статистички значајна разлика на нивоу 0,01

Није утврђена статистички значајна разлика између начина на које ученици проводе слободно време у односу на пол (χ^2 = 10,74, df = 5, Sig. = 0,06), као ни у односу на успех ученика (χ^2 = 10,08, df = 10, Sig. = 0,44).

Ово истраживање показује да ученици основне школе воле спорт у настави физичког васпитања и у слободном времену.

Мотивисаност ученика за физичко васпитање

Мотивисаност ученика за физичко васпитање представља битну одредницу ефикасности физичког васпитања. Због тога смо ставове ученика о мотивисаности за наставу физичког васпитања, као зависну варијаблу, третирали у односу на пол, разред и школски успех ученика. Минимални скор је могао износити 30, а максимални 150, јер је примењен скалер са петостепеном скалом Ликертовог типа и скалер који садржи 30 тврдњи. Утврдили смо да у овом истраживању најмањи скор износи 79, највећи 138, аритметичка средина је M = 121,49 и стандардна девијација SD = 11,48. Дистрибуција остварених појединачних скорова показује да 43 ученика (35,83%) има скорове који су испод аритметичке средине и 77 ученика (64,17%) има скорове који су изнад аритметичке средине. Појединачна просечна одступања од аритметичке средине нису велика и износе 11,48 бодова. Утврђени показатељи указују да су ученици основне школе веома мотивисани за физичко васпитање.

Нису идентификоване статистички значајне разлике у мотивацији ученика за физичко васпитање с обзиром на пол ученика и разред који похађају (Табела 6). Без обзира на то што смо утврдили да су ученици веома мотивисани за физичко васпитање, наставници физичког васпитања много више пажње треба да посвете питању квалитета физичког васпитања. На тај начин створиће се услови за развој интринзичке мотивације ученика, што ће се, према теоријама унутрашње мотивације, посебно очитовати у већој: ангажованости, самосталности, концентрацији, самосталности, радозналости и адаптацији ученика на часовима физичког васпитања. Наставници посебно треба да утичу на то да ученици развију свест о васпитној вредности да се оствари комплементарност између свих задатака физичког васпитања. Ученици треба да знају о значају: свеукупне бриге за здравље и развој хигијенских навика; подстицању биолошких процеса раста и развоја организма; основних знања, вештина и навика, те о развоју покретљивости, моторичких способности, координације, економичности покрета, брзине, снаге и издржљивости; развоју смисла за складно и лепо путем телесних покрета; активности активног одмора, физичке забаве и разоноде и о утицају физичких активности на морално обликовање личности. Наставници физичког васпитања треба да се посвете томе да наведени исходи не остану само на нивоу истицања значаја, већ да постану истинске квалитативне промене у развоју и васпитању ученика основне школе под

утицајем целокупног физичког васпитања. Само ће се на тај начин осигурати константан развој физичке културе сваког појединца.

Табела 6. *Мотивисаност ученика за физичко васпитање у односу на пол и разред*

Пол	N	M	SD	t-вредност	df	Sig.
Мушки	68	122,78	11,34			
Женски	52	119,81	11,56	1,41	118	0,16
Разред						
Шести	57	122,28	10,63			
Девети	63	120,78	12,24	0,72	118	0,48

Статистички значајне разлике нисмо утврдили ни када су у питању ставови ученика о мотивисаности за физичко васпитање у односу на школски успех (Табела 7). Такође, те разлике нису утврђене ни када су у питању појединачни парови између успеха (нпр. добар – врлодобар или врлодобар – одличан). Утврђени резултати показују да ученици основне школе имају позитивне ставове када је у питању мотивација за физичко васпитање. Непостојање разлика у односу на пол, разред и школски успех наставницима физичког васпитања олакшава образовно-васпитни рад. На известан начин, реч је о хомогенијим групама ученика, те је свакако лакше остварити циљ, конкретизоване задатке и исходе у физичком васпитању, али лакше је и укључити ученике у нове заједничке активности, како у настави физичког васпитања, тако и у активностима у слободном времену.

Табела 7. *Мотивисаност ученика за физичко васпитање у односу на школски успех*

Успех	N	M	SD	F	df	Sig.
Добар	28	118,50	11,65			
Врлодобар	39	123,62	8,93			
Одличан	53	121,51	12,83	1,64	2	0,20

Након анализе ставова о мотивисаности ученика за физичко васпитање у односу на пол, разред и школски успех, испитивали смо да ли постоје статистички значајне разлике у нивоу мотивисаности у односу на учесталост бављења спортом, у односу на начин провођења слободног времена, те у односу на префериране активности у настави физичког васпитања и у слободном времену. Нисмо утврдили статистички значајне показатеље.

ЗАКЉУЧАК

Ученици основне школе у настави физичког васпитања и у слободном времену воле различите спортове и рекреативне активности. Ученици су високо мотивисани за физичко васпитање. Физичко васпитање има велику педагошку вредност у процесу целокупног развоја и васпитања личности. Идентификовани ставови ученика о мотивацији за физичко васпитање указују на општи закључак да они имају изграђене позитивне ставове и да препознају истинске вредности физичког васпитања, што свакако више треба користити за унапређивање наставе физичког васпитања, али и физичког васпитања у ваннаставним активностима и у слободном времену ученика основне школе.

Садржаји физичког васпитања у основној школи, посебно спортске и рекреативне активности којима се ученици баве у настави физичког васпитања, али и у оквиру слободног времена, имају велики значај у процесу мотивације ученика. Успех ученика у настави физичког васпитања покреће унутрашњу мотивацију, која је битна за већу активизацију ученика, али и за већу усмереност на заједничке активности са другим ученицима. На физичко васпитање не треба гледати као на васпитно подручје које само доприноси биолошком расту и развоју организма, развоју моторике и спретности ученика. Физичко васпитање треба промовисати у најширем педагошком значењу, јер оно посебно доприноси осамостаљивању ученика, социјализацији ученика, оспособљавању за интерактивне активности ученика. Физичко васпитање у слободном времену ученика основне школе данас посебно треба унапређивати и више усмерити на процес превентивног деловања против доколице, „заробљености“ ученика од стране савремених медија и отуђености од вршњака.

Експлоративни карактер овог истраживања имплицира и друге истраживачке проблеме, као што су: моралне вредности ученика и физичко васпитање, еколошке активности и физичко васпитање и сл. Због свега тога педагошка наука треба да допринесе да се креирају квалитетни и ефикасни програми физичког васпитања, а друштво да створи боље услове за реализацију физичког васпитања у образовно-васпитним установама и слободном времену деце и младих. Треба размотрити и могућност увођења нових садржаја (пливање, игре у води, водени спортови) у физичко васпитање ученика основне школе. Посебно је важно да се иницијалном образовању наставника физичког васпитања и њиховом педагошком оспособљавању посвети већа пажња.

Литература

Бачанац, Љ.; Радовановић, И. (2005). *Васпитање кроз спорт*. Београд: Учитељски факултет.

Бранковић, Д.; Микановић, Б. (2017). *Васпитање и слободно вријеме*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Višnjić, D.; Ilić, J.; Martinović, D. (2011). Motivacija za angažiranjem, postignuća u nastavi tjelesnog odgoja i dob učenika. Zbornik radova *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću – kompetencije učenika*, 504–511. Poreč: Hrvatski kineziološki savez.

Vukasović, A. (1995). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa d.d.

Ковачевић, Б. (2016). *Васпитање у настави*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.

Лескошек, Ј. (1980). *Теорија физичке културе*. Београд: Нипро.

Liukkonen, J.; Auweele Y. V.; Vereijken, B.; Alfermann, D.; Theodorakis, Y. (2007). *Psihology for Physical Educators: Student in focus*. Shapmpaing, IL: Human Kinetics.

Микановић, Б.; Јоргић, Д.; Партало, Д. (2010). Ставови младих о вриједностима спорта. *Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса*, 347–358. Бања Лука: Филозофски факултет.

Mikanović, B. (2013). Cilj i ishodi fizičkog vaspitanja u osnovnoj školi. *Fizička kultura i moderno društvo*, 211–222. Jagodina: Pedagoški fakultet.

Mikanović, B.; Jevtić, B. (2015). *PEDAGOGIJA – osnovna znanja o vaspitanju*. Laktaši: Grafomark.

Mikanović, B. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Laktaši: Grafomark.

Митић, П.; Савић, З.; Стојиљковић, Н.; Окиљевић, Д. (2010). Социјална структура породица деце скијаша. Зборник *ФИС комуникације*, 103–110. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања.

Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.

Petrić, V.; Novak, D.; Šafrić, Z. (2011). Tjelesna aktivnost kod učenika starije školske dobi. Zbornik radova *Tjelesna i zdravstvena kultura u 21. stoljeću – kompetencije učenika*, 372–376. Poreč: Hrvatski kineziološki savez.

Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Stojaković, P. (2016). *Psihologija*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Teacher Training Centre.

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

PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Summary

The objective of this research was to identify students' assessments of physical education in school and in leisure time, and to analyze their attitude on motivation for physical education. The research was realized on an appropriate sample of 120 primary school students. Two instruments were utilized: a questionnaire for collecting student assessments on physical education and a five-point Likert scale for assessing student attitudes on their motivation for physical education. The results show that students prefer varied activities in physical education and that they practice sports activities in their leisure time as well. We haven't found any statistically significant differences in student attitudes toward their motivation for physical education with regard to gender, grade and academic achievement.

Keywords: *physical education, content of physical education, physical education in leisure time, student motivation.*

Brane R. Mikanović
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

SPORTUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Das Ziel der empirischen Forschung des Autors ist es, die Einschätzungen der Schüler über den Sportunterricht in der Schule und in der Freizeit zu identifizieren, und ihre Einstellungen zur Motivation für den Sportunterricht zu analysieren. Die Umfrage wurde unter 120 Grundschülern durchgeführt. Zwei Instrumente wurden verwendet: ein Fragebogen für das Sammeln der Schülereinschätzungen über den Sportunterricht und die fünfstufige Likert-Skala zur Untersuchung der Einstellungen der Schüler über ihre Motivation für den Sportunterricht. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Schüler verschiedene Aktivitäten im Sportunterricht bevorzugen, und dass sportliche Aktivitäten auch in ihrer Freizeit vorhanden sind. Im Bezug auf das Geschlecht, die Klasse und den Schulerfolg wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Einstellung der Schüler über die Motivation für den Sportunterricht festgestellt.

Schlüsselwörter: *Sportunterricht*, *Inhalte des Sportunterrichts*, *Sport in der Freizeit*, *Motivation der Schüler*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.72-057.875
316.644:[616.98:578.827"2017"
Оригинални научни чланак • 325–338
Примљен: 8.6.2017.
Прихваћен: 28.6.2017.

Биљана П. Мијовић
Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет у Фочи
Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу

ЗНАЊА СТУДЕНАТА О ИНФЕКЦИЈАМА ХУМАНИМ ПАПИЛОМА ВИРУСОМ

Резиме: Један од највећих проблема у области јавног здравља у Србији и у свету јесте инфекција хуманим папилома вирусом (ХПВ) и представља главни фактор ризика за настанак карцинома грлића материце, а може довести и до већег броја других здравствених проблема. Циљ истраживања био је да се сагледа утицај здравственог васпитања на знање студената о инфекцијама хуманим папилома вирусом и њиховој превенцији. У тој функцији спроведена је истраживање током маја 2017. године међу студентима свих година Учитељског факултета у Ужицу који су у дане истраживања били присутни на настави. Студенти су анкетирани помоћу неструктурираног упитника пре и после спроведеног здравственог васпитања методом предавања. Пре едукације анкетирано је 106, а после едукације 99 студената. Знање студената је по свим питањима било статистички значајно боље након одржаног предавања (p = 0,000). Просек тачних одговора на 15 постављених питања пре предавања износио је 17,2% и кретао се од 0 до 56%. Након одржаног предавања и дискусије, просек тачних одговора износио је 88,2% и кретао се од 69,6 до 100%. Истраживањем смо закључили да здравствено васпитање путем предавања значајно утиче на ниво знања студената о ХПВ инфекцијама и њиховој превенцији. Студенти на овај начин могу стећи знања за рад на здравственом васпитању у предшколским и школским установама.

Кључне речи: *здравствено васпитање*, *инфекције изазване хуманим папилома вирусима*, *превенција ХПВ инфекција*, *ХПВ вакцина*, *знање студената*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Здравствено васпитање представља активан процес превођења знања о здрављу у жељени облик понашања. Оно је важна компонента процеса очувања и унапређења здравља грађана, јер људима омогућава да повећају контролу и побољшају своје здравље. Оно покрива широк спектар друштвених и еколошких интервенција, које су дизајниране да унапређују здравље и квалитет живота са фокусом на спречавање болести, а не само на лечење (Светска здравствена организација). Задаци здравственог васпитања односе се на: стицање знања о спречавању болести и повезаности понашања и здравља; развијање способности проналажења одговарајућих информација о здрављу; развијање способности уклањања здравствено ризичних понашања; развијање способности анализирања различитих утицаја на здравље; развијање вештина комуницирања која доприносе успостављању и одржавању здравих интерперсоналних односа; развијање вештина постављања циљева и доношења одлука које доприносе здрављу и развијање способности залагања за здравље појединца, породице и заједнице (Center for Disease Control and Prevention).

Сматра се да је најефикаснији пут ка унапређењу здравља популације да се осигура да здравствено васпитање буде део курикулума на свим нивоима образовања. Здравствено васпитање ученика у школи има комплексан задатак обезбеђења здравог и креативног окружења у школи и њеној непосредној околини ангажовањем наставника, стручних сарадника, родитеља, представника локалне заједнице и самих ученика (Public Education Network, 2001). У Републици Србији здравствено васпитање ученика данас се у највећој мери реализује кроз програмски здравствено-васпитни рад. Обављају га здравствени радници у сарадњи са просветним радницима, у складу са школским програмима. У намери да што боље едукује своје студенте и оспособи их за спровођење активности здравственог васпитања у школским и предшколским установама, Учитељски факултет у Ужицу у свој наставни програм увео је изборни предмет Здравствено васпитање. Реализација овог предмета започиње у школској 2017/2018. години.

Један од највећих проблема у области јавног здравља у Србији и у свету јесте инфекција хуманим папилома вирусом (ХПВ) и представља главни фактор ризика за настанак карцинома грлића материце, а може довести и до већег броја других здравствених проблема. Годишње се у свету региструје око 530.000 новооболелих и 270.000 умрлих жена од овог малигнома. Највеће стопе оболевања региструју се у Централној и Јужној Америци, Карибима, Подсахарској Африци и Јужном делу Азије. У САД је током 2016. године регистровано 12.990 оболелих и 4.120 умрлих од ХПВ,

а просечан узраст у време дијагностиковања био је 47 година (Small et al., 2017: 1).

Србија се налази међу земљама са највећим стопама оболевања и умирања од овог малигнома. Када је у питању оболевање, Србија се налази на четвртом месту у Европи, са стопом оболевања од 23,81/100.000 стандардне светске популације. Међутим, када је умирање у питању, Србија се налази на другом месту, са стопом умирања од 7,66/100.000, после Румуније (GLOBOCAN, 2013).

Већина случајева карцинома грлића материце повезана је са инфекцијом хуманим папилома вирусима (ХПВ), па је код 95% жена са овим малигномом потврђено присуство ХПВ вируса. Активности превенције карцинома грлића материце своде се на мере примарне и секундарне превенције. Примарна превенција се спроводи путем здравствено промотивних активности у вези са превенцијом полно преносивих инфекција, као и имунизацијом ХПВ вакцином, док се секундарна превенција спроводи путем организованог скрининг програма како би се болест открила у раној фази (Small, 2017: 2).

Након развоја ХПВ вакцина, спроведен је већи број експерименталних студија, којима је доказана њихова ефикасност. Тако је у једној студији (FUTURE II Study Group, 2007: 1915) утврђено да је међу испитаницама узраста од 15 до 26 година које нису биле инфициране ХПВ-16 и ХПВ-18 и примиле су ХПВ вакцину, статистички значајно била ређа појава премалигних лезија другог и трећег степена и карцинома грлића материце у односу на испитанице које нису примиле ову вакцину. До сличних резултата дошли су Павонен и сарадници (Paavonen и сар., 2009: 301). Многе развијене земље, којима је превенција рака грлића материце приоритет, увеле су ову вакцину у свој програм имунизације. Организовани програми вакцинације против ХПВ спроводе се од 2008. године у 19 земаља Европске уније, док је у преосталим земљама чланицама овај поступак у току. Првобитни режим вакцинације спроводио се са 3 дозе, по шеми 0, 2 и 6 месеци. Недавно је показано да су и две дозе ефикасне, под условом да се друга доза даје 6 до 12 месеци после прве дозе (Dobson и сар., 2013: 1793), што је учињено у Великој Британији, где је обухват школске деце од 85% до 90%. Данас је имунизација ХПВ вакцином мера примарне превенције рака грлића материце и пружа ефикасну заштиту од одређених врста вируса укључених у вакцину (Matejić, Kesić, 2013: 127).

У Републици Србији је, у складу са Законом о заштити становништва од заразних болести (Службени гласник РС, 2016), предвиђена препоручена имунизација против обољења изазваних хуманим папилома вирусом. Препоручено је да вакцину примају оба пола узраста од 9 до 13 годи-

на, а могу је примити и адолесценти старијег узраста, а вакцина је доступна од марта 2016. године. Наша земља се постепено припрема за увођење ХПВ вакцине у обавезан програм имунизације. У том смислу, веома је важно да су родитељи информисани о значају ове имунизације. Студенти Учитељског факултета представљају важну карику преко које ће и деца школског узраста и њихови родитељи стицати потребна знања. Поред ширења знања, будући просветни радници могу утицати на стицање позитивних ставова о имунизацији, узимајући у обзир све раширенији антивакцинални покрет у свету и код нас. Циљ овог рада био је да се сагледа утицај здравственог васпитања на знање студената Учитељског факултета о ХПВ инфекцијама и њиховој превенцији.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање је спроведено током маја 2017. године по типу студије пресека. Испитаници су били студенти свих година основних студија Учитељског факултета у Ужицу који су у дане истраживања били присутни на настави и добровољно су приступили анонимном анкетирању. Укључено је укупно 106 студената.

Као инструмент истраживања коришћен је нестандардизовани анкетни упитник, специјално дизајниран за ово истраживање. Први део упитника садржао је питања о ХПВ инфекцији, а други се односио на превенцију ХПВ вакцином, њен значај и безбедност.

Студенти су анкетирани помоћу упитника пре и после едукације. Едукација студената се спровела путем предавања које се односило на ХПВ инфекције, последице ХПВ инфекције, превенцију инфекција и значај ХПВ вакцине. Приступ је био интерактиван и студенти су били веома заинтересовани за дату тему, постављали су питања, дискутовали и пажљиво слушали предавања.

Статистичка обрада података спроведена је у SPSS-20 статистичком пакету. Коришћене су дескриптивне и аналитичке методе статистике. За значајност разлике у знању студената пре и после спроведене интервенције здравственог васпитања, кориштен је хи-квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је учествовало 106 студената Учитељског факултета, од којих је један био мушког пола. Упитник о ХПВ инфекцији и њеној превенцији пре одржаног предавања је попунило 106 студената, а после предавања 99 студената.

Почетни део упитника односио се на знање студената о ХПВ инфекцијама. Студенти су показали знатно веће знање након одржаног предавања. Пре спровођења едукативне интервенције 54,7% студената је знало да су инфекције хуманим папилома вирусима најважнији фактор ризика за настанак карцинома грлића материце, а после предавања 92% студената, при чему су разлике биле статистички високо значајне (p = 0,000). На питање о преваленцији ХПВ (тип 16 и 18) код жена са нормалним налазом на грлићу, пре едукације тачан одговор дало је 54%, а после едукације 91% студената, што је било статистички високо значајно (p = 0,000). Само 1,8% студената је пре предавања знало набројати све здравствене проблеме које могу изазвати ХПВ инфекције. Они су знали да инфекције са ХПВ могу довести до гениталних кондилома, карцинома грлића материце, карцинома усне дупље и ждрела, карцинома чмара, карцинома вагине и вулве и карцинома пениса. Остали студенти су знали само за неки од ових проблема, или су чак навели да ХПВ инфекције доводе до карцинома дојке. После предавања, 83,8% студената дало је тачан одговор на ово питање, при чему су разлике биле статистички високо значајне (p = 0,000). Студенти су анкетирани и у вези са учесталошћу ХПВ код жена које имају карцином грлића материце. Пре предавања 8,5% студената је тврдило да је ХПВ присутан код 73,4% жена Европе које имају карцином грлића материце, док се после предавања овај проценат повећао на 74,7%.

Када су у питању најчешћи путеви преноса, пре предања је само 2,8% студената знало који су најважнији путеви преноса ХПВ инфекције. Они су знали да се ХПВ инфекција преноси директним контактом са зараженом кожом или слузокожом, најчешће сексуалним путем, већином током вагиналног или аналног односа, као и да особа која нема симптоме, а инфицирана је, може такође заразити друге особе. После предавања, проценат тачних одговора повећан је на 77,7%.

