

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2016  
Београд

ISSN 2466-2801



*KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА II  
Број 2, 2016.  
УДК 37(497.11)

---

## УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година II • Број 2 • 2016 • 213–418

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 Врањешевећ, Београд

Доц. др Дијана Вучковић, Никшић

Проф. др Мирко Дејић, Београд

Проф. др Ђемал Долићанин, емеритус, Нови Пазар

Проф. др Вишња Ђорђевић, Нови Сад

Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла

Доц. др Љиљана Живковић, Београд

Проф. др Садета Зечећ, 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 Марјановић 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

**Гrafичка припрема:** Жељко Тешевић

**Дизајн корица:** Издавачка кућа *KLETT*, Београд

**Тираж:** 500 примерака

**Штампа:** *Космос*, Београд

*Часопис излази четири пута годишње*

---

**LEARNING AND TEACHING**  
Year II • Issue 2 • 2016 • 213–418  
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

---

**Publisher:** *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

**On behalf of the Publisher:** Gordana Knežević Orlić

**Editor in Chief:**

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

**Editorial Board:**

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, Belgrade

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 Čemal Dolićanin, PhD, Novi Pazar

Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad

Professor Tamara Efendić Spahić, PhD, Tuzla

Docent Ljiljana Živković, PhD, Belgrade

Professor Sadeta Zečić, PhD, Sarajevo

Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka

Professor Marina Janjić, PhD, Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo

Professor Ljupčo Kevereski, PhD, Bitola

Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade

Professor Maja Ljubetić, PhD, Split

Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade

Professor Ljubica Marjanović Umek, PhD, Ljubljana

Professor Milan Matijević, PhD, Zagreb

Professor Blagoje Nešić, PhD, Kosovska Mitrovica

Docent Milka Nikolić, PhD, Kragujevac

Docent Nenad Tomović, PhD, Belgrade

Professor Dragica Trivić, PhD, Belgrade

Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Kragujevac

Professor Marko Šuica, PhD, Belgrade

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

**Editor and Proofreader:** Nataša Šuljagić

**Translators:** Jagoda Aleksić, English language

Larisa Stambolija, German language

**Graphic Pre-press:** Željko Tešević

**Cover Design:** Publishing Company *KLETT*, Belgrade

**Circulation:** 500 copies

**Printed by:** *Kosmos*, Belgrade

*Published quarterly*

---

**LERNEN UND UNTERRICHT**  
2. Jahrgang • Heft 02 • 2016 • 213–418  
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

---

**Herausgeber:** *KLETT* Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

**Für den Herausgeber:** Gordana Knežević Orlić

**Herausgegeben von:**

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

**Redaktion:**

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Belgrad

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

Doz. Dr. Ljiljana Živković, Belgrad

Prof. Dr. Sadeta Zečić, Sarajevo

Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka

Prof. Dr. Marina Janjić, Niš

Dr. Zorica Jocić, Valjevo

Prof. Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola

Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad

Prof. Dr. Maja Ljubetić, Split

Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad

Prof. Dr. Ljubica Marjanović 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:** *Kosmos*, Belgrad

**Erscheinungsweise:** 4 Hefte pro Jahr

## САДРЖАЈ

### 1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

|                                                                                                                                                         |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Бранка С. Ковачевић</b> (оригинални научни чланак)<br><i>Ученици о квалитету комуникације у настави</i> .....                                        | 223–238 |
| <b>Рада Р. Амовић Кезуновић</b> (оригинални научни чланак)<br><i>Ефекти савремене тандемске разредне наставе</i> .....                                  | 239–254 |
| <b>Миле Ђ. Плић</b> (прегледни чланак)<br><i>Образовање и професионални развој компетентног наставника<br/>грађанског образовања</i> .....              | 255–268 |
| <b>Благоје В. Нешић</b> (оригинални научни чланак)<br><i>Пожељне карактеристике универзитетског наставника<br/>уметности и уметника</i> .....           | 269–284 |
| <b>Дијана Љ. Вучковић</b> (прегледни чланак)<br><i>Апотеоза парадигме „за стваралаштво и живот” –<br/>Андрићева приповијетка „Аска и вук”</i> .....     | 285–302 |
| <b>Драгана Г. Димитријевић</b> (стручни чланак)<br><i>Метода сценске комуникације у настави српског језика и<br/>књижевности</i> .....                  | 303–314 |
| <b>Оливера Р. Крупеш</b> (прегледни чланак)<br><i>О постанку првог словенског писма у уџбеницима и<br/>приручницима за основну и средњу школу</i> ..... | 315–334 |
| <b>Тања М. Калуђеровић, Ирена С. Мучибабић</b> (стручни чланак)<br><i>Усвајање стилистике у млађим разредима основне школе</i> .....                    | 335–356 |
| <b>Љиљана М. Новковић</b> (стручни чланак)<br><i>Интердисциплинарни приступ у планирању тематског дана<br/>у млађим разредима основне школе</i> .....   | 357–364 |
| <b>Дарко Р. Ратковић, Желимир Ж. Драгић</b> (прегледни чланак)<br><i>ОРФ музикотерапија у инклузивној разредној настави музичке<br/>културе</i> .....   | 365–378 |

**Милош Н. Милојевић** (стручни чланак)

*Компетенције васпитача за подстицање развоја емпатије код деце* ..... 379–392

**Радоје Б. Јевтић, Драгана Д. Јевтић** (стручни чланак)

*Термички ефекти у коришћењу лаптопа* ..... 393–404

## **2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**

**Gordana M. Miljević** (prikaz)

*Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*  
(*Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*,  
urednik D, Frost) ..... 405–408

**БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА** ..... 409–410

**УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА** ..... 411–412

## TABLE OF CONTENTS

### 1. STUDIES AND PAPERS

|                                                                                                                                                                       |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Branka S. Kovačević</b> (original scientific paper)<br><i>Students' Opinion of the Quality of Communication in Teaching</i> .....                                  | 223–238 |
| <b>Rada R. Amović Kezunović</b> (original scientific paper)<br><i>Effects of Contemporary Tandem Teaching in Class Teaching</i> .....                                 | 239–254 |
| <b>Mile Đ. Ilić</b> (review paper)<br><i>Education and Professional Development of a Competent Civic<br/>Education Teacher</i> .....                                  | 255–268 |
| <b>Blagoje V. Nešić</b> (original scientific paper)<br><i>Desirable Characteristics of a University Art Teacher and Artist</i> .....                                  | 269–284 |
| <b>Dijana Lj. Vučković</b> (review paper)<br><i>Apotheosis of the Paradigm “To Live is to Create” – Andrić’s<br/>Short Story “Aska and the Wolf”</i> .....            | 285–302 |
| <b>Dragana G. Dimitrijević</b> (professional paper)<br><i>Applicability of the Stage Communication Method in Serbian<br/>Language and Literature Classes</i> .....    | 303–314 |
| <b>Olivera R. Krupež</b> (review paper)<br><i>Origins of the First Slavic Alphabet in Handbooks and Textbooks<br/>for Primary and Secondary School</i> .....          | 315–334 |
| <b>Tanja M. Kaluderović &amp; Irena S. Mučibabić</b> (professional paper)<br><i>Adopting Stylistics in Lower Grades of Primary School</i> .....                       | 335–356 |
| <b>Ljiljana M. Novković</b> (professional paper)<br><i>Interdisciplinary Approach to Class Planning during Theme Days<br/>in Lower Grades of Primary School</i> ..... | 357–364 |
| <b>Darko R. Ratković &amp; Želimir Ž. Dragić</b> (review paper)<br><i>Orff Music Therapy in Inclusive Class Teaching and Music<br/>Education</i> .....                | 365–378 |

|                                                                                                                                                           |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Miloš N. Milojević</b> (professional paper)<br><i>Preschool Teachers' Competences for Encouraging the<br/>Development of Empathy in Children</i> ..... | 379–392 |
| <b>Radoje B. Jevtić, Dragana D. Jevtić</b> (professional paper)<br><i>Thermal Effects of Laptop Usage</i> .....                                           | 393–404 |

## 2. REVIEWS

|                                                                                                                                                                                                |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Gordana M. Miljević</b> (review)<br><i>Transforming Education through Teacher Leadership</i><br>( <i>Transforming Education through Teacher Leadership</i> , edited<br>by David Frost)..... | 405–408 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|

|                            |         |
|----------------------------|---------|
| <b>ABOUT AUTHORS</b> ..... | 409–410 |
|----------------------------|---------|

|                                       |         |
|---------------------------------------|---------|
| <b>INSTRUCTIONS FOR AUTHORS</b> ..... | 413–414 |
|---------------------------------------|---------|

## INHALT

### 1. STUDIEN UND ARTIKEL

- Branka S. Kovačević** (Originalfachartikel)  
*Lernende über die Kommunikationsqualität im Unterricht* ..... 223–238
- Rada R. Amović Kezunović** (Originalfachartikel)  
*Auswirkungen des modernen Tandem-Klassenunterrichts* ..... 239–254
- Mile Dj. Ilić** (Übersichtsartikel)  
*Ausbildung und berufliche Weiterbildung kompetenter Lehrenden  
im Schulfach Ethik* ..... 255–268
- Blagoje V. Nešić** (Originalfachartikel)  
*Die erwünschten Eigenschaften bei den Universitätsprofessoren  
der Kunst und Künstler* ..... 269–284
- Dijana Lj. Vučković** (Übersichtsartikel)  
*Paradigmenapotheose „Für Schöpfung und Leben“, Erzählung  
„Aska und der Wolf“, Andrić* ..... 285–302
- Dragana G. Dimitrijević** (Fachartikel)  
*Anwendung der Methode der Kommunikation auf der Bühne im  
Unterricht der serbischen Sprache und Literatur* ..... 303–314
- Olivera R. Krupež** (Übersichtsartikel)  
*Über die Gründung des ersten slawischen Alphabets in Lehrwerken  
und Handbüchern für die Grundschulen und Gymnasien* ..... 315–334
- Tanja M. Kaludjerović, Irena S. Mučibabić** (Fachartikel)  
*Erwerb der Stilistik im Primärbereich* ..... 335–356
- Ljiljana M. Novković** (Fachartikel)  
*Interdisziplinärer Ansatz zum Planen im Unterricht am  
Thementag* ..... 357–364
- Darko R. Ratković, Želimir Ž. Dragić** (Übersichtsartikel)  
*Orff Musiktherapie im inklusiven Klassenunterricht des  
Schulfaches Musik* ..... 365–378

**Miloš N. Milojević** (Fachartikel)

*Kompetenzen der Erziehenden zur Förderung der  
Empathieentwicklung bei den Kindern* ..... 379–392

**Radoje B. Jevtić, Dragana D. Jevtić** (Fachartikel)

*Thermische Effekte bei der Nutzung der Laptops* ..... 393–404

## **2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN**

**Gordana M. Miljević** (Darstellung)

*Die Führung der Lehrenden als Weg zur Transformation der  
Ausbildung (Die Führung der Lehrenden als Weg zur  
Transformation der Ausbildung, David Frost)* ..... 405–408

**INFORMATIONEN ÜBER DIE AUTOREN** ..... 409–410

**RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTEGESTALTUNG** ..... 415–417

**Бранка С. Ковачевић**

Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама

## **УЧЕНИЦИ О КВАЛИТЕТУ КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ**

**Резиме:** У раду су анализирана досадашња истраживања из области квалитета комуникације и експлициране главне карактеристике квалитетне комуникације у настави. Циљ истраживања био је да се на узорку од 250 ученика испита њихова процјена о квалитету комуникације у настави, односно факторском анализом утврдити мањи број фактора који представљају квалитет комуникације у настави, те утврдити да ли су фактори условљени неким карактеристикама ученика (успјех и пол ученика). Примјењена је Скала за процјену квалитета комуникације у настави.

Факторском анализом екстрахована су два фактора квалитета комуникације у настави: комуникацијска слобода и активно слушање. Пирсоновим коефицијентом корелације установљено је да су корелације између школског успјеха и ученичких процјена димензија квалитета комуникације (комуникацијска слобода и активно слушање) у настави статистички значајне. Налази истраживања показују да се испитаници различитог пола статистички не разликују у процјени квалитета комуникације у настави (t-тест није статистички значајан).

Аутор у раду предлаже подстицање развијања комуникационих компетенција ученика лошијег успјеха у настави, што претпоставља и континуирано усавршавање наставника из области развијања и подстицања комуникационих компетенција ученика.

**Кључне ријечи:** *ученик, квалитет, комуникација, настава, наставник.*

## УВОД

Последњих година под утицајем развоја науке и технологије проблематика комуникације у настави добија на значају. Савремени дидактичари наглашавају да квалитет комуникације у настави одређује ефикасност наставног процеса. Анализом литературе може се констатовати да је „комуникација једна од значајнијих људских потреба, средство социјализације личности, које је нашло своје мјесто у настави” (Лакета, 2006: 303). Стручњаци наглашавају да међуљудска комуникација означава размјену информација између најмање двије особе на симболичком и појмовном нивоу, односно информација се на посебан начин предаје, чува, прерађује и користи (углавном остварује по једноставном и општем комуникацијском моделу). Ако разговор у настави посматрамо као комуникацијски процес, тада је на једноме крају наставник као пошиљалац поруке, а на другоме ученик као прималац. Поруку коју наставник шаље ученику могу отежати механичке сметње (шумови, нејасан и тих говор) и семантичке сметње (неразумљив садржај). Порука коју је ученик примио не мора одговарати поруци коју је наставник послао тј. она може бити дјелимично или потпуно промијењена. Стога је основни задатак стручног и успјешног разговора у настави усмјерен на усклађивање послане и примљене поруке у току разговора између наставника и ученика (Брајша, 1994). На основу повратне информације наставник установљава у којој мјери су ученици схватили, интерпретирали, доживјели и прихватили поруку наставника. Са садржајног аспекта, комуникација је успјешна у условима када прималац поруке на исти начин тумачи знакове као пошиљалац. Улоге особе која шаље поруку и особе која поруку прима у настави се непрекидно мијењају и у складу су са захтјевом савремене теорије која учење схвата као двосмјерни процес комуникације (повратна информација је интегрални дио тог процеса).

Комуникација међу учесницима наставе успоставља се и остварује у међусобним односима: наставник – ученик, ученик – ученик. Квалитет комуникације у настави директно или индиректно одређују индивидуалне карактеристике ученика, вршњаци, ситуационе детерминанте и васпитни стил наставника (Лакета, 2006). Од понашања и комуникационе компетентности наставника зависи понашање и комуникациона компетентност ученика. „Узајамност понашања чини суштину интеракције у комуникацији која, да би била основа васпитног деловања, она мора да буде остварена на вишем степену квалитета и узајамности” (Николић, 2004: 193). Успјешна настава подразумијева да наставник добија повратну информацију од ученика, али исто тако, и ништа мање, важно је да ученик добија повратну информацију од наставника, и то како у облику бројчане оцјене, тако и у

облику описног оцјењивања (Братанић, 2002). „Наставник не треба ученика посматрати као *биљку* коју треба узгајати или као *восак* којег треба обликовати, већ као особу која осим образовних потреба има интересовања и за живот ван учионице, осећања која се лако могу повредити, планове и очекивања, несташлуке за које треба имати разумевања, сопствени живот који се не може оквалификовати само термином *ученик*” (Крњајић, 2002: 31). Савремени педагози наглашавају да се од наставника очекује да поседује комуникациону компетентност, општу, информатичку и комуникацијску писменост, толеранцију, флексибилност у комуникацији (комуникација са ученицима, активно слање и примање порука, познавање садржаја комуникације, прилагођавање конкретним ситуацијама и уважавање ученикове индивидуалности).

На квалитет комуникације утиче велики број фактора: дефицит пажње, умор и анксиозност, етикетирање, суђење и анализирање других и себе, омаловажавање личности, порицање личне одговорности, наређивање и критиковање, нападање, наметање свог мишљења или воље, нејасно изражавање, претјерани критицизам, унапријед формиране предрасуде и претпоставке о теми разговора или о особама са којима се комуницира. Због тога је неопходно у настави тежити двосмјерности, усклађености комуникације са психофизичким узрастом ученика, подстицању мишљења, развијању говора, стварању могућности избора, пружању нових знања, размјењивању идеја и осјећања, као и подстицању процеса рјешавања проблема (Јовановић, 2009). „Комуникациона својства наставника изражавају се у његовој способности општења са ученицима, способности да се постави правилно према ученицима у зависности од конкретне ситуације, а посебно уз уважавање ученикове индивидуалности” (Ševkušić Mandić, 1991: 232). Квалитетна комуникација у настави претпоставља узајамно поштовање, равноправност свих учесника наставе, искреност и поштење, те уважавање и ученикових и наставникових потреба.

## КВАЛИТЕТНА КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ

Под квалитетном комуникацијом у настави подразумевамо атмосферу у којој доминира: активно слушање, успостављање и одржавање квалитетног односа наставник – ученик, ученик – ученик, искреност; коришћење јасних и кратких реченица и познатих ријечи, уважавање повратне информације о разумијевању поруке комуникације, усклађивање вербалних и невербалних порука, уважавање потреба и осјећања свих учесника комуникације, изражавање осјећања, ставова и потреба, јасним изражавањем захтјева, коментарисање понашања (не особа), давање подстицајних

инструкција, постављање питања и сл. Квалитетна комуникација у настави претпоставља говорну усклађеност између извора (наставник) и примаоца (ученик) информације, односно подразумева контролу говорне продукције извора информација и повећавање говорног капацитета примаоца информације. Развијање комуникационих компетенција ученика представља веома значајан васпитно-образовни циљ и сложен педагошко-дидактички и социопсихолошки процес, неодвојив од укупног васпитно-образовног процеса. Развијање комуникационих компетенција ученика треба да се остварује у систему целовитог и аутентичног развоја личности (Јовановић, 2006). Квалитет комуникације одређује: комуникацијска слобода, комуникацијска неугроженост, толеранција и социјална осјетљивост, стицање и вјежбање унутрашње контроле, писменост у комуникацији, заједништво, сарадња, разумијевање и поштовање других, способност емпатије, уважавање разлика (Zrilić, 2010). Какав је квалитет комуникације у настави? Досадашњи резултати педагошких и психолошких истраживања указују на недостатак интеракције и комуникације у настави, те доминацију једносмјерне комуникације од наставника ка ученицима и одсуство комуникације међу ученицима. Ненад Хавелка (2000) истиче да се око 80% временаведеног у настави утроши на рецептивно-репродуктивне активности, односно на слушање наставникових излагања, гледање слика, читање лекција из уџбеника, а свега 5–10% на продуктивно-креативне активности, односно на планирање и организовање свог рада, трагање за информацијама у разним изворима и тако даље. Установљено је и да наставник преко 90% расположивог времена користи за монолошко излагање (Влаховић, 1995), док резултати истраживања вербалне комуникације између учитеља и ученика указују да се најчешћи модел комуникације може свести на једносмјерну комуникацију, односно да више од 80% часа протиче у фронталном облику рада (Ševkušić Mandić, 1991). Истраживања у оквиру пројекта ORACLE (Galton, Simon, Croll, 1980) указала су на несразмјерност између рада и количине говора ученика и учитеља. Учители у основној школи 78% времена посвећују вербалном општењу, док ученици 84% времена језичко-говорно не учествују (Neill, 1994). Ненад Сузић (2002) је квалитативном анализом одговора наставника дошао до резултата који се углавном поклапају са резултатима експерименталног истраживања *ефикасности интерактивног учења у настави – експериментална провјера*. Горе наведени аутор наглашава да интеракција као наставна комуникација доноси врло високе резултате на плану памћења чињеница, издавања битног од небитног и схематског приказивања, односно да наша настава има високе квалитете, али да интеракција представља побољшање које је настави потребно. Резултати истраживања постојеће комуникације у настави показују да актери наставног процеса углавном нису задовољни постојећом комуникацијом, као и да се мишљења

ученика и наставника о постојећој комуникацији у настави статистички значајно разликују. Док наставници дају малу предност одговору да су дјелимично задовољни, ученици у великом броју истичу да нису задовољни постојећом комуникацијом (Јовановић, 2009). Издајамо истраживање фактора који утичу на квалитет комуникације наставник – ученик и врсту подстицаја коју захтијевају, гдје је установљено постојање значајне разлике између тока комуникације на часу и просјечне учесталости вербалних знакова, невербалних функционалних знакова, одобравања (охрабрење) и примјера. Установљено је да се вербални знаци чешће примјењују у ситуацијама када ученици дају одговор на постављено питање или захтјев наставника (Јлалић Вучетић, 2008). Резултати бројних истраживања су показали незадовољство ученика својим школским статусом – ученици се жале да их учитељи не разумију, да се непримјерено односе према њима, као и да су ауторитарни (Zrilić, 2010). Сматрали смо да је стога интересантно испитати квалитет комуникације у настави из перспективе ученика, те утврдити да ли су процјене о квалитету комуникације условљене неким карактеристикама ученика (успјех и пол ученика).

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања био је анализирати процјену ученика о квалитету комуникације у настави, односно факторском анализом утврдити мањи број фактора који представљају квалитет комуникације у настави, те да ли су фактори условљени неким карактеристикама ученика (успјех и пол).

*Методе истраживања.* У истраживању су коришћене двије основне методе: емпиријско неекспериментална метода и метода теоријске анализе.

*Инструменти истраживања.* У овом раду коришћена је скала о квалитету комуникације у настави, која је конструисана за потребе овог истраживања. Од ученика су тражени подаци о полу и школском успјеху. Финална верзија скале о квалитету комуникације у настави садржи петнаест ставки са форматом одговора на петостепеној скали (увијек, често, понекад, ријетко, никад). Метријске карактеристике ове скале су задовољавајуће (ставке у скали имају задовољавајућу дискриминативност – вриједност корелације сваке ставке је већа од 0,35, чиме је обезбјеђена и дијагностичка ваљаност скале). Поузданост је утврђена преко Кронбаховог коефицијента алфа који износи 0,74.

*Узорак истраживања.* Истраживање је реализовано на узорку од 250 ученика деветих разреда основних школа у Источном Сарајеву.

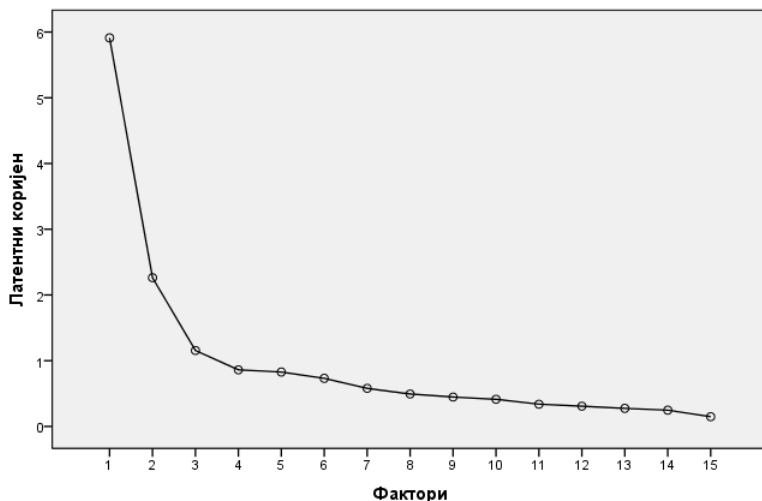
*Статистичка обрада података.* Примијењени статистички поступак је факторска анализа – анализа главних компонената којом се велики број манифестних варијабли своди на мањи број главних фактора, као латентних структура. Факторском анализом утврђени су фактори које леже у основи међусобне повезаности варијабли процјене ученика о квалитету комуникације у настави, као и повезаност појединих манифестних варијабли са утврђеним факторима. Приликом статистичке обраде кориштен је и Пирсонов коефицијент корелације, те t-тест за независне узорке. У обради података кориштен је статистички програм *SPSS 20. for Windows*.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Факторском анализом утврђени су фактори који леже у основи међусобне повезаности варијабли, као и њихове повезаности са другим факторима. Већи број манифестних варијабли сведен је на мањи број латентних фактора који објашњавају већи дио варијансе опажених варијабли. Пошто је за факторску анализу коришћена корелациона матрица са јединицама у главној дијагонали, примјењена је метода главних компонената (помоћу ње се издвајају фактори са карактеристичним вриједностима – коријеном, те утврђује проценат учешћа издвојених фактора у тоталној варијанси). Вриједност КМО (0,86) је статистички значајна на нивоу 0,01, што значи да је могуће примјењивати анализу главних компонената. Гутман-Кајзеров критеријум је сугерисао петофакторску солуцију, али је након анализе интерпретабилности више различитих факторских солуција, одлучено да се задржи двофакторско рјешење. Према овом критерију, прва компонента објашњава највећу пропорцију укупне варијансе (најмања компонента има вриједност карактеристичног коријена већу од 1), чиме се постигло да два издвојена фактора објашњавају максималну количину тоталне варијансе, што значи да два фактора објашњавају 15 манифестних варијабли процјене ученика о квалитету комуникације. Вриједност карактеристичног коријена за сваки фактор и објашњење доприноса сваког фактора објашњавају 54,49% тоталне варијансе (Табела 1, Графикон 1).

Табела 1. Матрица факторских засићења

| Компонента | Иницијална солуција |             |                         | Ротирана солуција |
|------------|---------------------|-------------|-------------------------|-------------------|
|            | Ајген вриједност    | % варијансе | Кумулативна % варијансе | Ајген вриједност  |
| 1          | 5,91                | 39,41       | 39,41                   | 5,63              |
| 2          | 2,26                | 15,08       | 54,49                   | 2,96              |



Графикон 1. Дијаграм превоја

На основу резултата може се закључити да први фактор објашњава највећи дио тоталне варијансе и то 39,41%, док други фактор објашњава 15,08% укупне варијансе. Латентна структура манифестних варијабли процјене квалитета комуникације у настави засићена је највише првим доминантним фактором, што се такође може видјети из матрице факторских засићења издвојених компонената.

Табела 2. Манифестне варијабле за први издвојени фактор

| Ставке                                                                            | г    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------|
| Ученици без страха на часу постављају питања.                                     | 0,83 |
| У комуникацији на часу поштују се ученикова мишљења и увјерења.                   | 0,79 |
| У комуникацији на часу поштује се личност саговорника.                            | 0,77 |
| Наставник нам дозвољава да изнесемо своје ставове и мишљења.                      | 0,76 |
| Наставник дозвољава ученицима да постављају питања уколико им градиво није јасно. | 0,71 |
| Наставник у разговору не потцјењује и не вријеђа ученика.                         | 0,69 |
| Комуникација између наставника и ученика је пријатна.                             | 0,66 |
| Наставник ме не критикује када поставим питање.                                   | 0,63 |
| У току предавања могу питати наставника ако ми нешто није јасно.                  | 0,60 |

Први фактор – објашњава 39,41% укупне варијансе и дефинисан је следећим елементима: ученици без страха постављају питања, у разговору се поштују ученикова мишљења и увјерења, поштује се личност саговор-

ника, ученик слободно износи властите ставове и мишљења; ученицима је дозвољено да постављају питања уколико им градиво није јасно; наставник у разговору не потцјењује и не вријеђа ученика, комуникација између ученика и наставника је пријатна; наставник не критикује ученике када постављају питања; у току предавања ученик може питати наставника ако му нешто није јасно. Сви елементи указују на комуникацију без присиле, па смо овај фактор назвали *комуникацијска слобода*.

Табела 3. Манифестне варијабле за други издвојени фактор

| Ставке                                                                     | г    |
|----------------------------------------------------------------------------|------|
| Наставник саслуша до краја излагање ученика на часу.                       | 0,82 |
| Наставник показује интересовање за питања ученика.                         | 0,73 |
| Пажљиво слушам питања наставника.                                          | 0,71 |
| Показујем интересовање за питања која други ученици постављају наставнику. | 0,69 |
| Наставник даје одговор тек пошто до краја саслуша моје питање.             | 0,67 |
| Одговарам тек пошто до краја саслушам постављено питање.                   | 0,63 |

Други фактор – објашњава 15,08% укупне варијансе и дефинисан је следећим елементима: наставник саслуша до краја учениково излагање на часу; наставник показује интересовање за питања ученика, ученици пажљиво слушају питања наставника, ученици показују интересовање за питања која други ученици постављају наставнику, наставник даје одговор тек пошто до краја саслуша питање ученика и ученици одговарају тек пошто до краја саслушају постављено питање. Фактор смо назвали *активно слушање*.

Фактори комуникацијска слобода и активно слушање међусобно корелирају позитивно ( $r = 0,41$ ).

### Повезаност школског успјеха и димензија квалитета комуникације

Пирсоновим коефицијентом корелације установљено је да су корелације између школског успјеха и ученичких процјена димензија квалитета комуникације (комуникацијска слобода и активно слушање) у настави статистички значајне (Табела 4).

Табела 4. Повезаност школског успјеха ученика и димензија квалитета комуникације у настави

| Димензије квалитета комуникације у настави | Школски успјех |
|--------------------------------------------|----------------|
| Комуникацијска слобода                     | 0,61**         |
| Активно слушање                            | 0,55**         |

\*\* Корелација статистички значајна на нивоу 0,01

Позитиван предзнак корелације указује на позитивну повезаност, односно да ученици бољег школског успјеха процјењују виши ниво димензија квалитета комуникације (комуникацијска слобода и активно слушање).

Т-тестом за независне узорке тестирано је да ли се ученици различитог пола разликују у процјени квалитета комуникације у настави. Утврђено је да се испитаници различитог пола статистички не разликују у процјени квалитета комуникације у настави.

Подаци у Табели 5 показују да не постоји статистички значајна разлика између процјене комуникацијске слободе у настави код испитаника мушког пола ( $AS = 1,97$ ,  $SD = 0,26$ ) и испитаника женског пола ( $AS = 1,97$ ,  $SD = 0,27$ ). Просјечна разлика између средњих вриједности по групама износи 0,01, 95% CI од  $-0,06$  до  $0,07$  (Табела 5 и Табела 6).

Табела 5. Однос пола и комуникацијске слободе у настави

|                        | Пол    | N   | AS   | SD   |
|------------------------|--------|-----|------|------|
| Комуникацијска слобода | мушки  | 117 | 1,97 | 0,26 |
|                        | женски | 133 | 1,97 | 0,27 |

Табела 6. Резултати односа пола и комуникацијске слободе добијени употребом t-теста

| Левенов t-тест    |      |      |      |     |      |      |       |         |        |
|-------------------|------|------|------|-----|------|------|-------|---------|--------|
| Једнаке варијансе | F    | p    | t    | df  | P    | ASd  | St.er | 95% CI  |        |
|                   |      |      |      |     |      |      |       | L       | U      |
|                   | 0,14 | 0,71 | 0,13 | 248 | 0,90 | 0,01 | 0,03  | $-0,06$ | $0,07$ |

Табеларно смо представили резултате односа пола и активног слушања у настави, те резултате односа пола и активног слушања добијених употребом t-теста.

Табела 7. Однос пола и активног слушања у настави

|                 | Пол    | N   | AS   | SD   |
|-----------------|--------|-----|------|------|
| Активно слушање | мушки  | 117 | 1,78 | 0,29 |
|                 | женски | 133 | 1,74 | 0,27 |

Табела 8. Резултати односа пола и активног слушања добијени употребом *t*-теста

| Левенов t-тест       |      |      |      |     |      |      |       |          |         |
|----------------------|------|------|------|-----|------|------|-------|----------|---------|
| Једнаке<br>варијансе | F    | p    | t    | df  | P    | Asd  | St.er | 95%<br>L | CI<br>U |
|                      | 0,37 | 0,54 | 1,13 | 248 | 0,25 | 0,04 | 0,03  | –0,03    | 0,11    |

На основу резултата добијених израчунавањем *t*-теста утврђено је да се испитаници различитог пола статистички значајно не разликују у процјени активног слушања. Подаци показују да не постоји статистички значајна разлика између процјене комуникацијске слободе у настави код испитаника мушког пола ( $AS = 1,78$ ,  $SD = 0,29$ ) и испитаника женског пола ( $AS = 1,74$ ,  $SD = 0,27$ ). Просјечна разлика између средњих вриједности по групама износи 0,04, 95% CI од –0,03 до 0,11.

## ДИСКУСИЈА

На основу ученикове процјене квалитета комуникације у настави у овом истраживању издвојена су два међусобно повезана фактора квалитетне комуникације у настави (комуникацијска слобода и активно слушање). Први фактор квалитета комуникације у настави (комуникацијска слобода) представља наставу у којој сви учесници могу изнијети мишљења без бојазни да ће бити исмијани и кажњени. „Од наставника се очекује да буду благонаклони, комуникативни, да се с поштовањем односе према необичним питањима, идејама, резултатима и покушајима ученика да буду заинтересовани, да помогну, да верују и охрабрују ученике и са њима имају партнерски однос” (Јовановић, Радојевић, 2012: 184). Организација наставе у којој ученици слободно питају позитивно дјелује на мотивацију ученика. „Психолошки је механизам те стимулације сасвим јасан: на питања ученика треба одговарати” (Furlan, 1978: 87). Наставници на часу подржавају иницијативу ученика у комуникацији, дозвољавају ученицима и да у већој мјери изражавају сопствено мишљење и да постављају питања. Резултати

истраживања (Ševkušić Mandić, 1991; Bratanić, 2002) указују да недирективни наставници у свом односу према ученицима испољавају већи степен флексибилности и своје облике понашања усклађују са индивидуалним својствима ученика и са одређеном васпитном ситуацијом. Чешће упућују ученицима похвале и охрабрења, испољавају позитиван емотивни однос, прихватају идеје и приједлоге ученика. Претпостављамо да квалитет комуникације у настави утиче на повећање или смањење иницијативе код ученика, као и на формирање реалне слике ученика о себи.

Други фактор који се издваја на основу ученичких процјена квалитета комуникације у настави укључује поступке учесника наставе који слушају једни друге. Евидентно је да су ученици уз помоћ наставника усвојили одређена правила и принципе успјешне комуникације, односно да су овладали одређеним комуникационим компетенцијама. Примјена активног слушања има снагу уношења позитивних промјена у социо-емоционалној клими у одјељењу, уноси задовољство у интерперсоналне односе и мијења васпитно-образовни процес у цјелини (Брајша, 1994). Изостанак активног слушања у настави онемогућава реализацију повратне информације (да ли су и како ученици и наставници разумјели примљену поруку). Активно слушање представља процес у коме се препознају потребе саговорника (ученика и наставника) и који омогућава и наставнику и ученицима да савладају комуникацијске препреке, поштују туђа мишљења, ставове и осјећања, односно да поштују интегритет и дигнитет особе коју слушају.

Када је у питању повезаност ученичке перцепције квалитета комуникације у настави и школског успјеха ученика, резултати истраживања показују да ученици бољег школског успјеха перципирају комуникацијску слободу и активно слушање у настави. Претпостављамо да наставници ученике који постижу бољи успјех више охрабрују у комуникацији, појашњавају и постављају питања којима потврђују ученикове ријечи. Наставник, уласком у разред, успоставља интеракцију с ученицима најприје невербалним знаковима (осмијех, поглед, покрети руку, кретање, начин одијевања и сл.). Није свеједно дешифрирају ли ученици у невербалним знаковима наставника смиреност, наклоност, заинтересованост, ентузијазам, жељу да помогне ученицима, радост, раздрагану нестрпљивост да их научи нечем новом или им невербални знаци говоре нешто сасвим друго. Наставник с ученицима успоставља интеракцију мислима и осјећајима, жељама и очекивањима, свјесно и несвјесно (одсјај радости у очима наставника, руке које се шире према ученицима, блага нагнутост према напријед, лице и тијело опуштено, позитивне вибрације из којих еманира наклоност) подстичу радосно расположење и стварају климу ведрине и повјерења. У таквој атмосфери, ријечи наставника више утичу и привлаче пажњу (Братанић, 2002). Тешкоће у комуникацији можемо одстранити

активним слушањем у којем нема процјењивања и гдје су и наставник и ученик активни. Претпостављамо да комуникација наставника и ученика лошијег успјеха почива на супротстављању мишљења, обостраној критици, неразумијевању и неодобравању. Поставља се питање због чега наставник вјештину активног слушања недовољно примјењује у комуникацији са ученицима лошијег школског успјеха. Претпостављамо да наставник у раду са ученицима лошијег успјеха наилази на проблеме дисциплине на часу, што се и одражава на квалитет комуникације. Код наставника се ствара утисак да његов рад и залагање (идеје и емоције) на часу недовољно поштују, схватају и прихватају ученици лошијег школског успјеха. Комуникација на часу између ученика лошијег школског успјеха и наставника води ка губитку искрене емпатије, узајамног повјерења и претвара се у манипулацију. Неспоразуми у односу између наставника и ученика утичу и на то да ли ће одређене поруке наставника доћи до ученика, како ће бити примљене, те какав ће бити одговор. У прилог добијеним резултатима иде и истраживање чији резултати указују да ученици очекују од наставника да покаже више разумијевања за младе и њихове личне проблеме, те да поштују мишљења ученика, али и да разговарају са ученицима о проблемима који нису везани за градиво (Spasenović, Milanović Nahod). Наставник подстиче активно слушање код ученика у ситуацијама када јасно излаже наставне садржаје и саопштава занимљиве податке (повезује са примјерима из живота), путем питања провјерава разумијевање испричаног, подстиче ученике на размишљање, мотивише их, те активно слуша питања и одговоре ученика. Евидентно је да ће активним слушањем наставник и ученици лошијег школског успјеха дати једни другима шансу да на најбољи начин пренесу своју поруку и помоћи им да лакше разговарају једни с другима, односно да се боље разумију и споразумијевају. Од наставника се очекује да буде у улози активног покретача социјализације, да мотивише ученике за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања – тако што ученику обезбјеђује услове за повећавање његовог осјећаја компетентности и ефикасности у школи (Brophy, 1987; Deci et al., 1991; Woolfolk, 1995).

Добијене резултате који указују да се испитаници различитог пола статистички значајно не разликују у процјени комуникацијске слободе и активног слушања, могуће је тумачити бурним друштвеним и политичким промјенама (мијења се и схватање улоге мушкарца и жене). На нашим просторима све више се истиче значај жене у друштву, школи, политици, медијима, те је стога у односу на ранији период друкчији однос према ученицима женског и мушког пола. Наставници и вршњаци у разреду испољавају понашања које ученици различитог пола процјењују као знак уважавања њихових знања, способности мишљења и увјерења у настави без обзира на пол. Схватање улоге жене као бића које нема право на слободу мишље-

ња и увјерења одавно је превазиђено и замијењено схватањем да сви, без обзира ком полу припадају, имају право на слободу говора. Из тог разлога ученици женског пола не доживљавају комуникацију у настави као атак на личност и гушење слободе, док ученици мушког пола не процјењују да у комуникацији припадници мушког пола треба да буду доминантнији.

## ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања указују да су ученици деветих разреда показали способност да разликују два фактора квалитета комуникације у настави. Из ученичке перспективе, квалитет комуникације у настави чине два узајамно повезана фактора (комуникацијска слобода и активно слушање). Процјењени фактори комуникације у настави конзистентни су са општим циљевима комуникације у настави, по којим квалитетна комуникација у настави омогућава ученику да слободно поставља питања, истражује, размишља и закључује, помаже ученику да се социјализује према посебном интересу, са свим правима и обавезама које поступак укључује. Комуникација представља средство суочавања с властитим мишљењем и са њом се успостављају правила понашања (Selleri, 2008; према: Zrilić, 2010).

Резултати истраживања показују да постоји повезаност школског успјеха и процјене комуникацијске слободе и активног слушања у настави. Ученици бољег школског успјеха сматрају да је у настави присутна комуникацијска слобода и активно слушање. Установљено је да пол ученика нема важну улогу у процјени квалитета комуникације у настави (комуникацијска слобода и активно слушање).

У свим етапама наставног процеса неопходно је развијати квалитетну комуникацију, односно треба тежити контроли понашања и поступака ученика и наставника, одговорности за добробит и ученика и наставника, толеранцији и поштовању различитог мишљења, поштовању личности ученика и наставника, поштовању различитости, сарадњи и ненасилном рјешавању сукоба. Организација савремене наставе захтијева и од ученика, али и од наставника спремност за слободну комуникацију, представљање нових идеја, поучавање и учење, уз уважавање социјалних, културних и етничких разлика.

Налази нашег истраживања имплицирају да се у настави више пажње посвети квалитети комуникације између наставника и ученика лошијег школског успјеха, односно да комуникација у настави буде више усмјерена на мотивацију ученика за учење, као и на подстицање социјално прихватљивог понашања ученика лошијег школског успјеха. Квалитет

комуникације између наставника и ученика лошијег успјеха зависи од педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оспособљености наставника, што указује на потребу континуираног стручног оспособљавања и усавршавања наставника за развијање и подстицање комуникационих компетенција ученика.

### Литература

- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers communication of differential expectations or childrens classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, No. 5, 365–374.
- Влаховић, Б. (1995). Педагошка интеракција (комуникација) – процес у коме се догађа савремено васпитање. *Учитељ*, 47–50, 19–26.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, M.; Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul. October 5, 2015 from <http://www.arasite.org/educationstudies/oracle.html>.
- Deci, E. L.; R. J. Vallerand; L. G. Pelletier & R. M. Ryan (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3–4, 325–346.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 231–242.
- Јовановић, Б. (2006). Методолошко-теоријске варијанте детерминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика. Зборник радова *Развијање комуникационих компетенција*, 61–70. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.
- Јовановић, Б.; Радојевић, Т. (2012). Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи. Зборник радова *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*, 175–190. Ужице: Учитељски факултет.
- Јовановић, М. (2009). О постојећој комуникацији у настави и о неопходним променама. *Настава и васпитање*, 2, 201–215.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошко истраживање.
- Лакета, Н.; Василијевић, Д. *Основи дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.

- Лалић Вучетић, Н. (2008). Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 122–136. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Neil, S. (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Eduka.
- Николић, Р. (2004). Могућност савремене школе у развијању комуникативних способности ученика. *Зборник радова Комуникација и медији*, 191–198. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Spasenović, V.; Milanović Nahod S. (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 389–407. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Сузић, Н (2002). Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера. *Образовна технологија*, 2, 13–45.
- Furlan, I. (1978). *Učenje kao komunikacija: usvajanje znanja, vještina i navika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ševkušić Mandić, S. (1991). Oblici verbalne komunikacije između učitelja i učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 23, 232–260. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.

**Branka S. Kovačević**

University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy in Pale

## STUDENTS' OPINION ON THE QUALITY OF COMMUNICATION IN TEACHING

### Summary

This paper analyzes previous studies in the field of communication quality and explicit main characteristic of quality communication in teaching. The objective of the study was to examine students' assessment of communication quality in teaching on a sample of 250 students, i.e. to use factor analysis to determine factors that represent the quality of communication in teaching and establish whether these factors depend on any characteristic of students (academic achievement and sex). We used a Scale for quality assessment of communication in teaching. Using factor analysis, we extracted two factors of communication quality in teaching: communication freedom and active listening. Using the Pearson correlation coefficient, we established that the correlation between academic achievement and

students' assessment of the communication quality's aspects (communication freedom and active listening) in teaching is statistically significant. Research results show that there are no statistically significant differences between respondents of different sex in the assessment of communication quality in teaching (t-test is not statistically significant). The authors propose that we should develop communication competences of students with lower academic achievement, which requires a continuous teacher development and training in the field of encouraging and developing student communication competences.

**Keywords:** *student, quality, communication, teaching, teacher.*

**Branka S. Kovačević**

Universität Ost-Sarajevo, Fakultät für Philosophie Pale

## **LERNENDE ÜBER DIE KOMMUNIKATIONSQUALITÄT IM UNTERRICHT**

### **Zusammenfassung**

Im Fachartikel werden Studien im Gebiet der Kommunikationsqualität analysiert und die wichtigsten Merkmale einer guten Kommunikation im Unterricht hervorgehoben. Das Ziel der Forschung war, eine Umfrage über die Qualität der Kommunikation im Unterricht auf einer Stichprobe von 250 SchülerInnen zu machen. Aufgrund dieser Umfrage bestimmt man Faktoren, die Kommunikationsqualität im Unterricht darstellen. Man bestimmt auch, ob die Faktoren durch persönliche Merkmale der Lernenden beeinflusst sind (z.B. Geschlecht oder Schulerfolg). Es wurde der Maßstab für die Kommunikationsqualität im Unterricht verwendet. Die Faktorenanalyse hat zwei Faktoren gezeigt, die Qualität der Kommunikation im Unterricht bestimmen: die Freiheit in der Kommunikation und das aktive Zuhören. Mithilfe des Pearsons Korrelationskoeffizientes wurde festgestellt, dass die Korrelation zwischen dem Schulerfolg und der Evaluierung der Kommunikationsqualität (Freiheit in der Kommunikation und aktives Zuhören) statistisch bedeutend ist. Auf der anderen Seite zeigen die Forschungsergebnisse, dass die Beurteilung der Kommunikationsqualität im Unterricht nicht vom Geschlecht abhängt (t-Test war statistisch nicht bedeutend). Die Autorin schlägt besonders die Entwicklung der Kommunikationskompetenzen schwächerer SchülerInnen vor, was auch die kontinuierliche Fortbildung der Lehrenden im Bereich der Entwicklung und Förderung der Kommunikationskompetenzen bei den SchülerInnen voraussetzt.

**Schlüsselwörter:** *SchülerInnen, Qualität, Kommunikation, Unterricht, Lehrende.*

**Рада Р. Амовић Кезуновић**  
Основна школа „Соколац”, Соколац

## **ЕФЕКТИ САВРЕМЕНЕ ТАНДЕМСКЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ**

**Резиме:** Рад садржи дидактичке основе и методичке специфичности рада у паровима (тандемима) ученика у оквиру два модела савремене разредне наставе: 1. интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИН РНС) и 2. инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИИН РНС), те анализу резултата њихове експерименталне верификације. Резултати истраживања указују на потребе и могућности укључивања рада у паровима у ове наведене и остале иновативне системе разредне наставе, као и на важност укључивања ове тематике у програме учитељских студија и стручног усавршавања. У раду је дата компаративна анализа резултата експеримента у паралелним одјељењима наставе српског језика и природе и друштва у четвртом разреду основне школе. Тандеми ученика постигли су у просјеку статистички значајно боље резултате у усвајању програмских садржаја у савременој (ИН РНС и ИИН РНС) него у традиционалној разредној настави.

**Кључне ријечи:** *тандемска настава (рад у паровима ученика), интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИН РНС), инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИИН РНС), експеримент, савремена разредна настава.*

### **УВОД**

Као наставни облик, рад у паровима има сталну тенденцију да нађе право мјесто у наставном раду. Иако примјена рада у паровима има дугу историју, тек се у новијој дидактичкој литератури јавља као наставни облик под овим називом. Многи аутори (Продановић, Ничковић, Пољак, Стевановић, Филиповић, Вилотијевић, Ђорђевић, Илић и др.) писали су о раду у паровима у настави. Овај истраживачки рад ће потпуније освјетли-

ти ову тему, што ће бити још један напредак у пракси учења и поучавања, а и проширивању дидактичких сазнања, макар у скромним размјерама. Анализирали смо теоријска схватања, дидактичке основе, образовне ефекте и педагошке вриједности рада у паровима, истакли паралелу између оријентационе структуре рада у паровима у традиционалној разредној настави и тока и фаза рада у паровима у савременој разредној настави.

## **ДИДАКТИЧКЕ ОСНОВЕ И ОРГАНИЗАЦИОНА СТРУКТУРА РАДА У ПАРОВИМА У САВРЕМЕНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

Рад у паровима је такав облик рада који се може организовати у готово свим иновативним системима разредне наставе (примјени наставних листића, настави различитих нивоа сложености, инклузивној настави, егземпларној, проблемској, компјутеризованој, респонсибилној настави). У овом дијелу рада посебну пажњу ћемо посветити току (фазама) рада у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености, као и инклузивној и интерактивној настави различитих нивоа сложености.

### **Дидактичко-методичке специфичности рада у паровима у интерактивној разредној настави различитих нивоа сложености**

Овим моделом, прожетим креативношћу и ученика и наставника, најбоље смо сагледали наставни процес, пружајући бројне могућности и ученицима и наставницима да исказују доживљено, да стварају ново и да, при томе, уживају у раду.

Примјеном **рада у паровима у интерактивној разредној настави различитих нивоа сложености** (ИН РНС) мијења се позиција ученика и наставника. Ученици су самосталнији, слободнији, динамичнији, а наставник је организатор, васпитач који усмјерава и подржава ученика, као и дијагностичар појединачних и заједничких постигнућа. Овакав иновативни модел рада је вриједан пажње, перспективан и може се ефикасно реализовати у нашим школама.

Оријентациона структура интерактивне наставе:

1. припремне активности (идентификација нивоа и структура знања сваког ученика у одјељењу – примјеном дијагностичког теста или према оцјени школског успјеха из наставног предмета; припрема вјежби различитих нивоа сложености; обезбјеђивање материјално-техничких услова за рад; утврђивање појединачних резултата претходног вјежбања итд.);

2. заједничке уводне наставне активности (евентуално упознавање нових појмова и осталих садржаја, кључних за схватање програмске материје; формирање парова и/или група за кооперативно тандемско или групно учење у оквиру одговарајућег или блиског нивоа вјежбања; подјела одговарајућих вјежби; показивање начина комуникације и осталих видова тандемског или групног учења итд.);

3. интерактивни (тандемски или групни) рад на диференцираним вјежбама, уз тражење повремене наставникове помоћи;

4. кооперативно вредновање одговора и рјешења (узајамно-тандемско, самовредновање, наставничко вредновање и њихова комбинација);

5. завршне заједничке активности (презентација најуспјешнијих резултата вјежбања, осврт на начин и ток вјежбања и вредновања, одређивање типа наредне вјежбе, евентуално задавање диференцираних домаћих задатака) (Илић, 1999: 88).

Трајање појединачне етапе зависи од природе, тежине и структуре наставног садржаја, те од искуства ученика у оваквом раду, као и од дидактичко-методичке креативности наставника. Најприкладније време за реализацију свих пет етапа ИН РНС био би блок-час (око 90 минута). Када се ради током једног часа, организује се вјежбање бар два пута мањег обима.

### **Дидактичко-методичке специфичности рада у паровима у инклузивној интерактивној разредној настави различитих нивоа сложености**

Уношење угодности окружења, истинске прихваћености, равноправног партнерског учешћа свих ученика, додатне помоћи за ученике са посебним потребама, као и увођење интеракцијских односа у наставу различитих нивоа сложености, допринијело је побољшању њених ефеката, као и развијању нове варијанте овог модела индивидуализоване наставе познатог под називом **инклузивна интерактивна настава различитих нивоа сложености** (ИИН РНС). Њену оријентациону дидактичку микроструктуру чине:

1. припремне активности (одређивање нивоа знања сваког ученика, припрема диференцираних вјежби);

2. заједничке уводне наставне активности (евентуално заједничко упознавање кључних наставних садржаја, формирање парова и/или група за кооперативно тандемско или групно учење на сваки од три нивоа вјежбања, подјела одговарајућих вјежби, мотивација за рад);

3. инклузивни интерактивни (тандемски или групни) рад на диференцираним вјежбама, уз тражење повремене наставникове помоћи;

4. кооперативно вредновање одговора и рјешења (узајамно-тандемско, самовредновање, наставничково вредновање и њихова комбинација);

5. завршне заједничке активности (презентација најбољих резултата, осврт на ток рада, одређивање типа наредне вјежбе) (Илић, 1999: 165).

Ове наведене етапе инклузивне интерактивне наставе различитих нивоа сложености треба да удовоље овим критеријима:

1. обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе), образовна постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;

2. угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу и учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;

3. равноправно партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;

4. индивидуализација учења вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;

5. додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;

6. дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика на оптимизованим исходима учења ученика у сфери трајног размјевања и прихватљивим доказима да су они остварени, као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходишних и комбинованих квалитета рада ученика (Илић, 1999: 161).

Када су задовољени сви претходно наведени критеријуми инклузивности, сваки модел наставе (по дидактичким одредницама и обиљежјима) постаје инклузиван.

Иако су резултати претходних истраживања више везани за рад у паровима у уобичајеној традиционалној (претежно фронталној) настави, знатно су олакшали конципирање методологије овог истраживања. Резултати нашег истраживања указују на потребе и могућности укључивања рада у паровима у интерактивну наставу различитих нивоа сложености и инклузивну интерактивну наставу различитих нивоа сложености, те у остале иновативне системе разредне наставе.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

*Проблем истраживања* – испитати колико је рад у паровима у млађим разредима основне школе ефикаснији у савременој (тандемској) разредној настави у односу на традиционалну тандемску (предавачко-приказивачку) наставу.