Пре предавања само 0,9% испитаника знало је да се ХПВ може пренети са трудница на новорођенче, као и коришћењем сексуалних помагала, док се после предавања проценат тачних одговора повећао на 89,9%, што је било статистички високо значајно (p = 0,000).

Међу испитиваним студентима само је 2,8% знало основне карактеристике ХПВ инфекције, док је после предавања 69,6% дало тачан одговор. Резултати испитивања знања студената о ХПВ инфекцијама пре и после едукативног предавања дати су у Табели 1.

Табела 1. *Знање студената о ХПВ инфекцијама*

Питање		Пре едукације f	Пре едукације %	После едукације f	После едукације %	p*
Који је најважнији фактор ризика за настанак карцинома грлића материце?	Тачан одговор	59	56,0	99	100,0	0,000
	Нетачан одговор	47	44,0	0	0,0	
Колика је преваленца ХПВ (тип 16 и 18) у Европи код жена са нормалним налазом?	Тачан одговор	58	4,0	91	91,0	0,000
	Нетачан одговор	48	46,0	8	9,0	
До којих здравствених проблема могу довести инфекције ХПВ?	Тачан одговор	2	1,8	83	83,8	0,000
	Нетачан одговор	104	98,2	16	16,2	
Колико жена у Европи са карциномом грлића материце има ХПВ?	Тачан одговор	9	8,5	74	74,7	0,000
	Нетачан одговор	97	91,5	25	25,3	
Наведите најчешће путеве преноса ХПВ вируса	Тачан одговор	3	2,8	77	77,7	0,000
	Нетачан одговор	103	97,2	22	22,3	
Који су остали путеви преноса ХПВ?	Тачан одговор	1	0,9	89	89,9	0,000
	Нетачан одговор	105	99,1	10	0,1	
Карактеристике ХПВ инфекције	Тачан одговор	3	2,8	69	69,6	0,000
	Нетачан одговор	103	97,2	30	30,4	

Остатак питања се односио на превенцију ХПВ инфекција ХПВ вакцином. Испитивања знања студената о ХПВ вакцини показала су у свим питањима статистички високо значајну разлику у знању пре и после предавања. Пре предавања је само 22% студената знало да се инфекције изазване

хуманим папилома вирусом могу превенирати вакцином, док је после предавања тачан одговор на ово питање дало 96% студената (p = 0,000). Ниједан од анкетираних студената пре предавања није знао набројати све здравствене проблеме који се могу превенирати ХПВ вакцином. После предавања тачан одговор на ово питање дало је 87% испитиваних студената (p = 0,000).

Табела 2. *Знање студената о ХПВ вакцини*

Питање		Пре едукације f	Пре едукације %	После едукације f	После едукације %	p
Да ли се инфекције изазване ХПВ могу превенирати вакцином?	Тачан одговор	24	22,0	95	96,0	0,000
	Нетачан одговор	82	78,0	4	4,0	
Који здравствени проблеми се могу превенирати ХПВ вакцином?	Тачан одговор	0	0,0	86	87,0	0,000
	Нетачан одговор	106	100,0	13	13,0	
Ко треба да прими ХПВ вакцину?	Тачан одговор	55	52,0	92	93,0	0,000
	Нетачан одговор	51	48,0	7	7,0	
Зашто се вакцина препоручује у раном животном узрасту?	Тачан одговор	2	2,0	95	96,0	0,000
	Нетачан одговор	104	98,0	4	4,0	
Да ли неко ко је већ имао сексуалне односе може да прими ХПВ вакцину?	Тачан одговор	1	1,0	94	95,0	0,000
	Нетачан одговор	105	99,0	5	5,0	
У чему је значај вакцинације дечака ХПВ вакцином?	Тачан одговор	2	2,0	92	93,0	0,000
	Нетачан одговор	104	98,0	7	7,0	
Колико траје заштита ХПВ вакцином?	Тачан одговор	36	34,0	82	83,0	0,000
	Нетачан одговор	70	66,0	17	17,0	
Који су нежељени ефекти примене ХПВ вакцине?	Тачан одговор	20	19,0	93	94,0	0,000
	Нетачан одговор	86	81,0	6	6,0	

ДИСКУСИЈА

Наша студија се бавила испитивањем разлика у знању студената о ХПВ инфекцији и њеној превенцији, па последично и о превенцији карцинома грлића материце, пре и после спроведене едукације. Знање студената о ХПВ инфекцијама и превенцији ХПВ вакцинацином генерално је било лоше пре спроведене едукације. Просечан проценат тачних одговора од укупно 15 питања био је 17,2% са распоном од 0 до 56%. У студији пресека, која је у септембру 2015. године спроведена на Универзитету у Хонг Конгу, проценат тачних одговора на питања о хуманом папилома вирусу био је 52,7% (Chiang, 2016: 486). Знање студената овог универзитета је било боље у односу на знање наших студената пре спроведене едукације. Нешто боље резултате показали су студенти током студије спроведене у САД (Dillard, Spear, 2010: 187). Дилард и Спир су интервјуисали 396 студената на додипломским студијама узраста 18–24 године и закључили су да студенти имају добро знање о ХПВ, па је чак 96% студената изјавило да има информације о овој инфекцији.

Ниво знања наших студената пре едукације низак је вероватно зато што се у програмима сексуалног образовања током претходног школовања мало говорило о хуманом папилома вирусу.

Међутим, након спроведене едукације на предавањима и дискусије са нашим студентима, добијен је просечан проценат тачних одговора од 88,2%, са распоном од 69,6 до 100%. Постојала је статистички значајна разлика у нивоу занања пре и после едукације у сваком постављеном питању у нашој студији. Да едукација на ову тему доприноси бољем знању потврдила је и Дилардова студија. Ниво знања студената здравствене струке био је виши у односу на студенте чије студије нису везане за ову област (Dillard, Spear, 2010: 189). И наша студија иде у прилог претпоставци да здравствено васпитање може побољшати знање студената о ХПВ и превенцији ових инфекција, као и о превенцији карцинома грлића материце.

Студијом пресека, која је спроведена у Високој медицинској школи у Ћуприји, обухваћено је 107 студената ове школе. Анкетирана су 53 студента друге године студија пре слушања методске јединице о превенцији цервикалног карцинома, док је 54 студента треће године чинило контролну групу и имало је положен испит из здравствене неге у гинекологији. У овој студији 49,5% студената испитиване и 50,5% студената контролне групе зналоје да је ХПВ најважнији фактор ризика за настанак карцинома грлића материце, док су сви наши студенти након спроведене едукације тачно одговорили на ово питање (Antić i sar., 2012: 77).

У студији коју су 2010. године спровели Молелео и сарадници, упитник о хуманом папилома вирусу примењен је на 299 студенткиња са Универзитета „Тор Вергата" у Риму. Резултати су упоређивани са резултатима анкете спроведене 2007/08, и показали су да је знање о ХПВ и даље ниско, што негативно утиче на прихватање специфичних превентивних мера (Moleleo, 2010: 563).

Добро знање о ХПВ инфекцијама и њиховој превенцији јесте предуслов за позитивне ставове о ХПВ вакцинацији. Седам од десет значајних предиктора идентификованих из регресијске анализе у спроведеној студији били су повезани са тестом знања у студији коју су Чианг и сарадници спровели међу студентима у Хонг Конгу (Chiang, 2016: 486). Јанц и Бекер су истакли да знање може значајно утицати на понашање које промовише здравље и покреће људе да предузимају акције везане за здравље (Janz, Becker, 1984: 44). Верује се да студенти који имају слабије знање о ХПВ инфекцији и вакцинацији, мање знају и које ризике носи ХПВ инфекција и које су користи од ХПВ вакцине. Студија коју су спровели Ву и сарадници показала је да се родитељи статистички значајно чешће одлучују да вакцинишу децу вакцином против грипа AH1N1pdm09 уколико је промовишу здравствени радници (Wu, 2014: 1996), па и ова студија указује да је знање важан предиктор спровођења акција за здравље грађана.

У студији којом је испитивано знање о имунизацији ХПВ вакцином у Бирмингенској области у Великој Британији (Walsh, 2008: 6), испитаницима је постављено шест питања у вези са ХПВ инфекцијом. Свако питање је носило један поен. Од 420 испитаника, 81% је имало резултат знања 0, док је само 5,9% имало резултат 4 и више тачних одговора. Испитивани су и ставови о ХПВ имунизацији, при чему су аутори питања свели на бинарну варијаблу са позитивним и негативним ставом на имунизацију. Након пружања кратких информација о ХПВ, од укупног броја испитаника, 88,1% је имало позитиван став о овој вакцинацији. Ова, као и друге студије спроведене у Великој Британији, указује на потребу за здравственим образовањем и на позитиван ефекат здравствене интервенције на ставове грађана (Marlow, 2007: 1945).

Истраживањем у Великој Британији (Walsh, 2008: 6) утврђено је да је 91,2% испитаника сматрало да треба вакцинисати и дечаке. У нашој студији свега 52% испитаника пре едукације сматрало је да и дечаке треба вакцинисати. Међутим, након спроведене едукације, проценат је порастао на 93%. Ова студија је спроведена управо када је Влада Велике Британије објавила своје планове о увођењу ХПВ у програм имунизације. У нашој земљи ХПВ вакцина није у обавезном програму имунизације, али је Министарство здравља најавило да ће бити у скорој будућности. Иако је већина

испитаника након кратких информација о ХПВ имала позитиван став о имунизацији, 34,3% испитаника је било забринуто ако се вакцина апликује у најављеном узрасту од 10 до 12 година. Међутим, касније најаве за апликовање вакцине у узрасту од 10 до 15 година резултирале су већом прихватљивошћу, као у студијама у САД (Hopenhayn, 2007: 627) и Великој Британији (Marlow, 2008: 95). У нашем испитивању, само 2% испитаника знало је важност ХПВ вакцинације у млађем животном добу, док је после одржаног предавања проценат тачних одговора порастао на 96%, што свакако може утицати на позитивне ставове о имунизацији. Наше испитивање је показало да здравствена интервенција у виду предавања и дискусије са учесницима може позитивно утицати на знање, па и ставове испитаника. С обзиром на то да се ХПВ вакцина планира апликовати девојчицама у малолетничком узрасту, ово може бити добар модел ширења знања и стицања позитивних ставова међу родитељима, који ће доносити одлуке у име своје малолетне деце. Ово је посебно важно данас у антивакциналној ери, када је поверење родитеља у вакцине широм света пољуљано.

Имајући у виду лошу епидемиолошку ситуацију карцинома грлића материце у Србији и по питању оболевања и по питању умирања, Министарство здравља је од 2013. године покренуло национални организовани скрининг на рак грлића материце, што је у складу са Уредбом о националним програмима раног откривања рака дојке, грлића материце и раног откривања колоректалног карцинома (Сл. гласник РС, 2013). Програм је покренут 2013. године ради раног откривања премалигних и малигних промена, чиме се може утицати на смањење и инциденције и морталитета. Чак и када се у Републици Србији уведе обавезна имунизација ХПВ вакцином, редовни папа преглед, као скрининг тест, биће препоручени, јер вакцина штити само од појединих типова ХПВ вируса. Мере примарне и секундарне превенције карцинома грлића материце могу дати најбоље резултате на плану епидемиолошке ситуације овог малигнома.

Наша студија има одређена ограничења. При формирању узорка испитаника, узети су само студенти са Учитељског факултета, па резултати нису довољно репрезентативни да би се могли генерализовати за целу популацију. Истраживање је спроведено у оквирима факултета који студенти похађају, па се од њих очекивало да са пажњом саслушају предавање и учествују у дискусији, што је допринело постизању добрих резултата након спроведене здравствене интервенције.

Друге сличне студије су се бавиле и истраживањем ставова о ХПВ вакцини, што у нашој студији није спроведено, јер приликом истраживања не бисмо добили реалне одговоре. Од студената Учитељског факултета у Ужицу очекује се да заузму значајно место у превенцији болести путем

здравственог васпитања у школским и предшколским установама. У оквирима факултета на којем је спроведено истраживање одговори би били контаминирани очекивањима и притиском средине, а не би били одраз њихових стварних ставова. У време када Министарство здравља Републике Србије најављује увођење ХПВ вакцине у обавезан програм вакцинације, неопходно је оваква истраживања спровести у популацији која ће бити репрезентативнија.

ЗАКЉУЧАК

Предавања о здравственом васпитању значајно утичу на ниво знања студената о ХПВ инфекцијама и њиховој превенцији. Студенти на овај начин могу стећи знања за рад на здравственом васпитању у предшколским и школским установама.

Литература

Antić, Lj.; Antić, D.; Radovanović, D.; Kaluđerović, V. (2012). Znanja i stavovi studenata Visoke medicinske škole u Ćupriji o prevenciji raka grlića materice. *Timočki medicinski glasnik*, 37 (2), 74–80.

Center for Disease Control and Prevention. National Health Eduaction Standards. Retrived August 12, 2017 from: https://www.cdc.gov/healthyschools/sher/standards/index.htm.

Chiang, V. C. L.; Wong, H. T.; Yeung, P. C. A.; Choi, Y. K.; Fok, M. S. Y.; Oi In Mak; Wong, H. Y.; Kim Wong, K. H.; Wong, S. Y.; Wong, Y. S.; Wong, E. Y. Y. (2016). Attitude, Acceptability and Knowledge of HPV Vaccination among Local University Students in Hong Kong. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 13 (5), 486.

Dobson, S. R.; McNeil, S.; Dionne, M. et al. (2013). Immunogenicity of 2 doses of HPV vaccine in younger adolescents vs 3 doses in young women: a randomized clinical trial. *JAMA*, 309, 1793–1802.

Dillard, J. P.; Spear, M. E. (2010). Knowledge of human papillomavirus and perceived barriers to vaccination in a sample of US female college students. *J. Am. Coll. Health*, 59, 186–190.

Ferlay, J.; Soerjomataram, I.; Ervik, M.; Dikshit, R.; Eser, S.; Mathers, C.; Rebelo, M.; Parkin, D. M.; Forman, D.; Bray, F. GLOBOCAN 2012 v1.0 (2013). Cancer Incidence and Mortality Worldwide: IARC CancerBase No. 11

[Internet]. Lyon, France: International Agency for Research on Cancer. Available from: http://globocan.iarc.fr, accessed on 15/November/2013.

FUTURE II Study Group (2007). Quadrivalent vaccine against human papillomavirus to prevent high-grade cervical lesions. *N Engl J Med*, 356, 1915–1927.

Hopenhayn, C.; Christian, A.; Christian, W. J.; Schoenberg, N. E. (2007). Human Papillomavirus vaccine: Knowledge and attitudes in two Appalachian Kentucky counties. *Cancer Causes and Control*, 18, 627–634.

Janz, N. K.; Becker, M. H. (1984). The health belief model: A decade later. *Health Education & Behavior*, 11, 1–47.

Matejić, B.; Kesić, V. (2013). Ethics and reproductive health: the issue of HPV vaccination. *Srp Arh Celok Lek*, 141 (1–2), 127–130.

Meleleo, C.; Franco, E. (2010). Survey among female university students on HPV infection epidemiology and prevention. *Ig Sanita Pubbl*, 66 (4), 563–568.

Marlow, L. A. V.; Waller, J.; Wardle, J. (2007). Parental attitudes to pre-pubertal HPV vaccination. *Vaccine*, 25, 1945–1952.

Marlow, L. A. V.; Waller, J.; Wardle, J. (2008). Sociodemographic predictors of HPV testing and vaccination acceptability: results from a population-representative sample of British women. *J Med Screen*, 15, 91–96.

Paavonen, J.; Naud, P.; Salmeron, J. et al.; HPV PATRICIA Study Group (2009). Efficacy of human papillomavirus (HPV)-16/18 AS04-adjuvanted vaccine against cervical infection and precancer caused by oncogenic HPV types (PATRICIA): final analysis of a double-blind, randomised study in young women. *Lancet*, 374, 301–314.

Public Education Network (2001). Communities at Work: A Guidebook of Strategic Interventions for Community Change. Washington, DC: Public Education Network. Retrived August 10, 2017 from: www.publiceducation.org/pdf/cav.

Small, W. Jr.; Bacon, M. A.; Bajaj, A.; Chuang, L. T.; Fisher, B. J.; Harkenrider, M. M.; Jhingran, A.; Kitchener, H. C.; Mileshkin, L. R.; Viswanathan, A. N.; Gaffney, D. K. (2017). Cervical cancer: A global health crisis. *Cancer*.

Uredba o nacionalnim programima ranog otkrivanja raka dojke, grlića materice i ranog otkrivanja kolorektalnog karcinoma. *Službeni glasnik RS*, 73/2013.

Walsh, C. D.; Gera, A.; Shah, M.; Sharma, A.; Powell, J. E.; Wilson, S. (2008). Public knowledge and attitudes towards Human Papilloma Virus (HPV) vaccination. *BMC Public Health*, 8, 368.

World Health Organization. *Health Promotion*. Retrived August 1, 2017 from: http://www.who.int/features/qa/health-promotion/en/

Wu, C. S. T.; Kwong, E. W. Y.; Wong, H. T.; Lo, S. H.; Wong, A. S. W. (2014). Beliefs and knowledge about vaccination against AH1N1pdm09 infection

and uptake factors among Chinese parents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 11, 1989–2002.

Zakon o zaštiti stanovništva od zaraznih bolesti. *Službeni glasnik RS*, 15/2016.

Biljana P. Mijović
University of East Sarajevo, Faculty of Medicine in Foča
University of Kragujevac, Teachers' Training Faculty in Užice

STUDENT KNOWLEDGE ON HUMAN PAPILLOMAVIRUS INFECTION

Summary

One of the major health problems both in Serbia and globally are Human papillomavirus infections (HPV), which represent the main risk factor for the development of cervical cancer and other health problems. The aim of this research was to examine the impact of health education on student knowledge about HPV infections and their prevention. For this purpose, we conducted a study in May 2017 among student population of the Teachers' Training Faculty in Užice who attended classes during our research. We used an unstructured questionnaire to examine students, before and after their health education lectures. 106 students were questioned before and 99 after the lectures. Student knowledge on all points significantly improved after the lecture (p = 0,000). Out of 15 questions, the average rate of correct answers before the lecture was 17,2% and ranged between 0 and 56%. After they had heard the lecture and participated in a discussion, the average rate of correct answers was 88,2%, ranging between 69,6% and 100%. The conclusion of this research is that health education in the form of lectures significantly improves the level of student knowledge on HPV infections and their prevention. This way, students are able to acquire knowledge they can use in health education classes when they start working in preschool institutions and primary schools.

Keywords: *health education*, *Human papillomavirus-related infections*, *prevention of HPV infections*, *HPV vaccine*, *student knowledge*.

Biljana P. Mijović
Universität Ost-Sarajevo, Fakultät für Medizin Foča
Universität Kragujevac, Fakultät für Lehrkräfte Užice

KENNTNISSE DER STUDENTEN ÜBER HUMANE PAPILLOMVIREN

Zusammenfassung

Eines der führenden gesundheitlichen Probleme in Serbien und in der Welt sind die Infektionen mit Humanen Papillomviren (HPV), die ein wichtiger Risikofaktor für die Entwicklung von Gebärmutterhalskrebs sind, aber können auch zu einer Reihe von anderen gesundheitlichen Problemen führen. Das Ziel der Forschung war, die Auswirkungen der Gesundheitserziehung auf das Wissen der Studenten über HPV-Infektionen und ihre Prävention zu untersuchen. Im Mai 2017 wurde eine Befragung unter den Studenten aller Jahre der Lehrerausbildungsfakultät in Užice durchgeführt, die während der Forschungstage im Unterricht anwesend waren. Die Studenten wurden durch einen unstrukturierten Fragebogen vor und nach der geleiteten Gesundheitserziehung durch die Methode der Vorlesung befragt. Vor der Vorlesung gab es 106 Befragten und nach der Vorlesung 99 Studenten. Die Kenntnisse der Studenten waren nach der Vorlesung statistisch signifikant besser. Der Durchschnitt der richtigen Antworten auf die 15 gestellten Fragen war vor der Vorlesung 17,2% und lag zwischen 0% und 56%. Nach der Vorlesung und Diskussion war der Durchschnitt der richtigen Antworten 88,2% und lag zwischen 69,6% und 100%. Aus der Forschung wurde beschlossen, dass Gesundheitserziehung durch Vorlesungen deutlich die Kenntnisse der Studenten über HPV-Infektionen und deren Prävention beeinflusst. Studenten können auf diese Weise Kenntnisse über Gesundheitspflege in Vorschul- und Schuleinrichtungen erwerben.

Schlüsselwörter: *Gesundheitserziehung*, *Infektionen durch Humane Papillomviren*, *Prävention der HPV-Infektion*, *HPV-Impfung*, *Studentenkenntnisse*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 376.1-056.26/.36
37.043.2-056.26/.36
Прегледни чланак • 339–350
Примљен: 12.5.2017.
Прихваћен: 10.6.2017.

Александар П. Јанковић
Педагошки факултет у Сомбору

Тадија П. Ераковић
Нови Сад

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ИНТЕГРАЦИОНО-ИНКЛУЗИВНИМ УСЛОВИМА

Резиме: У наше време све више се пише и говори о инклузивном образовању и васпитању јер би требало да живимо у друштвеној заједници која не познаје сегрегацију. Због тога није случајно ни то што се у стручној педагошкој и сличној литератури срећемо са терминима: *инклузија*, *човечност*, *особе са посебним потребама*, *особе са развојним сметњама*, *хендикепиране особе* и сл. Без обзира на то да ли особа има или нема специфичне развојне потребе, неопходно је прилагодити јој срединске околности и омогућити да оствари све своје потребе и да, зависно од сопствених могућности, максимално постигне највиши ниво задовољства и животне среће. Изоловање или сегрегација особа са посебним потребама, по било ком основу (било да се оне схвате као особе са сметњама у развоју или као даровите особе), данас није прихватљиво ни због тога што је, по речима В. Николића (1973, 117–120) одувек било познато да „у сваком народу има хендикепираних и нема потребе стидети их се. Неразвијене средине углавном их препуштају законима природног одабира, док их развијена друштва и културни народи прихватају, живе са њима, онаквима какви јесу, улажући у ту бригу нешто материјалних добара, више љубави и пажње, а највише стручног знања”. Како овде изнета схватања разумети и како их је могуће применити у нашој педагошкој пракси, проблеми су којима смо посветили овај чланак.

Кључне речи: *интеграција*, *индивидуализација*, *инклузија*, *особе са посебним потребама*.

УВОД

Без обзира на међународне ставове о васпитању и образовању деце са посебним потребама, у свету су се васпитно-образовни процеси кретали у складу са образовним ставовима појединих држава и њиховим законским одредбама. Временом се у позитивнијем правцу мењала терминологија, али не толико и пракса. Изузетак је неколико напреднијих земаља западне Европе. Што се тиче Републике Србије, све су присутније тенденције промена у правцу све већег, хуманијег и ефикаснијег начина образовања и васпитања деце и омладине са тешкоћама у развоју. У крајњем исходу, то је резултирало и општезаконском одредницом у области обавезног васпитања и образовања. „Лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом" (Сл. гласник РС, 72/2009, 52/2011, 55/2013 – члан 6)

КАКО РАЗВОЈНЕ СМЕТЊЕ ПРЕПОЗНАТИ, РАЗУМЕТИ И ПОМОЋИ

Откако постоји људски род постоје и особе са разноврсним тешкоћама у психофизичком развоју. Такође, постоје и особе са изнадпросечним могућностима у сваком погледу људског умећа, рада и стваралаштва. Наравно, већину људске популације увек су сачињавали људи просечних могућности. Особе са развојним тешкоћама или сметњама у стручној литератури најчешће су означаване као особе са хендикепом, инвалидитетом, развојно заостале, ретардиране, ометене и сл. Данас се, исправније, те особе у стручном инклузивном или у корективно-педагошком третману означавају као особе са развојним тешкоћама или, још тачније, као особе са посебним потребама. У овом раду бавимо се питањима: како их препознати, како прецизно терминолошки и појмовно означити различите њихове потребе и какав им стручни, тзв. интеграционо-инклузивни, третман пружити, у времену када им се највише може помоћи. Као што смо већ нагласили, у овом погледу је увек било доста нејасноћа, неспоразума, а често и одбацивања оваквих особа (пример Спарте), те је потребно најпре дати нека објашњења терминолошко-појмовне природе. На тај начин лакше ће се разумети све оно што ће касније бити изложено у вези са могућим моде-

лима савременијег инклузивног или корективно-педагошког третмана оваквих особа.

ТЕРМИНОЛОШКО-ПОЈМОВНА ОБЈАШЊЕЊА

Интеграција је појам који означава да се нека особа прилагођава групним стандардима, а може да објашњава и да се интегришу неки предмети, поступци и начини рада за поједине групе у учењу. У пракси, ученици са хендикепом (у учењу, понашању или са телесним инвалидитетом) укључују се у редовну школску или предшколску установу. Наравно, због специфичности њихових проблема, са таквим особама се више индивидуално ради, зависно од проблема и степена на којем се неки конкретан проблем испољава.

Када је реч о настави или о васпитном раду у предшколској установи, термин ***индивидуализација*** појмовно је јасан, али се садржајно ретко објашњава, а још мање примењује. Није довољно да учитељ индивидуално ради са дететом: да индивидуално разговарају, да му објашњава градиво које није разумело током редовног часа, уз примену метода и садржаја које користи у раду са осталим ученицима. Потребно је изнаћи методе и садржаје рада за свако дете појединачно, а у складу са врстом индивидуалне потребе, или постојеће методе прилагодити сваком ученику. За свако дете мора се пронаћи „канал" путем којег оно на најбољи начин може да усваја нове информације. Управо је то најважније у тзв. инклузивном начину рада са дететом (Јанковић, П., Ераковић, Т., 2008).

Под појмом ***инклузија*** подразумева се уважавање дечјих индивидуалних потреба и обликовање васпитно-образовног процеса у складу са потребама. То подразумева и мењање ставова околине и прихватање сваке особе као равноправног члана заједница, без екскомуницирања из друштва његових вршњака. Раније су се деца смештала у специјалне школе, заводе, домове, специјална школска одељења и сл. због развојних тешкоће, те су се теже укључивала у шире друштвене, културне, забавне, спортске и друге активности. Деца су наилазила на бројне препреке: социјалне, материјалне, саобраћајне, породичне, комуналне, дискриминационе итд. Инклузија је свеобухватна и њоме се жели помоћи свакој особи са сметњом у развоју и омогућити напредовање у свим областима живота до нивоа који је објективно остварив. Ако неко не може максимално да напредује у некој области, због специфичних тешкоћа, то не значи да не може да напредује у некој другој области мање сложених активности или послова (Ераковић, 2016). Недостаци појединаца нису само њихова лична ствар, нити

ствар њихових породица, већ је и друштво обавезно да им помогне, да створи услове да и они напредују. Ако би се такве особе препустиле сопственим судбинама, без мотивације и наде да и они могу да буду успешни, било би немогуће да се развију чак и у областима њима преосталих потенцијала.

Човек је успешан у животу ако је задовољан оним што ради и ако је задовољно његово окружење. Уосталом, особа није „инвалидна" све док јој то други не саопште. О њеним недостацима не треба говорити, већ је треба подстицати да ради оно што може. Није непознато у пракси да су особе без екстремитета успешно савладале чак и писану комуникацију, помоћу одређених помагала. У том случају није реч о инвалидним особама. Исто тако, ако је неко слеп, не значи да ће остати неписмен. Моћи ће да савлада Брајеву азбуку, коју је измислио слепи Луј Брај 1825. године.

Много је примера који показују да ниједан проблем није нерешив. Авијатичар Мерсејев је са протезама на ногама успешно учествовао у ратним операцијама. Најчувенија је „слепоглувонема" књижевница Хелен Келер (1880–1968), чија се дела и данас читају широм света. Дечак, категорисан као умерено ретардиран (имбецил), повучен је из Специјалног завода за умерено и тешко ретардиране особе и са врло добрим успехом завршио VIII разред редовне основне школе у Сремској Каменици. Други дечак, такође категорисан као умерено ретардиран имбецил, пребачен је као остарео из једног у други завод, а потом у старачки дом. Стално је говорио да су стручњаци погрешили и да он није заостао у развоју. Био је најбољи столар у том заводу, а потом и у дому старих. Пуно је примера да су се ранијих година деца олако упућивала у посебне институције. Нису то били намерни пропусти, већ је био проблем у примењиваним дијагностичким поступцима. У инклузивном васпитању и образовању стварају се услови да свако напредује у складу са својим преосталим способностима тако да се те способности максимално развијају, уз помоћ која је потребна. Помоћ се пружа у виду: специјалних ортопедских средстава, специјалних васпитно-образовних метода и техника, породичне подршке и подршке локалне заједнице. Свакој особи могуће је пружити помоћ и умањити утицај њених психофизичких недостатака како би постигла успех.

Језичком синтагмом ***особе са посебним потребама*** жели се истаћи да је сваки човек посебна личност и да због тога, поред универзалних или општељудских потреба, има и своје посебне потребе. То се подједнако односи и на особе са тешкоћама у психофизичком развоју и на особе са изнадпросечним могућностима било које врсте.

Сваки човек током живота има потребу да развија свој таленат до највиших могућности. Никола Тесла, на пример, није могао у родном крају

максимално да развије свој таленат, те је отишао у другу земљу која му је пружила ту могућност. Велики је број таквих примера. С друге стране, велики потенцијални таленти остали су да раде на једноставним пословима у фабрикама или у пољопривреди, па је тако њихов таленат остао непрепознат или угушен.

Да би особа са посебним потребама могла максимално да развије своје способности, држава мора својим законима да уреди школовање и васпитање. Из законских одредаба произилазе и обавезе, а међу најважнијим обавезама јесте оспособљавање кадрова, пре свега васпитача и учитеља који непосредно раде са децом са посебним потребама. Инклузијом учитељи и васпитачи добијају нове улоге, али за то су неопходне способности, вештине и стручна знања, односно компетенције (Јанковић, П., Ераковић, 2008: 193–200; Јанковић, А., 2012). За сада, таква знања немају наши васпитачи и учитељи, а немају их ни професори на универзитетима.

РАЗЛИЧИТИ ПОСТУПЦИ ИНКЛУЗИВНОГ ПРИСТУПА ИЛИ ТРЕТМАНА

Бројни су примери у свакодневном животу, па и у стручним или научним чланицама, који се нуде као модели инклузивног васпитно-образовног рада. Али, изузетно је мало упутстава шта треба да се ради у конкретним случајевима када препознамо да постоји „посебна потреба". Лако је рећи да треба да се ради индивидуално, али треба рећи шта да се ради, када, како и са којим облицима специфичних потреба. Слепо дете, на пример, треба у индивидуалном раду научити да користи Брајево писмо, и да остане и даље у школском одељењу својих вршњака. Деца са различитим телесним оштећењима (дистрофичари, параплегичари, особе без екстремитета и сл.) захтевају посебан третман и услове за инклузивно васпитање и образовање.

У свакој школи треба да се уклоне баријере, да се прилагоде прилази школи, степеништа, лифтови, тоалети и сл., дидактички материјал, учила и помагала. Глувој и наглувој деци, на пример, треба пружити шансу да науче да разумеју говор мимичком мускулатуром (говор са усана). То се може постићи у диференцираној настави у редовној школи, и нема потребе да деца иду у посебне школе. Неке часове ће похађати код сурдопедагога, а остале у редовној настави. За сваки облик или врсту „посебне потребе" треба да се праве програми рада и методичка упутства. Да би се успешно прешло на инклузивно васпитање и образовање, треба обучити кадрове, било у једној школи, било за више подручних школа. Школа добија нову улогу, па

су потребна и нова знања. Да би се то постигло, потребно је упознати се са достигнућима у другим земљама. Позитивна искуства треба пренети и та знања прилагодити нашим условима (Шведска, Финска, Немачка, Словенија итд.).

Ако се настава одвија у продуженом или целодневном школском боравку, треба да постоје игралиште, просторије за одмор са лежајевима, просторије за стимулативне или вежбовне активности (психомоторни тренинг, простор за логопедски третман, психолошке, неуропсихијатријске и друге специјалистичке активности). Требало би да постоји и зоокутак или ботаничка башта. Због чега зоокутак? Контакт са животињама је важан јер се између детета и животиње успоставља посебна емотивна веза, којом се развија љубав не само према животињама већ и према људима. Развија се способност емпатије, што је веома значајно за човека и његов живот у заједници. Осим тога, деца уче да декодирају поруке које им животиње упућују и тако развијају перцептивне и гностичке способности, а успоставља се и веза која децу ослобађа напетости, стресова, депресије. Развија се способност социјалне комуникације са мање агресије. Када пас махне репом, дете ће то декодирати и схватиће да нема опасности. Ако савије реп и пузи по земљи, значи да жели да га дете мази. Ако гледа дете, седи и молећиво га посматра, као да каже „ја сам гладан". Деца знају да протумаче и лавеж паса. Постоји велики број невербалних сигнала које деца могу декодирати и у комуникацији користити.

Ботаничка башта, такође, има велико терапеутско значење. Љубав према гајењу биљака, успостављање емоционалне везе има неслућене позитивне ефекте. Укратко, могло би се рећи да биљни свет развија позитивне емоције, емпатију можда и већу него према људима. Код особе се јавља депресија ако није у могућности да се постара о биљкама да добију одговарајућу негу.

У инклузивном образовању и музика има посебно место као стимулативна метода (арт терапија), нарочито када су у питању: хиперактивност, тикови, муцање, поремећаји пажње, неуротична и агресивна реаговања (у свим видовима или клиничким сликама поремећаја понашања), па и у лечењу токсикоманија. Обично се истиче да су Моцартове композиције „чистачи можданих вијуга".

Кадрове (учитеље, васпитаче и сл.) у инклузивном образовању треба научити шта и како да раде када у одељењу постоје различите могућности и потребе ученика. Неопходна су им додатна знања из неурологије, психијатрије, специјалне педагогије, ендокринологије, специјалних методика, менталне хигијене, генетике итд., да би разумели проблеме ученика и њихове потребе. Једино тако ће им бити јасно зашто треба да примењују

одређене методске поступке. Ако учитељ не зна због чега нешто ради, мање ће бити заинтересован да настави са започетим радом. Рад је дуготрајан и резултати се касно сагледавају, па се често прерано одустаје.

Када се одговори на питање због чега је потребно да су деца са развојни тешкоћама укључена у масовну популацију ученика, смањиће се отпори да се она прихвате у редовну наставу. Најважнији разлози су: деца проширују круг социјалних контаката; мења се њихов емоционални статус – учествују у заједничким играма, заједничким разговорима, стичу искуства од других ученика; формирају се моралне вредности; успоставља се пожељна социјализација; доживљава се емоционална срећа због заједништва, што је мотив да се уради и оно што је изгледало немогуће; постигнути резултати могу се показати и другим особама, што ствара осећај задовољства постигнутим успехом.

Материјални услови (дидактичка средства, грађевински објекти и др.) морају задовољити захтеве инклузивног васпитања. Грађевински објекти морају се прилагодити особама са инвалидитетом. Учионице више не могу да буду организоване тако што су клупе поређане у два реда, где се одвија претежно класичан начин рада (ученици у клупама, учитељ иза катедре контролише шта ко ради). Разредно-часовни систем од Коменског да данас није се битно променио. Мора се изменити начин комуникације учитеља и ученика, а то подразумева и другачији распоред боравка и рада у учионицама. Потребно је одредити сепарее или столове и седишта груписати тако да је могућа слободна комуникација и са другим ученицима и са учитељима.

Свакако, осим оваквог распореда, морају да постоје прилагођене просторије за извођење специфичних психомоторних, стимулативних и активирајућих вежби. Због чега је ово потребно? Наш одговор би био следећи:

– глува и наглува деца морају се обучавати да декодирају поруке мимичком мускулатуром и целокупним говорним апаратом;

– слепу и слабовиду децу треба обучавати да се користе Брајевим писмом;

– децу са сметњама у интелектуалном развоју треба обучавати да могу да се упознају са перцептивно датим материјалом и да га препознају на нивоу конкретних мисаоних операција или на нивоу првог сигналног система (где се реалност очигледношћу препознаје), а наставити, ако је могуће, на нивоу другог сигналног система (где се реалност симболизује);

– децу са логопатијама треба укључити у програме логопедије, а потом вратити у групу или одељење;

– у рад са децом која имају различита сензорна оштећења, психомоторне поремећаје (проблеми моторике са последицама психичких и социјалних депривација, поремећаји понашања и сл.) треба укључивати и у одговарајуће третмане у оквиру редовне школе.

Рана стимулација развоја је полазиште сваког успеха. При рођењу мозак се припрема да прима, обрађује и складишти бројне информације или сензације које долазе у одређене пределе кортекса посредством неуротрансмитера и њихових веза у синапсама.[1] Синапсе примају поруке и упућују их на одређена сензорна поља мозга. Број неуротрансмитера може бити већи или мањи, али број неуровеза је невероватно велик. Ако немају шта да раде тј. ако нема подстицаја, нема ни функционисања гностичких предела, а нема ни вести о изведеној активности. То би се могло илустровати овако: као да мозак каже – „Ја чекам, пошаљите ми поруку да ја обрадим, па ћу вам послати информацију шта сам урадио". Ако поруке тј. стимулуса нема, нема ни шта да се преради. Неуростазе своју делатност не обављају, синапсе са својим хемијским трансмитерима не функционишу, нема прераде информација, нема складиштења, па нема ни шта да се запамти, а нема ни повратне информације. Пример за ово су деца која су успореног или заосталог развоја због недостатка стимулације. „Ја бих желио да цртам, да пишем, да читам, али ме нико не обучава" (Ераковић, 1995).

Под стимулацијом се подразумевају:

а) психомоторне вежбе телом и на телу (упознавање топографије тела, шта се све може урадити телом – рукама, ногама, целим телом, како телом да упознаш простор, како можеш да стојиш на једној нози или на обе ноге, да ли хоћеш да урадиш рукама овако као што радим ја, шта све можеш да направиш од коцкица, шаблона... и сл.);

b) манипулација предметима;

c) вежбе симболизације, од непосредно датог материјала у виду тродимензионалности ка представљању симболима – покажемо детету кућу, праву кућу, па кућу направљену од картона, па кућу нацртану на папиру,

[1] Неуротрансмитери имају најзначајнију улогу у свесности онога што чула примају као рецептори. Трансмитери су преносиоци неке физиолошке или психолошке јединице са једне локације на другу тј. на одређена места нервног система. Свакако, трансмитери су и преносиоци наследних особина – генетског материјала. Нерви служе као трансмисија нервних процеса. Трансмитери су посредујући испоручиоци неког процеса или садржаја и имају важну улогу у оквиру рада синапси. Синапса је веза или спој или преносна тачка нерва, мишићног или жлезданог ткива. Механизам рада синапси спада међу најсложеније механизме у физиологији.

зати изговоримо реч „кућа”, са напоменом: нацртај на папиру оно што ја изговорим.

Увек се полази од конкретног покрета јер гностички предели мозга су „одговорни за мисаону активност о изведеној моторној радњи”. Извођење покрета везано је за сензомоторно и гностичка подручја која увек прате извођење вољне радње” (Бојанин, 1979). Касније се почиње са осмишљеним радњама са предметима. Мајка говори: „Све сам му купила. Свака соба је пуна играчака и неће да се игра, ништа га не интересује” (из наше савето-давне праксе). Није битан број играчака. Што их више има, то је већа конфузија, пре свега перцептивна. Играчка мора да буде у функцији развоја гностичких способности тј. сазнајних способности. Развој покрета и развој осећања иду паралелно, узајамно се условљавају. Осећање задовољства вршењем неке радње рађа задовољење личности собом, а то мотивише за даље манипулативне активности (Бојанин, 1979).

Продужени и целодневни боравак ученика дају велике могућности за реализацију и успех инклузивног васпитања и образовања. Пружа се изузетна могућност да се сваки ученик са посебним потребама ангажује самоиницијативно или организовано у некој активности. Пошто боравак није место где се одвија настава, већ је место за одмор, рекреацију, бављење активностима које дете интересују, могуће је укључити и додатне специјалне активности стимулативног карактера.

ЗАКЉУЧАК

Да би се деца са посебним потребама што успешније укључила у систем нашег предшколског и почетног школског васпитања и образовања, није важно само нормативно регулисање те области. У нашој земљи већ постоје задовољавајуће законске формулације. Најважније је да наши васпитачи и учитељи правилно разумеју и прихвате тзв. интегративно-инклузивни приступ деци која испољавају развојне сметње. За то би највероватније било потребно и додатно стручно усавршавање, а можда и нови нормативи када су у питању простор, опрема и, нарочито, број деце у васпитним групама и школским одељењима. Имајући у виду повећан обим посла, већу сложеност и нове улоге васпитача и учитеља, као и потребну повећану бругу о деци већих могућности (откривање и подстицање развоја њихових посебних способности или талената), оптималан број ученика у васпитним групама или школским одељењима требало би да буде од 20 до 22 .

Како би се унапредио рад са предшколском или школском децом која испољавају посебне потребе, могуће је и веће ангажовање стручњака –

специјалиста (логопеди, психијатри, неуролози, дефектолози, ендокринолози, реедукатори, физиотерапеути и други).