*Предмет истраживања* фокусира се на дидактичке основе и ефикасност рада у паровима у савременој разредној настави. Поред анализирања, синтетизирања и елаборирања теоријских дидактичких основа рада у паровима у разредној настави, *предмет* овог рада обухвата и експериментално-емпиријско истраживање.

*Циљ истраживања* је експериментално установити да ли радом у паровима ученици постижу бољи успјех у усвајању програмских садржаја него у традиционалној разредној настави. Природа проблема и постављени циљ истраживања одредили су да ово истраживање има експериментални карактер.

Полазећи од циља истраживања могуће је поставити *општу хипотезу* – Претпоставља се да ће ученици који раде у паровима у савременој разредној настави постићи у просјеку статистички значајно боље образовне ефекте него у традиционалној разредној настави.

*Посебне хипотезе истраживања:*

1. Очекује се да ће ученици који раде у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту разумијевања прочитаног текста него ученици у уобичајеној традиционалној настави.
2. Радећи у паровима у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености ученици ће постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту разумијевања прочитаног текста него ученици у уобичајеној традиционалној настави.
3. Претпоставља се да ће ученици који раде у паровима у традиционалној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту разумијевања прочитаног текста, него ученици у уобичајеној традиционалној (претежно фронталној) настави.
4. Очекује се да ће ученици који тандемски учествују у ИН РНС у односу на контролну групу, која је у фронталној настави, постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту општих знања из српског језика.

5. Радећи у пару у ИИН РНС ученици ће постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту општих знања из српског језика него ученици који раде фронтално.

6. Претпоставља се да ће ученици који раде у паровима у традиционалној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту општих знања из српског језика у односу на контролну групу, која учествује у фронталној настави.

7. Очекује се да ће ученици који учествују у ИН РНС постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту знања из природе и друштва него ученици који раде фронтално.

8. Радећи у паровима у ИИН РНС ученици ће постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту општих знања из природе и друштва него ученици у уобичајеној традиционалној настави.

9. Претпоставља се да ће ученици који раде у паровима у традиционалној разредној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту општих знања из природе и друштва него ученици у уобичајеној традиционалној настави.

Имајући у виду тему и врсту истраживања сматрали смо да је најјефикасније и најекономичније да користимо следеће *методе*:

- а) Методу теоријске анализе и синтезе;
- б) Сервеј методу;
- в) Методу експеримента с паралелним групама.

У истраживању смо користили следеће *инструменте*:

- 1. Тест нивоа и структура разумијевања прочитаног текста – А и Б форма;
- 2. Тест нивоа и структура знања из српског језика – А и Б форма;
- 3. Тест нивоа и структура знања из природе и друштва – А и Б форма.

Сви прикупљени подаци обрађени су квантитативно и квалитативно. Квантитативна обрада података вршена је у двије фазе. У првој фази израчунате су вриједности дескриптивне статистике: средња вриједност, стандардна девијација, а у другој фази смо примјенили технику мултиваријантне анализе којом смо утврдили све факторе од значаја за рад у паровима и успјех ученика у основној школи.

На основу скорова добијених примјеном мјерних инструмената, израчунате су аритметичке средине и стандардне девијације експерименталне и контролне групе. За тестирање значајности разлика између аритметичких средина експерименталних група и контролне групе, користили смо *t*-омјер.

Уједначавање група ученика извршено је након иницијалног испитивања.

Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на иницијалном испитивању показују да су експерименталне групе и контролна група биле приближно уједначене. Разлике између аритметичких средина нису статистички значајне ни на нивоу поузданости 0,05 нити на нивоу поузданости 0,01. Шема 1 приказује ток експеримента.

Шема 1. *Ток експеримента у разредној настави*

| КОНТРОЛНА ГРУПА                                                                                                                                                                                                                                                       | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Иницијални тестови знања из СЈ, Пид и РПТ                                                                                                                                                                                                                             | Иницијални тестови знања из СЈ, Пид и РПТ                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| КОНТРОЛНА ГРУПА                                                                                                                                                                                                                                                       | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1. Уобичајена традиционална настава (претежно фронтална)                                                                                                                                                                                                              | 1. Рад у паровима у традиционалној настави                                                                                  | 2. Рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености                                                                                                                                            | 3. Рад у паровима у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености                                                                                                                                                                                    |
| – уводне активности<br>– претежно фронтална обрада уз дидактичко-методичке специфичности<br>– активности у оквиру одређеног предмета (СЈ или Пид) или одређеног подручја (рада на тексту, граматика и правопис, култура изражавања)<br>– уобичајне завршне активности | – припремна фаза<br>– фаза рада у паровима<br>– фаза презентације<br>– обједињавање рада у паровима<br>– завршне активности | – припремне активности,<br>– заједничке уводне наставне активности<br>– интерактивни тандемски рад на диференцираним вјежбама<br>– кооперативно вредновање одговора и рјешења<br>– завршне заједничке активности | – припремне активности<br>– заједничке уводне наставне активности<br>– интерактивни инклузивни тандемски рад на диференцираним вјежбама<br>– кооперативно вредновање одговора и рјешења<br>– завршне заједничке активности (уз задовољавање критерија инклузивности) |
| КОНТРОЛНА ГРУПА                                                                                                                                                                                                                                                       | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Финални тестови знања                                                                                                                                                                                                                                                 | Финални тестови знања                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| РПТ (разумијевање прочитаног текста)<br>СЈ (тест знања из српског језика)<br>Пид (тест знања из природе и друштва)                                                                                                                                                    |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Популацију истраживања чинили су сви ученици разредне наставе, тј. 904 ученика са подручја општине Соколац. Истраживање смо извршили у Основној школи „Соколац” у Сокоцу. Одабран је узорак од 96 ученика из четири одјељења четвртих разреда. Узорком су обухваћена сва одјељења четвртих разреда из централне школе, гдје свако одјељење броји по 24 ученика.

Из наведеног видимо да величина узорка у односу на популацију износи 10,62% испитаника. Према начину избора одјељења, узорак је намјерни, али он има сва обиљежја популације. У односу на све битне варијабле узорак је репрезентативан.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

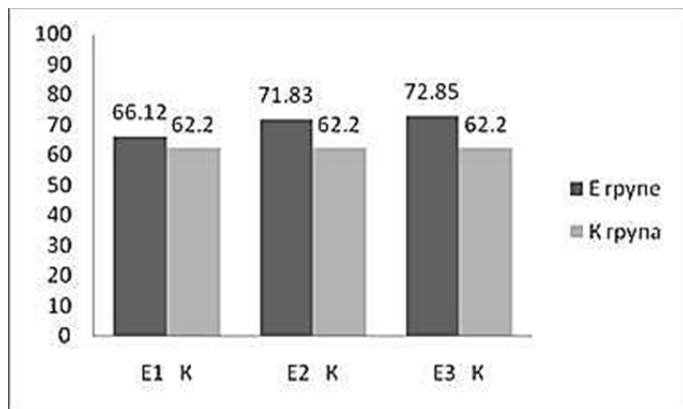
### Утицај рада у паровима ученика у савременој разредној настави на разумијевање прочитаног текста

Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању приказује Табела 1.

Табела 1. *Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању*

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

Добијене резултате приказује Графикон 1:



Графикон 1. *Успјех ученика у разумијевању прочитаног текста на финалном испитивању*

Укупни резултати на финалном испитивању показују да су експерименталне групе у којима је организован рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености, у разумијевању прочитаног текста постигле већу аритметичку средину од аритметичке средине контролне групе, а *t*-омјер је статистички значајан на нивоу поузданости 0,05 и 0,01 у корист експерименталних група. Међутим, прва експериментална група, гдје је организована традиционална настава, са доминацијом рада у паровима, такође је постигла већу аритметичку средину, али *t*-омјер није статистички значајан на нивоу поузданости 0,05 и 0,01.

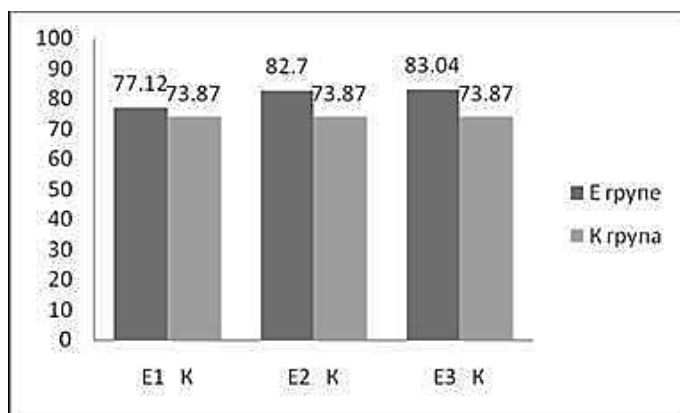
Претходни резултати потврђују помоћне хипотезе да ће се организовањем рада у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености, остварити у просјеку статистички бољи позитиван утицај на разумијевање прочитаног текста у односу на фронталну наставу. Помоћна хипотеза у којој смо навели да ће ученици који раде у паровима у традиционалној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту разумијевања прочитаног текста него ученици у уобичајеној традиционалној (претежно фронталној) настави, није потврђена.

## Ефекти рада у паровима у процесу усвајања знања из српског језика

Резултате ученика експерименталних и контролне групе на финалном тесту знања из српског језика приказује Табела 2.

Табела 2. *Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на финалном тесту знања из српског језика*

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



Графикон 2. *Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на финалном испитивању успјеха у примјени теста знања из српског језика*

Укупни резултати на финалном испитивању показују да су експерименталне групе у којима је организован рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености у примјени теста знања из српског језика постигле већу аритметичку средину од аритметичке средине контролне групе, а t-омјер је статистички значајан на нивоу поузданости 0,05 и

0,01 у корист експерименталних група. Међутим, прва експериментална група, гдје је организована традиционална настава са доминацијом рада у паровима, такође је постигла већу аритметичку средину, али t-омјер није статистички значајан на нивоу поузданости 0,05 и 0,01.

Можемо закључити да добијени резултати потврђују наше помоћне хипотезе да ће се организовањем рада у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености постићи у просјеку статистички значајно бољи резултати у примјени теста знања из српског језика. Помоћна хипотеза у којој смо навели да ће ученици који раде у паровима у традиционалној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту знања из српског језика него ученици у уобичајној традиционалној настави, није потврђена.

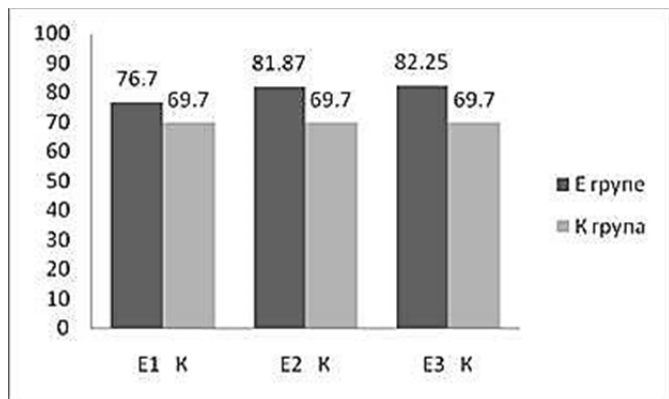
### Утицај рада у паровима у савременој разредној настави на успјех ученика у усвајању знања из природе и друштва

Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на финалном тесту знања из природе и друштва приказује Табела 3.

Табела 3. *Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на финалном тесту знања из природе и друштва*

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

Добијен резултати представљају се на Графикону 3:



Графикон 3. *Резултати ученика експерименталних група и контролне групе на финалном испитивању успјеха у примјени теста знања из природе и друштва*

Укупни резултати на финалном испитивању показују да су експерименталне групе у којима је организован рад у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености у примјени теста знања из природе и друштва постигле већу аритметичку средину од аритметичке средине контролне групе, а  $t$ -омјер је статистички значајан на нивоу поузданости 0,05 и 0,01 у корист експерименталних група. Међутим, прва експериментална група, гдје је организована традиционална настава са доминацијом рада у паровима, такође је постигла већу аритметичку средину,  $t$ -омјер је статистички значајан на нивоу поузданости 0,05, а на нивоу поузданости од 0,01 има исту вриједност.

Закључујемо да добијени резултати потврђују наше помоћне хипотезе да ће се организовањем рада у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености постићи у просјеку статистички значајно бољи резултати на тесту знања из природе и друштва. Помоћна хипотеза у којој смо навели да ће ученици који раде у паровима у традиционалној настави постићи у просјеку статистички значајно боље резултате на тесту знања из природе и друштва него ученици у уобичајеној традиционалној настави, такође је потврђена.

Из претходно наведеног можемо констатовати да је претежно потврђена општа хипотеза која је гласила: Претпоставља се да ће ученици који раде у паровима у савременој разредној настави постићи у просјеку статисти-

стички значајно боље образовне ефекте него у традиционалној (фронталној) разредној настави.

Показало се да су ученици радећи у паровима у интерактивној настави различитих нивоа сложености и у инклузивној интерактивној настави различитих нивоа сложености значајно напредовали у свим варијаблама. Ученици који су радили у паровима, у традиционалној настави такође су напредовали, нарочито у претходно споменутој варијабли, али у појединим варијаблама не до нивоа да би биле остварене статистички значајне разлике у корист рада у паровима у традиционалној настави у односу на уобичајену традиционалну (претежно фронталну) наставу.

## ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да су ученици радећи у пару у оквиру савремених наставних модела постигли боље резултате од ученика који су радили у традиционалној (претежно фронталној) настави. Учесници интерактивне наставе напуштали су доминантну улогу наставника, меморијско-репродуктивну улогу ученика, доминацију фронталног облика рада, а обезбјеђено им је ефикасно учење које је једноставно нудило боља рјешења и успјех и ученицима и наставницима. Наставник је понекад свим ученицима у одјељењу објашњавао кључне наставне садржаје. То се дешавало најчешће прије самосталног рада на одговарајућој вјежби. У посљедњим етапама ИН РНС, наставник је позивао ученике да дају сажет осврт на резултате вјежбања пред цијелим одјељењем. Затим, он је одређивао ниво наредне вјежбе за сваког ученика, сходно постигнућу у посљедњем вјежбању. Ипак, у ИН РНС вријеме се претежно користило у тандемском школском учењу партнера. Примјеном овог модела рада мијењала се позиција ученика и наставника. Ученици су постајали самосталнији, слободнији, динамичнији, а наставник је био организатор који је усмјеравао и подржавао ученика, као и дијагностичар појединачних и заједничких постигнућа.

Осим диференцираних питања која су рјешавали ученици из ИИН РНС, били су истински прихваћени без обзира на препреке у учењу и учењу, имали су угодност окружења, ненасилну комуникацију, равноправно партнерско учење свих ученика и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе, додатна помоћ пружана је ученицима са препрекама у учењу и учењу, као и даровитим и осталим ученицима у усвајању знања. Ученици који су радили у паровима у традиционалној настави постигли су боље резултате од контролне групе у аритметичкој средини јер су радећи у паровима развијали социјализацију

и другарске односе (на првом мјесту допуњавање и сарадња). Затим, наставни процес организован путем рада у паровима омогућавао је ученицима слободу изношења ставова и мишљења о предмету учења и размјену знања и искустава међу члановима пара. Поред тога, успостављена је лакша комуникација и са наставником и са другом, вријеме за рад се користило рационалније, а ученицима је била омогућена повратна информација која их је подстицала на још интензивнију активност и мотивисала их за даљи рад. Ови ученици нису радили диференцирана питања и задатке, па због тога t-омјер није статистички значајан.

Резултати овог истраживања указују на потребе и могућности укључивања рада у паровима у интерактивну наставу различитих нивоа сложености и у инклузивну интерактивну наставу различитих нивоа сложености, те у остале иновативне системе разредне наставе. Поред наведеног, ови резултати указују на могућност укључивања овакве наставе у програме наставе дидактике и наставе методике свих предмета на студијама разредне наставе, педагогије, па и на студијским програмима осталих наставничких факултета. Тако би будући млади наставници формирали позитиван став о примјени овог облика рада у савременим наставним системима. Посједовали би основне и стручне дидактичко-методичке компетенције за планирање, извођење и вредновање рада у паровима у интерактивној и у инклузивној разредној настави различитих нивоа сложености. У наставној пракси стицали би о томе драгоцјена наставна искуства, а оспособљавали би се за научно истраживање тандемске наставе у иновативним дидактичко-методичким концепцијама и системима, у оквиру мастер и докторских студија, те облика професионалног развоја, семинара, савјетовања и симпозијума.

### Литература

- Банђур, В.; Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Богојевић, С. (2007). *Статистика за педагоге*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности у младим разредима основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, М. (1992). *Настава различитих нивоа сложености*. Бања Лука: Слово.
- Илић, М. (1999). *Интерактивна настава различитих нивоа сложености. Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете РС и Канцеларија Уницефа.

- Илић, М. (2007). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Кундачина, М.; Бркић, М. (2004). *Педагошка статистика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Летић, Д.; Вуксановић, Ј. (1992). *Српски језик и књижевност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Мужић, В. (1982). *Методологија педагошких истраживања*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наставни план и програм за основну школу* (2013). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Љ.; Стевановић, М. (1989). *Рад у паровима као савремени наставни облик*. Београд: Привредно-финансијски завод.
- Сузић, Н. (1989). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства РС.
- Сузић, Н. и сарадници (2001). *Интерактивно учење III*. Бањалука: Удружење наставника „ТТ-центар”.

**Rada R. Amović Kezunović**  
Primary School “Sokolac”, Sokolac

## **EFFECTS OF CONTEMPORARY TANDEM TEACHING IN CLASS TEACHING**

### **Summary**

The paper provides didactic basics and methodological particularities of work in pairs (tandem teaching) within two models of modern class teaching: 1. interactive teaching with different complexity levels (IT DCL) and 2. inclusive interactive teaching with different complexity levels (IIT DCL), and the analysis of results of their experimental verification. Research results indicate the requirements and possibilities of introducing work in pairs in these and other innovative systems of

class teaching, as well as the importance of including this issue into study programs of teacher education programs of professional development. The paper presents a comparative analysis of the results of an experiment conducted in parallel classes during Serbian Language and Literature and World around Us lessons for the 4th grade of primary school. The difference in the adoption of program content by student tandems in modern (IT DCL and IIT DCL) and traditional class teaching was statistically significant in favor of modern class teaching.

**Keywords:** *tandem teaching, interactive teaching, different complexity levels, inclusive interactive teaching, experiments, class teaching.*

**Rada R. Amović Kezunović**  
Grundschule „Sokolac“, Sokolac

## AUSWIRKUNGEN DES MODERNEN TANDEM-KLASSENUNTERRICHT

### Zusammenfassung

Der Fachartikel enthält sowohl didaktische Grundlagen und methodische Besonderheiten der Partnerarbeit (Tandem) der SchülerInnen im Rahmen der beiden Modelle des modernen Klassenunterricht: 1. der interaktive Unterricht in verschiedenen Ebenen der Komplexität und 2. der inklusive interaktive Unterricht in verschiedenen Ebenen der Komplexität, als auch die Analyse der Ergebnisse ihrer experimentellen Überprüfung. Die Forschungsergebnisse weisen auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Partnerarbeit in den Klassenunterricht, aber auch auf die Bedeutung der Einbeziehung dieses Thema in Lehrerbildung und –fortbildung hin. Der Fachartikel enthält die vergleichende Analyse von Ergebnissen der Forschung in zwei parallelen vierten Grundschulklassen in Schulfächern serbische Sprache und Natur und Gesellschaft. Die Tandeme der SchülerInnen hatten im Durchschnitt deutlich bessere Ergebnisse im Erwerb der Lerninhalte, als die SchülerInnen im traditionellen Unterricht.

**Schlüsselwörter:** *Tandem-Lernen, Interaktivunterricht, verschiedene Ebenen der Komplexität, der inklusive interaktive Unterricht, Forschung, Klassenunterricht.*

Mile Đ. Ilić  
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet

## OBRAZOVANJE I PROFESIONALNI RAZVOJ KOMPETENTNOG NASTAVNIKA GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA

**Rezime:** U radu su predstavljeni i analizirani rezultati proučavanja razvojnih tokova, dometa, prepreka i perspektiva obrazovanja i profesionalnog razvoja kompetentnog nastavnika građanskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini i u susjednim zemljama. Prikazani su načini uključenosti građanskog obrazovanja u formalne sisteme obrazovanja i vaspitanja. Analizirane su kontroverze, protivrječnosti i izazovi društveno-tranzicijskog konteksta građanskog obrazovanja i djelovanja nastavnika u njegovoj realizaciji. Pored primjera opšteobrazovnih i stručnih kompetencija, u radu su prvi put navedene 23 užestručne kompetencije nastavnika građanskog obrazovanja, koje je autor ovog rada identifikovao. Rasvjetljavana su iskustva i istaknuti su problemi profesionalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika građanskog obrazovanja, te je ukazano na potrebu i mogućnosti sistemskog rješavanja tih problema.

**Ključne riječi:** *građansko obrazovanje, nastavnik, kompetencije nastavnika, obrazovanje budućih nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika, stručno usavršavanje nastavnika.*

### UVOD

Sagledavanje stanja, dometa, teškoća i perspektiva obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika građanskog obrazovanja (edukacija za demokratiju, obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava itd.) moguće je u okviru sljedećih sadržajno-problemskih kompleksa:

– koncept i opseg uključenosti građanskog obrazovanja u formalni obrazovno-vaspitni sistem;

- kontroverze, protivrječnosti i izazovi društveno-tranzicijskog konteksta djelovanja nastavnika građanskog obrazovanja;
- identifikacija ključnih kompetencija nastavnika građanskog obrazovanja;
- rasvjetljavanje iskustava, problema i rješenja u profesionalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika građanskog obrazovanja.

## UKLJUČENOST GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA U VASPITNO-OBRAZOVNI SISTEM

Respektujući neotuđiva prava djece i mladih na razvojno-stimulativno odrastanje i kvalitetno vaspitanje i obrazovanje, kao i obaveze odraslih da aktivno učestvuju u procesu cjeloživotnog učenja, u zvaničnim dokumentima međunarodne zajednice i Evropske unije ističu se nova vaspitno-obrazovna područja (ekološko, komunikološko, informatičko, interkulturalno, inkluzivno, obrazovanje za održivi razvoj, vaspitanje za mir, obrazovanje za demokratsko građanstvo). I u Povelji Vijeća Evrope o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava<sup>1</sup> naglašeno je da države članice treba da uključe građansko obrazovanje u kurikulume predškolskog, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Takve inovacije bile bi još značajnije za zemlje koje su u tranziciji od totalitarnih ka demokratskim sistemima. Šta je učinjeno u Republici Srpskoj, Federaciji BiH i u susjednim zemljama?

U Republici Srpskoj i u kantonima Federacije Bosne i Hercegovine koncepti osnova demokratije (autoritet, pravda, privatnost i odgovornost) uvedeni su u predškolske ustanove (eksperimentalno), u program vaspitnog rada odjeljenjske zajednice u osnovnoj školi, u programe ostalih nastavnih predmeta na mlađem školskom uzrastu (kroskurikularno), te u formi obaveznog predmeta – Demokratija i ljudska prava – uglavnom u završnom razredu osnovne škole sa dva časa nedjeljno. Na području Republike Srpske i na području nekoliko kantona Federacije BiH taj predmet je zastupljen i u ostalim razredima osnovne škole. Slično je učinjeno i u Distriktu Brčko.

Građansko obrazovanje u Srbiji ima samo status izbornog predmeta u osnovnoj školi. Roditelji učenika biraju između Građanskog obrazovanja i Vjeronauke. U prethodne dvije školske godine u Hrvatskoj se eksperimentalno provodi Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola, a za takav projekat odabrano je u Mreži mladih Hrvatske još šest škola, četiri osnovne i dvije srednje škole (jedna gimnazija i jedna strukovna škola)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://eacea.ec.europa.eu/edukation/eurydice/documents/thematic/139EN.p>

<sup>2</sup> [http://www.azoo.hr/images/kurikulum\\_građanskog odgoja i obrazovanja.pdf](http://www.azoo.hr/images/kurikulum_gra%C4%91anskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)

U državama regiona nije uvedeno Građansko obrazovanje u visokoškolskim institucijama. To nije učinjeno ni na većini fakulteta u Bosni i Hercegovini. Pozitivni izuzeci su Filozofski fakultet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet na Palama i Filozofski fakultet u Tuzli, te Nastavnički fakultet u Mostaru, gdje su u studijske programe pedagogije i razredne nastave uvedena dva obavezna jedno-semestralna predmeta – Građansko obrazovanje i Metodika građanskog obrazovanja. Time je omogućeno mladim nastavnicima i pedagozima da ostvaruju intencije građanskog obrazovanja kroskurikularno i u programu odjeljenjske zajednice, ali ne i da kompetentno realizuju nastavu predmeta Demokratija i ljudska prava.

U većini zemalja našeg regiona predmet Građansko obrazovanje ima nepovoljnu poziciju u okviru nastavnog plana i programa (tzv. školskog kurikula) i predviđen je nedovoljan broj časova. Nalazi empirijskih istraživanja ukazuju na činjenicu da učenici, u prosjeku, uspješno stiču građanska znanja, ali ne i zavidan nivo ostalih kompetencija – građanskih kognitivnih i participativnih vještina, sposobnosti i dispozicija (stavova i vrlina). Uzroci su vjerovatno višestruki. Mogu se tražiti u neadekvatnom odnosu ministarstava, direktora škola, ostalih nastavnika i saradnika, te u nedovoljnom učestvovanju učenika u demokratskom odlučivanju o bitnim pitanjima nastave i cjelokupnog vaspitno-obrazovnog i društveno-korisnog rada. Zapostavljenost prilika za praktičnu primjenu građanskih znanja prepreka je razvijanju ostalih transferabilnih i trajno vrijednih građanskih kompetencija mladih (vještina, sposobnosti, vrlina na djelu).

Navedene prepreke moguće je prevazilaziti razvojno-sistemskim poboljšanjima statusa građanskog obrazovanja u pedagoškim institucijama, osvješćivanjem prosvjetne i šire društvene javnosti za ovo vaspitno-obrazovno područje, kvalitetnijim profesionalnim obrazovanjem i usavršavanjem nastavnika, istraživanjem i unapređivanjem konteksta, procesa i ishoda građanskog obrazovanja i vaspitanja.

## **DRUŠTVENO-TRANZICIJSKI KONTEKST DJELOVANJA NASTAVNIKA GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA**

Interdisciplinarno i interaktivno stručno metodički obrazovan nastavnik, posebno nastavnik demokratije i ljudskih prava (ili građanskog obrazovanja), neće insistirati samo na pamćenju i reprodukciji činjeničkih programskih sadržaja iz građanskog obrazovanja i na konformističkoj saglasnosti djece i mladih sa deklarativnim opredjeljenjima socijalnog miljea, već će podsticati i ohrabrivati subjekatske i ravnopravne pozicije vaspitanika (djeteta, učenika, studenta) i vaspitača (roditelja, nastavnika). To su primarni uslovi konstruktivno-kritičkog pro-

cjenjivanja protivrječnosti globalizma i društvene tranzicije i samostalnog formiranja vrijednosnih orijentacija djece i mladih u interakcijama i komunikacijama u porodici, u vrtiću, u nastavi i u vannastavnim aktivnostima. Potčinjavanjem i sputavanjem ne doprinosi se vaspitanju slobodnih, kreativnih i socijalizovanih individualiteta sa humanističkim, nacionalnim i internacionalnim vrijednosnim orijentacijama i ostalim kompetencijama da u međudržavnim, međugrupnim i interpersonalnim odnosima uočavaju relacije koje će „po formi i retorici biti demokratske, a realno antidemokratske” (Avramović, 2014: 200).

Istaknuti istraživači obrazovanja razlikuju „građanski odgoj i obrazovanje koji učenike priprema za politički manipulirane građane poslušnike od onog koji ih priprema za građane koji autonomno i odgovorno sudjeluju u društvenim promjenama s osloncem na načela općih ljudskih prava, pravde, jednakosti i pluralizma” (Spajić Vrkeš, Stričević, Matijević, 2004: 164–165).

Kontroverzne odrednice društveno-tranzicijskog konteksta angažovanja nastavnika građanskog obrazovanja i vaspitanja jesu:

a) napušten vrijednosni i institucionalni sistem iz totalitarizma, a nije uspostavljen koherentan novi sistem moralnih vrijednosti i efikasnih demokratskih procedura i ustanova;

b) mjesto totalitarnog političkog sistema nije nastao pluralističko-demokratski sistem, već konkurentska partokratija, tj. onoliko hijerarhizovanih i idolatrijskih sistema moći koliko je političkih stranaka, čije članstvo nekritički prihvata i provodi stavove lidera;

c) devastirana i po niskim cijenama privatizovana društvena imovina, čime se izdvojio sloj malobrojnih bogatih, a povećan je broj pojedinaca čija je egzistencija ugrožena;

d) zapostavljen je razvoj primarne proizvodnje, a enormno je povećan broj zaposlenih u državnoj administraciji i neproizvodnom sektoru, što sve više opterećuje budžet zaduživanjem u inostranstvu;

e) umjesto jačanja vladavine prava – čime bi se privukla investiciona ulaganja, smanjila nezaposlenost i potpunije ostvarivali solidarnost i bolji životni standard – povećava se zavisnost od inostranih kredita, a ne sprečavaju se kriminal, korupcija i nepotizam;

f) nije intenzivirana posvećenost institucija, vlasti, pa ni građanstva, poboljšanju zajedničkog dobra, već se prednost daje ličnim i grupnim interesima;

g) umjesto konsenzusom usaglašenog političkog sistema, sukobljavaju se tendencije unitarizacije i decentralizacije odlučivanja i razvoja na svim nivoima vlasti u društveno-tranzicijskim zajednicama.

Navedene i druge protivrječnosti društvene tranzicije biće prevaziđene kada se promjene međunarodne okolnosti i kada se zajednički, u dužem periodu, angažuju napredno liberalno građanstvo i društveno aktivna napredna inteligencija. U društvima u tranziciji, globalni otpor organizovanog liberalnog građan-

stva može da zaustavi neoliberalnu destrukciju odozgo (Špiglic, 2004; Mučiba-bić, 2011).

Pomenute i druge protivrječnosti globalizacije i društvene tranzicije nisu nepremostive prepreke, već su izazovi u naučno-pedagoškom utemeljenju, koncipiranju, ostvarivanju, vrednovanju i unapređivanju građanskog humanističkog, interkulturalnog vaspitanja u porodici, vrtiću, školi i u okviru ostalih činilaca odrastanja i formiranja ličnosti djece i mladih.

Protagonisti konstruktivno-kritičkog procjenjivanja globalističkog i društveno-tranzicijskog konteksta građanskog vaspitanja preferiraju emancipatorsko, humanističko i nacionalno vaspitanje djece i mladih u okviru interkulturalnih veza u pluralističkoj demokratiji i multikulturalnom svijetu.

Koncept takvog humanističkog, interkulturalnog građanskog vaspitanja ima sljedeća obilježja:

1) preferira komplementarnost nacionalno-kulturnih tekovina i kulturnih specifičnosti ostalih naroda iz lokalnog i šireg okruženja, uz poštovanje, prožimanje i obogaćivanje;

2) inicira identifikaciju pozitivnih kulturno-nacionalnih dostignuća, njihove diseminacije i ugrađivanja u tekovine balkanskog, evropskog, pa i svjetskog kulturnog prostora;

3) ne nadređuje niti potčinjava nacionalni identitet ostalim personalnim identitetima na elementima moralnog i ostalih područja vaspitanja, uravnotežene ličnosti, težeći optimalnom omjeru univerzalnih, grupnih i individualnih karakteristika;

4) podstiče sticanje nacionalne svijesti o perspektivama svog naroda u uslovima podržavanja pozitivnih i otpora negativnim posljedicama globalizacije;

5) na personalnom planu doprinosi formiranju istinski patriotske i multi-etničke, nacionalno osviještene i kosmopolitske, humane, demokratske, produktivne, inventivne, uravnotežene, prosocijalno orijentisane, društveno angažovane i u cjelini emancipovane ličnosti;

6) može se kontinuirano procesualno implicitno i eksplicitno ostvarivati u porodičnom, predškolskom, školskom, domskom, vanškolskom, doživotnom, sportskom, umjetničkom [...] vaspitanju i obrazovanju (Ilić, 2010: 105).

Za ostvarivanje tih obilježja vaspitanja neophodno je aktivno, interaktivno, refleksivno-kritički, simulacijski i praktično profesionalno osposobljavati studente nastavnčkih fakulteta, te organizovati stalno stručno pedagoško-psihološko usavršavanje vaspitača, učitelja, nastavnika, stručnih saradnika i rukovodilaca pedagoških institucija.

## KLJUČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA

Kompetencija ili kompetentnost (lat. *competere* – nadležnost, težiti za...) znači „postojanje dispozicija za uspješno obavljanje neke delatnosti” (Pedagoški leksikon, 1996: 242). U suštini, kompetencije predstavljaju povezan, polifunkcionalni i transferabilni sistem znanja, vještina, navika, sposobnosti, vrijednosti i stavova, koji pojedincu omogućuju aktivno i efikasno djelovanje u profesiji, ličnom ostvarivanju, društvenoj participaciji i cjeloživotnom učenju.

U Evropskom referentnom okviru<sup>3</sup> navedeno je osam područja ključnih kompetencija:

1. komuniciranje na maternjem jeziku;
2. komuniciranje na stranom jeziku;
3. matematička pismenost i osnovna znanja iz nauke i tehnologije;
4. digitalna kompetencija;
5. učiti kako se uči;
6. međuljudska i građanska kompetencija;
7. preduzetništvo;
8. kulturno izražavanje.

Navedene kompetencije poznate su i pod nazivom Dablinski deskriptori.

Građanske kompetencije su „međuzavisno prožeta građanska znanja, vještine (umjeća), stavovi i uvjerenja (vrline) i sposobnosti koje pojedincu omogućavaju djelotvorno učešće u društvenom životu” (Ilić, 2012: 45).

U Evropskom referentnom okviru se navodi: „Opseg građanskih kompetencija je širi od međuljudskih zbog njihovog postojanja na društvenom nivou. Mogu biti opisane kao skup kompetencija koje pojedincu omogućavaju učešće u građanskom životu društva”<sup>4</sup>.

Tabela 1. *Elementi građanskih kompetencija – znanja, vještina, stavova*  
(primjereno određenom kontekstu)

| Znanja                                                                                                               | Vještine                                                                                                              | Stavovi                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – poznavanje građanskih prava i ustava zemlje<br>– domaćina, funkcionalnost njezine vlade<br>– razumijevanje uloge i | – učešće u aktivnostima zajednice/okruženja i donošenja odluka na nacionalnom i evropskom nivou, glasanje na izborima | – svijest o pripadnosti nekoj lokalnoj zajednici, zemlji, EU i Evropi<br>– uopšte i (svom dijelu) svijeta |

---

<sup>3</sup> <http://www.europa.eu.int/com/education/policies/2010/objectives.en>.

<sup>4</sup> <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives.en>

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>odgovornosti institucija zaduženih za stvaranje politike na lokalnom, regionalnom, nacionalnom, evropskom i međunarodnom nivou (uključujući političku i ekonomsku ulogu EU)</p> <p>– poznavanje ključnih osoba u lokalnoj i nacionalnoj vladi, političkih stranaka i njihovih politika</p> <p>– razumijevanje koncepta kao što su: demokratija, status građanina i međunarodnih deklaracija koje ih izražavaju (uključujući Povelju o temeljnim pravima EU i ugovore)</p> <p>– poznavanje glavnih događaja, trendova i nositelja promjene u nacionalnoj, evropskoj i svjetskoj istoriji i sadašnja situacija u Evropi i kod njenih susjeda</p> <p>– znanje o emigraciji, imigraciji i manjinama u Evropi i u svijetu</p> | <p>– sposobnost pokazivanja solidarnosti iskazivanjem interesa za rješavanje problema koji pogađaju lokalnu i širu zajednicu</p> <p>– sposobnost djelotvornog povezivanja s javnim institucijama</p> <p>– sposobnost izvlačenja prednosti koje nudi EU</p> <p>– neophodne vještine u jeziku kojim se govori u dotičnoj zemlji</p> | <p>– spremnost da se učestvuje u demokratskom odlučivanju na svim nivoima</p> <p>– sklonost volontiranju i učešću u građanskim aktivnostima, pružanju potpore različitosti u društvu i društvenoj koheziji</p> <p>– spremnost na poštovanje vrijednosti privatnosti drugih i spremnost da se reaguje na protivdruštveno ponašanje</p> <p>– prihvatanje koncepta ljudskih prava i jednakosti kao osnove za solidarnost i odgovornost u modernim demokratskim društvima Evrope, prihvatanje jednakosti muškaraca i žena</p> <p>– uvažavanje i razumijevanje različitosti vrijednosnih sistema različitih vjerskih ili etničkih skupina</p> <p>– kritičko prihvatanje informacija koje objavljuju masovni mediji</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Građanske kompetencije su i „očekivani ishodi (funkcionalna građanska znanja, vještine, stavovi, uvjerenja i sposobnosti), a njihov integralni sklop ili profil idealnog građanina je cilj cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa i posebno efikasnog građanskog obrazovanja i vaspitanja ili odgoja” (Ilić, 2012: 45). Takve ishodišne građanske kompetencije najpotpunije se razvijaju u okviru tangencijalnih sadržaja svih nastavnih predmeta istovremeno, u programu vaspitnog rada svake odjeljenjske zajednice, samostalnih aktivnosti, a naročito u Projektu „Građanin” i u cjelokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, te u posebnom obaveznom predmetu demokratije i ljudskih prava (građanskog obrazovanja, edukacije za demokraciju itd.). Nastavnici i stručni saradnici svih profila, takođe, treba da imaju razvijene navedene građanske kompetencije, kako bi mogli biti primje-

ri djelotvornih građana svojim učenicima. Zato je neophodno uključiti obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava i metodiku građanskog obrazovanja u sve studijske programe na nastavničkim fakultetima i u programe njihovog profesionalnog razvoja.

Pod profesionalnim razvojem podrazumijeva se usavršavanje profesionalnih kompetencija nakon ulaska u proces rada (Alibabić, Ovesni, 2005). Profesionalni razvoj nastavnika obuhvata refleksivno praktično iskustvo, neformalno stručno obrazovanje (INSET – In-service Education for Teachers), te formalne oblike obrazovanja (master studije, doktorske studije).

Osim građanskih kompetencija, uspješan nastavnik građanskog obrazovanja posjeduje i razvijene profesionalne kompetencije, koje možemo klasifikovati u sljedeće tri grupe:

- opšteobrazovne kompetencije (osam područja kompetencija navedenih u Evropskom referentnom okviru);
- stručne kompetencije (pedagoške, didaktičke, psihološke kompetencije);
- užestručne kompetencije (interdisciplinarne osnove građanskog obrazovanja – filozofske, sociološke, politološke, pravne itd., te metodika građanskog obrazovanja).

Primjeri opšteobrazovnih kompetencija jesu komuniciranje na maternjem i stranom jeziku, uz ispoljavanje funkcionalne pismenosti, služenje matematičkim programima itd.

Stručne kompetencije nastavnika građanskog obrazovanja jesu mogućnosti da:

1. demonstriraju poznavanje dostignuća temeljnih naučnih pedagoških disciplina;
2. primjenjuju ključna psihološka saznanja o razvoju budućnosti djece, mladih i odraslih, kao i efikasnog učenja, u okviru interaktivne, individualizovane, responsibilne, inkluzivne nastave i ostalih modela inovativne nastave;
3. primjenjuju savremena didaktička saznanja o planiranju, pripremanju i vrednovanju oblika, metoda i sistema efikasne nastave i ostalih vaspitno-obrazovnih aktivnosti u školi i drugim pedagoškim ustanovama;
4. analiziraju uticaje medija na pedagoške ishode i kreiraju pedagoški poželjne komunikacijske modele;
5. pripreme, provedu i intepretiraju rezultate kvantitativnih i kvalitativnih pedagoških istraživanja, posebno didaktičko-metodička istraživanja građanskog obrazovanja.

Kvalitativnom analizom tematski relevantne literature i opservacijom nastavnog procesa identifikovali smo (interdisciplinarno, teorijski i metodički) kompetencije koje se ispoljavaju u mogućnostima nastavnika da:

1. opišu istorijski razvoj demokratije i objasne pojmove, principe i koncepte demokratije;
2. uporede određene modele i oblike demokratije sa nedemokratskim političkim sistemima;
3. navedu specifične primjere prepreka za demokratiju i identifikuju razliku korištenja političkog autoriteta i korištenja moći bez auteriteta;
4. objasne vezu između konstitucionalizma i demokratije, upoređujući ključne odredbe Dejtonskog sporazuma i Ustava RS, F BiH (BiH), i zakona na različitim nivoima vlasti u BiH;
5. opišu istorijski razvoj liberalizma, uporede i suprotstave veze između individualnih prava i opšteg dobra unutar liberalne i neliberalne demokratije;
6. analiziraju ideje glavnih političkih stranaka i opišu izborni sistem u BiH;
7. prepoznaju specifičnosti i razlike između grana i nivoa vlasti u BiH i uticaja međunarodne zajednice na njih;
8. objasne sticanje ili gubljenje pravnog statusa i identiteta građana u ustavnoj demokratiji i posebno u BiH;
9. opišu ulogu naroda i građana u demokratiji;
10. objasne pojam, nastanak, razvoj, klasifikaciju, garancije i mehanizme zaštite ljudskih prava i sloboda;
11. uporede zaštitu ljudskih prava u međunarodnim i državnim dokumentima u BiH, kao i njihovo ostvarivanje pod ograničenom i neograničenom vlašću;
12. procijene stanje individualnih i grupnih ljudskih prava u BiH;
13. objasne pravni sistem u BiH u svjetlu osnovnih principa pravde i pravednosti i evaluiranja stanja u BiH;
14. obrazlože obilježja različitih ekonomskih sistema i tendencija i njihovu vezu sa demokratijom, te ocijene stanje ekonomskih indikatora u BiH i njihovu vezu sa životnim standardom i društvenim razvojem u BiH;
15. identifikuju tokove, koristi i cijene globalizacije, kao i poziciju (RS i BiH) u procesima globalizacije;
16. objasne obilježja i funkcije medija u demokratiji i ocjenjuju uticaje medija na javno mnjenje, politiku i životni stil u BiH;
17. obrazlože strukturu i funkcije civilnog društva, potrebe i načine političkog i društvenog učešća građana u demokratskom društvu;
18. objasne smisao i koncept programa građanskog obrazovanja na bilo kom nivou obrazovanja i vaspitanja, a posebno ciljeve, sadržaje i načina realizacije nastave demokratije i ljudskih prava u osnovnoj i srednjoj školi;
19. razvijaju godišnje i mjesečne planove i programe građanskog obrazovanja na bilo kom nivou pedagoške ustanove, a naročito u nastavi demokratije i ljudskih prava;

20. planiraju i pripreme interaktivnu lekciju (nastavnu jedinicu) iz osnova demokratije i nastave demokratije i ljudskih prava u obrnutom dizajnu sa svim komponentama (otvorenje, glavne vježbe i zaključivanje) i njihovim elementima;

21. objasne i uspješno realizuju efikasnu interaktivnu lekciju iz osnova demokratije i nastave demokratije i ljudskih prava u kojoj će biti ostvareni procesualni i ishodišni kvaliteti rada učenika i metodičke odrednice djelotvornog poučavanja;

22. demonstriraju jasan i kontinuiran sistem formativne i sumativne evaluacije učenja i poučavanja u makroplanu i mikroplanu građanskog obrazovanja u integrisanim programima, u osnovama demokratije, a naročito u nastavi demokratije i ljudskih prava;

23. objasne i realizuju ciljeve, etape i korake istraživanja i dovođenja na javni dnevni red mjera javne politike u okviru Projekta „Građanin”.

Navedene stručne i užestručne kompetencije mogu da budu pouzdane i inspirativna polazišta u razvijanju, realizaciji i evaluaciji studijskih programa I i II ciklusa obrazovanja studenata, budućih nastavnika svih stručnih profila, te nezaobilazni orijentiri u koncipiranju nastavnih planova i programa za obrazovanje i kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika predmeta Demokratija i ljudska prava (Građansko obrazovanje) u osnovnim i srednjim školama kod nas, u regionu i šire.

## **PROFESIONALNO OBRAZOVANJE I STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA GRAĐANSKOG OBRAZOVANJA**

Najveći problem prilikom realizacije nastave predmeta Demokratija i ljudska prava jeste što se ni na jednoj visokoškolskoj ustanovi u regionu ne obrazuju budući kompetentni nastavnici ovog predmeta. Naime, kod nas i u državama okruženja nema akademskog programa I i II ciklusa studija na kome se profesionalno obrazuje nastavnički kadar za predmet Demokratija i ljudska prava (Građansko obrazovanje, Vaspitanje za demokratiju, Edukacija za demokratiju i sl.). Na seminarima obučenih i sertifikovanih nastavnika za ovaj predmet i njihovim zapošljavanjem u primarnoj struci i ostalim poslovima, te povremenim pojavljivanjem novih radnih mjesta, ukazuju se česte potrebe za profesionalno obrazovanim nastavnicima ovog predmeta.

Program nastavnog predmeta Demokratija i ljudska prava u osnovnoj i srednjoj školi interdisciplinarno je naučno utemeljen. Sadrži cjelovit proces usvajanja građanskih znanja, razvijanja kognitivnih i participativnih građanskih vještina i sposobnosti, formiranja stavova i moralnih osobina javnog karaktera, te usavršavanja građanskih vrlina. Očekivani ishodi tog procesa jesu integralne

kompetencije obrazovanog, informisanog, aktivnog (tj. društveno i politički angažovanog), odgovornog, demokratiji i ljudskim pravima posvećenog idealnog građanina demokratskog društva. Intencije ovog predmeta apostrofirane su u strategijama razvoja vaspitanja i obrazovanja u većini zemalja regiona i u razvojnim planovima škola, a nijedan stručni profil koji se stiče na visokoškolskim institucijama nema većinu kompetencija za djelotvorno poučavanje interdisciplinarno (politološki, pravno, sociološki, istorijski, filozofski, psihološki, pedagoški) utemeljenih sadržaja ovog predmeta, odnosno mogli bi predavati samo izdvojeni, parcijalni aspekt programskog sadržaja. Druga integralna komponenta programa za Metodiku interaktivne nastave bila bi potpuno zapostavljena, jer takvu akademsku disciplinu nisu imali tokom studija. U školskoj stvarnosti realizacija nastave demokratije i ljudskih prava bila bi predavačka, i učenici bi zapamćivali i za ocjenu reprodukovali knjiška znanja o parcijalnom aspektu demokratije i ljudskih prava, a ne bi razvijali svoje građanske kompetencije. Time ne bi bili ostvareni društveni ciljevi niti obrazovno-vaspitni ishodi predmeta Demokratija i ljudska prava.

Sada nastavu građanskog obrazovanja izvode na višednevnim seminarima „priučeni” (u pojedinim zemljama sertifikovani) nastavnici različitih struka, među kojima su ponekad i oni koji su proglašeni „tehnološkim viškom”, što svakako ne mogu biti dugoročnija kadrovska rješenja.

Stručno usavršavanje vaspitača predškolskog vaspitanja, učitelja i nastavnika starijeg predškolskog uzrasta ostvaruje se na povremenim seminarima radioničkog tipa, gdje se obučavaju za kroskurikularno izvođenje nastave osnova demokratije i konceptata građanskog obrazovanja u okviru programa odjeljenjske zajednice, te za osposobljavanje mladih za istraživanje mjera javne politike u okviru Projekta „Građanin”. Inicijatori i realizatori takvih seminara (u saradnji sa ministarstvima prosvjete, pedagoškim zavodima i školama) jesu nevladine organizacije kao što su CIVITAS i Vijeće Europe. Dragocjen je doprinos CIVITAS-a u razvoju programa građanskog obrazovanja, pripremi priručnika za nastavnike i učenike i u obuci gotovo cjelokupnog nastavnog kadra. Program stručnog usavršavanja nastavnika za građansko obrazovanje i vaspitanje može biti još sistematičniji i efikasniji kada na visokoškolskim institucijama bude profesionalno obrazovan kompetentan nastavni kadar za predmet Demokratija i ljudska prava.

## ZAKLJUČAK

Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika građanskog obrazovanja jedan je od najaktuelnijih problema u reformi vaspitno-obrazovnog sistema kod

nas i u državama okruženja. Njegovim rješavanjem bili bi značajno poboljšani uslovi za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja djece, mladih i odraslih za demokratsko građanstvo i ljudska prava. Bila bi to i podrška u dugoročnim procesima prevladavanja prepreka društava u tranziciji od totalitarnog do demokratskog sistema.

Međunarodne organizacije CIVITAS, Vijeće Europe i dr., krajem prošlog i početkom našeg vijeka dale su dragocjen doprinos u ugrađivanju i ostvarivanju građanskog obrazovanja u programima odjeljenjske zajednice, u nastavi svih predmeta (kroskurikularno, integrisano) u vannastavne aktivnosti (Projekat „Građanin” i sl.) i u programe predškolskih ustanova i u okviru predmeta Demokracija i ljudska prava. One su, u saradnji sa ministarstvima prosvjete i pedagoškim zavodima, organizovale interaktivne seminare, prilagođavale priručnu literaturu i stručne posjete pedagoškim i istraživačkim centrima u razvijenim zemljama. Uz njihovo anagažovanje, uvedeno je građansko obrazovanje i na nekoliko visokoškolskih ustanova. Iako su stečena pozitivna iskustva, još uvijek su prisutni otpori implikaciji djelotvornog građanskog obrazovanja na svim nivoima formalnog sistema obrazovanja u našem regionu.

Krajnje je vrijeme da se – naučno utemeljeno – razvijaju, licenciraju (pa i akredituju) studijski programi I i II ciklusa obrazovanja studenata, budućih nastavnika, za predmet Demokracija i ljudska prava (Građansko obrazovanje, Edukaciju za demokraciju) u osnovnim i srednjim školama, što bi trebalo učiniti na javnom univerzitetu u entitetu i u susjednim državama. Time bi bili obezbijeđeni kompetentni nastavnički naučno-istraživački i publicistički kadrovi za građansko obrazovanje. U programima njihovog profesionalnog razvoja mogu učestvovati fakulteti, pedagoški zavodi i afirmisane nevladine organizacije.

### Literatura

- Alibabić, Š.; Ovesni, K. (2005). *Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. Inovacije u nastavi*, 2. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Avramović, M. Z. (2014). Aporije globalne demokratije. Zbornik *Nauka i globalizacija*, 2/1. Istočno Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale.
- Ilić, M. (2010). Nacionalno i interkulturalno vaspitanje u vrijeme globalizacije. U tematskom zborniku *Mogućnosti nacionalnog vaspitanja u vrijeme globalizacije*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
- Ilić, M. (2012). *Metodika građanskog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet i Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava Civitas.

Mučibabić, Š. M. (2014). Aktualnost odnosa nauke i globalizacije. Zbornik *Nauka i globalizacija*, 7–14. Istočno Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.

*Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Peroti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.

Spajić Vrkeš, V.; Stričević, I.; Maleš, Đ.; Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta.

Štiglic, Dž. (2004). *Protivrječnosti globalizacije*. Beograd: SMB-x.

<http://eacea.ec.europa.eu/edukation/eurydice/documents/thematic/139EN.p>

[http://www.azoo.hr/images/kurikulum\\_građanskog odgoja i obrazovanja.pdf](http://www.azoo.hr/images/kurikulum_gra%C4%91anskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf)

<http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives/en>.

**Mile Đ. Ilić**

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

## EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A COMPETENT CIVIC EDUCATION TEACHER

### Summary

This paper present and analyzes results of the study of development trends, scope, obstacles and perspectives of education and professional development of civic education teachers in Bosnia and Herzegovina and neighboring countries. The paper presents methods in which civic education was introduced into formal education systems. We analyzed the controversies, ambiguities and challenges of the socio-transitional context behind civic education and the activities of teachers in its realization. In addition to examples of general and professional competences, the paper introduces 23 specialized competences of civic education teachers identified by the author of this paper. We examined the experiences and emphasized problems of professional education and training that civic education teachers encounter, and indicated the need and possibilities for a system solution of these problems.

**Keywords:** *civic education, teacher, teachers' competences, education of future teachers, professional development of teachers.*

**Mile Đ. Ilić**

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

## **AUSBILDUNG UND BERUFLICHE WEITERBILDUNG KOMPETENTER LEHRENDEN IM SCHULFACH ETHIK**

### **Zusammenfassung**

In diesem Fachartikel werden die Ergebnisse der Forschung von Entwicklungstrends, Erfolgen, Hindernissen und Perspektiven der Ausbildung und beruflicher Weiterbildung kompetenter Lehrenden im Schulfach Ethik vorgestellt und analysiert, sowohl in Bosnien und Herzegowina, als auch in den Nachbarländern. Es werden die Möglichkeiten der Beteiligung des Schulfaches Ethik in den formalen Ausbildungssystemen dargestellt. Der Autor analysiert die Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen für den Schulfach Ethik und seine Lehrenden im Kontext des gesellschaftlichen Wandels. Im Fachartikel sind zum ersten Mal neben Beispielen der allgemeinen Bildung und Fachkompetenzen die 23 engfachlichen Kompetenzen der Lehrenden des Schulfaches Ethik aufgelistet. Der Autor erläutert die Erfahrungen und zeigt die Probleme der beruflichen Bildung und Weiterbildung der Lehrenden des Schulfaches Ethik und weist auf die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der systematischen Lösung dieser Probleme hin.

**Schlüsselwörter:** *Schulfach Ethik, Lehrenden, Lehrerkompetenzen, Ausbildung zukünftiger Lehrenden, berufliche Fachentwicklung, Weiterbildung.*

**Благоје В. Нешић**

Универзитет у Приштини, Филозофски факултет у Косовској Митровици

## **ПОЖЕЉНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ И УМЕТНИКА**

**Резиме:** Рад је део експлоративног истраживања о квалитетима универзитетског наставника. Студенти уметничких академија и факултета процењивали су различите квалитете и понашања универзитетских наставника уметничких дисциплина од којих зависи њихова успешност. Такође, процењивали су поједина својства личности уметника која су значајна за њихову успешност. У истраживању су примењене две петостепенске скале процене: скала за вредновање различитих особина и понашања универзитетског наставника уметности и петостепенска скала за оцену особина уметника. Коефицијенти поузданости примењених скала крећу се око 0,80. Истраживање је спроведено на узорку од 100 студената из Републике Српске (Требиње, Пале) и Србије (Ниш), а изведено је у малим групама. Дошло се до следећих запажања: 1) успешност универзитетског наставника уметности зависи не само од његових стручно-сазнајних квалитета већ значајно место у томе имају дидактичко-методички и организаторски квалитети наставника, и посебно наставникова особина да пробуди унутрашњу мотивацију и радозналост студената; 2) најпожељније особине које утичу на уметникову успешност су: креативност, маштовитост, преданост послу, вредноћа, стручност, ентузијазам, специфичне способности. Најмање пожељне особине су: егоизам, ироничност, сујета, ригидност, заједљивост, наивност и агресивност. Средишњу позицију заузеле су следеће особине: самокритичност, интелигенција, хуманост, осетљивост, стимулативност, општа култура, интуитивност, живахност, систематичност, педантност, методичка припремљеност и рационалност.

**Кључне речи:** *универзитетски наставници уметности, уметници, особине наставника.*

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

### Карактеристике наставника од којих зависи његова успешност

Иако резултати многих истраживања показују да карактеристике личности наставника не корелирају високо са успехом у учењу (Квашчев, 1980), ипак, на основу истраживања других аутора и неколико ранијих истраживања које смо спровели (Нешић, 2015), можемо издвојити пет особина од којих зависи успешност сваког наставника, па и наставника на универзитету.

Прва карактеристика наставникове успешности јесте срдчан однос и разумевање ученика, студената. Пуни разумевања, пријатни и срдчни наставници задовољавају афилијативне мотиве ученика и студената. Са таквим наставницима они се лакше идентификују јер они пружају емоционалну подршку, саосећају са њима, разумеју их и прихватају као личности. Чешће их хвале и охрабрују, а њихово понашање увек интерпретирају у најбољем могућем светлу. Они обично нису ауторитарне личности и имају осећај за њихова осећања и афективне реакције. Ово потврђују резултати неких ранијих истраживања која наводи Кромбах (Crombach, 1963). Тако Кук, Лидс и Колис (Cook, Leeds & Collis, 1951) налазе да саветници, ученици и други посматрачи срдчане наставнике оцењују вишом оценом. Коган (Cogan, 1958) утврђује да срдчаност и топлина наставника значајно утичу на напоре које улажу ђаци, на ђачка интересовања и залагања на часовима. Сирс (Sears, 1963) пружа доказе да су ученици креативнији у свом раду када су наставници срдчни и када пружају подршку. Због свега овога, овакви наставници утичу на формирање здравих и сигурних личности ученика и студената.

Друга карактеристика наставника која значајно утиче на његову успешност јесте његова способност да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију. Наставнике који су живахни, маштовити, ентузијасте и стимулативни, саветници и искусни посматрачи, оцењују као успешније. Пуанс (Puans, 1960, према: Crombach, 1963) сматра да оваква стимулација позитивно утиче на ученике и њихово понашање постаје продуктивније и у основној и у средњој школи.

Трећа, можда и најважнија карактеристика наставника која утиче на његову успешност јесте степен његове преданости интелектуалном развоју ученика и студената. Сви се слажу да је ово главна компонента наставникове професионалне мотивације. Она у великој мери одређује да ли ће наставник уложити неопходан напор да испровоцира интелектуални раст и развој ученика или ће једноставно формално да одржи час. Али, нажалост, ово је готово немогуће валидно и поуздано евидентирати у пракси.

Четврта, посебно важна карактеристика наставникове успешности јесте способност прилагођавања саопштавања идеја нивоу интелектуалне зрелости ученика, студената и њиховој способности разумевања материје која се учи (питање структурисања градива). Проблем је одређено градиво превести на језик и појмове који су прихватљиви и разумљиви за ученике и студенте.

Пета, можда најмање истицана карактеристика наставникове успешности јесте наставников стил. Несумњиво је да стил наставника и метод који користи доприносе његовој успешности. Успешност наставника који свој рад своди на наставу *ex cathedra* много је слабија него наставника који користи методе ангажовања ученика у настави. Наставни стилови, пре свега, зависе од личности наставника. Наставници треба да прилагоде свој стил својим способностима и слабостима, својој личности и знању. Такође, наставницима се може помоћи да своје стилове ефикасније користе. Наставни стилови зависе од разноликости потреба и карактеристика ученика и студената. Даровитима се треба обраћати другачијим стилем него просечним или ментално заосталим. Хендикепирани у било ком погледу захтевају, такође, посебне стилове наставника. Наставни стил зависи и од образовног стила коме се тежи у том тренутку (успешно преношење знања, формирање или мењање ставова, усавршавање способности решавања проблема или истраживање и разјашњавање алтернативних ставова у контроверзним областима знања).

### **Нека референтна истраживања о улогама и својствима наставника на универзитету**

У традиционалној настави, углавном, делатност наставника се исцрпљује на успешном руковођењу процесом усвајања знања, навика и вештина. У савременој настави, наставник је добио нове улоге: да буде пријатељ, човек од поверења, саветник, преносилац проверених културних вредности, онај који олакшава развој личности ученика у целини, а понекад замењује и родитеља (Ausubel, 1978; Piaget, 1963; према: Kogala, 1969; Cunningham, 1951; Вилотијевић, 1999; Ранчић и сар., 2000; Крнета, 2003; Сузић, 2005; Хајдер, 2012; Нешић, 2012). Улоге које наставник има не зависе само од потреба ученика и наставне ситуације него и од његове личности. Ако наставник не показује разумевање и увид у проблеме ученика, храброст за отворене разговоре и заинтересованост за своје ученике, студенте, онда они неће моћи да у њему виде пријатеља, саветника и повереника. Ако је наставник незаинтересован, нељубазан или хладан, склон кажњавању или нетактичан, велика је вероватноћа да ће му бити додељена улога противни-

ка или непријатеља. Наставник који вређа своје ученике и студенте и назива их погрдним именима, груб је и нестрпљив, такође ће изазвати непријатељска осећања код својих ђака. Ученици и студенти ће се пре идентификовати са наставником кога воле, који је пријатан, спреман на сарадњу, поседује широку културу и одаје утисак успешног и задовољног човека. Све ове улоге наставника утичу на формирање личности ученика и студента (Нешић, 2012).

Из улога које има у школи, факултету, произилази да личност наставника има непосредне и посредне утицаје на наставу и ученике, студенте. Од личности наставника у великој мери зависе: квантитет и квалитет учења, наставни и васпитни поступци, избор метода, облика рада, начина руковођења, међуљудски односи, клима у разреду.

У оквиру Пројекта истраживања својстава универзитетског наставника, Б. Ђорђевић и Ј. Ђорђевић (1992) добили су значајне резултате који се односе на пожељна и непожељна својства наставника на универзитету. Утврдили су да су студенти свих факултета дали знатно више исказа о пожељним него о непожељним својствима универзитетског наставника. Тај однос је 52,40% према 35,43%.

Пожељна својства универзитетског наставника дата су према бројности исказа студената: 1) пожељна својства у настави (стручност наставника, комуникација са студентима, педагошке способности наставника); 2) ужа својства личности наставника (смиреност, поштење, оригиналност, отвореност духа, искреност, критичност, достојанство, шарм, креативност, културни изглед и понашање, хуманост, духовитост, комуникативност и однос према студентима, знање и стручност наставника, предавачке способности, поштовање студената и помоћ студентима); 3) својства наставника која се односе на испите и оцењивање студената (знање студената, праћење рада студената током године, психичко стање студената и атмосфера на испиту, темељно испитивање студената, утврђени критеријум оцењивања); 4) својства наставника која су потребна за вежбе, семинаре, лабораторијске радове (стручност, спремност за помоћ и сарадњу, својства личности наставника, организационе и практичне способности); 5) својства наставника која су важна за комуникацију између наставника и студента (међусобно разумевање и поштовање, узајамна сарадња и помоћ студентима, равноправни и коректни односи наставника и студената, својства личности наставника). Непожељна својства наставника добила су знатно мање исказа од пожељних и имају следећи редослед: 1) непожељна својства у настави, пре свега, недовољна стручност; 2) непожељна својства личности наставника (нервоза, непоштење, алкохолизам, нетрпељивост), потом, непожељна својства која се односе на комуникације (надменост, ароганција, цинизам, недоста-

так опште културе); 3) непожељна својства наставника која сметају у извођењу вежби, семинара, лабораторијских радова (незаинтересованост асистената, недовољна стручност асистената, негативна својства личности, лоша организација рада, непоштовање и потцењивање студената); 4) непожељна својства која ремете нормално комуницирање између наставника и студената (незаинтересованост наставника за комуникацију са студентима, непожељна својства личности наставника, недостатак узајамног разумевања и поштовања, незаинтересованост студената); 5) разлози за незадовољство у оцењивању (субјективност у оцењивању знања студената, непожељна својства личности, инсистирање на меморисању градива, објективне тешкоће – недостатак уџбеника, краткоћа испитивања).

У ранијем истраживању (Нешић, 1995) утврђено је да учитељи и студенти – будући учитељи високо вреднују стручност наставника, али не и као једини и најважнији квалитет наставникове успешности. Као веома значајни су и квалитети: дидактичко-методска припремљеност, топлина и разумевање ученика, способност да се пробуди интелектуална радозналост и унутрашња мотивација.

У истраживању из 2000. године (Нешић и Кундачина, 2000) показало се да асистенти приправници високом оценом исказују потребу за педагошким, психолошким, дидактичким, методичким и андрагошким образовањем, а за успешан научно-наставни рад недостају им специфична знања из појединих педагошко-психолошких дисциплина. Такође, асистенти сматрају да је потребно у наставне планове и програме постдипломских студија увести садржаје из области дидактике, методике и психологије и оцењују да нису сви облици дидактичко-методичког и психолошког усавршавања подједнако успешни.

Пожељне карактеристике успешног универзитетског наставника истраживали смо (Нешић, 2012) уз учешће сарадника – будућих професора универзитета. Закључци су следећи: 1) сарадници универзитета су потпуно свесни да је успешан универзитетски наставник особа која зна своју научну област, која уме да пренесе знања студентима, која уме да прилагоди своја излагања предметној спремности студената, особа која има уметнички дар у презентовању предметне грађе и научних чињеница, особа која је примарно унутрашње мотивисана за свој посао, а потом умешна да код студената развије суштинске мотиве за научну област којом се бави, то је особа која уме да оцењује сазнајне и друге квалитете студената; 2) асистенти мисле да академско постигнуће универзитетског професора није најбитније за интелектуални и сазнајни развој студената, а интелигенцију и друге способности наставника сарадници нису оценили највишим оценама (предност су дали умешности и дидактичко-методској припремљености настав-

ника и труду и мотивисаности у раду са студентима); 3) асистенти верују да способност наставника да пробуди интелектуалну радозналост и унутрашњу мотивацију студената за област коју предаје битно зависи од особина личности наставника, у чему посебно место имају: ентузијазам, општа култура, стручност, методичка припремљеност и интелигенција. Али, веома је упечатљиво то што су сарадници проценили да ригидни, иронични и заједљиви наставници и наставници егоисте јесу права штета за универзитетску наставу; 4) асистенти сматрају да пријатан однос и разумевање универзитетских наставника према студентима показује позитивне ефекте на нека понашања студената која су битна за успех студената на студијама. Према томе, закључује аутор, неопходан услов успешне универзитетске наставе и научног рада јесу способни, заинтересовани, мотивисани, високостручни, дидактичко-методички и психолошки припремљени, комуникативни, и наставници и сарадници који су вољни да се стално усавршавају и да унапређују свој наставни и научни рад.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање квалитета универзитетског наставника данас је од посебног значаја јер се стиче утисак да је дошло до пада интересовања, мотивације, воље, радозналости за научни и наставни рад на универзитету, квалитета од којих зависи успешност универзитетског наставника. Осим овога, истраживања из области универзитетске наставе још увек су малобројна, а у нашој земљи се тек нешто озбиљније прилази појединим питањима. По мишљењу аутора овог рада, посебно је област уметничких универзитета запостављена и веома је значајно испитивати како студенти уметничких академија и факултета виде универзитетског наставника, које квалитете треба да поседује успешан универзитетски професор уметности. Такође, значајно је и питање које су то особине личности уметника од којих зависи његова успешност. Наставници уметничких факултета и академија – поред тога што сами стварају креативна дела и едукују будуће професоре уметничких предмета – они учествују у препознавању и откривању креативних потенцијала деце и ученика, што је од посебног друштвеног значаја (Нешић и Марковић, 2014). У том контексту, ово експлоративно истраживање бави се питањем – који су то, по мишљењу студената уметничких академија и факултета, квалитети наставника неопходни за успешан рад на универзитету, и питањем – које су то особине личности уметника од којих зависи уметникова успешност. У складу са назначеним проблемима, постављене су и хипотезе:

а) Очекивано је да успешност универзитетског наставника уметности, по оцени студената, зависи не само од његових стручних и сазнајних квалитета<sup>1</sup> него и од мотивационих и дидактичко-методичких квалитета;

б) Очекивано је да су особине личности уметника, по оцени студената, веома важне за његову успешност, али и да нису све подједнако значајне.

У истраживању су примењене две петостепене скале процене за вредновање различитих особина и понашања универзитетског наставника уметности, односно уметника. Коефицијент поузданости за скалу која процењује квалитете наставника уметности од којих зависи његова успешност износи 0,81. Ова скала садржи више ајтема (стручни и сазнајни квалитети, дидактичко-методички и организациони квалитети, мотивациони и остали квалитети). Аутор сноси сву одговорност за избор ајтема, уверен да их није баш најсрећније одабрао, али одговорити на питање шта је успешан универзитетски наставник прилично је сложено и тешко. Коефицијент поузданости за скалу која вреднује особине личности уметника које утичу на његову успешност у уметности износи 0,83. Скалом је обухваћено 26 особина личности. Избор особина у оквиру ове скале такође је ауторов. По мишљењу аутора, потребно је даље радити на усавршавању ових скала процене како би се боље истражили назначени проблеми универзитетске наставе у пољу уметности. На крају, истакнимо и то да су обе скале, у нешто измењеном облику, коришћене у истраживањима која су се бавила испитивањем пожељних својстава учитеља и пожељних квалитета универзитетског наставника, а која је реализовао аутор рада на узорку учитеља и студената (Нешић, 1995) и узорку асистената (Нешић, 2012). Будући да је ово истраживање прелиминарног и експлоративног типа, за обраду података примењене су једноставне статистичке технике које дозвољавају неке прелиминарне закључке. Наиме, коришћена је метода рангирања просечних вредности на сваком ајтему посебно и потом, на основу ранг-листе важности појединих ајтема, вршена је интерпретација резултата.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа добијених података усмерена је на два постављена проблема: одговорити на питање који су основни квалитети које треба да поседује

---

<sup>1</sup> Аутор рада прави разлику између сазнајно-стручног и дидактичко-методичког квалитета наставника. Иако се могу уочити нека преклапања између њих, ипак разлика је суштинске природе. Наиме, сазнајно-стручни квалитети наставника тичу се питања ШТА наставник предаје, док дидактичко-методички квалитети тичу се питања КАКО наставник преноси садржаје на ученике, студенте.

успешан универзитетски наставник уметности и утврдити како студенти уметничких академија и факултета вреднују различите особине личности које би требало да поседује успешан уметник.

### Успешност наставника уметности на универзитету

Одговор на ово питање добијен је тако што су студенти уметничких факултета и академија имали на увид 20 различитих квалитета наставника који су значајни за његову успешност у процесу наставе. Одговарали су тако што су сваки предложени квалитет оцењивали оценом од 1 до 5 (1 најмање важан, а 5 најважнији). Рачунате су просечне оцене за сваки квалитет и потом је сачињена ранг-листа. Резултате ове анализе приказује Табела 1.

Табела 1. *Ранг квалитета својстава наставника уметничких школа и факултета који утичу на његову успешност*

| Ранг | Својства наставника                                                                 | Просечна оцена |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 1.   | Степен у коме наставник ангажује своју интелигенцију, инвентивност и таленат у раду | 4,530          |
| 2.   | Квалитет комуникације наставника са студентима, ученицима                           | 4,530          |
| 3.   | Умешност презентовања градива и јасноћа у објашњењу                                 | 4,373          |
| 4.   | Наставниково понашање усмерено на преношење знања, вештина и техника рада           | 4,373          |
| 5.   | Напор на развијању унутрашње мотивације за уметнички рад студената, ученика         | 4,301          |
| 6.   | Наставников напор усмерен на развијање креативних способности студената, ученика    | 4,289          |
| 7.   | Инсистирање на подизању квалитета вештина, знања и постигнућа студената, ученика    | 4,277          |
| 8.   | Вера у способности студената, ђака и посебно њихов таленат                          | 4,253          |
| 9.   | Наставникове организационе способности и дидактичко-методичка припремљеност         | 4,181          |
| 10.  | Жеља да се стално стручно усавршава у области уметности којом се бави               | 4,145          |
| 11.  | Степен личне уметничке стручности                                                   | 4,096          |
| 12.  | Уложени труд да се стечене уметничке вештине преносе на студенте, ђаке              | 4,048          |
| 13.  | Степен познавања развојних специфичности личности студената, ђака                   | 4,012          |

|                                                                                    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 14. Наставников труд да уважи индивидуалне разлике у могућностима студената, ђака  | 4,000 |
| 15. Залагање наставника да се знања и уметничке вештине критички вреднују          | 3,976 |
| 16. Труд наставника да разјасни контроверзне ставове у областима уметности         | 3,952 |
| 17. Очекивања наставника од студената, ђака у погледу успеха на студијама, у школи | 3,880 |
| 18. Напор наставника у припремању за наставу                                       | 3,843 |
| 19. Интелигенција и друге посебне способности (таленат) наставника                 | 3,747 |
| 20. Академско постигнуће (оцене са студија) наставника                             | 3,675 |

Брижљивом анализом ранг-листе квалитета наставника од којих зависи његова успешност, а коју су сачинили ученици, може се запазити неколико значајних чињеница: 1) свих 20 квалитета наставника смештено је у распону од непуне једне оцене (4,530 до 3,673), што свакако говори о високом нивоу прецизности студената и способности да запазе мале разлике између квалитета значајних за наставникову успешност<sup>2</sup>; 2) успешност универзитетског наставника уметности зависи не само од његових сазнајно-стручних квалитета већ значајно место у томе имају дидактичко-методички и организаторски квалитети наставника, и посебно квалитети наставника да пробуди унутрашњу мотивацију, креативност и радозналост студената; 3) најзначајније за успешност универзитетског наставника уметности јесу: његова навика да максимално користи своју интелигенцију, инвентивност и таленат у раду, комуникација са студентима, умешност презентовања градива и понашање усмерено на преношење знања, вештина и техника уметничког рада; 4) академско постигнуће универзитетског наставника уметности, по мишљењу студената, није толико битно за успешност наставника уметности. Такође, интелигенцију и друге способности наставника уметности студенти нису оценили највишим оценама. Изгледа да студенти верују да успешност наставника уметничких предмета више зависи од његових дидактичко-методских и људских квалитета него од његове интелигенције и, посебно, његовог успеха на студијама.

<sup>2</sup> Иако су квалитети наставника које су студенти процењивали смештени у малом распону, то се може узети као предност а не као недостатак. Предност је зато што су студенти учавали и мале разлике између појединих квалитета, а недостатак се може односити на недовољну дискриминативност тврдњи. Али, испитаници су сваку ставку оцењивали од 1 до 5. То што су оцене смештене у интервал од једне оцене, говори о високом степену кохерентности тврдњи у односу на постављени циљ истраживања.

### Успешност уметника и особине личности

Студенти уметничких академија и факултета имали су задатак да оценама од 1 до 5 исажу своје мишљење о томе колико је свака наведена особина личности значајна за успешност уметника (оценом 5 исказан је највиши степен, а оценом 1 најнижи степен слагања). Од 26 особина личности (Табела 2), студенти су као најважније особине од којих зависи успешност уметника издвојили следеће: креативност, маштовитост и преданост послу. Дакле, нема успешног уметника без високе креативности, маштовитости и, посебно, преданости послу. Ово се може поткрепити мислима значајних психолога с почетка XX века, који су истицали да је за успешност даровите особе потребно 90% рада, а само 10% талента. Студенти су тим особинама приписали скоро истоветан значај за уметникову успешност (у распону 0,15 оцена). Ипак, студенти праве веома прецизне разлике између тих особина, на шта указује ранг важности: креативност, маштовитост и преданост послу. Следећа група особина међу којима је такође мала разлика (у распону 0,15 оцена) јесу: вредноћа, стручност, ентузијазам, специфичне способности и самокритичност. Ово показује да је за успех уметника веома значајна и уметникова стручност (степен овладаности техникама уметности, истанчаност осећаја за дискриминативност у естетском процењивању уметничког дела и сл.). Дакле, ако се има у виду и ентузијазам уметника, потом његова вредноћа и посебно његове специфичне способности (таленат), онда то наводи на закључак да су, по оценама студената, три особине кључ успеха уметника: таленат, стручност и високи мотивациони капацитети.

Средишњу позицију, по мишљењу студената, заузеле су следеће особине: самокритичност, интелигенција, хуманост, осетљивост, стимулативност, општа култура, интуитивност, живахност, систематичност, педантност, методичка припремљеност и рационалност. Све ове особине смештене су у распону од 3,22 до 3,86, што показује да су мале разлике између појединих особина и да студенти поседују прилично развијену моћ запажања финих разлика између различитих особина у погледу доприноса уметниковој успешности.

Најмање пожељне особине су: егоизам, ироничност, сујета, ригидност, заједљивост, наивност и агресивност. Међутим, ако се погледа да су и ове особине у просеку оцењене оценама од 2,5 до 3, онда се може закључити да и ове особине личности уметника доприносе његовој успешности. Дакле, може се претпоставити да су студенти имали прилику да се сусретну са успешним уметницима који, нажалост, поседују и ове особине.

Табела 2. *Особине личности уметника и његова успешност*

| Ранг | Особине личности уметника | Просечна оцена |
|------|---------------------------|----------------|
| 1.   | Креативност               | 4,675          |
| 2.   | Маштовитост               | 4,663          |
| 3.   | Преданост послу           | 4,530          |
| 4.   | Вредноћа                  | 4,157          |
| 5.   | Стручност                 | 4,133          |
| 6.   | Ентузијазам               | 4,096          |
| 7.   | Специфичне способности    | 4,036          |
| 8.   | Самокритичност            | 4,000          |
| 9.   | Интелигенција             | 3,867          |
| 10.  | Хуманост                  | 3,831          |
| 11.  | Осетљивост                | 3,807          |
| 12.  | Стимулативност            | 3,747          |
| 13.  | Општа култура             | 3,711          |
| 14.  | Интуитивност              | 3,699          |
| 15.  | Живахност                 | 3,651          |
| 16.  | Систематичност            | 3,458          |
| 17.  | Педантност                | 3,422          |
| 18.  | Методичка припремљеност   | 3,361          |
| 19.  | Рационалност              | 3,229          |
| 20.  | Егоизам                   | 3,048          |
| 21.  | Ироничност                | 3,000          |
| 22.  | Сујета                    | 2,843          |
| 23.  | Ригидност                 | 2,831          |
| 24.  | Наивност                  | 2,699          |
| 25.  | Заједљивост               | 2,687          |

По мишљењу студената уметничких академија и факултета, ове особине нису најважније, али имају удела у профилу успешног уметника. Можда су студенти били недовољно опрезни када су оцењивали уметнике, јер сами уметници – због природе посла (много времена проводе у својим атељеима или на другим местима, где стварају) – остављају утисак да су егоисти, сујетни, ригидни, заједљиви, наивни, па и агресивни. Али, ипак, ове особине, и поред тога што донекле доприносе успешности, негативно утичу на понашање уметника.

## ЗАКЉУЧАК

Успешност универзитетског наставника уметности зависи не само од његових стручно-сазнајних квалитета већ значајно место у томе имају дидактичко-методички и организаторски квалитети наставника и, посебно, наставниково умеће да пробуди унутрашњу мотивацију, радозналост и креативне потенцијале студената. Најзначајнији наставникови квалитети успешности јесу његова навика да максимално у настави користи инвентивност, интелигенцију и таленат у раду. Потом, веома пожељне карактеристике универзитетског наставника уметности јесу: наставникова комуникација са студентима, умешност презентовања градива и наставниково понашање усмерено на преношење знања, вештина и техника рада. Академско постигнуће и интелигенција универзитетског наставника уметности, по мишљењу студената, нису примарне за његову успешност. Студенти сматрају да су за професионалну успешност наставника пожељније и значајније такозване неинтелектуалне карактеристике него интелигенција и академско постигнуће. Овај резултат је сличан резултату истраживања у коме су асистенти – будући професори универзитета истакли да су нека понашања и квалитети универзитетског наставника – пре свега мотивациони-емоционални и људски квалитети – пожељнији од интелигенције и академског постигнућа (Нешић, 2012). Дакле, оба истраживања указују на извесну предност квалитета који се односе на личност наставника, првенствено оних које се тичу квалитета његове сарадње, помоћи, комуникације, преданости послу и, посебно, степена у коме ангажују свој таленат, машту и инвентивност у едукацији студената.

Према томе, оба истраживања указују на извесну предност тзв. људских квалитета у односу на стручне квалитете, када је у питању успешност универзитетског наставника уопште и посебно универзитетског наставника уметности. Осим овога, дидактичко-методички и организаторски квалитети универзитетског наставника пожељнији су и значајнији за наставникову успешност од његовог академског постигнућа (просечне оцене са студија) и интелигенције.

Друго, најпожељније особине уметника од којих зависи његова успешност, по мишљењу студената, јесу креативност, маштовитост и преданост раду. Врло високим оценама оцењене су и особине: вредноћа, стручност, ентузијазам, специфичне способности и самокритичност. Средишњу позицију заузеле су следеће особине: интелигенција, хуманост, осетљивост, стимулативност, општа култура, интуитивност, живахност, систематичност, педантност, методичка припремљеност и рационалност. Најмање

пожељне особине које уметник треба да има су: егоизам, ироничност, сујета, ригидност, заједљивост, наивност и агресивност.

Према томе, успешност уметника зависи, донекле, од особина личности. Студенти су уверени да су за уметника најважнији: степен његове креативности, маштовитости и уметникове ангажованости, односно, преданости послу. Међутим, по мишљењу студената уметничких академија и факултета, чини се да су и најмање пожељне особине од значаја за уметникову успешност. Зашто? Тешко је овог тренутка дати одговор, али може се претпоставити да су студенти били недовољно опрезни, или су се ослонили на нека лична искуства када су оцењивали уметнике. Наиме, извесно је да сами уметници, због природе посла (много времена проводе сами у својим атељеима или негде другде кад стварају, многи од њих желе да буду сами када стварају, многи од њих мисле да су најбољи, многи мудро ћуте и не одају лако тајне свог стваралаштва, многи се увреде када им се укаже на неки недостатак, пропуст итд.), врло често остављају утисак особа које су усамљене, егоисте, сујетне, ригидне, заједљиве, наивне, па ето понекад и агресивне. Али, тешко можемо поверовати да ове особине имају пресудну улогу у настајању уметничког дела. Напротив, тај утицај је индиректан, посредан. Вероватно ове особине провоцирају неке друге уметникове квалитете (понашања) који директно утичу на квалитет уметничког дела. Што се, пак, тиче универзитетског наставника уметности, ове особине личности су непожељне јер такви наставници нису у стању да остваре квалитетну комуникацију и сарадњу са својим студентима, не могу да развију интелектуалну и стваралачку радозналост код својих студената, да развију унутрашње мотиве за стваралаштво (Нешић, 2012).

На крају, иако је ово истраживање експлоративног типа, ипак је указало на неколико значајних квалитета и облика понашања које треба да поседује универзитетски наставник уметности, као и које су то пожељне карактеристике личности уметника. Посебно се наметнуло питање упоредног истраживања профила наставника уметничких предмета и различитих уметника. Бити добар уметник не значи бити и добар наставник, и обрнуто.

### Литература

- Ausubel, P. D; Novak, D. J; Hanesian, H. (1978). *Edycation Psychology – a cognitive wiew*, 498–508. New York, San Francisko, Montreal, Toronto, London, Sidney: Holt, Reinhart, Winston.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika I, II, III – Organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet u Beogradu.

- Ђорђевић, Б.; Ђорђевић, Ј. (1992). Пројекат: *Својства универзитетског наставника – закључци*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Квашчев, Р. (1980). *Способност за учење и личност*. Београд: Завод за уџбенике и nastavna sredstva.
- Когала, С. (1969). Однос између наставника и ученика. У: В. Павлетић (ур.). *Педагогија*, 24(2), 487–501. Загреб: Матица хрватска.
- Крнета, Д. (2003). Интерактивно учење и интерактивна настава, *Радови*, 5. Пале: Филозофски факултет.
- Крнета, Јб. (1977). Жан Пијаже и проблем васпитања и образовања. *Настава и васпитање*, 26(4), 371–397.
- Нешић, Б. (1995). Личност наставника – улоге, карактеристике и успешност. *Зборник радова Учитељског факултета у Врању*, 129–137. Врање: Учитељски факултет.
- Нешић, Б.; Кундачина, М. (2000). Мишљења асистената о потребама и облицима дидактичко-методичког и психолошког усавршавања. *Зборник радова Редформа система универзитетског образовања у Србији на прагу трећег миленијума*, 355–367. Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Нешић, Б. (2012). Мишљења асистената о значају појединих квалитета (особина и понашања) универзитетског наставника за његову успешност. *Зборник радова Наука и идентитет*, књига 6, том 2, 651–668. Пале: Филозофски факултет.
- Нешић, Б. (2014). *Психологија за студенте – будуће професоре средњих школа*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Нешић, Б.; Марковић, К. (2014). Сликарски потенцијали ученика осмогодишњих школа у северном делу Косова и Метохије. Тематски зборник *Традиција, промене, историјско наслеђе, питања државности и националног идентитета на Косову и Метохији*, 535–547. Лепосавић: Институт за српску културу.
- Ранчић, А.; Ивковић, М.; Нешић, Б.; Кундачина, М.; Ђорђевић, Б. (2000). *Асистенти у настави*. Ниш: Универзитет у Нишу.
- Сузић, Н. (2005). Појам и значај интерактивног учења. *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-центар.
- Хајдер, М. (2012). *Психолошке карактеристике наставника и њихови ставови о увођењу иновација у наставу* (докторска дисертација). Пале: Филозофски факултет.
- Clarizio, F. H.; Craig, C. R.; Mehrens, A.W. (1977). *Contemporary Issues in Educational in Psychology*, 281–289. Boston.

Crombach, L. (1963). *Educational Psychology*, 427. New York: Harcourt Brace Word.

Cunningham, R. (1951). *Understanding group behavior of boys and girls*. New York: Columbia University, Teachers College.

**Blagoje V. Nešić**

University Of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica

## **DESIRABLE CHARACTERISTICS FOR A UNIVERSITY ART TEACHER AND AN ARTIST**

### **Summary**

This paper is part of an explorative research on the qualities of a university teacher and it deals with ways in which students of art schools and faculties assess various qualities and behaviors of a university art teacher that his/her success as a lecturer depends on. In addition, it analyzes ways in which they assess certain personal traits of an artist that are significant for his/her success. The research applied two 5-point rating scales: first a scale for assessing different traits and behaviors of a university art teacher and second, a 5-point scale for assessing artists. Reliability coefficients of applied scales are around 0,80. The research was conducted on a sample of 100 students from the Republic of Srpska (Trebinje, Pale) and Serbia (Niš). The research was conducted in small groups and we came to the following conclusions: 1) success of a university art teacher depends not only on his/her professional-cognitive qualities, but it greatly depends on the teacher's didactic, methodological and organizational qualities to excite inner motivation and curiosity of students as well; 2) the most desirable characteristics conducive to success in the field of arts are: creativity, imagination, dedication to one's work, diligence, competence, enthusiasm, specific abilities. The least desirable characteristics are: egotism, irony, rigidity, acerbity, naivety and aggressiveness. Central position is occupied by the following characteristics: self-criticism, intelligence, humanity, sensitivity, stimulativity, general knowledge, intuition, vivacity, meticulousness, systematicness, methodological preparation and rationality.

**Keywords:** *characteristics of a university art teacher, personal traits of an artist.*

**Blagoje V. Nešić**

Universität Priština, Philosophische Fakultät, Kosovska Mitrovica

## **DIE WÜNSCHENSWERTEN EIGENSCHAFTEN DER KUNSTLEHRKRAFT AN DER UNIVERSITÄT UND DES KÜNSTLERS**

### **Zusammenfassung**

Dieser Fachartikel ist Teil der explorativen Forschung über Qualitäten der Universitätslehrkräfte, und befasst sich mit den Fragen, wie Studenten der Kunstakademien und Kunstfakultäten die verschiedenen Qualitäten und Verhaltensweisen ihrer Kunstprofessoren schätzen, und wie der Erfolg der Studenten von ihren Kunstlehrkräften abhängt. Darüber hinaus wurde gefragt, wie die Studenten bestimmte persönliche Eigenschaften der Künstler als wichtige Voraussetzung für den Erfolg bewerten. In der Forschung wurden zwei Fünf-Punkte-Bewertungsskalen verwendet: erstens, die Skala zur Bewertung der verschiedenen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Universitätsprofessoren der Kunst, und zweitens, die Skala zur Bewertung der Eigenschaften der Künstler. Reliabilitätskoeffizient der angewendeten Skalen ist etwa 0,80. In der Forschung nahmen 100 Studenten aus der Serbischen Republik (Trebinje und Pale) und aus Serbien (Niš) teil. Die Forschung wurde in kleinen Gruppen durchgeführt. Die Ergebnisse der Forschung waren: 1) Der Erfolg eines Universitätsprofessors der Kunst hängt nicht nur von seinen professionellen und kognitiven, sondern auch von seinen didaktischen, metodischen und organisatorischen Qualitäten ab, und die besonders wichtige Eigenschaft ist die Fähigkeit des Professors, die innere Motivation und Neugier der Studenten zu wecken. 2) Die wünschenswertesten Eigenschaften eines Künstlers, die seinen Erfolg beeinflussen, sind: Kreativität, Fantasie, Engagement in der Arbeit, Fleiß, Professionalität, Enthusiasmus und spezifische Fähigkeiten. Die am wenigsten wünschenswerten Eigenschaften sind: Egoismus, Ironie, Eitelkeit, Starrheit, Bitterkeit, Naivität und Aggressivität. Die zentrale Lage haben die folgenden Eigenschaften: Selbstkritik, Intelligenz, Menschlichkeit, Empfindlichkeit, Stimulation, allgemeine Kultur, Intuitivität, Lebendigkeit, Systematik, Sorgfalt, methodische Vorbereitung und Rationalität.

**Schlüsselwörter:** *die Qualitäten des Universitätsprofessors der Kunst, die persönliche Eigenschaften des Künstlers.*

Дијана Љ. Вучковић  
Филозофски факултет у Никшићу

## АПОТЕОЗА ПАРАДИГМЕ „ЗА СТВАРАЛАШТВО И ЖИВОТ” – АНДРИЋЕВА ПРИПОВИЈЕТКА „АСКА И ВУК”

**Резиме:** У раду је анализирана Андрићева алегоријска приповијетка *Аска и вук*, текст који посједује изузетне књижевне одлике, а има и карактеристике важне педагошке белетристике. Циљ анализе био је идентификовати најважније елементе њене структуре из угла савременог школског васпитања даровите дјеце. Посебно мјесто у анализи посвећено је идејном слоју, који је изузетно богат захваљујући успјелој интерференцији осталих слојева и снажној симболици. Показује се да ова приповијетка има врло специфичне жанровске одлике и да ју је немогуће препознати у једној књижевној врсти. Након одређења карактеристика приповијетке, указано је на сагласност предметног и идејног слоја са тежиштима савремене педагошке теорије. Настојали смо да докажемо да *Аска и вук* треба да буде обавезно штиво за све оне који се баве васпитањем. Наиме, Андрићева алегоријска слика умјетности, која је једина у стању да човјека отргне од ништавила и пролазности, има бројне педагошки валентне мотиве. Главна јунакиња, овчица Аска, дешифровањем алегорије доводи се у везу са даровитом дјецом. Њен укупан положај у свијету приповијетке, а нарочито њена „борба са смрћу” или „борба за живот” указују на стварносни контекст који прати надарене ученике. Истина, приповиједна стварност није мјерљива нити је објективна, али су идеје које она ствара потенцијално снажан агенс за темељније разумијевање неких свевремено актуелних педагошких полазишта, мисли и стремљења.

**Кључне ријечи:** ученик, наставник, даровитост, *Иво Андрић*, *Аска и вук*, алегорија, идеје књижевног дјела.

## УВОД

На почетку новог миленијума збиља није једноставно, а ни пожељно, давати било какве футуристичке педагошке процјене. Тешко је оцијенити шта је то што васпитно-образовни системи морају понудити појединцима како би успјешно савладали изазове које ће им (што је извјесно) будући живот донијети. Можемо се, што је посве легитимно право, заодјенути огр-тачем мудрости искусних, одраслих и „озбиљних” наставника и педагога и – помало пренебрегавајући властиту одговорност у процесу васпитања будућег нараштаја (тј. њихове припреме за сјутрашњицу) – истаћи да не знамо шта будућност тражи, не можемо сада (немамо довољно времена ни мјерљивих чињеница) говорити о томе, нисмо још увијек спремни за изношење претпоставки... Можемо, наравно, али не бисмо смјели. Не бисмо, као одрасле особе, смјели показати такву, очевидну немоћ пред онима које васпитавамо за очување тековина људске цивилизације.

Упадљиво немоћно данас изгледају школски и цјелокупни васпитно-образовни системи у многим ситуацијама. Посебну инертност њихову запажамо из спорадичних и несистемских реформи које покушавају да промијене поједине елементе система не водећи рачуна о гешталтистичком схватању које недвосмислено показује да су дјелови видљиви тек у служби цјелине. Таква полазишта требало би да буду у основи функционисања сваког доброг система, па и васпитно-образовног. Поменуте реформе (понеке утемељене и на добрим идејама и извршним теоријским основама) ипак нису успјеле школу чвршће повезати са животом, умјесто памћења промовисати мишљење и прогјерати репродуктивност из учионица. Свима који се баве образовањем требало би да је јасно да нове генерације очигледно инсистирају на посве иновираној школи – школи која неће бити припрема за живот, него ће бити живот сâм, интегрални његов дио. Репродуктивна знања, вјештачки школски контекст учења, којему ученици годинама не виде сврхе ни смисла, недостатак усмјерености ка стварању и мишљењу, карактеристике су великог броја наставних ситуација.

Но, оовремену нашу наставничку немоћ, или недостатак жеље да се озбиљно суочимо са оним што вријеме доноси, ријешили су надахнути умјетници снагом пера и визије. Иво Андрић спада у ред оних књижевних стваралаца који су живот посматрали и описивали у најразличитијим његовим калеидоскопима – од бескрајне разиграности, мирне и опуштајуће једноставности осликане свакодневним трептајима дамара и душа, па до заглушујуће црне буке уништења свега људског и човјечног. На њиховом су се стваралачком путу налазили сви: и мали и велики, и моћни и немоћни и надмоћни, они који су се борили за живот и они који су га одузимали.

У ширини и надахнућу свезнајућег епског нарацијског кода настајале су и *мале приче о великим стварима*. Таквом причом сматрамо и жанровски недефинисану приповијетку *Аска и вук*. Андрићева приповједачка умјешност сугерише овом нарацијом потенцијално разрјешење многих ововремених недоумица одраслих у погледу васпитања будућих нараштаја.

### ПРИПОВИЈЕДНО КОНТЕКСТУАЛИЗОВАЊЕ ОПОЗИЦИЈЕ КОЛЕКТИВ – ПОЈЕДИНАЦ

Управо на фону честе педагошке и методичке немоћи сигурног успостављања континуитета и елиминисања јаза између репродуктивног и продуктивног, а без намјере да естетске учинке сведемо на поучавање и наравоученија, у овом раду читамо приповијетку *Аска и вук*. Андрић нити и плете прозрано, баснолично, но жанровски неухватљиво ткање виртуелног овчијег свијета који живи на Стрмим Ливадама. Андрићева поента свакако је апотеоза умјетности као једином стварном човјековом оруђу којим се може борити за живот. Снажну и упечатљиву Андрићеву причу о умјетности неки су аутори упоредили са мотивацијском схемом приче *Љепотица и звијер* (Еckman, 1995).

У уводној наративној цјелини портретише се лик будућег умјетника као вјечног сањара и онога који трага за инспирацијом крећући се по неутабаним стазама. Опозиција умјетнику је колектив, који не одобрава његово одступање од свих дотадашњих начела и регула. По ријечима Милке Андрић, видљива је примораност надареног појединца да трага, јер „наведеним појединоцима наговештен је, на почетку приповетке, портрет будућег уметника, ствараоца, који је својим духовним склопом предодређен и приморан да до свога дела увек иде посебним, и њему самом тајновитим и необјашњивим стазама којима га води непредвидиво надахнуће” (Андрић, 2002: 149).

Умјетност, и то управо игра, материјализована је у овој причи са укупном опречношћу коју носи у себи. Конзервативна средина (супституирана овцијм стадом, не без дубоке идејне испреплетености) о умјетности мисли следеће:

„Пут уметности уопште је неизвестан, варљив и тежак, а игра је понајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар. Тим путем није пошла ниједна овчица из добре куће” (Андрић, 1989: 190).

Са друге стране, надарени појединац „показује своју ћуд”, није послушан нити се покорава општем ставу. Не понаша се као сви остали

припадници стада, не чује мајчине прекоре нити се обазире на „куцање звона на овну претходнику”. Уводне приповиједне околности сугеришу сукоб између „човека као бића спонтаности и слободе и калупа који намеће цивилизација” (Љуштановић, 2004: 57). Необично јагње је „волело да лута путевима које је само налазило, да тражи одвојену пашу на удаљеним местима” (Андрић, 1989: 189) и да увјери своју мајку Ају, која је дубоко у себи припадала стаду, да га упише у балетску школу:

„Мало-помало, мирила се овца-мајка са ћеркином жељом и почињала друкчије да гледа на ствар. Она се питала шта, на крају крајева, може бити ружно у уметности? А игра је најплеменитија од свих вештина, једина код које се служимо искључиво својим рођеним телом” (Андрић, 1989: 190–191).

Мисаони обрт код мајке десио се захваљујући чињеници да је јасно увидјела да код њеног вољеног јагњета не помажу уобичајена увјеравања и да ће Аска урадити како је и наумила. Аја мијења оптику, мотивисана родитељским најбољим намјерама, и умјесто игре као „озлоглашене и опасне ствари” види „најплеменитију од свих вештина”. То мајчино прихватање природе дјетета које је рано показало ћуд несаломиву и непослушну, спасло је јагњету живот. А до прихватања необичне природе мале Аске дошло је захваљујући неизмјерној љубави коју је Аја осјећала према јагњету, а „девојчица је била чедна и безазлена како се само пожелети може” (Андрић, 1989: 191).

## ЖАНРОВСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРИПОВИЈЕТКЕ

Приповијетка *Аска и вук* тумачена је на много начина. Проучаваоци су је углавном окарактерисали као ауторову оцјену снаге умјетничког домета, његову визију умјетничког пута на који је приморан снагом урођеног немира. Умјетношћу и стваралаштвом креира се љепота која је једино што може превазићи коначност и смртност.

*Аска и вук* има особине жанровски недефинисаног текста. Врло су очигледне карактеристике параболе и басне, а бројни истраживачи проналазе доказе о постојању одлика бајке, умјетничке басне, поучне дидактичке приче, симболичко-алегоричне новеле (Илић, 1983; Eekman, 1995). Као и многа друга квалитетна књижевна остварења, ни ова се приповијетка не да до краја жанровски класификовати, а сложеност њене структуре доприноси оцјени да се аутор симболиком приче о Аски „нигде није толико одмакао од конкретног и приближио ка општем, од литературе ка филозофији, као што је то учинио у овој басни” (Илић, 1983: 7). У једном од пасуса ове жанровски поливалентне приповијетке читамо и реченице којима приповједач

на тренутак прелази у есејисту, што рјечито оправдава претходно Илићево мишљење о приближавању литературе филозофији:

„Ми и не знамо колико снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све умемо. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима као што су ови у којима Аска игра игру за свој већ изгубљени живот” (Андрић, 1989: 195).

Приповијетка *Аска и вук* укупном алегоријом, симболима и бројним метафорама представља умјетнички транспонован свијет у коме се неке универзалне филозофске, па и педагошке недоумице и дилеме разрјешавају у драматичним животним околностима бурног одрастања јагњета на Стрмим Ливадама. Двије се уводне метафоре нарочито намећу естетским богатством и идејном вишезначношћу: мјесто дешавања радње (Стрме Ливаде) и главна јунакиња (овчица, јагње Аска).

Већ првом метафором локалитета на коме се одвија укупна радња – Стрме Ливаде, Андрић ствара атмосферу напетости, несигурности и неизвјесности, чиме поетски штимунг недвосмислено сугерише почетни метафорички појам – људски живот. Као у симболичкој игри – не може било шта бити замјена за било шта – тако и у овој Андрићевој приповијести супституисани појам (људски живот) у укупној идејној оркестрацији површински једноставне, а дубински врло сложене нарације, може бити замијењен само веома успјелим називом Стрме Ливаде. Без сувишне распричаности, приповједач употребљава упечатљив атрибут (стрм), који је естетска мотивска транспозиција за реалистично поимање људског живота као крајње нејасне и неизвјесне појаве, као непрекидног људског кретања по самој ивици живота и смрти, чему, поред опште неодређености и непојмљивости којом управљају космичке силе, често доприноси и човјекова сама природа коју Андрић описује сљедећим ријечима:

„Живећи међу људима, ја сам се питао стално зашто је све што је мисаоно и духовно у нашем животу тако немоћно, без одбране и неповезано у себи, тако зазорно друштву свих времена и тако страно већини људи. И дошао сам до овог закључка. Овај свет је царство материјалних закона и анималног живота, без смисла и циља, са смрћу као завршетком свега. Све што је духовно и мисаоно у њему, нашло се ту неким случајем” (Андрић, 1976: 28).

Но, упркос песимистичном мишљењу које писац изричито види у људском живљењу, оптимистички тонови ће превладати у причи о Аски. Јунакиња ће успјети да покаже да се умјетношћу може борити против највећих опасности чак и на Стрмим Ливадама.

Друга уводна метафора дио је алегорије која уоквирује комплетно приповиједање. Ријеч је о јагњету које је замјена за дијете. Зашто је баш јагње постало алегоријско-метафорички синоним за дијете? Лик јагњета сугерише невиност и неисквареност, чистоту и благост какве се у човјечијем животу највише очитују у дјетињству. Јагње је и симбол кроткости и умилности, а у библијским списима налазимо га као метафору за богоугодног човјека (лик човјека као јагњета Божијег). Врло битан сегмент у идејној оркестрацији ове приповијетке проналазимо и у томе што јагње живи у заједници, у стаду. Стадо представља (симболизује) масу или колектив, а по аналогiji са стварним животињама које припадају стаду, читалац реконструише слику послушне и јединствене групе која се повинује законима и правилима наученим од претходних генерација и, наравно, од *чобана*. Такве ће нам аналогije послужити за формирање педагошког референцијалног система у коме реконструишемо неке од потенцијалних структурно-семантичких и идејних елемената ове приповијести.

Бинарна опозиција послушно стадо – ђудљиви и непослушни појединац ствара основу за типично андрићевску мотивациону схему у којој мирни и стрпљиви, широки и упечатљиви уводни тактови очите неслагласности и дисхармоничности најављују извјесно лоше дешавање. Тако се, у ствари, и у овом невеликом (по обиму) прозном остварењу очитује Андрићев приповједачки стил који је Меша Селимовић (1981: 306) описао на следећи начин: „Оно што називамо објективно реалистичким начином писања, мирним, спорим, чак педантним навођењем многих детаља, код Андрића је, рекао бих, замјетан трагова, постепено стварање увјерљиве, обичне свакодневне атмосфере, да бисмо лакше прихватили његов изненадни скок, залет у необично, неочекивани продор у мистерију необичне људске душе”. *Замјетан трагова, постепено стварање увјерљиве, обичне свакодневне атмосфере*, Андрић у овом тексту остварује лирским меким тоновима уводне дескрипције попришта дешавања. Ту ће атмосферу писац нарушити, и то у једном нарочито опојном и мирном тренутку Аскиног живота, а у таквим околностима, „у том усову усијаних података о лику снажних, поражавајућих, шокантних, у том тјеснацу у који нас је писац изненадно сатјерао, доживљавамо сусрет с једном готово демонијачном снагом умјетничке сугестије: као кобац, Андрић је одједном престао да мирно кружи око неке мете што ју је његово око фиксирало, и фуриозном брзином се сручио на циљ” (Селимовић, 1981: 306).

Андрићев језик је и у овој причи мелодичан и хармоничан и сасвим одговара општим карактеристикама језика овог писца, а Драгиша Живковић (1962: 99) каже да је Андрићев стил доведен „до сложене уметничке оркестрације, која бруји и одзвања у нама додирујући и најтање струне

нашег емоционалног бића”. Потврду за то налазимо у свакој наративној цјелини ове приповијетке. Посебна сугестивност остварена је у опијености Аске шумом, њеним непознатим и забаченим стазама. Шума мами Аску, дозивају је и боје и мириси и звуци (минус – присуство знака), зову је далеко од стада:

„Био је почетак јесени са још јаким сунцем, које неприметно почиње да бледи, и топлим кратким кишама од којих се ствара радосна дуга изнад влажних и обасјаних предела. Занесена свежином дана и лепотом сочне траве, зашла је мало-помало све до ивице удаљене букове шуме, па чак и у њу. Ту је трава била, како се Аски чинило, нарочито сочна и што дубље у шуму, све сочнија.