Уважавајући све што смо у раду изнели, потребно је, ипак, констатовати и следеће: 1) у редовне предшколске установе и основне школе није могуће укључити децу са тежим менталним оштећењима и са сметњама које захтевају сталну медицинску или социјалну негу и старање; 2) независно од прихваћеног интеграционо-инклузивног приступа деци са лакшим сметњама у развоју, није могуће укидати тзв. специјалне школе, али у њих не треба слати децу са социјалним депривацијама и економским и породичним тешкоћама или проблемима.

На крају, као закључак, наводимо поруку Хелене Келер, глувонеме и слепе књижевнице и чланице америчког Сената: „Учила сам да мислим како свако биће има своје задатке и своје потребе”.

Литература

Бојанин, С. (1979). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Београд: Привредна штампа.

Ераковић, Т. (1990). *Покажи ми па ћу знати*. Нови Сад: Педагошка мисао и пракса.

Ераковић, Т. (1995). *Корективни педагошки рад*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ераковић, Т. (2016). *Особе са посебним потребама*: *Учимо заједно – инклузивно*. Нови Сад: Принт ИН.

Закон о основама система образовања и васпитања Очитано 22. јула 2017. са www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/zakon-o-osnovama-sistema-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf.

Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС, 72/2009, 52/2011, 55/2013 – чл. 6. Очитано 22. јула 2017. са www.јјзкњиза.еду.рс/филес/Закон_о_основама_система_образовања_и_васпитања.пдф.

Јанковић, А. (2012). Педагошко-методичке стратегије сарадње васпитача са родитељима деце која имају сметње у развоју. С. Гашић Павишић (ур.) Зборник *Образовање васпитача за рад у инклузивним условима*, 111–119. Београд – Институт за педагошка истраживања, Сремска Митровица – Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Јанковић, А. (2014). Промене у односу друштва према особама са сметњама у развоју. Д. Перић, (ур.). Зборник *Развојне карактеристике детета*

предшколског узраста, 44–59. Нови Сад: ТИМС, Факултет за спорт и туризам, Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Јанковић, П.; Ераковић, Т. (2008). *Педагогија деце са посебним потребама*. Нови Сад: Будућност.

Николић, В. (1973). Ренесанса семиотике синкинезија. *Медицински преглед*, 117–120. Нови Сад: Медицински факултет.

Aleksandar P. Janković
Faculty of Education in Sombor

Tadija P. Eraković
Novi Sad

EDUCATION IN INTEGRATIVE-INCLUSIVE SETTING

Summary

Lately, when reading pedagogical and professional literature, we can often encounter definitions and terms such as: *inclusion*, *humanness, individuals with disabilities, individuals with developmental disabilities, disabled people*, etc. In a conceptual sense, each of these terms contains something general and all-encompassing, as well as something specific, which should be understood correctly. Regardless of whether a person has or doesn't have any developmental needs or disabilities, whether he or she is handicapped or gifted, the setting must be adapted and adjusted so that everyone could satisfy all their needs, and depending on their abilities, achieve maximum satisfaction and happiness in life. Isolation or segregation of people with special needs on any basis, whether we observe them as people with disabilities or as gifted people is unacceptable, and V. Nikolić states that "there are handicapped people in every nation and we must never be ashamed of them. Undeveloped societies usually leave them to the laws of natural selection, whereas developed and civilized societies accept them and include them into the society as they are, investing some material resources, but more love and attention and expertise to care for them in an appropriate way". This paper wanted to explain how we can understand views presented here and how to best apply them in pedagogical practice.

Keywords: *integration, individualization, inclusion, people with special needs.*

Aleksandar P. Janković
Fakultät für Pädagogik Sombor

Tadija P. Eraković
Novi Sad

ERZIEHUNG UND AUSBILDUNG IN INTEGRATIVEN UND INKLUSIVEN BEDINGUNGEN

Zusammenfassung

In der letzten Zeit treffen wir uns in der professionellen pädagogischen und ähnlichen Literatur immer mehr mit den sprachlichen Begriffen wie: Inklusion, Menschlichkeit, Personen mit besonderen Bedürfnissen, Personen mit Entwicklungsstörungen, Behinderten usw. Im begrifflichen Sinne enthält jeder dieser Begriffe etwas Allgemeines, aber auch etwas Besonderes oder Spezifisches, und dass sollte man richtig verstehen. Auf jeden Fall, unabhängig davon, ob eine Person spezifische Entwicklungsbedürfnisse oder vielleicht Störungen, Handicap oder Talent hat oder nicht hat, ist es notwendig, äußerliche Umstände anzupassen und dieser Person zu ermöglichen, alle ihre Bedürfnisse zu verwirklichen und je nach ihren Möglichkeiten, die höchste Stufe der Zufriedenheit und des Lebensglücks zu erreichen. Isolierung oder Segregation ist heutzutage nicht akzeptabel, entweder es um die Personen mit Entwicklunsstörungen handelt, oder um die begabten Personen. V. Nikolić hat gesagt: „In jeder Nation gibt es Menschen mit Behinderungen und man soll sich nicht von ihnen schämen. Unentwickelte Umgebungen verlassen sie weitgehend den Gesetzen der natürlichen Selektion, aber die entwickelten Gesellschaften und Kulturnationen akzeptieren sie so wie sie sind, man lebt mit ihnen und gibt ihnen Liebe und Aufmerksamkeit zusammen mit Fachkenntnissen.“ Dieser Artikel wurde der Frage gewidmet „Wie verstehen wir die genannten Verständnisse und Bemühungen, und wie können wir sie in unserer täglichen pädagogischen Praxis umsetzen?“

Schlüsselwörter: *Integration*, *Individualisation*, *Inklusion*, *Personen mit besonderen Bedürfnissen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 159.946.4.072-053.5
81'23-053.5
Стручни чланак • 351–368
Примљен: 1.4.2017.
Прихваћен: 8.5.2017.

Драго В. Тешановић
Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет

Драгана Д. Лазић
Основна школа „Кнез Иво од Семберије", Бијељина

ГОВОРНЕ ПОТЕШКОЋЕ КОД ДЈЕЦЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Циљ рада је да се утврди колико се ученика са проблемима артикулације и другим говорно-језичким проблемима уписује у први разред основне школе, да се скрене пажња на потешкоће рада са њима и дају смернице за васпитно-образовни рад. У истраживању су уочена таква дјеца, утврђено је о каквим проблемима се радило, пратила су се њихова школска постигнућа, нарочито у писменом изражавању и у интеракцији и комуникацији с осталим ученицима у одјељењу. Третирани су ученици који су имали говорне потешкоће: муцање, изостављање и/или супституција гласова и дисграфија, и грешке које су правили у писању. Узорак истраживања чинило је једно одјељење ученика другог разреда Основне школе „Кнез Иво од Семберије" у Бијељини. Истражен је њихов однос према ученицима типичне популације и дате су препоруке наставницима за рад у одјељењу с тим ученицима.

Кључне ријечи: *говорне потешкоће*, *муцање*, *изостанак и/или супституција гласова*.

УВОД

У први разред основне школе често долазе дјеца која имају тешкоће у артикулацији одређених гласова. Примјер за то је и наше истраживање: у првом разреду школске 2014/2015. године од 34 уписана ученика четири ученика су имала артикулационе проблеме (12%), наредне године било је седам таквих ученика (22%) од 32 уписана ученика, а 2016/2017. 11 од 35 ученика (31%). Говорни проблеми, по ријечима С. Владисављевић, могу се посматрати и проучавати с више аспеката: медицинског, психолошког,

педагошког, социјалног и рехабилитационог (Владисављевић, 1997: 5). Ми смо се фокусирали на педагошки и социјални аспект. О овом проблему С. Владисављевић говори још 1991. године. Она износи податак да је 20–40% ученика имало специфичне тешкоће у читању и писању, а каткада и у рачунању, али да проблеми почињу да искрсавају са сазнањем да неким школским обавезама ученици нису у стању да удовоље. То подједнако фрустрира и ученике и наставнике (Владисављевић, 1991: 9). Приликом утврђивања језичког статуса код дјеце, логопед утврђује говорну развијеност и евентуално присуство говорно-језичких поремећаја. Голубовић наводи да се показатељ језичке развијености дјеце добија на основу: способности дискриминације гласова и акцента; артикулације гласова и акцента; стања рјечника; стања синтаксе; присуства говорних поремећаја; говорне развијености (исподпросјечна, просјечна, изнадпросјечна) (Голубовић, 2006: 34). Стручњаци сматрају да она дјеца код које до пете године не буду отклоњене језичке потешкоће често имају проблема са језиком током школовања. У Методици инклузивног образовања П. Дмитровић наводи: „Разна обољења могу имати последице на језички развој ученика. Ученици ће имати велику корист уколико се примети раније и отпочне на време интервенција, како би ишли у корак са својим вршњацима у језичком развоју" (Дмитровић, 2005: 355). Учитељева дужност је да родитељима укаже на проблем који њихово дијете има, али родитељи одлучују да ли ће га одвести на преглед или ће пустити да се само „избори" с проблемом. Ипак, важно је водити дјецу стручњацима јер, како наводи С. Владисављевић, патолошки закаснио језички развој лишава дјецу нормалног психичког развоја и социјалног прилагођавања (Владисављевић, 1997: 7). Због тога се озбиљно треба позабавити говором дјетета.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Општепозната је чињеница да је језик најважније средство комуникације међу људима. Многи лингвисти су се бавили језиком и давали дефиниције о њему, а ми ћемо овдје навести двије, Бугарског и Рота. Према Бугарском, језик је „медијум помоћу којег човек изграђује и тумачи свет у којем живи, а уз то и основно средство интеракције и комуникације међу људским бићима и битан предуслов свеколиког човековог стваралаштва. Језик у овом општем смислу део је генетског наслеђа људског рода, а манифестује се у хиљадама посебних језика којима говоре поједине друштвене заједнице широм света" (Бугарски, 2003: 7). Према Роту, „коришћење језика услов је људског напретка управо стога што су речи и склопови речи носиоци значења. Речи казују нешто, саопштавају своја

сазнања о стварима, збивањима и односима у свету у коме живе, али саопштавају и о властитим осећањима и тежњама. Исто тако, посредством речи човек бива обавештен о туђим сазнањима и стањима". (Рот, 2004: 70). Поред језика, битан појам за овај рад јесте говор. Према С. Голубовић, говор је систем гласова и гласовних комбинација који се производе говорним органима. Говор је реализација симболичког система комуникације (Голубовић, 2006: 46). Без обзира о којој научној дисциплини је ријеч, сви научници се слажу да је говор систем гласова и гласовних комбинација које појединац производи својим говорним органима. Значења која се везују за скупове изговорених гласова, као и правила према којима се везују, увијек морају бити познати и оном коме се говор упућује.

Говор дјеце детаљно је описао Л. Стошљевић са сарадницима у Практикуму за процену способности особа са моторичким поремећајима. Они наводе да се „говор деце са инвалидитетом одликује низом карактеристика: јавља се са знатним закашњењем, споро и тешко се развија. Код неке деце он се никад не развије. Говор код деце може бити изразито аграматичан са честим поремећајима у говору, а нека деца тешко савлађују писмени говор. При обради слова не схватају њихове облике, не усуђују се да их пишу, стално понављају неке произвољне облике или, пак, пишу слова, а при томе копирају не само слова него и елементе слова. Неки схватају облике, али их пишу изврнуто, неспретно, непотпуно и површно, и рукопис даје врло тужну слику. Још је теже са сливањем слова и слогова у речи, са њиховим повезивањем у веће ортографске целине, јер је у овом случају копирање знатно теже. Из писања деце може се закључити какве су њихове менталне способности. Приликом савладавања процеса читања нека деца тешко и споро оптички перципирају слова и брзо их заборављају. Памћење неких слова причињава им посебне тешкоће, јер их брзо заборављају, односно, тешко памте прочитана слова и слогове, нпр. док се дете сети како да прочита једно слово или слог, заборави оно што је прочитано. Ако дете и прочита реч, није у стању да је репродукује, јер чита механички, без суштинског схватања. Нека деца уопште не схватају садржину текста који читају, јер не могу да уоче логичку везу између мисли и уопште тешко савлађују логичко читање" (Стошљевић, 2006: 118). Међутим, није свако кашњење у развоју говора поремећај. С. Владисављевић наводи да проблем искрсава само ако 3–5% дјеце не успијева да постигне исти успјех као остала дјеца. Ако се одстране неподесни услови живота и учења, а тешкоће још увијек постоје, онда их треба тражити у самом дјетету. Свако дијете има свој темпо развоја, али ако неко испољава неправилности, или је једна мана веома изражена, дјетету треба пружити посебну помоћ (Владисављевић, 1991: 7). Родитељи и наставници треба да уоче све те неправилности и да прате раст и развој дјеце. Наравно, кључна

питања су: када проблеми у говору настају и који су узроци настанка тих поремећаја. У свом дјелу Афазије и развојне дисфазије С. Владисављевић објашњава: „ти поремећаји код деце настају када усвајање говора делимично или потпуно заостаје, а могу се јавити у било којој фази говорно-језичког развоја, манифестују се као неправилност у изговарању и могу да захвате све модалитете говора и гласа, структуру језика, артикулацију, али и читање и писање. Говорно-језички поремећаји могу да настану под утицајем средине и/или патолошких промена и говорном систему" (Владисављевић, 1987). Матић наводи да рђав и неправилан говор омета ђака у правилном стицању знања и активном учествовању у наставном процесу. Он набраја врсте говорних поремећаја код дјеце: поремећаји гласа (афонија и дисфонија), поремећаји ритма и темпа говора (муцање, убрзан говор, успорен говор), поремећаји језика (афазија, дисфазија и алалија) и поремећаји читања и писања (дислексија, дисграфија и дискалкулија) (Матић, 1950). Поремећаји говора или артикулацијски поремећаји су тешкоће у изговору или артикулацији гласова и њиховог међусобног повезивања у виду омисија (изостанка гласа), супституције гласа (замјене гласова) и дисторзији гласова, при чему разумљивост говора може бити нарушена. Поремећај ритма и темпа (муцање, тахилалија, брадилалија) спада у најтеже говорне дефекте и сматра се да обухвата 12% говорних поремећаја, претежно као поремећај психичке природе. У моменту муцања говорни апарат се налази у грчу – повећана је напетост говорних органа. Напетост у породици и претјерана размаженост дјетета доводи до муцања (Дмитровић, 2005: 363). Болдештајн је подијелио теорије о муцању у три групе: теорије које муцање тумаче као неуротску реакцију, теорије које муцање тумаче као научено понашање и теорије које муцање тумаче као физиолошки дефицит (Голубовић, 1997: 275). Муцање је у већини случајева функционални поремећај који се изражава у неправилном и испрекиданом говору. Код муцања, поремећени су темпо и ритам говора, док је артикулација гласова најчешће беспријекорна. Оно се често мијеша с тепањем (Матић, 1950: 62). Муцање је праћено: појачаним пулсом, знојењем, црвењењем у лицу, измијењеним дисањем, тиковима, а особа која муца то стање доживљава као непријатност, патњу, депресију, повлачење и избјегавање друштва. Право муцање има тешке посљедице на развој ученика. То је поремећај ритма говора – ученик тачно зна шта жели да каже, али је у том моменту неспособан да каже усљед прекида гласа. Узроци муцања могу бити различити: чести сукоби у породици, страх, строгост родитеља, али и размаженост, честа промјена средине. Дијете изговара оне ријечи које је чуло и које су правилно изговорене. Оне које није разумило, неправилно изговара, запиње у говору и покушава да их се сјети. Кад дијете дође задихано или уплашено, прво га треба смирити, а затим пустити да каже шта жели. Треба заузети

смирено држање и сталожено говорити. Ако дијете не може да се сјети неке ријечи, треба му помоћи. Муцање при пјевању и писању је ријеткост, а може се јавити и ћутање као посљедица унутрашњег муцања изазваног страхом. Грчеви говорних органа могу бити клонични и тонични. Муцање код око 70% случајева спонатно нестаје до 16. године живота, али се могу јавити рецидиви. Код дјечака је муцање три пута чешће него код дјевојчица. Може се појавити и код адолесцента, али је то ријеткост. Удружује се са тиковима, гримасама, фацијалним покретима или грчевитим покретима других дијелова тијела. Говорни недостатак штетно утиче на понашање, јавља се и асоцијално понашање (Дмитровић, 2005: 363). Муцање је рјетко код самогласника, а често је код експлозивних сугласника (п, в, т, д, к, г), док се грчеви појављују чешће при изговору звучних гласова (б, д, г, в) него код безвучних. Иако особа која муца код поменутих сугласника чешће запиње у говору, ипак се не може поставити неко правило у том погледу (Матић, 1950: 63). Поремећај артикулације (дислалије – тепање, ринолалија – уњкање) јесте поремећај изговора. Неправилан изговор гласова може се испољити као: омисија – изостављање гласова, супституција – замјена гласа другим гласом и дисторзија – искривљен изговор једног или више гласова. Најчешћи узроци настанка дислалије су: дефекти у структури говорних органа, погрешно говорно васпитање и функционални узроци (деформације усана, деформације вилице и зуба, промјене на језику, оштећене функције носа и непца), погрешно усвојен модел од родитеља (што може бити пролазно). Тепање је незрео говор, са изостављањем, замјеном или умекшавањем гласова у ријечима. Код тепања имамо: врскање – сигматизам – кад се погрешно изговарају гласови с, з, ц (Дмитровић, 2005: 358–366). Овај проблем много отежава комуникацију у разреду и успорава рад цијелог одјељења.

Још један, једнако важан, проблем којим се овај рад бави јесте проблем у писању. Како С. Голубовић наводи, писање је најсложенија људска способност, која интегрише скоро све мождане функције (Голубовић, 1998: 92), а писани говор представља граматички потпуно организоване, широке структуре, које скоро да не користе облике управног говора. Реченица у писаном говору дужа је од реченице у усменом говору. Усмени говор може утицати на писани, али и обрнуто. Писани говор може утицати на усмени тако што се правила писаног говора преносе у усмени говор и човјек почиње да говори онако како пише, стилом који не дозвољава неправилности. Усмени говор се формира у процесу природне комуникације дјетета са одраслим особама, док се писани говор јавља као резултат специјалног обучавања које почиње свјесним овладавањем свим средствима писаног изражавања мисли (Голубовић, 2006: 26). Проблемима у писању се нарочито бавио П. Дмитровић. Он у својој методици наводи: „поремећаји писања се

разликују од моменталних грешака које ученици чине у писању због непажње, тренутног замора, страха, узбуђења. Поремећај писања назива се дисграфија, која настаје на основу говорних поремећаја и наглувости. Обично дијете не изговара неке гласове у ријечи, те ни та слова не пише или их замјењује другим словима. Ту се тепање и усмени говор преносе у писање. Дисграфија означава тешкоће при писању које се манифестују нехармоничним и неправилним рукописом. Јавља се на млађем школском узрасту, али може трајати током цијелог школовања. Рукопис је неуредан, написани текст је нескладно распоређен по страници, без поштовања маргина, без уједначеног размака између редова и ријечи. Љеворукост може да представља сметњу у развоју говора, нарочито ако се према томе односимо неправилно. Љеворуко дијете не треба превјежбавати у десноруко, да не би дошло до штетних посљедица, међу којима је и кашњење у говору" (Дмитровић, 2005: 366). Учитељ у разредној настави суочен је са проблемима када му у одјељење дођу дјеца са разноликим говорним потешкоћама.

КЛАСИФИКАЦИЈЕ ПАТОЛОГИЈЕ ВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

У својој књизи Клиничка логопедија I, С. Голубовић наводи различите класификације вербалне комуникације: DSM III, Инграм, ICD-10, Робинс, Керамитчијевски, Владисављевић. Ми ћемо у раду користити класификацију С. Владисављевић. Према њој, говорно-језички поремећаји дијеле се на: дислалије (поремећаји изговора гласова – артикулације), дисфоније (поремећај основног тона), алалије, развојне дисфазије (патолошки неразвијен говор), хиперназализација – ринолалије, дизартрија, афазије (губитак и дезинтеграција језичких, говорних и других стечених функција), муцање, тахифемија (брзоплет – патолошки говор), брадилалија (патолошки спор говор), агафија и дисграфија (поремећаји писања), алексија и дислексија, акалкулија и дискалкулија (поремећаји рачунања), различите комбинације говорно-језичких поремећаја различитог интензитета. Такође, према овом аутору, говорно-језички поремећаји манифестују се у пет основних видова: фонолошко-артикулациони, језички поремећаји, поремећаји говорниг ритма и темпа, поремећаји гласа, поремећаји читања и писања (Голубовић, 1997: 135). За наш рад важно је да се упознамо са поремећајима артикулације гласова и агафије и дисграфије.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ рада је да се из популације уоче дјеца са говорним потешкоћама, да се прате њихов рад и постигнућа, нарочито њихово писмено изражавање, али и однос према осталим ученицима, као и однос других ученика из одјељења према њима. Задаци рада су: испитати школски успјех ученика с говорним потешкоћама; упоредити школски успјех ученика с говорним потешкоћама из српског језика са успјехом из математике и природе и друштва; утврдити да ли говорни проблем утиче на однос с вршњацима и испитати социометријски положај ученика с говорним проблемима у одјељењу. Хипотеза истраживања је гласила: „Дјеца са говорним потешкоћама у млађим разредима основне школе имају проблеме у писменом изражавању, комуникацији с вршњацима и у учењу.” Од истраживачких метода кориштене су теоријска и дескриптивна метода, а од истраживачких поступака: посматрање, интервју, анализа педагошке документације (ученички досијеи и дневник рада наставника), анкетирање и социометријски поступак. Испитивање, односно, праћење ученика започето је у септембру 2014. године и трајало је до почетка децембра 2016. године. Узорак испитивања је узет из Основне школе „Кнез Иво од Семберије” у Бијељини. Одјељење броји 16 ученика, осам дјечака и осам дјевојчица, а код четири ученика запажене су говорне потешкоће.

Први ученик са говорном потешкоћом је А.С., који шушка када прича (кућа је куша). Раније је имао више проблема у изговору гласова, али је након посјета логопеду закључено да нема потребе да долази и даље. Ученик С.А. је у први разред кренуо са одличним предзнањем оба писма, саобраћајних знакова, писања бројева, као и сабирања и одузимања. Такође се бави спортом и похађа курс енглеског језика. На крају првог разреда постигао је изванредне резултате, из свих области је у групи најбољих ученика. Рецитовао је на школским приредбама, а шушкање се толерисало јер је био међу најмлађим учесницима на приредби и у фази испадања млијечних зубића.

Други ученик је В.С., који муца (када хоће да пита да ли нешто може каже – мооогул’). На почетку школске 2014/2015. године мање је муцао, али касније све више муца, с грчењем лица и тијела. Када учитељ пита неки задатак да се ријеши, В.С. дигне руку и, када добије ријеч, почне да прича о свом псу или о неком свом доживљају. Није научио да чита и пише слова ни по завршетку првог разреда, као ни да сабира и одузима. Не воли да учи, слова и бројеви га не занимају, а ни оловку не држи правилно и незаинтересован је за учење. Прилично је несамосталан, нема радне навике, не учи, не ради домаће задатке. Родитељи немају времена да га контро-

лишу, а њему је све друго занимљивије од учења. Иначе је добар друг (ако неко нема оловку, он први скаче да му дода своју, да помогне у било каквој активности).

Трећи ученик је Ч. М. Он не изговара гласове: Р, Ж, Ћ, З, Л, Ц, Ч, Љ, Ш, или их замијени другим, тако да је пиле – пиве, мачка – матка, азбука – абука, учитељица – утетејита, заборавио – дабојавио, може – моде, млијеко – меко итд. Родитељи га не воде код логопеда, уз изговор да су га једном одвели и да се уплашио, те одбија да иде. У трећем разреду рукопис му је добар, слова су правилна, добро веже писана слова. Приликом писања диктата изоставља слова и замјењује их другим словима. Мајка каже да је веома попустљива према њему јер је болешљив, и да ће га на распусту одвести код логопеда. Рачунање му добро иде (и сабирање и одузимање), али није препознавао сва слова до почетка другог разреда (за разлику од осталих ученика који су то савладали у првом полугодишту првог разреда). И овај ученик воли да помаже другима, да позајмљује своје ствари, чак и да помаже у цртању онима који кажу да нешто не знају да нацртају. Често има приједлоге за организацију рада, а када га учитељ похвали за одличан приједлог или помоћ другу, он постаје још бољи друг. Иначе се љути кад нешто није како он жели, свађалачки је настројен и осветољубив.

Четврта је ученица Д.Ж., која је у првом и другом разреду имала проблем с писањем. У односу на друге ученике из разреда, касније је савладала и читање и писање, губила ред при писању, листове окретала од задњег према првом, рукопис је био нечитак, неправилно је повезивала слова, није разликовала које слово иде испод линије а које изнад и сл., а математику уопште не разумије ни у трећем разреду; мијеша бројеве (нпр. не разликује 17 и 71, мијеша ознаке за сабирање и одузимање).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом документације добијени су подаци о бројности ученика с потешкоћама у артикулацији одређених гласова (Графикон 1).

Из графикона се уочава да се бројно стање ученика у посматране три године повећава, од школске 2014/2015. године 12%, наредне године 22%, и 2016/2017. године 31% ученика с проблемима у артикулацији гласова.

Графикон 1. *Бројност ученика с потешкоћама у артикулацији гласова*

Двоипогодишњим посматрањем ученика у одјељењу, анализом свезака, диктата и социограмских тестова, дошло се до одређених закључака о ученицима с говорним потешкоћама. Резултати су приказани описно, табеларано и социограмски.

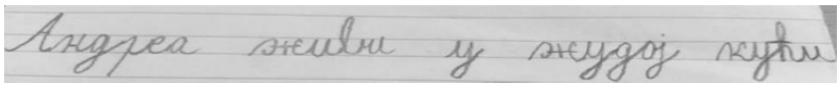
Ч. М. у првом и другом разреду није изговарао гласове: Р, Ж, Ћ, З, Л, Ц, Ч, Љ, Ш, па је гријешио и у писању истих гласова. У трећем разреду, након посјете логопеду, научио је изговор гласова: Ћ, З, Ц, Ч. У табели су приказане одређене ријечи које је ученик Ч. М. писао прије посјета логопеду и након посјета логопеду.

Табела 1. *Писмено изражавање ученика прије и послије посјета логопеду*

Писмено изражавање ученика који не изговара правилно одређене гласове		
Ријеч	Писмено изражавање у првом и другом разреду	Писмено изражавање у трећем разреду
Андреа	Андеја	Андреа
млијеко	меко	мјеко
азбука	абука	азбука
жуто	жудо	жудо
учитељица	утетејита	учитељица
заборавио	дабојавио	заполавио
мачка	матка	мачка
пиле	пиве	биле

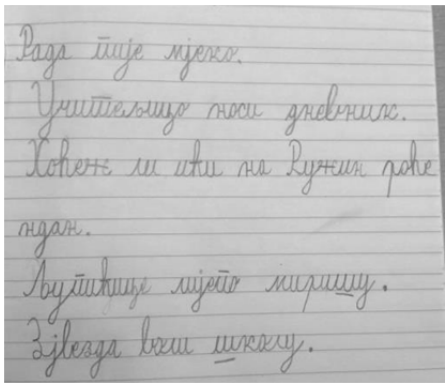
Из Табеле 1 видимо да је напредовао у писању одређених ријечи. На примјер: „Андреа” је раније писао „Андеја”, док сада пише правилно, иако

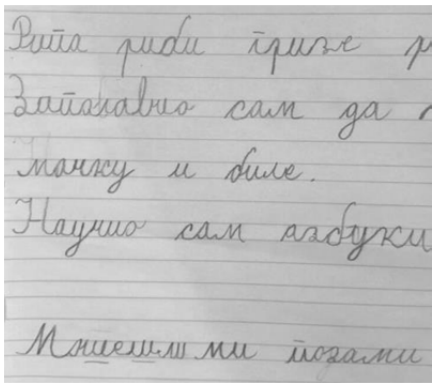
не изговара правилно; глас Т понекад замијени гласом Д, што се види на реченици из диктата 1. 12. 2016. (Слика 1).



Слика 1. *Реченица коју је написао ученик Ч. М.*

Слово Р раније није уопште писао, него га је мијењао другим, док је у трећем разреду исправио ту грешку, али слово Б још увијек понекад погријеши, али не увијек, што је приказано на сликама број два и три: *Рада пије млијеко. Учитељица носи дневник. Хоћеш ли ићи на Ружин рођендан? Љубичице лијепо миришу. Звјездан воли школу.*

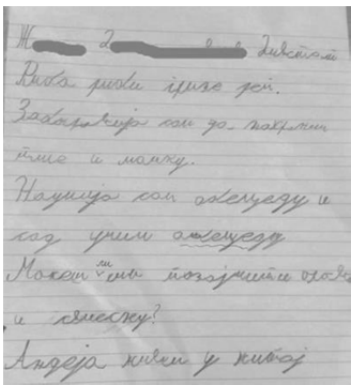


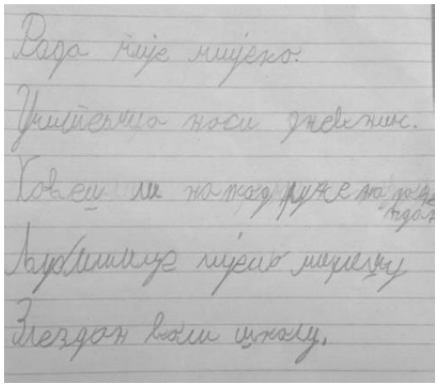


Слике 2. и 3. *Речнице које је написао Ч. М.*

У писаном, али и у усменом говору, код овог ученика се види напредак, али још увијек видно заостаје у писању и говору за осталим ученицима у одјељењу.

Диктат који је рађен у трећем разреду, првог децембра 2016. године, показао је знатни напредак у писању и код ученице Ж.Д.: пише по линији, од почетка до краја реда, али још увијек слова не задовољавају критеријуме по којима пишу ученици у трећем разреду.





Слике 4 и 5. *Реченице које на написала ученица Д. Ж.*

У подацима је посматран школски успјех ученика из српског језика, математике и природе и друштва (Табела 2).

Табела 2. *Школски успјех ученика с говорним потешкоћама*

	Српски језик	Математика	Природа и друштво
А. С.	5	5	5
В. С.	3	4	3/4
Д. Ж.	2	1/2	2
Ч. М.	3	5	3/4

Упоређивањем успјеха ученика с говорним потешкоћама из српског језика, математике и природе и друштва, може се уочити да ученик А. С. има одличну оцјену из српског језика, из математике и из природе и друштва. То се може објаснити марљивошћу и добрим радним навикама које ученик посједује. Ученик В. С. нема радне навике као претходно описани ученик, али математика му је омиљени предмет и у раду даје свој максимум, али ипак много гријеши у задацима. Зато му је средња оцјена из омиљеног предмета – математике врлодобар, из српског језика има оцјену добар, а из природе и друштва између добар и врлодобар. Ученица Д. Ж. једва задовољава из свих предмета, математика је између незадовољава и задовољава. Ученик Ч. М. воли математику и има одличну оцјену, из српског језика има оцјену добар, док из природе и друштва између добар и врлодобар.

Како бисмо испитали грешке у писању код ученика с говорним потешкоћама, анализирали смо њихове оцјене из диктата (Табела 3).

Табела 3. *Оцјене из дикатата ученика с говорним проблемима*

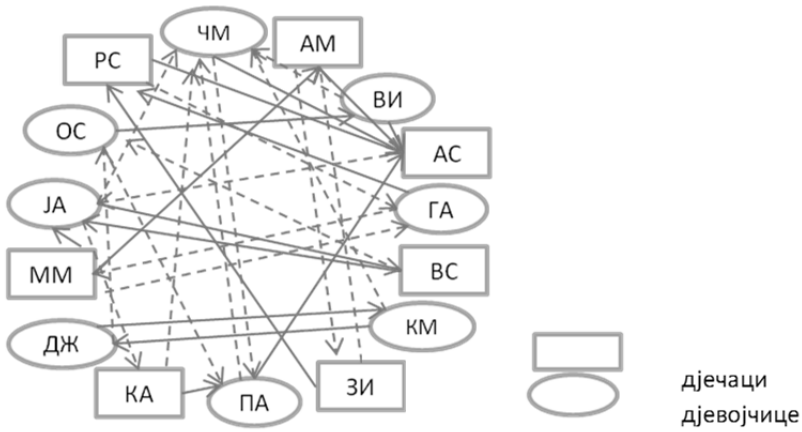
Оцјене из диктата ученика с говорним проблемима:						
оцјена	5	4	3	2	1	M
f	1	–	1	2	–	4,00

Из Табеле 3 видимо оцјене ученика који имају говорни проблем. Од четири ученика, један је имао одличан успјех, један ученик добар, а два довољан, средња оцјена је 4,00.

Табела 4. *Оцјене из дикатата ученика без говорних проблема*

Оцјене из диктата ученика с говорним проблемима:						
оцјена	5	4	3	2	1	M
f	7	3	1	1	–	4,33

Из Табеле 4 видимо оцјене ученика који немају говорних проблема. Просјечна оцјена је 4,33. Ако се упореди са успјехом ученика који имају говорне тешкоће, на нивоу ризика од 5%, закључујемо да не постоји статистички значајна разлика између ове двије групе. Социограмски положај ученика у одјељењу представљен је Социограмом 1.



Социограм 1. *С којим другом желиш/не желиш да се дружиш*?

На Социограму 1 испрекидане стрелице показују одбијање, а неиспрекидане избор друга за дружење. Можемо да видимо да је ученика А. С. пет другова и другарица бирало за дружење, а није имао ниједан негативан избор. Ученик В. С. је имао један позитиван избор и ниједан негативан,

Д. Ж. један позитиван и ниједан негативан, а Ч. М. није имао ниједан позитиван, а имао је 5 негативних избора.

ПРОБЛЕМИ КОЈЕ НАСТАВНИК ИМА У РАДУ

Наставне садржаје увијек треба прилагодити нивоу развијености структура психомоторног састава. Ток и ритам развоја ових структура није исти за сву дјецу, нека касније проговоре, нека касније проходају или показују различите облике неукључености у захтјеве средине. Главни разлог неуспијеха у школи јесте у методама које користимо у васпитно-образовном процесу, а тек онда у ученику. Ераковић наводи да у пракси може да се деси да учитељ нађе групу ученика у одјељењу са којом може да ради и брине се да ученици стекну одређена знања која се нуде програмом школе. При томе занемарује ученике са недовољно развијеним или умјереним способностима. Потребно је пронаћи одговарајући метод који ученику омогућава да усваја васпитно-образовне садржаје. Тада ће се развити велики број способности (интелектуалних, сензорних, моторних, социјалних и др.) које ће омогућити усвајање знања (Ераковић, 1990: 11). Нарочито је важно пажљиво изабрати метод рада, јер од метода зависи да ли ће рад бити успјешан.

Највећи проблем је то што у подручној школи нема ни дефектолога, ни логопеда, ни психолога, а и педагог не долази често, само по позиву, тако да је наставник остављен да се сам избори са свим проблемима које дјеца, родитељи и он сам, у раду имају.

ДУЖНОСТИ И ОБАВЕЗЕ НАСТАВНИКА

Наставник треба да утврди да ли у разреду неко дијете има говорну ману, јер дијете с говорном маном неће моћи правилно да чита. Говорне мане морамо упознати и да бисмо их могли постепено одстрањивати (Перушко, 1964: 79). Такође, и родитељи и околина треба што више да подстичу дијете да говори, преко чешћег обраћања говором, изговарајући кратке реченице. Говор треба да усмјере на оне појаве које су интересантне за дијете. Уколико дијете изговори неправилно неку ријеч, не треба га опомињати, јер то може штетно да дјелује на дијете. Родитељи треба да провоцирају неке ријечи да би то дијете изговарало. Дјечија колективна игра права је школа развоја говора. Поремећај у говору доводи и до поремећаја у социјализацији, што веома негативно утиче на даљи развој способности код уче-

ника. Неопходна је непрекидна педагошка опсервација учитеља, као стручног лица, при уочавању ове појаве. Процес педагошке опсервације претежно се остварује у првом разреду основне школе, при чему се тежи да се на почетку школске године открију сва дјеца која имају потешкоћа у говору. Учитељ у поступку опсервације треба да: темељно проучи документацију ученика; успостави непрекидни контакт са родитељима; припреми ученике у разреду да правилно прихвате ученике са тешкоћама у говору и изради програм за рад са тимом стручњака (Дмитровић, 2005: 358). Учитељ има педагошку и још више моралну обавезу да учини све што може како би се лакши поремећаји, ако не у потпуности отклонили, оно бар ублажили. У том циљу, он мора истовремено да ради на више задатака: да успостави чврсту везу са родитељима и осигура њихову безрезервну подршку, јер они треба не само да помогну у правилној дијагнози поремећаја (чести су случајеви свјесног прикривања узрока због различитих предрасуда) него и да остану доследни и упорни у извршавању свог дијела тог осјетљивог посла; да личним примјером и стрпљивим успостављањем здравих међуљудских односа у ученичкој заједници осигура нормалну егзистенцију и потребну социјализацију такве дјеце у њој; да придобије наклоност и повјерење дјетета коме је потребна помоћ како не би дошло до нежељених појава (страх, отуђење, потиштеност, агресивност, комплекс ниже вриједности); да одабере адекватне облике језичког увјежбавања (ортоепске, фонетске, лексичке, правописне и друге вјежбе) на којима ће континуирано радити све док се не постигне жељени циљ (Вучковић, 1993: 51), а то и јесте један од важнијих циљева које он остварује у васпитно-образовном раду.

Ученик који има проблем у артикулацији гласова врло брзо почиње да се боји свог говора, те зато настоји да избјегне учествовање у говорним дискусијама. Испољава анксиозност или потиштеност, а могу да се развију и одређени облици депресије. Зато је неопходно да наставник ученику који има говорну потешкоћу пружи подршку и помоћ тако што ће: настојати да спријечи изолацију дјетета; да у одређеној мјери толерише његово понашање; да подстиче ученика на говор што више и у свакој ситуацији, али да га при томе не присиљава на говор. Ако се ради о ученику који муца, наставник мора да буде директан у контакту и да се понаша природно у тренуцима када ученик почне да муца; да не исправља говор ученика и не помаже му да изговори ријеч коју не може да изговори или да је изговори умјесто ученика; да ученике охрабрује и подстиче на што чешће јављање и тако утиче на јачање самопоуздања; да га стимулише да учествује у групним активностима; да припреми и информише ђачки колектив, али и остале ученике и особље у школи, како би заузели правилан став; да ученику стави до знања да познаје његов проблем, али да он не утиче на његов статус у школи; да му повјерава важне задатке као и другој дјеци у школи; да оба-

везно сарађује са породицом, психологом, педагогом и логопедом. Из наведеног се могу извући савјети учитељима, да би им рад био продуктивнији. Потребно је показати емпатијски однос према дјетету и пренијети га на вршњаке, бити стрпљив, давати дјетету прилику да писмено одговори, стварати повјерење код дјетета, снижавати степен емоционалне напетости, подстицати групне облике рада и сл. Рад са логопедом и помоћ психолога у рјешавању емоционалних проблема су неопходни облици стручне помоћи дјетету. Сарадња са родитељима је нужан услов побољшања стања, а подршка наставнику је логопед.

Још један поремећај који је идентификован код дјеце јесте дисграфија. Не јавља се често, али изискује допунски рад с дјецом код које је идентификован. Ераковић је описао поремећај и дао смјернице за рад с том популацијом. Према његовом мишљењу, у раду с ученицима с дисграфијом препоручује се понављање писања цртањем, да мање пишу а више слажу помоћу словарице, да пишу у помоћним линијама, а касније без помоћних линија, када буду могли да се оријентишу према доњој основној линији, а појединим ученицима се морјуа подебљати основне линије на које пишу све док се не оспособе да одржавају правац и смијер писања. Вјежбе у писању трају три до пет минута, са прекидима и до десет минута. Записивање се разликује од технике писања (рукописа) јер је у записивању садржана логичка и садржајна компонента. Ученици са сметњама у учењу морају одмах почети са записивањем иако се то не уклапа у глобалну методу, гдје је у почетку само читање. Ученик ће осјетити ријеч као логичку цјелину ако записује ријечи које разумије или о којима је вођен разговор. Ријечи могу одмах записати, а могу прије тога да саставе од картончића словарице која има илустрована слова, а потом записати ријечи. У записивању првих реченица потребна је помоћ скоро свим ученицима са специфичним сметњама у учењу. Учитељ помаже да се изговорени облик реченице претвори у писани индивидуалним интервенцијама. Помаже ученицима да утврде коју ријеч морају написати прије, коју касније, колико је ријечи у реченици (Ераковић, 1990: 121). За успјех у раду потребно је слиједити наведене савјете.

ЗАКЉУЧАК

У испитиваном одјељењу уочени су ученици који имају неке потешкоће у изговору и у писању, њихови проблеми су описани дескриптивно, а приложене су и копије ученичких диктата. Њихов рад и постигнућа, нарочито њихово писмено изражавање, али и однос према осталим учени-

цима, као и однос других ученика из одјељења према њима, праћени су од септембра 2014. до децембра 2016. године и закључци о њиховом напредовању приказани су у раду описно, табеларно и социограмски.

Први задатак рада је био да се испита школски успјех ученика с говорним потешкоћама, из чега је изведен закључак да код ученика који имају радне навике говорни поремећај не утиче на школска постигнућа из математике и природе и друштва, док се из српског језика, у мањој мјери, одражава у писању.

Други задатак рада је био да се упореди школски успјех ученика с говорним потешкоћама из српског језика са успјехом из математике и природе и друштва. Методом анализе педагошке документације дошло се до различитих резултата. Тешкоће у артикулацији утичу на постигнућа из српског језика и у мањој мјери на постигнућа из природе и друштва, док на постигнића из математике не утичу. На лошији успјех из математике утичу тешкоће у писању.