У шуми је било још млечне магле која се, као остатак неке чудне ноћне игре, повлачила пред сунцем. Бело и светло и тихо” (Андрић, 1989: 191).

Шумски предио, будућа сцена Аскине борбе за живот, отргнут је аутоматизацији опажања свих чула. Атмосфера је уистину свакодневна, мирна, сталожена и пријатна, али нас приповједач не задржава као пукe посматраче млечне магле, чудне ноћне игре, бјелине, свјетлости и тишине, него на позорници ствара пар: живот – смрт. Као опозит Аски (живот), њеној радости и истраживању шуме и траве, пред њом се ниоткуда ствара вук (смрт). Љепота предјела, радост и уживање показују се као опсена.

Све се лоше ствари, сматрају многи проучаваоци Андрићевог дјела, код њега дешавају изненада. Међутим, колико год тај фактор Аскиног изненађења могао бити препознат у претходном пасусу, читалац не би требало да гаји исти однос према појави вука. Бројним је претходним реченицама писац стварао атмосферу изолованости појединца који у много чему не прихвата савјете, који превише ризикује и који је често расијан. Аску смо, као имплицитни читаоци, слутили у тјеснацу који ће је натјерати да покаже своју праву природу.

Симболика постаје онај пут који Андрићу омогућава поопштавање идеја. Аска је рођена као сироче (без оца је), што симболизује људску усамљеност (чак и у маси и гомили), а посебно неприхваћеност умјетника. Такође, овај мотив (мотив недостатка једног од родитеља) сугерише и типично бајковито-фантастичко остављање главног јунака на милост и немилост силама природе пред којима му може помоћи само његова урођена диспозиција.<sup>1</sup> Аска је, срећом, и симбол надарене дјеце, оне која рано

---

<sup>1</sup> Многи јунаци и јунакиње бајки и фантастичких прича без једног су или оба родитеља од најмлађих дана: Пепељуга, Снежана, Пипи Дуга Чарапа... У романима о Харију Потеру, Џоан К. Роулинг свог јунака оставља без оба родитеља,

показују „своју ћуд”, посебну нарав која некако штрчи од околине (стада) и која се не да лако савити и укротити. Симболички контраст – који Андрић постиже тиме што јагње (које представља смиреност, невиност, умилност) испољава у много чему другачије понашање (ради по свом, тврдоглаво је, није кротко, нити васпитљиво) – доноси ефекте зачудности.

### СУКОБ У ОКВИРУ БИНАРНЕ ОПОЗИЦИЈЕ ЖИВОТ – СМРТ

Суочавање јагњета са вуком, тј. умјетника са пролазношћу и земношћу, нарочито је сугестивно захваљујући зналачки конструисаној структури сцене. Контрастивне слике живота и смрти пластичне су и готово нефиктивне, опипљиве, живе и реалистичне. Потпуно опијена љепотом природе, у пуном замаху снаге и радости, нимало не слутећи опасност, „нарочито ведра и живахна – и расејана, занесена” (Андрић, 1989: 191) Аска се нашла пред искусним, старим и дрским вуком, кога је у шуми сакрило олињало крзно. Аску описује низ придјева, који и појединачно, а нарочито градацијском резултантом (ведра, живахна, расејана, занесена), стварају слику наивности и безбрижности, да би у трену копрена сигурности нестала. „Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа и као на смех малко искежених зуба” (Андрић, 1989: 192). Смртна пријетња у виду искусног, старог и дрског вука као да се створила ниоткуда. Смрт се у овој сцени подсмјава животу (*као на смех малко искежених зуба*) показујући надмоћ и тежећи да увјери и главну јунакињу и читаоца да је неизбјежна и да се може појавити у било ком тренутку, па чак и у часовима кад ништа на њу не указује.

Аска је, уз све то, у непознатом и необичном простору дубоке и опасне шуме, а тај простор структурисан је као елемент наративног језгра и веома је битан за разумијевање укупног фикционалног свијета, јер рецепијент „јесте нарочито радознао да сазна ток догађаја, али њега у исто време ипак занима и место потребно за одвијање радње” (Димитријевић, 2010: 260). Андрић ће током приповиједања показати митски простор шумских стаза и путева којима пролазе Аска и вук, сугеришући само оно што је

---

а мотив мајчине заштите у виду чаролије експлицира у први план денотативно значење родитеља као заштитника и бранилаца.

читаоцу пресудно за разумијевање Аскине позорнице. Све позитивне ситуације дешавају се на чистини (ливади или пропланку), а шума „представља хтонско мјесто, простор смрти” (Ивановић, 2013: 60).

Сцену тренутака безнађа, очаја и клонулости (*крв се у Аски следила, а ножице су одрвенеле*, остала је без гласа), кад се у очима јагњета огледа сва сила страшног тренутка, Андрић маестрално конкретизује дајући неопходне детаље из перспективе оба актера (и жртве и крволока), али и поопштава саопштавајући читаоцу да је „смрт била пред њом, невидљива, а једина и свугдашња, грозна и невероватна у својој грозоти” (Андрић, 1989: 192). За тренутак смо добили мисао која надилази Аскину тренутну ситуацију јер је смрт и једина и свугдашња и ко зна у ком се лијепом тренутку крије негдје у близини. Смрт ће се и пред вуком појавити неочекивано, биће још изненаднија јер ће га затећи у тренутку опијености Аскимим умјетничким дјелом.

У основи, сцена сусрета Аске и вука и почетно суочавање жртве са идејом смрти донијела је овчици чудне тренутке између ужаса и незамисливе коначности. Комплетна сцена не одузима много приповиједног простора – у свега два пасуса описан је сусрет живота и смрти, али је снага тог дијела изузетна и скоро све до краја приповијетке над простором лебди језа створена снагом тог почетног тренутка.

Спас је дошао скоро ирационално, у магновењу. „Убоги покрети на смрт осуђеног тела” (Андрић, 1989: 192) јавили су се у увјерењу жртве да су завршни, јер „последњи покрет могао је бити само – игра” (Андрић, 1989: 192). Игра је започела и није смјела престати, јер „ако између једног и другог покрета буде само секунд размака, смрт може ући кроз ту пукотину” (Андрић, 1989: 192). Баш као и Шехерезада у чудесном свијету Приче из 1001 ноћи (с тим што је Шехерезада *имала право* на технику реза у причању, што јој је доносило предах), и Аска је морала да ствара игру. Неочекивано, скоро немогуће дјелују ти њени почетни покрети, изњедрени из самих крхотина обамрлог духа и тијела и та њена игра, њено укупно понашање „на први поглед изгледа парадоксално, али је са психолошког становишта сасвим реално, у том сазнању зачиње се зрно човекове одбране – у човековом и подсвесном одбијању да поверује у оно што не прихвата и што се чини безизлазним” (Андрић, 2002: 153).

У почетку је глас Аскине учитељице био оштар и јасан. То јој је помогло у првим тренуцима. Неколико почетних покрета било је довољно да заустави смрт, али не и да је отјера од играчице, а „глас учитељице губи се негде потпуно” (Андрић, 1989: 193). Аска се нашла у реалној и тешкој животној ситуацији, суочена са изазовом који је далеко надилазио све оно

што је научила у школи, тј. „Знање изневерило, школа не уме ништа више да јој каже, а ваља живети и, да би се живело, – играти ” (Андрић, 1989: 193).

Андрић је јунакињу поставио у тјеснац у коме јој школско знање није могло помоћи. Стварна животна ситуација далеко је надмашила оно што је глас учитељице могао да испрати. Дефинитивно, судећи по досадашњим увидима у идејни слој ове приче, школа би некако требало да нас опскрби оним знањима и вјештинама које ће нам у животу помоћи да опстанемо, да рјешавамо проблеме и да се сналазимо у потпуно новим и неочекиваним околностима. Срећом, Аска је била рођени стваралац: „И Аска је кренула у игру изнад школа и познатих правила, мимо свега што се учи и зна” (Андрић, 1989: 193).

Као прави маестро, свјесна да покрети понављањем губе ону снагу и моћ коју су у првом тренутку имали, а чиме је успјела да изненади вука, овчица посљедњим снагама крчког и обамрлог тијела почиње да креира сасвим нове покрете – онакве какве у школи није имала прилике да научи. Суочена са могућом пукотином кроз коју је смрт вреба, она постаје стваралац. Андрић балерину кити атрибутима: чиста, танка, лака, покретна, сивкаста у магли, светла, обасјана. За то вријеме, матори курјак дугогодишњи и невидљиви крвник, иде у стопу за њом не желећи да испусти ниједан њен покрет бивајући све више и више опијен игром, занесен љепотом. Док је Аска на позорници свијетла и обасјана, смрт која је прати сасвим је хладна, лукава и пословично опрезна. У почетку је вук био изненађен, затим зачуђен, па и радознао. На крају је дошло и дивљење. Плесачица, иако није била у стању да мисли, покретима тијела успјела је да га заинтересује за игру до те мјере да је његов унутрашњи глас, који је говорио о месу и крви шиљежета, постепено бивао све тиши и тиши. Тим утишавањем природног вуковог нагона, ова приповијетка снажно сугерише и идеју да захваљујући умјетности претендујемо да побиједимо и оне ниске страсти и нагоне који чине понекад и људску природу крволочном.

Почетна ситуација очигледне вукове превласти над шиљежетом, потпуно се преокренула у корист играчице. Она је, више ирационално и инстинктивно, посљедњим дамарима обамрлог тијела, из себе извукла оно најбоље што је имала и очигледно изгубљени живот отимала смрти. Вук је практично постао њена одушевљена публика, гледалац који није желио да испусти покрете на позорници. Чак је осјећање дивљења обезнанило вука.

Овчица је, „мртва од страха од смрти” (Андрић, 1989: 194), водила вука за собом као мјесечара и почела коначно да осјећа у себи сто живота. Клацкалица живота и смрти обрнула се у њену корист. Живот који је била прегорела остаће још дуго, а вука, без обзира на сву његову пословичну опрезност, снаћи ће оно што је он Аски био досудио – погинуће од чобан-

ске пушке и сам посве неприпремљен за кобни тренутак, изненада. Смрт се појавила у шуми тог лијепог јесењег дана и неко је морао бити њена жртва. Паралелизам се јавља у тренуцима суочавања са смрћу (Андрић, 2002) између два актера, вука и Аске – обоје је смрт сасвим изненадила, пренула их у тренуцима велике опијености и занесености. Неочекиваност развоја догађаја и измјена хоризонта очекивања је потпуна. Умјесто да се, по узору на класичне басне, Аскин живот заврши у вуковим чељустима (басна не пропушта да до краја изведе поуку, ма колико то понекад сурово било, а овчица је заслужила да научи лекцију јер је била својеглава и расијана, није много марила за савјете одраслих), у овој се басноликој причи уводи и идилична финализација догађаја својствена бајковитој нарацији. Јунакиња је показана као носилац позитивних својстава личности, демонстрирала је посебне таленте и снагу, па јој у помоћ прискачу чобани спасавши јој живот. Аска ће, попут скоро свих јунака бајки, живјети дуго и срећно, постаће чувена балерина и њена *игра за живот* биће свјетски знаменита балетска представа. Попут Шехерезаде, којој је приповиједање спасло живот, Аска је играњем успјела да се одбрани (Еекман, 1995).

Вук је доживио потпуни преображај – од почетне звјери са искеженим зубима (као у осмијех) он постаје страствени и задивљени Аскин обожаваца, кога она попут мјесечара води кроз шуму право пред цијев чобанске пушке. Можда има смисла дискутовати и оваквом развоју догађаја и поставити питање оправданости смрти вука, који је већ увјерљиво показан као неко ко је опијен естетском лепотом сасвим заборавио на властиту намјеру повезану са крви и месом шиљежета. Но, Андрић нам не демонстрира потпуно прихватање отимања од ништавила смрти. Тог је лијепог дана у шуми смрт дошла по жртву. Аска јој се отела својим стваралаштвом, али – чак ни преображен – вук није имао шансе.

Покрети које је Аска изводила били су изузетни, никад раније виђени, сасвим нови. То је била њена креација, стварање на које је била принуђена гледајући у очи сопствену смрт.

### СПЕЦИФИЧНОСТИ АСКИНЕ ИГРЕ

Аскина игра, посебно је интересантно или *зачудно*, нема особине које углавном карактеришу ову дјелатност. Као одлике игре често се наводе: слобода (што подразумијева добровољно учешће играча), издвојеност (у смислу прецизног временско-просторног одређења), неизвјесност (исход се не може предвидјети), непродуктивност (не стварају се материјалне вријед-

ности), прописаност (јављају се правила и законитости), фиктивност (свијест учесника о некој врсти другоразредне активности) (Кајоа, 1999).

Слобода, као прво одређење игре, Аски очигледно није била дата. Она је чак била потпуно приморана на игру. Сатјерана у тјеснац, већ у чељустима смрти, она је једини излаз видјела у игри. С тим у вези стоји и питање (и)рационалности умјетности очитовано у овом тексту. Извјесно је да јагње (као ни човјек) пред смрћу не може бити рационалан креатор властитог наступа. Оно се понаша инстинктивно, тек на моменте одблијесак идеје о могућем спасењу као муња прође главом и она наставља игру, при чему читалац није уопште сигуран у то да ли је Аска, док игра, у стању да тражи излаз из шуме. Њен једини излаз је игра, а да ли ће је покрети извести ван шуме, велико је питање током читавог балета.

Издвојеност као друга особина игре чак је и експлицитно негирана. На више мјеста Андрић укида вријеме и простор као одредишне категорије: „А ни време ни дужину пута нису мјерили ни вук ни Аска. Она је живела а он је уживао” (Андрић, 1989: 196).

Показује се да ова игра без правила у којој је циљ (а Аскин циљ је живот) такав да деструише идеју о слободи игре, не може бити уклопива у претходно одређење игре. Вријеме и мјесто у Аскиној игри не могу бити дефинисани јер је основна категорија која доминира сувише велики улог. Такође, прописаност и постојање правила у цјелости губи смисао пред величином финалног циља.

Неизвјесност је присутна, као и непродуктивност у поменутом смислу. Аскина је игра, колико год маестрално изгледала посматрачима (прије свега вуку) до самог краја праћена напетостима. У сваком тренутку вук је могао да покаже праву ћуд и да усмрти шиљеже. Игра уистину није произвела ништа материјално, али су духовне вриједности појединца које је показала (борбеност, неодустајање, сналажљивост, на крају крајева и неочекивана храброст) и те какав продукт. Идејни слој настао у интерференцији звучаности и значења, приказаних предметности и схематизираних аспеката, представља богато полисемично поље.

Ни о фиктивности, наравно, не може бити ријечи. Аскина игра доживљена је као првостепено, стварносно попрште у којем је ваљало надвламати смрт. Чак и дешифровањем алегоричности и успостављањем паралела између дословног и недословног плана, тешко из ове приче можемо сугерисати идеју умјетности као фиктивне дјелатности за онога ко је стваралац.

Кроз читу деструкцију игре у класичном значењу ријечи, Андрић умјетности додјељује својства потпуно нове игре – игре која постаје у многу чему опозит уобичајеном схватању. Чињеница је да се углавном из дјелца

симболичке игре у многим теоријама изводи умјетност. У овој причи игра (као умјетност) добила је потпуно нове димензије – постала је неизбежна (борба против смрти), дислоцирана просторно и временски, продуктивна у смислу духовних добара, без правила, а нарочито без идеје о фиктивности, барем кад је ријеч о ономе ко у њој учествује, ко игра.

### ПЕДАГОШКИ И МЕТОДИЧКИ ЈАЗ ИЗМЕЂУ РЕПРОДУКЦИЈЕ И ПРОДУКЦИЈЕ (КРЕАЦИЈЕ)

Идејна опализација значењског слоја анализиране приповијетке изузетно је инспиративна са аспекта различитих друштвених наука. Многи су методичари наставе књижевности видјели у овој причи значајне педагошке елементе. Рецимо, Павле Илић (1983: 12) каже, између осталог, и следеће: „Знања, умења и вештине које нам школа за ту игру даје морају се прилагодити сложеним захтевима живота. Школа нас мора навићи да играмо спретно и вешто и онда када глас учитељице постане нечујан, кад правила игре у школи научена више не могу помоћи. Мора нас научити да играмо сопствене игре, увек нове, све смелије и маштовитије. Као Аска.”

Андрићева игра, како смо видјели, није исто што и игра у уобичајеном значењу ријечи. Она није слободна, а ни фиктивна, нема онај општи карактер активности у којој добровољно учествујемо забаве ради. Ова је игра инспирисана животом, па би и наша школа требало да значи живот и да, ако не нуди конкретна средства за борбу, барем *буди успавано стадо*. Концепција школе као припреме за живот морала би доживјети преображај у школу која јесте живот. Ова идеја, наравно, није нова у педагошкој и методичкој теорији. Одавно су се јавили гласови оних који су заговарали идеју да школа мора бити много функционалнија и да из ње морају излазити ученици спремни за различите животне изазове, чак и у потпуно новим и непознатим ситуацијама, па и онда кад глас учитељице постане нечујан. Међутим, дубока провалија која зјапи између теоријских идеја (које често нису остајале неразрађене и неконкретизоване) и свакодневне наставне праксе – и даље је често очигледна.

Извјесно је да школа не чини довољно да нас научи *да играмо сопствене игре*. Много више пажње посвећује се запамћивању различитих података, дефиниција и правила. Ученици се навикавају годинама на репродуктивне наставне ситуације – одговарају на иста питања, рјешавају сличне задатке, мало кад се од њих очекује да саопште властито мишљење. Јасно је да су реалне, животне ситуације много другачије од научених лекција.

Аска је репрезентативан примјер даровитог појединца (и то не само умјетника!), чије снажно испољене урођене склоности нису дозволиле да цивилизацијски калупи њиме овладају. Она је симбол све оне даровите дјеце која се често рђаво уклапају у школски режим и која показују природу која се не да лако савити и васпитати. Таква дјеца задају много бриге и родитељима и наставницима. Мада увиђамо да је „васпитност Аскиног лика много шира и снажнија ако знамо да је она симбол даровите деце, деце која носе свој 'урођени немир' и рано показују своје склоности. На животnoj стрмини, у доказивању изузетних вредности, даровити људи стварају, маштају, измишљају, превазилазе себе” (Милатовић, 1996: 25), често нисмо у стању да се адекватно поставимо према даровитом појединцу. Наравно, у таквим околностима тешко можемо бити успјешни и у раду са осталим ученицима, које би такође требало посматрати оптиком проналажења њихових склоности и талената.

Кад наиђу на даровито дијете, наставници се почесто присјећају различитих васпитних метода и изналазе нове начине да укроте урођену ђуд. Циљ таквих настојања вјероватно је уклапање дјетета у колектив, стварање идеализоване слике појединца који функционише по већ утврђеним педагошким нормама – ревносно учи и добија добре оцјене, међу најбољим је ђацима, слуша беспоговорно старије, не пита се превише о ономе што му савјетују и ономе што учи, а и ако то чини, то је тек реда ради, тек толико да се влада уљудно и да дâ одраслима позитивну повратну информацију о њиховим активностима.

У стварносним околностима и објективним оквирима школске праксе, недовољно често наилазимо на поштовање дјечје индивидуалности, на уважавање посебних одлика темперамента и карактера, на увиђање њихове очите потребе да их поучавамо на другачији начин. Теоријска истраживања о даровитима богата су сазнањима, али та знања упорно остају у границама штампаних књига, а међу дјецу и наставнике у наше школе ријетко навраћају.

Аска је показала да је спремна на стваралаштво тек у тјеснацу између живота и смрти. Морају ли ситуације у којима се испољавају стваралачка понашања бити баш толико критичне? Андрић је створио упечатљив фиктивни свијет који показује нарочиту снагу и вриједност врхунске умјетности. Међутим, у оквирима свакодневне наставне праксе не тежи се досећи емергентна креативност у свим ситуацијама. Оно што би било пожељно јесте непрекидно постепено подстицање ученика на продуктивно и креативно понашање, и то не само у кругу предмета умјетничке групе. И наука тражи другачије путеве, неоткривене и тајновите стазе. А и умјетност и наука само су подскуп оне највеће вриједности којој ученике морамо учити,

а то је живот. Морамо их као наставници подстицати да гаје стваралачки однос управо према животу, према свим његовим појавним облицима, према искушењима и изазовима.

Андрићева алегорична прича о Аскином стваралаштву као средству којим се можемо одржати у животу, доноси и идејни слој савремених педагошких стремљења, јер „ова басна поручује, као и модерна педагогија, да у средишту наставе не треба да буде запамћивање и репродукција правила, дефиниција, чињеница, јер се то у животној пракси брзо истроши, а у њој глас наше учитељице, мада нам у почетку неизбежно и пријатно у ушима забруји, брзо избледи и ишчезне” (Илић, 1983: 11).

### ЗАКЉУЧАК

Приповијетка *Аска и вук* је у програму лектире за ученике шестог разреда основне школе у Црној Гори. Аутори који су ту приповијетку методички тумачили (Илић, 1983; Милатовић, 1996; Андрић, 2002) сагласни су да је ријеч о тексту велике комплексности и да ученици (посебно основношколци) не могу након првог читања разумјети многозначност овог Андрићевог виртуелног свијета. Наравно, нико не оспорава могућност тог првог сусрета са овим текстом током основне школе, при чему ваља имати на уму да ће многи елементи структуре остати ван ученичког поља доживљавања и разумијевања. Прихватљива теза Павла Илића да се Андрић у овом тексту приближио филозофији више је него довољан аргумент у прилог тврдњи да се *Аска и вук* потпуније може сагледати на старијем узрасту, можда тек у средњој школи. Но, бројни су текстови који се у школи читају знатно раније него што ученици могу сагледати све њихове слојеве. Методички је оправдано интерпретирати их уз строго вођење рачуна о томе да неке елементе дјеца не могу разумјети и да ће тај проблем бити ријешен тек током неких каснијих читања. Уосталом, ни одрасли реципијенти неке елементе текстова не могу разумјети током првог читања. Теорија рецепције сасвим је оправдала такве ситуације објаснивши их читаочевим хоризонтом очекивања и естетском дистанцом.

Но, приоритетни циљ анализе која је показана у овом раду био је да докажемо да приповијетка *Аска и вук*, неоспорна лектира ученика, заслужује свим својим карактеристикама да буде и незаобилазно штиво за све оне који се баве васпитањем дјеце. Овдје прије свега мислимо на наставнике (без обзира на то који предмет предају), педагоге и школске психологе. Анализа приповијетке указује на снажан слој идеја који у свему кореспондира са теоријским концепцијама модерне педагогије.

Поопштавањем неких од учених идеја, са аспекта педагошких и посебно методичких дисциплина, увиђамо веома јасне нацрте школе која ученицима омогућава стваралаштво и индивидуалност, креативност у различитим животним ситуацијама. Психолози и педагози, дидактичари и методичари већ деценијама износе тврђења о таквој школи, школи која ће бити по мјери дјетета и живота, али их учioniце понекад *не чују*. Можда је ова Андрићева прича убједљивија у настојању да нам покаже како би требало да васпитавамо младе нараштаје. Педагошки и методички мото, издвојен из ове приче, могао би да гласи: Учимо дјецу тако да могу успјешно да живе чак и кад у њиховим главама гласови учитеља у потпуности утихну.

Прича није нова, није нова ни идеја о специфичности васпитања даровитих ученика, али је свако ново читање овог и оваквих текстова условљено хоризонтом очекивања читалачке публике одређеног времена и, у складу с тим, пружа нам могућности за нове увиде, можда само прецизније и дубље истраживање конотација. *Аска и вук* нам се обраћа као да је писана за наше вријеме и представља текст који ће и неким наредним генерацијама *имати шта рећи*.

### Литература:

- Андрић, И. (1976). Разговор са Гојом. *Иво Андрић: Есеји I*. Београд: група издавача.
- Andrić, I. (1989). *Aska i vuk*, zbirka „Deca”, 189–198. Sarajevo – Beograd: Svjetlost – Prosveta.
- Андрић, М. (2002). *Методички прилази књижевноуметничком делу II*. Београд: ЗУНС.
- Димитријевић, М. (2010). Улога простора у методичкој интерпретацији књижевног лика у млађим разредима основне школе. У: Т. Росић и В. Јовановић (ур.). *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, 259–269. Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Eckman, T. (1995). Ivo Andrić's Short Stories in the Context of the South Slavic Prose Tradition. In: Wayne S. Vucinich (ed.). *Ivo Andrić Revisited. The Bridge Still Stands*, 47–62. Berkeley: University of California Press.
- Живковић, Д. (1962). Епски и лирски стил Ива Андрића. *Иво Андрић*. Београд: Институт за теорију књижевности и уметности.
- Ивановић, М. (2013). Просторно-временски односи у Андрићевим приповијеткама за дјецу. *Узданица*, 2, 51–61.
- Ilić, P. (1983). *Učenik – književno delo – nastava*. Zagreb: Školska knjiga.

- Кајоа, Р. (1999). Дефиниција игре. У: Драгутин Огњановић (прир.). *Звездано јато – књижевност за децу*, 21–25. Београд: ЗУНС.
- Љуштановић, Ј. (2004). *Дечији смех Бранислава Нушића*. Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.
- Милатовић, В. (1996). *Књижевно дело Иве Андрића у настави*. Београд: ЗУНС.
- Selimović, M. (1981). Cjelovita misao o životu. U: Branko Milanković (ur.). *Ivo Andrić u svijetlu kritike*. Sarajevo: Svjetlost.

**Dijana Lj. Vučković**

Faculty of Philosophy in Nikšić

## APOTHEOSIS OF THE PARADIGM “TO CREATE IS TO LIVE” ANDRIĆ’S SHORT STORY “ASKA AND THE WOLF”

### Summary

The paper analyzes Ivo Andrić's short allegorical story *Aska and the Wolf*. The objective of the analysis was to identify the major elements of the story from the standpoint of contemporary school education of gifted children. We put special emphasis on the conceptual layer which is particularly rich, thanks to a successful interference of other layers and strong symbolism. We strived to prove that *Aska and the Wolf* should be mandatory learning for all those involved in children's education. Namely, Andrić's allegorical image of art, which is the only thing capable of breaking man from nothingness and transience, has numerous pedagogically valent motives. The heroine, a lamb Aska, can be associated with gifted children if we decipher Andrić's allegory. Her position in the world of the short story, especially her "battle with death" or her "battle to live" indicate a real context that may be linked with gifted students.

**Keywords:** *students, teacher, giftedness, Ivo Andrić, Aska and the Wolf, allegory, ideas of literary works.*

**Dijana Lj. Vučković**

Fakultät für Philosophie Nikšić

## **PARADIGMENAPOTHEOSE „FÜR SCHÖPFUNG UND LEBEN“ ERZÄHLUNG „ASKA UND DER WOLF“, ANDRIĆ**

### **Zusammenfassung**

Im Fachartikel wird die allegorische Erzählung „Aska und der Wolf“ von Ivo Andrić analysiert. Das Ziel der Analyse war es, die wichtigsten Elemente ihrer Struktur aus der Perspektive der modernen Schulausbildung der begabten Kinder zu identifizieren. Die Schicht der Ideen in der Erzählung ist sehr reich wegen der erfolgreichen und starken Symbolik, und ihr ist die Analyse besonders gewidmet. Die Autorin will beweisen, dass „Aska und der Wolf“ unbedingt von allen, die in Erziehung beteiligt sind, gelesen werden muss. Andrićs allegorisches Bild der Kunst, die nämlich die einzige ist, die den Menschen vom Nichts und der Vergänglichkeit abtrennen kann, hat zahlreiche pädagogisch hochwertige Motive. Die Hauptfigur, das Schäflein Aska, bringt man in Verbindung mit begabten Kindern. Ihr gesamter Standpunkt in der Erzählungswelt, insbesondere ihr „Kampf mit dem Tod“ oder „Kampf für das Leben“, zeigt den Zusammenhang mit der Realität, die begabte SchülerInnen begleitet.

**Schlüsselwörter:** *SchülerInnen, Lehrenden, Talent, Ivo Andrić, Aska und der Wolf, Allegorie, Idee des literarischen Werkes.*

Драгана Г. Димитријевић  
Основна школа „Бранко Радичевић”, Владичин Хан

## МЕТОДА СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

**Резиме:** Метода сценске комуникације омогућава ученицима да својом креативношћу искажу способност за самосталан рад, стичу практична знања, умења и навике, развијају културу говора, стичу продуктивна знања и та знања умеју да повежу са сродним садржајима различитих наставних предмета. Деца су главни актери у наставном процесу и кроз игру се социјализују, богате речник, стичу искуство, мотивишу се за самосталан рад, постају изузетно креативна. Ова метода помаже да се код ученика развија машта, и то уз минимална објашњења, кроз покрет, мимику, игру, глуму, музику и песму, а стваралачки свет деце ослобађа психолошког ограничења, стидљивости, устручавања. Учи децу како да уче и схватају свет који их окружује.

**Кључне речи:** *метода сценске комуникације, ученик, глума, игра, машта.*

### УВОД

Глобализација је захватила све сегменте друштва и променила је приступ образовању. Наш образовни систем претрпео је неколико реформи, али су се све оне односиле само на „преправке” и „дотеривања”. Последња реформа, из 2000. године, била је усмерена ка европским тенденцијама, а углавном се односила на стварање система који је инклузиван, децентрализован, делотворан, транспарентан.

Ипак, и поред реформи, процес образовања има бројне слабости. Фронтални облик рада је и даље доминантан, послушност је у предности у односу на критичко мишљење, меморисање у односу на разумевање,

пасивност у односу на креативност. Насупрот томе, циљ образовања је стварање популације која је модерно образована, креативна, генерације која ће применити своје знање.

Квалитет образовања у Републици Србији је испод међународног просека, нарочито у функционалном знању, што нам показују међународна испитивања. Резултати на тестирању TIMSS из 2003. и 2007. године показују да просек ученичких постигнућа у области природних наука бележи пад. Када је у питању применљивост знања и вештина, постигнућа на тесту PISA још су слабија (Филд и сар., 2010).

Резултати по нивоима знања показују да је мали број ученика у највишим категоријама и велики број ученика у најнижим категоријама. У домену читања, око трећине ученика спада у категорију функционално неписмених. То значи да сваки трећи ученик у Републици Србији има тешкоће у читању сложенијих текстова. Резултати тестирања показују да је 18% ученика било на првом нивоу или нижем нивоу, што значи да није у могућности да повеже информацију из теста са свакодневним знањем. Много је фактора који имају утицај на учење: недовољно мотивације, породично финансијско стање, подршка породице, организација курикулума и друго (Филд и сар., 2010).

Стицање знања један је од основних задатака школе, а циљ реформи јесте подизање квалитета знања. Савремене дидактичке теорије се и баве темама као што су: стицање знања, унапређење и усавршавање поступака у раду. У изградњи ученог друштва образовање има једну од кључних улога.

Друштво засновано на знању мора да буде друштво перманентног учења. Сваки појединац мора да развије своје потенцијале, да знање које поседује и употребљава, унапређује, да раздваја битно од небитног, да научено прилагоди захтевима све бржих промена, да прати савремене методе и облике рада и да их примењује у пракси.

Да би ученик у будућности напредовао, мора поседовати и нешто више од знања и садржаја. Он мора да развије адекватне вештине за живот – почев од флексибилности и прилагодљивости, преко иницијативе и самоуправљања, социјалне и међукултуралне вештине, продуктивности и поузданости до лидерства и одговорности.

Већина грађана у 21. веку требало би да поседује дигиталну и медијску писменост јер живимо у окружењу које покрећу технологија и медији, па је приступ информацијама, брзим променама технолошких алатки и могућност сарадње већа него икада до сада.

Један од начина рада који доприноси побољшању знања, мотивисаности ученика за рад, подиже квалитет рада на виши ниво јесте метода

сценске комуникације. Употребом методе сценске комуникације настава ће бити боље организована, ученици ће бити максимално ангажовани, а задовољство ученика ће бити посебан подстрек за даљи рад. Примена методе сценске комуникације у свим предметима и фазама часа указује на све већу примену у савременом образовно-васпитном раду.

Самоангажовање сваког ученика на часу, адекватно понашање и реаговање, активно учешће у процесу сценске комуникације који симулира контекст животне праксе, или пак проблемске ситуације, јесу елементи на којима се базира метода сценске комуникације. Примена те методе доприноси креативности ученика, ангажује се свако дете према својим способностима, а наставно градиво се тумачи на различите начине тако што се наставне теме приближавају ученицима и доживљавају се као лично искуство. Метод сценске комуникације представља новину у начину непосредног рада са ученицима.

## МЕТОДА СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Метода сценске комуникације садржи све иновативне аспекте активног образовања. Ученици кроз игру, опонашајући животне и проблемске ситуације, активно учествују у реализацији задатака часа, у складу са индивидуалним способностима (Кошничар, 2002: 72). Ова метода се заснива на задовољавању ученикове потребе за сазнањем, игром, социјалном комуникацијом, осећајношћу, стварањем, и то кроз ненаметљиве облике учења, кроз игру која ученике ангажује моторички, интелектуално, социјално. Ученици самоангажовањем испољавају своје стваралаштво, способност за самосталан рад, развијање говора, допуњују своја знања, умења и навике, а знање стечено на тај начин треба да буде применљиво.

Ова метода повезује и допуњује посебне и појединачне методе сваког предмета тако што кроз добро организовану сценску игру и драматизацију омогућава да садржаји из предмета које деца треба да овладају постају што очигледнији, разумљивији. Омогућава спајање и прожимање градива из различитих предмета који се у животу налазе у синтези. Примењује, углавном, све методе, почев од вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне, лабораторијско-експерименталне, па до оних најсавременијих метода кибернетике и проблемске наставе.

Како у образовању нису битни само садржаји којима треба овладати, него и начини (како овладати), метода сценске комуникације инсистира на сталном ангажовању сваког ученика, активном учешћу у процесу сценске комуникације у опонашању животне праксе или неке проблемске ситуације.

је. Битно је да ученици покажу максимум у непосредном миметичком, приказивачком и показивачком, а минимално у казивачком и описивачком, а важна је стална интерперсонална комуникација између деце и између деце и наставника, и на крају да у сценској симулацији и проблемске и животне ситуације дете кроз игру у стању задовољства максимално испољи стваралачке способности и ефикасност (Кошничар, 2002: 73).

Уз максимално ангажовање свих чула ученик боље памти. Зато је потребно градиво тумачити на различите начине како би се мисаоне схеме и нови појмови приближили деци тако да деца могу да их доживе као лично искуство, а да потом то искуство изразе у равни мишљења којој су дорасли. Овом методом настава постаје активна и на занимљив начин ангажује свако дете да – према својим способностима – максимално ангажује сва чула и дејче могућности.

Кроз игру, ученици не само да запамте градиво, већ и овладају вештинама и способностима да научено и покажу, а и креативност ученика се максимално показује употребом методе сценске комуникације. Овом методом постиже се максимум сваког ученика, а и целог одељења. Наставник треба да буде оспособљен да методама и техникама сценске комуникације осмишљава драматуршки оквир у који уводи одговарајуће садржаје појединих предмета, осмишљава повезивање одређених наставних садржаја и да на одговарајући начин мотивише ученике за оптимални самоангажман тако што сваком ученику задаје одговарајуће задатке (Кошничар, 2002: 74). Учитељу се пружа могућност да у овом процесу оцењује ученике на различите начине, системски и систематично, ненаметљиво и индиректно, када ученици нису ни свесни, и на тај начин се ослобађају страха од оцењивања. Анализирајући теорије које се у свету примењују за унапређење наставе, а такође и за превазилажење недостатака савремене наставе, метода сценске комуникације је компатибилна поменутиим теоријама, па све то чини да ова метода има широк спектар примене.

Метода сценске комуникације је очигледна настава утемељена на игри улога или сценске комуникације као савременог модела наставе. Примењива је на све наставне предмете од првог до четвртог разреда основне школе, као и на све ваннаставне активности, рецитаторске и драмске секције за припрему школских приредби. Веома је применљива и за наставу у природи и продуженом боравку деце у школи. Још једна битна одлика ове методе јесте њена креативна синтеза градива различитих предмета. То је, у ствари, спој ликовне културе, музичке културе и физичког васпитања. Игра може донети промену када је реч о мотивацији, било да реч о приповедању или о нечему што заокупља машту у наставном окружењу. Многа истраживања показала су да децу боље мотивишу традиционални реквизити за

игру, попут лутака. Тако да многе баријере током учења, као и опозиционо понашање, негативни ставови, могу се превазићи коришћењем оваквих игара, које, наравно, стварају позитивно окружење за учење. Метода сценске игре или сценске комуникације, како је још називају, на специфичан начин наставу чини очигледнијом, јер се ученици самостално ангажују, испољавају креативне способности или пак коригују стечена знања.

Вршена су истраживања о ефикасности, могућностима и ограничењима видео-игрица у настави српског језика и књижевности. Наставници сматрају да игрице доприносе развоју различитих стратегија које су везане за учење. Већина наставника је имала позитивне ставове према авантуристичким видео-игрицама и симулацијама. Игрице не само да мотивишу, већ могу помоћи ученицима да развијају машту и активан приступ који утиче на вештине, способности и стратегије. Нарочито је битна унутрашња мотивација. О њој говори Чиксентмихали још 1990. године и описује је као „бујицу” – „стање када смо заиста заокупљени неком активношћу која нам пружа истинско задовољство, а не спољашњу награду” (Разумети мозак, 2010: 94). Он описује „бујицу” као ментално стање у којем је особа унутрашње мотивисана да учи, те такво учење карактерише снажна фокусираност, пуно ангажовање и оптимално самоостварење.

Метода сценске комуникације на специфичан начин наставу чини очигледнијом, јер се ученици самостално ангажују, испољавају креативне способности или пак коригују стечена знања. Садржаји различитих предмета методом сценске комуникације или сценске игре могу се корелирати, допуњавати или кориговати. На тај начин ученик има вишеструки значај не само повезивањем садржаја једног предмета већ и на релацији других наставних предмета а самим тим и између укупних знања.

Чињеница да овај метод активира сва чула, све што се дешава је на сцени, па је то ново лично искуство. Од многих окидача који мотивишу ученике да уче, укључујући жељу за одобравањем и признањем, један од најмоћнијих (ако не и најмоћнији) јесте просвећење које полази из разумевања.

За уређење сценског простора могу послужити разна помагала: наставна помагала за експозицију (табла, фланелограф), визуелни пројектори, манипулациона помагала, електронска помагала, штампана наставна средства (уџбеници, радни листови, радне свеске, часописи), као и други дидактички материјали који су забавног карактера (ребуси, укрштенице, загонетке, питалице и сл.). Метода сценске комуникације има своје специфичности, и то у изради сценарија, костима, реквизита за реализацију садржаја, што додатно мотивише ученике, доводи до заједничког рада, упућује их једне на друге.

Метода сценске комуникације се може применити у свим фазама часа. Подједнако је ефикасна у уводном, главном и у завршном делу часа, као провера научених знања. Примењива је у обради наставне јединице, утврђивању, говорним и писменим вежбама, оцењивању. У млађим разредима основне школе наставне садржаје треба учинити очигледним, односно треба их визуализовати како би их ученици боље разумели. При томе треба имати у виду да су ученици у том периоду способни да логички размишљају, да се сналазе у времену и простору. Апстрактно мишљење још није развијено, па је ученицима за правилно расуђивање увек потребан конкретни предмет, односно конкретна подршка из предметне стварности. Ученике треба увести у просторно-временски контекст, односно у сценско-костимографски оквир сценске игре. Сценографија, као и костимографија, не само да указују на оквир сценске радње и место, просторне и временске одреднице, оне имају и посебан значај и са становишта психологије јер код деце изазивају радозналаост, буде машту, стварају добро расположење и могућност уживљавања у сценску игру.

У том узрасту деца изграђују запажања о просторно-временским и узрочним корелацијама, па су сценско-костимографски елементи сценске игре веома значајни у формирању смисла за естетско. Естетска перцепција омогућава ученику естетски доживљај који почиње когнитивним момен-том, односно да би могао да реагује, ученик мора да познаје одређене садржаје. Естетски ефекат почива на три принципа који се међусобно усклађују: принцип склада (који подразумева хармонију), принцип орнамента (за који се обично каже да је „претапање” информација) и принцип већ више-ног на нови начин.

Као сценски простор може да послужи учионица, фискултурна сала, школски хол, школско двориште, парк, врт или простор који се налази у близини школе (библиотека, музеј и сл.)

## АПЛИКАТИВНОСТ МЕТОДЕ СЦЕНСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Метода и технике сценске комуникације практично се примењују на све наставне предмете од првог до четвртог разреда основне школе. Садржаји српског језика и књижевности погодни су за реализацију методом сценске комуникације. Али и садржаји наставе математике, природе и друштва, односно света око нас, ликовне културе, физичког васпитања представљају плодно тле за овај метод. Применљив је за ученике свих разреда јер подстиче машту, жељу за успехом, и распламсава такмичарски дух.

Да би били добри говорници, да би превазишли психолошко-лингвистичке баријере и имали успешну комуникацију, на часовима говорних вежби ученицима од првог разреда треба садржаје прилагодити и реализовати методом сценске комуникације. Да се не би грешило приликом избора теме, треба пратити интересовања ученика, консултовати се са педагогом школе и родитељима ученика. Неки садржаји су ученицима увек занимљиви, нарочито када је реч о спорту, позоришним представама, филмовима, догађајима из маште, играчкама, авантуристичким походима. Битно је да тема буде актуелна, а ако се расветли и говорним наставним методама, допринеће формирању личности која ће бити креативна, задовољна, весела. Тако ће ученици постепено учити да говоре, али и да слушају, развијати машту, способност активног слушања, а уједно ће вежбати покрет, мимику, гест. Тема може бити формулисана у облику питања, народне пословице или језгровите поруке, недовршене мисли, или пак класично формулисана. Као посебни часови, говорне вежбе предвиђају се у свим разредима. Језичко стваралаштво је довољно богато тако да теме не би требало понављати из разреда у разред. Примери говорних вежби: (први разред) *Пролеће је даровало; Пролеће у мојој улици, парку, на ливади; Авантуре једне семенке; Да видимо да се радујемо; Мој кућни љубимац; Кад порастем бићу...; Једном сам помогао другу...*; (други разред) *Доживљај са летњег распуста; Октобарске боје; Животиња коју волим; Позни јесењи дани; Како бих са другом поделио кишин дан; Ново познанство; Мој град под белим покривачем; Спортски догађај;* (трећи разред) *Један занимљив филм; Зимске слике; ТВ емисија; Моја мајка; Шала је успела; Сва природа цвета и пева...;* (четврти разред) *Мој омиљени јунак из цртаног филма; Доживео сам у природи; Незаборавни доживљај; Речи народног говора и речи страног порекла; Учимо на примерима песника; Драге личности мог детињства; Стигао је мај у мој крај; Слушао сам птичији цвркул...*

Ученик уз наставникову помоћ остварује говорне активности у сарадњи са групом или са паром и на тај начин открива акустичке, мисаоно-логичке и прагматичке могућности говора. У реализацији говорних вежби ученицима је најтежи почетак. На задату тему треба садржајно, естетски одговорити, дати оригиналан, тематски заокружен, граматички исправан одговор. Начин на који се ученици вербално опходе према наставнику и према својим вршњацима најбоље је огледало говорне културе.

Ученици се од најранијег периода упознају са баснама, а оне су погодне за сценску обраду. Басне могу да се адаптирају и драматизују, а да се при томе очува основна идеја, структура приче, односно главна радња. Код овако кратких текстова (басна, кратка прича, кратка песма) садржаји се могу реализовати без претходне припреме.

У настави српског језика и књижевности најчешће се адаптирају басне или кратке приче (*Лав и миш, Зећ и вук, Бик и зећ, Деда и репа, Голуб и пчела, Две козе, Два јарца, Цар и скитница*). У Читанци за први разред, у издању Издавачке куће „Едука“, на крају уџбеника дат је детаљан опис појединих игара које се могу изводити на часовима српског језика и књижевности. Игре су замишљене за рад у групи или у пару. У другом разреду, према плану и програму, обрађују се следеће басне и кратке приче: *Седам прUTOва, Коњ и магарац, Лисица и гавран, Пас и његова сенка, Зна он унапред, Стара слика на зиду, Два писма, Старо лијино лукавство*. У трећем разреду обрађују се басне и приче: *Вук и јагње, Ветар и сунце, Корњача и зећ, Лед се топи, Лав и човек, А зашто он вежба, Заљубљене ципеле...* За четврти разред по плану и програму предвиђене су народне басне и приче: *Лав и човек, Корњача и зећ, Пепељуга, Подела улога, Међед, свиња и лисица...* За реализацију ових садржаја ученици могу користити гињол лутке (које се навлаче попут рукавице, а воде се помоћу три прста), као и маске, цртеже људи и животиња и друге реквизите.

Наставно подручје говорне културе прожима целокупан наставни процес српског језика и књижевности, али не само у сфери једног часа четрдесетопетоминутног рада. У наставном процесу класификација говорних вежби може бити: говорна вежба као говорни догађај; као етапа у настави књижевности или граматике; као синтеза усменог и писменог изражавања; као корелација; као посебан час (Јањић, 2008).

О структури интерпретативно-уметничких говорних вежби – када се подразумева изражајно рецитовање, читање, казивање прозног текста – ученици треба да овладају акустичким вредностима говора, али и мимиком, гестикулацијом, покретима тела. Говорне вежбе могу бити саставни део других облика рада или се могу организовати као самостални час. Ови часови такође захтевају добру припрему, јер треба привући пажњу слушаца и гледалаца.

Израђивање говорне културе може се организовати и у различитим секцијама: ликовној, драмској, рецитаторској, новинарској. Ученицима пружа могућност изражавања према личном нахођењу. Јавни говор је велика част, а ученици могу на приредбама, свечаним академијама, поетским вечерима или другим културним дешавањима да разбију трему и победе страх. Постоји могућност посете музеј-кућама, изложбама, позоришним представама, филмским пројекцијама. Ту је и прикупљање података, интервјуисање јавних личности, читање састава крај споменика јунака или важних личности. Слободне активности, не само да оплемењују ученика већ га спремају за касније обавезе које ће у животу имати.

У зависности од садржаја и узраста ученика, када се на часовима учи ново градиво, бирају се једноставније технике и модели методе сценске комуникације јер се акценат ставља на наставни садржај. Када су у питању утврђивање, систематизација и повезивање наставних садржаја, треба користити сложеније технике игре методе сценске комуникације и њихове комбинације, како би до изражаја дошли васпитни садржаји, почев од културе говора до вежбања разних способности које су неопходне за свакодневни живот.

## ЗАКЉУЧАК

Дијапазон метода које се могу применити у настави српског језика и књижевности је велики: текст-метода, илустративно-демонстративна метода, интерактивно учење, дивергентно учење, практично-смислено учење, учење путем открића, метода писаних радова, кооперативно учење ученик – ученик; кооперативно учење ученик – наставник итд. Све ове методе доприносе да садржај овог предмета буде на најбољи начин представљен ученицима. Метода сценске комуникације се преплиће са другим методама јер се одвија кроз текст, посматрање, показивање, демонстрацију, али се те методе и међусобно допуњују.

Када бисмо текст обрађивали само текстуалном методом, знање и памћење садржаја били би веома оскудни. Додавањем музике, глуме, сценског приказа детаља из текста или целог текста, доприносимо трајнијем знању. Мотивисаност и задовољство које ученици показују на самом часу се повећава.

Добра припрема за час српског језика и књижевности била би и израда маски и костима, што би допринело преплитању метода као што су учење путем открића или експериментисање. Задовољство ученика када се на часу употреби маска коју је сам направио и аплауз за одиграну улогу, изазивају прилив лепих емоција. Код оних ученика који нису имали ту прилику, изазива жељу да се и они опробају на следећем часу. Овакво прожимање више метода доприноси свестранијем приступу настави српског језика и књижевности.

Показивање наставних садржаја применом само једне методе, без обзира да ли се ради о књижевности или о садржајима из језика (граматика, правопис) или из језичке културе, било би веома скромно. Такве часове ученици веома брзо забораве. У пракси се потврдило да комбиновање показивања – демонстрације и методе сценске комуникације изазива велико интересовање код ученика и за припрему и за активност на самом часу.

Демонстративном методом могу се показати ученицима графички или звучни записи, фотографије, слике, сачувана документација која би ученике асоцирала на чињенице и појмове до којих се не може доћи непосредним контактом. Али, применом методе сценске комуникације, драматизацијом целог текста или детаља из текста, применом екранизованих уметничких дела, радио и ТВ емисија, часовима српског језика и књижевности ученицима ће бити занимљиви и несвакидашњи.

Часови усменог излагања могу да буду монотони ако се само сведу на ученичко излагање и учитељево исправљање грешака. Битан сегмент говорних вежби требало би да буду децје сценске игре које су веселе, разигране, мелодичне и активне. Ако још у групној организацији рада поделимо задатке, па свако од ученика добије задатак према својим способностима и нема искључених ученика, онда ће сцена бити простор на којем ће се стицати и неговати говорна култура, али биће и место где се рађају нове идеје, сазнања, а пре свега, биће то кутак задовољства.

Часови на којима би била примењена метода писаних радова у класичном облику, при самој евалуацији часа не би постигла превелики успех код ученика. Ако методу писаних радова уплетемо у методу сценске комуникације, часови ће бити право задовољство и ученици ће их са нестрпљењем очекивати. Ако учитељ још часове оплемени организовањем трибине (нпр. заузимање става ЗА или ПРОТИВ), часови ће бити права ризница нових идеја.

Употреба кооперативне методе између самих ученика јесте пола корака до примене методе сценске комуникације у настави српског језика и књижевности. Часове говорне културе оплеменили би часови на којима би гости били познате личности, родитељи одређених занимања; часови на којима би ученици „били неко други”; час школског кабареа; час имагинарног путовања на коме би присуствовао и туристички водич.

Трајност знања зависи од организовања и усмеравања читавог наставног процеса, поготово од осмишљености, квалитета и ефикасности усвојених знања. Трајност знања значи и преношење позитивних активности у друге ситуације. Један од захтева за трајно усвајање знања јесте да се код ученика оформе јасне представе и свесно усвоје одговарајући појмови, а примена методе сценске комуникације ученицима пружа ту могућност.

У прилог овој методи говори и опуштена а радна атмосфера, задовољство ученика својим постигнућем, сигурност у раду, заједничка подела доброг и лошег у раду, тимски дух, као и максимално ангажовање и испољавање вештина ученика. Овакав вид рада доприноси развоју нових нивоа комуникацијских вештина, позитивном размишљању, сигурнијем схватању тимске игре.

Из свега изложеног следи закључак да примена методе сценске комуникације доприноси бољем, квалитетнијем, организованијем стицању знања и трајнијем памћењу научених садржаја. Самоангажовањем ученици испољавају своје стваралаштво, способност за рад, развој говора, допуњавање умења, навика, а знање стечено методом сценске комуникације применљивије је.

Метода сценске комуникације је оправдала тврдњу да је креативна синтеза градива музичке културе, ликовне културе и српског језика и књижевности. То је очигледна настава утемељена на игри улога, па је заинтересованост ученика већа, радна атмосфера опуштена, топла и често подсећа на играње улога у породици. На самом часу постоји повратна спрега између ученика и наставника и задовољство је обострано.

### Литература

- Вилотијевић, М. (1997). *Савремене дидактичке теорије*. Београд: Педагошка академија.
- Дешић, М. (2004). *Правопис српског језика*. Земун: Нијанса.
- Информационе, медијске и психолошке вештине. *Школа будућности 2* (2012). Београд: Чигоја.
- Јањић, М. (2008). Говорна вежба као етапа у настави књижевности или граматике. *Савремена настава говорне културе у основној школи*, 149–150. Нови Сад: Змај.
- Кошничар, С. (2002). Лична карта метода сценске комуникације. *Сценска уметност*, 72–74.
- Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Нил, А. (1990). *Слободна деца Самерхила*. Београд: БИГЗ.
- Петровић, Т. (1994). *Сценска уметност*. Врање: Цицero.
- Разумети мозак: Рађање науке о учењу* (2010). Београд: Завод за уџбенике.
- Смиљковић, С. (2006). *Мала позорница за основце*. Врање: Учитељски факултет.
- Филд, С.; Кучера, М.; Понт, Б. (2010). *Нема више неуспешних: десет корака до једнакоправности у образовању*. Београд: Завод за уџбенике.