Трећи задатак је да се утврди да ли говорни проблем утиче на однос с вршњацима и да се испита социометријски положај ученика с говорним проблемима у одјељењу. Социометријским тестом утврђено је да говорне потешкоће у мањој мјери утичу на однос ученика у разреду, у зависности од тежине проблема који ученик има и од особина самог ученика.

Хипотеза рада „Дјеца са говорним потешкоћама у млађим разредима основне школе имају проблема у писменом изражавању, комуникацији с вршњацима и учењу" дјелимично је потврђена. Ученици са лакшим говорним потешкоћама не трпе значајне последице тих сметњи у комуникацији с вршњацима и у учењу, али код тежих потешкоћа, као што је неправилна артикулација – писмено изражавање је отежано, али и усмена комуникација са вршњацима.

У школама, поред педагога и психолога, потребан је и логопед, да би олакшао рад ученицима, учитељима, али и родитељима. Обавеза родитеља је да дијете одведу код логопеда чим примијете да има неки говорни проблем, ако у школи нема логопеда.

Литература

Бугарски, Р. (2003). *Језици*. Београд: Чигоја штампа.

Владисављевић, С. (1987). Афазије и развојне дисфазије. *Логопедија III*. Београд: Научна књига.

Владисављевић, С. (1991). Дислексија и дисграфија. *Логопедија IV*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Владисављевић, С. (1997). *Патолошки неразвијен говор код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Голубовић, С. (1997). *Клиничка логопедија I.* Београд: Биг штампа.

Голубовић, С. (1998). *Клиничка логопедија II.* Београд. Биг штампа.

Голубовић, С. (2006). *Развојни језички поремећаји*. Београд: Друштво дефектолога Србије.

Дмитровић, П. (2002). *Ученици са тешкоћама у учењу и понашању*. Бијељина: Педагошки факултет.

Дмитровић, П. (2005). *Методика инклузивног образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ераковић, Т. (1990). *Покажи ми па ћу знати*. Нови Сад: Педагошка мисао и пракса.

Матић, М. (1950). *Поремећаји говора и њихово отклањање*. Београд: Издавачко предузеће „Знање”.

Перушко, Т. (1964). *Матерински језик у обавезној школи*. Загреб: Педагошко књижевни збор.

Рот, Н. (2004). *Знакови и значења*. Београд: Плато.

Стошљевић, Л.; Стошљевић, М.; Одовић, Г. (2006). *Процена способности особа са моторичким поремећајима.* Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Drago V. Tešanović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Dragana D. Lazić
Primary School *Knez Ivo od Semberije*, Bijeljina

SPEECH IMPEDIMENTS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary

The aim of this paper is to determine how many children with articulation problems and other speech and language-related problems are enrolled in primary school, to point out the difficulties teachers face when working with them and to offer guidelines in teaching. The research identified such children, determined the problems they suffer from, monitored their academic achievement, especially in

written expression and communication with other children in class. Our research included children suffering from the following problems and impediments: stuttering, omission and/or substitution of sounds, dysgraphia and errors in writing. The sample included a class of second graders from the primary school *Knez Ivo od Semberije* in Bijeljina. We examined their relationship toward students who belong to a typical population and provided recommendations for teachers regarding work with such students.

Keywords: *speech impediments, stuttering, omission and/or substitution of sounds.*

Drago V. Tešanović
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

Dragana D. Lazić
Grundschule „Knez Ivo od Semberije“ Bijeljina

SPRECHSCHWIERIGKEITEN BEI DEN KINDERN IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Artikels ist festzustellen, wie viele Schüler es gibt, die Probleme mit der Artikulation und mit dem Sprechen haben, auf die Schwierigkeiten der Arbeit mit diesen Schülern hinzuweisen, und die Anweisungen für die Ausbildungsarbeit mit ihnen zu geben. Die Forschung identifizierte solche Kinder, es wurde festgestellt, um welche Probleme es sich handelt, ihre Schulleistungen wurden beobachtet, vor allem in schriftlicher Form und in Interaktion und Kommunikation mit anderen Schülern in der Klasse. Schüler mit Sprechschwierigkeiten wurden behandelt: Stottern, Weglassen und / oder Substitution der Stimmen, Dysgraphie und Fehler in schriftlicher Form. Beobachtet wurden die Schüler aus der zweiten Klasse in der Grundschule „Knez Ivo od Semberije“ in Bijeljina. Die Einstellung der Schüler gegenüber diese Problematik wurde untersucht und die Empfehlungen für Lehrer wurden gegeben, die mit diesen Schüler arbeiten.

Schlüsselwörter: *Sprechschwierigkeiten*, *Stottern*, *Weglassen und / oder Substitution der Stimmen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 316.74:37
Стручни чланак • 369–382
Примљен: 8.4.2017.
Прихваћен: 10.5.2017.

Весна М. Павловић
Основна школа „Милован Глишић”, Ваљевска Каменица

ГЛОБАЛНИ КОНТЕКСТ КУЛТУРЕ И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У овом раду аутор се бави значајем културе, улогом образовања у процесу ширења културе, масовном културом. Приказан је садржај појмова: култура, образовање, масовна култура и млади. Узевши у обзир чињеницу да су данашње комуникације релаксиране од просторних и временских стега и да електронски медији, телекомуникације, сателитска технологија и мрежне компјутерске комуникације потенцирају развој глобалне културне свести, истиче се да у локалним културним групама постоји неограничен спектар културних различитости. Аутор сматра да – уз потребна кориговања, доследан етички однос, праћење и примену савремених достигнућа – образовање јесте један од кључних (пре)носилаца културе и нужних претпоставки за даљи опстанак цивилизације. У том смислу културну функцију школе види као укупан однос школе према младима, од понашања па до неговања свестраних особина, способности и самосвести о себи и другима.

Кључне речи: *култура*, *образовање*, *школа*, *млади*.

УВОД

Ако се узме у обзир да се у самом друштву дешавају рапидне промене и да је све убрзанија међусобна комуникација друштвених сегмената, у интеракцији између базе и надградње (образовање, наука, култура јесу сфере друштвене супраструктуре), онда се намеће потреба да се и култура тумачи из ширег, међународног угла, и да се наглашавају промене које захватају културне институције, њихове сложене системе, технологије и методе рада (Драгићевић Шешић, 2003: 10–14; 202–215).

Веома је значајно, пре свега, размотрити појам глобализације. Неки теоретичари сматрају да се глобализација односи на постојећи и интегри-

сани културни и економски систем, док је други дефинишу као комплекс активности и процеса који повећавају степен развоја и обима глобалне интеракције. Теоретичар Џеф Луис сматра мултикултурализам утопијском теоријом којом покушава да се неутрализује историјска неједнакост. Мноштво дебата о глобализацији концентрисано је на два кључна питања – да ли глобализација пролонгира историјске неједнакости и да ли увлачи различите културе у један систем који јесте хомогенизован и којим управљају културне елите које поседују моћ. Новији теоретичари залажу се за превазилажење оваквих питања јер сматрају да је култура много више од отелотворења у једну „хомогенизовану" націју. Треба нагласити да постоје и постмодерна виђења, по којима су транскултурализмом превазиђени улога нације и националне културе. Ти теоретичари тврде да је конзумеризмом, адаптирањем и реинвенцијом културних артефаката култура постала хибридна, и то у два смера: доминантне и подређене културе реобликовањем разлика мењају места (што се поготово одражава на примеру постмодерне архитектуре града).

Евидентно је мноштво референци које утичу на читав систем друштвене супраструктуре, укључујући не само образовање и едукацију, већ и идеологију, морал, етику, језик итд. Укратко, ако је култура форматирана (и формирана) кроз различите нивое имагинације, помоћу комуникације и дискурзивних борби („борбе за означавање" се карактеришу и као „ратови језика"), онда су очигледни и њихова идеолошка „носивост" и образовно-едукативно значење. Ратови језика су значајни ако се узме њихов утицај на креирање идентитета. Важно је дати научно коректне одговоре на питања колико је и како „западни текст" учествовао у креацији културе осталог света. По Хомију Баби (1990), неспорно је да постоји међусобна зависност и антагонизам између ранијих колонизатора и њихових тадашњих поданика. У тим односима суштинска је продукција идентитета, која раније колонизованим народима никада није обезбедила довољну слободу и аутентичну креацију сопствене културе.

Даље, реализација заједничког европског високообразовног простора јесте услов за Европу без граница, и то у првом реду подразумева примену принципа Болоњске конвенције. Да ли Болоњски процес делује подједнако на све чланице Европске уније и да ли је подједнако продуктиван за све? Ако се узме у обзир да је активно учешће студената услов за остварење тог процеса и да је њихов допринос неизбежан, онда постаје јасно колико је важна релација између процеса глобализације и учинка система образовања. Образовно-васпитни систем уско је повезан са осталим сегментима друштва. Посебну пажњу треба усмерити на систем етичких вредности и на продукцију добрих, образованих и честитих грађана, на политиком неумрљану трансмисију културе, на прогресивно и технички побољ-

шано функционисање образовања и на повратак и очување Доброг, Лепог и Истинитог, што представља темељ цивилизације.

ЗНАЧАЈ КУЛТУРЕ

Историја друштва показује способност човека да ствара по својој мери и обликује лепотом. На тај начин он обезбеђује друштвени напредак, али помера и границе свакодневног искуства. У основи овог процеса налази се култура, као скуп вредности, творевина и процеса људског стварања, материјалног и духовног, који игра битну улогу у друштвеном животу. Култура представља одраз људског стваралаштва и један од начина вредновања људске егзистенције.

Смисао културе састоји се „у методичком настојању човека да развије сопствене урођене способности", под којима се подразумевају „основна сазнања или искуства која претходе и корисно прате сваку професионалну оријентацију" (*Социолошки лексикон,* 1982: 377). Култура има одређену функцију у току социјализације и индивидуализације личности, општења и комуникације, а посебно у осмишљавању креативног рада. То је уистину процес неговања самог живота човека и обликовања друштвених односа у заједници.

Истовремено, она представља акумулирано наслеђе и искуство стечено током историје. Један од чинилаца културе јесте и образовање, степен његове развијености и испуњености културом. По својим обележјима, култура тежи хуманизацији и богаћењу друштвеног живота, превазилажењу наслеђених облика постојања и њиховом усавршавању, и не само околности и тренутних карактеристика друштвене средине, већ и сопствених потенцијала и способности. Њен допринос огледа се у усклађивању друштвених и индивидуалних тежњи и развоју оних способности чије остваривање пружа задовољство и уживање у раду и стварању.

Култура се може одредити и као укупност људских достигнућа, као „свеукупност начина живљења одређене људске скупине", знања, обичаја, вредности, веровања, образаца понашања и оног што их повезује. Помоћу ње се „решава темељно питање – питање властитог опстанка" (Ogbu, 1989: 5). Очување, преношење, прерада и стварање нових дела налази се у основи културних процеса. Њихов значај процењује се системом културних вредности у коме је најважнији критеријум колико културна дела и активности доприносе задовољавању људских потреба и подизању квалитета живота.

Иако не представља хомогену делатност, у њој се може разликовати оно што је универзално, вредност за све људе и генерације, оно што јесте доминантно за друштво или пак заједницу. Заправо, она обухвата не само оно што је створено, већ и велики број текућих збивања, која формирају различите процесе и појаве различитих вредности и значења. Истовремено, она негује критичку свест и способност преиспитивања.

Културна пракса одређена је у конкретном друштву процесима културне динамике, којима се мења културна основа, врши прерада културних вредности и у којима настају нова достигнућа. Културна основа обухвата најважније тековине и систем културних вредности друштва које утичу на понашање људи, њихове односе и активности. Овај систем вредности се стиче у друштву у оквиру утврђених облика друштвеног утицаја, при чему „нарочиту улогу игра процес социјализације тј. процес помоћу кога се неки појединац или друштвена група оспособљавају да примају одређене културне вредности и да те културне вредности преносе на друге, као и да их, евентуално, у најповољнијим случајевима, и даље развијају. Тако су, примера ради, породично и друштвено васпитање, школе, стручно и практично оспособљавање, спорт и друге институције и организације, саставни делови људске културе и значајна средства социјализације" (Илић, 1991: 28).

Под утицајем образовног процеса, у чијем програму и начину реализације своје место имају културне вредности, одвија се преношење културе. То показују и наставни програми (од књижевности до ликовне и музичке културе), стваралачке и васпитне активности ученика и школа и образовно-васпитни утицај наставника. Школа и образовање имају изванредне могућности када је у питању преношење културних вредности, њихово подстицање и стваралаштво младих.

Значајно место образовања огледа се у процесима енкултурације и акултурације. Енкултурација је процес и резултат културног контакта појединца и друштвених група, припадника различитих култура. Гостовања разних уметника, размена научника и стручњака, студената из различитих земаља, упознавање различитих култура, преношење и утицај њихових вредности на понашање појединца или група, јесу израз енкултурације. Акултурација је процес и резултат међусобног утицаја различитих култура и њиховог постепеног мењања под новим утицајем. Она се јавља обично код суседних култура, где процеси комуникације и мешања изазивају промене у неким обележјима културе. У савременом свету, мешање различитих култура свакодневна је појава. Средства масовне комуникације и нова информатичка средства имају неограничене могућности у ширењу вредности различитих култура, њиховом истовременом приказивању у свету и нарочито у стварању културе масовног друштва.

Култура масовног друштва изменила је основу традиционалне културе, смањила културну дистанцу између различитих група, различитих култура и народа, проширила границе културне потрошње и утицала на појаву иновација у коришћењу техничких средстава, начину производње и дистрибуције, пласмана и вредновања културних појава. У разматрању односа између културе и образовања, неопходно је имати у виду да је култура један од елемената друштвене структуре који утиче на њено обликовање и који се, под утицајем друштва, на одређен начин мења. Културна комуникација утиче на понашање људи у односу на културне појаве, било да се пасивно примају или да активно учествују у стварању нових идеја и дела.

Однос према култури најчешће се испољава кроз социјалне ставове. Они опет имају своју сазнајну, емоционалну и вољну димензију. Култура садржи хуманистичке, људске вредности, тежње и потребе. У савременом друштву, посредством савремених техничко-технолошких средстава, култура постаје део наше свакодневице, укључујући све позитивне и негативне импликације ових процеса. И поред тога што неки теоретичари сагледавају глобализацију као еволутивни процес (који народима омогућава све већу економску, политичку и културну сродност), не треба занемарити ни став по којем је глобализација континуитет империјалистичке идеологије. Неспорно је, ипак, да модерна глобализација кроз нове форме културне размене интегрише раније социјалне моделе и праксе, процесе и идеологије и омогућава оно што Ентони Гиденс назива *деловање на даљину* (Giddens, 1990: 19).

УЛОГА ОБРАЗОВАЊА У ПРОЦЕСУ ШИРЕЊА КУЛТУРЕ

Образовање представља најзначајнији чинилац преношења културних вредности, норми и тековина на нове чланове друштва (Коковић, 1994: 124). То је процес учења и усвајања историјских идеја и вредности, упознавање културних творевина и усвајање образаца који одређују наше животе. Истовремено, то је и процес прихватања, прераде и стварања нових вредности, под утицајем сопствених стваралачких способности и друштвених услова у којима живимо. Да бисмо разумели односе између културе и образовања, морају се имати у виду: културне вредности које образовање преноси, начин преношења културе и ефекти културне трансмисије. У програмима образовања назначене су опште и културне вредности, које се промовишу путем образовања. То су вредности и садржаји који имају наглашену универзалну и националну димензију.

Начин преношења културе одређен је природом образовног процеса, програмом и садржајем, али и активностима којима образовање негује у свом процесу. То је настава и програм појединих предмета, од језика до народне традиције, затим различити облици ваннаставних активности и ангажовања ученика ради обезбеђивања културне комуникације и учениковог свестраног развоја.

Образовање недовољно прати и процењује ефекте трансмисије културе. У школи која не образује човека широке културе, интелектуално богату личност, већ радну снагу, очигледно је да је запостављена или остављена мањини њена културна функција. Или, тамо где је развијена културна функција образовања, говори се о развоју свестране и образоване личности. У пракси се ова функција често своди на културне манифестације или рад у секцијама. Међутим, културна функција школе обухвата укупан однос школе према младима, од понашања па до неговања свестраних особина, способности и самосвести о себи и другима.

Стваралаштво долази до изражаја кроз различите облике и садржаје који су комплементарни наставним садржајима (нпр. културно-уметничке активности, такмичења, приредбе, изложбе, сусрети). Ове активности требало би да обухвате три битне компоненте: доживљај, знање и личну креативност. Њиховим обједињавањем у свакодневни чин, може се говорити о афирмацији културе у школи и о културној функцији образовања.

Однос између образовања и културе конкретизује се кроз културне активности школе и кроз њено учешће у културном животу средине. Културна функција школе огледа се кроз оне садржаје и делатности које повезују школу и локалну заједницу и којима се обезбеђује „учешће школа и наставника и ученика у политичкој култури, здравствено-просветним, социјално-заштитним активностима, у облицима образовања становништва уз рад, затим допринос у *утемељивању* вредности културног идентитета, критичкој валоризацији традицијских вредности у образовном процесу, у тумачењу својстава о особености религијске културе, културе празника и обичаја; па до отворености и опремљености школа за рецепцију образовних програма и садржаја мас-медија и друштвеног вредновања рада просветних радника и њиховог социјалног статуса у друштвеној средини" (Илић, 1992: 23–24).

Међутим, како запажа В. Илић, овај модел школе као интегративне културне установе није остварен у пракси, а посебно у сеоској средини, и то у области подизања квалитета живота и цивилизацијских вредности. Аутор се залаже за културу свакодневног живота посредством образовања. Под њом подразумева друштвеност која се одвија између човека и природе (Лефевр), односно свакодневно догађање и несвакодневне делатности које

су плод људског духа (Хелер), а који обухвата „укупност послова, појава, потреба, утицаја културних и епикуларних феномена на живот појединца" (Илић, 1992: 31).

Имајућу у виду природу културних процеса, карактер и начин усвајања вредности, а посебно носиоце културе, утицај образовања се одвија на различите начине и на различитим нивоима.

МЛАДИ И МАСОВНА КУЛТУРА

Масовна култура је врло важно средство глобализације јер подстиче мењање културних утицаја и стварање глобалне масовне културе. „Култура постаје доступна захваљујући могућностима нових техничких средстава. Техника као елеменат културе подстиче њен развој и брже је повезује са друштвеним променама" (Пешић Голубовић, 1964: 203). Све иновације које долазе процесом социјализације културе повратно делују на њен развој, кидајући стеге друштвене заосталости. Повезаност културе, у њеним основним токовима, са образовним процесима најбоље се види на примеру савремених техничких средстава, која имају широку примену, мењају путеве и брзину људске комуникације, а коначни резултати још увек се не могу сагледати.

Техничко-технолошки напредак омогућио је ширење масовне културе помоћу средстава масовне комуникације, а доминирају електронски медији, који су развили читаве системе друштвене комуникације. Ови медији имају и образовну улогу, јер доприносе „перцептивном сазнању спољног света" (Гурвич). Они развијају и пласирају „индустрију доживљаја" (Тофлер). Велика је улога телевизије и филма у употпуњавању знања код школске деце. За успешно вођење наставе из различитих предмета је од необичног значаја коришћење средстава масовних комуникација" (Тодоровић, 1974: 104).

За масовне медије карактеристично је да утичу на више људских чула, имају могућност понављања порука и убеђивања и теже да количином садржаја приближе и дочарају разноврсност и богатство пожељних и привлачних слика. Њихова улога своди се на комерцијалну рекламу, која одржава постојеће и симулира нове потребе потрошача. Примена нових технологија, а посебно масовних медија, показује да школа губи монопол у образовању. Утицај ваншколских институција на образовање и ваншколски облици стицања знања и добијања информација из различитих области показује да се морају уважавати њихово дејство и образовни ефекти. То изазива промене не само у технологији образовно-васпитног рада него и у

програмским садржајима и изискује прилагођавање образовним могућностима нових медија. За медије је карактеристичан убрзан ритам промена, како запажа Тофлер. Нова високоразвијена технологија производи „најпролазније, а истодобно најтрајније производе – људске доживљаје", намећући све бржи темпо живота. То подстиче развој комуникације, нове стилове живота, али истовремено изазива кризу идентитета и прилагођавање променама.

Рани истрживачи уочили су да гледање телевизије представља бекство од свакодневног живота, јер она пружа „пасивно задовољство у осећању разоноде, живљење у фантазији, узимање учешћа у узбудљивим играма, идентификовање са људима који узбуђују и који су атрактивни" (Квејн, 1978: 653), што је својеврсно бежање од проблема стварног живота, њихово занемаривање и компензација привлачнијим садржајима. То је бекство од досаде и испразности обичног живота и „ублажавање" његове тривијалности.