**Dragana G. Dimitrijević**

Primary School “Branko Radičević”, Vladičin Han

## **APPLICABILITY OF THE STAGE COMMUNICATION METHOD IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES**

### **Summary**

The method of stage communication allows students to express their ability for independent work in a creative way, acquire practical knowledge, habits and skills, develop the culture of speech, acquire productive knowledge and connect this knowledge with associated content from different school subjects. Children are the main protagonists of the teaching process, they socialize through play, enrich their vocabulary, gain experience, motivate themselves to work independently, they become highly creative and move forward in small, but sure steps. The method of stage communication allows children to develop their imagination with minimum explanation and through movement, mime, play, acting, music and song, freeing their creative world of psychological restrictions, shyness and hesitation. This method teaches children how to learn and understand the world around them.

**Keywords:** *stage communication method, student, acting, play, imagination.*

**Dragana G. Dimitrijević**

Grundschule „Branko Radičević“, Vladičin Han

## **DIE METHODE DER KOMMUNIKATION AUF DER BÜHNE IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN SPRACHE UND LITERATUR**

### **Zusammenfassung**

Die Methode der Kommunikation auf der Bühne ermöglicht den Lernenden ihre Kreativität und Selbstständigkeit zu zeigen, praktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Gewohnheiten zu erwerben, Kultur der Rede zu entwickeln, produktives Wissen zu gewinnen und dieses Wissen mit ähnlichen Inhalten der anderen Schulfächer zu verbinden. Die Kinder haben die Hauptrolle im Lernprozess und machen durch das Spiel ihre Sozialisation, bereichern ihren Wortschatz und ihre Erfahrungen, motivieren sich für die selbstständige Arbeit, werden außerordentlich kreativ und gehen schrittweise sicher nach vorne. Die Methode der Kommunikation auf der Bühne ermöglicht alles mit minimaler Erklärung, durch Bewegung, Pantomime, Tanz, Schauspiel, Musik und Lied. Sie entwickelt die Phantasie der SchülerInnen und befreit ihre kreative Welt von psychologischen Begrenzungen, Schüchternheit und Zurückhaltung. Die Methode der Kommunikation auf der Bühne lehrt Kinder, wie die Welt um sie herum zu verstehen und über sie zu lernen.

**Schlüsselwörter:** *Methode der Kommunikation auf der Bühne, SchülerInnen, Schauspiel, Spiel, Phantasie.*

**Оливера Р. Крупез**

Основна школа „Милица Павловић”, Чачак

## **О ПОСТАНКУ ПРВОГ СЛОВЕНСКОГ ПИСМА У УЏБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА ЗА ОСНОВНУ И СРЕДЊУ ШКОЛУ**

**Резиме:** У раду је извршена компаративна анализа приступа у упознавању ученика са једним словенским писмом у актуелним уџбеницима за седми и осми разред основне школе и за први разред средње школе.

Уџбеник не мора бити основни извор знања, али и даље представља значајно образовно-васпитно средство које наставник препоручује ученику. Пошто треба да послужи као упориште за учење, очекује се да у великој мери буду усклађени са наставним плановима и програмима, наставним циљевима и да буду прилагођени школском учењу. Како су уџбеници и средства за самостално учење, у раду се истражује да ли они представљају скуп информација или дидактички обликованих садржаја који мотивишу ученике, активирају њихове стваралачке и креативне потенцијале и помажу им у процесу стицања ученичких компетенција.

**Кључне речи:** *уџбеници, информативност, наставни садржаји, ученичке компетенције.*

### **УВОД**

У новије време, све више се (пре)испитује улога уџбеника и приручника за ученике и наставнике и начини њиховог коришћења у настави. Без обзира на савремене друштвене околности, уџбеник је још увек изузетно важан чинилац наставног процеса.

Како не представља помоћно средство, већ један од основних извора знања у настави, уџбеник треба да садржи комплетно обрађено градиво, јер тиме омогућује ученицима да и после часа пређу целокупно градиво и схвате нешто што су евентуално пропустили на часу. Чак и ако ништа нису про-

пустили, само је мали број ученика у стању да на основу наставниковог излагања, које су једанпут чули, схвати лекцију у потпуности (Пешикан, 1996: 105).

Наставник одређује место уџбеника у настави. У односу на то колико уџбеник може да представља темељни интелектуални подстицај за ученике и да омогућава откривање и вредновање његових мисаоних и креативних потенцијала, наставник уџбеник третира као помоћно средство на које се више или мање може ослонити. Резултати једног истраживања које се односило на употребу уџбеника као ресурса, обављеног са америчким студентима наставничких факултета, упућују на то да су наставници који користе уџбенике у настави пуки техничари, док их добри наставници не користе као методички синопсис за извођење наставе.

Генерално гледајући, студенти сматрају да су њихове личне идеје и знања бољи извор и извор садржаја, него било шта друго из уџбеника или приручника за наставнике (Ball, Feiman-Nemser, 1988: 414).

Међутим, када се наставно градиво заснива на егзактним подацима, улога квалитетног уџбеника јесте да те податке пружи корисницима, а креативне идеје аутора могу да послуже у фазама мотивације за њихово усвајање и примену, за повезивање са другим садржајима и за обезбеђивање трајности знања. У оквиру припрема за интерпретацију одређених наставних јединица, наставник најпре полази од стручне и методичке литературе, али и од садржаја понуђених у уџбеницима, који су конципирани тако да ученицима помажу да лакше овладају знањима предвиђеним програмом и да остваре очекиване стандарде постигнућа. Квалитетни уџбеници, осим што олакшавају процес стицања знања и умења, доприносе и развоју мишљења, формирању вредносних ставова, као и стицању пожељних навика. Иако има слободу да користи више извора информација, битно је да наставник сагледа колико су корисна и разумљива знања понуђена у школским уџбеницима, да уочи шта се ученицима нуди као полазиште за самостални истраживачки рад и да утврди да ли постоји потреба за додатним објашњењима.

Уџбеник се често разматра као методички организатор процеса усвајања садржаја. У комуникацији између ученика и писца уџбеника посредује дидактичко-методичка апаратура. Она се не може сматрати као прост додатак основном тексту, већ би требало да га прожима, произилази из њега и обавезно садржи: упутства, препоруке, речник непознатих речи, питања, задатке, илустративно-графичке материјале и слично (Шпановић, 2008: 16).

Наставник најпре поставља тежиште теме која се изучава, бира информације које треба да пренесе ученицима и, трудећи се да избегне сте-

реотипан и једноличан приступ, осмишљава што оригиналнији начин представљања предвиђених садржаја. Важно је из понуђених садржаја у уџбенику одабрати оно што може допринети разумевању и усвајању одређеног градива и оно што је у функцији реализације образовних, васпитних и функционалних наставних циљева. Како бисмо утврдили колико наши уџбеници представљају поуздан и довољан извор информација, извршена је компаративна анализа приступа у упознавању ученика са једним словенским писмом – глагољицом – у актуелним уџбеницима за седми и осми разред основне школе и за први разред средње школе.

## ПИТАЊЕ ГЛАГОЉИЦЕ У УЏБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ

У актуелним уџбеницима за основну школу на глагољицу се односе следећи одломци:

Константин је, по угледу на грчко писмо, саставио прво словенско писмо и назвао га глагољица – по словенском глаголу *глагољати*, што значи говорити. На језик Македонских Словена (солунских Македонаца) који су Методије и он познавали још од детињства, као Солуњани, Константин је превео потребне књиге, и тај језик назвао је *словенски* (Журић, 2014: 10).

Пре него што су кренули у Моравску, саставили су прво словенско писмо – глагољицу (*глаголати* – говорити) и превели са грчког језика одабране делове *Библије* (Савовић и сар., 2014: 15).

Настала је од једне врсте старог грчког писма (већина слова), од старојеврејског писма, од коптског писма (Савовић и сар., 2014: 18).

Они су најпре саставили глагољицу (*глаголати* значи говорити), писмо за словенски језик (Маринковић, 2012: 6).

Пре поласка у мисију Константин и Методије су са грчког на словенски језик превели најпотребније библијске текстове и обредне црквене књиге. Константин је саставио прво словенско писмо по угледу на грчко писмо и назвао га глагољица – по словенском глаголу *глагољати*, што значи говорити (Журић, Ангеловски, 2011: 216).

Ћирило је саставио прво словенско писмо – глагољицу (Иљукић и сар., 2010: 13).

Да би могли проповедати хришћанство међу Словенима, они су по угледу на грчко, али и на нека друга писма, сачинили прву словенску азбуку – глагољицу, и са грчког на словенски језик превели богослужбене књиге. Иако је то био језик којим су говорили Словени из околине Солуна, он је свим Словенима био врло добро разумљив... (Кликовац, 2010: 176).

Ћирило је створио прву словенску азбуку – глагољицу (Милановић, 2009: 183).

Прво писмо је глагољица. Њу је сачинио Ћирило по угледу на грчко писмо. У облицима појединих глагољичких слова осећа се и утицај јеврејског, коптског, готског и јерменског писма. У језику македонских Словена, на који су преведене прве црквене књиге, било је више гласова него у савременом српском језику, па је стога у глагољници 36 слова (Николић, 2009: 174).

Методије и Константин (у монаштву назван Ћирило) били су веома образовани Грци са неопходним мисионарским и просветитељским искуством. Пре поласка су се припремили тако што су: на основу *говора* македонских Словена из околине Солуна створили први књижевни језик свих Словена – старословенски језик, саставили прву словенску азбуку – глагољицу и новим писмом на *нови језик* превели са грчког језика *црквене* богослужбене књиге (јеванђеље, псалтир, апостол) (Памучар, Милојевић, 2009: 127).

Ћирило је саставио глагољицу – азбуку прилагођену словенском изговору (Летић, 2004: 17).

У једном су уџбенику заступљене две неједнаке тврдње:

Пре пута браћа су саставила словенску азбуку (глагољицу) и превели богослужбено Јеванђеље<sup>1</sup> (Ломпар, 2009: 18).

Глагољицу, прву словенску азбуку, саставио је Константин, највећим делом према грчком курзиву<sup>2</sup>, али и према хебрејском, коптском, самарићанском и јерменском писму, које је налазио у књигама или упознавао на путовањима (Ломпар, 2009: 19).

Цитирани садржаји показују да се не може поуздано тврдити да ли је Константин (Ћирило) сачинио глагољицу или је то заједнички подухват Солунске браће: пет уџбеника нуди један, а пет други одговор.

## ПИТАЊЕ ГЛАГОЉИЦЕ У СРЕДЊОШКОЛСКИМ УЏБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА

Ни актуелни уџбеници за средњу школу не нуде истоветне податке о постанку глагољице:

---

<sup>1</sup> Јеванђеље – прве четири књиге Библије које говоре о животу и учењу Исуса Христа (Ломпар, 2009: 18).

<sup>2</sup> Курзив – врста старог писма прилагођеног једноставнијем и бржем писању (Ломпар, 2009: 19).

Почеци писмености везују се за имена двојице браће, хришћанских мисионара Методија (815–885) и Ћирила (пре замонашења Константин, рођен 826. или 827, умро 869). [...] Пре доласка у Моравску, Константин је саставио прво словенско писмо – глаголицу, утврдио основну језичку норму и превео најнужније богослужбене књиге на словенски језик који је за основу имао говор македонских Словена из околине Солуна (Милић, Вучић, 2016: 195).

Прихвативши ову мисију, Константин је по угледу на грчко писмо (тачније, на његова мала писана слова), сачинио прво словенско писмо, које је касније названо глаголица. Затим су браћа на словенски дијалекат којим се говорило у околини Солуна превели богослужбене књиге (Кликовац, Николић, 2014: 43).

На заједничком књижевном језику свих Словена, старословенском, почело се писати од седме деценије 9. века, када су на позив кнеза Растислава стигла у Моравску солунска браћа Константин (познатији по монашком имену Ћирило) и Методије. Они су саставили прво словенско писмо глаголицу и превели неопходне богослужбене књиге на старословенски језик (Станковић Шошо, Сувајчић и сар. 2014: 223).

Глаголицу је саставио Константин (Ћирило) и она је *старије писмо*. Настала је у другој половини IX века са настанком старословенског језика. Као модел за њено стварање највише је послужило грчко писмо за мала писана слова – минускула. [...] Глаголица је добила име по глаголу *глагољати*, што значи говорити, рећи (Кецман и сар., 2013: 78).

Константин је за потребе хришћанске мисије саставио прво словенско писмо, глаголицу, и утврдио основну граматичку норму словенског књижевног језика (старословенски језик). Грчку азбуку прилагодио је словенским гласовним потребама. Снабдевени неопходним књигама, које су са грчког превели на словенски (Изборно јеванђеље), Константин и Методије су у Моравску увели словенско богослужење (СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, РАДУЛОВИЋ И САР. 2012: 233).

Пре пута у Моравску Ћирило и Методије су морали да преведу богослужбено Јеванђеље на словенски језик. За потребе ових превода створен је посебан алфавет – глаголица. Сам назив глаголица настао је према словенском глаголу *глаголати*, што значи говорити. Овај алфавет је имао око четрдесет слова, јер је гласовни систем словенских језика био сложенији од грчког, па је за те гласове требало направити посебна слова (Ломпар, 2012: 38).

Константин је велики зачетник. Према његовом животопису, он је још пре одласка у Моравску створио словенску азбуку и почео да преводи на словенски језик Јеванђеље (Бабић, 2010: 156).

Да би могли вршити своју богоугодну службу, Ћирило и Методије стварају словенску азбуку. Та азбука, којом су написане прве богослужбене књиге као превод јеванђеља на словенски језик, зове се глагољи-

ца. Састављена је по узору на грчко курзивно писмо. Такође је под утицајем појединих источних писама – коптског, арапског и јерменског. Сматра се да је глагољица Ћирилово дело (Пијановић, 2008: 215).

Глагољица, прва словенска азбука, слика је Константиновог наукољубља и даровитости. Грчки курзив, његово матерње писмо, и других народа писмена (хебрејска, коптска, самарићанска и јерменска), која је налазио у књигама или упознавао на путовањима, дали су коначан облик глагољци (Трифунковић, 1964: 28).

У средњошколским уџбеницима појављује се и неодређена констатација да је *створен (састављен) посебан алфавет*, без упућивања на творца. Присутна је и верзија по којој су у креирању азбуке учествовали и *ученици Солунске браће*:

Припремајући се за Моравску мисију, Константин је у сарадњи са Методијем *и својим ученицима* направио два кључна корака: саставио је прво словенско писмо – глагољцу и превео са грчког на старословенски језик *Свето писмо* (Кецман и сар., 2013: 77).

Данас се сви проучаваоци слажу да је Константин (Ћирило) створио глагољцу, да је она, дакле, старије словенско писмо (Милановић, 2006: 26).

Када се пажљивије проуче цитирани подаци о првом словенском писму, могу се уочити извесне недоречености и нејасноће. Неусклађени подаци у литератури и уџбеницима доводе наставнике у незавидну позицију пред ученицима. Из овог краћег прегледа види се да нису уједначене информације ни о томе када је глагољица настала (у IX веку, крајем IX и почетком X века), под којим утицајима, нити колико је имала слова. Црноризац Храбар у свом спису *О писменима* наводи да је Константин Филозоф, звани Ћирило, по угледу на грчка слова створио „писмена тридесет и осам” док се у неким граматикама појављују подаци да је у глагољци било 36 или око 40 слова. У појединим табеларним прегледима, у зависности од тога одакле су преузети, могу се избројати и 43 словне ознаке јер су се одређени гласови означавали на два или три начина (нпр. два облика за иже и три за јери).

Из неких се уџбеника сазнаје да ово писмо није настало само према грчким него и према другим словима (писмима) које је његов творац налазио у књигама или упознавао на путовањима, мада нема потпуне сагласности која су писма у питању. Нису уједначени ни искази на чији су језик преведене прве књиге, односно који је дијалекат у основи првог књижевног језика: језик македонских Словена (солунских Македонаца), словенских Македонаца или само Словена из околине Солуна (нема се у виду актуелна полемика о томе да ли Македонци имају словенско или античко

порекло, која је ескалирала 2014. године, када је градски трг у Скопљу добио антички изглед).

Иако у уџбеницима није неопходно прецизирати које су *богослужбене* књиге прво преведене, они обилују различитим терминима, по правилу необјашњеним, иако су недовољно познати већини ученика: потребне књиге; јеванђеље, псалтир, апостол; одабрани делови Библије; богослужбено јеванђеље; Изборно јеванђеље; најпотребнији библијски текстови и обредне црквене књиге или *Свето писмо*.

Нису сасвим усаглашени ни подаци о периоду у којем се глагољица употребљавала и на којим просторима. Наведени одломци из уџбеника указују на различите представе о распрострањености и трајању првог словенског писма:

У српским земљама се неко време писало и глагољцом и ћирилицом, али је ћирилица, као једноставнија, до XII века потиснула глагољицу. На основу сачуваних споменика, закључује се да је она у XII веку била основно писмо у Рашкој, а и у Дубровнику, Хуму и Босни све до турског освајања. Ипак, да су глагољски рукописи били у употреби чак и до XIV века, закључујемо по томе што су на њиховим маргинама пронађене белешке из тог времена писане ћирилицом (Кликовац, Николић, 2014: 45).

У XII веку ћирилица је постала једино званично српско писмо (Кецман и сар., 2013: 79).

Срби су на почетку своје писмености упоредо користили глагољицу и ћирилицу. На источној српској територији рано је превладала ћирилица, да би у XII веку она постала потпуно доминантна у српској држави Рашкој (Ломпар, 2012: 40).

До XII века писало се и глагољцом и ћирилицом, али је тада ћирилица потиснула глагољицу (Иљукић и сар., 2010: 15).

Глагољцом су писане словенске књиге само две-три деценије, углавном у време мисионарског рада Ћирила и Методија и њихових ученика. Глагољица се дуже задржала само у далматинским крајевима, у рукописима попова *глагољаша* (Николић, 2009: 176).

У српским земљама се неко време писало и глагољцом и ћирилицом, али је ћирилица, као једноставнија, и сличнија грчком писму, до XII века сасвим потиснула глагољицу и тако се усталила као српско национално писмо (Кликовац, 2006: 30).

На интернету се могу пронаћи занимљиви подаци који нису нашли своје место у уџбеницима:

Од почетка X вијека, старословенска азбука, која се једно вријеме употребљавала упоредо са глагољцом, почела је да потискује глагољицу у Бугарској, Русији и Србији, тако да је од краја XI вијека глагољица остала у сталној употреби само код католика примораца у сјеверној Дал-

мацији и у Хрватској на сјеверу до водомеђе Купе, заузимајући и њу, на кварнерском острвљу и у Истри (в. Глагољско богослужење). Ту се глагољица сачувала у неједнакој употреби све до краја XVIII и до четрдесетих година XIX вијека. Према тој употреби, разликујемо старословенску (облу) глагољицу и хрватску (угласту) глагољицу (Википедија).<sup>3</sup>

Аутори уџбеника глагољицу на једном месту сврставају у *старије писмо*, што је прилично неодређено. У више наврата називају је првом словенском азбуком, док се у једном уџбенику каже да је у питању посебан алфавет. Како је назив писма азбука настао од имена прва два слова млађег писма ћирилице: аз и буки, било би добро ученицима предочити сва значења ове речи и указати на њену синонимност са алфаветом и абецедом:

Азбука исп. алфавет 1. сва слова којима се пише једним језиком; ред слова у писму једног језика, абецеда. 2. сва слова у ћирилици поређана по утврђеном реду, 3. фиг. основа, основна знања из нечега (Речник МС, 1967: 52).

Међутим, у стручној литератури могу се пронаћи наговештаји о томе да није у потпуности потврђено које је прво словенско писмо:

Ставови о томе да су прво словенско писмо сачинили Ћирило и Методије заснивали су се на познатом и аутентичном документу с почетка X века, на *Слову о писмених* бугарског свештеника Црнорисца Храбра. На почетку и на крају овог трактата стоје ове реченице... (Милосављевић, 2006: 82, 83).

Петар Милосављевић даље образлаже да се поверење у исказе Црнорисца Храбра заснивало на томе што је живео у времену живог сећања на мисију Солунске браће. Међутим, он скреће пажњу на то да се Црноризаци не изјашњава о којем је писму реч – глагољци или ћирилици – и наводи да постоје заступници тезе да су Словени и пре Ћирила и Методија имали сопствено писмо.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> <https://sr.wikipedia.org/sr/Глагољица>. Посећено 7. 7. 2015.

<sup>4</sup> Друго је питање о поријеклу глагољце. И ту се дуго лутало (историјски преглед свих покушаја може се наћи код Јагића), док није Исак Тејлор, испитивач поријекла азбука, 1880. изнео мишљење да је глагољца сачињена према грчком брзопису из IX вијека. Он је сматрао да су се Словени још прије Ћирила и Методија служили грчким писменима, комбинујући их по 2–3 када је требало представити неки нарочити звук који није познавала грчка азбука. На тај начин су добијене његове комбинације о постанку различитих глагољских слова од неколико грчких слова, што је касније допунио Јагић, и нема сумње да су те комбинације биле тачне за велики број слова. Наравно, Свети Ћирило је стилизовао цијелу азбуку. <https://sr.wikipedia.org/sr/Глагољица>. Посећено 7. 7. 2015.

У Милосављевићевој књизи *Српска писма* сабрани су интересантни прилози који могу послужити за компаративно проучавање више извора и споменика српске средњовековне књижевности. Аутор се позива на Пешићеву *Велесову књигу*, затим *Житије Ћирилово* из IX века, књигу руског граматолога Виктора Александровича Истрина *1100 година словенске азбуке* и друге.

Један од цитираних детаља подударан је са подацима из неких уџбеника у којима се наводи да је глаголица највећим делом настала према грчком курзиву (малим писаним словима – минускули), али и према хебрејском, коптском, самарићанском и јерменском писму, или старојеврејском и коптском, па чак и арапском. Наиме, Пешић је указао на део из *Житија Ћириловог* у којем се говори о Константиновој хазарској мисији и боравку у Херсону на Криму.

Ту нађе јеванђеље и псалтир, писане руским писмом, и човека нађе који тим језиком говори; и разговарајући с њиме и овладавши снагом говора, преведећи на свој језик, установи разлику самогласничких и сугласничких слова, молећи се Богу, ускоро поче читати и причати на самарићанском, те су му се многи дивили и хвалили Бога (Житије Ћирилово, 1964: 68, 69).

Већина научника под изразом *руско писмо* подразумева готска слова, што потврђује комплексност проблематике.

На X састанку Друштва за српски језик и књижевност Србије, одржаном 10. јануара 1912. године, Гаврило Јовановић припремио је реферат *Из историје српског књижевног језика*<sup>5</sup> у којем су изнете три основне мисли овог предавача:

- да је у средњем веку Ћирилов језик био и књижевни народни језик Словена Охридске архиепископије, доцније Пећке патријаршије;
- да је у епоси Немањића и њихових наследника настала реформа граматике Ћирилова језика и да се она крајем XVII века уобличила у садашњу граматику Вукових народних песама;
- да је Вук највише учинио да се на степен књижевног језика подигне језик реформоване Ћирилове граматике до краја XVII века, а не неки *Volkssprache*, како се обично мисли (Вученов, 2011: 29).

---

Има и других претпоставки о словенској писмености пре глаголице: Словени су се до тада користили латинским и грчким писмом, али и сопственим „чртама и резама” (вероватно неком врстом руна). [www.novosti.rs/.../planeta.300.html:452886](http://www.novosti.rs/.../planeta.300.html:452886). Посећено 7. 7. 2015.

<sup>5</sup> Видети у књизи Слободана Ж. Марковића *Сто година Друштва за српски језик и књижевност Србије*, коју је приредила Босиљка Милић, а објавило Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Постоји забелешка да су присутни излагање примили са извесном уздржаношћу и резервом, а ова Јовановићева расправа објављена је у *Годишњици Николе Чутића*, књ. XXXI за 1912. годину.

Систематизација знања о почецима словенске писмености које су ученици стекли у 7. разреду, представља полазиште за утврђивање и проширивање знања у 8. разреду и средњој школи, па би било пожељно да буде информативна и подстицајна за ученике.

Моравску мисију започели су Ћирило (световно име Константин) и Методије 863. године. Они су били учени Грци из Солуна *које је великоморавски кнез позвао* да проповедају хришћанство на словенском језику, *створе* писмо и шире писменост (Којић, Јаковљевић, 2015: 18).

У појединим уџбеницима за 8. разред има нових појединости и занимљивости:

У старословенским глаголским и ћирилским текстовима речи нису одвајане белинама, нису постојала велика и мала слова, а реченице се нису завршавале тачком. Такав начин писања назива се континуирано писање (Кликовац, Николић, 2014: 45).

Старословенски, као књижевни и богослужбени језик у српским средњовековним земљама, ипак се разликовао од живог, говорног српског језика (Ломпар, 2012: 41).

Речи које Константин и Методије нису знали на словенском језику градили су по узору на грчки. Чак су преузимали реченичне моделе из грчког. Тако је настао први словенски књижевни језик – старословенски. Нема поузданих доказа о томе када је писменост стигла међу Србе. Претпоставља се да је то било између 864. и 867. године (Иљукић и сар., 2010: 14).

Старословенски језик је био искључиво језик писане документације. Нико га није говорио иако су се текстови црквених књига наглас читали и појали (Иљукић и сар., 2010: 14).

Старословенски језик никада није био матерњи, нити се икада њиме говорило. Користио се за преписивање и превођење литургијских текстова, за читање и појање на богослужењима (Кецман и сар., 2013: 77).

Било би добро у уџбеницима навести податке о томе да су Срби примили словенску писменост непосредно након почетка мисије – у периоду од 867. до 874. године. Не треба изоставити ни чињеницу да су на територији коју су Срби насељавали у средњем веку такође била присутна два различита културна и цивилизацијска утицаја:

На основу сачуваних античких натписа сматра се да је граница утицајних сфера ових језика (грчког и латинског) ишла средином Албаније, преко Косова и Метохије, Ниша и Софије, све до Црног мора. Североза-

падно у односу на ову границу антички натписи су писани латинским језиком, а југоисточно – грчким (Милановић, 2006: 29).

Међутим, у давању географских одредница неопходно је бити јасан – ако се говори о времену настанка античких натписа, треба прецизирати да је реч о територији данашње албанске државе:

Старословенске књиге нису долазиле у српске земље из западних крајева ћирилометодијевске традиције, већ су из Охридске школе, преко Скопља, стизале све до Ниша, Липљана, Раса, Призрена, Скадра, Дукље, Хума и др. (Милановић, 2006: 29).

Навођење локалитета који су значајни за ширење писмености омогућава повезивање са садржајима из историје и стварање целовите представе о историјским збивањима и почецима старословенске књижевности. Такође, потребно је да се предочи постојање житија ове двојице просветитеља:

Сматра се да су ученици Ћирила и Методија написали *Панонске легенде*, а то су, у ствари, житија. Такође се сматра да је развој словенске писмености у Охридској школи, на глагољници, и развој другог културног центра у Преславу, у Бугарској, допринео стварању друге словенске азбуке – ћирилице (Памучар, Милојевић, 2009: 128).

У неким уџбеницима налазимо додатни садржај који на прегледан начин нуди занимљиве податке из *Житија Ћириловог* и *Житија Методијевог*, упоредне податке о њима и о споменицима написаним глагољicom и ћирилицом, као и добро одабран цитат из *Житија Ћириловог* од непознатог аутора:

Чувај, сине, заповест оца свога и не одбацуј поуке мајке своје, јер заповест је светилка и светлост закону. Већ реци Премудрости: Буди ми сестра, и пријатељицом својом учини мудрост јер Премудрост сија јаче од сунца и она ће те, ако је одабереш себи за другарицу, избавити од многих зала (Савовић и сар., 2014: 16).

У истом уџбенику аутори скрећу пажњу на значајан датум – 24. мај:

*Дан Ћирила и Методија, Дан словенске писмености*, који обележава већина словенских земаља (Русија, Србија, Бугарска, Украјина, Белорусија, Македонија итд.) као празник свесловенског просветитељства и сећања на браћу Солуњане (Савовић и сар., 2014: 19).

Повезивање имена првих словенских просветитеља са Светим Савом значајно доприноси реализацији васпитних циљева:

*Панонске легенде* су се читале и на двору Немањића, па је вероватна претпоставка да је млади Растко добио име по кнезу Растиславу. Ова веза добија и симболички значај када се упореде чињенице да су Растислав и Сава у претећем окружењу схватили значај просвете, духовног уздицања и стварања сопственог државног, културног, књижевног и црквеног идентитета. Они су, такође, схватили да се 'сопствена кућа

државе и цркве' може изградити и утврдити једино у вери, духу, култури, просвети и језику (Памучар, Милојевић, 2009: 129).

Пажљивим издвајањем појединих одредница из уџбеника, а посебно из других извора сазнања, питање глагољице може да се постави са проблемског становишта и да постане тема озбиљног интердисциплинарног проучавања. Неки подстицаји могу се пронаћи у приручнику за 1. разред средње школе Петра Пијановића, где се налази краћа биографија учених Солуњана:

Браћа заједно крећу у мисију међу Хазаре који живе у поречју Дона и на Кавказу. Путујући за Хазарију, Ћирило и Методије задржавају се на Криму. Ту Ћирило учи јеврејско и самарићанско писмо. На Криму проналази свете мошти (Пијановић, 2008: 214).

Корелација са историјом је очигледна, а поменута је само у једном средњошколском уџбенику:

Да ли су наставни предмети српски језик и историја повезани? Наравно, нарочито када је реч, на пример, о историји језика. Зато је о мисији Солунске браће било речи и на часовима историје у 6. разреду основне школе. Подсетићемо те на то једним одломком из уџбеника... (Ломпар, 2012: 38).

Историја језика представља област граматике која се на први поглед не чини довољно инспиративном за постављање стваралачких задатака, али се у неким сегментима појединих уџбеника могу пронаћи подстицаји за креативне активности:

Глагољица има лепа и китњаста обла и угласта слова. Глагољичка слова су допадљива, разграната и разиграна, тако да личе на декоративне шаре. Скоро су погоднија за цртање и сликање него за писање (Николић, 2009: 175).

Прво словенско писмо глагољица било је доста неразговорно и загонетно писмо (Летић, 2004: 18).

Због изузетне грациозности ова слова могу да побуде интересовања ученика, па се једној одређеној групи може дати задатак да их представе различитим ликовним техникама или да их опишу полазећи од наведених сугестивних тврдњи. Тиме су отворене могућности и за успостављање међупредметних веза са ликовном културом и информатиком, при чему би доминирао визуелни ефекат слова и омогућио остваривање функционалних циљева у домену естетског васпитања.

Највећи број уџбеника садржи табеларне прегледе глагољичких и ћириличких слова. У једном од њих тражи се да ученици уз помоћ табеле у којој је представљена њихова гласовна вредност прочитају имена написана

старом и напишу их савременом ћирилицом (Ломпар, 2009: 20). Буђење истраживачког духа може да се подстакне и захтевом да, користећи доступне табеле, ученици глаголицом напишу своје име (и презиме):

Препиши наведена слова глаголице и ћирилице. Упореди их и процени која су лакша за писање (Кецман и сар., 2013: 79).

Такви подстицаји могу помоћи ученицима да уоче колико је глаголица компликованије писмо од ћирилице и да се заинтересују за све етапе реформског процеса које су довеле до савремене форме ћирилске азбуке.

На корелацију са верском наставом упућује цитат из писма којим се великоморавски кнез Ростислав обратио цару Михаилу:

Наш народ се одрекао незнабоштва и држи се хришћанских закона, али немамо таквога учитеља који би нам нашим језиком протумачио праву веру хришћанску да би и друге земље, видећи то, пошле за нама (Пијановић, 2008: 215).

Сагледавање дуготрајног процеса промена у развоју писма и језика омогућује преношење поруке да ништа не треба сматрати коначним и да увек треба тежити осавремењавању и усавршавању. То значи да се и данашњим генерацијама пружају неограничене могућности да дају свој допринос у некој области. На тај начин би се тежиште пренело и на остваривање васпитних и функционалних циљева наставе.

У малом броју актуелних уџбеника говори се о лексичкој структури старословенског језика:

Да би изразили појмове за које у словенском језику нису нашли речи, Константин и Методије су узимали грчку реч или, чешће, стварали нову словенску по грчком 'калупу'. Из грчког су преузимали и синтаксичке конструкције. Језик који је на тај начин постао данас називамо старословенски (Кликовац, Николић, 2014: 43).

У основи старословенског језика је јужнословенски дијалекат из околине Солуна, али су присутни и елементи из грчког језика, званичног језика у Византији и Константиновог и Методијевог матерњег језика. Када не би знали како нека реч гласи на словенском језику или како да успоставе ред у реченици, Константин и Методије ослањали су се на грчки. Претпоставља се да су мисионари у старословенски језик уводили и речи из западнословенских језика (*моравизме*), како би их Западни Словени боље разумели (Кецман и сар., 2013: 77).

Корисни подаци о грцизмима, позајмљеницама из грчког језика дати су само у једном уџбенику за основну школу:

Речи грчког порекла су у нашем језику сачуване и до данас. То су, на пример, *апостол*, *анђео*, *јерес*, *патријарх*, *калуђер*, *монах*, *манастир*, *хелија*, *икона*, *тамјан*, *мантија*, *литургија*... Наш језик наставио је да прима

речи из грчког и касније, јер је узор српској средњовековној култури била византијска култура (Кликовац, 2006: 29).

Присуство глагола *глаголати* (*глагољати*) у објашњењу порекла имена *глагољица* могло би послужити за богаћење речника ученика навођењем речи у чијем се корену налази, од којих неке имају фигуративна значења.

– **глагољив** *говорљив, разговоран*. Право значење: Уза све то остао је весела, глагољив, кадшто и досјетљив. Фигуративно: Жуборење тихо глагољиве чесме (Речник МС, 1967: 490).

– **глагољати** (**глагољити**) говорити, разговарати; читати из старословенских књига написаних глагољцом. Фиг. Киша ромиња, глагољи.

– **глагољаш** хрватски католички свештеник који служи на старословенском језику из књига писаних глагољцом; борба за такво богослужење.

– **глагољаштво** вршење католичких црквених обреда на старословенском језику по књигама написаним глагољцом

– **благоглагољив** иронично који много прича, брбљив; говорљив, слаткоречив.

– **благоглагољиво** *брбљиво, говорљиво, слаткоречиво*. Везе он благоглагољиво и све му некако лијепо стоји ... чак и очигледне лагарије (Речник МС, 1967: 214).

Било би занимљиво навести податак да су се глагољцом штампале књиге:

У XV вијеку (1483) штампана је (у Млечима) прва глагољска књига. Касније су штампане чешће у Сењу, Млечима и другдје. У XVII, а нарочито у XVIII вијеку, вршене су исправке текстова (Главинић, Леваковић, Караман, Сивић) према црквеноруским текстовима.<sup>6</sup>

## ЗАКЉУЧАК

На основу података добијених напоредном анализом, може се закључити да заиста није лако написати добар уџбеник, односно наћи праву меру између претераног поједностављивања садржаја и терминологије и стручног и академског приступа који се граничи са неразумљивим. У жељи да информације приближе ученицима, поједини аутори могу да одступе од научних чињеница. Добар наставник у стању је критички да сагледа приступ у уџбенику и да га надогради. Најпре треба пажљиво да упозна садржај и да припреми упутства и смернице за ученике како да тумаче одређе-

---

<sup>6</sup> <https://sr.wikipedia.org/sr/Глагољица>. Посећен 7. 7. 2015. године

не информације у њему. Његов задатак је да допуни оно што недостаје и понуди додатне изворе сазнања.

Садржинска подручја у оквиру наставе српскохрватског језика нису само у емпиријској суседности и и вањској зглобљености, она су знатно више *прожета једно другим*, међусобно се условљавају, заједно манифестују и тешко опстају без својих природних унутрашњих веза. Ако се запостави функционално садејство наставних подручја и у њима не сагледа дијалектичко јединство више удружених побуда и моћи: језичких, психолошких и естетичких, онда ће свако од њих бити осиромашено и са садржајне и са методолошке стране (Николић, 1975: 266).

Као што наставник из године у годину, кроз процес целоживотног учења, непрестано богати своја сазнања, стиче нове вештине и искуство, и уџбеници би требало да буду у процесу сталних промена и доградње. Било би пожељно олакшати процедуру допуна и измена оним издавачима који су спремни континуирано да осавремењују и обогаћују структуру и садржаје својих уџбеничких издања. На основу изнетих примера о приступу интерпретацији глаголице, може се закључити да је уметност писања уџбеника недовољно вреднована и да уџбенике треба посматрати као креативне и стваралачке подухвате, а не стецишта сувопарних информација.

Неки подаци представљају се као неприкосновене чињенице и када нису у потпуности тачни. Ниједан од обухваћених уџбеника не даје увид у то да постоје проучаваоци историје словенске писмености који се не слажу са овом теоријом о постанку нашег језика и писма. Наговештај да актуелна теорија не мора да представља коначну научну истину може мотивисати ученике. Неке информације о првом словенском писму нису коначне – још увек су отворене могућности за научна истраживања – па је улога наставника (и уџбеника) да ученицима понуде изазов и упуте позив да се у будућности посвете том питању. Свакако, оспоравање теорије да је глаголица прво словенско писмо не може бити тежиште, него се може свести на завршну напомену да постоје и другачија мишљења о историји словенске писмености.

Када су издавачи изложени компликованим процедурама око измене садржаја својих уџбеника, они се споро мењају и у домену правописне норме. Са ученицима је потребно уочити измене у правопису које су наступиле у односу на годину издања (Солунска браћа / солунска браћа). Нека правописна решења могу бити предмет посебних тумачења (Македонски Словени) и преиспитивања разлика у значењу (македонски Словени и словенски Македонци).

Може се закључити да је представљање глаголице у уџбеницима за основну и средњу школу прилично неуједначено према критеријумима

прецизности и обима понуђених података. Анализирани уџбеници и приручници значајно се разликују и по квалитету представљене грађе, али су углавном верни принципима традиционалне педагогике.

За разлику од традиционалног, догматског и прескриптивистичког приступа у оквиру кога се канонизовани корпус знања о граматичкој и језику, без икакве дискусије и довођења у сумњу, просто само преноси са генерације на генерацију, савремени приступ школској граматичкој полази од аксиома да је језик систем, те да је упознавање са начелима и правилима функционисања овог система, као и његово довођење у везу са осталим семиолошким системима, нужен предуслов за адекватну, сврсисходну и ефектну употребу језичких средстава (Московљевић, Крстић, 2007: 119).

Ова је лекција пример за то колико треба бити обазрив када се износе подаци који не представљају увек непобитне чињенице, уколико је у питању област у којој постоје извесне историјске или научне дилеме или непознанице.

Добра структура једна је од кључних одредница квалитета уџбеника: *садржинска*, која се тиче одабира и начина организовања наставних садржаја у оквиру сегмената, и *формална*, која обухвата ликовно-графичка и друга решења за њихово представљање. Може се запазити да један број уџбеника и даље има веома оскудну ликовну и графичку опрему.

Прегледност књиге и укупан квалитет ликовно-графичког дизајна у великој мери одређују први утисак о уџбенику и његову мотивациону вредност за ученике, разбијају монотоност текста и служе као мнемотехничка средства, тј. као ослоњци за памћење (Ивић и сар., 2008: 62).

Ученици су оптерећени великим бројем писаних информација које треба да прочитају и проуче, а потом да репродукују. Графичка и естетска опрема уџбеника могу да олакшају рецепцију, али је за њу одлучујућа дидактичко-методичка апаратура. Није пожељно да савремени уџбеник представља скуп информација него дидактички обликованих садржаја који мотивишу ученике и активирају њихове стваралачке и креативне потенцијале. Техничка решења треба да омогуће приближавање одређених садржаја. Да би могли да служе као средство за самостално учење и непосредну комуникацију са наставником, потребно је да истовремено упознају ученике са методама и техникама учења и да буду комплементарни са другим изворима информација и знања.

Преглед садржаја уџбеника и приручника показао је да одређени појмови нису увек смештени у контекст, ни добро презентовани, углавном нису проблематизовани ни систематизовани, а понегде су недовољно међусобно доведени у везу, што отежава и просту акумулацију знања. Чињени-

це, не увек коректне, углавном су таксативно изложене, а пређашња знања ученика занемарена као основа за изградњу нових. Присутне слабости истоветне су онима које су уочене у анализи уџбеника Познавање друштва и Историја, у којима су такође представљени одређени друштвени појмови и феномени<sup>7</sup>:

Нема интерактивног модела рада, посебно не у виду циркулације и размене знања, идеја и искустава или комуникације са средином у којој се учи. Нема *мигрирања* разних идеја, размене могућих углова гледања, историјског развоја одређене идеје, социјалне размене и интериоризације тог заједничког школског дискурса и система вредновања, кроз шта би се освајали нови нивои концептуалног разумевања (Пешикан, 2003: 158).

Добри уџбеници представљају знатну подршку процесу наставе/учења. Ту улогу није лако остварити зато што није довољно да се пред ученике само изнесу одређене информације. Када се има у виду мноштво различитих знања, умења и вештина: концептуалних, декларативних, практичних, интелектуалних, социјалних и других, онда се очекује да се у уџбеницима препознају и системи естетских, моралних, културних и осталих вредности.

## ИЗВОРИ

### Уџбеници и приручници за 7. и 8. разред основне школе

- Добрић, Н.; Штасни, Г.; Живковић, М. (2011). *Српски језик и језичка култура, радна свеска за осми разред*. Београд: Едука.
- Журић, Ј.; Ангеловски, Ј. (2011). *Српски језик и језичка култура за седми разред*. Београд: Едука.
- Журић, Ј. (2014). *Ђачки језички приручник, српски језик и језичка култура од петог до осмог разреда*. Београд: Едука.
- Кликовац, Д. (2006). *Српски језик за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кликовац, Д. (2009). *Српски језик за 7. разред*. Београд: Креативни центар.

---

<sup>7</sup> Књига Ане Пешикан *Настава и развој друштвених појмова код деце* настала је у оквиру пројекта Активно учење – примена метода активне наставе/учења у школи. У њој се, између осталог, говори о представљању основних друштвених појмова у уџбеницима за основну школу.

- Кликовац, Д. (2010). *Српски језик и језичка култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Којић, М.; Јаковљевић, Т. (2015). *Граматика за осми разред*. Београд: БИГЗ.
- Летић, Д. (2004). *Српски језик и култура изражавања за осми разред*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ломпар, В. (2009). *Граматика за 7. разред основне школе*. Београд: Klett.
- Ломпар, В. (2010). *Граматика за 8. разред основне школе*. Београд: Klett.
- Милановић, А. (2009). *Српски језик и језичка култура за 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић, С. (2012). *Српски језик за 8. разред*. Београд: Креативни центар.
- Николић, М. (2009). *Српски језик и језичка култура за 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Памучар, Б.; Милојевић, В. (2009). *Граматика за 7. разред*. Београд: Нови Логос.
- Савовић, С.; Срдић, Ј.; Ћећез Иљукић, Д. (2012). *Граматика за седми разред – Дар речи*. Београд: Нови Логос.
- Станковић Шошо, Н. (2010). *Мали речник књижевних термина за основну школу*. Београд: Нови Логос.
- Ћећез Иљукић, Д.; Срдић, Ј.; Савовић, С.; Вулић, С. (2010). *Граматика за осми разред*. Београд: Нови Логос.
- Штасни, Г.; Добрић, Н. (2011). *Српски језик и језичка култура за осми разред*. Београд: Едука.

### **Уџбеници и приручници за 1. разред средње школе**

- Бабић, Д. (2010). *Читанка за први разред средње школе*. Београд: БИГЗ.
- Кецман, В.; Милошевић, Ј.; Ћећез Иљукић, Д. (2013). *Граматика I за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос.
- Кликовац, Д.; Николић, Ј. (2014). *Српски језик за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Едука.
- Ломпар, В. (2012). *Граматика, уџбеник за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
- Милић, Б.; Вучић, К. (2016). *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Завод за уџбенике.

- Пијановић, П. (2008). *Књижевност и српски језик, уџбеник за први разред гимназија и средњих школа*. Београд: Завод за уџбенике.
- Станковић Шошо, Н.; Сувајдић, Б.; Петаковић, С. (2014). *Читанка I за први разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос.
- СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ А.; РАДУЛОВИЋ, О.; ЖИВКОВИЋ В. (2012). *Читанка за I. разред гимназија и средњих школа*. Београд: Едука.

### Литература

- Ball, D. L. & Feiman-Nemser, S. (1988). Using Textbooks and Teacher's Guides: A Dilemma For Beginning Teachers and Teacher Educators. *Curriculum Inquiry*, 18 (4), 401–423. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Вученов, Д. (2011). Прилог грађи за историју Друштва за српскохрватски језик и књижевност. У: *Сто година Друштва за српски језик и књижевност Србије*, приредила Босиљка Милић. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Деретић, Ј. (2004). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
- Милановић, А. (2006). *Кратка историја српског књижевног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милосављевић, П. (2006). *Српска писма*. Бања Лука: Бесједа.
- Московљевић, Ј.; Крстић, К. (2007). Језички уџбеници и приручници за прва три разреда – анализа структуре и садржаја. У: *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, уред. Дијана Плут. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Николић, М. (1975). *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.
- Охридски, К.; Преславски, К. (1964). *Ћирило и Методије*, приредио Ђорђе Трифуновић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Пешикан, А. (1996). *Треба ли деци историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чигоја, Б. (2006). *Траговима српске језичке прошлости*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Шпановић, С. (2008). *Дидактично обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

**Olivera R. Krupež**

Primary School “Milica Pavlović”, Čačak

## **ORIGINS OF THE FIRST SLAVIC ALPHABET IN TEXTBOOKS AND HANDBOOKS FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL**

### **Summary**

The paper presents results of the comparative analysis of approaches to introducing students to a Slavic alphabet in currently used textbooks for the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade of primary school and in textbooks for the 1<sup>st</sup> grade of secondary school.

The textbook does not have to be the primary source of knowledge, but it is still a major educational tool that the teacher recommends to students. Since they represent the foundation of learning, textbooks are expected to comply with the syllabus and the curriculum, teaching goals and to be adapted to learning at school. Given that textbooks are also a tool for individual learning, the paper examines whether they are a set of information or didactically-modeled content that motivates students, activate their creative potentials and help them in the process of acquiring student competences.

**Keywords:** *textbooks, informativity, teaching content, student competences.*

**Olivera R. Krupež**

Grundschule „Milica Pavlović“, Čačak

## **ÜBER DIE GRÜNDUNG DES ERSTEN SLAWISCHEN ALPHABETS IN LEHRWERKEN UND HANDBÜCHERN FÜR DIE GRUNDSCHULEN UND GYMNASIEN**

### **Zusammenfassung**

In diesem Fachartikel wird eine vergleichende Analyse der Lehrwerke für die siebte und achte Klasse der Grundschule und die erste Klasse Gymnasiums gemacht, wie sich die Lernenden mit einem slawischen Alphabet vertraut machen.

Ein Lehrwerk muss zwar nicht die grundlegende Quelle des Wissens sein, aber stellt immer noch ein bedeutendes Ausbildungswerkzeug dar, das Lehrenden den Lernenden empfehlen. Da die Lehrwerke als Stützpunkt für das Lernen dienen, erwartet man, dass sie mit Lehrplänen und –programmen im Einklang sind, und dass sie dem schulischen Lernen angepasst sind. Weil die Lehrwerke auch die Rolle der Lehrmaterialien für selbstständiges Lernen haben, erforscht die Autorin in diesem Fachartikel, ob sie didaktische Informationen und Inhalte enthalten, die die Lernenden motivieren, ihre kreative Potenziale aktivieren und ihnen helfen würden, die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben.

**Schlüsselwörter:** *Lehrwerke, Information, Lehrinhalte, Schülerkompetenzen.*

Тања М. Калуђеровић  
Ирена С. Мучибабић  
Основна школа „22. октобар”, Сурчин

## УСВАЈАЊЕ СТИЛИСТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Резиме:** Циљ истраживања које представљамо у овом чланку био је да се утврди да ли је могуће развити вештине писања састава код ученика млађих разреда уз употребу стилских фигура кроз пројектну наставу. Фокус је стављен и на полазну хипотезу, која је доказана, да се стечене вештине писања састава код ученика могу дуже задржати уз употребу лично израђеног наставног средства – *плана писања састава*. Пре него што се приступило реализацији наставног пројекта, у трајању од четири школска часа, било је неопходно урадити низ претпројектних активности. Након обуке ученика четвртог разреда за писање састава уз употребу стилских фигура, утврђивано је колико су они напредовали у писању састава, и то непосредно после реализоване обуке и два месеца касније, како би се утврдило да ли употреба наставног средства *плана писања састава* може да заустави заборављање. Поменуто истраживање има карактеристике акционог истраживања, а добијени подаци су послужили за унапређење образовно-васпитне праксе у настави српског језика.

**Кључне речи:** *стилистика, пројектна настава, стилске фигуре, заборављање, план писања састава, развој, компетенције.*

### ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* посебан акценат приликом стицања вештине писања стављен је на тзв. стваралачко посматрање. Ученике треба подстаћи да слушају говор људи, посматрају свет око себе и улазе у облике, боје и процесе, да прате изглед људи, покрете, гестове, да уочавају речи и проблеме док читају књиге (Маринковић, 1994: 34).

Највећа помоћ у претварању мисли у реченице јесу стилске вежбе. Ученици кроз различите задатке обогаћују речник, уче да скрате реченицу, уочавају детаље у својој околини, развијају машту. Стилске вежбе се могу испланирати и на часовима књижевности (приликом анализе одређеног дела), а не само на часовима посвећеним језичкој култури. Ако је у питању опис, ученици могу низати детаље које уочавају са прозора своје собе, написати краћу причу на основу кључних речи које се користе у тексту, проширити прочитани текст, додати епизоде, ликове, описе и др. (Маринковић, 1994: 120).

Из више методичких приступа настави књижевности настао је и план писања састава. Он представља једноставна упутства – тезе за што успешнију обраду теме задате на часу или за домаћи задатак. Указивање на облик реченице и одабране речи у уметничком тексту који се обрађује на часу, на осећања исказана у некој ситуацији и начин на који су изречена, на разлику између уопштеног и конкретног казивања, на уочавање необичних детаља и промену гледишта (Николић, 2008: 610–616), резултираће у почетку оригиналним реченицама у ученичким радовима, а кроз годину-две и оригиналним саставима.

У овом раду посебно смо се бавили развојем стилистике у млађим разредима основне школе, и то из више разлога:

- по мишљењу наставника српског језика, стил писања развија се од најранијих дана школовања;
- у наставном плану и програму српског језика за млађе разреде основне школе није дато довољно простора за неговање стилистике код ученика;
- и оно што је научено о писању састава, не остаје дуго у сећању ученика јер се заборавља (нема довољно понављања).

Валерија Б. Јанићијевић сматра да је у програмима за прва четири разреда основне школе посвећено мало пажње стилистици јер се само ширим тумачењем појединих стандарда у наставу може сместити и стилистика, и то „поимањем стилских могућности језика, схватањем природе књижевног језика, уочавањем појединих стилских фигура у текстовима и интуитивним препознавањем других стилских фигура” (Јанићијевић, 2013: 73).

Акциона истраживања у педагошком контексту настају из практичних питања која се јављају у свакодневној образовној и васпитној пракси. Ако је, на пример, наставник уочио да његови ученици са тешкоћом савладавају градиво друштвених наука, он ће најпре прикупити додатне податке како би могао да осмисли и планира промене. Затим ће применити неку нову идеју, потом поново прикупити податке о постигнутим ефектима, и тако се спирала наставља (циклична природа акционих истраживања).

Иако истраживања овог типа немају јасан почетак и крај, јер се непрестано одвија процес повратног информисања и модификације, покушали смо да утврдимо полазне основе постављајући захтеве у оспособавању ученика за писање састава и развој личног стилског изражавања кроз употребу стилских фигура.

Теоретичари тврде да се у средишту акционих истраживања налази акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација како би се прилагођавале и мењале планиране активности. Тако процес истраживања постаје флексибилан и креативан одговор на потребе учесника, у овом случају ученика млађих разреда (Максимовић, Банђур, 2013: 597).

У већини случајева, акциона истраживања спровode они који су непосредно укључени у социјалну ситуацију која је предмет истраживања. „Резултати акционог истраживања су видљиви и огледају се у побољшању понашања појединаца и одељења у целини, и то у току самог истраживања. Побољшање рада у одељењима у којима су изведена акциона истраживања, одражавају се и на рад школе у целини” (Кундачина, 2014: 119–130).

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Сам пројекат у настави српског језика има и елементе не само акционог него и истраживачког пројекта због чињенице да смо хтели да утврдимо да ли је могуће развити вештине писања састава уз употребу стилских фигура за два блок-часа. Такође, жеља нам је била да проверимо може ли се ова вештина идентификовати и у дужем периоду, имајући у виду да процес заборављања у великој мери утиче на знања и вештине ученика.

*Проблем истраживања* – Да ли је могуће развити вештине писања састава уз употребу неколико стилских фигура, за два блок-часа?

Писање смисленог и сликовитог задатка, уз поштовање композиционих елемената (увод, разрада и закључак, уочавање разлике између писаног и говорног језика, употреба стилских фигура, примена стеченог знања на новим темама, развијање маште ученика, обogaћивање језичког израза), јесу идеје водиле овог пројекта.

Циљ овог истраживања јесте континуирано јачање компетенција ученика за развој стилистике у млађим разредима основне школе (четврти разред) кроз употребу самостално израђеног наставног средства – плана писања састава.

*Задатак истраживања* – Доказати да ће стечене вештине код ученика моћи да се идентификују и за два месеца (период у којем се очекује да ће процес заборављања бити доминантан).

Велика методолошка предност акционих истраживања јесте такозвана еколошка ваљаност. Истраживање се спроводи у реалном школском контексту и не постоји проблем „превођења” истраживачких резултата на план образовне праксе, јер су резултати мерљиви.

Истраживање је реализовано кроз пројекат у настави „Моја улица”, а реализација је захтевала добру припрему реализатора не само за наставне часове него и за претпројектне активности у четири одељења четвртог разреда. Два одељења су изабрана за реализацију пројекта, док су друга два била у контролној групи, како би се по реализованом пројекту могло читати напредовање ученика у писању састава. Дефинисање захтева који ће бити посматрани током истраживања омогућило је читавање напредовања ученика током свих фаза реализације истраживања: претпројектне/предистраживачке активности, пројектне/истраживачке активности, постпројектне/постистраживачке активности.

Истраживање је реализовано у школи коју похађа 39% ученика ромске популације. По одељењима, број ромске деце варира јер поједини ученици одлазе са својим родитељима у иностранство, где се задржавају чак и читаву школску годину. Од укупног броја ученика четвртог разреда (103), који су распоређени у четири одељења, у претпројектним активностима учествовала су 92 ученика (89,32%). Пошто се током године стално осипа број ученика, нисмо могли да тврдимо да ће сви учествовати у пројектним активностима (Табела 1).

Табела 1. *Узорак ученика четвртог разреда обухваћен претпројектним и пројектним активностима*

| Одељења | Српски нематерњи језик | Српски матерњи језик | Укупан број ученика по одељењима | Српски нематерњи језик | Српски матерњи језик | Број ученика који су обухваћени пројектом |
|---------|------------------------|----------------------|----------------------------------|------------------------|----------------------|-------------------------------------------|
| 4/1     | 15                     | 12                   | 27                               | 12                     | 13                   | 25                                        |
| 4/2     | 11                     | 15                   | 26                               | 9                      | 14                   | 23                                        |
| 4/3     | 10                     | 13                   | 23                               | 7                      | 13                   | 20                                        |
| 4/4     | 13                     | 14                   | 27                               | 10                     | 14                   | 24                                        |
| Укупно  | 49                     | 54                   | 103                              | 38                     | 54                   | 92                                        |

Напомињемо и да ученицима ромске популације који су учествовали у истраживању српски језик није матерњи, али су остварили знатан напредак, као и остали ученици, у развоју сопственог стила писања. Верујемо да би резултати били статистички значајнији да се само истраживање реализовало у образовно-васпитним институцијама у којима је састав ученика као и у већини школа.

## ПРЕТПРОЈЕКТНЕ АКТИВНОСТИ

Да би се пројекат реализовао, било је потребно предузети претпројектне активности које су нам омогућиле јасније дефинисање пројектних активности. Овде су нам велику подршку пружили учитељи четвртог разреда.

Пре реализације пројекта, сви ученици су писали састав на тему „Моја улица”. Имајући у виду да учитељи четвртог разреда одлично сарађују, значајно је истаћи да су се усагласили око упутстава која су дали ученицима за писање састава. На овај начин избегли смо неуједначеност у одељењима око давања инструкција за писање састава. Анализирајући добијене резултате, одредили смо која ће нам одељења бити експериментална, а која контролна.

При анализи састава, унапред су постављени захтеви (11), који су наведени у Табели 2. У току анализе утврдили смо и колико ученика је остварило наведене захтеве. Анализа је извршена по појединачном ученику, одељењу и броју ученика који су обухваћени експерименталним и контролним групама. Иста анализа користиће се и за утврђивање напретка ученика и одељења по реализованим пројектним активностима.

У Табели 2 дата је анализа остварености захтева по одељењима. Увидом у податке може се констатовати да приличан број ученика није савладао основна правила писаног изражавања:

- Реченица почиње великим словом и завршава се тачком (остварено код 61,95% ученика);
- Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми (остварено код 53,26% ученика);
- Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао (остварено код 4,35% ученика);
- Разрада је осмишљена (остварено код 20,65% ученика);
- Разрада садржи елементе описа, портрета и доживљаја (остварено код 6,52% ученика);

- Закључак проистиче из свега написаног и има поенту (остварено код 2,17% ученика);
- Ученик користи стилску фигуру поређење (остварено код 9,78% ученика);
- Ученик користи стилску фигуру персонификацију (остварено код 8,69% ученика);
- Ученик користи стилску фигуру метафору (остварено код 9,78% ученика);
- Ученик користи синонине (остварено код 14,13% ученика);
- Ученик користи ономатопеју (остварено код 3,26% ученика).

Табела 2. *Захтеви који су посматрани при анализи састава „Моја улица” у претпројектној активности*

| Одељење                                                       | 4/1 | 4/2 | 4/3 | 4/4 | Укупно по захтеву | %     |
|---------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------------------|-------|
| Посматрани захтеви                                            |     |     |     |     |                   |       |
| 1. Реченица почиње великим словом и завршава се тачком.       | 15  | 12  | 12  | 18  | 57                | 61,95 |
| 2. Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми.     | 13  | 12  | 8   | 16  | 49                | 53,26 |
| 3. Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао. | 1   | 2   | 0   | 1   | 4                 | 4,35  |
| 4. Разрада је осмишљена.                                      | 3   | 7   | 6   | 3   | 19                | 20,65 |
| 5. Разрада садржи елементе описа и доживљаја.                 | 0   | 1   | 1   | 4   | 6                 | 6,52  |
| 6. Закључак проистиче из свега написаног и има поенту.        | 0   | 2   | 0   | 0   | 2                 | 2,17  |
| 7. Ученик користи стилску фигуру поређење.                    | 1   | 7   | 0   | 1   | 9                 | 9,78  |
| 8. Ученик користи стилску фигуру персонификацију.             | 0   | 3   | 3   | 2   | 8                 | 8,69  |
| 9. Ученик користи стилску фигуру метафору.                    | 0   | 5   | 2   | 2   | 9                 | 9,78  |
| 10. Ученик користи синонине.                                  | 6   | 1   | 1   | 5   | 13                | 14,13 |
| 11. Ученик користи ономатопеју.                               | 2   | 0   | 1   | 0   | 3                 | 3,26  |
| 12. Број ученика у одељењу који су учествовали у пројекту     | 25  | 23  | 20  | 24  | 92                |       |

Анализом добијених података идентификовано је свих једанаест захтева на општој популацији, мада се могло очекивати да се поједине стилске фигуре неће идентификовати, јер су тешко разумљиве деци овог узраста (Табела 3). Забрињавајуће је да 22,83% ученика није остварило ниједан

зацртани захтев, а нема ученика који су остварили све захтеве кроз прет-пројектну активност, тј. кроз писање састава „Моја улица”. Нема ученика са великим бројем остварених захтева. Иако подаци указују да су постављени захтеви недостижни и да су изнад ученичких могућности, важно је напоменути да су до сада ученици старијих разреда показивали интересовање за усвајање стилских фигура, те исто то очекујемо и од ученика четвртог разреда.

Табела 3. *Остварени захтеви по ученику*

| Одељење           | 0     | 1    | 2     | 3    | 4     | 5    | 6    | 7    | 8    | 9 | 10 | 11 | Број ученика |
|-------------------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|---|----|----|--------------|
| 4/1               | 7     | 1    | 9     | 4    | 1     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0 | 0  | 0  | 25           |
| 4/2               | 6     | 2    | 1     | 1    | 5     | 2    | 0    | 1    | 1    | 0 | 0  | 0  | 23           |
| 4/3               | 5     | 3    | 2     | 3    | 2     | 2    | 0    | 0    | 0    | 0 | 0  | 0  | 20           |
| 4/4               | 3     | 2    | 9     | 1    | 3     | 1    | 2    | 0    | 0    | 0 | 0  | 0  | 24           |
| Укупно по захтеву | 21    | 8    | 21    | 9    | 11    | 5    | 2    | 1    | 1    | 0 | 0  | 0  | 92           |
| %                 | 22,83 | 8,69 | 22,83 | 9,78 | 11,96 | 5,43 | 2,17 | 1,08 | 1,08 | 0 | 0  | 0  | 100%         |

Утврђивањем почетног стања олакшан је процес осмишљавања пројектних активности, идентификовање циљева и задатака и избор интерактивних образовних техника, али и литературе, тј. задатака који ће се користити у раду са ученицима. Анализирајући добијене податке, увидели смо да се у одељењима додатно мора радити на следећим захтевима:

- Реченица почиње великим словом и завршава се тачком;
- Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми;
- Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао;
- Разрада је осмишљена;
- Разрада садржи елементе описа, портрета и доживљаја;
- Закључак проистиче из свега написаног и има поенту.

Препорука је да се позитивни ефекти пројекта по његовој реализацији укључују у даљи рад са одељењима истих разреда како би учинак био бољи на нивоу одељења, али и сваког појединачног ученика.

Увидом у остварене резултате по одељењима, утврдили смо експерименталне и контролне групе/одељења (Табела 4).

*Циљна група* – Два одељења четвртог разреда (два одељења су успешније реализовала критеријуме посматрања од друга два одељења).

Табела 4. *Експерименталне и контролне групе одељења*

| Одељење           | Број ученика | Број остварених захтева по разреду | Категорије                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|--------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4/1               | 25           | 22                                 | K1 – контролна група                                                                                                                                                                                       |
| 4/2               | 23           | 19                                 | E2 – експериментална група                                                                                                                                                                                 |
| 4/3               | 20           | 17                                 | E1 – експериментална група                                                                                                                                                                                 |
| 4/4               | 24           | 21                                 | K2 – контролна група                                                                                                                                                                                       |
| Укупно по захтеву | 92           | 79                                 | Пројектне активности реализују се у експерименталним групама, а контролне групе ће се употребити за мерење ефеката пројекта. Анализираће се постигнуће експерименталних група у односу на контролне групе. |
| %                 | 100%         |                                    | E1 —————> K1<br>E2 —————> K2                                                                                                                                                                               |

*Критеријуми* – Ученик пише смислену реченицу која почиње великим словом и завршава се знаком интерпункције. Ученик у уводу наводи свој став и осећања. У разрази се налазе елементи описа, портрета и доживљаја. Закључак представља поенту и произилази из свега написаног. Ученик користи синониме и поједине стилске фигуре.

*Трајање* – Две недеље по два-блок часа у два експериментална одељења.

*Ризик* – У сваком одељењу је око 39% ромске деце и она ће због језичке баријере имати потешкоћа да савладају технику писања састава.

*Предности за школу* – Основну школа „22. октобар” похађа велики број ромске деце (процентуално највише у општини Сурчин). То неминовно утиче на процес рада јер се он мора прилагодити деци с језичком баријером. Овај пројекат показује да се, ипак, уз креативан и предан рад, и у таквим околностима могу остварити одлични резултати на пољу функционалне писмености.

## ПРОЈЕКТНЕ/ИСТРАЖИВАЧКЕ АКТИВНОСТИ

Пројектне/истраживачке активности фокусиране су на реализацију наставних часова (4 часа или 2 блок-часа по одељењу), па ћемо овде указати на важност добре припреме и организације наставних часова како би се

за кратко време ученици оспособили за писање састава и неговање сопственог стила писања уз употребу стилских фигура, али и прављења личног плана писања састава.

У пројекту су учествовала два од укупно четири одељења. Постигнућа ученика пре реализације пројекта (када је о постављеним захтевима реч) помогла су нам да утврдимо која два одељења ће бити обухваћена пројектом. Одељења 4/2 и 4/4 су остварила исти број захтева (52), док је 4/3 (34 остварена захтева) имало нешто нижа постигнућа од 4/2 (погледати Табелу 3). Експерименталне групе су нам била одељења 4/2 и 4/3. Током свих фаза истраживања праћена је усвојеност претходно наведених захтева. Они су нам били путокази кроз све фазе, и лако су се могли идентификовати у самосталном раду ученика.

За организацију рада користили су се часови намењени припреми за писмени задатак, јер се уклапају у реализацију наставног плана и програма за четврти разред. За потребе пројекта употребљени су часови планирани за припрему ученика за писмени задатак и обраду књижевних дела.

*Циљеви часова* у настави, односно овог пројекта, усаглашени су и идентификовани у односу на постојећи наставни план и програм:

- Припремање ученика за писање састава;
- Развијање стваралачке и репродуктивне маште, ученици стичу и продубљују љубав према књижевној уметности, односно према писању;
- Поред јачања чулног и литерарног сензибилитета, овим пројектом ојачаће се код ученика вештине за писано изражавање.

*Образовни задаци:*

- Тумачење непознатих и мање познатих речи;
- Писање реченица карактеристичних за писани језик и књижевно дело;
- Повезивање састава са прочитаним књижевним делима;
- Усвајање и примењивање елемената потребних за квалитетно написан састав;
- Уочавање начина изражавања у књижевним делима;
- Упознавање ученике са уметничким начинима изражавања;
- Проучавање уметничких елемената у тексту и проналажење побуде за естетско доживљавање;
- Истраживање деловања животне реалности и објашњење њихове уметничке улоге;
- Указивање на битније језичке и стилске особености писаног изражавања.

*Функционални задаци:*

- Приближити ученицима уметничке прозне облике и оспособити их да успешно користе њихова својства;
- Продубити интересовање за стваралачке поступке у делу;
- Развијати смисао и способности код ученика за правилно и уверљиво писмено изражавање;
- Самостално вербално репродуковање унутрашњег доживљаја;
- Навођење ученике да прихвате добре модела писања;
- Упутство да јасно изнесу своја мишљења и ставове и бране их аргументовано. На тај начин ће развијати своје критичко просуђивање;
- Путем истраживачких задатака који су везани за писање састава, подстаћи ћемо и њихове радне навике, као и жељу за истраживањем и промишљањем.

*Васпитни задаци:*

- Развијање и неговање културе писменог изражавања ученика;
- Богаћење речника и језичког и стилског израза ученика;
- Подстицање ведрога расположења у одељењу;
- Поузданим методичким вођењем ученици ће се оспособљавати да у писаној форми износе своје унутрашње доживљаје, што ће им корисно послужити и за сналажење у стварности, јер живот уме загонетније да постави мотивационе чиниоце него сама уметност;
- Уз књижевна дела која се буду користила, код ученика се могу развити многе врлине (правичност, издржљивост, истрајност, хуманизам, приврженост добру, искреност, племенитост, разликовање маштовитости од лажи);
- Утврђивање вредности писаних састава као уметничке творевине.

Кључни појмови у овом наставном пројекту који се односе на ученике су: стилистика, осмишљена реченица, персонификација, оноματοпеја, поређење, метафора, синоними.

Образовни стандарди дати за крај првог циклуса основног образовања и васпитања узети су у обзир, како би настава српског језика у четвртог разреда, иако ју је реализовао наставник, била у функцији усвајања знања и вештина за крај овог циклуса:

- СЈ. 1.2.2. Саставља разумљиву, граматички исправну реченицу.
- СЈ. 1.2.3. Саставља једноставан експозиторни, наративни и дескриптивни текст и уме да га организује у смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста).
- СЈ. 2.2.1. Саставља експозиторни, наративни и дескриптивни текст, који је јединствен, кохерентан и унутар себе повезан.
- СЈ. 2.2.5. Зна правописну норму и примењује је у већини случајева.

– СЈ. 3.2.1. Организује текст у логичне и правилно распоређене пасу-се.

Облици рада заступљени у овом пројекту јесу: фронтални, тимски (односно групни), индивидуални и рад у пару, док су од наставних метода највише заступљене: вербално-текстуалне, тематске дискусије, дијалошке, истраживачке, стваралачке, демонстративне и слободан разговор.

Имајући у виду да је било неопходно осмислити пројекат тако да садржај наставних часова буде занимљив и да мотивационо делује на ученике, испробане су неке од интерактивних образовних техника које су се показале као моћно средство у раду са децом свих узраста. Овде смо се фокусирали на следеће интерактивне образовне технике:

*Недовршен кратак преглед* – Поделите делимично испуњен кратак преглед садржаја данашњег часа како би ученици кроз визуелни приказ могли да прате све фазе планираних активности.

*Гласање у учионици* – Неформално дизање руке је довољно да се испита ситуација пре почетка часа, али и да се изврши евалуација рада наставника у току и на крају активности.

*Физичка реакција* – Ученици стоје или седе да би дали бинарни одговор (Тачно/Погрешно) на постављена питања наставника.

*Реч дана* – Одаберите важан појам и онда га наглашавајте кроз час, провлачећи га кроз што више примера. Тражите од ученика да учине исто кроз интерактивне активности.

*Преузимање креде/оловке* – Дајте ученицима креду/оловку или играчку. Особа која је држи, мора да одговори на ваше следеће питање, и затим да је да другој особи по жељи.

*Двоминутни семинарски/састав* – Ученицима се да минут-два да пишу о одређеном питању (које може бити генерализовано, нпр. Шта је најважнија ствар коју сте данас научили?). Најбоље је да се користи на крају часа. Техника је применљива за самоевалуацију наставног часа/активности.

*Саветно писмо* – Ученици пишу саветно писмо будућим четвртацима како да буду успешни у писању састава, решавању задатака... Предлог за домаћи задатак.

*Фокусиране аутобиографске скице* – Фокусирање на једно успешно искуство учења, неко које је релевантно за тренутну активност. Жмурећи, ученици покушавају да се сете доживљаја различитих чула у одређеној ситуацији, које ће искористити за писање састава (мирис, укус, физичке манифестације: зној, дрхтање, муцање...). Већи ефекат се постиже ако ученици зажмуре док замишљају одређену ситуацију.

*Улоге* – Доделите улоге сваком ученику за неки концепт, ученици истражују своје улоге код куће и онда глуме на часу, израђују задатке из

додељене улоге (новинар, пролазник, сестра, мајка, комшија, пријатељ...). Остали ученици на часу упућују критике и постављају питања. Записују своје доживљаје одређеног лика (елементи портрета).

*Мане* ума – сет интелектуалних „алатки” уз помоћ којих се много информација може ставити на само један лист папира. Могуће је чак и целу књигу сумирати на такав начин, олакшавајући себи да се касније прisetимо главних ствари, без великих освртања на детаље. У томе и јесте ствар, јер наш мозак воли да памти кључне идеје и речи. На тај начин не лутамо и не губимо време на небитне појединости.

Садржај наставних јединица, тј. пројекта указује на то да наставник кроз вешто вођење ученика указује на кључне ставке како треба писати састав. Фокусираћемо се на најкарактеристичније ставке наставних часова кроз њихов ток.

### Први пројектни час

*Уводни део првог часа.* Емотивна припрема: Разговарамо о књижевним делима која се читају у 4. разреду и о томе како препричавамо своје доживљаје другима.

*Главни део првог часа.* Записујемо у школским свескама и на табли: Писани и говорни језик.

Активности ученика – Имају неколико минута да размисле о томе како су упознали најбољег друга/другарицу. Један ученик се добровољно јавља да то исприча целом одељењу. Остали имају задатак да пажљиво слушају реченице, уоче какве информације добијају и чиме се ученик потпомаже у говору. Анализирамо учениково излагање, а закључке записујемо на табли.

Активности наставника – Наставник чита одабрани одломак из већ обрађене лектире „Мали принц” Антоана де Сент Егзиперија (стр. 9 и 18) о сусрету са главним јунаком.

Активности ученика – Ученици извлаче закључке о елементима портрета, па их записујемо на табли. Бирам најупечатљивије реченице у којима су осећања исказана, али нису именована (Погледао сам га широм отворених очију. Скочио сам као громом погођен.).

Ученицима су објашњене стилске фигуре: поређење, персонификација, ономатопеја и метафора. Ученици пишу у свескама о истом осећању које ће исказати на различите начине, помоћу поређења, телесних манифестација осећања и персонификације.

*Завршни део првог часа.* Понављамо одлике писаног и говорног језика и једноставне дефиниције стилских фигура.

*Домаћи задатак.* Написати на други начин, уз употребу стилских фигура и промишљање, реченице о следећим осећањима: Био сам уплашен. Зачудио сам се. Заљубио сам се.

### Други пројектни час

*Уводни део другог часа.* Игра асоцијације на тему осећања. Ученици наводе људска осећања на основу израза лица и формулишу их, уз употребу поређења, персонификације, ономатопеје и метафоре. Избегавају понављања, тј. користе синониме.

*Главни део другог часа.* Наставник наводи и записује три главна елемента увода на табли: 1. лице јединине, лични став о задатој теми и осећање. Наводимо одлике доброг стила: пажљиво одабрана идеја, кратке реченице, чврста композиција, конкретан пример уместо уопштеног, укључивање доживљаја свих чула (не само чула вида).

Поредимо реченице из говорног и писаног језика и уочавамо које су експресивније.

Активности ученика – Ученици бирају једну од две задате теме: Један пролећни дан/ Уплашио сам се. Треба да примене елементе све три врсте састава: портрета, доживљаја и пејзажа. Ученици у групи састављају реченице, које записујемо на табли.

*Завршни део другог часа.* Понављамо одлике доброг увода и елементе које мора садржати сваки састав, без обзира на тему.

*Домаћи задатак.* Уз употребу стилских фигура и промишљање, написати увод на тему која није обрађивана на часу. Поновити домаћи задатак са првог блок-часа.

### Трећи пројектни час

*Уводни део трећег часа.* Игра асоцијације на тему природе/страха. Ученици наводе све физичке манифестације страха (Подрхтавала му је брада, ошцала су му колена...), односно доживљаје чула у додиру с природом (оштар мирис спаљеног корова, хучање ветра у ушима...).

*Главни део трећег часа.* Записујемо у школским свескама и на табли:

#### Разрада

Пишемо план писања разраде:

- Кад, где и како се десио догађај/одабир једног дела природе за опис (двориште, пут од куће до школе);
- Ко су учесници/портрет;
- Како су изгледали и понашали се (уочавање необичних детаља, покрета, говора);
- Опис појединости у околини/пејзаж;
- Укључивање свих чула у доживљај;
- Коришћење глагола (динамика реченице);
- Коришћење стилских фигура;

Ученици заједно смишљају реченице које записујемо на табли.

*Завршни део трећег часа.* Понављамо план за писање разраде.

*Домаћи задатак.* Написати разраду на тему која није обрађивана на часу.

#### Четврти пројектни час

*Уводни део четвртог часа.* Читамо увод и разраду заједничког састава и извлачимо закључке и најјача осећања.

Вежбамо употребу стилских фигура и понављамо њихове дефиниције.

*Главни део четвртог часа.* Текст записујемо у школским свескама и на табли:

*Закључак.* Разговарамо о трећој композиционој целини састава и бележимо на табли:

Елементи закључка: Моја размишљања о догађају (како се завршио или како је могао да се заврши). Моја осећања. Моја процена или поука.

Ученици заједно смишљају реченице које записујемо на табли.

*Завршни део четвртог часа.* Понављамо план за писање закључка.

*Домаћи задатак.* Написати закључак на тему која није обрађивана на часу. Поновити домаћи задатак дат у првом делу блок-часова, односно на крају трећег часа.

Напомене везане за домаће задатке: Ученици су пре пројекта, али и током пројекта, обавештени на који начин ће добијати информације о свом напредовању, где је анализа домаћих задатака реализована у писаној форми, а по анализираном сваком домаћем задатку. Сваком детету које је има-

ло недоумицу око препорука за даље напредовање, дате су могућности да се консултује са наставником по реализованим часовима. Током часова наставник је више пута указивао на ову могућност и деца су врло радо тражила сугестије за напредовање.

Схема 1. План писања састава – резултат пројектних часова

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>ПЛАН ПИСАЊА САСТАВА</b></p> <p><b>ОДЛИКЕ ДОБРОГ СТИЛА ПИСАЊА:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ПАЖЉИВО ОДАБРАНА ИДЕЈА</li> <li>2. КРАТКЕ РЕЧЕНИЦЕ</li> <li>3. ЧВРСТА КОМПОЗИЦИЈА</li> <li>4. КОНКРЕТАН ПРИМЕР УМЕСТО УОПШТЕНОГ (боље јасен него дрво, бела рада него цвет...)</li> <li>5. ДОЖИВЉАЈИ СВИХ ЧУЛА</li> </ol> | <p><b>УВОД</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Прво лице једнине;</li> <li>– Став о задатој теми;</li> <li>– Осећање.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p><b>РАЗРАДА</b></p> <p><b>План писања разраде:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Кад, где и како се десио догађај/одабир једног дела природе за опис (двориште, пут од куће до школе);</li> <li>– Како су изгледали учесници и понашали се (уочавање необичних детаља, покрета, говора – цупкање ногом, грицање усне, прекрштене руке);</li> <li>– Опис појединости у околини (пејзаж чине необични детаљи, а не површан опис једног дела природе – трава оштра попут сечива, небо истачкано облацима, кеса се вијори на голој грани...;</li> <li>– Укључивање свих чула у доживљај (шта је мирисало, каква је трава или земља кад се додирне, које звуке чујемо);</li> <li>– Коришћење глагола (што више користити глаголе – и у њима се налазе стилске фигуре, нарочито персонификација и метафора – они дају динамику саставу);</li> <li>– Коришћење стилских фигура.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p><b>ЗАКЉУЧАК</b></p> <p>Елементи закључка:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Моја размишљања о догађају (како се завршио или како је могао да се заврши).</li> <li>– Моја осећања (лепа или ружна).</li> <li>– Моја процена или поука (шта сам научио, заволео, замрзео, шта памтим).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Поновити домаћи задатак дат у првом делу блок-часова, односно на крају трећег часа.

Ученицима је на крају четвртог часа подељен *план писања састава*, како би лакше писали саставе.

Сви наставни часови трајали су по 45 минута. За уводни део часа било је неопходно одвојити пет до седам минута, као и за закључак, док су централни делови часа трајали по тридесет минута. Током реализације пројектних часова ученици су увидели да сва четири реализована часа могу да се сумирају кроз *план писања састава*.

Још два пута су ученици писали састав на тему „Моја улица” (недељу дана касније и два месеца касније), и то уз употребу плана писања састава, са којом је извршена евалуација овог пројекта кроз идентификацију постављених захтева. Иста тема употребљена је кроз све фазе акционог истраживања, тако да је сваки ученик могао да пореди своје саставе и да утврди колико је напредовао у примени стилских фигура.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Евалуација пројекта вршена је у три фазе, и то кроз анализу састава на тему „Моја улица”, коју су ученици писали пре реализације пројекта, непосредно по завршеном пројекту и два месеца касније. Сви ученици четвртог разреда писали су на поменутој теми без обзира на то да ли су учествовали у пројекту (пројектна настава два блок-часа у два одељења), односно да ли су припадали контролној или експерименталној групи. За разлику од контролних група/одељења, експериментална одељења су имала два блок-часа, на којима су се квалитетније примењивали захтеви посматрани кроз евалуацију. Такође, при изради састава „Моја улица” непосредно по завршеном пројекту и два месеца касније, ученици експерименталних одељења су користили *план писања састава*, који је продукт самог пројекта, док ученици контролне групе нису имали ту могућност.

Табела 5. *Захтеви који су посматрани при анализи састава „Моја улица” у све три фазе евалуације*

| Одељење |                                    | 1. Реченица почиње великим словом и завршава се тачком. | 2. Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми. | 3. Реченица је смислена, чини је целим и заокружена мисао. | 4. Разрада је осмишљена. | 5. Разрада садржи елементе описа и доживљаја. | 6. Закључак проистиче из свега написаног и има поенту. | 7. Ученик користи стилску фигуру поређење. | 8. Ученик користи стилску фигуру персонификацију. | 9. Ученик користи стилску фигуру метафору. | 10. Ученик користи синонине. | 11. Ученик користи ониматопеју. | Број ученика у одељењу који су учествовали у пројекту |
|---------|------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 4/1-К   | КОНТРОЛНА ГРУПА Пре пројекта       | 15                                                      | 13                                                        | 1                                                          | 3                        | 0                                             | 0                                                      | 1                                          | 0                                                 | 0                                          | 6                            | 2                               | 25                                                    |
| 4/1-К   | По завршеном пројекту              | 14                                                      | 12                                                        | 0                                                          | 6                        | 3                                             | 0                                                      | 0                                          | 2                                                 | 2                                          | 5                            | 2                               | 25                                                    |
| 4/1-К   | Два месеца по завршеном пројекту   | 13                                                      | 13                                                        | 0                                                          | 3                        | 3                                             | 0                                                      | 2                                          | 3                                                 | 3                                          | 3                            | 1                               | 25                                                    |
| 4/2-Е   | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Пре пројекта | 12                                                      | 12                                                        | 2                                                          | 7                        | 1                                             | 2                                                      | 7                                          | 3                                                 | 5                                          | 1                            | 0                               | 23                                                    |
| 4/2-Е   | По завршеном пројекту              | 18                                                      | 16                                                        | 6                                                          | 12                       | 14                                            | 2                                                      | 11                                         | 7                                                 | 5                                          | 9                            | 2                               | 23                                                    |
| 4/2-Е   | Два месеца по завршеном пројекту   | 13                                                      | 13                                                        | 7                                                          | 13                       | 13                                            | 2                                                      | 10                                         | 7                                                 | 5                                          | 7                            | 2                               | 23                                                    |
| 4/3-Е   | ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА Пре пројекта | 12                                                      | 8                                                         | 0                                                          | 6                        | 1                                             | 0                                                      | 0                                          | 3                                                 | 2                                          | 1                            | 1                               | 20                                                    |
| 4/3-Е   | По завршеном пројекту              | 15                                                      | 13                                                        | 2                                                          | 12                       | 0                                             | 0                                                      | 7                                          | 4                                                 | 4                                          | 8                            | 9                               | 20                                                    |
| 4/3-Е   | Два месеца по завршеном пројекту   | 12                                                      | 11                                                        | 4                                                          | 10                       | 1                                             | 1                                                      | 8                                          | 3                                                 | 3                                          | 9                            | 9                               | 20                                                    |
| 4/4-Е   | КОНТРОЛНА ГРУПА Пре пројекта       | 18                                                      | 16                                                        | 1                                                          | 3                        | 4                                             | 0                                                      | 1                                          | 2                                                 | 2                                          | 5                            | 0                               | 24                                                    |
| 4/4-Е   | По завршеном пројекту              | 19                                                      | 15                                                        | 0                                                          | 16                       | 0                                             | 0                                                      | 4                                          | 2                                                 | 2                                          | 9                            | 3                               | 24                                                    |
| 4/4-Е   | Два месеца по завршеном пројекту   | 19                                                      | 14                                                        | 0                                                          | 9                        | 0                                             | 0                                                      | 8                                          | 1                                                 | 2                                          | 4                            | 1                               | 24                                                    |

Анализа добијених података указује да је могуће на овом узрасту развијати сопствени стил писања. Истичемо да смо анализом уочили да:

– Процес заборављања није знатно утицао на усвојена знања због чињенице да су експерименталне групе користиле *план писања састава* после реализованог пројекта и два месеца касније. Овај план је ученицима само упутство и путоказ за израду писаног састава на било коју тему;

– Експерименталне групе су оствариле много више захтева када је реч о стилским фигурама иако њихове дефиниције нису биле обухваћене планом писања састава. Врло вероватно је употреба плана додатно утицала да се ученици присете и стилских фигура које су током пројекта биле анализиране и да их примене.

– Иако су у контролним групама идентификовани минимални помаци (у њима се није реализовао пројекат) у појединим захтевима који су посматрани, значајно је истаћи да нису утицали на мерење ефеката самог пројекта;

– Истичемо и једну уочену специфичност код контролних група када је реч о заборављању: захтеви као што су *Ученик користи синонине* и *Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао*, евидентирано је заборављање код великог броја ученика (око 40% на нивоу популације). Овде је значајно истаћи да су учитељи заинтригирани нашим пројектом обратили додатну пажњу на поједине захтеве;

– Након два месеца од реализације пројекта, експерименталне групе су показале да се постављени захтеви остварују у већој или мањој мери, и да процес заборављања није утицао на усвојена знања и вештине.

У експерименталној групи 4/2 и 4/3 остварени су следећи захтеви:

Одељење 4/2:

– *Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао; Разрада је осмишљена; Разрада садржи елементе описа, портрета и доживљаја; Ученик користи стилску фигуру поређење; Ученик користи стилску фигуру персонификацију.*

Одељење 4/3:

*Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао; Ученик користи стилску фигуру поређење; Ученик користи синонине; Ученик користи ономатопеју.*

Минимална одступања усвојених знања по експерименталним одељењима забележена су у следећим захтевима:

Одељење 4/2:

*Ученик користи стилску фигуру поређење; Ученик користи синонине.*

Одељење 4/3:

*Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми; Разрада садржи елементе описа и доживљаја; Ученик користи стилску фигуру персонификацију; Ученик користи стилску фигуру метафору.*

Даља анализа показала је да се следећи захтеви нису идентификовали као усвојене вештине: *Закључак проистиче из свега написаног и има поенту и Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао* (на овим захтевима се мора додатно радити у наредној школској години у оба одељења); *Разрада садржи елементе описа и доживљаја* (за 4/3 проблематичан је и овај захтев).

Захтеви који нису идентификовани у очекиваној мери, имаће већу оствареност у наредним школским годинама због чињенице да ће развој мисаоних процеса позитивно деловати на примену наученог у писању састава, односно у развијању сопственог стила писања.

Имајући у виду све наведено, истичемо да продукти наставних часова, у овом случају *план писања састава*, у великој мери утичу на процес заборављања који је камен спотицања свих ученика. Чињеница је и да се пројекат реализовао у одељењима која су мешовитог састава и у којима се налази велики проценат ученика ромске популације. Анализом њихових постигнућа уочили смо да је у одељењу 4/2 код шест од девет ученика уочен напредак у оствареност захтева, док су три ученика остала на истом нивоу. У одељењу 4/3 од седам ученика ромске популације напредак је уочен код три ученика. Напомињемо да један део ученика има проблем са усвајањем језика и због ове баријере са њима се током пројекта највише радило на усвајању примарних захтева: *Реченица почиње великим словом и завршава се тачком; Увод садржи осећања и став ученика према задатој теми; Реченица је смислена, чини је целовита и заокружена мисао.*

## ЗАКЉУЧАК

Анализа добијених података указује да је могуће у млађим разредима оспособити ученике за квалитетно писање састава, односно за развијање сопственог стила писања. Такође је значајна и чињеница да се научно може одупрети заборављању уз коришћење сопственог наставног средства – *плана писања састава*, који има форму „мапе ума”. Специфичност овог акционог истраживања, које је реализовано у оквиру пројектне наставе, огледа се у томе што га је реализовао наставник српског језика, а резултати указују на чињеницу да се стил писања може развијати од првих дана школовања деце и да је неопходно у наставни план и програм српског језика у

првом циклусу образовања и васпитања укључити учење најосновнијих стилских фигура, основних алатки за развијање сопственог стила писања ученика. Иако је састав ученика експерименталних и контролних група такав да одудара од састава ученика у другим школама, ефекти су прочитани и указују да би били знатно већи да се овај пројекат примењивао на већем узорку који би обухватио ученике из више школа са територије Града Београда или Републике Србије.

Сем употребе продукта пројекта *план писања састава*, овде морамо истаћи и дејство похвала и мотивационих порука које су доминирале на часовима стилистике. Истраживања показују да похвала у васпитно-образовном раду често не делује као јако позитивно поткрепљење код ученика старијих разреда, али су оне продуктивне у млађим разредима основне школе. Овде је фокус стављен на мотивацију ученика, имајући у виду да радови нису оцењивани него су ученици добијали повратне информације о личном напредовању и неопходним корекцијама у писању састава. Оно што данас највише брине просветне раднике јесу питања како ученике научити свему што се од њих тражи, како одржати пажњу код ученика у случајевима када им је градиво досадно. Постављањем све већих захтева и обавеза пред наставнике, понекад нам се чини да је немогуће бити добар наставник. Најважније је да волимо свој посао јер нам тако неће недостајати креативности да наставу организујемо подстицајно за све ученике.

Често се дешава да се наставницима коришћење ових техника учини као губитак времена, али важно је знати да се свакој интерактивној образовној техници мора дати одређено време. Наставник/учитељ мора добро овладати изабраном техником, утврдити њене ефекте, па тек онда заузети став да ли је она продуктивна или не. Оне засигурно могу допринети јачању позитивне климе у одељењу, а у дужем периоду утичу на мотивацију ученика, али и на степен усвојеног знања и вештина. Нису све технике за сваког. С временом ће наставници увидети које су му технике најадекватније за рад у одређеној групи деце/ученика. Зато препоручујемо неке од оних које су се у нашем пројекту показале као продуктивне. Испробајте их јер можда је међу њима баш ваша интерактивна образовна техника.

Евалуација пројекта даје нам добре смернице за планирање рада у овим одељењима четвртог разреда током школске године. Уочене потешкоће у одељењима узео је у обзир током реализације наставе из српског језика како би постигнуће ученика било квалитетније уз употребу скица, графикана, путоказа у извршавању задатака, односно кроз мапе ума.

### Литература

- Јанићијевић, В. (2013). *Настава теорије књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Кундачина, М. (2014). *Акционо истраживање у васпитно-образовној пракси из угла истраживача*, 119–130. „Настава и учење – савремени приступи и перспективе”. Ужице: Учитељски факултет.
- Максимовић, Ј.; Банђур, В. (2013). *Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара*, 595–605. Ниш: Филозофски факултет.
- Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Николић, М. (2008). *Методика наставе српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сент Егзипери, А. (2000). *Мали принц*. Београд: Мали принц.

**Tanja M. Kaluderović**

**Irena C. Mučibabić**

Primary School “22. oktobar”, Surčin

### ADOPTING STYLISTICS IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

#### Summary

The objective of the study presented in this article was to determine whether it was possible to develop the skills of creative writing in students of lower grades of primary school with the use of figures of speech in project-based teaching. The emphasis was on the initial hypothesis, which proved to be true, that students can retain their acquired skills of creative writing longer with the use of a personally designed teaching aid – a *plan for essay writing*. Before we started with the realization of the teaching project, we conducted a series of preliminary activities in the duration of four school classes. After training students of the 4<sup>th</sup> grade to write essays with the use of figures of speech, we established the extent to which their skills of creative writing improved, immediately after the realized training and two months later, in order to determine whether the use of the *plan for essay writing* can prevent them from forgetting their newly acquired skills. The aforementioned research was characterized as action research and the data obtained were used to improve the teaching practice in Serbian Language and Literature courses.

**Keywords:** *stylistics, project-based teaching, figures of speech, loss of memory, plan for essay writing, development, competences.*

**Tanja M. Kaludjerović**

**Irena C. Mučibabić**

Grundschule „22. Oktober“, Surčin

## ERWERB DER STILISTIK IM PRIMÄRBEREICH

### Zusammenfassung

Das Ziel der Forschung, die in diesem Fachartikel dargestellt wird, war zu bestimmen, ob es möglich ist, die Schreibfähigkeiten bei den GrundschülerInnen im Primärbereich mithilfe der Stilfiguren und durch den Projektunterricht zu entwickeln. Der Fokus liegt auf der anfänglichen Hypothese, dass die erworbene Schreibfähigkeiten bei den SchülerInnen länger behalten werden können, wenn ein Plan des Aufsatzschreibens im Voraus individuell gemacht wird. Nach einer Reihe von notwendigen Vorprojektaktivitäten, wurde das Unterrichtsprojekt in einem Zeitraum von vier Stunden durchgeführt. Die SchülerInnen der vierten Klasse wurden zunächst trainiert, die Aufsätze mithilfe der Stilfiguren zu schreiben. Dann wurde beobachtet, wie viel sie im Aufsatzschreiben fortgeschritten sind, zum ersten Mal unmittelbar nach dem Schreibtraining und zum zweiten Mal zwei Monate später, um festzustellen, ob die Verwendung von einem Plan des Aufsatzschreibens das Vergessen anhalten kann. Die Forschung hatte die Eigenschaften eines Praxiserkundungsprojektes, und die erhaltenen Daten wurden verwendet, um die Ausbildungspraxis im Unterricht der serbischen Sprache zu verbessern.

**Schlüsselwörter:** *Stilistik, Projektunterricht, Stilfiguren, Vergessen, Plan des Aufsatzschreibens, Entwicklung, Kompetenzen.*

**Љиљана М. Новковић**  
Основна школа „Дринка Павловић”, Београд

## **ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП У ПЛАНИРАЊУ ТЕМАТскоГ ДАНА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

**Резиме:** Применом тематског интердисциплинарног приступа планирању наставе остварујемо најважније циљеве и исходе образовања и васпитања. Наставу треба да планирамо и да реализујемо тако да се у њој развијају различите врсте интелигенције и да су омогућени различити стилови учења. Поред разноврсних типова задатака којима подстичемо когнитивни развој ученика, важно је да осмишљавамо и оне активности и задатке којима се стимулише развој креативности и вештина потребних и у учењу и у свакодневном животу. Наставу и учење можемо организовати тако да буду занимљиви, савремени, да мотивишу ученике и да су примерени њиховим потребама и могућностима. Тако стварамо услове да ученици стасавају у способне, задовољне и зреле личности.

**Кључне речи:** планирање наставе, циљеви и исходи образовања и васпитања, интердисциплинарни приступ, вишеструка интелигенција, тематски дан.

### **ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВЕ**

Најважнији циљеви образовања и васпитања које наставник мора плански и свакодневно да реализује у настави јесу: стицање знања, вештина и формирање вредносних ставова неопходних за даље учење и живот; решавање проблема; повезивање и примена знања и вештина; развијање способности у складу са узрастом, потребама и интересовањима ученика; развијање стваралачких способности; развијање способности изражавања, комуницирања, сарадње са другима, самопоштовања, поштовања и уважавања других.

Наставник је успео да оствари ове циљеве ако су ученици изградили и усвојили систем научно заснованих знања о природи и друштву и ако су оспособљени да стечена знања унапређују, примењују и размењују како у даљем учењу, тако и у свакодневном животу.

Овако сложене и захтевне опште циљеве и исходе могуће је остваривати на различите начине. Један од веома погодних је и примена тематског интердисциплинарног приступа у планирању и реализацији наставе и учења, посебно када је тај приступ ослоњен на савремена схватања и теорије о учењу и настави (нпр. на Гарднерову теорију о вишеструкој интелигенцији), и кад садржи квалитетно осмишљене активности и задатке за ученике.

Интердисциплинарни приступ се показао као веома продуктиван у реализацији наставе јер подразумева повезивање различитих дисциплина (предмета) у јединствене, логички повезане целине, организоване око једног проблема или теме. Циљ и организација рада усмерени су тако да се ученицима омогући да дати проблем или тему сагледавају из различитих углова. Интердисциплинарном тематском наставом остварујемо један од најважнијих циљева образовања, а то је да се стечена знања и вештине повезују и примењују, и на тај начин даље унапређују и усавршавају (Шефер, 2005).

Тематску целину могу да чине одговарајући садржаји градива различитих дисциплина (предмета) који се окупљају око основних појмова, појава или проблема од интердисциплинарног, општег значаја. Развијањем појмова и њиховим повезивањем у системе појмова, проучавањем појава и уочавањем узрочно-последичних веза, остварујемо циљ – стицање знања, вештина и формирање вредносних ставова неопходних за даље учење и живот.

Гарднерова теорија вишеструке интелигенције заснива се на критици класичног схватања интелигенције као опште способности која се испољава претежно кроз језичке и математичко-логичке способности. Користећи своја сазнања, он у књизи *Frames of Mind* (1983) говори о седам типова интелигенције. Касније је та теорија даље развијана, тако да се у савременој литератури говори о девет типова интелигенције: логичко-математичка, музичко-ритмичка, природњачка, лингвистичка, интерперсонална, кинестетичка, егзистенцијалистичка, интраперсонална и просторно-визуелна (Gardner, Devis, 1997). Сваки појединац има све врсте интелигенције развијене у извесној мери и може их развијати одређеним активностима током живота. Важно је знати да учимо на различите начине и различитом брзином. То значи да у настави треба да буду заступљене активности које подстичу различите врсте интелигенције и треба да буду понуђени различити стилови учења. Тиме се остварују циљеве: развијање способности

ученика у складу са узрастом, потребама и интересовањима ученика, развијање способности изражавања, комуницирања, сарадње са другима, самопоштовања, поштовања и уважавања других (Ивић, 2001).

Квалитетно осмишљеним и што разноврснијим задацима подстичемо когнитивне активности и развој ученика, његову креативност и развој вештина потребних за даље учење и живот. Тако се остварује још један од најважнијих циљева, а то је развијање стваралачких способности ученика.

Планирање наставе је свесна активност којом се унапред разрађује и обликује наставни рад према одређеном циљу. Разрађујемо шта ће се према постављеном циљу радити, у ком периоду, којим садржајима и средствима и на који начин.

## ПРИМЕР ТЕМАТСКОГ ДАНА

Пошто познаје садржаје програма за више предмета, наставник у млађим разредима основне школе може да спроведе интердисциплинарни приступ планирању наставе индивидуално, као и да наставу организује по сценарију тематског дана. Такође, може да планира и више тематских дана, који могу да чине нову тематску целину.

Такав пример је тема *Нежива природа*, разрађена у четири тематска дана: *Вода*, *Ваздух*, *Земљиште* и *Сунце*, а реализована је са ученицима 1. разреда ОШ „Дринка Павловић” из Београда. Циљ теме јесте развијање појма *нежива природа* повезивањем са потпојмовима вода, ваздух, земљиште и Сунце у систем појмова.

Тематски дан *Вода* је пример који ће у даљем тексту приказати како практично изгледа план/сценарио дана чија су полазишта описана на почетку текста.

### Тематска целина: Нежива природа

#### Тема 1. дана: Вода

#### Циљ и задаци:

- развијање појма вода као дела неживе природе;
- развијање способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу;
- развијање вишеструких способности ученика;
- развијање креативног и логичког мишљења;
- грађење вештина, знања и вредности;
- оспособљавање за самостално учење и проналажење информација;

– развијање радозналости и интересовања за активно упознавање окружења.

**Методе рада:** монолошка, дијалогска, илустративна, демонстративна, текстуална, експериментална, истраживачка, интерактивна и кооперативна.

**Облици рада:** фронтални, индивидуални, у пару и групни.

**Активности ученика:** посматрање, уочавање, описивање, препознавање, именовање, упоређивање, груписање, закључивање, процењивање, бележење, практиковање, графичко представљање, илустровање, експериментисање, читање, писање, богаћење речника, слушање, певање, опонашање, играње, вежбање.

**Наставна средства:** асоцијација, радни листови, прибор за огледе, вода, со, шећер, земља, уље, алкохол, кисела вода, плава водена боја или плава темпера, слике различитих облика појављивања воде у природи, текст из Читанке: *Бајка о лабуду* – Д. Максимовић, бројалица *Киша пада*, аудио-запис композиције *Кишна шума* – група „Еклипс”.

### Сценарио тематског дана:

#### 1. Активирање знања ученика

На почетку, ученици играју игру асоцијација. Погађају асоцијацију чије је решење **Вода**. Тиме најављујемо тему дана.

#### 2. Састављање речника на тему вода

Након што ученике поделимо у групе и свакој групи дамо део текста *Бајка о лабуду* и радни лист, задајемо им да у тексту уоче речи на тему воде и забележе их у радни лист. Групе саопштавају речи уз објашњења, а ми их записујемо на постер. Од свих пронађених речи, на постеру правимо одељењски речник о води. Листу допуњавамо речима које нису употребљене у тексту а ученицима су познате. Када прочитамо све речи из речника, разговарамо о томе шта је тема дела. Закључујемо да је употребљеним различитим речима о води писац описао зиму и живот лабуда на језеру.

#### 3. Развијање способности запажања основних својстава воде и уочавања њихове повезаности

После разговора у којем констатујемо да је вода део неживе природе, ученике делимо у групе и дајемо им прибор за огледе и радне листове. Свака група је добила задатак да изведе оглед којим испитује по једно својство воде, а затим да опише како је оглед извршен. Своја запажања бележе на радном листу. Представник групе саопштава запажања, а ми их бележи-

мо на одељењском постеру испод наслова *ВОДА*. Заједно их читамо и закључујемо која својства има вода.

#### **4. Уочавање значаја воде за живи свет**

Разговарамо са ученицима о значају воде за живи свет. Записујемо примере на табли. Закључујемо да је вода потребна живом свету за пиће, одржавање хигијене, обављање послова, али да је некима и животно станиште.

#### **5. Графичко представљање облика појављивања воде**

Ученици, на основу претходно стечених знања, пишу где се све вода налази у природи. Сваки ученик добија по два радна листа и на њима треба графички (линијама) да прикаже облике појављивања воде (на једном листу линијом цртају реку, а на другом бару). Треба да запишу и које су врсте линија (права, крива итд.) нацртали, као и да одреде унутрашњу и спољашњу област. На одговарајућим местима уписују предлоге У, НА, ВАН, а затим цртају предмете или бића усмерени овим речима. Тако креирају слику.

#### **6. Примена природних облика кретања у физичким активностима**

У физкултурној сали ученици изводе вежбе обликовања и природне облике кретања, али тако да симулирају покрете из спорта на води или у води (пливање, скијање на води, клизање, санкање итд.). По повратку у учионицу, илуструју и записују називе спорта. Правимо одељењски панно. Закључујемо да је вода неопходна и за бављење неким спортовима.

#### **7. Слушање, именовање и опонашање звукова воде из непосредне околине**

Пошто пустимо аудио-запис, задатак ученика је да препознају звукове воде (киша, плусак, река која тече, водопад итд.). Трљањем длана о длан, пуцкетањем прстима, плескањем, ударањем шаке о колена и ударањем ногу о под ученици опонашају *плусак*. Уз ритмичке и звучне ефекте, уче бројалицу *Кишне капи*, а затим слушају композицију *Кишна шума*, групе „Еклипс”, и погађају тему композиције. Закључујемо да се вода у природи различито оглашава, али и да човек може опонашати њен звук кроз музичко дело.

#### **8. Примена знања о својству воде у ликовном стваралаштву**

Ученици добијају папире које треба да поделе на четири дела. Подсећамо их да је вода одличан растварач и да су ликовни уметници управо то својство воде применили у техникама сликања (акварел, гваш, темпера итд.). Демонстрирамо технику акварел.

Питамо их којом бојом најчешће представљамо воду. Закључујемо да је то плава боја. Нови задатак ученика је да сликањем представе воду као лед, кишу, реку и море, одвојено, у четири поља добијеног папира. Разговарамо како да то постигнемо. Од завршених радова правимо изложбу. Закључујемо да је човек своје знање о томе да је вода растварач искористио за стварање бројних ликовних уметничких дела.

### **9. Завршна активност**

На крају дана заједно закључујемо да вода у природи постоји у различитим облицима, да је важна за жива бића, да о њој можемо писати, да је можемо приказати покретом, изразити кроз уметничко дело.