Телевизија, надаље, омогућава развој приватности, повлачење у себе, комуникацију са сликом и садржајима „искривљене стварности", подстиче жеље и снове уместо доживљаја, пружа замену за пожељне и недоступне доживљаје. Њени садржаји су приступачни, лако се усвајају, пружају разоноду и забаву, доживљај који заправо јесте замена за стварне активности појединца. Улога телевизије је „наркотизирајућа" (Мертон), она има колективно дејство – било обликовањем колективне свести, било пасивизацијом или повлачењем из јавног живота. Као *медијум за све сврхе* јесте масовни потрошач времена које је изазвано потребом да се побегне од сиве свакодневице, али и потребом да време буде испуњено привлачним садржајима и доживљајима.

Сем што развија „материјални конформизам", политичку и духовну пасивност, телевизија врши „морално тровање" и „ментално насиље", које разара друштвене вредности и духовни живот људи и заједница. Пласирање насиља у разним програмима, фаворизовање антијунака, занемаривање вредности критеријума и подржавање вулгарних и агресивних модела понашања подстиче негативне моделе идентификације и њихово прихватање као вредних и пожељних. Суштина већине цртаних филмова за децу, нарочито оних у којима су негативни јунаци носиоци радње, показује да они подстичу насиље, сукобе, агресивност и развијају свест да ружно и зло може бити „прихватљиво", ако се на њега гледалац привикне.

Други пример масовних медија и њиховог планетарног деловања јесу компјутерска технологија и интернет. Компјутерска технологија постаје свакодневица. Она олакшава обављање многих послова у процесу рада, омогућава бржу и ефикаснију размену информација из целог света.

Међутим, она се намеће у свим областима, па и у образовању, и претендује да замени традиционална образовна и комуникациона средства. То је изазвало отпоре и критике, јер се показало да информатичке мреже не могу да замене живу реч и емоцију. Истраживања о утицају интернета потврђују да он изазива видљиве промене у социјалном животу. Постоји негативна корелација између времена које се проведе уз видео-игре и успеха у образовању, а још битније је да коришћење интернета развија својеврсну зависност. Као такав, овај медиј доприноси гушењу и губљењу социјалних активности, идентитета и емоционалног живота. Вредносна неутрализација свих садржаја и предоминација порука кориснике своди на анонимне примаоце порука и масовне потрошаче.

Потрошачка идеологија обраћа се свима, без обзира на животне услове, нудећи притом једноставне вредности – брзу храну, јефтину одећу, енергетска и алкохолна пића, масовну забаву, физичка задовољства, једноставну музику и популарне извођаче, док своје материјалне и монополистичке циљеве камуфлира „грађанским вредностима" (демократија, једнакост, плурализам, људска права и сл.). Тај потрошачки материјал „исушује душу" и гуши историјско и људско у човеку и банализује живот (Молнар, 1996: 34). То се уочава и на примеру културе, која је испуњена медиокритетством, а слави популарност, пролазни сјај и тренутни укус. Потрошач је лишен сваке духовне димензије, јер индустрија забаве нема за циљ подизање укуса, већ да га задовољи што јефтинијим средствима (Молнар, 1996: 50). Непрекидан спектакл који се одвија пред нашим очима стално регрутује нову публику која нема времена да се у било какав садржај духовно удубљује.

Идеја либерализма почива на доминацији тржишта и подређивању свега тржишној логици. Сви су у потрошачкој грозници, подређени властитим економским интересима. „Суштина демократије је стварање профита" (М. Фридман), а то потврђује да је економски интерес у свим сферама друштва. Како запажају многи критичари либерализма, савремени економски развој је под утицајем високоразвијених земаља, што оставља несагледиве последице по многе: „огроман раст друштвене и економске неједнакости, уочљив пораст немаштине код најсиромашнијих народа света, катастрофално стање човекове средине у глобалним размерама, нестабилна глобална економија и невиђено богаћење богатих" (Чомски,1999: 6).

Да би се оправдала „митологија слободног тржишта" и стварни односи на којима почива либерализам, користе се, по Чомском, разноврсна, али веома рафинирана и ефикасна средства (контрола јавног мњења, пропаганда, индоктринација путем масовних медија, образовање, међународна подршка, научне студије). Све наведено оправдава раст профита

корпорација и сиромашење становништва. С тим у вези је и улога масовне културе у савременом друштву.

Масовна култура рођена је у доба индустрије и она „само прави производе за људе којима су подизање животног стандарда, вишак слободног радног времена и напредак технике дали могућност и жељу да гледају слике, слушају музику и приче, једном речи, да учествују у култури која одговара њиховом начину урбаног живота, јер стара култура, везана за рурални начин живота, данас изгледа као фолклор" (Доменак, 1991: 52).

Између медијске културе и образовања постоје противуречности и разлике. Култура је усмерена на публику коју третира као пасивне кориснике и потрошаче, којима нуди привидне доживљаје и забаву, док је образовање организован процес који захтева активно учешће, сазнајни напор и залагање учесника ради постизања успеха друштвеног напретка.

Свакодневни утицај медија на начин учења младих, на њихову свест и понашање, не истражује се у довољној мери. Младе треба оспособити да успешно демистификују оно што медији презентују. Велики проблем је и то што превелика количина информација оптерећује ум и гуши сваку креативност. Наставници треба да едукују младе како да рационално и ефикасно користе информативне изворе и савремене масовне медије.

Данашњи ученици и млади више него икад упућени су на масовне медије и културу масовног друштва. Они данас „расту и васпитавају се у миљеу те нове културне климе" (Џуверовић, 1982: 16). Питање је како ће они моћи да разликују праве од лажних вредности, истину од дезинформације или пропаганду и индоктринацију.

Масовна култура узима данак када је у питању слободно време ученика и младих. „Масовна култура се једино труди да допуни доколицу (спектаклима, ријалитијима, мечевима, телевизијом, читањем таблоида, новина и часописа), она упућује на тражење личног смирења у доколици, штавише, она култивира доколицу да постане стил живота" (Морен, 1967: 90). У раскораку између посрнуле породице и медија, између школе и масовне културе, деца и млади немају изграђен вредносни систем, налазе се у пасивном и подређеном положају, без могућности стваралаштва, креативности и критичког размишљања.

Медији имају све већу улогу у усмеравању интересовања деце и младих, у њиховој социјализацији и образовним потребама. Утичу на формирање укуса, стила живота, вредносних ставова и оријентације младих. Приметно је да су они све више оријентисани на потрошњу и материјалне вредности (аутомобили, одређене марке одеће, обуће, накита, мобилних телефона итд.). У наглашеној потрошњи наглашено је и раслојавање. Са

једне стране, имамо младе који теже за елитнијим програмима и садржајима, а са друге стране, припадници нижих социјалних слојева се опредељују за масовније облике културе.

Културна потрошња младих у слободном времену представља облик тражења и испољавања сопственог идентитета и њихово везивање за нове облике културног изражавања, нове жанрове, стилове у одевању, понашању, музици итд. Тако и настају посебни облици културе младих – поткултуре. Оне представљају посебне облике понашања и животних стилова који се вредносно разликују од стандарних модела културе. Изражавају се кроз интересовања, активности, потрошњу младих. На ову појаву итекако су утицали измењени социјални услови, повећање слободног времена, ширење индустрије забаве, али и демитологизација стандардне културе, а посебно нарушен систем друштвених вредности и ауторитета. Некада млади теже да се приближе слојевима којима не припадају (помодарство, снобизам), некада изражавају социјалне особености и разлике од других (рок музика), а некад испољавају реакције на стање у друштву (панк покрет).

Омладинске поткултуре манифестују се кроз одређени начин провођења слободног времена, стил живота и музичке активности. Оне настају тако што млади путем одеће, активности, забаве и стила понашања „пројектују различите културне одговоре или решења за проблеме које су пред њих ставили њихова материјална и класна позиција и искуство" (Кларк, 1985: 27).

Контракултура младих је до крајности изведен облик поткултуре који има радикално супростављена обележја у односу на доминантну културу, па и облике поткултуре (хипи покрет, девијантске, фашистичке, навијачке, маргинализоване групе и слично).

Иако поткултуре младих настају и мењају се као реакција и аутономан израз понашања у односу на противуречности социјалне средине, оне немају друштвену снагу да утичу на њихово решавање. Оне су пре облик пролазног генерацијског бекства од противуречности и друштвених проблема јер „не могу своје чланство заштитити од детерминирајуће матрице искуства и услова који обликују живот њихове класе као целине" (Стевановић, 1992: 97). Решавање проблема младих ипак зависи од друштва и његових капацитета.

ЗАКЉУЧАК

На основу изнетих чињеница може се покренути расправа о проблематизованом концепту глобализације, са задатком промишљања, процењивања и презентовања неких одговора на актуелна стања у данашњем свету, с циљем да се сагледају и евалуирају подобности и приоритети понуђених гледишта о разменама културних и економских ресурса и историјске комплексности неких питања (која укључују ратовање и компромисе, културне турбуленције и промене, миграције, инвазије, мешовите бракове итд), периоде богатстава, али и значајних нестабилности. Допринос рада огледа се у понуђеним претпоставкама о профилу и могућностима културе у савременом, постхуманом добу, односно, о улози и значењу образовања у наведеном културном контексту.

Литература

Giddens, E. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.

Доменак, Ж. (1991). *Европски културни изазов.* Београд: Библиотека XX век.

Драгићевић Шешић, М. (2003). *Култура.* Н. Гелевски (ур.). Скопље: Темплум.

Ивановић, С. (2006). *Друштвени развој и образовање.* Јагодина: Учитељски факултет.

Ивановић, С. (2008). *Социологија образовања.* Јагодина: Учитељски факултет.

Илић, В. и сарадници (1992). *Школа – седиште културе.* Ниш: Завод за проучавање културног развитка, Просвета.

Илић, М.(1991). *Социологија културе и уметности.* Београд: Научна књига.

Коковић, Д. (1994). *Социологија образовања.* Нови Сад: Матица српска.

Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал.* Нови Сад: Mediteran Publishing.

Кларк, Х. и сар. (1985). *Подкултуре, културе и класа.* Београд: Култура.

Kvejn, D. M.; Blum, H.; Braun H. R. (1978). Televizijska publika. *Treći program*, III, 653.

Lewis, J. (2008). *Cultural Studies: The Basics.* Los Angeles: Sage Publications.

Луис, Џ. (2012). Постмодерни простори. *Култура / Culture*, II (3), 139–195.

Molnar, T. (1996). *Amerikanologija.* Beograd: Studentski kulturni centar.

Molnar, T. (1996). *Liberalna hegemonija.* Beograd: Studentski kulturni centar.

Морен, Е. (1967). *Дух времена.* Београд: Култура.

Ogbu, J. (1989). *Pedagoška antropologija.* Zagreb: Školske novine.

Пешић Голубовић, З. (1964). *Место технике у развитку савремене културе.* Зборник радова „Човек данас". Београд: Нолит.

Стевановић, Б. (1992). Социо-културни аспекти развоја „омладинске културе". *Хуманитас*, 1–4, 97.

Социолошки лексикон (уред. Р. Лукић) (1982). Београд: Савремена асминистрација

Тодоровић, А. (1974). *Социологија масовних комуникација*. Ниш: Градина.

Чомски, Н. (1999). *Профит изнад људи.* Нови Сад: Светови.

Џуверовић, Б. (1967). *Култура и омладина.* Београд: ИИЦ ССО Србије.

Vesna M. Pavlović
Primary School "Milovan Glišić", Valjevska Kamenica

GLOBAL CONTEXT OF CULTURE AND EDUCATION

Summary

The authors of the paper discuss the importance of culture, the role of education in the process of cultural expansion and mass culture. We presented the meaning of the following concepts: culture, education, mass culture and young people. Given the fact that modern communications are free of spatial and temporal restrictions and that electronic media, telecommunications, satellite technologies and network communication promote the development of global cultural awareness, the fact that local cultural groups possess a limitless range of cultural diversity is underlined. The authors believe that – with necessary corrections, consistent ethical attitude, monitoring and implementation of modern achievements – education is one of the key instruments of cultural expansion and a necessary requirement for further survival of civilization. In that sense, the cultural function of school is viewed as the overall attitude of school toward young people, from behavior to cultivation of versatile traits, skills and awareness of oneself and others.

Keywords: *culture, education, school, young people.*

Vesna M. Pavlović
Grundschule „Milovan Glišić“, Valjevska Kamenica

GLOBALER KONTEXT DER KULTUR UND AUSBILDUNG

Zusammenfassung

In diesem Artikel beschäftigt sich die Autorin mit der Bedeutung der Kultur, der Rolle der Ausbildung im Prozess der Verbreitung der Kultur und mit der Massenkultur. Der Inhalt wird im Folgenden dargestellt: Kultur, Ausbildung, Massenkultur und Jugendliche. Wenn man die Tatsache einsieht, dass heutige Kommunikation von räumlichen und zeitlichen Bindungen entspannt ist, und dass elektronische Medien, Telekommunikation, Satellitentechnologie und Netzwerkcomputerkommunikation die Entwicklung des globalen kulturellen Bewusstseins fördern, wird betont, dass es in lokalen Kulturkreisen ein unbegrenztes Spektrum der kulturellen Vielfalt gibt. Die Autorin glaubt, dass die Ausbildung eine der wichtigsten Führungskräfte der Kultur und der notwendigen Voraussetzungen für das weitere Überleben der Zivilisation ist. Die Ausbildung soll aber notwendige Korrektur und konsequente ethische Beziehung haben, und moderne Errungenschaften folgen und anwenden. In diesem Sinne wird die kulturelle Funktion der Schule als eine allgemeine Haltung der Schüle gegenüber den Jugendlichen angesehen, vom Verhalten bis zur Pflege der vielseitigen Eigenschaften, der Fähigkeiten und des Selbstbewusstseins von sich selbst und von den anderen.

Schlüsselwörter: *Kultur*, *Ausbildung*, *Schule*, *Jugendliche*.

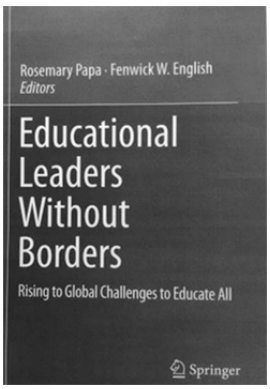
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.1:005.322(049.32)
Приказ • 383–388
Примљен: 2.4.2017.
Прихваћен: 11.5.2017

Jadranka S. Stojković
Dječiji vrtić „Radost", Jastrebarsko

OBRAZOVNI LIDERI BEZ GRANICA

(Rosemary Papa, Fenwick W. English EDUCATIONAL LEADERS WITHOUT BORDERS: Rising to Global Challenges to Educate All, Switzerland, Springer International Publishing, 2016)



Knjiga Obrazovni lideri bez granica – Stremeći globalnim izazovima za obrazovanje svih, čiji su urednici Rosemary Papa i Fenwick W. English, zbirka je od deset poglavlja napisanih na 228 stranica, a na kraju svakog poglavlja nalazi se bibliografija korištenih izvora.

Urednica knjige i autorica dva poglavlja u knjizi, dr Rosemary Papa radi kao profesor na Sveučilištu u Sjevernoj Arizoni, članica je i prva žena predsjednik National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA), istaknuti pedagog s ogromnim iskustvom, a glavni predmet njenog profesionalnog interesa jeste dostupnost obrazovanja za djecu osobito djevojčice. Autorica je 13 knjiga, brojnih poglavlja u knjigama, monografija i više od 80 članaka u časopisima. Osnivačica je Flagstaff Seminara: Obrazovni lideri bez granica, čija je misija osnivanje mreže obrazovnih stručnjaka koji su izabrali raditi u ime sve djece svijeta. Radila je u mnogim zemljama svijeta od Kine, Koreje, Tajvana, Zapadne Afrike. Dobitnica je mnogih prestižnih nagrada, obnašateljica visokih funkcija, voditeljica raznih projekata.

Drugi urednik, Fenwick W. English, istaknuti je lider u području obrazovanja, sveučilišni profesor, dekan, inspektor, autor je ili koautor više od 40 knjiga i više od 100 članaka objavljenih u stručnim časopisima. Njegova zapažanja u razredu i školi bila su temelj njegove prve knjige *Differentiated staffing: Giving teaching a chance to improve learning published*, objavljene 1969. godine. S Lisom Catherine Ehrich objavio je 2016. godine knjigu *Leading Beautifully:*

Educational Leadership as Connoisseurship i to je vjerojatno njegova najbolja knjiga do sada. Suosnivač je Flagstaff Seminara: Obrazovni lideri bez granica.

Knjiga ima duboki smisao jer koncept obrazovanja definira kao temeljno ljudsko pravo. Osnovna ideja ove knjige je istražiti kompleksnu vezu između socijalne pravde i svjetskih iskustava školovanja. Autori eseja u ovoj zbirci polaze od aktualnog problema nejednake dostupnosti obrazovanju u kontekstu obrazovnih sustava u vlastitim zemljama. Teorija je potkrijepljena konkretnim primjerima iz života. Multiperceptivnom analizom koju nam donose autori u svojim esejima istraživani su korijeni obrazovnih nejednakosti kao što su dugogodišnje podijele, kulturne dominacije i različite političke nepravde. U knjizi su također determinirane karakteristike odgojnih vođa bez granica (ELWB), izazovi s kojima se oni susreću, te se propituje njihova misija u globalnom kontekstu, počevši od obrazovanja djevojaka na Bliskom istoku do pristupa internetu na Haitiju, do složenih situacija manjinskih studenata u SAD.

U prvom poglavlju Obrazovni lideri bez granica: Konceptualni okvir (**The Educational Leader Without Borders: The Conceptual Frame)**, autorica Rosemary Papa problematizira ulogu *obrazovnih lidera bez granica* (ELWB) kao i njihov utjecaj na djecu i njihove obitelji tijekom procesa školovanja navodeći kako je u fokusu njihovog djelovanja briga o sreći učenika/studenata i realizacija njihovih ljudskih potencijala. Obrazovne lidere bez granica dovodi u svezu s Liječnicima bez granica naglašavajući kako oni imaju pacijente bez obzira na njihovu vjeru, sektu, spol, rasu ili politička uvjerenja, te da bi u domeni obrazovanja i obrazovni lideri bez granica trebali imati mogućnost takvog djelovanja sprečavajući nametanje ideja dominantnih društava. Autorica uviđa kako je ekonomska dominacija glavni cilj većine nacionalnih država i problematizira činjenicu da škole sve više postaju sredstvo za ostvarenje tog cilja podsjećajući nas da ljudska populacija i danas u 21. stoljeću pati od posljedica siromaštva, nepismenosti, terorizma, te da većina ljudi u svijetu nije obrazovana jer to zahtijeva previše financijskih sredstava ili su obrazovani samo u vrlo uskom kontekstu koji je dovoljan kako bi služio za potrebe multinacionalnih kompanija. Iako je obrazovanje temeljno ljudsko pravo, djeci diljem svijeta su i danas uskraćena njihova ljudska prava, posebice pravo na obrazovanje, prisutna je diskriminacija ženske djece zbog kulturnih uvjerenja, djeca su prepuštena ulici, regrutirana u oružanim snagama, podvrgnuta smrtnim kaznama, trpe mnoge druge oblike nasilja, pa autorica značajan broj stranica u ovom poglavlju posvećuje ovim problemima. U ovom poglavlju autorica nam donosi deset različitih primjera uvjeta školovanja širom svijeta i to vrlo autentičnim opisom kontekstualnih čimbenika iz Nigerije, Tajlanda, Iraka, Haitija, indijanskih plemena, Latinoamerikanaca, kao i siromaštvo kod neke školske djece u SAD, koje je dokumentiralo trinaest nastavnika iz različitih svjetskih područja. Razmatranje ovih primjera logički dovodi do pitanja potrebnih kompetencija koje obrazovni lideri moraju

imati kako bi mogli odgovoriti na mnogobrojne izazove jer je njihova zadaća raditi na stvaranju socijalno pravednijeg društva, na smanjenju jaza između bogatih i siromašnih, a u konačnici oni se i percipiraju kao vođe koje znaju razmišljati i postupati drugačije čak i suprotno ciljevima koje su države definirale kroz svoje zakonske propise.