### **Исходи/резултати учења**

#### **Ученик:**

- зна да је вода део неживе природе;
- зна основна својства воде (без боје, мириса и укуса, раствара, тече, заледи се, испарава);
- зна како да чува своје здравље одржавањем личне хигијене;
- уме да употреби криве, праве, отворене и затворене линије за графичко представљање облика појављивања воде у природи;
- богати свој речник уочавањем и записивањем речи на тему вода;
- препознаје и именује звуке воде из окружења;
- препознаје воду као тему у уметничким делима;
- уме да се изрази покретом, цртањем, опонашањем;
- уме да изведе оглед и забележи запажања;
- договара се и сарађује у групи;
- процењује и вреднује свој рад и рад својих другова.

## **ЗАКЉУЧАК**

Интердисциплинарни приступ планирању наставе и реализација тематског дана показали су да учење и настава могу бити савремени, занимљиви и да могу мотивисати ученике. Захваљујући квалитетној настави и добијеним резултатима учења ученици израстају у задовољне и зреле личности.

### Литература

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory s multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In: N. Colangelo & G. A. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Наставни план и програм за први разред (2004–2016)*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Стандарди постигнућа ученика на крају првог циклуса образовања и васпитања* (2008). Београд: Завод за вредновање квалитета образовно-васпитног рада.
- Шефер, Ј. (1991). Приступи тематској настави. *Учитель*, 19–34.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

**Ljiljana M. Novković**

Primary School “Drinka Pavlović”, Belgrade

### INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LESSON PLANNING DURING THEME DAYS

#### Summary

By implementing the thematic interdisciplinary approach to lesson planning, we realize the most important goals and outcomes of education. Teaching should include activities that encourage different forms of intelligence and offer different styles of learning. In addition to various types of tasks that stimulate cognitive development of students, we also need to design tasks that will develop their creativity and skills required for further learning and life in general. Teaching and learning can be organized in such a way as to be interesting, modern, motivating, student-centered and adapted to their needs and capabilities. This way, our students will grow up to become capable, satisfied and well-balanced personalities.

**Keywords:** *lesson planning, goals and outcomes of education, interdisciplinary approach, multiple intelligences, theme day.*

**Ljiljana M. Novković**

Grundschule „Drinka Pavlović“ Belgrad

## **INTERDISZIPLINÄRER ANSATZ ZUM PLANEN IM UNTERRICHT AM THEMENTAG**

### **Zusammenfassung**

Durch die Anwendung des interdisziplinären Ansatz zum Planen im Unterricht am Thementag realisieren wir die wichtigsten Ziele und Ergebnisse in der Ausbildung und Erziehung. Im Unterricht sollen solche Aktivitäten erfüllt werden, die die verschiedenen Arten der Intelligenz fördern und verschiedene Lernstile anbieten. Neben den verschiedenen Aufgaben, mit denen wir kognitive Entwicklung der SchülerInnen fördern, ist es notwendig, auch diejenigen auszudenken, die ihre Kreativität und die Fähigkeiten wichtig für das weitere Lernen und das Leben entwickeln. Sowohl Lehren als auch Lernen können wir so organisieren, dass sie interessant, modern, motivierend und auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen angemessen sind. Dies ist die Art und Weise, mit denen wir unsere SchülerInnen lehren, wie sie fähige, zufriedene und volle Persönlichkeiten werden.

**Schlüsselwörter:** *Unterrichtsplanung, Ziele und Ergebnisse der Ausbildung und Erziehung, interdisziplinärer Ansatz, mehrfache Intelligenz, Thementag.*

Дарко Р. Ратковић  
Желимир Ж. Драгић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

## ОРФ МУЗИКОТЕРАПИЈА У ИНКЛУЗИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

**Резиме:** Циљ је да се са аспекта инклузивне наставе утврди значај примјене Орф музикотерапије у свестраном развоју ученика са посебним потребама. Тумаче се појмови *инклузија*, *инклузивна настава*, *музикотерапија*, *Орф музикотерапија* и анализира релевантна музичко-педагошка литература која разматра проблематику терапеутског дејства музике на општи развој дјете. Проучавају се теоријске основе музичко-образовног концепта Карла Орфа и предочавају могућности примјене елемената Орф музикотерапије у инклузивној разредној настави музичке културе. Истакнута је функционалност и смисао Орфовог инструментарија у инклузивној разредној настави, те је указано на улогу говора и покрета као терапеутских средстава. Закључено је да су музика, говор, покрет, плес, свирање и пјевање у синкретичком јединству и да могу имати изузетно терапеутско дејство и бити средство неспутаног израза и свестраног развоја ученика.

**Кључне ријечи:** *Орф музикотерапија, инклузија, разредна настава, музичка култура, ученици.*

### УВОД

Данас музикотерапија има посебну примјену у третману код дјете са посебним образовним потребама. Музикотерапијом се дјеца не уче музици, него музика постаје средство у развоју њихове комуникације и јачању моторичких, когнитивних, социјалних и емоционалних способности. Као плански организован процес са јасно постављеним циљевима у процесу интеракције и интервенције, музикотерапија се темељи на процјени и евалуацији индивидуалних потреба ученика.

Као усмјерена интервенција, музикотерапија је прихватљива за разне нивое и способности и извлачи оно најбоље из сваког дјетета које учествује у њој. „Музикотерапија пружа праву прилику за дијете са посебним потребама да на позитиван начин остварује интеракцију са дјецом у стандардној учионици док уче заједно током инклузивне наставе” (Gun- sberg, 1988; према: Hansen, 2011: 9).

Према „Описном статистичком профилу чланства Америчког удру- жења за музикотерапију” (АМТА, 1998), музикотерапеути третирају дјецу са поремећајима по редосљеду учесталости: потешкоће у развоју, пореме- ћаји у понашању, емоционални поремећаји, физички недостаци, вишестру- ки поремећаји, поремећаји говора, аутизам, поремећаји вида, неуролошки поремећаји, поремећаји слуха (Hansen, 2011). Укључивање оваквих учени- ка у савремену инклузивну наставу код нас представља заједничко право и обавезу институција друштвене заједнице, школе, родитеља и свих директ- них и индиректних учесника васпитно-образовног процеса.

Ученици са посебним потребама могу бити упућени на музикотера- пију да би задовољили своје комуникативне, когнитивне, чулно-моторне или перцептивно-моторне, социјално-емоционалне и психолошке потребе. Музикотерапеути обнављају вјештине, мијењају одређена понашања, побољшавају постојеће услове или уче дјецу новим вјештинама путем музичких искустава.

Гфелер и Дејвис (Gfeller & Davis, 2008) у свом дјелу *Увод у музико- терапију: теорија и пракса* говоре да музика није панацеја (лијек против сваке болести). „Музика се користи као терапеутско средство, али њена оптимална корист у терапији зависи од тога да ли је терапеут употребљава на одговарајући начин” (Gfeller & Davis, 2008: 5).

С једне стране, циљеви који се желе постићи примјеном Орф музи- котерапије специфични су и зависе од потреба одређеног дјетета, а с друге стране, општи су и једнаки за сву дјецу у групи/одјељењу, што је посебно битно за схватање концепта Орф музикотерапије и рад учитеља у савременој инклузивној разредној настави. На тај начин се пружа могућност учите- љу да оствари своју „терапеутску” улогу у реализацији инклузивне разред- не наставе музичке културе. Специфични циљеви се могу „установити тек кад се установи са каквим се потешкоћама суочава одређено дијете, док су општи циљеви увијек исти, а то су: развој дјечје разиграности, спонтаности и креативности” (Bruscia, 1998, према: Свалина, 2009: 6).

На нашим говорним подручјима у моменту када је инклузивна прак- са веома актуелна, готово да и нема радова која у фокус свог истраживања постављају могућност примјене елемената Орф музикотерапије у инклу- зивној разредној настави, што говори о значају нашег рада. Шкиљевић

истиче да се увидом у ситуацију на територији бивше Југославије стиче утисак да поменута дисциплина и није доживјела посебан одјек који би се манифестовао оспособљавањем кадра, научним радовима и осталим пословима у области музикотерапије (Шкиљевић, 2013). Циљ нашег проучавања јесу теоријске основе и могуће везе музичко-педагошког концепта Карла Орфа и Орф музикотерапије и савремене инклузивне разредне наставе, са акцентом на музичко-педагошко-психолошке аспекте и стратегије њене примјене у савременој инклузивној разредној настави музичке културе. Примјена оваквог приступа и стратегија учења и поучавања у инклузивном школском контексту може значајно побољшати процес социјализације и мотивацију за укључивање сваког ученика у извршавање редовних школских активности.

## ОСНОВНИ ПОЈМОВИ ПРОУЧАВАЊА

Кључни појам нашег проучавања јесте *музикотерапија*. Петерс сматра да је музикотерапија плански процес са јасно одређеним циљевима у процесу интеракције и интервенције који се темељи на процјени и евалуацији индивидуалних потреба ученика (Peters, 2000). У контексту савремене инклузивне разредне наставе, то значи да синкретичка музичка искуства (пјевање, свирање, покрет, слушање музике, стварање итд.) треба плански осмислити како би утицала на позитивне промјене у понашању, стицању вјештина, размишљању и изражавању цјелокупне личности сваког ученика, а посебно његових емоција. Организација таквих музичких искустава у инклузивној разредној настави треба да почива на квалитетној процјени учитеља, познавању сваког ученика, његове личности, жеља, потреба и способности.

*Орф музикотерапија* јесте мултисензорна терапија, тачније приступ музикотерапији који је развила Гертруда Орф (Gertrud Orff, 1914–2000) у Центру за дјецу у Минхену (највећи центар социјалне педијатрије у Њемачкој), на захтјев оснивача и директора центра професора Теодора Елбригеа (Orff, 1989). Он је и предложио назив ове музикотерапије, која суштински почива на музичко теоријским концептима њемачког музичког педагога Карла Орфа. Гертруда Орф је завршила музичку обуку и радила заједно са својим бившим мужем Карлом Орфом на дјелу *Музика за дјецу* у склопу Орфовог *Дјела за школе*. Њено практично знање је иницирало примјену музике у педијатријским клиникама и школама за специјално образовање у Њемачкој, Швајцарској и Калифорнији од 1963. године. Резултате свог пионирског музикотерапеутског десетогодишњег рада (1963–1973)

објавила је у својој првој књизи *Орфова музикотерапија: активно унапређивање развоја дјетета* (Plahl, 2013). Полазна тачка њеног приступа јесте елементарни музички израз дјетета.

*Инклузија и инклузивна настава* су на нашим просторима термини релативно новијег датума, актуализовани развојем и утицајем западноевропског друштва. У *Педагошком лексикону* (ЗУНС, 1996) и *Енциклопедијском рјечнику педагогије* (Матица хрватска, 1963) нема ових појмова. Расправљати о инклузији и инклузивном образовању са апликативног и добрим дијелом научног аспекта, данас није нимало једноставно, јер инклузија у најширем смислу има или треба да има и „симедонијски” карактер (Сузић, 2008). Сања Чолић инклузију посматра у односу појединца и цјелокупног друштва према особама са посебним потребама који је у својој суштини драматичан, сажалив и површан” (Чолић, 2008).

Кад је у питању педагошко-дидактички контекст инклузије као дио системског укључивања дјецe и особа са посебним потребама, препрекама и потешкоћама у развоју, он се покушава ријешити и кроз инклузивну наставу. Сама ријеч инклузија има поријекло у латинском језику, а представља изведеницу која значи укључивање, укљученост, обухватање и прихватање. Миле Илић је инклузивну наставу свеобухватно дефинисао као „новствен” дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. оне са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре на различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према својим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума (Плић, 2010). У цјелини можемо констатovati да код наших аутора налазимо одређивање да дају низ прегледа тумачења овог појма, али да нерадо прибјегавају властитој дефиницији (Сузић, 2008).

## ИСТРАЖИВАЊА О ТЕРАПЕУТСКОМ ДЈЕЛОВАЊУ МУЗИКЕ НА ОПШТИ РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА

Музика има терапеутско и психофизиолошко дејство, јер утиче на емоције, дисајни систем, ритам срца, став тијела и менталне слике слушаатеља, а то – како Јенсен (Jensen) истиче – доприноси драматичној промјени расположења, стања и физиологије особе (Jensen, 2003; према: Pehlić,

2012). Осим тога, музика подстиче развој когнитивних, афективних, естетских, радних и социјалних способности и вјештина појединца.

Старија истраживања мозга (седамдесетих година прошлог вијека) говоре да се музика може локализовати у десној хемисфери мозга, док новија неуромузиколошка истраживања мозга показују да су музичке функције у различитим дијеловима – модулима мозга. Флор и Хоџис (Flohrg & Hodges, 2002) говоре о „конекционизму”, идеји која има холистички поглед на мозак, тврдећи да мозак функционише као цјелина. Томе доприноси, како сматра др Коренс Парсон (Corens Parson), и чињеница да музика ангажује цијели мозак, јер су обе хемисфере активне када дијете свира (према: Хабермејер, 2001). Макдоналд (Mc Donald) и Рамзи (Ramseu) су у својим истраживањима доказали да музика има способност да увјежбава мозак за комплексније размишљање, за које подразумева рјешавање неког проблема, расуђивање, доказивање, анализирање, синтетизовање, упоређивање, уочавање сличности и разлика и евалуацију информација (Хабермејер, 2001). Шо (Shaw) и Рошера (Rauscher) су доказали да дјеца која су се континуирано бавила музичким активностима, у оквиру добро планираног програма, имају боље спацијално-темпорално резонување. Рајт (Rayt) сматра да таква дјеца више уживају у шаху, апстрактној математици вишег нивоа, разумију размјере и пропорције и боље разумију природне науке. Лејтвуд (Leithwood) и Флауерс (Flowers) су уочили да вјежбање моторичко-музичких задатака побољшава аналитичке способности дјеце и доводи до успјешности у интерперсоналним односима са вршњацима и одраслима. Хервиц (Hurwitz) указује на побољшање читања послје музичке обуке, док Рајт наглашава повезаност музике и математике (Мирковић Радош, 1996).

Истраживање Иване Гојмерац (2011) о утицају комбинације плеса и музикотерапије на психофизичке и когнитивне способности дјеце са посебним потребама (лака ментална ретардација и Даунов синдром), проведено у Заводу за специјално образовање и васпитање дјеце „Мједеница”, показује велики напредак споменутих способности након три мјесеца терапијско-рехабилитацијског процеса.

Из оваквих констатација увиђамо значај музике у инклузивној разредној настави. Колективне музичке активности развијају селф-концепт, тј. осјећај припадности групи, социјалну интеракцију, комуникацију и прилагодљивост. Слушање и извођење музике буди и подстиче различите емоције, креативност и маштање.

## МУЗИЧКО-ОБРАЗОВНИ КОНЦЕПТ КАРЛА ОРФА

Карл Орф (Carl Orff, 1895–1988) је њемачки педагог, композитор и диригент, препознатљив по своме капиталном музичко-педагошком *Дјелу за школе* (*Das Schulwerk*). То дјело је приредио са својом дугогодишњом сарадницом Гунилд Китман (Gunild Keetman), која је уједно била и педагог и професор плеса. *Дјело за школе* (објављено од 1950. до 1954. године) јесте збирка од пет оригиналних музичких свезака намијењених дјечјем активном и креативном музицирању. У том дјелу Карл Орф уводи појам *елементарна музика*. Она, према Орфу, представља музику коју „човјек мора сâм створити и у коју нисмо укључени само као слушаоци, већ активно учествујемо у њеном стварању” (Carley, 1963; према: Матовић, 2013: 9).

Године 1962. у Салцбургу је основан Орфов институт. Он и данас служи за промоцију музичког образовног концепта Карла Орфа, а уједно је центар за обуку наставника у подучавању музике и плеса. Орфов концепт музичког образовања, заједно са Кодаљевим и Сузукијевим концептом, представља један од три најзначајнија музичко-педагошка приступа у свијету. Културолошки адаптиран и прилагођен, примјењује се у преко 30 земаља свијета, са тенденцијом даљег ширења.

Филозофија Карла Орфа се темељи на холистичком, цјеловитом приступу и схватању развоја дјетета. Данијел Џонсон (Daniel Johnson) налази паралелизме у схватањима хуманистичких теоретичара Карла Родерса (Carl Rogers), Абрахама Маслова (Abraham Maslov) и Карла Орфа. Основу приступа чине синергија музике, говора, покрета базираних на импровизацији и креативном приступу стварању и учењу музике (Johnson, 2005). Орф сматра да нема немусичких људи и да смо сви рођени са креативношћу и потребом да разне материјале, идеје, вјештине и појмове употребљавамо на различите, неуобичајене начине. *Игра* је код Орфа веома важна и она за њега представља основни неспутани облик изражавања дјетета. Орф истиче важност ритма као заједничког обиљежја говора, музике и покрета и мултисензорног дјеловања музике на креативност дјетета.

## ОРФ МУЗИКОТЕРАПИЈА

У првом поглављу своје књиге *Орфова музикотерапија: активно унапређивање развоја дјетета* Гертруда Орф дефинише положај Орфове музикотерапије као мултисензорне терапије која се бави свим чулима употребом музичких средстава: инструмената, ритмичког говора, ритма, покрета и мелодије у говору и пјевању. Током терапије дијете се може

изразити слободно у спонтаној и креативној сарадњи са терапеутом. Гертруда Орф је формирала принципе музикотерапије у односу на прастари грчки концепт музике: *musiké* – свеобухватни приказ ријечју, звуком и покретом (Orff, 1974–1980; према: Pahl, 2013). Она прави јасну везу са „сродником” Орфове музикотерапије, а то је *Музика за дјецу* у Орфовом *Дјелу за школе*. У последњем поглављу своје књиге она пише да се интеракција у музикотерапији може посматрати и да се терапеутско дјеловање музикотерапије увијек одвија на невидљив начин, што за њу представља тајну терапије. За Гертруду Орф тајна музикотерапије почива на специфичној акустичко-музичкој клими која је анимирајућа, стимулативна и умирујућа. Ова клима се ствара кроз покрет, ритам и звук, а она ју је увијек видјела као актуелни тренутак. Основно у музикотерапији јесте да се стално буде на опрезу и спреман на неочекивано. Афект производи ефекат и стога је основни предуслов за терапеутско дјеловање емотивни сусрет терапеута са дјететом.

Њена друга књига *Седамдесет седам кључних концепата Орфове музикотерапије* (1984) представља теорију Орфове музикотерапије. Она термин *кључ* користи као метафору за закључавање и откључавање браве дјетета и истиче да свака ријеч и свако понашање дјетета може постати један такав *кључ* у терапији. У почетку музикотерапеутског рада, два концепта су била посебно важна за њу: концепт имитације и иницијативе и концепт емоције. Стога, поставља се питање, са једне стране, да ли дијете има већу тенденцију ка имитацији или ка преузимању иницијативе, а с друге стране, у којој мјери и у којем облику дијете изражава емоције. Седамдесет седам кључних концепата чине дио седам поглавља која се зову: перцепција, провокација, гештALT, предмет, простор, вријеме, језик и комуникација. Уз сваки концепт она даје опис и перспективу ових концепата у музикотерапији са музичким примјерима из властите праксе (Plahl, 2013). У свом раду користи понављање у разним облицима: гестикација, ритам, динамика или парадоксални примјери који резултирају у тренуцима остината, контраста и изненађења. Првобитна намјена ове музикотерапије била је да помогне дјеци са проблемима у развоју да се емотивно развију. Данас се користи код менталних, физичких, чулних хендикепа, поремећаја у понашању, комуникацији са дјецом аутистичног спектра. Резултати третмана су у већини случајева одлични, а у појединачним случајевима више него одлични. Књига је настала на основу неких елемената Орфовог *Дјела за школе* – гдје се музика посматра у свеукупности звука, говора и покрета тј. елементарне музике. Ријеч музика схвата се у свом најширем смислу и омогућава нам да укључимо дјецу са потешкоћама у развоју као активне учеснике у настави и музикотерапијском окружењу.

Импровизација је централни фактор у Орфовој музикотерапији и обухвата спонтану игру и стварање музике. Користи се као терапија са дјецом са потешкоћама у развоју преко тридесет година. Намјена импровизације је да пружи стваралачки стимулус за дијете. Сама музика може пружити грађу само кроз звук и тишину. Импровизација као игра даје ученицима могућност да истражују, испитују и спајају звукове или предмете свирањем, и на тај начин формирају асоцијације (Orff, 1989).

Орф музикотерапија је хуманистички приступ који промовише људски развој кроз провокацију у правом смислу те ријечи, стимулишући перцепцију и активност путем музичке и социјалне интеракције и музичке чувствености. Као и у педагошком приступу Карла Орфа, за Гертруду Орф свако дијете има нешто да понуди и свако дијете има неколико способности које могу бити покренуте кроз музику. Према томе, најважнији елементи у музикотерапији јесу импулси који настају из терапеутске интеракције. Основу за интеракцију у Орфовој музикотерапији представља концепт реактивне интеракције. Ова интеракција комбинује хуманистичку филозофију са знањем из развојне психологије. Терапеут (у нашем случају учитељ) показује спремност да прихвати идеје и иницијативу дјетета и тако остварује интеракцију с њим. Основни допринос Орфове музикотерапије за инклузивну разредну наставу јесте мултисензорни развојни приступ свим аспектима развоја цјеловите личности сваког ученика. Данашње индикације за примјену Орф музикотерапије у инклузивној разредној настави се налазе углавном у четири области развоја, и то: социјално-емотивни развој, музички развој, развој језика/говора и развој моторике.

### **МУЗИЧКО-ПЕДАГОШКИ КОНЦЕПТ КАРЛА ОРФА И ОРФ МУЗИКОТЕРАПИЈА У ИНКЛУЗИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

У овом дијелу покушаћемо неке елементе музичко педагошког концепта Карла Орфа поставити у контекст и функционалност учења у инклузивној разредној настави музичке културе. Један од основних музичких елемената је ритам, који по Орфу представља – базу музике, ред, организацију и структуру. Орф синкретички повезује ритам и говор, при чему вокализација представља истраживање гласовних звукова, а слогови ритмизовани говор. Било да је ријеч о пјевању, слушању или ритмизацији говора, Орф у синкретичком јединству користи тијело као могући извор звука, покрет и/или ритмичке инструменте. Када је пјевање у питању, мелодија је обично представљена кроз истраживање звука на мелодијским инструмен-

тима у оквиру пентатонике (пет тонова) и супротстављању дур-мол тонског рода.

Подстицање на било који вид говорне или музичке импровизације помаже дјечи у откривању њиховог унутрашњег свијета и синкретички дјелује на интелектуални и емоционални развој. Покрет тијелом и плес представљају сликовит изражај имагинације. Импровизација је за Орфа најбољи начин музицирања и властитог представљања. Креативне идеје и активности стимулисане су рефлексом идеја и активношћу ученика унутар групе, што је од изузетне важности за ученика са тешкоћама у учењу и учењу у инклузивној разредној настави музичке културе.

### **ФУНКЦИОНАЛНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОРФОВОГ ИНСТРУМЕНТАРИЈА У ИНКЛУЗИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ**

Кључни и у педагошкој литератури најпознатији елемент Орфовог приступа јесте његов инструментариј (*Орфов инструментариј*). Чине га поједностављени инструменти класичног симфонијског оркестра прилагођени и намијењени дјечјем музицирању. Због своје мултифункционалности заузима централно мјесто у Орф музикотерапији. Састављен је од низа мелодијских и ритмичких удараљки. То су удараљке са неодређеном висином тона (бубањ, добош, даире, чинеле, триангл, звечке, штапићи, дрвени бубањ, кастањете, прапорци и чеграљке) и мелодијске удараљке са одређеном висином тона (тимпани, звончићи, ксилофон и металофон) (Стојановић, 1996). Користи се у различитим музичким активностима: говор, пјевање, покрет, импровизација, имагинација, звучно и визуелно представљање у драмским и плесним ситуацијама (увијек прожетим игром као заједничким објединитељем).

Ученици су обично поредани у круг и сваки од њих свира различит инструмент. Избор инструмената је најчешће слободан. Уз свирање се пјева, говори, креће или плеше. Када је инклузивни контекст у питању, функционалност инструментарија може се посматрати са три почетне тачке: *тактилне, визуелне и акустичне*. То практично значи да тамо гдје је чуло оштећено или у потпуности одсутно, оно може бити компензовано или стимулисано другим чулом. Изглед, звук и разноликост грађе и материјала Орфовог инструментарија подстичу дијете на активно учествовање и социјалну интеракцију у музичким активностима и музикотерапијском окружењу у инклузивној разредној настави музичке културе.

*Тактилна функција* Орфовог инструментарија подразумева свирање, при чему додир пружа цијели спектар тактилних искустава (прсти, длан и надланица), од општег до истанчаног. Различиту врсту чулног доживљаја пружа и употреба инструмената када се производи звук наспрам употребе без производње звука. При изради инструмената користе се четири основне врсте материјала: дрво, кожа, метал и жице (струне). Доступни су и алтернативни материјали: пијесак, каменчићи, плута и стакло. У њима се могу уочити следеће тактилне карактеристике: температура, текстура површине, чврстоћа, тежина, еластичност, вибрација... Осим оригиналних Орфових инструмената, своје мјесто у склопу инструментарија имају и немусички материјали, као што су: мараме, ручне лутке, лопте, табле и остали материјали чији је циљ да се дијете изрази у смислу Орфове елементарне музике.

*Визуелна функција* инструмената се односи на инструменте различитих величина (мали, средњи и велики), облика (округли, правоугаони, троугласти итд.), њиховог положаја (вертикалан или хоризонталан) и изгледа (дводимензионални или тродимензионални).

*Акустична употреба* се односи на доживљај боје тона различитих материјала: дрво на дрво, дрво на метал, метал на метал, затегнута и опуштена струна... Одређена боја тона ових материјала зависи од тога да ли је кожа затегнута преко мањег или већег округлог предмета (бубањ, тимпан), као и од врсте и дужине материјала. Ова врста почетне тачке стимулише активност и спремност за учествовање код оних ученика који имају тенденцију да буду неактивни, те нарочито помаже активном дјетету, јер оно не мора да чека или да се повеже са партнером него може да учествује и тако развије веома потребно стрпљење и концентрацију.

Опште препоруке за употребу инструментарија у инклузивној разредној настави музичке културе су:

а) инструмент преноси одређено значење јер веза инструмента са неком ствари или догађајем проширује капацитет чула, тј. има комуникативни карактер;

б) инструмент се не смије користити на искварен начин, а ефикасност учинка повезана је са чистотом приступа учитеља;

в) инструмент треба да се користи економично јер ограничење материјала производи концентрацију и подстиче машту;

г) инструмент преузима функцију неког сигнала и захтијева флексибилност доношења одлука и преузимања одговорности за поступке ученика, нарочито у раду у групи.

Четврти елемент Орфовог *Дјела за школу* који игра важну улогу у Орфовој музикотерапији јесу *мултисензорни аспекти музике*. Ови аспекти

могу помоћи терапеуту да задовољи потребе дјетета (Orff, 1980). Материјали који се користе у раду треба да буду промјенљиви. Размјена материјала захтијева и стимулише друштвену толеранцију учесника.

## ГОВОР И ПОКРЕТ КАО ТЕРАПЕУТСКА СРЕДСТВА У ИНКЛУЗИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Говор је основни елемент *Дјела за школе* и уведен је као елемент са ритмичко-звучном особином. Говор се може увести као ритмички слијед или као медитативно стање. Материјал везан за говор мора бити опипљив, обликован и графички приказан. У терапеутском раду фонетски звук је важнији од значења. Ментално хендикепирана дјеца често имају елементаран однос према језику који добро звучи или је ритмичан у својој грађи. Могу се везати за ријеч која има прелијеп или чудан звук. Конкретна имена се могу изговарати у ритмичком контексту (са мелодијом или без ње), на примјер, у игри представљања. Имена која почињу јаким акцентом са три слога (дактил) насупрот су оним која почињу слабијим акцентом (анapest). На примјер: Изабел, Драгана, Мирјана, Бенедикт наспрам Матилда, Мелиса, Фиона, Аманда... Звучно представљање се може комбиновати и са визуелним у *forte* или *piano* динамици.

У оваквом замишљеном концепту и покрет има веома важну улогу. Он представља визуализацију одређених музичких појава и средство израза. Блиска веза између музике и покрета помаже покрету и помаже музици. Због различитих тешкоћа у развоју, моторичка способност је увијек погођена и често постоје самоограничене могућности покрета. Учитељ као музикотерапеут мора водити рачуна о томе. Музичка средства су та која су нам на располагању и која дају мотивацију и слободу покрета. У Орф музикотерапији покрет има различите облике, од мимике до гестикалације, углавном од нелокомоторних до локомоторних покрета, којима се управља индивидуално и ритмички.

## ЗАКЉУЧАК

Психолошко-педагошке теоријске основе савремене музикотерапије налазимо у хуманистичкој теорији Карла Роџерса и хуманистичкој психологији Абрахама Маслоуа, гешталт терапији, екзистенцијалној психологији и трансакционој анализи. Један од модела музикотерапије у раду са дјецом са тешкоћама и препрекама у учењу и учешћу, осим терапије слободном

импровизацијом Ј. Алвина и креативне музикотерапије, јесте и Орф музикотерапија. Она је настала на постулатима Орф музичке педагогије базиране на холистичком приступу дјетету, гдје се посебно истиче важност игре као основног неспутаног облика изражавања, ритма као заједничког обиљежја говора, музике и покрета, мултисензорног дјеловања музике, креативности и импровизације.

Компатибилност инклузивних филозофских схватања и идеја музичко-образовног концепта Карла Орфа и Орф музикотерапије и инклузивне разредне наставе јесте у томе да се сваком дјетету пружа могућност креативног изражавања. Свако дијете се једнако подстиче у његовој креативности до личних максимума. На тај начин пружа му се јединствена прилика да се у интраперсоналној и интерперсоналној интеракцији оствари као слободна и цјеловита личност. Музика, говор, покрет, плес, свирање и пјевање у синкретичком јединству постају средство неспутаног израза дјетета. Такво схватање редеофинисане улоге музике у основној школи, посебно значајне у инклузивној разредној настави музичке културе, добија и терапеутски карактер. Инклузивна настава представља изазов, али и обавезу савремено образованог учитеља. Орф музикотерапија тако постаје средство за креативан начин провођења музичких активности у савременој инклузивној разредној настави музичке културе као новом дидактичком моделу наставе.

### Литература

- Gojmerac, I. (2011). Muzika kroz pokret i ples u terapiji i rehabilitaciji djece sa posebnim potrebama. *Muzika*, 38 (2), 49–58.
- Gfeller, K. E.; Davis, B. W. (2008). Clinical practice in music therapy. In: K. E. Gfeller, B. W. Davis (Eds.). *An Introduction to Music Therapy Theory and Practice*. MD: American Music Therapy Association.
- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Johnson, C. D. (2005). Carl Orff: Musical Humanist. *The International Journal of the Humanities*, 3 (8), 1–6.
- Матовић, М. (2013). *Могућност примјене Орфовог концепта музичког образовања у основношколском систему Републике Српске* (необјављен магистарски рад). Бања Лука: Академија умјетности.
- Мирковић Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy*. Translated by Margaret Murray. New York: Schott Music Corporation.

- Orff, G. (1989). *Key Concepts in the Orff Music Therapy*. Translated by Jeremy Day and Shirley Salmon. London: Schott.
- Peters, S. J. (2000). *Music therapy and introduction*. Springfield, Illinois: Charles S. Thomas Publisher.
- Pehlić, I.; Hasanagić, A.; Jusufović, H. (2012). *Terapijska vrijednost muzike u inkluzivnom radu sa osobama s mentalno razvojnom teškoćom – prikaz slučaja*. Zenica: Pedagoški fakultet.
- Plahl, C. (2013). Book reviews: “Orff Music Therapy: Active Furthering of the Development of the Child” (Gertrud Orff) and “Key Concepts in the Orff Music Therapy: Definitions and Examples” (Gertrud Orff). *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, Special Issue 5 (2), 215–218.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе – Приручник за учитеље и студенте Учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Svalina, V. (2009). Glazboterapije i djeca s posebnim potrebama. *Tonovi*, 24 (2), 1–10.
- Flohr, J. W.; Hodges, D. A. (2002). Music and neuroscience. In: R. Colwell, C. Richardson. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Хабермејер, Ш. (2001). *Права музика за ваше дете*. Чачак: Inter Gradex Trade.
- Чолић, С. (2008). *Смисао и садржај инклузивног образовања у савременим условима код нас*. Бања Лука: Арт принт.
- Шкиљевић, Љ. (2013). *Употреба музикалне терапије у образовном процесу*. Бијељина: Педагошки факултет.

**Darko R. Ratković**

**Želimir Ž. Dragić**

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

## **ORFF MUSIC THERAPY IN INCLUSIVE CLASS TEACHING AND MUSIC EDUCATION**

### **Summary**

The objective was to determine the importance of implementing Orff music therapy in the comprehensive development of students with disabilities from the aspect of inclusive teaching. We interpreted the terms *inclusive teaching*, *inclusion*, *music therapy*, *Orff music therapy* and analyzed the relevant literature in the field of music pedagogy that discusses the issue of therapeutic effect of music on the overall

development of children. We studied the theoretical basics of the music-educational concept of Karl Orff and suggested possibilities for the implementation of elements of Orff music therapy in inclusive class teaching, or more precisely music culture. We underlined the functionality and purpose of Orff's set of instruments in inclusive class teaching, and discussed the role of speech and movement as therapeutic instruments. We concluded that music, speech, dance, playing instruments and singing are in syncretistic unity and that they can have a highly beneficial therapeutic effect and become a means of unrestricted expression and comprehensive student development.

**Keywords:** *Orff music therapy, inclusion, class teaching, music education, students.*

**Darko R. Ratković**

**Želimir Ž. Dragić**

Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

## **ORFF MUSIKTHERAPIE IM INKLUSIVEN KLASSENUNTERRICHT DES SCHULFACHES MUSIK**

### **Zusammenfassung**

Es werden die Begriffe wie Inklusion, der inklusive Klassenunterricht, Musiktherapie, Orff Musiktherapie interpretiert und die relevante musikalische und pädagogische Literatur analysiert, die die Fragen der therapeutischen Wirkung der Musik auf die Gesamtentwicklung von Kindern untersucht. Es werden auch die theoretischen Grundlagen der musikalischen Bildungskonzept von Carl Orff und die Möglichkeiten der Anwendung von Elementen der Orff Musiktherapie im inklusiven Klassenunterricht des Schulfaches Musik erforscht. Die Autoren betonen die Funktionalität und den Sinn Orffs Instrumentariums im inklusiven Klassenunterricht und verweisen auf die Rolle der Sprache und Bewegung als therapeutischer Mittel. Es wurde festgestellt, dass Musik, Sprache, Bewegung, Tanz, Spielen und Singen in einer synkretistischen Einheit sind und dass sie eine äußerst therapeutische Wirkung haben können und ein Mittel der ungehinderten Meinungsäußerung und der allseitigen Entwicklung der SchülerInnen sein können.

**Schlüsselwörter:** *Orff Musiktherapie, Inklusion, Klassenunterricht, Schulfach Musik, SchülerInnen.*

Милош Н. Милојевић  
Предшколска установа „Чукарица”, Београд

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ЕМПАТИЈЕ КОД ДЕЦЕ

**Резиме:** Предшколски период се сматра критичним периодом за развој многих особина, способности и вештина, па тако и емоција и емпатијских компетенција. Емпатија је пресудна за препознавање и разумевање емоција људи из окружења, те је с тога веома важна при успостављању социјалних односа. Развој емпатије код деце треба подстицати од најранијег узраста и управо зато је квалитет васпитно-образовног рада у том периоду од пресудног значаја. Полазећи од идеје да су компетентни васпитачи носиоци васпитно-образовног рада, овим прегледом се пружа допринос у разумевању карактеристика емпатијских компетенција и представљају практичне активности које доприносе развоју ових компетенција код деце.

**Кључне речи:** *предшколски период, васпитачи, емпатијске компетенције, развој, усмерене активности.*

### УВОД

Савремени свет се мења из дана у дан, а суочавање са тим променама јесте предуслов развоја. Како човек има све већа очекивања од себе и сопственог окружења, тако расте и његова одговорност, али и слобода избора. Поставља се питање како се „опремити” за ефикасно индивидуално и социјално функционисање.

Уместо о изолованим знањима, вештинама и способностима, данас се радије говори о њиховом склопу, односно о *компетенцијама* неопходним за успешно обављање одређене професије (Рајовић и Радуловић, 2007). Компетенције представљају сложен систем – склоп когнитивних и практичних вештина и способности, искустава, стратегија, навика, али и емоција, вредности, мотивације, ставова итд., као и делатна знања која

подразумевају могућност да се изаберу начини понашања који воде до одговарајућих резултата у конкретној проблемској ситуацији. На тај начин компетенције представљају интеграцију декларативног (*знање о*), процедуралног (*знање како*) и кондиционалног (*знање када*) знања (Рајовић и Радловић, 2007).

## СОЦИЈАЛНЕ И ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Свеобухватна подела компетенција неопходних за учешће у савременом друштву јесте класификација Н. Сузића (2004). Он пише о 28 компетенција за XXI век и разврстава их према психолошким областима на: когнитивне, емоционалне, социјалне и радно активне.

Под социјалним компетенцијама Сузић подразумева: разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струја и снага односа; сагласност, усаглашеност са циљевима групе, колаборацију; групни менаџмент, бити вођа или бити вођен, стварање веза, способност уверавања, организационе способности, тимске способности, поделу рада; комуникацију, отворено слушање и слање уверљивих порука, комуникацију „очи у очи”, ненасилну комуникацију; подршку другима и сервисну оријентацију, сензибилитет за развојне потребе других и подржавање њихових способности; уважавање различитости, толеранцију, демократију и осећање позитивне припадности (Сузић, 2004).

Емоционалне компетенције, по Сузићу, обухватају: емоционалну свест, препознавање својих и туђих емоција; самопоуздање, јасан осећај моћи и лимита; самоконтролу, контролу ометајућих емоција и импулса; емпатију и алтруизам; истинољубивост, изградњу стандарда части и интегритета; адаптабилност, флексибилност у прихватању промена; иновацију, отвореност за нове идеје, приступе и информације (Сузић, 2004).

На основу Сузићеве поделе стиче се утисак да су емоционалне компетенције предуслов за успешан развој и коришћење социјалних компетенција. Наиме, разумевање сопствених емоционалних стања, самопоуздање и самоконтрола, јесу предуслов формирања функционалних односа са другима, неометане комуникације, вештина сарадње и сл. Истовремено, разумевање туђих емоционалних стања, емпатија и алтруизам, предуслов су жеље и могућности да се други подрже и да им се помогне, да се развије толеранција, демократичност и сл. Наравно, постоји и повратна веза – позитивна социјална искуства помажу да се даље развију социјалне и/или емоционалне компетенције (на пример, самопоуздање и самосвест појединца).

Веза коју смо управо коментарисали, може се лепо илустровати и моделом „призме социјалне компетенције” Роуз-Краснорове (Rose-Krasnor, 1997, према: Петровић, Зотовић, 2007). Овај модел не раздваја социјалне и емоционалне компетенције тако јасно као Сузић, већ их приказује као сплет међузависних, обухватних и јединствених компетенција. Емоционалне компетенције у свом дословном смислу представљају основ „виших социјалних компетенција”. Наиме, на најнижем нивоу, социјална компетенција је одређена кроз специфичне когнитивне, емоционалне и социјалне способности на којима се темеље виши нивои. Средњи ниво призме истиче разлику између себе и других, при чему први домен укључује ефикасност из перспективе појединца (осећање личне ефикасности у социјалном функционисању), а домен „других” чини ефикасност појединца виђену из перспективе других (квалитет пријатељских односа, социјални статус, прихватање и испуњавање социјалних улога). На највишем нивоу, социјална компетенција је дефинисана као организован систем понашања који води ефикасним социјалним интеракцијама (Rose-Krasnor, 1997, према: Петровић, Зотовић, 2007).

## ЕМПАТИЈА

Појам емпатије најбоље ће се разумети ако се запитамо како је то бити на нечијем месту у одређеном контексту. Ипак, имајући у виду да сви људи нису исти, евидентно је да „ја на нечијем месту” не значи исто што и „неко други на мом месту”. Другим речима, уколико замислимо себе на нечијем месту, можемо више сазнати о себи него о томе како се тај неко осећа на том конкретном месту. Према томе, права емпатија је могућа само када смо свесни да је друга особа другачија од нас и кад настојимо да откријемо како је тој особи „у њеној кожи” у датој ситуацији. Тек пошто откријемо основну логику неког другог, његово поимање себе и своје позиције, каква су његова осећања, шта он намерава или планира, тек тада бисмо могли, макар приближно, разумети шта та особа осећа.

Примера ради, ако замислимо да смо на месту детета чији се родитељи разводе, и наше замишљено реаговање у таквој ситуацији се разликује од реаговања конкретног детета, да ли и даље можемо говорити о саосећању са њим? Ми можемо развити емпатију са тим дететом само онда када упознамо конкретно дете, његово размишљање и схватање његове ситуације, његов животни контекст. То је емпатија која је потребна у раду сваког педагошког радника.

Захваљујући емпатији терапеут може да разуме унутрашња стања свог клијента, лекар тегобе и дилеме свог тешко оболелог пацијента, а васпитач емоције и размишљања деце у одређеним ситуацијама. Емпатија је, такође, разлог због кога ми можемо бити учесници у „емоционалној ирадијацији” тј. „заразном” ширењу неких емоција у случајевима колективне панике, демонстрација и других облика масовног понашања.

Емпатија спада у један од значајнијих механизма социјалне интеракције и позитивни облик социјалног понашања. У најширем смислу, просоцијално (позитивно социјално) понашање се дефинише као вољно, интенционално понашање које има позитивне последице по друге (Рот, Радоњић, 2002). Према неким ауторима, емпатија је емоционално *уосећавање* у психичко стање друге особе, извор је добрих, алтруистичких дела (Рот, Радоњић, 2002).

Емпатија потиче од грчких речи *εν*, што значи у, и *παθος*, што у слободном преводу значи *осећање, страст*. Дакле, то би дословно значило *уосећавање* или *уживљавање* (Liddell & Scott, 1940). У психологији тај термин први је употребио Тиченер 1909. године (Tichener, 1909), преузевши га из немачког језика (*Einfühlung*). Тиченер првобитно користи термин у три значења, а за нас је најбитнији онај који је потекао из његових емпиријских истраживања – када експериментатор показује „потпуно разумевање” према свом испитанику („Он сигурно мисли (...); као што они мисле, разумеју, говоре (...)) (Liddell & Scott, 1940). Ово практично значи да под емпатијом Тиченер подразумева способност особе да се уживи у унутрашња стања других.

Стручњаци за развојну психологију истичу да постоје у ствари две компоненте емпатије: 1) емоционална реакција према другима, која се нормално развија током првих шест година живота; 2) спознајна реакција, која одређује степен до ког су старија деца способна да схвате тачке гледишта или перспективу некога другог (Шапиро, 1998).

Ова друга компонента се данас у литератури препознаје под називом *теорија ума* или *ментализација*. Овај појам се односи на дететово разумевање менталних стања. Као индикатор постојања теорије ума, у истраживањима се користи испитивање разумевања уверења и то погрешних (Baron-Cohen et al., 1985). Основна карактеристика теорије ума јесте нагласак на интенцији. Развијена функција ментализације код родитеља и сигурна везаност деце предуслови су приписивања интенционалности деци. Деца опажају да се њихови родитељи према њима понашају доследно, те почињу да увиђају ту интенцију у себи и, коначно, деца почињу да мисле о свом понашању, доживљајима и осећањима (Мирић, Димитријевић, 2006, према: Fonagy, 2000).

Ова функција омогућава деци да схвате сопствена и туђа уверења, осећања, ставове, жеље, наде, сазнања, маштања, намере, планове итд. (Fonagi, 2006). Путем ментализације, понашање других постаје смислено и предвидиво, а додатно омогућава да се из репертоара могућих начина реаговања бирају они који су најпогоднији у том интерперсоналном контексту (Fonagi, 2006).

Ментализација, дакле, представља способност разумевања сопствених и туђих менталних стања. Могућност да на основу дететовог понашања препознамо које потребе оно има у одређеној ситуацији и да му кажемо шта је то што смо у њему препознали, детету омогућава да и само буде у позицији да разуме своје понашање. Зато су, у раном детињству, родитељи ти који претежно имају функцију да „организују” деље понашање – да му својим објашњењем, ставом и подршком дају смисао.

У раном детињству, највећи значај и покретач развојних промена јесте родитељска способност опажања променљивих сигнала одојчета и адекватно одговарање на њих. Овиме се постиже регулација – дете учи да узбуђење у присуству родитеља неће довести до дезорганизације која је изван његовог капацитета, родитељ ће бити тамо да поново успостави равнотежу (Fonagy et al., 2002). Оваква понашања доводе до јачања сигурне везаности одојчади за родитеље.

Да би родитељи могли да одговарају деци на адекватан начин, и они сами треба да поседују ментализацију тј. капацитет да савладају страх, опазе туђе потребе, одговоре на њих, да буду сигурно везани и аутономни. Иако се у савременој психолошкој литератури користе, као што смо рекли, термини *ментализација* и/или *теорија ума*, у педагошкој пракси је далеко препознатљивији термин *емпатија/емпатичност*, те ћемо за потребе овог рада ипак употребљавати тај термин.

Постоји више фаза у развоју емпатије: 1) *Глобална емпатија* – карактеристична је за децу у првој години живота. Деца се често понашају као да се оно што се догађа другима догађа њима, јер нису способна да разликују себе и друге као одвојене физичке ентитете. 2) *Егоцентрична емпатија* – јавља се након прве године живота, у другој фази когнитивног развоја. Дете потпуно схвата себе и друге особе као различите физичке објекте. У стању је да доживљава емпатију а да истовремено разуме да је друга особа, а не оно само, у невољи. Ипак, још увек не разликује добро унутрашња стања других од властитих. 3) *Емпатија за осећаје других* – јавља се с почетком преузимања улоге другог, између друге и треће године живота. Будући да постаје свесно да друге особе имају властите осећаје који су различити од његових, дете прикладније одговара на знакове који указују на осећаје других. С развојем говора, дете је у стању да може емпатисати са

све сложенијим емоционалним стањима. 4) *Емпатија за нечије животне услове* – почиње се јављати у касном детињству. Дете постаје свесно да друге особе доживљавају задовољства и непријатност, не само у непосредним ситуацијама, него и у ширим животним околностима и искуствима. Емпатички изазвани афекти комбинују се са менталним представама општег стања других (Работег Шарић, 1993).

## УЛОГА ОДРАСЛИХ У ДЕЧЈЕМ РАЗВОЈУ

Свако од нас од рођења представља јединку која је саставни део неке групе и неког система. Ниједан човек не живи сâм на овоме свету. Примарна група којој припадамо одмах по рођењу јесте наша породица, затим је то вртић, па школа, и тако даље редом. Нико од нас се није родио као формирана личност. Личност се постаје током раста и развоја, трпећи притом разне утицаје, али и остварујући сопствено ангажовање у том процесу и пружајући „лични печат”. Непосредно по рођењу, као и даље током живота, човек је константно члан различитих група, упућен је на друге људе, утиче на њих, али и трпи њихов утицај, жели да оствари контакте са њима, да задовољи своје социјалне потребе, да развије социјалну прилагођеност и стекне социјалне компетенције. Човек је, дакле, по својој природи, социјално биће које је у сталној интеракцији и комуникацији са другим људима. Квалитет свих социјалних односа, социјалне динамике и свих облика интерперсоналног понашања зависи од релација са другим људима.

За човеков развој битан је и најранији период живота. Фројд је сматрао да је „дете отац човека”, односно да се моменти важни за развој личности дешавају у најранијем периоду живота, пре пете године (Фројд, 1970). Фројдово схватање је прилично детерминистичко, а данас знамо да развој траје знатно дуже, па чак и целог живота. Наравно, многе фазе у човековом развоју су битне, не само рано детињство. Кључни периоди развоја су они тренуци када долази до кризе услед неадекватних капацитета за превазилажење нових захтева средине (Пијаже, 1978). Оног тренутка када дете не уме да реши нове захтеве средине, налази се пред новим развојним ступњем. До развоја долази тако што дете развија нове механизме за решавање нових задатака. За Пијажеа активност појединца је кључна. Ипак, Виготски напомиње да се развој не дешава унутар саме особе, већ да је она производ социјалне интеракције између особе и компетентнијег партнера (Виготски, 1977). Успешна интеракција између детета, које се налази пред новим захтевом, и компетентнијег партнера, који има оруђе за решавање тог проблема, јесте кључ развоја нових стратегија (Виготски, 1977). Вели-

ки број савремених аутора (нпр. Crandell & Hobson, 1999; Danels, 2007; Kozulin & Gindis, 2007) управо прате идеју Виготског о социокултурној природи развоја. Ове теорије посебну улогу придају одраслима – родитељима, васпитачима, наставницима. Фокус стављају на активности одраслог, тачније на компетенције њега као промотера развоја. С обзиром на то да васпитачи раде са децом предшколског узраста – који је веома важан за развој крупне моторике, говора, емоција, социјалних вештина, игре и припреме за развој конкретних операција – компетенције ових стручњака за рад са децом су од изузетног значаја.

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА

Савремене тенденције васпитно-образовног рада подразумевају интерактивни приступ педагошком раду – васпитач је сарадник и креатор процеса чији је циљ целокупни развој детета, а васпитаник је активан и има слободу избора (Милановић, 2010). Да би се такви циљеви успешно реализовали, потребно је да васпитач активно остварује следеће задатке: а) да постане свестан себе и својих компетенција и тежи да упозна карактеристике и потребе својих васпитаника; б) да активно тежи да своју улогу и положај промени у правцу интерактивног педагошког рада; в) да тежи и вреднује значај успостављања квалитетног односа са дететом; г) да савлада вештине успостављања квалитетне интеракције „један на један”, као и групне интеракције; д) да савлада методе интерактивног рада; ђ) да изгради комуникацијске вештине (Милановић, 2010).

Све задатке васпитач обавља како би развио своје компетенције које се манифестују као „зрела личност” (Милановић, 2010). Такав васпитач поседује следеће компетенције: 1) интелектуална зрелост – капацитет за делатност, заинтересованост за свет око себе, реалистичност у процени стварности, реалност самопроцене, критичност и преиспитивање сопствених ставова; 2) емоционална зрелост; 3) социјална зрелост – самопоуздање и толеранција, хуманост и поштовање других, емпатичност, комуникативне компетенције (Милановић, 2010).

Циљ овог рада је да укаже на значај социо-емоционалних компетенција васпитача којима се подстиче развој емпатије код деце и на активности којима се у оквиру васпитно-образовног рада подстиче емпатија код деце.

Милановић (2010) износи велики број задатака и компетенција васпитача, али ми желимо посебно да истакнемо компетенције које су из социо-емоционалног домена. Наиме, за васпитно-образовни рад педагошког радника посебно је важно да он мора бити заиста добар посматрач

својих васпитаника. Једино тако он може да успе у својим настојањима да региструје и препозна сваки знак и сваку поруку коју му васпитаници упућују. Такође, он све време треба да проверава да ли их је правилно разумео и да ли је правилно протумачио те испољене реакције детета, како би његово понашање и његови поступци били примерени детету, и како би у правом тренутку испољио и применио своје емпатијске компетенције или, прецизније, како би правовремено и на прави начин показао емпатију према детету/деци.

Да би ти поступци били примерени детету, неопходно је да васпитач поседује и све социјалне компетенције које ће му омогућити да у одређеној социјалној ситуацији одреагује на адекватан начин. Васпитач сваког тренутка мора бити свестан да деца помно прате сваки његов поступак и тумаче сваку његову поруку. Потпуно је очекивано да ће деца, опонашајући васпитача (тј. понашајући се као доминантна и ауторитативна личност њихове примарне референтне групе), развијати емпатију према другима. Дакле, у интеракцији са децом, социјално компетентан васпитач треба да настоји да својим поступцима и својим примером ствара и развија социјално компетентну децу. Васпитач нарочито треба да развија емпатијске компетенције код деце, као посебан вид социјалне компетенције. Он треба да инсистира да деца развију осећај емпатије, али истовремено и да јачају своје самопоуздање. Треба избећи све негативне последице недостатка емпатијских компетенција које би се могле одразити на развој деље личности.

Компетентност, и њене уже области: самокомпетенција (*интраперсоналне вештине*) и социјална компетенција (*интерперсоналне вештине*), сматрају се кључним способностима за остваривање успешног педагошког рада.