U drugom poglavlju Obrazovanje bez nacionalizma: Provođenje liderstva kada granice više ne postoje (**Education Without Nationalism: Locating Leadership When Borders No Longer Hold)**, autori Marta Sánchez i George W. Noblit usmjereni su na nove izazove za obrazovne lidere bez granica koje pred njih donosi „rušenje" nacionalno-državnih granica u kontekstu pojave globalne ekonomije. Probleme s kojima se susreću ljudi u tim okolnostima autori ilustriraju trima primjerima. Prvi opisani primjer LOS-43 događa se u Ayotzinapu, naselju u južnoj pokrajini Guerrero u Meksiku, kada nestaje četrdeset troje studenata koji su se vraćali s prosvjeda protiv reforme meksičke vlade kojom bi se studentima slabijeg imovinskog statusa onemogućilo visoko obrazovanje. Autori nam izlažu i slučaj DREAM-era, studenata koji su dovedeni u Sjedinjene Američke Države iz različitih zemalja bez odgovarajuće dokumentacije kako bi bili korisnici sredstava iz fondova za razvoj, pomoć, obrazovanje za strane maloljetnike (Development, Relief, Education for Alien Minors Act). Kako je imigracija jedan od najvažnijih pitanja polarizacije u SAD, a samo neznatan broj tih studenata odlazi na koledž, autori iznose dvojbu da li je to način kojim imigranti postaju budući radnici? S kritičkim promišljanjem autori se osvrću na reforme školstva u Chicagu, te propituju proces uvođenja promjena s ciljem unapređenja javnog školskog sustava i navode kako su javne škole još od 1980. godine pod pritiskom zbog pokušaja transformacije iz javnog ulaganja u privatno dobro, što nikako nije u skladu sa zahtjevima i vrijednostima demokratskog društva, ali je očito odgovaralo imperativu na tržištu. Autori zaključuju kako upravo obrazovni lideri bez granica treba da preuzmu odgovornost za uspostavu prekograničnih zajednica, te da politički i ekonomski predstavljaju ove zajednice novom svjetskom poretku.

U trećem poglavlju Prema metanoi obrazovnog liderstva na globalnoj razini (**Towards a Metanoia of Global Educational Leadership)**, autor Fenwick W. English razmatra različite teorije pravednosti u različitim kontekstima u kojima je obrazovanje nedostupno zbog spola, rase, dobi ili religije i predlaže moguće strategije djelovanja u cilju postizanja obrazovnih promjena unutar lokalnog, državnog i globalnog konteksta. Autor se poziva na provedene studije u SAD koje pokazuju da se usporedo s ekonomskim oporavkom povećava jaz između bogatih i siromašnih. Etika, briga i suosjećanje, kao svojevrsni zaštitni znak obrazovanja, također je pod ogromnim napadima neoliberalnih reformatora. Stoga autor upozorava da obrazovni lideri ne mogu više razmišljati i djelovati u okviru birokratsko, hijerarhijskog modela i da pogled na svijet iz drugačije perspektive

jedino može dovesti do rješenja problema. Prvi izazov je pripremiti obrazovne lidere čiji pogledi sežu van zidova, vođe s novim humanističkim vizijama.

Četvrto poglavlje Podučavanje, tehnologija i transformacija (**Teaching, Technology, and Transformation)**, autori Patricia Talbot i Brad Bizzell započinju poznatim konstatacijama o nejednakoj dostupnosti javnog obrazovanja, te o razlikama između mogućnosti bogatih i siromašnih, koje su dodatno izražene kad je u pitanju pristup korištenja modernih tehnologija. Kako bi čitateljima opisali i približili pregled trenutnog tehnološkog okruženja u školama iz perspektive onih kojima je ograničen pristup i korištenje tehnoloških pomagala, autori koriste kontekst jedne škole u ruralnoj Malaviji, zemlji koja je poznata kao „toplo srce Afrike", zemlji u razvoju koja unatoč ograničenim sredstvima ide u susret izazovima. Imena, nazivi škola i sl. u poglavlju su izmijenjeni, ali je kontekst učionice sa sto djece koja sjede na podu uz jednu ploču i kredu stvaran. Iako jedna od najsiromašnijih zemalja u svijetu u kojoj je besplatno javno obrazovanje dostupno tek od 1994. godine, Malavija je primjer kako se uz adekvatno liderstvo može poboljšati globalna komunikacija i povećati pristup učenju putem dostupnih tehnologija.

Peto poglavlje Jedinstveni izazovi obrazovanja u zapadnoafričkim zemljama u razvoju (**The Unique Challenges of Education in Emerging West African Countries)**, Chinedum Oluwadamilola nas uvodi u problematiku podatkom Svjetske banke da je supsaharska Afrika jedina regija u kojoj se bilježi porast broja siromašnih. Poglavlje započinje citatom Nelsona Mandele: *Obrazovanje je najmoćnije oružje koje možete koristiti za promjenu svijeta*, ali vlade zapadnoafričkih zemalja jednostavno nemaju finansijskih sredstava za ulaganje u obrazovanje i postoji potreba za pomoć iz vana. Objašnjenje za to pronalazi se i u činjenici da su sve zemlje Zapadne Afrike, s izuzetkom Liberije, bile kolonizirane do 1974. godine, a glavni cilj kolonijalnih vlada nije obrazovanje i zdravstvo nego infrastrukturalni razvoj, ceste, mostovi, luke. Pažnja svjetske javnosti i danas je usmjerena na visoku stopu nepismenosti u Zapadnoj Africi, osobito što nisu ostvareni milenijski razvojni ciljevi koje su 2015. godine postavili Ujedinjeni narodi, a odnose se na postizanje osnovnoškolskog obrazovanja za sve i ukidanje spolnih razlika (rodna jednakost – na primarnoj i sekundarnoj razini obrazovanja osigurava da sve djevojke i dječaci dobivaju odgovarajuće obrazovanje). S obzirom na postojeće stanje u obrazovanju, koje se s pravom može nazvati izvanrednim stanjem, afrički obrazovni lideri moraju poduzeti odlučne korake za rješavanje tih problema.

U šestom poglavlju Međunarodne zakonske osnove za djelovanje obrazovnih lidera bez granica (**The International Legal Basis of Educational Leaders Without Borders)**, autori Michael David Alexander, Jianliang Wang i Marguerita K. DeSander razmatraju obrazovne sustave različitih zemalja i

zaključuju kako ih nije jednostavno uspoređivati jer svaka zemlja ima svoje specifičnosti koje su pretvorene u određene pravne strukture, no unatoč razlikama svima je zajedničko da je obrazovanje bitan element održivosti svake zemlje jer o znanju ovisi i gospodarski rast. Autori razmatraju važnost obrazovanja, kao i važnost poštivanja obrazovnih zakona u sustavima školovanja, opisujući razvoj obrazovnih zakona uz konkretne primjere iz svijeta. ELWB mreža služi za distribuciju ideja koje se nužno ne odnose na sve države, ali su univerzalne za obrazovanje sve djece. Stoga je za obrazovne lidere bez granica važno da budu svjesni običaja i zakona pojedinih zemalja kako bi što učinkovitije mogli ostvarivati promjene.

U sedmom poglavlju Ekonomija i globalizacija u visokoškolskom obrazovanju: Aktualna pitanja u zapošljavanju i ophođenju s međunarodnim studentima (**Economics of Globalization in Higher Education: Current Issues in Recruiting and Serving International Students)**, autori Ronald H. Heck i Xiaoxin Ivy Mu, polazeći od pojmovnog određenja globalizacije – koji obuhvaća protok znanja, tehnologije, kapitala, usluga i ljudi izvan nacionalnih granice – ističu njenu važnost posebno za studente visokoškolskog obrazovanja jer će proširiti svoja iskustva i znanja i pripremiti se za budućnost u globaliziranom svjetskom gospodarskom okruženju, te će razviti vještine za interakciju s ljudima iz različitih sredina, što je dobrodošlo i za buduća radna mjesta. Ciljevi internacionalizacije u visokoškolskom obrazovanju obuhvaćaju povećanje svijesti o mobilnosti i obrazovnim potrebama međunarodnih studenata do potrebe osnaživanja suradnje između naroda i visokoškolskih institucija u cilju razvijanja međunarodno usmjerenih nastavnih planova i programa. Zadaća obrazovnih lidera je stvaranje takvog institucionalnog okruženja u kojem se podržava suradnja, okruženja u kojem ima mjesta za mlade koji su više globalno svjesni ekonomskih, političkih, socijalnih i povijesnih pitanja.

U osmom poglavlje Transnacionalni kontekst školstva **(The Transnational Context of Schooling)**, autor John M. Heffron uočava bogatstvo povijesnih iskustava i paralela koje se mogu povlačiti kad je u pitanju rekonstrukcija obrazovnih sustava konkretno u cilju širenja transnacionalnih ideja i praksi u kontekstu obrazovanja. Analizirajući djelovanje Karla Marxa, Johna Deweya, Jane Addams i japanskog pedagoga Tsunesaburoa Makiguchija, autor poglavlja John M. Heffron zaključuje kako su oni dali široki filozofski okvir za bolje razumijevanje izazova s kojima se danas suočavaju obrazovni lideri bez granica. Smatra da obrazovnim liderima bez granice treba osigurati stjecanje temeljnih znanja i vještina kako bi oni postali transformacijski lideri u bilo kojem polju gdje obrazovanje ima središnju ulogu. Autor nam također donosi primjer jednog programa koji se provodi u njegovoj ustanovi, a koji se fokusira isključivo na osposobljavanje obrazovnih lidera bez granica.

Autorica Ira Bogotch u devetom poglavlju Međunarodni humanistički izazovi za obrazovno liderstvo u prozi i poeziji (**International Humanistic Challenges to Educational Leadership in Prose and Poetry)** ukazuje na probleme odvajanja škole od društva, te na neke stavove školskih lidera koji dovode do distanciranja kad se raspravlja o problematici obrazovanja na svjetskoj razini i pri tome se koristi metaforom *obrazovna udaljenost.* Autorica razmatra područja rada obrazovnog liderstva kroz propisane menadžerske prakse unutar institucionaliziranog obrazovanja, te kroz prikaz pozitivističkog modela obrazovnih istraživanja. Obrazovne prakse su i kontekstualne i razvojne, one obuhvaćaju cjeloživotno učenje unutar i izvan škola. Ovo poglavlje donosi primjere estetskog i moralnog odgoja iz proze i poezije koje donose slobodu, radost i intelektualne uvide za naše obrazovne lidere koji djeluju međunarodno i bez granica.

U temelju rasprave koju autorica Rosemary Papa donosi u desetom poglavlju Tragovi obrazovnih lidera bez granice (**Footprints of Educational Leaders Without Borders)** – jesu primjeri antiženske ideologije, antizapadnog stila obrazovanja, vjerska opravdanja za povredu djevojčica, dječaka, neomogućavanje školovanja, silovanja kao ratne nagrade, nejednake plaće za isti posao. Ključno je, kako navodi autorica, da pristup obrazovanju ne smije biti ograničen na učenike i studente koji tradicionalno imaju lakši pristup obrazovanju, već se očekuje da bude dostupno svim učenicima i studentima. Obrazovne lidere treba pripremati za istraživače budućnosti s hrabrim srcima koji će biti radoznali i bez straha otkrivati nove ideje, biti maštoviti i osporavati *status quo* tradicionalnoj obrazovnoj misli i za sobom ostavljati neizbrisive tragove jer oni su izabrala raditi za budućnost čovječanstva.

Kroz čitavu prikazanu knjigu razmatra se uloga obrazovnih lidera bez granica, kao i mnogobrojni izazovi s kojima se susreću u svom radu, tako da ona predstavlja vrijedan izvor za promišljanje o problemima nejednake dostupnosti obrazovanja u svijetu. Knjiga bi mogla biti zanimljiva svima kojima je odgoj i obrazovanje u fokusu profesionalnog i stručnog interesa.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
KLETT друштво за развој образовања
Година III • Број 2 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.018.1(049.32)
159.944.4-055.52(049.32)
316.356.2(049.32)
Приказ • 389–391
Примљен: 22.6.2017.
Прихваћен: 30.6.2017.

Јелисавета А. Тодоровић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ПОРОДИЧНИ ОДНОСИ – БАЗА СИГУРНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОГ РОДИТЕЉСТВА

(Др Снежана Вуковић, Стрес родитељске улоге у контексту породичних односа и васпитног стила, Задужбина Андрејевић, Београд, 2017)

У монографији *Стрес родитељске улоге у контексту породичних односа и васпитног стила*, ауторка др Снежана Вуковић настоји да продуби разумевање процеса васпитања у контексту породичних тензија, где родитељска улога може бити преоптерећена захтевима које је тешко испунити. Ова тематика је значајна и за породичну педагогију и за сродне педагошке и психолошке научне дисциплине. Препознатљива је потреба ауторке да повремено изађе из академског, научног стила писања и интерпретације резултата, и дода личну ноту рукопису, како би читаоцима приближила ово штиво.

У теоријском делу ауторка се бави функционалношћу породице, указујући на карактеристике функционалних и дисфункционалних породица. Породичне односе и родитељство објашњава помоћу Олсоновог *Circumplex* модела породичног функционисања, који је погодан за истраживање породичних односа и разумевање динамике и комуникације у породици из угла системске теорије. Породица јесте својеврстан систем, а њене компоненте су подсистеми који се налазе у сталној интеракцији. Породична функционалност је посматрана кроз призму породичне кохезивности и породичне флексибилности. Уколико породица као целина није постигла баланс у погледу породичне кохезије и аутономије њених чланова, стабилности и капацитета за прилагођавање различитим животним циклусима

породице, такве околности ће се рефлектовати и на интезитет стреса родитељске улоге и резултирати васпитним стилом родитеља, који може бити или претерано груб и контролишући, или занемарујући, или претерано попустљив.

Васпитни стил родитеља се приказује преко афективне димензије и димензије контроле. Ауторка прави дистинкцију између стреса једнородитељских породица, стреса родитеља деце са развојним сметњама, инвалидитетом и хроничним болестима, што представља реткост у литератури из области породичне педагогије.

Кумулативни породични стрес ауторка посматра кроз стресоре који се надовезују на постојеће породичне кризе. Указује на широк спектар стресора, али и на стратегије превладавања и породичну резилијентност. Стратегије превладавања личног, родитељског и породичног стреса приказане су детаљно, уз факторе који могу да умање штету насталу деловањем стресогених фактора. Ауторка констатује да се у нашем друштву на родитељство гледа као на начин утицања на раст и развој детета, али се мало литературе бави развојем родитеља и њиховим проблемима. Ауторка указује на ново подручје истраживачке праксе: ***родитељство – шанса за развој родитеља.***

Главни и најважнији налаз овог обухватног истраживања потврђује полазну претпоставку да се ауторитарност и пермисивност у васпитном стилу родитеља ослањају на дисфункционалне обрасце породичних односа и интензивнији стрес родитељске улоге. Резултати показују да је, према Олсоновом моделу, најадекватнији и развојно најпожељнији ауторитативни васпитни стил родитеља, повезан са балансираном кохезивношћу и флексибилношћу, као и са функционалним обрасцима породичних односа. Ауторитарни васпитни стил повезан је са ригидним обрасцима породичног функционисања, а пермисивни васпитни стил са хаотичним обрасцима породичног функционисања. Надаље, истраживачки налази указују да је стрес присутнији у већој мери код родитеља који практикују ауторитарни и пермисивни васпитни стил. Симултана регресиона анализа је показала да интензитет стреса детерминише васпитни стил. Ауторка проналази и корелацију између стреса родитељске улоге и модела породичног функционисања. Повезаност стреса родитељске улоге, васпитног стила и образаца породичног функционисања најбоље је објашњена кроз системски приступ породици, па ауторка из угла Олсоновог модела породичних односа и објашњава своје налазе.

За испитивање васпитног стила родитеља коришћена је скала *The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSQD* (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001), а за процену доживљаја стреса због родитељске улоге

коришћена је скала *The Parental Stress Scale* (Berry & Jones, 1995). За процену породичне функционалности коришћена је скала *FACES IV – Family Adaptation and Cohesion Scales IV* (Olson, Gorall & Tiesel, 2005). Ови инструменти су преведени и приказани у прилозима, како би практичари могли да их користе у свом професионалном раду.

Посебно је значајно истаћи да је у спроведеном истраживању узорак био бројан и комплексан. Испитивани су и родитељи и њихова деца, што јесте реткост у емпиријским истраживањима васпитних стилова у породици. Испитане су 164 породице, укупно 492 испитаника, од тога 50 породица из Београда и 114 из Крушевца. Научна вредност истраживачких резултата је у њиховој иновативности и научној актуелности. Симултана регресиона анализа показала је да интензитет стреса детерминише васпитни стил, као и да су дисфункционални обрасци породичног функционисања предиктори стреса родитељске улоге, чиме се теоријски поткрепљује и методолошки аргументује системски приступ у истраживању породице и породичних односа.

Социодемографски параметри не утичу значајно на стрес родитељске улоге, па ауторка наводи да је родитељство стресно само по себи, а импликације таквих резултата указују на потребу да родитељи буду оснажени за примену васпитних поступака у оквиру ауторитативног васпитног стила, као и на потребу да институције друштва пруже адекватнију подршку родитељима.

Осим приказа резултата истраживања и њихове интерперетације у контексту савремене литературе о породици и васпитању, дате су и препоруке за примену различитих програма подршке родитељима и деци. Осим циљаних родитељских интервенција, ауторка указује на значај постављања граница детету, које морају бити заступљене у процесу васпитања, уз показивање топлине и љубави.

Монографија може имати практичну примену у научним и друштвеним институцијама које се баве проблемима породице, родитељства, образовања и васпитања деце и младих, стресом, породичним насиљем и сл., те као таква може бити веома интересантна за запослене у образовању, у области социјалног рада, електронским и штампаним медијима. Најзад, ова монографија је приказала како је могуће уклопити психолошка, педагошка и практична сазнања у једну кохерентну и лако читљиву стручну литературу.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Драго Ј. Бранковић (1945), академик, професор емеритус, доктор педагошких наука, Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: drago.brankovic@teol.net

Оливер С. Браун (1991), мастер из области корпоративних финансија, банкарства. Студент докторских студија, Универзитетски колеџ „Корк", Корк, Ирска. Уже научне области: технологија у рачуноводству, интеграција информационих система и рачуноводствених техника.
Имејл: oliver.browne@ucc.ie

Тадија П. Ераковић (1934), доктор педагошких наука и доктор дефектолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научне области: инклузивна настава, методика специјалног рада.

Александар П. Јанковић (1970), доктор дидактичко-методичких наука, доцент Педагошког факултета у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: методика друштвених наука.
Имејл: aleksjankovic@gmail.com

Оливера Б. Калајџић (1983), магистар психолошких наука, виши асистент на Медицинском факултету у Фочи Универзитета у Источном Сарајеву. Уже научне области: општа психологија, педагошка психологија и развојна психологија.
Имејл: olivera.kalajdzic@yahoo.com

Наташа П. Кљајић (1981), мастер филолошких наука, професор српског језика, Основна школа „Бранко Радичевић", Бољевци – Прогар, Београд. Студент докторских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ужа научна област: методика наставе српске књижевност.
Имејл: natasenjka@gmail.com

Драгана Д. Лазић (1975), магистар разредне наставе са дефектологијом, наставник разредне наставе, Основна школа „Кнез Иво од Семберије", Бијељина. Студент докторских студија на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд. Ужа научна област: логопедија.
Имејл: draganaldj@gmail.com

Биљана П. Мијовић (1962), доктор медицинских наука, ванредни професор Медицинског факултета у Фочи Универзитета у Источном Сарајеву и Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: медицина, епидемиологија.
Имејл: biljana.mijovic@gmail.com

Бране Р. Микановић (1969), доктор педагошких наука, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: brane.mikanovic@ff.unibl.org

Весна М. Павловић (1969), мастер учитељ, специјалиста методике наставе природе и друштва, наставник разредне наставе, Основна школа „Милован Глишић", Ваљевска Каменица. Студент докторских студија на Универзитету „Св. Кирил и Методиј", Скопље. Уже научне области: културологија, методика наставе природе и друштва.
Имејл: vesnapavlovic.va@gmail.com

Дино Т. Перовић (1969), мастер андрагогије, Бели Манастир, Хрватска, Ужа научна област: андрагогија.
Имејл: d1n0.p3r0v1c@gmail.com

Милосав Ј. Петровић (1938), специјалиста педагошких наука, педагошки саветник, Ниш. Ужа научна област: историја педагогије и школства.
Имејл: ivicapetr59@gmail.com

Оливера Т. Радојевић (1977), дипломирани математичар, педагошки саветник, наставник математике и рачунарства, Средња техничка школа ПТТ, Београд. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: olivera.radojevic10@gmail.com

Бојана И. Ристовић (1992), мастер филолог србиста, Матарушка Бања. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: bojana.ristovic92@gmail.com

Јадранка С. Стојковић (1962), професор предшколског васпитања. Дјечији вртић „Радост", Јастребарско. Студент докторских студија на Факултету природословно-математичких и одгојних знаности Свеучилишта у Мостару. Ужа научна област: лидерске карактеристике запослених у предшколским установама.
Имејл: jadranka.stojkovic1@gmail.com

Драго В. Тешановић (1956), доктор филолошких наука, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: српски језик.
Имејл: drago_tesanovic@yahoo.com

Јелисавета А. Тодоровић (1960), доктор психолошких наука, редовни професор Филозофски факултет Универзитета у Нишу. Ужа научна област: психологија породице и адолесценције.
Имејл: jelisaveta.todorovic@filfak.ni.ac.rs

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. 1, бр. 1 (2015)- . - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд : DMD штампарија). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244

ISSN 2466-2801