Образовање за ове компетенције, према неким ауторима, остварује се у оквиру следећих оријентација (Гојков, 2010): оријентација ка решавању проблема; оријентација ка споразумевању; оријентација ка кооперацији; оријентација ка делотворности; оријентација ка самоорганизацији; оријентација ка целовитости.

Ово практично значи да је од свих компетенција посебно важно истаћи интра/интерперсоналне вештине. У стандардима за компетенције наставника, васпитача и стручних сарадника<sup>1</sup> нагласак се ставља управо на ове компетенције. У оквиру сваке релевантне области професионалног развоја, вештине самоевалуације се посебно истичу. Самокомпетенције и подразумевају васпитачеву способност, али и вољу и свест о значају сталног

---

<sup>1</sup> Стандарди компетенција наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Национални просветни савет, Београд.

преиспитивања сопственог рада. Са друге стране, интерперсоналне вештине, односно вештине сарадње, у оквиру *Стандарда* дефинисане су као посебна област. Ово показује да креатори *Стандарда* имају свест о потребама савременог друштва, где се улога едукатора суштински мења. Као што се од будућих младих људи очекује „мултитаскинг” и развијеност широког спектра тзв. општих способности, тако се и од њихових васпитача и наставника очекује пружање таквог модела.

Социјалне компетенције су значајне и у контексту социо-емоционалног развоја деце. Модели успешне комуникације социјалних вештина и емоционалне контроле неопходни су за адекватно усвајање ових вештина код деце. Са друге стране, социо-емоционалне вештине васпитача које укључују могућност емпатије значајне су из два разлога. Прво, функција ментализације одраслог омогућава да буде социјално огледало детету које још увек нема развијену ову функцију. Интеракција одрасли – дете, која омогућава размену нејасно дефинисаних емоција детета и приписивање значења тих емоција које одрасли може да препозна, предуслов је усвајања ове функције код деце. Обрађене емоције дете може да поднесе и да адекватно реагује на њих уз објашњење и моделовање понашања одраслог. Друго, индивидуализован начин рада и подршка специфичним потребама сваког појединачног детета јесу методе савременог рада у нашем образовном систему. Способност емпатије васпитача у том смислу је неопходна ради тачног препознавања индивидуалних потреба и изналажења адекватних модела подршке.

Истицање значаја ових компетенција васпитача доводи у питање образовање ових стручњака за обављање васпитно-образовног рада. Рајовић и Радуловић (2007) говоре о могућим начинима стицања оваквих компетенција. Размена искустава и учење кроз праксу, а у оквиру модела ових аутора, назначени су као посебно ефикасни.

Сасвим је извесно да познавање области васпитно-образовног рада и адекватне компетенције нису довољне за остваривање васпитно-образовних циљева развоја емпатијских и социјалних вештина код деце. Савремени аутори заправо почињу да истичу агенсност као значајан аспект компетентности (Priestley, 2015). Агенсност означава спремност на деловање.

Увид у специфичне методе рада које доприносе развоју наведених вештина код деце представљају корак даље ка бољој припремљености васпитача у овом правцу. Стога, у оквиру нашег другог циља позабавићемо се представљањем неколико активности за које сматрамо да подстичу развој социјалних и емпатијских вештина код деце. Сваку од активности размотрићемо са аспекта познавања раног развоја и предуслова за усвајање ових вештина, о којима смо говорили у претходним деловима текста.

## АКТИВНОСТИ КОЈИМА СЕ ПОДСТИЧЕ РАЗВОЈ ЕМПАТИЈЕ КОД ДЕЦЕ

Наведимо неколико класичних примера, преузетих из праксе, чијим бисмо ближим сагледавањем могли доћи до бољег увида у суштину ментализације и саме способности деце да емпатишу. Користићемо се задацима теорије ума, аутора Барон-Коена (Doherty, 2009). Идеја је да ће се помоћу оваквих задатака најбоље сазнати да ли неко своје закључке базира на реалном стању или на уверењу у реално стање (као што иначе људи раде) (Doherty, 2009).

Користећи се тим знањем, можемо сачинити усмерену активност која захтева минималну употребу средстава за рад, што је даље чини мобилнијом и једноставнијом за извођење. Основу за ову активност узећемо у класичном Барон-Коеновом задатку *Sally and Anne*, до кога је он дошао користећи се модификованом парадигмом Вимера и Пернера (Wimmer & Perner, 1983), са ликовима различитог пола (Doherty, 2009), да узрок неуспеха не би било то што деца не разликују лутке.

Активност можемо радити кроз драматизацију, користећи се гињол луткама. Деци ћемо најпре прочитати сликовито написану причу, а потом је илустровати по моделу стрипа или користити већ готове апликације које детаљно прате кључне делове приче. Могли бисмо се чак послужити и савременим технологијама и креирати анимирани филм, али начин самог извођења препустимо креативности васпитача. Суштина задатка је у причи у којој се две лутке, односно два лика или актера, налазе у истој просторији и играју се лоптицом. Заједно сакривају своју играчку у кутију и један актер приче излази из собе. Док је први актер приче ван просторије, други актер се налази у просторији и премешта тај предмет (у нашој причи лоптицу) на друго место. Активност, или оглед, спроводи се тако што деца посматрају целокупну ситуацију. Други актер приче враћа се у просторију, а деци се поставља питање: „Где ће прво потражити лоптицу?”

Путем ове интерактивне приче испитује се да ли деца могу да занемаре своју позицију (позицију оног који поседује тачне информације) и ставе се у позицију оног који има нетачно уверење (због недостатка информација), односно да ли могу да промене своју перспективу и тачку гледишта и уђу у „туђу улогу”. Предикцију понашања лутке из приче они ће заснивати на сопственом или туђем уверењу, у зависности од тога да ли схватају ову разлику. Кроз ову активност показујемо такође још један занимљив елемент – да емпатија не мора увек и искључиво бити везана за осећања друге особе.

Уколико пак желимо да акценат ставимо на емоционални део, можемо децу одвести на неку представу или им приказати неки филм. Касније, приликом обраде, питаћемо их шта мисле како се осећао главни лик (или било који други лик) у представљеној ситуацији. Може се захтевати од њих да илуструју дело и представе те емоције.

За подстицање препознавања емоција можемо користити активност у којој ћемо деци дати фотографије неких непознатих људи (различитих раса, националности, порекла, пола, узраста...) и тражити од деце да на основу фацијалних експресија опишу како се та нека особа осећала у датом тренутку.

Један од најефикаснијих и вероватно најједноставнијих начина да научите децу емпатији свакако јесте и практиковање уочавања и испољавања спонтаних нежности, односно дела кроз која то деца, или одрасли, показују. Деци можете причати приче или анегдоте из свакодневног живота које говоре о томе како једноставна дела испуњена обзирношћу дубоко утичу на људски живот. Наравно, деца најбоље уче по моделу, тако да их васпитач својим примером мора подстицати и бити им добар узор. Не треба превише говорити о томе какав значај детету пружа ситуација у којој сам васпитач или родитељ – особе које су детету блиске – чине неко добро дело, помажу некоме. Поједине ситуације ће лако постати кључне у даљем развоју дететове личности и треба их практиковати од најранијих узрасних група у вртићима. Можете направити и породични пројекат. Замолисте дете да на обичном белом папиру бележи, односно илуструје, свакодневна дела нежности која оно чини осталим члановима породице. Објасните им да то не морају бити велика дела, могу бити и сасвим једноставна дела, попут придржавања врата некоме или одласка у посету болесном члану фамилије. Потребно је деци усадити емпатију као навику, а изненађујуће је колико деца заправо воле навике и у којој мери уживају у чињењу таквих дела. Поред емпатије, тако се подстиче и алтруизам. Једино сталним разговорима са децом, када се они „стављају” у туђ положај, може се постићи дубље разумевање емпатије.

И акције у којима се прикупљају добротворни прилози, али и подстиче иницијативност деце („Чеп за хендикеп”), представљају добар пример развијања просоцијалног понашања код деце. Овакве активности буде свест о различитости, али и о потреби за очувањем животне средине и значају рециклаже. Подједнако корисне и подстицајне су и активности попут прикупљања средстава и прављења пакетића за децу без родитеља, израда новогодишњих честитки другарима из других институција и сл.

## ЗАКЉУЧАК

Иако су многе способности еволуцијом изузетно унапредовале и потенцијал за њихов развој природно постоји у свакој особи, то не значи да ће их свако развити. Долажење до одређених способности и вештина подразумева и упоран рад. За велики број способности постоји и одређени сензитивни период у коме се најбоље развијају, те је од изузетног значаја благовремено стварање адекватне и стимулативне средине. У складу са тим, од велике важности су рано укључивање деце у систем образовања, промовисање осетљивости раног развоја и едуковање родитеља о ефикасним васпитним поступцима.

Да би се деца ефикасно укључила у систем образовања и васпитања, неопходно је обезбедити квалитет тог система. Васпитачи су главни носиоци првог нивоа тог система, те је од изузетног значаја развијати компетенције васпитача и подучавати их методама рада које подстичу развој емпатије код деце. Те компетенције нису нешто што се може стећи кроз учење само у оквиру иницијалног образовања већ је неопходно целоживотно учење – квалитетно и континуирано стручно усавршавање у областима јачања социјалних и емоционалних компетенција васпитача и методике рада са васпитаницима.

## Литература

- Baron-Cohen, S.; Leslie, A. M.; Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”. *Cognition*, 21, 37–46.
- Vigotski L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Wimmer, H.; Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103–128.
- Gojkov, G. (2010). Teze za diskusiju. U: M. Vilotijević i G. Gojkov (ur.). Zbornik rezimea *Osposobljavanje nastavnika za nove uloge*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In: H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 307–331. New York: Cambridge University Press.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind. How children Understand Other’s Thoughts and Feelings*. New York: Psychology Press.
- Kozulin, A.; Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special needs. In: H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (eds.). *The*

- Cambridge Companion to Vygotsky*, 332–362. New York: Cambridge University Press.
- Liddell, H. G.; Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones, with the assistance of Roderick McKenzie. Oxford: Clarendon Press.
- Milanović, R. (2010). *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Mirić, J.; Dimitrijević, A. (2006). Poreklo i priroda psihološke vezanosti. U: J. Mirić i A. Dimitrijević (ur.). *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi*, (25–34). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Petrović, J.; Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetentnost dece predadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, Vol. 40 (3), 431–445.
- Pijaž, Ž.; Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Priestley, M.; Biesta, G.; Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Raboteg Šarić, Z. (1993). *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja* (disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Rajović, V.; Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 51 (4), 413–434.
- Rot, N.; Radonjić, S. (2002). *Psihologija za drugi razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2004). Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost*, br. 3–4, 173–193.
- Titchener E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought - processes*. New York: The MacMillan Company.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. L.; Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2006). Šta je zajedničko psihoanalitičkoj teoriji i teoriji afektivnog vezivanja. U: J. Mirić i A. Dimitrijević (ur.). *Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi*, 61–80. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Frojd, S. (1970). *Uvod u psihoanalizu*. Novi Sad: Matica srpska.
- Crandell, L. E.; Hobson, P. (1999). Individual Differences in Young Children's IQ: A Social-developmental Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (3), 455–464.
- Šapiro, L. E. (1998). Emocionalna inteligencija ili kako vaspitanjem dobiti dete sa visokim EQ. Beograd: Narodna knjiga.

**Miloš N. Milojević**

Preschool “Čukarica”, Belgrade

## **PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES FOR ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN CHILDREN**

### **Summary**

Preschool period is regarded as critical in the development of many attributes, abilities and skills, including emotions and empathic competences. Empathy is essential for recognizing and understanding the emotions of people who surround us, therefore, it is also very important for establishing social relationships. Development of empathy in children should be encouraged from the earliest age, which is why the quality of teaching in this period is of crucial importance. Starting from the idea that competent school teachers represent the foundation of teaching and educational work in general, this overview offers a contribution to the understanding of empathic competences and present practical activities that contribute to the development of these competences in children.

**Keywords:** *preschool period, preschool teachers, empathic competences, development, directed activities.*

**Miloš N. Milojević**

Kindergarten „Čukarica“, Belgrad

## **KOMPETENZEN DER ERZIEHENDEN ZUR FÖRDERUNG DER EMPATHIEENTWICKLUNG BEI DEN KINDERN**

### **Zusammenfassung**

Das Vorschulalter gilt als eine kritische Zeit für die Entwicklung vieler Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten, einschließlich Emotionen und empathischen Kompetenzen. Empathie ist von entscheidender Bedeutung für die Erkennung und Verständnis der Emotionen der Leute in der Umgebung, und ist daher sehr wichtig bei der Festlegung von sozialen Beziehungen. Die Entwicklung der Empathie bei den Kindern sollte vom frühesten Alter gefördert werden, und deswegen ist die Qualität der pädagogischen Arbeit in dieser Zeit von entscheidender Bedeutung. Der Autor geht von der Idee aus, dass die kompetenten Erziehenden die zuständigen Träger der pädagogischen Arbeit sind, und bietet in diesem Fachartikel seinen Beitrag zum Verständnis der Eigenschaften von empathischen Kompetenzen. Es werden auch die praktischen Aktivitäten dargestellt, die zur Entwicklung dieser Kompetenzen bei den Kindern beitragen.

**Schlüsselwörter:** *Vorschulalter, Erziehende, empathische Kompetenzen, Entwicklung, gezielte Aktivitäten.*

**Радоје Б. Јевтић**  
ЕТШ „Никола Тесла”, Ниш  
**Драгана Д. Јевтић**  
ОШ „Десанка Максимовић”, Чокот

## ТЕРМИЧКИ ЕФЕКТИ У КОРИШЋЕЊУ ЛАПТОПА

**Резиме:** Употреба лаптопа доводи до повећаног излагања електромагнетном зрачењу и загревању, па се поставља питање ризика по здравље корисника. Опасност посебно прети младим мушким корисницима јер они често лаптоп стављају у крило у близини репродуктивних органа. У раду су представљени резултати истраживања спроведеног у Електротехничкој школи „Никола Тесла” у Нишу, на узорцима од 500 ученика (2015) и 600 ученика (2016), као и резултати мерења загревања 15 различитих лаптопова током употребе и мерења температуре корисника лаптопова у региону крила.

**Кључне речи:** *лаптоп, мерење, загревање, ученици.*

### УВОД

Рачунари су постали неизоставни део људских активности јер пружају велике могућности корисницима. Поред огромне помоћи у свакодневном професионалном раду, рачунари се користе и за комуникацију, забаву, учење, управљање и сл. Нарочиту употребу имају: лаптоп (енг. *laptop*), палмтоп (енг. *palmtop*), нетбук (енг. *netbook*), ултрабук (енг. *ultrabook*) и ноутбук (енг. *notebook*).

Лаптоп представља рачунар мањих димензија који се може преносити јер је привремено независан од напајања, у зависности од тога колико му траје једносмерно напајање тј. батерија. Може се прикључити и на наизменично напајање, па се у том случају батерија на лаптопу може допунити или одстранити. Делови лаптоп рачунара функционално су идентич-

ни деловима класичног десктоп рачунара (енг. *desktop*), једино су мањи, пошто је предвиђено да троше мање енергије и да заузимају мањи простор. Све већи број нових модела, као и наведене особине, допринели су популарности и широкој употреби лаптопова. Често их користе и ученици и студенти.

Електромагнетном зрачењу многих уређаја у свакодневном животу (пећ, фрижидер, штедњак, мобилни телефон, фен, усисивач, телевизор, вај-фај уређаји и сл.) стално су изложени и одрасли и деца. Може се слободно констатовати да данашњи човек живи у електромагнетном смогу (Јевтић, 2009).

Лаптоп за време коришћења загрева простор на којем се налази. Разлике у температури пре и после одређеног времена коришћења лаптопа нису мале. То свакако не представља проблем ако корисници лаптоп не држе у крилу. Нажалост, млади често држе лаптоп у крилу, а тиме се повећава температура региона бутина и међуножја. Многа истраживања су се бавила штетним утицајем лаптопова по здравље корисника, посебно мушког дела популације, јер се сматра да константно загревање у дужем периоду може негативно да утиче на продукцију и квалитет сперме, посебно код младих. Наравно, постоје и опозитна мишљења, која бацају сенку сумње на такве тврдње. У сваком случају, научници и здравствени радници препоручују мере опреза приликом коришћења лаптопова. Лаптоп обавезно треба поставити на сто или на неку другу подлогу, далеко од региона крила. Уколико се, ипак, лаптоп постави у крило, препоручује се да се ноге рашире, како би се успоставила природна вентилација и колико-толико смањило загревање поменутог региона (Јевтић и сар., 2013), (Јевтић и сар., 2013).

Постоје многа истраживања о овој теми. Разлог је, наравно, што ученици и студенти све више користе средства модерних технологија у свом животу и раду. Непобитне су чињенице да многа од тих средстава олакшавају савремени живот и рад и да их треба користити, али треба их користити на правилан начин. Погрешном употребом може се угрозити здравље, нарочито младих.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су постављени следећи задаци: 1) утврдити колико ученика поседује лаптоп; 2) сазнати колико ученика користи и десктоп и лаптоп рачунар; 3) утврдити сврху коришћења лаптопа; 4) утврдити поло-

жај лаптопа у току коришћења; 5) утврдити просечно време коришћења лаптопа у току дана.

Истраживање је реализовано у Електротехничкој школи „Никола Тесла” у Нишу поступком анкетања. Први део истраживања реализован је у фебруару и марту 2015. године, на узорку од 500 ученика из сва четири разреда, а други део 2016. године, на узорку од 600 ученика из сва четири разреда. Анкетом су обухваћене теме: коришћење мобилних телефона, коришћење лаптопова, коришћење таблет рачунара, коришћење интернета и Фејсбука и сл. Везано за лаптопове, анкета се бавила питањима: колико ученика поседује лаптоп, колико ученика поседује и лаптоп и десктоп рачунар, у које сврхе ученици користе лаптоп (учење, видео-игре, интернет, Фејсбук, комбиновано), као и колико просечно времена у току дана ученици проведу користећи лаптоп.

Температура је мерена на 15 различитих типова лаптопова и ноутбукова, а мерен је и регион бутина и међуножја корисника за време употребе поменутих уређаја. За мерења су коришћени – термална камера *VARIOSCAN hr compact 3021 ST* и инфрацрвени термометар *TM 959* (Слика 1). У ранијим истраживањима и мерењима (Јевтић, Ничковић, 2008), (Јевтић и сар., 2010), уверили смо се у поузданост тих инструмената.



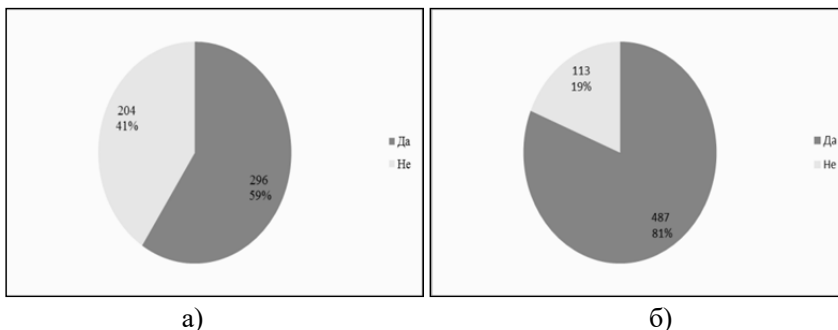
Слика 1. Термална камера *VARIOSCAN hr compact 3021 ST* (а) и инфрацрвени термометар *TM 959* (б)

Температура је мерена 30 минута и сви лаптопови су држани на крилу за време мерења. Веома је битно напоменути да би температурни резултати били различити за различите подлоге испод лаптопова (нпр. површина стола, тепих и сл.). Типови лаптопова на којима су вршена мерења такође су изабрани као резултат анкетања.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### Поседовање лаптопа

На Графикону 1 представљено је колико ученика поседује лаптоп.

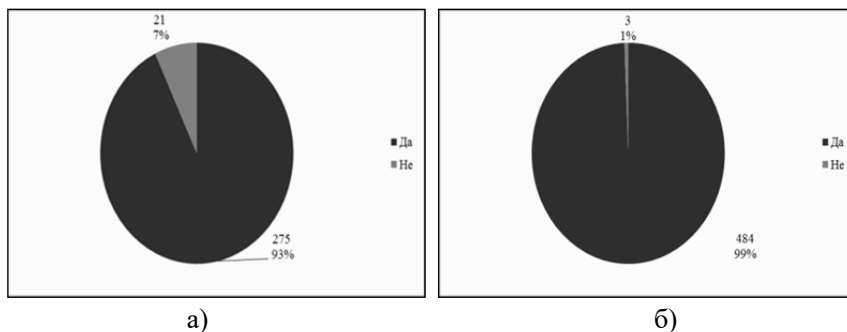


Графикон 1. *Поседовање лаптопа: 2015. године (а) и 2016. године (б)*

Примећује се да је проценат ученика који имају свој лаптоп повећан са 59% (2015) на 81% (2016).

### Поседовање и десктоп и лаптоп рачунара

Графикон 2 приказује колико ученика има и десктоп и лаптоп рачунар.

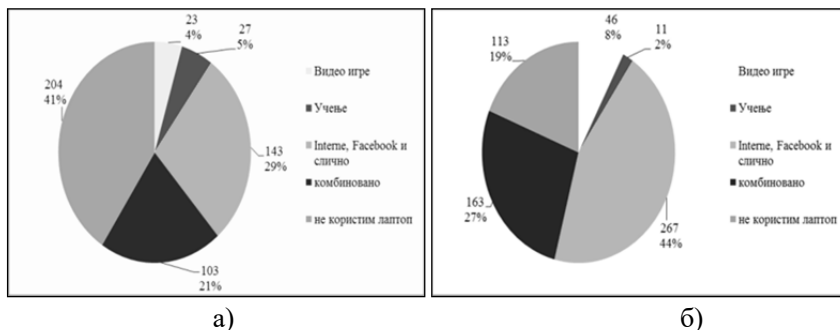


Графикон 2. *Поседовање десктоп и лаптоп рачунара: 2015. године (а) и 2016. године (б)*

Скоро сви ученици који поседују лаптоп, поседују и десктоп рачунар (99%).

### Сврха употребе лаптопа

На Графикону 3 приказано је у које сврхе ученици користе лаптоп.

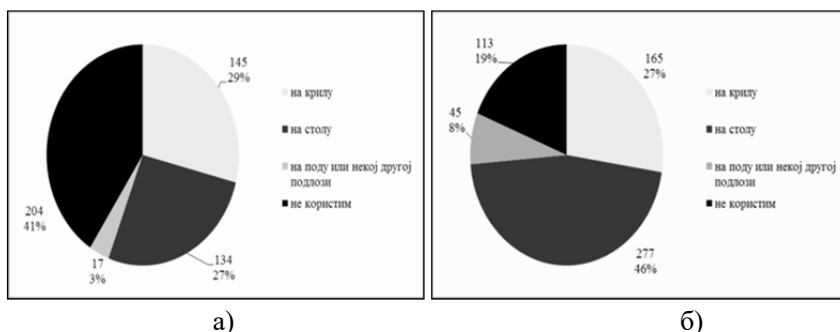


Графикон 3. Сврха употребе лаптопа: 2015. године (а) и 2016. године (б)

Реализовано истраживање је потврдило да се лаптоп најмање користи за учење, а највише за видео-игре, интернет, Фејсбук и сл. То може произвести многе нежељене последице, везано за социјалну, педагошку и едукативну компоненту живота ученика, те би и родитељи и наставници о томе морали да поведу рачуна.

### Положај лаптопа у току коришћења

Положај лаптопа у току коришћења приказује Графикон 4.

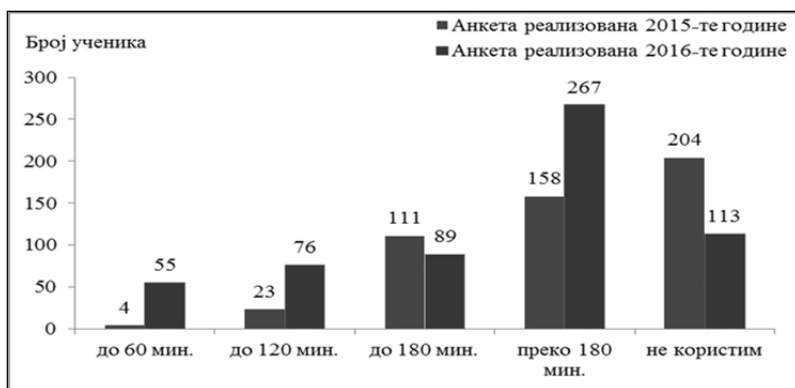


Графикон 4. Положај лаптопа у току коришћења: 2015. године (а) и 2016. године (б)

Скоро трећина ученика лаптоп држи на крилу током употребе. Треба истаћи да је такав положај веома неугодан за седење и да долази до појаве трњења и болова у леђима после дуже употребе. Уколико се узме у обзир да је анкетирана популација још увек у периоду биолошког раста, онда изнете чињенице постају још и важније.

### Просечно време коришћења лаптопа у току дана

На Графикону 5 видимо колико просечно времена у току дана ученици користе лаптоп.



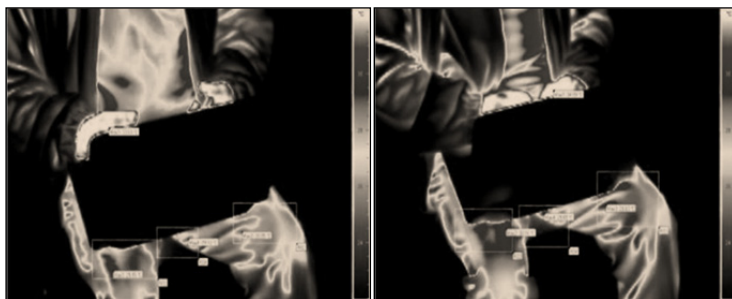
Графикон 5. *Просечно време коришћења лаптопа у току дана: 2015. и 2016. године*

Приметно је да највише ученика лаптоп користи више од три сата у току дана.

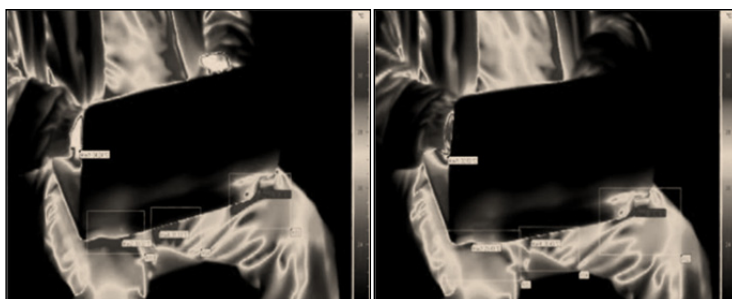
### Температура лаптопа у току рада

Измерене температуре свих лаптопова пре почетка испитивања биле су 20°C, а почетна температура региона бутина и међуножја износила је 32°C. Температура просторија у којима су вршена мерења била је 15–20°C и варијала је јер нису сва мерења реализована одједном, већ у дужем периоду и у различитим годишњим добима. Разлози за то су били техничке и финансијске природе. Прво, требало је извршити велики број мерења и није било могуће набавити све лаптопове истовремено. За резултате мерења узимане су највише измерене температурне вредности, а оне су биле углавном на излазима вентилатора (енг. *cooler*). Сви резултати су ви-

шеструко понављани. Резултати мерења приказани су на сликама 2–5. Ранијих година вршена су слична мерења и слична анкетање на различитим корисницима модерних технологија у различитим животним добима (ученици, студенти, средња и старија популација грађана) (JENOPTIK), (Јевтић и сар., 2011), (Јевтић и сар., 2012), (Јевтић, 2015).



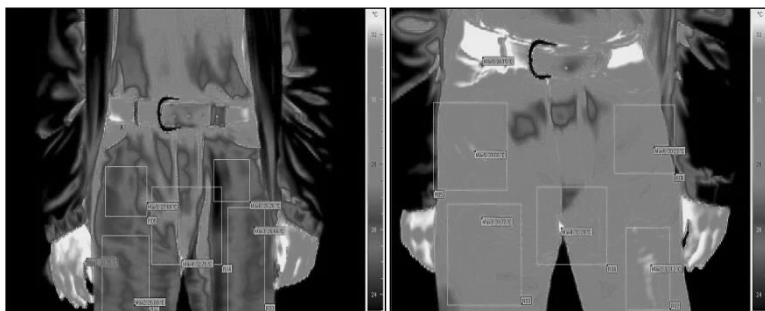
Слика 2. *Лаптоп Dell Vostro 2520 и регион крила: на почетку мерења (а) и после 10 минута мерења*



Слика 3. *Лаптоп Dell Vostro 2520 и регион крила: после 20 минута мерења (а) и после 30 минута мерења*

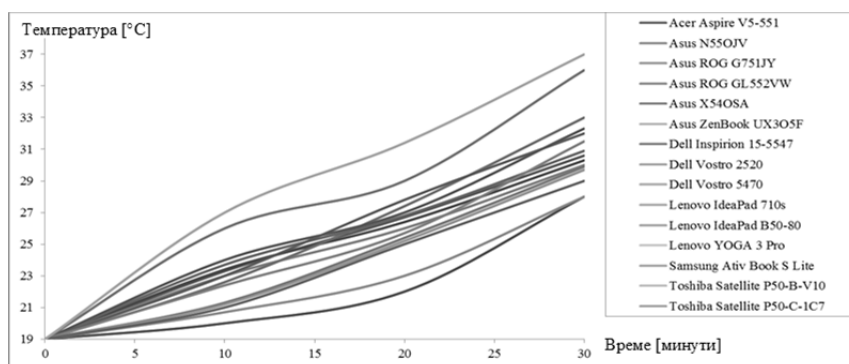


Слика 4. *Лаптоп Dell Vostro 2520: на почетку мерења (а) и после 30 минута мерења*



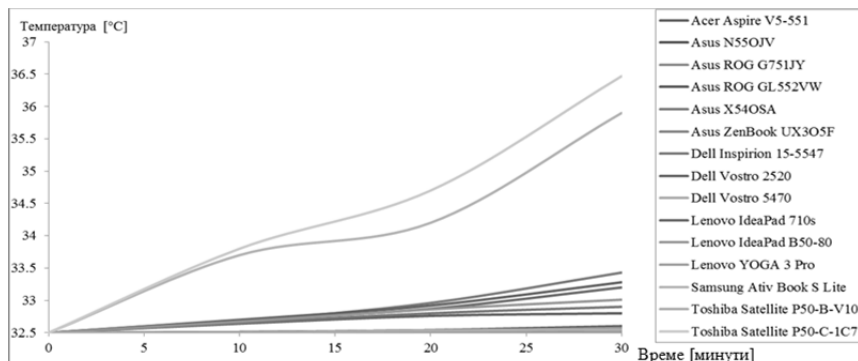
Слика 5. Регион крила, бутина и међуножја: на почетку мерења (а) и после 30 минута мерења

Графикон 6 приказује пораст температуре лаптопова с временом коришћења.



Графикон 6. Зависност температуре изабраних лаптопова од времена коришћења

Графикон 7 приказује зависност температуре бутина и међуножја од времена коришћења изабраних лаптопова.



Графикон 7. Зависност температуре бутина и међуножја од времена коришћења изабраних лаптопова

Резултати су показали да долази до промене температуре и уређаја и региона бутина и међуножја за време и после њихове употребе од 30 минута. Треба нагласити да корисници над лаптоповима проводе знатно више времена и да би тада измерене температуре и уређаја и региона бутина и међуножја биле знатно више. У току нашег мерења лаптопови су се загревали услед уобичајеног коришћења (интернет, куцање текста, уобичајене апликације), а загревање би било знатно веће да су се користиле видео-игре или компликовани графички програми. Иако је цена неких уређаја била изнад просека, то генерално није значило и већу потрошњу енергије и мање загревање. Загревање лаптопова није било уједначено, нису се сви лаптопови загревали на исти начин, а различити делови лаптопова имали су различите температуре и различит трансфер топлоте. Уколико би се између лаптопа и крила ставила свеска, парче дрвета или нешто слично, температура крила се није повећавала, али се зато температура лаптопа знатно повећавала. То је нарочито било изражено уколико би се испод лаптопа ставило ћебе, комад одеће или неки други предмет који иначе има добре топлотно-изолационе карактеристике. Температура крила се није толико повећавала када се користила специјална преграда за лаптоп, која је углавном имала вентилаторе или је била чиста изолација између лаптопа и региона бутина и међуножја. Регион крила и међуножја се такође мање загревао ако би се рашириле ноге приликом употребе лаптопа. Најмање грејање самих лаптопова уочено је код рада са лаптоповима који су били на столу и испод којих су била постављена четири подметача тако да је ваздух испод лаптопа могао слободно да циркулише.

Уколико се реализовани резултати мерења упореде са неким сличним ранијим мерењима, може се закључити да су модернији типови лапто-

пова израђени од бољих и квалитетнијих материјала, угоднији су за рад и мање се загревају. У сваком случају, температурни пораст приликом коришћења лаптопа на крилу корисника јесте превелик и мора се спречити, најбоље коришћењем лаптопа на столу или на некој другој подлози која поседује простор за вентилацију (Јевтић и сар., 2011).

## ЗАКЉУЧАК

Лаптопови су изузетно корисни уређаји, али носе и одређени ризик по здравље корисника уколико их они не употребљавају на одговарајући начин. Пошто спадају у електричне уређаје који за свој рад користе електричну енергију, они се током рада загревају и ту енергију емитују радијално око себе. Енергија, односно топлота, може бити изузетно велика. Имајући у виду сва сазнања и предочене чињенице, може се закључити да неодговарајућа употреба лаптопова може бити веома опасна по кориснике мушког пола, а посебно по децу школског узраста јер њихов полни апарат још није потпуно формиран. Велики број биохемијских реакција од којих зависе есенцијални процеси у организму могу се пореметити ако дође до промене температуре. Медицински стручњаци наводе податак да би просечна температура у тестисима требало да буде око 33°C. Уколико би се лаптоп ставио у крило и користио дуже време, знатно дуже од времена мерења (30 минута), што резултати реализованих анкета и доказују, та температура би била знатно већа.

Поред термичких ефеката, лаптопови, као електрични уређаји, емитују и електромагнетно поље, које такође може бити штетно. У сваком случају, предузимање мера опреза – смањење времена проведеног над лаптопом, коришћење тврде подлоге или неког другог вида баријере између лаптопа и крила и слично – свакако може знатно смањити ризик од нежељених последица.

## Литература

- Јевтић, Р. (2009). *Расподела електромагнетног поља фреквенција мобилних комуникација у човеку* (магистарска теза). Ниш: Факултет заштите на раду.
- Јевтић, Р.; Јевтић, Д. (2015). Утицај модерних технологија на живот и рад школске деце. *Учење и настава*, 2, 383–398.

- Јевтић, Р.; Јевтић, Д.; Ничковић, Ј. (2013). *Electromagnetic radiation in living and working environment*, Lambert Academic Publishing, Germany (<https://www.lap-publishing.com/catalog/search>).
- Јевтић, Р.; Јевтић, Д.; Ничковић, Ј.; Ничковић, В. (2013). Здравствени аспекти техничког окружења савременог човека. *Здравствена заштита*, 5, 60–67.
- Јевтић, Р.; Јевтић, Д.; Ничковић, Ј.; Ничковић, В. (2012). Социјални и здравствени проблеми деце школског узраста услед коришћења Face-book-a, *Učitelj*, 1, 2012, 34–42.
- Јевтић, Р.; Ничковић, Ј.; Јевтић, Д.; Ничковић, В. (2011). Electromagnetic field and heating measuring results of lap tops. *Facta Universitatis, Working and Environmental Protection*, 8 (1).
- Јевтић, Р.; Ничковић, Ј.; Јевтић, Д.; Ничковић, В. (2010). *The measurement heating results of some parts of human body by laptop*, 18<sup>th</sup> Telecommunications Forum TELFOR 2010, Београд.
- Јевтић, Р.; Ничковић, Ј. (2008). Results of the measuring and simulation of electromagnetic field of mobile phones in the human head region. *Facta Universitatis, Working and Environmental Protection*, 5 (1).
- ЈенопЕНОПТИК, VARIOSCAN hr compact 3021ST manual.

**Radoje B. Jevtić**

Electro-Technical School “Nikola Tesla”, Niš

**Dragana D. Jevtić**

Primary School “Desanka Maksimović”, Čokot

## THERMAL EFFECTS OF LAPTOP USAGE

### Summary

The use of laptops leads to increased exposure to electromagnetic radiation and heating, which represents the risk to consumers' health. Situation is particularly critical when it comes to younger male users who often put laptops into their lap, close to their reproductive organs. The paper presents results of the research conducted on a sample of 600 students (2016) from the Electro-Technical School „Nikola Tesla“ as well as the results we obtained by measuring the heating rate of 15 different laptop models and the temperature recorded in the lap region of laptop users.

**Keywords:** *laptop, measurement, heating, students.*

**Radoje Jevtić**

Elektrotechnische Schule „Nikola Tesla“ Niš

**Dragana Jevtić**

Grundschule „Desanka Maksimović“ Čokot

## THERMISCHE EFFEKTE BEI DER NUTZUNG DER LAPTOPS

### **Zusammenfassung**

Die Verwendung von Laptops führt zu einer erhöhten Aussetzung gegenüber elektromagnetischer Strahlung und Erwärmung, so dass ein Risiko für die Gesundheit des Benutzers entsteht. Das ist besonders für die jungen männlichen Benutzer der Laptops wichtig, weil die am öftesten bei ihnen am Schoß und in der Nähe von Geschlechtsorganen liegen. In diesem Fachartikel werden die Ergebnisse der Erforschung dargestellt, in der 500 Schüler (2015) und 600 Schüler (2016) der Elektrotechnischen Schule „Nikola Tesla“ in Niš befragt wurden. Es wurde gemessen, wie hoch die Temperatur bei 15 verschiedenen Laptops wird, wenn sie am Schoß liegen.

**Schlüsselwörter:** *Laptop, messen, Erwärmung, Schüler.*

Gordana M. Miljević, Beograd

## LIDERSTVO NASTAVNIKA: PUT KA TRANSFORMISANJU OBRAZOVANJA

*(Liderstvo nastavnika: Put ka transformisanju obrazovanja, urednik D. Frost)*



U knjizi se govori o liderstvu nastavnika kroz autentične priče 26 autora – nastavnika i onih koji podržavaju njihov rad. Zajedno, ove priče objašnjavaju teoriju o neformalizovanom liderstvu nastavnika i njegovu ulogu u transformaciji obrazovanja. Liderstvo nastavnika ne vezuje se za vršenje formalnih upravljačkih funkcija u školi, već podrazumeva aktivnosti koje nastavnici preduzimaju kada osmišljavaju i primenjuju nove ideje, u saradnji sa učenicima, kolegama, roditeljima i širom zajednicom. Dr Dejvid Frost (*David Frost*), profesor Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Kembridžu, urednik i tvorac teorije o neformalizovanom liderstvu, osnivač je i član grupe Liderstvo za učenje (*Leadership for Learning*) i direktor Mreže „HertsKem” (*HertsCam*, [www.hertscam.org.uk](http://www.hertscam.org.uk)). Mreža „HertsKem” čvrsto zastupa stanovište da svi oni koji rade u obrazovanju, ne samo nastavnici, imaju određenu leadersku sposobnost jer je liderstvo dimenzija ljudskog bića. Oni smatraju da je liderstvo suštinski deo profesionalizma nastavnika i posvećeni su razvijanju strategija i programa za podršku nastavnicima kao nosiocima promena. Jedan od programa Mreže „HertsKem” – Razvojni rad koji vode nastavnici (*Teacher Led Development Work – TLDW*), prikazan je u 18. poglavlju knjige. Od 2014. godine Mreža „HertsKem” nudi master studije iz programa Vođenje nastave i učenje, jedini master program za nastavnike u Velikoj Britaniji koji vode isključivo nastavnici. Taj program se ranije organizovao na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Kembridžu.

Knjiga se oslanja na priče nastavnika koje su objavljene u časopisu *Liderstvo nastavnika* (*Teacher Leadership*) od 2006. do 2012. godine. Časopis je do

2014. godine izdavao centar Univerziteta u Kembridžu *Leadership for Learning* (<https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/>), u saradnji sa Mrežom „HertsKem”, a cilj je bio da se prikaže koliki trud nastavnici ulažu da bi unapredili kvalitet nastave i učenja. Godine 2008. pokrenut je projekat Međunarodno nastavničko liderstvo (*International Teacher Leadership – ITL*, [www.nastavnickovodstvo.net](http://www.nastavnickovodstvo.net) i <http://atepie.cep.edu.rs/atepie/međunarodno-nastavnicko-vodjstvo>) kroz koji je veći broj zemalja iz raznih delova sveta usvojio program podrške liderstvu nastavnika. Tako se povećao broj priča o liderstvu nastavnika u različitim nastavnim oblastima i kontekstima, te je odlučeno da se pokrene edicija knjiga u kojima će se objavljivati priče nastavnika. Prva iz te edicije upravo je knjiga o kojoj govorimo.

Ključna vrednost ove knjige jeste promovisanje glasa nastavnika. Važno je da se čuje mišljenje nastavnika o obrazovnim pitanjima i o njegovoj ulozi u obrazovnom sistemu, a glavni cilj je da se pospeši delovanja nastavnika. Uspeši, ideje i inovacije nastavnika jesu snažan podsticaj i nepresušan izvor inspiracija za druge nastavnike. Zbog toga je neophodno da se njihov glas što bolje čuje. Međutim, nastavnička profesija je vrlo zahtevna i samo mali broj nastavnika ima vremena, sklonosti i sposobnosti da svoj rad predstavi u koherentnoj pisanoj formi. Ni sve priče u ovoj knjizi nisu napisali sami nastavnici. Osam priča u prvom delu knjige napisao je urednik, uz pomoć mentora za program podrške u kojem je nastavnik učestvovao, a na osnovu dokumentacije o razvojnom projektu koju je nastavnik dostavio. Ovim urednik dosledno ispunjava obavezu pripadnika akademske zajednice, edukatora nastavnika, da deluju u ime nastavnika, kako Majkl Epl (*Michael Apple*) kaže – kao njihovi „pripovedači i pomoćnici”, da bi obezbedili da se njihov glas čuje.

Svojim uvodnim i završnim rečima, predgovorom za svaki deo knjige i kratkim uvodom za svako poglavlje u kojem su istaknute „ključne lekcije za liderstvo nastavnika”, urednik izražava stav da profesori nastavničkih i pedagoških fakulteta imaju obavezu i odgovornost da služe nastavnicima i da im pružaju podršku, i da isto to čine za sisteme obrazovanja od kojih zavisi egzistencija nastavnika.

Navodimo nekoliko „ključnih lekcija za liderstvo nastavnika” koje proističu iz objavljenih priča:

- Neformalizovano liderstvo nastavnika jeste pristup razvoju prakse koji se može primeniti u različitim nacionalnim i kulturološkim kontekstima;
- Škola može povećati svoju efektivnost podstičući nastavnike da ostvare ono za čim teže i pružajući im smernice i podršku, kada im je to potrebno;
- Rukovodstvo škole ne treba da donosi odluke u ime drugih, već da omogući i drugima da budu lideri;

- Liderstvo nastavnika omogućava da profesionalni razvoj nastavnika bude direktno povezan s konkretnom akcijom za unapređenje prakse;
- Nastavnici će verovatno brže i spemnije razviti liderske sposobnosti ako su im dostupni sistemi podrške i podupiruće strukture;
- Liderstvo nastavnika može da doprinese poboljšanju socijalne kohezije u postkonfliktnim kontekstima;
- Liderstvo nastavnika dobro funkcioniše kada ima konkretan fokus i kada se sprovodi u formi vođenja projekta;
- Razvojni projekti nastavnika mogu početi od manjih ciljeva i prerasti u projekte širih razmera;
- Podrška liderstvu nastavnika može da bude samoodrživa jer nastavnici kroz sopstveno iskustvo i vođenje razvojnog rada nauče kako da pomažu drugim nastavnicima.

Pored već pomenutih uvodnih i završnih reči urednika, knjiga sadrži i predgovor koji je napisala Džo Majls (*Jo Mylles*), zamenica direktora škole „Ser Džon Loz” (*Sir John Lawes*), u kojoj se liderstvo nastavnika neguje i podržava od 2003. godine, od samog početka programa. U izdanju na srpskom jeziku nalaze se i reč prevodioca i spisak referenci na srpskom jeziku. Knjiga ima četiri dela. **Prvi deo** sadrži osam relativno kratkih priča koje je napisao urednik, uz pomoć mentora programa liderstva nastavnika. Svaka priča napisana je na osnovu portfolija, sa informacijama i dokumentacijom o razvojnom projektu koji su dotični nastavnici vodili. To su projekti koji se odnose na: vršnjačko mentorstvo i ocenjivanje, povećanje autonomije učenika u učenju geografije, izgradnju socijalne kohezije kroz nastavu i učenje jezika u multietničkoj Makedoniji i drugo. **Drugi deo** ima četiri poglavlja u kojima su radovi nastavnika pisani u okviru postdiplomskih studija. Razvijanje dijaloškog pristupa učenju jedan je od ovde opisanih razvojnih projekata. **Treći deo** sadrži tri prikaza facilitacije programa podrške liderstvu nastavnika u tri različita dela sveta – Velikoj Britaniji, Turskoj, Srbiji i Bosni i Hercegovini. Autori su sami facilitatori. Program Razvojnog rada koji vode nastavnici, opisan u 18. poglavlju, preuzele su i adaptirale zemlje učesnice projekta *ITL* (Međunarodno nastavničko liderstvo). **Četvrti deo** sadrži prikaze susreta nastavnika, mentora i facilitatora iz zemalja učesnica u tom projektu. Opisani su susreti u Velikoj Britaniji, Rumuniji i Srbiji. U okviru Mreže „HertsKem” organizuje se šest susreta nastavnika u toku jedne školske godine, a svake godine se održava i godišnja konferencija. Susrete organizuju i vode sami nastavnici. Povezivanje i susreti nastavnika veoma su važne komponente za razvoj liderstva nastavnika. Sastanci fokusirani na liderstvo nastavnika kreiraju i obogaćuju profesionalno znanje nastavnika kroz razmenu razvojnih projekata, priliku za konstruktivnu diskusiju o izazovima i problemima s kojima se nastavnici susreću i za razmatranje ideja za njihovo rešavanje. Kroz susrete sa kolegama koje nisu ranije upoznali, ali s kojima dele zajedničko stremljenje,

nastavnici se obogaćuju. Ti susreti su podsticajni i šire vidike nastavnika o onome što bi mogli da postignu.

Ova knjiga promoviše optimizam u pogledu rada nastavnika i onoga što oni mogu da postignu u svojim školama i svojim zajednicama. Nudi obilje ideja kako da se unaprede profesionalizam nastavnika, kvalitet nastave i saradničke kulture škole. Verujemo da će ova knjiga pomoći nastavnicima da razviju sopstvene liderske kapacitete i kapacitete svojih kolega, kako bi mogli da vode razvojne projekte, a da bi ostvarili zajednički cilj – maksimalni razvoj sposobnosti dece i njihove dobrobiti.

---

## БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

**Рада Р. Амовић Кезуновић** (1983), магистар педагошких наука, професор разредне наставе, Основна школа „Соколац”, Соколац. Уже научне области: дидактика, методика разредне наставе.

Имејл: radaamovickezunovic@gmail.com

**Дијана Љ. Вучковић** (1972), доктор дидактичко-методичких наука, доцент Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: dijanav@ac.me

**Драгана Г. Димитријевић** (1968), доктор дидактичко-методичких наука, професор разредне наставе, педагошки саветник, Основна школа „Бранко Радичевић”, Владичин Хан. Уже научне области: методика разредне наставе.

Имејл: draganadimitrijevic68@gmail.com

**Желимир Ж. Драгић** (1988), мастер разредне наставе, виши асистент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: zelimir.dragic@unibl.rs

**Миле Ђ. Илић** (1950), доктор педагошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Уже научне области: дидактика, породична педагогија, школска педагогија, грађанско васпитање, инклузивно образовање.

Имејл: ilic50@yahoo.com

**Драгана Д. Јевтић** (1975), професор разредне наставе, Основна школа „Десанка Максимовић” Чокот, Ниш. Научна област: модерне технологије у настави.

Имејл: milan.jvtc@gmail.com

**Радоје Б. Јевтић** (1973), доктор техничких наука, дипломирани инжењер електротехнике, професор електротехничке групе предмета, Електротехничка школа „Никола Тесла”, Ниш. Уже научне области: заштита од пожара и провале, електромагнетна зрачења, аутоматика.

Имејл: milan.jvtc@gmail.com

**Тања М. Калуђеровић** (1968), професор српског језика и књижевности, Основна школа „22. октобар”, Сурчин. Ужа научна област: стилистика.

Имејл: tanjakaludj@yahoo.com

**Бранка С. Ковачевић** (1974), доктор педагошких наука, ванредни професор Филозофског факултета на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: дидактика.

Имејл: kovacevicbranka@yahoo.com

**Оливера Р. Крупеш** (1960), доктор књижевних наука, професор књижевности и српског језика, педагошки саветник, Основна школа „Милица Павловић”, Чачак. Уже научне области: српска књижевност, методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: oliverakrupez@yahoo.com

**Милош Н. Милојевић** (1990), мастер васпитач, Предшколска установа „Чукарица”, Београд. Студент академских докторских студија Филозофског факултета у Косовској Митровици Универзитета у Приштини. Ужа научна област: предшколска педагогија.

Имејл: zifymail@gmail.com

**Гордана М. Миљевић** (1950), професор психологије и енглеског језика, Београд. Уже научне области: образовна инклузија, унапређење наставничке струке.

Имејл: gordana.miljevic23@gmail.com

**Ирена С. Мучибабић** (1971), стручни сарадник – педагог, педагошки саветник, Основна школа „22. октобар”, Сурчин. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: mucibabicirena@gmail.com

**Благоје В. Нешић** (1991), доктор психолошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Косовској Митровици. Уже научне области: развојна и педагошка психологија.

Имејл: blagojenesic@gmail.com

**Љиљана М. Новковић** (1958), наставник разредне наставе, Основна школа „Дринка Павловић”, Београд. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: ljnovkovic@gmail.com

**Дарко Р. Ратковић** (1975), магистар педагошких наука, мастер музичке педагогије и теорије, виши асистент на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: darko.ratkovic@unibl.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 експозе са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

**Резиме.** На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

**Основни текст.** Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

**Обим и фонт.** Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

**Истицање текста.** Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

**Референце у тексту.** Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

**Цитати.** Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

**Литература.** На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

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

*Поглавље у књизи:* Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

*Чланак у часопису:* Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави*, 28 (1), 105–112.

*Веб документ:* Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

**Табеле, графикони, шеме и слике.** Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви испишују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

**Фусноте и скраћенице.** Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

**Евалуација радова.** Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: [casopis@klettobrazovanje.org](mailto:casopis@klettobrazovanje.org). Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту [www.klettobrazovanje.org](http://www.klettobrazovanje.org).

---

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

“Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

**Title.** It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

**Abstract.** The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

**Keywords.** Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

**Main text.** Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

**Length and font.** Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

**Text emphasis.** Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

**In-text references.** The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

**Quotations.** Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56).

When citing other others, both double („n”) and single (’n’) quotation marks are used.

**Bibliography.** The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

*Book:* Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Book chapter:* Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Magazine article:* Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

*Web documents:* Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

**Tables, charts, diagrams and pictures.** Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal’s format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure*.

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

**Paper evaluation.** Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: [casopis@klettobrazovanje.org](mailto: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](http://www.klettobrazovanje.org).

---

## RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

**Beitragstitel.** Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

**Zusammenfassung.** Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

**Schlüsselwörter.** Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

**Fließtext.** Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

**Umfang und Schriftart.** Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

**Hervorhebung im Text.** Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

**Referenzen im Text.** Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

**Zitate.** Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

**Literaturverzeichnis.** Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

*Buch:* Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Buchkapitel:* Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Zeitschriftenaufsatz:* Pavlović, 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](mailto: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](http://www.klettobrazovanje.org).



**Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”**

**KLETT** друштво за развој образовања

Маршала Бирјугова 3–5/IV, 11000 Београд

телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385

Имејл: [casopis@klettobrazovanje.org](mailto:casopis@klettobrazovanje.org)

**[www.klettobrazovanje.org](http://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 : Космос). - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 2466-2801 = Учење и настава

COBISS.SR-ID 217855244